

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MİMARLIK ANABİLİM DALI

**MONTESORİ METODU'NUN EĞİTİM MEKANLARINA
YANSIMASI ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR ANALİZ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimar Sümeyye Aybike ÖZDAĞ

ARALIK 2014

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARLIK ANABİLİM DALI

MONTESORİ METODU'NUN EĞİTİM MEKANLARINA
YANSIMASI ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR ANALİZ

Mimar Sümeyye Aybike ÖZDAĞ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde
"YÜKSEK MİMAR"
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 02.12.2014
Tezin Savunma Tarihi : 19.12.2014

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI

Trabzon 2014

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalında
Sümeyye Aybike ÖZDAĞ tarafından hazırlanan

MONTESORİ METODU'NUN EĞİTİM MEKANLARINA
YANSIMASI ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR ANALİZ

başlıklı bu çalışma, Enstitü Yönetim Kurulunun 19/12/2014 gün ve 1579 sayılı
kararıyla oluşturulan jüri tarafından yapılan sınavda

YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan : Prof. Dr. Ayşe SAĞSÖZ

Üye : Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI

Üye : Doç. Dr. Yelda AYDIN TÜRK

Prof. Dr. Sadettin KORKMAZ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Madem eğitimle ilgiliydi bu tez; bu bölüm, bu tez yazılana dek, ben bugüne gelene dek beni eğiten, büyüten, gözetten, hafızamda yer etmiş, borçlu kaldığım bütün öğretmenlerimin olmalıydı. Sonra baktım, sadece öğretmenlerim değil, uzak-yakın, tanıdık-tanımadık herkes bana bir şeyler öğretmiş. Öyleyse ismini bildiğim-bilmediğim, hatırladığım-hatırlamadığım ama kendisinden mutlaka bir şeyler öğrendiğim herkesin olmalıydı bu sayfa. Yalnız, ismini zikretmeden geçemeyeceğim birkaç insan vardı ki hayatımda, ayrı bir teşekkürü borç bildim onlara.

Kendisine bir ömür saygı duyacağım, gerek tez konumun seçimiyle, gerek sonsuz sabrı ve ilgisiyle beni yalnız bırakmayan, bundan sonra da hayatımın her anında yanımda olmasını dilediğim ve öğrencisi olmaktan hep gurur duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI'ya,

Kişisel arşivini hiç tereddüt etmeden benimle paylaşan, bana koşulsuz paylaşmayı öğreten sevgili hocam Arş. Gör. Dr. Selda AL'a,

Eğitimimde emeği geçen, yoluma ışık tutan bütün öğretmenlerime, hocalarıma,

Bende güzel olan ne varsa ondan öğrendiğim, ilk öğretmenim, annem Huriye ÖZDAĞ'a, her anlamda kendisine hayran olduğum, başladığım her yolda beni cesaretlendiren, yüreklendiren, destekleyen babam Doç. Dr. Selçuk ÖZDAĞ'a, gelişile bana paylaşmayı, sevmeyi ve sahip çıkmayı öğreten kardeşim R. Selcen ÖZDAĞ'a,

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca hep yanımda olan, çalışmalarım sırasında beni her zaman olduğu gibi yine yürekle dinleyen ömürlük yol arkadaşım, diğer kardeşim Serpil GÖKÇE'ye,

Uzun günler, geceler boyu desteklerini, yardımlarını ve anlayışlarını eksik etmeyen dostlarıma, arkadaşlarıma,

Dahil olmaktan mutluluk duyduğum, beni içtenlikle karşılayan KTÜ Mimarlık Ailesi'ne,

Ve ben bugüne gelene dek beni eğiten, büyüten, bana bir şeyler öğreten, ismini bilmediğim, hatırlamadığım, bir sayfaya sığdıramadığım, yazamadığım herkese,

Sonsuz teşekkürlerimle...

S. Aybike ÖZDAĞ

Trabzon 2014

TEZ BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Montessori Metodu’nun Eğitim Mekanlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI’nın sorumluluğunda tamamladığımı, verileri/örnekleri kendim topladığımı, deneyleri/analizleri ilgili laboratuarlarda yaptığımı/yaptırdığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 02/12/2014

S. Aybike ÖZDAĞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	III
TEZ BEYANNAMESİ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VII
SUMMARY	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XI
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş ve Konuya Yaklaşım	1
1.2. Problemin Tanımı ve Çalışmanın Amacı	3
1.3. Eğitim ve Eğitim Felsefeleri.....	6
1.3.1. Eğitim	6
1.3.2. Eğitim Felsefeleri	9
1.3.2.1. Eğitim Akımları.....	15
1.4. Çevresel Psikoloji.....	19
1.4.1. Eğitim Mekanları ve Çevresel Psikoloji İlişkisi.....	24
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR	31
2.1. Alternatif Eğitim Yaklaşımları ve Montessori Metodu.....	31
2.1.1. Pestalozzi Metodu	35
2.1.2. Dalton Planı.....	42
2.1.3. Waldorf (Steiner) Metodu	50
2.1.4. Jena Plan.....	61
2.1.5. Freinet Metodu	66
2.1.6. Reggio Emilia Metodu	72
2.1.7. Montessori Metodu.....	83

2.1.7.1. Montessori'ye Göre Çocuk	86
2.1.7.2. Montessori Öğretmenleri.....	91
2.1.7.3. Montessori Materyalleri	94
2.1.7.4. Montessori'ye Göre “Hazırlanmış Çevre”	100
2.1.8. Bölüm Sonucu	112
2.2. Çalışmanın Yöntemi.....	116
2.2.1. Montessori Metodu'nu Açıklayan Kavramların Belirlenmesi	117
3. BULGULAR	121
3.1. Kavramların Mekana Yansımalarının İncelenmesi	121
4. İRDELEMELER	152
4.1. Kavramların Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler	152
4.1.1. Özgürlük Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler	152
4.1.2. Gerçeklik/Somutlaştırma Kavramının Mekana Yansımasına İlişkin İrdelemeler.....	154
4.1.3. Doğa/Doğal Çevre Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler.....	155
4.1.4. Sosyalleşme Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler	156
4.1.5. Bireyselleşme Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler	158
4.1.6. Güvenlik/Güven Duygusu Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler.....	159
4.1.7. Aidiyet Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler	160
4.1.8. Hareket/Dinamizm Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler.....	161
4.1.9. Algılanabilirlik/Okunabilirlik Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler.....	163
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	165
6. KAYNAKLAR.....	177
ÖZGEÇMİŞ	195

Yüksek Lisans Tezi

ÖZET

MONTESSORİ METODU'NUN EĞİTİM MEKANLARINA
YANSIMASI ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR ANALİZ

Sümeyye Aybike ÖZDAĞ

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI
2014, 194 Sayfa

Eğitim, tarihin her anında ve tüm toplumlarca önemli kabul edilmiş, her toplum kendi insan yetiştirme yöntemi konusunda çeşitli görüşler ortaya koymuştur. Eğitime ve insan yetiştirme yöntemine verilen bu önem, 'geleneksel eğitim sistemi' olarak tanımlanan katı, tekdüze ve öğretmen merkezli eğitim anlayışının eleştirilmesine ve eğitim alanında alternatif arayışlara gidilmesine neden olmuştur. Geleneksel eğitime tepki olarak ortaya çıkan alternatif eğitim metotları, özgürlükçü, çocuk odaklı, deneysel öğretimi esas alan ve her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul eden yaklaşımlardır. Bu alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan Montessori Metodu ise, çocuğa maksimum bağımsızlık veren, eğitim ilkelerini sadece eğitim yöntemine değil, çocuğun fiziksel çevresine de yansıtan ve eğitimdeki en güçlü ilişkinin çocuk ile ortam arasında kurulduğunu savunan bir yaklaşım olmasıyla dikkat çekmektedir.

Montessori Metodu'nun temel ilkelerinin kavramlaştırıldığı tez kapsamında, oluşturulan kavramların mekan örgütlenmesi üzerindeki etkilerinin ve yansımalarının kavramsal analiz yoluyla irdelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öncelikle alternatif eğitim yaklaşımları tanımlanmış, ardından Montessori Metodu'nun bu yaklaşımlardan farkı ortaya konulmuştur. Metodu oluşturan "öğretmen, çocuk, materyal ve hazırlanmış çevre" başlıkları açıklandıktan sonra metodu tanımlayan kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar, görsel, yazılı ve çizili belgelerine ulaşılabilen 15 Montessori Okulu üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, metodu tanımlayan kavramların fiziksel mekana; "öğrenme sokağı, öğrenme bahçesi, eklenmiş alanlar, antropometrik tasarımlar ve özelleşmiş alanlar" oluşturacak biçimde yansıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori Metodu, Montessori Okulları, Eğitim Mekanları, Alternatif Eğitim Yaklaşımları, Eğitim.

Master Thesis

SUMMARY

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF MONTESSORI METHOD'S
REFLECTION ON EDUCATION AREAS

Sümeyye Aybike ÖZDAĞ

Karadeniz Technical University
The Graduate School of Natural and Applied Sciences
Architectural Graduate Program

Supervisor: Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI
2014, 194 Pages

Education has been accepted as important at every moment of history by all societies; and every society developed various concept of their own methods of raising human being. The importance being given to education and the method of human development give way to the criticizing of “conventional education system” that is defined as strict, monotone and teacher centered and searching for alternative ways at education area. Alternative education methods which occurred as reaction to traditional education system are approaches that are child centered and focus on practical learning and accept each child as unique individual. Montessori Method that is one of the alternative education approaches attracts attention by being an approach which gives maximum freedom to child, reflects education principles not only to education method but also to physical environment of the child and defends that the strongest relationship at education is developed between education and environment. When the subject of forming of education areas is evaluated in respect of architecture discipline, it can be said that Montessori Method has a strong relationship with architecture discipline.

In this study, in which the main principles of Montessori Method were conceptualized, it was aimed to examine the effects and reflections of generated concepts on place organization via conceptual analysis. As a result of this aim, firstly alternative education approaches were defined, and then the differances of Montessori Method from these approaches were produced. After explaining “teacher, child, material and prepared environment” titles, the concepts defining the method were stated. These concepts were analyzed upon 15 Montessori Schools to whose written and drawn documents can be reached. At the end of study, it was identified that the concepts defining the method reflected on physical environment in the form of generating “learning street, learning garden, articulated spaces, antropometric designs and specialized spaces.”

Key Words : Montessori Method, Montessori Schools, Educationa Areas, Alternative Education System, Education.

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Brunswik'in çevresel algıya dayalı "Lens Modeli"	23
Şekil 2. Farklı davranış tutumları beklenen farklı sınıf düzenlemeleri	27
Şekil 3. Geleneksel eğitim anlayışını benimseyen okulların sınıf düzeninden örnekler	32
Şekil 4. Alternatif eğitim yaklaşımını benimseyen okulların sınıf düzeninden örnekler	33
Şekil 5. Pestalozzi okullarında somut gözleme dayalı uygulama çalışmalarından örnekler	38
Şekil 6. Pestalozzi okullarında somut gözlem yoluyla ve doğrudan deneyimle öğrenen çocuklar.	40
Şekil 7. Pestalozzi Eğitim Köyü, Zambiya	40
Şekil 8. Dalton Okulu sanat, müzik ve İngilizce ders odalarından örnekler, Tokyo	44
Şekil 9. Dalton Okulu bilim ve sanat sınıfları, New York	45
Şekil 10. Bir arada çalışan farklı yaş gruplarından çocuklar	46
Şekil 11. Rudolf Steiner'e göre insanın ruhsal dünya ve fiziksel dünya arasındaki konumu	50
Şekil 12. Waldorf okullarındaki "eurythmy" etkinliğinden görünümeler	53
Şekil 13. Waldorf anaokulu sınıfları'nın iç mekan düzenlemeleri.....	54
Şekil 14. Waldorf Okulu sonbahar ve kış temalı doğa masaları	54
Şekil 15. Rudolf Steiner'in doğadan esinlenerek tasarladığı yapılardan örnekler	55
Şekil 16. Birinci Goetheanum Binası ve İkinci Goetheanum Binası, İsviçre	55
Şekil 17. Waldorf okullarında dikdörtgen forma dönüşen sınıflar.....	56
Şekil 18. Jena Plan okullarının sınıf organizasyonları	62
Şekil 19. Jena Plan okullarının "çembersel oturum" düzeni.....	63
Şekil 20. Freinet okullarının grup etkinliklerinden örnekler.....	69
Şekil 21. Diana School merkez piazza alanı	74
Şekil 22. Reggio Emilia okullarındaki atelier araştırma alanlarından örnekler	75
Şekil 23. Reggio Emilia sınıflarındaki malzemelerden örnekler	75
Şekil 24. Reggio Emilia okullarının dönüştürülebilir, esnek iç mekan düzenlemelerinden örnekler	76

Şekil 25. Reggio Emilia okullarındaki aynaların kullanımı.....	76
Şekil 26. Mekanlar arasındaki görsel ilişkiyi güçlendiren cam kapılar ve ahşap kaplı zemin.....	77
Şekil 27. Reggio Emilia anaokullarındaki tepegöz sistemi ve gölge oyunlarından örnekler	77
Şekil 28. Günlük yaşam materyalleri/aktiviteleri.....	95
Şekil 29. Montessori materyallerinden tutmalı silindir blokları, Montessori materyallerinden renk tabletleri	96
Şekil 30. Montessori matematik materyallerinden prizma ve küp blokları	98
Şekil 31. Montessori sınıflarının hatanın kontrolüne izin veren donatılarından örnekler	102
Şekil 32. Montessori öğretmenlerin sınıf içerisindeki konumu	103
Şekil 33. Geleneksel sınıf düzeni, aynı anda birçok farklı aktiviteye olanak sağlayan eklemlenmiş Montessori sınıfları.....	103
Şekil 34. Delft Montessori Okulu koridorlarından örnekler	104
Şekil 35. Montessori anasınıflarından örnekler	105
Şekil 36. Doğa masasında inceleme yapan çocuklar, bahçecilik işleriyle uğraşan çocuklar.....	106
Şekil 37. Delft Montessori Okulu'nun koridora ve bahçeye erişim sağlayan sınıflarından örnekler	107
Şekil 38. Çalışma alanlarına göre ayrılmış Montessori anaokulu sınıfları	108
Şekil 39. Montessori okullarındaki “Öğrenme Sokağı”ndan örnekler.....	172
Şekil 40. Montessori okullarındaki “Öğrenme Bahçesi”nden örnekler	173
Şekil 41. Montessori okullarındaki “Eklemlenmiş Alanlar”dan örnekler.....	173
Şekil 42. Montessori okullarındaki “Antropometrik Tasarımlar”dan örnekler.....	174
Şekil 43. Montessori okullarındaki “Özelleşmiş Alanlar”dan örnekler	174

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Eğitimi etkileyen felsefi akımlar	14
Tablo 2. Geleneksel eğitim ve alternatif eğitim yaklaşımları arasındaki farklar.....	34
Tablo 3. Pestalozzi Okulu.....	41
Tablo 4. Dalton De Vijver Okulu	47
Tablo 5. Dalton School Colombus	48
Tablo 6. De Markesteen Openbare Dalton School	49
Tablo 7. Shining Mountain Waldorf Anaokulu.....	58
Tablo 8. Cologne Waldorf Okulu	59
Tablo 9. Waldorf School Aarhus	60
Tablo 10. Meridiaan Okulu	65
Tablo 11. Freinethoven Topluluk Okulu Projesi	71
Tablo 12. Tellus Anaokulu	80
Tablo 13. San Felice Anaokulu	81
Tablo 14. Berriozer Anaokulu	82
Tablo 15. Montessori duyu materyallerinden örnekler	97
Tablo 16. Montessori Metodu genel özelliklerini açıklayan ana kavramlar	118
Tablo 17. Delft Montessori School kavramsal analiz tablosu	122
Tablo 18. Apollo School kavramsal analiz tablosu	124
Tablo 19. Compass Montessori School kavramsal analiz tablosu	126
Tablo 20. Montessori College Oost kavramsal analiz tablosu	128
Tablo 21. De Eilanden Montessori Primary School kavramsal analiz tablosu	130
Tablo 22. Forum T-Zand kavramsal analiz tablosu.....	132
Tablo 23. Berkeley Montessori School kavramsal analiz tablosu.....	134
Tablo 24. Marin Montessori School kavramsal analiz tablosu	136
Tablo 25. Fuji Kindergarten kavramsal analiz tablosu.....	138
Tablo 26. Hollis Montessori School kavramsal analiz tablosu	140
Tablo 27. School De Dijk kavramsal analiz tablosu	142
Tablo 28. Sands Montessori School kavramsal analiz tablosu.....	144
Tablo 29. Fayetteville Elementary School kavramsal analiz tablosu	146

Tablo 30. De Jordaan 14th Montessori School kavramsal analiz tablosu	148
Tablo 31. Montessori School Waalsdorp kavramsal analiz tablosu	150
Tablo 32. Özgürlük kavramının Montessori okullarına yansımaları.....	153
Tablo 33. Gerçeklik/Somutlaştırma kavramının Montessori okullarına yansımaları	155
Tablo 34. Doğa/Doğal Çevre kavramının Montessori okullarına yansımaları.....	156
Tablo 35. Sosyalleşme kavramının Montessori okullarına yansımaları.....	157
Tablo 36. Bireyselleşme kavramının Montessori okullarına yansımaları	158
Tablo 37. Güvenlik/Güven Duygusu kavramının Montessori okullarına yansımaları	159
Tablo 38. Aidiyet kavramının Montessori okullarına yansımaları.....	161
Tablo 39. Hareket/Dinamizm kavramının Montessori okullarına yansımaları	162
Tablo 40. Algılanabilirlik/Okunabilirlik kavramının Montessori okullarına yansımaları	164
Tablo 41. Çalışma kapsamında değinilen alternatif eğitim yaklaşımlarına ait özet tablo	166
Tablo 42. Kavramların mekana yansımalarına ait özet tablo	171
Tablo 43. Metodun fiziksel mekana yansımalarının somut sonuçları	175

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş ve Konuya Yaklaşım

Eğitim anlayışında görülen eksiklikler, katı tutumlar ve eğitimin birey üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler; eğitim üzerine çalışan pek çok eğitimci, pedagoğ, felsefeci ve düşünürün eğitim, eğitim yaklaşımları ve eğitim yöntemi konularında farklı görüşler ortaya koymasına neden olmuştur. Eğitimle ilgili ortaya konan bu farklı görüşler ve tanımlamalar, eğitim kuramcılarına ilham vermiş, bu görüş ve fikirler ışığında yeni ve alternatif eğitim metotları geliştirmelerine olanak tanımıştır.

18. yüzyılda özgürlükçü düşüncelerin gelişmesi ile birlikte eğitim anlayışı bu gelişimden etkilenmiş, bu düşünceler eğitim alanında da egemen olmaya başlamıştır. Eğitime özgürlükçü anlayışı kazandıranların başında Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712- 1778) gelmektedir (Durakoğlu, 2010a).

Felsefeci-yazar J. J. Rousseau, çocuk eğitimi ile ilgili fikirlerini ve eğitim metotlarını anlattığı “The Emile” adlı çalışmasında, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, çocuk merkezli ve mantıklı bir eğitim anlayışını anlatmaktadır (Çiftçi ve Sünbül, 2005). Doğal bir özgürlük ile yapılandırılmış, doğal olanın aynı zamanda özgür olduğunu ve doğadan başka bir iyilik kaynağı olmadığını savunan Rousseau, özgürlüğe çok önem vermiş, özgürlüğün de doğada var olduğunu düşünmüştür. Bu nedenle eğitimin de doğal ve özgür olması gerektiğini ve bu karakterde bireyler yetiştirmenin gerekliliğini savunmuştur (Bakır, 2007). Rousseau’ya göre eğitimin merkezinde baskıcı kurallar değil çocuğun ihtiyaçları ve istekleri yer almalı, her çocuk farklı olduğu için eğitimin içeriği çocuğa uygun hale getirilmeli ve gelişimsel dönemlerine uygun olarak düzenlenmelidir (Korkmaz, 2005).

Rousseau’nun savunduğu bu özgürlükçü anlayış ilk defa İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) tarafından uygulanmıştır. Pestalozzi, ülkesinin çeşitli köylerinde açtığı okullarda çocukların hiçbir engelle karşılaşmadan kendi içsel dürtülerine göre hareket etmeleri nedeniyle bıkmadan, usanmadan arzuya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Pestalozzi’nin bu başarısı, onun çocuk ruhu hakkında gerçekçi bir anlayışa sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Durakoğlu, 2010a). Pestalozzi’nin öğrencisi olan Alman eğitimci Friedrich Froebel’in görüşleri de, Pestalozzi’nin görüşleriyle benzer

özellikler göstermekle birlikte, benimsediği temel felsefe yönünden farklıdır. Pestalozzi var olan duyu algısının bilginin kaynağı olduğuna inanırken; Froebel, çevre ile çocuk arasında gizli bir bağın eğitime ışık tuttuğunu ileri sürmektedir. Froebel, çocukların bilgiyi hayattan ve tecrübeden aldıklarına, araştırmayla ve çocuk merkezli oyunlarla yeteneklerinin güçleneceği bir çevrelerinin olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Çiftçi ve Sünbül, 2005). Froebel, bu bilgiler ışığında 1836 yılında Almanya’da ilk anaokulunu açmış ve bu okula “Kindergarten (Çocuk Bahçesi)” adını vermiştir (Çalışandemir, 2002).

Froebel’in açtığı “Çocuk Bahçeleri”nden esinlenen İtalyan eğitimci Maria Montessori ise (1870- 1952), kendi eğitim yaklaşımını uygulamak üzere “Çocuk Evleri” adı altında okul öncesi eğitim kurumları açmıştır. Rousseau’nun eğitimdeki özgürlükçü anlayışını daha da ileriye götüren Montessori, ilkinin 1907’de, Roma’da açtığı “Çocuk Evleri” ile kısa zamanda tarihin en yaygın eğitim metodunun kurucusu unvanını kazanmıştır. Montessori’nin çocukların eğitimi için ortaya koyduğu metot, günümüzde de dünya çapında en yaygın eğitim metodu olarak uygulanmaya devam etmektedir. (Durakoğlu, 2010a).

Çocuğun merkeze alındığı, bireysel hıza uygun, özgürlükçü bu eğitim metodu, yalnızca kendisini yapılandığı felsefi esaslar yönünden değil, aynı zamanda mekansal düzenlemeler üzerinde yaptığı değişimler ile de diğer eğitim metotlarından farklılaşmaktadır.

Mekanın insan, insanın mekan üzerinde bıraktığı etki göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamlarının çocuk psikolojisi ve gelişimi üzerindeki etkisinin yadsınamaz ölçüde önem kazandığı söylenebilir. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarına ve doğasına uygun bir eğitim yaklaşımını esas alan Montessori eğitim metodunun, mekan öğelerini çocuğun doğasına, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak örgütleyici olması, Montessori yaklaşımını diğer metotlardan ayıran diğer bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada çalışma kapsamında, çocuğun doğasına uygun bir eğitim yaklaşımını esas alan ve fiziksel çevreyi de bu temel ilke üzerine örgütleyen Montessori Metodu’nun mekansal düzenlemeye yansımaları irdelenmiştir.

1.2. Problemin Tanımı ve Çalışmanın Amacı

Eğitim, doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu süregelen bir olgudur. Küçük yaşlarda basit ve gündelik eylemlerin başarılması gibi konuları içeren “eğitim” kavramı, yaş ilerledikçe daha sosyal ve daha kompleks bir yapıya bürünmektedir. İlk yıllarda gündelik yaşamın öğretilmesini kapsayan eğitim, zamanla yerini sosyal ve toplumsal konuların anlaşılmasına, soyut zekanın geliştirilmesine, kültürel değerlerin anlamlandırılmasına bırakmaktadır. İlerleyen zamanla birlikte çocuğun yaşı, ilgi alanı, hayatı anlama ve algılama biçimi değişirken, eğitimin de çocuktaki bu değişime ayak uydurabilecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitimin gittikçe önem kazandığı günümüzde geleneksel eğitim anlayışı katı, tekdüze, öğretmen merkezli ve hayattan kopuk olması ile eleştirilmekte, bu durum eğitimde alternatif arayışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Geleneksel eğitime zıt bir anlayışa sahip olan alternatif eğitim yaklaşımı ise bireyselleşmiş, özgürlükçü, esnek ve öğrenci merkezli olmasıyla gittikçe önem ve değer kazanır bir hal almıştır. Alternatif eğitim yaklaşımlarını geleneksel eğitim anlayışından ayıran önemli özelliklerden birini de mekanın düzenlenmesi oluşturmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar, eğitim anlayışının yanı sıra eğitim ortamlarının fiziki yapısının da eğitim ve öğrenme üzerinde öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çocukların yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri bu eğitim ortamlarını oluşturan eğitim yapılarının büyük bir kısmı ise, onların ilgi, istek ve gereksinimlerinin göz ardı edilerek tasarlanmış olmalarıyla dikkat çekmektedir. Oysa bu ortamlar, çocukların etken ve edilgen her türlü etkinliği istedikleri zamanda sürdürebilmelerine olanak tanıyan ve çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen ortamlar olmalıdır. Bu nedenle, çocuğun değişen ilgi, istek ve ihtiyaçlarıyla birlikte, sadece fiziksel yönden değil, aynı zamanda psikolojik olarak da değişim gösterdiğinin bilincinde olup, çocuğun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra, çocuğa adapte edilebilir bir çevre sunulmasının da önem taşıdığını belirtmek gerekir.

Günümüzde çeşitli eğitim reformları yapılıyor olsa da, ülkemizde çocukların sadece eğitim reformları yoluyla topluma kazandırılacağı düşünülmekte olup, eğitimin verildiği ortamlara gereken önem verilmemektedir. Halbuki yapılan çalışmalar ve araştırmalar göstermektedir ki, eğitim ve eğitimin verildiği ortamlar akademik başarı açısından etkili olduğu kadar, insan-çevre etkileşimi bağlamında da oldukça önemli ve birbiriyle ilişkilidir.

Örneğin, Pasifik Oaks Fakültesi tarafından yapılan bir çalışmada, fiziksel mekan kalitesinin öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlılığını ve arkadaşça davranışlarını arttırdığını, öğrencilerin diğer öğrencilerle olan ilişkisini olumlu yönde etkilediğini ve aktif katılımını sağladığını göstermiştir (Kıldan, 2007). Başka bir araştırma, geniş pencerelerin, doğal aydınlatmanın ve iyi tasarlanmış çatı pencerelerinin olduğu okul yapılarında öğrencilerin diğer okullardakilere oranla %19-26 daha iyi performans gösterdiğini kanıtlamıştır. Bir diğer çalışma ise, yetersiz havalandırma ve ısıtma sisteminin ve zayıf aydınlatmanın öğrencilerin ve çalışanların sağlık durumlarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Vandiver, 2011). Al (2014), eğitim yapılarının fiziksel konfor koşullarının öğrenci başarısına etkisi üzerinde yaptığı çalışmada, fiziksel mekanın konfor koşullarının öğretmenlerin ve öğrencilerin okul memnuniyetini, öğrenci başarısını, okula devamlılığı ve öğretmenlerin çalışma performansını arttırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmalar ve sonuçlar, etkin öğrenmeyi sağlamanın, öğrenci başarısını ve katılımını olumlu yönde etkilemenin sadece eğitim yoluyla değil, eğitim mekanlarının fiziki kalitesi ve biçimlenişiyle de mümkün olduğunu göstermektedir. Bu noktada, uygulanan eğitim metodunun tek başına yeterli olmadığına, eğitim metodu ve eğitim mekanının uyumlu ilişkisini sağlamanın önemine vurgu yapmak gerekmektedir.

Çalışmada, geleneksel eğitime tepki olarak ortaya çıkan, geleneksel eğitimin katı, tek düze, öğretmen merkezli, kitaba bağlı, ceza-ödül sistemli, hayattan kopuk eğitim anlayışını eleştiren ve bu yaklaşıma tepki olarak doğan bireyselleştirilmiş, kişisel hıza uygun, özgürlükçü, esnek ve öğrenci merkezli yedi adet alternatif eğitim yaklaşımı incelenmiştir. Bu yaklaşımları; Pestalozzi Metodu, Dalton Planı, Waldorf (Steiner) Metodu, Jena Planı, Freinet Metodu, Reggio Emilia Metodu ve Montessori Metodu oluşturmaktadır. Her bir eğitim yaklaşımı bir takım benzer temel özellikler ve merkezine aldığı ana fikre göre bazı farklılıklar göstermektedir. Bu benzerlikler ve farklılıklar göz önüne alındığında, Montessori Metodu'nun diğer metotların birçok özelliğini içerdiği, eğitim anlayışıyla diğer metotlarla benzeşse de, gerek ortaya koyduğu yalnızca bu metoda özgü materyalleri, gerek eğitim anlayışının mekana yansıyan özellikleri, gerekse hazırlanmış çevre kavramına yaptığı vurgu ile diğer metotlardan farklılaştığı söylenebilmektedir. Bunların yanı sıra, Montessori Metodu'nun tüm dünyada halen en yaygın ve kapsamlı eğitim anlayışı olması ve en fazla okula sahip olması da bu metodu diğerlerinden ayıran özellikler arasında yer almaktadır. Bu nedenle, çalışmanın ana konusunu Montessori Metodu oluşturmaktadır.

Dünyaca geçerlik kazanmış ve uluslar arası düzeyde sayıları artan Montessori Okulları'nın, felsefi temelleri, çocuğu ele alış biçimi ve çocuğa verdiği önem gibi yönleriyle geleneksel eğitim anlayışından farklılaşmasının yanı sıra, mekanlarının da benimsediği temel felsefe doğrultusunda tasarlanmış olmasıyla geleneksel okul anlayışıyla tasarlanan mekanlardan oldukça farklılaştığı görülmektedir. Çocuğun kendi kendine başarabilmesini ilke edinmiş bu yaklaşımda, sadece eğitim yöntemine değil, mekansal düzenlemelerin önemine de vurgu yapılmaktadır.

Eğitimin öneminin daha iyi kavrandığı günümüzde, alternatif eğitim yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlara göre düzenlenen okul ortamlarının incelendiği ve çocuğun fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını birlikte karşılayan mekansal düzenlemelerden örnekler içeren bu çalışmada, Montessori Metodu'nun genel özellikleri ışığında, metodun eğitim ortamına yansıyan yönleri incelenmiştir.

Ülkemizde Montessori Metodu kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da, Uysal'ın (2006) "Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi" adlı çalışmasında Montessori Metodu'na değinilen başlık haricinde metodu mimari yönden ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, eğitim yöntemini ve eğitim ortamını birbiriyle ilişkilendiren ve bu yönüyle de pek çok alternatif eğitim yaklaşımından farklılaşan Montessori Metodu'nun, ilkelerinin ve eğitim ortamına yansıyan özelliklerinin anlaşılması açısından önemlidir.

Çalışmanın, alternatif eğitim metotlarının anlaşılması ve ülkemiz programlarına uyarlanabilirliği konusunda yol gösterici nitelikte olması, toplumun eğitim alanında olduğu kadar eğitim yapıları alanında faaliyet gösteren ya da arakesitinde çalışan tüm akademisyenlerine, eğitimcilerine, yöneticilerine, mimarlarına ve tasarımcılarına yararlanacakları bir kaynak oluşturması ve çocuğun fiziksel çevresinin biçimlenişinin en az uygulanan eğitim metodu kadar önemli olduğunun anlaşılması açısından faydalı olması beklenmektedir.

Çalışma yöntemi olarak, öncelikle eğitim ve eğitim felsefeleri kavramları açıklanmış, ardından geleneksel eğitim yaklaşımlarına alternatif sunan yaklaşımlar ele alınmıştır. Bunun nedeni, hem alternatif yaklaşımları açıklamak, hem de Montessori Metodu'nun bu yaklaşımlar içindeki farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu farklılıklara dayandırılarak, çalışmanın Montessori özelinde yapılmasının nedeni açıklandıktan sonra, Montessori Metodu'nu tanımlayan temel kavramlar oluşturulmuş, bu kavramların Montessori Okulları

üzerindeki varlıkları ve biçimlenişleri incelenmiştir. Uyguladığı eğitim yaklaşımı ve eğitim yaklaşımını yansıttığı fiziki mekanları ile bu okulların, tasarlanacak okullar için örnek teşkil etmesi ve eğitim ve eğitim ortamları alanındaki çalışmalara yol gösterici bir kaynak niteliğinde olması çalışmanın diğer hedefleri arasında yer almaktadır.

1.3. Eğitim ve Eğitim Felsefeleri

Eğitim toplumları geliştiren, ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda kalkınmasını sağlayan en önemli araçtır. Tarih boyunca birçok eğitimci, filozof ve düşünür, eğitim yaklaşımları konusunda birçok farklı görüş ortaya koymuştur. Eğitimle ilgili ortaya konan bu farklı görüşler, eğitim kuramcılarına ilham vermiş, onların bu yeni görüş ve fikirler ışığında yeni eğitim metotları geliştirmelerine olanak tanımıştır. Günümüzde birçok eğitim metodu uygulanmasına rağmen, bütün eğitim metotlarının temel amacı etkin öğrenmeyi sağlamaktır.

Bu bağlamda, aynı sonuca ulaşmak için farklı yollara başvuran eğitim metotlarının ortak ve farklı özelliklerinin ayırt edilebilmesini kolaylaştırmak amacıyla öncelikle eğitimin ne olduğu, amaçları, eğitimle ilgili problemler ve eğitimle ilgili problemlere çözüm yolları arayan ve aslında eğitimin şeklini belirleyen eğitim felsefeleri konusunda bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Bölüm kapsamında eğitim ve eğitimin amacı, eğitim felsefeleri ifadesiyle ne anlatılmak istendiği, eğitimi etkileyen felsefi düşünceler, bu düşüncelerden yola çıkılarak ortaya konan eğitim akımları ve çocuk eğitimi konusunda geçerlilik kazanmış alternatif eğitim yaklaşımları ele alınmıştır.

1.3.1. Eğitim

Eğitim, Türkçe bir kelime olup “eğmek” kökünden gelmektedir. Genellikle eşyaların fiziksel görünümünde değişiklik meydana getirmek için kullanılan bu kelime, insan için kullanıldığında, insan davranışlarında benimseme veya zorlama yoluyla değişiklik meydana getirme anlamında kullanılmaktadır (Eyüboğlu, 1989).

Batı dillerinde eğitim sözcüğüne karşılık gelen “education” sözcüğü de, Latince bir kökten türetilmiş olup, “educare” ve “educere” sözcüklerinden oluşturulmuştur. “Educare” öğrenileni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelirken, “educere”

sözcüğü yetiştirme, belli bir iş için yetkinleştirme anlamında kullanılmaktadır (Yayla, 2005).

Eğitim kavramı, 1940lardan bu yana Türkçe’de maarif, tedrisat, talim ve terbiye sözcüklerine karşılık gelecek şekilde kullanılmıştır. Terbiye kavramı bakma, besleme, büyütme, ilim, edep öğretme, talim, alıştıırma, yetiştirme, edep öğrenmesine vesile olacak tarzda hafif surette ceza verme gibi anlamlar taşırken, maarif ve tedrisat kavramları öğretim ve bilgilendirme anlamlarına gelmektedir. Talim ise öğrenilenlerin hayata geçirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Yayla, 2005).

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli bir amaca göre yetiştirme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler insan kişiliğini farklılaştırmaktadır (Fidan, 2012). Bu durumda eğitimin, insanın yaşamı boyunca çevresiyle arasında oluşturduğu etkileşim sonucu edindiği bilgi, beceri ve deneyimler yoluyla, davranışlarında meydana gelen değişimler olduğu söylenebilir.

Eğitim konusunda birçok düşünür farklı tanımlamalar yapmıştır. Gandhi (2004) eğitimi çocuktaki, vücuttaki, zihindeki, ruhtaki bütün iyiliklerin dışarı çıkarılması olarak tanımlarken; Aristoteles eğitimi sağlam bir vücutta sağlam bir zihin oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (Dash, 2014). Büyükdüvenci (1987) eğitimi, toplumsal hayatı şekillendirmek, düzenlemek ve denetlemek amacıyla bireysel ya da toplumsal deneyimlerin bilinçli olarak aktarılması olarak tanımlarken, Tozlu (1997) eğitimden kastedilenin herhangi bir şeyi geliştirmek, yükseltmek ve mükemmelleştirmeye çalışmak olduğunu belirtmiştir. Çüçen (2001) genel anlamda eğitimi bir bireyin veya toplumun sahip olduğu bilgiyi, kültürü, inancı, beceriyi, değerleri, sanatı ve benzerlerini kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarma süreci olarak tanımlamıştır. Özel anlamda ise eğitimi, insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik niteliklerinde belli değişmeler oluşturmak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim süreci olarak açıklamıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak eğitim kavramını;

- İnsan doğasındaki iyiliklerin ortaya çıkarılması,
- İnsanı zihinsel ve fiziksel olarak kusursuz bir birey haline getirme süreci,
- Toplumun düzelmesi, şekillenmesi, denetlenmesi için gerekli bir araç,
- Bireyin veya toplumun sahip olduğu kültürel değerleri sonraki kuşaklara aktarma girişimi,

- İnsan davranışlarında önemli sayılan niteliklere göre değişim oluşturma süreci, olarak tanımlamak mümkündür.

Eğitim denince genellikle öğretmenler ve öğrenciler, çocuklar ve gençler, anaokulu öğretmenleri ve bakıcılar, çıraklar ve ustalar, anneler ve babalar akla gelmektedir. Yani eğitim denince akla ilk gelen eğitimci ve eğitilen arasındaki kişisel ilişkilerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı ilişkinin şekli, çocuk gelişiminin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar, eğitim işinin meydana geldiği okul ve çevre ortamı, eğitime etki eden çevre faktörleri, çocukların yetenekleri, eğiticinin pedagojik hedefleri, kullanılan eğitim araç ve metotları eğitimin ana konusunu oluşturmaktadır (Ergün, 1997).

Eğitimin ne olduğu, ne ile alakalı olduğu kadar ne için yapıldığı da oldukça önemlidir. Bu da eğitimin amacını oluşturmaktadır. Eğitimin amaçlarından söz edilirken, esasında, eğitimin bugünle ilgili veya ileriye dönük etkinliğinin sonucunu önceden belirlemekten ve o sonuca ulaşma eğilimi göstermekten bahsedilmektedir. Bu nedenle eğitimin amaçları yerine eğitimin sonuçları deyimini kullanmanın daha anlamlı olduğu düşünülmektedir (Brubacher, 1962). Çünkü eğitimde amaç derken, aslında, verilen eğitim yönteminde ulaşılması hedeflenen insan davranışları kastedilmektedir. Bu da bizi eğitimin sonucuna götürmektedir. Hook (1963) eğitimin sonuçlarını şu şekilde özetlemiştir;

Eğitim,

- eleştirel gücü ve bağımsız düşünceyi geliştirmelidir.
- algı duyarlılığını, yeni fikirlere açıklığı ve başkalarının deneyimleriyle yaratıcı yakınlığı teşvik etmelidir.
- kültürel, edebi ve bilimsel geleneklerin aktarılması farkındalığını kazandırmalıdır.
- doğa, toplum, bireyin kendisi, ülkesi ve ülkesinin tarihi hakkında bilgi edinmeye yardımcı olmalıdır.
- demokratik toplumun ideallerine bağlı bireyler yetiştirebilmeyi olanaklı kılmalıdır.
- kadınların ve erkeklerin aynı seviyede genel bilgi ve tekniklerle donatılmasını sağlamalı, onları kapasite ve ilgilerine göre üretken bireyler haline getirebilmelidir.
- bireyin içsel kaynaklarını ve karakter özelliklerini güçlendirebilmelidir.

Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak eğitimin iki önemli süreç içerdiğini söylemek mümkündür. Bunlardan ilki, insan davranışlarının yönlendirilmesi sürecidir. Eğitim, bireyin tutum ve davranışlarında olumlu değişiklik meydana getiren bir etkinlik olarak tanımlanıyorsa, bireyin tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getiren her

etkinlik eğitim olarak kabul edilebilmektedir. İkinci olarak, kişinin kendi varlık bilincinin farkına varmasının hedeflendiği süreçtir. Yani burada eğitimle hedeflenen kişinin kendi varoluşuyla, kendi dışındakilerin varoluşları hakkındaki bilinçliliği kazanmış olmasıdır. Eğitim kavramı da aslında bireylerin tüm bunları doğru algılama ve anlamlandırma, doğru kararlar alıp, doğru değerlendirmeler yapabilme yetilerini içermektedir (Yayla, 2005).

1.3.2. Eğitim Felsefeleri

Eğitim, birçok disiplini etkileyen bir olgudur. Bu nedenle eğitim hakkında farklı disiplinler tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır (Albayrak, 2014a). Örneğin; Platon'a göre eğitim, bireyleri en yetkin oldukları konuda yetiştirmek, ruhun iyiye doğru çevrilmesini sağlamak ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır (Ünder, 1993). J.J. Rousseau'ya göre "eğitim, insan tabiatına göre yani insan doğası gözetilerek insan yetiştirmektir" (Gianoutsos, 2006). Çiçero'ya göre "eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatıdır." Stein'e göre ise "eğitim, yetileri hep birden ve uyumlu olarak geliştirmektir." (Albayrak, 2014a). Bütün bu düşüncülerin eğitimi tanımlama biçimlerinden yola çıkılarak, hepsinin eğitim amaçlarının insanı yetiştirmek, değiştirmek, iyi birer birey haline getirmek olduğu görülse de, her birinin insanı eğitme sürecinde kullandıkları yöntemin farklı olduğunu belirtmek gerekir. Eğitim felsefesini oluşturan da aslında bu farklılıklardır.

Eğitim kavramının ne olduğu, anlamı, içyapısı ve değeri üzerine düşünmeye başladığında eğitim felsefesi alanına girilmiş olunmaktadır (Akdağ, 2003). Eğitim felsefesi, insanı, dolayısıyla eğitimle ilgili sorunları inceleyen felsefi bir alandır. Eğitim felsefesi, bazıları tarafından felsefenin bir dalı olarak ele alınırken, bazıları tarafından da tamamen eğitim sorunlarının ortaya çıkardığı, eğitimin bir dalı olarak kabul edilmektedir. W.H. Kilpatrick, eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; J. Dewey çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir eğitim dalı olarak görmüştür. J. Bruner ve H. W. Burns eğitim felsefesini, felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması olarak kabul etmişlerdir (Küçüköğlü ve Bay, 2007). Tunçer (2014) ise eğitim felsefesini, eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen, özenli, eleştirici ve yöntemli çalışmaların tümü olarak

tanımlamakta ve eğitim felsefesinin eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin olduğunu belirtmektedir.

Thomas Hopkins'e göre, hazırlanan programlarda, bir öğretmenin öğrencilerini değerlendirirken seçtiği yöntemde -onlar farkında olmasa bile- bir felsefe vardır. Bir öğretmenin öğrencisine coğrafya yerine matematik çalışmasını söylemesinin altında bile bir felsefeye göre hareket fikri yatmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarını farklı eğitim veren kurumlara gönderme konusunda farklı görüşe sahip olmaları da, aslında onların eğitim felsefeleri ile yakından ilişkilidir (Küçüköğlü ve Bay, 2007).

Eğitim felsefesinin temel sorunlarını, "İnsan nedir? İnsan doğası nedir? Bu doğa neye izin verir? Bu doğa neyi ister, ne ile mutlu olur? Eğitim nedir? Eğitimin amacı nedir? Kimler eğitilmelidir? Ne, Niçin öğretilmelidir? Bireyin nasıl eğitileceğine ilişkin kararların bireyden bağımsız olarak verilmesi insan doğasına ne kadar uygundur? Eğitimde cezanın yeri var mıdır? Eğitim insanları geleneksel değerlere uyum sağlayıcı bir şekilde mi yoksa yaratıcı, yenilikçi bir şekilde mi yetiştirmelidir?" gibi sorular oluşturmaktadır. Bu sorulara verilecek farklı cevaplar da eğitim felsefesinde çeşitli okulların veya akımların oluşmasına olanak sağlamıştır (Küçüköğlü ve Bay, 2007).

Eğitim felsefesi; bireylere neyin, niçin öğretileceğini seçmekte ve tutarsız olan amaç ve yöntemleri eleyerek yerine yeni amaç, yöntem ve teknikler oluşturmaktadır. Bilinçli bir eğitim ancak eğitim felsefesinin bir ürünü olarak var olmaktadır (Ergin, 1998). Eğitim felsefesinden elde edilen veriler ışığında bireye uygulanacak eğitimin şekli belirlenmektedir. Elde edilen sonuçları felsefi bir bakış açısıyla sorgulayacak ve yön belirleyecek olan da yine eğitim felsefesidir (Çüçen, 2001).

Felsefenin eğitimle olan bu denli yakın ilişkisi, felsefi düşüncelerin eğitim felsefeleri üzerinde çeşitli etkiler bırakmasına yol açmıştır. Bu etkiler aslında bireye uygulanacak eğitimin şekli, amacı, yöntemi ve tekniği hakkında da ipuçları içermektedir.

Aşağıda batı felsefi düşüncede gelişen ve eğitimi etkileyen, başlıca felsefi düşüncelerden olan idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluğun temel fikirleri ve eğitimle olan ilişkilerine yer verilmiştir (Erişen, 2004). Bu düşüncelerin açıklanması bir sonraki bölümde ifade edilecek olan eğitim akımlarının hangi felsefeden etkilendiğinin, yöntem ve tekniklerini hangi felsefi düşünceye dayandırdığının bilinmesi açısından önem taşımaktadır.

- **İdealizm:** Gerçekliğin temelini düşünsel ve tinsel kavramlara dayandıran bir felsefe olarak tanımlanmaktadır. İdealizmde gerçek olan fikir, düşünce ve ruhtur. Madde

onun yan ürünüdür. İdealizmin temelini atan Yunan filozof Platon'a göre dış dünyanın bilgisine ancak düşüncelerle ulaşılabilir. İdealizmde gerçeğe ulaşma yolu, gözlem ve deneye dayanan bilimsel yollardan çok, düşünsel ve sezgisel yollardır (MEB, 2010; Erişen, 2004).

İdealizmde gerçeklik zihinsel olduğu için eğitim de düşünceler ve kavramlarla ilgilidir. Eğitimde, öğrencilerin düşüncelerini parça-bütün ilişkisi içerisinde sistemli bir şekilde geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrenci, doğruyu arayarak bulmalı ve bu doğruya göre yaşamayı öğrenmelidir (Erişen, 2004). İdealizmde eğitimin amacı, ruhsal olan gerçekliğe ulaşmak ve onunla bütünleşmektir. Eğitim, çocuğa kendini ve evreni akıl yoluyla kavrayabilme yetisi kazandırdığı ölçüde başarılı sayılmaktadır. İdealizme göre eğitim sürecinde çocuğun deneyimi, ilgisi ve bireysel özellikleri önemli değildir. Önemli olan irade disiplini (MEB, 2010).

İdealist eğitim, bireyleri iyiye, doğruya ve güzele ulaştırmayı hedeflemektedir. İdealizmde iyi, güzel ve doğru anlayışları kuşaktan kuşağa ya da toplumdan topluma değişmemektedir. Çünkü bu anlayışlar, insan yapısı değil, evrensel doğanın birer parçasıdır. Öğrencilerin ait oldukları büyük ruhsal bütünlükle uyumlarını sağlayabilmek amacıyla onlara bu değerlerle birlikte yaşama ve onu sürdürebilme yetisi kazandırılmalıdır. Bu bağlamda öğrenciye kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmek de eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmenin kültürel mirası temsil eden iyi bir rol model olması gerekmektedir (Çetin, 1994).

İdealizmde geleneksel yargı ve değerleri eleştirme, otoriteye karşı çıkma, yeni arayışlara girme özgürlüğü yoktur. Bu özelliğiyle idealist eğitimin demokratik hak ve özgürlükleri baskı altında tuttuğu, yani totaliter nitelikte olduğu söylenebilir (Arslan, 2007).

- Realizm: Temeli Aristoteles'e dayanan realizm felsefi akımı, idealizmin aksine evrendeki her şeyin insan zihninden bağımsız olarak var olduğunu savunmaktadır. Realizme göre nesnelere, bizim onları algılayıp algılamamıza bağlı olmaksızın var olmaya devam ederler. Realizm, gerçekliğin nesnel bir düzen içerisinde olduğunu ve insanlığın bu gerçekliğe ulaşma imkânının bulunduğu bir felsefi akım olarak özetlenebilmektedir (Erişen, 2004).

Realizmde eğitim, hem toplum, hem de kişi açısından yapılmalıdır. Fakat öncelik toplumsal eğitime verilmelidir; çünkü realizmde "bütün, parçadan önce gelir." Bu nedenle realizmde toplum bireyden önce gelmektedir (Sönmez, 2002).

Realizm, eğitimin insanı en iyi, en mükemmel yetilerle donatarak mutluluğuna ulaştırmanın gerekliliğini ileri sürmektedir (Guttek, 1988). İnsanın en önemli gücünün akıl olduğunu savunan realizme göre insan, gerçeğe akıl yoluyla ulaşabildiği için eğitimin amacı da insan aklını geliştirmek olmalıdır. Gerçek bilgi, gözlem ve deneyle kazanılan bilgi olduğuna göre, insan gerçek bilgiye aklını ve duyarlarını kullanarak ulaşabilmektedir. Böylece gerçeğin yasaları keşfedilmekte, evrenin yapı ve işleyişi açıklanabilmektedir. Realizme göre eğitim, insanın en iyi yetilerle donatılarak mutlu olmasını sağlamalı, yeni kuşaklara kültürel mirası aktarmalı ve onları toplumsallaştırmalıdır. Öğretmen, konu alanında ve konu alanının diğer alanlarla olan ilişkisinde yeterince uzman olmalı, öğrencilerin gerçeği bulmalarında rehber rolünü üstlenmelidir (MEB, 2010; Erişen, 2004).

- **Natüralizm:** Fiziksel dünyanın dışında bir gerçekliğin olmadığını savunan natüralizm, realizme yakından ilişkili olup, temelini çok eski çağlara dayandırmaktadır. Natüralizme göre insan doğanın bir ürünüdür. Bu nedenle insan ve doğa arasındaki uyum ve ilişki önemlidir. Doğanın, doğrunun, insan yaşantısı ve deneyimlerinin kaynağı olduğuna inanıldığı için doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2010; Erişen, 2004).

Natüralist felsefeye göre eğitimin de tam anlamıyla doğaya uygun olması gerekmektedir. Doğa ve insan arasındaki ilişkiler eğitim amaçlarının düzenlenmesinde yol gösterici olmalı, eğitim sürecinde insanın doğal gelişim özellikleri dikkate alınmalı, eğitimin içeriği deney, gözlem ve araştırma yapmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir. Bu düzenlemeye göre eğitimin, çocuğun doğayla iç içe olarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Çuhadar, 2014).

Natüralizmde eğitim demokratik ve çocuk merkezli olmalı, kişinin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmenin görevi bilgiyi ezberletmek değil, doğal ortam içerisinde bilgi için fırsat yaratıp, çocuğun araştırarak öğrenmesini sağlamaktır. J.J. Rousseau ve Pestalozzi natüralizmin eğitimle ilgili görüşlerinin savunucuları olmuşlardır (MEB, 2010; Erişen, 2004).

- **Pragmatizm:** Pragmatizm 19.yy sonu ile 20.yy başlarında İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan bir felsefe akımıdır. Pragmatizm, kelime anlamı olarak pratikten türemiş, iş ve eyleme dönük, uygulanması amaçlanmış düşünce biçimidir (Bakır, 2006). Pragmatizm bilginin değeri ile ilgilidir. Pragmatistlere göre bir öğreti insana yararlı olduğu ölçüde doğrudur. Ödev, sorumluluk, özgürlük gibi kavramlar pratik değerinin dışında bir anlam

taşınamakta ve yalnızca insana getirdikleri yarar açısından anlam kazanmaktadırlar (Bozkurt, 1978).

Pragmatizm, hayatın sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olduğuna işaret eder. Yani gerçeğin özü değişimdir ve değişmeyen bir gerçek yoktur. Pragmatik eğitimde amaç, insanın sürekli değişim içerisinde olan bu çevre koşullarına uyumunu sağlamaya çalışmaktır (MEB, 2010). Pragmatizme göre kişi yalnızca duyuları yoluyla aldıklarını bilebilir. Bu nedenle pragmatist eğitimin temeli de kişisel tecrübeye dayanmaktadır. Bu felsefi akıma göre, eğitim tecrübeler içinde, tecrübeler tarafından ve tecrübeler için gelişmektedir (Çetin, 1994).

Pragmatizm'in eğitim alanındaki en önemli temsilcisi olan John Dewey'in yaklaşımında, ana kavram olan deney-tecrübe ilişkisi, birey ile çevresi arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi anlatmaktadır. Dewey'e göre bilgi yaşantılar yoluyla elde edilmektedir. Bu nedenle eğitim, hayatın içinde varsayılmakta; her çevresel etkileşimin, her deneysel yaşantının deneyimi arttırdığına inanılmakta; dolayısıyla eğitimin konuları hayatın içinden seçilmektedir (MEB, 2010).

Pragmatizmde eğitim, öğrenciye odaklanarak yürümekte ve öğretmen yol gösterici ya da rehber görevinde bulunmaktadır. Öğrenmenin ancak yaparak ve yaşayarak gerçekleşebileceğine inanılmıştır. Bu akıma göre eğitimin, araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik bir ortamda daha etkili olduğu düşünülmektedir (MEB, 2010).

- Varoluşçuluk: Varoluşçuluk felsefesi 19. ve 20 yüzyıl filozoflarından M. Heidegger, G. Marcel, K. Jaspers, J.P Sarte ve A. Camus gibi isimler tarafından oluşturulmuş ve savunulmuş bir felsefedir. Birçok düşünürü göre farklı anlamlar taşıyabilmekle birlikte, genel olarak insan özgürlüklerini dikkate alan, özgürlük ve sorumluluk seçimini insana bırakan bir felsefe akımı olarak nitelendirilmektedir. Varoluşçuluk, insanı kendine özgü benzersiz bir varlık olarak görmekte, insanın öznelliğine önem vermekte ve temelini bireyseliğe dayandırmaktadır (Erişen, 2004).

Varoluşçuluk akımında eğitimin amacı, bireyselliği sağlamak ve kişinin özgürlüğünün gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunacak ve hayatın güzel yanlarının yanı sıra kötü ve zor yanlarını da öğretebilecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca, grup çalışmalarının, öğrencinin özgürlüğünü kısıtladığı düşünülmekte, bu nedenle eğitimin bireysel olarak uygulanması gerektiği savunulmaktadır (Albayrak, 2014b).

Varoluşçu eğitim felsefesinde bilgi kesin değil, olası olduğu için öğretmen öğrenciye kendi değerlerini zorla benimsetme yoluna gitmemelidir. Eğitim sürecinde tartışma yöntemine ağırlık verilmesinin ana kaynağı bu düşüncedir. Bireyin, yarın ölecekmiş gibi bugünü yaşaması, hiç ölmeyecekmiş gibi kendini gerçekleştirmeye çaba göstermesi de varoluşçuların yaşam felsefesini oluşturmaktadır (Erişen, 2004).

Düşünürlerin ve eğitimcilerin eğitim anlayışlarındaki farklılıklar, birbirinden farklı eğitim akımlarının ortaya çıkmasındaki en önemli etkidir. Her akım, benimsediği temel düşünceye bağlı olarak varlığa, bilgiye ve değerlere ilişkin farklı bakış açıları sunmuştur. Eğitim sistemini etkileyen birbirinden farklı bu felsefi düşünceler, bir diğer deyişle felsefi akımlar, Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Eğitimi etkileyen felsefi akımlar

	İdealizm (Ülkücülük)	Realizm (Gerçekçilik)	Natüralizm (Doğalcılık)	Pragmatizm (Yararcılık)	Varoluşçuluk (Egzistensializm)
Başladığı Dönem	İ.Ö. 428-348	İ.Ö. 384-322	19. yy	19. yy	19. yy – 20. yy
Temel Düşünce	Değerler ve bilgi mutlak değişmezdir.	Var olan her şey gerçektir.	Gerçek doğadır ve insan doğanın bir parçasıdır.	Yararlı olan iyidir.	Özgürlük ve bireysellik esastır.
Gerçek	Gerçek; fikir, düşünce ve ruhtur.	Gerçek; varlıktır.	Gerçek, fiziksel ve doğal dünyanın kendisidir.	Gerçeğin özü değişimdir.	Bilgi kesin değil, olasıdır.
Gerçek Bilgiye Ulaşma Yolu	Bilgi, bilimsel yolla değil sezgiyle elde edilir.	Bilgi sadece bilimsel yolla elde edilir.	Yaparak ve yaşayarak öğrenilir.	Bilgi yaşantı yoluyla elde edilir.	Değerler ve gerçekler tartışma yoluyla elde edilebilir.
Eğitimin Amacı	Bireyi iyiye, güzele ve doğruya ulaştırmak önemlidir.	Aklın gelişmesi ve kültürel mirasın aktarılması önemlidir.	Doğaya uygun, çocuk merkezli eğitim önemlidir.	Bilgiyi değil öğrenmeyi öğrenmek esastır.	Bireyselliği ve kişinin özgürlüğünü sağlamak önemlidir.
Öğretmenin Rolü	İyiye, güzele ve doğruya teşvik eden, kültürel mirası temsil eden iyi bir rol model olmalıdır.	Konu alanında uzman ve gerçeği bulmada rehber olmalıdır.	Doğal ortamda bilgi için fırsat yaratıp, araştırarak öğrenmeyi sağlamalıdır.	Araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik bir ortamda rehber rolündedir.	Öğrencinin kişilik gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır.

Eğitim felsefelerinin geçirdiği tarihsel gelişim göz önüne alındığında, eğitim anlayışının 20. yüzyıla yaklaştıkça değiştiği görülmektedir. Bilginin, önceleri mutlak ve

değişmez olduğu varsayılırken, 20. yüzyıla yaklaşıldığında bilginin tartışma, münazara yoluyla elde edilebileceği düşünülmektedir. Bu da insan fikirlerinin zamanla değer kazandığının bir göstergesidir. Öğretmen ilk zamanlarda okuldaki tek otorite, tek söz sahibiyken, zamanla bu otoritenin yerini öğrenciye rehberlik eden, yardımcı bir rol üstlenen öğretmen anlayışının aldığı görülmektedir.

Bütün eğitim felsefelerinin amacını bireyi iyiye, güzele ve doğruya teşvik etme fikri oluştursa da, eğitim anlayışının ilerleyen zamanla birlikte özgürleştiği, bireyselleştiği ve bireyin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin değer kazandığı dikkat çekmektedir. Eğitimin, başlarda daha katı, öğretmen merkezli olduğu ve öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurmadığı; zamanla bu durumun yerini daha esnek, özgürlükçü, bireysel ve demokratik bir eğitim anlayışının aldığı; eğitimin, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekillenen bir eğitim anlayışına dönüştüğü görülmektedir.

Eğitim anlayışının zaman içerisinde böyle bir değişime uğraması esasında önceki eğitim yöntemlerinin katı, eksik ve yetersiz görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu katı, eksik, yetersiz, öğretmeni otoriter tek güç sahibi olarak gören, öğretmen merkezli ve öğrenciyi pasifize eden eğitim sistemi bugünün geleneksel eğitim anlayışı ile birçok bakımdan benzer özellikler göstermektedir.

John Dewey geleneksel eğitim kavramını; “Daha açık, bireyi merkeze alan, keşfedici, zengin etkileşimleri içeren yaklaşımlara karşın daha tepeden inmece, bir örnek, uyumcu, eşitlikçi olmayan; hazırlayıcı bir yaklaşım ve temel değerlere karşın, sürekli değişen deneyimlerin yaşamsal, anlamlı, sürekli olduğu ilkesini benimseyen bir eğitim anlayışı” olarak tanımlamıştır (Aydın, 2012). John Dewey bu tanımlamayla geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak ortaya çıkan alternatif eğitim kavramını da bir bakıma açıklamaktadır.

1.3.2.1. Eğitim Akımları

Eğitim felsefelerindeki farklı düşünceler eğitim uygulamalarına yön vermiş, eğitim programlarının belirlenmesini de yakından etkilemiştir. Eğitim akımları, eğitim felsefelerinin teorik temellerine dayandırılarak oluşturulmuş eğitim programlarıdır (Çetin, 1994).

