



**OKUL ÖNCESİ
MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ
MEKANSAL DEĞERLENDİRMESİ
BURSA ÖRNEĞİ**

Şevval SAKARYA



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ
MEKANSAL DEĞERLENDİRMESİ
BURSA ÖRNEĞİ**

Şevval SAKARYA
0000-0001-7810-051X

Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR
(Danışman)

YÜKSEK LİSANS
MİMARLIK ANABİLİM DALI

BURSA – 2019
Her Hakkı Saklıdır

TEZ ONAYI

Şevval SAKARYA tarafından hazırlanan “OKUL ÖNCESİ MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ MEKÂNSAL DEĞERLENDİRMESİ BURSA ÖRNEĞİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR
0000-0002-5907-1773

Başkan : Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR
Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,
Mimarlık Anabilim Dalı
0000-0002-5907-1773

İmza



Üye : Doç. Dr. Elmira GÜR
İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,
Mimarlık Anabilim Dalı
0000-0002-5098-7443

İmza



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ece ŞAHİN
Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,
Mimarlık Anabilim Dalı
0000-0003-2061-7473

İmza



Yukarıdaki sonucu onaylıyorum

Prof. Dr. Hüseyin Aksel EREN
Enstitü Müdürü

..../..../..

B.U.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

02/10/2019

Şevval SAKARYA

ÖZET

Yüksek Lisans

OKUL ÖNCESİ MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ MEKANSÂL DEĞERLENDİRMESİ BURSA ÖRNEĞİ

Şevval SAKARYA

Bursa Uludağ Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların zekâ gelişimlerinin yanında yaşamlarının geri kalanını etkileyerek şekillendiren bir dönemdir. 0-6 yaş okul öncesi eğitim dönemi, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin hızla gerçekleştiği önemli bir periyottur. Bu nedenle okul öncesi dönem eğitim programı, çocuğu gelişimi açısından olumlu yönde desteklemelidir. Çocukların öğrenme becerileri, iletişim becerileri ve çevre tanımlamaları okul öncesi dönemde gelişir. Okul öncesi dönem eğitim ortamlarındaki iç ve dış mekânsal planlama; çocukların tüm gereksinimlerini karşılamalarının yanı sıra olumlu deneyimler kazanmalarına, kendilerini keşfetmelerine ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarına uygun kurgulanmalıdır. Mekân tasarımı eğitimden maksimum yarar sağlayarak eğitim programını destekleyici nitelikte yapılmalıdır. Okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımı olarak, Montessori eğitimi ve mekânlarının çocuğun gelişimine olumlu katkı sağladığı birçok araştırma ile belirlenmiştir.

Tez çalışması kapsamında, konu ile ilgili kapsamlı literatür analizinin ardından Bursa il merkezinde bulunan Montessori okul öncesi eğitim kurumları arasından seçilen örneklerin yapısal ve işlevsel kurguları belirlenen kriterler bağlamında incelenmiştir. Alan çalışmasında mekânsal analiz ve Montessori uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim mekânlarının kalitesini artırma amacı ile Montessori eğitim programının, mekânsal tasarıma olan etkileri incelenmiştir. Okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekânsal değerlendirmesi kapsamında gerçekleştirilen analizlerle Montessori eğitim mekânlarının kurgusu belirlenmiş ve okul öncesi eğitim mekânlarının kalitesini arttırmaya yönelik tasarım önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Eğitim Modelleri, Eğitim Mekânları, Montessori, Okul Öncesi Eğitim

2019, viii + 169 sayfa.

ABSTRACT

MSc Thesis

SPATIAL EVALUATION OF MONTESSORI PRE-SCHOOL BUILDINGS;
BURSA AS A CASE

Şevval SAKARYA

Bursa Uludağ University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Architecture

Supervisor: Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR

0-6 age pre-school education period is an important period in which the mental, physical, social and emotional development of children occurs rapidly. Therefore, the pre-school education program should support the child in terms of his/her development in a positive way. Children's learning skills, communication skills and recognition of their environment develop in the pre-school period. Interior and exterior spaces of pre-school education should be designed in order to let children gain positive experiences, discover themselves and reveal their talents in addition to let them meet all their needs. Spatial design should be made to support the education program with maximum benefit from education. As an alternative approach to pre-school education, Montessori education and its places contribute positively to the development of the child. It has been determined by many researches.

Within the scope of the thesis, after a comprehensive literature analysis on the subject, structural and functional constructs of the samples selected from Montessori pre-school education institutions in Bursa city center were examined in the context of determined criteria. In the field study spatial analysis and interviews with Montessori specialists were used. In order to improve the quality of pre-school education spaces, the effects of Montessori education program on spatial design were examined. As a result of the analyzes carried out within the scope of spatial evaluation of pre-school Montessori education buildings, the construct of Montessori education spaces was determined and design suggestions were developed to improve the quality of pre-school education spaces.

Key words: Alternative Education, Educational Places, Montessori, Preschool
2019, viii + 169 pages.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamın; planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda desteğini esirgemeyen danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Arzu ISPALAR ÇAHANTİMUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmama olan katkılarından ve desteğinden dolayı değerli hocalarım, Sayın Doç. Dr. Elmira GÜR ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ece ŞAHİN'e saygılarımla teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şevval SAKARYA

02/10/2019



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	iii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç ve Kapsam.....	3
1.2. Yöntem.....	3
2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI.....	5
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	5
2.1.1. Okul öncesi eğitimin amaç ve kapsamı.....	8
2.1.2. Okul öncesi eğitiminde eğitimcinin önemi.....	13
2.1.3. Dünyada okul öncesi eğitimin gelişimi.....	15
2.1.4. Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi.....	20
2.2. Çocuk ve Mekân İlişkisi.....	24
2.2.1. Okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemi.....	28
2.2.2. Okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevre ilişkisine yönelik kuram ve yaklaşımlar.....	29
2.2.3. Okul öncesi eğitim mekânında uyarıcı unsurlar.....	35
2.2.4. Okul öncesi çocuğun öğrenim ve oyun mekânı.....	39
2.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamları.....	41
2.3.1. Okul öncesi eğitim ortamlarının önemi.....	43
2.3.2. Okul öncesi eğitim ortamlarında kalite ölçütleri.....	46
2.3.3. Okul öncesi eğitim ortamlarının kurgusunu belirleyen özellikler.....	53
2.3.4. Okul öncesi eğitim ortamlarında dış mekân özellikleri.....	59
2.3.5. Okul öncesi eğitim ortamlarında iç mekân özellikleri.....	68
2.4. Okul Öncesi Alternatif Eğitim Yaklaşımları ve Eğitim Ortamları.....	75
2.4.1. Waldorf eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği.....	79
2.4.2. Reggio Emilia eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği.....	82
2.4.3. Montessori eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği.....	87
2.4.4. High Scope eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği.....	94
2.4.5. Okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları mekân niteliklerinin genel değerlendirilmesi.....	96
2.5. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları.....	99
2.5.1. Okul öncesi montessori eğitim ortamları dış mekân özellikleri.....	99
2.5.2. Okul öncesi montessori eğitim ortamları iç mekân özellikleri.....	102
2.6. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamlarına Dünyadan Örnekler.....	107
2.7. Kavramsal Çerçeve: Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamlarının Mekânsal Kurgusu.....	119
3. MATERYAL ve YÖNTEM:.....	121
OKUL ÖNCESİ MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ MEKÂNSAL DEĞERLENDİRMESİ; BURSA ALAN ÇALIŞMASI.....	121
3.1. Örnek Alan Belirlenmesi.....	121
3.2. Örnek Okulların Dış ve İç Mekân Özelliklerinin Belirlenmesi.....	123

	Sayfa
3.3. Uzman Görüşlerinin Belirlenmesi.....	130
4. BULGULAR.....	132
4.1. Örnek Okulların Dış ve İç Mekân Özelliklerinin Analizi.....	132
4.2. Uzman Görüşlerinin Analizi.....	150
4.3. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları Örneklerinin Mekânsal Kurgusu	151
5. TARTIŞMA ve SONUÇ.....	154
KAYNAKLAR.....	158
EKLER.....	167
EK 1 Görüşme Formu Yönergesi.....	167
ÖZGEÇMİŞ.....	169



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
Açev	Anne-Çocuk Eğitim Vakfı
Aked	Açık Kapı Eğitim Derneği
Aom	Açık Oyun Mekanları
Ecers-r	Early Childhood Environmental Rating Scale
Eçe	Erken Çocukluk Eğitimi
Eçg	Erken Çocukluk Gelişimi
Meb	Millî Eğitim Bakanlığı
Naeyc	National Association for the Education of Young Children
Omep	Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü
Pisa	Programme for International Student Assessment
Shçek	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
Ted	Türk Eğitim Derneği

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Mekânların Kalite Etkinliği Modeli.....	48
Şekil 2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu	60
Şekil 2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Dış Mekân.....	61
Şekil 2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Dış Mekân.....	63
Şekil 2.5. Açık Oyun Mekânlarının Temel Tasarım Kriterleri Şeması	66
Şekil 2.6. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Açık Oyun Alanı.....	68
Şekil 2.7. İdeal Bir Okul Öncesi Eğitimi Sınıfı	70
Şekil 2.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân	71
Şekil 2.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân	72
Şekil 2.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân	73
Şekil 2.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân	75
Şekil 2.12. Waldorf Eğitim Mekânı / Waldorf Kindergarten Ecole Maternelle Privée Internationale Monaco	82
Şekil 2.13. Reggio Emilia Eğitim Mekânı / Loris Malaguzzi International Center.....	86
Şekil 2.14. Montessori Eğitim Mekânı / Eucalyptus Montessori Child Care Centre Canberra -CCJ Architects	93
Şekil 2.15. High Scope Eğitim Mekânı / Oakview Village Childcare	96
Şekil 2.16. Eğitim Yaklaşımları ve Mekân Tasarımı Etkileşim Noktaları	97
Şekil 2.17. Alternatif Eğitim Sistemlerinde Öğrenme-Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi.....	98
Şekil 2.18. “Little Earth Montessori Preschool Montessori” Eğitim Yapısı Dış Mekân	100
Şekil 2.19. “Ottawa Montessori School” Dış Mekân.....	102
Şekil 2.20. “Montessori Kindergarten Arka” Montessori İç Mekân.....	105
Şekil 2.21. “WeGrow Montessori School” Montessori İç Mekân	106
Şekil 2.22. Berkeley Montessori Okulu	108
Şekil 2.23. Berkeley Montessori Okulu Mekânsal Analiz.....	110
Şekil 2.24. Magnolia Montessori Okulu	111
Şekil 2.25. Magnolia Montessori Okulu Mekânsal Analiz	114
Şekil 2.26. Fayetteville Montessori Okulu.....	115
Şekil 2.27. Fayetteville Montessori Okulu Mekânsal Analiz	118
Şekil 3.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu	124
Şekil 3.2. Pembe Kule Montessori Okulu.....	126
Şekil 3.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu	128
Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz.....	132
Şekil 4.2. Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz.....	140
Şekil 4.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analiz.....	145

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 2.1. Brunswik'in Çevresel Algıya Dayalı "Lens Modeli"	25
Çizelge 2.2. Maslow'un İhtiyaç Çizelgesi	26
Çizelge 2.3. Çocuğun Algısında Zihinsel ve Mekânsal İlişki	27
Çizelge 2.4. Açık Oyun Mekânlarının Tasarım Özelliklerine Göre Sınıflandırılması ...	66
Çizelge 2.5. Montessori Eğitiminin Mekânsal Özelliğini İfade Eden Kavramlar	119
Çizelge 4.1. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları Örneklerinin Mekânsal Kurgusu	152



1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin hızla gerçekleştiği her bireyin yaşam boyunca etkilerini hissedebileceği en önemli gelişim dönemidir. Bu dönem, çocukların hayata bakış açılarını etkileyebilecek, kendi kişisel özelliklerinin ve eğilimlerinin farkındalığını oluşturabilecek bir süreçtir. Okul öncesi dönem, bireyin çevreyle ve diğer insanlarla olan etkileşimi için zemin oluşturmaktadır.

Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak eğitim yaklaşımları ve fiziksel mekanları ile çocuklar için en kaliteli eğitim ortamları yaratılmalıdır. Eğitim ortamlarındaki mekânsal düzenlemelerin, eğitimle kesintisiz bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ortamlar eğitimi çocuğa en iyi yolla aktarabilecek nitelikte tasarlanmalıdır. Eğitimin gerçekleştiği her alanda çocuk, mekân ile doğrudan etkileşim halindedir. Okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için; eğitim ortamlarındaki mekân kullanıcısı olarak çocuğun duygusal, sosyal, zihinsel ve fiziksel özellikleri dikkate alınarak tasarlanması gerekir. Eğitim ortamları, iç ve dış mekânsal düzenlemeleri ile birlikte eğitimi olumlu etkileyen niteliklere sahip olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların kişisel özelliklerini en fazla görünür kılan, çeşitli faaliyetlerle eğlenerek ve eğitimi uygulamaya dönüştürdükleri mekanların tasarımı eğitim programını destekleyici kurguda planlanmalıdır.

Dünya genelinde geleneksel eğitim sistemine tepki olarak ortaya çıkan pek çok alternatif eğitim yaklaşımı bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan çocuğun gelişimi ve mekânsal ilişkisini temel alan kuramlar üzerine en yaygınları Waldorf, Reggio Emilia, Montessori ve High Scope eğitim yaklaşımlarıdır. Montessori eğitim yaklaşımı; eğitimde çocuğu merkez alan, çocuğun doğasına ve tüm gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim anlayışına sahiptir. Montessori eğitim ortamları; çocukların tüm ihtiyaçlarının karşılandığı, kendi bireysel becerilerine, ilgi alanlarına yönelik uygun alan ve esneklik sağlayan mekân tasarım kriterlerine sahiptir. Çalışma kapsamında incelenen alternatif eğitim yaklaşımları arasından Montessori eğitimi, tüm dünyada hala en yaygın alternatif eğitim anlayışı olması, kendine özgü eğitim materyalleri ile hazırlanmış çevre ilkesine sahip olması, öğrenme mekanlarının oyun mekanları ile olan esnek ilişkisi ve sahip

olduğu eğitim anlayışını mekânsal düzenlemelere yansıtması ile diğer yaklaşımlardan fark yaratmaktadır.

Montessori eğitim sistemine göre tasarlanan okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının incelenmesi ve tasarım kriterleriyle eğitimin öncelikleri arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi, eğitim ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik bir çalışma olarak okul öncesi dönem eğitimi için önem taşımaktadır.

Tez çalışması dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümü ile tez çalışmasının amacı, kapsamı ve yöntemi aktarılmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan kuramsal temeller, kapsamlı bir literatür araştırmasına dayanmaktadır. Bu bölümde yedi ana başlık yer almaktadır. Öncelikle okul öncesi eğitim amaç ve kapsamı, okul öncesi eğitimde eğitimcinin önemi ve tarihsel gelişim süreci aktarılmıştır. İkinci olarak çocuk ve mekân ilişkisi kapsamında okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemi, okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevreye yönelik kuramsal yaklaşımlar ile okul öncesi çocuğun; uyarım duyuvarı, mekânsal yönlmesi, deneyimi, öğrenimi ve oyun mekanları aktarılmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitim ortamları; önemi, kalite ölçütleri, fiziksel özellikleri, dış-ıç mekân özellikleri ile birlikte aktarılmıştır. Devamında okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları eğitim ortamları ile birlikte ele alınarak mekânsal ilişkileri incelenmiştir.

Son olarak alternatif yaklaşımlar içerisinde benimsediği yaklaşımın mekân tasarımına şekil veren bir eğitim anlayışı olması nedeniyle Montessori eğitim ortamlarının dış ve iç mekânsal özellikleri, dünyadan örnekler ile incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Montessori mekânsal kurgusunu oluşturan ve Montessori eğitiminin mekânsal niteliğini ifade eden kavramlar oluşturulmuştur.

Alan çalışmasını kapsayan üçüncü bölümde, Bursa il merkezinde seçilen okul öncesi Montessori okullarındaki iç ve dış ortamların mekânsal analizi yapılmış; toplam üç öğretmen ve üç yönetici eğitimci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dördüncü ve son bölümde yapılan mekânsal analizler sonucu elde edilen veriler ve eğitimci görüşleri

ışığında, okul öncesi eğitim mekânlarının kalitesini arttırmaya yönelik tasarım önerileri geliştirilmiştir.

1.1. Amaç ve Kapsam

Bu tez çalışmasının amacı; Montessori eğitim sistemine göre düzenlenmiş eğitim ortamlarının mekânlarının incelenmesi ve Montessori eğitim prensiplerinin tasarım kriterleriyle arasındaki ilişkinin analiz edilmesidir. Montessori eğitim programının, mekânsal tasarıma olan etkileri; okul öncesi eğitimdeki mekânsal düzenlemelerin öneminin anlaşılması ve okul öncesi eğitim mekanlarının kalitesini arttırmaya yönelik tasarım önerileri geliştirilmesi için yararlı olması beklenmektedir.

Tez çalışması kapsamında; Bursa'nın üç farklı merkez ilçesinde bulunan ve Montessori eğitimine uygun tasarlanan okul öncesi özel Montessori okulları belirlenmiştir. Belirlenen okullarda eğitimcilerle görüşmeler yapılarak eğitim ortamları Montessori eğitim prensipleri bağlamında iç ve dış mekanları ile değerlendirilmektedir.

1.2. Yöntem

Tez çalışması iki temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öncelikle literatür analizi ile okul öncesi eğitimi, çocuk ve mekân ilişkisi ile okul öncesi eğitim ortamları aktarılmış ve okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları eğitim ortamları ile ele alınmıştır. Bu şekilde okul öncesi eğitiminin çocuk ve mekanla olan ilişkisi ve okul öncesi eğitim ortamlarının tasarım kriterleri göz önüne alınarak alternatif yaklaşımlar arasından Montessori eğitiminin öncelikleri belirlenmiş; Montessori eğitimi kapsamında, okul öncesi Montessori ortamlarının iç ve dış mekanları dünyadan örnekler ile incelenmiştir. Son olarak yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda belirlenen mekânsal kriterler doğrultusunda okul öncesi Montessori yapılarının mekânsal kurgusu analiz edilmiştir.

Tez çalışmasının ikinci aşaması olan alan çalışması kapsamında Bursa ilinde bulunan okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının iç ve dış mekânsal değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak görüşme sağlanan altı okul öncesi özel Montessori anaokulları arasından, çalışmaya izin verilen ve eğitim verilen ortamların iç ve dış

mekanları ile Montessori eğitim ortamları olarak tasarlanmış olanları tespit edilerek üç örnek okul belirlenmiştir.

Daha sonra belirlenen okul öncesi Montessori okullarının mevcut durum analizleri yapılmıştır. Bu amaçla örneklere ait; mimari çizimlerle birlikte, iç ve dış mekân fotoğraflarından yararlanarak okulların mekân kurgusu ve çevre ilişkileri belirlenmiştir. Ayrıca, bu okullarda eğitim veren öğretmen ve yöneticileri ile görüşmeler yapılarak uzmanların iç ve dış mekânlara yönelik görüşleri ve benimsedikleri eğitim yaklaşımına uygunluğu konusundaki düşünceleri alınmıştır. Alan çalışmasında elde edilen veriler, kavramsal çerçevede belirlenmiş olan Montessori mekânsal tasarım kriterleri ile birlikte değerlendirilmiştir ve seçilen okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekânsal kurgusu belirlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim mekanlarının kalitesini arttırmaya yönelik tasarım kriterleri geliştirilmiştir.

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI

Bu bölümde ilk olarak tezin amaçları doğrultusunda okul öncesi eğitim ve tarihsel süreci aktarılmış ve alternatif eğitim yaklaşımları araştırılmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitim yapıları ve mekân kavramları ilişkilendirilerek, okul öncesi eğitim yapılarının dış ve iç mekân özellikleri incelenmiştir. Alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan Montessori eğitimi kapsamında, okul öncesi Montessori yapılarının iç ve dış mekanları dünyadan örnekler ile ele alınmıştır. Son olarak yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda okul öncesi Montessori yapılarının mekânsal kurgusu analiz edilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

“Okul öncesi dönem” en geniş anlamı ile çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başlayıncaya dek geçen süreçtir. Bu dönemde yer alan eğitsel etkinliklerin tamamına da “okul öncesi eğitim” adı verilir. Yaşamın ilk beş yılı öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönem olarak görülmesiyle bu dönem, çocuğun hızlı bir gelişme gösterdiği periyottur. Okul öncesi dönem aynı zamanda çocuğun çevreden gelecek olan tüm etkilere en fazla açık olduğu dönem olarak da değerlendirilir (Oktay 1990).

Toplumların geleceğinin şekillendirilmesi için planlı ve sistemli bir eğitim-öğretim ile okul öncesi dönemde yüksek öğrenme potansiyeline sahip olan çocuğun bu potansiyelini ortaya çıkarmak ve daha verimli olmasını sağlamak için kaliteli bir okul öncesi eğitim sunmak büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim süreci; çocukların ilerideki tüm yaşamlarını etkileyen kişiliğinin şekillendiği, fiziksel, zihinsel, bedensel, dil, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin büyük bir kısmının tamamlandığı insan ve toplum hayatının en önemli basamaklarından birisi olan ve toplumların geleceğini değiştiren gelişmeyi hedef almış en büyük güçtür (Akyüz 2007).

Okul öncesi eğitim almayan çocukların, ilköğretime başladıklarında gelişimsel alanlarda, özellikle de bilişsel gelişim açısından oldukça geri kaldıkları ve ilerideki hayatlarında zihinsel ve sosyal gelişim alanlarında oldukça yetersiz kalıp başarısız oldukları görülmüştür (Solak 2007).

Okul öncesi eğitimi aynı zamanda sosyal uyumu açısından davranışsal ya da bilişsel sorunları olan çocukların entegrasyonu için ve zayıf olan çocuklara yönelik sosyal ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri ortadan kaldırmada erken bir temel sağlayarak aradaki eşitsizliklerin giderilmesinde de önemli bir araç niteliğindedir (Cleveland ve Krashinsky 2003).

Bireylerin gelişimsel performansındaki bazı pürüzlerin genellikle okul öncesi dönem ile bağlantılı olduğu da bilinmektedir (Turaşlı 2007). Çocuğun okul öncesi dönemde sahip olacağı sosyal gelişim, daha sonraki sosyal davranışlarına da temel oluşturmaktadır (Dodson 1997). Bu nedenle çocuğun kendini keşfetmesi ve hayatı deneyimlemesi adına kazanımlar gerçekleşen yaşamın temelini oluşturan okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim ortamlarının da çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır.

Okul öncesi eğitimini kapsayan erken çocukluk dönemi, verilecek yüksek kalitedeki eğitim ile topluma sağlıklı, istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusundaki ihtiyaçlarını saptayarak bu durumları dengelemeyi amaç edinmiştir (Gedikoğlu 2005).

Okul öncesi eğitim; çocuğun temel kavramları kazanmasını, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini, otokontrolünü sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygı duyan, kendi görüşlerini geliştirebilen, yeteneklerini kullanma becerisine sahip, girişimci, araştırmacı, düşünen, sorgulayan, yaratıcı, üretken ve kendi başına doğru kararlar alarak bağımsız hareket edebilen çocuklar yetiştirerek onları her yönden bir sonraki sürece hazırlayan eğitim aşamasıdır.

Uzman pedagoğ Mialaret'e göre; 0-3 yaşlarındaki bir çocuğun aldığı eğitimi oluşturan biyolojik, sağlık, beslenme, hareket, duygu, söz ve farklı başka öğeler; okul öncesi eğitim kurumları ve devamındaki ilkokulları bu öğelere tanımlayacağı değer açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Eğitim sözcüğü çocuğun yaşı ilerlemesi ile birlikte sahip olduğu içerik değişmektedir. Buna göre eğitimin içeriği; yaş, zaman, toplum durumlarına göre değişiklik gösterir (Mialaret 1966; Oktay 1990).

Okul öncesi dönem süreci çocukların gelişimi açısından; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı dönem olduğu dönem olmasının yanı sıra zekâ potansiyelinin %50 si de bu dönemde tamamlanmaktadır (Poyraz ve Dere 2003). İşte çocukların beyin gelişimi açısından çok büyük önem arz eden bu dönemde kazanılan deneyimlerin Harvard Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda çocukların genetik yapıları üzerinde de önemli etkileri olduğu gözler önüne serilmiştir. (Anonim 2010a). Dolayısıyla diyebiliriz ki; okul öncesi dönem eğitiminde çocuğun, çevre tarafından edindiği tecrübeler, hayatları boyunca kalıcı değişikliklere uğramalarına yol açmaktadır.

Okul öncesi eğitim döneminde çocuğun beyin gelişiminin güçlü ya da zayıf olması üzerinde de önemli bir etkiye sahip olan, çocuğun içerisinde bulunduğu çevrenin kalitesi ve gelişim sürecine uygun deneyimlere ulaşılabilir olması, gelecekte çocuğun düşünme ve duygularını organize ederek şekillendirmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda bu dönem; çocuğun gelecekteki her türlü davranış ve öğrenme koşullarının şekillenmesini sağlamaktadır.

İngiltere’de yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumuna gitmenin çocuklar arasından özellikle sosyo-kültürel düzeyi düşük olan ailelerden katılan çocuklara çeşitli kazançlar sağladığını ortaya çıkarmıştır (Jowett ve Sylvia 1986). Okul öncesi dönemde eğitim hizmetlerinden faydalanan çocukların kısa sürede öğrenme ve keşfetme güdülerinin hızlanmasına yardımcı olarak, çocukların eğitim hayatında daha başarılı olmalarının önünü açmıştır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim ile, eğitimin ilerleyen aşamalarına devamlılığını da beraberinde getirerek erken yaşlarda okulda elde edilen başarının, ilerideki yıllarda etkili bir akademik başarı getirdiği görülmüştür (UNESCO 2010).

EÇG (Erken Çocukluk Eğitimi) olarak da ifade edilen okul öncesi eğitimi; çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ışığında oluşturmaya çalışan, çocukların duygularının gelişimi ile algılama gücünü yoğunlaştırarak akıl yürütebilme aşamasında çocuklara destek olarak yardım edebilmek; çocukların milli, ahlaki, kültürel ve insani

değerlere bağlılığını sağlayan; yaratıcılığını destekleyen, kendilerini ifade etmesine, öz denetimlerini kontrol edebilmelerine ve özgürlük kazanmalarını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci olarak ifade edilebilir (Yılmaz 2003).

Erken çocukluk dönemi, tüm insanlar için çok fazla öneme sahip bir dönemdir. Bu süre sona erdiğinde, çocuklar kendilerini sosyal bireyler olarak anlamlandırarak kendi yetenekleri ve kendi değerleriyle ilgili önemli kazanımlar edinmiş olacaklardır (Donaldson ve ark. 1983).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim özellikleri, kişisel farklılıkları, sahip oldukları yetenekler açısından düşünüldüğünde sağlıklı bir biçimde tüm gelişimsel yönlerinin karşılandığı, yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı, olumlu kişilik yapılarının temellerinin oluştuğu ve çocukların özgürce kendilerine karşı güven duygusu içinde olmalarının sağlandığı bir eğitim biçimidir (Zembat 1992).

Okul öncesi eğitim kalitesini artırmak anlamında okul öncesi kurumlarda çocukların ilköğretime daha iyi hazırlanması, ileriki hayatlarında çocukların başarı düzeyini etkilemesi, tüm gelişimlerine olumlu yönde fayda sağlaması açısından önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen nitelikte olması gereken okul öncesi eğitim programlarında çocuklara sunulan ortamlar; çocukların her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasında uygulamalar ve yönetimin belli bir kalite ve standardı yakalayarak; etkileşimli, sağlıklı, güvenli fiziksel ve sosyal koşullarla, çocukların yeteneklerinin ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalıdır.

2.1.1. Okul öncesi eğitimin amaç ve kapsamı

Ülkemizde okul öncesi eğitiminin amaçları, Milli Eğitimin temel ilkeleri ve genel amaçları esas alınarak evrensel kurallara uygun bir biçimde uygulanmaktadır. Genel anlamda Türk Milli Eğitimi'nin amacı; Türk milletinin tüm bireylerini, Anayasa'da belirtilen Atatürk milliyetçiliğine dayalı, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış haline getirmiş vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bireylerin; insani haklara saygılı ve sahip çıkan geniş dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, dengeli ve sağlıklı bir

kimliğe ve karaktere sahip bireyler olarak; kendilerinin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunarak meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (Gürkan ve Haktanır 2006).

Bu doğrultuda eğitimde; çocukların milli, ahlaki, kültürel, insani ve manevi değerlere olan sadakatinin gelişmesi, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmeleri, temel alışkanlıkları kazanmaları, farklı sosyo-ekonomik şartlara sahip ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara ortak bir çatı altında eşit eğitim ortamı sağlanması, çocukların Türk dilini doğru ve etkin bir şekilde güzel konuşmaları sağlanmaktadır. İlkokula hazır hale gelen çocukların her anlamda ilerideki hayatlarına yönelik temel davranışları öğrenmiş, okul öncesi eğitim aldıkları için toplumda bağımsızlığını kazanmış, kendisinin farkında olan, sosyal becerilerinin geliştiği, kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olmasının sağlanması, olumlu ilişkiler kurabilen, özgüveni yerinde, kendisi ve çevresiyle barışık, üretken, yaratıcılık ve estetik becerilerin geliştiği bireyler olarak yer alması sağlanmalıdır.

Senemoğlu ve Genç'in bu konuyla ilgili araştırmalarına göre okul öncesi eğitimi; zorunlu eğitimden önce çocuğun gelişimine yardım edilmesi ile yeterliliklerinin artmasına, çocuklar üzerindeki problem çözme becerilerini ve çocukların yaratıcılık özelliklerini desteklemesine ve konuların amaç değil araç olarak ele alındığı çok yönlü değerlendirme temeline dayandığı belirlenmiştir (Senemoğlu ve Genç 2001).

Myers (1996) okul öncesi eğitiminin genel kapsamını şu şekilde açıklamıştır;

- Çocukların yaşama hakları ve sahip oldukları potansiyelleri doğrultusunda en üst düzeye kadar gelişme hakları bulunmaktadır. Bu fırsatlar okul öncesi eğitim tarafından sağlanmaktadır.
- İnsanlık tüm değerlerinin aktarımını çocuklar vasıtası ile gerçekleştirir. Aktarımlar çocukluk dönemlerinde başlar. İnsanlık için arzu edilen tüm değerlerin gelecekte de var olmasının yolu çocuklardan geçmektedir.
- Tüm toplumlar gelecek için gerekli ekonomik yararları çocuk gelişimine yatırım yaparak sağlarlar.

- Okul öncesi eğitim, farklı eşitsizlikleri yok ederek tüm çocuklara fırsat eşitliği sunabilir.
- Çocuklar dayanışma oluşturan politik ve sosyal gidişat konusunda ortak bir payda oluşturmaktadır.
- Değişen toplum yapısı ile birlikte okul öncesi eğitime olan gereksinim de artmaktadır (Myers ve ark. 1996).

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)'nin başkanlığını uzun zaman yapmış olan pedagog Mialaret, bütün ülkelerde genel olarak okul öncesi eğitiminin amaçlarını; toplumsal amaçlar, eğitici amaçlar ve çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar olarak özetlemektedir (Mialaret 1966; Oktay 1990). Okul öncesi eğitim, çocuğun bireysel farklılıklarının olduğunu düşünerek onların zihinsel, duygusal, sosyal, cinsel, fiziksel, vb. gelişim aşamalarında çocukları desteklemelidir. Okul öncesi eğitim yapıları bu aşamada hem sosyal hem de akademik olarak öğrenme için bir temel sağlar. Çocuğun sosyal ve duygusal açıdan gelişimine katkı sağlamalıdır. Çevresiyle iletişimde konuşma, öğrenme, dil vb. becerilerin gelişimi, kendi karakterinin denetimini bağımsız olarak gerçekleştirme ve kendi vücudunu kontrol etme becerilerin gelişimini sağlamak da gelişimsel amaçları oluşturmaktadır.

Eğitimin amacı, insanların içinde yaşadığı topluma karşı uyumlu olmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı ise çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini sağlayarak gelecek için uyumlu bir hayat sürebilmesi adına ihtiyaç duyulan temelleri sağlıklı bir biçimde oluşturmaktır. Bu şekilde çocuk doğuştan sahip olduğu yetenek ve kişisel özellikleri geliştirerek kendini gerçekleştirir aynı zamanda faydalı üretken bir biçimde de katılımı güvence altına alınmış olunur (Tor 1997).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların ilköğretime hazır hale getirilerek, sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel gelişimleri ile dil gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu kazanımlar çocuklara ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Programlardaki etkinlikleri oyun merkezli olarak çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırması esasına dayalı olarak kazandırılan, araştırma, akıl yürütme,

karar verme, problem çözüme, ilişkilendirme, iletişim, girişimcilik, sorumluluk alma ve yerine getirme, çevre bilinci, bilinçli tüketicilik ve yaratıcılık gibi becerileri kazanmaları da sağlanmaktadır (Özdemir ve Bacanlı 2007).

Okul öncesi eğitim programlarından öğretmenin kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir. Eğitim adına yapılacak düzenlemeler; düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşımına açık, sanat duyarlılığı ve becerisi gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır.

Okul öncesi dönemde çocukta gelişen girişim duygusu, çocuğun benliğinin olumlu yönde gelişmesini de sağlamaktadır. Bu dönem çocukların merak ve girişim dönemi sayılmaktadır. Çocuklarında davranış biçimlerinde atılganlık ve girişkenlik hakimdir. Bu dönem içerisinde çocuğa davranış veya ilgi alanlarından dolayı yanlış bir müdahale edilirse yetişkinlikte sorunlar olabilir (Güngör 1993).

Eğitim; çocuk merkezli amaç ve kazanımları da göz önünde bulundurarak, çocuğun yaşı, ilgi ve ihtiyaçları, gelişim, bireysel ve yakın çevre ile ilgili özelliklerini de dikkate alarak çocuğun etkin katılımını sağlanmalıdır. Amaçlar ve kazanımlar esas alınarak gelişim alanlarına göre gruplandırılmış ve her yaş grubuna göre ayrı ayrı düzenlenmelidir. Bu düzenleme ile 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri; ayrı başlıklar halinde hazırlanarak öğretmenlerin kendi gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, gözlemler sırasında destek olmaları ve çocuk gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay hazırlamaları sağlanmıştır. Konuların amaç değil araç olarak sunulduğu okul öncesi eğitimde, bu programların geliştirilmesinde hiçbir zaman konu ya da tema merkezli eğitim söz konusu olmamalı ve ünitelere yer verilmemelidir. Böylelikle “eğitim” vurgusunun okul öncesi eğitimin özünde var olması sağlanarak öne çıkarılmalıdır.

Program genel itibari ile esnektir ve her yaş grubunda uygulanabileceğinden bireyselleştirilebilir. Dolayısıyla öğretmene özgürlük kazandırarak belli kalıplar içerisine girmesinden kurtararak ve yaratıcılığı ön plana çıkartmıştır. Bu durumda öğretmenlerin planlı çalışarak yıllık ve günlük planlar hazırlamaları gerektirmektedir. Program doğrultusunda eğitim ortamlarını iç ve dış mekânlar olarak bir bütün şeklinde ele alarak çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan platformlar oluşturmak önemlidir. Problem çözme ve oyunun temel etkinlik olarak ele alındığı, bu etkinlikler düzenlenirken çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, bu amaçla sunulan seçenekler doğrultusunda problemlerin yaratıcı bir şekilde çözümlenmesine teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

Programda amaç ve kazanımlar için ortam oluşturulurken, günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması esas alınarak, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmelidir. Bu süreçte öğrenme içinde yaşanan şartların tümünün çeşitlendirilmesi de esas alınarak, öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaşantılarını farklı ortamlar, materyaller ve farklı etkinliklerle zenginleştirmeye çalışmaları da gerekmektedir. Aile katılımının da son derece önemli olduğu okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliğinin ve aile katılımının ön plana çıkartılarak farklı şekillerde düzenlenmesi de hazırlanmalıdır (Özdemir ve Bacanlı 2007).

Çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan okul öncesi eğitim programları, eğitim yapılarının doğru planlanması doğrultusunda oluşturulması ile önem teşkil etmektedir. Okul öncesi eğitim; günümüzde bireylerin eğitim hayatına hazırlandığı bir yer olan okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuğun öğrenme kapasitesinin en üst seviyede olduğu düşünülerek eğitimin verimli hale gelmesinde, çocuğun akademik başarılar elde etmesinde ve topluma olumlu bir şekilde mal edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu amaçla hazırlanan programlar ile okul öncesi kurumlar; çocuğa zengin bir öğrenme deneyimi kazandırırken, deneyimlerini paylaşabileceği; hataları konusunda destek alabileceği eğitimsel bir ortam olarak düşünülmelidir.

Çok yönlü değerlendirme süreci olan okul öncesi eğitimde önemli olan sonuç değil süreçtir ve dolayısıyla bu süreç çok yönlü olarak değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonuçları etkin olarak çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla

düşünülerek eğitimin gerçekleşeceği, mekanların tasarım kriterleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.2. Okul öncesi eğitiminde eğitimcinin önemi

Okul öncesi eğitimde öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenler, öğrenmeyi etkileyen kıstasları ve öğrenme süreçlerini anlamak zorundadırlar. 1980'lerden beri öğretmen okulun ve sınıfın değişiminin bir temsilcisi olarak görülmektedir. Son on yıllık süreçte öğretmenler yöntemlerini sorgulamaya sürüklenmiş ve daha yenilikçi öğretim yaklaşımları arayışı içine girmiştir (Senge 2012).

Etkili bir öğretmen; hedefleri konusunda net, uygun alan ve materyalleri kullanan, eğitim mekânında hareketlilik gerektiren, kişisel, bireysel faaliyet ya da grup öğrenimi içeren, araştırmaları arttıran, tartışmaları olumlu hale dönüştüren çocuğa katkı sağlayan aktiviteler uygulayan birey olarak tarif edilebilir. Ayrıca öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri arasında zamanı etkili kullanma, planlama becerisi, sabırlı olma, çok yönlü düşünebilme, kriz yönetimi, iş birliği becerisi sayılabilir.

Yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatının öğrenciye en iyi şekilde sunulabilmesi için Okul öncesi eğitimde öğretmenin, doğru yöntem ve teknikleri bilmesi ve bunları uygulayabilmesi gerekir. Bunlardan oyun ve yaratıcı drama kavramları çocukların gelişim özelliklerinin okul öncesi dönemde doğru bir şekilde geliştirilebilmesi için sıkça kullanılmalıdır. Öğretmenin bu iki kavram arasındaki ilişkiyi çok iyi bilmesi ve eğitim hedeflerini o doğrultuda belirleyip, kazanımına doğru bir şekilde ulaşabilmesini sağlayıp doğru olanı seçmesi ve uygulaması gerekmektedir. Sonuç itibarı ile okul öncesi eğitimin temel amacının, çocuğun ilköğretim öncesi zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal bir bütün içinde gelişimi sağlanarak, bunlara uygun eğitim ortamını hazırlamak, temel olumlu alışkanlıklar kazandırmak, onlara yönelik, eğitici, gelişimsel ve toplumsal amaçları gerçekleştirmek olduğu söylenilebilir. Bu amaç ve ilkeler istikametinde hazırlanacak programların, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara da faydaları bulunmaktadır (Gürkan ve Haktanır 2006).

Pozitif bilimlerin genel yargılarına göre, sınıf çevresiyle birlikte özellikle öğretmenler de öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Bu davranışlar öncelikle öğrencinin ihtiyaçları, amaçları, değerleri ve inançları tarafından belirlenir. Sosyal aitlik önde gelen bir ihtiyaç ve amaçtır, davranışları öncelikli bir motivasyon kaynağıdır ve hayatın tüm alanlarında öz saygı, mutluluk ve başarı açısından merkezi durumdadır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretimde görev alan öğretmenler çocuklar ile yakın ilişki içerisinde geçen uzun süreler sonunda onları etkilemede anne babadan sonra ikinci derecede önemli rol oynarlar (Gander ve Gardiner 2015).

Yazılı olmayan kurallar kimseye direkt olarak öğretilmese de o kurumdaki herkes bunları anlayabilmektedir. Öğretmenlerin de eğitim yapıları ve eğitim üzerinde oldukça büyük etkisi olan bu sosyal olgunun bilincinde olması gerekmektedir (Dickerson 2007).

Okul öncesi dönemde çocuk, çevresinde bulunan bireylerin ortamları ile etkileşim durumlarını, kendisine has duyma, düşünme ve davranma biçimi ile özdeşleştirerek benimsemektedir. Çocuk varlığının bilincine vararak, kendine has etkileşim ve iletişim yollarını da iletir. Okul öncesi eğitim kurumunda yer alan bilinçli bir öğretmen öncülüğünde gelişim gösteren çocuk, zaman içerisinde o ortama uyumlu davranış biçimleri öğrenir, özümser ve çevredeki bireyler gibi davranış sergilemeye başlar (Ulçay 1993)

Öğretmenlerin amaçlarından biri sınıf ortamındaki katılımı arttırmaya yönelik programlamalar oluşturmak olmalıdır. Her çocuğa değerli hissettirecek eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Ancak bazı öğretmenlerin çocuklara karşı davranışları çocukların cinsiyetleriyle ırklarıyla sosyo-ekonomik durumlarıyla ve akademik kabiliyetleriyle ilgili olarak değişiklik gösterebilmektedir. Oysa öğretmen sınıfta bir denge unsurudur ve çocuklara bu tür ayrımlarla yaklaşması sınıfın çocukların istedikleri güven ve huzur ortamına ulaşmasını engelleyecektir.

Yetişkinlerin bilişsel gelişimde oynadıkları önemli roller; bilişsel işlerde çocukların ilgisini artırmak, işleri çocukların becerebileceği seviyeye indirmek, çocukları motive edip onları yaptıkları aktiviteye yönlendirmek, geri dönüt vermek, onların hayal kırıklığı

ve risklerin kontrol altına almak, yapılan işlerin ideal versiyonunu ortaya koymak olarak sıralanabilir (Bruning ve ark. 2014). Çocuklar yetişkinlerle konuşmaları aracılığıyla belirli olaylara kültürlerinin yüklediği anlamları öğrenirler ve yavaş yavaş dünyayı kültürlerine uygun biçimde yorumlamaya başlarlar eğitim programları, öğrencileri hızla değişen ve gittikçe daha karmaşık bir hale gelen dünyaya hazır hale getirmekte kültür kavramıyla birlikte hareket etmek zorundadır. Kültür, okul hayatının altında yatan yapılanmada ve okul içindeki günlük ilişkilerin arkasında bulunan, anlaşılması kritik önem taşıyan bir dinamiktir. Okulun sahip olduğu mekânsal alanları ve çevresi ile öğrencinin kültürüne uygun planlanmalıdır (Dickerson 2007).

Eğitimcinin amacı, soruların parametresini çocukların düşünme ve akıl yürütme durumlarına potansiyelleri doğrultusunda yükseltecek dereceye getirmektir. Eğitimciler bilişsel bir görevle uğraşırken birçok üst bilişsel faaliyeti organize edebilirler. Öğretmenlerin çocukları iletişim ve akıl yürütme konusunda cesaretlendirdiği, onlarla iletişimde duyarlı ve esnek olduğu ve mekânı çocukların öğrenmeleri için teşvik edici ve heveslendirici bir şekilde yapılandığı sınıf ortamlarında daha olumlu kazanımlar elde edebilirler.

2.1.3. Dünyada okul öncesi eğitimin gelişimi

Okul öncesi eğitim olarak görülen 0-6 yaş arası döneme ait eğitim yaklaşımı ve okullar, günümüze kadar pek çok bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Bu kapsamda konuyla ilgili tarihsel bakış açısı eğitime yönelik yaklaşımlar ve durum değerlendirmesi için katkı sağlayacaktır.

Dünyada küçük çocukların eğitimi düşünceleri milattan öncesine dayanmaktadır (Dirim 2004). Okul öncesi eğitim adına ilk yaklaşım ve fikirler M.Ö 400lü yıllara kadar uzanmaktadır. İlk çağlarda Platon ve Aristo liderlik ederek çocuğun eğitiminde yeteneklerinin önemi üzerinde durmuşlardır. Eğitimin monoton bir sistem olarak sıkıcı olmasını engelleyip çeşitli oyunlar, öyküler ve masallarla çeşitlendirilmesini savunmuşlardır (Bozyer 2016). Bütün çocukların donanımlı eğitimciler eşliğinde birlikte olması ve karakterlerine yönelik sosyal birliktelik anlayışı kazanması gerektiğini savunmuşlardır.

Platon'un öğrencisi olan Aristo, bireyin yaşantımızda toplumsal bir varlık olarak yer aldığını savunarak eğitim adına üç önemli ilke üzerinde durmuştur. Bu ilkeleri; alışkanlıkların eğitimi, bedensel ve zihinsel eğitim olarak nitelendirmiştir. Bu ilkeler ile birlikte çocuğun eğitim alacağı alan adına kişisel doğal alan ve pratiğin önemi de mevcuttur. Eğitimde kişisel doğal alanın çocuğun yapısal farklılıklara göre düzenlenmesi ve çeşitlik aktivitelerle pratik kazanmasını sağlayabilecekleri görüşünü benimsemiştir. Aristo, eğitimcisi Platon gibi kendisi de eğitimde aktivitelere ve oyunlara yönelik kurguların, çocuğun eğitim aktarımı açısından gelişimine yönelik düşünülmesi gereken bir konu olduğunu savunmuştur. (Bozyer 2016)

17'inci yüzyıl modern eğitime bakış açısı ile modern eğitimin babası olarak bilinen John Amos Comenius (1592-1670), 17'inci yüzyıl için kendisini çok ileri görüşlü olarak ifade edilebilecek düşüncelere sahip, Avrupa'da en çok aranan eğitimcilerin başı olmuştur. Comenius, çocukların eğitimi konusunda, sadece sıradan yollarla sözlü olarak değil, bireysel olarak deneyimleyerek ve gözlemleyerek daha kalıcı ve başarılı bir eğitim olabileceği görüşüne sahip olmuş; eğitimin nesnel olarak duyular yoluyla aktarılması gerektiğini savunmuştur (Tufan 2006). Çocuğun farkındalığının pratik kazanarak oluştuğu bilgi en iyi öğrenme yollarından biri olarak görülmüştür.

