OKUL ÖNCESİ ALTERNATİF EĞİTİM MODELLERİNİN PROGRAM HEDEFLERİNİN KARŞILANMASINDA MEKÂNSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİNİN ETKİSİ

Ebtehal ALZUBAIRY

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ALTERNATİF EĞİTİM MODELLERİNİN PROGRAM HEDEFLERİNİN KARŞILANMASINDA MEKÂNSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİNİN ETKİSİ

Ebtehal ALZUBAIRY
0000-0003-0920-9591

Doç. Dr. Sebla ARIN ENSARİOĞLU
(Danışman)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MİMARLIK ANABİLİM DALI

BURSA – 2023
Her Hakkı Saklıdır

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ ALTERNATİF EĞİTİM MODELLERİNİN PROGRAM HEDEFLERİNİN KARŞILANMASINDA MEKÂNSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİNİN ETKİSİ

Ebtehal ALZUBAIRY

Bursa Uludağ Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sebla ARIN ENSARİOĞLU

Okul öncesi dönem, çoğu çocuk için hayati öneme sahiptir. Bu süreç, gelecekte başarılı bir öğrenme süreci için gerekli akademik temellerin yanı sıra farklı becerilerin edinildiği, paylaşmayı, empati kurmayı öğrenmenin de ilk deneyimlerinin kazanıldığı bir dönemi ifade etmektedir. Bu dönemin başarısını belirleyen faktörlerin en önemlilerinden biri eğitim ortamıdır. Tasarımcının, eğitim mekanlarını planlarken benimsediği yaklaşım, eğitim ortamlarının, dolayısıyla verilen eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bir diğer deyişle eğitim programlarının başarılı olabilmesi için eğitim ortamlarının iyi planlanması ve tasarlanması gerekmektedir.

Bu çalışma, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve Orman okulları gibi uluslararası anlamda yaygın olarak kullanılan dört alternatif okul öncesi eğitim modeline odaklanarak, bunlara özgü eğitim mekanlarını incelemeyi ve bu modellerin ilkeleri ile mekânsal tasarım kriterleri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Tez çalışması kapsamında öncelikli olarak okul öncesi alternatif eğitim modelleri ile ilgili detaylı bir literatür çalışması yapılmış, sonrasında ise ele alınan her modele karşılık gelecek nitelikte Bursa ili içerisinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından dört örnek okul seçilerek bir alan çalışması kurgulanmıştır. Bu çalışma, seçilen okul öncesi alternatif eğitim kurumlarının program hedefleri ile kullanmakta oldukları yapıların bu hedeflerin gerçekleştirilmesindeki etkinliği arasında karşılaştırmalı bir analiz ortaya koymaktadır. Analizler kapsamında kullanılan veriler ve görseller, seçilen okullarda görev yapan eğitimciler ve idarecilerle gerçekleştirilen görüşmeler, yerinde gözlem ve belgeleme çalışmaları, ayrıca kurumların kendi arşivlerinin taranması sonucunda elde edilmiştir. Analiz edilen örnek incelemeleri ışığında, mimari yapının program hedeflerini tam anlamıyla destekleyebilmesi adına hangi alanlarda tasarım çözümlerinin geliştirilebileceğine dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim - Alternatif Eğitim - Montessori - Waldorf - Reggio Emilia - Orman Okulları
2023, xiv + 254 sayfa.

ABSTRACT

MSc Thesis

THE EFFECT OF SPATIAL DESIGN SOLUTIONS ON THE PROGRAM OBJECTIVES OF PRE-SCHOOL ALTERNATIVE EDUCATION MODELS

Ebtehal ALZUBAIRY

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

Supervisor: Dr. Sebla ARIN ENSARİOĞLU

Preschool time is important for most children. This process refers to a time in which different skills are acquired, and the first experiences learning to communicate and empathize, as well as the academic foundations necessary for future learning achievement. One of the most important factors determining the success of this time is the educational environment. The quality of education depends on the efficiency of the design of environments and learning spaces that can develop the imagination and cognitive abilities of the child. The approach adopted by the designer while planning the educational spaces directly affects the quality of the educational environments and therefore the education provided. In other words, in order for educational programs to be successful, educational environments must be well -planned and well-designed.

This study aims to examine the educational spaces specific to these four alternative preschool education models, which are widely used internationally, such as Montessori, Reggio Emilia, Waldorf and Forest schools, and to clarify the relationship between the principles of these models and spatial design criteria. Within the scope of the thesis study, first of all, a detailed literature study on alternative pre-school education models was made, and then a field study was designed by selecting four sample schools from among the pre-school education institutions located in Bursa, which would correspond to each model discussed. This study presents a comparative analysis between the program objectives of the selected preschool alternative education institutions and the effectiveness of the structures they use in achieving these objectives. The data and visuals used within the scope of the analyzes were obtained as a result of interviews with educators and administrators working in selected schools, on-site observation and documentation studies, as well as scanning the archives of the institutions. In the light of the analyzed case studies, suggestions were made on which areas design solutions could be developed in order for the architectural structure to completely support the program objectives.

Keywords: Preschool Education - Alternative Education - Montessori - Waldorf - Reggio Emilia - Forest Schools
2023, xiv + 254 pages.