Bölüm kapsamında bu akımların başlıcalarını oluşturan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına değinilmiştir.

Daimicilik: Realizm ve idealizme dayalı olarak gelişen bir eğitim felsefesi akımıdır. Daimiciliğin savunduğu temel ilkeler şunlardır (Erişen, 2004; Küçüköğlü ve Bay, 2007; MEB, 2010; Albayrak, 2014b; URL-1, 2014);

- İnsan doğası, gerçek bilgi ve güzellik değişmez görülüp, her yerde aynı kabul edilmektedir. Eğitim bu değişmez gerçekler doğrultusunda insan yetiştirmelidir. Bu nedenle eğitim değişmez, evrensel ve kesin olarak görülmektedir.

- İnsan doğasının en önemli özelliği düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu nedenle eğitimin insan aklını geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir.

- Okul gerçek yaşamın kopyası olarak görülmediği için okulun amacı, insan zihnini geliştirerek insanı gerçek yaşama hazırlamak ve kültürü etkin bir şekilde yeni kuşaklara aktarmak olmalıdır.

- Belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine her zaman, her yaşta gerekli ve geçerli, gerçekten önemli olan kalıcı bilgi ve değerler öğretilmelidir. Bu bilgi ve değerler, beşeri bilimler, matematik, felsefe, mantık ve doğa bilimlerinden oluşmaktadır. Eğitimde amaç, insanın dünyanın durumlarına uyumları değil, değişmez doğrulara ve gerçeklere uyumunun sağlanmasıdır.

- Eğitimde klasik eserler büyük önem taşımaktadır. Bu klasik eserlerin ele aldıkları konular insanlığa ait konulardır ve eserlerdeki bilgiler bugün olduğu gibi yarın da aynı kalacağı için öğrenciler iyiye, güzele ve doğruya bu eserleri inceleyerek ulaşabilmelidirler.

Bu akıma göre öğrencinin doğası, ilgi ve ihtiyaçları, kültürel ve fiziksel farkları dikkate alınmamış, her öğrencinin ilgi, istek ve yeteneğine bakılmaksızın herkese aynı eğitimi vermek amaçlanmıştır. Okul ve hayat birbirinin devamı şeklinde değil, birbirinden bağımsız ve ayrı olarak görülmüştür. Bireylerin sadece akıl yönünden gelişmeleri hedeflenmiştir. Eğitimde, öğrenci olgunlaşmamış ve öğrenmesi gereken bilgi ve değerleri belirleyemeyecek yetkinlikte görüldüğünden, öğretmen otoriter ve tek söz sahibi durumundadır.

Esasicilik: 1950 ve 60'lı yıllarda gelişen esasicilik akımı, eğitim felsefesi içinde nasıl değerlendirileceği konusunda çeşitli fikir ayrılıklarına neden olmuştur. Esasiciliği bir eğitim felsefesi akımı olarak kabul etmeyenler olduğu gibi, onu daimicilik içinde değerlendirenler de olmuştur. Fakat esasicilik akımının herhangi bir geleneksel felsefe ile bağlantısını kurmak veya bu akımı herhangi bir felsefi fikre dayandırmak oldukça güçtür. Bununla birlikte savunduğu ilkeler içerisinde realist ve idealist felsefelerin izleri de görülebilmektedir (Erişen, 2004). Esasiciliğin savunduğu ilkeler özetle aşağıda

belirtilmiştir (Kaygısız, 1997; Erişen, 2004; Küçüköğlü ve Bay, 2007; MEB, 2010; Albayrak, 2014b; URL-1, 2014);

- İnsan, hiçbir bilgiye sahip olmaksızın doğar ve genel olarak toplumsal ve kültürel bir varlık olarak gelişir.

- Eğitimin amacı, insanın kültürel değerlerini korumak ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara değiştirilmeden aktarılmasını sağlamaktır.

- Geçici bilgiler yerine her zaman ve her yaşta gerekli olan bilgiler öğretilmelidir.

- Öğrenmenin doğasında çok sıkı çalışma, çoğu zaman da zorlama/zorlanma vardır.

Bu nedenle öğrencilere kendilerini disiplin altına almaları öğretilmelidir.

- Eğitimde girişim öğrencide değil öğretmendedir. Bu nedenle öğretmen duygusal ve entelektüel açıdan lider özellik taşımalıdır.

- Eğitimde konu alanının çok iyi benimsenmesi gerekmektedir. Tarih süzgecinden geçmiş bilgilerin, öğrenci deneyimlerinden daha önemli olduğuna inanılır. Bu nedenle program edebiyat, tarih, matematik, fen ve yabancı diller derslerinden oluşmaktadır.

- Esasiciliğe göre temel bilgiler soyut niteliktedir. Bunları pratik problemlere uygulamak her zaman mümkün değildir. Bu nedenle genel kavramların geliştirilmesi ve hayatın kavranmasını sağlayacak bir öğretimin yapılabilmesi için soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır.

Öğrenci görüş, fikir ve becerileri dikkate alınmadan, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmadan tek tip eğitim oluşturulmuştur. Eğitim öğrenci değil, öğretmen merkezlidir. Geleneklerin değişmeden devam etmesini öngören esasici eğitim, bu açıdan da yeniliklere kapalıdır. Eğitim öğrenciye tekrarlama ve ezberleme yoluyla verildiği için öğrenci pasif ve ezbercidir. Öğretmen gerektiğinde ceza ve zorlama yoluna başvurabilir. Öğrencinin kendi kendine düşünebilmesini öğretmek yerine, önceden belirlenmiş, öğrencinin seçmediği içeriği özümsemesi beklenir. Bu durum demokrasi için katılımcılığı ve eleştirel düşünmeyi engellemektedir. Eğitimde kullanılan katı kurallar gereği akımın, geleneksel eğitim yöntemine benzediği söylenebilir.

İlerlemecilik: Pragmatik felsefenin eğitime uygulanmış halidir. Pragmatizmin savunduğu temel görüşe göre, gerçeğin sürekli bir değişim içerisinde bulunması nedeniyle, ilerlemecilik akımı da öğrencileri değişen dünyaya hazırlamanın gerekliliğini savunmakta ve geleneksel eğitimin katı disiplinine, öğretmen merkezli ve edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmaktadır. Akımın en önemli temsilcisi ise John Dewey'dir.

İlerlemecilik akımının ileri sürdüğü bazı ilkeler aşağıda verilmiştir (Kaygısız, 1997; Erişen, 2004; Küçükoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2010; Albayrak, 2014b; URL-1, 2014);

- Geleneksel eğitim yönteminden farklı olarak eğitim; öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmelidir.

- Eğitim yaşam boyu süregelen bir süreç olarak görüldüğünden öğrenciye “ne düşüneceğinden çok nasıl düşüneceği” öğretilmelidir. Yani, yaparak ve yaşayarak öğrenme esastır. Öğretmen bilgiye ulaşma yollarını öğrettiği için rehber ve yol gösterici konumundadır.

- Okul hayata hazırlık olarak değil, yaşamın kendisi olarak görülür. Okul aynı zamanda toplumun bir benzeri olarak görüldüğünden, çocuğu içinde yaşayacağı büyük toplumun kurumlarına ve kurallarına alıştırmalıdır.

- Problem çözme becerisini geliştirme ve yaşantılar yoluyla öğrenme esastır. Bilginin soyut olarak elde edilmesi ve öğretmen yoluyla verilmesi söz konusu değildir.

- İlerlemecilikte değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle programlar da esnek yapıda düzenlenmiş olmalıdır.

- Okul, öğrenciler arası rekabete yer vermemeli, aksine işbirliğini teşvik etmelidir.

- Demokratik bir eğitim ortamının kurulabilmesi için okulda öğrencilerin fikirlerini özgürce tartışabilmelerine ve okul faaliyetlerinin öğrenci ile birlikte planlanmasına olanak tanınmalıdır.

Geleneksel eğitime karşı bir tepki olarak ortaya çıkan ilerlemecilik akımının çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almış olması, yaşantılar yoluyla öğrenmeyi hedeflemesi ve demokratik bir eğitim anlayışı ortaya koymasıyla diğer akımlardan farklılaştığı söylenebilir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını analiz etmelerinde, değerlendirmelerinde, yorumlamalarında ve düzenlemelerinde yardımcı bir rol izlemekte; bu yönüyle rehber görevini üstlenmiş olmaktadır. Okulun rekabetten çok işbirliğine teşvik edici olması da, eğitimin insan doğasını dikkate alır nitelikte olduğunu göstermektedir.

Yeniden Kurmacılık: Temeli pragmatizme dayanan yeniden kurmacılık akımı ilerlemecilik akımının devamı olarak görülmektedir. Bu akımın temel görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erişen, 2004; Küçükoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2010; Albayrak, 2014b; URL-1, 2014);

- Eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek bir demokrasi oluşturmaya yardımcı olmaktır. Yeni toplum düzeni oluşturmada temel sorumluluk okullarda, temel güç ise öğretmenlerdedir.

- Okullar sorunların yorumlandığı, değerlendirildiği yerler değil, bu sorunların öğrencilerin aktif katılımıyla çözümlendiği yerler olarak görülmektedir.
- Eğitimin hedefinde din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın barış, kardeşlik, hoşgörü ve mutluluk duygularının aşılması fikri vardır.
- Uygulamalı eğitim esas olduğu için grup çalışmaları ve proje ödevleri eğitimin en önemli parçalarını oluşturmaktadır.
- Eğitim ortamı problem çözme, farklı çözüm yolları üretme ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye dayalı olmalıdır.
- İdeal toplum demokratik toplum olarak görüldüğünden demokrasiyi kendi içinde ve toplumda gerçekleştirmeye yönelik bir eğitim sistemi kurulmalıdır.

Akıma göre eğitimde toplumsal sorunların öğrenciye öğretilmesinin yanı sıra, bu sorunların değerlendirilmesi ve sorunlara çözüm yollarının üretilmesi de önem taşımaktadır. Bu yönüyle eğitimin yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı olduğu söylenebilir. Toplumda gerçek bir demokrasi oluşturabilmek için gereken gücün okullarda olduğuna inanılmıştır. Bu yönüyle de okul ve eğitimin toplum mühendisi olarak işlev gördüğü söylenebilir.

1.4. Çevresel Psikoloji

Tarih boyunca bütün medeniyetlerce önem teşkil eden eğitim kavramı, inşa edilen eğitim mekanlarıyla anlam kazanmıştır. Her dönem kendine özgü eğitim özellikleri ve eğitim mekanları ile yeni sistemler oluşturmuş, buna bağlı olarak da eğitim sistemlerinin amacına uygun eğitim mekanlarına ihtiyaç duyulmuştur. Okulların fiziki ortamıyla ilgili her bir değişken eğitime destek veya engel olabilmekte, fiziksel ortam öğelerinin biçimlenişi, düzenlenişi ve görünüşü eğitsel açıdan insan üzerinde önemli ve etkili izler bırakabilmektedir (Uludağ ve Otacı, 2002).

Avrupa’da yaygın olarak Mimari Psikoloji terimi ile kullanılan Çevresel Psikoloji, en genel anlamıyla “fiziksel çevre ve insan davranışları arasındaki karşılıklı etkileşimi inceleyen bir disiplin” olarak tanımlanmaktadır. Tanımlama da esas vurgulanan şey ise, fiziksel ortam ile insan davranış ve deneyimleri arasındaki bu ilişkinin karşılıklı olduğudur (Çakın, 1988; Gifford ve diğerleri, 2011).

İnsan ve çevre arasındaki ilişki insanlık tarihiyle birlikte başlamış, dış etkenlerden ve tehlikelerden korunmak amacıyla başlayan sığınma eylemi, insanın çevreye karşı ortaya

koyduğu ilk tepki olmuştur. Bu tepki, insanı zamanla ihtiyaçları doğrultusunda geleneklerine ve değerlerine uygun biçimde çevresini düzenleyen hem inşa edici hem de kullanıcı konumuna getirmiştir (Erkman, 1982).

Yakın tarihe kadar “çevre” kavramı yalnızca “sosyal çevre” yani, insan ve çevresindeki diğer insanların karşılıklı etkileşimi olarak tanımlanmış, bu nedenle “insan-çevre ilişkisi” yalnızca kişilerarası bir ilişki olarak algılanmıştır. Psikoloji, antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve siyasi bilim dallarında 1960’lı yıllarda görülen metodolojik ve teorik gelişmeler bu alanlarda büyük bir bilgi patlamasına neden olmuş, çevresel psikoloji, farklı disiplinlerle etkileşim içinde bulunan farklı bir dal olarak ortaya çıkmıştır (Ayyıldız, 2000).

Önce ekolojik psikoloji, daha sonra çevresel psikoloji akımlarının ortaya çıkışı ile psikoloji, insanın günlük yaşantısının içinde geçtiği ortamların sadece sosyal değil, fiziksel özellikler de içerdiğini kanıtlamıştır. Çevresel psikoloji alanındaki çalışmaların hızlı bir şekilde artış göstermesiyle birlikte çevresel algı, çevresel ortamlar, öğrenme ve çalışma ortamlarındaki kazanım, çevresel stres, mahremiyet, kişisel alan, kent yaşamı, hava kirliliği, kalabalık, gürültü kirliliği gibi pek çok konunun çevresel psikoloji yöntemiyle irdelendiği görülmektedir. Çevresel psikolojinin, psikolojinin yanı sıra, sosyoloji, antropoloji, coğrafya, tıp, mimarlık ve şehir plancılığı gibi çeşitli bilim dallarından beslenmesi de çevresel psikolojinin disiplinler arası bir bilim olma özelliği taşımasını sağlamıştır (Gürkaynak, 1988; Türksoy, 1986). Bu disiplinlerden mimarlık, en dikkate değer katkıyı yapmaktadır. Her bilim dalı, konuya kendi disiplini açısından yaklaşmaktadır. Mimar, fiziki çevrenin insan etmeninden bağımsız olarak ele alınamayacağı düşüncesinde olsa da asıl ilgilendiği tasarıma ilişkin somut birtakım sorulara yanıt ve sorunlara da çözüm bulmaktır. Buna karşın psikologlar, insan biliş ve davranışlarının belirli bir sosyal çevrenin yanı sıra bir de fiziki çevre içerisinde olduğu düşüncesiyle, fiziki çevre-davranış ilişkileriyle ilgili çalışmalar yapsalar dahi asıl açıklamaya çalıştıkları davranışa ilişkin düzenliliklerdir (Göregenli, 2013).

Çevre, insanı saran her şey olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar çevreyi etkilerken çevre de insanları etkilemekte, dolayısıyla insan ve yaşadığı çevre arasında sürekli ve dinamik bir etkileşim oluşmaktadır. İnsanlar yaşamsal ihtiyaçları ve değerleri doğrultusunda sadece içinde buldukları çevreyi değil, aynı zamanda çevreden edindikleri bilgilere göre kendilerini de yeniden biçimlendirmektedir. Bir başka deyişle, çevre davranışları oluştururken davranışlar da çevreyi oluşturmaktadır.

Çevresel psikoloji, insan ve insanın fiziki çevresinin karşılıklı etkileşiminin ve bu etkileşimin yarattığı sonuçların araştırılması konusundan oluşmaktadır. Mimarlık ve psikoloji disiplinleriyle beslendiği söylenebilen çevresel psikoloji terimine göre, insanın mekan etkeninden, mekanın ise insan etkeninden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği ortaya çıkmaktadır.

Çevre-davranış ilişkilerine bakıldığında çevrenin insan davranışları üzerinde yadsınamaz bir etki oluşturduğu, yine aynı şekilde insan davranış, tutum ve deneyimlerinin de fiziksel çevrenin oluşmasında büyük rol oynadığı görülmektedir. Öte yandan, insan çevresini değiştirdikçe, değişen çevre de dolaylı olarak insan davranışlarını ve deneyimlerini etkilemektedir. Buradan, insan ve fiziksel çevresinin, sürekli ve karşılıklı bir etkileşim ve değişim içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.

İnsan ve fiziksel çevre arasındaki etkileşimin belirleyici faktörleri tasarımda yol gösterici verileri oluşturmaktadır. Bu açıdan, çevre psikolojisinin insan-çevre ilişkisindeki bazı temel kabulleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gürkaynak, 1988; Douglas ve Gifford, 2001; Bozdayı, 2004; Göregenli, 2013);

1. Mekanı oluşturan tüm elemanların birbirleriyle olan uyumlu veya uyumsuz ilişkileri insan davranışlarının biçimlenişini etkilemektedir. Bir ofis mekanındaki tüm mekan ve donatı elemanlarının form, malzeme, renk ve doku özelliklerinin yanı sıra aydınlatma, havalandırma ve iklimlendirme sistemlerinin de bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış olması gerekmektedir. Tüm çevre özelliklerinin insan psikolojisi ve davranışlarını bir bütün olarak yönlendirdiği gerçeği göz ardı edilmemeli, çevre bir bütün olarak ele alınmalıdır.

2. Kullanıcı olarak insan mekanı benimseme ve kendi kimliğini mekana yansıtma ihtiyacı hissetmektedir. Buna bağlı olarak, mekan tasarımında kullanıcının psikolojik ve sosyolojik gereksinimlerinin yanı sıra beğeni ve tercihlerinin de tanınarak değerlendirilmesi ve gerekli esnekliğin bırakılması gerekmektedir.

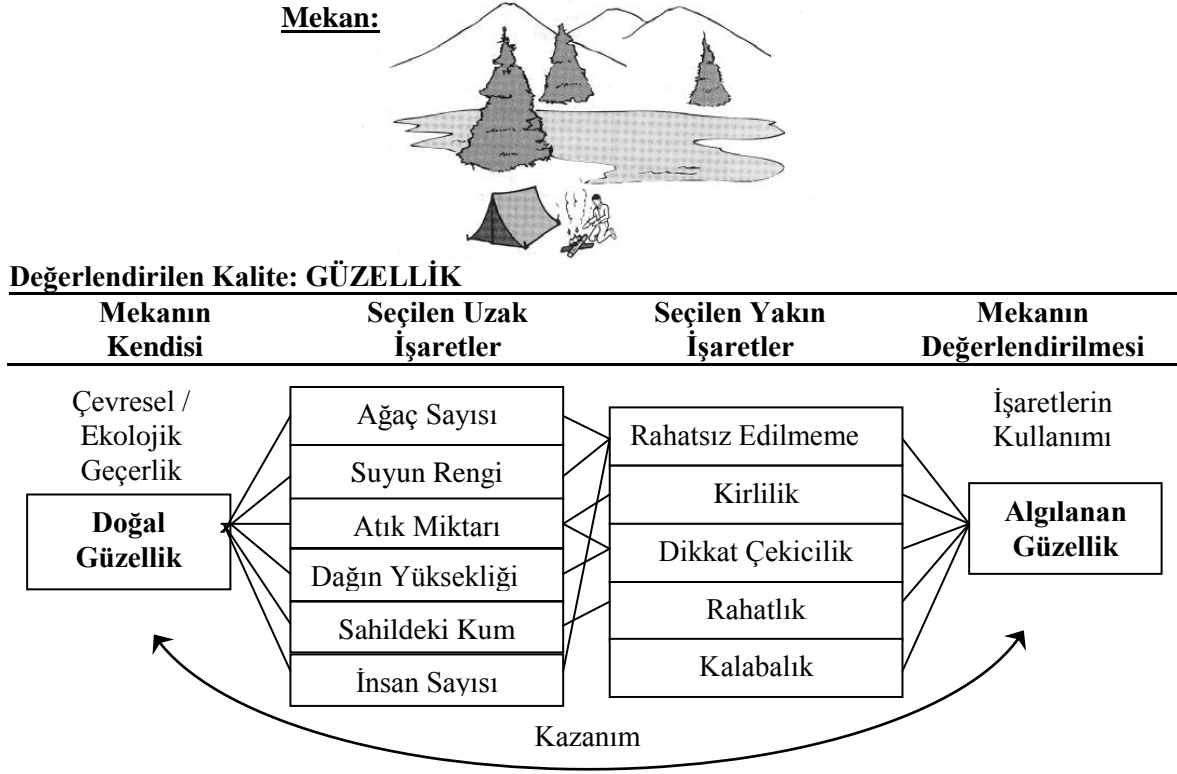
3. Fiziksel çevrede gerçekleşecek olan sosyal eylem, mekanın biçimlenişini etkilemektedir. Örneğin, kişiler arasındaki iletişimi arttırmaya yönelik bir çözümün amaçlandığı bir mekanda içe dönük oturma düzenleri yer alırken, bunun istenmediği durumlarda kişilerin birbirleriyle olan görsel ve fiziksel bağlarının mekan elemanlarıyla azaltılmaya çalışıldığı görülmektedir. Aynı şekilde mekanın biçimlenişi de çevrede gerçekleşecek olan sosyal eylemi etkilemektedir.

4. Kültürel ve kavramsal değerlerin kesin olduğu bir çevrede mekan örgütlenmesinin insan davranışları üzerinde olumsuz veya olumlu yönde destekleyici etkisi vardır. Fakat bu etki sınırlıdır. Bir dini yapıda iç mekan tasarım elemanlarının hangi biçimde ve ne yoğunlukta kullanıldığı ele alınmaksızın farklı davranış biçimine yol açacak bir örgütlenme söz konusu değildir. Bunun yanı sıra bir eğlence mekanında malzeme, renk, ışık, form, genel konumlandırma gibi kararlara bağlı olarak bazı davranışların zenginleşerek çoğaltılması veya istenmeyen durağanlık, dinginlik gibi etkilerin azaltılması mümkün olabilmektedir. Bu noktada davranışı belirleyen en önemli olgulardan birinin mekanın işlevi olduğu söylenebilir. Bu işlev, mekanın hangi sistemin parçası olduğuna bağlı olarak değişim gösterebilmektedir.

Örneğin bir okuldaki derslik, okul denen bir sistemin parçası olması nedeniyle o odada oluşabilecek davranışları sınırlamaktadır. Davranış üzerindeki etki, mekanın türüne -büyük bir amfi, kimya laboratuvarı, seminer salonu vb.- göre de değişim gösterebilmektedir. Farklı türlerdeki bu mekanların biçimi, içindeki eşyalar ve bunların yerleştirilme şekli gibi pek çok özellik de davranışı etkilemektedir. Buna karşın her fiziksel ortam işlev hakkında belirgin izler taşımayabilmektedir.

5. Bir mekandaki çevresel olumsuzluklardan kaynaklanan bir durumun davranışı etkilemesi veya huzursuzluk yaratması kolaylıkla algılanabilirken bu duruma yol açan etkenin ayırt edilebilmesi oldukça zordur. Bu noktada, kullanıcının çevreden kaynaklanan davranışlarının farkında olma derecesinin çok daha üzerinde olan tasarımcı, rahatsızlık verecek veya çevresel uyumsuzluklara sebep olacak her türlü olumsuzluğu tasarım süreci içerisinde engelleyebilme şansına sahiptir.

6. İnsan-çevre etkileşiminde algının rolü önemlidir. Mekansal davranışlar, sadece fiziksel çevrenin nitelikleriyle değil, insanın mekanı nasıl algıladığıyla birlikte de değişim gösterebilmektedir. Kişilik yapısı, etnik geçmiş, dini etkenler, ruh hali veya kişinin çevreyle ilgili daha önce yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimler çevrenin algılanışını etkilemektedir. İki farklı kişinin aynı çevreyi farklı biçimlerde değerlendirmesinin nedeni de budur. Brunswick, insanın çevreyi nasıl algıladığıyla ilgili bir model geliştirmiştir. Bu modelde çevre hakkında çıkarımda bulunabilmek için çevresel ipuçlarını kullanan algılama yolunun olasılıklı bir sunumu gösterilmiştir (Şekil 1). Modele göre sol taraf ekolojik, yani çevrenin gerçek ölçüsü ile bazı gözlemlenebilir özellikler arasındaki bağı içermektedir. Modelin diğer tarafı ise işaretlerin kullanımını, yani gözlemlenebilir özellikler ile bireylerin değerlendirmeleri arasındaki bağı ifade etmektedir.



Şekil 1. Brunswik'in çevresel algıya dayalı "Lens Modeli" (URL-2, 2014).

İnsanların çevredeki doğal verileri nasıl değerlendiklerinin yanı sıra, çevre kalitesini ne ile bağdaştırdıkları ve dolaylı olarak çevreyi nasıl algıladıkları önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çevrenin insan yaşamında tek başına etkili olmadığı, çevre bileşenlerinin bireylerin çevreyi algılayış şeklini değiştirdiği ve çevre değerlendirilmesi yapılırken önem kazandığı söylenebilir. Tasarımcıların, kullanıcının bireysel ve sosyal yapısını, beklentilerini çok iyi tanıması, tek ve tanımlı bir grup olmaması halinde ise genel grup yapısı ve davranışlarının çok iyi incelenmiş olması gerekmektedir.

7. Bir fiziksel çevrede belli davranışların sergilenmesi isteniyorsa buna bağlı olarak birtakım örgütlenmelerin sağlanması gerekmektedir. Örneğin, bir derslikten beklenen, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamasıdır. Bu durumda, eğer derslikte konferans biçiminde ders verilecekse, öğrencilerin öğretmeni en iyi göreceği şekilde yerleşmiş olması, oturma yerlerinin öğrencilerin sosyal davranışlarına sınırlılık getirecek, kendi aralarındaki etkileşimi en aza indirecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Buna karşılık, eğer seminer biçiminde bir ders verilecekse, öğrencilerin birbirlerini görebilmeleri ve birbirleri

ile etkileşime geçebilmeleri önemli olacağından oturma yerlerinin de daire biçiminde düzenlenmesi daha uygun olacaktır.

8. Çevrenin ve çevresel elemanların değer veya işlevsel olarak nesnel değerlerinin yanı sıra duygusal ve sembolik değerleri de bulunmaktadır. Örneğin, bir taht ve tabure işlevsel olarak benzese de sembolik olarak çok farklı anlamlar taşımaktadırlar. Bu açıdan tasarımlarda, değer sistemlerinin ve alışkanlıkların yol göstereceği mekansal ve biçimsel kararların alınması daha sağlıklı olmaktadır.

Çevresel psikoloji kavramının, insan ile insanın fiziksel çevresini, buna bağlı olarak da insanın çevreyle, çevrenin insanla birlikte değişen niteliklerini incelediği görülmektedir. Bunu yaparken, bir bütün olarak insanı, insanın istek, ilgi ve tercihlerini, sosyal ve toplumsal gerekliliklerin neden olduğu düzenlemeleri, kültürel ve kavramsal değerleri, çevresel faktörlerin insan üzerinde bırakabileceği rahatsızlıkları, insanın çevreyi algılayış biçimini ve çevredeki duygusal ve sembolik değerleri dikkate almaktadır. Bu yönleriyle çevresel psikoloji alanının, insan-çevre ilişkilerinin çok çeşitli boyutlarını ele aldığı görülmekle birlikte, fiziksel çevrenin insan, insanın da fiziksel çevre üzerinde bıraktığı bu karşılıklı etkinin önemi fark edilmeye başlandıkça, çevresel psikoloji alanının psikoloji, sosyoloji, mimarlık, iç mimarlık, şehir bölge planlama gibi disiplinler tarafından da beslenmesi gerekliliği kaçınılmaz olmaktadır.

1.4.1. Eğitim Mekanları ve Çevresel Psikoloji İlişkisi

Eğitim ortamlarının; mimarisiyle, biçimiyle, geniş aktivite çeşitliliği ile öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye, deney yapmaya, deneyimlemeye, tartışmaya, oyun oynamaya, sosyalleşmeye, hayal gücünü ve düşünme kabiliyetini geliştirmeye yöneltmesi beklenmektedir. Bu imkanlar kullanıcıya sunulurken kullanıcının psikolojisinin ve gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim programları ne kadar gelişim gösterirse gösterecek bu programların uygulandıkları yerler okul binalarıdır. Yapılan eğitim reformları ne kadar iyi olursa olsun, eğitimin verildiği mekanlar iyileştirilemedikten sonra yapılan reformların başarıya ulaşması mümkün olmamaktadır (Atabay, 2014).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde mekan düzeninin yadsınamaz bir önemi vardır. Eğitim mekanlarının fiziksel düzeni öğrencilerin sosyal ve iletişim davranışları üzerinde etkili olduğundan, çocukların eğitim görecekleri mekanların mimari elemanlarının ölçeğinin, oranının, dokusunun, hacminin mekanı kullanacak çocukların fiziksel, ruhsal ve

duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak, farklı yaş ve gruplar için farklı form ve mekanlar oluşturacak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Çünkü, gerek öğrenmeye gerek insan becerisine katkıda bulunmada ya da her ikisini de engellemede eğişsel binaların birçok etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda fiziksel çevrenin öğrenmenin iskeletini oluşturup, öğrenmeyi teşvik edebileceği gibi, engelleyebileceğinin de altı çizilmelidir (Atabay, 2014; Uludağ ve Otacı, 2002).

Okul ve diğer öğrenme mekanlarının fiziksel özelliklerinin tümü öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bir takım psikolojik etkiler bırakabilmektedir. Sadece mekanda var olanlar değil, mekanın kendisi, içindeki eşyaları, bunların düzenlenme şekli ve estetik değeri de eğişsel açıdan önemli bir etkiye sahiptir (Atabay, 2014). Bu nedenle “fiziksel evre” akla gelebilecek en geniş anlamda anlaşılmalıdır. Bu, ocuğun sadece maddesel anlamda etrafında olan şeyleri değil, etrafında olan ve algıladığı her şeyi içermektedir. Bu nedenle çocuğun gördüğü, duyduğu ve dokunduğu her şeyin ocuk üzerinde yaşamı boyunca etki bırakacağının bilincinde olup, çevrenin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin, duvarlarda sakinleştirici renkler kullanmak, odanın görsel olarak fazla uyarıcıyla donatılmamasını sağlamak, rahatsız edici seslerden oluşan aletleri bulundurmamak (televizyon, radyo vb. elektronik cihazlar), plastik ve naylon malzemeler yerine ahşap, pamuk gibi doğal materyaller kullanmak önemlidir. Kısaca ocuğun çevresinin temiz, düzenli, sessiz, güzel ve sade dekore edilmiş olması, çocuğun mekan algısı ve gelişimi açısından önem teşkil etmektedir (Nicol ve Taplin, 2012).

Okul yapısının fiziksel ortamı ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğu mekan organizasyonu, sınıf boyutu, akustik, aydınlatma ve ısıtma gibi okulun mevcut fiziksel özellikleri ile ilgili standartları belirlemeye yöneliktir. Araştırmacılar, eğitim ortamına ait bu temel gereksinimleri karşılayan ortamların, bireyin yaşam kalitesini ve çalışma ve öğrenme performansını arttığını ve bu öğelerden yalnızca birinin bile eksikliğinin kullanıcının psikolojisi ve performansı üzerinde negatif etkiler bıraktığını savunmaktadırlar (Earthman, 2002; Al-Enezi, 2002; Al, 2014).

Okul yapısının öğrenme ve ğrenci psikolojisi üzerinde yarattığı etkilerin göz önünde bulundurulduğu fiziksel mekan kalite öğelerinden literatürde en çok vurgulananları aşağıdaki gibi özetlenmiştir;

- Mekan Organizasyonu: Öğrencilerin, vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri sınıfların iç mekan düzeni de onlar üzerinde birçok psikolojik etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin psikolojisine ve başarısına doğrudan etki eden bu fiziki ortam; ğrenci sayısı,

sıraların yerleştirme düzeni, öğrencilerin oturuş biçimi, ışığın giriş yönü, mekan yoğunluğu, ortamın temizliği ve düzeni, araç-gereçlerin durumu, aydınlatma, ısı, ses ve renk gibi fiziksel değişkenlerden oluşmaktadır (Karaçalı, 2006; Al, 2014)

Örneğin, okul büyüklüğünün öğrenme üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Büyük okullarda eğitim gören çocukların etraflarında meşgul olacakları ve öğrenecekleri çok çeşitli öğeler vardır. Buna karşın okuldaki zaman kısıtlılığından dolayı, büyük okullarda eğitim göre çocuklar, küçük okullarda eğitim gören çocuklara nispeten daha az aktivitelere katılırlar. Büyük okullardaki çocuklar öğrenme ve eğlenme eylemlerini “seyirci” olarak gerçekleştirirken, küçük okullardaki çocuklar “katılımcı” olarak öğrenmekten ve eğlenmekten zevk alırlar. Küçük okullardaki çocukların, aktivitelere doğrudan katılarak yeteneklerini geliştirdikleri için diğer çocuklara oranla derslerinde de daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Gifford ve diğerleri, 2011).

- Sınıf Öğrenci Mevcudu: Bir sınıftaki öğrenci mevcudunun, ülkelerin eğitim imkanlarına bağlı olmakla birlikte modern eğitimciler tarafından genel olarak otuzun üzerinde olmaması istenmekte, yirmi ve aşağısındaki öğrenci sayısı daha uygun bulunmaktadır. Ancak sınıf mevcudu, sınıfın seviyesi ve dersin konusu olmak üzere iki değişkene bağlı olarak ele alınmaktadır. Küçük yaşlardaki çocukların öğretmen yardımına daha çok gereksinim duyacağı göz önünde bulundurulduğunda, ilk sınıflarda öğrenci sayısının az tutulması ve gerektiğinde sınıf seviyesi ile birlikte yükseltilmesi uygun görülmektedir. Öğrenci sayısının ikinci değişkeni olan dersin konusunda ise, okuma ve matematik gibi daha çok dikkat gerektiren derslerde öğrenci sayısının az olduğu sınıflar daha yararlı bulunmaktadır. Öğretmen kalabalık olmayan sınıflarda, ek zaman kullanma, öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay takip edebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırma gibi fırsatları kullanabilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamındaki öğrenci sayısının mümkün olduğunca üst sınırın altında tutulması istenmektedir. Bunun yanında, az öğrenci bulunan sınıflarda eğitim gören çocukların psikolojik olarak olumlu yönde etkilendikleri, sınıf içi aktivitelere daha çok katıldıkları, kendilerini daha yeterli hissettikleri, daha dakik ve düzenli olarak okula devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Ekonomik geliri düşük olan ailelerdeki çocukların ve etnik azınlıkların çocuklarının da sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda akademik yönden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Finn ve Achilles, 1999; Uludağ ve Otacı, 2002; Karaçalı, 2006).

- **Sınıf Boyutu:** Fiziki ortam değişkenlerinden biri olan sınıf büyüklüğü ve düzenlenişi de öğrenci davranışı ve performansı üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Bir öğrenme mekanının fiziksel ve mekansal boyutları o mekanda hangi tür etkinliklerin yapılmasının beklendiği ile ilgili sembolik mesajlar taşımaktadır. Örneğin, sandalyeleri bir daire şeklinde yerleştirmek, öğrencilerin tartışma yapabilmelerini ve birbirleri ile etkileşime girebilmeleri sağlamaktadır (Martin, 2006). Sınıf düzenlemesinde temel ilke, öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirecekleri en uygun nitelikte mekanlar düzenlemektir. Bu düzenleme başlıca, öğrencilerin sıra ve masalarının yerleri, yazı tahtasının yeri, varsa öğretmen masasının yeri, gerekli araç-gereçlerin sergilendiği ve saklandığı yerleri içermektedir. Sınıfta gerçekleştirilecek aktiviteye göre sınıf yerleşiminin değiştirilmesi yani sınıf yerleşiminin esnek olması öğrencinin o sınıftaki davranışını etkilemekte ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Şekil 2) (Uludağ ve Otacı, 2002; Martin, 2006)

- **Aydınlatma:** Sınıf düzenlemesinde bir diğer etken de aydınlatmadır. Yapılan araştırmalar yapay ya da doğal aydınlatmanın öğrencilerin davranışları, bilişsel performansları ve görme yorgunlukları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İyi bir aydınlatma, öğrenme mekanının estetik ve psikolojik karakterine katkı sağladığı gibi öğrenmeyi, konsantrasyonu ve performansı olumlu yönde etkilemektedir (Martin, 2006).



Şekil 2. Farklı davranış tutumları beklenen farklı sınıf düzenlemeleri (a, b, c) (Martin, 2006).

- **Renk:** İnsanların renk konusundaki tercihleri farklı olmakla birlikte renk, insan yaşamı üzerinde etkili bir öğedir. Renk, düşünceleri etkileyebilmekte, hareketleri değiştirebilmekte, insanları sınırlendirebilmekte veya yatıştırabilmekte, kan basıncını arttırabilmekte, hatta iştahı bile bastırabilmektedir (Skinner, 2001). Sıcak renkler uyarıcı bir etki yaratarak, mekanın küçük ve sıcak, ses düzeyinin yüksek, dokunun yumuşak, işlevin aktif ve dışa dönük, harcanan fiziksel gücün az, mekanda geçirilen sürenin ise kısa

algılanmasına sebep olmaktadır. Soğuk renkler ise tam tersi koşullarda, dikkat ve konsantrasyon gerektiren işler için uygun bulunmaktadır (Güller, 2007). Yapılan araştırmalara göre, sıcak renk kullanımı kan basıncını ve kas hareketlerini artırırken, soğuk renkler düşürmekte, doğal renk kullanımı ise konforlu ve rahat bir ortam yaratmaktadır. Renklerin, öğrencilerin davranışlarını, hareketlerini, öğrenme performanslarını ve dikkat sürelerini etkilediğine inanılmaktadır. Bu nedenle okul ve sınıf renk uyumunun çocuk ya da öğrenci üzerinde duygusal anlamda yarattığı etki ve hatalı renk seçimlerinin öğrenci, öğretmen ve okuldaki diğer çalışanlar üzerinde bırakacağı olumsuz etki göz önünde bulundurularak, renk seçimlerinin planlı bir şekilde yapılması önerilmektedir (Martin, 2006).

- Mekan Kalitesi/Estetik: Mekanın kalitesi, düzeni ve estetik görünümü insan davranışlarını etkilemektedir. Okulun kalitesi ve estetik değeri arttıkça, öğrencilerin okula olan katılımının ve öğrenci başarısının arttığı gözlenmiştir. Estetik değeri yüksek, özenle hazırlanmış bir sınıf düzeninin öğrenciyi psikolojik yönden olumlu etkilediği, görünüm açısından etkili bu eğitim ortamının öğrencinin motivasyon ve enerjisini artırarak, ileride seçici bir kişilik kazanmasına yardımcı olduğu görülmektedir (Uludağ ve Otacı, 2002).

- Isı-Sıcaklık: Bir mekandaki ısı kalitesinin gereğinden fazla veya az olması da bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf ısısının fazla yükselmesi öğrencide uyuşukluğa ve uykuya, ısının gereğinden fazla düşmesi ise öğrencinin konsantrasyonunun bozulmasına neden olmaktadır (Uludağ ve Otacı, 2002).

- Gürültü: Gürültünün motivasyon ve konsantrasyon bozuklukları ortaya çıkardığı bilinmektedir (Uludağ ve Otacı, 2002). Sınıfta öğrenci bulunmadığı zamanlarda bile oluşan arka plan gürültüsü, öğrencideki konuşma yeteneğinin gelişimini olumsuz etkilemesinin yanı sıra akademik performansı, okuma ve telaffuz yeteneğini, konsantrasyonu, dikkati ve davranışları da etkilediği ortaya konmuştur (Polat ve Kırıkkaya, 2004). Yapılan araştırmalarda gürültünün, öğrenme eylemini böldüğü, hatta ortadan kaybolursa bile bir süre daha dikkat dağınıklığına sebep olmaya devam ettiği belirtilmiştir. Öğrenme ve gürültü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, iyi çözümlenmiş akustik sistemin öğrencilerin başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur (Martin, 2006).

Bütün bunların yanı sıra, sadece okulların değil, çocukların yaşam alanlarının fiziksel ve sosyal kalitesini belirleyen, çocukların mekan deneyimlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir takım özel mekansal öğeler de bulunmaktadır. Bu öğeler şöyle eklenebilir;

- Yeşil Alanlar: Bu alanlar ağaçlı veya ağaçsız, büyük veya küçük fark etmeksizin insan sağlığı ve psikolojisi üzerinde tartışmasız önemli etkiler bırakmaktadır. Yapılan çalışmalar yeşil alanlara kolay erişim sağlamanın günlük çevresel stresi atmaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Özellikle çocukların oynamalarına, keşfetmelerine ve fiziksel aktivitede bulunmalarına olanak sağlayan bu alanların, çocuklar için daha önemli alanlar haline geldiği söylenebilmektedir (Al Arasi, 2013).

- Hareket Özgürlüğü: Çocukların etrafta özgürce dolaşabilecekleri, arkadaşlarıyla paylaşımında bulunabilecekleri ve yapacak farklı aktiviteler bulabilecekleri mekanlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu mekanların, çocukları etraftaki tehlikelerden koruyacak, aynı zamanda çocukların güven duygusu içinde özgürce hareket edebilmelerini sağlayacak alanlar olması gerekmektedir (Al Arasi, 2013).

- Toplanma Alanları: Çocuklar, arkadaşlarıyla birlikte oynayabileceği ve sosyalleşebileceği güvenli ve erişilebilir köşelere ihtiyaç duyarlar. Yapılan araştırmalar, çocukların kendileri için ayrılmış böyle alanlardan yoksun şehirleri ve mekanları sıkıcı bulduklarını göstermektedir. Böyle alanlar, çocukların sosyal etkileşimde bulunmalarına, kendilerini toplumun bir üyesi olarak kabul etmelerine ve dışlanma duygusuna kapılmadan farklı yaş gruplarıyla bir arada olmalarına olanak sağladığı için de önem teşkil etmektedir (Al Arasi, 2013).

- Atık/Çöp/Kirlilik: Çocuklar, bir mekanın kirliliği veya temizliğini yetişkinin o mekana verdiği önemin bir göstergesi olarak görmektedirler. O'Brien (2003)'ün yaptığı araştırmada, çocukların yere daha yakın küçük boyutlarından dolayı, çevrenin temizliği konusunda yetişkinlerden daha hassas oldukları ortaya konulmuştur (Al Arasi, 2013).

- Boyut: Fiziksel çevrenin çocuğun boyutları dikkate alınarak tasarlanmış olması çocuğun güvenlik duygusunu sağlamak ve çocukların kendilerine saygılarını arttırmak açısından önem taşımaktadır (Çukur ve Delice, 2011).

Bir "alıcı" konumunda olan çocuklar, çevrenin olumlu ve olumsuz tüm etkilerine açıktır. Bu bağlamda çocuğun gelişiminde fiziksel çevre önemli bir role sahiptir. Çocukların yaşam çevrelerinin onların fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin dikkate alınmadan tasarlanması, mekanın çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleriyle uyuşmaması anlamına gelmektedir. Bu noktada, çocuğun değişen gereksinimlerini karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek, görsel algı gelişimine uygun mekanların tasarlanması gerekmektedir (Çukur ve Delice, 2011).

Mekanların fiziksel kalitesinin insan davranışları ve psikolojisi üzerinde bıraktığı etki göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme eyleminin gerçekleştiği kurumlar olan okulların çok daha dikkatli tasarlanması gerektiğini söylemek mümkündür. Öğrenme mekanlarının çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, aidiyet ve özsaygı duygularını kazanabilecekleri ve öğrenme eylemini başarıyla gerçekleştirebilecekleri mekanlar olabilmesinin sağlanması toplumun geleceğini şekillendiren çocuk ve onun psikolojisi açısından da önem teşkil etmektedir. Çünkü çocukların, ancak onların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanan mekanlarda daha doğal ve saygılı davranışlar sergilediği görülmüştür (Kıldan, 2007). Bu noktada, çevrenin düzenleniş şeklinin, tasarımının ve kalitesinin çocuğun davranışlarını, hareketlerini, psikolojisini ve karakterini etkilediğinin ve çocuğun fiziksel çevresinin bu denli öneme sahip olduğu bilinci ile de çevrenin eğitici bir rol üstlendiğinin farkına varılması ve mekansal örgütlenmelerin bu kriterler göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir.

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1. Alternatif Eğitim Yaklaşımları ve Montessori Metodu

Eğitim alanında görülen eksiklikler ve eğitim yöntemlerine ilişkin eleştiriler, eğitim yaklaşımları konusunda birçok farklı görüşün doğmasına, yeni ve alternatif arayışlara gidilmesine neden olmuştur. 1900-1933 yılları arasında Kıta Avrupası'nda ve ABD'de "yeni eğitim" adı altında bir eğitim hareketi başlamıştır. Daha önceleri eğitimin amacını ve içeriğini toplum, yetişkinler, dış çevre, objektif değerler gibi unsurlar oluştururken, yeni eğitim anlayışı ile çocuk, küçük bir yetişkin olarak görülmekten çıkmış; ruhsal ve fiziksel yapı olarak yetişkinlerden farklı gelişim gösterdiği kanaatine varılarak, eğitimin merkezine yerleştirilmiştir (Hesapçioğlu, 2006). Avrupa'da başlayan bu "yeni eğitim" akımı "geleneksel okul" olarak adlandırılan eski eğitimi,

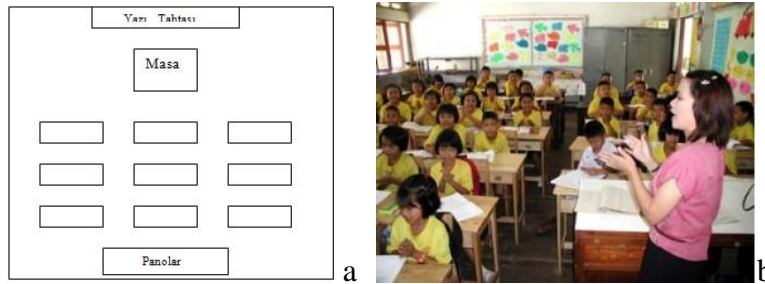
- Ders saatlerinin yapay bir biçimde parçalanması,
- Birlikte yapılan öğretimin tekdüzeliği,
- Bazı sert programların aynen ve harfiyen uygulanmaya çalışılması,
- Uygulanan sınav yöntemi,
- Öğrencilerin hayata hazırlanamamaları,
- Okulların hayattan kopukluğu,
- Okullardaki ders kitaplarına bağlılık gibi nedenlerle eleştirmeye başlamıştır.

Mevcut okullardaki bu yetersizliklerin ve dezavantajların giderilmesi amacıyla çocuğu merkeze alan yeni eğitim programları geliştirilmiş, geliştirilen yeni eğitim programları ile de öğretimin toplulaştırılması, öğrencilerin toplumsallaştırılması ve öğretimin bireyselleştirilmesi amaçlanmıştır (Hesapçioğlu, 1998).

İlk uygulamalarının Avrupa'da görüldüğü "alternatif okul" girişimlerinin birçoğu bu "yeni eğitim" akımının etkisiyle ortaya çıkmıştır (Dündar, 2007). Alternatif eğitim kavramı devlet tarafından sağlanan genel eğitim dışında, kamu veya özel okullarda uygulanabilen özel, esnek çalışma programlı, yenilikçi müfredatlı ve öğrencinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına dayandırılmış öğrenme ve öğretmedeki farklı yaklaşımları tanımlamaktadır. Geniş anlamına rağmen "alternatif eğitim" geleneksel okul sisteminin dışında kalan bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Dünya çapında, kökleri birbirinden farklı felsefelere dayandırılmış birçok alternatif eğitim modeline rastlamak mümkündür (Sliwka, 2008).

“Alternatif eğitim” yaklaşımını tanımlamadan önce yeni eğitimin tepki gösterdiği “geleneksel okul” anlayışından bahsetmek gerekmektedir. “Geleneksel okul/eğitim” etkin bir eğitim programı anlayışına sahip olmadığı için davranışsal amaçları belirlememekte, öğrenme eylemini, bilme ve kavrama ile birlikte “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” eylemleri ile ilişkilendirememektedir. Bu durumda ezberleme ve teorik öğrenme ortaya çıkmakta; öğrencide inceleme, araştırma, problem çözme, gözlem, deneme, ölçülülük becerilerini geliştirme isteği doğmamaktadır (Duruhan, 2004).

Geleneksel okulda sınıf öğretimi esastır. Sınıf öğretiminde, bir sınıfı oluşturan kişilerin öğrenme konularını, herkesin aynı zaman dilimi içerisinde öğrendikleri varsayılmaktadır. Sınıf öğretimi her ders ve etkinlik için esastır. Bireysel farklılıklar gözlemlenmez, seçmeli dersler azdır veya yoktur ya da işlevsizdir. Oturma düzeni, bireysel çalışmaya uygun değildir. Sınıfta derste uyarıcı olacak düzenlemeler yok denecek kadar azdır (Şekil 3) (Duruhan, 2004).



Şekil 3. Geleneksel eğitim anlayışını benimseyen okulların sınıf düzeninden örnekler (a) (URL-3, 2014); (b) (URL-4, 2014).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, ezberleme, tekrar, yazdırma), öğretmeni merkezi konuma getirerek öğrenciyi pasif bırakmaktadır. Eğitimde öğretmeni daha aktif kılan geleneksel öğretim yöntemleri öğrencinin hem gerçekten öğrenmesini engellemekte hem de karakterinin pasif olarak gelişmesine neden olmaktadır. Pasif kişiliğin; problem çözemediği ve sorumluluk alamadığı, bir girişimde bulunamadığı gözlenmekte ve bu durumun kalkınmadaki gecikmenin ve ilerlemedeki yavaşlığın nedenini oluşturduğu düşünülmektedir. Kişiyi aktif hale getirmek, onun gerçekçi öğrenmesini sağlayarak yetkinleşmesini sağlamak demektir. Böyle bir eğitim de hem öğretmenin hem de öğrencinin program içindeki etkinliğini, girişimlerini rahatlıkla ortaya koyduğu ve programa öğretmenin ve öğrencinin beraberce

katıldığı bir eğitim yöntemiyle mümkündür (Duruhan, 2004). Bu bilgiler ışığında, günümüzde uygulanmakta olan geleneksel eğitim sisteminin, öğrenciyi pasif bırakma, bireysel farklılıkları göz ardı etme, ezbere dayalı ve tek tip bir eğitim anlayışı sergileme gibi eksikliklerinin göze çarptığı görülmektedir. Bu noktada, geleneksel eğitime alternatif olarak ortaya çıkan ‘alternatif eğitim yaklaşımları’ dikkat çekmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımı, çocuklara kişisel yapıları, ilgileri ve becerileri olan bireyler olarak davranıldığı; not verme, standart sınav ve sınıflandırma metotlarının uygulanmadığı ve yetişkinin sınıf içerisinde otoriter bir güç olarak görülmediği; tamamıyla çocuk odaklı; hayat boyu eğitimi savunan; bireyselleşmeye uygun ve ilgi alanlarına göre planlanmış bir anlayış anlamına gelmektedir (Şekil 4) (Miller, 2006).



Şekil 4. Alternatif eğitim yaklaşımını benimseyen okulların sınıf düzeninden örnekler (a) (URL-3, 2014); (b) (URL-5, 2014); (c) (URL-6, 2014).

Geleneksel eğitime tepki olarak ortaya çıkan alternatif eğitim yaklaşımının geleneksel eğitim anlayışından ayırt edilmesini kolaylaştıran genel nitelikleri ise şöyle sıralanabilmektedir (Korkmaz, 2014; Şahintürk, 2012);

- Eğitim süreci her öğrenci için farklı olabilir.
- Bireysel farklılıklara değer verilir.
- Kişisel ilişkiler büyüme ve gelişmede önemlidir.
- Eğitim evrenseldir.
- Öğrenmek için tek bir yol yoktur, herkesin farklı öğrendiği kabul edilir.
- Eğitim bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış, kişisel hıza uygun, esnek ve özelleştirilmiştir.
- Öğrenci sayısının az olması etkin öğrenmeyi sağlar.
- Kararlar öğretmen, öğrenci ve aile arasında ortak olarak alınır.

Tüm bu açıklamalar ışığında geleneksel eğitim ile alternatif eğitim yaklaşımlarının genel geçer kabullerinin birbirlerinden oldukça farklılaştığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşım öğretmen odaklı bir eğitim süreci izlerken, alternatif eğitim öğrenci odaklı bir eğitim yaklaşımı sergilemekte; geleneksel eğitimde tek tip eğitim verilirken, alternatif eğitimde ilgi alanlarına göre bir eğitim yaklaşımı benimsenmektedir. Aşağıdaki tabloda alternatif eğitim ve geleneksel eğitim yaklaşımları arasındaki farklılıklar özetlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Geleneksel eğitim ve alternatif eğitim yaklaşımları arasındaki farklar

GELENEKSEL EĞİTİM SİSTEMİ	ALTERNATİF EĞİTİM SİSTEMİ
Öğretmen Merkezli Eğitim	Öğrenci Merkezli Eğitim
Öğrenci; Öğrenmeyi Bekleyen	Öğrenci; Öğrenmeye Hazır
Öğretmen; Otoriter Güç	Öğretmen; Rehber, Yardımcı
Aktarılan Bilgi	Paylaşılan Bilgi
Tek Tip Eğitim	Bireysel İlgi Alanlarına Göre Eğitim
Pasif, Edilgen Öğrenci	Aktif, Etkin Öğrenci
Kalabalık Sınıflar	Sayıda Az Öğrencili Sınıflar
Ders Kitabı Ana Kaynak	Yaşamın Kendisi Kaynak
Sonuç Odaklı	Süreç Odaklı
Soyut Örneklerle Eğitim	Soyut ve Somut Örneklerle Eğitim
Okulla Sınırlı Eğitim	Hayat Boyu Eğitim
Öğretme	Öğrenmeyi Öğretme
Zihinsel Gelişim	Tüm Yönleriyle Gelişim

Yirminci yüzyılın başında başlayan çocuğa ilişkin düşüncelerin değişimi birçok alternatif eğitim yaklaşımının ve alternatif okulun doğmasına neden olmuştur. Bunlardan bazıları;

- Summerhill Okulları,
- Freinet Metodu
- Jena –Plan Okulları
- Dalton Planı
- Montessori Metodu
- Waldorf Metodu
- Reggio Emilia Metodu
- Pestalozzi Metodu
- High Scope Metodu

- Bank Street Metodu
- Proje Okulları gibi okullar ve metotlardır (Hesapçıoğlu, 2006; URL-7, 2014; URL-8, 2014).

Tez çalışmasının bu bölümünde, bu eğitim yaklaşımlarından, literatürde en çok rastlanan, dünya çapında yaygın olarak uygulanmaya devam eden ve fiziksel çevreyi benimsediği felsefi dayanaklar doğrultusunda örgütleyen Pestalozzi Metodu, Dalton Planı, Waldorf Metodu, Jena-Plan, Freinet Metodu, Reggio Emilia Metodu ve Montessori Metodu'na yer verilmektedir. Montessori Metodu, diğer yaklaşımlar gibi çocuğu merkeze alan, özgürlükçü ve her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul eden bir yaklaşım olmasının yanı sıra eğitim yönteminin mekansal düzenlemeler üzerinde yaptığı değişimler ile diğer metotlardan ayrılmaktadır. Bu nedenle Montessori Metodu'na daha detaylı ve daha kapsamlı yer verilmiştir.

2.1.1. Pestalozzi Metodu

Modern Eğitimin öncüsü olarak bilinen İsveçli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fikirleriyle Avrupa'da büyük bir eğitim reformuna neden olmuştur. 18. ve 19. yüzyıllardaki Çocuk Psikolojisi'ne ilişkin çalışmalar arasında, Pestalozzi'nin 1774 yılında kendi çocuğunu gözlemleyerek ortaya koyduğu çalışma, çocuk gelişimine ilişkin bilimsel bir kayıt olarak kabul edilmektedir. Her türlü eğitimin duyuşal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eden Pestalozzi, çocuğun eğitiminde, onun doğasına uygun bir yolun izlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kalıpçı, 2008).

Pestalozzi için eğitimde amaç, çocuklara bir aile havası içinde bir arada olma ve kardeşlik duygusunu tattırmaktır. Bu nedenle Pestalozzi, çocuklara yalnızca söze dayalı teorik eğitim vermek yerine, onların her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak ve manevi güçlerini canlı tutacak bir eğitim uygulanmasını daha doğru bulmuştur (Aytaç, 1998). Çocukların eğitimindeki aksaklıkların bütünüyle değişmesi gerektiğini düşünen Pestalozzi, okulun ev gibi olduğu ve çocukların çevreyle ve birbirleriyle etkileşimlerinde duygularını kullanmaya teşvik edildiği bir eğitim ortamı oluşturmak istemiştir (Burr, 2001). Eğitimin merkezinde sosyal özelliklerinden dolayı toplumun en canlı hücresi olarak kabul edilen ailenin bulunması, Pestalozzi'nin sosyal eğitimci özelliğini ortaya koymaktadır (Durakoğlu, 2010a).

Kendi kendine çalışmayı bütün eğitimin temeli kabul eden, bu nedenle de iş eğitimine önem veren eğitimcilerin öncüsü olarak görülen Pestalozzi, insanda üç ögenin önemine vurgu yapmaktadır. Bunlar; düşünmek, hissetmek ve yapmaktır. İnsan doğasını oluşturan bu üç ögenin de sırasıyla zihinsel, kalp ve teknik güç olduğuna inanmaktadır (Wilbrandt, 2011). Pestalozzi bu üç gücü akıl, kalp ve eller ile açıklamaktadır. Pestalozzi'ye göre aklın eğitimi bilgiyle, kalp eğitimi ahlak ve din eğitimiyle, ellerin eğitimi ise (her türlü beden eğitimi dahil) teknik eğitimle mümkündür (Jin, 2006). Pestalozzi'ye göre eğitimin görevi bu ruhsal güçlerin uyumunu sağlayarak çocuklardaki iyiyi, özü ve var olan yetileri ortaya çıkartmaktır. “Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz” diyen Pestalozzi, bu görevi başaracak tek gücün ise ‘gerçek sevgi’ olduğunu kabul etmiştir (Aytaç, 1998). Sevgi, kalp gücünün temeli; ahlaki ve dini eğitimin ise itici gücüdür. Bu nedenle Pestalozzi, ahlaki ve dini eğitim merkezde olma koşuluyla bu üç tür eğitimin uyum içerisinde birleştirilmesinin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır (Jin, 2006).

Eğitim konusunda ana ilke olarak duyuların çalıştırılmasını benimseyen Pestalozzi, her türlü düşünmenin somut gözleme dayandığı kanısındadır. Ortaya koyduğu eğitim yönteminin ana fikri ise çocukların nesnelere doğrudan algılamasıdır. Bu ilkeye şu şekilde varmıştır; bir derste pencere resmi ile çocuklara pencereyi anlattığı sırada, öğrencilerden birinin resme bakacağı yerde dikkatle sınıf penceresini incelediğini gözlemlemiştir. Bunun üzerine resimleri bir tarafa bırakarak öğretmek için nesnelere kendisini tercih etmiştir. Bu nedenle Pestalozzi, “Çocuk, doğa ile kendi arasında bir aracı istemiyor” demektedir. Öğretim yöntemini, bedensel hareketler, koleksiyonlar oluşturulması ve gezi düzenlenmesi oluşturmaktadır. Yöntemde, derslerin basamaklara bölünmesi ve öğrencilerin becerilerine göre gruplara ayrılması, bireysel farklılıkların dikkate alındığını göstermektedir (Wilbrandt, 2011).

Ülkesi İsviçre'nin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve politik sorunlardan etkilenen Pestalozzi, eğitim yoluyla yeni bir toplumsal ortam yaratarak yoksul halkın da ahlaki mükemmelliğe erişebileceğini savunmuştur. Bu nedenle, yoksul halk tabakalarının ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim kurumlarının kurulması gerektiğini düşünmüştür. Pestalozzi'ye göre bu yeni eğitim kurumlarıyla çocukların, ileriki hayatlarını ve geçimlerini sağlamak için dayanacakları temel yetenekler geliştirilmelidir. Bu nedenle de yoksul tabaka çocukları için öğretimle birleştirilmiş tarımsal ve endüstriyel çalışmayı öngörmüştür (Aytaç, 1998). Sosyal sorunların, yalnızca yeni bir eğitim düzeniyle

çözölebileceğini savunan Pestalozzi, kırsal bölgelerdeki yoksul aile çocukları için doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır (Uysal, 2006). Pestalozzi'nin yoksul halkı eğitim anlayışının merkezine alması, yönteminin ülkeyi kalkındırma amacı güttüğünü; deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açması ise somut yaşamla örtüşen bir eğitim anlayışına sahip olduğunu göstermektedir.