Ünlü filozof John Locke (1632-1704), 17'inci yüzyılın en önemli düşünürlerinden biridir. Eğitimde çocuğa yönelik şiddete karşı olan Locke, pedagojik açıdan şiddetin çocuğun tabiatını yıktığını düşünmüştür. Çocuğun sosyalleşmesi erken yaşlarda başladığı düşünülürse çocuğun doğal arzularına boyun eğmeyi öğrenmesi durumunda sosyal anlaşmaya uyma istekliliğinin de kaybedileceğine inanmıştır. Çocuklara yaptırılmak istenen şey oyun ve eğlenceyle yaptırılması gerektiğini savunmuştur (Bozyer 2016). Bu nedenle eğitim, Locke ve onun felsefelerinin eğitim konusundaki bilgisini iyi değerlendiren sosyal düzenin temelidir.

18'inci yüzyıl düşünürü filozof ve yazar J.J. Rousseau (1712-1778), Emile isimli eseri ile farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların bu özelliklere ve gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilmesi gerektiğini belirtir ve çocuk merkezli bir eğitim yöntemini

savunmuştur (Tufan 2006). Rousseau'a göre çocuğa öğrenmesi gereken bilgi aktarılırken aynı zamanda çocukta var olan öğrenme kapasitesini genişletmelidir. Rousseau, eğitim sisteminin yalnızca materyallerle ve kelimelerle değil fiziksel etkinliklerle birlikte gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamış; sınırlamalar koymadan sade ve abartıdan arınmış tabiata dayalı eğitimi benimsemiştir (Bozyer 2016).

18'inci ve 19'uncu yüzyıllarda yer alan çocuk psikolojisine yönelik ilk çalışma, pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) tarafından yapılmıştır (Oktay 1999). Pestalozzi, teorik eğitim anlayışı yerine çocukların; tüm gereksinimlere yanıt verecek, manevi güçlerine hitap eden, güven duygusu kazandıran, yeteneklere göre uygun olarak çocuk merkezli bir eğitimi savunmuştur eğitim için çocuğun iyi tanınması gerektiğine inanmıştır (Bozyer 2016).

Okul öncesi dönem eğitimi olarak görülen anaokulu olgusunu ilk ortaya çıkaran ve sisteme en büyük katkı sağlayan eğitimcilerin başında alman eğitimci ve filozof Friedrich Wilhem Froebel (1782-1852) olarak ifade edilebilir (Gargiulo ve Kilgo 1999). Froebel 1800'lü yılların başında Almanya'da ilk anaokulunu "Kindergarten" açmayı başarmıştır. Anaokulunun sahip olduğu "Kindergarten" tanımlaması, Froebel'in çocuklar ve doğanın birbiri ile ne kadar çok benzeştiğini fark edip "çocuk bahçesi" anlamına gelen bir kavram oluşturması ile ortaya çıkmıştır. Froebel "Oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdektir ve okulöncesi dönem de çocuğun en katıksız ve ruhsal doyum sağlayan uğraşdır" (Seyrek ve Sun 2003) ifadesi ile oyun ve çocuğun kesintisiz ilişkisinin önemini de vurgulamıştır.

Froebel eğitim programı içeriğinde çocukların sayma, renk ve karşılaştırma gibi kavramları öğrenebilmesi amacı ile kullanabileceği nesnelere "yetenekler" (gifts); kâğıt kalama, boyama, yapıştırma ve oyun hamuru ile model oluşturabilme gibi aktivitelerde kullanmaları için tasarlanmış araçlara "meslekler" (occupations) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yöntemi, bu yetenek ve mesleklere ilaveten şarkı ve eğitsel oyuncaklara dayanmaktadır. Froebel programı içerisinde yer alan pek çok uygulama ve felsefe günümüz okul öncesi eğitim programlarının da temelini oluşturmaktadır (Erdiller 2010).

Froebel, çocuğun sağlığını, fiziksel gelişimini, çevreyi, duygusal pozitifliğini, zihinsel yeteneğini, sosyal ilişkilerini ve gelişimin manevi yönlerini önemli olarak kabul etmiştir. Eğitimde bilgiyi dünya ile ilişkilendirerek anlam ve anlayış geliştirmeye yönelik yaklaşımlarda bulunmuştur. Bu nedenle aktivitelerle eğitim çocuklar için hem yaratıcı bir etkinliktir hem de dünyadaki yerlerinin farkındalığı adına önemli görmüştür. Froebel'in prensiplerine göre kaliteli eğitim üç şeydir: çocuk, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, çocuğun geliştirdiği ve öğrendiği bilgi ve anlayıştır (Bruce 1987).

Froebel gibi erken çocukluk eğitiminde katkı sağlayan kuramcı ve uygulamacılar arasında 20'inci yüzyıla en büyük katkı sağlamış olanlar John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) en önemlileri olarak gösterilebilir. Eğitim filozofu John Dewey (1859-1952) çocuklar için öğretmen tarafından seçilmiş faaliyetler yerine çocukların ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim yolunun benimsenmesi gerektiğini savunmuş ve "çocuk merkezli program" ile "çocuk merkezli okullar" terimlerini bu literatüre kazandırmıştır (Gargiulo ve Kilgo 1999).

Dewey pedagojisi çocukların deneyim kazanmasına odaklanmıştır ve çocukların eğitim süresi boyunca aktif olmalarına imkân verilmesi gerektiğini savunmuştur. Dewey, çocukların yaşam deneyimi edinerek, kendi ilgi alanlarına yönelik bir eğitim programını benimsemiştir. Bu programın içeriğinde yemek pişirmek ve marangozluk gibi günlük yaşam becerileri bulunması gerektiğine inanmıştır (Erdiller 2010).

İtalyan bilim insanı ve eğitimci Dr. Maria Montessori (1870-1952), erken çocukluk eğitimini oldukça fazla etkilemiştir. Zekâsı gelişmemiş olarak adlandırılan zihinsel engelli çocukları eğitmekle ilgilenen ilklere biri olarak Montessori şöyle demiştir: "zihinsel engelliliğin tıbbi bir problem olmaktansa daha çok eğitimsel bir problem olduğunu hissettim" (Montessori 1967). Bu sözü ile eğitimin önemini vurgulamıştır.

Montessori'nin geliştirdiği ve başarılı sonuçlar aldığı etkinlik temelli öğretim yöntemi, bugün hala birçok okul öncesi kurumun uygulamalarına şekil vermektedir (Gargiulo ve Kilgo 1999). Montessori de Froebel gibi deneyimsel faaliyetlerin önemine inanıyormuş,

materyal kullanımı yoluyla duyu eğitimi ve çocuğun birey olma yolundaki gelişimi için farkındalığını arttıracaklarını düşünmüştür.

Montessori için, büyüme öncelikle bilişsel bir durum olmuştur. Eğitim mekânında, kişisel aktivitede çocuğun kendi kendini daha iyi tanımasına olanak sağlayacağını düşünmüştür. Montessori'ye insan olmak, yeni doğan ile başlayıp aşamalarla gelişmek olmuştur. Montessori'nin müfredatına göre eğitim mekanlarında çocukların dünyayı anlamalarını sağlamak için pratik yaşam materyalleri ile çocuğa hayatı deneyimlemesi ve çevredeki ortamla etkileşime girmesine yönelik olmaktadır(Erdiller 2010).

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980), 1920'den itibaren çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili çalışma ve araştırma gerçekleştirmiş bilim adamıdır. Piaget, öğrenci okuma hatalarını incelerken yapılan hataların sıradan olmadığı ve belirli yaş grubu öğrencilerinin özgül hatalar gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmış ve bu doğrultuda çocuğun yetişkinliğe kadar birçok zihinsel gelişim evresinden geçtiğini tespit etmiştir (Piaget 1999). Piaget zekâ testleri gibi araştırmalarda bulunmuş ve çocukların sahip olduğu dünyanın yetişkin bireylerden farklı olduğunu belirtmiştir. Piaget, bilişsel gelişimi; duyu motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve formel işlemler dönemi olarak incelemiştir (Bozyer 2016) .

Lev Vygotsky (1896-1934) kültürel- tarihsel psikoloji ve biyo-sosyal gelişim teorilerinin kurucusu; Sovyet psikoloğudur. Bu kuram ve bilişsel gelişim alanlarında; sosyal etkileşim kavramının temel rol oynadığını, kişinin kültürel gelişiminin; kendisinin sosyal ve kişisel düzeyinde gözüktüğünü ortaya çıkarmıştır (Kolar ve D'Ambrosio 2002). Vygostky'a göre okul öncesi eğitimin asıl amacı çocuk gelişiminin alanına uygun deneyimler kazanmasıdır. Vygostky, çocuğun işlem becerilerinin artmasıyla, verilecek desteğin azalması gerektiğine inanır (Bozyer 2016).

1926 yılında NAEYC (Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Derneği), bütün çocukların refahını arttırmak ve doğumdan 7 yaşına kadar çocuklara sağlanan eğitim ve gelişim hizmetlerinin kalitesine odaklanmak için kurulmuştur. 20'inci yüzyılda okul öncesi eğitim ve eğitim yapılarının çoğalması ile bilim ve eğitim alanlarındaki uygulamalarla

desteklenen eğitim sistemleri okullardaki eğitim programlarını iyileştirmek adına büyük katkı sağlamıştır.

20'inci yüzyıl, devlet eğitim yapıları, günümüzde herkesin geleneksel okul olarak gördüğü sisteme göre gelişmiştir. Disiplin teknikleri pedagojik açıdan daha olumlu bir boyut kazanmıştır; ders içerikleri daha laik bir duruma gelmiştir. Müfredat, içeriğiyle birlikte ders çeşitliliğine gidilerek genişletilmiştir ve zorunlu eğitimin saat, gün ve yıl sayısı gittikçe artmıştır. Çocukların hayatları okul müfredatı tarafından zamanla şekillenmiş ve tanımlanmıştır. Çocukların eğitim mekanlarını evrensel olarak eğitim sistemine uygun organize edilmeye çalışılmıştır (Erdiller 2010).

21'inci yüzyılda eğitim adına planlamalar çocuğun, eleştirel düşünme, yaratıcı, esnek, üretken, iletişim, iş birliği ve liderlik alanlarında başarılı olabilmesi adına gelişmektedir. Bunun adına yapılan programlamalar; 21'inci yüzyıl öğrenme, bilgi, teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri becerilerinin gerekli mekânsal düzenlemelerle tam entegrasyonunu sağlamak adına geliştirilmiştir.

21'inci yüzyıl dünyasında eğitimi başarıya ulaştırmak için gereken becerilerle desteklemek adına oldukça fazla çalışma yapılmaktadır. Öğrencilere gelişen teknolojilere rahat adapte olmalarını sağlamlarının yanı sıra, eğitimciler; eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği, küresel farkındalık ve sosyal sorumluluk kavramlarının çocukta bilincini arttırmaya yönelik teşvik edici yönde eğitim mekanları sağlamalıdır.

2.1.4. Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi

Türkiye'de okulöncesi eğitim, ikinci meşrutiyet döneminde (1908-1918) gelişmeye başlamıştır. Kızların eğitime katılımı ve çocuğun eğitimde işlevlenmesi bu dönemde ilerlemeye başlamıştır. Devletin öngördüğü yöntemlere uygun olarak yapılan ilk anaokulları bu dönemde açılmıştır (Akyüz 2007). Okul öncesi eğitim adına bu durum büyük önem taşımaktadır.

Cumhuriyet ile birlikte tamamlanacak olan çocuğun toplumda birey olarak kabul görebilme ve her çocuğun bir vatandaş olarak değerlendirilebilme durumunun temelleri

bu dönemde atılmıştır. Batının önde gelen eğitimcileri ve sistemleri hakkında bilgilenilmeye başlanmıştır. Bilim açısından gelişmeye yönelik hareketlerle birlikte eğitim alanındaki ilerlemeler, birlikte yol almıştır. Öğretmen, öğrenci ve eğitim mekanlarına olan bakış açısı ilerlemeler doğrultusunda şekillenmiştir.

Meşrutiyet döneminde okul öncesi eğitim için Ana mektepleri adı verilen öğretim mekanları balkan savaşlarından sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Ana mektepleri ve eğitim alanları direkt olarak eğitim mektebi değildir; yetiştirim mektebi, yaşam ve tepki mektebi; çocukların hayatla bütünleştiği bir bahçe gibi görülmüştür. Devletin öngördüğü yöntemlere uygun olarak düzenlenen eğitim programının içeriği de bu görüşlere dayanmaktadır. Bu mekteplerde sabit bir eğitim programı yapılmamıştır. Ders içerikleri olarak; doğa bilgileri, hayat ve hareket, bahçe dersleri gibi dersler yer almıştır (Akyüz 2007).

Mekteplerdeki ders içerik ve işleyişlerine bakıldığı takdirde günümüzde 21. Yüzyıl adına en yaygın alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olarak görülen Montessori eğitim modelinin içeriğini yansıttığı da anlaşılmaktadır. Çocukların “bahçe” kavramıyla eğitimde doğanın yaşantımızdaki yerini ön plana çıkararak çocuklarda keşfetme duygusunu, özgürce ve bağımsız hareket edebilme davranışlarını kazandırmaya yönelik yaklaşımlarla desteklemiştir. Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi ünlü eğitimcilerin yaklaşım modelleri ve yapıtları örnek alınmaya başlanmıştır. Kazım Nabi, yaptığı bir seyahat sonucunda Froebel eğitim yaklaşımından etkilenerek bir ilkokula çocuk bahçesi yerleştirmiştir (Akyüz 2007).

Cumhuriyet döneminde erken çocukluk gelişimi adına 1949 yılında 0-6 yaş çocukların okulöncesi eğitimi hakkında ilk kez IV. Milli Eğitim Şurası'nda, "Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için farklı metotlardan yararlanılması gereği" şeklinde belirtilmiştir (Oktay 1989). Devamında artan önemle birlikte okul öncesi eğitim yapısı olarak anaokulları uygulamaları konusu 1953 yılındaki V. Millî Eğitim Şûrası gündemin içinde de baş sırada olmuştur (Özalp 1977).

1960 yıllarıyla beraber okul öncesi eğitimindeki ilerlemeler artmıştır. Toplum tarafından okulöncesinin farkındalığı ve gereksinimleri de artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı da durumla birlikte eğitim yapılarının sayılarını arttırmaya başlamıştır. Hedeflenen statüye gelebilmek adına çalışmalar ve programlamalar yapılmıştır. 1962 yılındaki VII. Millî Eğitim Şûrası ile okulöncesi eğitim programlarının içeriği ve okul öncesi karşı tutumunu gösteren en ehemmiyetli girişimdir. Şura içeriği olarak yurtdışı eğitim uygulamaları ve tarihi ilerlemelerinin açıklanması sağlanmıştır.

1963-1964 yıllarında Kız Meslek Liselerin kapsamında anaokulu öğretmeni yetiştirme amacı ile çeşitli bölümler açılmıştır. Döneme ait anaokullarında çalışılmak üzere öğretmen ve eğitimciye yardım edecek kişilerin eğitilmesi yönünde ilerlemeler olmuştur. Bir tasarımı ya da bir kuramı gerçekleştirme adına ve örnek faaliyetler sergileyebilecek on anaokulunun, farklı büyük şehir merkezlerinde uygulamaya geçirilmesi sağlanmıştır (Oğuzgan 1982). Bu durum çocukların hayal dünyası ve özgürlüğünü rahatça gösterebilecekleri uygulamalı etkinliklerin, sergileme kavramı ile değer kazanmasını sağlamıştır. Özel çocuklar için onların durumlarına entegre ortamlar içeren özel mekanlar açılması gibi öneriler gelişmiştir. Bu özel çocuklar için ayrıca bir özel eğitim okulları açılması teşviki sağlanmıştır. Korunmaya ihtiyacı olan çocukların da okulöncesi eğitim almasının gerçekleştirilmesi adına hizmetlerin artması sağlanmıştır. Her çocuğun eğitim alabilmesine olanak tanıyacak kararlar ortaya çıkmasıyla beraber dönemdeki okulöncesi eğitim adına farkındalığın gelişmesini ve çocukların eğitimde değerinin artmasını etken bir durum olmuştur.

1970 yıllarında ülkemizde okulöncesi eğitim daha fazla dikkat odağı olmuştur. Ülke içinde okulöncesi kurumlara olan ihtiyaç artması ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bu eğitim yapılarının sayısının artmasına katkı sağlayarak orta derece kız meslek okullarında “Çocuk Eğitimi ve Gelişimi” gibi bölümler açılmıştır. Bu bölümler Kız Teknik Öğretmen Okulu ve Kız Sanat Okulu gibi eğitim yapılarında da gelişimini sürdürmüştür (Oğuzgan 1982).

Ülkemizde okul öncesi okul öncesi kurumların açılışı konusunda eğitimin, Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sağlık Bakanlıkları ile çıkarılan çeşitli kanun ve yönetmeliklerde yer alan çalışan kadınlara yönelik çocuklarının bakım ve eğitimi konusunda onlara destek

olunmasını sağlayan hükümler yer almıştır. 26 Aralık 1983 tarihinde 18263 Sayılı Resm  Gazete’de yayımlanan “ zel kreş ve gündüz bakım evleri kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik” özel şahıs ve kuruluşlar tarafınca açılacak olanlar ile bağlantılı çalışma, personel ve denetim koşulları belirtmektedir (Ural 1986).

Bu gün ise ülkemizde okul öncesi eğitim veren kurumlar arasında: resmi ve özel kurumlar,  niversiteler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler farklı düzey ve programlar ile yer almaktadır. Okul  ncesi eğitim uygulama modellerini genel ifadeyle; “Kurum Temelli Eğitim Modelleri” ve “Okul  ncesi Dönem çocuğu ve çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri olarak iki grupta toplayabiliriz ( zdemir ve Bacanlı 2007).

Okul  ncesi eğitim hizmetlerinin ülkemizde %90’ı Millî Eğitim Bakanlığınca, %10’u SHÇEK (Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu) tarafından ve 657 Sayılı Devlet Memurları 10 Kanunu’nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak çalışan bu kurum ve kuruluşlara göre çocukların yaş grupları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1. Kreş, 0-36 Aylık ocukların devam ettiği kurumlar,
2. Anaokulu, 36-72 Aylık ocukların devam ettiği kurumlar,
3. Anasınıfı, 48-72 aylık çocukların devam ettiği kurumlar,
4. Uygulama Sınıfı, 36-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak ve kız meslek lisesi öğrencilerin uygulama yapması amacıyla açılan kurumlar olarak MEB bünyesinde okul öncesi eğitim vermekteler (Solak 2007).

Türk Milli Eğitim Sisteminde okullaşma oranının en düşük olduğu kademe okulöncesi eğitim kademesi olması karşısında gelişmiş ülkelerin stratejisi okul öncesi eğitimin daha küçük yaşta başlatmak okul öncesi eğitimde okullaşma oranını %100’e çıkarmak hedeflenmektedir. Anasınıflarının fiziki yapılarının uygunluğu okul öncesi ocuk gelişimine göre olmalıdır. Okul  ncesi eğitimin mümkünse ilköğretim binasından bağımsız bir binada olması bu mümkün değilse okul veya kreş açılması ve bu konuda özel sektör tarafından da teşvik edilmesi gerekmektedir (Derman ve Başal 2010).

Günümüzde Türkiye'nin okul öncesi eğitim programının amacı, millî eğitimin genel hedeflerine ve temel ilkeleri doğrultusunda çocukların zihinsel, duyuşal ve fiziksel gelişimlerini ve dil becerilerini geliştirerek çocukları ilkokula hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim çocukların olumlu alışkanlıklar edinerek ilkokula hazırlanmaları sağlamaktadır. Farklı şartlara sahip çocukların ortak bir ortamda Türkçeyi doğru konuşmalarını sağlayan bir eğitim platformu olarak görülmektedir.

Milli Eğitim, Sağlık Bakanları ve erken dönem çocuk gelişimi (EÇG) uzmanlarının katılımı ile 2010 yılında Ankara'da, UNICEF ile Dünya Bankası tarafından uluslararası bir konferans düzenlenmiştir. Konferansta erken dönem çocukluk yıllarının ileriki yaşam yılları adına belirleyici bir dönem olduğu, çocuklar adına bu dönemin verimli geçirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Türkiye'nin erken dönem çocukluk ile sahip olduğu vizyonun, toplumun geleceği göz önünde bulundurulduğunda önemli olduğu görülmektedir. Konferansta okul öncesi dönem adına erken çocuk gelişimi alanında hizmetlerin hızla yaygınlaştırılması gerektiği, tüm bu hizmetlerin bütünlüklü ve çocuk merkezli bir yaklaşımla entegre bir şekilde yürütülmesi çağrısında bulunulmuştur (Anonim 2018h).

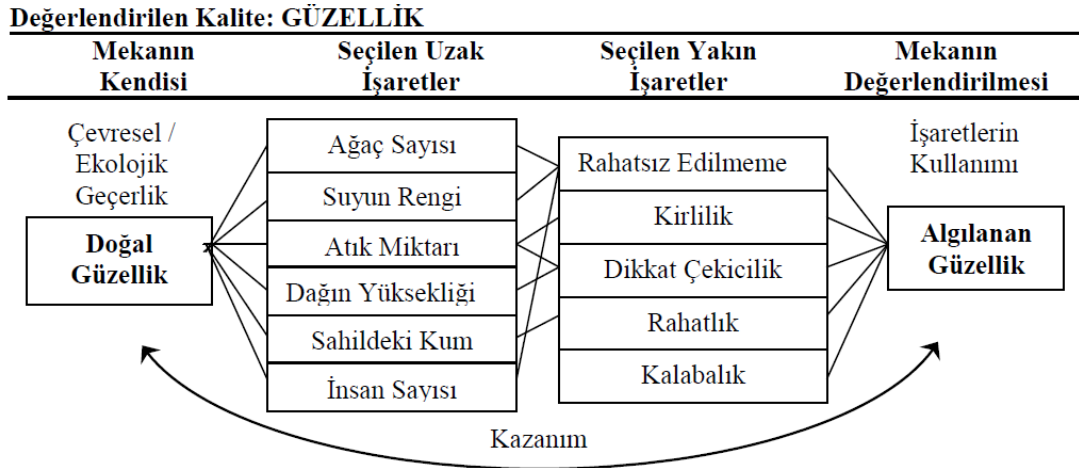
Türkiye'nin okul öncesi eğitim yapıları günümüzde ana akım eğitim modeli uygulanan devlet eğitim yapıları ve alternatif eğitim modeli eğitimi veren özel eğitim yapıları olarak ayrılmaktadır. Çocuk merkezli bir yaklaşımın yaygın olarak kullanıldığı alternatif eğitim programlarına sahip eğitimlerin verildiği okulların desteklenmesi ve eğitimde çocuğun söz sahibi olarak yer almasını destekler nitelikte olması ile erken çocuk gelişimi konferansları ve araştırmalar; okul öncesi dönem eğitimi adına ülkemizde alınacak eğitim politikaları konusunda önemli bir yer oluşturmaktadır.

2.2. Çocuk ve Mekân İlişkisi

Mekân; canlıların fiziksel eylemlerini gerçekleştirebileceği, çevresel öğelerin birlikteliği ile ya da üç boyutlu kütleli farklılıklar meydana getirilerek ortaya çıkarılan varlık kavramı olarak tanımlanır (Aydınlı 1986). Mekân ile insan arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Davranış; çevre, birey ve her ikisi arasındaki etkileşimin ürünüdür. Lewin (1951) davranışın; insan ile çevresi arasındaki ilişkinin bir fonksiyonu olduğu görüşünü

savunmuştur. Fiziksel çevrenin davranış üzerindeki etkilerinin anlaşılması, oldukça büyük ölçüde fiziksel çevrenin sosyal özellikleri ile ilgilidir. Yapılandırılmış fiziksel çevre, aynı zamanda sosyal çevreyle de ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda çocuk ve çevre arasındaki ilişkinin, çocuk davranışlarını etkilediği görülmektedir. Mekâna yönelik yer, biçim ve insani mekânsal olayların anlamlarının; insanın sahip olduğu mekânsal davranışlarda en az mekânın özellikleri kadar etili olduğu düşünülmektedir (Göregenli 2015).

Çizelge 2.1. Brunswik’in Çevresel Algıya Dayalı “Lens Modeli”
(Brunswick 1950; Rohrmann 2014)



Mekânın algılanması; sosyal ve fiziksel çevre ile direkt ilişkilidir. Çizelge 2.1.'de örnek verildiği gibi çevresel koşullarla algılama belirlenebilir. Bu durumda çocuklar için tasarlanacak mekânlar, kullanıcı olarak çocukların eğitsel ve gelişimsel açıdan tüm gereksinimlerini karşılamalı ve olumlu desteklemelidir. Mekânsal tasarımı meydana getiren düzenlemelerde yer alacak malzeme, donatı, biçim, doku, renk ve boyut gibi niteliklere dikkat edilmeli ve çocuklarla uyumlu olarak düşünülmelidir.

Kullanıcı rolünde insan, mekânı algıarken kişisel kimliğini de mekâna aktarma gereksinimi duyar. Bu nedenle mekân tasarımı; kullanıcı olarak çocuğun sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, yönelimlerinin analiz edildiği planlamada olmalıdır. Mekânda yapılacak bütün düzenlemeler çocuğun psikolojisi, yaş grubu, hijyeni, konforu, sağlığı, güvenliği ve rahatlığı göz önünde bulundurularak düşünülmelidir. Mekân çocuğun psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan tüm ihtiyaçlarını

karşılmasının yanı sıra sağlık açısından olumsuz bir durumla karşılaşma risklerine karşı önlemleri olmalıdır. Mekânda yer alan tüm nesne ve donatı öğeleri; çocukların boy, kilo, yaş ve ölçütlerine uygun olmalıdır.

Çizelge 2.2. Maslow'un İhtiyaç Çizelgesi
(Yılmaz 1994)

— <i>Biyolojik gereksinimler</i>	Barınma, soy sürdürme, bütünlük, düzen, süreklilik, kalıcılık, bağlamsal
— <i>Güvenlik gereksinimleri</i>	Can-mal güvenliği ve mahremiyet sağlanması; kalabalık veya yalnızlık duygularının önlenmesi; egemenlik alanının belirlenmesi; kendini savunma mekanizmalarının sağlanması, kolay yönelme ve yol bulma olanaklarının sağlanması
— <i>Ait olma gereksinimleri</i>	Sosyo-kültürel uygunluğun, insan örgütlerine katılma, sosyalleşme, toplumsal etkileşimler kurma gibi olanakların sağlanması; ortak mekânların yaratılması; yer ile özdeşleşme olanaklarının sunulması (toplumsal belleğe göndermeler yapma; simgesel değerleri yansıtmaya vb. yollarla)
— <i>Saygınlık gereksinimleri</i>	Kimlik-benlik arayışı, farklılık arayışı, mekânı kişiselleştirme özgürlüğü, birey sınıf veya gruba ait statü sembolleri yoluyla kendini dışa vurma, kolay algılanma, imgelebilir olma, akılda kalıcı olma, iz bırakma vb.
— <i>Kendini kanıtlama gereksinimleri</i>	Toplumsal örgütlerde görev alma, katılma ve seçme özgürlüğüne sahip olma, üretme yoluyla kendini dışa vurma, mekânda esneklik, geliştirilebilirlik, dinamiklik ve tamamlanmamışlık özellikleri arama
— <i>Entelektüel, duygusal ve estetik gereksinimler</i>	Estetik kavramların çeşitlenmesi; karmaşıklık; enerji ve canlıya gösterilen duyarlılık; geleceğin sorunlarına eğilme; toplumsal bilinici pekiştirme

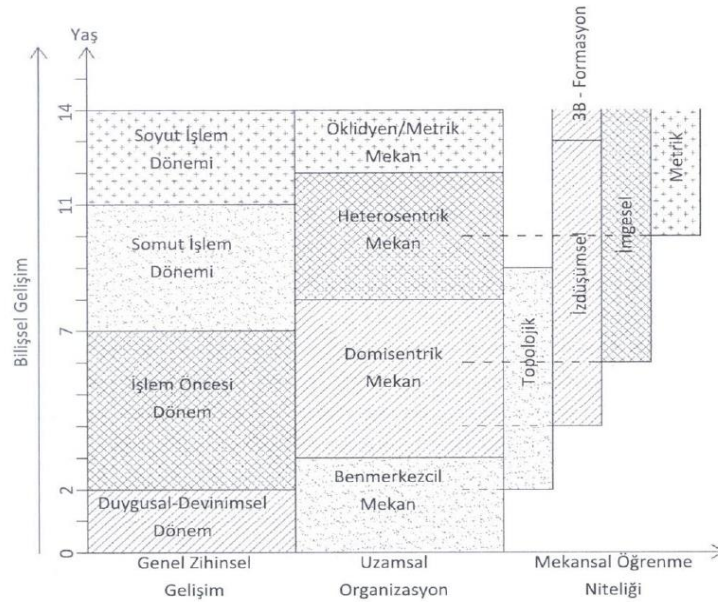
Heraclit'in düşüncesine göre, "Bilgi duyular yoluyla öğrenilir". Çocuklar da duyularıyla deneyim kazandırdığı her şeyin aracılığıyla çevresini gözleme ve keşfetmeye karşı son derece araştırmacı bir şekilde meraklı olurlar. Çocuğun sahip olduğu evren, doğal bir evrende yaşadığı mekânda duyularının tamamının birlikte tanımlandığı mekândır (Yılmaz 1994).

Piaget'ye göre insanların zihinsel olarak gelişim evresi, bir çocuğun hayata geldiği an itibari ile deneyimleyeceği zihinsel gelişim evresi ile paraleldir. Çocuk için mekân doğrudan anlaşılabilir. Fakat deneyim kazanımları sonucu ile yapılaşır. Mekâna yönelik uzlaşarak kendisine belli bir anlam yüklediği simgeler, çocuğun deneyimi sonucu oluşurlar. Çocuklar için mekâna yönelik kavramların gelişimi adına Piaget'nin önemli sonuçlar meydana getirmiştir;

- Diğer kavramlara erişebilme konusunda olduğu gibi çocuğun aksiyonları çevre ile etkileşim halinde olarak, devinimsel hareketlerle başlayıp, içselleştirilmiş aksiyona dönüşerek son olarak işlemsel halini almaktadır.
- Genel inanışların tam tersi mekânsal kavramlar sadece algı seviyesinde oluşmamaktadır. Mekân hayatın içinde yer alan bir veri gibi gözüke de zihinsel olarak evrimleşmeyle kazanılmaktadır.

Piaget'in mekân hakkındaki temel hipotezi de şu şekilde özetlenebilir: Çocukta mekân kavramı, tarihsel oluşumun tam tersi, mantık çerçevesinde bir gelişim yolunda olmaktadır. (Yılmaz 1994).

Çizelge 2.3. Çocuğun Algısında Zihinsel ve Mekânsal İlişki (Ünlü ve Çakır 2002)



Çizelge 2.3’de, çocuğun algısında mekânsal ve zihinsel ilişki detaylı olarak aktarılmıştır. Buna göre çocuğun mekâna karşı algılaması, çocuğun kendisinden gizlenen fakat göremediği halde var olduğunu anladığı evreye karşılık gelir. Bu evre ortalama çocuğun bir yaşına denk gelir. Çocuk bu aşamada nesnelere arası ilişkileri tanımlamaya başlar. Bu

şekilde de çocuğun zihninde mekânsal oluşumlar ortaya çıkmaya başlar (Altman ve Chemers 1980; Ünlü ve Çakır 2002).

2.2.1. Okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemi

Birey ve çevre arasında oluşan ilişki insanlığın doğuşu ile başlamıştır. Dış etken ve zarara yol açabilecek durumlardan korunabilmek için başlayan sığınma hareketi, insanoğlunun çevreye yönelik açığa çıkan ilk tepkisi olarak ifade edilebilir. Bu tepki zaman geçtikçe gereksinimler doğrultusunda değer yargıları ve geleneklere göre uygun bir şekilde insanı çevresini düzenleyen ve inşa eden bir kullanıcı pozisyonuna getirmiştir (Erkman 1982).

Çocuklar doğaları gereği aktif algılayıcı olmaktadır. Keşfetmek için gerekli motivasyona sahiptirler, çevrenin sağladığı fazla ölçüde kompleks bilgi onları uyarır ve harekete geçirir. Fiziksel çevrenin de okul öncesi eğitim ortamları adına çocukların davranışları üstünde önemli bir ölçüde etkisi olduğu kabul edilmektedir (Read ve ark. 1999; Şahin 2011).

Fiziksel çevre çocuğun deneyimlerini şekillendirmektedir. Okul, çocukların günümüzde büyük bir çoğunluğu için bu deneyimlerinin biçimlendirdiği önemli bir ortamdır. Çocukların fiziksel çevreleri ile kurdukları etkileşimler, günlük yaşamlarında bulunan bireyler kadar önem taşır. Çocukların çevrelerine karşı olan duyarlılıkları bu erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde çevre ile iletişim kurmak, çocuğun öğrenmesinde yer alan en önemli konulardan biri olarak görülür. Fiziksel çevrenin öğrenme adına imkân sağlaması gerekmektedir (Maxwell 2007; Şahin 2011).

Fiziksel çevrenin erken çocukluk yılları ve okul öncesi eğitim açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamlarında oluşturulacak fiziksel koşullar istenilen düzeyde olmalıdır. Okul öncesi dönem sürecinde kazanılan deneyimler, çocukta bireysel gelişimin temellerini oluşturduğu söylenebilir. Mekânsal koşullarla kullanıcı gereksinimlerine yanıt verebilecek uygun niteliklere sahip eğitim ortamları yaratılmalıdır (Şahin 2011).

Küçük çocukların çevrelerinde çeşitlilik taşıyan objeler ve materyaller ile etkileşim kurmasının sağlanmasının gerekliliği yapılan çeşitli çalışmalar ile ortaya çıkarılmıştır. Çevrenin sahip olacağı özelliklerde belirli bir seviyede karmaşık olması ve çeşitlilik taşıması gerektiği beklenmektedir. Fiziksel çevrenin ele alınması gereken özellikleri; oyuncakların ve oyun materyallerinin çeşitliliği, renklerde çeşitlilik, mekânın şekli, zemin düzeyinde / tavan yüksekliklerinde değişim, zemin malzemesi, dokular, aydınlatma düzeyi, sınıf imkanları olarak belirtilmektedir (Maxwell 2007; Şahin 2011).

2.2.2. Okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevre ilişkisine yönelik kuram ve yaklaşımlar

Bu bölümde “Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkisine Yönelik Kuram ve Yaklaşımlar”, okulöncesi çocuğun gelişiminde mekânın önemini ele alan mimarlık temel alanında yapılmış iki önemli doktora çalışmasından yararlanılarak incelenmiştir. Bu çalışmalardan ilki, Şener (2001) in “Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/ Dönüştürülebilir/ Esnek Bir “Fiziksel Çevre Modeli” adlı doktora tezidir. Şener (2001), tez çalışmasının amacı doğrultusunda, okul öncesi eğitiminin önemi ve fiziksel çevrenin okul öncesi çocuk gelişimine olan etkisi konusunu ele alarak eğitim sistemleriyle ilişkilendirmiş ve esnek bir fiziksel çevre modeli geliştirmiştir. Bu kapsamda Şener, çocuğun gelişiminin temeli olan çevreyle olan aktif etkileşimi ve bu etkileşimde çevrenin fiziksel bileşenlerinin önemine yönelik kuramlar üzerinde durmuştur. Yararlanılan ikinci çalışma Şahin (2011)’ in “Okulöncesi Eğitim Sürecinde Çocukların Tasarıma Katılımı: Bağımsız Atölye Modeli” adlı doktora çalışmasıdır., Şahin (2011) tez çalışması kapsamında, okul öncesi eğitimde çocuk gelişimini destekleyecek mekânsal değişim seçenekleri ile mekânın kullanım sürecinde okul öncesi eğitime destek açısından taşıyacağı rolü değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Şahin, çevre şartlarının okulöncesi çağındaki çocukların gelişimi açısından önemini ortaya koyan kuram ve yaklaşımları incelemiştir.

Her iki çalışmanın ortak amacı okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemini belirlemek ve eğitim ortamlarının çocuğun gelişimsel açıdan dikkate alınarak tasarlanması gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Yapılan incelemeler ve çalışmaların ortak amaçları göz önünde bulundurulduğunda; Montessori eğitim prensiplerinin, çocuk gelişimi açısından

sahip olduğu anlayış ve çevre ile olan etkileşimine yönelik benimsediği ilkeler doğrultusunda örtüştüğü görölmektedir. Sahip oldukları ortak amaçların Montessori eğitim prensipleriyle örtüşmesi nedeniyle bu çalışmalardan yararlanılmıştır.

Çocuklar öğrenimi, keşfederek ve deneyerek elde ettikleri için kaynak açısından zengin bir fiziksel çevreye gereksinim duyarlar. Çocuğun çevresi ile olan etkileşiminin, gelişimi açısından temel oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda; çevrenin bilişsel gelişim açısından ölçülebilir fiziksel bileşenler içerdiğini vurgulayan belli başlı kuramlar bulunmaktadır (Şener 2001).

Şener (2001)'in ele aldığı okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevreyle olan ilişkisine yönelik kuram ve yaklaşımlar incelenerek bu tez çalışması kapsamında çocuğun sosyal deneyimleri ve fiziksel çevre deneyimlerine yönelik olanları aktarılmıştır. Bu kuram ve yaklaşımları geliştiren araştırmacılar; Piaget (1951), Freud (1905), Erikson (1963), Walpner (1995), Skinner (1938,1957), Watson (1913), Hull 1966), Geller (1987), Ittelson (1973), Lawton ve Nahemow (1973), Moos (1979), John Dewey (1938), Salkind (1990), Dewey ve Bentley (1949), Wapner (1995), Cuffaro (1977), Shapiro ve Biber (1972), olarak sıralanabilir.

Şahin (2011) çalışmasında okul öncesi eğitim sürecini etkileyen kuram ve yaklaşımlar içerisinden tez çalışmasının öngördüğü bağımsız atölye tasarım parametrelerine ilişkin olduğu düşünölen kuramlar ve yaklaşımların çevreyle ilişkisini aktaran düşünceleri aktarılmıştır. Bu kuram ve yaklaşımlar arasından; Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Steiner (1861–1925), Mac Millan (1860-1931), Susan Isaac (1885-1948), doğa ile etkileşimini konu alan kuramcılar olarak belirlenmiştir.

Bu tez çalışması kapsamında; okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevreyle olan ilişkisi sosyal deneyimler, fiziksel çevre deneyimleri ve doğayla etkileşim bağlamında değerlendirilmiştir. Bunlara yönelik kuram ve yaklaşımlar; Şahin (2011) ve (Şener 2001) den yararlanılarak belirlenmiştir ve aşağıda özetlenmektedir.

Sosyal Deneyimlerin Önemi Ele Alan Yaklaşımlar:

Freud (1905), insan ilişkilerinin temelini oluşturan kişilik oluşumunun ne şekilde geliştiğine ve detaylandırıldığını araştırmıştır. Cinsiyetin önemi ve değişik gelişim seviyelerindeki belli gereksinimlerin derecelendirilmesi ile ilgilenmiştir. Bu doğrultuda insanların ilişkilerinde ve sosyal deneyimlerinde kişilikleri ve duygusal oluşumları fizikososyal yaklaşım ile tanımlanmıştır. Yaklaşım, yer alınan toplumun gerekleriyle uzlaşmaları açısından duygusal ve biyolojik gereksinimlerini ifade ederek bireyin davranışını yönlendiren sistemler araştırılmıştır. (Salkind 1990).

Dewey (1938); sosyal etkileşimlerin ve toplumla olan iletişimin önemi konusunda çalışmalar yapmıştır. Farklı deneyimlerle yaşayarak öğrenme üzerinde durarak anaokullarının toplumsal yaşamın en küçük nüvesi olarak değerlendirmiştir. Bilgi elde etme ve düzenleme, yargılama, muhakeme, problem çözme, sembol kullanma nosyonlarını araştırmıştır. Geliştirdiği gelişimsel-etkileşim yaklaşımı ile dürtüleri kontrol etme, gösterilen tepkiler ve diğer insanlarla ilişki içinde olmanın birbirinden ayrılamayacağını savunmuştur (Shapiro ve Biber 1972).

Piaget (1951), çocukların dış dünyayı nasıl tanımladıkları konusunda çalışmalar yapmıştır. Okulöncesi çağı çocuklarının bilgiyi işleme biçimleri ve düşünceleri üzerinde durmaktadır. Farklı deneyimlerle karşılaşmanın zihinsel gelişim açısından gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocukların düşünme işlemleri ve hayatı nasıl öğrendiklerini araştırmıştır. Piaget, sorun çözme davranışları ve denemelerini çocuklarda mantık sorgulaması ve kavramları anlamayı ihtiyaç kılan problemleri çözme denemelerini gözlemlemiştir (Inhelder ve Piaget 1958).

Piaget'e göre, çocuklar sosyal deneyim kazanacakları çevreleri ile etkileşimlerini düzenlerler; yeni bir anlayış veya bilgi kazandıklarında bu düzeni değiştirir ya da entegre ederler. Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramına yönelik olarak düşüncenin düzene girmesine "şema", çocuğun "şema" ya yeni düşünce ve kavram eklemesine "özümseme" denir. Yeni bilgi sonucu ile "şema" da oluşan değişime "uyarlama" olarak ifade eder (Black ve ark. 1992).

Erikson (1963), geliştirdiği psikososyal kişilik kuramı ile okul öncesi dönemde kişilik özelliklerinin gelişmesinde çocuklara kendi kararları temelinde tercihler yapabilmeleri gerektiğini savunmuştur. Erikson'un ilk sosyal deneyimler konusunda bilimsel gözlemleri çocukların oyunlarından çıkmıştır. Freud'a dayanan kuramında, Freud'un tanımladığı bir dizi bedensel duyumsamanın, belirli bir kültüre sahip çocuklar için de bir anlam ifade eden bir dizi sosyal deneyimle birlikteliğini göstermiştir (Erikson 1963). Erikson (1963) çalışmasında bir çocuğun kişiliğinin gelişim işlemine, fiziksel gelişim işlemiyle karşılaştırmış; çocuğun kişiliğinin bileşenleri de birbirleri ile ilişkili bir dizi evreler yoluyla oluştuğu bulgusuna varmıştır.

Cuffaro (1977), sosyal deneyimler kapsamında çocuğun gelişiminde; bireysellik, beceri ve sosyalleşme gelişimi konularına ağırlık verildiğini belirtmektedir. Çocuğun sosyalleşerek içinde bulunduğu fiziksel dünya ve çevresi için "nasıl", "neden" ve "ne" soru temalarıyla keşfedilmesini konu alan bakış açısına göre, çocuğun sosyal becerileri gelişimsel açıdan önem taşımaktadır.

Vygotsky (1981); öğrenmeyi toplumsal bir etkinlik olarak görmüştür. Bu konuda sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliğini savunmuştur. Çocuğun etkileşim kurarak, paylaşılan deneyimlerden öğrenmesi doğrultusunda ulaştığı sosyal değerlerin önemi bağlamında aile, okul, toplum ve kültür ile ilgilenmiştir. Toplumsal etkileşim yolu ile çocukların edindikleri sosyal deneyimlerle yetkinlik ve beceri kazanma fırsatları elde ettikleri düşünülerek sosyal etkileşimlerin öğrenim açısından önemi vurgulanmıştır (Pound 2006).

Fiziksel Çevre Önemini Ele Alan Yaklaşımlar:

Watson (1913), insan zihninin işleyiş biçimini incelemek amacı ile gelişen davranış kuramı kapsamında insan davranışlarında bir kişinin ayırt edici özelliklerinin belirlenmesinde ve davranışlarında nasıl öğrendiği üzerine çalışma yapmıştır. Bu alanda organizmanın çevresel dayanaklar ile şekillendiği; yansız, bilimsel ve davranışla sınırlı

olarak deneysel psikoloji içerikli davranışçılığa girişi ile gerçekleştirdiği çalışmaları bulunmaktadır.

Lewin (1936), kişinin ve psikolojik çevresinin kendinden ayrı olarak düşünülmeceğinin, kişi ve çevresinin aynı alana ait parçalar olduğunu savunmuştur. Kişinin çevreyle olan etkileşiminin, eylem ve deneyimleri ile doğrudan ilgili olduğunu belirtmiştir.

Dewey ve Bentley'in (1949), fiziksel çevre deneyimlerinin önemi etkileşimci yaklaşımı ile ifade edilmiştir. Yaklaşım; kişi ve çevreleri ayrı varlıklar olarak algılama durumuna karşı uyarır ve kişinin en ileri düzeyde bilgilerini de içeren davranışlarını, organizma ve çevrenin bütüncül durumunun süreçleri olarak görür.

Fiziksel çevrede kazanılan deneyimler için; Dewey'in eğitim psikolojisi kuram ve felsefesine yansıtan gelişimsel etkileşim yaklaşımına göre iş ve oyun birbiri ile ilişkilidir. Oyun, çocuğun çevresindeki dünya ile olan bağlantısının bir yansıması, "keşfetme, buluş yapma ve öğrenmenin sağlamaştırılması için doğal bir ortam" olarak görülmektedir (Shapiro ve Biber 1972). Yaklaşım göre fiziksel çevre kapsamında bir ortamda kazanılan deneyimler, farklı ortamlarda gerçekleştirilen öğrenmeleri destekler ve genişletir.

Skinner (1963), tepkilerin çevre tarafından şekillendirilebileceğini savunmuştur. Davranışlarda değişiklik yapmak için çevredeki elemanların anlaşılması ve kullanılması konusunda büyük olanaklar sunduğunu düşünmüştür. Davranışlardaki değişimlerin davranışı ödüllendirerek "operant şartlandırma" adında bir tür öğrenmeden kaynaklandığını savunarak davranışlarda değişiklik yapmak için çevredeki elemanların anlaşılması ve kullanılması konusunda büyük olanaklar sunduğunu savunmuştur.

Hull (1966), insan davranışını, çevre ve organizma arasında oluşan etkileşimin işlevi olarak görmektedir. Savunduğu "hypothetico-deductive" kuramı ile kişinin çevresi ile olan ilişkisinin oldukça önem teşkil etmesine dayanan bir öğrenme kuramı ile ilgilenmiştir.

Ittelson (1973), “Çevre, kuşatıcı, sarıcı, içine çekicidir, hiçbir şey ve hiç kimse ondan yalıtılamaz, onun dışında duran ya da ondan ayrı olarak tanımlanamaz” görüşü ile fiziksel çevre ilişkilerinin eğitim açısından ayrılmaz bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Lawton ve Nahemow (1973), kişisel rekabet ve çevre baskısı kullanılarak birey-çevre ilişkisinin etkileşimci analizi ile çevrenin birey açısından etkisi ile ilişkileri incelenmiştir.

Moos (1979), eğitim çevrelerini kavramsallaştırma ve değerlendirmesi ile çevrenin ve çevresel etmenlerin önemi vurgulanmıştır.

Geller (1987), çevresel problemlerin analizi için “Skinner’ci operant öğrenme kuramı” uygulaması geliştirmiştir.

Wapner (1995), çevresel kurgunun; bilişsel, etkisel ve değersel deneyimlere bağlı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Çevrenin, sahip olduğu fiziksel, kişiler arası ve sosyokültürel yönleriyle birlikte araştırılmasını vurgulamıştır (Wapner 1995).