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması sürecinde ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan, teşvik eden ve inanan tez danışmanım Doç. Dr. Sebla ARIN ENSARİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatımın her aşamasında duaları ve desteği ile yanımda olan annem ve babama; en iyi yol arkadaşlarım ve manevi destekçilerim olan Afnan ve Esraa kardeşlerime; beni her zaman mutlu eden ve gülümseten kardeşlerim Mohammed, Abdulrahman ve bizim küçük Rayan'ımıza; başından beri yanımda olan ve zor zamanlarımda da beni yalnız bırakmayan arkadaşlarım Roqaia ve Hadeel'e teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Ebtehal ALZUBAIRY
20/06/2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR v
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ix
ÇİZELGELER DİZİNİ xiv
1. GİRİŞ 1
1.1. Tezin Önemi ve Amacı 4
1.2. Tezin Kapsamı 4
1.3. Yöntem 4
2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ARAŞTIRMASI 6
2.1. Çocuk, Mekan ve Eğitim İlişkisi 6
2.1.1. Çocuk kavramı 6
2.1.2. Çocuk ve eğitim ilişkisi 11
2.1.3. Çocuk ve mekân ilişkisi 15
2.2. Alternatif Eğitim 26
2.2.1. Farklı alternatif okul türleri 27
2.2.2. Alternatif eğitim modelleri 30
2.3. Okul Öncesi Alternatif Eğitim Modelleri ve Mekânsal Nitelikleri 32
2.3.1. Montessori yöntemi 32
2.3.2. Waldorf yöntemi 45
2.3.3. Reggio Emilia yöntemi 58
2.3.4. Orman Okulları 74
2.4. Okul Öncesi Alternatif Eğitimi Ortamına İlişkin Örnek Mekânsal Uygulamalar 83
2.4.1. Montessori öğrenme ortamı örnekleri 84
2.4.2. Reggio Emilia öğrenme ortamı örnekleri 100
2.4.3. Waldorf öğrenme ortamı örnekleri 120
2.4.4. Orman okulları ortamı örnekleri 137
3. MATERYAL ve YÖNTEM 153
3.1. Örnek Eğitim Kurumlarının Seçimi 154
3.2. Görüşme Sorularının Belirlenmesi 160
3.3. Görüşme Yapılan Uzmanların Belirlenmesi 161
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 164
4.1. Örnek Kurum-1: Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu – Montessori Yaklaşımı 164
4.1.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 165
4.1.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 176
4.2. Örnek Kurum-2: Özel Başka Dünya Anaokulu – Reggio Emilia Yaklaşımı 183
4.2.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 184
4.2.2. Program Hedefleri -Tasarım Çözümleri Etkileşimi İyileştirme Önerileri 191
4.3. Örnek Kurum-3: Özel Alim Anaokulu- Waldorf Yaklaşımı 201

4.3.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 203
4.3.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 210
4.4. Örnek Kurum-4: Bursa Orman Okulu– Orman Okulu Yaklaşımı 215
4.4.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 216
4.4.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 221
5. SONUÇ 227
KAYNAKLAR 232
EKLER 245
EK-1: Alan Çalışması Görüşme Soru Formu 245
EK-2: Etik Kurul Onay Belgesi 253
ÖZGEÇMİŞ 254

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Montessori eğitim materyalleri (Lozovyi, 2023)	35
Şekil 2.2.	Oturma seçeneklerinin çeşitliliği ve esnekliği (Ott, 2018b)	36
Şekil 2.3.	Açık plan şeması (Migliani, 2021; Ott, 2018a)	37
Şekil 2.4.	Montessori materyallerini düzenlemenin bazı yolları (Anonim, 2022a)	39
Şekil 2.5.	Montessori sınıflarında ahşap mobilyalar ve doğal renkler (Coulleri, 2019)	40
Şekil 2.6.	Montessori ortamında sosyalleşme (Disney, 2020)	41
Şekil 2.7.	Montessori sınıfını çevreleyen doğal bahçeler (Abdel, 2020)	41
Şekil 2.8.	Ekim–dikim alanları (Abdel, 2020; Coulleri, 2019)	42
Şekil 2.9.	Montessori oyun alanları (Anonim, 2022c ; CCMA,2022)	43
Şekil 2.10.	Waldorf sınıflarında sanatsal etkinlikler (Anonim, 2019a)	49
Şekil 2.11.	Hikaye anlatarak eğitim (Follett, 2019)	49
Şekil 2.12.	Açık alan planı (Anonim, 2016)	51
Şekil 2.13.	Doğayla etkileşim (Anonim, 2022b)	53
Şekil 2.14.	Binanın tasarımı ile doğanın bütünleşmesi (Hernon, 2018)	54
Şekil 2.15.	Çizim ve renklendirme kullanımı (Anonim, 2023a)	55
Şekil 2.16.	Eurythmy dersleri (Anonim, 2021)	56
Şekil 2.17.	Hacimsel deneyimlerin şeması	57
Şekil 2.18.	Renkleri ve çeşitli aydınlatmaları kullanmımı (Anonim, 2023b)	66
Şekil 2.19.	Bazı mutfak gereçlerinin ortamlda bulunması (Anonim, 2013)	67
Şekil 2.20.	Çocuklar arasında duvar resimleri ve ortak projeler (Anonim, 2018)	68
Şekil 2.21.	Doğal ve yapay malzemelerin kullanımı (Anonim, 2012)	69
Şekil 2.22.	Geniş cam pencerelerkullanımı (Castro, 2018)	70
Şekil 2.23.	Çeşitli şeffaf malzemelerin kullanımı (Barrett, 2013)	70
Şekil 2.24.	Doğal materyallerin kullanımı (Anonim, 2023c)	71
Şekil 2.25.	Çeşitli oturma seçeneklerinin kullanımı (Anonim, 2023d)	72
Şekil 2.26.	Orman okullarında mekan çeşitliliği (Anonim, 2023; Mama, 2021)	78
Şekil 2.27.	Orman okulunda sosyo-dramatik oyun (Wallin, 2019)	79
Şekil 2.28.	Orman okulunda yaratıcı oyun (Anonim, 2023f)	80
Şekil 2.29.	Orman okulunda ağaçlara tırmanmak (Anonim, 2023g)	81
Şekil 2.30.	Öğrenme, etkileşim ve doğaya ait olma (Anonim, 2019b)	82
Şekil 2.31.	Binanın orta avlusu (Ott, 2018a)	85
Şekil 2.32.	Açık plan şeması (Ott, 2018a)	85
Şekil 2.33.	Malzemeler düzenlenmesi (Ott, 2018a)	86
Şekil 2.34.	Açık alanlar (Ott, 2018a)	87
Şekil 2.35.	Oyun Alanları ve Ekipmanları (Ott, 2018a)	87
Şekil 2.36.	Çelik yapı ve merdivenler (Abdel, 2020)	89
Şekil 2.37.	Geniş alanlar ve açık plan şeması (Abdel, 2020)	90
Şekil 2.38.	Ahşap mobilyalar ve doğal renklerin kullanımı (Abdel, 2020)	90
Şekil 2.39.	Açık doğal alanlar (Abdel, 2020)	91
Şekil 2.40.	Ekim-dikim alanları (Abdel, 2020)	92