Pestalozzi, metodundan bahsettiği "Gertrud Çocuklarına Nasıl Öğretir?" adlı eserinde görüşlerini şöyle özetlemektedir; "Çocuk bir bütündür. Geleneksel eğitim ve öğretim bunun farkında değildir. Bu konuda, ancak anneler derin bir görüşe sahiptir. Eğitim ve öğretim, çocuğu yeteneklerine uygun olarak çok yönlü geliştirmelidir. Biz çocukları, ancak onların neye yetili olduğunu ve güçlerinin ne olduğunu bildiğimizde, en iyi biçimde eğitebiliriz." (Aytaç, 1998).

Pestalozzi, eğitim yoluyla insanın yenilenmesini arzulamakta ve geleneksel okulların bu amaca hizmet edemeyeceğini düşünmektedir. Ona göre eğitim, insanın yalnızca zihinsel yönden mükemmelleştirilmesini değil, daha çok maddi yoksunluktan kurtarılmasını ve manevi yönden bağımsızlaştırılmasını amaçlamalıdır (Aytaç, 1998).

Pestalozzi, eğitimi sosyal reform amacı olarak görmüştür. Aslında Pestalozzi'nin tam olarak savunduğu şey eşitlik kavramıdır. Bu nedenle Pestalozzi Okulları'nda farklı din, ırk ve kökendeki çocukların bir arada olduğu görölmektedir. Pestalozzi'ye göre insan yeteneklerinin tam olarak gelişmesini sağlamak toplumun görevidir ve bu görev de ancak donanımlı okullar, yüksek ahlaki standartlar ve sağlıklı öğretim yöntemleri ile başarılı olabilmektedir. Pestalozzi'ye göre eğitim, bireyleri gelecekteki hayatlarına hazırlayan ve bireylerin meslek hayatlarında ve iç dünyalarında aradıkları memnuniyeti bulmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bir çocuk, sosyal çevreden ayrılmadan, görev, sorumluluk ve aktivitelerle yakın ilişki içerisinde olarak iyi bir genel eğitim kazanırsa, kendi alışkın olduğu toplumun dışında da beceri ve yeteneklerini kolayca yapabilen, tam olarak gelişmiş, dengeli ve disiplinli bir yetişkin olabilmektedir (URL-9, 2014).

Pestalozzi yaklaşımı, genel ve özel metotlar olarak organize edilebilmektedir. İlk olarak uygulanması gereken ve daha belirgin talimatları oluşturan genel metot, özgür ve duygusal yönden sağlıklı, ev havasında bir öğrenme ortamı yaratabilmek için oluşturulmuş bir metottur. Bu metot, duygusal anlamda öğrencileri koruyan, çocukları etkilemiş, onların güvenini kazanmış ve çocukların özgüvenlerini kazanmalarına katkı sağlayan öğretmenlerin varlığını gerektirmektedir (Ornstein v.d., 2010).

Özel metot ise, J.J. Rousseau'yu takip eden, doğrudan duyuşal öğrenmeye vurgu yapan uygulamalı derslerdir. Bu yaklaşıma göre çocuklar çevrelerindeki bitki, taş gibi doğal nesnelere kullanarak öğrenmektedir. Nesnelere formlarını belirlemek amacıyla çocukların nesnelere çizimleri ve kopyalamaları sağlanmakta, aynı zamanda nesnelere sayıp daha sonra bu nesnelere isimlendirmeleri istenmektedir (Şekil 5). Böylece çocuklar şekilleri, sayıları ve nesnelere isimlerini veya seslerini öğrenebilmektedirler (Ornstein v.d., 2010).



Şekil 5. Pestalozzi okullarında somut gözleme dayalı uygulama çalışmalarından örnekler (a) (URL-10, 2014); (b) (URL-11, 2014).

Uygulamalı derslerden sonra çizme, yazma, okuma, sayma, ekleme, çıkarma, çarpma ve bölme derslerine geçilmektedir. Pestalozzi bu süreçte öğretmen adayları için şu stratejileri geliştirmiştir; Öğretmenler, soyut konuları tanıtmadan önce somut nesnelere, karmaşık egzersizlerden önce kolay ve basit egzersizlerle başlamalı; bilgiyi yavaş yavaş ve en verimli olacak biçimde vermeli ve öğrencinin uzaktakinden önce yakın çevresini tanımasını sağlamalıdır. Pestalozzi metodunda insan sevgisi, başarılı öğrenme için en önemli kural kabul edildiğinden öğretmen, sadece eğitim metodlarını bilmekle kalmamalı, aynı zamanda bütün çocukları sevebilme yetisine de sahip olmalıdır (Ornstein v.d., 2010). Bu süreçte öğretmen kibar olmalı, öğrencileri nazikçe güdülemeli ve kolaylaştırıcı olmalıdır. Çocukların seçtiği dersler Pestalozzi'nin hedef müfredat programının kaynağını oluşturmaktadır. Çocuklar varacakları hedefi seçmekte ve müfredat programı bu hedef çerçevesinde oluşturulmaktadır (Burr, 2001). Bu da eğitim anlayışının merkezinde öğretmenin değil, öğrencinin bulunduğu bir göstergesidir.

Eğitim teorisi, metodu ve ruhu üzerindeki Pestalozzi etkisi 20. ve 21. yüzyıla kadar devam etmiş ve onun birçok ilkesi modern eğitim sistemine uyarlanmıştır. Pestalozzi'nin

eğitim ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Ornstein vd, 2010; URL-12, 2013; Wilbrandt, 2011);

- Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanma,
- Eğitime öğretmen merkezli değil çocuk merkezli yaklaşım,
- Öğrenmede pasif yerine aktif katılım,
- Çocuğun bireysel ya da toplum hayatında iyi yer edinebilmesi için öz disiplinle dengelenmiş ve çocuğun doğal gelişimine dayalı özgürlük anlayışı,
- Eğitimde doğal nesnelere kullanım ve doğrudan dünya deneyimi kazandırma,
- Gözlem ve muhakeme konusunda duyuların kullanımı,
- Ev-okul ve ebeveyn-öğretmen arasındaki iletişim,
- Çok yönlü eğitimin önemi: aklın, kalbin ve ellerin eğitilmesi,
- Eğitimde dikkatlice hazırlanmış ve örneklendirilmiş sistemli konuların kullanımı,
- Müfredatlı ve zengin bir okul hayatı içeren öğrenme,
- Ne öğretildiği kadar nasıl öğretildiğine de vurgu yapan eğitim,
- Korku yerine sevgiye dayalı otorite,
- Öğretmen eğitimi.

Yukarıda bahsedilen ilkeler dikkate alındığında, Pestalozzi'nin eğitim anlayışı ise şu şekilde özetlenebilmektedir;

- Eğitimin merkezinde çocuk vardır.
- Eğitimde, çocuğa aile ortamındaki sıcaklığı yaşatmak önemlidir. Bu nedenle yalnızca teorik eğitim vermek yerine, çocukların her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim uygulanması gerekmektedir.
- Eğitimin temelini kendi kendine öğrenme fikri oluşturduğu için iş eğitimine önem verilmektedir.
- Aklın, kalbin ve ellerin insan doğasını oluşturan zihinsel, kalp ve teknik güç olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle aklın bilgiyle eğitilmesine, kalbin ve ruhun ahlaki ve dini yönden eğitilmesine, ellerin ve yeteneklerin ise teknik eğitimle geliştirilmesine önem verilmiştir.
- Akli, kalbi ve elleri birleştiren şeyin sevgi olduğuna inanılmış, bu nedenle eğitim ortamının güvene ve kalben bağlanmaya dayalı olması gerektiği savunulmuştur.
- Eğitimin ana ilkesini duyuların çalıştırılması oluşturmaktadır. Doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okulların açılması eğitimin somut gözlem ve uygulama içerdiğini göstermektedir.

- İş eğitimine ve somut gözlem yoluyla öğrenmeye verilen önem, eğitim ortamının doğayla iç içe olmasını gerektirmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Pestalozzi okullarında somut gözlem yoluyla ve doğrudan deneyimle öğrenen çocuklar (a, b, c) (URL-13, 2014).

- Çocuk, gelişimi boyunca kendi yeteneklerini özgürce geliştirebilmesi amacıyla öğrenme sürecinde aktif bırakılmış, okul ve öğretmenler gerekli ortamı hazırlamak ve rehberlik sunmakla görevlendirilmiştir.

- Kişilere ekonomik anlamda güç kazandıracak ve ülke kalkınmasına yardımcı olacak bir eğitim anlayışı sergilenmektedir.

- Toplumun sosyal anlamda gelişmesinin eğitime bağlı olduğu düşünülmüştür.

Günümüzde birçok farklı ülkede farklı kurumların oluşturduğu Pestalozzi Okulları, dünya çapında maddi yetersizlikler nedeniyle eğitim göremeyen çocukların eğitim görmesini ve mesleki deneyim kazanmasını amaçlayan okullar olarak faaliyet göstermektedir. Bu kurumlar organize olmuş kurumlar olmamakla birlikte, maddi gelişim gösteremeyen ülkelerdeki çocukların eğitimini ve meslek edinmelerini amaçlayan, bir çiftlik veya köy biçimindeki okullardır (Şekil 7) (URL-11, 2014; URL-14, 2014; URL-15, 2014).



Şekil 7. Pestalozzi Eğitim Köyü, Zambiya (a) (URL-16, 2014); (b) (URL-17, 2014); (c) (URL-18, 2014).

Tablo 3. Pestalozzi Okulu

ÖRNEK 1	PESTALOZZI OKULU	
	Yapının Yeri: Leonberg, Almanya Yapının Mimarı: SOMAA Mimarlık Firması Yapım Yılı: 2010	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Mevcut olan yapıya engelli öğrenciler tarafından kullanılacak bir bina eklenmiştir. Okul, öğrenme için elverişli bir ortam yaratacak şekilde tasarlanmıştır. Arazinin topografyası kullanılarak çocukları dış ortamdan koruyan, içeride oyun ve sosyal etkileşimi destekleyen açık ve kapalı alanlar tasarlanmıştır. Bina yönelimi bir avlu oluşturmakta ve eski ve yeni yapı arasında görsel bir ilişki kurmaktadır. İç mekan, bina sirkülasyon alanı, servis birimleri ve sınıflar olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Büyük, yuvarlak tepe ışıkları mekana doğal ışık vermekte ve duvarlardaki lila rengi ve yeşil renkli zemin mekana samimi ve açık bir atmosfer hissi katmaktadır. Yeşil tonlarında yoğunlaştırılmış servis alanları koridor ve sınıflar arasında, her sınıf için büyük giriş alanı oluşturmaya yardımcı olacak ve sınıf girişlerine ayırt edici özellik katacak şekilde yerleştirilmiştir. Her sınıf, eğri cam cephe boyunca, eski okulu ve vadiyi görebilecek şekilde konumlandırılmıştır. Tabandan tavana uzanan pencereler ve yuvarlak tavan ışıkları mekana bol miktarda doğal ışık girmesini sağlar. Aynı zamanda bütün sınıflar cam cephe boyunca uzanan yeni oyun alanına doğrudan erişebilme özelliğine sahiptir (Etherington, 2013).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p style="text-align: center;">Vaziyet Planı</p>	 <p style="text-align: center;">Yapının Planı</p>	 <p style="text-align: center;">Yapının Cephesi</p>
 <p style="text-align: center;">Okulun Avlusu</p>	 <p style="text-align: center;">Sınıf Düzenlemesi</p>	 <p style="text-align: center;">Koridorlar</p>

2.1.2. Dalton Planı

Dalton Planı, 1904 yılında Helen Parkhurst (1887-1973) tarafından oluşturulmuş bir eğitim felsefesidir. Parkhurst felsefesinde, okul hayatının tamamen yeniden düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Dalton Planı, sınıf içerisindeki öğretim yaklaşımlarıyla ilgilenmek yerine, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yönlenmeyi uygun bulan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenme ancak kendi bireysel ritminde olabileceği için Parkhurst'un amacı, okulların yeniden yapılandırılmasını ve bireysel eğitimin uygulanmasını sağlamak olmuştur. Parkhurst, Dalton planının ana amacını öğrenme ve öğretmenin birbirine en iyi nasıl uyum sağlayacağını araştırmak olarak tanımlamış ve bu sorulara cevap aramıştır (Friedl, 2012).

Parkhurst, bir yandan öğrencileri geleceğe hazırlamanın geleneksel yöntemlerle ne kadar mümkün olacağı sorusuna yanıt ararken, diğer yandan bugünü ele almıştır. Bu, bir öğrencinin sadece gelecekte değil, bugün de kişisel ve sosyal yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlamına gelmektedir. Dalton Planı, öğrencilerin samimi, açık fikirli ve bağımsız hale gelmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Friedl, 2012).

Dalton Planı'nın temelinde çocukların öğrenmekten hoşlandıkları görüşü yer almaktadır. Bu öğrenmenin temelini ise insanda var olan biyolojik ve insani ihtiyaçların oluşturduğu görüşü bulunmaktadır. Buna göre, okul ve sınıf çevresini aktivite odaklı organize ederek sosyal etkileşimi sağlamak ve arttırmak öğrenme ve öğretme faaliyetleri açısından esas hedeftir (Dündar, 2007).

Parkhurst, Dalton Planı'nın, yeni bir eğitim metodu değil "bir yaşam biçimi" olarak algılanmasını amaçlamıştır. Dalton Planı'nın tam olarak uyulması gereken yeni bir yöntem olarak gelişmesini istemese de, planda uygulanması ve uyulması gereken bazı temel ilkeler oluşturmuştur. Buna karşın, dünyadaki farklı Dalton Okulları'nda, farklı yöntemlerin uygulanabiliyor olması da Parkhurst'un yönteminin değiştirilmeye ve uyarlanmaya açık bir yöntem olduğunu göstermektedir. Helen Parkhurst, "Education on the Dalton Plan" kitabında iki temel ilkesini tanımlamıştır. 1922 yılında ortaya konan bu ilkeler "özgürlük" ve "dayanışma" ilkeleridir. Bu ilkelere 1925 yılında "zamanı ayarlama" ilkesi eklenmiştir (Friedl, 2012).

"Özgürlük" ilkesi "seçim" kavramıyla geliştirilmiş, daha sonra "seçim özgürlüğü" olarak adlandırılmıştır. Parkhurst'a göre, öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde ara vermeksizin verimli bir biçimde çalışmalarına devam edebilmeleri için özgür bırakılmaları

gerekmektedir. Dalton planında öğrencilerin önce hangi konuyu çalışacaklarına kendilerinin karar vermesi sağlanır. Buna ek olarak, bireysel ya da grup halinde çalışmaya ve nerede çalışmak istediklerine de kendileri karar verirler. Parkhurst, bir öğrencinin bilgiyi kendi hızıyla öğrenmesine izin verilmedikçe asla tam olarak öğrenemeyeceğini belirterek özgürlük ilkesini tanımlamaktadır (Friedl, 2012). Ancak, Dalton planında sınırsız bir özgürlük anlayışından söz edilemez. Parkhurst özgürlüğü, kişisel kararlara ve tercihlere izin veren bir özgürlük olarak tanımlamaktadır. Çocuk, böylesi bir özgürlüğü yavaş yavaş uygulayarak öğrenmektedir (Eichelberger, 2014).

“Dayanışma” ilkesi gruplarla etkileşim içinde olmak şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ilkenin Helen Parkhurst için büyük önem taşıması, işbirliği içinde olan öğrencilerin “özgürlük” ilkesini daha iyi kavrayabilmeleri, yaratıcı olmayı ve kendilerini toplumun bir parçası olarak görebilmeyi öğrenebilmelerinden kaynaklanmaktadır. Dalton Planı tüm öğrencileri toplumun bir üyesi olarak kabul etmektedir (Friedl, 2012).

“Zamanı ayarlama” ise, öğrenciyi özerk bir birey olmak için eğitmek anlamındadır. Bu ilkeye göre öğrenci, çalışma zamanını veya kazanmak için çabalama oranını planlayabilmelidir (Friedl, 2012).

Dalton planı pedagojisinde, geleneksel sınıflar “ders odaları” olarak yeniden düzenlenmiştir. Ders odaları ya da laboratuvarlar farklı öğrenme ve yaş grupları tarafından topluca kullanılmaktadır. Bu odalar tüm öğrencilerin erişebileceği şekilde çeşitli materyallerle donatılmıştır (Şekil 8). Bağımsız çalışma aşamaları veya diğer bir deyişle “Dalton evreleri” bu laboratuvarlarda yer almaktadır. İki-üç saat arası süren bu evreler, öğrencilerin öğretmenlerinden veya arkadaşlarından gerekli özel yardımı aldıkları ve bu yardımlar aracılığıyla her yeni konunun genişlemesini kolaylaştıran görüşmelerden oluşmaktadır. Dalton evreleri boyunca, öğrenme ortamının ana amacı, geleneksel sınıflarda büyük ölçüde reddedilen her türlü bağımsız çalışma yöntemlerinin uygulanmasının teşvik edilmesidir (Eichelberger, 2014).



Şekil 8. Dalton Okulu sanat (a), müzik (b) ve İngilizce (c) ders odalarından örnekler, Tokyo (URL-19, 2014).

Laboratuvarlar, diğer bir deyişle ders odaları, Dalton Planı'nın ayrılmaz bir parçasıdır. Dalton Planı'nda "laboratuvar" kelimesi öğrenci ve öğretmen arasındaki birebir veya küçük gruplar halindeki çalışma, araştırma ve işbirliğini tanımlamaktadır (URL-20, 2014). Atölye işlevinde olan bu odalar, öğretmenlerin ders anlattıkları yerler olmaktan çıkıp, öğrencilerin kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirecekleri, öğretmenlerin de onlara gereken durumlarda danışmanlık yapacakları mekanlara dönüşmüştür. Burada öğretmenler, öğrencilere yol göstermekle yükümlüdürler (Friedl, 2012). Öğretmenin işi öğrencinin ne yapması gerektiğini anlatmak değil, çocuğun gelişiminde ona yardımcı olmaktır (Eichelberger, 2014).

Dalton Planı'nda öğrenci ve öğretmen arasında imzalanan, süresi bir hafta ile bir ay arasında değişen bir çalışma anlaşması vardır. Bu anlaşmaya göre öğrenci kendisine verilen ödevi veya projeyi belirtilen süre içerisinde bitirmek durumundadır. Öğrenciye, ödevi tamamlama süreci boyunca ihtiyaç duyacağı her türlü materyal sağlanır. Planda, öğrencinin ödevi kendisine verilen süre boyunca bitirmeden diğer bir konuya geçmesine izin verilmemektedir. Öğrenci çalışmalarını sürdürürken istediği ders odaları ya da laboratuvarlarda, kütüphanede ve istediği materyalle çalışmakta özgürdür (Malik ve Pandith, 2012). Dalton Planı'na göre, bütün çalışmalar okul ortamında yani laboratuvarda yapılmaktadır. Evde çalışma yapılması uygun görülmez. Öğrencinin günlük çalışmaları hem öğrenci hem de öğretmen tarafından izleme kartlarına işlenmektedir. Bireysel çalışmaların yanı sıra, bu çalışmaların değerlendirildiği günlük toplu çalışmalar yapılmaktadır (Ergün ve Özdaş, 2014). Öğleden sonraları genellikle toplu ve ortak derslerin yapıldığı saatlerdir. Bu derslerde, yapılan bireysel çalışmaların sonuçları değerlendirilmekte, birleştirilmekte, özetlenmekte ve aralarındaki bağlar kurulmaktadır (Ficker, 1972).

Günümüzde Dalton Okulları, Avustralya, Amerika, Japonya, Rusya, Orta Avrupa, İngiltere, Almanya ve Hollanda'da bulunmaktadır (Sliwka, 2008).

Dalton Planı'nın eğitim anlayışı aşağıda sıralandığı biçimde özetlenebilmektedir;

- Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yönlenen bir eğitim anlayışıdır.
- Her öğrenci bireysel kabul edilmiş, eğitimde de bireysellik ön planda tutulmuştur.
- Çocuk, doğası gereği öğrenmekten zevk alır ve öğrenmeye meyillidir. Bu nedenle

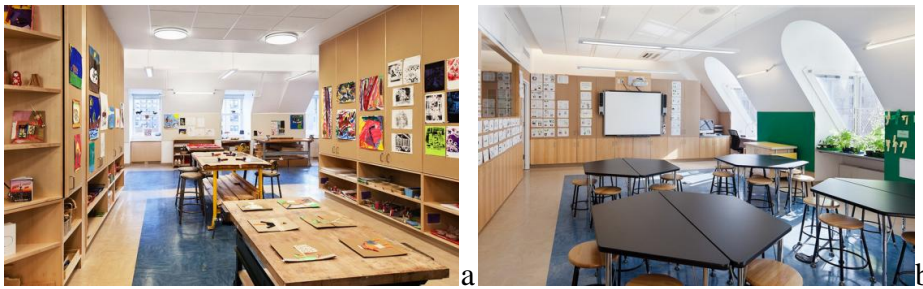
eğitimin ve eğitim ortamının çocuğun öğrenmekten keyif alabileceği biçimde organize edilmesi, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından önemli görülmektedir.

- Konsantrasyonun bozulmasını önlemek ve verimli bir çalışma sağlamak amacıyla, çocuğun özgürlüğüne önem verilmiştir.

- Çocukların kendilerini toplumun bir parçası olarak görmeleri amaçlandığından, işbirliği içinde çalışmaları ve gruplarla etkileşim içinde olmaları teşvik edilmiştir.

- Her çocuk toplumun bir üyesidir. Bu nedenle, çocuğu özerk bir birey olarak yetiştirmek amacıyla çocuğun çalışma zamanı veya çalışma oranını kendisinin planlamasına izin verilmiştir.

- Geleneksel sınıflar yerine branş sınıfları ve farklı yaş gruplarınca ortak kullanılan ders odaları vardır (Şekil 9). Ders sınıflarının farklı olması öğrencilere hangi derse çalışmak istedikleri konusunda seçim özgürlüğü sunmuştur.



Şekil 9. Dalton Okulu bilim (a) ve sanat (b) sınıfları, New York (URL-21, 2014).

- Farklı yaş gruplarının bir arada bulunması öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya, birbirlerine saygı duymaya ve yaşlılarından öğrenmeye teşvik etmiştir (Şekil 10).

- Çocuğun kendi kendine çalışabilmesi ve zamanını doğru kullanmayı öğrenmesi amacıyla öğrenci ve öğretmen arasında imzalanmış bir çalışma anlaşması vardır. Bu



anlaşmaya göre öğrenci, kendisine verilen görevi belirlenen zaman diliminde bitirmek durumundadır. Bu ödevlerde temel hedef, tanımlı fakat esnek bir program ile çocuğun bireysel çalışma yeteneği kazanmasını sağlamaktır.



Şekil 10. Bir arada çalışan farklı yaş gruplarından çocuklar (a) ve (b) (URL-22, 2014).

- Öğrencilerin bireysel çalışmalarının değerlendirildiği, özetlendiği ve birbirleriyle bağlar kurulduğu toplu çalışma saatleri bulunmaktadır.

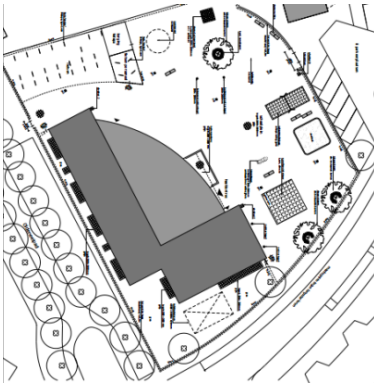
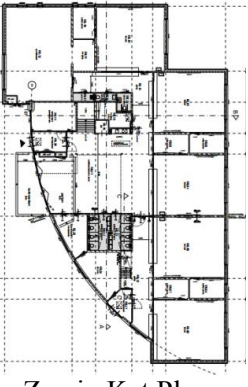
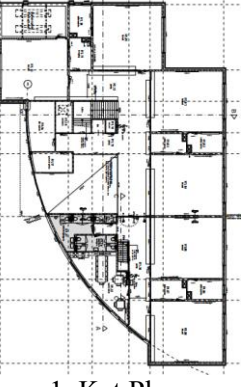





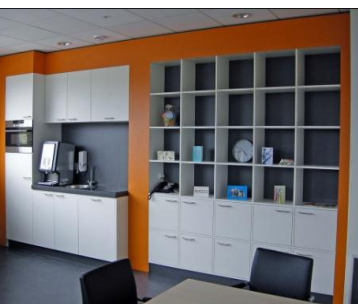
Tablo 4. Dalton De Vijver Okulu

ÖRNEK 2	DALTON DE VIJVER OKULU	
	Yapının Yeri: Den Haag, Hollanda Yapının Mimarı: Marlies Rohmer Yapım Yılı: 1998-2001	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Okulun odak noktası, oyun odaları, spor salonu ve çatı üzerindeki açık basketbol sahalarını içeren bir spor kulesidir. Bütün bina spor kulesi ve basamaklı tribün aracılığıyla tırmanılabilir özelliindedir. Yapı, son zamanlarda çocuklarda artan obezite probleminde dikkat çekerek çocukları harekete davet edecek şekilde tasarlanmıştır. Oyun odaları ve spor salonu akustik açıdan diğer sınıflardan ayrı konumlandırılmıştır. Yükseltmiş sahneli bir toplantı salonu oluşturmak için birleştirilebilen tribün ve oyun odalarını içeren giriş, içeri ve dışarı arasında bir bağlantı kurarak yapının merkez unsurunu oluşturmuştur. Bu alan karşılaşma ve iletişim için birincil bir mekandır. Çalışma ve oyun alanlarını ayırmak için koridorlarda nişler kullanılmış, böylece hem işlevsel hem de sınıflarla birleştirebilen esnek mekanlar oluşturulmuştur (URL-23, 2013). Kemerli bir oyun alanı ve dışarı ana merdivenlerinin altındaki gizli saklanma alanları, çocukların ailelerinin görüş açısı dışında oynayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Okulda çocukların ilgisini çeken, keşfetmesine ve şaşırmasına imkân sağlayacak düzenlemelerle okula ilginin devamlı kalması amaçlanmıştır (URL-24, 2013).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Vaziyet Planı</p>	 <p>Zemin Kat Planı</p>	 <p>1. Kat Planı</p>
 <p>Yapının Cehesi</p>	 <p>Koridorlar</p>	 <p>Koridorlar</p>

Tablo 5. Dalton School Colombus

ÖRNEK 3	DALTON SCHOOL COLOMBUS		
	Yapının Yeri: Heerhugowaard, Hollanda Yapının Mimarı: Atelier PRO Yapım Yılı: 2003-2007		
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ			
Geniş bir alan içerisinde ağaçların arasına inşa edilen Dalton Okulu, 14 sınıf, 1 günlük bakım merkezi ve 1 spor salonu içermektedir. Yapının ince ve yekpare bir formu vardır. Ana salon ve oyun alanının binanın merkezine yerleştirilmesi bu alanları yapının kalbi durumuna getirmiştir. Bu alan, 3 kat arasında bağlantı kurmakta, sınıflar, günlük bakım merkezi ve spor salonu arasında görsel ve mekansal bağlantı oluşturmaktadır. Spor salonu zemin seviyesinde kapalı cephe oluşturmamak amacıyla üst kata yerleştirilmiştir. Zemin katta dört, birinci katta altı ve ikinci katta dört sınıf olmak üzere her katın kendine ait bir girişi bulunmaktadır. Aynı zamanda her grubun kendi oyun alanına doğrudan erişimi sağlanmıştır (URL-25, 2014).			
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR			
 <p data-bbox="331 1149 496 1182">Vaziyet Planı</p>	 <p data-bbox="715 1149 911 1182">Zemin Kat Planı</p>	 <p data-bbox="1177 1122 1246 1155">Kesit</p>	
 <p data-bbox="316 1480 512 1514">Yapının Cephesi</p>	 <p data-bbox="715 1480 911 1514">Yapının Cephesi</p>	 <p data-bbox="1050 1480 1342 1514">Spor Salonunun Cephesi</p>	
 <p data-bbox="355 1805 480 1839">Koridorlar</p>	 <p data-bbox="751 1805 879 1839">Koridorlar</p>	 <p data-bbox="1129 1805 1262 1839">Spor Salonu</p>	

Tablo 6. De Markesteen Openbare Dalton School

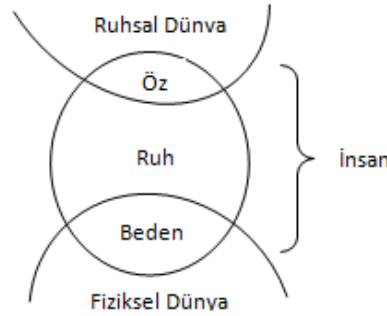
ÖRNEK 4	DE MARKESTEEN OPENBARE DALTON SCHOOL	
	Yapının Yeri: Zwolle, Hollanda Yapının Mimarı: de Bruin Architecten BNA BV Yapım Yılı: 2012	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
Okul, Dalton Planı'nın öğrenci odaklı ve grup içerisinde bireysel çalışmayı destekleyen eğitim modeli üzerine kurulmuştur. Özgürlük, işbirliği ve sorumluluk ilkelerine dayanan eğitim anlayışı benimsenerek, okul tasarımında da bu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Yapının girişindeki ana salon ortak toplanma alanı oluşturmaktadır. Tüm sınıflar bu ortak alana açılmaktadır. Mekanlar arasında ayrı ayrı çalışma alanlarının tasarlanması bireysel çalışmalara izin vermekte, çocukların özgürce ve isterlerse gruplar halinde çalışmalarına da imkân tanımaktadır (URL-26, 2014).		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p style="text-align: center;">Vaziyet Planı</p>	 <p style="text-align: center;">Zemin Kat Planı</p>	 <p style="text-align: center;">1. Kat Planı</p>
 <p style="text-align: center;">Yapının Cephesi</p>	 <p style="text-align: center;">Yapının Cephesi</p>	 <p style="text-align: center;">Yapının Cephesi</p>
 <p style="text-align: center;">Yapının Cephesi</p>	 <p style="text-align: center;">İç Mekan Perspektifi</p>	 <p style="text-align: center;">İç Mekan</p>

2.1.3. Waldorf (Steiner) Metodu

Avusturyalı felsefeci ve eğitimci Rudolf Steiner (1861-1925) tarafından geliştirilen çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu metoda göre çocuk eğlenerek öğrenmektedir. Çocuğun yaratıcılık gelişimi desteklenirken, diğer yandan da kendine güven duygusunun artırılması amaçlanmaktadır (Baysan ve Bencik, 2008).

Waldorf eğitimi, analitik düşünmenin yanı sıra yaratıcı düşüncüyü de geliştirmeyi amaçlayarak öğrenmeyi desteklemekte ve bütünsel düşünmeyi ilerletme üzerine odaklanmaktadır. Sanat, Waldorf eğitiminin, müfredatının ve okul tasarımının merkezini oluşturmaktadır. Pestalozzi metodunda olduğu gibi “aklı, kalbi ve elleri” olmak üzere insanı bir bütün olarak eğiten Waldorf Metodu’nda, çocukları özgür, ahlaklı ve dengeli birer birey olarak yetiştirmek temel amaçtır (Oberman, 2014a).

Rudolf Steiner antroposofi adını verdiği felsefede, insanın doğadaki yerini ve evrimini inceleyen “antropoloji” ile birtakım gizli formüllerle doğaya egemen olmayı amaçlayan bir anlayışı tanımlayan "teozofi" arasında bir bağlantı kurmaya çalışarak, insanın bedensel, düşünsel ve ruhsal olarak bir bütün halinde eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Steiner, antroposofi yaklaşımı ile insanın özünün tanınması ve insanın doğasındaki gizemin keşfedilmesini amaçlamıştır (Şekil 11) (Aydın, 2012).



Şekil 11. Rudolf Steiner’e göre insanın ruhsal dünya ve fiziksel dünya arasındaki konumu (Geçer, 2014).

Waldorf eğitiminde temel ilke, öğrencilerin kendi görgülerini ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış biçimi geliştirmelerini sağlamaktır. Bu eğitim sistemine göre insanlar öncelikle belirli bir milletin üyesi değil, dünya vatandaşıdır. Waldorf Eğitim Metodu entelektüel bir içeriği çocuğa zorla öğretmek yerine, çocuğun uyandırılmış ve geliştirilmiş yeteneklere ulaşmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenmenin, kendini ve

dünyayı keşfetmenin zevkli bir yolculuğu haline geldiğini ifade etmektedir. Waldorf Okulları'nda çocuklar öğrenme ile kendi tecrübeleri arasında bağlantı kurduklarında daha ilgili ve aktif olmakta ve bu tecrübelerle öğrenmeye başlamaktadır (Baysan ve Bencik, 2008). Metoda göre her çocuğun farklı bireysel özellikleri ve kendine has üstün yetenekleri olduğu kabul edilmektedir. Eğitim planlanırken, çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınmaktadır. Eğitimde, çocuğun sahip olduğu bütün yetenekleri geliştirmesi ve en iyi seviyeye getirmesi amaçlanmaktadır (Kotaman, 2009).

Waldorf eğitimi, 7 yıllık gelişim aşamalarından oluşmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların ağırlıklı olarak duyular, deneyimler ve taklit yoluyla öğrendiği görülmektedir. Bu nedenle bu yaşlarda yaparak öğrenme en etkili öğrenim yöntemi olarak kabul edilmektedir. 7-14 yaş aralığında öğrenmenin doğal olarak hayal gücü ile sağlandığı düşünüldüğünden, okullarda çocukların duygusal ve sanatsal yönlerini geliştirmeye odaklanılmıştır. 15-21 yaş aralığını kapsayan ergenlik döneminde ise, soyut ve kavramsal düşünme ve ahlaki değerler ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde, kendi kendine başlatılan öğrenme isteği ve aktif ve sosyal sorumluluk bilincinin geliştiği görülmektedir (Dündar, 2007; Sliwka, 2008).

Rudolf Steiner'e göre çocuklar fiziksel ve psikolojik olarak belirli gelişimsel aşamalardan geçmektedir. Farklı yaşlarda ortaya çıkan farklı yetenek, ilgi ve problemler çok büyük önem teşkil ederek, özel ilgi gerektirmektedir. Her çocuğun farklı bireysel ihtiyaçları, karakteri, düşünce, duygu ve hareket kapasitesi vardır. Çok yönlü yaratıcı kişilik; duygusal, mantıksal ve hareketsel öğelerin etkileşimi doğrultusunda gelişmektedir (Astley ve Jacson, 2000).

Waldorf Eğitim Yaklaşımı'nın temel prensipleri şöyle sıralanabilir; (Nicol ve Taplin, 2012)

- Duyuların gelişimi ve çevre: Duyuların gelişimi açısından, çocuğun çevresini temiz, düzenli, konforlu, estetik, doğal malzemeye ve yalın bir biçimde organize edilmelidir.
- Yaratıcı ve sanatsal aktiviteler yoluyla yaşam becerisi kazanma: Şarkı söyleme, resim yapma, çizim yapma gibi aktiviteler çocukların içsel yaratıcı dürtülerini, hayal gücünü ve ruhsal gelişimini desteklerken, yaşam becerilerine de katkı sağlamaktadır.

- Çocuk liderliğindeki özgür oyun: Yetişkin müdahalesi ve rehberliği olmadan doğal materyallerle (ahşap, kumaş vs) kurulmuş bir oyun, yaratıcılığı ve özgürlüğü desteklemektedir.

- Sağlıklı irade gelişimi: Çocuklarda geliştirilmesi gereken irade, onların içgüdülerini, dürtülerini, arzu ve isteklerini kapsamaktadır. Çocukları “kendilerini keşfetmeleri” için özgür bırakma, onlara iyi bir rol model belirleme, anlamlı ve ahlaki içeriğe sahip hikayeler anlatma, çocukların “istedikleri şeyi yapma” davranışından “ihtiyacı olan şeyi yapma” davranışına geçmesine yardımcı olabilmektedir.

- Çocukluk güçlerinin korunumu; Çocukların etrafında, minnettarlıkla ve şükranla dolu bir atmosfer yaratılabilirse, iç dünyalarında da minnet, şükran, saygı, merak ve derin ve sıcak bir bağlılık duygusu gelişebilmektedir.

- Ritimli, tekrarlı ve rutin çalışma: Günlük, haftalık ve yıllık olarak tekrar eden düzenli aktiviteler güven duygusunu beslemekte ve çocuğun beklentisini karşılamaktadır. Böylece, çocuğun aktiviteler aracılığıyla alışkanlık kazanması sağlanmaktadır.

- Taklit: Çocukların önünde sergilenen öfke ve endişe gibi negatif duygu ve düşüncelerin yanı sıra coşku, güven ve sevinç gibi duygular çocukların bu hareketleri tekrarlamalarına neden olmaktadır.

- Merkezdeki çocuk: Çocuğu merkeze almak, sadece çocuğun ailesiyle işbirliği içinde olarak, okul yoluyla çocuğun evden dünyaya açılan seyahatine eşlik etmek değil, aynı zamanda çocuk için bu seyahati merak ve zenginliklerle dolu, akıcı ve eğlenceli bir deneyime dönüştürmek olarak algılanmalıdır. Eğitimci, her çocuğun gelişiminin farklı olabileceğini bilmeli, onların bireysel zorluklarıyla başa çıkabilmelerine gün be gün, saat be saat, an be an yardımcı olabilmelidir.

Waldorf Okulları'nın devletten bağımsız, demokratik bir yapıya sahip olması Waldorf yaklaşımının özgürlük anlayışının bir ürünüdür (Oberman, 2014b). Ayrıca her okulun, içinde bulunduğu topluma göre müfredatını düzenlemesi ve böylelikle öğrenilecek konuların çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi bu yaklaşımın öne çıkan özellikleri arasında yer almaktadır (Waterson, 2006).

Waldorf yaklaşımına göre eğitim on iki yıl kesintisiz olacak biçimde düzenlenir. Eğitimin ilk yıllarında akademik bilginin yeri azdır, hatta anasınıflarında akademik içerik bulunmamaktadır. İlköğretim aşamasında verilen akademik bilgilerin minimum düzeyde tutulmasına dikkat edilmektedir. Okulda, birinci ve ikinci sınıfta harfler tanıtılsa da, ikinci ve üçüncü sınıfa kadar okuma öğretilmemektedir. Bunun yerine sanat, müzik, bahçe işleri

ve yabancı diller gibi konulara ağırlık verilmektedir. Okul öncesi sınıflarında tüm konular sanatsal ortamlar içerisinde çocuklara sunulmaktadır (Astley ve Jacson, 2000).

Waldorf yaklaşımında çocuklara öğretilmesi planlanan beceri ve konular, soyut ve nicel yöntemler yerine gerçek hayattan örnekler alınarak somut ve nitel yöntemlerle sunulmaktadır (Dündar, 2007). Bu sunumlar sırasında, “Ne olduğuna dikkat et ancak nasıl olduğuna daha çok dikkat et” sözüne sık sık atıfta bulunmaktadır (Dündar, 2007). Bu cümle aslında bu yaklaşımın sonuç odaklı değil de süreç odaklı olduğunu göstermektedir.

Waldorf Okulları’nda sanatsal etkinlikler ve “eurythmy” adı verilen ritmik hareketler en önemli öğretici etkinliklerdir. Çocukları dinç ve uysal tutmaya yardımcı olan eurythmy, konuşmanın sesli ve sessiz harflerini, müzikal melodinin tonlarını ve aralıklarını, kolların ve bedenin hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanat etkinliğidir. Bu fiziksel aktivite, gelişen kişiliği ve zekayı daha üretken hale getirmeye yardımcı olma amacıyla kullanılmaktadır (Şekil 12) (Ogletree, 2014).

Waldorf Metodu’nda, sınıf ortamı, kullanılan renk ve formlar aracılığıyla drama uygulamalarına, bedensel hareketlere, şarkı söyleme ve dans etme gibi yaratıcı ve sanatsal yaklaşımlara imkân tanıyacak nitelikte düzenlenmiştir (Sliwka, 2008).



Şekil 12. Waldorf okullarındaki “eurythmy” etkinliğinden görünüm (a) (URL-27, 2014); (b) (URL-28, 2014).

Anaokulu sınıflarındaki yumuşak renk ve dokular, doğal malzemelerin kullanımı, çiçeklerin, dalların, tohumların ve diğer mevsimlik süslemelerin kullanımı, mutfak malzemelerinin sade ve ev ortamındaymış gibi yerleştirilmiş oluşu mekanı özelleştirmektedir (Şekil 13) (Nicol ve Taplin, 2012). Çocuklar tahta bloklar, taşlar, ipek, yün, çam kozalakları gibi doğal materyallere etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Bu materyallerin basit ve doğal olmasının çocuğun hayal gücünü daha aktif hale getirdiği

düşünülmekte, böylelikle yaratıcı akıl için daha iyi bir zemin hazırlanmış olduğuna inanılmaktadır (Berk, 1994).



Şekil 13. Waldorf anaokulu sınıflarının iç mekan düzenlemeleri (a) (URL-29, 2014); (b) (URL-30, 2014).

Kişi, doğanın bir parçası olarak görüldüğünden okullar, doğa ile iç içe ve çocukların doğanın sunduğu imkânlardan en fazla yararlanabilecekleri yerlerde konumlandırılmaktadır. Doğal döngünün, mevsimlerin, yaşam ritminin insan ritmini etkilediği, insanın da bu ritim içinde var olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Waldorf Okulları'nda sınıf ortamı doğa sevgisinin oluşması ve doğal uyumun algılanması amacıyla doğal varlıklarla doludur. Ayrıca sınıflarda mevsime göre içeriği değişen bir doğa masası da yer almaktadır (Şekil 14) (Kotaman, 2009).



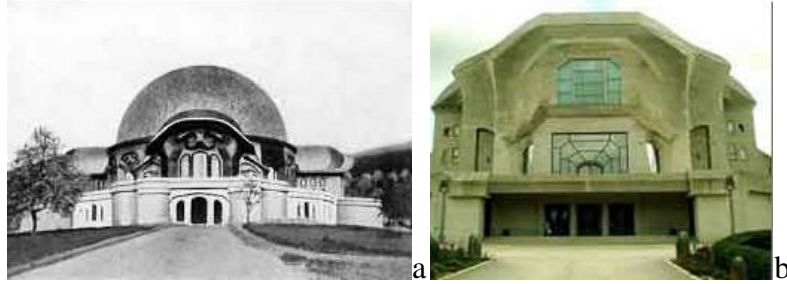
Şekil 14. Waldorf Okulu sonbahar (a) ve kış (b) temalı doğa masaları (URL-31, 2014).

Rudolf Steiner mimari alanda hiçbir eğitim almamasına rağmen, 17 bina tasarlamış ve mimarlık alanında çok fazla ders vermiştir. Steiner'in amacı doğadaki formları, onları taklit etmeden heykelimsi bir yapıda tasarlamak olmuştur (Şekil 15). Aynı şekilde Steiner bir yapının çevresiyle ve doğayla uyum içinde olması gerektiğine inanmıştır (Jolley, 2010).

En tanınmış yapıları, mimarlık tarihinde doğa esinli organik mimari akımın bir parçası olarak anılan Goetheanum binaları olan Steiner, bu binaların tasarımında form ve fonksiyonun ilişkisi ile doğadaki biçimlendirici güçlerin mimaride vurgulanması gerektiği üzerinde önemle durmuştur (Şekil 16) (Geçer, 2014).

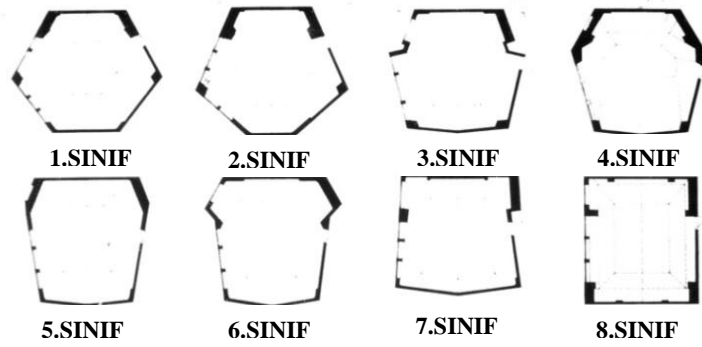


Şekil 15. Rudolf Steiner'in doğadan esinlenerek tasarladığı yapılardan örnekler (a, b, c) (URL-32, 2014).



Şekil 16. Birinci Goetheanum Binası ve İkinci Goetheanum Binası, İsviçre (a, b) (Geçer, 2014).

Steiner'e göre dikdörtgen formlu alanlar insan düşüncesini etkinleştirmekte ve düşünceleri katı ve doğrusal kılmaktadır. Buna karşılık, dairesel alanların daha manevi ve daha içsel duyguları ortaya çıkardığına inanmaktadır. Bu iki tür alanın yani düşünce ve duyguların kombinasyonu, Steiner'in mimari tasarım anlayışını ortaya koymaktadır. Waldorf Okulları'nın mimarisi de genellikle organik biçimlerde tasarlanmaktadır. Steiner'e göre, özellikle okul tasarımında, en küçük öğrencilerin bulunduğu sınıflar daha yuvarlak ve neredeyse bir rahim şeklinde tasarlanmış olmalıdır. Çocuk büyüdükçe, tıpkı çocukta duyguların terk edilmeden düşünce kapasitesinin gelişmesi gibi, sınıflar daha az yuvarlak ve köşeli bir biçim almaktadır (Şekil 17) (Poplawski, 2009).



Şekil 17. Waldorf okullarında dikdörtgen forma dönüşen sınıflar (URL-24, 2013).

Waldorf eğitimi halen 60 ülkede çeşitli okullarda uygulanmakta olup, dünyadaki en baskın alternatif eğitim yaklaşımlarından biri konumundadır (Sliwka, 2008).

Waldorf metodunun genel özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir;

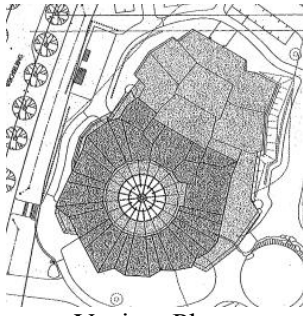

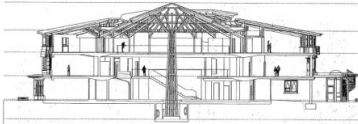






- Antroposofi felsefesi ile insanın özünün tanınması amaçlanmıştır.
- Eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil, neleri öğrenebileceklerinin göz önüne alınmış olması, her çocuğun farklı bireysel özellikleri ve kendine özgü yetenekleri olduğunun kabul edilmiş olduğunu göstermektedir.
- Çocukların sanatsal ortamlarda öğrenme eylemine daha iyi yanıt verdikleri düşüncesi ile yaratıcı ve sanatsal aktivitelere ve öğelere önem verilmiş; sanat, eğitimin merkezine alınmıştır.
- Eğitimin amacı başta akıl, kalp ve eller olmak üzere insanı fiziksel ve psikolojik olarak bütünüyle eğitmektir.
- Eğitim, evrensel ve eşitlikçi bir yapıdadır.
- Fiziksel çevre, çocuk üzerinde yaşam boyu etki edeceği bilinci ile düzenlenmiş, okul, sınıf ve iç mekandaki her nesne çocuğa estetik bir biçimde sunulmuştur.
- Öğretilmesi planlanan konular çocukların gelişim düzeylerine göre somut örneklerden soyut örneklere doğru verilerek sunulmuştur.
- Eğitimde sonuç değil, süreç odaklı ilerlenmektedir. Çünkü çocukların ulaştıkları sonuçtan çok, süreçten keyif aldıkları düşünülmektedir.
- Doğa ile bütünleşme anlayışı gereği, okulun konumu doğa ile iç içe, sınıf içerisindeki malzeme ve materyaller ise doğal malzemelerden üretilmiştir.
- Sanatsal etkinliklerden biri olan “Eurythmy” adı verilen fiziksel aktivite ile kişilik ve zeknın daha üretici hale gelmesi hedeflenmiştir.

- Mekan çocuğun değişen ruhsal ve fiziksel ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir.

Tablo 7. Shining Mountain Waldorf Anaokulu

ÖRNEK 5	SHINING MOUNTAIN WALDORF ANAOKULU	
	Yapının Yeri: Colorado, Amerika Yapının Mimarı: Barrett Studio Architects Yapım Yılı: -	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Okul, daire ve dikdörtgen formların birleşmesiyle oluşan bir tasarıma sahiptir. Sınıfların renkleri çocukların yaş gruplarına göre değişmektedir. Sınıflardaki iyi tasarlanmış akustik, renk, ışık ve uyum, Waldorf pedagojisinin “akıl” ilkesine hitap etmektedir. Mekana bolca dâhil edilen sanatsal öğeler “kalp” ilkesine, doğayla iç içe tasarlanmış ve doğal malzemeler kullanılarak inşa edilmiş yapı da “el” ilkesini geliştirme amaçlıdır. Yapı, kullanıcı yani çocuk ölçeğindedir. Sınıflarda kullanılan malzemeler ve renkler özenle seçilmiştir. Okulda öğrenmeyi destekleyecek, doğal ışıktan olabildiğince çok faydalanılacak sınıf organizasyonları oluşturmak da ihmal edilmemiştir (URL-33, 2013).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Zemin Kat Planı</p>	 <p>Genel Görünüş</p>	 <p>Giriş Cephesi</p>
 <p>Yapının Cephesi</p>	 <p>Sınıf Düzeni</p>	 <p>Sınıf Düzeni</p>
 <p>Çocuk Boyutlarındaki Dolaplar</p>	 <p>Mutfak Düzeni</p>	

Tablo 8. Cologne Waldorf Okulu

ÖRNEK 6	COLOGNE WALDORF OKULU	
	Yapının Yeri: Cologne, Almanya Yapının Mimarı: Peter Hubner Yapım Yılı: 1998	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Waldorf kültürünün bütüncül doğa anlayışından yararlanılmış, sapı ve yapraklarıyla birlikte bir gül şeklinde tasarlanan yapının fonksiyonel ve estetik şekli doğal organik formu temsil etmektedir. Okul, ana bina ve spor salonu olmak üzere iki yapıyı içermektedir. Arsanın kuzey cephesinde bulunan bu iki yapıyı peyzaj bir yol ayırmaktadır. Her binanın merkezinde büyük bir ortak alan, bir konferans salonu ve spor salonu bulunmaktadır. Sınıflar merkez çekirdeğin etrafında sıralanmıştır. Spor salonunun cephesi, kışın güneşten yararlanabilmek amacıyla şeffaf bırakılmıştır. Üç katlı olan okul görkemli bir sirkülasyon alanına sahiptir. Yapı, beş müzik odası, altı el sanatları odası ve iki eurhythmy/dans odası olmak üzere akademik dersler için ayrılmış on sınıfa sahiptir (Dudek, 2000).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Vaziyet Planı</p>	 <p>Zemin Kat Planı</p>	 <p>Kesit</p>
 <p>Yapının Cephesi</p>	 <p>Okul Bahçesi</p>	 <p>Şeffaf Çatı</p>
 <p>Merdivenler</p>	 <p>Sanat Odası</p>	 <p>Koridor</p>

Tablo 9. Waldorf School Aarhus

ÖRNEK 7	WALDORF SCHOOL AARHUS	
	Yapının Yeri: Jutland, Danimarka Yapının Mimarı: Schmidt Hammer Lassen Architects Yapım Yılı: 2009	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Açılı ve eğik çatılar sayesinde her sınıfın farklı bir şekle ve karaktere sahip olduğu Waldorf Okulu'nda siyah ahşap ve büyük pencereler kullanılmıştır. Hem özel hem de açık plan alanlarıyla okul, öğrenciler için keşfedilecek ilgi çekici ve renkli alanlarla dolu hale gelmiştir. Açılı çatı aynı zamanda okul bahçesini ve ilerideki deniz ve orman manzarasını seyretme imkânı sunmaktadır. Okul bahçesi, hem derslik olarak kullanılmakta, hem de sosyal etkileşim için davet edici bir mekan oluşturmaktadır. Sınıflar, beşgen veya altıgen olmak üzere çok köşeli tasarlanmıştır. Açık ve kuşatıcı açılar sayesinde sıcak bir atmosfer ve aidiyet duygusu sağlamak amaçlanmıştır. Sınıflar renk, boyut ve formlarıyla değişiklik göstermektedirler (URL-34, 2014; URL-35, 2014).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Okulun Planı</p>	 <p>1-4. Sınıfların Planları</p>	 <p>5-11. Sınıfların Planları</p>
 <p>Yapının Cephesi</p>	 <p>Yapının Cephesi</p>	 <p>Yapının Cephesi</p>
 <p>Bahçe</p>	 <p>İç Mekan</p>	 <p>İç Mekan</p>

2.1.4. Jena Plan

Peter Petersen (1884-1952) Almanya'nın Jena Üniversitesi Eğitim Bölümü'nde "Jena Plan" adı verilen bir okul konsepti geliştirmiştir (Klaben, 1985). Organizasyon yapısı nedeniyle yenilikçi bir okul anlayışı olarak tanımlanan Jena Plan Okulları'nın pedagojik konseptinin amacı, bütün öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere demokrasinin sadece bir devlet sistemi olmayıp, aynı zamanda bir öğrenme ve yaşam tarzı olduğunu anlatmaktır. Öğretmenler, öğrenciler ve aileler çalışma ve öğrenmede önceliği, "kendi hatalarından öğrenme fırsatı vermek için daha fazla özgürlük yaratma" fikrine vermektedir. Jena Plan demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak kabul ettiğinden, okullar da çocukların sosyal kökenlerinden, zihinsel ya da davranışsal engellerinden bağımsız olarak organize edilmiş kapsamlı okullardır. Geleneksel okullardaki ders konularının, aynı yaş grubundaki çocukların aynı sınıflarda bulunmalarının ve 45 dakikalık ders düzenlemelerinin aksine Jena plan okullarında karma yaş gruplarından öğrenciler, çeşitli yenilikçi öğrenme ortamlarında, öğrencinin yaş, zeka, kapasite ve yeteneğine uygun hızda ve zamanda bireysel öğrenme yöntemleri ile eğitilmektedir (Zikuda ve diğerleri, 2012).

Jena Plan eğitimi, bağımsız öğrenci çalışması, topluluk içerisinde yaşama ve öğrenme ve okul hayatında öğrenci ve aile katılımı olmak üzere üç temel fikir üzerine kurulmuştur (Sliwka, 2008).

Jena Plan eğitim yaklaşımı, öğrenci odaklı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, çocuğun çevresini gözlemlemesi, araştırması ve değerlendirmesi yoluyla olmaktadır. Jena Plan eğitim yaklaşımında yeni öğrenme yollarının, notlu derecelendirme sistemi ve rekabet baskısı olmadığı zaman ortaya çıktığı savunulmaktadır. Burada amaç, çocuğun nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlamaktır (Zikuda ve diğerleri, 2012).

Her Jena Plan Okulu'nda mevcut olan dört temel ilke vardır. Bunlar; 1-Konuşma, 2-Oyun, 3-Çalışma ve 4-Kutlama ilkeleridir. Peter Petersen bu dört temel eğitim formları arasından konuşmanın, iletişimin en önemli parçası olduğuna inanmaktadır. Konuşma ilkesi, çocukların aktif hale gelmelerinde teşvik edici bir araçtır. Bu, sınıf tartışması, kahvaltı toplantıları, eğitim kursları gibi konuşmanın bütün biçimlerini içermektedir. Oyun ilkesi, eğitimin ve çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çalışma ilkesi sırasında çocuklar gerçek dünyayı keşfetmekte, bireysel ya da grup çalışmalarlarıyla da bağımsız veya toplu çalışmayı öğrenebilmektedirler. Kutlama ilkesi ise yaşayan ve çalışan bir topluluk olarak görülen okul için önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Peter Petersen, kutlama

ilkesini bir topluluk oluştururken temel unsur olarak kabul etmektedir (Eichelberger, 2014). Jena Plan Okulları'ndaki bu dört temel ilke aslında Jena Plan eğitiminde nasıl bir birey oluşturmak istendiği ile ilgili bilgiler içermektedir. Konuşma ilkesi bireylere topluluk karşısında rahatlıkla konuşabilme ve kendisini rahatça ifade edebilme alışkanlığı kazandırmaktadır. Oyun, çocuğu oyalamak ve zaman geçirmek için kullanılmamış, bir eğitim aracı ve gelişim açısından önemli bir unsur olarak görülmüştür. Çalışma ilkesiyle bireylerin gerçek yaşamı tanımaları ve bağımsız veya grup halinde çalışmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır. Kutlama ilkesi aracılığıyla da topluluk halinde yaşamayı öğretmek ve aidiyet hissi oluşturmak hedeflenmiştir.

Bu ilkeler Jena Plan Okulları'nın mekansal özelliklerini oluşturmada önemli bir role sahiptir. Peter Petersen'a göre öğrenme ortamı uyarıcı ve gösterişten uzak bir şekilde organize edilmelidir. Öğrenci grup çalışmalarının yapıldığı sınıflar esnek ve rahat bir şekilde düzenlenmeli, çeşitli oturma grupları küçük grup çalışmalarına izin vererek, farklı yaş gruplarından çocukların birlikte çalışmasına olanak tanımalıdır. Okul, öğrencinin bireysel gelişimini destekleyecek yoğun çalışma, bir başkasının fikrine saygı duyma ve öğrenmede özerklik ilkelerine odaklanmış olmalıdır (Şekil 18) (Eichelberger, 2014; Zikuda ve diğerleri, 2012).



Şekil 18. Jena Plan okullarının sınıf organizasyonları (a) (Zikuda ve diğerleri, 2012); (b) (URL-36, 2014).

Jena Okulları'nda öğretmenin görevi gerekli "ön düzenlemeleri" yapmak iken, ayrıntıları organize etmek ve bunun sürekliliğini sağlamak öğrencinin sorumluluğundadır. Öğretmen, okul hayatının ve derslerin ön hazırlıklarını yapmak ve çocukların problemleri çözmede, çalışmada ve araştırmada başarıya ulaşmalarını sağlamak, bir problemi ya da bir ödevi tamamlayabilmeleri için sakin ve huzurlu bir ortam sağlamakla yükümlüdür (Eichelberger, 2014).

Jena Plan sınıflarında yıllık sınıflar sistemi yerine yaş grupları sistemi oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin sınıf tekrarı yapmaları engellenmiş, çocukların kendi gelişim seviyelerine göre birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu sisteme göre gruplar üçer yaş farkıyla oluşturulmaktadır (Eichelberger, 2014; Ergün ve Özdaş, 2014);

1. Alt Gruplar: Öğrenimin 1-3. yıllarındaki 6-9 yaş aralığındaki çocuklar,
2. Orta Gruplar: Öğrenimin 4-6. yıllarındaki 9-12 yaş aralığındaki çocuklar,
3. Üst Gruplar: Öğrenimin 6/7-8. yıllarındaki 13-14 yaş aralığındaki çocuklar,
4. Gençlik Grupları: Öğrenimin 8/9-10. yıllarındaki 15-16 yaş aralığındaki çocuklar.

Yaş gruplarının üçer yıllık olarak düzenlenmesi öğrencilerin çırak-kalfa-usta ilişkisi içerisinde öğrenmelerini de sağlamış olmaktadır (Eichelberger, 2014; Ergün ve Özdaş, 2014).

Mobilya kullanımının çok esnek olduğu sınıftaki eğitim, çembersel oturum ile başlamaktadır. Çembersel oturum sırasında masalar kenarda kalırken sandalyeler bir daire oluşturacak şekilde dizilmektedir. Daire daha sonra öğrencilerin tahtaya ulaşabilmesi veya görüşlerini grupta paylaşabilmeleri amacıyla yeterli alanı bırakacak biçimde bir at nalı şekline dönüşmektedir (Şekil 19). Bağımsız çalışma sırasında ise çocuklar tek başına ya da bir ortakla birlikte çalışabilmektedirler (URL-37, 2013).



Şekil 19. Jena Plan okullarının “çembersel oturum” düzeni (a) (URL-38, 2013); (b) (URL-36, 2014).

Günümüzde Jena Plan Okulları’na Almanya ve Hollanda’da rastlansa da bu okullar organize olmuş bir ağa sahip değildirler (Sliwka, 2008).

Jena Plan eğitim metodunun özellikleri şöyle özetlenebilmektedir;

- Jena Plan, çocuklara tercihlerinde özgürlük sunan, bu şekilde yanlışlarından doğruya ulaşmasını sağlayan ve rekabete izin vermeyen bir eğitim sistemidir.