Doğayla Etkileşimin Önemi Ele Alan yaklaşımlar:

Rousseau (1712-1778), engelleme ve kısıtlamalar olmadan çocuğun gelişimine izin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk gelişimi açısından engelsiz bir şekilde doğayla ilişki kurulması düşüncesini desteklemiştir.

Pestalozzi (1746-1827) eğitimde; doğa, sağlık ve okul arasında bir ilişki kurulması düşüncesini vurgulamıştır. Öğrencilerin eğitim sürecinde temiz hava, yürüyüş ve sağlıklı beslenme gibi uygulamaları destekleyen; materyal ve etkinliklerde somuttan soyuta öğrenme eğilimi düşüncesine sahiptir.

Froebel (1782-1852), eğitimde doğa ile ilişki kurularak doğayla iletişimin uyum çerçevesinde sağlanmasını savunmuştur. Çocukların doğayı gözlemlemek için uygun

mekân kullanımına vurgu yaparak eğitimin merkezinde yer alan bahçe kullanımını desteklemiştir.

Mac Millan (1860-1931), çocuğun özgürce hareket edebilmesine ve doğal çevre deneyimlerinin zihinsel ve bedensel gelişim açısından önemini vurgulamıştır. Bahçe kullanımını en önemli eğitimsel araç olarak yorumlayarak eğitimde dış mekânda bulunma konusunda doğal çevrenin önemini savunmuştur.

Susan Isaac (1885-1948), çocukların kısıtlamalar yerine özgürlüğüne, serbest bırakılmasına ve çocukların doğal çevreyle olan ilişkisinin gerekliliğini savunmuştur. Eğitimde çocuk gelişimi açısından sınırlandırılmayan özgür doğal çevre deneyimlerinin önemini vurgulamıştır.

Steiner (1861–1925), çocuk gelişimi ve duyular ile gerçekleşen ilişkinin önemini savunmuştur. Tamamlanmamış bir ifadeye veren yapısallığın getirdiği dinamizm ve doğallığın organik gelişim imajının sunumu olarak görülmesini vurgulamıştır.

2.2.3. Okul öncesi eğitim mekânında uyarıcı unsurlar

Eğitimde iki amaç özümsemektedir ve biri biyolojik diğeri toplumsaldır. Biyolojik amaç kişinin doğal gelişimine yardımcı olmaktır. Toplumsal amaç ise kişiyi çevresine hazırlamaktır. Bu amaç aynı zamanda kişiye yer alacağı ortamı nasıl kullanabileceğini öğreten meslek eğitimini de barındırmaktadır. Duyuların eğitimi ise her iki açıdan son derece önem taşımaktadır (Montessori 1948).

Erken çocukluk dönemi eğitimi, “çocuğun doğal gelişimine yardımcı olmak” ilkesine dayanmalıdır. Çocuğun maruz kaldığı uyarıcıları derecelere ayırarak ve uyarlayarak duyuların gelişmesine yardımcı olabiliriz. Çocukların fiziksel ve psişik yetenekleri üç ile altı yaş arasında hızlı gelişir. Bu yıllarda duyuları gelişir ve dikkatleri çevrelerine yönelir. Çevredeki uyarıcılar dikkatlerini çeker ve zihinsel güçlerinin temellerini atarlar (Montessori 1948).

Mekân ile etkileşim geliştikçe; mekânın zihinsel çerçevede oluşan görüntüleri de gelişmektedir. Mekân sahip olduğu pek çok uyarıcı ile duyu organlarına bilgi aktarımı sağlamaktadır. Bu duyu organları ile olan aktarım durumu mekânın algılanmasını sağlamaktadır. Zihinde oluşacak görüntü, her kullanıcıda aynı olmaması ile beraber yansıtılan mekân aynıdır (Leland 2000).

Duyuların eğitilmesi bireyin çevreleri ile uyum kurmasını sağlamasının yanı sıra yaşamın gerekliliklerine de hazırlamaktadır. Çocuklar için duyu organları, hızlı gelişim gösterdikleri evrede zihinlerinin ihtiyaç duydukları dış dünyaya dair imgeleri kavramalarına yardımcı olur. Çocukların bulacakları ortamlardaki uyarıcılar da duyu organlarına hitap ederek dış dünya ile bağlantı kurmalarını sağlamaktadır.

Duyu organlarımız yolu ile çevre ve mekânsal etkileşim bağlamında gerçekleşen olaylarda; çocuklar dokunma duygusu ile bilgi kazanımı sağladığı dokunsal yöntem ve eyleme yönelik öğrenmeyi sağladığı devin duyu organları yolu ile bilgi edinmektedirler (Pica 1997; Şener 2001). İşitme duygusuna yönelik olarak haptik, görme duygusuna yönelik olarak optik konularla ilgili olmaktadır. İnsanlar mekânsal etkileşim yolu ile çevresini, duyu organları yolu ile tanımlamaktadır (Doruk 1973).

Çevre kavramı, Sanoff'a göre bireye kabul edebileceği uyaranlar yolu ile etki gerçekleştiren tüm eşya, koşullar ve kuvvet olarak tanımlanmıştır (Sanoff 1991). Mekânsal uyarıcılar açısından çevrenin sahip olduklarını keşfetmeyi amaç edinen çocuk adına evrenin tanımı, kesintisiz olarak tattığı, kokladığı, dokunduğu, işittiği ve gözlemlediği nesnelere kullanarak içinde bulunduğu organik dünya ve yaşadığı mekânda bütün duyu organları ile algılanan duyu organları çeşitliliği fazla olan bir mekân olmaktadır (Barre 1979). Bu bilgiler ışığında çocukların duyu organlarına yönelik mekânın sahip olduğu uyarıcılar renk, şekil, ışık ve doku olarak aşağıda özetlenmektedir.

- Renk

2000 yılında erken çocukluk ve bebeklik sürecinde renk algısını araştırmak amaçlı kurulmuş "The Surrey Baby Lab.", tarafından bebeklerin rengi nasıl tercih ettikleri ve beynin ne şekilde rengi sınıflandırdığına yönelik yapılmış araştırmalar yapılmıştır. Elde

edilen bulgularına göre bebekler mavi- yeşil gibi ana renkleri ve mor-pembe gibi ikincil renkleri dördüncü aylarından itibaren sınıflandırabildikleri; kırmızı, mor, mavi ve turuncu renklerin, pembe, yeşil, sarı ve kahverengiden daha dikkat çekici olduğu belirtilmiştir (Çukur ve Delice 2011).

H.Frieling'e göre, Çocukluk çağından gençlik evresine geçiş sürecinde yaşanan problemler, dış çevreye yönelme, iletişim altyapılarının oluşması gibi olaylar, bireylerin renk konusundaki seçimlerini de değiştirmekte ve önemli ölçüde etkilemektedir. Çocukların; gelişimsel durumları ile birlikte yaşam konusunda öğrenim kazanmaya başlamaları ve onlara uymayan durumlara karşı tepki göstermeleri tercih edilen renklerin gençlik döneminde tercih etmemesine de neden olabilmektedir (Frieling 1954).

Yapılan araştırmalarda değişik renk kullanılan mekanlarda duyumsal açıdan sesin de değişik şiddetle etki ettiğini ortaya çıkarmıştır. Dinleyici olanlar, beyaz kullanılmış salonda işitilen sesin mor rengin kullanılan salona göre daha kuvvetli ve gür işitildiğini aktarmışlardır (Porter ve Mikeliadis 1976).

Çocukların duyumsal durumları düşünüldüğünde görme yolu ile çevresinden deneyim kazanacağı öğrenme ortamlarında döşeme, tavan, duvar gibi alanlar, donatılar ve malzeme tercihlerinde renk önem taşımaktadır.

- Işık

Çocukların içinde buldukları ortamları ve bu ortamlardaki öğeleri yorumlamak ve deneyimlemek açısından ışığın yeri oldukça önem taşımaktadır. Gün ışığının doğal ışık kaynağı olarak çocuklar için önemi bilinmektedir. Daha çok parlak ışık, aynı zamanda insan ilişkilerinde ve bireylerin iletişimi açısından yakınlığa teşvik edebileceği söylenmektedir (Read ve ark. 1999).

Bu durumda mekân tasarımında gün ışığından faydalanmak çocukların birbirleri ile ilişkileri, gelişimsel durumları ve çevre ilişkileri açısından da önem taşımaktadır. Mekânda şartlar dolayısıyla gün ışığı kullanımı mümkün değilse de yapay ışık kaynağı

modern aydınlatmalar ile gerçek gün ışığının yoğunluğunun ve sıcaklığının günün saatleriyle orantılı olarak ortama simule edilmesi gerekir.

- Şekil

Görme duyusu ve görsel ayırmaştırma açısından bir şeklin sahip olduğu nitelikler önem taşımaktadır. Görsel ayırmaştırma durumu, nesnelerin sahip olduğu renk, şekil, hacim ve boyut gibi özelliklere göre ayırt edilmesi olarak tanımlanabilir.

Çocuklarda iki- iki buçuk yaş dönemi birbirleri ile aynı olan şekilleri eşleştirebilirken, üç- dört yaş dönemindekiler renk ve şekil benzerliği taşıyan iki nesneyi bu özelliklere göre eşleştirebilmekte; basit olan şekilleri birbirlerinden ayırt edebilmekte ve bir destekle bunları birleştirerek şekil oluşturmayı öğrenebilmektedirler. Dört- beş sonrası çocuklarda nesne ve biçimleri, dış boyut ve açılarına göre ayırma yetenekleri gelişir. Beş buçuk yaşlarındaki çocuklar, geometrik formlar ayırt edebilecek yeteneklere erişmektedirler (Kılıç 2004; Çukur ve Delice 2011).

Öğrenme mekânında kullanılacak donatıların ve ortamda yer alacak nesnelerin sahip olduğu şekiller, çocukların duyumsal açıdan onları anlamlandırıp ilişkilendirerek mekânı yorumlaması ve öğrenme açısından önem taşımaktadır.

- Doku

Streri ve Pecheux (1986)'un yapmış olduğu araştırma sonucunda, dokunumsal ayırım ve dokunumsal alışkanlıkların görsel alışkanlıkta olmasıyla beraber dört-altı aylık bebeklerde ortaya çıktığını göstermiştir. Fakat yer alan uyarıcıların vermiş olduğu bilgiler, görmenin dokunmadan daha hızlı işleme tabi tutulduğunu göstermektedir (Streri ve Pecheux 1986).

Dokunun görme yolu ile zihinde yarattığı etki, objelerin sahip olduğu görsel dokulardır. Işığı yutma ya da yansıtma gibi durumlarda farklı etkileri de bulunabilmektedir. Görsel

dokular; çizgi, renk, figür ve ton gibi ortaya çıkmış unsurlardır. Dokular insanlar için değişik duyguların oluşmasına da neden olabilmektedirler (Gürer 1970).

2.2.4. Okul öncesi çocuğun öğrenim ve oyun mekânı

Çocuklar çevrenin sahip olduğu pozitif ya da negatif etkilere açıktır. Fiziksel çevre de çocuğun gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çocuklar için tasarlanan ortamlar yetişkin kişiler tarafından düzenlendiğinden dolayı çocuklar tasarım ve düzenlemelerde yer alamazlar. Bu sebeple de oluşturulmuş çevreyle çocuğun ihtiyaçları arasında uyumsuzluk oluşabilmektedir. Oluşturulmuş ortamlara karşı çocukların hissiyatları, sergileyecekleri davranış gibi tepkileri de çevreyi ne şekilde gördükleriyle ve etkileşimleri ile değişiklik gösterebilir (Sivri 1993).

Piaget, kişinin dış dünyayı kendi faaliyetleri yoluyla şekillendirdiğini ve oluşturduğunu ifade eder. Piaget kuramına göre dünyayı vaktinde keşfetmenin önemli bir parçası olarak çocuğun etkinliği yer almaktadır. Çocuk çevresinin yapılanmasını kendisi keşfetmeli veya kendisi yapmalıdır. Sosyal deneyim kazanılması ve diğer kişilerle karşılıklı olarak gerçekleşecek ilişkiler de dış dünya ve çevreye yönelik anlamlar kazanılmasıyla oluşmaktadır. Motor ve bilişsel becerilerin gelişimleri açısından çevresel deneyimler çok büyük önem taşımaktadır (Björklid 1982).

Çocuklar çevrelerini, nesnelerin ve fikirlerin birbiri ile olan bağlantılarının ne şekilde olduğunu keşfederek gerçek deneyim kazanırlar; incelemelerle ve oyunlarla öğrenirler (Şener 2001). Harris (1996) öğrenmenin kendisini oluşturanın oyun olduğunu ifade eder (Harris 1996). Çocuk psikolojisi alanında araştırma yapan uzmanlar tarafından oyun, çocuğun gelişiminin değişmeyen bir parçası olarak görülmektedir. Oyun yolu ile çocukların kendilerini, becerilerini keşfederek uygulama yardımı ile eğitimde kendilerini oluşturan özellikleri görünür kılınabilir. Oyun mekanlarında yapılacak düzenlemeler ile öğrenmenin daha verimli gerçekleşmesinin pek çok yolunu oluşturmak mevcuttur.

Çocuğun gelişiminde ve öğreniminde oyun oldukça önemli bir deneyimdir. Oyun çocukların yaşamı öğrenmelerini sağlar. Tüm çocukların kişilikleri, karakterleri, yetenek ve becerilerini; oyun, önemli bir ölçüde etkiler. Çocukların etkinlikleri kurgularken

önemli bir etken olur. Oyun, diğer tüm etkinlikler gibi çevrede gerçekleşir ve bireysel tercihlere dayanır. Bu nedenle oyunun gerçekleşeceği mekanların tercihi de bireysel olmaktadır (Sivri 1993).

Çocuklar oyun yolu ile öğrenir ve ilişkiler kurarlar. Oyun yardımı ile çocukların yaratıcılıkları gelişir (Senda 1992). Çocukların yaşlarına göre oyuna karşı meyil durumlarını bilmek, çocuğun yer alacağı her mekânda kesintisiz bir oyun ortamı sağlamak ve oyun ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılamak gerekmektedir. Bu yönde endüstriyel tasarım ölçeğinde oyun araçları tasarımında, mimari ölçekte (bina ölçeği) anaokulu, kreş, çocuk odası, çocuk hastanesi gibi yapıların iç mekân ve dış cephe tasarımlarında; kentsel tasarım ölçeğinde ise çocuk bahçesi tasarımlarında çocuğun gelişim özellikleri ve görsel algılamaları da göz önünde bulundurulmalıdır (Çukur ve Delice 2011).

Oyun mekânı ile oyun alternatifleri konusunda fikir yürütürken tamamı ile oyun kavramını faal bir zaman dahilinde düşünmek gerekmektedir (Hurtwood 1968). Çocuklar için çok önemli bir yer teşkil eden oyun şu imkanları sağlar (Churcman 1980; Sivri 1993);

- Duygusal doygunluk,
- Fiziksel gelişim açısından imkanlar
- Kabiliyetleri deneme ve iyileştirme
- Kendi yeteneklerini deneme
- Sosyal öğrenme
- Deneyimlerle yetişkin rollerini öğrenme
- Konuşmaya dayalı sosyal becerilerini geliştirme
- Yaratıcı düşünce ve sınırsız hayal

Mekânsal deneyim ile eğitimin gerçekleşeceği mekân ile mekânda bulunan materyallerin düzenlenmesi; çocukların birbirleri ile ilişki kurarak hep birlikte oynamalarıyla mekânda gerçekleşen öğrenmenin kalitesini etkileyerek çocukların eğitimde etkin bir şekilde yer alması konusunda isteklendirdiği için önem taşımaktadır.

Çocukların deneyim kazanacakları öğrenme mekanları, öğrenme kaliteleri ve tasarım açısından uygulama ve teorik bilgi içeriği ile planlanmış olmasının yanı sıra çocukların duygusal, zihinsel, fiziksel gereksinimleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir (Bika 1996). Çocukların gelişimsel özellikleri ve yaşları ile orantılı olarak değişen ihtiyaç ve ilgi alanları, tasarımın biçimlenmesinde uzman ve mimarların iş birliği kapsamında çalışma gerektirmektedir (Henniger 2005).

Okul öncesi çocuk için aktivitelerini isteklendiren ve özgür seçimler yapma konusunda destekleyen bir şekilde organize edilmelidir. Geniş ve açık mekanlar çocuklara koşup bağırımlarını; kapalı, küçük mekanlar da onlara yerde oturmalarını ifade eder (Beaty 1988; Şener 2001). Öğrenme mekanını, düzenlerken aktivite merkezlerinin yer alması, düzen ve organizasyon sağlayarak karmaşayı sınırlar ve çocukların bir plan çerçevesinde aktiviteler gerçekleştirmesi konusunda isteklendirir. Öğrenme mekânında bulunan materyal, mobilya, araç-gereçler, malzeme, renk ve doku gibi kavramlar bütünleştiğinde çocuğa sessiz bir mesaj ileten fiziksel unsurlardan oluşturur. Tutarlı ve açık düzenlenmiş bir öğrenme mekânı, okul öncesi çocukların gereksinimleri olan malzemeleri yerleştirme olanağı oluşturduğu gibi hangi öğrenme merkezlerinin hangi özel aktiviteler adına en uygun olduğu konusunda da karar vermelerini sağlar (Şener 2001).

Çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde faydalanabilmeleri için eğitim mekanlarında gereksinim duydukları şeylere ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ve kolayca ifade edebilecekleri, çevreyi deneyimlerken çevre hakkında meraklarını giderebilecekleri ve yaratıcı düşüncelerine imkân veren düzenlemeler sağlanmalıdır. Eğitim mekanlarının çoklu düşüncelerine imkân tanıyan, esnek ve güvenilir olması ile eğitim açısından da istenilen verimde faydalanılması sağlanabilir (Özdemir ve Bacanlı 2007).

2.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Her yapı, toplum için belli bir ihtiyaca yanıt veren, o çağın inşaat yöntemleri temelinde bazı malzemeler ile fiziki mekânın çevresinin kuşatılması sonucu oluşmuştur. İnsanların bu fiziksel çevreye yönlenerken o mekânda belirli bir kısmı sınırlandırması ve belirginleştirmesi ile mimari mekân ortaya çıkmaktadır. Bu durum mimari mekânı gözlenebilir ve hissedilebilir kılmaktadır. Fiziki çevrenin belli bir kısmının duvar ve tavan

ile örtülmesi sonucunda ortaya çıkan mekân, iç mekân; iç mekânın dışarısında kalan hacimler dış mekân olarak tanımlanabilir (Altan 1993).

İnsanlığın tüm sürecinde, eğitsel alandaki çalışmalarda insanlar her zaman mekanlar ile bütün bir hale gelerek anlam kazanmıştır. Tarihsel bilgiler, toplumların belirlenmiş bir dönem içerisindeki; bilimsel, felsefi ve dini gelişimlerinin doğurduğu sonuçlar doğrultusunda, eğitim programlarının amaçlarına göre uygun mekânlar geliştirdiklerini göstermektedir (Atabay 2014).

Dönemimizde eğitim ortamları bir öğrenme mekânı olarak ifadelendirilmektedir ve eğitim ortamlarındaki öğrenmenin güçlü bir şekilde gerçekleşmesi umut edilir. Tüm eğitim ortamları ihtiyaç duyulan mekân ve şartlar sağlandığı takdirde, eğitim-öğretim işlevini uygun bir şekilde gerçekleştirebilir. İç ve dış mekanlarla yapılacak kazanım temelli değişiklikler, öğrenme üzerinde etki ve başarının gerçekleşmesini sağlayabilir. Eğitim yapıları, dünyada ve ülkemizdeki sosyo-kültürel, tarihsel ve iktisadi ve teknolojik ilerlemeleri takip edip özümseyerek yeni kuşaklara taşır ve toplumsal gelişmeyi destekler.

Eğitim ortamlarına karşı olan beklentiler; sahip olunan kültürün, koruyarak sürdürülmesi ve topluma gelişim kazandırması olmaktadır. Bu nedenden dolayı okullar, hareketli ve dinamik yapılar olmalıdır. Bu dinamizm, okullarda yer alacak yeterli fiziki çevrenin oluşturulmuş olması ile mümkün kılınır (Atabay 2014).

Okullardaki iç ve dış olarak ayrılan eğitim ortamları gereksinimlerine yanıt veren nitelikte olmalıdır. Bir okul; eğitim bilimci, mimarlar ve idari yetki sahibi kişilerin birlikteliği ile detaylandırılarak bir program belirlenmeli ve iyi bir eğitim ortamı oluşturabilmek için gerekli teknik ve mimari çözümler günün gereklerine uygun bir şekilde geliştirilmelidir (Roth 1999).

Okul öncesi eğitim ortamları, iç ve dış mekânları ile birlikte eğitimi şekillendirmekte büyük rol oynar. Çeşitli eğitim faaliyetleri için tanımlanmış fiziksel çevre ile ortamlar, eğitsel sürecin önemli ve yüklenici bir paydaşıdır. Eğitim ortamlarındaki yöntem ve

sisteme göre yapılan düzenlemeler doğrultusunda oluşturulmuş ortamlar; eğitimin amaç, prensip ve sürecine uygun olarak planlanmalıdır.

2.3.1. Okul öncesi eğitim ortamlarının önemi

Okul öncesi eğitim, kurumsal perspektif açısından ele alındığında, 14. Milli Eğitim şurasında “ 0-6 yaş grubu (0-72 aylık) çocukların bütün gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına uygun, çevre imkanı sağlayan, içinde buldukları kültürel değerler doğrultusunda, sosyo ekonomik ve kültür düzeyleri farklı olan ailelerin çocuklarının eşit şartlarda eğitim almalarına olanak sağlayan, gelişimlerinin her alanında yeteneklerinin farkına varılmasına öncülük eden ilköğretime hazırlayan, ailede veya alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci, olarak tanımlandığını görmekteyiz. Dolayısıyla çocukları ana-babaya bağımlı olmaktan kurtaran, bu kurumlar toplumun geleceğini şekillendiren, çocukların güvenliğinin sağlanarak, eğitim ve bakımının, yönetici, öğretmen, yardımcı personel ve aileler de düşünülerek, yapı içi ve dışı düzenlemelerinin yapıldığı, gerekli donanımın sağlandığı yapılardır (Oktay 2004).

Herkes çevreyi fark etme ve kendi düşüncelerine dayanarak mesajlarını veya anlamlarını “okuma” eğilimindedir. Bununla birlikte, katılan herkesin ne kadar kolay olduğunu ve herkesin mekânı nasıl kullandığını gözlemlersek, daha derin anlam katmanlarını analiz etme yeteneğimizi geliştirebiliriz. Daha sonra orada zaman geçiren çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler hakkında daha fazla bilgi edinebiliriz. (Edwards ve ark. 1996; Nicholson 2005)

Okul, çocukların nasıl öğrendiği, ne öğrendiği, nasıl öğretildiği ve ne şekilde öğretildiği ile ilgili fikirleri yansıtabilir ve sürdürebilir. Tamamen eğitimsel hedeflerin ötesinde, bir okul aynı zamanda çocuklara neyin önemli olduğunu ve neye saygı duymayı hak ettiği konusunda çok ince mesajlar iletebilir. Eğitim ortamları sadece eğitimde değil, aynı zamanda onları kullanan çocukların yaşam deneyimlerinde de önemli farklar yaratabilir (Nicholson 2005).

Tarihsel olarak, eğitim ortamları sadece öğrenilebilecekleri değil, öğrenilemeyecekleri de etkilemiştir. İlkel kaynaklarla sınırlı sayıda okul kullanımına, yerleşik faaliyetler dışında

kesin kısıtlamalar getirdi ve yaratıcı sanatlarda, beden eğitiminde, meslek eğitiminde ve özel alan gereksinimlerine sahip diğer alanlarda müfredat tekliflerinin geliştirilmesini engellediği bilinmektedir. (Anderson 1970). Bu durum okulun iç ve dış ortamlarla olan kullanımının önemini de göstermektedir.

Okul öncesi eğitim ortamları; çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına, bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişimlerini oluşmasına, anadilinin gelişmesine, başka dilleri öğrenmesine ve oyun yoluyla toplumsallaşmasına daha birçok konuda gelişim göstermesine olanak sağlamaları ile içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre açısından büyük önem taşımaktadır. İşte bu yıllarda çocuğa verilen ya da verilmeyen her türlü eğitim onun geleceğini ve dolayısıyla da içinde bulunacağı toplumu ve toplumun şeklini belirlemektedir (Oktay 2004).

Okul öncesi eğitim; çocukların fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimini hedefler. Bu doğrultuda çocuğun özellikle sorumluluk bilinciyle iyi alışkanlıklar kazanmasını ve iş birliği içerisinde çalışmasını sağlayarak onları ilköğretim sürecine hazırlar. Öne çıkan en önemli unsur da bu nedenden dolayı okul öncesi eğitim yapılarında çocuklara özel tasarım ve geliştirmeler yapmaktır. Okulların planlanması, çocukların kendi evinde gibi hissedip eğitim yapısına güven duymasını, yapı içerisinde mutlu olmasını, ilgi ve gereksinimlerini tamamlamalarına olanak sağlamalıdır. Okullar; sahip olduğu mimari yapısı ve mekanları ile çocukların eğitimi deneyimlerken araştırma ve keşfetmeye dayalı bir yaklaşım kazanmalarına olanak sağlamalıdır (Anderson 1970).

Terim olarak değerlendirildiği takdirde, eğitim yapılarının tasarlanması kavramı; eğitimin, etkinlik olarak gerçekleştirildiği çevre, mekân ya da fiziksel donatıların planlanan amaçlar kapsamında en sağlam ve yararlı şekilde yapılması olarak açıklanabilir. Eğitim yapılarının tasarlanması, fiziksel çevre ile eğitimci, öğretmen, uzman, veli, öğrenci ve diğer yetkililer olacak şekilde bütün paydaşları kapsamı içine alan bir toplumsal ortamdan oluşmaktadır. Bu geniş kapsama sahip olan toplumsal ortamın planlanması; ruhbilim, yaşambilim, çevrebilim, iktisadi, mimari ve mühendislik gibi bilim dallarının elbirliği ile çalışmasını gerektirmektedir (Oktay 2004).

Erken öğrenme dönemi çok önemlidir. Bir çocuğun doğduğu ve anaokuluna başladığı zaman arasında sadece 2000 gün vardır. Araştırmaların gösterdiği gibi, bu zaman zarfında en önemli gelişmelerinin ortaya çıkması, takip eden yıllar boyunca sağlam bir temel oluşturur. Beynimiz, büyüdüğümüz çevreye göre inşa edilir ve doğumda başlayan kaliteli öğrenme deneyimleri, çocuğun daha sonraki yaşamlarında başarısının anahtarıdır. İyi tasarlanmış bir fiziksel ortamın, erken öğrenme programlarının tüm faydalarını gerçekleştirmede kritik bir bileşen olduğu kabul edilir. Bir çocuğun kendi seviyesinde pencerelerin ve demirbaşların stratejik olarak yerleştirilmesi, bilişsel-sosyal gelişmeyi teşvik eden etkileşimli duysal mobilyalar ya da sınıfın doğayla ilgili merak uyandıran açık oyun alanıyla bütünleşmesi gibi faktörler eğitim yapıları için ciddi önem taşır (Kara 2018).

Zaman geçtikçe çağın ilerlemesi ile teknolojinin de önemi artmaktadır. Bu durum eğitim yapıları için de geçerlidir. Modern teknoloji odaklı dünya için çocukları hazırlarken çocuğunun gelişmesine yardımcı olmak adına yaratıcı bilgisayar uygulamaları ve diğer yeniliklerden de faydalanılmalıdır. Bu modern teknolojik okul öncesi yapıları, çocuğun gelecekteki başarısı için ustalaşması gereken teknolojileri anlamasına ve geliştirmesine yardımcı olabilmektedir.

Okul öncesi yapıları, akademik müfredatta mükemmellik arayışı girecek bir yer değil, çocukların kendilerine hitap eden her türlü aktiviteyi yaptığı ve onlara özel bir şekilde öğrettiği bir yerdir. Okul öncesi eğitim yapıları tasarımı, çocuğun duysal, sosyal ve kişisel gelişimine ve gelişmesine yardımcı olacak niteliklere sahip olmalıdır. Bir çocuk evde öğrendiği temelleri, eğitim yapılarında öğrendikleriyle birleştirerek aynı ya da farklı yaş grubundaki çocuklarla sürekli etkileşim halinde olmalarıyla ve paylaştıkları faaliyetlerle kendi iletişim ve farklı becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur (Korkmaz 2015).

Okul öncesi eğitim yapılarında öğrencilerin dikkatini çekmek için işlevlendirilen uyarıcılar büyük önem taşımaktadır. Bu uyarıcılar, zihinsel imgelerin iletişim diline çevrilmesini, böylece düşüncelerin ve imgelerin bilgiye dönüştürülmesi sağlar. Bu dönüşümler çocuğun ilerideki hayatı için sağlam zemin oluşturmasını sağlar. Dış

mekânlar ve iç mekânlar özellikle çocukların yoğun zaman geçirdiği alanları ile iletişimini kuvvetlendirmek için oldukça önem taşırlar. Tüm tasarım ve düzenlemeler çocukların zihinsel olarak kuvvetli ve pozitif yönde gelişmesine yönelik kurgulanmalıdır (Özdemir ve Bacanlı 2007).

Okul öncesi dönem çocuk öğrencileri için hizmet sunacak yapı tasarlanırken ilk etapta bu dönem eğitimi alan çocukların gelişimsel özellik ve nitelikleri dikkat edilmelidir. Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile olan şeyleri edinmek ve öğrenmek isteği ile hareket pozisyonunda olma durumu bulunmaktadır. Eğitim yapısının planlanmasında tüm aktivite ve çalışmalar, aynı mekân içerisinde olabilirken farklı mekanlarda da faaliyet özelliklerine göre çocukların yer değişikliği yaparak kolaylıkla faydalanabilmesini gerektirmektedir.

2.3.2. Okul öncesi eğitim ortamlarında kalite ölçütleri

Kaliteli olarak iyi düzenlenen bir eğitim ortamı çocukların özgürlüklerini, oyunlarının gelişmesini, problemleri çözmelerini ve sosyalleşmelerini destekler (Coughlin ve ark. 1997). Toplumsal gelişme ile ilgili olarak örnek gösterilecek olunursa; doğal ortamlarda tutarlı oyun fırsatlarına sahip olan çocuklar arasında pozitif sosyal etkileşimleri teşvik eden birbirleriyle ilgili daha olumlu duygulara sahiptir (Moore 1986). Eğitim ortamları, dış mekanları ile iç mekanları arasında bir bağlantı kuramazsa ve yaşamayan katı formlara sahipse, çocuğun ruhuna da cazip bir yönü olmayacaktır. Bu durum doğrultusunda sonuç olarak da okul, insanlık için entelektüel, fiziksel ve ruhsal gelişim açısından olumlu yönde bir katkı sağlayamayacaktır (Atabay 2014).

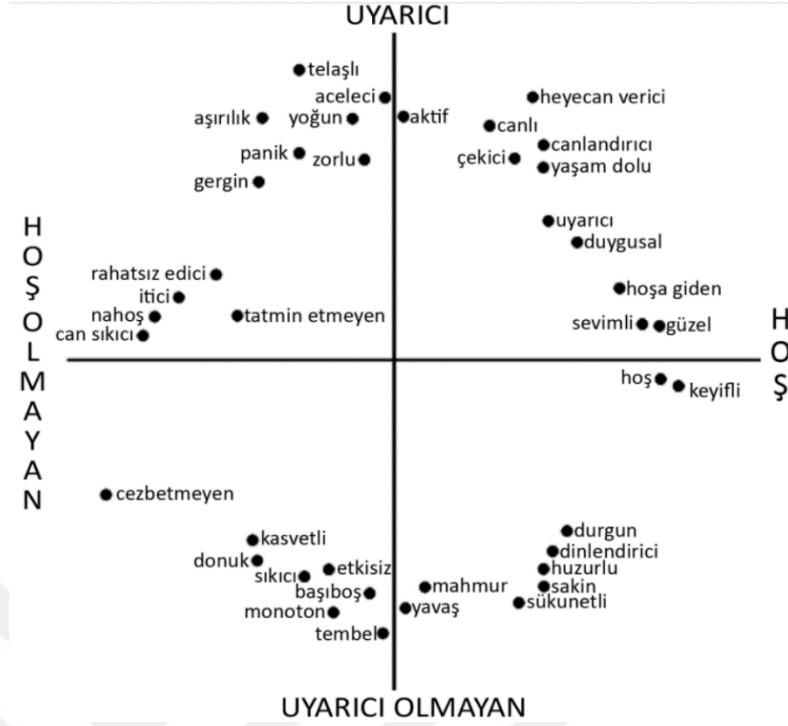
Okul öncesi eğitim programlarının uzun dönem etkilerini araştıran çalışmalar, küçük yaşta dahi olsa programa katılan çocukların, kaliteli bir eğitim aldığı takdirde ileride iyi bir seviyeye ulaştığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum kalitesiz eğitim için de tam tersi olmaktadır. Daha kaliteli bir eğitim alan ve ilgi gösterilen çocukların diğer çocuklara göre düşünme becerileri ile birlikte dil gelişimi konusunda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (NAEYC 1996). Bu durum eğitim ile birlikte eğitim ortamlarının kalitesini de doğrudan ilgilendirmektedir. Eğitim ortamlarının kalitesi eğitimi destekleyecek nitelikte planlanmalıdır.

“Kaliteli okul” kavramının karşılığı olarak Fuller, kalite parametresini dört alanda incelemiştir. Bunlar; teknik üretim evresi, algılar, okul ile sınıf örgütlenmesi, kişisel beceriler ve kurumsal dikkat çekicilik olmuştur. Fuller’ e göre her konuda geçerli olan bir kaliteli okul kavramının tanımlanması yapmak zordur. Kalitenin sahip olduğu şartlar ve ölçülme şekli hakkında birçok zaman ne yapılması gerektiği tartışma konusu olmuştur (Fuller 1986).

Kaliteli okul öncesi eğitim ortamları; iç ve dış mekanları ile uygun fiziksel çevre imkânı sağlayan güvenli ve sağlıklı bir ortama sahip olmalıdır. Çevre, çocuğun eğitim açısından öğrenmesini ve gelişmesini kolaylaştırmak için gerekli materyal ve donanıma sahip olmalıdır (NAEYC 2018).

NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ‘a göre uluslararası standartlarda okul öncesi eğitim ortamlarında belirlenen fiziksel çevreye yönelik kalite standart parametreleri şu şekildedir (NAEYC 2018);

- Eğitimcilerin ve çalışanların tüm çocukları görme ve ses ile denetleyebilecek şekilde tasarlanmalıdır,
- El yıkama evyeleri, çocuk koltukları ve masaları, bebek karyolaları, yataklar veya uyku yastıkları gibi gerekli tüm donanımlara sahip olmalıdır,
- Çocukların yaşlarına, becerilerine ve yeteneklerine uygun çeşitli malzemeler ve donanımlar yer almalı; temiz, güvenli ve iyi durumda olmalıdır,
- Açık hava oyun alanlarında, dış mekanlara ve diğer tehlikelere erişimi engelleyen çitler veya doğal bariyerler gibi sınırlamalar bulunmalıdır,
- İlk yardım çantaları, yangın söndürücüler, yangın alarmları ve diğer güvenlik donanımları kurulu ve kullanıma hazır olmalıdır.



Şekil 2.1. Mekânların Kalite Etkinliği Modeli
(Russell and Lanius 1984)

Şekil 2.1.'de görüldüğü şekilde mekânın sahip olduğu uyarıcı etkiler kişiler için farklı duygu, düşünce ve hisler uyandırabilmektedir. Bu ifadeler kişinin mekân ile olan iletişimi açısından önem taşımaktadır. Mekânın işlevi, fonksiyonu ve kalitesine bağlı tasarım kriterleri (doku, renk, ışık vb.) sosyal faktörlerin (cinsiyet, yaş vb.) etkisi ile birlikte oluşmaktadır. Bu unsurların doğru bir biçimde kullanılması kullanıcı memnuniyetini sağlayarak mekânın kalitesini belirlemektedir (Baksi 2018). Okul öncesi eğitim ortamlarının mekânsal kalitesi, çocuğun okul ile olan bağlantısını güçlendirerek mekânın kalitesi ile birlikte eğitimin kalitesini de etkilemektedir.

Okul öncesi dönem çocukları; araştırma ve keşfetme konusunda hevesli, meraklı ve güçlü hayal dünyalarına sahip olduklarından dolayı eğitim ortamlarının nitelikleri de genel olarak çocukların gelişimlerinin bu doğrultuda destekleyen, çocukların sebep-sonuç ilişkisini kurabilecekleri, fikir yürütebilecekleri ve merak motivlerini kullanabilecekleri türden olmalıdır (Beaty 1988).

Eğitim ortamları, okul öncesi eğitim hizmetleri konusunda kalite parametresinin geliştirme ve iyileştirmesi açısından önem teşkil eden alandır. Eğitim ortamlarının; yetişkin ile çocuk oranı, araç- gereç ve materyal gibi kaynaklar, program uygulamaları, yetişkin ile çocuk etkileşimi açısından nitelikler, okulda yer alan öğretmenlerin çocukların öğrenme ve problem çözmesini ne şekilde destekledikleri gibi unsurları kapsamaktadır (Güleş 2013).

Oluşturulacak eğitim ortamı çevresi üzerine çalışan eğitimciler aşağıdaki anahtar unsurlar üzerinde yoğunlaşmışlardır;

- İlişkiler kurmak için rahat ve ev gibi olması
- Esnek alan ve açık uçlu malzemeler
- Duyularımızı meşgul eden doğal unsurlar
- Merak uyandıran ve entelektüel nesnelere
- Sembolik temsil, okuryazarlık ve görsel sanatlar
- Sosyal-duygusal ve örgütsel iklim (Curtis ve Carter 2003).

Lella Gandini'nin yazarı, öğretim üyesi ve Reggio Children'la irtibat kurması, tasarım alanlarındaki niyetlerini şöyle özetliyor. “Çevre, okullarda tüm yetkililer tarafından yapılan çalışmaların en görünen yönüdür. Bu, yetişkinlerin mekânın kalitesi ve yapıcı gücü hakkında düşünülmüş bir yer olduğu mesajını iletir. Fiziksel alanın düzeni hoş karşılanır ve karşılaşmalar, iletişim ve ilişkileri teşvik eder. Yapıların, nesnelere ve faaliyetlerin düzenlenmesi, seçimler, problem çözme ve öğrenme sürecinde keşifleri teşvik eder. Her yerde ayrıntılara dikkat çekiliyor; duvarların renginde, mobilyaların şekli, raflarda ve masalarda basit nesnelere yerleştirilmesinde olduğu gibi (Gandini 2002; Curtis ve Carter 2003).

Çocuklar, kendi bölgeleri içerisinde favori yerleri seçerler. Eğitim ortamları açısından bu durum eğitimin kalitesine yönelik de önem taşımaktadır. Çocukların benimseyecekleri ve ilgilenecekleri favori mekanlar ile eğitim ortamlarının kalitesi artırılabilir. Wohlwill ve Heft (1987), çocukların çevreleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, çevreyi keşfetmeye yatkınlıklarını ve merakın, bölgedeki çocuk alanını etkileyen muhtemel müdahale

değişkenleri olarak hizmet edebileceğini önermektedir. Çocukların yer tercihlerinin gelişimsel tanımları ile favori yer seçimlerini etkileyen ara değişkenlerin analizlerini, favori yerlerdeki restoratif deneyimlerin analizlerini ve favori yer seçiminin ve kullanımının duygusal ve kendi kendini düzenleyen görüşlerini içerir. Malinowski ve Thurber (1996), favori mekanların seçimini ve değerlendirmelerini etkileyen aradaki değişkenleri listeler:

- Farklı ortamlara önceden maruz kalma
- Kırsal ve kentsel terbiye
- Çevresel keşifte ebeveyn kısıtlamaları
- Medya aracılığıyla farklı ortamlara ilişkin aşinalık
- Akran tercihleri (Korpela 2002).

Ortamlar açısından çocukların ve ergenlerin en sevdikleri yerlerin çoğunlukla sakin ve rahat olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Günlük hayattan uzak durmanın, endişeleri unutmamanın ve kişisel meselelere yansıtmanın sıkça dile getirilmesi, en sevilen yerlerin duygusal olarak salıverilmesi ve canlandırıcı deneyimler sağladığını göstermektedir (Korpela ve Hartig 1996). Bu deneyimlerin gerçekleşmesine olanak tanıyan eğitim ortamları çocukları motive ederek eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Katz (1993) kalite konusunda önemli olan çoklu bakış açısı esaslarına dikkat edilmesini belirtmektedir. Katz, kalitenin tanımlanmasının bu konuda yer alan grupların konumuna göre değişiklik göstereceğini belirterek okul öncesi eğitim için kalitenin beş farklı bakış açısı ile incelenmesini savunmuştur. Bu çoklu bakış açıları;

- Yukarıdan aşağı bakış açısı (araştırmacı/profesyonel bakış açısı); Kararları düzenleyen yetkililer, kurumlarda akredite ve denetimi sağlayan üst seviyede çalışan kişilerce benimsenmektedir. Yetişkin- çocuk oranı, çalışan personellerin niteliği, yetişkin-çocuk etkileşimleri, yer alan malzemelerin kalitesi, çocuğa ayrılan alanlar gibi ölçütleri içermektedir.)
- Aşağıdan yukarıya bakış açısı; Çocukların sahip olduğu bakış açıları olarak ifade edilerek uygulanmakta olan programın etkisinin tespit edilmesi için çocukların

kurumda deneyimledikleri tecrübelerle odaklanmıştır. Çocuğun okulda sahip olduğu rahatlık, etkinliklere katılım düzeyi gibi öğeleri kapsamaktadır.

- İç bakış açısı; Personelin okul öncesi eğitim programını ne şekilde algıladığı, o kurumun bir yetkilisi olma konusunda hissettikleri, meslektaşlarıyla ve programı koordine eden kişilerle ilişkilerini kapsamaktadır.
- Dış ve iç bakış açısı; Ailelerin okul öncesi eğitim programını ne şekilde algıladıklarını ve bu program ile ilişkili deneyimlerini kapsamaktadır.
- Toplumsal bakış açısı; Kalitenin geniş toplum bakış açısıyla nasıl değerlendirileceğini, erken çocukluk programının kısa ve uzun vadede çocuklara faydalı olacak niteliklere sahip olup olmadığının saptanmasını amaçlamaktadır (Katz 1993; Canbeldek ve Erdoğan 2016)

Okullar; eğitim ortamları ve bütün fiziksel çevre şartları ile, çocuğun tecrübe kazanacağı ve deneyim edineceği durumları arttırabilir ve engelleyebilir. Okulda bulunan bir çocuk, hayal dünyasını genişletebilmelidir, huzur içerisinde olmalı ve fiziksel davranışlarının aktarımını kolaylıkla sağlayabilmelidir. Bu sebepten dolayı okuldaki ortamlar ve fiziksel çevre şartları;

- çocuk özgürlüğüne olanak tanıyan
- aktifliğine ve hareketine izin veren,
- okulda güvende ve rahat hissetmesini sağlayan,
- eğlenerek tecrübe kazanmasına olanak tanıyan niteliklere sahip olması gerekmektedir (Cin 1989).

ACECQA'nın (The Australian Children's Education & Care Quality Authority) fiziksel ve eğitsel platformla ilgili belirlediği standartlar şunlar olmaktadır:

- eğitime yönelik hizmetin sürdürülebilirliği olmalıdır,
- okulun çevre ile değer kazandırmada etkin olarak yer almalı ve
- ileriye yönelik zamanlama adına sürdürülebilirlik açısından katkı sağlamalıdır,
- çocuklar eğitim yapısında buldukları çevreye karşı saygı duymalı ve çevreyi koruma adına sorumluluk sahibi olmaları konusunda desteklenmelidir,

- sınıf mekânında eğitim amacına uyumlu mobilya ve materyal kullanımı sağlanmalıdır,
- kaynaklar, malzeme ve materyal; çok amaçlı kullanıma yönelik olmalıdır, sayıları yeterli olmalıdır, etkili kullanım konusunda doğru ayarlanmış olmalıdır, güvenli, hijyenik ve iyi muhafaza edilmiş olmalıdır,
 - iç ve dış öğrenme mekanları; bütün çocukların aktif olarak bulunabileceği, birbirleri ile iletişim kurabileceği etkileşimde, doğal malzemelerden nitelikle tecrübeler kazanabileceği, yeniden uyarlama açısından uyumlu bir şekilde tasarlanmalı,
- öğrenme mekânı özgür keşif imkânı sunmalı ve oyun esaslı bir öğrenimi isteklendirmelidir (Kara 2018).

Türkiye 'de yaygın olarak kullanılan okul öncesi eğitim ortamlarını değerlendirme ölçeği ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale)'e göre; okul öncesi okulunda kaliteyi etkileyen unsurlar yedi alt boyut ve kırk üç maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlarda yer alan maddeler çerçevesinde yapılan puanlamalar ile okulun kalite düzeyine yönelik açıklamalarda bulunulabilir. Bu yedi alt boyut şu şekildedir;

- Sınıf alanı ve mobilyalar
- Rutin kişisel bakım
- Dil ve akıl etme
- Aktiviteler
- Etkileşim
- Program yapısı
- Aile ve personel (Harms ve ark. 1998; Güleş 2013).

Kalitenin tanımı için her zaman yapılamayacağını düşünen Glasser, aynı zamanda kalitenin görüldüğü takdirde hemen fark edilebileceğini de savunmuştur (Glasser 1990). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ortamlarında incelenecek olan kalite kavramı da çoğunlukla değişkendir. Kalitenin her durumda geçerli olan bir tanımı yapılamadığı gibi

eğitim ortamındaki kalite de o ortamda verilen eğitim yaklaşımına göre değişkenlik gösterebilir.

2.3.3. Okul ncesi eğitim ortamlarının kurgusunu belirleyen zellikler

Okul ncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi, çocukların duysal, bilişsel, fiziksel açıdan büyümelerine ve toplumsal açıdan gelişmelerine imkân tanıyan biçimde özelliklere sahip olarak tasarlanmalıdır. Okul ncesi eğitim binası kurgusu açısından; kullanıcı olan ocuk sayısına uygun alanda, çocukların kolay algılayabileceği, kolay hareket imkânı sunan ve eğitimcilerin kontrol sağlamalarına yönelik olarak düşünülebilir (Durmuş 2006). Aynı zamanda çocukların ilgisini çekecek biçimde estetik niteliğinin arttırılarak kurumsal bina kurgusundan farkı olan bir imaja sahip olması, ocuk ölçeğinde dış ve iç mekanlar, ev atmosferi yaratacak biçimde düzenlemeler, ebeveynlerin ortamların varlığı ve konumu konusunda bilgi sahibi olabilmeleri için de grnlebilirliğini sağlayacak biçimde düzenlenmeler de önemli bir konudur (şener 2001).