Şekil 2.41.	Bazı basit motor aktiviteler (Abdel, 2020)	92
Şekil 2.42.	Imagine Montessori Okulu (Coulleri, 2019)	94
Şekil 2.43.	Binanı balkonları ve terasları (Coulleri, 2019)	95
Şekil 2.44.	Geniş sınıf alanları (Coulleri, 2019)	95
Şekil 2.45.	Mobilya ve eğitim materyallerinin düzenlenmesi (Coulleri, 2019)	96
Şekil 2.46.	Binada doğal ve sürdürülebilir malzemelerin kullanımı (Coulleri, 2019)	97
Şekil 2.47.	Çocuk dostu tasarım (Coulleri, 2019)	97
Şekil 2.48.	Geniş pencereler ve doğal aydınlatmadan yararlanma (Coulleri, 2019)	98
Şekil 2.49.	Ekim-dikim alanları (Coulleri, 2019)	99
Şekil 2.50.	Oyun Alanları (Coulleri, 2019)	99
Şekil 2.51.	"Skyplay" Kuzey Perth Okulu (Castro, 2018)	101
Şekil 2.52.	Huzurlu renklerle kullanımı (Castro, 2018)	102
Şekil 2.53.	Çekici ortam tasarımı (Castro, 2018)	103
Şekil 2.54.	Büyük cam pencerelerin kullanımı (Castro, 2018)	104
Şekil 2.55:	Çocukların oynaması için açık alanlar (Castro, 2018)	104
Şekil 2.56.	Geniş iç pencereler (Castro, 2018)	105
Şekil 2.57.	Ayna ve çeşitli şeffaf malzemelerin kullanımı (Castro, 2018)	106
Şekil 2.58.	Doğal renkler ve rahat ortam (Castro, 2018)	106
Şekil 2.59.	Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Castro, 2018)	107
Şekil 2.60.	Eğitim ortamının düzenlenmesinde çocukların katılımı (Castro, 2018)	108
Şekil 2.61.	Guastalla'da Anaokulu (Cucinella, 2015)	110
Şekil 2.62.	Guastalla'da Anaokulunun çekici ve yaratıcı tasarımı (Cucinella, 2015)	110
Şekil 2.63.	Doğal aydınlatma ve doğal malzemelerin kullanımı (Cucinella, 2015)	111
Şekil 2.64.	Tasarımda cam, ayna ve şeffaf malzeme kullanımı (Cucinella, 2015).	112
Şekil 2.65.	Açık ve ortak alanlar (Cucinella, 2015)	112
Şekil 2.66.	Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Cucinella, 2015)	113
Şekil 2.67.	Beelieve Hayat Anaokulu (Ott, 2018 b)	115
Şekil 2.68.	Mekan tasarımında renk kullanımı (Ott, 2018 b)	115
Şekil 2.69.	Hoş ve motive edici çalışma ortamı (Ott, 2018 b)	116
Şekil 2.70.	Orta avlu (Ott, 2018 b)	117
Şekil 2.71.	Çeşitli aktiviteler için ortak ve esnek alanlar (Ott, 2018 b)	117
Şekil 2.72.	Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Ott, 2018 b)	118
Şekil 2.73.	Geniş cam pencereler (Ott, 2018 b)	118
Şekil 2.74.	Doğanın mimari tasarımla iç içe geçmesi (Ott, 2018 b)	119
Şekil 2.75.	Sarı Tren Okulu (Biome, 2013)	121
Şekil 2.76.	Renkli kapalı aktivite alanı (Biome, 2013)	122
Şekil 2.77.	Sınıfta netlik ve tutarlılık (Biome, 2013)	122
Şekil 2.78.	Çocuklar için tasarlanmış alanlar (Biome, 2013)	123
Şekil 2.79.	Çocuk dostu tasarım (Biome, 2013)	124
Şekil 2.80.	Binanın açık tiyatro ve oyun alanları (Biome, 2013)	124
Şekil 2.81.	Uygun yapı malzemelerinin kullanılması ve doğal aydınlatma ve havalandırmanın sağlanması (Biome, 2013)	125
Şekil 2.82.	Zemin ve merdivenlerde renk ve çizim kullanımı (Biome, 2013)	126