- Eğitim yaklaşımının amacı, demokrasinin bir öğrenme ve yaşam tarzı olduğunun anlatılmasıdır. Bu nedenle okullar, dini, sosyal ve ailevi kökenlerden, zihinsel ve davranışsal engellerden bağımsız olarak tüm çocukları bünyesine kabul etmektedir.

- Öğrencinin kendini keşfederek özerklik kazanması amaçlanmıştır.

- Eğitim öğrenci odaklıdır ve eğitimde açık ve bireysel öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.

- Karma yaş gruplarından oluşan sınıflar mevcuttur.




- Sınıflar, farklı oturma ve çalışma gruplarına imkân tanıyarak esnek bir biçimde düzenlenmiştir.

- Öğrencilere gerekli sorumluluk duygusunu kazandırabilmek amacıyla çeşitli görevler onların sorumluluğuna bırakılmış, okul hayatıyla ilgili kararlarda da katılımları sağlanmıştır.

- Eğitimde bireysel gelişimi arttırmak ve öğrenciye bir başkasının fikrine saygı duymayı öğretmek esastır.

- Konuşma, oyun, çalışma ve kutlama eğitimin temel ilkelerini oluşturmaktadır. Eğitim yaklaşımı ve mekan organizasyonu da bu dört ilke dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 10. Meridiaan Okulu

ÖRNEK 8	MERIDIAAN OKULU	
	Yapının Yeri: Diemen, The Netherland Yapının Mimarı: Haiko Meijer Yapım Yılı: 2009	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Üçgen bir alanda konumlanan okul, planlama ve mekansal kullanım açısından Jena Plan anlayışına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Okul binasının yönünü ve şeklini mekansal içerik belirlemiştir. Bütün yapı elemanları ve havalandırma sistemleri çocukların görebileceği şekildedir. Bu şekilde çocukların tuğlaların nasıl konulduğu, havalandırma sisteminin neye benzediği hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Mevcut ağaçlar ve diğer yeşil alanların görünümü ve yönelimi tamamen tasarıma entegre edilmiştir. Yapının zemin kat planlamasında kutlama, tören gibi toplu aktiviteler önemli rol oynamıştır. Okuldaki bazı alanlarda ortak kullanım alanları oluşturulmuştur. Geniş ve büyük camlar sayesinde hem doğal ışıktan faydalanılmış hem de çocukların dışarıyı izleyebilmeleri sağlanmıştır. Kare şeklindeki veranda tüm çocukların erişebileceği şekilde konumlandırılmıştır (URL-39, 2014).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p data-bbox="320 1240 520 1272">Yapının Cephesi</p>	 <p data-bbox="711 1240 911 1272">Yapının Cephesi</p>	 <p data-bbox="1023 1240 1374 1294">Okulun Yapım Aşamasından Bahçedeki Korunan Ağaç</p>
 <p data-bbox="376 1603 440 1635">Avlu</p>	 <p data-bbox="743 1603 855 1635">İç Mekan</p>	 <p data-bbox="1142 1603 1238 1635">Koridor</p>
 <p data-bbox="360 1951 472 1982">İç Mekan</p>		

2.1.5. Freinet Metodu

Celestin Freinet (1896-1966) tarafından ortaya konmuş bir eğitim yaklaşımıdır. Fransız pedagog Celestin Freinet, yeni öğretim metotlarını çocukların yaratıcılığına, doğal öğrenme kavramını ise onların deneyimlerine ve gözlemlerine dayandırmaktadır. Freinet'in gözleme ve deneye dayalı doğal öğrenme konsepti, yeni eğitim teknikleri ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ise onu birçok modern eğitimciden ayırmaktadır (Nowak-Fabrykowski, 1992).

Freinet'in eğitim dünyasına kazandırdığı terimler; çocuk merkezli eğitim, aktif öğrenme yaklaşımı, sınıfta ve okul çapında işbirliği, çocuk yayınlarının sınıf ve okul çapında değiş-tokuşudur (Starkey, 1996).

Freinet eğitim metodunda temel öğrenme biçimleri;

- İş eğitimi: üreterek öğrenme,
- İşbirliğine dayalı öğrenme: üretici süreçte işbirliğine dayalı öğrenme,
- Soru tabanlı öğrenme: grup çalışmalarını içeren deneme-yanılma yöntemi,
- Doğal öğrenme: doğal hayattan öğrenme,
- İlgililik merkezi: ilgi ve merak kapasitesine göre öğrenme şeklindedir (Schlemminger, 2014).

Freinet'in çalışmalarındaki temel varsayım, çocuğun psikolojik gelişiminin eğitime rehberlik edebilmesidir. Başka bir ifadeyle, eğitimde çocuğun psikolojik gelişiminin dikkate alınmasıdır. Freinet, "duyarlılık psikolojisi" terimini bütün duyuları kullanarak her şeye duyarlılık kazanma anlamında kullanmıştır. Özellikle öğretmenlerin amacı çocuğun dünyayı anlama yeteneğini geliştirmek, bütün duyuları kullanarak hissetmesini sağlamak ve öğrencilere bu duyuları kullanmayı öğretebilmek olmalıdır. Freinet, "duyarlılık" kavramını, dünyadaki karmaşıklığın bilimsel ve akademik psikolojiden çok sezgiler yoluyla incelenmesi ve anlamlandırılmaya çalışılması olarak açıklamaktadır. Bunun yanı sıra "duyarlılık" kavramının, yaşamın farklı alanlarından deneyimler elde eden "zeka" kavramıyla doğrudan bir ilişkisi olduğu görüşündedir. Bu nedenle Freinet'e göre tam bir gelişim sağlanabilmesi için duyarlılık kazanımının yanı sıra, zekanın da geliştirilmesi gerekmektedir. Freinet, tam bir gelişim için gerekli olan zeka gelişimini de yediye ayırmıştır. Bunlar; teknik zeka, yaratıcı zeka, zihinsel zeka, soyut zeka, politik zeka, sosyal zeka ve sanatsal zekadır. Bu ayrıma göre, tüm zeka türlerinin birlikte geliştirilmesi

gerekmekle birlikte, çocuğun ilgisinin, kapasitesinin ve güçlü noktalarının belirlenip, ona göre bir eğitim verilmesi uygundur (Nowak-Fabrykowski, 1992).

Freinet, çocuk gelişimini üç aşamaya ayırmaktadır. Bunlar (Nowak-Fabrykowski, 1992);

1. Aşama (0-2 yaş): Freinet bu evreyi “karanlıkta el yordamıyla” olarak özetlemiştir. Bu dönem ilk tepkilerin ve öğrenmenin başlangıcı olarak varsayılmaktadır. Verilen tepkilere çevredeki uyaranlar yol açmaktadır. En önemli tepkiler ise içgüdüsel verilen tepkilerdir. Bu dönem, çocuğun deneyim kazanma ve keşfetme zamanıdır. Çocuğun, bu dönemi evde özenli ve güvenli bir ortamda geçirmesi önemlidir.

2. Aşama (2-5 yaş): Bu evre “düzenleme” olarak özetlenmiştir. Çocuğun dünyaya alışmaya ve yerleşmeye başladığı zamandır. Biraz deneyim kazandıktan sonra çevreyi kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemeye başlayan çocuk, bu dönemde, bütün dünyayı keşfetmekle kalmaz aynı zamanda yeniden yapılandırmakta, çalışmakta ve onarmaktadır. Bu dönemin anaokulunda geçirilmesi uygun görülmüş, çocuğun doğayla iç içe olmasını sağlamak esas alınmıştır.

3. Aşama (5yaş ve üstü): “Okullaşma” olarak özetlenen bu evrede çocuk toplumun bir üyesi olmaya hazırlanmaktadır. En baskın davranış biçimini “oyun-iş” ve “iş-oyun” oluşturmaktadır. Çocuğun, bu dönemi çalışmayı ve teşvik edilmeyi deneyimlediği, başarı duygusunu kazandığı ve olumlu deneyimler yaşadığı ilk yer olan okulda geçirmesi uygun görülmüştür. Öğretmenin en önemli görevi, çocuğun güçlü olma ve yaptığı işten memnuniyet duyma duygularını geliştirmenin yanı sıra, çalışmaya karşı olumlu bir tutum kazanmasına yardımcı olmaktır.

Freinet, yaptığı çalışmalarda çocukların okul dışında olmaktan keyif aldıklarını gözlemlemiş, bu nedenle de çocukları zaman zaman yakın çevredeki küçük işletmelere götürmüş ve doğa yürüyüşlerine çıkarmıştır. Bu geziler sırasında kazanılan deneyimlerin sonuçları ise sınıf içerisinde metin, çizim, albüm ve gelecek araştırmalar gibi çalışmalar için temel olarak kullanılmaya başlanmıştır. Freinet, çocukların motivasyonunun hızla arttığını ve yazma deneyiminin onlar için rutin bir alışkanlık haline geldiğini gözlemlemiştir. Freinet’in “özgür metin” adını verdiği teknik bu yolla gelişmiştir. “Özgür metin” çalışması, çocukların kendi dünyalarından, algılarından, gözlemlerinden ve deneyimlerinden oluşturdukları spontane hikayelerden ve öğretmenin kısa notlar eklediği çizimlerden oluşmaktadır (Schouten, 2014).

Freinet'e göre iş, insan faaliyetlerinin hatta insan gelişiminin temelidir. Bu nedenle verimli iş yapma, öğrenme ve öğretmenin süregelen bir ilkesi olarak görülmektedir. Özgür metin çalışması sırasında da öğrenciler kendi metinlerini geliştirerek, sergiler ve dergiler vb. etkinlikler hazırlayarak aslında sürekli bir öğrenme süreci içine girmektedirler (Schlemminger, 2014).

Freinet'in eğitim yaklaşımına göre mutlu yaşam, dünya ile uyum içerisinde yaşamayı başarmakla elde edilmektedir. Bu nedenle eğitimin de doğa ve hayatla bağlantılı bir eğitim olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, bu okullarda öğrenme “yaşayan matematik”, “yaşayan coğrafya” gibi olgularla gerçekleşmektedir. Örneğin, tarih, keşifler ve röportajlar yoluyla; biyoloji ise deneylerle öğrenilmektedir (Nowak-Fabrykowski, 1992).

Freinet'e göre öğretmen ruh, zeka ve işin anlamlı bir bütünüdür. Bu bütüne göre ruh ihtiyaç, bilinç, huy ve mizaçtan oluşurken; zeka farklı alanlardan bilgi ve becerileri özümseyebilmek; iş ise kişinin kendine özgü öğretim yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. Freinet, bir öğretmenin iyi bir öğretmen olmanın yanı sıra iyi bir pedagog, sanatçı, şair, yazar, kâşif ya da müzisyen olmak için çaba göstermesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen, akademik becerilerin yanı sıra, hak ve özgürlükleri savunmak, barış için çaba göstermek, demokrasinin gerektirdiklerini yaşamak ve yaşatmak adına öğrencilerine bir rol model olmalıdır. İlimli, çocuğun kendini rahat hissettiği, kendi düşüncelerini paylaşabileceği bir eğitim ortamı hazırlamak da öğretmenin sorumluluğundadır. Freinet'in öğretmenleri en çok eleştirdiği konu ise, kendini yenilemekten uzak ve sürekli kendini tekrar eden öğretim metotları kullanmalarıdır. Çünkü bilgi ve beceriler sürekli yenilenmeyi gerekli kılmaktadır (Nowak-Fabrykowski, 1992).

Freinet, yaklaşımını geliştirirken, sadece öğretmenin nasıl olması gerektiğini tanımlamakla kalmamış, eğitim-öğretim sürecini ise; araştırma ve keşfi başlatmak, merak duygusunu arttırmak ve deneyim temelli öğrenmeyi desteklemek olarak tanımlanabilecek sacayakları üzerine yapılandırmıştır. Bu sacayakları sınıfın düzenlenmesinden, programın şekillendirilmesine kadar birçok alanda etkisini göstermiştir. Bilgi, sadece öğretmenden öğrenciye aktarılan pasif bir olgu olmaktan çıkarılmış, öğrencinin bilgiyi elde ettiği sürece odaklanılmıştır (Eichelberger, 2014).

Freinet Okulları'nda öğrenciler bireysel ya da ikişerli gruplar halinde kendi seçtikleri konu üzerinde çalışmaktadırlar. Öğrenciler heterojen yaş gruplarına bölünmekte, böylece öğrenciler arasındaki işbirliğini arttırılmaktadır. Dersler ve konular öğretmenlerin ve

öğrencilerin ortak çabasıyla hazırlanmakta ve öğrenme gruplarının planlarına göre de yeniden şekillendirilmektedir (Eichelberger, 2014).

Freinet metodunun ana unsurları “bireysel karar” ve “öz sorumluluk”tur. Çocuklar bu duyguları ancak ciddi bir çerçeve içerisinde günlük olarak yapabilmelerine fırsat verildiğinde öğrenebilirler. Bu bağlamda, duyguların, düşüncelerin ve deneyimlerin “özgür ifade”si Freinet pedagojisinde önemli bir eğitim unsurudur. Bu amaçla kurulan sınıf konseyi aynı zamanda önemli bir demokratik forumdur. Sınıf konseyinde, ortak ders planlama, haftalık planın hazırlanması, sınıfın sosyal hayatı, sınıf düzenlemesi ve dekorasyonu, okul içinde sınıfı temsil edecek öğrencinin seçilmesi ve oylanması gibi konular gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Birçok Freinet sınıfında, sınıf konseyinden ayrı olarak “sabah çemberi” konuşması ve “özgür konuşma” süresi her gün uygulanmaktadır (Şekil 20). Bu konuşmalar öğretmene çocukların ilgi ve istekleri hakkında bir ön bilgi vermekte ve öğrencilerin demokratik bir toplumun kurallarını öğrenebilmelerine yardımcı olmaktadır (Eichelberger, 2014).



Şekil 20. Freinet okullarının grup etkinliklerinden örnekler (a) (URL-40, 2014); (b) (URL-41, 2014).

Günümüzde Freinet Okulları çoğunlukla Fransa, Belçika ve Almanya’da bulunmaktadır (Sliwka, 2008).

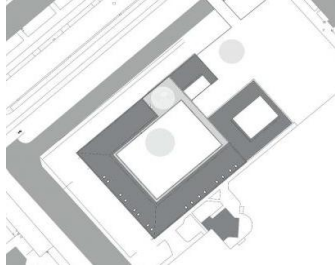

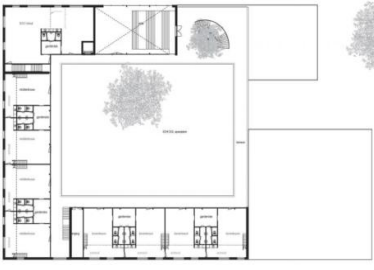



Bu açıklamalar sonucunda Freinet Metodu aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Eğitimde çocuğun psikolojik gelişimi dikkate alınmış, çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim verilmesi amaçlanmıştır.

- Çocukların ilgisini ve doğal merakını başlangıç noktası olarak alan Freinet Metodu, öğrenme için çocuklara gerçek fırsatlar vererek gerçek deneyimlerden yararlanmalarına olanak sağlamıştır.

- Eğitim sürecinde çocuklar aktif bırakılmış, iş yaparken öğrenmeleri hedeflenmiştir.
- Çocukların deney ve gözlem yoluyla daha iyi öğrenmeleri “doğal öğrenme” kavramını ortaya çıkarmıştır.
- Öğretmenin çok yönlü ve gerekli donanımları sağlayan bir rol model olması istenmiştir.
- Çocukların işbirliği içinde çalışarak, grup çalışmalarına ve toplum yaşamına alışmaları amaçlanmıştır.
- Uygulanan sınıf konseyi toplantılarıyla çocukların demokratik toplumun kural ve normlarını öğrenmeleri hedeflenmiştir.
- Ders öncesi uygulanan “özgür konuşma” yöntemi çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân tanımıştır.
- Derslerin ve ders konularının öğretmenler ve öğrencilerle ortaklaşa hazırlanması katılım ruhunu geliştirmektedir.

Tablo 11. Freinethoven Topluluk Okulu Projesi

ÖRNEK 9	FREINETHOVEN TOPLULUK OKULU PROJESİ	
	Yapının Yeri: Rotterdam, Hollanda Yapının Mimarı: - Yapım Yılı: -	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Bünyesinde ilkökul, kreş, bakım servisi ve oyun grupları bulunan yapıdaki tüm birimler ayrı alanlar ve girişler oluşturularak tek bir binanın içine yerleştirilmiştir. Oyun alanı olarak kullanılan üç ayrı avlu, okula güçlü bir kimlik kazandırmaktadır. Bu üç avlunun birbirinden farklı boyutları ve karakterleri vardır. Aynı zamanda da birbirleriyle görsel bağlantıları bulunmaktadır. Avlular, güneş ışığı ve etraftaki kestane ağaçlarına göre konumlandırılmıştır. Yapının içinde hiçbir tipik koridor bulunmamakla beraber, bütün alanlar ve sınıflar direkt olarak dışarıyla yani avluyla bağlantılıdır. Birinci kattaki sınıflara ulaşmak için tasarlanmış ayrı bir dış merdiven bulunmaktadır. Aynı zamanda birinci katta, sınıflar biraz küçültülerek teras oluşturulmuştur. Terasın üzeri kapatılarak farklı hava koşullarında sınıflar arasında rahat geçişin sağlanması amaçlanmıştır. Yapının yüksekliği güvenliği, yapının karakterini ve içe odaklanışını ifade etmektedir. Yapının doğal oluşumu ve mevcut ağaçların kullanımı da Freinet eğitim konseptine tam olarak uyacak şekildedir (Nowak, 2013).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Vaziyet Planı</p>	 <p>Zemin Kat Planı</p>	 <p>1. Kat Planı</p>
 <p>Görünüş</p>	 <p>Cephe</p>	 <p>Cephe</p>

2.1.6. Reggio Emilia Metodu

Loris Malaguzzi (1920-1994) tarafından oluşturulan bu eğitim felsefesi İtalya'nın kuzeydoğusunda bulunan Reggio Emilia şehrinde ailelerin, çocuklarının eğitim alabileceği bir okul kurma girişimiyle başlamıştır (Aslan, 2014).

Erken çocukluk dönemini kapsayan Reggio Emilia eğitim yaklaşımına göre büyüme süreci içerisindeki çocuk, gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, yetişkinler tarafından benimsenmiş fakat çocukların anlaması güç, geçerliliğini kaybetmiş, geleneksel, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallardan oluşmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak çocuğun yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek sağlandıktan sonra çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan “duvarla” karşılaştığında bu “duvarı” kendi kendine aşmayı başarabilmelidir. Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer özelliği ise çocuklara somut yaşantılar vererek keşif yapmalarına olanak sağlamaktır. Böylece çocukların araştırmaları, üretmeleri ve hipotezlerini test etmeleri amaçlanmıştır. Çocuklar, resim, heykel, müzik, gölge oyunları, dramatik oyun gibi sembolik yollarla kendilerini ifade edebilmektedirler. Çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelerle dönüştürdükleri, duygu ve düşüncelerini herkes tarafından görünür kılmak adına kullandıkları bu yola Reggio eğitimcileri tarafından “Çocuğun 100 Dili” adı verilmektedir (Temel ve Dere, 1999; Dündar, 2007).

Reggio Emilia eğitiminde proje tabanlı eğitim esastır. Öğretmenler, çocukların yakın gözlem yeteneklerini onlara hayatın içinden resim çizdirerek güçlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Buradaki amaç kopyalamak değil, çocukların yaşamın içinden gözleyerek, inceleyerek öğrenmelerini sağlamaktır (Temel, 2005).

Reggio Emilia Okulları'nda sınıflar tek bir öğretmene ait değildir. Bütün personel birlikte çalışmakta ve birlikte planlar yapmaktadırlar. Personel arasında hiyerarşi yoktur, böylece herkes çocuklarla birlikte çalışmada ve planlamada ortak sorumluluğa sahiptir. Her yaş grubu için iki öğretmen bulunmaktadır. Eğer sınıfta özel yardıma ihtiyacı olan bir çocuk bulunuyorsa, sınıfa başka bir öğretmen daha eklenmektedir. Fakat bu öğretmen sadece özel yardıma ihtiyacı olan öğrenciyle değil, sınıftaki diğer bütün öğrencilerle eşit seviyede ilgilenmektedir (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarındaki inanışa göre çocuklar, doğuştan dünya ile iletişim kurma becerisine sahiptirler. Öğretmenin görevi çocuklardaki bu yeteneği geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu anlayışın en belirgin örneğini, öğretmenlerin gün içinde yapacakları

aktiviteleri tartışmak için sabahları çocuklarla yaptıkları, çocukların başkalarının tercih ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenmelerine yardımcı olan küçük sohbetler oluşturmaktadır. Reggio Emilia öğretmenleri, proje çalışması sırasında çocukların ilgilerinin hangi noktaya yoğunlaştığını, öğrencilerin kalem vs. gibi materyalleri kullanma şekillerini, çocukların yaratıcılık seviyelerini ve öğretmene sordukları soruları dikkatlice kaydetmektedirler (Bennett, 2001). Bu gözlemler, Reggio Emilia öğretmenlerinin çocukların iç dünyalarını daha iyi anlayabilmek amacıyla “dokümantasyon” adını verdikleri yöntem açısından önem teşkil etmektedir. Bu yönteme göre öğretmenler, çocuklarla ilgili notlar tutar, gözlemler yapar, çocukların konuşmalarını kaydeder ve onları kameraya çekerler. Daha sonra analiz edilerek sunulmak üzere titizlikle hazırlanan bu dokümantasyon sürecinin ve öğrenci çalışmaları sonuçlarının üç temel amacı vardır; birincisi, görsel bellek yoluyla çocukların ne yaptıklarını hatırlamalarını sağlamak ve böylece çocukların eski fikirlerini gözden geçirip genişleterek yeni fikirler geliştirmelerini teşvik etmektir. İkincisi, öğretmenlerin çocukları daha iyi anlayarak onların proje fikirlerini geliştirmeleri ve devam etmeleri için yardımcı olmalarını sağlamaktır. Üçüncüsü ise, ailelerin çocuklarının okul hayatı ve gelişim kayıtlarıyla ilgili detaylı bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. (Edwards v.d., 1998; Staley, 1998).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen “öğretici” değil, aynı zamanda “öğrenici” görevindedir. Öğrenme sürecinde, öğretmen kendini bir katılımcı olarak görmekte ve çocuklarla birlikte keşif yapmaktadır (Temel ve Dere, 1999). Bu eğitim yaklaşımına göre çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişki, karşılıklı saygı ve işbirliği üzerine temellendirildiğinden, çocuklar akademik ve sosyal olarak daha iyi düzeyde gelişebilmektedirler. Öğretmenler çocuklar için gerekli sınıf ortamını yaratmak, çocukların sordukları sorulara olumlu yanıtlar vererek sınıf içerisindeki ilişkinin pozitif yönde yapılanmasını sağlamakla yükümlüdürler (Edmiaston ve Fitzgerald, 2000).

Reggio Emilia eğitim yaklaşımında her ortam üçüncü bir öğretmen olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, çocuğun yaşı ve ilgi alanı değiştikçe, en az senede bir defa, fiziksel çevresi de değişmektedir. Mekan, çocuğun farklı yaş gruplarından insanlarla ilişki kurmasını sağlaması, etkili bir çevre yaratması, esneklik sağlaması ve her tür toplumsal ve kavratıcı öğrenmenin gerçekleşmesi nedeniyle önem taşımaktadır. Mekanın, okul ile beraber, içindeki insanların fikir, değer, bakış açıları ve kültürlerini yansıtan bir akvaryum olduğu düşünülmektedir (Malaguzzi, 1993).

Reggio Emilia Okulları çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyecek özelliktedir. Mekanın içi sıcak ve sakin, ahşap malzemeli ve yumuşak renklerle donatılmıştır. Aydınlatılmış masalar, aynalar, mumlar, yerden tavana kadar uzanan pencereler, odalar arasındaki camlar mekandaki dikkat çekici unsurlardır. Mekanda yalnız kalmak için yeterli alan mevcuttur. Ancak çevre, çocukları diğer çocuklarla etkileşim kurmaya yöneltecek niteliktedir (Bennett, 2001).

Yatay bir çizgi halinde yapılan Reggio Emilia Okulları, mekanlar arasında hiyerarşi oluşturmamak amacıyla bu biçimde tasarlanmıştır. Bu düzenleme, servis alanlarının, çalışma alanlarının, sınıfların ve ofislerin hepsinin önemli ve ortak bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Branzi vd., 1998).

Reggio okullarında yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi güçlendirmek amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunabilecekleri “piazza” adı verilen serbest bir alan bulunmaktadır. Sınıflar piazzaların etrafında düzenlenmiştir ve yetişkinler ve çocuklar gün boyunca bu alanlardan geçmektedirler. Piazzalar çocukların enerjilerini boşalttıkları bir alan olarak değil, keşif yaptıkları, tiyatro gösterileri düzenledikleri, kostümler giyinip oyun kurdukları mekanlardır (Şekil 21) (Valentine, 1999; Temel ve Dere, 1999; Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Edwards, 2002).



Şekil 21. Diana School merkez piazza alanı (a, b) (URL-42, 2014).

Reggio Emilia okullarında çocukların çalışmalarının sergilenmesine büyük önem verilmektedir (Gandini, 1997). Sınıflarda bulunan duvar panoları çocuğa verilen değer bir göstergesidir ve panolardaki çalışmalar hem çocukların diğer çocuklarla hem de öğretmenlerin velilerle iletişim kurmalarının bir aracı olarak görülmektedir (Hertzong, 2001).

Her Reggio Emilia okulunda sınıfları tamamlayıcı olarak “atelier” yani “atölye” adı verilen bir çalışma alanı bulunmaktadır. “Atölye” araştırmaların ve deneylerin yapıldığı,

çeşitli materyallerle dolu, ferah ve aydınlık bir keşif alanıdır. Atölyeler cam boncuklar, pipetler, seramik parçaları gibi dönüştürülebilir malzemeler, taşlar, kayalar, fasulye tohumları ve kurumuş çiçekler gibi doğal malzemelerle doludur. Çocuklar bu atölyelerde araştırmalar ve keşifler yapmaktadırlar. Daha küçük olan “mini-atölye”de ise çocuklar kil, kâğıt, tel gibi malzemelerin özelliklerini keşfetmektedirler. Çocukların bu her iki atölyede de birçok keşif ve proje yürütmeleri mümkündür (Şekil 22). Okuldaki her şeyin çocukların erişebileceği boyutlardaki raflarda bulunmasına, aynı zamanda çocukların materyallerin renklerini fark edebilmeleri için açık bir ortamda bulunmalarına dikkat edilmiştir (Branzi vd., 1998; Hertzong, 2001).



Şekil 22. Reggio Emilia okullarındaki atelier araştırma alanlarından örnekler (a, b) (Amy, 2014); (c) (Tarr, 2014).

Reggio Emilia Okulları çocuğun bütün duyularına hitap edecek ve bütün duyularını geliştirmeyi destekleyecek özellikte çoklu duyuşsal ortamlardır. Bu nedenle mekanlardaki malzemeler, çocukların renkleri ve şekilleri fark etmelerini, onları nasıl kullanacaklarını düşünmelerini, koku ve dokuları fark etmelerini teşvik edecek biçimdedir (Şekil 23) (Valentine, 1999).



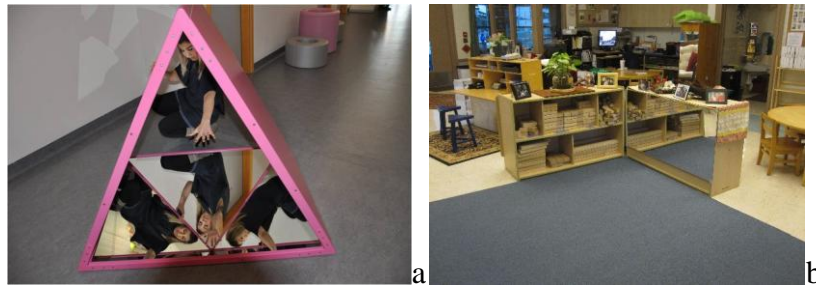
Şekil 23. Reggio Emilia sınıflarındaki malzemelerden örnekler (a) (URL-43, 2014); (b) (URL-44, 2014); (c) (URL-45, 2014).

Hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından dönüştürülebilen, farklı kullanımlara açık, esnek mekanlar Reggio Emilia Okulları'nı karakterize etmektedir. Mekanlar gün içinde ya da yıl içinde uygulanan proje ya da etkinliğe göre yeniden düzenlenebilir özelliktedir (Branzi vd., 1998). Öğretmenler, mekanları çocukların öğretmenle beraber, öğretmen ve büyük gruplarla, öğretmen ve küçük gruplarla ya da çocukların yalnız başlarına çalışabilecekleri şekilde düzenleyebilmektedirler (Şekil 24) (Temel ve Dere, 2001).



Şekil 24. Reggio Emilia okullarının dönüştürülebilir, esnek iç mekan düzenlemelerinden örnekler (a) (URL-46, 2014); (b) (URL-47, 2014).

Okullardaki bir diğer önemli özellik ise, aynaların kullanımınıdır. Girişlerde bulunan üçgen çatı biçimindeki aynalar, konveks ve konkav aynalar çocukların kendilerini farklı durum ve biçimlerde gözlemleme, kendilerini tanımasını ve kendilerini başkalarının gözüyle görmelerini sağlamaktadır (Şekil 25) (New, 1993; Temel, 2005).



Şekil 25. Reggio Emilia okullarındaki aynaların kullanımı (a) (URL-45, 2014); (b) (URL-48, 2014).

Reggio Emilia Okulları'nda zemin ahşap kaplı ve mekandaki birçok oyuncak ahşap malzemedendir. Kapılar, içeriden dışarıya veya odadan odayı kolayca görebilmeyi

sağlamak amacıyla çoğunlukla camdan yapılmıştır (Şekil 26). Mekanlarda kullanılan bütün materyaller doğal ve geri dönüşebilir özelliktedir (Şekil 23c).



Şekil 26. Mekanlar arasındaki görsel ilişkiyi güçlendiren cam kapılar (a, b) (URL-47, 2014) ve ahşap kaplı zemin (b) (URL-49, 2014).

Sınıflarda bulunan ahşap blokların arkasında, çocuklar tarafından kullanılmak üzere resim ve renkleri duvara yansıtan bir tepegöz sistemi kurulmuştur. Bazı okullarda gölge oyunları için kullanılmadığı zamanlarda kaldırılmak üzere katlanabilir özellikte olan tavandan sarkıtılmış perdeler de bulunmaktadır (Şekil 27) (Bennett, 2001).



Şekil 27. Reggio Emilia anaokullarındaki tepegöz sistemi ve gölge oyunlarından örnekler (a, b) (URL-50, 2014); (c) (URL-51, 2014).

Su oyun alanları, tırmanma tepeleri, ailelerin diktiği küçük ağaçlardan oluşan çocuk boyutlarında labirentler ve piknik masaları okul dış mekanlarının dikkat çekici öğelerini oluşturmaktadır (Bennett, 2001). Çeşitli çiçek ve bitkiler iç avluların yanı sıra sınıflarda da kullanılmaktadır. Bu durum, iç ve dış mekan arasında doğal bir geçiş oluşturmaktadır. Dış mekandaki saçaklar, verandalar ve iç mekandaki güneş ışığını içeriye taşıyan zeminden tavana uzanan geniş pencereler, iç ve dış mekan arasındaki fiziksel bağlantının oluşmasına yardımcı olmaktadır (Valentine, 1999).

Her Reggio Emilia okulunda yemek yemek için ayrılmış, çocukta ev ortamındaymış hissi uyandıracak özel bir alan bulunmaktadır. Temiz ve canlı masa örtüleri ile kaplı dört kişilik çocuk masalarının oluşturduğu yemek alanlarında gerçek porselen, cam bardak, kumaş peçeteler ve önlükler kullanılmakta ve çocukların anlayacağı sözcükler ve resimlerden oluşturulmuş menüler bulunmaktadır (Borgia, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımı çocukların ve yetişkinlerin birlikte katıldıkları, akışkan, öğretici ve dinamik bir programdır (Temel, 2005).

Reggio Emilia erken çocukluk eğitiminin genel özellikleri ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Erken çocukluk dönemi eğitimi olan Reggio Emilia Metodu, çocuğun yeterli bir destek ile zorlukları kendi kendine aşabileceğini vurgulamaktadır.
- Çocuklar, somut yaşantılar yoluyla hayatı, hayatın içinden gözlem yaparak öğrenirler.
- Personel arasında hiyerarşi olmaması herkesin çocuklarla birlikte çalışmada ve planlamada ortak sorumluluğa sahip olmasını sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin amacı iletişim yeteneğini arttırmaktır. Bu nedenle iletişim kabiliyetini destekleyecek aktivitelere yer verilmektedir.
- Uygulanan dokümantasyon yöntemi ile çocukların gelişimi, öğretmenler ve aileler tarafından kolaylıkla izlenebilmektedir.
- Değişen ilgi ve ihtiyaçlara göre fiziksel çevrenin de değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
- Sınıflarda ahşap malzemelerin, yumuşak renklerin, aynaların, mumların, yerden tavana uzanan pencerelerin kullanımı çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyecek niteliktedir.
- Çocukların kendilerini evindeymiş gibi hissedebilmeleri için mekanda ev ortamına benzer düzenlemeler yapılmıştır. Duvarlarda çocukların çalışmalarına yer verilmesi de çocuğa verilen değer göstergesidir.
- Sınıfların piazza adı verilen küçük meydana açılması sosyal etkileşimi arttırmayı amaçlamaktadır.
- Atölyeler ile çocukların doğal malzemeler kullanarak araştırmalar ve keşifler yapmasına olanak tanınmıştır.
- Sınıftaki ya da ortak alanlardaki aynalar aracılığıyla çocukların kendilerini değişik durumlarda gözlemesi ve tanınması amaçlanmıştır.

- Materyallerin gerçek malzemelerden oluşması çocuğun gerçek malzemelerle renmesini sağlamakta, ortak yurütülen çalışmalarla da çocukların yardımlaşmayı ve sorumluluk sahibi olmayı renmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 12. Tellus Anaokulu

ÖRNEK 10	TELLUS ANAOKULU	
	Yapının Yeri: Stockholm, İsveç Yapının Mimarı: Tham&Videgard Arkitekter Yapım Yılı: 2007-2010	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Eski bir sanayi bölgesi ve küçük bir orman alanında gelişim gösteren konut yapıları arasında yer alan okul, farklı bağlamlar ve ölçekler arasında aracılık etmektedir. Yarı kapalı giriş avlusu, ailelerin çocuklarını okula bırakmak ve karşılamak amacıyla kullandığı bir alan olarak hizmet etmektedir. Yapının organik formu, süreklilik sağlayarak harekete teşvik etmekte ve iç ve dış mekanlarda farklı alanlar oluşturmaktadır. Farklı yüksekliklerde ve çocuk ölçeğindeki pencereler, iç ve dış mekanı birbirine bağlayarak gün ışığını içeri taşımakta ve çocukların dışarıyı izlemelerini kolaylaştırmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımını esas alan okul, düz bir yerleşim yerine, her gruptan çocuğun etkileşimini sağlamak amacıyla farklı etkinlikler, oyunlar ve öğrenme alanlarını büyük, ortak bir ana mekan oluşturacak şekilde tasarlanarak, alışılmışın dışında bir plan sergilemektedir. Bu ana mekan (piazzza), ayrılmış atölyeler ve sessiz aktiviteler için düzenlenmiş küçük grup odaları ile tamamlanmıştır (URL-52, 2014).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Zemin Kat Planı</p>	 <p>1. Kat Planı</p>	 <p>Ön Görünüş</p>
 <p>Cephe</p>	 <p>Cephe Giriş Avlusu</p>	 <p>İç Mekan</p>
 <p>İç Mekan</p>	 <p>Cephe ve Pencere Kurgusu</p>	

Tablo 13. San Felice Anaokulu

ÖRNEK 11	SAN FELICE ANAOKULU	
	Yapının Yeri: San Felice, İtalya Yapının Mimarı: ZPZ Partners Yapım Yılı: 2000-2003	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Okul ortamı, çocukları yaratıcı, meraklı, başarılı olmaya ve başkalarıyla etkileşim kurmaya yönlendirmektedir. Mekanda hiçbir gereksiz köşenin olmaması, her bir alanın yaşayan ve değişime açık nitelikte olması mekanı özelleştirmektedir. Çatı pencerelerinin kullanımı, farklılaşan yapay aydınlatmalar, hassasiyetle seçilen renk paleti, dış avlular ve kullanılan doğal malzemeler mekanı zengin ve canlı yapmakta, iç-dış ve özel-sosyal mekanlar arasında ayırım sağlamaktadır. Kat planında, bütün aktivite alanlarının ve sınıflarının “piazza” adı verilen merkez bir alana açıldığı, öğretmen ve öğrencilerin ortak kullandığı bu alanın bir toplanma alanı olarak hizmet ettiği görülmektedir. Bu alan aynı zamanda yemek alanı olarak da kullanılmaktadır (URL-53, 2014).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
 <p>Plan</p>		
 <p>Ön Görünüş</p>	 <p>Cephe</p>	 <p>Bahçe</p>
 <p>Piazza</p>	 <p>Piazza</p>	 <p>İç Mekan</p>

Tablo 14. Berriozer Anaokulu

ÖRNEK 12	BERRIOZER ANAOKULU	
	Yapının Yeri: İspanya Yapının Mimarı: Javier Larraz Architects Yapım Yılı: 2012	
YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ		
<p>Renkli kalem gibi dev şeritlerden oluşan yapı, Reggio Emilia yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Mekanlar, dikdörtgen bir kompleks içerisinde merkezi bir alanın çevresinde düzenlenmiştir. Bu alan, bir toplanma yeri oluşturmasının yanı sıra çocukların etkileşimi ve ortak etkinlikler için uygun bir alan oluşturmuştur. Derslikler bu merkezi iç avluya bakacak şekilde konumlandırılmış, böylece iç-dış mekanın görsel olarak birbirine bağlanması ve doğrudan erişimi sağlanmıştır. Yapının dış görünümünde renkli bir cephe oluşturulmasına karşın, iç mekanda olabildiğince sadelik esas alınmıştır. Sınıf içerisindeki mobilyalar çocukların yaş ve boyları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Mekanlarda, farklı aktivitelere ve grup boyutlarına uygun boşluklar oluşturulmuştur. Çocukların görsel denetimini daha kolay sağlayabilmek için mekanlar arasındaki geçirgenlik ve şeffaflık öncelikli kriter olarak kabul edilmiştir (Frearson, 2014; URL-54, 2014).</p>		
MİMARİ ANLATIMLAR ve FOTOĞRAFLAR		
		
Plan		
		
Genel Görünüş	Cephe	İç Avlu
		
İç Mekan	İç Mekan	İç Mekan

2.1.7. Montessori Metodu

Montessori Metodu, İtalya'nın ilk kadın doktoru Maria Montessori (1870-1952) tarafından ortaya konan bir eğitim yaklaşımıdır. Maria Montessori, Roma'da zeka geriliği olan çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapmış ve zihinsel geriliğin tıbbi bir sorun olmaktan çok pedagojik bir sorun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Montessori, zihinsel engelli bu çocuklara özel eğitim yöntemleri ile yardımcı olabileceğini, hastanelerin onları iyileştiremeyeceğini ve bu çocukların okullarda eğitilmesi gerektiğini savunmuş, bu fikirle de kendi eğitim metodunu oluşturmuştur (Wilbrandt, 2011).

Montessori, birlikte çalıştığı zihinsel engelli çocukların, devlet okullarında uygulanan sınavlarda normal zekalı öğrencilerle aynı başarıyı yakalaması sonucu, kendi uyguladığı eğitim yönteminin normal zekalı çocuklara da uygulanabileceğini düşünmüştür (Asher, 2010). Kullandığı eğitim yöntemlerinin bu çocukların normal düzeye gelmelerine yardımcı olması, Montessori'nin bu yöntemi gerekli değişiklik ve ilavelerle normal zekalı çocuklar üzerinde uygulamasına olanak tanımıştır (Topbaş, 2004).

Maria Montessori, 1907 yılında Roma'nın fakir mahallelerinde yaşayan, 2-6 yaş arasında, yoksul ve çoğu okur-yazar olmayan ailelerin çocuklarından oluşan ilk "Çocuklar Evi"ni (Case dei Bambini-Children's House) açmıştır (Aytaç, 1981; Pollard, 1996; Korkmaz, 2012). Açılan bu ilk "Çocuklar Evi"ne, okulun başarısıyla ilgili çıkan yaygın haberler nedeniyle dünyanın tüm ülkelerinden ziyaretçiler akın etmiştir (De Jesus, 1987). İlk kurulan Çocuklar Evi maddi yetersizlikler içinde ve yeterli donanımdan yoksun olduğu için bir eğitim metodu uygulanmaktan çok, geliştirilmeye başlanmıştır. Çünkü içerisinde Montessori materyalleri yoktur ve çevre, metoda özgü sınıf çevresinden oldukça uzaktır (Korkmaz, 2012). Aynı yıl, ikinci Çocuklar Evi açılmış ve okulda bir derneğin yapımını üstlendiği Montessori materyalleri kullanılmaya başlanmıştır. Ocak 1909'da İsviçre'de Froebel'in eğitim yönteminin kullanıldığı yetim yurtları ve çocuk evleri, Montessori metodunun ve materyallerinin benimsendiği Çocuklar Evi'ne dönüştürülmeye başlanmıştır (Montessori, 1912).

Montessori, yaşadığı dönemin okullarında çocuklara ders konularının ezberletilmesine, ezberleyemeyen çocukların ise fiziksel şiddet yoluyla eğitilmesine karşı çıkmıştır. Aynı şekilde, okullarda çocukların okuyabilecekleri yalnızca birkaç kitap bulunmasını, harita, resim gibi gereçlerin kullanılmamasını ve dersle ilgili soru sormak isteyen çocuğun susması için hemen uyarılmasını eleştirmiştir. Buradan hareketle, o

dönemin eğitim anlayışının, öğretmenin belirlenen bilgileri çocuğa zorla belletmesinden oluştuğu görülmektedir. Bu geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkan Montessori, eğitimde çocuğun özgürlüğünü kazanabileceği bir ortamın gerekliliğine ve öğretmenin çocuğun işini kolaylaştırıcı bir rehber konumunda olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Durakoğlu, 2010a).

Çocuğun özgüven, inisiyatif, ne istediğini bilme ve uygulama, bağımsızlık, konsantrasyon, düzenlilik, yardımlaşma ve başkalarına saygı duyma yetilerini geliştirmeyi amaçlayan Montessori Metodu, bu amaçlara iki şekilde ulaşmayı hedeflemiştir. Birinci olarak, çocuğun öğrenme zevkini zorlama olmadan kendi kendine yaşamasını sağlamak; ikinci olarak da çocuğun öğrenme mekanizmasını mükemmelleştirmeye yardımcı olmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori'nin geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan daha farklı bir okul ortamı oluşturmaya çalışması, Montessori'nin çocuğun bütününe odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Montessori sınıfları, yetişkinlerin sorumlu olduğu alanlar olmak yerine, çocukların bağımsızlık ve kendi kontrolünü sağlama duygularını geliştirmeye yardımcı olacak biçimde hazırlanmış ortamlardır (Seldin ve Epstein, 2003). Montessori sınıflarında sıra yerine, ilk olarak kendisi tarafından kullanılan, çocukların boylarıyla uyumlu sandalyeler, zihinsel engelli çocuklar için geliştirilen öğretici materyaller bulunmaktadır. Sınıfta oyun amaçlı birçok oyuncak bulunmasına rağmen, bir süre sonra çocukların bu oyuncaklardan sıkıldıkları ve öğretici materyallere yöneldikleri gözlemlenmiştir. Montessori, sınıf ortamını da çocuklara göre düzenlemiştir. Mobilyalar çocukların boylarına göre yeniden yapılandırılmış, materyaller çocukların ulaşabilecekleri küçük dolaplarda sergilenmiş, duvarlardaki askılar çocukların erişebilecekleri yüksekliğe monte edilmiştir. Sandalyelerin, çocukların kaldırıp hareket ettirebilecekleri kadar hafif olmasına dikkat edilmiştir. Montessori, çocukların öğrenmeye karşı şiddetli bir istek duyduklarını ve onlara uygun bir ortam hazırlandığında kendi başlarına öğrenebileceklerini ispatlamıştır (Schilling, 2011).

Çocukların, onlara gerekli yardım yapıldığında kendi kendilerine öğrenebildikleri fikrini daha iyi anlayabilmek için, Montessori'nin antropolojik olarak çocuğa nasıl yaklaştığını ve temel düşüncelerinin ne olduğunu detaylı olarak incelemek gerekmektedir. Montessori'ye göre, çocuk doğduğu andan itibaren aktif tutulmalı, karakterinin gelişebilmesi için ona her adımında yardımcı olunmalıdır. Montessori bu düşüncesini "Bana kendim yapabilmem için yardım et" şeklinde özetlemiştir (Arslan, 2008).

Çocuğu olduğu gibi gören, çocuğun kendi kendine uygulayarak, en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını amaçlayan Montessori yaklaşımı, çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Sistem, çocuğun büyümesine ve gelişmesine uygun, ancak henüz yapmaya hazır olmadığı şeyleri yapmasına izin vermeyen bir sistemdir (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori'ye göre, insan varlığının en önemli belirtisi ruh ve yaratıcı zekaya sahip olmasıdır. Bunların içerisinde insancıl davranışlar göstermemizi sağlayan psiko-fiziksel işlevler vardır ki, bunlar çocuğa “kendi ve özgür seçimi ile bağımsız iradesini oluşturabilme gücüne sahip”, üstün bir biyolojik canlı olma özelliği kazandırmıştır. İnsan, hayvanlar gibi kalıtsal yolla kazanılmış davranışlara sahip değildir. Fakat sınırsız bir uyum yeteneğine sahiptir. Dolayısıyla çocuk, insan olabilmek için insanlara muhtaçtır (Arslan, 2008). Montessori'nin yaratılış görüşüne göre her canlı varlık, öylesine var olmak için değil dünyanın düzenine ayak uydurmak ve uyumun sürekliliğini sağlamak için vardır. Bu uyum yaşamın, hayatta kalmanın ve evrensel gelişimin ön koşuludur ve uyum sağlama yaşamın temeli olarak görülmektedir (Wilbrandt, 2011).

Montessori, eğitim yöntemini oluştururken insanın oluşum sürecini incelemiş ve daha çok kişiliğin oluşumu üzerinde durmuştur. Bunu “Eğitimde metot değil, insan kişiliği göz önüne alınmalıdır” şeklinde açıklamıştır. Montessori kişiliğin gelişmesini, bireylerin başka bireylerle bir araya gelmesi ve bu süreçte bağımsız olarak kendi özgür bireyselliğini koruyabilmesi olarak görmüştür. Montessori için önemli olan, çocukluğun yetişkinliğe doğru bir geçiş aşaması olduğunu düşünmemektir. Bunun yerine, bu süreci kendine özgü kuralları olan, kendine özgü bir gelişim evresi olarak görmektir (Arslan, 2008).

Montessori'ye göre çocuk, insanların mimarıdır. Bu mimarlar farkında olmadan içlerindeki inşa planına uyarak kendilerini geliştirmeyi amaçlarlar. Bu gelişimde, yetişkinler inşa planı hakkında fikir sahibi olmadıkları için gelişime müdahale etme yetkileri de bulunmamaktadır. Çünkü yetişkinlerin zamansız müdahalesi inşa planına zarar verebilir ya da yanlış yöne sevk edebilir. Bu nedenle çocuğun sağlam bir karakterde yetişebilmesi için hem fiziksel hem de ruhsal olarak gelişebileceği sağlıklı bir ortama ihtiyacı vardır. Montessori eğitim yönteminde yetişkinin görevi çocuğun içindeki gizli yetenekleri ortaya çıkarmasına yardımcı olmak ve onları gelişim süreci boyunca desteklemektir (Arslan, 2008).

2.1.7.1. Montessori'ye Göre Çocuk

Montessori yönteminin bugün evrensel boyutta ün kazanmış olmasının nedenini Montessori'nin çocuk tanımında aramak gerekmektedir. Maria Montessori tarafından eğitilmiş Margaret E. Stephenson, Montessori'nin çocuk anlayışını tanımlarken; "Çocuk evrenseldir. Bütün çağlarda var olmuştur ve zamanın sonuna dek var olacaktır. Tarih öncesi çocuğu, ortaçağ çocuğu, modern zaman çocuğu diye bir şey yoktur. Gerçekte tek bir çocuk vardır: O, bütün çağların, bütün ırkların çocuğu, geleceğin varisi, kültürün temel taşı, tarihi kuşaktan kuşağa aktaran ve barışın yolunu açandır" sözlerini kullanmıştır (Kalıpçı, 2008; Şahintürk, 2012).

Montessori'ye göre her çocuk farklı yaşlarda farklı davranış biçimleri sergilemekte ve bu yaş gruplarının her biri bir aşama olarak düşünüleceğinden, her yaş grubunun kendine özgü ihtiyaçları bulunmaktadır. Montessori, yeniden doğum olarak tanımladığı ve doğumdan on sekiz yaşına kadar süren bu farklı dönemleri üç evreye ayırmıştır. Bunlar (Korkmaz, 2005; Dündar, 2007; Durakoğlu, 2010a; Wilbrandt, 2011; Tepeli, 2012):

- Birinci Evre: 0-6 Yaş Dönemi
- İkinci Evre: 6-12 Yaş Dönemi
- Üçüncü Evre: 12-18 Yaş Dönemi'dir.

- Birinci Evre (0-6 Yaş): Montessori'ye göre çocukta görülen fiziksel değişimler çocuğun özgürlüğü ve özgürleşmesi ile ilgili birçok ipucu barındırmaktadır. Doğal gelişim olarak adlandırılan bu fiziksel değişimler çocuğun bağımsızlığını kazanma yolunda attığı ilk adımlar olarak kabul edilir. Montessori birinci evreyi 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak iki ayrı döneme ayırmıştır. Montessori'nin 0-3 yaş aralığında "ruhsal embriyo" olarak tanımladığı çocuk, fiziksel ve ruhsal olarak gelecek kişiliğinin belirlendiği bu aşamada saygı duyulmaya, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bunun için gerekli düzenin, davranışların ve çevrenin hazırlanmasına ihtiyaç duymaktadır.

Montessori, çocuğun özgürleşme sürecinin doğumdan itibaren başladığını belirtmektedir. Doğduğu andan itibaren annesinin fonksiyonlarından bağımsız hale gelen çocuk, dünyayı ve çevreyi algılama, keşfetme güdüsüyle hareket eder. Montessori, bunu hayatın ilk yıllarının özelliği olarak görmektedir. Bu aşamada çocuğun çevreyi algılamaya çalışırken faaliyete geçen ilk organları ise duyu organlarıdır. Bu nedenle çocuğun doğduğu andan itibaren çevreyi keşfetmek için kullanmaya başladığı duyu organlarına hitap etmek bu dönemde oldukça önemlidir.

Yetişkinlerin huysuzluk olarak adlandırdığı 0-3 yaş döneminde çocuğun gelişiminin dış belirtilerine saygı duymak, dikkat göstermek ve çocuğun gelişimine yardımcı olacak gerekli çevreyi hazırlamak önemlidir.

Birinci evrenin ikinci dönemini kapsayan 3-6 yaş aralığı ise hassas dönem olarak kabul edilmektedir. Önceki dönemde kendini keşfeden çocuk, bu dönemde çevrelerine ilgi duymaya, keşfetmeye, soru sormaya ve isteklerde bulunmaya başlar. Montessori'nin gözlemlerine göre, bu dönem içerisindeki çocuklar ilgi duydukları herhangi bir şeye kısıtlı bir süreyle dahi olsa olağanüstü bir konsantrasyon sağlayabilirler. Montessori, konsantrasyon yeteneğinin 3 ile 6 yaş aralığında alıştırma ile kazandırılabilmesine vurgu yapmaktadır. İleriki yaşlarda görülen konsantrasyon eksikliğinin karakterin gelişmediğini gösterdiğine vurgu yapan Montessori, karakter gelişimiyle öğrenme hızı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşe göre, çocuğun karakterinin en iyi 3-6 yaş arası dönemde geliştirilebileceği doğru kabul edilebilir. Davranış, hareket ve zekada çok fazla gelişim gözlemlendiği bu dönemde, çocuk kendiliğinden ve doğal olarak aktiftir. Çocuklar bu dönemde yetişkinlerden daha fazla ve daha hızlı öğrenmektedir.

Montessori 3-6 yaş aralığındaki çocuğun kendi gelişimi içerisinde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yani, bu yaş aralığındaki çocuğun gösterdiği gelişim özelliklerinin bilinmesi ve çocuğa buna uygun bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Montessori'ye göre böyle bir eğitim de ancak çocuğun özelliklerinin iyi bilinmesi ile ve bu özelliklere göre çocuğa gerekli özgürlüğü vererek çocuğun kendi kendine başarabilmesini sağlamakla mümkündür.

- İkinci Evre (6-12 Yaş): 6-12 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuğun hayal gücü ve soyutlama yeteneğinin gelişmeye başlamasının yanı sıra, iyi ve kötü arasındaki farkın algılanarak ahlak kavramının gelişmeye başladığı görülmektedir. Bu dönemde çocuk iyi ve kötü, doğru ve yanlış arasındaki farkı algılamaya başlasa da, ahlaki kavramların içerikleri hakkında çok fazla bilgi sahibi değildir. Montessori bu dönemdeki çocuğu "toplumsal alanda yeni doğmuş bebek" olarak nitelendirmektedir. Birlikte yaşamın gerektirdiği düzenlemeler, kurallar ve ahlak bu dönemde öne çıkmakta ve çocuk sosyal bilinci bu dönemde kazanmaya başlamaktadır.

Bu evrede çocuk dünyayı, ahlaki sorunları, doğayı ve insanlığı anlamaya karşı yoğun bir istek gösterir ve karmaşık sosyal olayları farklı bakış açılarıyla anlamlandırmaya çalışır. Ayrıca çocukta gelişmeye başlayan değişik duyguların farkına varılmasıyla duygusal dalgalanmalar da bu dönemde ortaya çıkmaya başlamaktadır.

Montessori 6-12 yaş aralığındaki bu dönemde çocukların deneyimlerinin somut ve duyuşal olduğunu, bu evrede çocuğa verilen bilginin anlaşılabilmesi için çocuğun bilgiyi içeren nesneyi eliyle kavramasının, görmesinin, koklamasının, duymasının veya tatmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Montessori, deneyimleri soyutlama yeteneğinin on iki yaşında, yani çocukluğun son evresinin ilk döneminde başladığını belirtmektedir.

Fiziksel olarak da büyük değişim gösterilen ve bağımsızlık kazanmaya başlanılan bu dönemde ocuk, kapsamlı bir eğitime, engin bir kültüre, geniş sosyal ilişkilere ve açık bir çevreye ihtiyaç duymaktadır.

- nc Evre (12-18 Yaş): Montessori'nin çocukluğun nc ve sonuncu dönemi olarak kabul ettiği bu dönem, 12-15 ile 15-18 yaş aralıklarını kapsayan iki alt evreye ayrılmaktadır. Bu dönemin sona ermesiyle birlikte gelişimin olgunluk seviyesine ulaştığı ve bireyin gelişimini tamamladığı düşünülmektedir.

Bu evrede çocuğun toplumsal ve dini hisleri gelişmekte, vatan, millet gibi kavramlar önem kazanmakta ve birtakım ideallere sahip olunmaktadır. Montessori bu dönemi olgunluk dönemi olarak kabul etmiştir. Beklentilerin olduğu, yaratıcı faaliyetlerin ön plana çıktığı bu dönemde birey, özgüvenini güçlendirme ihtiyaı hissetmekte, karşı taraftan anlayış ve saygı beklemektedir. Montessori, zgveni yüksek ve kendileriyle barışık bireylerin daha huzurlu, uyumlu ve sorumlu kişiler olduğunu vurgulamış, bu nedenle bu dönemdeki bireylerin kişiliklerinin ve özgüvenlerinin güçlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Montessori üç ile altı yaş arasındaki çocuklar için eğitim kurumları açarken, bir yandan da ergenlerin eğitimine ilişkin düşüncelerini ortaya koyduğu konferanslarda ergenleri hayata hazırlayacak orta ğretim kurumlarının açılması ile ilgili isteklerini de dile getirmiştir. Montessori'nin isteği üzerine faaliyete geçen Montessori Liseleri'nde eğitim, bireyleri hayata hazırlayan bir program çerçevesinde, bireyin özgürlüğünü ve bağımsızlığını destekleyecek bir ortamda verilmeye başlanmıştır. Bu okullar sadece bilgi veren kurumlar olarak görülmemiş, bireyin karakter gelişimi de dahil olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle Montessori Liseleri'nde çocukların içinde kendi kişiliklerini oluşturup, gelişip olgunlaşabilecekleri bir güncel yaşam ortamı sunulmasına önem verilmiştir.

Montessori'ye göre bu yaş aralığındaki çocukların verimli bir gelişim gösterebilmeleri için çalışma ve ders programlarından daha fazlasına, büyüyebilmek ve kişiliğin etkin bir şekilde oluşabilmesini sağlamak amacıyla da özgürlüğe ihtiyaçları vardır.

Montessori Liseleri'nde de bireyin belirli bir özgürlük ile karakter gelişimini sağlamak esastır. Bu nedenle bu okullarda, geleneksel eğitim kurumlarındakinin aksine, çocukların okuyacakları dersleri özgürce seçmelerine, nerede çalışmak istediklerine özgürce karar verebilmelerine, birlikte çalışacakları kişileri kendilerinin seçmeleri izin verilmektedir.

Montessori'ye göre, her dönem farklı özellikler gösterse de, bir önceki dönem bir sonraki için temel teşkil etmektedir. Sağlıklı bir gelişim sağlanması için de önceki dönemdeki gelişimin ideal bir seviyeye ulaşması gerekmektedir. Montessori, evre geçişlerini yaşlara ayırsa da bunların kesin biyolojik tarihlere bağlı olmadığını savunmaktadır. Ona göre bu geçişler olgunlaşma ile öğrenme süreçlerinin etkileşimine göre ve çocuğun çevresi ile alışverişi sırasındaki iç çalışmasına bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Bu nedenle eğitimin, birbiri ardına gelen bu gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurularak verilmesi önemlidir. Bu durum Montessori'nin her bir çocuğun bireyselliğini kabul ettiğinin göstergesi sayılmaktadır.

Maria Montessori'nin çocukları inceleyerek elde ettiği bilgilere göre çocuğun karakteristik özellikleri aşağıda sıralandığı gibi özetlenebilmektedir (Korkmaz, 2005; Dündar, 2007; Durakoğlu, 2010a; Tepeli, 2012; Wilbrandt, 2011);

- Çocukların yetişkinlerden ayrı doğal bir tempoları vardır. Bu tempo yetişkinlerin temposundan çok daha yavaş ve zaman kavramından uzaktır.
- Çocuklar doğdukları andan itibaren bağımsızlık kazanmaya çalışırlar.
- Her çocuğun farklı yaşlarda farklı bireysel özellikleri ve farklı ihtiyaçları vardır.
- Yetişkinler çocuğun ruhuyla ilgili her şeye kendi açılarından bakarlar. Bu nedenle çocukları anlamakta zorlanırlar.
- Çocuk belli bir yaşa gelene kadar yaşamı somut yolla algılar.
- Çocuklar her şeyi duyularını kullanarak öğrenirler. Kokular, sesler, dokuların yapısı, renkler ve tatlar onlar için yeni ve heyecan vericidir.
- Çocuklar yaparak öğrenirler.
- Özgür olma isteği çocukların en güçlü dürtülerinden biridir. Bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duysalar dahi, kendileri için, kendi kendilerine, yapabildikleri kadar çok şey yapmak isterler.
- Çocuklar gelişimleri için çeşitli aktivitelere ihtiyaç duyarlar. Bu aktiviteler onların gelişimine uygun, ilgi çekici ve yaşamı öğretir nitelikte olmalıdır.
- Çocukların hassas bir yapıları vardır. Yetişkinler gibi duygularını kontrol etmeyi ve açıklayabilmeyi öğrenememişlerdir.