Mekânsal memnuniyeti etkileyen fiziksel ve psikolojik faktörler göz önünde bulundurulduğunda insan leğine duyarlılık, alan gereksinimi, aidiyet, mahremiyet ve bireysel mesafelere duyarlılık gibi etkenler yer almaktadır (Barker 1986). Okul ncesi çocuğa göre yapılan düzenlemeler eğitimin ve mekânın kalitesini etkilemektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim ortamlarının kurgusunu belirleyen fiziksel faktörlere yönelik özellikler; kullanıcı leğine uygunluk, donatılar, yerleşim işlevsellik, yaş gruplaması, alan gereksinimi, i ve dış mekân ilişkisi, mekân esnekliği ve sosyal etkileşim alanları olarak aşağıda aktarılmıştır.

- Kullanıcı leğine Duyarlılık

Çocukların deneyim kazanacakları eğitim ortamları, öğrenme kaliteleri ve tasarım açısından uygulama ve teorik bilgi içeriği ile planlanmış olmasının yanı sıra çocukların duysal, zihinsel, fiziksel gereksinimleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir (Bika 1996). Çocukların gelişimsel özellikleri ve yaşları ile orantılı olarak değişen ihtiyaç ve ilgi alanları, tasarımın biçimlenmesinde uzman ve mimarların iş birliği kapsamında çalışma gerektirmektedir (Henniger 2005).

Okul öncesi eğitim ortamları çocukların yaratıcılıklarını ve kişiliklerini geliştirmenin yanı sıra öğrenmenin gerçekleştiği ve çocukların olayları yaparak-yaşayarak kendilerini keşfetmelerini sağladığı ortamlar olarak kullanıcı olarak çocuğa yönelik planlanmalıdır (New 1990; Demiriz ve ark. 2011). Çocuk ölçeğinde ve kullanıcı dostu olan mekanlar, çocuklar adına daha fazla keyifli bir ortam oluşturmaktadır. Ortamlarda; doğal malzeme ve renklerin, geniş peyzaj çalışması, dokular, sembol ve şekiller kullanılması kullanıcı dostu esaslardır (Şener 2001).

Çevre, tanınmaya ve deneyimlenmeye başlandıkça çocuğun dünyasına ait bir parçası haline gelmektedir. Bütün bu süreç boyunca çocuk için ev, ilk bilincinin oluştuğu güvenli bir alan olarak görülmektedir. Bu alan içe dönük bir kapalı alan olarak değil; deneyimlenen, kendisinin ve ailesinin güvenliği açısından bir sembolü olarak görülür (Cooper 1974). Okul öncesi eğitim ortamları da çocukların ev çevresi dışında ilk kez karşılaştığı yeni yaşam yeri olarak okula uyum sürecini kolaylaştıran ve ev havasını yansıtan özellikte olmalıdır. Ev atmosferini yansıtan düzenlemelere sahip ortamlarla ilk kez karşılaşan çocuk ortamı kolaylıkla benimser ve kendini oraya ait görür (Whitehead ve Gisberg 1999; Şener 2001). Bu ortamlar; renkli, konut ölçekli, estetik açıdan hoş görünen girişler, evi yansıtan panjurlar, tek kat kullanımı ve öğrenme mekanlarının ilişkili olduğu bahçe kullanımı gibi düzenlemeler düşünülebilir (Şener 2001).

- Donatılar

Okul öncesi eğitim ortamları ile mekânlarda bulunan materyallerin ve donatıların düzenlenmesi; çocukların birbirleri ile ilişki kurarak hep birlikte oynamalarıyla mekânda gerçekleşen öğrenmenin kalitesini etkileyerek çocukların eğitimde etkin bir şekilde yer alması konusunda isteklendirdiği için önem taşımaktadır (Şener 2001).

Çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde faydalanabilmeleri için eğitim mekanlarında gereksinim duydukları şeylere ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ve kolayca ifade edebilecekleri, çevreyi deneyimlerken çevre hakkında meraklarını giderebilecekleri ve yaratıcı düşüncelerine imkân veren düzenlemeler sağlanmalıdır (Şener 2001). Eğitim

mekanlarının çoklu düşünmelerine imkân tanıyan, esnek ve güvenilir olması ile eğitim açısından da istenilen verimde faydalanılması sağlanabilir (Özdemir ve Bacanlı 2007).

Okul öncesi dönem eğitim ortamlarının düzenlenmesinde yapılacak engelsiz tasarım düzenlemesi ile çevredeki tehlikelere karşı farkındalığı açısından çocuk için önem taşımaktadır. Donatılar çocuk ölçeğine uygun olarak planlanmalıdır. Ortamların düzenlenmesinde ve donatılarda çocukların antropometrik ölçüleri göz önünde bulundurulmalıdır (Çukur ve Delice 2011).

- Yerleşim

Okul öncesi eğitim kurumları hizmet verdiği bölgenin odak noktasında bulunarak yerleşim yerlerine yakın mesafede ve toplum içerisinde görünebilir nitelikte konumlandırılmalıdır. Uzaktan bakıldığı taktirde okul binası görünebilmelidir (Moore 1997; Demiriz ve ark. 2011; Şener 2001). Ebeveynlerin eğitim ortamların varlığını ve lokasyonu konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocuklarının güven içerisinde oldukları hissiyatında olabilmeleri açısından görünebilirlik özelliği önem taşımaktadır (Şener 2001).

Okul öncesi eğitim ortamlarının yer aldığı konum; kütüphane, dükkân, müze, galeri, kitap dükkanları, restoran ve doğal alanlar ile birlikte çocuklar göz önünde bulundurulduğunda doğal ilgi mekanları olarak değerlendirilebilecek toplumsal öğrenme alanlarına yakın olan konumlarda yer almaları tercih edilmelidir. Okulların site veya eğitim kompleksi içerisinde olarak güvenli bir bölgede konumlanmaları önerilir (Moore 1997; Demiriz ve ark. 2011).

- İşlevsellik

Okul öncesi eğitim ortamlarında yer alan bahçe kullanım açısından oyun veya etkinliklerin yapıldığı alan, hayvan ve bitki alanı şeklinde ayrılabilir. Bu alanlar doğal ortamlar olarak çocukların somut deneyimler kazanacakları ve yaşamı tanıma fırsatları edinmeleri açısından önem taşımaktadır (Yılmaz 1994). Bahçe kullanımı konut ölçeğiyle

bağlantılı olarak kapalılık ve koruma hissi uyandırmalı; konuta dair obje, bitki ve dokuları içermeli. İçeride gerçekleşecek olan aktivitelerin giriş alanından görünebilmesi özelliklerini de bulundurmalıdır (Moore ve ark. 1994; Şener 2001). Bahçe direkt olarak giriş-geçiş aşamasından sonra olan ön sundurmaya doğru açılmaz. Hava şartlarından dolayı örtülü bir giriş ile dış mekân bekleme alanı oluşturulabilir (Şener 2001).

Giriş mekânı çocuk ve ebeveynler için binaya girerken oluşturulacak ilk izlenim mekânıdır. Girişin algılanabilir olarak açık ve karmaşıklık düzeyi bu izlenim ile bağlantılıdır (Moore ve ark. 1994; Şener 2001). Okul binası ve çevresi çocuğa ve ebeveynlere sıcak bir görünüm verecek nitelikte ve ailesinden ayrılan çocuk için çekici görüntüye sahip olmalıdır. Okul öncesi eğitim ortamları dış ve iç mekanları ile işlevselliğinin sağlanmasına dikkat edilmelidir (Demiriz ve ark. 2011). İlk izlenim mekânı olan giriş, çocuk için algılanabilir olmakla birlikte estetik açıdan da çekici unsura sahip olarak çocuğu motive etmelidir (Şener 2001).

- Yaş Gruplaması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda gün içerisinde ele alınan etkinliklerin çalışma şekillerinin büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak ayrıldığı ve dengeli bir şekilde ayarlanması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ortamlarında yapılacak fiziksel düzenlemelerde etkinlik alanlarında grup büyüklüklerine dikkat edilmelidir (Kara 2018). Okul öncesi ortamlarda her etkinlik alanının aynı anda kaç adet çocuğun kullanacağı konusunda Evans ve arkadaşları (1971), ortalama sayının 45-60 arasında olduğunu ve bu sayının öğretmenlerin tüm çocuklar için olan yakınlığı, malzeme paylaşımı, iş bölümü paylaşımı ve bir devamsızlık söz konusu olduğunda birbirlerinin yerlerini alabilmeleri açısından yeterli büyüklükte bir grup ile çalışma sağladığını belirtmişlerdir. 60'dan daha az sayıda çocuğa eğitim hizmeti sağlayan ortamlarda memnuniyet kalitesi daha fazladır (Şener 2001).

- Alan Gereksinimi

Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin sağlanmasında güvenilir bir belirleyici unsur olarak yeterli oranda kullanılan aktivite alanları yer almaktadır. Bazı araştırmalar doğrultusunda çocuk başına 3.3m² den az kullanım mekânı düşen ortamlarda agresif hareketlerin oluştuğu gözlemlenmiştir (Rohe ve Nuffer 1977; Şener 2001). Tam tersi çocuk başına 4.7m² den büyük kullanım mekânı düşen ortamlarda da seyrek, hiperaktif ve amaçsız hareketlerin oluştuğu gözlemlenmiştir (Şener 2001). Cohen ve arkadaşları (1978) araştırmaları sonucu ile çocuk başına düşen 3.9m²lik alanın çocuğun gerçekleştireceği aktivite ve çalışmalarda çocukların birbirlerine rahatsızlık vermeden aynı anda gerçekleştirebileceğini aynı zamanda çocuk adına daha esnek bir program sağladığını belirtmişlerdir (Şener 2001). Okul öncesi çocukları için oyun alanlarının ölçüsü 250m², ihtiyaca göre 500-1000 m² olması, her çocuk için ortalama 6.5 m²den az olmaması gereklidir (Demiriz ve ark. 2011). Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumu için ayrılacak sınıf alanın ölçüsü kişi başına 2,40 m² düşecek şekilde planlanmalıdır (Kara 2018).

- İç ve Dış Mekân İlişkisi

Okul öncesi eğitim kurumları tüm fiziksel çevre koşulları birlikte çocuğun özgürce hareket etmesine imkân veren, okulda güven, huzur ve sayısız deneyim kazanmasına olanak sağlayan kurguda olmalıdır. Okulun planlanmasında, bütün faaliyetlerin aynı mekânda olabileceği gibi farklı mekanlarda da olabilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okul, iç ve dış mekanlarıyla eğitimin gereklerine cevap verebilecek nitelikte planlanmalıdır (Roth 1999; Demiriz ve ark. 2011). İç ve dış mekanların tasarımındaki yakınlık ilişkisi, çocukların aktiviteler ve faaliyetler adına hava şartlarına ve iklime bağlı olan serbest akışlarını isteklendirme konusunda önem taşımaktadır. İç – dış ilişkisi doğru ve uygun bir şekilde tasarlanırsa iki alanı da birlikte kullanmaya teşvik eder. Dış mekanlardaki yaratıcı ortamlar ile imkanlar düşünüldüğünde okul öncesi eğitim ortamlarında iç ve dış ilişki ve geçişlerde eğitim adına aktivite ve çalışmaların devamlılığının sağlanması gerekmektedir (Şener 2001).

- Mekân Esnekliği

Çocuğun öğrenimi ile birlikte deneyim kazandığı platform olarak mekanlar için fiziksel belirleyiciler; sabit, yarı sabit ve sabit olmayan olarak üçe ayrılırlar. Bu sınırlar bireylerin hareketlerini düzenleyebilir, onları durdurabilir ya da mekân içerisinde zorluk çıkarabilirler. Dolayısıyla mekân içerisindeki davranış biçimlerini tanımlayabilirler. Bir bölücü duvar dahi eylemlerin gerçekleştiği mekânı ve mekânsal deneyimi etkiler ve tanımlar. Mekanlardaki sabit olan fiziksel engellerin ve sınırların ortadan kaldırılması mekandaki sembolik ifadeyi daha fazla ortaya çıkararak görünür kılar (Ünlü 1998).

Eylemleri düzenleyen mekânsal sınırlar açısından; katı duvar, pencere ve döşeme gibi rahat hareket ettiremeyecek nitelikteki mekân öğeleri ile kuşatılmış mekân sabit mekân, içerisindeki donatıların yerlerinin değiştirilebildiği mekanlar yarı sabit mekân ve davranış serbestliği olarak kullanıcıya şekil değiştirme olanağı sağlayan mekanlar da sabit olmayan mekanlar olarak tanımlanır (Ünlü 1998).

Öğrenme mekânı içerisinde yer alan kütleli sınırlar zemin kullanımına uygun aktivitelere göre mekânı; kitap rafları, mobilyalar, depolama birimleri ve duvarlarla kuşatacak biçimde düzenlenirler. Mekânda düzenleyici sınır unsuru olarak renk de kullanılabilir. Çalışma yüzeyleri, bölücüler ve sergileme donatıları farklı biçimlerde renklendirilmelidir. Bu sınırlar düzenlenirken yükseklik, şeffaflık ve sabitlik gibi unsurlar da çocukla uyumlu olmalıdır (Şener 2001).

- Sosyal Etkileşim Alanları

Okul öncesi eğitim ortamlarında sosyal etkileşim alanları; çocukların birbirleri ile ilişki kurarak hep birlikte oynamalarıyla mekânda gerçekleşen öğrenmenin kalitesini etkileyerek çocukların eğitimde etkin bir şekilde yer alması konusunda isteklendirdiği için önem taşımaktadır.

Günümüz mimarisinde çocukların kullanımına yönelik sosyal etkileşim alanlarının, mekân örgütlenmeleri ve yapı kesitleri incelendiği takdirde mekânın, özellikle de binadaki sirkülasyon alanlarının hiç deneyimlenmemiş şekilde mekân algıları oluşturduğu görülmektedir. Sirkülasyon alanı, sosyal etkileşim alanları olarak bina içerisinde dolaşımı

sağlayan, mekânsal geçişi sağlayan, koridor, galeri ve hol gibi mekânsal işlevi bulunan ve bu alanların bağlantılarında rol oynayan merdiven, rampa ve asansör gibi yapı elemanlarını kapsar (Ataoğlu 2013). Sirkülasyon alanları, hareket mekanları boyutundan ayrılmalı, bilişsel gelişim ile keşfetmeyi desteklemek amacı ile görsel algıyı bozacak nesnelere arındırılmalı mekanlar arasındaki hareketi teşvik etmelidir (Şener 2001).

Modern öncesi ve modern dönem sosyal etkileşim alanlarının işlevsel açıdan gereklilikle öngördüğü “net”, “açık”, “yeterlilik” ve “algılanabilirlik” kavramları üzerine kurulu sirkülasyon çözümlerini içermektedir. Modern sonrası göze çarpan birçok yapının sahip olduğu sirkülasyon alanları; değişik bakış açıları, mekân ve biçim farklılaşmalarıyla kullanıcı için sıradan olmayan, kullanıcıyı yönlendiren mekân çözümleri içermektedir (Ataoğlu 2013).

2.3.4. Okul öncesi eğitim ortamlarında dış mekân özellikleri

UNICEF (2006) nitelikli bir eğitim yapısı ortamlarının sadece sınıf içindeki eğitim ile sınırının çizilmemesi, yapının dış mekanlarının çocuk için sağlıklı, güvenli, eğlenceli, çekici, oyun gereksinimlerine yanıt veren, çocuğu koruyan ve çocuğun aktif olarak rol alabileceği dış mekân sunması gerektiğini öne çıkarmıştır. Bir eğitim yapısı olarak okulların yalnızca bu şekilde “Çocuk Dostu Okul” (Child Friendly School) olabileceğini belirtmiştir (Kara 2018).

Okul öncesi eğitim yapılarının inşa süreci esas alındığında dikkat edilmesi gereken etkenlerden ilk sırada yapının çocuklara yönelik tasarlanmış olması yer alır. Yapılan tasarımlar, çocukların rahatlıkla hareketine izin veren, tehlikeyi aza indirmek adına az katlı tasarlanmış yapılar olmalıdır. Yapının iklimsel şartlara uyumlu pencereleri hem havalandırmayı verimli sağlayacak hem de sabahın ilk güneş ışıklarını alabilecek şekilde doğu cepheye açık konumlandırılmalıdır. Yapı çocukların dış dünya olan ilişkisi adına dışarısını gözlemlemeye uygun olmalıdır. Eğitim yapısı tüm sağlık şartlarına da uygun tasarlanmalıdır. Yapının çevresi parmaklık gibi koruyucu donatılarla çevrili olmalı, güvenlik sağlamalıdır (Turan ve Turan 1998).

Okullar, işlevlendirildiği bölgede odak merkezinde yer almalı yani yerleşim alanına uzak olmamalıdır. Çocuklar yaşları, okulun ev ile olan uzaklığı bağlantılıdır yani yaş sayısı düştükçe aradaki mesafe kısalmalıdır. Okullar, toplu taşıma duraklarına yakın olmalı ve trafiğin tehlikesine karşı korunmuş olmalıdır. Okulun çevresinde, gezi gibi keşif imkânı sunan park, bahçe, patika gibi alanlar bulunmalıdır. Eğitim kurumları; endüstri alanları, tren yolu, trafik ağı gibi gürültüsün yüksek olduğu ve tehlike içeren alanlardan uzak aynı zamanda restoran, kütüphane, galeri, müze ve doğal alanlara yakın olmalıdır. Bu sebeplerden dolayı okulların, eğitim kompleksi veya site içerisine inşa edilmiş olması uygundur (Moore 1997).

Okul öncesi eğitim yapıları planlaması çevre ile doğrudan bağlantılıdır. Okul, hızlı ve kolay olarak erişim sağlanabilecek bir yerde düşünülmelidir. Eğitim yapısı, konutların yakın çevresi içinde düzenlenmeli ve çevreyi tamamlayan bir görev sahibi olmalıdır. Yerleşim alanının çevresi açık, ferah, tehlikeli ve fazla engebeli yerlerden uzak, alt yapı tesislerine sahip bir bölge içerisinde düşünülerek planlanmalıdır (Demiriz ve ark. 2011).



Şekil 2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu
(Anonim 2015a)

Eğitim yapısı dış mekânı, çevresi ile çocukta ve ebeveynlerde sıcak görünen bir tasarımda olmalıdır. Yapının görünümü henüz aileden ilk kez ayrılacak bir çocuk için cazip görüntüde olmalıdır (Şener 2001). Şekil 2.2.' de görüldüğü gibi okulda, sıcak his uyandırmak için doğal ahşap kaplama malzeme kullanılabilir. Okul öncesi eğitim yapısının formu, fonksiyonunun işlevselliğini bozmamalıdır. Yapı, çocuklar için ilgi

çekici ve cazip görünmek amacı ile farklı biçim ve formlarda tasarlanabilir. Tasarımda kullanılacak olan malzeme ve materyaller dış mekân hava şartlarına uyumlu ve sağlık açısından sorun teşkil etmeyecek nitelikler göz önünde bulundurularak seçilmelidir.

Okul öncesi eğitim yapısının dış mekân tasarımı kurgulanırken okuldaki her çocuk için rahatlatıcı, güvenli ve dış mekânı deneyimleme imkânı sunmalıdır. Dış mekân tasarımı; çocuk için tüm etkinlikleri bireysel olarak özgür bir şekilde gerçekleştirmesine izin veren nitelikte, hareket ihtiyacına yanıt veren, çevreye karşı duyarlı olabilmesini sağlayan, arkadaşları ile sosyalleşeceği, gerçek yaşamı deneyimleyebileceği kurguda tasarlanabilir.



Şekil 2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Dış Mekân
(Anonim 2018a)

Dış mekânda bulunan bahçe ve düzenlemeler, çocuklar için sadece oyun alanı değildir, öğrenmenin gerçekleştiği mekanlar olarak eğitim adına oldukça önemli bir yer taşır. Bu noktada dış mekân tasarımları yapının kendisiyle ve iç mekân planlamasıyla uyumlu ve bilinçli bir şekilde tasarlanması gerekir. Şekil 2.3.'de yer alan okul öncesi eğitim yapısı örneğindeki gibi geniş bahçe düzenlemeleri ile dış mekân kurgusu, okulun sahip olduğu biçimden dolayı iç mekanlarla rahatça gözlemlenebilir ve görsel bağlantılı olarak birlikte düşünülebilir. Gerçek yaşamı deneyimleme imkanları ile bahçe ve açık alanlar, dış mekân kurgusu için oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Turan ve Turan 1998).

Okul öncesi eğitim yapılarında nitelikli ve sağlıklı bir mekanlarla eğitimin gerçekleşmesi için oyun alanları ve bahçe düzenlemelerinin eğitim amacına uygunluğu oldukça önemlidir. Bahçe ve dış mekân adına yapılan düzenlemelerde kum havuzu, trafik eğitim pisti, bahçe oyun araç-gereçleri, toprak alan yer almasına dikkat edilir. MEB Yönetmeliklerine göre okuldaki bahçe alanları, okul öncesi eğitim seviyesine uygun olması gerektiğini önermektedir. Ayrıca bununla birlikte dış mekânda çimenli ve taşlı alanlar, ağaç, bitki, toprak alan, hava tiyatrosu, depo alanı, hayvan besleme alanları bulunması ve bahçe etrafı duvar, çit sistemi ya da tel örgü sistemi ile korunması önerilmektedir (Karaküçük 2008).

Eğitim yapısı, çocukların birbirleri ve çevre ile olan etkileşiminde; birbirleri ile rahatça iletişim kurmasına olanak tanıyan, birbirlerini ve mekânı gözlemlemesinin yanı sıra mekânlarda deneyim kazanabilme olanaklarına uygun bir kurguda olmalıdır. Çocukların psikolojisi düşünülerek onların duyularına hitap eden bir okul, çocuğun okulun içinde zaman geçirmekten daha fazla keyif almasını sağlayabilir. Çocukların tedirgin olacağı, gözlemleyecek ve iletişim kurmasını engelleyecek düzenlemelerden uzak durmak gerekir.

Okul öncesi eğitim yapılarının, çocuk dostu olarak gerçekleştirdiği düzenlemeler, dış mekan oyun alanlarında; çocukların hareket gereksinimini karşılayan, yaratıcı düşünebilmelerine olanak tanıyan, problem çözebilme yetilerini geliştiren, neden-sonuç ilişkilerini kurabilmelerini sağlayan, pratik yapabilmelerini sağlayan, arkadaşlık ilişkileri ile duygusal durumunu olumlu destekleyen, çevreye karşı hassasiyet kazanması gibi hem toplumsal açıdan hem de hayat için kazanılması gereken becerilerin gelişmesinde olumlu katkı sağladığı birçok araştırma ile desteklenmiştir (Kara 2018).

Eğitim yapılarında üzerine düşünülecek ve farklı bir bakış açısıyla yaklaşılacak bir başka konu da yapının mimarisi olmaktadır. Yapı formu, mekanların planlanması ve tasarımı bir bütündür. Okul, araştırmaya sevk edici, gözlem yapmaya elverişli ve deneyime açık düzenlemelerle; çocukların hayal dünyalarının genişlemesine, düşünme ve fikir yürütme yeteneklerinin gelişmesine, sosyalleşme adına ilerlemesine yönelik isteklendirebilir.



Şekil 2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Dış Mekân
(Anonim 2018b)

Eğitim yapısı kendine özgü mimarisi ve formuyla mekânsal çeşitliliklere kucak açabilir ve eğitimde farklılığı destekleyebilir. Örneğin; Şekil 2.4’de yer alan okul öncesi eğitim yapısında yer alan çatı düzenlemesi ile çatıya çocukların oyun ve çalışma alanı olarak değerlendirebilecekleri fonksiyon yüklenmiştir. Çatı düzenlemesi çocukların özgür olarak çevreyi gözlemleyebileceği renkli bir oyun alanı olarak da eğlenceli bir hale dönüştürmüştür. Bu düzenleme özgürlük ve hayal gününün bir sembolü olarak değerlendirilmiştir.

Okul öncesi eğitim yapıları planlaması ve mekanları ile çocukların keyif alarak vakit geçirdiği ve okulu severek eğitim kalitesini arttırmaya yönelik tasarlanmalıdır. Çocuklar için ilgi çekici düzenlemeler aynı zamanda mekânsal açıdan işlevsel ve fonksiyonel olmalıdır. Tüm düzenlemeler çocukların hayat tarzlarına, kültürel yapılarına ve aktarılacak eğitimi destekleyen nitelikte olmalıdır.

Dış mekân planlaması; bina içinde bulunmaktan bunalmış bir çocuğun dışarı çıktığında rahatlatan, çevresinde deneyim kazanma fırsatı yaratan, çocukların özgürce fiziksel aktivitelerini gerçekleştirmeye olanak tanıyan nitelikte olmalıdır. Dış mekân

planlamasında özellikle açık alanlardaki düzenlemeler çocukların nesnelere adına nasıl ve neden sorularının karşılığının bulunduğu fırsatlar sunmaktadır. Çocuklar doğal alanda duyuları ile elde ettikleri somut deneyimler bütünlüğüyle gerçek yaşamı tanıma şansını elde ederler (Harvey 1989).

- Okul Öncesi Eğitimde Açık Oyun Ortamları

25 yılı aşkın araştırma, kaliteli dış mekân oyun ortamlarının küçük çocukların fiziksel zindeliği, zihinsel gelişimi ve sosyal zekasına olumlu katkıda bulunabileceğini göstermiştir (Pellegrini ve ark. 1998). Ayrıca, dış mekanların iç mekanlara göre daha büyük olması, daha sonraki yaşamlarda kemik gelişimi ve kemik gücü ile ilişkilendirilen koşma, zıplama ve atma gibi sağlığı teşvik eden fiziksel oyun ve motor becerileri teşvik eder ve daha çok enerji harcamalarını sağlar (Herrington 2008 ;Janz ve ark. 2001).

Ağaçların ve diğer bitkilerin bulunduğu dış ortamlarda düzenli olarak oynayan çocukların, koordinasyon, denge ve çeviklik dahil olmak üzere daha gelişmiş motor becerileri gösterdiğini ve yapmayan çocuklara kıyasla daha az hasta olduklarını bilinmektedir (Fjørtoft ve Sageie 2000). Açık havada sürekli temas, farkındalığı, merakı, gözlem becerilerini ve akıl yürütmeyi geliştirerek çocukların bilişsel gelişimini artırır (Cain ve ark. 2001). Bu tür zihinsel gelişim yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edebilir. (Wilson 1997)

Açık havada deneyim kazanan ve doğa ile temas eden çocuklar da konsantrasyon ve öz disiplin konusunda başarılı oldukları söylenmektedir (Wells 2000). Bununla bağlantılı olarak, canlı organizmalara yönelik empati, vahşi yaşam gözlemleri ve hayvanların bakımı da dahil olmak üzere, doğal unsurlar ve fenomenlerle, eğlenceli erken çocukluk deneyimleriyle ilişkilendirilmiştir (Harvey 1989).

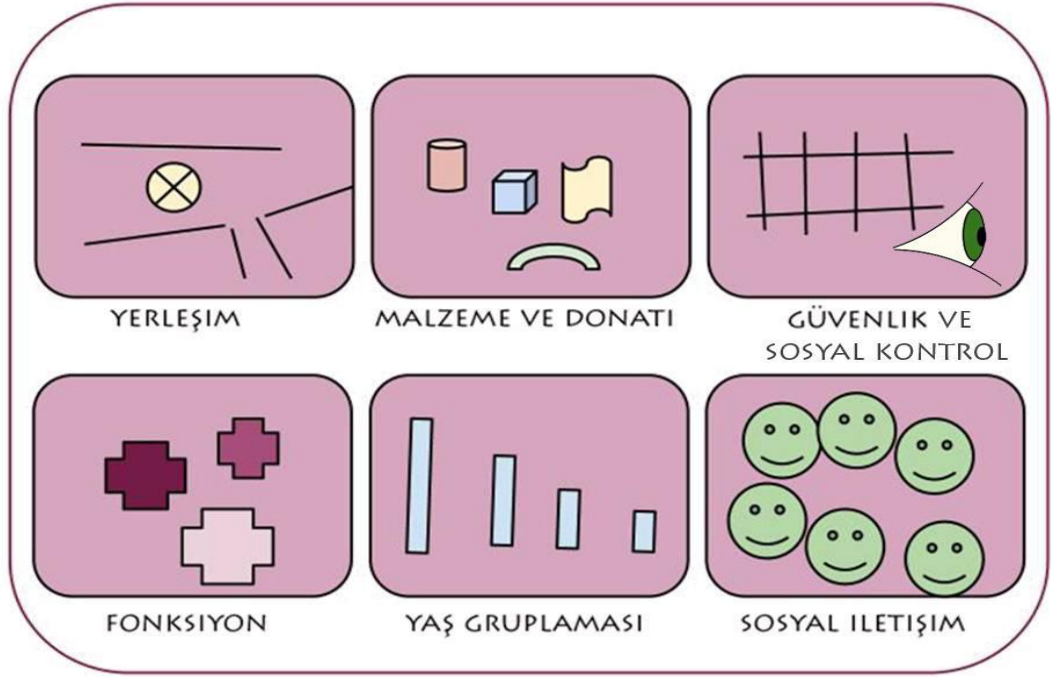
Dış ortamlarda var olan sonsuz çeşitlilik; sıcaklık, ışık, hareket, renk, koku ve dokudaki değişimlerdir. Bunlar, dışarıda olmanın temel bir parçası olmaktadır ve etkileri nadiren dikkate alınmaktadır. Fakat bu varyasyonlar, doğaya karşı çocuklara duygusal ve ruhsal açıdan olumlu katkı sağlayabilir. Etkilerini tanımlamak kolay değildir, ancak çocuklar bu

değişimlerin farkında olduklarını gösterdi. Örneğin bir çocuk sıcak olarak tanımlanan güneş ışığının altında dururken; başka bir çocuk rüzgârın durmasını bekleyebilir (Stephenson 2002). Tüm bunlar duyularla deneyimlenen doğanın bütünleşmesine imkân tanıyan açık oyun ortamlarında gerçekleşmektedir.

Oyun alanı düzenlemeleri hakkında Frost ve Wortham alanın; çocuklarda motor, bilişsel, sosyal, duygusal gibi gelişim alanlarının bunlarla bağlantılı olarak eğlencelerini arttırarak çocukta yaratıcılık ve problem çözme becerileri gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir (Demiriz ve ark. 2011; Roth 1999). Dış mekân oyun alanları düzenlemeleri çocukların direkt olarak kullanacakları eğitim materyalleri ve alanları yanı sıra; uygun zemini, bitkisel tasarım yöntemi, sınırları belirleyen donatılar, gölgelendirme işlevi gören donatılar gibi öğeler ile de çevrenin sahip olduğu iklimsel şartlar ve toprak türü dikkate alınarak planlanmalıdır.

Oyun alanlarındaki mekânsal kullanım pek çok işlevde ve amaca yönelik düşünülebilir. Çocuklar kendi başlarına yönlendirebilecekleri esnek alanlar ile materyal gereksinimi duyarlar. Alanların ilgi çekici özelliği çocuklar için yaratıcı olarak çalışma gerçekleştirme fırsatı sağlamalarıdır. Doğal materyal, tepe ve çukur ile tasarlanmış alan, çocukların değişik faaliyetlerde bulunabilmeleri ve oyun imkânı tanımalarını sağlayarak çocuğun yaratıcı yönünü de geliştirir (Deretarla 2012).

Dış mekân oyun alanı planlanırken çocukların eğitim materyallerini kullanmalarına fırsat veren ve faaliyetlerinin gerçekleştiği alanlar olarak aynı zamanda sebze-meyve yetiştirebilme alanı, hayvan besleme birimleri, ağaç dikebilme olanakları, evcil hayvan kulüpleri, çim alanları, meyve ağaçlarının bulunduğu alanlarla desteklenmelidir (Kara 2018). Bu şekilde çocukların gerçek yaşamı ve doğa hakkında deneyim kazanmasını sağlayarak öğrenimlerini genişletme konusunda olanak yaratacak nitelikte düşünülmelidir.



Şekil 2.5. Açık Oyun Mekânlarının Temel Tasarım Kriterleri Şeması
(Kirazoğlu 2012)

AOM (Açık Oyun Mekânları), malzeme ve donatılarının da sağladığı destekle çocukların zihinsel, ruhsal ve fiziksel gelişimine uygun kriterlerde tasarlandığı takdirde standarttan fazlası sunulabilir. Bu kapsamda şekil 2.5’de görüldüğü gibi açık oyun mekanları planlamasında; yerleşim, güvenlik, fonksiyon, yaş gruplaması, malzeme, sosyal iletişim kriterleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kriterler doğrultusunda tasarlanan dış mekân alanları, çocukların entelektüel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimine paralel katkılarını da sağlayabilecek nitelikte olabilmektedir (Kirazoğlu 2012).

Çizelge 2.4. Açık Oyun Mekânlarının Tasarım Özelliklerine Göre Sınıflandırılması
(Kirazoğlu 2012)

Tasarlanmış Açık Oyun Mekanları		
Tanımlayıcılar	Kurgulanmış AOM	Serbest Tasarlanmış AOM
Yerleşim	kurgu yapısına uygun bir yerleşim yeri belirlenmeli.	yapısı gereği yerleşim seçenekleri daha çok.
Malzeme ve Donatı	doğal malzemelerin yanısıra kurguyu destekleyecek ekler.	seçenek sunacak doğal ve yapay malzemeler, belirli bir işlev verilmemiş nitelikte.
Güvenlik ve Sosyal Kontrol	tasarıma dahil	tasarıma dahil
Fonksiyon	oyunun kurgusunun içerisinde belirlenmiş	çocuğun hayalgücüne bırakılmış
Yaş Gruplaması	Kurgu içerisinde ayrı veya birlikte tanımlı	çocukların doğal ihtiyaçlarıyla ayrışır.
Sosyal İletişim	tasarımcının kurgusu belirler.	çocuklar birbirini bulur.
İşlerlik	tasarımcının başarısına bağlıdır.	doğal akışında işleyişi daha kolay gerçekleşir.

Okul öncesi eğitim yapısı tasarımında rol alan yetkili kişiler, kendilerini çocukların yerine koyarak okulların yaşam dolu, kaliteli, ilgi çekici ve öğrenimi eğlenceli hale getiren planlamada olmasını sağlamalıdır. Yapılan tasarımlar, çocukları eğitimde olumlu olarak motive edebilirken; yapılan yanlış düzenlemeler, onları yapıdan soğutan ve motivasyonlarını düşüren özellikte de olabilir. Mimari tasarım donatıları ve öğelerinin ölçeği, mekân kullanıcıları çocuklar için tüm ihtiyaçların karşılandığı, şekil 2.6'daki gibi çocukların birbirleriyle ve çevreyle olan etkileşimin sağlıklı ve yaş gruplarına uygun gerçekleştiği nitelikte olmalıdır.



Şekil 2.6. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Açık Oyun Alanı
(Anonim 2016)

Gelecek için düşünülen okul binalarının temel tasarım koşulları ise; açıklık, netlik, çeşitlilik, şeffaflık ve esneklik olmuştur. Şeffaflık, netlik ve açıklık çoğu zaman okulda eğitim-öğretim çalışmaları kapsamında yer alan kavramlar olarak yer alsa da okulun fiziki çevre koşullarıyla doğrudan bağlantılıdır. Okul binaları, sıradan bir yapı olarak siva ve tuğladan ibaret olmamalıdır. Okul yapısı, eğitimin gerçekleştiği mekanlardan oluşur. Jonathan Kozol, “Savage Inequalities” isimli kitabında, “Eğer çocuklar ruhlarını katleden okul binalarına gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa, yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur” cümlesi ile bunu aktarmıştır (Atabay 2014).

2.3.5. Okul öncesi eğitim ortamlarında iç mekân özellikleri

Okul öncesi eğitim yapılarında bulunan birimler; eğitim ortamı, oyun odası, dinlenme odası, spor odası, bilgisayar odası, yemek odası, mutfak, tuvalet, vestiyer, gözlem odası, depo, çok amaçlı salon, revir, ebeveyn bekleme odası, idari odalar, hizmetli odası ve çamaşırhanedir (Demiriz ve ark. 2011).

Okul öncesi eğitim yapılarındaki iyi planlanmış mekân düzenlemeleri şu niteliklere sahip olmalıdır (Özdemir ve Bacanlı 2007);

- -Çocuklara rahat hareket olanağı sağlamalı
- -Kaza ihtimallerinden arınmış olmalı
- -Planlanan çalışmalara kolaylık ve rahatlık sağlamalı
- -Grup ve bireysel etkinliklere uygun koşulda olmalı
- -Estetik nitelikte olmalı
- -Mekân içerisinde bulunan eşyalar gereksinime göre değiştirilebilecek durumda olmalı
- -Aydınlatma, ısıtma ve havalandırma sistemleri, çocuklar için sağlık ve hijyen kurallarına uygun olmalıdır.

Okul öncesi dönem eğitim yapılarındaki iç mekanlarda en önemli alan; eğitim ortamı olarak yer alan sınıf alanlarıdır. Çocuklar, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedir. Çeşitli becerilerin kazanıldığı, farklı aktivitelerin yapıldığı, çocuğun çevreyle ve başkalarıyla etkileşiminin gerçekleştiği, yaşamı deneyimleme fırsatının bulunduğu ve farklı duyguların oluşumunun gerçekleştiği iç mekanlar olarak sınıf alanları dikkatli bir şekilde planlanmalıdır.

İç mekân planlamasında sınıfların konumu için zemin kat tercih edilmelidir, sınıflar aynı zamanda iklimsel özellikler ve uygun cephe yönü ile konumlandırılmalıdır. Sınıf kapılarında kırılmaya dayanıklı olarak güvenli temperli cam tercih edilmelidir. Pencerenin açılımı göz önünde bulundurulduğunda kaza olasılığının minimum düzeye indiren kotta ve açılım biçimi ile çocukları tehlikelerden koruyacak özellikte olmalıdır. Döşemeler; yangına karşı direnci için A sınıfı, hijyenik, bakımı kolay, darbelere karşı dayanıklı ve kaymaz özellikte olmalıdır. Tavanlarda; kolay temizlenen, bakım onarım kolaylığı olan boya ve malzemeler tercih edilmelidir. Duvarlarda ses yalıtımı sağlanmalı ve boya tercihi su bazlı yönde olmalıdır. Her sınıfta, direkt olarak oyun bahçesine çıkabilme seçeneği bulunmalıdır. Sınıf içerisinde gün ışığından yoğun bir şekilde faydalanılmalıdır (Kara 2018).

Sınıf ortamlarının sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların faaliyetlerini ve özel eşyalarının bulunabileceği alanlar
- Çalışmalar için değişik özellikte alanlar

Okul öncesi eğitim yapılarındaki iç mekanlar; belli sınırlar çerçevesinde çocukların bağımsız olarak kendi seçimleri ile gerçekleştirdiği çalışma ve faaliyetlerin yer aldığı, kendilerini kontrol etme becerilerinin geliştiği, sorumluluk sahibi olmalarına ışık tutan, hayata ilişkin nesnelere ile deneyim kazanmasına olanak tanıyan, öğrenme sürecinde çocukların motivasyonlarını yükselten ve çocuğun sosyalleşebilmesine imkân tanıyan nitelikte kurgulanmalıdır.

Okul öncesi iç mekân planlamasında; zemin kaplamaları, eşyalar, duvar boyaları renk ve özellikleri, pencereler, kapılar, ısıtma-soğutma sistemleri, havalandırma, aydınlatma gibi önemli unsurlar yer almaktadır.

- Aydınlatma

Okuldaki mekânsal tasarımda aydınlatma oldukça önemlidir. Işığın yoğunluğu ve rengi değiştiğinde mekân algılanmasında da değişiklikler olabilir. Bu durum, göz ve ışığın görsel algılamaya bütünlüğüyle ilgilidir. Mekânda aydınlatmanın kişide uyandırdığı hisler de farklıdır. İyi aydınlatılmamış veya karanlık bir mekânda kişi kendini umutsuz ve kötümser hissedebilir. Mekâna yeterince ışık sağlanmıyorsa veya hiç sağlanmıyorsa, mekân atmosferi can sıkıcı bir hal alır (Kara 2018).



Şekil 2.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân
(Anonim 2017a)

Şekil 2.8’de gösterildiği gibi mekân iyi aydınlatılmış ve parlaklığı ayarlanmışsa, çocuk üzerinde rahatlık ve huzur duyguları yaratabilir. İyi aydınlatılmış bir mekân, çevreyi daha rahat gözlemlene fırsatı sunar ve bu mekanlarda çocuklar kendilerini daha iyi hissederek mutlu olabilirler.



Şekil 2.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân
(Anonim 2017a)

Eğitim yapılarında iç mekân düzenlemelerinde özellikle doğal aydınlatmaya oldukça önem verilmelidir. Doğal gün ışığı, çocukların fizyolojik dengeleri için gerekli görsel uyarımı en doğal yol ile sağlamaktadır. İç mekânlarda enerji tasarrufu sağlamak ve daha konforlu bir alan yaratmak için en sağlıklı aydınlatma türü, doğal gün ışığı olmaktadır. Şekil 2.9’da örnek gösterildiği gibi iç mekânda tasarlanacak açıklıklar sayesinde, mekânda gün ışığından doğrudan faydalanılabilir.

- Havalandırma

Okul öncesi eğitim iç mekanlarında doğal ve mekanik havalandırma sistemleri yer almalıdır. Mekânda doğal havalandırma için pencereler açılabilmesi, tavanlarda havalandırma fanı ya da tavan pencereleri yer almalıdır. Yapıdaki mevcut mekanik havalandırma sistemlerinin de mekânda yer alan alanlara göre otomatik havalandırma ihtiyacını karşılaması gerekir.

- Isıtma

İç mekân ısıtma sistemlerinde konfor şartlarına dikkat edilmelidir. Eğitim yapılarında hava hareketleri ve nem gibi koşullar doğru ayarlanmalıdır. Mekânda kullanılacak yerden ısıtma sistemi ile, çocukların ayak bastıkları zeminin uygun sıcaklıkta olması kolaylığı sağlanabilir. Bunun yanı sıra çocuklar için kalorifer kullanımına dikkat edilmelidir. Kalorifer petekleri çocukların yanlış kullanımı ile zararlı bir hale dönüşebilir (Demiriz ve ark. 2011).

- Donatı boyutları

İç mekânda kullanılacak kapı pencerelerin boyutları ve sayısı mekânda yer alan çalışma ve faaliyetlerin çeşitlerine göre belirlenmelidir. Kapı kolları çocuk boyutlarıyla orantılı erişilebilir ve güvenli olmalıdır. Mekânsal konfor şartları sağlanması adına ısı koşulları ve gürültü koşulları da göz önünde bulundurulmalıdır. Mekânda yer alan kapı ve pencere camları; ses ve ısı izolasyonu niteliklerine uygun olmalıdır.



Şekil 2.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân
(Anonim 2010b)

Okul öncesi eğitim yapısındaki pencere tercihlerinde, şekil 2.10'da örnek verildiği gibi çocukların gün ışığı kullanımından daha fazla yararlanabilmek adına boyutları geniş

tutulabilir. Bu durum aynı zamanda çocuğun, dış mekânı rahatça gözlemlemesi adına uygun bir fırsat oluşturur.

- Renkler

Okulda kullanılacak renkler ve çocuklar üzerindeki psikolojik etkilerine dikkat edilmelidir. Mekânda kullanılacak kırmızı renginin, yeşil renginden; yeşil renginin de mavi ve sarı renginden daha uyarıcı olduğu, 1974’de K.W Jacobs ve F.E Hustmyer tarafından kaydedilmiştir. Mekânda fazla uyarıcı renk kullanımı çocuk için konsantrasyon bozukluğu ve gerginlik yaratabilir (Ertem 2017).

Mekânda kullanılacak duvar boyalarında; temizliği kolay olan, hava geçiren, kokusu olmayan, rutubete karşı dayanıklı ve çocuklar için sağlık sorunu yaratmayan niteliklere sahip olan boya türleri tercih edilmelidir.

- Malzeme

Okul öncesi eğitim yapıları iç mekanlarında kullanılacak zemin döşemesinde, kokusuz, hijyenik, anti bakteriyel, ses emici, kaymayan, yanmaz ve temizliği kolay ürünler tercih edilmelidir. Islak hacimler hariç ahşap parke tercih edilebilir. Ahşap, doğal bir malzeme olarak sağlıklı olmasının yanı sıra, mekâna sıcak bir hava katar, temizliği kolaydır ve ısı dengesini sağlar.

Eğitim ortamları, planlanan etkinliklere göre sert veya yumuşak mekanlar olarak düşünülmelidir. Oyun alanlarının döşemelerinde yumuşak, esnek ve terletmeyen bir malzeme tercih edilirken; sanat faaliyetlerinin yapılacağı alanlarda temizliği kolay olan, esnek ve kaymaz bir malzeme tercih edilmelidir (Demiriz ve ark. 2011).

- Mobilya

Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan iç mekanlardaki eşya; eğitimin yöntemine uygunluğuyla, konumlandırılacak alana uygunluğuyla, kalitesiyle, güvenli ve ekonomik

açından uygunluğu gibi özellikleri dikkate alınarak yerleştirilmelidir. Sınıf mekanlarında yer alan ilgi merkezlerinde yer alan eşyaların şekillendirilebilir, taşınabilir ve gereksinim duyulduğunda farklı amaçlara yönelik olarak da kullanılabilir olması gerekir. Mekânda yer alacak eşyalar çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Eşyalar, eğitimcinin sınıf düzenini kolay sağlayabilmesi açısından tekerlekli olmalıdır. Mekânda bulunan tüm eşyalar hem çocuk açısından hem de öğretmen açısından kolay kullanım sağlayan özellikte olmalıdır (Meservey 2000).



Şekil 2.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumu İç Mekân (Anonim 2015b)

İç mekânda kullanılacak donatılar, materyaller ve malzeme seçimi çocukların okulu sevmesine ve eğitimi eğlenceli hale getirmesine fırsat yaratabilir. Şekil 2.11.'deki eğitim mekânında olduğu gibi iç mekânın biçimi, gün ışığını yapı içerisine alışı, renkleri ve dokuları özel olarak düşünülebilir. İç mekân, tavanda ve zeminde sahip olduğu özel formuyla çocukların eğlenebilecekleri alanlar yaratmıştır. Yapı içerisinde kullanılan doğal ahşap malzemeler, yapının ısı yalıtımı için ideal, çocuklar için sağlıklı ve kullanım açısından uzun ömürlü bir malzeme tercihi olmuştur.