Şekil 2.83.	Katlar arasındaki eğlenceli hareket (Biome, 2013).....	127
Şekil 2.84.	El Tiler Okulu (Ott, 2018c).....	128
Şekil 2.85.	Binanın arazinin topoğrafyasına uygunluğu (Ott, 2018c)	129
Şekil 2.86.	Eğitim ortamının özgün tasarımı (Ott, 2018c).....	130
Şekil 2.87.	Açık ve bütünleşik bir plan şeması kullanımı (Ott, 2018c)	130
Şekil 2.88.	Doğal Aydınlatma ve doğal havalandırma kullanımı (Ott, 2018c).....	131
Şekil 2.89.	Tasarımdaki ritmi ve çevredeki ortam için uygun konsepti gösteren bir kesit (Ott, 2018c).....	132
Şekil 2.90.	"Marecollege" Waldorf Okulu (Zeisser ve Lammers, 2013).....	133
Şekil 2.91.	Öğrencilerin hareketini yönlendiren geniş kıvrımları (Zeisser ve Lammers, 2013).....	134
Şekil 2.92.	Binayı form ve konsept olarak farklılaştıran ahşap cephe (Zeisser ve Lammers, 2013).....	135
Şekil 2.93.	Tasarımda ahşap ve doğal malzeme kullanımı (Zeisser ve Lammers, 2013).....	135
Şekil 2.94.	Tasarımda orantılılık ve ritim (Zeisser ve Lammers, 2013)	136
Şekil 2.95.	Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu (Abdel, 2021).....	138
Şekil 2.96.	Doğayla bütünleşen özgün konsept ve tasarım (Abdel, 2021)	139
Şekil 2.97.	Seviyelerdeki çeşitlilik (Abdel, 2021)	140
Şekil 2.98.	Çeşitli eğitici oyunlar ve aktiviteler (Abdel, 2021)	140
Şekil 2.99.	Oyun alanları (Abdel, 2021)	141
Şekil 2.100.	Çatı bahçesi (Abdel, 2021)	141
Şekil 2.101.	İç tasarımda doğal renklerin kullanımı (Abdel, 2021).....	142
Şekil 2.102.	Alto Anapati Anaokulu (Coulleri, 2021)	144
Şekil 2.103.	Orman sınıfları (Coulleri, 2021)	145
Şekil 2.104.	Çocukların tasarım sürecine katılımı (Coulleri, 2021)	145
Şekil 2.105.	Oyun alanları (Coulleri, 2021).....	146
Şekil 2.106.	Ekim-dikim alanları (Coulleri, 2021)	147
Şekil 2.107.	Bölgeye uygun sürdürülebilir doğal malzemeler kullanımı (Coulleri, 2021)	147
Şekil 2.108.	Woodsong Orman Okulu (Anonim, 2023 h)	149
Şekil 2.109.	Doğal ve topografik çeşitlilik (Anonim, 2023 h).....	149
Şekil 2.110.	Çeşitli oyunlar ve aktiviteler (Anonim, 2023 h).....	150
Şekil 2.111.	Doğayla etkileşim (Anonim, 2023 h)	151
Şekil 2.112.	Ahşap ve çevre dostu malzeme kullanımı (Holaday, 2020)	151
Şekil 3.1.	Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu.....	157
Şekil 3.2.	Özel Başka Dünya Anaokulu.....	158
Şekil 3.3:	Özel Alim Anaokulu.....	159
Şekil 3.4.	Bursa Orman Okulu……..	160
Şekil 4.1.	Çeşitli servis alanları.....	165
Şekil 4.2.	Merkezi ve açık okul planı.....	166
Şekil 4.3.	Sınıf balkonu.....	166
Şekil 4.4.	Çocukların fiziksel ölçüleri ile mobilya tasarım ilişkisi.....	167
Şekil 4.5.	Eğitim materyallerinin türlerine göre düzenlenmesi.....	168
Şekil 4.6.	Çocuğun yaşına uygun eğitim materyalleri.....	168