- Çocuklar belli bir olgunluk seviyesine erişene kadar iyi ve kötü, doğru ve yanlış ayırımını yapamazlar.

- Çocukların çok erken yaşlarda başlayan güçlü bir düzen duyguları vardır. Eşyaların uygun yerlerde olduğu bir çevrede yaşamaya ihtiyaç duyarlar.

- Çocuk, güçlü bir kişisel onur duygusuna sahiptir. Kendilerine verilen değeri anlar ve kendilerine yapılan kaba davranışlardan etkilenirler.

- Çocuk, yaşamında ona en yakın olan yetişkinleri taklit ederek öğrenir. Yetişkinlerin davranışlarını kopya eder ve öğrendiklerini olgunlaştıkça kullanmak üzere depolar.

- Çocuk, işi oyuna ve oyuncağa tercih eder. Seçme şansı verildiğinde oyun oynamak yerine temizlik yapmak, yemek pişirmek, bahçeyle uğraşmak gibi gerçek işleri tercih edecektir. Çünkü yetişkinlerin ‘öğrenme’ adımı verdikleri faaliyetler onlar için ‘oyun’dur.

- Çocuklar bir seferde tek bir şeye dikkatini vermek koşuluyla çok güçlü bir öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bu güçlü yetenek, çocuğun bir şeyi öğrenirken kendini tamamen o işe vermesini ve konsantrasyon yeteneğini geliştirmesini sağlar.

- Çocuklar elde edeceği sonuçtan çok, bir şeyler yapmaya ilgi duyarlar. Yetişkinlerden farklı olarak işin bitmesinden değil, yapılan işin sürecinden keyif alırlar.

- Sosyalleşme ve toplumsal hayata karışma yolunda çocuğa verilen eğitim önemlidir.

- Çocuk kendine odaklıdır. Yani yalnızca kendi duygularının ve isteklerinin farkındadır. Gerçek anlamda anlayışlı olma ve başkalarını dikkate alma duygusu, kazanılması ve gelişmesi uzun yıllar süren bir yetişkin niteliğidir.

- Çocukların bir şeyi en kolay şekilde öğrenebilecekleri belli “duyarlı dönemleri” vardır. Bu duyarlı dönemler her çocukta farklı yaşlarda ortaya çıkabilir. Yetişkinlerin amacı bu dönemleri anlayabilmek ve bir beceriyi çocuğa en uygun olan zamanda öğretmek olmalıdır.

- Çocuk eğitiminde kullanılan ödül-ceza sistemi çocuklara anlamsız gelir.

- Çocuklar sessizliğe yatkındır.

2.1.7.2. Montessori Öğretmenleri

Montessori Metodu'nda eğitimin merkezini çocuğun oluşturması, öğretmenin rolünü tamamen değiştirmiştir. Öğretmen, eğitime katkı sağlayan ikinci bir eğitim öznesi halini almıştır. Geleneksel eğitim metodundaki otoriter bilgi kaynağı olan öğretmen, Montessori Metodu'nda rehber, gözlemci, yöneltici, rol model, kayıt tutucu, çevre düzenleyici ve zamanlı müdahale uzmanı rolünü üstlenmiştir (O'Neil, 1997; Korkmaz, 2012). Montessori Metodu'nda çocuk bilgiyi öğretmenden değil, deneyim yoluyla çevreden almaktadır. Öğretmenin görevi, çocuğun bilgiyi deneyimleyerek keşfetmesine yardımcı olmak, çocuklar için gerekli ve uygun çevreyi hazırlamak ve çocukların bu çevreyle etkileşime geçmelerini sağlamaktır. Böylece Montessori felsefesinin özü olan "kendi kendine eğitim" anlayışı gerçekleşmiş olmaktadır (Durakoğlu, 2010b). Montessori öğretmenin nitelikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Montessori, 1997; Pirpir ve Er, 2012)

- Çocuğun bir konu üzerindeki konsantrasyonunu sağlayan, yalnızlığı içinde çalışmasına yardımcı olan "sessizlik",
- Çocuğun gelişiminin uygun şartlar sağlandığında kendiliğinden gerçekleşeceğinin bilinmesiyle gösterilen "sabır",
- Her bir çocuğun farklı bir birey olduğunu ve her birinin ayrı iç dünyalarının olduğunu görebilme yetisi, yani "gözlem",
- Çocuğun kendi kendine çalışabilmesi için ona girişim şansı bırakan "pasiflik".

Montessori öğretmenleri bu özellikleri ile otoritelerinin ve müdahalelerinin çocuk için yaratabileceği bütün engelleri ortadan kaldırmakta ve çocukları aktif olmaya yönlendirmektedirler.

Montessori öğretmenlerinin temel sorumluluğu, kendi bilgi ve deneyimlerini empoze etmek değil, çocukların gelişimleri için kendilerinde var olan potansiyeli kullanmalarına fırsat tanımak, çocuk için hazırlanmış çevrede sosyal ve kültürel etkinlikler için çocuğu güdülemek ve hazırlamaktır (Morrison, 1998). Montessori, çocuğu soyutlanmış bir birey olarak değil, ailenin bir üyesi olarak gördüğünden aile ve toplum çalışmalarına önem vermiştir (Temel, 1994).

Montessori öğretmenlerinin amacı, çocuklara giderek azalan bir müdahale göstererek, onların gerekli özgüven ve iç disiplin kazanarak büyümelerini sağlamaktır (Greenwald, 1999). Montessori sınıflarında çocuklar bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışırken öğretmen göze batmayan, dikkat çekmeyen, hatta güçlkle fark edilen bir

konumdadır. Öğretmenin görevi çocukların detaylı ve sistematik gözlemlerine dayanarak, onların sakin ve huzurlu bir ortamda, konsantrasyonlarını bozmadan çalışabilecekleri bir atmosfer hazırlamak ve bu durumu sürdürebilmektir (Oppenheimer, 1999). Montessori, eğitimin temelinde çocuğun içindeki duyuların uyarılması için çeşitli uyaranlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu uyaranların etkinliği, öğretmene ve öğretmenin eğitim materyallerini çocuğa nasıl sunduğuna bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenler eğitim materyallerini çocuklara sunarken materyali nasıl çekici hale getireceklerini iyi bilmelidirler. Montessori öğretmenleri, bilginin verildiği süreyi olabildiğince kısa tutarlar. Dersler, çocukların kendi kendilerine çalışmalarını için gerekli olan bilgilerden oluşmaktadır. Bu bilgiler, materyallerin isimleri, raflardaki yerleri, kullanım kuralları ve materyallerle neler yapılacağı gibi basit bilgilerdir. Hedeflenen amaç, çocukların öz disiplinli olmaları, materyalleri ve sınıfı asgari yetişkin müdahalesiyle kullanmalarının sağlanmasıdır (Korkmaz, 2012).

Montessori öğretmenleri, sınıf çevresinin uygun olarak hazırlanmış olmasından ve çocukların, materyallerin her biri ile ne yapacaklarını bilmelerinden sorumludurlar. Öğretmen her bir materyali rafa koymadan önce “klasik sunum” olarak adlandırılan bir yöntemle çocuğa sunar. “Klasik sunum” sırasında öğretmen, bütün sınıfın kendisini görebileceği şekilde önde oturur ve materyalin ne olduğunu, ne işe yaradığını ve nasıl kullanıldığını sözsüz olarak sadece hareketlerle gösterir. Daha sonra materyal, raftaki yerine yerleştirilir ve materyalle oynamak isteyen çocuk tarafından seçilir. Öğretmenin ikinci görevi çocuk ile materyal arasındaki etkileşimi izlemektir. Öğretmen, çocuğun materyalle çalışırken yeni bir takım kazanımlar elde ettiğinden emin olmalı ve eğer çocuk zorlanıyorsa ona yardımcı olmalıdır (Korkmaz, 2012).

Montessori Okulu’ndaki bir çocuk, bir materyal ile amacı dışında meşgul olduğunda, öğretmen çocuğun, henüz kendi kendine seçme ediminin gelişmemiş olabileceğini ya da o andaki ruh hali nedeniyle algısının kapalı olabileceğini göz önünde bulundurur ve öğrenciyi daha uygun bir materyalle çalışmaya teşvik eder. (O’Neil, 1997). Çocuk, bir materyalle amacına uygun olarak ilgilenmeye başladığında ise öğretmen, onun bu davranışlarına övgüyle bile olsa müdahale etmemekle yükümlüdür (Arslan, 2008). Montessori’ye göre, çocukların bu ilgisi doğanın kurallarına karşılık gelmektedir. Montessori, çocuğun ilgisinin başlangıcını sabun köpüğüne benzeterek ilginin ne denli hassas olduğuna işaret etmekte ve ilginin ortadan kaybolması için sadece bir dokunuşun yetebileceğini belirtmektedir (Durakoğlu, 2010a). Çocuk, bir materyali amacına uygun

olarak kullandıktan ve materyal üzerinde yeteri kadar tekrar yaptıktan sonra materyalden uzaklaştığında, Montessori öğretmeni çocuğun o materyale ilişkin kavrayışını tamamladığını ve bir üst çalışmaya geçmeye hazır olduğunu anlamaktadır. Bu aşamada öğretmenin görevi, çocuğun yeni bir materyal seçmesini beklemektir (O'Neil, 1997).

Montessori'ye göre, Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmen, çocuklara sadece eğitim materyallerini nasıl kullanacağını öğretmez, aynı zamanda eşyayı yerine koymak, kapıyı açmak, yol vermek, elleri yıkamak gibi günlük hayatın her anında kullanılan hareket edinimini de kazanmasına yardımcı olur. Öğretmen, bu becerilerin kazanılmasını amaçlarken çocuğun ilgisinin dağılmasına yol açacak gereksiz konuşmalardan olabildiğince kaçınmaya özen gösterip, sadece çocuğun dikkatini çekmek için gerekli olan sözcükleri kullanmaktadır (Durakoğlu, 2010a).

Özetlemek gerekirse, Montessori öğretmenin görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir; (NAMC, 2007; Kalıpçı, 2008; Öngören, 2008; Durakoğlu, 2010a; Şahintürk, 2012; Pirpir ve Er, 2012)

- Montessori öğretmenleri çocuk ve hazırlanmış çevre arasındaki dinamik bir bağlıdır. Çocuğa uygun ortamı hazırlamak ve çocukların çevre ile ilişkiye geçmelerini sağlamakla sorumludur.

- Öğretmen çocukların ilgi, ihtiyaç ve öğrenme yeteneklerine göre gözlemleyerek, gerekli ortamı düzenleyerek ve sonuçları tarafsızca, objektif olarak not ederek sürekli gözlem halindedir.

- Geleneksel okul öğretmeninden farklı olarak sınıfta dikkati üzerinde toplayan bir merkez değil, aksine çocukların çalıştığı ortamda güçlükle fark edilebilen bir konumdadır.

- Çocuğun bağımsızlığını kazanmasına ve kendine çekici gelen çalışmayı özgürce seçmesine imkân tanımak amacıyla ortama gerekli materyalleri ekleyerek veya çıkararak en uygun ortamı hazırlar.

- Ortamın düzenini ve çalışmaların etkililiğini her gün değerlendirir.

- Çocuğun bireysel gelişimini gözlemler ve değerlendirir.

- Çocukların bağımsızlıklarına saygı duymak ve bu bağımsızlığı korumakla görevlidir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çocuğa ne zaman müdahale edileceğini iyi bilir.

- Sınıf içerisindeki materyallerin daima yeni, temiz, eksiksiz ve kullanıma hazır olmasını sağlamakla görevlidir.

- Çocuklara önyargısızca, kararlı ve sıcak davranıp, güven sağlayarak ve çocuğun güvenini kazanarak onları destekleyici bir tutum sergiler.
- Çocuklar arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve düşüncelerini yetişkinlere iletmeyi öğrenmelerinde yardımcı olur.
- Çocuğun sınıf içerisindeki çalışmalarını ve gelişimini aileye, okul personeline ve topluma sunar.
- Çocuklara anlaşılır, ilgi çekici ve birbiriyle alakalı dersler sunar. Bu şekilde çocuğun ilgisini çekebilmeyi ve çocuğun derslere ve aktivitelere odaklanabilmesini sağlar.
- Sınıf temel kurallarına uyarak, sakinlik, uyum, terbiye, nezaket sergileyerek ve her çocuğa saygı duyarak çocuklar için bir rol-model olabilmeyi amaçlar.
- Dış görünüşleri çocuklar için saygıdeğer olmalıdır. Jest ve mimikleri çocukların hoşuna gidecek biçimde kullanmaya özen gösterir.
- Çocuğu daha iyi anlayabilmek ve ailelere gerekli tavsiye ve önerilerde bulunabilmek amacıyla büyüme, gelişme ve davranış süreçlerini değerlendiren ve yorumlayan bir teşhis uzmanı görevindedir.

2.1.7.3. Montessori Materyalleri

Montessori'ye göre çocuk, doğumdan itibaren zihinsel olarak aktif bir varlıktır. Bu nedenle Montessori eğitiminde, çocuk eğitimine doğumdan itibaren başlanmaktadır. Çocuğun duyu algıları bu dönem içerisinde dış belirtiler verememekle birlikte hareket etme yeterliğinden de yoksundur. Bu duruma rağmen çocuğun duyu algıları tamamen aktif bir durumdadır. Çocuklar ten temasına, ışığa ve sese tepki verebilmektedirler. Bu nedenle Montessori, duyu organlarını çocuğun çevresi ile kurduğu iletişim aracı olarak kabul etmekte ve onları tıpkı ellerin kavrama işlevini görmesi gibi aklın gelişiminde temel rol oynayan “kavrama organları” olarak adlandırmaktadır. Montessori'ye göre, duyu organlarının eğitimi “emici zihin” çağında (0-6 yaş aralığı) başlamalıdır. Bu çağdaki bir çocuk, çevre izlenimlerini daha sonra kullanmak üzere bilinçsiz olarak hafızasına depolamaktadır. Bu depolananlar çocuğun geliştirecek olan kişiliğinin ve zihninin ana maddesini oluşturmaktadır. Bu nedenle duyu organlarının eğitimi ve duyu materyalleri ile çalışma Montessori Eğitim Metodu'nun temelini oluşturmaktadır (Wilbrandt, 2011).

Montessori, çocuğun tüm duyu organlarına hitap eden ve onu geliştirmeye yönelik, dikkatle ve özenle hazırlanmış çeşitli materyaller geliştirmiştir. Montessori, 3-6 yaş aralığında kullanılan bu materyalleri;

1. Günlük Yaşam Materyalleri/Aktivitelere
2. Duyu Materyalleri
3. Matematik Materyalleri
4. Dil Materyalleri

5. Evrensel Eğitim Materyalleri olmak üzere 5 gruba ayırmıştır. “Kendi kendine eğitim” fikrini destekleyici özellikler içeren bu materyaller, belirli duyu uyaranlarını izole ettiği için çocuğun ilgisini çekmek ve merakını uyandırma amacıyla tasarlanmıştır. Eğitici materyallerin amacı tekrarlanan aktivitelerle çocuğun duyularını eğitmek ve çocuğun bağımsızlık, özgüven, konsantrasyon, itaat, koordinasyon ve düzen duygularının gelişmesine yardımcı olmaktır (De Jesus, 1987; Durakoğlu, 2010b).

1. Günlük Yaşam Materyalleri/Aktivitelere: Montessori eğitimi gören bir çocuğun ilk karşılaştığı materyal “günlük yaşam materyalleri/aktivitelere”dir. Bu aktiviteler, masa silme, bulaşık yıkama, sebze doğrama, düğme ilikleme gibi çocuğun evdeki yaşamına benzeyen, çocuğun aşına olduğu günlük aktiviteleri içermektedir (Şekil 28). Faaliyetlerin temel amacı, çocuğun belirli bir beceri kazanarak bağımsızlığını kazanmasına yardım etme, konsantre olma ve hareketlerini koordine etme yeteneğini geliştirmektir (Tubaki ve Matsuishi, 2008; Lillard, 2011; URL-55, 2014).

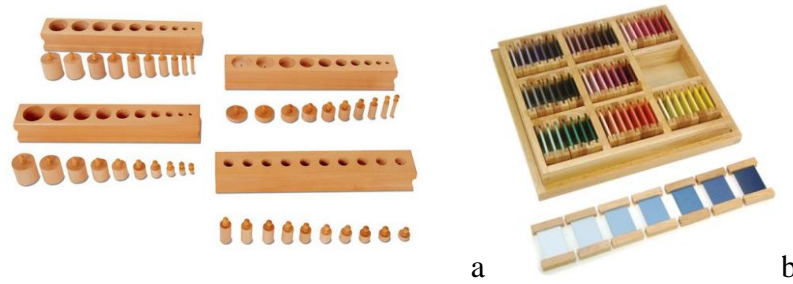


Şekil 28. Günlük yaşam materyalleri/aktivitelere (a) (URL-56, 2014); (b) (URL-57, 2014); (c) (URL-58, 2014).

Ayrıca tüm duyuları uyarmak için, çiçekleri koklamak, bitkilere bakmak, kuşları dinlemek ve fiziksel egzersizler yapmak için açık hava yürüyüşlerine çıkmak da günlük yaşam aktivitelerinde değerlendirilmektedir (Singh, 2014).

2. Duyu Materyalleri: Montessori, çocukların bütün duyularından faydalanması gerektiğine, bu nedenle tüm duyuların eğitilmesine inandığından, her duyu için birçok aktivite düzenlemiştir. Örneğin; parmak uçlarındaki duyarlılığı artırmak için, çocuklardan pamuk, keten, kadife ve ipek gibi çeşitli materyallere dokunmalarını ve daha sonra da gözleri kapalı bir şekilde bunları dokunarak tahmin etmelerini istemiştir (Schilling, 2011).

Montessori materyalleri, her seferinde sadece bir tek duyuya hitap edecek özellikte tasarlanmıştır. Böylelikle tek bir duyuya yönelik uyarının diğerlerinden yalıtılarak, etkisinin artırılması amaçlanmıştır (Wilbrandt, 2011). Örneğin, tutmalı silindir blokları olarak adlandırılan materyaller malzeme ve renk açısından aynı özelliklere sahiptir. Materyalde öncelikle sadece genişlik (çap) ve daha sonra yükseklik ve giderek diğer boyut çeşitlilikleri öğretilmektedir (Şekil 29a). Renk tabletleri adı verilen materyallerde de renkler tamamen birbiri ile aynı özelliklerde hazırlanmış tabletlerde öğretilmektedir. Buradaki amaç, sadece tek bir özelliğin öne çıkmasını ve çocuğun dikkatinin sadece tek bir noktada odaklanmasını sağlamaktır (Şekil 29b) (Wilbrandt, 2011). Schilling'e (2011) göre, aktivitenin amacı, çocukların gözlerini sadece temel renkleri tanımak için değil, her rengin çeşitli tonlarını da tanımak üzere eğitmektir.


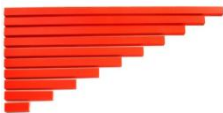






Şekil 29. Montessori materyallerinden tutmalı silindir blokları (a) (URL-59, 2014). Montessori materyallerinden renk tabletleri (b) (URL-60, 2014).

Montessori materyallerinin bir diğer özelliği de hatanın kontrolünü içermeleridir. Hatanın kontrolü, çocuğun dikkatli bir şekilde küçük farkları ve detayları fark etmesine ve bilinçli olarak hareket etmesine olanak tanımak anlamındadır. Çocuk, daha sonra materyallerin olmadığı gerçek hayatında da hatasını kontrol etme bilinci kazanmaktadır (Durakoğlu, 2010b).

Çocuğun beş duyusunun incelik kazanmasını, görsel ayırım sağlamayı, sınıflama, organize etme ve ayırt etme yeteneğine bağlı olarak düşünme yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan Montessori duyu materyallerinin bazıları, özellikleri ve kullanım şekilleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 15) (Gargiulo ve Kilgo, 2011).

Tablo 15. Montessori duyu materyallerinden örnekler

Materyalin Adı	Amacı	Kullanımı	Materyal
Pembe Kule	Görsel Ayırım (Boyut)	Pembe renge boyalı on adet küpün her biri bir öncekinden 1 santim küçüktür. Çocuk, 1 ila 10 santim arasında değişen bu küplerden bir kule inşa eder.	
Kırmızı Çubuklar	Görsel Ayırım (Uzunluk)	Renk ve boyut olarak aynı özellikleri taşıyan fakat uzunluk olarak farklılaşan 10 adet kırmızı çubuktan oluşur. Çocuk çubukları dağıttıktan sonra onları en uzun dan en kısaya doğru sıralar.	
Kumaş Parçaları	Dokunsal Ayırım	Aynı ebatlarda parlak renkli, yünlü, pamuk, keten, ipek gibi farklı dokulardaki kumaş parçalarından oluşur. Çocuk önce kumaşları dokunarak tanır, daha sonra gözleri bağlı bir şekilde tanımaya çalışır.	
Ses Silindirleri	İşitsel Ayırım	İçerisinde çakıl, pirinç gibi doğal materyaller bulunan silindirler iki ahşap kutuda yer alır. Her iki kutudaki tüpler birer çift oluşturur. Çocuk silindiri sallayarak içerisindeki sesi tanır ve diğer kutudaki eşiyile eşleştirir.	
Koku Tüpleri	Kokusal Ayırım	İki ahşap kutu içindeki tüplere vanilya, nane, tarçın, kimyon, karanfil ve kahve gibi belirgin kokusu olan baharatlar konur. Çocuk tüpleri koklayarak eşlerini bulmaya çalışır.	
Tat Şişeleri	Tatsal Ayırım	İçinde tatlı, tuzlu, acımsı ve ekşi sudan olan dört çift damlalıklı şişeden oluşur. Çocuk şişedekilerin tadına bakarak eşlerini bulmaya çalışır. Her denemeden sonra ağız su ile çalkalanır.	

3. Matematik Materyalleri: Montessori, çocukların matematiği öğrenmesi için somuttan soyuta giden bir süreç izlemeleri gerektiğini savunmuştur. Bu süreçte, çocuğun matematiksel temel bilgilere sahip olması amaçlanmaktadır. Matematik materyallerinin temel özelliği, soyut kavramları somutlaştırmasıdır. Bu nedenle matematik materyalleri miktar, sembol gibi temel matematik kavramlarını daha da anlaşılır hale getirmektedir.

Örneğin, çocukların nesnelerin boyutları hakkında bilgi sahibi olmaları için kullanılan başlıca materyaller silindir blokları (Şekil 29a) ile çubuk, prizma ve küplerden oluşan üçlü blok setidir (Şekil 30). Çocuklar, bu cisimler aracılığıyla hem boyutlar hakkındaki temel bilgileri edinmekte, hem de boyutların kendi aralarındaki matematiksel ilişkileri öğrenmektedir (Durakoğlu, 2010a).



Şekil 30. Montessori matematik materyallerinden prizma (a) (URL-61, 2014) ve küp (b) (URL-62, 2014) blokları

4. Dil Materyalleri: Sınıf öğretmenin ve diğer yetişkinlerin konuştuğu kelimelerden oluşmaktadır. Bu materyallerle çocuğun düşüncelerini aktif olarak ifade edebilmesi, sözcük haznesinin, dilbilgisinin ve sözdiziminin kavranması amaçlanmaktadır. Formal ve informal ses oyunları, harflerin yerleştirilmesi ile yapılan yazı yazma alıştırmalarıyla çocuğun dil becerisinin gelişmesi ve okuma becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir (Öngören, 2008).

5. Evrensel Eğitim Materyalleri: Evrensel eğitim materyallerinde çocuğun içinde bulunduğu dünyayı daha iyi kavramasını sağlayan etkinlikler mevcuttur. Örneğin, çocuğun coğrafyayı anlayabilmesi için zımpara kâğıdıyla yapılmış ve boyanmış küreler, yap-boz haritalar sunulmaktadır. Böylece çocuğun farklı ülkelerden bahsedildiğinde veya farklı bir ülkenin müziği dinlendiğinde bu küreye başvurması, ülkelerin, kara parçalarının ve okyanusların görsel ve dokunsal olarak ayrımını yapabilmesi amaçlanmıştır (Öngören, 2008).

Montessori sınıflarında, materyalleri kullanmak için belirli kurallar vardır. Çocuk, kendi gelişim düzeyine göre seçtiği materyali getirmeli, çalışma için özel yapılmış hasır ya da kilim üzerinde dikkatlice düzenlemelidir. Materyalle olan işini bitirdiği zaman raflardaki yerine tekrar götürmeli ve bir sonraki kullanacak çocuk için düzenli

birakmalıdır. Çocuklar yerdeki çalışmaları tamamladıktan sonra halıları da rulo yapıp yerlerine koymalıdır (Lillard, 1973; Topbaş, 2004).

Montessori materyalleri çocuğun gelişim sürecindeki iç ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. İçgüdüsel eğilimlerin yönlendirmesiyle hareket eden çocuk, kendi gelişim düzeyine uyumlu seçimlerde bulunmaktadır. Bu nedenle Montessori ortamında eğitim alan bir çocuk, kendisine sunulan bütün materyalleri değil, yalnızca kendi ihtiyaçlarına uygun olanları seçmektedir (Durakoğlu, 2010b).

Çocuklara dünyayı keşfetmeleri için fırsatlar sunan Montessori materyallerinin temiz, eksiksiz ve estetik bir görünümüne sahip olmaları, çocukların dikkatli ve özenli çalışmalarını sağlarken, çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarına da yardımcı olmaktadır. Materyaller, çocukların işi severek yapmalarını sağlamak ve onları alıştırmaya teşvik etmek için zarif ve çekici renklerde tasarlanmıştır. (Erişen ve Güleş, 2007).

Montessori sınıflarında, her materyalden yalnızca bir adet bulunması zorunludur. Böylelikle çocuklar arasındaki birlik ruhu geliştirilmiş olmaktadır. Bir çocuk başkasının kullandığı materyalle çalışabilmek için öncelikle onun işini bitirmesini beklemek ya da kullanmak veya eşlik etmek için izin istemek durumundadır. Bu durum çocuklar arasında birbirleriyle konuşma, anlaşma, seyretme, bekleme, uygun çözüm yolları üretme, isteğini sonraya erteleme, sabretme, vazgeçme gibi sosyal açıdan önemli birçok gelişmelerin desteklenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuğun, arkadaşı çalışırken onu izlemesiyle dolaylı öğrenmeler de gerçekleşmektedir. (Ruenzel, 1997; Erişen ve Güleş, 2007).

Tüm bu açıklamalar ışığında Montessori materyallerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erişen ve Güleş, 2007; Öngören, 2008; Tubaki ve Matsuishi, 2008; Aydın, 2010; Durakoğlu, 2010a; Schilling, 2011);

- Her bir materyal sadece bir kavram öğretir.
- Materyaller çocukların kendi kendine öğrenebilmelerini sağlayacak niteliktedir.
- Her bir materyalden yalnızca bir set olması çocuklarda beraberlik ruhunu geliştirir.
- Materyallerin tam, temiz, eksiksiz, ilgi çekici ve düzen içerisinde olması çocuğu materyalle çalışmaya teşvik eder.
- Materyallerin çocuklara sözsüz olarak tanıtılmasıyla çocuğun doğrudan uygulamaya konsantre olması sağlanır.

- Materyallerin bulunduğu rafların çocuğun erişebileceği yükseklikte olması çocuğun özgürce seçim yapabilmesini sağlar.
- Her materyal duyuları uyaracak ve onlara hitap edecek özelliktedir.
- Her bir materyal, göreceli kavramları sunabilmek amacıyla, sunmayı amaçladığı kavramın en fazla ve en az değerlerini gösteren parçalara sahiptir.
- Materyaller kavramları basitten karmaşığa doğru ve daha sonraki aşamalarda soyutu öğretecek şekilde tasarlanmıştır ve çocuklara bu sırayla sunulur.
- Her bir materyal kendinden sonra gelecek kavramlar için altyapı oluşturur.
- Bütün materyaller hata denetim mekanizması içerirler. Böylelikle çocuk, bir yetişkine ihtiyaç duymadan kendi başına çalışma ve sonucu değerlendirme şansına sahip olur.

2.1.7.4. Montessori'ye Göre “Hazırlanmış Çevre”

Montessori metodunda “hazırlanmış çevre” kavramı eğitimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Montessori çevresi, çocuk merkezli, çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine yanıt veren, çocukların kendi kendilerine başarabilmelerine olanak tanıyan, her çocuğun kendine özgü dünyasının olduğunu kabul eden, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir çevredir (Korkmaz, 2012). Montessori metodunun temel hedefi çocuğun özgürlüğünü kazanmasına yardımcı olmak için hazırlanmış çevre de çocuğun maksimum bağımsız öğrenme ve keşfini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir (NAMTA, 2014).

Montessori, etkili öğrenme ve öğretme için hazırlanmış çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Bu çevre, çocuk henüz oraya girmeden önce bir yetişkin tarafından düzenlenmekte ve çocuğun büyümesine ve fiziksel bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olmayı, çocuğun temel ihtiyaç ve eğilimlerini gidermeyi, onun kendi kendine yeterli olmasını ve çocuğu terbiye etmeyi ve yetiştirmeyi amaçlamaktadır (De Jesus, 1987).

Montessori insan gelişimini, genetik ve çevresel faktörler arasındaki sürekli ve dinamik bir etkileşimin sonucu olarak görmüştür. Çocuğun zihni, üzerinde kalıcı etkiler bırakarak ve bu etkileri besleyerek çevreyi emmektedir. Montessori'ye göre çevrenin kalitesi, çocuğun hayatını büyük ölçüde geliştirebilmekte veya ciddi şekilde kısıtlayabilmektedir (Vardin, 2003).

Bir insanın başka bir insan tarafından eğitilemeyeceğini öngören Montessori, “kendi kendini eğitme” şeklinde nitelendirdiği eğitim yaklaşımına göre çevrenin çocuğun gereksinimlerine odaklı, amaçlı, planlı ve kontrollü olması gerektiğini savunmuştur. Çocuk, bu özel düzenlenmiş çevrede kendi kendini eğitirken, kendine güvenmeyi ve bağımsızlığı oranında ortaya çıkan potansiyelini keşfetme fırsatı bulmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006).

“Mekan oluşturmak” Montessori Metodu’nun temel öğeleri arasındadır. Montessori’ye göre, çocuk doğası gereği özgürlüğe meyilli olduğu için, çocuklara yeterli fiziksel serbestlik verilmeli ve bu serbestlik onlara tanınan yaşamsal araçlarla sağlanmalıdır. Çocuk, ancak özgür bir ortamda kendini ifade edebilir ve geliştirebilir (Poyraz ve Dere, 2001). Bu nedenle çocuklara uygun mekanlar oluşturulurken çocuğun yeterli özgürlük alanına sahip olduğundan emin olunmalıdır.

Montessori, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel çevre aracılığıyla öğrendiğine inanmaktadır. Bu nedenle temel sosyal haklardan mahrum kalmış çocuklar için “hazırlanmış bir çevre” oluşturmuş, “çevrenin, çocuğu kalıplaştırmak yerine ona ilham vermesi” gerektiğini savunmuştur. Montessori’ye göre, eğitimin çocuğa dayatılmasına gerek yoktur; çocuğa gerekli olan öğrenme ortamı hazırlandığında, çocuk hareket etmek ve kendi içsel yönlenmesine göre gelişmek için özgür olabilecektir. Bu nedenle Montessori, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan gelişmesi için, hazırlanmış çevredeki özgürlüğün gerekliliğine inanmıştır (Hainstock, 2013). Çocuğa gerekli ve ihtiyacı olan çevre sunulduğunda, kendi kendine öğrenebilecek, böylelikle çevre de bir nevi eğitici rol üstlenmiş olacaktır.

Montessori, hazırlanmış çevrenin önemine değindikten sonra okul çevresinin düzenlenmesiyle ilgili bazı önemli noktaları açıklamıştır. Montessori anaokullarında rehber görevindeki öğretmen ve eğitici materyaller, hazırlanmış çevrenin tamamlayıcı öğeleridir (De Jesus, 1987). Eğitim anlayışında eğitimcinin rolü çocuğa ihtiyacı olduğu anda yardım etmek ve çocuk için gerekli çevreyi hazırlamakla sınırlıdır. Bu bağlamda, metoda göre eğitimdeki en güçlü ilişki öğretmen ve öğrenci arasında değil, çocuk ile ortam arasında kurulmaktadır (Durakoğlu, 2010a).

Montessori eğitim metodu, çocuğun kendi kendine öğrenebilmesini ve kendi kendini eğitebilmesini hedeflediği için, ortam da bu fikre uygun olarak düzenlenmektedir. Örneğin, Montessori ana sınıflarında çocukların kaldırabilecekleri hafiflikte, boylarına uygun, orantılı, hareket edebilen mobilyalar, erişebilecekleri yükseklikte raflar, dolaplar ve kıyafet

askıları, kolaylıkla açılıp kapanabilen kilitler, çekmeceler ve kapılar, kolaylıkla kavrayabilecekleri, ellerine sığdırabilecekleri fırçalar, sabunlar ve süpürgeler bulunmaktadır. Mekandaki her şey, çocuğun bir yetişkine ihtiyaç duymadan kullanabileceği niteliktedir (Poyraz ve Dere, 2001; Durakoğlu, 2010a; Korkmaz, 2012).

Ortamın en önemli özelliklerinden bir diğeri, ortamda hatanın kontrolüne imkân tanıyacak nitelikte nesnelerin yer almasıdır. Montessori Okulu'nda bulunan mobilyalardan eğitim materyallerine kadar her nesne ihbar edicidir. Sınıftaki mobilyaların yerinden oynatılabilecek hatta devrilebilecek kadar hafif olması çocukların kaba ve kusurlu davranışlarını ortaya çıkarmaktadır. Mekan içerisindeki her nesnenin en ufak hatayı dahi gösterir nitelikte olması çocuğun kendi vücudunun farkına varmasına ve fiziksel etkinliklerinde düzen kazanmasına olanak sağladığı için masa ve sandalye gibi nesnelerin sesini gidermeye yönelik önlemler alınmamakta, mekan içerisinde belirli sayıda kırılabilir nesnenin var olmasına dikkat edilmektedir. Dolayısıyla ortamdaki her nesne ciddi birer eğitimci sayılmaktadır (Şekil 31) (Korkmaz, 2012; Durakoğlu, 2010a).



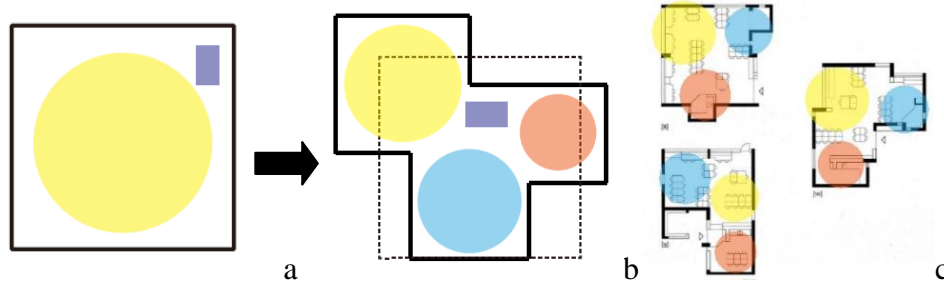
Şekil 31. Montessori sınıflarının hatanın kontrolüne izin veren donatılarından örnekler (a) (URL-63, 2014); (b) (URL-64, 2014); (c) (URL-65, 2014).

Hazırlanmış çevrenin bir diğeri olan Montessori öğretmenlerinin, sınıf içerisinde sabit masaları ya da sandalyeleri bulunmamaktadır. Bunun yerine çocukların kullandığı bir sandalyeyi çocuklarla birlikte çalıştığı sürece sınıf içerisinde taşımaktadırlar (Şekil 32) (De Jesus, 1987). Sınıf içerisinde öğretmene ait bir masa bulunmaması, öğretmenin, bütün otoritenin kendisinde olduğu izlenimini yok etmekte, sınıf içerisinde güçlkle fark edilen bir yardımcı, gözlemci rolüne bürünmesini kolaylaştırmaktadır.



Şekil 32. Montessori öğretmenlerinin sınıf içerisindeki konumu (a) (URL-66, 2014); (b) (URL-67, 2014).

Montessori sınıfları aynı anda birçok aktivitenin bir arada yapılmasına olanak sağlayan bir yapıya sahiptir. Sınıfların dikdörtgen yerine L formunda tasarlanması farklı aktiviteler için çeşitlilik ve esneklik sağlamaktadır. Sınıftaki her alan bireysel ya da grup çalışmalarına destek sağlayacak şekilde organize edilmiştir. Böylece çocukların sınıfın farklı köşelerinde birbirlerini rahatsız etmeden farklı aktivitelerde bulunabilmelerine olanak tanınmıştır. Montessori Okulları'nın bu sınıf düzeni “bütünleştirilmiş/eklemlenmiş alan” (articulated space) olarak tanımlanmaktadır (Şekil 33) (Hertzberger, 2008).



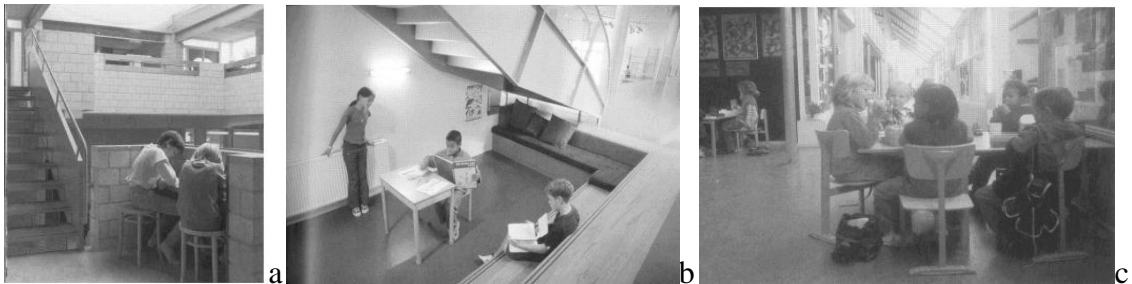
Şekil 33. Geleneksel sınıf düzeni (a), aynı anda birçok farklı aktiviteye olanak sağlayan eklemlenmiş Montessori sınıfları (b, c) (URL-68, 2014).

Geleneksel dikdörtgen formlu sınıflar, öğrencilerin öğretmene dönük konumlandığı, öğrenci yerine öğretmeni merkeze alan sınıflar olmalarıyla dikkat çekmektedirler. Parçalanmış küçük birimlerin bir araya toplanmasından meydana gelen “eklemlenmiş alanlar” ise, mekanlar arasında kullanım çeşitliliği sağlayarak, öğretmeni merkez konumunda olmaktan çıkarmıştır. Bu alanlar, öğrencilere öğretmenler tarafından gözlemleniyormuş hissine kapılmadan bireysel veya gruplar halinde çalışabilecekleri farklı öğrenme mekanları sunmaktadır. Bu düzenleme sanıldığı gibi öğretmenin görsel olarak sınıfı kontrol etmesine de imkân tanımaktadır (Hertzberger, 2008).

Montessori sınıflarının bir diğer özelliği ise, mekanın estetik bir şekilde biçimlendirilmesidir. Ortam sade, fakat uyumlu renk ve eşyalarla zevkli bir şekilde düzenlenmiştir. Ortamdaki eşyaların renkleri, parlaklığı ve şekilleri birbirleriyle uyumlu ve her şey çocuğun ilgisini çekebilecek ancak ilgilerini dağıtmayacak özelliktedir. Gerçek güzelliğin basitlik olduğuna inanıldığından çok süslü, karmaşık eşyalar yerine, sade, çocuğun ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmiş parlak renklerin uyumlu bir şekilde yer aldığı bir ortam mevcuttur. Ortamdaki eşyaların alımlı olması çocukların ortama karşı ilgi duymasına ve eşyaların çocuklar tarafından dikkatli ve titiz kullanılmasını sağlamaktadır. Ortamın düzeni de Montessori eğitiminde oldukça önemli bir noktadır. Düzenin içselleştirilmesi ile çocuk çevresine güvenmeyi ve olumlu yolla iletişim kurmayı öğrenmektedir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenlenmiş bu ortamda yetişkinler için hiçbir özel eşya bulunmamaktadır (Lillard, 1973; Oğuz ve Akyol, 2006; Durakoğlu, 2010a).

Pek çok fiziksel aktiviteyi içeren, bedenle ilişkili, bedene yönelik ve çoğunlukla haz veren spor eylemi Montessori'nin önem verdiği bir etkinliktir. Metoda göre, bedensel faaliyetler beden sağlığı için gerekli olmakla birlikte özgüveni pekiştirmeye de yardımcıdır. Bu nedenle çocuğa sağlanan hareket özgürlüğüne son derece önem verilmekte ve bu yolla çocuğun çevreden izlenimler edinerek kendine düşen eylemleri de titizlikle ve dikkatle yapması amaçlanmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori çevresi çocuğun öğrenmesini bütün olarak destekleyecek niteliktedir. Montessori okullarındaki koridorların merkezi bir alan oluşturacak biçimde düzenlenmiş olması çocukların gezinmelerine, dinlenmelerine, sosyalleşmelerine ve aynı zamanda çalışmalarına imkân tanımak içindir (Hertzberger, 2008). Montessori okullarının koridorları öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışabildikleri bir “öğrenme sokağı” olarak nitelendirilebilir (Şekil 34).



Şekil 34. Delft Montessori Okulu koridorlarından örnekler (a,b,c) (Hertzberger, 2008).

Montessori ortamının vazgeçilmez parçalarından biri olan Montessori materyalleri, çocukların ulaşabileceği açık raflarda sergilenmektedir. Hepsi basitten karmaşığa doğru, belirli bir düzene göre sıralanmış bu materyaller, çevredeki düzeni vurgulamaktadır. Ortamdaki her şey yerli yerindedir. Gerek duyduğu bir aracı ya da materyali kullanan çocuk, işini bitirdikten sonra onu aldığı yere geri koymakla yükümlüdür. Mekanadaki bu düzen, çocukta istediği şeyi kolaylıkla bulma ve aldığı şeyi tekrar yerine koyma sorumluluğunu pekiştirmektedir (Şekil 35) (Topbaş, 2004).



Şekil 35. Montessori anasınıflarından örnekler (a) (URL-69, 2014); (b) (URL-70, 2014).

Ortamda doğa ve gerçeklik büyük önem taşımaktadır. Hayal oyunlarına değil gerçekliğe önem veren Montessori'ye göre, çocuğun doğa ve doğadaki nesnelere ile teması oldukça önemlidir. Ortamdaki araç gereçler çocuğun gerçek hayatta karşısına çıkan, gerçek yaşamda kullanılan araç gereçlerdir. Montessori'ye göre, kırılmayan, parçalanmayan nesnelere çocuğun gelişimine katkı sağlamamaktadır. Bu nedenle ortamda kırılabilen, parçalanabilen gerçek nesnelere bulunmaktadır. Ortamda, bir şeyler içmek için cam bardaklar, ütü yapmak için gerçek ısınabilen ütü, sebze-meyveleri kesmek için gerçek keskin bıçaklar kullanılmaktadır. Montessori'ye göre çocuklar ancak böyle bir ortamda kendi tepkilerini kontrol etme, hatalarından ders çıkarma ve kas disiplinini sağlamayı öğrenme fırsatı bulabilmektedirler (Temel, 1994; Poyraz ve Dere, 2001; Oğuz ve Akyol, 2006; Durakoğlu, 2010a).

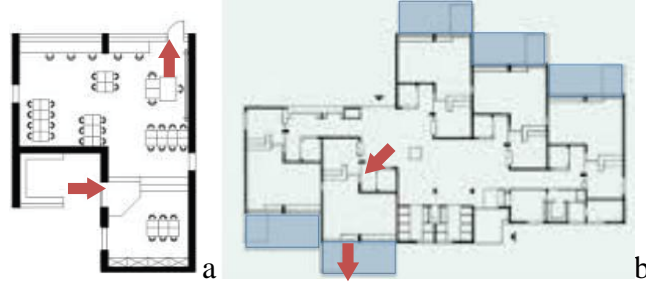
Metoda göre doğa, insan gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Doğayla iç içe olan çocuk, temas ederek keşfetmekte, doğal hayat döngüsünü gözlemleyerek öğrenmekte, kendisinin doğa içerisindeki yerini kavramakta, bitki ve hayvanlara bakarken sorumluluk almakta, bir inanç şekli ve yaşam felsefesi olan sabretme ve güven içerisinde beklemenin ne anlam ifade ettiğini ve doğaya saygı duymayı öğrenebilmektedir (De Jesus, 1987).

Montessori sınıflarında fen ve doğa ile ilgili çalışmaların önemli bir yeri vardır. Sınıflarda mevsimine uygun bitkilerin, yaprakların ve taşların sergilendiği bir doğa masası veya teşhir masası bulunmaktadır. Sınıfta daima çiçekler ve yetiştirilecek, dikilecek tohumlar bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta çocukların bakımını üstlenecekleri tavşan, salyangoz, ipek böceği, karınca gibi hayvanlar da mevcuttur (Oğuz ve Akyol, 2006). Montessori Metodu'na göre okullarda çocukların doğayla iletişime geçebilecekleri bir bahçe veya küçük bir sera olmalıdır (Şekil 36). Çünkü çocukların dünyadaki diğer canlıların çeşitliliğini ve güzelliğini keşfetmesini sağlamak ve çocuklarda doğaya karşı bir sevgi ve güven geliştirmek amacıyla çocukların canlı varlıkları beslemesi sağlanmalıdır. Bu nedenle Montessori “Çocuklar Evi”nde hayvan besleme ve bitki yetiştirme çalışmalarına büyük önem vermiştir (Büyüktaşkapu, 2012).



Şekil 36. Doğa masasında inceleme yapan çocuklar (a) (URL-71, 2014) bahçecilik işleriyle uğraşan çocuklar (b) (URL-72, 2014).

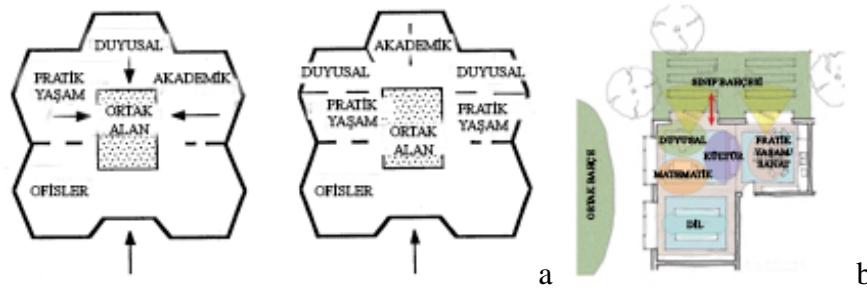
Montessori sınıflarını diğer sınıflardan ayıran bir diğer özellik ise iki kapısının bulunmasıdır. Bu kapılardan biri sınıfa açılırken, diğeri doğrudan sınıf içerisinden bahçeye erişim sağlamaktadır (Şekil 37). Bu dış bahçe, oyun alanından ayrılarak doğa çalışma alanı olarak kullanılmakta ve bu alana hem fiziksel hem de görsel olarak bütün sınıflardan erişim sağlanmaktadır. Bu alan daha çok bahçecilik, okuma, gözlem yapma gibi daha sessiz ve daha az hareket gerektiren aktiviteler için kullanılmaktadır. Montessori sınıflarında çocukların bu açık alana özgürce çıkmalarına izin verilmektedir (De Jesus, 1987; Temel, 1994).



Şekil 37. Delft Montessori Okulu'nun koridora ve bahçeye erişim sağlayan sınıflarından örnekler (a, b) (Hertzberger, 2008).

Montessori sınıfları yaş, cinsiyet ve başarı yönünden karmadır ve değişik kültürlerden çocukları veya belli fiziksel engelleri olan çocukları da aralarında bulundurmaya açıktır. Montessori'ye göre, çocukların farklı yaş gruplarından çocuklarla birlikte eğitim almaları çocukların toplumsal gelişmelerine fayda sağlamaktadır. Montessori Okulları'nda aralarında 3'er yaş fark bulunan öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Farklı yaş gruplarından çocukların bir arada bulunması küçük çocukların yaşça kendilerinden büyük ve deneyimli olanlardan öğrenmelerine, yaşça büyük olan çocukların ise küçük olanlara örnek olma, yardım etme gibi duygularının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Karma yaş gruplarıyla birlikte çalışmak öğrencilerin konsantrasyonunu arttırmakta, çocuğun sosyalleşmesini ve etkileşime geçmesini kolaylaştırmaktadır (Öngören, 2008; Oğuz ve Akyol, 2006; Seldin, 2000).

Montessori ana sınıflarında farklı Montessori materyalleri (matematik, geometri, dil, günlük yaşam, tarih, bilim, sanat vs) ile çalışmak için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Şekil 38). Sınıflarda, eğitici materyallerin ayrı ama birbiriyle bağlantılı olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Öğrenciler sınıf içerisinde bireysel veya grup halinde çalışabilmek için dağılmışlardır. Klasik bir Montessori Sınıfı aralarında 3'er yaş bulunan en fazla 25-30 kişiden oluşmaktadır (De Jesus, 1987; Seldin, 2000; Korkmaz, 2012). İlkokul ve okul öncesi sınıflarında ideal olarak uygun şekilde boyutlandırılmış mutfak, laboratuvar, sera ve sınıf kütüphanesi gibi alanlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, her sınıfta bulaşık yıkamak için lavabonun ve mahremiyeti sağlayan kişisel tuvaletin olması önerilmektedir (Korkmaz, 2012).



Şekil 38. Çalışma alanlarına göre ayrılmış Montessori anaokulu sınıfları (a) (De Jesus, 1987); (b) (URL-73, 2014).

Çocukların oyun oynamaktan çok çalışmak istediklerini iddia eden Montessori, oyuna verdikleri değer bakımından yetişkinler ile çocuklar arasında bir farklılık olmadığını savunmaktadır. Oyun, tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi çocuk için de, ancak daha iyi bir uğraş bulunamadığı zaman seçilen bir etkinlik anlamına gelmektedir (Durakoğlu, 2010a). Bu nedenle çocukların yemek hazırlamak, sofrayı kurmak, bulaşık yıkamak, etrafı süpürmek, ot toplamak, bitki sulamak, hayvan beslemek gibi gündelik işlere yardımcı olmalarına izin verilmektedir. Bu sayede çocuklara çevrelerinden sorumlu olma bilinci de kazandırılmaktadır (Pollard, 1996). Montessori anaokullarında çocukların erişebileceği yükseklikte küçük bir mutfak tezgâhının, gerçek mutfak ve ev aletlerinin bulunmasının nedeni de budur.

Montessori Metodu'nda vurgulanan düzen anlayışına göre çocuklar ile yetişkinlerin düzen anlayışı birbirinden çok farklıdır. Düzen, yetişkinler için derli toplu olmak anlamına gelirken, çocuklar için düzen nesnelerin birbirleriyle ilişkisiyle alakalıdır. Kendi başına duran birkaç çatal, çocuğa çatalın işlevi hakkında yeterli bilgiyi vermezken, hazırlanmış bir masada tabağın yanında duran çatallar çocuğa çatalın işlevi hakkında açıkça bilgi verebilir. Montessori Okulları'ndaki tüm araçlar da belli bir düzene göre yerleştirilmiş ve tüm araçlar çevredeki diğer araçlarla işlevsel olarak ilişki içindedir. Mekandaki araçların ve materyallerin yerlerinin değiştirilememesiyle çocukların aradıkları nesnelere kolayca bulmaları ve aynı işi aynı şekilde defalarca yaparak becerilerini en üst seviyeye getirebilmelerine imkan tanınmıştır (URL-74, 2014).

Çocuğun merkeze alındığı eğitim ortamı, aktivite biçimleri bakımından zengin olmalı ve çocuğa kendi yaşantılarını yaşatmaya davet etmelidir. Montessori'ye göre etkin bir pedagoji çocuğun çevreye karşı yoğun bir ilgi göstermesine elverişli olmalıdır. Bu

nedenle Montessori çevresi de çocuğun ilgisini çekecek, çocukta merak ve keşfetme arzusu oluşturacak biçimde düzenlenmiştir (Durakoğlu, 2010a).

Montessori Metodu, içeriğindeki temel fikir nedeniyle çocuğun yaş, kapasite ve değişen ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir şekillenen eğitimi kabul ettiği için Montessori çevresi de bu fikre hizmet eder özelliktedir. Montessori'ye göre, yaş ilerledikçe ilgi, ihtiyaç ve deneyimler değişirken, Montessori çevresi de çocuğun gelişimine paralel olarak farklı bir yapıya kavuşmalıdır (Korkmaz, 2012).

Buradan özetle 'hazırlanmış çevre'nin genel özellikleri şöyle özetlenebilmektedir:

- Montessori Okulları'nda, özel bir takım öğretici materyaller ve karma yaş gruplarından oluşan sınıflar bulunmaktadır. Eğitim yaklaşımı ve metodolojisi, öğrenci tarafından seçilen uzun ders saatlerini, rehber öğretmenlerle birlikte işbirliğine dayalı, sınav ve not kaygısının bulunmadığı bir ortamı ve akademik ve sosyal yeteneklerin geliştirilmesinde bireysel ve küçük grup çalışmalarını içermektedir.

- Montessori Metodu tamamıyla çocuğun özgürlüğüne dayalı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu nedenle eğitim ortamı da çocuğun maksimum bağımsızlık kazanabileceği şekilde düzenlenmiştir.

- Eğitimde "kendi kendine yapabilme" fikri esastır. Bu nedenle mekan içerisindeki her şey çocuğun göz hizasında ve erişebileceği yükseklikte, onun kavrayabileceği ve eline sığdırabileceği niteliktedir.

- Çocukların çevre ile etkileşim yoluyla öğrendikleri varsayıldığından eğitim metodunun asıl öğreticisi 'ortam' olarak kabul edilmektedir.

- Öğretmenin sınıf içerisinde sabit bir masasının bulunmaması öğretmeni, otoriter ve baskın eğitimci rolünden çıkarıp, bir yardımcı ve gözlemci konumuna getirmektedir.

- Eklemlenmiş alanlar sayesinde farklı grupların sınıfın farklı köşelerinde birbirini rahatsız etmeden farklı aktivitelerde bulunabilmeleri sağlanmıştır.

- Çocuğun çevreye karşı merak, ilgi ve keşfetme arzusunu canlı tutmak için, mekan sade, uyumlu, düzenli, çocukların ilgisini çekecek ve estetik bir biçimde düzenlenmiştir.

- Montessori Okulları'ndaki koridorların merkezi bir alan oluşturacak biçimde düzenlenmiş olması, çocukları çeşitli aktivitelerde bulunmaya teşvik etmekte, bu sayede okul içerisindeki her bir alanın çocukların eğitimine katkı sağlayan 'öğrenme ortamı' oluşturması sağlanmaktadır.

- Mekandaki her şey belirli bir düzene göre sıralanmış ve yerli yerindedir. Bu düzen sayesinde, çocuğun aldığı şeyleri işi bittiğinde yerine koyma sorumluluğu kazanması amaçlanmıştır.

- Gerçeklik eğitimde önemli bir role sahiptir. Kırılmayan, parçalanmayan nesnelere çocuğun gelişimine katkı sağlamayacağı düşüncesi ile ortamda kullanılan materyallerin gerçek yaşamda kullanılan araç-gereçler olmasına özen gösterilmiştir.

- Çocukların doğayla iç içe olmalarını sağlamak, onları somut gözlem yoluyla keşfetmeye yönlendirmekte, bitki ve hayvanlara bakarken de sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocukların doğa ile iletişime geçebilecekleri bir bahçe veya küçük bir seraya ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır.

- Çocukların karma yaş gruplarıyla bir arada çalışmalarını, birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini güçlendirmekte ve birbirlerine saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

- Montessori sınıfları, çocukların ihtiyaçlarıyla uyumlu mekanlar olarak işlevsellik kazanmalarıyla dikkat çekmektedir. Sınıfların bitki, hayvan, sanat, müzik ve kitaplarla dolu olması mekanı aydınlık, sıcak ve davetkar bir ortama dönüştürmektedir.

- Çocuğun yaşı ilerledikçe, ilgi, ihtiyaç ve deneyimleri de değişeceği için, fiziksel çevre de bu değişime adapte olabilir nitelikte düzenlenmelidir.

Çocuğun doğasını temel alan ve genel özelliklerine göre bir eğitim yaklaşımını öneren Montessori Metodu, birtakım temel ilkeleri ön plana çıkarmaktadır. Montessori Metodu'nu tanımlayan, özetleyen ve özelleştiren bu ilkeler şöyle sıralanabilmektedir (Samur, 2012; Durakoğlu, 2010a; Lillard, 2005; Wilbrandt, 2011; Danişman, 2011; Şahintürk, 2012);

1. Hareket ve Kavrama: Hareket ve kavrama birbirleriyle yakından ilişkilidir. Hareket çocuğun merkezidir, düşünme ve öğrenmeyi geliştirir. Öğrenmenin güçlenmesi için nesnelere elle işlenmesi ve eğitimin hareket içermesi gerekmektedir. Doğduğu andan itibaren bağımsızlık kazanmaya ve hareket etmeye çalışan çocuk için duyularını kullanmak ve hareket etmek oldukça önemlidir.

2. Özgür Seçim: Öğrenme eylemi, insanların yaşamlarındaki kontrol duygusunun kendilerinde olduğunda daha etkili olarak gerçekleşebilir. Çocuğun bedensel, ruhsal, entelektüel ve duygusal potansiyeline ulaşabilmesi için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Bu özgürlük düzen ve öz disiplin yoluyla ulaşılabilecek bir özgürlüktür. Montessori okullarında çocuk, hangi nesneyle, hangi arkadaşıyla, ne kadar süre çalışacağına kendisi karar verir.

Çocuklar konuşmak, hareket etmek, çevrelerindeki dünyayı keşfetmek isterler. Montessori çevresi de, çocukları, bu isteklerini karşılayabilecekleri makul sınırlarda bir özgürlükle kuşatmalıdır.

3. İlgi: İnsanlar ilgilendikleri konu ile çalıştıklarında çok daha iyi öğrenirler. Maria Montessori çocukların ilgilerini çekecek materyaller hazırlamış, öğretmenlerine de bu materyalleri merak uyandıracak şekilde sunmayı öğretmiştir. Çocuklara onların dikkatini çekecek yeni aktiviteler sunulsa bile onlar, yine ilgisini çeken şeye odaklanmaktadır. Çocuğun gelişim düzeyine göre bir konu seçmek de bu bakımdan önemli görülmektedir.

4. Dış Ödüllerden Kaçınma: Çocuklar başarılı olduğunda onlara verilen dışsal ödüller, ödül geri çekildiğinde çocuktaki bu faaliyete girişim için gerekli motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Montessori'ye göre çocuğun ödülü, başarılı olmanın veya işi bitirmenin verdiği haz olmalıdır.

5. Yaşlılarıyla ve Yaşlılarından Öğrenme: Montessori'ye göre çocukların farklı yaş gruplarından çocuklarla çalışması onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar birbirlerine yardımcı olurken, lider olma, nazik olma, teklif etme, anlayışlı olma gibi davranışları da öğrenmekle birlikte toplumsal hayata da uyum sağlamaya başlarlar.

6. Bağlam İçerisinde Öğrenme: Anlamlı bağlamlarda yer alan öğrenme, soyut bağlamlarda yapılan öğrenmeden çok daha derin ve zengin olmaktadır. Örneğin, çocuklarla yoğurtun nasıl yapıldığı hakkında bir konuşma yapmak yerine çocuklarla beraber bir ev yapımı yoğurt yapmak çok daha etkili bir çalışmadır. Bu durum çocukların somut yaşamla daha iyi öğrendiklerinin de göstergesi sayılmaktadır.

7. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi: Yetişkinlerle belirli düzeyde etkileşime girmek çocuklar için faydalı olmaktadır. Bahçe planlaması, mobilyaların yeniden yerleştirilmesi, bir sonraki senenin müfredatının belirlenmesi gibi konularda çocukların da fikirlerinin alınması veya birlikte karar verilmesi çocuklar için yararlıdır. Bu yolla çocukların kendilerine saygı duyulduğunu hissetmeleri ve özgüven kazanmaları sağlanır.