2.4. Okul Öncesi Alternatif Eğitim Yaklaşımları ve Eğitim Ortamları

Alternatif eğitim kısaca, ana akım eğitim dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen eğitim biçimleri olarak tanımlansa da yüzyıllardır eğitim bilimcileri tarafından okulların ve eğitimin nasıl olması gerektiği hususunda tartışmalara yol açmıştır. Uzun vadede geçmişe doğru baktığımızda 17'inci yüzyılın sonlarından

günümüze kadar gelen, öncelikle Amerika ve Avrupa’da daha sonrada dünyanın bir çok ülkesinde uygulanan, değişen çevre şartlarının getirdiği çağdaşlaşma akımı ile toplumsal hayatın hemen hemen her kesiminde periyodik ve eş zamanlı olarak, çağdaş toplumun gerekliliği doğrultusunda çağdaş eğitim politikalarının ana eksenini oluşturan, çocuk merkezli eğitim yaklaşımları ile çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda olmasını ön gören ve çocukların gelişimiyle ilgili temel ilkeleri esas alıp bir sonraki nesillere aktaran eğitim biçimidir.

20’inci yüzyılın sonlarında, toplumların bireylerden beklentilerinin değiştiği ve bu doğrultuda bilgiye erişmek ve bilgiyi kullanmak açısından daha farklı gelişmelerin yaşandığı, önceki yüzyıllarda insanlığa güç sağlayan iş gücü, toprak ve silahın yerini teknolojiye bıraktığı, 21’inci yüzyılda gelişen teknolojiyi kullanan bireylerin bu bilgi çağında başarıya ulaşabilmek için toplumunu şekillendirecek bireyler olma yolunda öğrenme, okuryazarlık ve yaşam gibi ilkeleri öğrenerek bu ilkeleri üretken ve yaratıcı bir biçimde kullanabilen, sosyal ilişkileri ile işbirlikleri kurabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple okul öncesinden itibaren birey merkezli bir eğitim yaklaşımının benimsendiği, bu yaklaşımların insanı temel alan bir anlayış içerisinde yapılandırılarak daha etkin bir öğrenmenin sağlandığı tüm çağdaş okul öncesi yaklaşımlarında görülmektedir (Oktay 1989).

Alternatif eğitimi II. Dünya savaşından sonra daha etkin bir biçimde birey, demokrasi, değer dünyası, farklılık, kültür çeşitliliği, vb. kavramlarla, gündeme gelmeye başlaması ve çoğunlukla modern eğitimin herkes için belirlenmiş ilkelerine karşı, bireysel ve toplumsal farklılıkları ön plana çıkaran, ihtiyaçlara göre eğitim vermeyi hedefleyen bir yaklaşım olgusu ile ortaya çıkartılmıştır.

İnsanlık tarihine baktığımızda yaşamın başladığı ilk çağlardan beri, hayatlarını devam ettirebilmek ve bilgi edinmek zorunlu bir yaşam şekline dönüşmüş, çok önemli ve uzun bir süreci kapsayan, günümüzde ‘‘ kamu eğitimi ‘‘ de denilen, çağdaş ulus-devletlerin ortaya çıkmasıyla, temelinde çağdaş eğitim ve bu eğitimin verilebilmesi için oluşturulan kurumlar olan okullarda, her türlü fiziki ortamın sağlanarak bireylerin ve toplumların mevcut durumlarını ve geleceklerini şekillendiren, ehemmiyetle asla tesadüflere

bırakılmadan devletlerin anayasa ve milli ilkeleri doğrultusunda toplumların planlı bir biçimde şekillenmesini öngören bir sistem olmuştur eğitim. Dolayısıyla değişen dünya ideolojileri ile devletlerin toplumlarına sunduğu genel eğitim anlayışının tek tip insan modeli oluşturmasından rahatsızlık duyan, bu tek-tip eğitim anlayışına dahil olmayıp karşı çıkan eğitimci, aile ve araştırmacıların tepkileri sonucunda eğitime ait, çocukların bireysel ihtiyaç, ilgi ve becerileri doğrultusunda daha geleneksel, yenilikçi ve esnek programlar içeren alternatif eğitim modelleri hayata geçirilmiştir (Doğru 2009).

Aynı zamanda tek tip eğitim anlayışına karşı çıkan eğitimci, aile ve araştırmacıların alternatif arayışları, genellikle imkân ve kaynakların eşit ve adil olmadığı sistemlerde ortaya çıkmış, bu nedenle de alternatif eğitim modellerini genel eğitimin yetersiz kaldığı sosyal adalet açığını kapatmak için bir seçenek olarak görmüşlerdir. Alternatif eğitim yaklaşımları ile ilgili tüm bilim adamları, eğitimci ve araştırmacıları gözlemlediğimizde, her çocuğa kişisel kapasite ve yeteneklerinin ortaya çıkarmasına izin verildiğinde en etkili, en kalıcı ve en iyi öğrenme bireyin kendisinin ilgi alanına giren ve becerisi doğrultusunda gerçekleştirdiği öğrenme olduğunu görmekteyiz (Oktay 1989).

Bu anlamda modern eğitime dünyada ilk karşı çıkış 1762'de "Emil Yahut Terbiyeye Dair" adlı kitabı ile Jean-Jacques Rousseau'dan gelmiştir. Rousseau kitabında, eğitimin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değil de çocuğun doğal gelişim süreci doğrultusunda iç ve dış alanlar hazırlanarak uygulanması gerektiğini savunmuştur. Çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt Rousseau'nun ilkelerinden yola çıkarak Pestalozzi'nin 1774 yılında kendi çocuğu üzerinde gerçekleştirdiği gözlemlere dayalı yaptığı çalışmaları, olarak kabul edilmektedir (Aral ve ark. 2000). İlk okul öncesi eğitim kurumunu açan kişi olan ünlü Alman eğitimci Friedrich Froebel okul öncesi eğitimin kesinlikle şart olduğunu savunarak, 1837 yılında Almanya'nın Blankenburg bölgesinde bu konu ile ilgili çeşitli çalışmalara başlamış, 28 Haziran 1840 yılında da "Kindergarten" (çocuk bahçesi) adını verdiği Keilhau yakınlarında ilk anaokulunu açmış ve bu kavram ile çocukların doğal gelişim süreçlerinin desteklendiği ve beslendiği öğrenme ortamları düzenlemiştir (Aral ve ark. 2000).

Bu okullar yeterli görülmemeyerek, 1900'lu yılların başlarında alternatif okullar konusu yine gündeme gelmiş, okulların toplumsal hayattaki yeri sorgulanarak topyekûn bir dönüşüme gidilmesi ve öğrenme için farklı ortamlar oluşturulmasının gerekliliği, alternatif öğrenme ortamları ve modeller geliştirilmesi ihtiyacı yeni radikal kavramlar içeren okulların açılmasına sebebiyet vermiştir. Bu vesile ile okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları için okul oluşumları başlamıştır. Bu okullarda eğitim ortamları hazırlanırken, fiziksel ortamlar ile ilgili düzenlemeler birçok okul öncesi eğitim kurumlarının tasarlanmasında ve eğitim programlarının planlamasında örnek teşkil etmiştir.

Geleneksel eğitime karşı olarak doğan alternatif eğitim yaklaşımlarının geleneksel eğitim anlayışından ayırt edilmesini kolaylaştıran sahip olduğu genel nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Levin 2000; Hecht ve Ram 2010);

- Odak noktası olarak diyalog, bilgi ve değerlendirmenin karşılıklı yer değişimi.
- Çocuk merkezli yaklaşım.
- Çocukluk, yetişkinliğe hazırlığı değil; yaşamın kendisini ifade eder.
- Çocuğun bir bütün olarak görülmesi ve çocuğun duyguları, fiziksel ve ruhsal gereksinimlerinin giderilmesi.
- Çocuğun, eğitimi ile alakalı kararlarını vermesi konusunda etkili bir rol oynamasını ve çocuğun kendi öğrenme alanını kendisinin bağımsızca seçmesi.
- Kendi başına öğrenme, rehberli öğrenme ve içsel disiplinin güdülenmesi. Çocuklar düşünecekleri konusunda “ne” yerine, “nasıl” a yönelik öğrenirler.
- Kişiyeye odaklı ve iç disiplinden güç alan değerlendirme durumu.
- Rehber ve asistan olarak belirlenmiş öğretmen rolleri. Doğru öğrenci-öğretmen ilişkisi rolleri, açıklık ve samimiyet özellikleri ile nitelendirilir.
- Yer alan bireyler için bağımsızlık kuralına dayalıdır.
- Yapılandırılmış rutine karşı olan açık ders programı.
- Aktif öğrenme konusuna yönelik vurgu ve çevre, doğa ile fiziksel eylem arasında ilişki kurma (Hecht ve Ram 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine ve toplumun kültür yapısına uygun planlanıp tasarlanarak, programları veya eğitim yaklaşımları her ne

olursa olsun, kurumların gerek iç gerekse dış fiziksel özellikleri ve kullanılacak olan her türlü materyal çocuklar için son derece güvenli olmak zorundadır (Aral ve ark. 2000).

Bu bölümde dünya genelinde okul öncesi alternatif eğitim yöntemleri arasında yaygın olarak rastlanan Waldorf eğitim yaklaşımı, Reggio Emilia eğitim yaklaşımı ve Montessori eğitim yaklaşımları; eğitim ortamları ile birlikte ele alınacak ve yaklaşımların mekânsal ilişkileri aktarılacaktır.

2.4.1. Waldorf eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği

Avusturya'lı filozof, bilim adamı ve eğitimci Rudolf Steiner tarafından (1861-1925) Waldorf kuram ve uygulamalarının kullanıldığı programdır. Rudolf Steiner bu programda çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının gelişmesini sağlayarak, çocuğun yaşam hakkında bilgi sahibi olmasına sağlıklı ve yapıcı bir şekilde ilerideki hayatında faal bir biçimde rol almasına yardımcı olabilmek için Waldorf Programını geliştirmiştir (Bayhan ve Bencik 2008). Steiner tarafından kurulan "ezoterik bilim" olarak da anılan antropozofi akımıyla desteklenen Waldorf okullarında yapılan eğitimin amaçları, öğretim süreçleri ve tüm yapılanmaları insanın özünün tanınması ve insan doğasındaki gizemin ortaya çıkartılmasını, temelde kazanılan insan bilgilerini uygulayarak bunu özgürlük, eşitlik ve toplumsal birlik kavramlarıyla harmanlayarak, toplumun tüm bireylerini özgürlük, hak, kültür, eşitlik ve demokrasi içerisinde ortak bir hayat sürme ve geleceklerini şekillendirme ideolojisine sahip olmayı öğretmektir.

Günümüzde resmi eğitimin doğal bir parçası olarak kabul edilen Waldorf okulları, 6-18 yaş grubuna eğitim veren dünya ülkelerince ün kazanmış özgün bir alternatif eğitim kurumudur. Şu an dünyada başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Avrupa Birliği ülkeleri, Kanada, Kenya, Japonya, Mısır, Avustralya, Hindistan'ında aralarında bulunduğu 60 ülkede 1000'in üzerinde eğitim vermekte olan şubesi bulunmaktadır. Anasınıfından orta öğretimin sonuna kadar sınıfları olan bu okullarda, öğrenci isterse eğitim hayatının bu aşamalarının tümünü burada tamamlayabilir (Bayhan ve Bencik 2008).

Waldorf okullarının genel özelliklerine baktığımızda aile, öğretmen ve öğrenci iş birliği ile oluşmuştur. İnsanların bir araya gelerek oluşturdukları özgür kuruluşlardır, bir devlet kurumu değildir. Bu sebeple aile katılımı çok önemlidir. Çocuk gelişimine önem verilen, bütünden parçaya doğru bir program anlayışı ile sanat ve yaratıcılığın ön planda tutulduğu, Goethe'nin bilim anlayışından esinlenerek çocukların gereksinimlerine yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart bilim ve eğitim örneklerine karşı, okul ile sosyal bir grup oluşturmayı hedefleyen bir yapıya sahiptir. Müdür yoktur ve okul yönetimi öğretmenler yönetiminin oluşturulduğu kendi kendini gerçekleştiren bir yönetim biçimi ile yönetilir. Dolayısıyla hiyerarşik fark da olmamaktadır. Sınıfta kalma ve not verme yoktur. Temel bir ders kitabı yoktur (Bayhan ve Bencik 2008).

Waldorf eğitimi altı ana öğeden oluşmuştur.

- 1- Çocuk gelişim teorisi,
- 2- Öğretmenin kendi kendini geliştirme teorisi,
- 3- Akademik ve sanat ile ilgili çalışmaların bir arada olduğu ortak müfredat programı,
- 4- Çocuğun gelişen kavrama yeteneğinin ritmiyle öğretim şekilleri arasındaki ahengi sağlayan öğretme sanatı,
- 5- Yönetim ve öğretimi bütün duruma getirmek,
- 6- Öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri desteklemek adına Waldorf Topluluğu'nu ve okulunu kurmak.

Waldorf öğretmenleri bu altı ana öğeden yola çıkarak çocukların eğitiminde zaman, hareket ve ses ritmini bilinçli bir biçimde kullanarak çocuklara hareketler yoluyla geometrik şekilleri, dans etme, el çırpma ve şarkı söyleme yoluyla çarpım tablosu vb. gibi kavramları öğretmektedirler. Çocuğun düşünerek, hissederek ve uygulayarak kazandığı bilgiyi bütünleyen, bu çerçevede bütünsel düşünmeyi sağlayan aynı zamanda gerçeği bütünüyle anlamasını amaçlamaktadır.

Waldorf okullarında genel kapsamı ile: doğal yaşam ile bütünleşen bir eğitim, insan olmanın bilgeliğine dayalı olarak ruhun doğa ve evren arasındaki ilişkilerini anlaması amacı ve bu amacın kapsamında öğrenim içerikleri, öğrenme periyotlarında karşılıklı

olarak etkileşim, ilişkilerde yatay model, öğrenme periyodunda “öz” kavramının anlamı ve öğrenme sürecinde yaşamı aramak yer alır (Dündar 2007).

- Waldorf Eğitim Ortamları

Doğa ile iç içe olmanın büyük önem taşıdığı Waldorf okullarında doğal ve estetik eğitim ortamı yaratılması temeli yer alır. Kişinin doğanın bir parçası olmasından yola çıkılarak, güzellikle bütünlüğün sağlanması en önemli ilkedir. Bu ilkedен yol alarak da yaşamın ve mevsimlerin ritminin insanın ritmiyle var olduğu düşünülerek sınıf ortamı doğal varlıklar ve malzemeler ile doldurulur. Sınıfta doğa masası oluşturularak bu masaya mevsimsel objeler konulur ve çocuklarında katkıda bulunması sağlanır. Ayrıca çocuklar etkinliklerini çeşitli kumaşlar, yün, tahta bloklar, taşlar, çam kozalakları, meşe palamutları, saman vb. gibi doğal malzemelerle yapmaktadırlar. Okulun süslenmesinde kendi kültürlerini yansıtan objeler ve sanat eserleri kullanılır.

Waldorf okullarının en önemli öğrenme aracı müzik ve dansdır. Bu nedenle okul öncesi binaların iç ve dış düzenlemeleri yapılırken ritim ve hareket göz önünde bulundurularak planlanır. Ayrıca bu okulların mekanlarına bakıldığında da hareket, drama ve ritme ne kadar büyük önem verildiğinin yansımaları açıkça görülür. (Kotaman 2009).

Anaokulu mekânsal olarak ev ortamına benzemektedir. Sınıflarda tamamen doğal malzeme ve materyaller kullanılarak etkinlikler yapılır. İnorganik madde olan plastik malzemeler ve bununla birlikte hiçbir elektronik araç bu okullarda asla kullanılmaz. (Pound 2005).

Waldorf eğitim ortamları yaklaşımına yönelik “güzel, sıcak ve ev benzeri” olarak tanımlanabilir. Okul öncesi çocuğun sahip olduğu hayal gücü temelinde, seçilen yaratıcı renkler ile taklit, görünüm ve hareket esaslarında evinde gibi olmalıdır. Öğrenme mekânı ve oyun çevresinin, güvenli, karmaşık olmayan ve güzel olmasına özen gösterilmektedir. Fiziksel çevre tasarımı, çocukların çalışmalarının sergilenmesinde açık ve net renklerin doğal akışı bulunmaktadır. Eğitim ortamı okul öncesi çocuğun yaşının ilerlemesiyle orantılı olarak kendini yenileyebilmelidir. Fiziksel çevre; okul öncesi çocuğun imgelem

ve fantezi dünyasını besleyen, sıcak, samimi, rehberlik edici ve iş birliği sağlayan nitelikte oluşturulmalıdır (Şener 2001).



Şekil 2.12. Waldorf Eğitim Mekânı / Waldorf Kindergarten Ecole Maternelle Privée Internationale Monaco (Soyupak ve Proto 2018)

Waldorf eğitim yaklaşımı insanın oluşumunda yer alan ruh ve bedeni anlama kavramları üzerine kuruludur. Deneyim ve uygulama temelli bir yaklaşımdır. Bu sebeple Waldorf eğitim çevreleri çocuğun beden ve ruhunu besleyen öge ve yaratıcılığını destekleyen nitelikte düzenlenir. Çocuk tanımlı ortamlar doğrultusunda mekânda davranışlarını devam ettirmez kendi yaratıcılığına yönelik mekânda bulunan nesnelere kullanır (Soyupak ve Proto 2018). Şekil 2.12.'deki gibi mekânda kullanılan doğal ahşap kütükler oturma elemanları olarak değerlendirilmiş; duvar, zemin ve tavan renklerinde açık tonlar kullanılmıştır. Geniş pencereler ile eğitim mekânında gün ışığından yüksek oranda faydalanılmıştır.

2.4.2. Reggio Emilia eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği

İtalya'nın kuzey doğusunda bulunan Reggio Emilia ilinin küçük bir köyü olan Villa Cella'da yaşayan insanlar ikinci Dünya Savaşı bitiminde köylerindeki küçük çocuklar için çiftçiler tarafından bağışlanan bir araziye bir okul yapmaya karar vermişlerdir. O dönemde yeni bir öğretmen olan Malaguzzi, durumu öğrendikten sonra okulu görmek için köye gider oradaki çocuklara öğretmenlik yapar. Daha sonra dönemin devlet

yetkililerinin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörülü olmayan yaklaşımına karşı bir tepki olarak, yedi yıllık öğretmenlik görevini bırakarak Ulusal Araştırma Merkezinde (CNR) psikoloji eğitimi görmek için Roma'ya gider. Geri döndüğünde ise hem okuldaki problemlili çocuklar için Reggio Emilia'ya belediyesinde açılmış olan psikolojik danışma merkezinde hem de ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmaya başlar. Bu süreçte “çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği” düşüncesi Malaguzzi ve arkadaşları arasında Reggio Emilia felsefesinin temellerinin atılmasında öncülük etmiştir (Gandini ve Forman 1998).

Çocukların yeni keşifler yapmalarına fırsat verilerek elle tutulur yaşamlar sunmak, çok yönlü araştırma, üretme ve varsayımlarını test etme aşamalarından geçmelerini sağlamak, Reggio Emilia yaklaşımının esas özelliklerindedir. Bu okullarda simgesel yani drama, heykel, oyun, resim çizme vb. gibi yöntemlerle kendilerini ifade etme olanağı bulan çocuklar, elle tutulur kavramları simgesel ifadelerle dönüştürerek hayata başka açıdan bakarak öğrenirken problem çözme odaklı bakış açılarını da uygulamalı olarak tecrübe etmiş olurlar (Temel ve Dere 1999).

Temel ilkeleri açısından Reggio Emilia Yaklaşımı'na bakacak olursak; çocuk iletişimci, ortak ve lider olarak algılanırken çevrenin önemi büyüktür. Öğretmen hem araştırmacı hem rehberdir. İletişim aracı olarak belgelerden faydalanılır. Ailede bir ortaktır ve organizasyon esastır. Bu ilkeler doğrultusunda çocuğun büyüme sürecindeki gelişimini engelleyen eski kalıplaşmış katı kurallar, geleneksel eğitim yöntemleri, yetişkinlerce benimsenmiş fakat çocuklar açısından anlaşılması çok zor olan ve o dönem için geçerliliği olmayan davranış kalıpları ve tutumlar ile karşılaştığında kendi kendine aşmasını sağlayarak ve çocuğun yetiştiği toplumdaki yenilik ve kültürel değerleri ve rollerini öğrenmesi açısından da desteklenmelidir.

- Reggio Emilia Eğitim Ortamları

Reggio Emilia Yaklaşımının uygulandığı okullarda aktif eğitim programı kullanılır, çünkü bu okullarda öncelikle çocukların nasıl öğrendiklerine odaklanılır ve eğitim ortamının önemi çok büyüktür. Bu sebeple çocukların hayal güçlerinin gelişmesine

yardımda bulunması, değişik etkinlikler sunması, yaratıcılığının desteklenmesi ve farklı yaş gruplarındaki kişilerle iletişim kurması gibi aktif öğrenmenin gerçekleşeceği ortamların olması gerekmektedir. Çocukların tüm duyularına hitap etmesi göz önünde bulundurularak, iç ve dış mekanların düzenlemelerinde kullanılacak malzemelerin doğal olmasına, renklerine, mumlara, aydınlatılmış ortamlar ve aynalar gibi ilgi çekici objeler olmasına ve sürdürülebilirliğinin olmasına dikkat edilmiştir. Sınıfların tabanı genellikle ahşap kaplıdır ve sınıflardaki oyuncaklarında çoğu ahşaptır. Ayrıca tüm okullarında ahşap bloklar mevcuttur ve çoğunlukla bu ahşap blokların arkasında bulunan duvara resim ve renkler yansıtan bir slayt projektörü bulunmaktadır (Bennet 2001).

Mekanların çok büyük önem taşıdığı Reggio Emilia okullarında sosyal çevrenin de fiziki çevre kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların yaşadıkları ve ileriki hayatlarında içinde bulunacakları toplumun, sosyal çevrenin bir benzerini görmeleri sağlanarak bunun için hazırlık yapmalarının amaç edinilmiştir. Çocuklar ile yetişkinler arasındaki her türlü iletişim ve sosyal alışverişi kolaylaştırmak, daha verimli hale getirmek ve kalıcılığını sağlamak için bütün çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunabilecekleri çok geniş bir alan bulunmakta ve sınıflar bu alanın etrafında oluşturulmaktadır. “Piazza” adı verilen bu alanlar sınıfların açıldığı bir orta alandır ve çocuklar ile yetişkinlerin sosyal alış-verişini kolaylaştırmak amacıyla tüm çocuk ve öğretmenlerin bir arada rahatlıkla bulunabilecekleri bir yer olarak inşa edilmiştir. Planı gereği de piazzaların etrafına yapılmış sınıflarda ki öğrenciler ve yetişkinler bir gün boyunca bu alandan geçmek zorunda kalmaları sağlanmıştır. Reggio Emilia okullarında çocukların hayal ve yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenlen fiziki çevre, aynı zamanda çocukların birbiriyle etkileşimini sağlayacak biçimde planlanmıştır. İç düzenlemelerde çocukların odadan odayı ya da odadan dışarıyı rahatça görebilmeleri için kapıların bir bölümü camdan yapılmış, hatta bazı okullarda odanın bölümleri tavandan iplerin sarkıtılmasıyla ayrılmıştır. Bazı okullarında ailelerin ürettiği el yapımı kuklalar ve bu kuklaların sahnelendiği kukla sahneleri mevcutken, bazı okullarında da gölge oyunu için kâğıt ya da perde sarkıtılır (Bennet 2001).

Reggio Emilia yaklaşımında okul çocuk için bir ev, ailesi de o evin bir üyesi olarak kabul edildiğinden, okulun girişinden itibaren doğal ev ortamı havası verilerek çocukların sanki

evlerindeymiş gibi hissetmeleri sağlanmaktadır. Okulların çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için cam, ahşap döşeme ve mat renkler kullanılmıştır. Yer ve tavanlarda değişik özellik ve şekillerde aynalar kullanılarak çocuğun kendisini değişik açılardan değişik durumlarda görmesi sağlanarak çocuğu düşünmeye sevk etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca binaların içi ılık ve sakindir. Okulun her köşesinde çocuğun iletişim kurması için imkanlar hazırlanarak düzenlenmiş olup, istedikleri zaman yalnız kalabilecekleri sakin alanlarda oluşturulmuştur. Piazzaların düzenlenmesinde koridorlar, pencereler, tek kişilik giyinme alanları, sınıflarda telefon bağlantıları ve banyolar çocukların birbirleriyle eğlenceli bir biçimde karşılaşarak iletişim kurmaları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Her okulda ebeveynlerin çocuklarını okula bırakırken veya alırken bekleyecekleri bir salonda mevcuttur (Palestis 1994).

Çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan bir ilişki içerisinde olmalarını sağlamak adına Reggio Emilia okullarında mutfak, kiler, yemek odası, tuvaletler, bir de bahçe bulunmaktadır ve dış ve iç mekanları gerçek yaşamı okulun her karesine uygulamışlardır. Çocukların gerçek yaşamla bağlantı kurmaları sağlamak için etkinlikler planlanmıştır. (Bennet 2001).

Reggio Emilia okullarında sınıf ortamlarında geniş ve boş alanlar mevcut olmaktadır. Çocukların fikirlerini açıkça birbirleriyle paylaşabildikleri imkanların da sağlandığı sınıf ortamlarında aynı zamanda okuma, yazma, sanat, matematik, su havuzu, kum havuzu, blok, bilim, el becerisi, evle ilgili ve dramatik oyunlar gibi merkezlerde bulunmaktadır. Çocuklara verilen değerlerin bir göstergesi olarak her sınıfa bir pano yapılmıştır. Bu panoların çocukların yaptıkları değişik çalışmalarla doldurmaları sağlanırken diğer çocuklarla da iletişim kurmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca bu okulların her yeri çocuğun öğrenme belgeleri ile donatılmıştır. Bu belgeler çocukların yaptığı sorguladığı, hissettiği, düşündüğü ve merak ettiği projelerde, birkaç çocuğun birlikte çalışma yaparken çekilmiş fotoğraflarından oluşmaktadır. Burada çocuğun neyi, nasıl ve hangi aşamalarda öğrendiğini hatırlamak için zaman zaman bu belgelere başvurulmaktadır (Bennet 2001).

Reggio okulları; giriş yolu, meydan(piazza), öğrenme mekanları, atölye, arşiv, personel odası, iç bahçe, dış bahçe, depo alanlarını kapsamaktadır (Şener 2001). Duyarlılıkla

estetik şekilde oluşturulmuş ortamlar bulunur. Sınıf içerisinde mini atölye ve büyük atölye yer almaktadır. Atölyelerde çok çeşitli materyaller ve kaynaklar yer alır. Reggio sisteminde duyu kullanımıyla materyallerin ve kavramların bilinir olmayan niteliklerini keşfetmelerine yönelik ortamlar sağlanır. Ortamlar, öğrenmenin doğrudan kendisi olarak görülür (Palestis 1994).

Reggio Emilia eğitim ortamlarında fiziksel çevrenin özeti olarak “sevecen” kavramı oluşturmaktadır. Ortamlar öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi kolaylaştıran ve rahatlatan bir etkiye sahiptir. Bu yaklaşımda “çevrenin şeffaflığı”, “açık hava sergilemesi ile iletişim”, çocuklar arası düşünce ve beceri “değiş-tokuşu”, paylaşımı desteklemek konusunun önemi belirtilmektedir. Mekanların kullanımı, günlük yaşamı çekici kılarken ilgiyi çevrenin benzersiz yönlerine çekmektedir. Malzemeler, fikirleri görünür kılmak konusunda oluşmuş zengin bilgiyi motive etmek amaçlı kullanılır. Ortamların görsel ve dokunsal niteliğini zenginleştirmek adına önemli girişimler sistemin niteliğinin kanıtı olarak mekân taleplerine dahil edilmektedir (Şener 2001).



Şekil 2.13. Reggio Emilia Eğitim Mekânı / Loris Malaguzzi International Center (Soyupak ve Proto 2018)

Reggio Emilia kendi felsefesine yönelik öznellik, iletişim, özerklik ve bağlantı üstüne kurulu bir düzene sahiptir. Bu ortamlarda çocuk kendi isteği ile ilişkiler kurar, paylaşımında bulunur, inceleme yapar ve uygular. Reggio Emilia eğitim mekanlarında özenilmiş ve estetik açıdan düzenlenmiş bir çevreye sahiptir. Bu şekilde fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı ortamlar olarak ifade edilebilir. İyi tasarlanmış ortamlar ve farklı atölyeleri

vasıtasıyla çocuk çok yönlü bir öğrenim gerçekleştirir (Soyupak ve Proto 2018). Şekil 2.13.'deki Reggio Emilia mekanının genelinde hâkim olarak tercih edilen yeşil rengi çocukların ilgisini çekerek eğitimde oyuna teşvik edebilir. Tasarımda güncel yönelimleri takip eden bu yaklaşım ile çocuk, yenilikçi mekân ve tasarım uygulamaları doğrultusunda deneyim kazanma imkânı elde edebilir.

2.4.3. Montessori eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği

Montessori Metodu, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru, pedagog ve antropoloji profesörü Maria Montessori (1870-1952) tarafından ortaya konulan bir eğitim yaklaşımıdır. Maria Montessori İtalya Chiaravalle'de 1 Ağustos 1870 tarihinde doğmuş ve ilkokula Roma'da devam etmiştir. Akabinde 1883'te Roma'daki Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti Teknik okuluna başlamış fakat biyolojiye olan ilgisi nedeniyle tıp okumaya karar vererek Roma Üniversitesine girmiştir. Burada ön tıp programını bitirmiş 1896 yılında psikiyatri alanında yüksek onur derecesiyle mezun olmuştur. Böylelikle Montessori İtalya'nın ilk kadın doktoru ünvanını da almıştır (Wilbrandt 2013).

Montessori Roma'da 1900 yılında gelişimsel problemlili olan çocuklar adına "Ortophrentic School" adı altında yalnız öğrencilere yönelik değil, öğretmenlere yönelikte eğitimin verildiği özel bir okul açılmasına ön ayak olarak, bu okulda müdürlük yapmış ve bu süreçte özel problemler için yeni materyaller geliştirerek çocukların önceden hazırlanmış ve yapılmış deney ve egzersizlerle daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Roma'da zekâ geriliği olan çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar da yapmış ve zihinsel geriliğinin tıbbi bir sorun değil pedagojik bir sorun olduğunu ortaya çıkararak hastanelerde uygulanan tedavi yöntemleri ile onların iyileşemeyeceğini, zihinsel engelli bu çocuklara özel eğitim sistemleri ile yardımcı olunabileceğini ve bu çocukların okullarda eğitilmesi gerektiği savından yola çıkarak kendi eğitim metodunu oluşturmuştur (Wilbrandt 2013).

1907 yılında Maria Montessori, Roma'nın fakir mahallelerinde yaşayan, 2 ila 6 yaş arasındaki, çoğunun okur-yazar olmadığı ve yoksul ailelerin çocuklarının oluşturduğu ilk "Çocuklar Evi"ni (Case dei Bambini-Children's House) açmasıyla, okulun başarısı ile ilgili haberlerin yayılması üzerine dünyanın çeşitli ülkelerinden ziyaretçiler gelmişlerdir.

Maddi imkansızlıklardan dolayı yeterli materyal ve donanımın olmamasına rağmen biraz daha geliştirilerek ‘‘Çocuklar Evi’’nin ikincisi açılmıştır. Açılan bu ikinci okulda bir derneğin yapımını üstlendiği Montessori materyalleri kullanılmaya başlanmış ve akabinde İsviçre’de Froebel’in eğitim yönteminin kullanıldığı yetim yurtları ve çocuk evleri, Ocak 1909’dan itibaren Montessori metodunun ve materyallerinin de benimsendiği Çocuklar Evi’ne dönüştürülmeye başlanmıştır (Güleş ve Erişen 2009).

Döneminin şiddete dayalı geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkan Montessori, öğretmen için çocuğun işini kolaylaştırıcı bir rehber konumunda olması gerektiğini vurgulayarak, eğitimde çocuğun özgürlüğünü kazanabileceği bir ortamın gerekli olduğunu savunmuştur. Montessori Metodu’nun amacı, çocuğun ne istediğini bilme ve uygulama, konsantrasyon, özgüven, bağımsızlık, girişimcilik, başkalarına saygı duyma, yardımlaşma ve düzenlilik gibi yetilerinin geliştirilmesini sağlamak olmuştur. Bu amaçlara Montessori; ilk olarak, çocuğun öğrenme hazzını hiçbir zorlama olmadan kendi kendisine yaşamasını sağlayarak; ikinci olarak da çocuğun öğrenme mekanizmasını kusursuzlaştırmaya yardımcı olarak iki şekilde ulaşmayı hedeflemiştir (Lopata ve ark. 2005).

Maria Montessori’ nin üç yıllık dönemlere dayanan çocuk gelişimi teorisine göre birbirlerinden öğrenecekleri çok şeyleri olduğu düşüncesiyle sınıfları üç farklı yaş grubuna ayırarak üç yıl aynı öğretilerde eğitim görmesi sağlanan bu çocukların birbirlerini gözlemleyerek ve karşılıklı yardımlaşarak, küçüklerin büyüüp onların yaşlarına geldiğinde neler olacağı konusunda fikir sahibi olurken, büyük çocukların ise küçük çocuklara yardımcı olarak bilgilerini pekiştirme olanağı sağlanmaktadır. Böylece çocuk aynı zamanda farklı kişilerle sosyal anlamda ilişki kurmayı öğrenerek toplumsal gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Doğru 2009).

Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen bu okul felsefesi ve eğitim yöntemi, engelli olan veya olmayan tüm çocuklar için de kullanıldığı gibi, otistik ve diğer engelli çocuklar için de uygulanabilen, çocuğu olduğu gibi ve öğrenme etkinliklerinin merkezi ve lideri olarak gören çocuğun kendi kendine uygulayarak, en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını amaçlayan yaklaşım metodudur (Korkmaz 2015).

Maria Montessori eğitim mekanlarının planlanmasındaki merkez çocuktur. Mekân; çocuğun gereksinimleri, ilgi ve kişilik gelişimini ön planda tutan tasarım kriterleri üzerine kuruludur. Montessori eğitim mekanlarının planlanmasında; bütün çocukların kişisel özgürlüğünü destekleyen, keşif ve gözlem yapabilmesine olanak sağlayan tasarım kriterleri hedef alınmıştır.

Montessori eğitim mekanlarının planlanması şu hedefler doğrultusunda gerçekleşmektedir (Korkmaz 2015):

- Bireyleşme
- Seçim özgürlüğü
- Konsantrasyon
- Bağımsızlık
- Problem çözme becerileri
- Sosyal etkileşim
- Temel becerilerde yeterlilik

Montessori eğitim sisteminin, birçok araştırma sonucu çocuğun eğitimsel gelişiminde olumlu katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Lopata ve Wallace tarafından gerçekleştirilmiş bir araştırma, Montessori eğitim yöntemini alan çocukların, geleneksel yöntemle göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuştur (Lopata ve ark. 2005). Güleş ve Erişen tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda; Montessori eğitim uygulamalarının, okul öncesi dönem çocuğunun üzerinde yaşadığı dünya hakkında gerçek bilgiler edinebilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir (Güleş ve Erişen 2009).

- Montessori Eğitim Ortamları

Montessori yaklaşımı; geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan çok daha farklı bir okul ortamı oluşturmaya çalışarak, çocuğun bütününe odaklanmasından kaynaklı, sınıfları çocukların özgürce ve kendi kontrolünü sağlama duygularını geliştirmeye yardımcı

olacak şekilde hazırlanmış ortamlarla, yetişkinlerin sorumlu olduğu ortamlar olmaktan çıkarmıştır.

Montessori yaklaşım metodunda tamamen çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuş, eğitimin doğal bir süreç olduğu çocuğun kendi içinden gelerek hareket ettiği, böylece hem kendi kendini denetlemeyi hem de öğrenmeyi gerçekleştirdiği fırsatlar tanınarak, araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltme imkânı verilmektedir. Çocuklara özgür bir ortam sağlanarak, duyu organları ile materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri tek başlarına, yaşlıları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sonucunda anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini karşılıklı olarak yaşamaları sağlanır. Böylelikle bilgi edinmede oyun gözlem ve duygularını kullanan çocuklar bilgilerini ve öğrendiklerini düzenleyerek çevreyle etkileşimde bulunmaları sonucu deneyim kazanırlar (Doğru 2009).

Eğitim ortamının çocuklara göre hazırlandığı Montessori okullarında, temelinde çocuğun özgürce hareket edebileceği ve çevrenin güvenliği, ışık, ses gibi tüm unsurlar dikkate alınarak tasarlanmıştır. Sosyal etkileşimi destekleyen sınıf ortamları, bireysel, küçük grup ve bütün sınıf etkinlikleri için alanlar, hafif, orantılı ve çocuk tarafından rahatça hareket ettirilebilir, sınıflarında sıra yerine, ilk kendilerinin kullandığı ve boylarıyla uyumlu sandalyeler, mobilyalar, dolaplar, duvarlarda askılar, kolayca kullanabilecekleri kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, parmaklarıyla kavrayabileceği fırçalar, kısa-düz saplı süpürgeler, eline sığacak sabunlar, kendi başına giyip, çıkarabileceği giysiler, yine çocuk boylarıyla uyumlu vb. eşyalar ve materyaller, hoş estetik bir çevre ve fiziksel etkinlikler için de güvenli bir ortam şeklinde tasarlanmıştır (Korkmaz 2015).

Eğitim materyalleri çocuğun şekil, büyüklük, renk, doku, tat gibi kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Sınıflarda zihinsel engelli çocuklar da düşünülerek onların her türlü gelişimlerine yarar sağlayacak eğitici ve öğretici materyaller bulundurulurken, zihinsel engeli olmayan normal çocuklar içinde oyun oynamak amaçlı oyuncaklar ve çok çeşitli eğitici materyaller bulunmaktadır. Sınıf içerisinde istedikleri gibi dolaşan, okuldan açık alana gidip gelmekte özgürce davranan çocuklar bunu yarken, sessizce ve diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden yapması öğretilir

ki, bu da çocuğun içinde bulunduğu çevreye saygı bilincinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu hareket özgürlüğü nedeniyle eğitim, geleneksel okullardaki gibi çalışma, dinlenme veya oyun zamanlarına bölünmemiş çocuğun istediği etkinliği seçmesi sağlanmıştır. Böylece bu okullarda çocukların öğrenmeye karşı aşırı istekli oldukları ve onlara uygun ortamlar sunulduğunda kendi kendilerine de öğrenebilecekleri ortaya çıkmıştır (Doğru 2009).

Montessori sınıflarında zihinsel gelişim ihtiyaçlarını karşılama, bireysel çalışma özgürlüğü, sosyal çevreye uyum ihtiyacını karşılama ve kendi kendine yetebilme becerileri kazandırmak için eğitici materyaller kullanarak çocuklara oto-eğitim yapma fırsatı sağlanmaktadır. Bireysel eğitim, günlük yaşam etkinlikleri, eğitici materyaller, hazırlanmış çevre, dil materyalleri, genel kültür materyalleri, duyu materyalleri, güzel sanatlar materyalleri, matematik ve geometrik materyalleri gibi köşeler mevcuttur. Bu materyallerin bulunduğu köşelerin olduğu sınıflarda materyaller, bölümlerine göre düzenlenerek sergilenirler. Materyallerin çok renkli olmasına karşın içinde buldukları sepetler, kaplar ve tablalar dikkatin materyalde kalması amacıyla doğal görünümde dir. Sade ve geri dönüşümlü oldukları için cam kavanoz ve şişeler de kullanılmaktadır. Doğa ile iç içe olmanın da önemine değinen Montessori çocuğun gelişiminde önemli bir yer teşkil ettiğine dikkat çekmiştir (Wilbrandt 2013).

Doğanın kanunları bilimin ve sanat dallarının temelini oluşturduğundan çocuklara doğanın düzeni, uyumu ve güzelliğini anlamaları için doğa ile ilgili etkinlik ortamları da sunulmaktadır. Bu vesile ile dış mekânlara da önem verilen bu okullarda okul bahçesi de önemli bir eğitim ortamıdır. Çocukların bahçede mıntıka temizliği, çiçek-ağaç yetiştirme ve sulama, hayvan besleme vb. faaliyetlerin yapıldığı çevresel bakımla ilgili işleri de yapmaktadırlar (Korkmaz 2015).

Montessori sınıflarında, çocuğun serbestçe hareket edebileceği kendi başına uygulamalar yaparak kendisini yetiştirmesi sağlanmaktadır. Montessori'nin okullarında çocuklar metotlu ve hesaplı bir özgürlüğe sahiptir ve Çocuk-Çevre-Öğretmenden oluşan üç temel unsur üzerine kurulmuştur. Burada çocuk bir yetişkinin istediği gibi değil, onu olduğu gibi gözlemleyerek ve anlayarak kendi kendine en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu

bulmasını sağlamaktır. Çocuğun öğrenme isteği doğrultusunda yaptığı çalışmalarından dolayı edindiği tecrübeler ile hayatı boyunca devam edecek bir öğrenme motivasyonu sağlamaktadır (Wilbrandt 2013).

Montessori okullarında mekân ve çevre düzenlemesi yapılırken çocuğun kendisini güvende hissederek rahatça hareket edebileceği, çocuğa uygun boyutlarda hazırlanmış eşyaların, çocuğun gücüne ve boyutlarına uygunluğu düşünülürken, çocuğun içinde yaşadığı “kültür” üne uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda hiçbir sınıfta sebepsiz bir materyal yoktur ve her materyalin mutlaka temel ve gizli bir amacı vardır. Ayrıca hareket ve seçme özgürlüklerinin olduğu sınıflarda toplum içerisindeki kurallarda uygulanırken, dış dünyaya ait olgularda sınıf ortamına getirilmektedir. Bu okullarda çevrenin hem mimarı hem de bir parçası olan öğretmenin materyallere hâkim olması, hareketlerinde kesinlikle net olması ve her zaman iç hazırlığının tam olması gerekmektedir. Raflardaki materyaller soldan sağa doğru, renklerin tanıtıcı özelliklerine dikkat edilip, basitten zora doğru yerleştirilerek tüm çocukların sabretmeyi, beklemeyi, paylaşmayı ve doğru karar vermeyi öğrenmesi için her materyalden sadece bir tane bulundurulur (Wilbrandt 2013).

Montessori okul öncesi çocuk eğitim mekanları, öğrenme mekanları, dış oyun, kütüphane, personel odası ve depo alanlarını içermektedir. Ortamlar pratik hayatı anımsatan manipülatif, dil, kültürel, matematik, duygusal konuları barındıracak biçimde hazırlanmalıdır. Montessori öğrenme mekanları ortamı, okul öncesi çocukların ve öğretmenlerin ilgileri ve tecrübeleri üzerine kuruludur. Okul öncesi çocuk için kişisel oluşturulan düzenli ortamlar, pratik yaşam, aritmetiksel, kültürel, dilsel ve duymusal konuları kapsamaktadır (Şener 2001).

Montessori eğitim yaklaşımının mekân tasarımı ilkelerine göre fiziksel çevre tasarımı ile mekânın kullanımı okul öncesi çocukların, okul öncesi mekân yakın çevresinde yer alan “geniş topluluk değerleri” (dünya, şehir, ulus) ile olan iletişimini yansıtmaktadır. Yaklaşımın temel ögesi olarak mekân, “davet edici, sistemli, estetik açıdan hoşnut edici, toplayıcı ve huzurlu”dur. Düzenin ve güzelliğin okul öncesi çocuk için estetik memnuniyeti ve saygısına sebep olması nedeniyle, malzemelerin kendisi ve

organizasyonları dikkatli seçimleri yansıtmaktadır. Bu eğitim anlayışını kısaca aktaran ilke “hazırlanmış çevre”dir. Bu çevre ile çocuk, pratik yaşam tecrübelerinde rol alır. Kazanılan deneyimler çocukların duyularını uyarma amacıyla tasarlanmıştır (Şener 2001).



Şekil 2.14. Montessori Eğitim Mekânı / Eucalyptus Montessori Child Care Centre Canberra -CCJ Architects (Soyupak ve Proto 2018)

Montessori bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğu için çocuk gelişimini bu doğrultuda destekleyen eğitim sistemine ve bu eğitimin gerçekleşmesine imkân tanıyan eğitime uygun çevreler geliştirmiştir. Montessori mekanlarında çocuk bireysel, sorumluluk alabilen, özgür bireyler olarak hareket edebilmesine uygun tasarlanmaktadır (Soyupak ve Proto 2018). Tanımlı alanları, eğitime uygun düzenlenmiş çevreye sahip mekanlarda bulunan çocuk kendi isteklerine yönelik tercihlerle eğitimi gerçekleştirir. Şekil 2.14.’de yer alan sınıf mekanının genelinde açık renkler kullanılmış, malzemelerde doğal ahşap tercih edilmiştir. Sınıfın genelinde belli bir düzen mevcuttur. Donatılar çocuk boyları ile uyumludur ve geniş pencereler ile doğal ışıktan yüksek oranda faydalanılmıştır.

2.4.4. High Scope eğitim yaklaşımı ve mekân niteliği

High/Scope yaklaşımı başlangıçta özel programlardan yararlanılarak New York'un mahallelerinde şiddete eğilimli çocuklar için Pery Preschool Project adı altında oluşturulmuş. Sonrasında da 1962 yılında David P. Weikart'ın öncülüğünde bir ekip tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde Michigan, Ypsilanti civarında yaşayan ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük ailelerinin çocukları için kurulmuştur. 1967 yılında programı daha da geliştirmek için David P. Weikart ve ekibi o dönemde ülkelerinde uygulanan "Language, Training Curriculum ve The Unit-Based Approach" yaklaşımlarından öne çıkarak bu üç yaklaşımı harmanlayıp yeni bir eğitim yaklaşımı oluşturmuş ve bu yeni oluşturulan yaklaşımın adına da "High/Scope Yaklaşımı" adını vermişlerdir (Hohmann ve Weikart 2000).

Etkin öğrenmeyi temel alan bir eğitim modeli olan High Scope yaklaşımı 'yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev' anlamına gelmektedir. Kırk yıllık Çocuk gelişimi araştırmalarına, eğitim değerlendirmelerine ve uygulamalarına dayanan bu eğitim sistemi kuram ve tatbiki birleştiren çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerine önem veren lisanslı bir programdır ve dünyanın özellikle önde gelen ülkelerinde erken çocukluk ve okul öncesi dönemde uygulanmaktadır (Hohmann ve Weikart 2000).

High/Scope programı uygulanan etkin öğrenme için öğretmenin en önemli sorumluluklarından birisi olan çocuğun iletişime açılması kavramı olumlu yetişkin-çocuk etkileşimine bağlı olduğundan, çocuklara nasıl, niçin, neden gibi açık uçlu sorular sorularak düşünmeye sevk edilir. Etkin öğrenme mantığıyla olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi, öğrenme çevresi, insicamlı bir günlük program ve değerlendirme sonucunda eğitimciler, aktif öğrenmeyi geliştirecek ve hızlandıracak bir ortam sunarak, çocuklara eylemleri ile ilgili düşünceleri için rehber olmaktadır (Fathi 1992).