Şekil 4.7. Yumuşak renkler ve ahşap malzemelerin kullanımı..... 169
Şekil 4.8. Farklı yaştaki çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine izin veren alanlar..... 170
Şekil 4.9. Sınıflar balkonları ve ekim-dikim yerleri..... 171
Şekil 4.10. Piramidal kubbenin doğal aydınlatma etkisi..... 171
Şekil 4.11. İç mekânda doğal elemanlar ve iç mekân bitkileri kullanması..... 172
Şekil 4.12. Bitki yetiştirmek ve evcil hayvanlara bakmak için yerler..... 172
Şekil 4.13. Kapalı ve açık spor alanları..... 173
Şekil 4.14. Bahçede çeşitli oyun alternatifleri..... 173
Şekil 4.15. Arazinin topografyasına göre oyunlar tasarlaması..... 174
Şekil 4.16. Çeşitli oturma seçenekleri..... 176
Şekil 4.17. Mobilyaların düzenlenmesi ve her bir alanın diğerinden ayrılması..... 177
Şekil 4.18. İç mekan bitkileri ve ahşap çerçeveli resimler eklenmesi..... 178
Şekil 4.19. Merkezi alanın geçici bir sergi ve çocukların toplanacağı bir yer olarak kullanılması..... 179
Şekil 4.20. İç mekan bitkileri ekleme ve bunları mobilyalarla birleştirme..... 180
Şekil 4.21. Kumlu alan ekleme..... 181
Şekil 4.22. Acil çıkış..... 183
Şekil 4.23. Renklerin farklı mekanlarda kullanımı..... 184
Şekil 4.24. Çeşitli eğitim ve oyun materyalleri..... 185
Şekil 4.25. Mobilya ve eğitim materyallerinin çocuklar için kolay ve uygun bir şekilde düzenlenmesi..... 186
Şekil 4.26. Girişte bazı çocukların çizimlerinin gösterilmesi..... 186
Şekil 4.27. Oyun ve öğrenme için bahçeyi akif bir şekilde kullanması..... 187
Şekil 4.28. Ekim- dikim alanları..... 188
Şekil 4.29. Bazı mekanların esnekliği ve birden fazla fonksiyon için kullanılması..... 188
Şekil 4.30. Kumaşlar, aydınlatma ve renkler gibi bazı estetik unsurların eklenmesi..... 191
Şekil 4.31. Renkleri kullanma ve farklı unsurlar ekleme..... 192
Şekil 4.32. Güzel bir çalışma atmosferi yaratan bir köşe eklenmesi..... 193
Şekil 4.33. Sınıfın ortasında bir alan oluşturması..... 194
Şekil 4.34. Farklı aktivite alanları arasında şeffaf ayırıcılar kullanması..... 195
Şekil 4.35. İç pencereler ekleme..... 196
Şekil 4.36. Pencere açıklıklarının genişliği ve uygun yüksekliği..... 196
Şekil 4.37. Doğal renklerin ve iç mekan bitkilerinin kullanılması..... 197
Şekil 4.38. Çeşitli oturma alternatiflerinin kullanılması..... 198
Şekil 4.39. Öğrenme ortamının dekore edilmesi ve düzenlenmesinde çocukların katılımı..... 199
Şekil 4.40. Çeşitli servis alanları..... 202
Şekil 4.41. Bahçede etkinlikler, oyunlar ve açık hava sınıfları..... 203
Şekil 4.42. Sınıflar çocukların yaşlarına göre ayrılmaktadır..... 204
Şekil 4.43. Her sınıf için kendine özgü ve farklı mekansal tasarım..... 205
Şekil 4.44. Eğitim ortamında doğal aydınlatma, doğal malzeme ve bitkilerin kullanılması..... 205

Şekil 4.45. Doğal öğrenme materyallerinin kullanılması..... 206
Şekil 4.46. Evcil hayvanlara bakılacak ve çeşitli bitkiler yetiştirilecek alanlar.... 206
Şekil 4.47. Sanat alanında çeşitli eğitim materyallerinin kullanımı..... 207
Şekil 4.48. Bahçe tasarımında ritmin bazı yönleri..... 208
Şekil 4.49. Bazı mekanların uyarlanması ve geçici sergi olarak kullanılması..... 211
Şekil 4.50. Her sınıf için özgün tasarım..... 211
Şekil 4.51. İç mekan bitkisi kullanımı..... 212
Şekil 4.52. Müzik sınıfı..... 213
Şekil 4.53. Tasarımda ritim..... 213
Şekil 4.54. Çeşitli öğrenme merkezleri (Anonim, 2022 c)..... 215
Şekil 4.55. Topografya ve doğal unsurların çeşitliliği (Anonim, 2022 c)..... 216
Şekil 4.56. Eğitim müfredatında çeşitli oyunlar (Anonim, 2022 c)..... 217
Şekil 4.57. Oyun öğeleri olarak doğal malzemelerin kullanımı (Anonim, 2022 c)..... 217
Şekil 4.58. Bitkiler, hayvanlar ve çevredeki doğal unsurlar ile etkileşim (Anonim, 2022 c)..... 218
Şekil 4.59. Atık geri dönüşümü (Anonim, 2022 c)..... 218
Şekil 4.60. Doğa ile etkileşim (Anonim, 2022 c)..... 219
Şekil 4.61. Geçirgen orman sınırlarının oluşturulması..... 221
Şekil 4.62. Hareket ve fiziksel aktivite içeren oyunların eklenmesi..... 222
Şekil 4.63. Evcil hayvan bakımı için yerler..... 222
Şekil 4.64. Güneş enerjisi kullanmak..... 223
Şekil 4.65. Küçük bir otopark ekleme..... 224

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 1.1. Tezin kavramsal çerçevesi 3
Çizelge 2.1. Montessori program hedeflerine yönelik mekansal tasarım çözümleri 44
Çizelge 2.2. Waldorf program hedeflerine yönelik mekansal tasarım çözümleri… 58
Çizelge 2.3. Reggio Emilia program hedeflerine yönelik mekansal tasarım çözümleri 74
Çizelge 2.4. Orman Okullarının hedefleri yönelik mekansal tasarım çözümleri..... 83
Çizelge 2.5. Montessoy Anaokulu / Kolombiya mekânsal tasarım çözümleri..... 88
Çizelge 2.6. “My Montessori Garden” Anaokulu / Vietnam mekânsal tasarım çözümleri……. 93
Çizelge 2.7. Imagine Montessori Okulu / İspanya mekânsal tasarım çözümleri..... 100
Çizelge 2.8. "Skyplay" Kuzey Perth Okulu/ Avustralya mekânsal tasarım çözümleri 109
Çizelge 2.9. Guastalla'da Anaokulu / İtalya mekânsal tasarım çözümleri 114
Çizelge 2.10. Beelieve Hayat Anaokulu / Meksika mekânsal tasarım çözümleri 120
Çizelge 2.11. Sarı Tren Okulu / Hindistan mekânsal tasarım çözümleri 127
Çizelge 2.12. El Tiler Okulu / İspanya mekânsal tasarım çözümleri..... 132
Çizelge 2.13. "Marecollege" Waldorf Okulu / Hollanda mekânsal tasarım çözümleri 137
Çizelge 2.14. Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu / Kore mekânsal tasarım çözümleri 143
Çizelge 2.15. Alto Anapati Anaokulu / Peru mekânsal tasarım çözümleri..... 148
Çizelge 2.16. Woodsong Orman Okulu / ABD mekânsal tasarım çözümleri..... 152
Çizelge 4.1. Örnek kurum-1: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 175
Çizelge 4.2. Örnek kurum-1: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 182
Çizelge 4.3. Örnek kurum-2: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 190
Çizelge 4.4. Örnek kurum-2: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 200
Çizelge 4.5. Örnek kurum-3: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 209
Çizelge 4.6. Örnek kurum-3: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 214
Çizelge 4.7. Örnek kurum-4: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi 220
Çizelge 4.8. Örnek kurum-4: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri 225
Çizelge 4.9. Tüm örnekler için tüm program hedeflerini ve önerilen mekansal çözümleri 225