8. Alıştırmanın Tekrarı: Montessori'ye göre çocuklar belirli bir duyarlılık döneminde belirli bir bilgi ya da beceriye karşı doymaz bir çalışma şevki ve sevinci duyarlar. Çocuğun elindeki nesneyi dilediği gibi kullanmasına izin verilirse, çocuğun nesne üzerinde uzmanlaşana dek tekrar tekrar aynı şeyleri uygulamaktan sıkılmadığı görülmüştür. Tekrarlama, çocuğun konsantrasyon yeteneğinin gelişimi açısından da önemlidir.

9. Dikkatin Polarizasyonu: Montessori, çocuk işine odaklanmışken erişkinlerin bu duruma saygı duyup, övgü veya düzeltmeyle çocuğa müdahale etmemesi gerektiğini savunmuştur.

10. Akılda ve Çevrede Düzen: Çocuklar kendilerine uygun olarak hazırlanmış ve korunan bir çevrede başarılı bir öğrenme süreci geçirebilmektedir. Çocukta erken yaşlarda başlayan düzen ilkesi, Montessori sınıflarının düzen açısından çok iyi tasarlanmış olmasını sağlamıştır. Sınıfta her şey yerli yerindedir ve görsel açıdan estetik bir görünüm oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

2.1.8. Bölüm Sonucu

Elde edilen literatür bilgileri ışığında, sözü geçen eğitim yaklaşımlarının tümünün, geleneksel eğitime alternatif sunan yaklaşımlar olmaları nedeniyle birçok ortak özelliklere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu eğitim yaklaşımları, her ne kadar benzer temel özellikler içerseler de, merkezine aldığı ve önemseydiği ilkeler ve ana kararlar doğrultusunda bir takım farklılıklara da sahiptir. Bölüm sonucu kapsamında, ele alınan yedi eğitim yaklaşımının benzer ve farklı özelliklerine değinilmiş, bu yaklaşımların genel bir özeti yapılmıştır.

İsveçli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi tarafından ortaya konan Pestalozzi Metodu'nda, korku yerine sevgi temelli bir otorite sayesinde de eğitim verilebileceği savunulmakta ve eğitimin ve eğitim ortamının sevgiye dayalı olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Pestalozzi, eğitimin sadece bilgi vermektense ibaret olmadığı düşüncesiyle, aklın, kalbin ve ellerin birlikte eğitilmesini önemsemiştir. Aklın eğitimini, bilgiyle; kalbin eğitimini, ahlaki ve dini eğitimle; ellerin eğitimini de teknik eğitimle açıklayan Pestalozzi, eğitim anlayışının merkezine maddi yetersizlikler nedeniyle eğitim alamayan veya eğitime devam edemeyen yoksul çocukları alarak; onlara ve ülkeye ekonomik anlamda güç kazandıracak mesleki eğitim verilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Eğitimin somut gözlem ve uygulama içermesi ve deneyime ve el becerilerine dayalı okulların açılması da bu savı kanıtlar niteliktedir. Bu yönüyle Pestalozzi'nin sosyal sorunları eğitimle özdeşleştirdiği, toplumsal ve ekonomik gelişimi önemseydiği söylenebilmektedir. Eğitimin somut gözlem içermesi de eğitim ortamlarının doğayla iç içe organize edilmesini gerektirmektedir.

Helen Parkhurst tarafından ortaya konan Dalton Planı'nda, çocuğun doğasından gelen bir öğrenme arzusu taşıdığı düşüncesiyle, eğitim ortamının çocuktaki öğrenme sevkini arttıracak biçimde organize edilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Özgür seçim, işbirliği içerisinde çalışma ve başarmak için gerekli olan zamanı ayarlayabilme ilkelerine odaklı Dalton Planı'nda, her ilke belli bir amaca hizmet etmektedir. Çocuklar seçimleri konusunda özgür bırakılarak verimli bir çalışma sağlamak amaçlanmış, sosyal etkileşimlerinin güçlenmesini sağlamak amacıyla işbirliği içerisinde çalışmaya yönlendirilmiş ve kendi kendine çalışabilme ve kendisine verilen görevleri zamanında bitirebilme yetisi kazanabilmelerini sağlamak amacıyla da öğretmenleriyle aralarında imzaladıkları çalışma anlaşmalarına yer verilmiştir. Geleneksel sınıf anlayışının yerini alan, farklı yaş gruplarının bir arada kullandığı ders odaları veya laboratuvarlar Dalton Planı'nın karakteristik özelliklerindedir.

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı olan Waldorf (Steiner) Metodu ise, Avusturyalı eğitimci ve felsefeci Rudolf Steiner tarafından ortaya konulmuş olup, çocuğun yaratıcılık duygusunun gelişmesine ve eğlenerek öğrenmesine odaklı bir eğitim yaklaşımıdır. Steiner de Pestalozzi gibi, insanın bedensel, düşünsel ve ruhsal olarak bir bütün halinde eğitilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Çocuğun bireyselliği üzerinde duran Waldorf Metodu, çocukların neleri öğrenmesi gerektiğinden çok, neleri öğrenebileceği üzerinde durarak, her çocuğu farklı birer birey olarak kabul etmiş, çocukların kendine has farklı özelliklere ve gelişim düzeylerine sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Metodun temel ilkesini yaratıcı ve sanatsal aktiviteler yoluyla öğrenme oluşturduğundan, sanatsal etkinliklerin ve sınıf ortamında kullanılan sanatsal öğelerin çeşitliliğine önem verilmiştir. Doğa eğitimin bir parçası olarak görülüp, doğayla iç içe olmaya ve doğal malzeme kullanımına dikkat edilmiştir.

Peter Petersen'in ortaya koyduğu Jena Plan'da ise, eğitimin demokratik ve demokrasiyi öğretir nitelikte olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Konuşma, oyun, çalışma ve kutlama ilkeleri üzerine odaklı yaklaşımda, çocuğun sosyal anlamda gelişim sağlamanın amaçlandığı söylenebilmektedir.

Celestin Freinet tarafından ortaya konan Freinet Metodu'nda, gerçek yaşamdan gerçek deneyimler elde ederek öğrenme esastır. Bu nedenle eğitim sürecinde çocukların iş yaparak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu yönüyle Pestalozzi ile benzer özellik gösterdiği söylenebilmektedir. Sınıf içerisinde uygulanan sınıf konseyi ve özgür konuşma aktiviteleri

ise, Jena Plan ile benzer hedefler göstererek, çocukların demokratik toplum kurallarını öğrenmelerini amaçlamaktadır.

Reggio Emilia Metodu, Loris Malaguzzi tarafından ortaya konulmuş olup, yalnızca erken çocukluk dönemini kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitim anlayışının merkezinde diğer yaklaşımlarda olduğu gibi çocuğun özgürlüğü bulunmaktadır. Somut gözlem yoluyla öğrenme, bu eğitim yaklaşımında da önemli bir noktadır. Somut gözlemin gerektirdiği doğayla iç içe olma fikri ve doğal malzeme kullanımı Waldorf ve Pestalozzi Metodu'nda olduğu gibi bu eğitim yaklaşımında da önemli görülmektedir. Personel arasında dahi hiyerarşi bulunmaması eşitlikçi ve ortak sorumluluk duygusu güden bir eğitim yaklaşımı olduğunu gösterir niteliktedir. Sosyal etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan mekansal düzenlemelere önem verilmiş ve doğal malzemelerin kullanıldığı atölye alanları aracılığıyla çocukların keşifler yapmasına olanak tanınmıştır.

İtalya'nın ilk kadın doktoru Maria Montessori tarafından ortaya konan Montessori Metodu ise duyuların geliştirilmesini amaçlayan, bu nedenle duyu organlarının uyarılmasını sağlayan materyallere, aktivitelere ve düzenlemelere yer veren, çocuğun bireyselliğine, kendi kendine başarabilmesine odaklı ve çocuğa maksimum özgürlük sunan bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitim anlayışının sacayaklarını; çocuğun gelişim düzeyini yakından takip eden, çocuğun kendi başına başarabilmesi için gerekli ortamı hazırlayan ve gelişim süreci boyunca çocuğu destekleyen bir rehber, gözlemci ve yardımcı rolündeki "öğretmen", erken çocukluk döneminde kullanılan, çocuğun duyularına hitap eden ve onu geliştirmeyi amaçlayan "materyaller" ve çocuk mekana girmeden önce öğretmen tarafından hazırlanan, çocuğun maksimum özgürlüğüne izin veren ve kendi başına yapabilmesine olanak tanıyan, çocuğun ihtiyaçlarına odaklı "hazırlanmış çevre" öğeleri oluşturmaktadır. Çocuğun doğuştan gelen bağımsızlık istediğine göre bir eğitim yaklaşımı sergileyen ve eğitim ortamını da bu temel ilkeye göre örgütleyen Montessori Metodu, halen dünya çapında pek çok okulda yaygın olarak uygulanmasıyla dikkat çekmektedir.

Tez kapsamında ele alınan yedi alternatif eğitim yaklaşımlarının hepsinin çocuk merkezli olup, benzer temel felsefi fikirler üzerine kurulduğu görülmekle birlikte, her birinin benimsediği ana kararlar doğrultusunda bir takım farklılıklar içerdiği göze çarpmaktadır. Montessori Metodu ise, bu eğitim yaklaşımlarının birçoğuna benzer özellikler gösterse de, diğer yaklaşımlardan farklılaşan, özelleşen ve ayrılan bir takım niteliklere de sahiptir.

Örneğin; Pestalozzi'nin okullarından en çok etkilenen eğitimcilerin başında gelen Montessori, Pestalozzi'nin açtığı okullarda çocukların özgürce hareket etmelerinden dolayı bıkmadan, usanmadan, büyük bir arzuyla çalıştıklarını söylemekte ve Pestalozzi gibi çocuğun özgürlüğünü ve somut eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yönden ele alındığında Montessori'nin eğitim anlayışı ile Pestalozzi'ninki arasında benzer bir ilişki olduğunu söylenebilmektedir. Ancak, Pestalozzi çocuk ruhunu sezinler gibi olsa da, Montessori gibi kendi kendine eğitim için gerekli olan araçların neler olduğunu belirtmeyi başaramamıştır (Durakoğlu, 2010a). Bunların yanı sıra, Pestalozzi, ülkenin ekonomik anlamda kalkınmasına yardımcı olan bir eğitim yaklaşımını benimserken, Montessori'nin bireysel gelişime önem verdiği dikkat çekmektedir.

Parkhurst'un Dalton Planı, her dersin sınıfının farklılaştığı, karma yaş grupları tarafından ortak kullanılan 'ders odaları' ile dikkat çekmektedir. Montessori Metodu ise, Dalton Planı'nın birbirinden ayrı sınıflarda bulunan 'ders odaları'nı tek bir sınıf içerisinde toplayarak, sınıfları ayırmadan, aidiyet hissini geliştirerek farklı aktivitelere izin veren 'eklemlenmiş alan' adı verilen mekansal düzenlemesiyle bu ihtiyaca cevap vermiştir.

Jena Planı, eğitimde eşitliği, demokrasiyi savunmasıyla, karma yaş gruplarından oluşan sınıflarıyla ve çocuklara düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayacak eğitim anlayışıyla dikkat çekmektedir. Montessori Okulları da, eğitimde eşitliği savunmuş, karma yaş gruplarını bir araya toplayarak çocukların özgürlüğüne önem vermiştir. Jena Plan Okulları'na Almanya ve Hollanda'da rastlansa da, Montessori Okulları kadar organize olmuş bir ağa sahip olmadığı görülmektedir.

Freinet Metodu, Montessori Metodu'nda olduğu gibi çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenmiş, çocukların deney ve gözlem yoluyla daha iyi öğrendiklerine vurgu yapmıştır. Çocukların iş yaparak öğrendiklerini, bu sebeple de çocuklara 'gerçek iş'lerin ve görevlerin verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yönüyle Montessori ile benzer özellik gösterse de, eğitim yaklaşımının Montessori kadar kapsamlı olmadığı dikkat çekmektedir. Çünkü Montessori, çocuğa gerçek iş ve görevler vermensin yanı sıra, bunu yaparken çocuğun boyutlarına uygun, gerçek materyalleri kullanmaktadır.

Rudolf Steiner'in Waldorf Metodu'nda ise sanat, eğitim anlayışının merkezine alınmış, fiziksel çevrenin çocuk üzerinde bıraktığı etkiye dikkat çekilerek, mekansal düzenlemelerin önemine vurgu yapılmıştır. Bu yönüyle Montessori Metodu ile benzer özellikler gösterse de, eğitim anlayışının merkezinde sanatın bulunmasıyla Montessori

Metodu'ndan farklılaşmaktadır. Montessori Metodu'nda da, sanat, önemli bir öge olmakla birlikte metodun ana ögesini tek başına sanatın oluşturmadığı görülmektedir.

Diğer bir alternatif eğitim yaklaşımı olan Reggio Emilia Metodu'nda da Montessori Metodu'nda olduğu gibi eğitim anlayışının mekansal düzenlemeler üzerinde bir takım fiziki yansımaları görülse de, metodun yalnızca erken çocukluk dönemini kapsadığı görülmektedir. Montessori Metodu ise, doğumdan on sekiz yaşına kadar süren bir eğitim sürecini kapsamaktadır.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak, Montessori Metodu'nun diğer metotlardan farklılaşan ve üstünleşen bir takım özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bu nedenlere ek olarak, gerek kendine özgü materyalleri, gerek eğitim anlayışının mekana yansıyan özellikleri, gerekse hazırlanmış çevre kavramına yapılan vurgu, çalışma kapsamında Montessori Metodu'nun ele alınmasına sebebiyet vermiştir.

2.2. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmanın yöntemi, Montessori Metodu'nu açıklayan temel kavramların belirlenmesi ve bu kavramların mekansal yansımalarının Montessori Okulları üzerinde irdelenmesine dayanmaktadır.

İlk aşamada, literatür taramasından ve konuyla ilgili çalışmalardan yararlanılarak, geleneksel eğitime tepki olarak ortaya çıkan ve en çok vurgulanan yedi adet alternatif eğitim yaklaşımı incelenmiş ve bu yaklaşımlar arasından Montessori Metodu'nun ön plana çıktığı belirlenmiştir. Montessori Metodu, dünyanın pek çok yerinde uygulanması, dünyaca geçerlilik kazanmış olması, materyallerinin evrensel olarak kullanılması, mekansal boyuta yansımalarının fazla olması ve dünya çapında en yaygın alternatif eğitim metodu olarak uygulanmaya devam etmesi ile diğer eğitim metotlarından ayrılmaktadır.

Çalışmanın temel metodolojisini oluşturan ikinci aşamada ise, Montessori eğitim metodu ile ilgili yapılan ayrıntılı literatür taraması sonucu, metodun genel özellikleri saptanmıştır. Daha sonra bu genel özelliklerden yola çıkılarak metne dayalı analiz yöntemiyle eğitim metodunun işaret ettiği ana kavramlar oluşturulmuştur. Metne dayalı analiz yöntemi, literatür taraması sonucu metinler içerisinden elde edilen verilerin yorumlanmasını, eleştirilmesini, kendi içinde anlaşılır hale getirilmesini ve değerlendirilmesini içermektedir (Arak, 2007). Literatür taraması sonucu elde edilen

bilgiler ışığında Montessori eğitim metodunun ilkelerini açıklayan ana kavramlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü ve son aşamasında ise bir önceki aşamada elde edilen ana kavramlar bağlamında Montessori Okulları'nın kavramsal analizleri yapılmıştır. Analizler literatüre giren, görsel ve çizili belgelerine ulaşılabilen ve 1980 sonrası inşa edilen on beş adet Montessori Okulu üzerinde yapılmıştır. Belirlenen kavramların analizi aşamasında, bu kavramların eğitim mekanına nasıl yansıdığı ve mekan örgütlenmesini hangi biçimde etkilediği örneklerin planları, mekan hiyerarşileri, mekan örgütlenmeleri, iç ve dış mekan organizasyonları, literatür taraması sonucu elde edilen yazılı bilgiler, fotoğraflar ve çizimler kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular ise kavramsal analiz tablolarına aktarılmıştır.

2.2.1. Montessori Metodu'nu Açıklayan Kavramların Belirlenmesi

Çalışmanın bu aşamasında, Montessori Metodu ile ilgili çeşitli literatür kaynaklarından elde edilen bilgiler ışığında Montessori Metodu'nun genel özellikleri sınıflandırılmış ve bu özelliklerin hangi kavramlara karşılık geldikleri belirlenmiştir.

Öncelikle Montessori Metodu'nu özetleyen genel bilgilere yer verilmiş, daha sonra bu özellikler sırasıyla açıklanarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan özellikler kavramlaştırılarak tablolara aktarılmıştır. Bu bağlamda incelemelerin yapıldığı ana kavramlar özgürlük, gerçeklik/somutlaştırma, doğa/doğal çevre, sosyalleşme, bireyselleşme, güvenlik/güven duygusu, aidiyet, hareket/dinamizm ve okunabilirlik/algılanabilirlik olarak belirlenmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Montessori Metodu genel özelliklerini açıklayan ana kavramlar

GENEL İLKELER	AÇIKLAMA	KAVRAM
Özgürlüğe meyilli çocuk	Çocuğun özgürleşme süreci doğumdan itibaren başlar.	ÖZGÜRLÜK
Çocukta bağımsız öğrenme ve keşif arzusu yaratma	Çocuğun öğrenmekten keyif almasını ve yaşam boyu sürecek bir öğrenme güdülenmesi sağlamak esastır.	
Kendi kendine yapabilme	Çocuğun özgüven kazanması için kendi başına yapabilirliğini görmesi önemlidir. Eşyaların ve tüm donatıların çocuğun boyutlarına göre tasarlanmış olması ve onun erişebileceği yükseklikte olması, çocuğun aktivitelere özgür bir biçimde katılmasına olanak tanır.	
Çocuklar için hazırlanmış bir çevre	Engellerden arındırılmış bir çevre çocuğun kişilik gelişimine yardımcı olur. Mekanın maksimum düzeyde bağımsızlık sağlayacak biçimde düzenlemesi gereklidir.	
Hareket özgürlüğü	Çocuğun bedensel gelişimi için özgürlüğe ihtiyacı vardır.	
Seçme özgürlüğü	Çocuklar neyle, nerede, ne kadar süreyle ve kiminle çalışacaklarına kendileri karar verirler.	
Duyuları kullanarak öğrenme	Kokular, sesler, dokular, renkler ve tatlar öğrenme üzerinde etkilidir. Duyuları harekete geçirmek için duyu materyalleri kullanılmaktadır.	GERÇEKLİK/ SOMUTLAŞTIRMA
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	Çocuk, belli bir yaşa gelene kadar yaşamı somut yolla algılar. Çocuklar gerçek yaşamı, gerçek yaşam nesnelere ve aktivitelerini yaparak ve yaşayarak öğrenirler	
Hatanın kontrolünü sağlama	Mekanda kullanılan gerçek nesnelere, çocuğun yaptığı hataların farkına varmasını sağlar.	
Gerçek nesnelerin kullanımı	Çocuğun gerçek yaşamla bağ kurarak ondan kopmamasını sağlar. Çocuğun fiziksel etkinliklerde dikkat ve düzen kazanmasına yardımcı olur. Çocuğun hata kontrolü yapmasına olanak tanır.	
Gerçek işi, oyuna tercih etme	Çocuklar oyunu ancak daha iyi bir uğraş bulamadıklarında tercih ederler.	
Taklit/Tekrar	Çocuk, iyi ve kötüyü yetişkinleri taklit ederek gerçek yaşamı öğrenir. Yetişkinlerin monoton olarak gördüğü gündelik işler çocuğa heyecan verir. Tekrarlanan aktiviteler öğrenmeyi kolaylaştırır ve çocuğun alışkanlık kazanmasını sağlar.	

Tablo 16'nın devamı

GENEL İLKELER	AÇIKLAMA	KAVRAM
Doğaya karşı sevgi ve güven duygusu oluşturma	Doğa ile iç içe olmak, doğanın güzelliğini ve çeşitliliğini keşfetmeyi sağlar.	DOĞA/ DOĞAL ÇEVRE
Dokunarak ve duyuları kullanarak öğrenme	Çocuklar doğaya temas ederek keşif yaparlar	
Sorumluluk duygusu kazandırma	Çocukların bakımını üstlenecekleri bitki ya da canlıların olması sorumluluk bilincini geliştirir.	
Farklı yaş gruplarının birlikteliği	Değişik yaş gruplarının bir arada bulunması sosyal yönden ilişki kurmayı güçlendirir.	SOSYALLEŞME
Yardımlaşmayı öğrenme	Yaşça büyükler daha küçük olanlara yardım etmeyi öğrenir.	
Dil gelişimini sağlama	Sosyal bir ortam çocuğun dil gelişimi destekler.	
Saygı duygusu kazandırma	Çocuklar çalışmalarında sıralarını bekleyerek saygı duymayı öğrenirler	
Grup çalışmaları yürütme	Grup çalışmalarına yer verme çocuklarda birlik ruhu oluşturur.	
Her çocuğu farklı birer birey olarak kabul etme	Her çocuğun farklı bireysel ilgi, ihtiyaç ve özelliği olduğuna inanılır.	BİREYSELLEŞME
Bireysel uygulama ve aktiviteleri teşvik etme	Öğrenme bireysel hızdaki çalışmalarla gerçekleşir. Çocuklar güçlü konsantrasyon duygusuna sahiptir. Çocuk bir şeyi öğrenirken müdahale edilmeden kendini yaptığı işe adapte edebilmesi sağlanır.	
Çocuğa uygun ve korunan bir çevre	Çocuğu dış etmenlerden koruyan fakat içeride kısıtlamayan bir çevre oluşturmak önemlidir.	GÜVENLİK/ GÜVEN DUYGUSU
Pasif roldeki, destekleyici öğretmen	Öğretmen dikkat çekmeyecek fakat sınıfı iyi gözlemleyebilecek konumdadır.	
Güçlü değer duygusuna sahip çocuk	Çocuklar kendilerine verilen değeri anlarlar ve yapılan kaba davranışlardan da etkilenirler. Yaptıkları çalışmaların sergilenmesi çocuğa kendini değerli hissettirir.	AİDİYET
Kendini bulunduğu yere ait hissetme	Çocukların tüm ihtiyaçlarının karşılandığı ve ona göre düzenlenmiş bir çevre oluşturmak önemlidir. Çocuğun boyutlarına uygun hazırlanmış eşya ve materyaller, çocuğa ait köşeler çocuğun mekanı içselleştirmesini kolaylaştırır. Çevre tüm öğrenciler için engellerden arındırılmıştır.	

Tablo 16'nın devamı

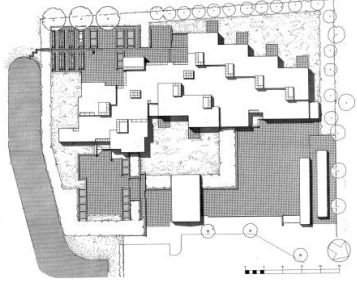


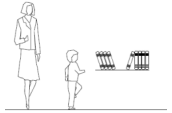

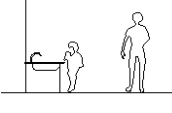

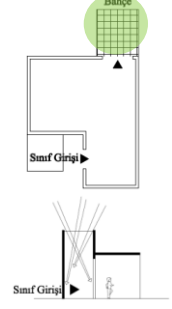

GENEL İLKELER	AÇIKLAMA	KAVRAM
Düşünme ve öğrenmeyi geliştiren hareket	Çocuk eylemsizlik ile değil, aktivite ile disipline edilir. Eğitim ortamının her bir köşesi çocuğu aktiviteye davet edecek ve çocuğun yeni birşeyler öğrenmesini sağlayacak niteliktedir.	HAREKET/ DİNAMİZM
Bedensel faaliyetlerin önemi	Öğrenmenin güçlenmesi için eğitimin hareket içermesi gerekmektedir.	
Aktivite ihtiyacı	Çocuklar gelişimlerine uygun, ilgi çekici ve yaşamı öğretir özellikte aktivitelere ihtiyaç duyarlar.	
Çocuktaki güçlü düzen duygusu	Çocukların erken yaşlarda başlayan güçlü düzen duyguları vardır. Her şeyin yerli yerinde olması çocuğu düzenli olmaya teşvik eder.	ALGILANABİLİRLİK/ OKUNABİLİRLİK
Sade, uyumlu ve estetik materyal ve mekan	Tüm nesnelerin görsel açıdan estetik bir görünüm oluşturması önemlidir. Nesnelerin ve mekanın estetik düzenlenmesi çocuğun ortama ilgi duymasını ve her şeyi özenli kullanmasını sağlar.	
Çocukta ilgi ve merak uyandırma	Çocuklar ilgilerini çeken şeylerle uğraşmayı severler. Çocuğun çevreye karşı ilgi duyması eğitimi destekler.	
Çocuğun ihtiyaçlarıyla uyumlu mekan	Sınıfların bitki, hayvan, sanat, müzik vs. bölümlerinden oluşması çocuğun gelişimini destekler.	

3. BULGULAR

3.1. Kavramların Mekana Yansımalarının İncelenmesi

Literatür taraması sonucu elde edilen kuramsal bilgiler ışığında oluşturulan kavramlar, seçilen uluslar arası Montessori Okulları üzerinde analiz edilmiştir. Her bir kavram, eğitim mekanlarının mekansal ve kurgusal bağlamda farklı örgütlenmelerine imkân tanıyabilmektedir. Çalışmanın bu aşamasında Montessori Metodu'nun temel özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda oluşturulan kavramların, eğitim mekanlarının mekan örgütlenmesinde ne gibi düzenlemelere yol açtığı belirlenmeye çalışılmıştır.

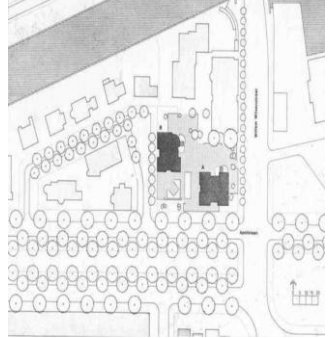


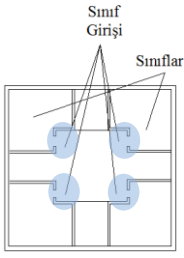
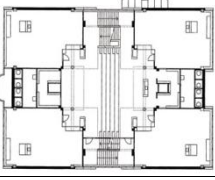


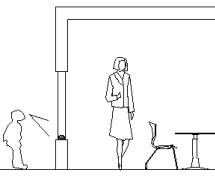



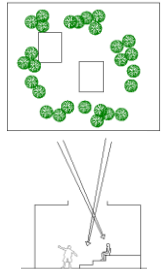



Tablo 17. Delft Montessori School kavramsal analiz tablosu

DELFT MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Delft, Hollanda Yapının Mimarı: Herman HERTZBERGER Yapım Yılı: 1960-1966/ 1981	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı		Ön Görünüş	Giriş Cephesi
Açıklama			
Okul birçok karakteristik özelliği ve katılıma davet eden mimari biçimlenişi ile Montessori Okulları'na iyi bir örnektir. Okulun merkezinde bulunan ve ortak kullanılan doğrusal bir koridor aracılığıyla topluluk oluşturmak ve etrafına yerleştirilen sınıflarla da bireysel veya grup çalışmalarına izin vermek tasarımın ana hedefini oluşturmuştur (Hertzberger, 2008; Al, 2012; URL-75, 2014; URL-76, 2014; URL-77, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar			Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Mekandaki donatıların çocuğun boyutlarına uygun, askıların, dolapların ve rafların onun erişebileceği yükseklikte tasarlanmış olması çocuğa hareket özgürlüğü sunmuştur. Bireysel veya grup çalışmalarına olanak sağlayan esnek düzenleme ise çocuğa seçim özgürlüğü sağlamıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Sınıfta bulunan küçük mutfakta gerçek araç gereçler kullanılarak, çocuğun bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanması sağlanmıştır. Sergileme alanlarında sergilenen bilimsel nesnelere çocuğun somut gözlem yoluyla öğrenebilmesini kolaylaştırmaktadır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Sınıf içerisinden doğrudan erişim sağlanan bahçe, çocuğun doğa ile iç içe olup, gözlemler yapabilmesini sağlamıştır. Ayrıca okul pencerelerinin tavandan tabana uzanıyor olması okulun doğal ışıktan olabildiğince çok yararlanmasına ve doğayla görsel süreklilik oluşturulmasına olanak tanımıştır. Sınıf girişlerini aydınlatan ışık bacalarıyla da bu etki pekiştirilmiştir.		
			

Tablo 17'nin devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Okulun bahçesi ve sınıf içerisindeki grup çalışma alanları çocukların sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır. Bütün sınıfların açıldığı ortak alan ise bir sokak oluşturarak toplanma, paylaşma ve gezinme alanlarına imkân tanıyarak farklı yaş gruplarından çocukların bir arada vakit geçirebilmelerine olanak tanımıştır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf içerisinde pencerenin kenarında konumlandırılan çalışma alanları çocukların bireysel çalışmalarına izin verecek niteliktedir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Bahçenin güvenli çevresi çocukların güven duygusu içerisinde çalışmalarına olanak tanımaktadır. Sınıfın L formu aynı anda farklı aktivitelerin yapılmasına izin verirken, giriş kapısının olduğu alanın birkaç basamak alçaltılması, öğretmenin de sınıfın her köşesini rahatlıkla gözlemleyebilmesini sağlamıştır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların boyutlarına uygun tasarlanmış eşya ve donatılar, yaptıkları çalışmaların sergilenmesi ve kişisel eşyalarını saklayabilecekleri dolaplar aidiyet duygusunu geliştirmektedir.</p> 	
HAREKET	<p>Okulun bahçesi, her sınıfın kendine ait keşif alanları, merkez alandaki yere gömülü oturma ve oyun alanı aracılığıyla hareket kazanan mekanlar çocukların aktif olmalarını sağlamaktadır. Giriş mekanını aydınlatan ışık bacaları da mekana, dolayısıyla çocukların okul yaşamına da hareket katmıştır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Koridor üzerinde bulunan kitaplık ve sanatsal faaliyetlerin yapıldığı alan, rafların ve okul yapısının düzeni okunabilir özelliktedir. Sınıf girişindeki alanın birkaç basamak aşağıda konumlandırılması mekanları çalışma ve yemek yeme alanı olarak işlevsel açıdan ayırarak okunabilirliği artırmıştır.</p> 	

Tablo 18. Apollo School kavramsal analiz tablosu

APOLLO SCHOOL		Yapının Yeri: Amsterdam/ Hollanda Yapının Mimarı: Herman HERTZBERGER Yapım Yılı: 1980-1983	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Ön Görünüş	Yapıların Konumlanışı	
Açıklama			
Yapının oldukça basit bir mimarisi olmasına karşın başarılı bir iç mekan organizasyonu vardır. Yapı, çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimini destekleyecek ve çocuklar için özel alanlar oluşturacak biçimde tasarlanmıştır. Yapının odak noktasını sınıfların etrafına sıralandığı amfi tiyatro şeklindeki merkezi merdivenler oluşturmaktadır (Hertzberger, 2008; URL-78, 2014; URL-79, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar			Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Sınıf ve koridor arasında kalan alanlar, hem sınıftan hem de koridorlardan tam anlamıyla ayrılmayarak, çocuk için uygun ve özgür çalışma alanları oluşturmuştur. Sadece çocukların kullanımına ait olarak tasarlanmış bu alanlardaki ve sınıflardaki tüm donatılar çocuğun boyutlarına uygun tasarlanmıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Sınıf içerisinde gerçek materyal ve mobilyalara yer verilmiştir. Aktivitelerde kullanılan materyallerin de gerçek olmasına dikkat edilmiştir. Çocuk bunları kullanırken hata kontrolü de yapabilmektedir. Sınıf girişlerindeki gerçek nesnelerin sergilenmesi de çocuğun gerçek nesnelere gözlemlemesine yardımcı olmaktadır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Okulun, yeşil ögenin bol olduğu bir alanda yapılmış olması çocuğun doğa ile iç içe olmasını ve doğaya karşı sevgi besleyerek sorumluluk duygusu kazanmasını kolaylaştırmıştır. Lobi tavanında yer alan çatı pencereleri ile doğal ışık iç mekana taşınmıştır. Geniş sınıf pencereleri de doğal ışığın içeri girmesine yardımcı olurken aynı zamanda dış mekanla görsel sürekliliğin devam etmesini sağlamıştır.		
			





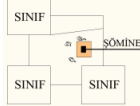
Tablo 18'in devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Ortak kullanım alanındaki geniş, birkaç basamaktan oluşan merdivenlerin koridor boyunca uzanması, çocukların çeşitli sosyal aktivitelerde bulunabildiği bir toplanma alanı oluşturmuştur. Merdiven altındaki çöktürülmüş alanlar ve sınıf içerisindeki toplu çalışma alanları da çocukların sosyalleşmesine yardımcıdır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıflar ve koridor arasında kalan ortak alanlar ile sınıf içerisindeki bireysel çalışma alanları çocukların bireysel çalışmalarına olanak tanıyacak biçimdedir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Yarım duvarlar ve camlı kapılar, çocuğun öğretmen gözetiminde çalışmasına ve sınıftan kopmadan güven içerisinde çalışmasını imkan tanımaktadır. Aynı zamanda okulun çevresi yeşil öğelerle sınırlandırılarak güvenli bir ortam oluşturulmuştur.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocuklara özel köşeler, çocuğun göz hizasında sergilenen objeler, merdivenlerde kullanılan ahşap malzeme ve galerilerdeki doğal taşlar doğal, sıcak ve davet edici bir mekan oluşturarak sahiplenme duygusunu artırarak aidiyeti güçlendirmektedir.</p> 	
HAREKET	<p>Amfi tiyatro şeklindeki merdivenler, koridorlar ve okulun giriş merdivenleri çocuklara hareketli bir çevre sunmaktadır. Galerilerin birbirine bağlantısı ve cephedeki doluluk ve boşluklar da mekana hem dinamizm katmakta hem de görsel ve işlevsel süreklilik sağlayarak çocukların hareketli bir ortam içerisinde aktif olmalarına imkan tanımaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Mekanın düzenlenişinde estetik objelere ve bitkilere yer verilmesi, okul ve sınıf organizasyonunun bir bütün olarak kolay algılanabilir özellikte olması çocuğun çevreyi daha net algılamasını ve etrafındaki nesnelere ilgi duymasına neden olmaktadır.</p> 	

Tablo 19. Compass Montessori School kavramsal analiz tablosu

COMPASS MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Colorado, ABD Yapının Mimarı: Ewers Architecture Yapım Yılı: 1997	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Lise Binasının Ön Görünüşü	Ortaokul Binasının Ön Görünüşü	
Açıklama			
Kampüs içerisinde, ortaokul ve lise öğrencileri tarafından kullanılan iki ayrı yapı bulunmaktadır. Ortaokul binası, öğrencilerin temel bilgilerin yanı sıra, hayvan ve bitkilerin bakımını üstlenmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmelerini sağlayacak bir çiftlik okulu biçimindedir. Lise binası ise, daha donanımlı bir ortamda çocukların kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır (URL-80, 2014; URL-81, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bina, çocuklara doğa ile iç içe olma özgürlüğü sunarken, çocuklar için ayrılmış oyun ve aktivite alanlarının bulunduğu kampüs yerleşimi hareket özgürlüğü sağlamaktadır. Sınıf içerisindeki donatıların yüksekliği de çocuğun boyutlarına uygun olarak tasarlanmıştır.		
	  		
SOMUTLAŞTIRMA	Ortaokul öğrencilerinin bulunduğu çiftlik okulu, çocukların hayvan ve bitki gibi canlılarla bir arada olarak gerçek yaşamla bağ kurmasını, okul içerisindeki gerçek bir şömine ise çocukların somut yaşamla ve gerçek yaşam nesnelileriyle iç içe olmasını sağlamaktadır.		
	  		
DOĞAL ÇEVRE	Kampus, bir dağ eteğinde tasarlanmış olup, çocuklara doğal bir çevre sunmaktadır. Çocuk, okul bahçesinde hayvan ve bitkilerle birlikte olarak doğal hayatı tanımakta ve doğaya saygı duymayı öğrenebilmektedir.		
	   		


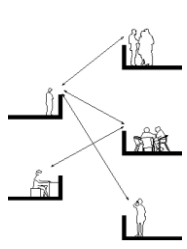

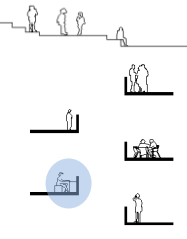

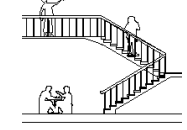

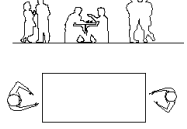

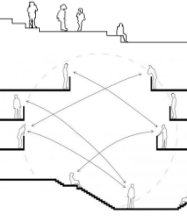
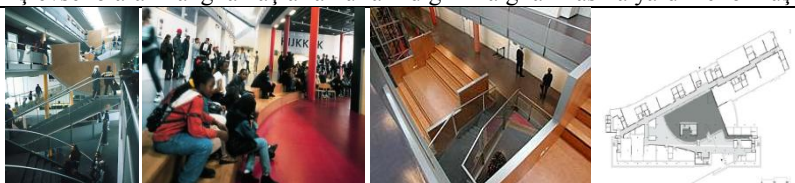
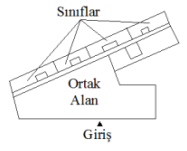
Tablo 19'un devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Lise binasının girişindeki toplanma alanı, konser ve tiyatro gibi etkinliklerin yapıldığı salon ve sınıf yerleşim planı çocukların birbirleriyle ilişki içerisinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Ortaokul binasının merkezindeki şömine ise çocukların etrafında toplanıp oyunlar oynayabildikleri ve sohbet edebildikleri bir alana dönüşmüştür.</p>  	 
BİREYSELLEŞME	<p>Lise binasının sınıflarının L formu, sınıf içerisinde aynı anda birçok farklı aktiviteye izin verirken çocukların bireysel çalışmaları için de yer bulabildikleri mekanlara dönüşmüştür.</p>  	 
GÜVENLİK	<p>Okulun çitlerle ve ağaçlarla sınırlanmış çevresi çocukları güven duygusu içerisinde öğrenmeye ve odaklanmaya yönlendirmektedir.</p>  	
AİDİYET	<p>Çiftlik okulunun cephesinde doğal taş ve ahşap malzeme kullanımı ve merkezi alandaki şömine mekana sıcak ve samimi bir atmosfer katmaktadır. Çocukların çalışmalarının sergilendiği ve tamamen çocuk ölçekli donatılar da çocuktaki aidiyet duygusunu güçlendirmektedir.</p>   	
HAREKET	<p>Çiftlik okulunun bahçesi, okulun ortak bahçesi ve çeşitli oyun alanları çocukların eğlenerek, hareket ederek ve yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.</p>   	
OKUNABİLİRLİK	<p>Ortamdaki nesnelerin düzeni, çocuğu düzenli olmaya yönlendirmekte ve çocuğun her nesneyi özenli kullanmasını sağlamaktadır. Her sınıfın bahçeye açıldığı tanımlanmış kapılar ise sınıf bahçe kapılarının okunabilirliğini kolaylaştırmıştır. Lise ve ortaokul yapılarının mekan organizasyonu da çocuk tarafından kolay algılanabilir özelliktedir.</p>    	 

Tablo 20. Montessori College Oost kavramsal analiz tablosu

MONTESSORI COLLEGE OOST		Yapının Yeri: Amsterdam, Hollanda Yapının Mimarı: Herman HERTZBERGER Yapım Yılı: 1993-2000	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Ön Cephe	Yan Cephe	
Açıklama			
Yapı, toplumsal uyumu destekleyecek ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde organize edilmiştir. İç mekanda görsel sürekliliğin sağlanmasına ve sosyal etkileşim sağlanmasına dikkat edilmiştir. Gençlerin okuldan çok dışarıda vakit geçirmekten hoşlandıkları göz önünde bulundurularak, okul bir kent havası oluşturacak şekilde tasarlanmıştır (Hertzberger, 2008; URL-82, 2014; URL-83, 2014; URL-84, 2014; URL-85, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	<p>Galeri boşlukları köşeden köşeye büyük balkonlarla ve merdivenlerle birleştirilmiştir. Bu alanlar kitap okuma, bireysel veya grup çalışmalarına izin vererek esnek kullanım alanı oluşturmaktadır. Çocuklar bu alanlarda isteklerine göre gerek bireysel gerek grup çalışmaları için yer bulabilmektedirler.</p> 		
SOMUTLAŞTIRMA	<p>Montessori Metodu'na göre çocuklar, yaşlarıyla doğru orantılı olarak somut yoldan soyut yola doğru öğrenmektedirler. Gençlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bu okul organizasyonunda, çocuklar zaten somut yaşam yoluyla öğrenme aşamasını geçtikleri için mekanlarda da somut gözlem yoluyla öğrenmeyi sağlayan gerçek yaşam malzemelerine rastlanmamıştır.</p>		
DOĞAL ÇEVRE	<p>Yapının yeşil çevresi çocukların doğayla iç içe vakit geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Galerinin çatısındaki çatı pencereleri ve bazı alanlardaki düşmeden tavana uzanan camlar doğal ışığın içeri girmesini sağlamaktadır.</p> 		

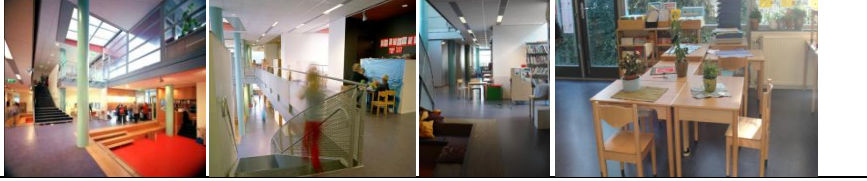
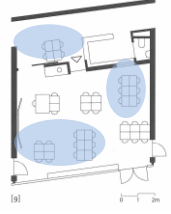
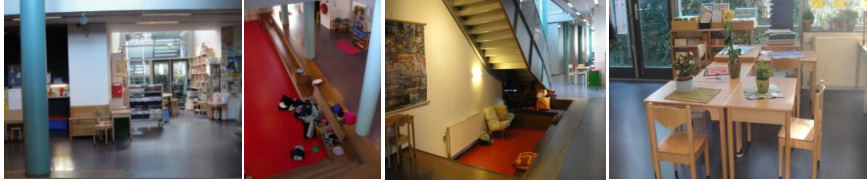
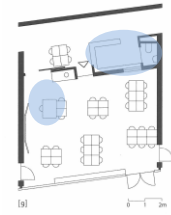

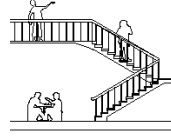

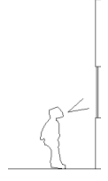

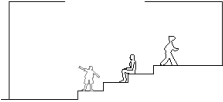

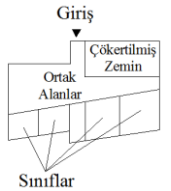
Tablo 20'nin devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Birbirine bağlanan galeriler ve merdivenler çocukların toplanabilecekleri, birlikte çalışabilecekleri, sohbet edebilecekleri ve birbirlerini izleyebilecekleri bir alana dönüşmüştür. Müzik ve tiyatro gösterilerinin yapıldığı ortak alan da çocukların sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Koridorlar üzerindeki çalışma masaları ve amfi şeklindeki oturma alanları çocukların bireysel çalışmalarını için de kullanabilecekleri uygun alanlar haline gelmiştir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Okulun çevresi sınırlandırılarak içerde güvenli bir alan oluşturulmuştur. Merdivenler aracılığıyla oluşturulan bağlantılı geçişler görsel sürekliliği sağlamış ve merdiven korkuluklarıyla da güvenli bir ortam yaratılmıştır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların boş vakitlerini değerlendirmeleri için ayrılmış alanlar mekana sıcak ve eğlenceli bir hava katmakta, çocukların mekanı sahiplenmesine de olanak tanımaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Merdivenler ve oyun alanları çocukların hareket halinde bulunmasına yardımcı olmaktadır. Gerek koridor gerekse galerilerde oluşturulan amfi şeklindeki oturma alanları veya oyun alanları gibi farklı nitelikteki aktivite alanları da çocuğun mekandaki hareketliliğinin artmasına yardımcı olmaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Birbirine bağlanan galeriler, ortak alandaki kırmızı zemin rengi ve aktiviteler için kullanılan merdivenlerde ahşap kullanımı mekânın okunabilirliğini arttırmış ve işlevsel olarak hangi amaçlarla kullanıldığının algılanmasına yardımcı olmuştur.</p> 	

Tablo 21. De Eilanden Montessori Primary School kavramsal analiz tablosu

DE EILANDEN MONTESSORI PRIMARY SCHOOL		Yapının Yeri: Amsterdam, Hollanda Yapının Mimarı: Herman HERTZBERGER Yapım Yılı: 1996-2002	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Ön Görünüş	Cephe	
Açıklama			
Okul, Amsterdam'ın en güzel yerlerinden birindedir ve iki cephesinden su manzaralıdır. Tasarımcı, eğitimin ihtiyaçlarından yola çıkarak birbiriyle bağlantılı, canlı ve zengin öğrenme ortamları oluşturmuştur (Hertzberger, 2009; Al, 2012; URL-86, 2014; URL-87, 2014; URL-88, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Okulun giriş lobisinde bulunan ve merdiven altındaki birkaç basamaklı çöktürülmüş alan, sınıf ve koridor arasında bulunan çalışma alanları çocuklara hareket, seçim ve bireysel veya grup halinde çalışma özgürlüğü tanımaktadır. Merdiven basamaklarının, masa ve sandalyelerin çocuğun boyutlarına uygun olması ise çocuğa hareket özgürlüğü sunmuştur.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Okulda bulunan küçük mutfak tezgahının çocukların erişebileceği yükseklikte ve gerçek materyallerle donatılmış olması ve sınıftaki gerçek bitkiler çocuğun yaparak öğrenmesine ve hatalarının kontrolüne imkan tanımaktadır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Okulun bahçesi ve bahçedeki küçük kum havuzu çocukların duyularını geliştirmeye ve doğayla iç içe olarak keşif yapmalarına olanak tanımaktadır. Sınıflarda bulunan çiçekler, bitkilerle ve sınıftan bahçeye doğrudan erişim sağlayan cam kapılarla da çocukların doğayla iç içe olup, sorumluluk sahibi olmaları amaçlanmıştır. Zemin katın şeffaf olması çocukların doğa hareketlerini ve mevsim geçişlerini takip etmelerini sağlamıştır. Ortak alanın çatı pencereleri içeri doğal ışık girmesine yardımcı olmuştur.		
			


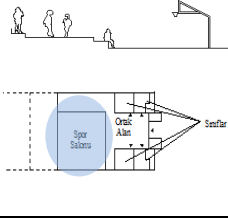

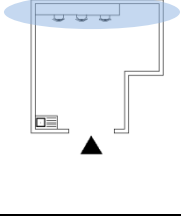

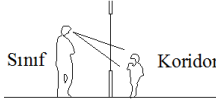
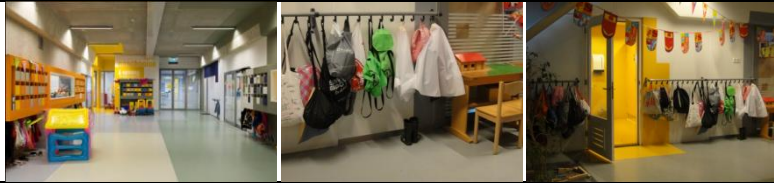
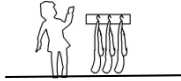



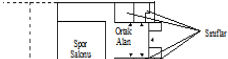
Tablo 21'in devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama - Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Giriş lobisindeki toplanma alanı, koridorlardaki çeşitli oturma alanları ve sınıf içerisindeki birleştirilebilir masalar çocuğun sosyalleşmesine aracılık etmektedir.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Bireysel çalışma masaları, lobideki ve merdiven altındaki çöktürilmiş alan ve sınıf içerisindeki masalar çocukların bireysel çalışmaları için yer bulabildikleri mekanlara dönüşmüştür.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Dış etkenlerden korunan bahçe, çocukların güven içerisinde oynayabilmelerini sağlamıştır. Merdivenlerdeki korkuluklar ve küpeşte yükseklikleri çocuğun antropometrik ölçülerine göre tasarlanarak çocuğun güven içerisinde hareket etmesini sağlamıştır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çöktürilmiş alanın basamakları çocukların eşyalarını depolayabilecekleri alanlara dönüştürülmüştür. Çocukların yaptıkları çalışmaların sergilenmesi, donatı boyutlarının kendi ölçüleriyle uyumlu olması ve cephede ve iç mekandaki mobilyalarda ahşap malzeme kullanımı mekana karşı aidiyet duygusunu güçlendirmektedir.</p> 	
HAREKET	<p>Bahçedeki oyun alanı ve giriş lobisindeki çöktürilmiş toplanma alanı çocukları farklı aktivitelere davet etmektedir. Cephedeki yatay çizgiler ve pencere panjurları da yapıya hareket kazandırarak çocuklar üzerinde dinamizm yaratmaya yardımcı olmuştur.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Girişteki oturma alanlarının ve zemin döşemelerinin tasarımı, sınıf ve koridordaki her nesnenin düzenli ve sabit bir yerinin olması mekânın algılanabilirliği arttırmıştır. Sınıfların ve ortak alanların plan düzlemindeki konumları ise yapının kolay okunabilir bir yapı olmasını sağlamıştır.</p> 	

Tablo 22. Forum T-Zand kavramsal analiz tablosu

FORUM 'T ZAND (ARCADE SCHOOL)		Yapının Yeri: Utrecht, Hollanda Yapının Mimarı: Venhoeven CS Architecten Yapım Yılı: 2001-2005	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı		Ön Görünüş	
Açıklama			
Yapı, Roma kalıntılarıyla çevrili bir arkeolojik parka yakın inşa edilmiştir. Çevrenin tarihi dokusuna zarar vermemek için kompakt bir tasarım tercih edilmiştir. Yapının roket formunda tasarlanmış olması ise, çocuklar arasındaki popülerliliğini arttırmaktadır (Al, 2012; URL-89, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar			Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Çocukların bireysel veya grup çalışmaları yapabilmelerine olanak tanıyan oturma düzenleri mevcuttur. Donatıların çocuğun erişebileceği yükseklikte olması çocuğun bir başkasına ihtiyaç duymadan özgürce hareket edebilmesine olanak tanımıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Sınıfta gerçek bitkilere yer verilmesi ve mutfaktaki araç-gereçlerin gerçek materyallerden oluşması çocuğun gerçek yaşamdan kopmadan hata kontrolü yapmasını sağlamıştır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Yeşil bahçe çocuğun doğayla iç içe olabildiğini sağlarken, sınıflardaki uzun ve geniş pencereler doğal ışığın içeri girmesine yardımcı olmakta bu sayede doğayla da görsel süreklilik sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu yolla çocuğun mevsim geçişlerini, doğa olaylarını, güneş ve bulut hareketlerini izlemesine fırsat verilmiştir.		
			


Tablo 22'nin devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Sınıf içerisinde çocuğun grup halinde çalışabileceği düzenlemeler, spor salonuna bakan amfi tasarımları ve koridorlardaki oturma alanları çocukların sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıftaki masa ve sandalye düzenleri bireysel çalışmalara da izin verecek biçimdedir. Koridorlarda konumlandırılan masalarla çocukların sınıftan bağımsız olarak da bireysel çalışmalar gerçekleştirmesine izin verilmiştir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Sınıfların cam kapıları görsel bağlantıyı kesmemekte ve çocuğun öğretmen gözetiminde güvenle çalışabilmesini sağlamaktadır. Alçak masa, sandalye ve raflar da öğretmenin çocuğu gözetimini kolaylaştırmaktadır. Merdiven küpeşmeleri ise çocuk boyutlarında tasarlanmış olup çocukların güvenle hareket etmelerini sağlamaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Duvarlarda ve panolarda sergilenen çocuk çalışmaları, erişilebilir yükseklikte tasarlanan mobilyalar ve askılar çocukların mekanı sahiplenmeleri sağlamaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Okul içerisindeki büyük spor salonu çocukların enerjilerini harcayabildikleri bir alana dönüşmüştür. Ayrıca, okul bahçesindeki bisiklet parkı çocukları aktif tutmaktadır. Gerek okul, gerek sınıf içerisindeki farklı çalışma ve aktivite alanları da çocukların hareketli bir eğitim süreci geçirmelerine yardımcı olmaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>İç mekanda kullanılan sarı renk mekana sıcak bir hava katmıştır. Materyallerin bulunduğu rafların düzenli oluşu çocukları düzenli ve sorumluluk sahibi olmaya teşvik ederken, bu düzenlemeler mekânın okunabilirliğini de arttırmaktadır.</p> 	

Tablo 23. Berkeley Montessori School kavramsal analiz tablosu

BERKELEY MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Kaliforniya, ABD
		Yapının Mimarı: Pfau Architecture
		Yapım Yılı: 2004
Fotoğraflar		
		
Kat Planı	Ön Görünüş	İç Bahçeden Görünüş
Açıklama		
1904 yılında inşa edilen demiryolu deposu, 1950'lere kadar yolcu servisi için kullanılmıştır. Tarihi depo binası daha sonra bir Montessori Okulu'na dönüştürülerek korunmuştur. Proje, iki okul binası, kütüphane, kafeterya, kreş ve idari birimleri içermektedir. Sürdürülebilir bir proje oluşturmak projenin ana amacını oluşturmuştur. Bu nedenle projede fotovoltaiik panellere ve bambu döşeme gibi sürdürülebilir yüzeylere yer verilmiştir (URL-90, 2014; URL-91, 2014).		
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Bütün öğrencilerin ortak kullandığı avlular ve bahçeler, çocukların bireysel veya grup çalışmaları için yer bulabildikleri sınıf organizasyonları çocuklara istedikleri eylemleri gerçekleştirme, seçim ve hareket özgürlüğü tanımaktadır.	
		
SOMUTLAŞTIRMA	Avludaki mekansal organizasyon çocukların doğayla iç içe olarak keşif ve gözlem yapabilmesini sağlamaktadır. Sınıf içerisinde kullanılan malzemelerin gerçek oluşu gerçek yaşam nesnelere kullanarak, yaşama dair somut bilgiler kazanmasına yardımcı olmaktadır.	
		
DOĞAL ÇEVRE	Yapıların yerleşiminde ortada oluşturulan avlu ile bütün yapıların gün ışığından yararlanmasını sağlamış ve yapılar arasında görsel süreklilik sağlanmıştır. Çocuklar avlu aracılığıyla doğayla iç içe olmakta ve yapı cephesinde ve zemininde kullanılan ahşap malzemeyle doğal bir çevrede vakit geçirebilmektedirler.	
		

Tablo 23'ün devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Sematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Okulun bahçesi ve avlusu çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirmekte ve çocukların farklı yaş gruplarıyla bir araya gelerek topluluk ruhunun oluşmasını sağlamaktadır. Sınıf yerleşimi de çocukların grup çalışmalarına izin vermektedir.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Avludaki küçük oturma alanları ve sınıftaki pencere kenarında bulunan köşeler, çocukların bireysel çalışmalarına olanak sağlayacak niteliktedir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Etrafi denetimli ve korunaklı çevre çocukların güven içerisinde hareket etmesini ve eğitim almasını sağlamaktadır. Avluya bakan dolaşım alanı da ahşap korkuluklarla güvenli hale getirilmiştir.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların kişisel eşyalarını bırakabilecekleri koridor üzerindeki erişilebilir askı köşeleri, kendilerini okula ait hissetmelerine yardımcı olabilmektedir. Kullanılan malzeme, renk, donatı boyutlarının çocuk ölçeğinde olması da aidiyet hissinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Çocukların enerjilerini harcayabildikleri ve aktif olarak hareket edebildikleri avlular ve bahçeler çocukların okuldaki zamanlarını daha verimli bir hale getirmektedir. Ayrıca iç mekan, yapı cephesinin karakteri ve zemin döşemeleri hem yapıya hem de dolaylı olarak çocuklara daha dinamik bir özellik katmaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Üstü örtülü yarı açık koridorlar mekanlar arasındaki işlevsel bağlantıyı sağlamaktadır. Sınıf örgütlenmesi de bireysel ve grup çalışma alanlarının kolay algılanmasını sağlayacak niteliktedir.</p> 	

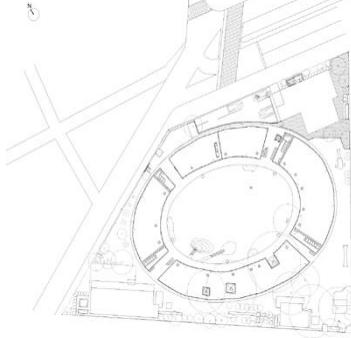










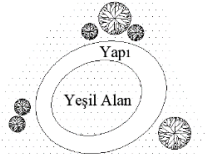



Tablo 24. Marin Montessori School kavramsal analiz tablosu

MARIN MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Kaliforniya, ABD Yapının Mimarı: Pfau Architecture Yapım Yılı: 2005	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Ön Görünüş	Yapının Yerleşimi	
Açıklama			
Açık ve kapalı alanları birbirine bağlayan bir tasarım konseptine sahip olan okul, bir sahil kıyısında yer almaktadır. Montessori'nin fikirlerinden ilham alınarak tasarlanan yapıda, maksimum öğrenme sağlamak amaçlanmıştır (URL-92, 2014; URL-93, 2014; URL-94, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar			Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Okulun her bir sınıfının bahçeye doğrudan erişim sağlaması ve sınıf içerisindeki çalışma alanlarının bireysel ve grup çalışmalarına olanak sağlayan düzenlemesi çocuklara nerede ve kiminle çalışmak istediklerine karar verme özgürlüğü sunmuştur. İç hacimlerin olabildiğince esnek tasarlanması da öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmelerine yardımcı olmaktadır.		
	   		
SOMUTLAŞTIRMA	Yere sabitlenmemiş masa ve sandalyeler çocukların, hareket ederken dikkatli olmalarını sağlarken, sınıf etkinliklerinde kullanılan materyaller gerçek yaşam nesnelere benzemektedir ve çocuklara gerçek yaşamdan kopmadan öğrenme fırsatı vermektedir.		
	 		
DOĞAL ÇEVRE	Okulun su ve yeşil öğelerle iç içe olması çocukta doğaya karşı erken yaşta sevgi ve sorumluluk duygusu kazandırmaktadır. Her sınıfın bahçeye doğrudan erişim sağlaması da sınıf etkinliklerinin dış bahçeyle de birleşmesine imkân tanımıştır. Dış mekana açılan teraslardaki çiçekler de çocuğu doğal ortama hazırlayan öğelerdir.		
	  		

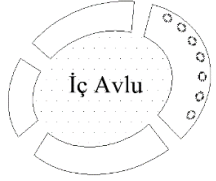


Tablo 24'ün devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Sınıf içerisinde kümelenmeye izin veren donatı düzenlemesi ve doğrudan bahçeye erişim sağlayan sınıflar farklı yaş gruplarının bir araya gelmesine ve etkileşimde bulunmasına yardımcı olmaktadır. Dış mekana açılan terasların saçaklı bir biçimde düzenlenmesi yağmurlu havalarda topluca kullanılacak bir alan yaratmıştır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf içerisinde çocukların bireysel çalışmalarda bulunabilmeleri için ayrılmış alanlar ve bu duruma uygun oturma düzenleri bulunmaktadır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Yeşil ve su ögesiyle çevrili yapı, çocukların özgürce ve güven duygusu içerisinde vakit geçirmelerine imkan tanıyan bahçeye ve iç mekan düzenlemesine sahiptir. Alçak raflar, masalar ve pencereler çocukların öğretmen gözetiminde çalışmasını sağlamaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Yapının terasındaki küçük banklar ve çiçekler çocukların kendilerini ev ortamındaymış gibi hissetmesini sağlamakta ve çocuğun boyutlarına uygun masa ve sandalyeler kendisini bulunduğu mekana ait hissetmesine yardımcı olmaktadır. Mekanda kullanılan ahşap malzeme çocukların mekanı daha sıcak hissetmesini ve sahiplenmesini de kolaylaştırmaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Bahçe ve bahçedeki oyun alanları çocukları aktiviteye davet etmekte ve çocukların enerjilerini atabilmeleri için ekstra bir alan oluşturmaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Sınıfın ve bahçenin açık, sade ve kolay algılanabilir düzeni, çocukların düzenli olmasına yardımcı olmaktadır. Okulun tek katlı olması, sınıfların lineer sıralanması ve her birinin bahçeye açılması yapının okunabilirliğini artırmıştır.</p> 	

Tablo 25. Fuji Kindergarten kavramsal analiz tablosu

FUJI KINDERGARTEN		Yapının Yeri: Tokyo, Japonya Yapının Mimarı: Tezuka Architects Yapım Yılı: 2007
Fotoğraflar		
		
Vaziyet Planı	Ön Görünüş	Üstten Görünüş
Açıklama		
Dev bir balon şeklinde tasarlanan yapıda hiçbir iç ve dış duvar bulunmamaktadır. İç mekanlar raflar ve tavandan tabana uzanan sürgülü cam kapılarla bölünmüş, çatı yüzeyi ise kullanıma açılarak ekstra alanlar oluşturulmuştur (URL-95, 2014; URL-96, 2014; URL-97, 2014; URL-98, 2014; URL-99, 2014).		
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Yapının çatısının kullanılması, iç mekanda hiçbir bölücü duvarın bulunmaması ve sınıf içerisindeki çalışma alanlarının düzenlenişi çocukların özgür bir form içerisinde özgürce hareket etmelerini sağlamaktadır. Donatı boyutları ve yükseklikleri de çocuğun özgürce erişebileceği biçimde tasarlanmıştır.	
		