- High Scope Eğitim Ortamları

High Scope eğitim ortamlarında çocukların davranışları üzerinde fiziksel çevrenin çok güçlü bir etkisi vardır. High Scope eğitim ortamlarında etkin öğrenmeyi kalıcı kılabilmek adına çocukların kendi davranışları doğrultusunda hareket edecekleri, öğrenebilecekleri,

yaratacakları, deney yapacakları, arkadaşlarıyla birlikte çalışacakları, eşyalarını ve yaptıkları çalışmaları sergileyebilecekleri biçimde tasarlanmıştır. Çocukların görebileceği ve kullanabileceği biçimde bir yerleşim düzeni yapılarak, eğitim ortamının çocuklara, malzemelere ve yetişkinlere yetecek genişlikte olması, büyük ve küçük grupların birlikte rahatça çalışabilecekleri alanların bulunması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların malzemelerini kullanmalarını, planlamalarını, seçimlerini ve başkaları ile olan ilişkilerini etkilediğinden, sınıf düzeninde çocukları tercihlerini belirleyip ona göre davranacağı, onları uyaran nitelikte materyallerle yaparak ve yaşayarak etkin öğrenmelerini sağlamak adına planlanmıştır (Weikart 1990).

Fiziksel planlamaya özen gösterilen bu okullarda tüm mobilyalar çocukların boylarına göre ayarlanmış ve çocukların istedikleri oyunu oynayabilecekleri, özgür hareket edebilecekleri mekâna egemen olabilecekleri biçimde hazırlanmıştır. Sınıflarda deniz kabukları, tahta, metal, pamuk, elyaf, taş, toprak, yaprak vb. birçok eşya bulunmaktadır. Bunların yanı sıra sınıf düzeninde ofis eşyaları, mutfak eşyaları ve aile fotoğrafları gibi çocuğun evinden parçalar görmesi sağlanarak, günlük hayatla uyum içerisinde olması düşünülmüştür. Çocukların sınıfların dışında açık havada faaliyetler de yapmaları için bu okullara uygun bahçe düzenlemesi yapılmıştır. İçeride oynadıkları oyunları bahçeye çıkararak, doğal çevrelerini ve o an yaşadıkları bölgeyi tanıyarak, daha geniş bir ortamda, değişen hava koşullarını ve mevsimleri bire bir yaşayarak, koşarak, sallanarak, sürünerek, tırmanarak, çeşitli oyunlar oynadıkları, araştırmalar yaptıkları, fiziksel olarak aktif zaman geçirdikleri düzenlemeler mevcuttur (Weikart 1990).



Şekil 2.15. High Scope Eğitim Mekânı / Oakview Village Childcare (Anonim 2018i)

High Scope eğitim ortamlarında çevre ve materyaller etkin öğrenmeyi teşvik etmek için özenle düzenlenmiştir. Şekil 2.15'deki gibi eğitim mekânı belirli oyun türleri etrafında düzenlenmiş ilgi alanlarına ayrılmıştır; örneğin, blok alanı, ev alanı, küçük oyuncak alanı, su alanı, kitap alanı ve sanat alanı mevcuttur. Mekandaki malzemeler çocukların ulaşabileceği konumdadır. Çocukların eğitim ortamında özgür hareket imkanları bulunmaktadır. Mekân düzenlenmesi büyük ve küçük grup etkinliklerine imkân tanıyan niteliktedir.

2.4.5. Okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları mekân niteliklerinin genel değerlendirilmesi

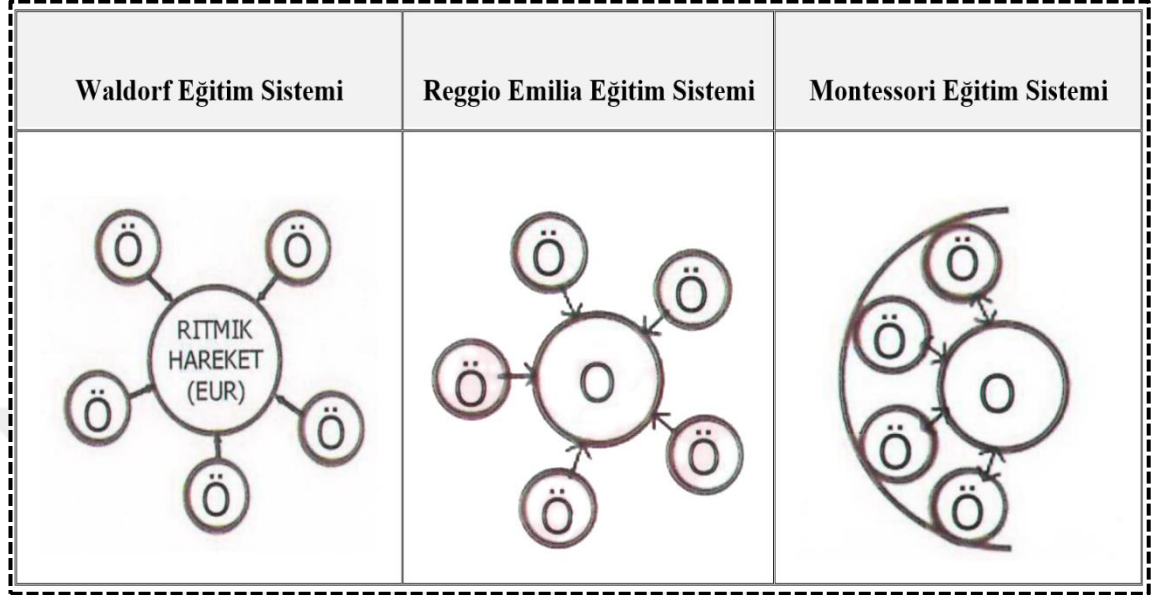
İncelenen okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımlarının sahip oldukları mekân kurgusunu oluşturan nitelikler; çocukların gelişimleri ve fiziksel çevre ilişkilerine yönelik genel değerlendirilmesi ile aşağıda aktarılmıştır. (Şekil 2.16)

Eğitim Yaklaşımları ve Mekân Tasarımı Etkileşim Noktaları	Montessori Eğitim Yaklaşımı	Waldorf Eğitim Yaklaşımı	Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı	High Scope Eğitim Yaklaşımı
Çocuğun kendini özünü ve yeterliliklerini keşfetme desteği	+	+	+	+
Motor Gelişim Desteği	+	+	+	+
Duyusal Gelişim Desteği	+	+	+	+
Psikolojik ve Sosyal Gelişim Desteği	+	+	+	+
Ders gereçlerinin mekânda düzenlenmiş ilkelerinin eğitim yaklaşımı tarafından belirlenme durumu	+	+	+	+
Doğal/ Yapay Çevre Etkileşiminin Eğitim ile İlişkilendirme Durumu	+	+	+	+
Eğitim Yaklaşımına Özel Tasarlanmış Ders Gereçleri	+	-	-	-

şekil 2.16. Eğitim Yaklaşımları ve Mekân Tasarımı Etkileşim Noktaları (Bilgiç ve Surur 2016'dan yararlanılarak geliştirilmiştir)

şekil 2.17'de Sener 2001'in çalışmasından yararlanılarak, yer alan alternatif eğitim yaklaşımlarının mekânsal kurgusunda; çocukların en fazla zaman geçirdikleri, mekân tasarım etkileşim noktaları olmaları, gelişimsel olarak etkileşimde oldukları, eğitime yönelik araç-gereçlerin bulunması, eğitim-öğretimin gerçekteşiği mekanlar olması sebebiyle ve daha önce aktarılan bilgiler ışığında okul öncesi eğitim ortamlarında iç ve dış mekan özellikleri bağlamında okul öncesi eğitim ortamlarının mekânsal kurgusunda önemli rol oynayan "öğrenme mekanları" ve çocukların mekânsal etkileşimi ile öğrenmesini doğrudan etkileyen "oyun" un önemi göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitim ortamları açısından önem taşıyan alternatif yaklaşımların mekânsal

kurguları kapsamında “ortak oyun aktivite mekânı” ve “öğrenme mekanları” ile olan ilişkisi incelenmiştir.



Şekil 2.17. Alternatif Eğitim Sistemlerinde Öğrenme-Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi (Şener 2001)

Waldorf eğitim sisteminde yer alan mekânsal kurguda “Ö” öğrenme mekanları, “I” ritmik hareket merkezine; Reggio Emilia eğitim sistemlerinde yer alan mekânsal kurguda “Ö” öğrenme mekanları, “O” ortak oyun aktivite mekânına açılmaktadır. Her iki eğitim sisteminde yer alan mekânsal kurguda “Ö” öğrenme mekanları ortak mekânı kuşatmaktadır. Fakat Montessori eğitim sisteminin sahip olduğu mekânsal kurguda “Ö” öğrenme mekanları “O” ortak oyun aktivite mekanlarına açılrsa dahi diğer yaklaşımlardaki gibi ortak mekân öğrenme mekanları ile çift taraftan kuşatılmamaktadır (Şener 2001).

Sener 2001’in çalışmasında yer alan Montessori öğrenme mekanlarının; ortak alan ile olan ilişkisi açısından dış mekân ve doğa ile etkileşim bağlamında fark yaratmaktadır. Eğitim ortamları açısından çocuk ve mekân ilişkisi kapsamında oyunun önemi göz önünde bulundurulduğunda; öğrenme mekanının, ortak oyun mekanlarına açılması sağlanmış fakat aynı zamanda ortak alan, öğrenme mekânı tarafından tamamen kuşatılmayarak farklı aktivite, faaliyet, çalışma, gözlem alanları ve dış mekâna yönelik

çeşitli alan ve deneyim imkanları yaratılmasına da fırsat vermiştir. Öğrenme mekanlarının, ortak oyun mekanını her zaman kuşatmaması, mekân organizasyonu açısından Montessori eğitim ortamlarında farklı mekân planlamasına imkân vermesi açısından esneklik sağlamıştır.

Okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları; eğitim ortamları ve mekân ilişkileri ile aktarılmıştır. Montessori eğitim anlayışı, mekâna yönelik sahip olduğu nosyonların kendi mekân kurgusunu şekillendirmesi, özel tasarlanmış araç-gereçlere sahip olması ve öğrenme mekanlarının kurgusunda yer alan esnekliği ile diğer yaklaşımlardan ayrıldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda tez çalışması kapsamında araştırma için Montessori Eğitimi tercih edilmiştir.

2.5. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları

Bu bölümde, Montessori eğitim ortamlarının; eğitim yaklaşımı ile olan ilişkisi, dış ve iç mekân özellikleri ile kapsamlı olarak ele alınacaktır.

2.5.1. Okul öncesi montessori eğitim ortamları dış mekân özellikleri

Montessori eğitim yaklaşımında mekânın planlanması, eğitimin başarılı olabilmesi için temel şarttır. Mekanların çocuğun her açıdan gelişimini destekleyebilen, bir düzene sahip olması gereklidir. Montessori eğitim mekanları; çocuğun kimlik hissi kazanması, tek başına herhangi bir şey başarabilmesi, özgür olması, mekânsal gereksinimlerine yönelik olarak kullanabilmesi adına tasarlanır (Firlik 1996).

Montessori eğitim yaklaşımını benimseyen eğitim yapılarında bulunan mimari nitelikler şunlardır (De Jesus 1987):

- Okul binasının tek katlı olması
- Genel kapsamda estetik ve düzen içeren bir atmosfere sahip olması
- Eğitim sınıflarının kapılarının bahçeye açılması
- Okulda bulunan donatıların çocukların fizyolojik yapılarına uygun olması
- Karma yaş gruplarına uygun sınıf mekânlarının tasarlanması



Şekil 2.18. “Little Earth Montessori Preschool Montessori” Eğitim Yapısı Dış Mekân (Anonim 2018c)

Şekilde 2.17’de olduğu gibi Montessori eğitim yapısı, doğal çevre ile uyum içerisinde olmak üzere geniş bahçe düzenlemesi ile birlikte planlanmıştır. Yapıda kullanılan doğal ahşap malzemeler, linolyum ve kumtaşı döşeme, yün yalıtımı ve akustik panelleri sayesinde aynı zamanda sürdürülebilir tasarım prensiplerine uygun bir niteliktedir.

Montessori eğitim yapılarında tasarım, çocuklara kendilerini ev ortamında hissettirmek ve okula karşı ilgilerini çekebilmek adına düzenlenir. Montessori okullarında eğitim mekanları planlanırken çocukların duyuları dikkate alınır. Çocukların neyi görmek, duymak, dokunmak, koklamak ve tatmak istediği düşüncesi temel alınır. Montessori çocukların gerçek yaşamı gözlemleyebilmeleri için eğitim yapılarında gerçek yaşamda var olan gerçek nesnelere ile geniş bahçe alanları yer alır. Montessori eğitim anlayışına göre çocuk; beslenme ve iyi planlanmış bir çevre fiziksel olumsuzluklardan uzak tutulmuş olunur (Demiriz ve ark. 2011)

Montessori gerçekleştirdiği çalışmalardan sonra, çocukların doğada bilimsel eğitimi üzerine çalışmalar daha fazla ilerledi. Montessori hayvan ve bitki şekillerinin çocukları daha ileri fizyolojik çalışmalara hazırladığını savunarak bahçe alanlarında bitki-sebze

yetiştirmeye yönelik sulak alanlar olması gerektiğini, bitki ve hayvan beslerken sorumluluk olarak doğaya karşı bir saygı içerisinde olmayı önermiştir.

Montessori eğitimi; çocuğun duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel benliklerinin gelişmesi temeline odaklanır. Tüm ocuklar kendi potansiyel yeteneklerini keşfetme ve geliştirme adına ilgi alanlarına yönelik bağımsızlık anlayışına sahiptir. Yaşam boyu öğrenmeyi savunmaktadır.

Montessori eğitim yapılarındaki mekânsal yerleşim, çocuğa bağımsızlık ve mahremiyeti sağlamak adına planlanır. Yapılarda faaliyet alanları ve dolaşım alanları çocukların yapıda ve birbirleriyle neler olup bittiğini gözlem yapmalarına uygun açık plan yöntemi ile kurgulanır. Eğitim yapıları çocukların kendi ilgilerine yönelik seçim yapabilecekleri, uygun boyutlarda çeşitli alanlara sahiptir (De Jesus 1987).

Montessori eğitim yapılarındaki tasarımda merkez alan oluşturma kurgusu; çocukların gezinmelerine, dinlenmelerine, sosyalleşmelerine ve bunun yanı sıra çalışmalarına imkân tanıyan düzene hizmet etmektedir (Hertzberger 2008). Ortak alanlarla ve özel kurgusu ile Montessori farklı yapısal özelliklere sahip çocukların birlikteliğine ve sosyalleşmesine olanak sağlamaktadır.

Montessori eğitimi, dış mekanları her çocuğun öğrenme deneyimini okul binasını çevreleyen ortamla bütünleştirerek geliştirir. Montessori ocuklara doğal alanlarla gerçek dünyayı tecrübe etmelerine yardımcı olarak çeşitli açık hava etkinliklerine katılma fırsatı sunmaktadır.



Şekil 2.19. “Ottawa Montessori School” Dış Mekân
(Anonim 2013b)

Şekil 2.18’de olduğu gibi Montessori dış mekân çeşitli açık oyun ve aktivite alanlarına sahiptir. Oyun alanının ortasında çocuklar için tırmanılabilir donatılar ve ahşap çalışma materyalleri çocuklar için eğlenceli bir işlev kazandırmıştır. Gözetleme kulübeleri, ahşap basamaklar, kaydırak, kum ve su alanları çocukların yaratıcılıklarını arttırarak doğada gerçek yaşamı deneyimleme fırsatı kazandırmıştır.

Montessori dış mekân tasarımları eğitimi ve oyunu harmonik bir şekilde karşılamaktadır. Mevcut bahçe düzenlemeleri ile hayvan ve bitkileri keşfetme fırsatı da sunmaktadır. Alan tasarımlarında; toprağı, çevreyi ve bitkilerin özelliklerini gözlemleyerek çocukların bilişsel ve motor becerilerini geliştirme olanakları mevcuttur.

2.5.2. Okul öncesi montessori eğitim ortamları iç mekân özellikleri

Montessori mekanları sade ve estetik olarak düzenlenir. Sınıflar aydınlık, hava alan ve güvenli olarak düşünülmektedir. İç mekânın genelinde açık renkler kullanılır. Duvarlarda çocukların görebileceğı seviyede resimler ve tablolar bulunur. Montessori eğitim mekanlarında bir düzen mevcuttur. Malzeme ve materyallerin yeri bellidir. Çocuklar özgürce istedikleri materyal ve malzemeyi kullanarak çalışma yapabilir. Çocukların

boyutlarına uyumlu olarak mobilyalar aynı zamanda çocuklara taşıma kolaylığı sağlamak adına hafif ve açık renklidir. Mekandaki sandalye, masa, raf ve tüm araç-gereçler çocukların boyutlarına uygun düşünülmüştür. Dolaplar açık raf sistemlerine sahiptir, lavabo boyları, kapı kulpları, tuvaletler ve askılar çocukların boylarına göredir düşünülmüştür. Bu şekilde çocuklar özgürce istedikleri gibi hareket edebilmek fiziksel bağımsızlık sahibi olurlar. Montessori eğitim mekanlarında birçok farklı alan mevcuttur. Bunlar pratik yaşam alıştırmaları, duyu çalışmaları, matematik köşeleri, kitap köşeleri ve kültürel faaliyet alanlarıdır (Demiriz ve ark. 2011) .

Montessori erken çocukluk sınıflarında bulunan mevcut program düzeni şu nitelikleri içerir (Korkmaz 2015);

- Karma yaş grubu
- Haftanın beş günü en az üç saatlik aralıksız çalışma vakti
- Kişisel ve grup öğretimi
- Yerel istekleri karşılayan yetişkin çocuk oranı
- Çocuğun gözlem kaydı
- Düzenli olarak programlanmış aile konferansları
- Açık gözlem politikası

Montessori erken çocukluk sınıflarında bulunan mevcut program konuları şu şekildedir (Korkmaz 2015);

- Kendiliğinden etkinliğe, öz-yönetimli öğrenme ve öz motivasyona teşvik
- Zihinsel gelişim adına duyu eğitim sağlamak
- Somut tekrarlanan deneyimle ve alıştırmalar aracılığı ile yeterlilikleri ve güveni geliştirmek
- Akran eğitimi ve sosyal etkileşim yoluyla işbirlikli bir öğrenmeyi teşvik etmek
- Fiziksel faaliyetler ve açık alan etkinlikleri adına fırsat sağlamak
- Yaratıcı ifadeyi destekleyen öğretim çalışmaları sağlamak

“Uluslararası Montessori Konseyi” nin belirlediği sınıf dizaynı ve boyutlarına göre; sınıflar tüm öğrencileri Montessori eğitim materyalleri, malzeme, donatıları ve alanlarını sağlayan zemin alanı sağlamalıdır. Erken çocukluk sınıflarında (0-1) yaş arası 12, (1-3) yaş arası 14-16, 3 yaş ve üzeri için 20-25 ideal öğrenci sayısı olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim mekanları; çocuklara uygun şekilde tasarlanmış mutfak, sınıf kütüphanesi, fen alanı/laboratuvar, sera ve sanat işliği barındırmalıdır. 25-30 öğrencilik tüm sınıflarda bulaşıkları yıkayabilmek adına üç adet lavabo ve gizliliği sağlanmış iki adet kişisel tuvalet bulunması önerilir (Anonim 2004).

Montessori eğitim mekânlarında çocukların bütün gelişimsel ihtiyaçları giderilmektedir. Her çocuk kendi isteği doğrultusunda bağımsız çalışma özgürlüğüne sahip mekanlarda bir çalışma veya faaliyet gerçekleştirirken birbirlerini de gözlemleyebilme fırsatına sahiptir. Sosyal etkileşimin yoğun olduğu Montessori mekânları; çocuklara okulda saygı, sevgi ve sorumluluk gibi önemli değerleri de kazandırmaktadır. Montessori yönteminde mekân, her çocuğun kendi bağımsızlığını elde etmesine olanak sağlayan, bağımsız bir biçimde öğrenim kazanmasını sağlayan ve keşif yapmasına uygun bir nitelikte kurgulanmaktadır (Korkmaz 2015).





Şekil 2.20. “Montessori Kindergarten Arka” Montessori İç Mekân
(Anonim 2017b)

Şekil 2.19’deki örnekteki eğitim yapısında olduğu gibi iç mekân planlaması; açık planlı bir niteliktedir. Mekân tamamen çocukların boyutlarına uyumlu olarak tasarlanmıştır. İç mekân tasarımı sade bir evi anımsatan tarzı ile çocukta huzur hissi yaratabilmektedir. Mekânsal düzenleme çocukların fiziksel özgürlüklerine entegre olarak karmaşadan uzak ve hareket faaliyetlerine uygun düşünülmüştür. Mekânın genelinde açık renk ve doğal malzemeler kullanılmıştır.

Montessori iç mekanları, çocukları eğitim ve öğretime teşvik ederek onları heveslendiren ve ilgilerini çeken niteliktedir. Mekanlar doğal, çekici ve estetik olarak çocuğa hitap eden özelliklere sahiptir. Mekanların tüm çalışmalara uygun olarak belli bir düzene sahip olmaktadır.

Montessori mekanlarındaki amaç tüm çocukların bağımsız olarak sosyal becerilerini geliştirmeleri ve öğrenimi mutlulukla gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Montessori mekanları tüm çocuklarda ve bireylerde mekâna karşı aidiyet hissetmelerini sağlayan, doğal aydınlatma, yumuşak nötr renkler ve düzenli alanlara sahiptir. Mekânda doğal ahşap eğitim materyalleri, ahşap masalar ve dokuma halıları mevcuttur. Bütün mekânsal alanlar çocukların kişisel ya da grup olarak birlikte çalışmalarına uygun dikkat çekici

düzenlemeye sahiptir. Çocuklar eğitimde aktif pozisyonda yer alırken konsantrasyonunu destekleyen, karmaşadan uzak bir tasarım mevcuttur. Öğrenim, çocuğun mekânsal düzenlemelerle eğitim yapısında deneyim kazanarak; sosyal, ruhsal, duygusal, fiziksel ve entelektüel olarak gelişmesini sağlar. Montessori eğitimi, çocukları gerçek yaşamla buluşturarak onları hayata hazırlar.

Montessori mekanları çocukların özgür ve rahat olarak hareket etmeleri aynı zamanda gözlem yapabilmeleri için açık bir alan düzenine sahiptir. Mekân çocukların dikkatini dağıtıcı dağınıklıktan arındırılmıştır. Çocukların yeteneklerini görünür kılmak adına uygun alanlar içerir. Görüş alanlarını engellemeyen çocukların boylarına uygun açık raf sistemleri mevcuttur. Mekân, duyarına hitap eden; yaşayan bitkiler, doku çeşitliliği, yumuşak renkler ve hijyenik bir niteliktedir. Tüm çocukların kişisel ihtiyaçlarının karşılandığı mekânlardır. Çocukların gerçeği düşünmeyi öğrenmeleri gerektiği için, Montessori mekanlarında gerçek materyaller kullanılır; sergilenen resimler gerçek hayattaki yaşamı, nesnelere veya olayları göstermelidir. İyi tasarlanmış mekanlar çocuk merkezli bir yapıda; güzelliği, düzeni ve sadeliği yansıtan nitelikte bir duyuşal çevreye sahiptir (Kara 2018).



Şekil 2.21. “WeGrow Montessori School” Montessori İç Mekân
(Anonim 2018d)

Şekil 2.20 örneğinde gösterilen Montessori mekânında doğayı anımsatan yeşil minderler, okuma ve meditasyon için alanlar, çocukların özgürce hareket edebilecekleri yalın düzenlemeler mevcuttur. Çocukları eğitirken çevreleri ve birbirleriyle olan etkileşimini destekleyen düzene sahiptir. Kullanılan doğal ahşap mobilyalar, duvarlar ve sütunlarda kullanılan açık renk ahşap zemin ve tavan detaylarındaki organik formlar kullanılmıştır. Mekânın kendi içerisinde doğal gün ışığından geniş ölçüde faydalanılması sağlanmıştır.

2.6. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamlarına Dünyadan Örnekler

Çalışmanın bu aşamasında, Montessori eğitim anlayışının yaygın olarak kullanıldığı ülke olması sebebiyle ABD'nin farklı eyaletlerinden 21'inci yüzyıl mimarisi ve modern Montessori eğitim anlayışına uygun olarak seçilen okullardan örnekler verilmektedir. Seçilen eğitim ortamları, teknik çizimleri ve fotoğrafları yardımı ile bir önceki bölümde belirlenmiş olan mekânsal kavramlar bağlamında değerlendirilerek mekânsal analiz çalışması gerçekleştirilmiştir.

Berkeley Montessori Okulu




BERKELEY MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u> Kaliforniya-ABD	<u>Yapım Yılı</u> 2004	<u>Yapının Mimarı</u> Pfau Architecture
<u>GÖRSELLER</u>		



Şekil 2.22. Berkeley Montessori Okulu (Anonim 2019a)




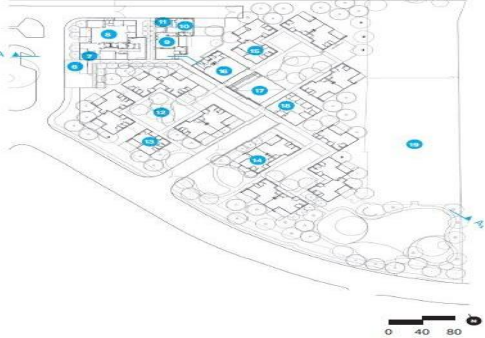
Berkeley Montessori okulu, 1904 yılından 1950 yıllarına kadar durak işlevi gören ve Charles Whittlesey tarafından inşa edilen Santa Fe demiryolu deposunun, yıllar sonra dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. Okul yapı planı; sınıf mekanlarını içeren iki bina dışında kütüphane, kafeterya ve idari birimleri ile 16.000 metrekare alanda inşa edilmiştir. Öğrenci sayısı ve çeşitliliği sebebiyle, kentsel alan ile benzer biçimde kentsel tasarımın doğasına uyumlu şehir kampüsü olarak kurgulanmıştır.

Tarihi yapının dönüştürülmesiyle oluşan Berkeley Montessori okulu, tasarımında sürdürülebilir olma özelliğini ana tema olarak taşıyan bir projedir. Proje, yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı, doğal gün ışığı kullanımı, organik mutfak bahçelerinin kullanımı ve geri dönüştürülmüş malzeme kullanımı ile tasarlanmıştır. Tasarım kriterleri ve kurgusuyla kendine eğitici bir özellik yükleyen proje, sürdürülebilir yapının canlı bir örneği olmuştur.

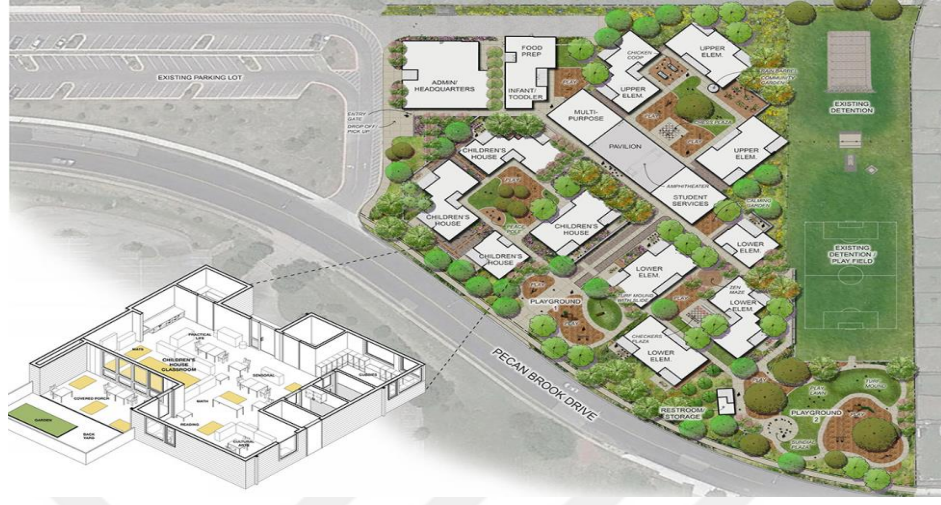
MEKÂNSAL ANALİZ		
Örnek Görselleri		
<p>Dış Mekân</p> 	<p>Eğitim yapısı algılanabilir tasarımı ve gözlem yapmaya elverişli mekân kurgusuna sahiptir. Estetik tasarım kriterleri ile kurgulanmış dolaşım alanları; buluşma alanı, oyun alanı ve geçiş alanı gibi özelliklere de sahiptir. Mekânsal kurgu kullanılan malzeme ve materyaller ile yalın ve çocuklar için anlaşılır bir dile sahiptir. Engelsiz ve sade tasarım kriteri çocuklar için keşfe yönlendirici etki yaratmaya ortam oluşturmaktadır.</p>	<p>*Açıklık *Uygunluk</p>
<p>Sınıf</p> 	<p>Yapı, tüm çocukların grup ile veya bireysel olarak faaliyet yapabilmesine izin veren bir tasarıma sahiptir. Dış mekânla olan bağlantılar yardımı ile iç mekânda sağlanan atmosfer, yapının geneliyle bütün bir organizasyonel birliktelik sağlanmıştır. Yapıda mekân tasarımı sosyal gelişimi destekleyici niteliktedir.</p>	<p>*Çeşitlilik *Açıklık *Esneklik</p>
<p>Dış Mekân</p> 	<p>Yapı içerisindeki yerleşimde bütün çocukların kullanabileceği çeşitli alanlar bulunmaktadır. Yapının mekânsal düzeni özgür hareket imkânı sunmaktadır. Çocuklar istedikleri çalışmayı gerçekleştirirken kendi ilgi alanlarını ve seçimlerini de kişisel tercihlerine göre şekillendirebilmektedirler.</p>	<p>*Çeşitlilik *Esneklik</p>
<p>Dış Mekân</p> 	<p>“Berkeley Montessori” okulu, mekân kurgusu ile bütün öğrencilerin yapmak istedikleri aktivitelerini, performanslarının yanında okul dışı süreçlerinde de faaliyet gösterebilecekleri niteliktedir. Tüm farklı kişisel gereksinimlerinin karşılanması ile her öğrenci için uyumlu bir niteliktedir. İç mekânda kullanılan renkler bilişselliğe uygun olarak çocuğun aktivasyonuna yönelik seçilmiştir.</p>	<p>*Açıklık *Uygunluk *Esneklik</p>
<p>Dış Mekân</p> 	<p>“Berkeley Montessori” eğitim yapısı, geniş peyzaj tasarımı ile doğal yaşam için uyum teşkil ederken aynı zamanda yapıda kullanılan donatılar ve materyallerde dönüştürülmüş ve doğal malzeme tercih edilmiştir.</p>	<p>*Doğallık</p>

Şekil 2.23. Berkeley Montessori Okulu Mekânsal Analiz (Sakarya ve Çahantimur 2019’dan değiştirilerek alınmıştır)

Magnolia Montessori Okulu

MAGNOLIA MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u> Teksas-ABD	<u>Yapım Yılı</u> 2014	<u>Yapının Mimarı</u> Page Architecture
<u>GÖRSELLER</u>		
		
Hava Fotoğrafı (Kuzeybatı Yönü)		
		
A-A Kesiti		
		
Sınıf Planları	Yerleşim Planı	

Şekil 2.24. Magnolia Montessori Okulu
(Anonim 2019b)



Vaziyet Planı



Açık Alan Örnekleri

Şekil 2.24. Magnolia Montessori Okulu (devam)
(Anonim 2019b)

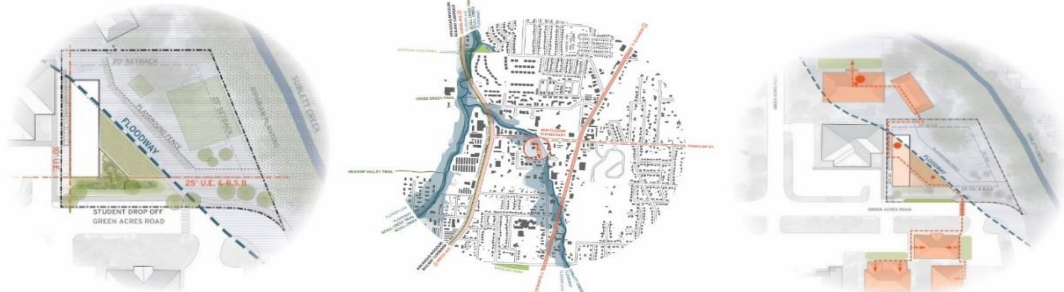

“Magnolia Montessori Okulu” 40.000 metrekareye ilave olarak 10.000 metrekare açık hava dış mekânı ile on beş birimden oluşan ve her yaş grubuna imkân veren bir kampüs niteliğindedir. Montessori merkez birimi ve idare birimi birlikte çözümlenerek girişe yakın konumlandırılmıştır. Öğrenci hizmetleri birimi ve çok amaçlı oda ayrı birimler halindedir.

Çevre tasarımında ortak alan olarak yer alan çadır, oyun labirenti, çim alanlar, barış direği, güneş saati gibi öğeler bulunmaktadır. Yapı, çocuklar için çeşitli uyarıcılar ile donatılmıştır. Uyarıcılar çocuklar için dikkat çekici olmaktadır ve böylelikle gözlenebilir somut uyarıcılar düşünme süreçlerine hız katarak çocuklar için bilişsel süreci olumlu etkiler durumdadır. Okul planına göre sınıf yerleşimleri yaş sınıflarına göre ayrı birimler halinde tasarlanmıştır. Magnolia Montessori For All sınıf ortamları; tek sınıf, bitişik sınıf ve L formlu sınıf olmak üzere üç tip olarak planlanmıştır. Sınıfların tasarım kurgusu aynıdır. Sınıflar birbiri ile ilişkili biçimde konumlandırılmıştır. Öğrenme ortamları, yaş gruplarına, boyutlarına, kültürlerine uygun uyumlu olarak düzenlenmiştir. Her sınıfta mevcut depolama odası bulunmaktadır. Sınıflarda odacık olarak nitelendirilen tanımlı köşeler bulunmaktadır. Her sınıfın kendine ait arka verandası bulunmaktadır. Sınıflar, çevrili olarak oluşturduğu açık alan merkez avlusunda yer alan bahçe manzaralıdır. Böylelikle doğa ile temas görsel olarak da sağlanmaktadır.

MEKÂNSAL ANALİZ		
Örnek Görselleri		
<p>Sınıf</p> 	<p>Mekânda kesintisiz sade bir tasarım dili kullanılmıştır. İç mekân kurgusu yalın ve anlaşılır biçimdedir. Farklı aktiviteler aynı ortamda gerçekleştirilebilmektedir. Mekânda somut ve uyarıcı eğitsel materyaller dikkat çekici kılınmıştır. Mekân tasarımı gözlem yapmaya elverişli niteliktedir.</p>	<p>*Açıklık *Çeşitlilik *Esneklik</p>
<p>Sınıf</p> 	<p>Mekânda etkinlikler ve çalışmalar adına çeşitli alanlar bulunmaktadır. Mekânda, çocuklar birbirlerini ve etkinlikleri rahatça gözlemleyebilmektedir. İsteyen tek başına isteyen de grup aktivitesinde bulunabilir. Mekânsal alanlar çocukların sosyalleşmesine izin veren nitelikte kurgulanmıştır.</p>	<p>*Çeşitlilik *Açıklık *Esneklik</p>
<p>Dolaşım</p> 	<p>Mekânda çalışmalar özgürce ve kişisel tercihe göre gerçekleşmektedir. Yerleşime göre açık plan sistemine sahip olan eğitim mekânı, hareket özgürlüğü bulunmasıyla fiziksel gelişimi destekleyici nitelikte kurgulanmıştır. Mekânda her çocuk için özgürce keşfedebilme imkânlarıyla bağımsız deneyim kazanması sağlanmaktadır.</p>	<p>*Çeşitlilik *Açıklık *Esneklik</p>
<p>Sınıf</p> 	<p>Öğrenme ortamları, yaş gruplarına, boyutlarına ve kültürlerine uyumlu olarak düzenlenmiştir. Her çocuğa kendini değerli hissettirebilen ortam sağlamak hedef alınmıştır. Mekân düzenlemelerinde kullanılan donatılar her yaş grubu için uygun ölçütlerde ve uyumlu olarak çalışabilmesine elverişlidir. Mekânda renk algısına göre beyaz tercih edilmesiyle çocukta güven duygusu ve huzur kavramlarının oluşumu desteklenmiştir.</p>	<p>*Açıklık *Uygunluk *Esneklik</p>
<p>Dış Mekan</p>  	<p>Yerleşim kurgusu, Montessori eğitim yaklaşımından doğallığı ve doğa yaşamı oldukça yansıtmaktadır. Her sınıfın özel arka verandası olmasının yanı sıra ortak yaş sınıflarının avlu kısmında da ortak bahçe alanı bulunmaktadır. Planlamada doğa ile iç içe temas halinde olan çocuklar için keşfetmeye dayalı platform yaratılmıştır. İç mekânda donatılar ve materyaller için doğal ahşap kullanılmıştır.</p>	<p>*Doğallık *Uygunluk *Esneklik</p>

Şekil 2.25. Magnolia Montessori Okulu Mekânsal Analiz (Sakarya ve Çahantimur 2019'dan değiştirilerek alınmıştır)

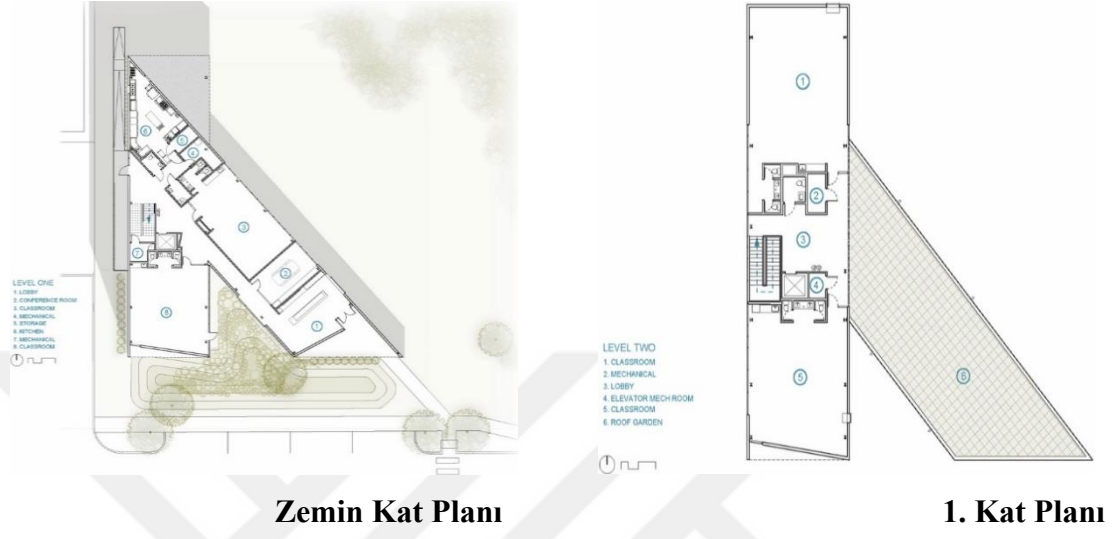
Fayetteville Montessori Okulu

FAYETTEVILLE MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u>	<u>Yapım Yılı</u>	<u>Yapının Mimarı</u>
<u>Arkansas, ABD</u>	<u>2012</u>	<u>Marlon Blackwell</u> <u>Architect</u>
<u>GÖRSELLER</u>		
		
Vaziyet Planı		
		
Güney Cephe		
		
Kuzey Cephe		

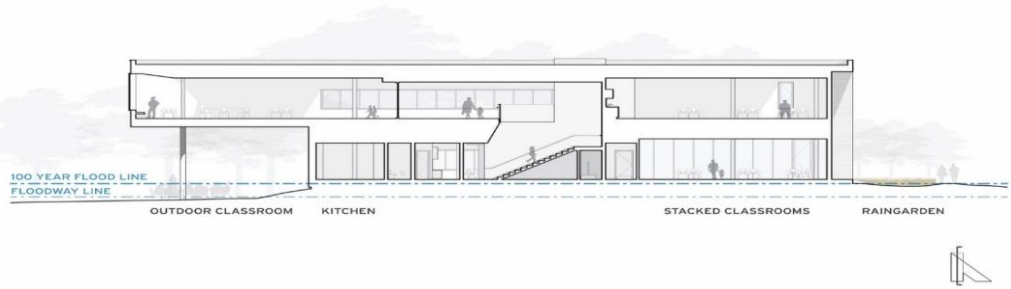
Şekil 2.26. Fayetteville Montessori Okulu
(Anonim 2015c)

FAYETTEVILLE MONTESSORI OKULU

GÖRSELLER



Kesit Görünüş- Güney Cephe



Kesit Görünüş- Batı Cephe

Şekil 2.26. Fayetteville Montessori Okulu (devam)
(Anonim 2015c)

“Fayetteville Montessori Okulu”, 2012 yılında “Marlon Blackwell Architect” tarafından tasarlanmıştır. Yapı su taşkını eğilimi olan bir arazinin güneybatısında, uygun olduğu düşünülen üçgen alana oturmaktadır. Yapısal form, sel yatağı hattı ile sınırlandırılmış olan bu alandan oluşmaktadır. Okul yapısı araziye doğal olarak uyumlu biçimde 2 geometrik forma sahip çelik çerçeveli birimlerin üst üste konumlandırılmasıyla çözümlenmiştir. Üst katın, yarattığı kot farkı ile oluşan zemindeki alan, çocuklar için güneşten korunaklı bir oyun bahçesi fonksiyonu da kazanmıştır. Yapı, dış cephede açık renk ahşap ve koyu bronz renk metal ile kaplanmıştır. Bu açık ve koyu renk malzemelerin yarattığı zıtlık ahşabın sıcaklığı ve metalin soğukluğu ile tasarımda dengeli bir kombinasyon ortaya çıkarmıştır.

Okul yapısının zemin kat planına göre güney cephe giriş alanı doğrultusunda; iç mekân yerleşiminde girişi karşılayan bir lobi alanı ile başlayan hol, mekanları ayırıcı bir yönlendirici çizgi oluşturmuştur. Bu hol çizgisine bağlı, ayrı ve sıralı olarak; konferans salonu, bahçeyi izlemeye elverişli düzenlemede iki ayrı geniş sınıf alanı, iki ayrı mekanik birim, depo ve mutfak yer almaktadır. Birinci kat planında da lobi alanından mekanlara dağılım gerçekleşmektedir. Asansör makine odası ve mekanik oda bulunmaktadır. Kat yerleşim planına göre, biri kuzey cephede biri güney cephede olmak üzere iki adet sınıf mekânı mevcuttur. Bu katta yer alan zemin katın çatısının oluşturduğu geniş bir teras bahçe alanı bulunmaktadır. Bahçe, çocuklar için eğlenceli olmakla birlikte zemin katın fiziksel erişim kolaylığında bulunduğu doğa ortamını da sağlamak için fonksiyonel bir özellik oluşturmaktadır. Mekânın, doğal çevreyle olan ilişkisi genişletilmiştir. Doğada olma deneyimi kat planına uyarlanmıştır. Bu fonksiyonel alan, okul formunun en etkin yapısal özelliklerinden biri durumundadır.

MEKÂNSAL ANALİZ		
Örnek Görselleri		
<p>Sınıf</p> 	<p>Tasarımda tek düze bir form ve malzeme, açık renk kullanılması, dikkati eğitici materyallerin üzerine toplayarak anlaşılabilirliğini de kolaylaştırmıştır. Yapıdaki dolaşım alanlarında duvarlara asılan öğeler, çocuklar için dikkat çekici konumdadır. Mekân tasarımında bölücü ve sınırlayıcı donatılar olmaması, mekânın genelinde açıklık ilkesini yansıtmaktadır.</p>	<p>*Açıklık *Çeşitlilik *Esneklik</p>
<p>Sınıf</p> 	<p>Mekân tasarımı farklı yapısal özelliklere sahip çocukların birlikteliğine izin veren sosyalleşmeye açık kurgudadır. Gözlemlenebilir alanlar tanıyan esnek mekân kurgusu, sosyal ilişkilerin ve değer yargılarının gelişimi için olumlu niteliktedir.</p>	<p>*Çeşitlilik *Açıklık *Esneklik</p>
<p>Dış Mekan</p> 	<p>Yapıdaki sınıflarda bölücü bulunmayarak özgür hareket imkânı yaratılmıştır. İç mekânın yanı sıra dış mekânda da keşif yapmaya uygun bahçe ve oyun alanı mevcuttur. Doğayı gözlemleyebilme imkânı sunan tasarımsal düzenlemeler, çocukların gerçek yaşamda özgürce deneyim kazanmalarına da olanak sağlamaktadır.</p>	<p>*Açıklık *Doğallık</p>
<p>Donatı</p> 	<p>Mekândaki mobilyalar ve materyaller boyutları çocukların yaşlarıyla orantılı ölçülere sahip olması, çocuklardaki mekâna duyulan aidiyet duygusunu da arttırmaktadır. Eğitim yapısında gerçek yaşamla ilgili olma ilkesi, canlı gelişimlerinin incelenmesi açısından olumlu katkı sağlayacak nitelikte merdiven sahanlığında bir buffalo derisi sergilenir ve yapıda bir fosil koleksiyonu da bulunmaktadır.</p>	<p>*Uygunluk *Çeşitlilik</p>
<p>Dolaşım</p> 	<p>İç mekânda doğayı gözlemleyecek imkânlar yaratılmıştır. Doğa ile temas halinde olan çocukların algılanabilir gerçek çevre deneyimi kazanması eğitime karşı merak duygusunu da etkilemektedir. Yapısal form ile yerleşim planına bağlı olarak, doğa ve iç mekânın etkileşim halinde olması sağlanmıştır. Yapı içerisinde doğal gün ışığından yüksek pencereler ile oldukça geniş alanla faydalanılmıştır.</p>	<p>*Açıklık *Doğallık</p>

Şekil 2.27. Fayetteville Montessori Okulu Mekânsal Analiz (Sakarya ve Çahantimur 2019'dan değiştirilerek alınmıştır)

2.7. Kavramsal Çerçeve: Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamlarının Mekânsal Kurgusu

Daha önceki bölümlerde; okul öncesi eğitim, çocuk ve mekân ilişkisi, okul öncesi eğitim ortamları ve okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımları aktarılmış ve bu yaklaşımlar arasından Montessori eğitim yaklaşımının temel kavramları ve eğitim ortamlarının mekânsal özellikleri incelenmiştir. Bu bölümde ise, bölüm 2.4. ve 2.5. de yer alan bilgiler ışığında Montessori eğitim ortamlarının sahip olduğu iç ve dış mekânsal özelliklerinin genel tanımları yapılmıştır. Yapılan tanımlar doğrultusunda geliştirilen mekânsal kavramların, Montessori eğitimi için uygun olan mekân kurgusunun temelini oluşturan ayırt edici özellikler olduğu düşünülmektedir. Montessori eğitim ortamlarına yönelik yapılan tanımlar bağlamında geliştirilen mekânsal kavramlar, Tablo 2.7’de ifade edilmektedir.