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başlayıncaya dek geçen süreçtir. Bu dönem, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve motor gelişiminin en hızlı gerçekleştiği; hayatının en önemli aşamalardan biridir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini başarısını etkileyen faktörlerden biri de eğitim ortamıdır. Bu yaş grubundaki çocuklar için geliştirilmiş birçok alternatif eğitim modeli vardır.

Alternatif eğitim, kaynaştırma eğitiminin (geleneksel okul eğitimi) dışında bireye eğitimsel deneyimler kazandırmayı amaçlayan yöntemleri kapsamaktadır. Alternatif eğitim, adından da anlaşılacağı üzere geleneksel eğitim modellerine alternatif üretecek biçimde bireye eğitimsel deneyimler kazandırmayı amaçlayan sistemleri tanımlamaktadır. Alternatif eğitim programları, sundukları yaratıcı ve yenilikçi yöntemler ile ön plana çıkmaktadırlar. Alternatif eğitim söz konusu olduğunda, her ekol kendi özgün eğitim modelini ve felsefesini geliştirmektedir.

Okul öncesi alternatif eğitim modelleri geliştirdikleri yaklaşımlar, kullandıkları yöntem ve araçlar ile birbirinden ayrışmaktadır. Buna paralel olarak her yöntemin yapılı çevre ve mekân ile kurduğu ilişki biçimi de farklılaşmaktadır. Günümüzde yaygın biçimde kullanılan alternatif eğitim modelleri şu şekilde sıralanabilir: (Aron, 2006)

1. Montessori Yöntemi
2. Reggio Emilia Yöntemi
3. Waldorf Yöntemi
4. Orman okulları

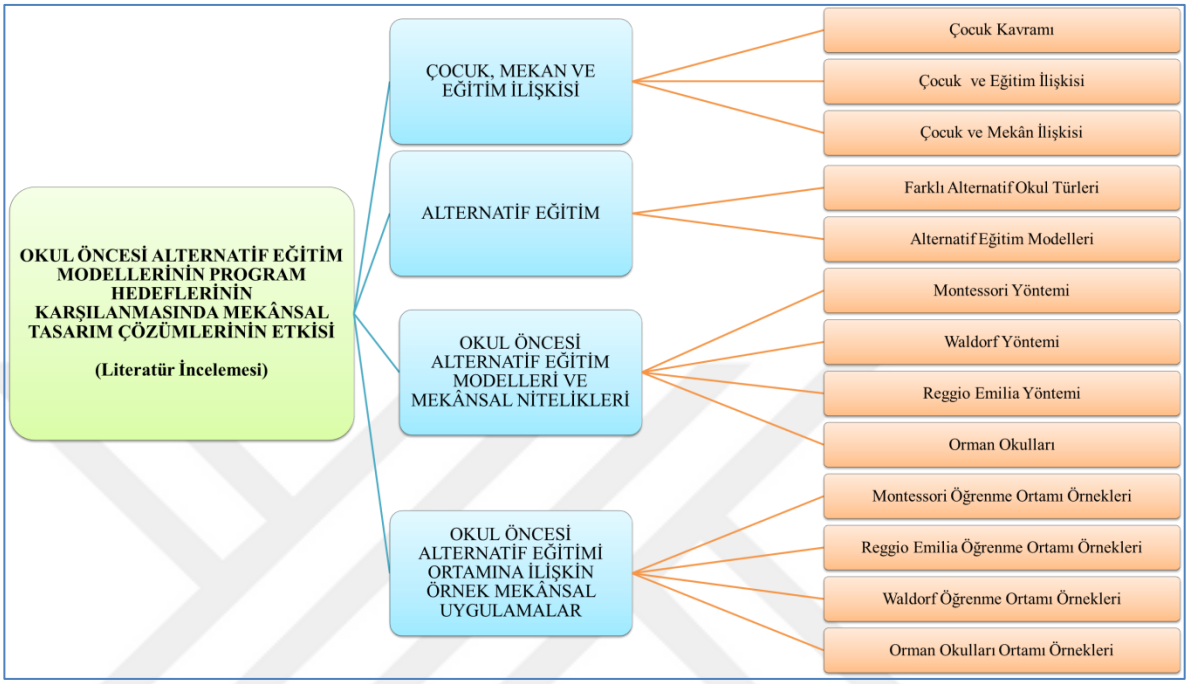
Eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi, eğitim ortamlarının iyi planlanması ve tasarlanmasına bağlıdır. Çocuk, yapılı çevre ile kurduğu etkileşim sonucunda pek çok deneyim kazandığı için bu ortamların içerik ve sağladığı mekânsal potansiyeller anlamında belli bir niteliğe sahip olması ve çocuğun gelişimine katkı koyması gerekmektedir.