SOMUTLAŞTIRMA	Tasarıma dahil edilen ve sınıfın içinden geçen ağaç sayesinde çocukların somut gözlem yapabilmeleri sağlanmış, avludaki musluklarla da çocukların suya ve çamura dokunarak duyarlarını geliştirmek amaçlanmıştır.	
		
DOĞAL ÇEVRE	Okulun yapım aşamasında korunan ve sınıfın ortasından geçen ağaç çocuklara doğaya saygı duymayı öğretmektedir. Sınıflardaki donatıların ahşap malzemeli oluşu çocukların doğal bir çevrede öğrenmelerini sağlarken, avludaki musluklar çocukların bitkileri sulamak gibi sorumluluklar alabilmelerine yardımcı olmaktadır. Cephenin şeffaflaştırılmasıyla da dış mekandaki tüm doğa olaylarının ve çevrenin algılanması üst seviyeye çıkarılmıştır.	
		


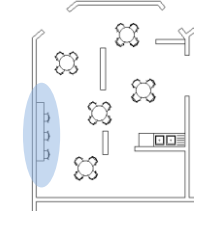
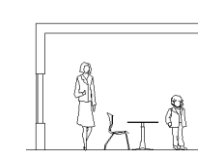
Tablo 25'in devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Çatı üzerindeki yürünebilir alan, formun anlamlı kıldığı orta mekan, sınıflar arasındaki cam kapılar ve grup çalışmalarına izin veren oturma düzeni çocukların birlikte vakit geçirebilmelerine ve farklı yaş gruplarıyla bir arada olabilmelerine imkan tanımaktadır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf içerisinde tek kişilik masa ve sandalye düzeninin yanı sıra iç avlu aracılığıyla da çocukların bireysel çalışmalarda bulunabilmelerine olanak tanımıştır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Sınıflar arasında bölücü duvarlar yerine cam duvarların bulunması okulun her bir köşesinin öğretmenler tarafından rahatlıkla gözlemlenebilmesini, yapının içe dönük tasarımı ve üzerinde yürünebilir çatının korkuluklarla çevrenmesi de çocukların güvenli bir ortamda olmalarını sağlamıştır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların antropolojik ölçüleriyle uyumlu masalar, sandalyeler ve avuçlarının kavrayabileceği biçimde tasarlanmış musluklar ve çalışmalarının sergilendiği alanlar çocukların mekanı sahiplenmelerine yardımcı olmaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>İç avlu çocukların spor, oyun, eğlence, toplanma gibi eylemlerini sergileyebilecekleri ve enerjilerini boşaltabilecekleri bir alan olmasının yanı sıra, yürünebilir çatı üzerinde tasarlanmış kaydırak ve tırmanılabilir ağaçlar çocukları harekete davet etmektedir.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Tüm nesnelerin belirli yerlerinin olması çocukları düzenli olmaya yönlendirmekte ve çocukların çevredeki düzeni içselleştirmesine yardımcı olmaktadır. Mekan içerisindeki her bir eylem alanının birbiriyle olan ilişkileri tüm okul yapısının algılanabilirliğini artırmıştır.</p> 	

Tablo 26. Hollis Montessori School kavramsal analiz tablosu

HOLLIS MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: New Hampshire, ABD Yapının Mimarı: Windy Hill Associates Yapım Yılı:2008	
Fotoğraflar			
			
Yapının Yerleşimi	Giriş Cephesi	Yan Cephe	
Açıklama			
Yapı, Montessori felsefesinin bağımsızlık, özgürlük ve saygı ilkelerine göre tasarlanmıştır. İç mekanın temiz hava ve doğal ışık alabilmesi, yapının uzun ömürlü olması ve enerji performansı okulun kurumsal hedeflerini oluşturmuştur. Okul, Pasif Ev sertifikalı oluşuyla da dikkat çekmektedir (URL-100, 2014; URL-101, 2014; URL-102, 2014; URL-103, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar			Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	Sınıf düzenlemesinin çocukların bireysel ya da grup çalışmalarına izin verecek biçimde organize edilmesi seçim özgürlüğü sağlamış, sınıflardan bahçeye doğrudan erişim verilerek de çocuklara hareket özgürlüğü sunulmuştur.		
	  		
SOMUTLAŞTIRMA	Okuldaki küçük bir mutfak tezgahı çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Okulun bahçesi de çocukların gerçek yaşam içerisinde somut gözlem yaparak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.		
	   		
DOĞAL ÇEVRE	Okulun bahçesi çocukların doğayla iç içe olabilmelerini sağlarken, geniş ve uzun okul pencereleri gün ışığını içeri taşımakta ve çocukların mevsim geçişlerini ve doğa olaylarını izlemelerine fırsat vermektedir.		
	   		

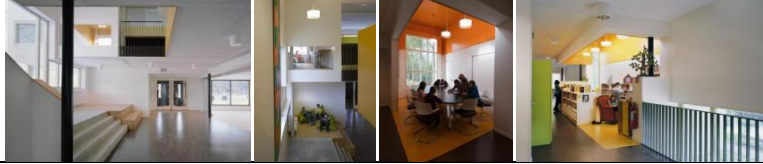
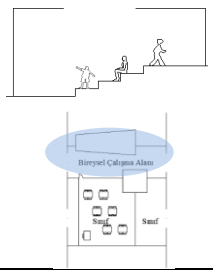

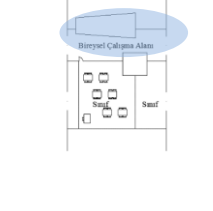
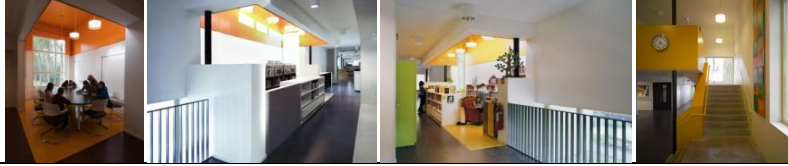
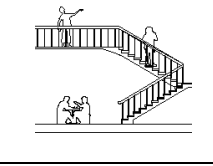

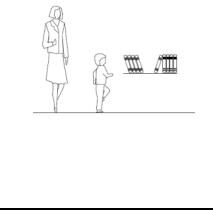

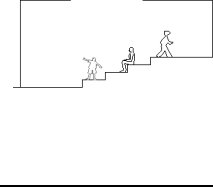


Tablo 26'nın devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Sematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Çocuk ölçeğinde tasarlanan raflarla bölünen sınıf, farklı alanlarda oyun oynama, alıştırma yapma, sohbet etme gibi aktivitelere olanak tanıyarak çocukları sosyalleşmeye teşvik etmektedir.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf organizasyonu grup çalışmalarının yanı sıra, bireysel çalışmalar için de ayrılmış alanlarıyla çocukların bireyselleşmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Sınıflar arasında bırakılan boşluklar çocukların ve öğretmenlerin iletişim halinde kalmalarını ve okulun korunaklı ve sınırlı çevresi de çocukların güven duygusuyla çalışabilmelerini sağlamaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş çevre, boyutlarına göre tasarlanmış donatılar ve yaptıkları çalışmaların sergilendikleri alan, aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. İç mekanda kullanılan ahşap malzeme çocuklara sıcak bir çevre sunarak buldukları mekanı sahiplenmelerine yardımcı olmaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Çocukların özgürce hareket edebilmelerini sağlayan sınıflar ve sınıflardan doğrudan erişim sağlanan bahçeler ile çocukların enerjilerini rahatça harcayabilmeleri sağlanmıştır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Mekanın sade ve görsel açıdan estetik düzenlenişi ve düzeni çocukları düzenli ve özenli olmaya teşvik etmektedir. Dolayım alanlarının arka cepheye, sınıfların ise bahçeye yönelimi sağlanacak şekilde ön cepheye konumlandırılması okunabilirliği arttırmıştır.</p> 	

Tablo 27. School De Dijk kavramsal analiz tablosu

SCHOOL DE DIJK		Yapının Yeri: Groningen, Hollanda Yapının Mimarı: Drost+van Veen Architecten Yapım Yılı: 2006-2009	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Yan Cephe	Ön Görünüş	
Açıklama			
Okul binası yeniden inşa edilirken, okulun en önemli peyzaj elemanı olarak kullanılmaya başlanan tarihi bir su kanalına paralel olarak konumlandırılmıştır. Yapının koridorları tarihi su bendini takip ederek ana omurgayı oluşturmaktadır. Öğrenme alanları, kütüphane ve öğretmen odaları, bu omurga hattı üzerinde konumlandırılmıştır. Yapının beyaz rengi, çevredeki binalarla zıtlık oluşturarak yapıya baskın bir karakter kazandırmaktadır (URL-104, 2014; URL-105, 2014; URL-106, 2014; URL-107, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Tüm iç mekanlarda çocuklar için yeterli hareket alanı sağlanmış ve koridorlar üzerinde çeşitli öğrenme mekanları oluşturulmuştur. Böylece çocuğa yapacağı aktiviteyi seçme imkânı verilmiş, seçim ve hareket özgürlüğü sağlanmıştır. Bu alanlardaki tüm donatılar çocuğun erişebileceği yükseklikte tasarlanmıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Okulun su ve yeşil öğenin bol bulunduğu bir yere konumlandırılması çocuğun somut yaşamdan gözlem yaparak öğrenmesini sağlamaktadır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Yapının tarihi su bendinin kenarına paralel inşa edilmesi çocukların su ve yeşil öğelerle iç içe olmasını sağlamış ve çocuktaki doğa bilincinin gelişmesine katkı yapılmıştır.		
			






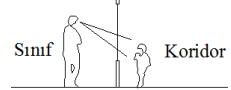



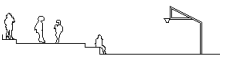

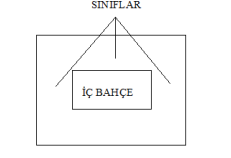
Tablo 27'nin devamı

Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Geniş hol, oyun odasına açılmaktadır. Bu alan, oyun alanında bir sahne oluşturmasının yanı sıra merdivenler aracılığıyla da oturma, toplanma, oyun oynama ve sosyalleşme alanı olarak hizmet etmektedir. Ayrıca koridor üzerinde çeşitli alanlar oluşturularak çocuğun sosyalleşmesi amaçlanmıştır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Okulun sınıf düzeni geleneksel sınıf düzeninin dışında, çocuğun ihtiyacı halinde bireysel veya gruplar halinde çalışmasını destekleyecek biçimdedir. Koridor üzerindeki alanlar da bireysel çalışmalara izin vermektedir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Koridorlar üzerindeki aktivite alanlarının açık plan tipinde kurgulanmış olması, öğretmenlerin öğrencileri rahatsız etmeden gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Galerilerdeki korkuluklar da güvenli bir iç dolaşım sağlamaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Mekanda kullanılan sıcak renkler ve ev ortamı hissi yaratacak mekansal düzenlemelerle çocuğun kendisini bulunduğu yere ait hissetmesi amaçlanmıştır. Ortak alandaki merdivenlerde ahşap kullanımı ve erişilebilir donatılar çocuğun mekanı sahiplenmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Birkaç basamaktan oluşan, çocukların toplanması, oyunlar oynaması için ayrılan alanlar çocuğu harekete davet etmektedir. Koridorlardaki farklı işlevsel alanlar, koridorları geçiş amaçlı kullanılmaktan çıkarmış ve aktivite çeşitliliği sağlamıştır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Bütün mekanların farklı zemin renkleri çocuğun mekanı tanımlayabilmesini kolaylaştırmıştır. Dolaşım alanlarının ve sınıfların yerleşimi de kolay algılanabilir özelliktedir.</p> 	

Tablo 28. Sands Montessori School kavramsal analiz tablosu

SANDS MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Cincinnati, ABD Yapının Mimarı: SHP Leading Design Yapım Yılı: 2010	
Fotoğraflar			
			
Ön Görünüş		İç Bahçe	
Açıklama			
Okul, Montessori felsefesinin ana ilkelerine göre tasarlanmış, çocukların bağımsızlık, güvenli bir özgürlük ve işbirliği içerisinde çalışmalarına ve öğrenmelerine imkan tanıyacak biçimde organize edilmiştir. Tek katlı olan yapının, giriş cephesi boyunca cam duvarlar kullanılmıştır. Yapı, iki adet iç bahçeye sahiptir (URL-108, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Sınıf örgütlenmesi çocukların bireysel veya grup çalışmaları yapabilmelerine olanak tanımış, geniş koridorlar ise sınıftan ayrı bir öğrenme alanı oluşturmuştur. Sınıfın donatılarla bölümlendirilmiş olması da mekanın daha esnek ve ferah algılanmasını sağlamış, böylece çocuğun hareket özgürlüğünün artırılması amaçlanmıştır.		
	 		
SOMUTLAŞTIRMA	Sınıflardaki hareket edebilir sandalyeler ve masalar çocukların hata kontrolü yapmasını, iç bahçe ise, çocukların gerçek yaşamdan gözlem yapabilmesini sağlamaktadır. Sınıftaki küçük mutfak tezgahı da çocuğun bel seviyesinde tasarlanmış olup, çocuğun gerçek yaşam materyalleriyle yaparak öğrenmesine fırsat vermiştir.		
	 		
DOĞAL ÇEVRE	Yapının açık öğrenme alanları oluşturan iki iç bahçesi, çocukların doğal bir ortamda öğrenmesini desteklemektedir. Tavandan döşemeye inen pencerelerle de doğal ışıktan olabildiğince çok yararlanılmıştır. Böylece iç-dış mekan sürekliliği de sağlanmıştır.		
	  		


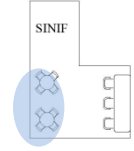

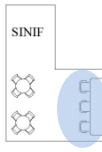

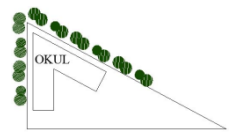

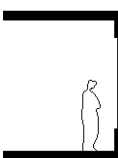

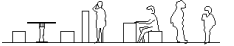

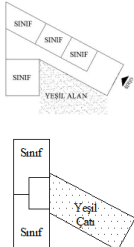
Tablo 28'in devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Sınıf organizasyonu çocukların grup çalışmaları yapabilmesine olanak tanımakta ve iç bahçe çocukların farklı yaş gruplarıyla bir arada vakit geçirerek sosyalleşmesine izin vermektedir. Geniş koridorlar ve koridorlarda konumlandırılan oturma alanları da çocukların toplanabilecekleri ve sohbet edebilecekleri alanlara dönüşmüştür.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Cam sınıf kapıları ve geniş koridorlar çocukların sınıf ortamından kopmadan bireyselleşmesine olanak tanıyan ayrı bir öğrenme alanı oluşturmuştur. Sınıftaki tek kişilik masalar ve koridorlarda pencere kenarına konumlandırılan tek kişilik oturma alanları da çocukların bireysel çalışmalarına izin vermektedir.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Camlı geniş kapılar çocukların sınıf dışında çalışırken de öğretmen gözetiminde olmalarına imkan tanımaktadır. Aynı zamanda şeffaf öğelerle mekanlar da sınırlanmıştır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocukların boyutlarına göre tasarlanmış masalar, sandalyeler ve raflar çocukların buldukları mekanı sahiplenmelerine yardımcı olurken, iç mekanda kullanılan ahşap malzeme ve renkler mekana daha sıcak bir hava katmıştır.</p> 	
HAREKET	<p>Okulun spor salonu, iç bahçesindeki oyun alanı ve iç mekandaki bütüncül mekan anlayışı çocukların hareketliliğine ve fiziksel gelişimine yardımcı olmaktadır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Her şeyin yerli yerinde düzenlendiği sınıflar çocuğun çevreye karşı sorumluluk duygusu kazanmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bir iç bahçe etrafını saran okul, çocuk tarafından kolay algılanabilir özellikte olup okul yapısının okunabilirliğini artırmıştır.</p> 	

Tablo 29. Fayeteville Elementary School kavramsal analiz tablosu

FAYETEVILLE ELEMANTARY SCHOOL		Yapının Yeri: Arkansas, ABD Yapının Mimarı: Marlon Blackwell Architect Yapım Yılı: 2012	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Giriş Cephesi	Ön Görünüş	
Açıklama			
Yapının üçgen formu, kenarından geçen sel yatağının yapıyı sınırlandırmasıyla oluşmuştur. Bu kısıtlama, yapının güneybatı köşesinin üçgen biçimini almasına neden olmuştur. Yapı, 4 adet kare derslikten, bir konferans salonundan ve mutfaktan oluşmaktadır. Sel yatağı boyunca devam eden dikdörtgen kol tek katlı tasarlanmış ve üzerinde yeşil çatı bahçesi oluşturulmuştur (URL-109, 2014; URL-110, 2014; URL-111, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Sınıf içerisinde çocukların bireysel veya grup halinde çalışabilmelerine izin veren düzenlemeler yapılarak çocuğa seçim özgürlüğü verilmiş, pencere yüksekliklerinin ve diğer donatı öğelerinin çocuğun erişebileceği yükseklikte ve göz hizasında olması ile de hareket özgürlüğü sağlanmıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Giriş lobisinin ve toplantı odasının duvarlarında sergilenen objeler gerçek ve doğal malzemeler olup, çocuğun gerçek yaşam nesnelere gözlemleyebilmesi sağlanmıştır. Sınıftaki mobilyalar yere sabitlenmemiş ve sınıf içerisinde düşebilecek ve kırılacak nesnelere yer verilerek, çocuğun hata yaptığında hatasını fark edebilmesi amaçlanmıştır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Sınıftaki uzun ve açılabilir pencereler içeriye doğal ışık ve hava girmesine yardımcı olurken, ikinci katta koridorda yer alan geniş ve büyük pencereler çocuğun yeşil çatıyı görebileceği şekilde konumlandırılmıştır. Yapının üçgen bahçesinde oluşturulan yeşil bahçe de çocuğun gözlem yapabileceği bir alandır. Böylece çocukta ekoloji bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması amaçlanmıştır.		
			

Tablo 29'un devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Okul bahçesindeki yeşil zemin, çocukların ortak aktivitelerde bulunabilecekleri bir alan olarak hizmet etmektedir. Farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu sınıf düzeni de çocukların grup çalışmaları yapabilmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf içerisindeki tek kişilik oturma alanları da çocukların bireysel çalışmada bulunabilmelerine yardımcı olmaktadır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Yeşil, korunaklı ve etrafı bariyerlerle çevrili çevre, çocuğun okul bahçesinde de güven duygusu içerisinde vakit geçirmesini sağlamaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Çocuğun boyutlarına uygun tasarlanmış pencereler ve eşyalar, lobideki konforlu koltuklar ve çocuk ölçeğindeki merdiven küpeştelere çocuğun kendini o mekana ait hissetmesine yardımcı olmuştur.</p> 	
HAREKET	<p>Yapının, sel yatağı tarafından sınırlandırılmış olması mimari kurgusunun dinamik olmasına neden olmuştur. Eğitim ortamının çocuğun farklı aktivitelerde bulunabilmesine imkan tanıyan esnek düzenlemesi ise çocuğu hareketli olmaya teşvik etmektedir.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Duvarlardaki sanatsal tabloların çocuğun göz hizasında yerleştirilmesi ve mekânın çeşitli yerlerine yerleştirilen bitkiler çocuğun çevreye karşı ilgi duymasını sağlamaktadır. Plan düzleminde bahçeye ve yeşil çatıya doğru konumlandırılan sınıfların okunabilirliği ise oldukça kolaydır.</p> 	

Tablo 30. De Jordaan 14th Montessori School kavramsal analiz tablosu

DE JORDAAN 14th MONTESSORI SCHOOL		Yapının Yeri: Amsterdam, Hollanda Yapının Mimarı: Herman HERTZBERGER/Micha De Haas Yapım Yılı: 1922 / 2003-2006 / 2012
Fotoğraflar		
		
Vaziyet Planı	Görünüş	Görünüş
Açıklama		
Okul, 1922 yılında inşa edilmiş olup, geleneksel okul anlayışının verdiği düzenlemeye göre dar ve merkez bir koridor üzerine karşılıklı yerleştirilmiş sınıflardan oluşmaktadır. 2003 yılında koridorların sınıflara eklendiği düzenlemeyle ekstra çalışma alanları oluşturulmuştur. Daha sonra 2012 yılında bu Montessori Okulu'na spor salonu ve kreş içeren ek bir yapı yapılmıştır. Analiz, yeni inşa edilen ek yapı üzerinden yapılmıştır (Hertzberger, 2009; URL-112, 2014; URL-113, 2014; URL-114, 2014).		
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim
ÖZGÜRLÜK	<p>Sınıf içerisindeki masa ve sandalyelerin düzenlenişi çocukların istekleri doğrultusunda bireysel veya grup halinde çalışmalarına izin verecek biçimdedir. Masaların, sandalyelerin, rafların ve askıların çocuğun erişebileceği yükseklikte olması, çocuğa hareketlerinde ve seçimlerinde özgürlük tanımıştır.</p> 	
SOMUTLAŞTIRMA	<p>Okul bahçesi, çocukların doğayı ve doğal nesnelere somut gözlem yoluyla öğrenebilecekleri bir alan oluştururken, yapı içerisindeki küçük mutfak çocukların gerçek yaşam materyallerini kullanmasına, sorumluluk kazanmasına ve tekrarlanan aktivitelerle alışkanlık kazanmasına ve hata kontrolü yapmasına yardımcı olmaktadır.</p> 	
DOĞAL ÇEVRE	<p>Okulun arka cephesindeki bahçe ve kum havuzu çocukların doğayla vakit geçirebildikleri, keşif ve gözlem yapabildikleri bir alana dönüşmüştür. Arka bahçeye bakan cephe tamamen şeffaf tasarlanmış ve doğal ışığın içeri girmesine yardımcı olmuştur.</p> 	






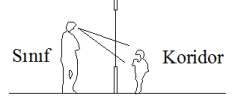

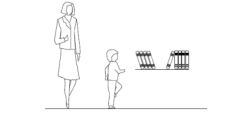



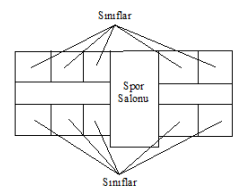
Tablo 30'un devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Okulun içindeki spor salonu, sınıflardaki grup çalışmalarına izin veren düzenleme ve büyük bahçe, çocukların birbiriyle etkileşime girebilecekleri alanlar oluşturmuştur.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıf içerisindeki tek kişilik masalar çocuğun bireysel çalışmalar yapabilmesine olanak tanımaktadır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Yapı içerisindeki cam bölücüler görsel süreklilik sağlarken, çocukların ve öğretmenlerin güven içerisinde hareket etmesine imkan tanımıştır. Çocuğun erişebileceği yükseklikte tasarlanan ahşap merdiven kolu ve güvenli bahçe de çocuğun güven duygusu içinde hareket etmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
AİDİYET	<p>Kullanılan sıcak renkler, çocuğun erişebileceği yükseklikte tasarlanan donatılar ve güvenli tasarlanmış merdivenler çocuğun mekanı sahiplenmesine yardımcı olmaktadır.</p> 	
HAREKET	<p>Spor salonu ve bahçe çocuğu harekete teşvik etmektedir. Tarihi ve dar bir sokakta bulunan yapı ise beyaz rengi ve hareketli çatısı ve pencereleriyle sokağa hareket katmıştır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Duvarlarda kullanılan sarı renk ve cam duvarlar mekanı açık, kolay algılanabilir ve ilgi çekici yapmıştır. Tarihi sokak üzerindeki okul yapısı beyaz rengiyle de yapının ve sokağın geniş algılanmasını sağlamaktadır.</p> 	

Tablo 31. Montessori School Waalsdorp kavramsal analiz tablosu

MONTESSORI SCHOOL WAALSDORP		Yapının Yeri: The Hague, Hollanda Yapının Mimarı: De Zwarte Hond Yapım Yılı: 2014	
Fotoğraflar			
			
Vaziyet Planı	Görünüş	Cephe	
Açıklama			
Yapı, çevredeki konut yerleşimi içerisinde karakteristik bir görünüme sahiptir. Geniş ve esnek iç mekan düzenlemeleriyle Montessori eğitimi için uygun bir ortam oluşturulmuştur. Okul cephesinin kısa tarafı dikkat çekici dik bir kaburga oluşturarak girişi tanımlamaktadır. Yapının birinci katında büyük çocuklar yer alırken küçük çocuklar zemin katta bulunmaktadır (URL-115, 2014; URL-116, 2014; URL-117, 2014).			
Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar		Şematik çizim	
ÖZGÜRLÜK	Kitap ve kıyafet dolaplarının, mutfak tezgâhlarının ve nişlerin çocukların erişebileceği yükseklikte olmasına dikkat edilerek çocuğun özgürce hareket edebilmesi sağlanmıştır. Birbirinden farklı aktivitelerin aynı anda yer alabildiği toplanma alanı ise bütün sınıfların ortak açıldığı bir alandır. Duvarların olabildiğince az kullanılması iç mekana, ferah ve özgürce hareket edilebilir bir nitelik kazandırmıştır.		
			
SOMUTLAŞTIRMA	Çocuğun erişebileceği yükseklikte tezgâhlardan oluşan küçük bir mutfakta gerçek materyaller yer almaktadır. Bu sayede çocuğun gerçek yaşam materyalleriyle çalışıp hata kontrolü yapmasını ve gerçek yaşamdan uzaklaşmaması sağlanmıştır.		
			
DOĞAL ÇEVRE	Okulun geniş bahçesi, çocukların doğa ile iç içe olabilmelerini ve enerjilerini harcayabilmelerine olanak tanımaktadır. Geniş pencereler iç mekana doğal ışık girmesini sağlarken, çocukların da doğa olaylarını ve mevsim geçişlerini izlemelerine olanak tanımıştır.		
			

Tablo 31'in devamı

	Kavramsal Analiz - Açıklama – Fotoğraflar	Şematik çizim
SOSYALLEŞME	<p>Bir sokak havasındaki koridorlar çocuklar için buluşma yeri, bağımsız çalışma alanı veya oyun oynama yeri olarak hizmet etmektedir. Bu da çocukların sınıfta ve sınıf dışındaki tüm mekanlarda sosyalleşebilmelerine imkan tanımıştır.</p> 	
BİREYSELLEŞME	<p>Sınıflar arasındaki ortak alanda tek kişilik oturma alanlarına yer verilerek çocukların bireysel olarak da çalışabilmeleri sağlanmıştır.</p> 	
GÜVENLİK	<p>Sınıf kapılarının camdan yapılmış olması sınıf ve koridor arasındaki görsel bağlantıyı sağlamakta ve öğretmenin öğrenciyi rahatsız etmeden gözetlemesine olanak tanımaktadır.</p> 	 <p>Sınıf Koridor</p>
AİDİYET	<p>Kitap ve kıyafet dolaplarının çocukların erişebileceği yükseklikte olması, çocuğun kendisini o mekana ait hissetmesine yardımcı olmaktadır. Yapının cephe malzemesi olarak ahşap kullanımı mekana doğal ve sıcak bir hava katarak mekanın sahiplenmesine katkı sağlamıştır.</p> 	
HAREKET	<p>Okul bahçesi ve yapı içerisindeki büyük spor salonu çocukları hareketli olmaya davet etmektedir. Cephe kurgusundaki dikey inen ahşap dikmelerle cepheye hareket kazandırılarak çocuklarda da aynı etkiyi oluşturmak amaçlanmıştır.</p> 	
OKUNABİLİRLİK	<p>Sınıfların dış mekana bakacak biçimde konumlandırılması ve spor salonunun yapının kalbini oluşturacak şekilde orta alana yerleştirilmesi yapının okunabilirliğini artırırken, iç mekandaki düzen çocukları düzenli olmaya yönlendirmektedir.</p> 	 <p>Sınıflar Spor Salonu Sınıflar</p>

4. İRDELEMELER

4.1. Kavramların Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

Çalışma kapsamında, uluslar arası 15 adet Montessori Okulu örneği incelenmiş ve Montessori Metodu'nu betimleyen ana kavramların bu okulların fiziki mekanına nasıl yansıdığı analiz edilmiştir. Bölüm kapsamında ise, her bir kavramın mimariyi nasıl biçimlendirdiği üzerinde ayrı ayrı durularak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda, Montessori Metodu'nu tanımlayan ana kavramların mimari biçimleniş üzerindeki etkileri örnek okulların iç ve dış mekan fotoğrafları üzerinden tablolastırılarak sunulmuştur.

4.1.1. Özgürlük Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, özgürlük kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 32):

- Sınıf ve koridor arasında hem sınıfa hem koridora dahil edilebilir alanlar oluşturulmuş, bu alanların hem sınıfa bağlı hem de sınıfa bağlı olmayan özgür bir öğrenme alanı oluşturması amaçlanmıştır.
- Geniş koridorlar üzerinde konumlandırılan kütüphane, sergi alanları, zeminin çöktürülmesiyle oluşturulan oturma ve oyun alanları, bireysel veya grup çalışmalarına olanak tanıyan küçük çalışma alanları koridor boyunca çeşitli aktivitelerin özgürce yapılmasına olanak tanıyarak, öğrenmenin sınıf dışında da devam etmesini sağlamıştır.
- Sınıf ve koridor arasında kullanılan cam duvarlar veya katlanabilir cam kapılar, gerektiğinde koridorun da sınıf ortamına dâhil edilebilmesini sağlamış ve çocukların sınıf dışında da özgürce hareket edebilmesine olanak tanımıştır.
- Koridorlarda kullanılan merdivenler ve amfiler çocuklar için bağımsız çalışma alanları oluşturmuştur.
- İncelenen okulların genelinde her sınıfın bahçeye doğrudan erişim sağlayabilmesi amacıyla yapıların genellikle tek katlı tasarlandığı ve her sınıfın doğrudan bahçeye erişim sağlayan ayrı bir kapısının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, çocukların istedikleri zaman

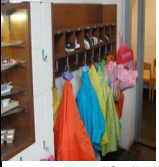



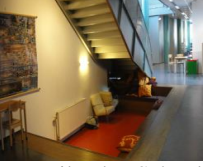

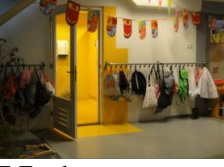












özgürce bahçeye ulaşabilmelerini sağlarken, aynı zamanda öğretmen gözetiminde olmanın verdiği güven duygusu içerisinde de hareket etmelerine imkân tanımıştır.

- Öğrenme eyleminin kapalı alanlar dışında da gerçekleşebildiği düşüncesiyle bahçenin de bir öğrenme bahçesi olarak hizmet etmesi sağlanmıştır.

- Sınıfların formu kare veya dikdörtgen olmaktan çıkmış, birbirine eklenmiş veya L formunda tasarlanmış sınıflarla aynı anda farklı aktivitelerin yapılmasına olanak tanınmıştır. Dikdörtgen formlu sınıflar ise alçak raflar kullanılarak bölünmüş ve mekan içerisinde birçok farklı eylem alanı oluşturmuştur. Sınıf içerisindeki bu esnek düzenlemeler çocuğun daha özgür hareket etmesini ve yapacağı aktivitelere özgür bir biçimde karar vermesini sağlamıştır.

- Çocukların göz hizasında yerleştirilen pencereler, erişebileceği yükseklikte tasarlanan ve antropometrik ölçülerine uyan mobilyalar, tezgâhlar, askılar, masalar, dolaplar ve raflar çocukların birer birey olarak özgürce hareket etmelerini ve istedikleri nesneye ulaşabilmelerini sağlamış, bir başkasının yardımı olmadan kendi başına yapabilmelerine ya da başarabilmenin mutluluğunu tadabilmelerine olanak tanımıştır.

Tablo 32. Özgürlük Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		ÖZGÜRLÜK			
FOTOĞRAFLAR					
	Delft School	Apollo School	College Oost	De Eilanden School	
					
	Forum T-Zand		Berkeley School	Marin School	
					
Fuji Kindergarten		Hollis School	School De Dijk		
					
Sands School	Fayetteville School	De Jordaan School	Waalsdorp School		

4.1.2. Gerçeklik/Somutlaştırma Kavramının Mekana Yansımaya İlişkin İrdelenmeler

İncelenen okullarda, gerçeklik/somutlaştırma kavramının eğitim mekanlarına yansımaya aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 33):

- Montessori Okulları'nın koridorlarında ve sınıflarında sergilenen nesnelere gerçek malzeme ve materyallerden oluşmakta olup, çocuğun gelişimine fayda sağlayan görsel nesnelere oluşmaktadır. Bu nesnelere aracılığıyla çocuk okul yaşamında da gerçek yaşam nesnelere uzaklaşmamaktadır.



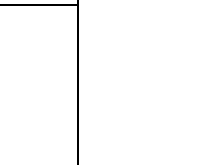
- Montessori Okulları'nın çoğunda okulun kendine özgü bir bahçesi olduğu tespit edilmiş, bu bahçenin doğasıyla, bahçede kullanılan doğal malzemeleriyle, bitki ve hayvan gibi canlılara yer verilmesiyle çocukların doğayla ve doğal yaşamla iç içe olabilmelerini sağladığı görülmüştür. Böylece çocuk doğanın içerisinde bulunarak, deneyime dayalı bir ilişkiyle çevresiyle bağ kurabilmektedir.

- Okul bahçesi çocukların somut gözlem yapabilmelerine olanak sağlayacak niteliktedir. Çocukların bitkilerle, ağaçlarla, suyla veya kumla temas halinde olması sağlanarak duyarlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

- Sınıflarda veya okulun bir köşesinde bulunan mutfak içerisindeki ekipmanlar çocuğun antropolojik boyutlarına uygun olarak tasarlanmış, mutfakta ve sınıfta gerçek araç-gereçlere yer verilmiştir. Bu gerçeklik, çocuğun gerçek yaşam materyalleri aracılığıyla kaba ve kusurlu hareketlerini ortaya koymaya, hatasından ders çıkarmasına kısaca hata kontrolü yapmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda çocukların fiziksel etkinliklerinde düzen kazanmasına, kendi başına yaparak, yaşayarak öğrenmesine ve eylemlerini tekrarlayarak alışkanlık ve el çabukluğu kazanmasına yardımcı olmaktadır.

- Sınıflarda bulunan masa ve sandalyeler genellikle ahşap malzemeden yapılmış olup, zemine sabitlenmemiştir. Sınıf içerisindeki donatılar, gerçek yaşam donatıları gibi hareket edebilir, düşebilir ve kırılabilir nitelikte tasarlanmıştır.

Tablo 33. Gerçeklik/Somutlaştırma Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		GERÇEKLİK/SOMUTLAŞTIRMA				
FOTOĞRAFLAR						
	Delft School	Apollo School	Compass School	De Eilanden School	De Eilanden School	
						
Forum T-Zand	Marin School	Fuji Kindergarten	Hollis School	Hollis School		
						
School De Dijk	Sands School	Fayetteville School	Fayetteville School	Fayetteville School		

4.1.3. Doğa/Doğal Çevre Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, doğa/doğal çevre kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 34):

- Montessori Okulları'nın bahçesi çocukların doğa ile iç içe olmalarını, doğanın çeşitliliği ve güzelliğini doğrudan deneyimlemelerini ve doğal malzemeleri somut gözlem yoluyla keşfetmelerini sağlamaktadır.

- Sınıfların bahçeyle olan doğrudan ilişkisi, yarı-açık terasların varlığı ve okul bahçesi çocukların doğayla temas halinde bulunmalarına ve duyularını kullanarak keşif yapmalarına olanak tanımaktadır.

- Okul bahçesinde hayvan ve bitkilere yer verilmesiyle hem doğal yaşam hakkında bilgiler verilebilmekte, hem de çocukların bu canlıların bakımlarını üstlenerek sorumluluk bilinci kazanmaları sağlanmaktadır.

- Okul bahçesi, çatı pencerelerine yer verilmesi, pencerelerin geniş ve döşemeden tavana uzanıyor olması görsel süreklilik sağlayarak, iç mekana maksimum doğal ışık girmesine yardımcı olmaktadır. Sağlanan bu şeffaflıkla çocukların günlük yaşamları içerisinde herhangi bir çaba sarfetmeden doğayı, hava olaylarını, mevsim geçişlerini, ışık-

gölge oyunlarını, güneş ve bulut hareketlerini gözlemleyebilmesi sağlanmıştır. Bu sayede çocuklar, farkına varmadan erken yaşlarda küçük coğrafya bilgileriyle de tanışmaktadır.

- Bazı okullarda çatının ve çatı bahçelerinin kullanımıyla da ekolojik tasarım konusunda da erken bir farkındalık kazandırılmaktadır.

- Okullardaki donatılarda ve cephelerde doğal malzemeler kullanılarak çocukların erken yaşta doğa bilinci kazanmaları sağlanmıştır.

Tablo 34. Doğa/Doğal Çevre Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları



4.1.4. Sosyalleşme Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, sosyalleşme kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 35):
















- Montessori Okulları'nın bahçeleri ve iç mekanları çocukların farklı yaş gruplarıyla bir arada olarak oyun oynamasına, ortak çalışmalar yapmasına, resim, sergi ya da spor faaliyetlerine katılmasına, kısaca etkileşimde bulunmasına yardımcı olacak nitelikte örgütlenmiştir. Bu amaçla, incelenen okulların genelinde her bir sınıftan doğrudan erişim sağlanan bahçelerin, bütün çocukların ortak kullandığı alanlar haline geldiği tespit edilmiştir.

- Spor salonları, çok amaçlı salonlar, teras çatılar, galeriler, koridorlardaki merdivenler, amfiler, merdiven altında oluşturan çökertilmiş alanlar ve özellikle koridor boyunca sıralanan ya da özel nişler biçiminde tasarlanan çeşitli öğrenme ve eylem alanları çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına ve sosyalleşmelerine imkan tanımaktadır.

- Sınıflarda bölücü olarak duvar yerine çocukların boyutlarıyla uyumlu rafların, masa ve sandalyelerin kullanımı sınıf içerisindeki etkileşimi arttırmaya yardımcı olmaktadır. Sınıf girişlerinde oluşturulan grup çalışma alanları da çocuklar arasındaki etkileşimi arttırmaktadır. Koridor ve sınıf arasındaki katlanabilir cam kapılar ise sınıf ve koridor arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmekte ve çocukların görsel olarak da birbirleriyle ilişki kurmalarına katkı sağlamaktadır. Böylece karma yaş gruplarının bulunduğu sınıf ve okul ortamında her bir çocuk diğerini gözlemleyerek, temasta bulunarak, birbirlerine yardım ederek ya da grup çalışmaları yapma fırsatı bularak özgüven duygusu geliştirmekte ve toplumun bir bireyi olma hissini tadabilmektedir.

- İç mekanların açık plan tipinde tasarlanması, çocukların günlük yaşamlarında rastlantısal olarak da bir araya gelmelerine ve birbirleriyle etkileşim içinde olmalarına yardımcı olmaktadır.

Tablo 35. Sosyalleşme Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		SOSYALLEŞME				
FOTOĞRAFLAR						
	Delft School	Apollo School	Compass School	College Oost	College Oost	
						
De Eilanden School	Forum T-Zand	Berkeley School	Marin School	Fuji Kindergarten		
						
Hollis School	School De Dijk	Sands School	Fayetteville School	Waalsdorp School		

4.1.5. Bireyselleşme Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, bireyselleşme kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 36):

- Okulların koridorları, pencere veya koridor kenarlarına konumlandırılan tek kişilik çalışma alanlarıyla çocukların bireysel çalışmalarda bulunabilmelerine olanak tanımıştır. Böylece koridorlar da sınıf dışında birer öğrenme alanına dönüşmüştür.
- Sınıfların açık-plan tipinde tasarlanması ve esnek biçimlenişi çocukların “birey” olmalarına izin vermekte ve çocuğa özel bireysel alanlar sunabilmektedir.
- Koridorlardaki ve sınıflardaki bireysel çalışmalar için ayrılmış tek kişilik masalar, daha sessiz ve daha bireysel köşeler sunduğu için genellikle duvara veya pencereye doğru konumlandırılmıştır. Her bir çocuğun öğrenme hızı, ilgi ve kabiliyeti farklı olduğu düşünüldüğünde sosyalleşmenin yanı sıra bireysel çalışma alanlarının da düşünülmüş olması önemli bir kazanımdır.

Tablo 36. Bireyselleşme Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		BİREYSELLEŞME				
FOTOĞRAFLAR						
	Delft School	Apollo School	College Oost	De Eilanden School	Forum T-Zand	
						
Berkeley School	Marin School	Fuji Kindergarten	Hollis School	School De Dijk		
						
Sands School	Fayetteville School	De Jordaan School	Waalsdorp School			

4.1.6. Güvenlik/Güven Duygusu Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, güvenlik/güven duygusu kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 37):

- Okul bahçesinin güvenli ve korunaklı çevresi çocukların güven duygusu içerisinde oynamalarına izin vermektedir.
- Koridorlardaki öğrenme alanları geniş cam kapılar aracılığıyla sınıftan koparılmamış ve öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin de öğretmeni rahatlıkla gözlemlemesine imkan tanımıştır. Ayrıca koridorlardaki öğrenme alanlarının açık plan tipinde tasarlanması da öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesini kolaylaştırarak güvenli bir ortam yaratmıştır.
- Merdivenlerin, korkulukların, küpeşterelerin ve iç mekandaki tüm donatıların çocuğun antropolojik ölçülerine uygun olarak tasarlanması hem güvenli bir çevre sunmakta hem de çocuğun özgürce hareket etmesine imkan tanımaktadır.
- Sınıfların L formu, alçak masa, sandalye ve raflar öğretmenin öğrenciyi kolaylıkla takip etmesini, öğrencinin de öğretmen gözetiminde güvenle çalışmasını sağlamaktadır.

Tablo 37. Güvenlik/Güven Duygusu Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları



4.1.7. Aidiyet Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, aidiyet kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 38):



















- Masalar, sandalyeler, raflar, merdiven kolları, askılar, korkuluklar, küpeşterler, mutfak tezgâhları ve eşyaları çocukların boyutlarına göre tasarlanmıştır. Koridorlarda sergilenen objelerin de çocukların göz hizasında olmasına dikkat edilmiştir. Çocuğun boyutlarıyla ilişkilendirilen tasarım anlayışıyla kurumsal bir okul çevresi reddedilerek aidiyet hissi güçlendirilmiştir.

- Sadece çocukların kullandığı çocuklara özel köşeler, çocukların kişisel eşyalarını koyabilmeleri için ayrılmış dolaplar ve çocukların çalışmalarının sergilendiği alanlar çocukların buldukları mekanı sahiplenmelerine imkân tanımaktadır.

- Sınıf ve bahçelerdeki yeşil alan düzenlemesi, bitki ve hayvanlar, mekanlarda kullanılan sıcak renkler ve ahşap, doğal taş gibi doğal malzemeler mekana yumuşak bir hava katarak ev ortamındaymış hissi yaratmaktadır.

- Okul yapılarının çok büyük olmaması, her bir mekanın çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmiş olması aidiyet duygusunu artırmaktadır.

Tablo 38. Aidiyet Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		AİDİYET			
FOTOĞRAFLAR					
		Delft School	Apollo School	Compass School	
					
	College Oost	De Eilanden School	Forum T-Zand	Berkeley School	Marin School
					
	Fuji Kindergarten	Hollis School	School De Dijk		
					
	Sand School	Fayetteville School	De Jordaan School	Waalsdorp School	

4.1.8. Hareket/Dinamizm Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdemeler

İncelenen okullarda, aidiyet kavramının eğitim mekanlarına yansıması aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 39):



















- Okulların büyük ve korunaklı bahçeleri, çocukların temiz hava alarak, enerjilerini boşaltacakları alanlar konumundadır. Kaydırak, salıncak, tahterevalli gibi oyuncakların yanı sıra spor faaliyetlerde bulunmalarına olanak tanıyan düzenlenişle çocukların fiziksel gelişimleri desteklenmektedir.

- Koridorlarda oluşturulan çeşitli aktivite alanları (oyun, kitap okuma, deney ve gözlem alanları, sergi, müzik, tiyatro, spor köşeleri vb), merdivenler, köprüler, amfiler, çöktürülmüş zeminler ve spor salonları iç mekana ve mekandaki yaşantıya hareket katmakta ve çocukların özgür bir biçimde seçim yaparak aktif olmalarına katkı sağlamaktadır.

• Sınıflar çocukların rahat hareket edebilmesine ve farklı aktiviteler için farklı köşeler bulmasına, böylece çocuğun da aktivite çeşitliliği içinde seçim yapabilmesine olanak tanıyacak biçimde esnek tasarlanmıştır.

• Okulların cephesi, iç mekanda kullanılan renkler, zemin döşemeleri, galeriler, ışık bacaları gibi düzenlemeler yapıya dinamizm kazandırmakta ve dolaylı olarak çocukların daha aktif olmalarına imkan tanımaktadır.

Tablo 39. Hareket/Dinamizm Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları


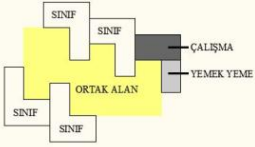
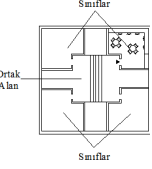
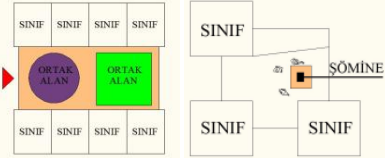

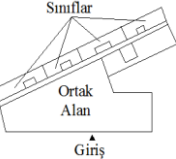

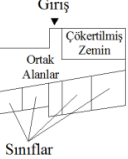
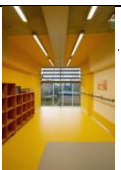
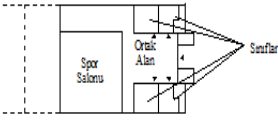

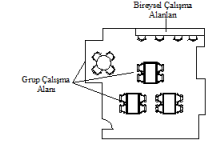

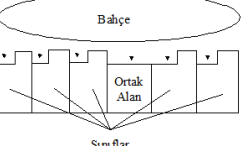

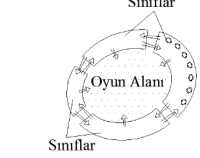

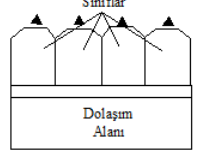



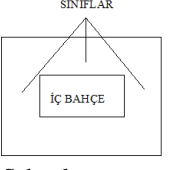
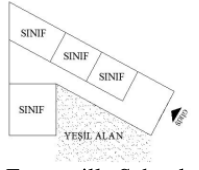


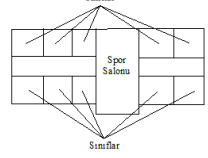
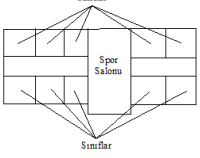
		HAREKET/DİNAMİZM				
FOTOĞRAFLAR						
	Delft School		Apollo School		Compass School	
						
	Oost College		De Eilanden School		De Eilanden School	
						
	Forum T-Zand		Berkeley School		Marin School	
						
Fuji Kindergarten		Fuji Kindergarten		Fuji Kindergarten		
						
Hollis School		School De Dijk		Sands School		
						
Fayetteville School		De Jordaan School		Waalsdorp School		

4.1.9. Algılanabilirlik/Okunabilirlik Kavramının Mekana Yansımalarına İlişkin İrdelemeler

İncelenen okullarda, algılanabilirlik/okunabilirlik kavramının eğitim mekanlarına yansımaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tablo 40):

- Okul ve sınıf organizasyonu herhangi bir karmaşa oluşturmayacak biçimde, yapıyı ilk defa deneyimleyecek olanlar için bile net, basit ve çocuk tarafından kolay algılanabilecek nitelikte tasarlanmıştır. Okullarda genellikle sınıflar iç hacmin köşelerine yerleştirilmiş, ortadaki alan ise ortak kullanımlar için ayrılmıştır.
- Okulların belirli köşelerinde farklı renk ve malzeme kullanımı mekanların işlevsel olarak farklılaştığını gösterir niteliktedir. Koridorlarda sadece dolaşım amaçlı kullanılmayan, sosyalleşmeye ya da bireyselleşmeye davet eden köşeler farklı renk ve malzeme kullanımıyla vurgulanarak daha da ortaya çıkarılmıştır.
- Sınıfların belirli köşeleri bireysel ve grup çalışmaları için ayrılırken, sınıfın bir köşesine mutfak tezgâhı ve yemek yeme alanı yerleştirilmiştir. Bölücü olarak duvar yerine donatılar veya cam bölücüler, kapılar kullanılarak iç mekanın okunabilirliği artırılmıştır.
- Sınıflardaki materyallerin hepsi ilgili raflarda veya dolaplarda olacak şekilde yerli yerinde ve belli bir düzene göre dizilmiştir. Bu durum çocukların hareketlerinde düzen kazanmasına ve sorumluluk bilinciyle aldığı nesneyi yerine bırakmasına yardımcı olmaktadır.
- Mekanlarda kullanılan renklerin, sergilenen objelerin ve kullanılan donatı elemanlarının çocukların ilgisini çekmesine ve görsel açıdan estetik bir görünüm oluşturmasına dikkat edilmiştir.
- Sınıflarda cam kapıların ve koridorlarda alçak bölücü elemanların kullanımı geçirgen ve kolay algılanabilir mekanlar oluşmasına imkân tanımıştır.
- İncelenen okullardaki yapıların çevredeki diğer yapılardan form ve cephede kullanılan doku, renk ve malzeme olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Böylece okulun dış çevreden daha dikkat çekici ve algılanabilir olması sağlanmıştır.

Tablo 40. Algılanabilirlik/Okunabilirlik Kavramının Montessori Okulları'na Yansımaları

		ALGILANABİLİRLİK/OKUNABİLİRLİK				
FOTOĞRAFLAR						
		Delft School	Apollo School	Compass School		
						
		College Oost	De Eilanden School	Forum T-Zand		
						
		Berkeley School	Marin School			
						
		Fuji Kindergarten	Hollis School			
						
		School De Dijk	Sands School	Fayeteville School		
						
	De Jordaan School	Waalsdorp School				

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Günümüz eğitim anlayışında görülen eksikliklerin neden olduğu alternatif eğitim arayışlarından bir tanesini oluşturan Montessori Metodu'nun, çocuğun özgürlüğüne verdiği önemle, kullandığı doğal ve eğitici materyallerle ve ikinci bir öğretmen olarak kabul ettiği eğitim ortamıyla geleneksel eğitim metotlarından ve tez kapsamında ele alınan diğer alternatif eğitim yaklaşımlarından farklılaştığı görülmüştür.

Tez kapsamında ele alınan her bir eğitim yaklaşımının, önemseydiği ilkeler doğrultusunda kendi eğitim felsefesini biçimlendirdiği, bu durumun da eğitim yaklaşımları arasında bir takım farklılıkların oluşmasına yol açtığı saptanmıştır. Aşağıda, sözü edilen yedi alternatif eğitim yaklaşımının genel özelliklerini özetleyen ve birbirinden farklı yönlerini ortaya koyan bir tablo verilmiştir (Tablo 41). Değerlenen tüm eğitim yaklaşımlarının özetlenmesi, Montessori Metodu'nun bu eğitim yaklaşımları arasındaki yerinin ve farkının anlaşılması açısından önem teşkil etmektedir.

Montessori, her bir çocuğun bireyselliğine ve özgürlüğüne önem vermiş, eğitim metodunun temelini rehber rolündeki öğretmene, hatanın kontrolüne olanak tanıyan eğitici materyallere ve bir yetişkin tarafından tamamen çocuğun ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir çevreye dayandırmıştır.

Metoda göre öğretmenin görevi, çocuk için gerekli ortamı hazırlamak ve sadece gerekli durumlarda çocuğa yardım etmektir. Materyaller ise, yine hazırlanmış çevrenin bir parçası olarak çocuğun kendi kendine öğrenebilmesini sağlamakta ve eğitim ortamında çocuğun gelişim düzeyine göre belli bir düzen içerisinde çocuğa sunulmaktadır. Buradan hareketle, Montessori Metodu'nda çocuğa asıl eğitimi ortamın kendisinin verdiğini, bu nedenle eğitimdeki en güçlü ilişkinin çocuk ve ortam arasında kurulduğunu belirtmek gerekmektedir.

Montessori Metodu'nun çocuğun kişilik özelliklerini ele alarak bir fiziksel çevre önermesinin altında bir insan-çevre etkileşimi yatmaktadır, denebilir. Çünkü Montessori, çocuğun tam olarak ne istediğini ve neye ihtiyacı olduğunu kavramış ve eğitim ortamının düzenlenmesine ilişkin kararlar alırken de buna göre bir yol izlemiştir. Montessori'nin çocuğun fiziksel çevresini önemsemesi, fiziksel çevrenin insan psikolojisi üzerindeki etkilerinin bilerek ya da bilmeyerek farkında olduğunu göstermektedir.

Tablo 41.Çalışma kapsamında değinilen alternatif eğitim yaklaşımlarına ait özet tablo

Eğitim Yaklaşımı	Eğitim Kuramcısı	Temel Fikir/Amaç	Eğitim Yöntemi	Çocuğun Öğrenme Yolu	Öğretmenin Rolü	Eğitim Ortamı
Pestalozzi Metodu	Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Bireysel farklılıkların dikkate alınması- İnsanın bütünüyle eğitilmesi	Sevgiye dayalı, mesleki eğitim	İş eğitimi ile yaparak öğrenme	Sevgiye dayalı aile ortamında kolaylaştırıcı rehber	Çocukların dünyayı deneyimlemelerine olanak tanıyan doğal çevre
Dalton Planı	Helen Parkhurst (1887-1959)	Çocuğun doğasından gelen öğrenme isteğinin desteklenmesi	Özgürlüğe, işbirliğine ve zamanı ayarlamaya odaklı eğitim	Özgürlük ve işbirliği içerisinde sorumluluk duygusu kazanarak öğrenme	Çocuğun gelişimine yardımcı danışman	Karma yaş gruplarının bir arada bulunduğu ders odaları
Waldorf Metodu	Rudolf Steiner (1861-1925)	İnsanın bütünüyle eğitilmesi-yaratıcılığın sanat yoluyla geliştirilmesi	Bireyselliğe önem veren, kişisel hıza uygun eğitim	Yaratıcı ve sanatsal aktiviteler yoluyla öğrenme	Çocuğun yaratıcılığını destekleyen rehber	Yaş gruplarına göre değişen mekansal düzenlemeler
Jena Planı	Peter Petersen (1884-1952)	Demokrasinin bir yaşam tarzı haline getirilmesi	Demokratik yaşam normlarını öğretir nitelikteki eğitim	Bireysel veya grup çalışmaları ile öğrenme	Gerekli ortamı hazırlayıcı, düzenleyici ve yardımcı	Bireysel veya grup çalışmalarına izin veren esnek düzenlemeler
Freinet Metodu	Celestin Freinet (1896-1966)	Demokratik toplum kurallarının öğretilmesi	Somut gözlem ve iş eğitimiyle destekli eğitim	Gerçek yaşamdan deneyimler elde ederek öğrenme	Yeniliğe açık ve donanımlı bir rol model	Grup çalışmalarına, deney ve gözleme imkân tanıyan düzenlemeler
Reggio Emilia Metodu	Loris Malaguzzi (1920-1994)	Sosyalliğin ön plana çıkarılıp, iletişim kabiliyetinin desteklenmesi	Çocuğun kendi kendine başarmasına yardımcı bir eğitim	Somut yaşantılar yoluyla öğrenme	Öğrenici, katılımcı ve iletişimi güçlendirici rehber	Sosyal etkileşimi arttıran mekansal düzenlemeler
Montessori Metodu	Maria Montessori (1850-1952)	Çocuğun bağımsızlığının desteklenmesi - Duyuların geliştirilmesi	Özgürlüğe, bireyselliğe ve kendi kendine yapabilmeye odaklı eğitim	Gerçek yaşamdan somut örneklerle öğrenme	Çocuğun kendi kendine başarabilmesi için gerekli ortamı hazırlayan rehber, gözlemci, yardımcı	Çocuğun kendi kendine yapabilmesine olanak tanıyan mekansal düzenlemeler

Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau'nun fikirlerinden etkilenen Montessori, eğitimin doğaya uygun, doğal gelişim özellikleri dikkate alınarak, deney, gözlem ve

araştırma yapmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Çocuk merkezli, demokratik, doğayla iç içe, kişinin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenen yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı bir eğitim yöntemini savunan Montessori'nin, bu yönleriyle natüralist eğitim felsefesini benimsediği söylenebilir.

Bu çalışmada, Montessori Metodu'nu tanımlayan dokuz kavram (özgürlük, gerçeklik/somutlaştırma, doğa/doğal çevre, sosyalleşme, bireyselleşme, güven/güvenlik, aidiyet, hareket ve algılanabilirlik/okunabilirlik) Montessori Okulları'nın iç ve dış mekan organizasyonları üzerinden irdelenmiş ve mekandaki yansımalarının ne biçimde oldukları belirlenmiştir. Bu kavramlarının her birinin, Montessori eğitim ortamlarının biçimlenişini, yapılanmasını ve kurgusunu etkilediği görülmüştür.

Özgürlük kavramının mekan üzerindeki yansımaları irdelendiğinde çocuğun ancak özgür bir ortamda kendini ifade edebileceği ve geliştirebileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Çocuk doğası gereği özgürlüğe meyilli olduğundan çocuğa yeterli özgürlük veren alanlar oluşturmak önemlidir. İncelenen okullarda, çocuklara uygun, yeterli hareket ve seçim özgürlüğü sunan alanlar oluşturulmuş, bireysel ve grup çalışmalarına olanak tanıyan esnek sınıf ve koridor düzenlemelerine yer verilmiş ve öğrenme eyleminin sadece sınıf içinde kalmayıp, koridorlarda, bahçelerde, neredeyse okulun her bir köşesinde devam ettiği görülmüştür.

Gerçeklik/Somutlaştırma kavramının mekan üzerindeki yansımaları irdelendiğinde çocuğun yaşamında gerçekliğin ve gerçek nesnelere temas halinde olmanın önemi dikkate alınmıştır. Kırılmayan veya parçalanmayan nesnelere çocuğun gelişimine katkı sağlamadığı düşüncesiyle, mekanda gerçek nesnelere bulunmasına özen gösterilmiş, çocuğun gerçek nesnelere aracılığıyla tepkilerini ve hareketlerini kontrol etmesi, hareketlerinde düzen kazanması, hatalarından ders çıkarması ve kas disiplini sağlamayı öğrenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların oyun oynamak yerine gerçek işlerle uğraşmaktan daha çok keyif aldıkları düşüncesi ile mekanda gerçek nesnelere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Çocukların gerçek yaşam materyalleri ile yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmış, tekrarlanan gündelik işlerle alışkanlık kazanmaları amaçlanmıştır. Eğitim metodunda gerçekliğe verilen bu önem, doğanın gerçekliğine de hâkim olmayı gerektirmiştir. Doğa yoluyla çocuk, gerçek nesnelere temas halinde olmakta ve dokunarak, keşfederek ve gözlemleyerek öğrenmektedir. Tüm bunlar, eğitim ortamlarında gerçek araç gereçlere yer verilmesini, okul bahçesi aracılığıyla çocukların doğayla ve doğadaki gerçek nesnelere bir arada olmasını ve kullanılan donatı

elemanlarının gerçek yaşam donatıları gibi hareket edebilir, kırılabilir, düşebilir ve parçalanabilir nitelikte tasarlanmasını gerektirmiştir.