Bölüm 3.’de aktarılan alan çalışmasında bu mekânsal kavramlar ile seçilen Montessori eğitim ortamlarının mekân kurguları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Çizelge 2.5. Montessori Eğitiminin Mekânsal Özelliğini İfade Eden Kavramlar

MONTESSORI EĞİTİMİ İLE MEKANSAL TANIMLAMALAR	KAVRAMLAR
<p>Algıya yönelik ve uyarıcı mekân</p> <p>Estetik, düzenli ve anlaşılır bir mekân</p> <p>Eğitim materyallerine ve keşfe yönlendirici mekân</p> <p>Engelsiz, yalın ve gözlem yapmaya elverişli mekân</p>	<p>AÇIKLIK</p>
<p>Kişisel tercihlere yönelik seçenekleri içeren mekân</p> <p>Grup veya bireysel çalışmaya uygun mekân</p> <p>Farklı tanımlı alanların mevcut olduğu mekân</p> <p>Çocukta farklı değer kazanımları oluşumuna açık mekân</p>	<p>ÇEŞİTLİLİK</p>
<p>Her çocuk için seçme özgürlüğü bulunduran mekân</p> <p>Bireysel uygulamalı öğrenme deneyimi sağlayan mekân</p> <p>Hareket özgürlüğü sağlayan mekân tasarımı</p> <p>Her çocuk için uyarlamaya elverişli ve esnek mekân</p>	<p>ESNEKLİK</p>
<p>Çocuğun boyut, yaş ve kültürlerine uygun mekân</p> <p>Çocuğun benimseyeceği ve güvenebileceği mekân</p> <p>Kişisel gereksinimlerin sağlanabildiği mekân</p> <p>Her çocuğa kendini değerli hissettirebilen mekân</p>	<p>UYGUNLUK</p>
<p>Sorumluluk bilincini geliştiren gerçek yaşam mekânı</p> <p>Çevresel deneyimlerle karşılaşılan mekân</p> <p>Doğal malzeme ve materyaller ile kurgulanmış mekân</p> <p>Doğa ile temas halinde olan mekân</p>	<p>DOĞALLIK</p>

3. MATERYAL ve YÖNTEM:

OKUL ÖNCESİ MONTESSORI EĞİTİM ORTAMLARININ MEKÂNSAL DEĞERLENDİRMESİ; BURSA ALAN ÇALIŞMASI

Bu bölümde, daha önceki bölümlerde yapılmış olan literatür analizi ve örnek incelemeleri doğrultusunda geliştirilen Montessori eğitim ortamları için uygun mekânsal özellikleri belirleyen kavramların örnek okullarda irdelendiği bir alan çalışması yapılmıştır. Okullar çalışma alanı olan Bursa ili içerisinde yer alan okul öncesi özel Montessori okulları arasından seçilmiştir. Mimari proje çizimleri ve fotoğrafları yardımı ile seçilen okulların iç / dış mekân kurguları ve yakın çevre ile ilişkileri analiz edilmiştir. Ayrıca seçilen Montessori eğitim ortamlarında görev alan her bir okul için 1 yönetici ve 1 Montessori öğretmeni olmak üzere toplam 6 adet uzman Montessori eğitiminin mekânlara yönelik düşüncelerinin alındığı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Montessori uzmanlarının görüşleri, mekânsal analizleri destekler niteliktedir. Alan çalışmasıyla seçilen okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekânsal kurgusu Montessori eğitimine uygunlukları bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitim mekânlarının mekânsal kalitesini arttırmaya yönelik tasarım önerileri geliştirilmiştir.

3.1. Örnek Alan Belirlenmesi

Montessori eğitim ortamlarının mekânsal değerlendirilmesi adına yapılmış olan alan çalışması, Bursa ilinde gerçekleşmektedir. Bursa Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye Cumhuriyeti Devleti yapısı içinde Millî Eğitim Bakanlığının taşra teşkilatında yer alan bir kurumdur. Bursa Millî Eğitim Müdürlüğü'nün eğitim öğretim alanındaki faaliyetlerinde; okul öncesi eğitimi yaygınlaştıracak ve geliştirecek çalışmalar yapmak, eğitim kurumlarına yönelik bina veya eklentileri ile derslik ihtiyaçlarını önceliklere göre karşılamak, eğitime ilişkin araştırma, geliştirme, stratejik planlama ve kalite geliştirme faaliyetleri yürütme gibi temeller yer alır.

Bursa devamlı olarak büyüyen ekonomisi, nüfusu, insanları büyüleyen doğası ve gelenekle modernin iç içe geçtiği yapısıyla ülkemizin büyük ve ulu şehirlerinden bir tanesidir. Ülke nüfusunun %3,6'sının yaşadığı, 571 325 öğrenciye sahip şehrin; geleceğe, dünyadaki değişim ve dönüşümlere daha kolay ve hızlı adapte olabilmesi için bugünü iyi

analiz ederek yarınları ve geleceği planlamak gerekmektedir. Böyle bir planlamanın en önemli kısmını da genç nüfusun dâhil olduğu eğitim-öğretim faaliyetleri oluşturur. Geçmişten geleceğe bu planlamalara ancak eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla ulaşılır (Sarıkaya 2015).

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2015-2019 stratejik planı kapsamında eğitim-öğretim adına belirlenen stratejik amaçlar şu şekildedir:

- Bireylerin hakkı olan örgün ve yaygın eğitim süreçlerine erişmelerini ve tamamlamalarını sağlayacak imkânlar hazırlamak.
- Eğitim ve öğretim süreçlerindeki bireylerin akademik başarı ve öğrenme kazanımlarını artırarak ulusal ve uluslararası düzeyde istihdam edilmelerini sağlayıcı çalışmalar yapmak.
- Yetişmiş insan kaynakları ile fiziki ve mali alt yapısını tamamlamış, kurumsallaşmasını sağlamış, bilişim teknolojilerini iyi kullanan kurumlar oluşturmak.

Bursa'nın eğitim ve öğretimde kalite adına sahip olduğu nitelikler; sanayi, teknoloji ve turizm şehri olması, Bursa'nın sanayi şehri olmasının istihdama olan etkisi, genç nüfusun fazla olması, Bursa'nın proje ve uygulamalarda pilot il olarak seçilmesi ve eğitime verilen önemin artmakta olmasıdır. Bu nedenlerle tez çalışması kapsamında alan çalışmasında Bursa ili tercih edilmiştir.

Alan çalışmasının gerçekleştiği okullar; Bursa ilinde yer alan altı adet Montessori okulu arasından görüşmeler sağlanarak çalışmaya izin veren ve Montessori eğitim sistemine uygun tasarlanan okullar olmak üzere Bursa ilinin üç farklı ilçesinden belirlenmiştir. Bu ilçeler; Osmangazi, Mudanya ve Nilüfer ilçeleri olmaktadır.

İlk alan; Bursa'nın Osmangazi İlçesinde yer alan, “Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu” dur. Osmangazi; Bursa'nın kültürel açıdan en gelişmiş ilçesidir. Eğitim alanında Türkiye ortalamasının çok üzerinde yer almaktadır. İlçedeki okur yazar oranı. %99' dur. Osmangazi, Türkiye'nin en büyük ilçelerinden biri olması ve geniş tabiat

alanları ile ön plana çıkmaktadır (Anonim 2018e). Geniş tabiat alanlarına sahip olan ilçede yer almasıyla burada incelenecek okul, doğal alanları ile Montessori felsefesine uygun imkân tanımaktadır.

İkinci alan; Mudanya İlçesinde yer alan “Pembe Kule Montessori Okulu” dur. Mudanya sahip olduğu tarihi, doğal ve kültürel zenginlikleriyle pek çok farklı değeri bir arada yaşayan bir ilçedir. Mudanya sanayiden uzak, tarım, turizm, eğitim ve kültür kenti olarak tanımlanmaktadır (Anonim 2018f). Burada incelenecek okul, ilçenin barışçıl yapısıyla Montessori eğitim yaklaşımını destekleyen bir durumdadır.

Son alan; Bursa'nın Nilüfer İlçesinde yer alan “Sihirli Parmaklar Montessori Okulu” dur. Nilüfer İlçesi'nin özellikleri; Çevre ve Doğal Yaşam Kenti, Eğitim, Bilim ve Teknoloji Kenti, Kültür ve Sanat Kenti, Üretim Kenti, Örnek ve Lider Kent olarak belirtilmiştir (Anonim 2018g). Bu özellikleri doğrultusunda ilçede yer alan incelenecek okul, ilçenin öne çıkan çalışmalarıyla doğal yaşam ve lider kent olması, Montessori eğitim anlayışına paralel olmaktadır.


3.2. Örnek Okulların Dış ve İç Mekân Özelliklerinin Belirlenmesi

Bu bölümde tez çalışması kapsamında gerçekleşen analizler için belirlenen alan çalışması doğrultusunda Bursa ilçelerinden seçilen Montessori eğitim yapılarından örnekler incelenmiştir. Seçilen eğitim yapıları, teknik çizimleri ve fotoğrafları yardımı ile kavramsal çerçeve bölümünde belirlenmiş olan mekânsal kavramlar bağlamında değerlendirilmiştir.

Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu

“Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu” 2013 yılında “Mimar İlkay İntaş” tarafından Montessori eğitim yaklaşımına göre özel olarak tasarlanmıştır. Okul açık ve kapalı alanları ile birlikte toplamda 3 000 metrekare alana sahiptir. 600 metrekare kapalı kullanım alanı ile; eğitim-öğretim birimi ve idari birim olarak ikiye ayrılmıştır. Birimler arası geçiş alanı bahçe alanından sağlanmaktadır. Okul 100 öğrenci kapasitelidir. Okulun bulunduğu konum itibari ile yerleşim, geniş bahçe alanları ile çevrili olarak Montessori doğal yaşam kavramını oldukça yansıtmaktadır. Ahmetbey Köyde, doğanın içerisinde yer

alan “Selvin Öğretmen Montessori Okulu”, 1-6 yaş gruplarındaki çocuklara bu etkin öğrenim metodunu çok yönlü uygulamak üzere, tam gün statüsünde hizmet vermektedir.

SELVİN ÖĞRETMEN ULUSLARARASI MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u>	<u>Yapım Yılı</u>	<u>Yapının Mimarı</u>
<u>Osmangazi-BURSA</u>	<u>2013</u>	<u>İntaş Mimarlık</u>
<u>GÖRSELLER</u>		
		
Vaziyet Planı		

Şekil 3.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu



Dış Mekân Fotoğrafları




İç Mekân Fotoğrafları

Şekil 3.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu (devam)

Pembe Kule Montessori Okulu

“Pembe Kule Montessori Okulu”; 2016 yılında, “Cephe Mimarlık” tarafından mevcut binanın eğitim yapısına dönüştürülmesi ile gerçekleştirilmiştir. Açık ve kapalı alanları ile okul toplam 2 500 metrekareye sahiptir. Kapalı alan kullanımını 1 000 metrekare olarak tüm birimleri içerir. Okul bulunduğu Mudanya ilçesinin, şehir merkezi olan ulaşımındaki en geniş cadde olan Mudanya yolu üzerinde yer almaktadır. Binanın yakın çevresi geniş bahçe ve villaların yer aldığı bir site yerleşimine sahiptir.

PEMBE KULE MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u> <u>Mudanya-BURSA</u>	<u>Yapım Yılı</u> <u>2016</u>	<u>Yapının Mimarı</u> <u>Cephe Mimarlık</u>
<u>GÖRSELLER</u>		
		
Vaziyet Planı		


Şekil 3.2. Pembe Kule Montessori Okulu



Şekil 3.2. Pembe Kule Montessori Okulu(devam)

Sihirli Parmaklar Montessori Okulu

“Sihirli Parmaklar Okulu” 2016 yılında “Guffo İç Mimarlık” tarafından, mevcut binanın Montessori eğitim yapısına göre planlanması ile dönüştürülerek oluşmuştur. Okul, 40 öğrenci kapasitelidir. Okul yapısı toplam 600 metrekare alana sahiptir. 300 metre kare kapalı alanla tüm birimler binada birlikte çözümlenmiştir. Yapı, bulunduğu en modern ilçelerden biri olan Nilüfer ilçesinin işlek bir caddesi üzerinde yer almaktadır. Okul, bahçeli konutların yer aldığı bir çevrede bulunmaktadır. Binanın tasarım sürecinde AKED (Açık Kapı Eğitim Derneği) bünyesindeki uzman Montessori eğitimcisi ve kurucularından destek alınarak, Montessori’ye yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir.

SİHİRLİ PARMAKLAR MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u> Nilüfer-BURSA	<u>Yapım Yılı</u> 2016	<u>Yapının Mimarı</u> Guffo İç Mimarlık
<u>GÖRSELLER</u>		
		
Vaziyet Planı		

Şekil 3.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu



Şekil 3.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu (devam)

3.3. Uzman Görüşlerinin Belirlenmesi

Çalışma alanında seçilen Montessori eğitim yapılarının; mekânsal değerlendirilmesi kapsamında kullanılan yöntemlerden biri de görüşme formu ile incelenen yapılardaki mekanların kurgusuna yönelik uzman görüşlerinin alınmasıdır.

Montessori öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine değer katan, yeni fikir ve deneyimlere açık, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine prensip edinmiş ve Montessori eğitim anlayışı ve özel Montessori materyal kullanımını üzerine profesyonel olarak eğitim almış uzmanlardır. Bu nedenle Montessori eğitim mekanlarının değerlendirilmesinde eğitimci olarak uzman görüşlerinin alınması mekânsal değerlendirmenin niteliğini belirlemede önemli bir yer almaktadır. Bu kapsamda incelenen Montessori eğitim mekanları, incelenen 3 adet okul kapsamında her bir okul için; 1 öğretmen ve 1 yönetici olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşleri alınmıştır. İncelenen okullarda görüşleri alınan uzmanların eğitimci kimlikleri okul içindeki pozisyonlarıyla aşağıda detaylı olarak aktarılmaktadır.

- Selvin Öğretmen

Yönetici: 2013 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Ege Üniversitesi” mezunu Astronom ve “Atatürk Üniversitesi, Çocuk Gelişim Bölümü” mezunu öğretmendir. Daha önce “Bilim ve Teknoloji Merkezi” nde astronom olarak görev yapmıştır.

Öğretmen: 2016 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Anadolu Üniversitesi, Çocuk Gelişim Bölümü” mezunudur. Daha önce özel bir okulda eğitimci olarak yer almıştır.

- Pembe Kule

Yönetici: 2016 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Uludağ Üniversitesi; Almanca, Fransızca ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümleri” mezunudur. Daha önce eğitim alanında yer almıştır.

Öğretmen: 2016 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Uludağ Üniversitesi; Beden Eğitimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü” mezunudur. Altı yıldır eğitim alanında yer almaktadır.

- Sihirli Parmaklar

Yönetici: 2016 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Konya Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi” emekli öğretim görevlisi ve çocuk gelişim uzmanıdır. Halen “Karatay Üniversitesi” Montessori eğitmeni olarak eğitime devam etmektedir.

Öğretmen: 2018 yılından itibaren okulda yer almaktadır. “Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü” mezunudur. Daha önce özel eğitim alanında görev almıştır.

Görüşme formunda yer alan mekâna yönelik sorular yoluyla uzman görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorularda, kavramsal çerçevede Montessori eğitim ortamlarının mekânsal niteliğini ifade ettiği belirlenen; açıklık, çeşitlilik, esneklik, uygunluk ve doğallık kavramları ele alınmıştır. Yapılmış olan mekânsal analiz çalışmalarının yanı sıra bu sorulara alınan uzman kişi görüşleriyle incelenen eğitim yapılarındaki mekân kurgusunun belirlenen kavramları yansıtıp yansıtmadığı irdelenmiştir. Görüşme formunda söz konusu eğitim ortamlarının mekânsal yeterliliklerini ve kalitesini belirlemeye yönelik sorular ile daha kaliteli mekanlar için yapılması gerekenler konusundaki düşünceler de alınmıştır. (Bknz. Ek 1 Görüşme Formu).

4. BULGULAR

Bu bölümde alan çalışması kapsamında yapılan analiz ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar değerlendirilmektedir. Değerlendirme üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle incelenen örnek Montessori eğitim ortamlarının; kavramsal çerçevede oluşturulan Montessori eğitime yönelik kavramlar doğrultusunda, dış ve iç mekân özelliklerinin mekânsal analizi yapılmaktadır. Daha sonra görüşme sonuçları ile uzman görüşlerinin ve önerilerinin analizi yapılmaktadır. Son olarak yapılan çalışmalar kapsamında, okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekânsal kurgusu belirlenmektedir.

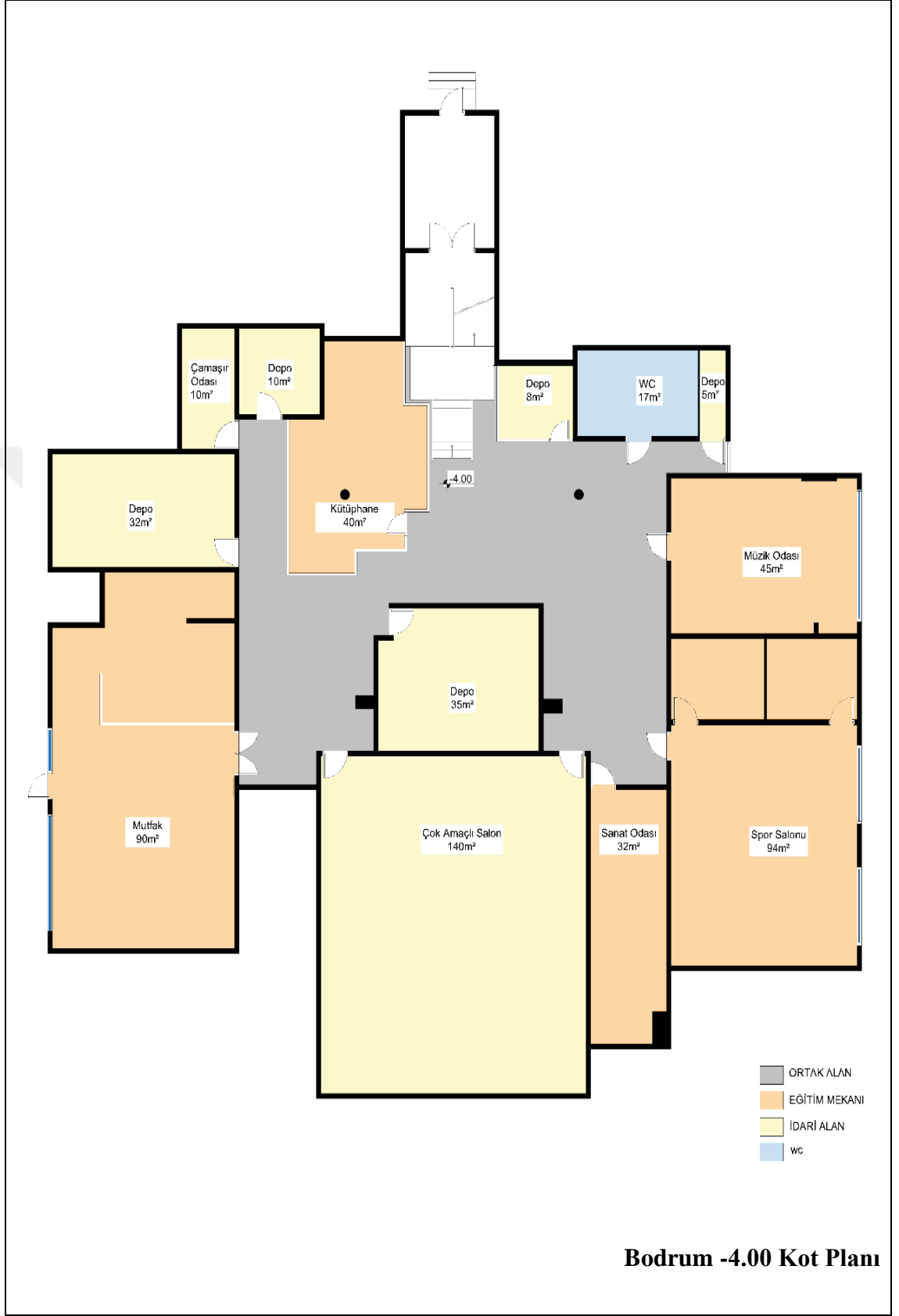
4.1. Örnek Okulların Dış ve İç Mekân Özelliklerinin Analizi

Bu bölümde tez çalışması kapsamında gerçekleşen analizler için belirlenen alan çalışması doğrultusunda Bursa ilçelerinden seçilen Montessori okullarından örnekler, dış ve iç mekân fotoğrafları ile Montessori eğitime yönelik oluşturulan kavramlar bağlamında analiz edilerek incelenmiştir.

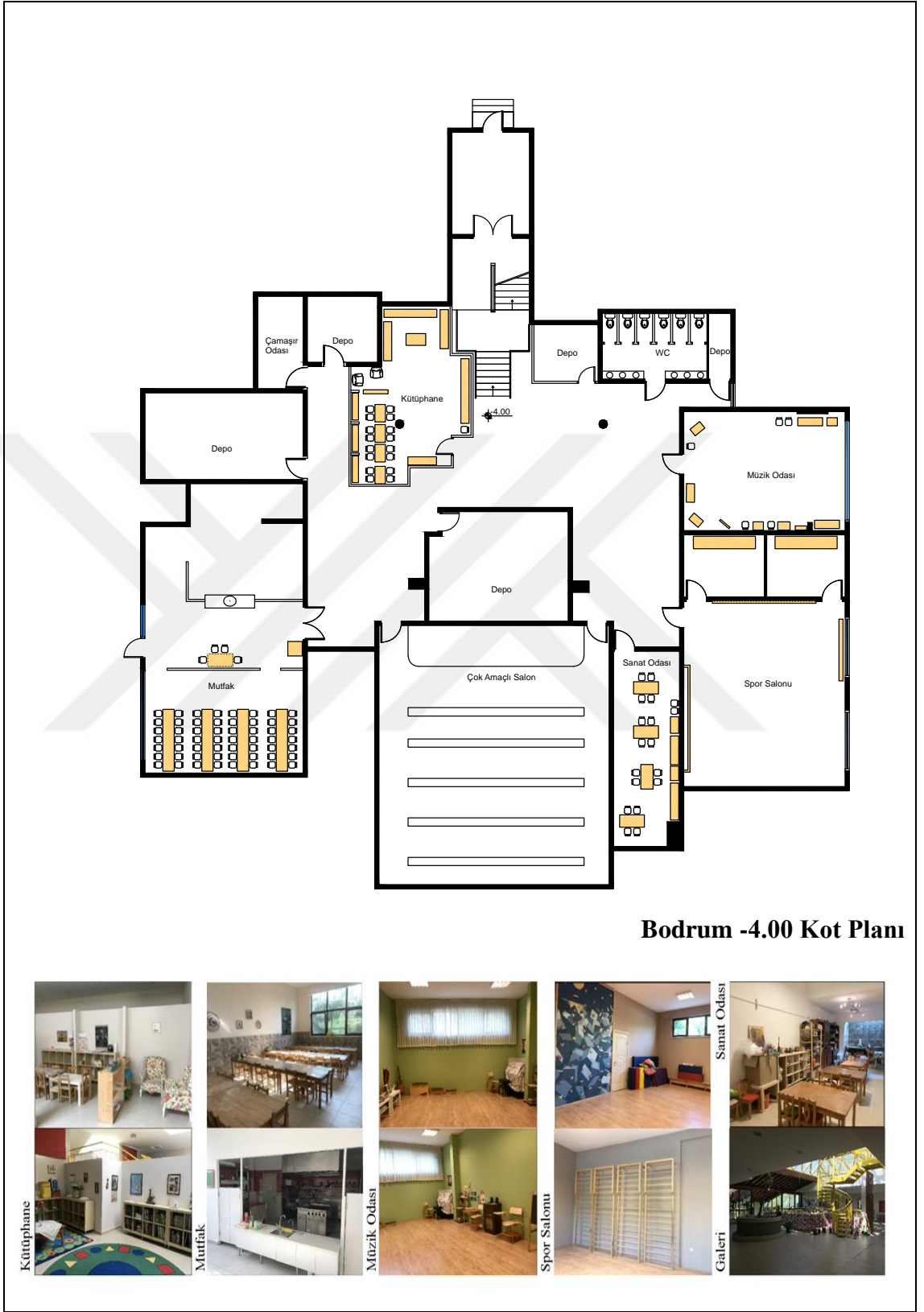
Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analizi

SELVİN ÖĞRETMEN ULUSLARARASI MONTESSORI OKULU		
<u>Yapının Yeri</u>	<u>Yapım Yılı</u>	<u>Yapının Mimarı</u>
<u>Osmangazi-BURSA</u>	<u>2013</u>	<u>İlkay İntaş</u>
MEKÂNSAL ANALİZ		

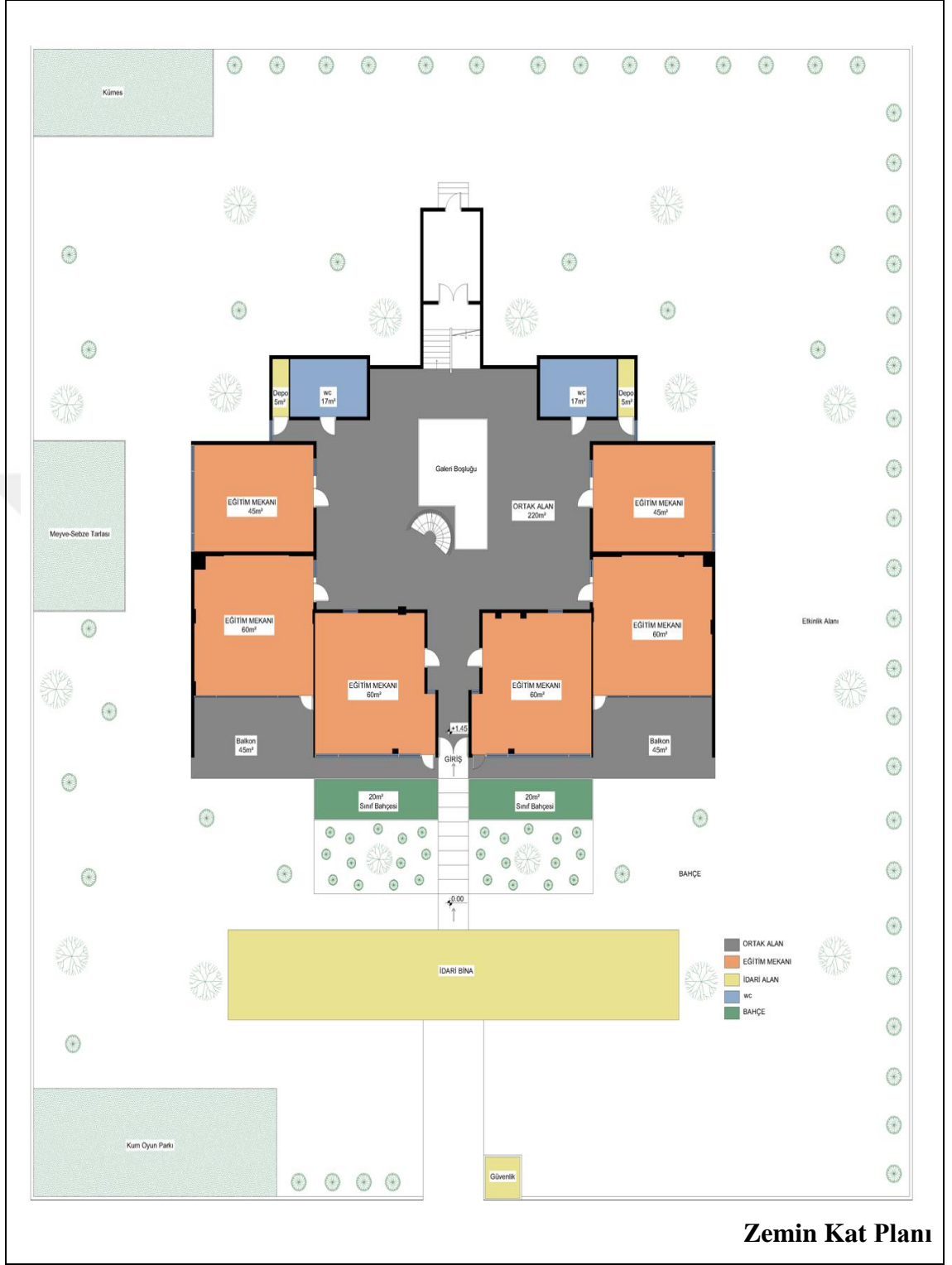
Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz



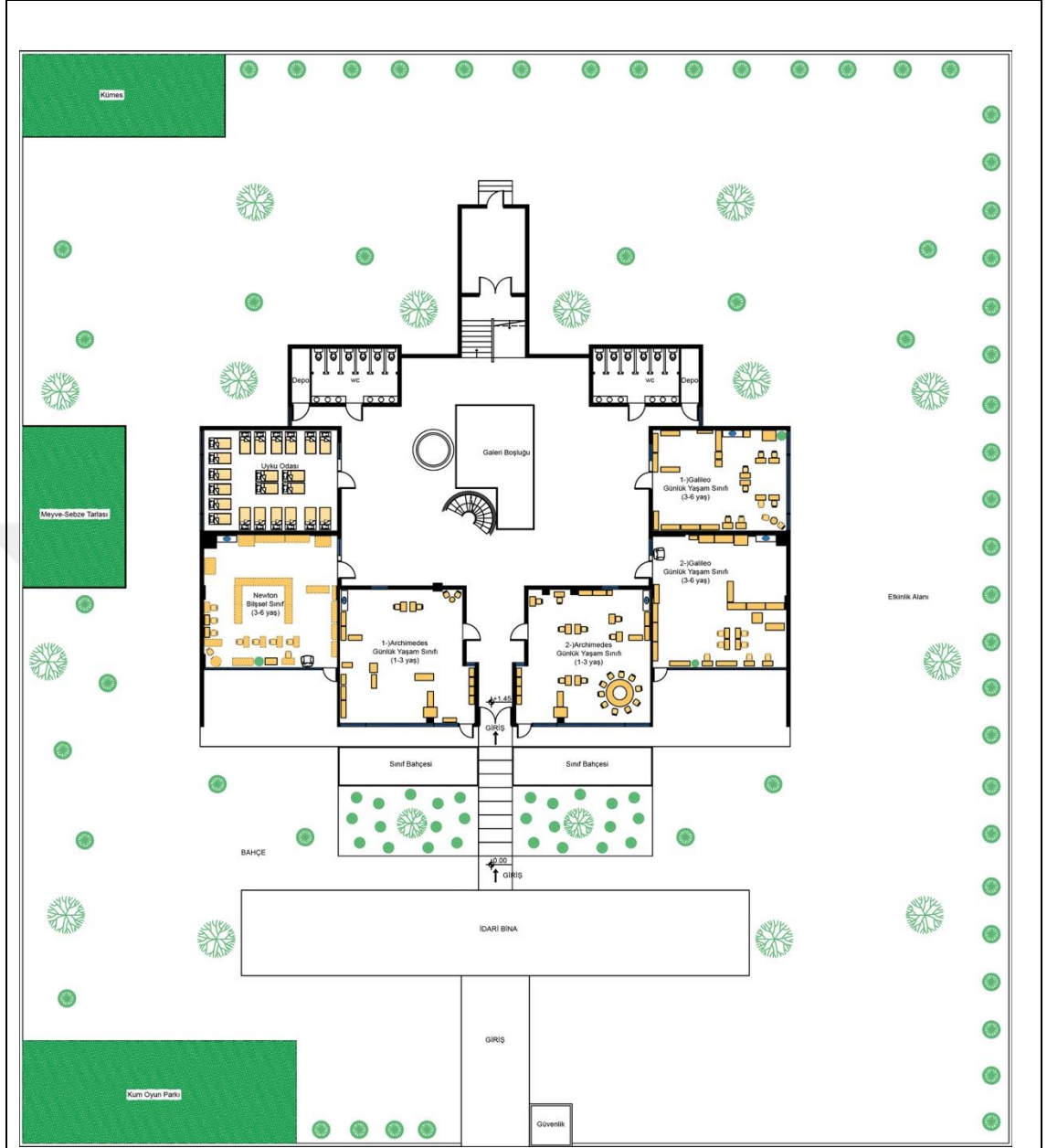
Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)



Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)



Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)



Zemin Kat Planı




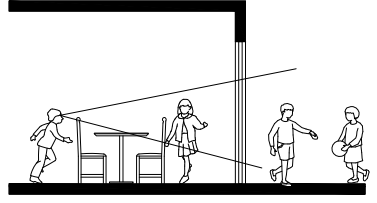
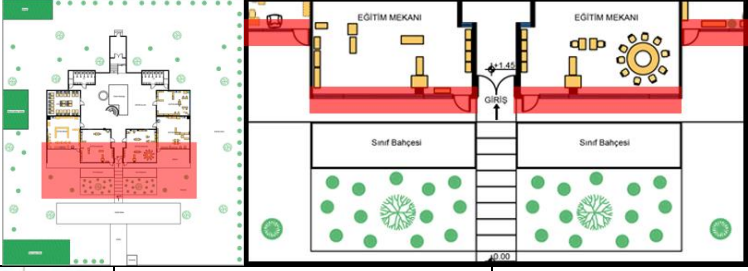

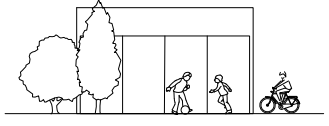

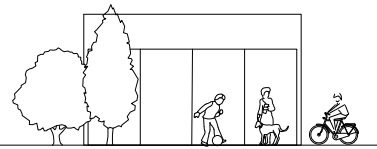

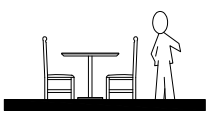
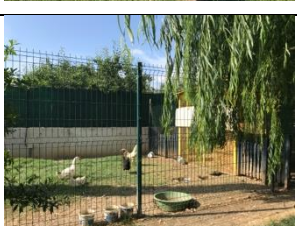
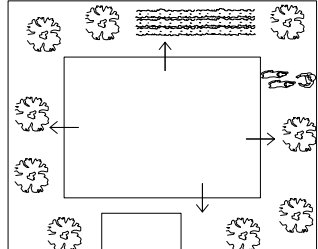
Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

“Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu” içerisinde idari birimler ve eğitim birimleri ayrı planlanmıştır. Okula, ana yol üzerinde yer alan otopark alanından giriş sağlanmıştır. Bina girişi güvenlik birimi ile karşılama alanı idari bina içerisinde yer almaktadır. Eğitim binasına geçişin idari binadan sağlanması kontrol merkezi görevi de görmektedir. Eğitim binasında yer alan birimler;

Zemin katta: 2 adet 1-3 yaş arası günlük yaşam sınıfı, 2 adet 3-6 yaş arası günlük yaşam sınıfı, 1 adet 3-6 yaş arası bilişsel sınıf, uyku odası, wc ve depo. Bodrum katta: Kütüphane, müzik odası, spor odası, sanat odası, çok amaçlı salon, mutfak, depo ve çamaşır odası yer almaktadır. Dış mekânın sahip olduğu geniş bahçe alanı içerisinde meyve- sebze alanı, oyun parkı, kümes alanı, yaz etkinlikleri alanı, tırmanma alanı, su etkinlikleri alanı ve kum alanı yer almaktadır.

MEKÂNSAL ANALİZ		
İç Mekân Görselleri – Kavramlar – Şematik Çizimler		
	<p style="text-align: center;">Açıklık</p> <p>Eğitim yapısındaki sınıf alanlarında ve hiçbir bölücü bulunmamaktadır. Engelsiz ve sade bir düzene sahiptir. Her sınıfta gözlem pencereleri bulunmaktadır. Mekanlar, eğitim materyallerini ortaya çıkaran, çocukların eğitimi gerçekleştirirken birbirini ve çevresini gözlemlemeleri için açık niteliktedir.</p>	
	<p style="text-align: center;">Çeşitlilik</p> <p>Eğitim binasının ortak kullanım alanında yer alan galeri boşluğu tüm katlardan çocukların birbirleri ile iletişime geçebilmesi ve gözlem yapabilmesine imkân tanımaktadır. Farklı çalışmalar adına çeşitli alanlar bulunmaktadır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Esneklik</p> <p>Yapı içerisinde yer alan mekanlarda çocukların kendi ilgi alanlarını ve seçimlerini gerçekleştirebilecekleri hareket özgürlüğü sağlayan bir esnek mekân kurgusu mevcuttur.</p>	
	<p style="text-align: center;">Uygunluk</p> <p>Okuldaki tüm düzenlemeler çocukların boyutları ve yaşları düşünülerek kurgulanmıştır. Açık mutfakta çocukların erişebileceği ve servis yapabileceği boyutta donatılar kullanılmıştır. Çocuklar kişisel ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilmektedir.</p>	
	<p style="text-align: center;">Doğallık</p> <p>Okulda kullanılan tüm materyal ve malzemelerde doğal ahşap kullanılmıştır. Sınıfların balkonlarında bulunan bahçe alanı çocukların gerçek yaşamı gözlemlemesi için uygun bir platform oluşturmuştur.</p>	

Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

MEKÂNSAL ANALİZ		
Dış Mekân GörSELLERİ – Kavramlar – Şematik Çizimler		
	<p>Açıklık İç mekân ve dış mekân bağlantısını sağlayan büyük pencere ve kapılar gözlem yapmaya elverişli mekân sağlamıştır.</p>	
		
	<p>Çeşitlilik Grup veya bireysel çalışmaya uygun farklı tanımlı alanlar mekânda çeşitliliği sağlamıştır.</p>	
	<p>Esneklik Her çocuk için seçme özgürlüğü bulunduran mekanların varlığı esnekliği sağlamıştır.</p>	
	<p>Uygunluk Çocuğun benimseyeceği ve fizyolojik özelliklerine uyacak mobilya ve oyun alanları yapılmıştır.</p>	
	<p>Doğallık Doğa ve hayvanlar ile temas halinde olan mekanlar yaratılmıştır. Bu mekanlarda doğal malzemeler kullanılmıştır.</p>	

Şekil 4.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz



Şekil 4.2. Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz




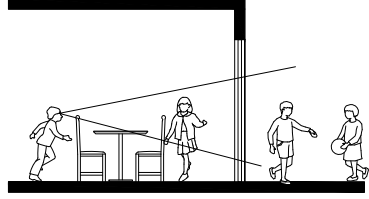
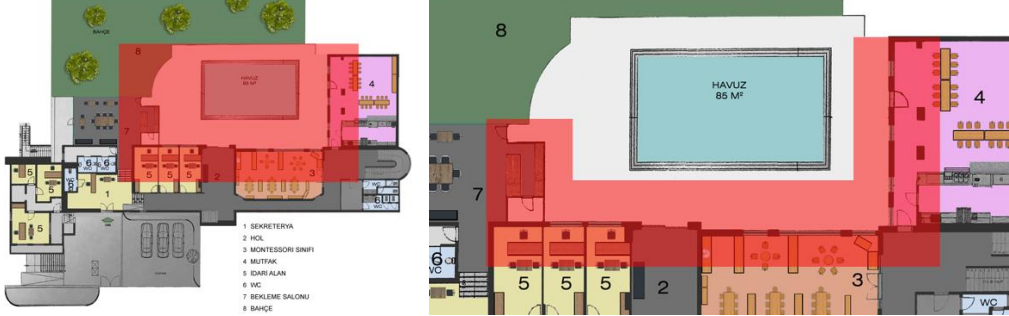

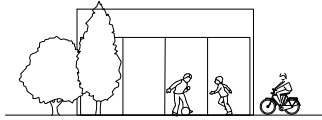

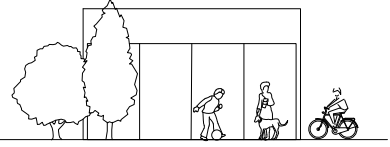

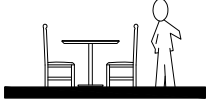

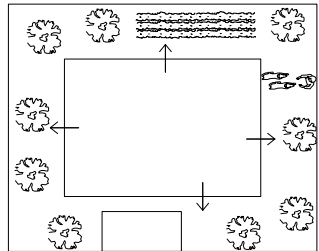
Şekil 4.2. Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

“Pembe Kule Montessori Okulu”; açık ve kapalı alanları ile okul toplam 2500 metrekare alanın 1000 metrekaresini oluşturan kapalı alan içerisinde yer alan birimler; 1-6 yaş arası Montessori eğitim sınıfı, kütüphane alanı, yabancı dil sınıfı, görsel sanatlar sınıfı, günlük yaşam becerileri sınıfı, duyu materyalleri alanları ve mutfak birimlerinden oluşmaktadır. Bina girişinde, giriş holü etrafında; idari alan, sekretarya, bekleme alanları ve veli görüşme odaları bulunmaktadır. Bekleme alanlarından, iç bahçeye çıkış imkânı mevcuttur. İdari birimden geçerek eğitim birimlerine dağılım ve geçiş sağlanmaktadır. Dış mekânda yüzme havuzunu çevreleyen geniş bahçe alanı, oyun alanları, eğitim alanları ve ekim-biçim alanları bulunmaktadır.



MEKÂNSAL ANALİZ		
İç Mekân Görselleri – Kavramlar – Sematik Çizimler		
	<p style="text-align: center;">Açıklık</p> <p>Eğitim yapısındaki bulunan tüm iç mekanlarda, dış mekânı gözlemlemek mümkün kılınmıştır. Sınıflardaki açık renk kullanımı ve mekânsal düzenlemelerde materyaller ön plana çıkmaktadır. Yapıda belli bir düzen mevcuttur ve eğitim mekânlarında bölücü donatı bulunmamaktadır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Çeşitlilik</p> <p>İç mekân sınıflarında bulunan geniş pencereler, gözlem yapabilmek ve sınıf dışı etkileşim için uygun bir nitelik kazandırmıştır. İç mekânlarda bulunan çeşitli alanlar tüm çalışmalara uygun seçenek sunmaktadır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Esneklik</p> <p>Yapı içerisindeki yerleşimde sağlanan mekânsal düzen çocuğa özgür hareket imkânı sunmaktadır. Çocuklar istedikleri çalışmayı gerçekleştirirken kendi ilgi alanlarını ve tercihlerine göre özgür çalışma yapabilmektedirler.</p>	
	<p style="text-align: center;">Uygunluk</p> <p>Eğitim yapısındaki kullanılan donatılar çocukların boyutlarına göre kurgulanmıştır. Çocukların kişisel gereksinimlerini karşılayabileceği imkanlar mevcuttur. Donatılar ve tasarım her çocuk için özel olarak bireysel kullanıma uygun seçenektir.</p>	
	<p style="text-align: center;">Doğallık</p> <p>Yerleşim kurgusu, Montessori eğitim yaklaşımından doğal yaşamı yansıtmaktadır. İç mekânlarda kullanılan geniş pencerelerle çocukların dış dünya ile bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Tüm materyal ve malzemelerde doğal ahşap tercih edilmiştir.</p>	

Şekil 4.2. Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

MEKÂNSAL ANALİZ		
Dış Mekân GörSELLERİ – Kavramlar – Şematik Çizimler		
	<p>Açıklık İç mekân ve dış mekân bağlantısını sağlayan büyük pencere ve kapılar engelsiz ulaşım sağlayarak açıklık hissi yaratmıştır.</p>	
		
	<p>Çeşitlilik Kişisel tercihlere yönelik grup veya bireysel çalışmaya uygun farklı tanımlı alanlar mekânda çeşitliliği sağlamıştır.</p>	
	<p>Esneklik Her çocuk için seçme ve hareket özgürlüğü bulunduran mekanların varlığı esnekliği sağlamıştır.</p>	
	<p>Uygunluk Çocuğun benimseyeceği ve fizyolojik özelliklerine uyacak mobilyalar ile kişisel gereksinimler karşılanmıştır.</p>	
	<p>Doğallık Doğal malzeme ve materyaller ile kurgulanmış doğa ile temas halinde mekanlar yaratılmıştır.</p>	

Şekil 4.2. Pembe Kule Montessori Okulu Mekânsal Analiz(devam)

Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analizi



Şekil 4.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analiz (devam)




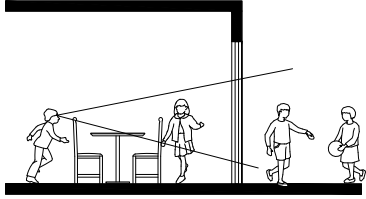


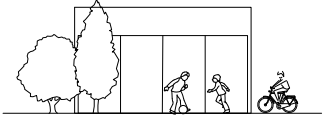

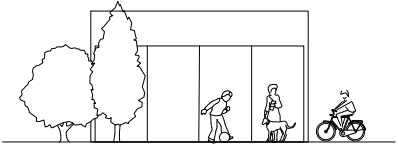

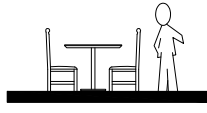

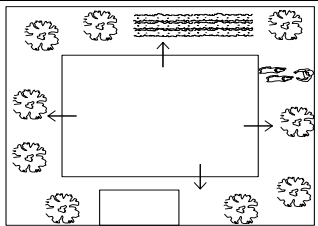
Şekil 4.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analiz (devam)

Sihirli Parmaklar Okulu” içerisinde kapalı alanda yer alan birimler; zemin katta sekreteryaya, Montessori sınıfı, vestiyer, wc ve mutfak yer almaktadır. 1. katta derslik, müdür odası, öğretmenler odası ve wc yer almaktadır. Okulda dış mekânda yer alan birimler; seramik atölyesi, resim atölyesi, organik bahçe, kum havuzu, su oyunları alanı, tırmanma alanı ve çamur atölyesi olarak mevcuttur. Zemin katta karşılama ve bekleme alanı ile giriş bahçeden planlanırken, eğitim sınıfına girişten önce vestiyer ve mutfak konumlandırılmıştır. 1. kat planında idari alanlar ve eğitim mekânı yer almaktadır.