Bu çalışma, dört okul öncesi alternatif eğitim modelinin kavramsal, altyapısı, program hedefleri, bu hedefleri karşılamak için geliştirilen mekânsal tasarım çözümlerine odaklanmaktadır. Böylece çocuğun bu modellerden optimum düzeyde faydalanabilir için eğitim ortamındaki mekânsal kurgunun gerçekliklerinin ırdelenmeri amaçlanmaktadır.

Tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümü ile tez çalışmasının önemi, amacı ve kapsamı aktarılmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan kuramsal temeller, kapsamlı bir literatür araştırmasına dayanmaktadır. Bu bölümde dört alt başlık yer almaktadır. Öncelikle çocuk, mekan ve eğitim ilişkisi aktarılmıştır, bunların her birinin tanımı, okul öncesi eğitimin çocuk için önemi, teorileri ve ilkeleri açıklanmıştır. Ayrıca mekanın çocuk için önemi ve her mekanın çocuklara uygun şekilde tasarlanmasının ilkeleri anlatılmıştır. İkinci olarak alternatif eğitimin anlamı, tarihi, farklı alternatif okul türleri ve özellikleri açıklanmış ve alternatif eğitimin en önemli modelleri sıralanmıştır. Üçüncü olarak, alternatif eğitim modelleri, mekânsal niteliklerine her bir modelin tasarlanmasına ilişkin ilke ve hedefler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Her model için gerekli tasarım çözümleri bu bölümde sunulmuştur. Dördüncü olarak, alternatif okul öncesi eğitim kurumlarının alternatif okul öncesi eğitim kurumlarının farklı Coğrafyalarıyla yer nitelikli örneklerinden bahsedilmiştir. Bu eğitim kurumlarından bazıları mekânsal tasarımları bağlamında incelenmiştir. Seçilen eğitim yapıları önceki bölümde ele alınan program hedefleri ve bunların gerektirdiği mekânsal düzenlemeler bağlamında incelenmiştir. Böylece ikinci bölüm kapsamında mevcut literatür ve kaynaklar üzerinden çalışmanın ana ve alt kavramlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayan tezin kavramsal çerçevesine ulaşılmıştır. Aşağıdaki tablo bu kavramsal çerçeveyi göstermektedir (Çizelge 1.1).

Çizelge 1.1. Tezin kavramsal çerçevesi



Üçüncü bölümde, tezin alan çalışması kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının seçim kriterleri, bu kurumların nitelikleri ve söz konusu okulların analizi için geliştirilen yöntem açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde ise her biri farklı bir alternatif eğitim modeline örnek teşkil kurumların kullandıkları eğitim sisteminin program hedefleri ile kullanmakta oldukları eğitim yapısının sahip olduğu mekânsal nitelikler karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra program hedeflerinin daha nitelikli biçimde karşılanabilmesi için gerekli olan mekânsal iyileştirme önerileri geliştirilmiştir.

Beşinci ve son bölümde alan çalışmasında elde edilen bulgular ile literatür araştırması sonucunda elde edilmiş veriler bir arada değerlendirilmiş, tez çalışmasında ele alınan konuya ilişkin gelecekte ne gibi çalışmalar yapılabileceğine dair öngörüler sürülmüştür.

1.1. Tezin Önemi ve Amacı

Okul öncesi dönem çoğu çocuk için önemlidir. Çünkü bu süreç gelecekte iyi bir öğrenme için gerekli akademik temelleri oluşturmanın yanı sıra farklı beceri ve kavramları, paylaşmayı, empati kurmayı öğrenme konusunda ilk deneyimlerin edinildiği dönemdir.

Bu tez kapsamında mekân tasarımının, bu dört modelin program hedeflerinin karşılanmasındaki etkisinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra farklı eğitim alanlarını incelemeyi ve bu modellerin ilkeleri ile mekânsal tasarım kriterleri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu tasarım çözümlerinin çocuğun gelişimi, eğitimi ve eğlenmesi için iyi ve uygun bir öğrenme ortamı yaratıp yaratmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

1.2. Tezin Kapsamı

Tez çalışması kapsamında; alternatif eğitim modellerinde okul öncesi eğitim veren dört eğitim kurumu belirlenmiştir. Her eğitim kurumu dört farklı modelden birini temsil edecek biçimde belirlenmiştir. Kullandıkları eğitim yapılarının bazıları doğrudan bu amaç ve eğitim yönetimi esas alınarak tasarlanmış, bazıları ise mevcut bir yapının uyarlanması sonucunda oluşturulmuştur.

Eğitim modellerinin program hedefleri ile kullandıkları mekanların tasarım çözümlerinin karşılaştırmalı analizi ve bu etkileşimi iyileştirmeye yönelik olası çözüm önerileri tezin kapsamını oluşturmaktadır.