Doğanın insan gelişimindeki önemini dikkate alınması doğa/doğal çevre kavramının mekan üzerinde bir takım etkiler oluşturmasını sağlamıştır. Metoda göre, doğayla iç içe olmanın dokunarak, keşfederek ve doğal hayat döngüsünü gözlemleyerek öğrenmeye yardımcı olduğu ve doğadaki bitki ve hayvanların bakımını üstlenerek sorumluluk duygusu kazandırdığı bilinmektedir. Bu durum, Montessori Okulları'nın çocukların doğa ile iç içe olabilecekleri yerlerde konumlandırılmasını veya okula ait bahçelere yer verilmesini gerekli kılmıştır. Çocuğun doğa ve doğal hayatla yakın teması aslında farkında olmadan doğayı sevmelerini, doğaya saygı duymalarını, çevre bilinci kazanmalarını ve erken yaşlarda coğrafya veya biyoloji bilgilerine sahip olmalarını sağlamıştır. Okul içinde kullanılan doğal malzemeler de çocukların erken yaşlarda doğa bilinci kazanmalarına yardımcı olmuştur. Doğaya verilen bu önem, çocukların kapalı mekanlarda da doğadan olabildiğince çok yararlanmasını gerektirmiş, bu nedenle de geniş ve uzun pencerelere ve gün ışığını içeri taşıyan çatı pencerelerine yer verilmiştir. Okulların genellikle tek katlı tasarlanmış olması ve her sınıfın doğrudan bahçeye erişim sağlanan bir kapısının bulunması da doğaya verilen önemi kanıtlar niteliktedir.

Mekanın biçimlenişini etkileyen fiziksel çevredeki sosyal eylemin, çevresel psikolojinin temel kabullerinden biri olup, Montessori çevresinin biçimlenişini de etkilediği görülmüştür. Çocuğun sosyalleşmesinin, farklı yaş gruplarıyla bir arada olarak öğrenmesinin ve toplumsal uyumunun sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapan Montessori Metodu'na göre, çevrenin de kişiler arası etkileşimi ve iletişimi destekleyecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Yani çocuğun farklı yaş gruplarıyla bir arada çalışması sosyalleşmesini sağlamakta, bu durum da çocuğun sosyalleşmesine olanak tanıyan düzenlemelere neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, Montessori Metodu'nun bireysel çalışmalara verdiği önem, kişilerin görsel ve fiziksel bağlarının çeşitli bölücü elemanlarla azaltılmasıyla vurgulanmıştır. Çünkü metoda göre çocuğun sosyalleşmenin yanı sıra bireyselleşmeye de ihtiyacı vardır. Çocuğun sosyalleşmesi ve gerekli durumlarda bireyselleşmesinin önemi üzerinde duran metot, mekana çeşitli şekillerde yansımıştır. Okul koridorlarında ve bahçelerinde çeşitli toplanma, sosyalleşme veya bireysel çalışma alanlarının oluşturulması ve sınıf düzenlemesinin esnek yapılması ile bireysel ve grup çalışmalarına izin veren çeşitli köşelerin bırakılması sosyalleşme ve bireyselleşme kavramlarının mekan üzerindeki yansımaları olarak kabul edilmiştir. Mekanlardaki kendi

boyutlarıyla uyumlu donatı ve gerçek materyal kullanımıyla da çocuğun kendinden büyük birine ihtiyaç duymadan öz-bakım ve isteklerini gerçekleştirerek “birey” olma durumuna geçebilmesi hedeflenmiştir.

Çocukların sosyalleşme ve bireyselleşme eylemlerini gerçekleştirdikleri mekanların çocuğun kendisini güven duygusu içerisinde hissedebilmesi açısından güvenli bir şekilde organize edilmiş olması da önem taşımaktadır. Montessori Okulları'nın bahçelerinin çocuğun kendisini güven içerisinde hissederek oynayabileceği ve sosyalleşebileceği korunaklı alanlar olmasına özen gösterilmiştir. Sınıf kapılarının cam veya katlanabilir özellikte oluşu sınıf ve koridor arasında görsel şeffaflık sağlamış ve görsel bağlantının sürmesine imkan vermiştir. Sınıfların, çocuğun boyutlarındaki raflarla bölünmüş olması ise mekanlar arasındaki görsel sürekliliği sağlamış, çocuğun ve öğretmenin birbiriyle iletişimini destekleyerek çocuğun, üzerinde hiçbir baskı hissetmeksizin öğretmen gözetiminde çalışmasına izin vermiştir.

Çevresel psikoloji bağlamında bakıldığında, insanın kullandığı mekanı benimseme ve kendi kimliğini mekana yansıtma ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Buna bağlı olarak, Montessori Metodu'nda çocukların kendilerini buldukları mekana ait hissedebilmelerini sağlamak amacıyla donatılar çocukların boyutlarına göre tasarlanmış, sadece çocukların kullanabilecekleri özel köşelere yer verilmiş ve çocukların kişisel eşyalarını depolayabilecekleri dolaplar ve çalışmalarını sergileyebilecekleri çeşitli alanlar oluşturulmuştur. Mekanlarda kullanılan sıcak renkler, ahşap, doğal taş gibi doğal malzemelerle ise ev ortamındaymış hissi verilmiştir.

Montessori Metodu çocuğun hareket ederek öğrenebileceğini ve ancak hareketle disipline edilebileceğini savunmuştur. Bir çevrede oluşturulması istenen davranış biçimine bağlı olarak çeşitli düzenlemelere gidilmesi gerektiğinden yola çıkıldığında ise çocuğu harekete geçirmek ve çocuğun aktif olmasını sağlamak amacıyla iç ve dış mekanda çeşitli aktivite alanlarına yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Montessori Metodu'nun bedensel faaliyetlere ve bedensel faaliyetlerin insan sağlığı üzerindeki pozitif etkisini önemsemesi ve hareket özgürlüğüne önem vermesi mekan üzerinde de etkisini göstermiştir. Okul içerisindeki veya bahçesindeki spor faaliyetleri için ayrılmış alanlar çocuğa hem hareket özgürlüğü sunmuş hem de çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlamıştır. Okul iç mekan organizasyonunun esnek ve şeffaf düzenlenmiş olması da çocuğun özgürce hareket etmesini kolaylaştırmıştır. Okul cephelerinde görülen dinamizmin dolaylı olarak çocukları da etkilemesi amaçlanmıştır.

Bir mekanı oluşturan tüm elemanların form, malzeme, renk ve doku gibi özelliklerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının, insan psikolojisi ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bir mekanın uyumlu, düzenli ve dikkat çekici bir şekilde düzenlenmiş olması, kullanıcının o mekana karşı ilgi duymasını ve ortamdaki nesnelere dikkatli ve özenli kullanmasını sağlamaktadır. Montessori Metodu'nun hazırlanmış çevresinin de bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, ortamının estetik, dikkat çekici ve davetkar bir biçimde düzenlendiği ve tüm eşyaların renklerinin ve şekillerinin uyumlu olmasına dikkat edildiği yapılan çalışmayla da ortaya konmuştur. Sınıflarda, koridorlarda ve okul bahçelerinde sergilenen veya kullanılan nesnelere sade, uyumlu ve dikkat çekici olmasına özen gösterilmiş, süslü ve karmaşık eşyalar yerine sade ve çocuğun ihtiyaçlarına odaklı düzenlenmiş bir çevre oluşturulmuştur. Okulların iç mekan organizasyonlarının ve sınıflarının kullanıcısı tarafından oldukça kolay okunabilir nitelikte olduğu ise bu okulların bir başka dikkat çeken özelliğidir.

Özetlemek gerekirse, Montessori Metodu'nu açıklayan temel kavramların, Montessori mekanları üzerinde bir takım fiziksel yansımalar oluşturduğu görülmüştür. Kavramların her biri, içerdiği anlam ve vurgu yaptığı özellik bağlamında mekanın biçimlenişini, örgütlenişini ve kurgulanışını etkilemiş, mekan üzerinde çeşitli düzenlemelerin gerekliliğini oluşturmuştur. Tablo 42'de kavramların fiziksel mekana yansımaları sonucu oluşan mekansal düzenlemelerin özeti verilmiştir.

Tablo 42. Kavramların mekana yansımalarına ait özet tablo

KAVRAMLAR	KAVRAMLARIN FİZİKSEL YANSIMALARI
Özgürlük	<ul style="list-style-type: none"> • Koridor üzerindeki kütüphaneler, sergi alanları, çökertilmiş oturma ve oyun alanları, bireysel veya grup çalışma alanları • Sınıf ve koridor arasındaki cam duvarlar, katlanabilir cam kapılar • Farklı eylemlere izin veren merdivenler, amfiler • Sınıf içerisinden doğrudan bahçeye erişim • Aynı anda farklı eylemlere izin veren esnek sınıf düzenlemesi • Çocuğun göz hizasındaki pencereler, uzanabileceği yükseklikteki raflar, dolaplar, askılar, tezgahlar
Gerçeklik/ Somutlaştırma	<ul style="list-style-type: none"> • Sergilenen gerçek nesnelere • Okulda veya okul bahçesinde yer alan bitki ve hayvan gibi canlılar • Somut gözleme, duyuların geliştirilmesine olanak sağlayan bahçe • Sınıfta ve mutfakta yer alan gerçek araç-gereçler • Gerçek yaşam donatıları gibi hareket edebilir, düşebilir, kırılabilir nesnelere
Doğa/Doğal Çevre	<ul style="list-style-type: none"> • Okul bahçesi ve bahçedeki doğal malzemeler • Sınıf içerisinden bahçeye doğrudan erişim • Hayvanlar, bitkiler • İçeri maksimum ışık taşıyan, doğa olaylarını gözlemlemeyi kolaylaştıran çatı pencereleri, geniş ve döşemeden tavana uzanan pencereler • Çatının veya çatı bahçelerinin kullanımı • Donatılarda ve cephelerde kullanılan doğal malzemeler
Sosyalleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı yaş gruplarını bir araya getiren ortak bahçeler, alanlar • Spor salonları, çok amaçlı salonlar, teras çatılar, galeriler, koridorlardaki merdivenler, amfiler, çökertilmiş alanlar • Sınıf ve koridor arasındaki katlanabilir cam kapılar • Açık-plan tipinde tasarlanan mekanlar
Bireyselleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Koridorlardaki tek kişilik çalışma alanları • Sınıflardaki duvara veya pencereye doğru konumlandırılmış tek kişilik çalışma alanları • Açık-plan tipinde tasarlanan ve bireysel çalışmaya da izin veren sınıflar
Güvenlik/Güven Duyusu	<ul style="list-style-type: none"> • Güvenli ve korunaklı okul bahçesi • Sınıf ve koridor arasındaki görsel ilişkiyi kesmeyen cam kapılar • Koridorlardaki açık-plan tipinde tasarlanan öğrenme alanları • Çocuğun antropometrik ölçülerine uygun merdivenler, korkuluklar, küpeşterler, donatılar • Sınıfların L formu, alçak masa, sandalye ve raf kullanımı
Aidiyet	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların boyutlarına göre tasarlanmış masalar, sandalyeler, raflar, merdiven kolları, askılar, korkuluklar, küpeşterler, mutfak tezgahları ve donatılar • Sadece çocuklara özel köşeler, kişisel eşyalar için ayrılmış dolaplar, çalışmaların sergilendiği alanlar • Kullanılan sıcak renkler, doğal malzemeler
Hareket/ Dinamizm	<ul style="list-style-type: none"> • Büyük ve korunaklı bahçeler, kaydırak, salıncak, tahterevallli gibi oyun alanları • Koridorlardaki kitap okuma, deney ve gözlem, sergi, müzik, tiyatro ve spor köşeleri, merdivenler, köprüler, amfiler, çökertilmiş zeminler, spor salonları • Cephe hareketleri, kullanılan renkler, zemin döşemeleri, galeriler, ışık bacaları
Algılanabilirlik/ Okunabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Basit, net ve çocuk tarafından kolay algılanabilir okul ve sınıf organizasyonu • Farklı aktivite alanları için farklı renk ve malzeme kullanımı • Duvar yerine alçak donatı veya cam bölücü kullanımı • Renklerin, malzemelerin, donatıların estetik görünümü • Algılanabilirliği artıran şeffaf ve geçirgen mekanlar

Montessori Metodu'nu özetleyen kavramların Montessori Okulları üzerinde incelenmesi sonucu, bu kavramların mekanın biçimlenişini etkilemesinin yanı sıra, mekan üzerinde somut sonuçlar da doğurduğu belirlenmiştir. Al, Sarı ve Kahya (2012), çalışmalarında bu somut sonuçlara ilişkin bir takım ipuçları vermiştir. Bu bağlamda, tez kapsamında incelenen Okulların koridorları işlevsel olarak sınıfa ulaşmak için kullanılan bir güzergah olmaktan çıkmış, öğrenme eyleminin devam ettiği, çocukların oyun oynadığı, bireysel veya grup çalışmalarında bulunduğu, sohbet ettiği veya dinlendiği canlı, hareketli ve davetkar birer “öğrenme sokağı”na dönüşmüştür (Şekil 39). Çocuklar burada, bir yetişkine ihtiyaç duymadan ulaşabileceği yükseklikteki ve kendi boyutlarına uygun donatılar sayesinde özgürce hareket edebilmekte, sergilenen gerçek objeleri gözlemleyebilmekte, küçük amfiler ve çökertilmiş alanlar aracılığıyla gösteriler, sergiler, toplantılar düzenleyerek sosyalleşebilmekte, tek kişilik çalışma alanları aracılığıyla bireyselleşebilmekte ve farklı eylem alanları sayesinde hareketli ve aktif olabilmektedir. Bu bağlamda, özgürlük, gerçeklik/somutlaştırma, sosyalleşme, bireyselleşme ve hareket/dinamizm kavramlarının fiziksel mekan olarak bir “öğrenme sokağı”na dönüştüğü söylenebilir.



Şekil 39. Montessori Okulları'ndaki “Öğrenme Sokağı”ndan örnekler

Genellikle tek katlı tasarlanan Montessori Okulları'nda sınıfların her birinin bahçeye açılan bir kapısının olması öğrenme eyleminin sınıf dışında da devam ettiğini göstermiştir. Okul bahçelerinin sadece eğlence amaçlı kullanılmadığı, sınıf içerisinden çocuğun özgürce erişebileceği, doğayı ve doğa olaylarını gözlemleyebileceği, doğaya dokunarak duyularını geliştirdiği, farklı yaş gruplarıyla bir arada olabileceği, korunaklı bir çevre sayesinde güvenle vakit geçirebileceği ve hareket içeren eylemlerini özgürce gerçekleştirebileceği bir “öğrenme bahçesi” oluşturduğu görülmüştür (Şekil 40). Buradan hareketle, özgürlük, gerçeklik/somutlaştırma, doğa/doğal çevre, sosyalleşme, güvenlik ve hareket/dinamizm kavramlarının mekana yansımalarının bir “öğrenme bahçesi” oluşturduğu söylenebilir.



Şekil 40. Montessori Okulları'ndaki "Öğrenme Bahçesi"nden örnekler

Montessori sınıflarının aynı anda farklı eylemlerin gerçekleşmesine izin veren düzenlemesi "eklemlenmiş alan" tanımıyla özetlenebilir. "Eklemlenmiş alanlar" aracılığıyla çocuklar özgürce seçim yapabilmekte, hareket edebilmekte, farklı yaş gruplarıyla bir arada olarak sosyalleşebilmekte, bireysel ve grup çalışmaları için kendisine uygun alanlar bulabilmekte, boyutlarıyla uyumlu donatı tasarımlarıyla güvenle çalışabilmekte ve alçak bölücü elemanlar sayesinde mekanı daha kolay algılayabilmektedir. Özetle, özgürlük, sosyalleşme, bireyselleşme, güvenlik/güven duygusu, hareket/dinamizm ve algılanabilirlik/okunabilirlik kavramlarının mimari mekana "eklemlenmiş alanlar" oluşturarak yansıdığı söylenebilmektedir (Şekil 41).



Şekil 41. Montessori Okulları'ndaki "Eklemlenmiş Alanlar'dan örnekler

Çocuğun yapmak istediği eylemi bir başkasına ihtiyaç duymadan kendi başına yapabilmelerini sağlayan antropometrik tasarımlar, hem çocuğun kendinden büyük birine ihtiyaç duymadan öz-bakım ve isteklerini gerçekleştirmesini sağlamış, hem de çocuğa seçim ve hareket özgürlüğü sunmuştur. Bunların yanı sıra, çocuğun gerçek yaşamdan kopmadan öğrenmesini, başarabilmenin verdiği güven duygusu içerisinde hareket etmesini ve boyutlarına uygun, erişebileceği nesnelere aracılığıyla da kendisini o mekana ait hissetmesini sağlamıştır. Buradan özetle, Montessori Okulları'ndaki "antropometrik tasarımlar"ın özgürlük, gerçeklik/somutlaştırma, güvenlik/güven duygusu ve aidiyet kavramlarıyla tanımlandığı görülmektedir (Şekil 42).



Şekil 42. Montessori Okulları'ndaki "Antropometrik Tasarımlar"dan örnekler

Çocuğun her nesneye özgürce erişerek, kendi başına başarabilmenin hazzını yaşadığı, kişisel eşyalarını depolamak için yer bulabildiği ve bu sayede o ortama karşı güven duygusu beslediği Montessori Okulları'nda, çocuklar için ayrılmış, yalnızca çocukların kullandığı, çocuklara özel köşeler bir nevi "özelleşmiş alanlar" oluşturmuştur (Şekil 43). Yani, Montessori Metodu'nu tanımlayan özgürlük, aidiyet ve güvenlik/güven duygusu kavramları "özelleşmiş alanlar" olarak karşımıza çıkmıştır, denebilir.



Şekil 43. Montessori Okulları'ndaki "Özelleşmiş Alanlar"dan örnekler

Özetlemek gerekirse, sınıf dışında da öğrenme eylemini devam ettiren ve bir "öğrenme sokağı" oluşturan koridorlar, eğitimi sınıf dışına taşıyan "öğrenme bahçeleri", aynı anda farklı eylemlere olanak tanıyan "eklemlenmiş sınıflar", çocuğun her anlamda özgürlüğünü destekleyen "antropometrik tasarımlar" ve çocuğa kendisini özel, değerli ve ait hissettiren "özelleşmiş alanlar" Montessori Metodu kavramlarının fiziksel mekana yansımalarının somut sonuçları olarak karşımıza çıkmıştır (Tablo 43).

Tablo 43. Metodun Fiziksel Mekana Yansımalarının Somut Sonuçları

	Metodun Fiziksel Mekana Yansımalarının Somut Sonuçları
Öğrenme Sokağı	
Öğrenme Bahçesi	
Eklemlenmiş Sınıf	
Antropometrik Tasarım	
Özelleşmiş Alanlar	

İncelenen okulların, yapım tarihlerine göre kronolojik olarak sıralanması, Montessori Okulları'nın fiziksel yapılanmasının zaman içerisinde geçirdiği değişikliğin gözlemlenmesine de olanak tanımıştır. Zaman içerisinde okulların iç mekan organizasyonunda köklü değişiklikler gözlemlenmese de, form planlamasının zamanla daha esnek bir hal aldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, cephe kurgusu ilk zamanlarda daha basit ve sade iken, zamanla daha zengin ve daha renkli cephe tasarımlarına yönelim olduğu görülmüştür.

Bütün bu incelemeler sonucunda, Montessori eğitim yaklaşımına göre okulun her bir köşesinin birer eğitimci rolünde olduğu görülmektedir. Montessori Okulları'nın, yalnızca sınıflarının eğitim amaçlı kullanıldığı ve çocuğun psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik gereksinimlerini dikkate almayan geleneksel okulların aksine, okulun her bir noktasının eğitici, öğretici veya toplumsal bir amaca hizmet ettiği, çocukların ihtiyaçlarını önemseyen, davetkar ve ilgi çekici mekanlara sahip olduğu görülmüştür. Okulların her bir köşesi farklı amaçlara hizmet etmekte ve her alan öğrencilerin çeşitli aktivitelerde

bulunabilecekleri ikinci bir sınıf oluşturmaktadır. Çocukların, sınıf haricinde koridorlarda ve bahçede de öğrenme eylemine devam etmeleri ve hatta ortamın düzeniyle bile eğitilmeleri amaçlanmıştır. Bu yönleriyle Montessori Okulları'nın dayandığı temel ilkeler doğrultusunda mimariyi de şekillendirdiği ve eğitim anlayışının önemseydiği ana kararların sadece eğitim sistemine değil, aynı zamanda eğitim ortamına da yansıtıldığı yapılan bu tez çalışmasıyla da ispatlanmıştır.

Bunların yanı sıra, Montessori Metodu'nun eğitim felsefesi olarak çocuğun eşitliğini, özgürlüğünü ve yeteneklerini dikkate aldığı göz önünde bulundurulduğunda, mekan tasarımı bağlamında fiziksel engelli çocuklar için düzenlenmiş bir ortama rastlanmamıştır. Merdivenler, çökertilmiş alanlar ve bölücü elemanlar sağlıklı çocuklar için özgürlük kavramıyla eşleştirilse de, fiziksel engelli çocuklar için özgürlüğü kısıtlayan öğeler haline gelmiştir. Bu yönleriyle incelenen okulların mekan tasarımlarında fiziksel engelli çocukların göz ardı edilip, yalnızca sağlıklı çocukların dikkate alındığı söylenebilir.

Geleneksel eğitim anlayışında görülen okul düzenlemelerinden oldukça farklılaştığı görülen Montessori Okulları'nın fiziksel çevresini inceleyen "Montessori Metodu'nun Eğitim Ortamlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz" adlı bu çalışmanın, günümüz okullarına ilham vermesi, bir kılavuz ve rehber oluşturması beklenmektedir. Bu çalışma ışığında, çalışmanın devamı olarak;

- Türkiye'deki Montessori Okulları'nın mekan örgütlenmesi irdelenebilir.
- İncelenen uluslararası Montessori Okulları referans alınarak, Türkiye'deki mevcut Montessori Okulları'nın gerçek bir Montessori Okulu niteliğinde olup olmadığı incelenebilir.
- Çalışma kapsamında oluşturulmuş Montessori Metodu'nu tanımlayan soyut kavramlar genişletilerek, mekanın kendisini oluşturan somut kavramlara ulaşılabilir.
- Tez kapsamında değinilen diğer altı eğitim metodunun ana ilkeleri kavramlaştırılarak mimari mekanları üzerindeki yansımaları incelenebilir.
- Diğer alternatif eğitim yaklaşımlarının mekan üzerindeki etkileri/yansımaları birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- Geleneksel okul sisteminin neden olduğu mekansal düzenlemeler, Montessori Metodu'nun mekansal düzenlemesiyle karşılaştırılarak bir mekan önerisi geliştirilebilir.
- Çevresel psikoloji ile ilişkilendirilerek, Montessori Metodu'nun çocuğun öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Albayrak, O., Eğitim Bilimine Giriş-Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Slayt, 05 Ocak 2014a.
- Albayrak, O., Eğitim Bilimine Giriş Ders Notları, 05 Ocak 2014b.
- Akdağ, B., 2003. Eğitim Felsefesi Nedir, Öğretmen Dünyası Dergisi, 277, 15-16.
- Al Arasi, H., 2013. A Study of Children's Perception of Their Local Living Environment, Yüksek Lisans Tezi, Faculty of Geo-Information Science and Earth Observation of the University of Twente, The Netherlands.
- Al-Enezi, M. M., 2002. A Study of the Relationship Between School Building Conditions and Academic Achievement of Twelfth Grade Students in Kuwaiti Public High Schools, Doktora Tezi, The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State, Blacksburg, Virginia.
- Al, S., Sarı, R.M. ve Kahya, N.C., 2012. A Different Perspective on Education: Montessori and Montessori School Architecture, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1866-1871.
- Al, S., 2012. Kişisel Fotoğraf Arşivi.
- Al, S., 2014. Eğitim Yapılarının Fiziksel Konfor Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Amy, F.S., Learning Spaces in Reggio Emilia Inspired Preschools
<http://preschoolplayer.blogspot.com.tr/2011/09/learning-spaces-in-reggio-emilia.html>, 24 Ocak 2014.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. 2000. Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları, Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş., İstanbul.
- Arak, H., 2007. Genç Werther'in Acıları ile Genç W.'nin Yeni Acıları Başlıklı Eserlerin İçerik ve Biçim Açısından Karşılaştırılması, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 167-177.
- Arslan, A., 2007. Felsefeye Giriş, Adres Yayınları, 10. Baskı, Ankara.
- Arslan, M., 2008. Günümüzde Montessori Pedagojisi, Milli Eğitim Dergisi, 177, 65-78.
- Asher, J.J., 2010. The Story of Maria Montessori, Sky Oaks Productions, Inc., Los Gatos, CA.

- Aslan, D., Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/144/114/>, 31 Ocak 2014.
- Astley, K. ve Jackson, P., 2000. Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf Ritual International Journal of Children's Spirituality, 5, 2, 221-227.
- Atabay, S., Mekan ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi, <http://www.ted.org.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFA79D6F5E6C1B43FF44EA474750BABA90>, 01 Temmuz 2014.
- Aydın, İ., 2012. Alternatif Okullar, Pegem Akademi, 4. Baskı, Ankara.
- Aytaç, K., 1981. Çağdaş Eğitim Akımları, 2. Baskı, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları: 265, Ankara.
- Aytaç, K., 1998. Avrupa Eğitim Tarihi, 3. Baskı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları : 58, İstanbul.
- Ayyıldız, A., 2000. İnsan Çevre Diyalektiğinin Duyusal-Zihinsel-Duygusal Süreçleri: Çevresel Algı-Bilişim-Anlam, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakır, K., 2006. Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 49-68.
- Bakır, K., 2007. Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 103-122.
- Baysan, P. ve Bencik, S., 2008. Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 15-28.
- Bennett, T., 2001. Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy, Early Research and Practice, 3, 1, 2-9.
- Berk, E. L., 1994. Child Development, 3th Edition, Allyn and Bacon, Boston: USA.
- Borgia, E., Impression of Reggio Emilia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338386.pdf>, 24 Ocak 2014.
- Brubacher, J.S., 1962. Modern Philosophies of Education, McGraw-Hill, New York.
- Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A. ve Veca, A., 1998. Children, Spaces, Relations-Metaproject For an Environment For Young Children, Reggio Children Publisher.
- Bozkurt, N., 1978. William James'in Pragmatizm ve Hümanizm Anlayışı, Felsefe Arkivi, 21, 169-184.

- Bozdayı, A.M., 2004. İç Mekan ve İnsan, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, Ankara.
- Burr, S.N., 2001. Collaboration, Reflection And Self-Assesment To Promate Curricular Change In Early Child Education, Doktora Tezi, South Caroline Üniversitesi, Spartanburg.
- Büyükdüvenci, S., 1987. Eğitim Felsefesi: Yazılar, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- Büyüктаşkapu, S., 2012. Montessori Yaklaşımı ve Okul Öncesinde Fen Eğitimi, TÜBAV Bilim Dergisi, 5, 3, 19-25.
- Çakın, Ş., 1988. Mimari Tasarım, İnsan, Toplum ve Çevre İlişkisi, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Çalışandemir, F., 2002. Burdur İli Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerin Uygulama Yeterlik Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, S.D.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çetin, H., 1994. Eğitimden İdealist Beklentiler Pragmatist Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 27, 2, 659-678.
- Çiftçi, S. ve Sünbül, A.M., 2005. Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi, I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Ankara.
- Çuhadar, A., Rousseau ve Eğitim Felsefesi, <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/136/104/>, 29 Ocak 2014.
- Çukur, D. ve Delice, E. G., 2011. Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekan Tasarımı, Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 7, 24, 25-36.
- Çüçen, A., 2001. Felsefeye Giriş, Asa Kitapevi, Bursa.
- Danişman, Ş., 2011. Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1, 2, 85-113.
- Dash, N.R., Philosophical Foundation Of Education, http://www.ddceutkal.org/Syllabus/MA_Education/Paper_1.pdf, 12 Ağustos 2014.
- De Jesus, R.D, 1987. Design Guidelines for Montessori Schools, Center for Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin, Milwaukee.
- Douglas, D. ve Gifford, R., 2010. Evaluation of the Physical Classroom by Students and Professors: a Lens Model Approach, Educational Research, 43, 3, 295-309.
- Dudek, M., 2000. Architecture of Schools-The New Learning Enviroments, Architectural Press, Great Britain. 226s.

- Durakoğlu, A., 2010a. Montessori Metodunda Okuma ve Yazma Eğitimi, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, Ocak, şubat, Mart, 91-104.
- Durakoğlu, A., 2010b. Maria Montessori'ye GÖre Çocuğun Doğası ve Eğitimi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duruhan, K., 2004. Türkiye'de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dündar, S., 2007. Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Earthman, G.I., 2002. School Facility Conditions and Student Academic Achievement, UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access, University of California, Los Angeles.
- Edmiaston, R.K. ve Fitzgerald, L.M., 2000. How Reggio Emilia Encourages Inclusion, Educational Leadership, 58, 1, 66-69.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G., 1998. The Hundred Languages of Children, Ablex Publishing Corporation, London.
- Edwards, C., 2002. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, Early Childhood Research and Practice, 4, 2-14.
- Eichelberger, H., Concepts of reform pedagogics.
http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_englisch.pdf, 02 Ocak 2014.
- Ergin, B., 1998. Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefemizi Algılama Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergün, M., 1997. Eğitim ve Toplum - Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, 4.Baskı, Ankara.
- Ergün, M., ve Özdaş, A., Öğretim İlke ve Yöntemleri.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm>, 02 şubat 2014.
- Erişen, Y., 2004. İlk Günden Başöğretmenliğe: Eğitimin Felsefi Temelleri, Editör: ř.şule Erçetin, Asil Yayınları, Ankara.
- Erişen, Y. ve Güleş, F., 2007. Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 287-305.

- Erkman, U., 1982. Mimari Tasarım İçin Bir Veri Üretim Yöntemi Olarak Çevre Analizi, İstanbul Teknik Üniversitesi Matbaası, İstanbul.
- Etherington, R., Pestalozzi School By SOMAA.
<http://www.dezeen.com/2010/07/02/pestalozzi-school-by-somaa/>, 03 Aralık 2013.
- Eyüboğlu, Z., 1989. Türkçe Kökler Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Ficker, P., 1972. Yeni Okulda Didaktik, H.R. Öymen, Millî Eğitim Basımevi, Ankara. 157s.
- Fidan, N., 2012. Okulda Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Finn J.D. ve Achilles, C.M., 1999. Tennessee's Class Size Study: Findings, Implication, Misconceptions, Educational Evaluation and Policy Analysis, 21, 2, 97-109.
- Frearson, A., Nursery School in berriozar by Javier Larraz, Inigo Beguiristain and Inaki Bergera, <http://www.dezeen.com/2013/01/29/nursery-school-in-berriozar-by-javier-larraz-inigo-beguiristain-and-inaki-bergera/>, 24 Şubat 2014.
- Friedl, A., 2012. EFL Between Tradition and Innovation: Focus On COOL – Cooperative Open Learning, Doktora Tezi, Vienna University, Austria.
- Gandini, L., 1997. Bringing Reggio Emilia Home, An Innovative Approach to Early Childhood Education, Teachers Collage Press, New York.
- Gandhi, M., 2004. All Men Are Brothers, The Continuum International Publishing Group Inc, New York.
- Gargiulo, R.M. ve Kilgo, J.L., 2011. An Introduction to Young Children With Special Needs: Birth Through Age 8, Cengage Learning, Wadsworth, USA.
- Geçer, B. A., Rudolf Steiner'in Mimariye Bakışı
<http://www.egitimsanatidostlari.org/rudolf-steiner%E2%80%99in-mimariye-bakisi>, 03 Ocak 2014.
- Gianoutsos, J., 2006. Locke and Rousseau: Early Childhood Education, The Pulse, 4, 1.
- Gifford, R., Steg, L. ve Reser, J.P., Environmental Psychology.
<http://www.rug.nl/staff/e.m.steg/giffordstegreser2011.pdf>, 10 Ağustos 2014.
- Göregenli, M., 2013. Çevre Psikolojisi-İnsan Mekan İlişkileri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Greenwald, D.C., 1999. Pikler and Montessori: A Theoretical Dialogue, Yüksek Lisans Tezi, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.

- Guttek, G.L., 1988. Philosophical and Ideological Perspectives on Education, Çev.Nesrin Kale, Loyola Un. Of Chicago, Allyn and Bacon, USA.
- Güller, E., 2007. Sağlık Yapılarında Renk Olgusunun Özel Dal Hastaneleri Hasta Yatak Odası Örneklerinde Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkaynak, İ., 1988. Çevresel Psikoloji: Doğası, Tarihçesi, Yöntemleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21, 1, 1-9.
- Hainstock, E. G., 2013. Teaching Montessori in the Home: The Pre-School Years, Random House, United States.
- Hertzberger, H., 2008. Space and Learning, 010 Publishers, Rotterdam.
- Hertzberger, H., 2009. Lessons For Students in Architecture, 010 Publishers, Rotterdam.
- Hertzong, N.B., 2001. Reflections and Impressions from Reggio Emilia: “It’s Not About Art!”, Early Childhood Research and Practice, 3, 1, 2-10.
- Hesapçioğlu, M., 1998. Öğretim İlke ve Yöntemleri; Eğitim Programları ve Öğretim, Genişletilmiş 5. Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Hesapçioğlu, M., 2006. Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama, Zil ve Teneffüs Dergisi, 6, 32-33.
- Hook, S., 1963. Education For Modern Man: A New Perspective, Alfred A. Knopf, New York.
- Jin, S., 2006. New Essentials of Unification Thought: Head-Wing Thought, Unification Thought Institute, Korea.
- Jolley, C.S., 2010. Waldorf Architecture: A Pedagogy’s Relation to Design, Yüksek Lisans Tezi, University of Cincinnati, School of Architecture and Interior Design, Ohio.
- Kalıpçı, S., 2008. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçalı, A., 2006. Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7, 1, 145-155.
- Kaygısız, İ., 1997. Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Felsefesinin Felsefi Temelleri, Eğitim ve Yaşam, Kış, 5-15.
- Kıldan, A. O., 2007. Okul Öncesi Eğitim Ortamları, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15, 2, 501-510.
- Klaßen, T., 1985. Jena Plan Education in an International Setting, in: Röhrs/ Lenhart.

- Korkmaz, H. E., 2005. Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E., 2012. Montessori Metodu: Özgür Çocuklar İçin Eğitim, İkinci Baskı, Algi Yayın, İstanbul.
- Korkmaz, E., Alternatif Eğitim Nedir?, <http://www.egitimpedia.com/egitim-2/alternatif-egitim-nedir-2>, 08 Eylül 2014.
- Kotaman, H., 2009. Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 1, 174-194.
- Küçüköğlü, A. ve Bay E., 2007. Eğitimin Felsefi Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, Editör: Durmuş Ekiz ve Haydar Durukan, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Lillard, P.P., 1973. Montessori, A Modern Approach. Schocken Books, New York.
- Lillard, A.S., 2005. Montessori: The Science Behind the Genius, Oxford University Press, USA.
- Lillard, A.S., 2011. Mindfulness Practices in Education: Montessori’s Approach, Mindfulness, 2, 78-85.
- Malaguzzi, L., 1993. The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, Ablex Publishing, Norwood, 62-93.
- Malik, M. ve Pandith, A., 2012. Essential of Instructional Technology, Lap Lambert Academic Publishing.
- Martin, S.H., 2006. Children and Their Environments: The Classroom Environment and Children’s Performance-Is There a Relationship, Editör: Spencer, C. ve Blades, M., Cambridge University Press, Cambridge.
- MEB, 2010. Türk Milli Eğitim İçerisinde Ortaöğretim Kademesi, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miller, R., 2006. Alternatif Eğitim Tarihi, Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi, 4-5.
- Montessori, M., 1912. The Montessori Method, Frederick A. Stokes Company, New York.
- Montessori, M., 1997. Çocuk Eğitimi “Montessori Metodu”, Güler Yücel, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Morrison, G. S., 1998. Early Childhood Education Today, Merrill an Imprint if Prentice Hall, Saddle River. Colombus, Ohion 7th Edition, New Jersey, 100-108.

- NAMC: North American Montessori Center. The Montessori Teacher and Her Role: Learning More About The Method, http://montessoritraining.blogspot.com.tr/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html#.UzP2Jqh_uuI, 27 Mart 2014.
- NAMTA, North American Montessori Teacher's Association, Prepared Environment, <http://www.montessori-namta.org/the-prepared-environment>, 16 Eylül 2014.
- New, R.S., 1993. Reggio Emilia: Some Lessons For U.S Educators, Eric Digest, 1-7.
- Nicol J. ve Taplin J.T., 2012. Understanding the Steiner Waldorf Approach, Early Years Education in Practice, 1. Baskı, Routledge, Great Britain.
- Nowak-Fabrykowski, K., 1992. Freinet's Concept of Teachers and Theory of Teaching, McGill Journal of Education, 27, 1, 61-68.
- Nowak, K., Freinethoven Brede School, <http://www.ravb.nl/katarzynanowak/freinethoven-brede-school>, 9 Aralık 2013.
- Oberman, I., Learning from Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498362.pdf>, 03 Ocak 2014a.
- Oberman, I., Mystery of Waldorf: A Turn of the Century German Experiment on American Soil, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409988.pdf>, 03 Ocak 2014b.
- O'Brien, M., 2003. Regenerating children's neighbourhoods, Children in the City: Home Neighbourhood and Community, London: Routledge Falmer.
- Ogletree, E. J., Eurythmy in Waldorf Schools, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410023.pdf>, 03 Ocak 2014.
- Oğuz, V. ve Akyol, A.K., 2006. Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 1, 243-256.
- O'Neil, D.E., 1997. Classical Montessori: A Study of the Classical Rhetorical Canons in Early Montessori Writing Instruction, Yüksek Lisans Tezi, Old Dominion University, ABD.
- Oppenheimer, T., 1999. Schooling the Imagination, Atlantic Monthly, 284, 3, 71-83.
- Ornstein A. C., Levine D. U. ve Gutek G. L., 2010. Foundations of Education, 11. Edition, Wadsworth Cengage Learning, Canada, 104.
- Öngören, S., 2008. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Pirpir, D.A., ve Er, R.K., 2012. Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı: Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi, Emel Çakıroğlu Wilbrandt, 2. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Polat, S., ve Kırıkkaya, E.B., 2004. Gürültünün Eğitim-Öğretim Ortamına Etkileri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temmuz, Malatya.
- Pollard, M., 1996. Maria Montessori, L. Onat, İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, Ankara.
- Poplawski, T., 2009. "Building a School with a Soul" Renewal: A Journal for Waldorf Education, Fall/Winter 18, 2, 22-25.
- Poyraz, H. ve Dere, H. 2001. Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- Ruenzel, D., 1997. The Montessori Method, Teacher Magazine, 8, 7, 30-36.
- Samur, A.Ö., 2012. Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı: Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi, Emel Çakıroğlu Wilbrandt, 2. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Schilling, K., 2011. Montessori Approach to Teaching/Learning and Use of Didactic Materials, Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Mart 2011, University of Manitoba, Kanada.
- Schlemminger, G., History of Freinet Pedagogy, <http://ecolesdifferentes.free.fr/SCHLEMMINGER.htm>, 31 Ocak 2014.
- Schouten, D., Celestin Freinet, <http://utopia.knoware.nl/users/schoutdi/eng/pedaissu.htm>, 29 Ağustos 2014.
- Seldin, T. ve Epstein, P., 2003. The Montessori Way, The Montessori Foundation Press, Florida.
- Singh, R., The Montessori Method, <http://www.india-seminar.com/2005/546/546%20renu%20singh.htm>, 24 Mart 2014.
- Skinner, V.J., 2001. Cashing in on the "Simple Magic" of Color, Inner Light Creation, USA.
- Sliwka, A., 2008. The Contribution of Alternative Education, Innovating to Learn, Learning to Inovate, OECD Publishing, 93-112.
- Staley, L., 1998. Beginning to Implement the Reggio Philosophy, Young Children, 53, 5, 20-25.
- Starkey, H. ve Osler, A., 1996. Teacher Education and Human Rights; Freinet and Citizenship Education, David Fulton, London. Chapter 9.

- Sönmez, V., 2002. Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahintürk, Ö., 2012. Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tarr, P., Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia, http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_1.htm, 10 Mart 2014.
- Temel, F., 1994. Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı, Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 26, 47, 18-22.
- Temel, F. ve Dere, H., 1999. Okulöncesi Eğitimde Yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, YA-PA Rehber Kitaplar Dizisi, İstanbul.
- Temel, Z. F., 2005. Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62.
- Tepeli, K., 2012. Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı: Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi, Emel Çakıroğlu Wilbrandt, 2. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, E., 2004. Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi, Tekağaç Eylül Yayınları, İstanbul.
- Tozlu, N., 1997. Eğitim Felsefesi, MEB, İstanbul.
- Tubaki, M. ve Matsuishi, T., 2008. On the Pedagogical Theory of Maria Montessori, Journal of Disability and Medico-Pedagogy, 18, 1-4.
- Tunçer, M., Eğitim ve Felsefe, <http://egitimfelsefesi.blogcu.com/egitim-felsefesi/2032612>, 14 Temmuz 2014.
- Türksoy, Ö., 1986. Çevresel Psikoloji, Planlama ve Kentsel Bütünleşme, Planlama Dergisi, 1, 13-17.
- Uludağ Z. ve Otacı, H., 2002. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, Milli Eğitim Dergisi, 153-154.
- URL-1, <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/1278/file/egtfelsefitemelleri.pdf> Eğitimin Felsefi Temelleri. 31 Temmuz 2014.
- URL-2, <http://www.rohrmannresearch.net/upi-mat.html> Brunswik's Lens Model of Environmental Perception. 30 Haziran 2014.

- URL-3, <http://egitimdersleri.blogcu.com/sinif-iklimini-etkileyen-faktorler-2/6373687> Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler. 13 Kasım 2014.
- URL-4, <http://nisce.org/blog/features/can-a-traditional-classroom-be-student-centered/> Can a Traditional Classroom Be Student-Centered. 13 Kasım 2014.
- URL-5, <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=283337&nodeid=41807&culture=en-US> Building an Even Better Finnish School. 13 Kasım 2014.
- URL-6, <http://www.wilsonarchitects.com.au/jcu-education-central> JCU Education Center. 13 Kasım 2014.
- URL-7, <http://www.acevokuloncesi.org/program/farkli-program-ve-yaklasimlar> Farklı Program ve Yaklaşımlar. 13 Kasım 2014.
- URL-8, <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/section/7/110/> Alternatif Eğitim Uygulamaları. 13 Kasım 2014
- URL-9, <http://www.pestalozziworld.com/pestalozzi/methods.html> Johann Heinrich Pestalozzi The Approach and Method of Education. 19 Ocak 2014.
- URL-10, http://pestalozziforschools.org.uk/section.php/6/1/photo_gallery Pestalozzi For Schools. 15 Kasım 2014.
- URL-11, http://www.pestalozzi.org.uk/section.php/46/1/pestalozzi_for_schools Pestalozzi For Schools. 15 Kasım 2014.
- URL-12, <http://www.jhpestalozzi.org/> Johann Heinrich Pestalozzi. 1 Aralık 2013.
- URL-13, <http://www.pestalozzi.org.uk/index.php> Pestalozzi. 15 Kasım 2014.
- URL-14, <http://pestalozziforschools.org.uk/> Pestalozzi For Schools. 15 Kasım 2014.
- URL-15, <http://www.pestalozziworld.com/archive/ourwork/ourwork.html> Pestalozzi World. 15 Kasım 2014.
- URL-16, <http://www.youtube.com/watch?v=w-uTZQ586ng> Zambia Pestalozzi. 15 Kasım 2014.
- URL-17, <http://www.pestalozziworld.com/archive/news/2003summer.html> Pestalozzi Asian Village. 15 Kasım 2014.
- URL-18, <http://www.afid.org.uk/countries/Africa/Zambia/Pestalozzi+World> Pestalozzi World Lusaka Zambia. 15 Kasım 2014.
- URL-19, <http://www.dalton-school.ed.jp/english/schoollife/ky/> Dalton School Tokyo. 15 Kasım 2014.

- URL-20, <http://www.dalton.org/podium/default.aspx?t=153781> The Dalton School. 19 Ocak 2014.
- URL-21, <http://www.1100architect.com/projects/dalton/> The Dalton School New York. 10 Şubat 2014.
- URL-22, <http://www.markesteen.nl/activiteiten/sinterklaas/> De Markesteen Openbare Dalton School. 15 Kasım 2014.
- URL-23, <http://www.rohmer.nl/project/de-vijver-scholencomplex-wateringseveld/> Scholencomplex De Vijver. 5 Aralık 2013.
- URL-24, http://www.karinazarzar.com/Poster_Rohmer_Group%203%20verbeterd.pdf.pdf Alice in Wonderland. 5 Aralık 2013.
- URL-25, <http://www.atelierpro.nl/en/projects/60/daltonschool-columbus> Columbus Dalton School. 10 Kasım 2014.
- URL-26, <http://scholenbouwprijs.nl/school/120-openbare-dalton-school-de-markesteen-zwolle/> Dalton School. 10 Kasım 2014.
- URL-27, http://www.princetonwaldorf.org/programs/Eurythmy/grade_school Waldorf School of Princeton, Eurythmy. 14 Ocak 2014.
- URL-28, <http://phillywaldorf.wordpress.com/2011/01/24/eurythmy/> Philly Waldorf Blog. 14 Ocak 2014.
- URL-29, <http://www.pinterest.com/pin/484699978616651612/> Waldorf Classroom. 04 Eylül 2014.
- URL-30, <http://blog.bellalunatoys.com/2011/waldorf-kindergarten.html> Rhythm of The Day in a Waldorf Kindergarten. 04 Eylül 2014.
- URL-31, <http://www.rockabyebutterfly.com/2010/11/waldorf-nature-table.html> Waldorf Nature Table. 04 Eylül 2014.
- URL-32, <http://www.etsy.com/blog/en/2011/news-from-the-craft-style-blogsphere-692011/> News from the Craft. 11 Şubat 2014.
- URL-33, <http://www.barrettstudio.com/portfolio/learning/shining-mountain-waldorf-school-kindergarten> Shining Mountain Waldorf School: Kindergarten. 9 Aralık 2013.
- URL-34, <http://shl.dk/eng/#/home/about-architecture/education/all/waldorf-school/description> Waldorf School Aarhus. 01 Kasım 2014.
- URL-35, <http://www.e-architect.co.uk/denmark/waldorf-school-aarhus> Waldorf School Aarhus, Denmark. 01 Kasım 2014.

- URL-36, <http://kathrynmoffett.blogspot.com.tr/2011/03/week-9.html> The Netherland, Professional Reflection. 15 Kasım 2014.
- URL-37, http://www.jenaplan.nl/nl/school_livingroom.html Nederlandse Jenaplan Vereniging, School Living. 5 Aralık 2013.
- URL-38, <http://www.jenaplanschool.com/jenaplan/> About Jenaplan. 5 Aralık 2013.
- URL-39, <http://www.onix.nl/projects/de-meridiaan/> The Meridiaan. 14 Ocak 2014.
- URL-40, <http://www.westhoek.be/nieuws/2009/freinetschool-poperinge-start-campagne-ten-voordele-van-plan-belgi> Freinet School. 15 Kasım 2014.
- URL-41, <http://perhapshand.wordpress.com/2010/01/16/freinetschool-de-mandala/> Freinet School Mandala. 15 Kasım 2014.
- URL-42, <http://beautyintheeyesofachild.blogspot.com.tr/2011/01/reggio-emilia-philosophy.html> Beauty Through of Eyes of a Child-Inspired by Reggio Emilia. 15 Kasım 2014.
- URL-43, <http://www.remidawa.com/wordpress/term-2-newsletter/> Materials. 15 Kasım 2014.
- URL-44, <http://www.pinterest.com/pin/553590979168310438/> Reggio Emilia. 15 Kasım 2014.
- URL-45, <http://projectl21.blogspot.com.tr/2011/03/our-impressions-reggio-emilia-yaklasimn.html> Reggio Emilia. 16 Kasım 2014.
- URL-46, http://www.nytimes.com/2007/09/23/nyregion/thecity/23regg.html?pagewanted=all&_r=0 Garlanded Classroom. 16 Kasım 2014.
- URL-47, <http://www.no42architects.com.au/st-monicas-wodonga-early-learning-feature.html> St. Monica's Primary Wodonga: Early Learning Center. 16 Kasım 2014.
- URL-48, <http://www.letthechildrenplay.net/2011/03/reggio-emilia-inspired-indoor-learning.html> Reggio Inspired Learning Spaces. 12 Şubat 2014.
- URL-49, <http://www.pinterest.com/pin/533746993310336481/> Reggio Emilia. 16 Kasım 2014.
- URL-50, <http://www.catherineshafer.com/reggio.html> Reggio Emilia. 05 Eylül 2014.
- URL-51, <http://handsfullofgrass.com/tag/reggio-emilia/> Shadow Dancing. 05 Eylül 2014.
- URL-52, <http://www.tvark.se/tellus/> Tellus Nursery School. 16 Kasım 2014.

- URL-53, <http://www.thearchitectureofearlychildhood.com/2012/03/architecture-that-reflects-competent.html> An Architecture that Reflects the Competent Child. 02 Kasım 2014.
- URL-54, <http://www.detail-online.com/architecture/topics/cheerful-colour-composition-nursery-school-in-berriozar-020895.html> Nursery School in Berriozar. 02 Kasım 2014.
- URL-55, http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/What_is_Montessori_.html What is Montessori Education: Montessori Materials. 19 Mart 2014.
- URL-56, <http://www.peacefulpathwaysmontessori.com/curriculum.htm> Curriculum Primary School. 14 Eylül 2014.
- URL-57, <http://www.montessori.school.nz/learning-materials-practical-life-activities> Capital Montessori School, Practical Life Activities. 14 Eylül 2014.
- URL-58, <http://www.montessorieducationuk.org/?q=schoolsaccreditation> Montessori Accreditation-The Accreditation Scheme For Schools. 14 Eylül 2014.
- URL-59, http://www.alibaba.com/product-detail/Cylinder-Blocks-Montessori-Products_133929832/showimage.html Montessori Tutmalı Silindir Blokları. 20 Mart 2014.
- URL-60, http://www.alisonsmontessori.com/Montessori_Color_Box_3_p/s08.htm Montessori Renk Tabletleri. 20 Mart 2014.
- URL-61, http://www.gopixpic.com/360/montessori-geometric-solids-stands-bases/http:%7C%7Cimage*ec21*com%7Cimage%7Czhytrade%7Coimg_GC01775280_CA01790196%7CGeometric_Solids_with_Stands_Bases_and_Box*jpg/ Montessori Geometric Solids Stands Bases. 16 Kasım 2014.
- URL-62, <http://www.perrytechmontessori.com/> Montessori Materials. 16 Kasım 2014.
- URL-63, <http://leportschools.com/irvine-orchard-hills/gallery/> Irvine Orchard Hills Campus Photo Galery. 16 Kasım 2014.
- URL-64, <http://www.pinterest.com/pin/15270086210684408/> Montessori. 16 Kasım 2014.
- URL-65, <http://montessoritraining.blogspot.com.tr/2013/08/montessori-furniture-preschool-elementary-classroom.html> Prepared Environment Tips: Montessori Furniture in Preschool and Elementary Classrooms. 16 Kasım 2014.
- URL-66, <http://www.montessori.org.nz/montessori-teacher-education> Montessori Teacher. 16 Kasım 2014.
- URL-67, <http://montessori-nw.org/blog/a-to-i> Montessori. 16 Kasım 2014.

- URL-68, http://moodle.ncku.edu.tw/file.php/64928/Montessori_school_Herman.pdf Montessori School. 17 Eylül 2014.
- URL-69, <http://ectutoring.com/montessori-schools-right-for-my-child> Montessori Schools: What are They and They Right For My Child. 17 Eylül 2014.
- URL-70, <http://danidesampa.blogspot.com.tr/> Art in The Montessori Classroom. 17 Eylül 2014.
- URL-71, <http://montessoriofsr.com/> Doğa Masası. 16 Kasım 2014
- URL-72, <http://montessoricompass.com/blog> Montessori. 16 Kasım 2014.
- URL-73, <http://www.public-montessori.org/montessori-school-design> Montessori School Design. 16 Eylül 2014.
- URL-74, <http://oyungemisianaokulu.com/?montessori> Montessori Yöntemi Eğitim Sistemi. 14 Nisan 2014.
- URL-75, http://www.gopixpic.com/412/herman-hertzberger-montessori/http:%7C%7Cwww*scotland*gov*uk%7CResource%7CImg%7C207034%7C0060942*gif/ Delft School. 20 Kasım 2014.
- URL-76, <http://www.flickrriver.com/photos/doctorcasino/2887443889/> Delft School. 20 Kasım 2014.
- URL-77, <http://www.architecture.com/RIBA/Awards/RoyalGoldMedal/RoyalGoldMedal2012/MontessoriSchool.aspx> Delft School. 20 Kasım 2014.
- URL-78, <http://pc.blogspot.com.tr/2007/04/apollo-montessori-school-amsterdam.html> Apollo School. 18 Kasım 2014.
- URL-79, <http://www.mimoo.eu/projects/Netherlands/Amsterdam/ApolloSchool> Apollo School. 18 Kasım 2014.
- URL-80, http://www.ewersarchitecture.com/commercial/school_1123.html Compass Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-81, https://www.facebook.com/pages/Compass-Montessori-School/136871576331148?sk=photos_stream&ref=page_internal Compass Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-82, http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=11966&id_cnt=11989 Montessori School Oost. 20 Kasım 2014.
- URL-83, <http://www.floornature.com/projects-buildings-and-public-places/project-montessori-college-oost-amsterdam-the-netherlands-herman-hertzberger-4833/> Montessori School Oost. 20 Kasım 2014.

- URL-84, <http://www.detail-online.com/inspiration/montessori-college-oost-in-amsterdam-103696.html> Montessori School Oost. 20 Kasım 2014.
- URL-85, <http://members.upc.nl/f.vries18/database/middelbare%20school.html> Montessori School Oost. 20 Kasım 2014.
- URL-86, http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=12181 De Eilanden School. 20 Kasım 2014.
- URL-87, <http://scholenbouwprijs.nl/winnaar/de-eilanden/> De Eilanden School. 20 Kasım 2014.
- URL-88, <http://www.amsterdamheefthet.nl/search/details.php?companyID=876> De Eilanden School. 20 Kasım 2014.
- URL-89, <http://disqus.dezeen.com/2007/12/14/forum-t-zand-by-venhoevencs-architects/> Forum T-Zand. 20 Kasım 2014.
- URL-90, <http://www.pfaulong.com/projects/26-places-to-learn/111-berkeley-montessori-school#> Berkeley Montessori School. 21 Kasım 2014.
- URL-91, http://www.bbiconstruction.com/berkeley_montessori_school.html Berkeley Montessori School. 21 Kasım 2014.
- URL-92, <http://www.pfaulong.com/projects/26-places-to-learn/110-marin-montessori-school> Marin School. 21 Kasım 2014.
- URL-93, <http://aiasf.org/programs/competition/sfgp/2007/marin-montessori-school/> Marin School. 21 Kasım 2014.
- URL-94, <https://www.marinmontessori.org/index.aspx?mobile=off> Marin School. 21 Kasım 2014.
- URL-95, <http://www.architravel.com/architravel/building/fuji-kindergarten/> Fuji Kindergarten. 21 Kasım 2014.
- URL-96, <http://www.thearchitectureofearlychildhood.com/2012/04/fuji-architecture-that-says-kids-first.html> Fuji Kindergarten. 21 Kasım 2014.
- URL-97, <http://openbuildings.com/buildings/fuji-kindergarten-profile-2425/media#> Fuji Kindergarten. 21 Kasım 2014.
- URL-98, <http://www.architonic.com/aisht/fuji-kindergarten-tezuka-architects/5100019> Fuji Kindergarten. 21 Kasım 2014.
- URL-99, <http://www.e-architect.co.uk/japan/fuji-kindergarten> Fuji Kindergarten. 21 Kasım 2014.

- URL-100, <http://nypassivehouse.org/wp-content/uploads/2013/07/NY1309-School-Case-Study-Jordan-Goldman-presenting.pdf> Hollis Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-101, http://www.zeroenergy.com/md_hollis_passive_schoolhouse.html Hollis Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-102, <http://www.windyhillassociates.com/phpslideshow/phpslideshow.php?directory=montessori¤tPic=5> Hollis Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-103, <http://hollismontessori.org/campus/> Hollis Montessori School. 22 Kasım 2014.
- URL-104, <https://www.flickr.com/photos/arnovanschaikarchitectuurphotography/5558149085/> School De Dijk. 18 Kasım 2014.
- URL-105, <http://www.archdaily.com/94093/school-de-dijk-drost-van-veen-architecten/> School De Dijk. 18 Kasım 2014.
- URL-106, <http://www.dearchitect.nl/projecten/2010/34/beijum-drost-van-veen-architecten-openbare-montessorischool-de-dijk/galerijen/interieur.html?picIndex=3&picName=beijum-8.jpg#foto> School De Dijk. 18 Kasım 2014.
- URL-107, <http://karmatrendz.wordpress.com/2011/02/28/school-de-dijk-by-drost-van-veen-architecten/> School De Dijk. 18 Kasım 2014.
- URL-108, <http://www.shp.com/portfolio/sands-montessori/> Sands Montessori School. 23 Kasım 2014.
- URL-109, <http://afasiaarq.blogspot.com/2014/01/marlon-blackwell-architect.html> Fayetteville Montessori Elementary School. 20 Kasım 2014.
- URL-110, http://archrecord.construction.com/projects/Building_types_study/K-12/2014/1401-fayetteville-montessori-elementary-school-marlon-blackwell-architect.asp Fayetteville Montessori Elementary School. 20 Kasım 2014.
- URL-111, <http://www.nabholz.com/fayetteville-montessori-elementary/> Fayetteville Montessori Elementary School. 20 Kasım 2014.
- URL-112, http://www.michadehaas.nl/nl/projecten/selectie/kindercampus_de_jordaan De Jordaan. 21 Kasım 2014.
- URL-113, http://www.michadehaas.nl/images/pdf/89_101+Eland_lowres_NL.pdf De Jordaan. 21 Kasım 2014.
- URL-114, <http://abbinkxco.nl/?p=2273&lang=en> De Jordaan. 21 Kasım 2014.

- URL-115, <http://www10.aeccafe.com/blogs/arch-showcase/2014/11/11/montessori-school-waalsdorp-in-den-haag-the-netherlands-by-de-zwarte-hond/> Montessori School Waalsdorp. 18 Kasım 2014.
- URL-116, <http://www.archdaily.com/560373/montessori-school-waalsdorp-de-zwarte-hond/> Montessori School Waalsdorp. 18 Kasım 2014.
- URL-117, <http://www.icmimarlikdergisi.com/en/2014/11/04/montessori-school-waalsdorp-de-zwarte-hond/> Montessori School Waalsdorp. 18 Kasım 2014.
- Uysal, F.,2006. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünder, H., 1993. Platon'un Devletinde Eğitim ve İnsan Doğası, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26,1, 185-201.
- Valentine, M., 1999. The Reggio Emilia Approach to Early Years Education, Scottish Consultative Council on the Curriculum, Scotland.
- Vandiver, B., 2011. The Impact Of School Facilities On The Learning Environment, Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis, ABD.
- Vardin, P.A., 2003. Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences, Montessori Life, 15, 40-43.
- Waterson, I. A., 2006. Integrating Sixth Grade Geometry Standards into a Waldorf Methods Charter Schools, Yüksek Lisans Tezi, Dominican University of California, ABD.
- Wilbrandt, E. Ç., 2011. Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı, 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yayla, A., 2005. Eğitim Kavramının Etik Açından Analizi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,1.
- Zikuda, M.G., Ziegelbauer, S., Rohde, J., Conrad, M. ve Limprecht, S., 2012. Innovative Learning Environments; The Jenaplan School of Jena, Ministry For Education, Science and Culture of Thuringia, Germany.

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Muğla'da tamamladı. 2007 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde başladığı lisans eğitimini 2011 yılında tamamlayarak, aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya hak kazandı. Aralık 2012'de Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında Balıkesir Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak atandı ve 2014 yılında lisansüstü eğitimini tamamlamak üzere Karadeniz Teknik Üniversite'sinde görevlendirildi. Akademik çalışmalarına burada devam etmekte olup, iyi derecede İngilizce bilmektedir.