MEKÂNSAL ANALİZ		
<u>İç Mekân GörSELLERİ – Kavramlar – Şematik Çizimler</u>		
	<p>Açıklık</p> <p>Tasarımda sade donatılar tercih edilmesi ve buna uygun malzeme kullanılması; çocukların odağını eğitici materyallerin üzerine toplayarak mekânın anlaşılabilirliğini kolaylaştırmıştır. Mekân tasarımında bölücü donatılar olmaması, açıklık ilkesini yansıtmaktadır.</p>	
	<p>Çeşitlilik</p> <p>Yapıda 1. katta yer alan gözlem penceresi, çocukların zemin kat eğitim mekânında rahatça izleyebilmeleri ve tüm eğitim alanlarıyla etkileşimlerini güçlendirmiştir. Bireysel ve grup çalışmaları için düzenlenen alanlar mekânda çeşitlilik sağlamıştır.</p>	
	<p>Esneklik</p> <p>Okulda çocukların şekillendirebileceği esnek mekân düzeni mevcuttur. Zemin kat yerleşim planına göre, eğitim mekânında bulunan çocuğun kolayca bahçeye çıkıp dış mekâna geçiş özgürlüğü bulunmaktadır.</p>	
	<p>Uygunluk</p> <p>Mekândaki mobilyalar, materyaller ve malzemelerin boyutları çocukların yaşlarıyla ve fizyolojileriyle uyumludur. Tasarım çocukların birlikte çalışmasına olanak tanır. Tüm çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alanlara sahiptir.</p>	
	<p>Doğallık</p> <p>Malzeme ve materyallerde doğal ahşap tercih edilmiştir. İç mekanlarda kullanılan geniş pencereler ile gün ışığından faydalanılmıştır. Eğitim mekanlarında bulunan gözlem nişleri ile dışarıda olma hissi yaratılmıştır. İç mekânlardan bahçeye doğrudan çıkış imkânı sağlanarak, yapıya Montessori gerçek yaşamla iç içe niteliği yansıtılmıştır.</p>	

Şekil 4.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analiz (devam)

MEKÂNSAL ANALİZ		
Dış Mekân Görselleri – Kavramlar – Şematik Çizimler		
	<p style="text-align: center;">Açıklık</p> <p>Algıya yönelik, estetik, yalın, engelsiz e gözlem yapmaya dayalı mekanlar yaratılmış, açıklıklar ile dış-iç bağlantısı koparılmamıştır.</p>	
		
	<p style="text-align: center;">Çeşitlilik</p> <p>Çocukta farklı değer kazanımları oluşumunu sağlayan ve bireysel ya da tercihe göre grup oyunlarına olanak sağlayan mekanlar yapılmıştır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Esneklik</p> <p>Her çocuk için seçme özgürlüğü bulunduran mekanların varlığı esnekliği sağlamıştır. Hareket özgürlüğü sağlanmıştır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Uygunluk</p> <p>Kişisel gereksinimlerini sağlayabilmeleri için çocuklara göre tasarlanmış mobilya ve oyun alanları çocuğun kendini değerli hissetmesi sağlanmıştır.</p>	
	<p style="text-align: center;">Doğallık</p> <p>Doğa ile temas halinde olan ve sorumluluk bilincini geliştirecek, çevreyi deneyimleyebilecekleri mekanlar tasarlanmıştır.</p>	

Şekil 4.3. Sihirli Parmaklar Montessori Okulu Mekânsal Analiz (devam)

4.2. Uzman Görüşlerinin Analizi

Bu bölümde, Bursa'da yer alan örnek Montessori okullarının öğretmenleri ve yöneticileri ile gerçekleşen görüşmelerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Montessori mekanlarının kurgusuna yönelik uzman görüşleri ve önerileri, Montessori mekanlarına yönelik kavramlarla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu Uzman Görüşlerinin Analizi

Okulda, Montessori eğitim ortamlarına yönelik tüm yapılandırmalar, Montessori eğitimini temelinde ve doğanın içerisinde olmaktadır. Montessori eğitim alanları ve ortak alanlar; çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve motor gelişimlerine uygun planlanmıştır. Dış mekânda çocukların gerçek yaşamı deneyimleyebilmeleri için farklı işlevde pek çok alan mevcuttur. Okul, çocukların çevre ve sosyal etkileşimlerine izin veren açık ortak alanlar içermektedir. Dış ve iç tüm mekanlar, çocukların boyutları ve yaşlarına uyumlu olarak tasarlanmıştır. Kullanılan malzeme ve materyallerde doğal ahşap tercih edilmiştir. Okulda her alanda günlük yaşamı destekleyen ve çocukların özgür olarak tercih ettikleri çalışmaları yapabilmektedirler.

Montessori eğitim ortamları çocukların; sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve motor gelişimlerine uygun olarak düzenlenmelidir. Yapıda yer alan tüm mekanlar mimari ve peyzaj tasarımları, çocukların yaş ve boylarına uyumlu aynı zamanda bir çocuğun bir başkasına gerek duymadan bağımsız olarak kişisel ihtiyaçlarını karşılayabileceği düzenlemelere sahip olmalıdır. Çocukların birbirlerine ve doğaya saygı duymaları amacıyla okul, doğa ile iç içe olmalıdır.

Pembe Kule Okulu Uzman Görüşlerinin Analizi

Okulda kullanılan donatılar çocukların boyutlarıyla uyumlu niteliktedir. Çocukların yönelimlerini ve sorumluluklarını görsel olarak desteklemek amacıyla açık raf sistemi mevcuttur. Mekanlarda belli bir düzen mevcuttur, çocuklar düzen içerisinde bağımsız olarak hareket ederler. Mekân kullanımı çocuğun bireysel veya grup ile çalışmasına olanak sağlar niteliktedir. Okulda kullanılan materyal ve donatılarda doğal malzemeler tercih edilmiştir. Okulda eğitimde, her mevsim bahçe ile temas hali mevcuttur. Gerçek

yaşamı deneyimlemek için dış mekânda farklı çalışmalara imkân veren alan doğal kullanım alanları yer almaktadır.

Montessori okulları sahip olduğu düzenlemeler ile; çocuğun, dilsel, sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerine uygun olarak çocukla uyumlu mekanlar olmalıdır. Okul, gerçek yaşamı destekleyen alanlar içermelidir. Montessori eğitim yapıları, Montessori eğitim sistemine göre özel olarak planlanmalıdır. Tek yönlü öğrenimin gerçekleşmemesi ve daha hızlı bir öğrenme için; Montessori okulundaki düzenlemeler, çocukların bütün duyularına hitap etmelidir. Okulda, doğa ile temas sağlanmalıdır. Çocuklar her alanda özgür hareket edebilmelidir.

Sihirli Parmaklar Okulu Uzman Görüşlerinin Analizi

Okul doğa ile temasa izin vermektedir. Yapıda kullanılan materyal ve donatılarda doğal malzemeler kullanılmıştır. Okuldaki pencerelerin boyutları, nişler ve renkler doğa ile etkileşime geniş ölçüde izin veren niteliktedir. Okulun planlanması, Montessori yaklaşım prensipleri esas alınarak çocuğun mekânı bağımsız olarak kendi başına kullanabilmesine ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesine uygun tasarlanmıştır. Mekânlar sade, düzenli ve çocuğun keşfetmesine yönelik açık mekân tasarımına sahiptir. Okulda çocuklar için giriş alanından itibaren her alan, özgürce kullanılabilir durumdadır. Tüm mekanlar çocukların istek, beklenti ve ihtiyaçları dikkate alınarak onlarla uyumlu planlanmıştır. Okul, çocukların; gelişimsel özelliklerine ve bağımsızlıklarına uygun olarak düzenlenmiştir.

Montessori eğitim ortamları çocukların; dil, sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve motor gelişimlerine uyumlu olarak düzenlenmelidir. Okulda çocukların çevre ve birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri mekanlar yer almalıdır. Çocukların bağımsız hareket ihtiyacına izin veren nitelikte olan mekanlar ile çocuklara özgür gözlem yapabilme fırsatları yaratılmalıdır. Okulda doğal malzeme ve materyal kullanımına dikkat edilmelidir.






















4.3. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları Örneklerinin Mekânsal Kurgusu

Alan çalışması kapsamında oluşturulan Montessori eğitime yönelik kavramlar doğrultusunda seçilen okul öncesi Montessori eğitim yapılarının dış ve iç mekân

özelliklerinin mekânsal değerlendirmesi yapılmıştır. Daha sonra bu doğrultuda eğitimci görüşlerinin ve uzman önerilerinin analizi yapılmıştır. Bu bölümde yapılan tüm çalışmalar kapsamında, okul öncesi Montessori eğitim yapıları örneklerinin mekânsal kurgusu belirlenerek, Tablo 4.1’de ifade edilmektedir.

Çizelge 4.1. Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamları Örneklerinin Mekânsal Kurgusu



KAVRAMLAR	 	ÖR.1: Selvin Öğretmen Montessori Okulu	 	ÖR.2: Pembe Kule Montessori Okulu	 	ÖR.3: Sihirli Parmaklar Montessori Okulu
AÇIKLIK		Mekânsal analize göre mekanlar gözlem yapmaya uygundur. Uzman görüşüne göre açık bir düzen mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlar estetik ve uyarıcıdır. Uzman görüşüne anlaşılır bir düzen mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlar gözlem ve keşfe uygundur. Uzman görüşüne göre açık bir düzen mevcuttur.
ÇEŞİTLİLİK		Mekânsal analize göre mekanlar farklılıklar uygundur. Uzman görüşüne göre mekânsal çeşitlilik mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlarda tanımlı alanlar bulunur. Uzman görüşüne göre mekânsal çeşitlilik mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlar farklı çalışmalara uygundur. Uzman görüşüne göre çeşitlilik mevcuttur.
ESNEKLİK		Mekânsal analize göre mekanlar bağımsız harekete uygundur. Uzman görüşüne göre esneklik mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlar seçme özgürlüğüne uygundur. Uzman görüşüne göre esnek mekân mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekân özgür harekete uygundur. Uzman görüşüne göre esnek mekân, deneyime uygundur.
UYGUNLUK		Mekânsal analize göre kişisel gereksinim karşılanır. Uzman görüşüne göre çocukla uyum mevcuttur.		Mekânsal analize göre kişisel ihtiyaçlara uygundur. Uzman görüşüne göre çocuğa özel ve uygundur.		Mekânsal analize göre çocuğun yaş ve boyutuna uygundur. Uzman görüşüne göre mekanlar çocukla uyumludur.
DOĞALLIK		Mekânsal analize göre mekanlar doğal yaşama uygundur. Uzman görüşüne göre deneyimi mevcuttur.		Mekânsal analize göre doğa ile temas mevcuttur. Uzman görüşüne göre doğal yaşam deneyimleri mevcuttur.		Mekânsal analize göre mekanlarda doğal malzeme kullanılmıştır. Uzman görüşüne göre doğa ile temas mevcuttur.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için; eğitim ortamlarındaki mekân kullanıcısı olarak çocuğun duygusal, sosyal, zihinsel ve fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınarak tasarlanması gerekir. Eğitim ortamları, dış ve iç mekânsal özellikleri ile eğitimi destekleyen niteliklere sahip olmalıdır.

Tez çalışması ile yapılan literatür analizinde okul öncesi eğitim, çocuk mekân ilişkisi, okul öncesi eğitim ortamları ve alternatif eğitim yaklaşımları aktarılmıştır. Okul öncesi eğitim dönemi için; çocuk mekân ilişkisi bağlamında alternatif eğitim yaklaşımları eğitim ortamları ile incelenerek Montessori eğitim sisteminin farkları tespit edilmiştir. Montessori eğitim ortamlarının; eğitim yaklaşımı ile olan ilişkisi, dış ve iç mekân özellikleri ile kapsamlı olarak ele alınmış ve Montessori eğitimi için uygun olan mekân kurgusunun temelini oluşturan ayırt edici özellikler belirlenmiştir. Alan çalışması kapsamında, Bursa il merkezinde belirlenen okul öncesi özel Montessori eğitim kurumları üzerinden iç ve dış mekanları ile Montessori eğitim ortamlarının mekânsal kurgusu incelenmiş, uzmanlar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve incelenen Montessori eğitim ortamlarının Montessori mekânsal kavramlarını yansıttığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim mekanlarının kalitesini arttırmaya yönelik tasarım kriterleri geliştirilmiştir.

Okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımlarından Montessori eğitim sisteminin mekânsal kurgusunda yer alan öğrenme mekanlarının biçimlenişi, esnek bir özelliğe sahiptir. Montessori eğitim ortamlarında tasarım planlaması, mekânda engelsiz ve gözlem yapmaya elverişli düzenlemelerle kurgulanmıştır. Montessori eğitim mekanları çocuklara farklı değer yargıları ve sorumluluk duygusu kazandırmayı amaçlayarak farklı çalışmalara uygun alanların birlikteliğine izin veren bir düzende kurgulanmıştır. Montessori mekanları çocuğa kendini değerli hissettiren ve çocuğun duyu kullanımı geliştiren niteliklere sahiptir.

Montessori eğitim sistemine göre düzenlenmiş dünyadan örnekler incelendiğinde Montessori eğitim prensiplerinin, tasarım kriterleriyle arasında kesintisiz bir ilişki gözlemlenmiştir. Eğitim mekânları; çocukların kişisel ihtiyaçlarının karşılandığı çocukla

uyumlu özelliklere sahiptir. Çocukların esnek ve çeşitliliğe elverişli nitelikte alan kullanımları mevcuttur. Mekân kullanımında gerçek yaşam ön planda tutulmuştur. Dış ve iç mekânda doğa ile temas sağlanmıştır.

Yapılan alan çalışması ile Bursa ili içerisinde yer alan okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının dış ve iç mekân özellikleri ile mekân tasarımlarının, Montessori eğitim anlayışını yansıttığı gözlemlenmiştir. Mekanlar belli bir düzene sahip olarak çocuğun algılamasını kolaylaştırıcı kurgudadır. Eğitim mekanlarında sade ve açık mekân düzeni mevcuttur. Eğitim mekanları dış mekânı gözlemlemeye uygun kurgulanmıştır. Dış ve iç mekân tasarımları çocuğun hareket özgürlüğüne izin verir niteliktedir. Eğitim ortamlarında yer alan eğitim mekanları çocukların boyutları, yaşları ve kültürlerine uygun olarak düzenlenmiştir. Mekânsal düzenlemelerde her çocuk için özel alanlar ve farklı çalışmalara izin veren tanımlı alanlar mevcuttur. Mekanlar çocukların tek başına ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri durumdadır. Mekanlarda bulunan materyal ve donatılarda doğal ahşap tercih edilmiştir. Mekanlar doğa ile temas halindedir

Bursa'da incelenen Montessori eğitim ortamları; Montessori mekânsal kavramlarını yansıtmalarının yanı sıra çocukların doğa ile temaslarını bireysel ve özgür olarak gerçekleştirebilmeleri için tüm eğitim mekanlarından, dış mekâna olan erişim aynı kotta ve kat planına göre direkt olarak sağlanabilir. Montessori eğitim yaklaşımının ilkeleri ele alındığında esneklik ve mekânsal uygunluk kavramlarının mekân tasarımı bağlamında fiziksel engelli çocuklar için uygun düzenlenmiş bir mekânsal düzenlemeye rastlanmamıştır.

Alan çalışması kapsamında incelenen okul öncesi özel Montessori okulları arasından; “Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu” okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının iç ve dış mekânsal özelliklerini yansıtmada esaslarında diğerlerinden ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu farklılıklar şu şekildedir;

- Yalnızca “Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori” Okulu biri Montessori okulu olarak planlanarak inşa edilmiş diğer okullar mevcut binanın okul öncesi eğitim kurumuna dönüştürülerek kullanım durumuna getirilmiştir.

- Okulun mimari planı ile idari bina ve eğitim binası olarak ayrılmış ve eğitim binasına idari alan geçişi ile erişim sağlanmıştır. Bu şekilde eğitim binasına giriş için güvenlik sağlanmış ve eğitim binasının idari alanlarla ilişkisi kesilmiştir. Diğer okullarda eğitim alanları ve idari alanlar farklı yerleşim planı ile aynı binada yer almaktadır.
- Bahçe alanında yer alan giriş-geçiş aşamasından sonra olan eğitim binasının girişi ön sundurmaya doğru açılmaktadır. Hava şartlarından dolayı örtülü bir giriş ile bahçe içerisinde dış mekân bekleme alanı ve çocuk ve ebeveyn için mekânsal etkileşim imkânı oluşturulmuştur. Diğer okullarda bu giriş, idari alan ile sağlanmıştır.
- Ön ve arka bahçede yer alan; çocukların mekânsal deneyim ve öğrenimi açısından sebze-meyve dikim alanı, aktif kullanılan kümes alanı, farklı hayvan türleri, oyun için farklı donanımlar ve alanlar bulunmaktadır. Diğer okullarda bu alan kullanımları daha sınırlı tutulmuştur.
- Öğrenme mekanlarının sahip olduğu, her sınıf için ayrı tanımlı ve düzen içerisinde sınırlanmış balkon ve bahçe kullanım alanları ile çocuğun çevresi ile olan etkileşiminde öğrenme ve deneyim imkanları genişletilmiştir. Diğer okullarda ortak dış bahçe dışında, sınıflar için özel tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir bahçe alanı bulunmamaktadır.
- Çocuğun fiziksel çevresinin mekâna yönelik alt bileşenlerinden “sirkülasyon alanları”nın düzenlenmesi kapsamında ortak mekân içerisinde yer alan galeri boşluğu ile eğitim ortamlarında katlar arası etkileşim ve kesintisiz bir oyun alanı sağlanmıştır. Diğer okullarda bu ilişkiyi sağlayan bir kurguya rastlanmamıştır.
- Okulun hizmet verdiği bölge, yerleşim yerlerine diğer okullar kadar yakın mesafede bulunmamaktadır. Bu durum ebeveynlerin eğitim ortamlarının varlığı ve konumu açısından çocuklarının güvenliğine yönelik hissiyatlarını olumsuz etkileyebilir ve okulun toplum içerisindeki görünürlüğünü sağlamamaktadır. Diğer okullar toplumsal öğrenme alanlarına ve yerleşim alanlarına yakın ve toplum içerisinde görünür konumlarda yer almaktadır.

Yapılan araştırma ve mekânsal analiz sonucunda; Montessori eğitiminin sadece alternatif bir eğitim anlayışı olmakla kalmayıp, benimsediği anlayış ve ilkelerini genel olarak

eğitim ortamlarının mekân kurgusuna mimari açıdan da yansıttığı tespit edilmiştir. Montessori eğitim ortamlarının incelenmesi sonucu; engellerden arınmış sade ve açık mekânlar, çocukların sosyalleşmesine izin veren çeşitliliğe açık alanlara sahip mekânlar, farklı aktivitelerin gerçekleştirilebilmesine uygun esnek mekânlar, alternatifli çalışma alanları bulunan fonksiyonel ve estetik mekânlar, çocuğun kendisini keşfederek çevresinde gözlem yapmasına uygun mekânlar, bağımsız hareket imkânı sunan mekânlar, çocuğun yönetebileceği mekanlar ve doğa ile temasa izin veren ve doğal malzeme kullanımı ile tasarlanan mekânlar olarak değerlendirilebilir. Bu mekânsal özellikler, ana akım eğitim sistemindeki mekânsal düzenlemelere yön verici tasarım kriterleri olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının mekânsal kalitelerini arttırmak için;

- Çalışmanın devamı olarak Türkiye'deki diğer Montessori okullarının mekânsal incelemeleri yapılarak bir envanter oluşturulabilir.
- Çalışma kapsamında oluşturulan Montessori mekanlarına yönelik kavramlar geliştirilerek, diğer eğitim sistemlerinin eğitim ortamlarında irdelenebilir.
- Montessori eğitim mekanları ile farklı alternatif eğitim yaklaşımlarına ait mekanların, mekânsal analizi yapılarak benzer ve farklı yönleri karşılaştırılabilir. Böylelikle kaliteli eğitim imkânı sunan özellikler belirlenebilir
- Ana akım eğitim mekanları ile Montessori eğitim mekanları arasındaki benzer ve farklı yönler karşılaştırılabilir. Çocukların daha kaliteli ortamlarda eğitim alabilmeleri için ana akım eğitim mekanlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. 2007.** Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. Pegem Yayıncılık, Ankara, 546 s.
- Altan, İ. 1993.** Mimarlıkta Mekân Kavramı: Psikoloji Çalışmaları. *Studies in Psychology Dergisi*, 19: 75-88.
- Altman, L., Chemers, M. 1980.** Culture and Environment. Wadsworth Publishing, California, 327 pp.
- Anderson, R. H. 1970.** The School as an Organic Teaching The Curriculum Retrospect and Prospect; The Seventieth Yearbook of the National Society of Education, Ed.: McClure, R.M., The University of Chicago Press, pp: 276-277.
- Anonim, 2004.** The International Montessori Council General Thoughts About Classroom Design. <https://www.montessori.org/>-(Erişim Tarihi: 03.04.2019).
- Anonim, 2010a.** National Scientific Council on the Developing Child Harvard University .Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development. <https://developingchild.harvard.edu/science/national-scientific-council-on-the-developing-child/>-(Erişim Tarihi: 01.02.2019).
- Anonim, 2010b.** Kindergarten Barbapa.https://www.archdaily.com/45766/kindergarten-barbapapa%25cc%2580-ccdstudio?ad_medium=gallery-(Erişim Tarihi: 05.02.2019).
- Anonim, 2013a.** Meb. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim Tarihi: 01.02.2019).
- Anonim, 2013b.** Ottawa Montessori. <http://www.earthscapeplay.com/project/ottawa-montessori-school-playground/>-(Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- Anonim, 2015a.** Šmartno Timeshare Kindergarten. <https://www.archdaily.com/777438/smartno-timeshare-kindergarten-arhitektura-jure-kotnik-> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Anonim, 2015b.** Kindergarten in Guastalla. <https://www.archdaily.com/775276/nido-dinfanzia-a-guastalla-mario-cucinella-architects-> (Erişim Tarihi: 06.04.2019).
- Anonim, 2016.** KM Kindergarten and Nursery. <https://www.archdaily.com/800830/km-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro>(Erişim Tarihi: 19.03.2019).
- Anonim, 2017a.** Sanhuan Kindergarten. https://www.archdaily.com/887112/sanhuan-kindergarten-perform-design-studio?ad_medium=gallery-(Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Anonim, 2017b.** Arka Kindergarten.<https://www.archdaily.com/907109/montessori-kindergarten-arka/5c1780d208a5e5c8b90000b9-montessori-kindergarten-arka-photo>-(Erişim Tarihi: 15.03.2019).
- Anonim, 2018a.** TTC Elite Ben Kindergarten. https://www.archdaily.com/912111/ttc-elite-ben-tre-kindergarten-kientruc-o?ad_medium=gallery-(Erişim Tarihi: 10.03.2019).
- Anonim, 2018b.** Courtyard Kindergarten. <https://www.dezeen.com/2018/11/29/mad-architects-courtyard-kindergarten-beijing-china/>-(Erişim Tarihi: 03.01.2019).
- Anonim, 2018c.** Little Earth Montessori Preschool. <http://www.nzwood.co.nz/timber-design-awards/little-earth-montessori-preschool/>-(Erişim Tarihi: 18.02.2019).
- Anonim, 2018d.** We Grow. <https://www.icmimarlikdergisi.com/2018/09/18/bjarke-ingelsten-montessori-okulu-tasarimi-wegrow/>-(Erişim Tarihi: 04.05.2019).
- Anonim. 2018e.** Osmangazi.bel. <http://www.osmangazi.bel.tr/tr/osmangazi/ilcemiz-hakkinda>-(Erişim Tarihi: 19.05.2019).
- Anonim, 2018f.** mudanya.bel. <https://www.mudanya.bel.tr/Baskan/baskanin-mesaji.html>-(Erişim Tarihi: 18.05.2019).
- Anonim, 2018g.** nilufer.bel.tr. <http://www.nilufer.bel.tr/cevrevedogalyasamkenti> - (Erişim Tarihi: 20.03.2019).

- Anonim, 2018h.** Unicef. <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=19-> (Erişim Tarihi: 20.03.2019).
- Anonim, 2018ı.** Oakview school <https://www.oakviewhouse.ie/gallery.html> (Erişim Tarihi: 20.10.2019).
- Anonim, 2019a.** trachtenbergarch: <https://trachtenbergarch.com/project/berkeley-montessori-school/>-(Erişim Tarihi: 17.02.2019).
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. 2000.** Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları. Ya-Pa Yayın, İstanbul, 240 s.
- Atabay, S. 2014.** Mekân ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi. Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi Eğitim Yapıları Kitabı, Eczacıbaşı Holding Yayını, 336 s.
- Ataoglu, C. K. 2013.** Mimari Tasarım. Sirkülasyon Alanları Tasarımında Kolaj Etkisi. <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=388&RecID=3326#->(Erişim Tarihi: 04.07.2019).
- Aydınlı, S. 1986.** Mekânsal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model. *Doktora Tezi*, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Baksi, S. 2018.** Çocukların Mekân Algısının Yaşam Çevresi Üzerinden İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, SÜ-HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Barre, F. 1979.** Çocuk ve Mekân ya da Yitirilmiş Kent. L"Architecture D" Aujourd"hui. Editörler: Güvenç, M., s. 15-17.
- Barker, R. G., 1968.** Ecological Psychology, Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior. Stanford University Press Stanford, California, 217 pp.
- Bayhan, P., Bencik, S. 2008.** Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26):16-25.
- Beaty, J. 1988.** Skills For Preschool Teachers. Merrill Publishing, Columbus, 224 pp.
- Bennet, T. 2001.** Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia. *Early Research and Practice*. 3(1) 1-9.
- Bika, A. 1996.** Eric, Defining Elements in the Planing of Early Childhood (Clasrooms) as Parameters in the Development and Education of the Child. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/02/29 -(Erişim Tarihi: 04.08.2012).
- Bilgiç E.D., Surur, S.A. 2016.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine Denemeler. *Megaron Journal Dergisi*, 11(1):162-176.
- Björklid-chu, P. 1982.** Children's Outdoor Environment. Liber Forlag Fund, Stockholm, 250 pp.
- Black J.K., Puckett, M.B., Bell, M.J. 1992.** The Young Child. Macmillan Publishing Company, New York, 320 pp.
- Bozyer, Ö. 2016.** Okul Öncesi Eğitimin Dünyada ve Türkiye’de Tarihsel Gelişimi Notları.<https://ozlembozyer.files.wordpress.com/2015/10/okul-c3b6ncesi-tarihi-gelic59fimi.pdf>- (Erişim Tarihi: 18.02.2019).
- Bruce, T. 1987.** Early Childhood Education. Hodder Education, London, 240 pp.
- Bruning, H.R., Schraw, G.J., Norby, M.M., 2014.** Psikoloji ve Öğretim. Nobel Akademik, Ankara, 460 s.
- Brunswick, E. 1950.** The Conceptual Framework Of Psychology. *International Encyclopedia of Unified Science*, 1(10): 16-33.

- Cain, K., J.V. Oakhill, M.A. Barnes, and P.E. Bryant 2001.** Comprehension Skill, Inference-Making Ability, and the Relation to Knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6): 850–859.
- C. Edwards, L. Gandini, G. Forman 1996.** The Term ‘Third Teacher’ Was Derived From The Reggio Emilia Approach A Powerful And Artsbased Pre-School Curriculum First Developed in Reggio Emilia. Norwood Ablex Publishing Company, New Jersey, 136 pp.
- Churcman, A. 1980.** Children in Urban Environments The Israeli Experience. *Existics Journal*, 47(281): 105-109.
- Cin, S. 1989.** Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. GÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cleveland, G., Krashinsky, M. 2003.** Financing ECEC Services in OECD Countries. University of Toronto at Scarborough, Canada, 83 pp.
- Cooper, C. 1974.** The House as a Symbol of the Self Designing for Human Behaviour: Architecture and the Behavioral Sciences, Ed.: Lang, J., Burnette, J., Moleski, W., Vachon, D., Hutchinson Ross Inc, Pennsylvania, pp: 435-448.
- Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R., Walsh, K. B. 1997.** Creating Child-Centered Classrooms: Children’s Resources. International Inc, Washington, 451 pp.
- Curtis, D., Carter, M. 2003.** Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments. Redleaf Press, 288 pp.
- Çukur, D., Delice, G.E. 2011.** Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı. *Aile ve Toplum. Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7: 24.
- De Jesus, R. 1987.** Design Guidelines For Montessori Schools Center For Architecture And Urban Planning Research Books. Wisconsin, Milwaukee, 170 pp.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., Karadağ, A. 2011.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım. Anı Yayınları, Ankara, 280 s.
- Deretarla, G. E. 2012.** Ailelerin Çocuk Bahçelerine ve Çocuk Bahçelerindeki Materyallere Bakış Açılarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3): 261-274.
- Derman, M. T., Başal, H. A. 2010.** Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11): 560-569.
- Dickerson, L. 2007.** A Postmodern View of The Hidden Curriculum Electronic Theses And Dissertations. *Georgia Southern University Journal*, 7: 5-10.
- Dirim, A. 2004.** Okul Öncesi Eğitimi. Esin Yayınevi, İstanbul, 272 s.
- Dodson, F. 1997.** Çocuk Yaşken Eğilir. Özgür Yayınları, İstanbul, 190 s.
- Doğru, S. 2009.** Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar Montessori Yaklaşımı. *Tünav Bilim Dergisi*, 2(1):107-116.
- Donaldson, M., Grieve, R., and Pratt, C. 1983.** Early Childhood Development and Education: Readings in Psychology. Oxford Basil Blackwell, England, 256 pp.
- Doruk, B. 1973.** Mimari Tasarıma Giriş Programı Üzerine Bir Araştırma, *Doktora Tezi*, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Dündar, S. 2007.** Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar. *Yüksek Lisans Tezi*, MÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdiller, Z.B. 2010.** Erken Çocukluk Eğitimi: Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar. Pegem Akademi Vadi Grup Basım, Ankara, 302 s.

- Erikson, E. 1963.** Childhood and Society, Norton Publisher, New York, 205 pp.
- Erkman, U. 1982.** Mimari Tasarım İçin Bir Veri Üretim Yöntemi Olarak Çevre Analizi, İstanbul Teknik Üniversitesi Matbaası, İstanbul. 280 s.
- Ertem, A. 2017.** Psikolojide Rengin Etkisi: <http://renketkisi.com/psikoloji-ve-renk.html> adresinden alındı-(Erişim Tarihi: 06.05.2019).
- Fathi, L. 1992.** High Scope Okul Öncesi Eğitim Programı ve Uygulamaları Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı, Ya-Pa Yayın, İstanbul, 390 s.
- Firlik, R. 1996.** Can We Adapt The Philosophies And Practices of Reggio Emilia Italy, for use in American schools. *Early Childhood Education Journal*, 23(4): 217-220.
- Fjørtoft, I. and J. Sageie 2000.** The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analysis of a Natural Landscape. *Landscape and Urban Planning Elsevier*, 48(2): 83-97.
- Frieling, H. 1954.** Mensch-Farbe-Raum. Callwey Publisher, München, 290 pp.
- Fuller, B. 1986.** Defining School Quality. McCutchan Publisher, USA, 150 pp.
- Gander, M., Gardiner H.W. 2015.** Çocuk ve Ergen Gelişimi. İmge Kitapevi, İstanbul, 420 s.
- Gandini, L. 2002.** The Story and Foundations of the Reggio Emilia Approach In Teaching and Learning: Collaborative Explorations of the Reggio Emilia Approach. Ed.: Victoria F., Andrew J., Stremmel and Lynn T. H., USA, pp: 350-400.
- Gandini, L., Forman, G. 1998.** The Hundred Languages of Children. Ablex Publishing Corporation, London, 273 pp.
- Gargiulo, R., Kilgo, J. 1999.** Young Children With Special Needs: An Introduction To Early Childhood Special Needs. Delmar Thomson Learning, 627 pp.
- Gedikoğlu, T. 2005.** Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 66-80.
- Glasser, W. 1990.** The Quality School Managing Students Without Coercion. Harper Perennial, New York, 305 pp.
- Göregenli, M. 2015.** Çevre Psikolojisi İnsan-Mekân İlişkileri. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 260 s.
- Güleş, F. 2013.** Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi, *Doktora Tezi*, SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Güleş F., Erişen Y. 2009.** Okulöncesi Dönem Montessori Eğitim Uygulamalarıyla Kozmik Eğitime Hazırlık. Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Güngör, A. 1993.** Çocukta Benliğin Gelişimi. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması Sempozyumu, Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Gürer, L. 1970.** Temel Dizaynda Görsel Algı. Arı Kitabevi Matbaası, Cağaloğlu, İstanbul, 80 s.
- Gürkan, T., Haktanır, G. 2006.** Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul öncesi Eğitim Programı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Kitabı. MEB Yayınları, Ankara, 174 s.
- Harms, T., Clifford R. M., Cryer D. 1998.** Early Childhood Environment Rating Scala -Revision Edition. Teachers College Press, USA, 250 pp.
- Harris, V. 1996.** Open-air Learning Experiences: Supporting Young Learners 2 Ideas for Child Care Providers and Teachers, Ed.: Brickman, N.A., Ypsilanti MI: High Scope Press, pp: 547-561.

- Harvey, M.R. 1989.** Children's Experiences with Vegetation. *Children's Environments Quarterly*, 6 (1): 36-43.
- Hecht, Y., Ram, E. 2010.** Demokratik Eğitimde Diyalog: Dünyada Birey. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1: 27-45.
- Henniger, M. L. 2005.** Teaching An Introduction Young Children. Pearson Prentice, New Jersey, 178 pp.
- Heroman, C., Cople, C. 2006.** Teaching in The Kindergarten: Teaching and learning in the kindergarten year, Ed.: Gullo, D.F., Washington, pp: 61-80.
- Herrington, S. 2008.** Perspectives from the Ground: Early Childhood Educators.Perceptions of Outdoor Play Spaces at Child Care Centers. *Children, Youth and Environments*, 18(2): 64-87.
- Hertzberger, H. 2008.** Space and Learning. *European Journal of Education*, 52(3): 318-326.
- Hurtwood, L.A., 1968.** Planning for Play, Printed and Bound in Great Britain By Jarrold And Sons Ltd, Norwich, 157-169 pp.
- Inhelder, B., Piaget, J. 1958.** The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence, Basic Books, New York, 654 pp.
- Jowett, S., Sylvia, K. 1986.** Does Kind of Pre-school matter. *Educational Research*, 28:1.
- Kara, E., G. 2018.** Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Fiziksel ve Eğitsel Ortam: Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, Editör: Haktanır, G., Anı Yayınları, Ankara, s. 223-258.
- Karaküçük, A.S. 2008.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2): 307-320.
- Katz, L. 1993.** Multiple Perspectives On The Quality Of Early Childhood Programs. <http://ericae.net/edo/ed355041.htm> (Erişim Tarihi: 27.08.2019).
- Kılıç Ö., G. 2004.** Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, AÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirazoğlu, S. 2012.** Fiziksel Çevre- Çocuk İlişkileri, Açık Oyun Mekanları ve Çocuk Dostu Çevre Kriterleri Üzerine Bir Değerlendirme Bakırköy ve Beylikdüzü Örnekleri, *Yüksek Lisans Tezi*, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kolar, S., D'Ambrosio, L. 2002.** Vygotsky Resources. <http://www.kolar.org/vygostky-> (Erişim Tarihi: 27.10.2007).
- Korkmaz, E. 2015.** Montessori Metodu. Siyam Kitap, İstanbul, 236 s.
- Korpela, K. 2002.** Children's Environment. A Handbook of Environmental Psychology, Ed.: Bechtel, R. B., Churchman, A., Wiley Press, New York, pp: 363-373.
- Korpela, K., Hartig, T. 1996.** Restorative qualities of favorite places. *Journal of Environmental Psychology*, 16: 221-233.
- Kotaman, H. 2009.** Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 174-194.
- Kuru, N.K., 2007.** Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi: Okul Öncesi Eğitime Giriş. Editör: Haktanır, G., Anı Yayınları, Ankara, s.1-24.
- Leland, M. R. 2000.** Mimarlığın Öyküsü. Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 720 s.
- Levin, G. 2000.** The Fate of progressive education About Education 22 Tel Aviv: Seminar Ha Kibbutzim Yearbook. Ed.: Levin, G., Thoughts on the Past of Kibbutz Education, Haifa University, pp: 68-80.

- Lopata, C., Wallace, N.V., Finn, K. 2005.** Comparison of Academic Achievement Between Montessori And Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 20(1): 5-13.
- Maxwell, L. E. 2007.** Competency in Child Care Settings The Role of the Physical Environment. *Environment and Behavior Sage Journals*, 39(2): 229-245.
- Meservey, L. 2000.** Choosing Furniture for an Early Childhood Program. Child Care Information Exchange, 85 pp.
- Mialaret, G. 1966.** The Psychology of The Use of Audio- Visual Aids in Primary Education, Unesco Publications Center, London, 225 pp.
- Montessori, M. 1948.** Çocuğun Keşfi Duyu Eğitiminde Genellemeler: The Discovery Of The Child The Montessori Method. Kaknüs Yayınları, İstanbul, 384 s.
- Montessori, M. 1967.** The Discovery of The Child. Ballantine Books, New York, 339 pp.
- Moore, R.C. 1986.** Childhood's Domain: Play and Place in Child Development. Croom Helm, London, 340 pp.
- Moore, G. T. 1997.** Favorable Locations For Child Care Centers. *Child Care Information Exchange*, 9(97): 73-76.
- Moore, G.T., Lane, C.G., Hill, A.B., Cohen, U., McGinty, T., 1994.** Recommendations For Child Care Centers. *Architecture and Urban Planning Research*, 10(4): 407- 415.
- Morgan, J., Steward, M. S., Steward, D. S., Farquhar, L., Myers, J. E. B., Reinhart, M., Welker, J. 1996.** Interviewing Young Children About Body Touch And Handling. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61(5): 1-186.
- NAEYC 1996.** "Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8", Introduction www.google.com.tr. -(Erişim Tarihi: 14.02.2015).
- NAEYC 2018.** NAEYC Program Standart. <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards#9> - (Erişim Tarihi: 14.08.2019).
- New, R.S., 1990.** Reggio Emilia: Some Lessons For U.S Educators, *Eric Journal*, 45(6): 4-10.
- Nicholson, E. 2005.** The School Building as third Teacher. Children's Spaces, Ed.: Dudek, M., Architectural Press, pp: 44-65.
- Oğuzgan, A.F. 1982.** Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7: 38.
- Oktay, A. 1989.** Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. İÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 15-17 Mayıs, Malatya.
- Oktay, A. 1990.** Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2: 151-160.
- Oktay, A. 1999.** Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 296 s.
- Özalp, R. 1977.** Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı: Talim ve Terbiye Kurulu Millî Eğitim Şûrası, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 920 s.
- Özdemir, S., Bacanlı H. 2007.** Türk Eğitim Derneği: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Adım Ajans, Ankara, 392 s.
- Palestis, E. 1994.** Lessons from Reggio Emilia Principal. *The Reggio Way, American School Board Journal*, 181: 32-35.
- Pellegrini, A.D., Horvat, M., Huberty P. 1998.** The Relative Cost of Children's Physical Play. *Animal Behaviour*, 55(4): 1053-1061.

- Piaget, J. 1999.** Yapısalcılık: Bilim-Felsefe-Politika Serisi, Doruk Yayınları, İstanbul, 136 s.
- Pica, R. 1997.** Beyond Physical Development: Why Young Children Need to Move. *Young Children*, 52(6): 4-11.
- Porter, T., Mikeliadis, B. 1976.** Colour for Architecture. Studio Vista Limited, London, 108 pp.
- Pound, L. 2005.** How Children Learn: From Montessori to Vygotsky- Educational Theories and Approaches Made Easy. Step forward Publishing Limited, London, 81 pp.
- Poyraz, H., Dere, H. 2003.** Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara, 208 s.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. 1987.** The Development of Place Identity in the Child: Space for Children, Ed.: C.S. Weinstein David, C.S., Plenum Press, New York, pp:21-40.
- Read, M.A., Sugawara, A.I. and Brandt, J.A. 1999.** Impact of Space and Color in The Physical Environment on Preschool Children's Cooperative Behavior. *Environment and Behavior*, 31(3): 413- 428.
- Rieser, J.J. 1979.** Spatial Orientation of Six-Month-Old Infants. *Child Development*, 50(4): 1078-1087.
- Roth, A. 1999.** Yeni Okul. Pegem Yayıncılık, Antalya, 250 s.
- Russell, J.A., Lanius, U.F. 1984.** Adaptation level and the affective appraisal of environments. *Journal of Environmental Psychology*, 4: 119-135.
- Salkind, N.J. 1990.** Child Development Psychology Reference Series. Macmillan publish, New York, 124 pp.
- Sanoff, H. 1991.** Visual Research Methods in Design, John Wiley & Sons Press, USA, 223 pp.
- Sarıkaya, V. 2015.** Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2015-2019 Stratejik Planı. [https://bursa.meb.gov.tr/www/il-milli-egitim-mudurlugu-2015-2019-stratejik-planı-yayınlanmıştır/icerik/1552-\(Erişim Tarihi: 18.02.2019\).](https://bursa.meb.gov.tr/www/il-milli-egitim-mudurlugu-2015-2019-stratejik-planı-yayınlanmıştır/icerik/1552-(Erişim Tarihi: 18.02.2019).)
- Senda, M. 1992.** Design of Children's Play Environments. McGraw-Hill Inc, New York, 186 pp.
- Senemoğlu, N., Genç, Ş. 2001.** İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 12 Okul Öncesi Eğitim. M.E.B. Yayınları, Ankara, 120 s.
- Senge, P. 2012.** A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education Schools That Learn Updated and Revised. Crown Business Publisher, 608 pp.
- Seyrek, H., Sun, M. 2003.** Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. Mey Yayınları, İzmir, 102 s.
- Shapiro, E., Biber, B. 1972.** The Education of Young Children, A Developmental Interaction Approach. *Teacher's College Record*, 74(1): 55-79.
- Sivri, H. 1993.** Fiziksel ve Mekânsal Çevrenin Çocuk Davranışına ve Gelişimine Etkileri, Çocuk İçin Oluşturulacak Çevrelerde Tasarım Verilerinin Saptanması. *Doktora Tezi*, DEÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Solak, N. 2007.** Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Soyupak, İ., Proto, E.M. 2018.** Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Mekânlarına Yönelik Bilişsel Gelişimi Destekleyici Mobilya Önergeleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17):82-100.

- Stephenson, A. 2002.** Opening up the Doors: Exploring the Relationship Between the Indoor and Outdoor Environments of a Centre. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1):29-38.
- Streri, A., Pecheux, M.G. 1986.** Tactual Habituation and Discrimination of Form in Infancy: a Comparison With Vision. *Child Development*, (57): 100-104.
- Şahin, E.B. 2011.** Okulöncesi Eğitim Sürecinde Çocukların Tasarıma Katılımı: Bağımsız Atölye Modeli. *Doktora Tezi*, UÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Bursa.
- Şener, E. 2001.** Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüştürülebilir/Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli. *Doktora Tezi*, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakarya, Ş., Çahantimur, A. 2019.** Montessori Eğitim Programı ve Eğitim Mekanları. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18: 102-127.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. 1999.** Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 246 s.
- Tor, H. 1997.** Okul öncesi Çocukların Benlik Gelişiminde Anaokulu Öğretmenlerinin Rolü. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5: 15-20.
- Turan, E., Turan, M. 1998.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşulların Ergonomik Yönden Değerlendirilmesi. 6. Ergonomi Kongresi, Milli Produktivite Merkezi Yayınları Halkla İlişkiler Bölümü No:622, Ankara.
- Ulcay, S. 1993.** Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program. M.E.B. Yayınları, İstanbul, 232 s.
- UNESCO 2010.** The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the Wealth of Nations; concept paper, Division of Basic Education March, Moscow. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376> -(Erişim Tarihi: 02. 10. 2019).
- Ural, M., 1986.** Ülkemizde Okul öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. IV. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Sempozyumu, Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Ünlü, A. 1998.** Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul, 330 s.
- Ünlü, A., Çakır, H. 2002.** A Study On Perception of Primary School Children in Home Environment. *Journal of Architectural and Planning Research*, 19(3):231-246.
- Wapner, S. 1995.** Toward Integration, Environmental Psychology in Relation to Other Subfields of Psychology. *Environment and Behaviour*, 27(1):9-33.
- Weikart, P.D.1990.** Okul Öncesi Çocuklar için Temeller: High Scope Yaklaşımı Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller, Editör; Bekman, S., Unicef Yayını, İstanbul, s. 167-180.
- Wells, N. 2000.** At Home with Nature: Effects of 'Greenness' on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior* 32(6): 775-795.
- Wilbrandt, Ç.E. 2013.** Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı. Sistem Yayıncılık, İstanbul, 376 s.
- Wilson, R.A. 1997.** The Wonders of Nature: Honoring Children's Ways of Knowing. *Early Childhood News*, 6:19.
- Whitehead, L.C, Gisberg, L.S. 1999.** Creating a Family-Like Atmosphere in Child Care Settings: All the More Difficult in Large Child Care Centers. *Young Children*, 54(2): 4-10.
- Yılmaz, G. 1994.** Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, YTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.

Yılmaz, N. 2003. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Editör: Sevinç, M., Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s. 12-17.
Zembat, R. 1992. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri. *Doktora Tezi*, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



EKLER

EK 1 Görüşme Formu Yönergesi

Bu araştırma,

Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Programı Mimarlık Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapılmaktadır.

Araştırma kapsamında, Bursa ili Montessori eğitim yapıları incelenmektedir. Eğitim yapılarında yapılan mekânsal analiz verileri doğrultusunda, Montessori öğretmenlerinin Montessori eğitim mekânlarına yönelik görüşleri alınmaktadır.

Etik kurallara uygun olarak katılımcıların vereceği bilgilerin gizli tutulacağı ve sadece araştırma amaçlı kullanılacağını temin ederiz. Araştırmaya zaman ayırdığınız, ilginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1-) Okulunuzun en belirgin mekânsal özellikleri nelerdir?

.....
.....

2-) Okulunuzdaki düzenlemelerde öncelikli amaç ne olmuştur?

.....
.....

3-) Okulunuzda çocuklar için yapılan algılanabilir düzenlemeler nelerdir?

.....
.....

4-) Okulunuzda çocukların etkileşim kurması için yapılan düzenlemeler nelerdir?

.....
.....

5-) Okulunuzda çocukların sahip olduğu özgürlükler nelerdir?

.....

.....

6-) Okulunuz, çocuklar için ne gibi uyumlu niteliklere sahiptir?

.....

.....

7-) Okulunuzdaki doğallık ilişkisi nasıl sağlanmıştır?

.....

.....

8-) Okulunuz, çocukların hangi gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir?

.....

.....

9-) Okulunuzda çocukların çevreyle olan ilişkisini nasıl tanımlarsınız?

.....

.....

10-) Okulunuzda daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim-öğretim adına ne

gibi mekânsal düzenlemeler yapılmalıdır?

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şevval SAKARYA
Doğum Yeri ve Tarihi : Bursa 10.09.1994
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu
Lise : Ali Karasu 2008-2012
Lisans : Hasan Kalyoncu Üniversitesi 2012-2016
Yüksek Lisans : Uludağ Üniversitesi 2016-2019

İletişim (e-posta) : seivalsakarya@gmail.com

Yayımları :

Sakarya, Ş., Çahantimur, A. 2019. Montessori Eğitim Programı ve Eğitim Mekanları.
Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 18: 102-127.