1.3. Yöntem

Bu tezde açık uçlu sorular ile bireysel görüşme, gözlem ve görsel imgeleri analiz etme gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak okul öncesi alternatif eğitime ilişkin mevcut literatür, dört modele de odaklanılarak taranmıştır. Konuyla ilgili kitap, makale,

bilimsel araştırma ve tez gibi çeşitli kaynaklardan bilgi derlenmiştir. Bu şekilde, her bir modelin öncelikleri ve her birinde okul öncesi eğitim ortamlarının tasarım kriterleri belirlenmiştir. Daha sonra ise bu yöntemlerin kullanıldığı eğitim kurumlarının kullandığı mimari yapılarda, ne gibi mekânsal tasarım çözümlerinin bu hedeflerin karşılanmasına olanak verecek biçimde organize edildiği veya edilebileceği araştırılmıştır. Edinilen veriler tablo aştırılarak söz konusu eğitsel prensip ve mekânsal tasarım çözümleri eşleştirilmiştir.

Tezin alan çalışması kapsamında seçilen okul öncesi alternatif eğitim kurumlarının program hedefleri ile kullanmakta oldukları yapıların bu hedeflerin gerçekleştirilmesindeki etkinliği karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Eğitim kurumlarına ilişkin veriler ve görseller seçilen okullarda görev yapan eğitimin ve idarecilerle gerçekleştirilen görüşmeler, yerinde gözlem ve belgeleme çalışmaları, kurumların kendi arşivlerinin taranması sonucunda elde edilmiştir. Bu veriler literatür taraması sonucunda oluşturulan ve bir şablon olarak kabul edilen program hedefleri-mekânsal tasarım çözümleri çakıştırma tablosuna aktarılmıştır. Bu tablo, her örnek için hangi program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım uygulamalarının hayata geçirildiğini, hangilerinin ise eksik kaldığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Örnek incelemeleri analiz edilirken, oluşturulan tablo ışığında mimari yapının program hedeflerini tam anlamıyla destekleyebilmesi adına hangi alanlarda tasarım çözümlerinin geliştirilebileceğine dair de öneriler sunulmuştur.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ARAŞTIRMASI

Bu bölümde dört ana başlık bulunmaktadır. Öncelikle çocuk, mekan ve eğitim ilişkisi aktarılmaktadır, bunların her birinin tanımı, okul öncesi eğitimin çocuk için önemi, teorileri ve ilkeleri açıklanmaktadır. Ayrıca mekanın çocuk için önemi ve her mekanın çocuklara uygun şekilde tasarlanmasının ilkeleri ortaya konmaktadır. İkinci olarak alternatif eğitimin anlamı, tarihi, farklı alternatif okul türleri ve özellikleri açıklanmaktadır ve alternatif eğitimin en önemli modelleri sıralanmaktadır. Üçüncü olarak, alternatif eğitim modelleri, mekânsal nitelikleri ve her bir modelin tasarlanmasına ilişkin ilke ve hedefler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Her model için gerekli tasarım çözümleri bu bölümde sunulmaktadır. Dördüncü olarak, okul öncesi alternatif eğitim kurumlarının örneklerinden bahsedilmiştir. Bu eğitim kurumlarından bazıları mekânsal tasarımlar bağlamında incelenirken seçilen eğitim yapıları da önceki bölümde ele alınan program hedefleri ve bunların gerektirdiği mekânsal düzenlemeler bağlamında irdelenmektedir.

2.1. Çocuk, Mekan ve Eğitim İlişkisi

Bu bölümde, çocuk, mekan ve eğitim ilişkisi aktarılmaktadır, bunların her birinin tanımı, çocuk için okul öncesi eğitimin önemi, teorileri ve ilkeleri açıklanacaktır. Çocuk ve onun farklı gelişim dönemleri, bu dönemlerin özellikleri ne odaklanılacaktır. Bununla birlikte bazı gelişim teorilerine ve farklı görüşlere değinilecektir. Ayrıca çocuk için mekanın önemi ve her mekanın çocuklara uygun bir şekilde tasarlanmasının ilkeleri açıklanacaktır.

2.1.1. Çocuk kavramı

Sosyal hayatta insanların birbirlerine karşı tutumları her toplumda farklılık gösterdiği gibi çocukluk olgusunun da kültürel bir yönü olduğu, dolayısıyla çocuğu tanımlamak için genel bir tanımın yapılamayacağı belirtilmektedir (Öktem, 2012). Çocukluk ne zamansız ne de evrensel bir kavramdır; yaşa veya biyolojik ve psikolojik faktörlere göre belirlenmez. Çocukluk, daha çok belirli kültürel, sosyal bağlamlara ve tarihin belirli dönemlerine atıfta bulunularak anlaşılır.

Çocuk kavramı tanımlanırken, bu tanımın biyolojik ve sosyal bilgilere dayanılarak ve hukuk çerçeveye göre yapılması son derece önemlidir. Çünkü yapılacak tanımlama, yasaların ve toplumun çocuğa bakış açısını doğrudan etkilemektedir. Örneğin, modern anlamda çocuk ve çocukluk terimlerine Orta Çağ'da rastlanmadığı, çocukluk ve ergenlik arasındaki yaşam döngüsünden ziyade çocukluk döneminin bir akrabalık (döl) olarak ifade edildiği söylenmektedir (Gander ve Gardiner, 2015). Çocukluk kavramı, henüz yetişkinliğe varmamış, kendi kararlarını alamayan biyolojik geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır ve bu anlayışla çocukluğun tamamlanmamış bir geçici aşamaya indirgendiği belirtilmektedir. Ayrıca bireylerin çocuklara yönelik görüş ve tutumlarının, çocukluk deneyimlerinin yanı sıra yetişkin dünyasına tepkilerini de doğrudan etkilediği vurgulanmıştır (James, 2001).

Gelişimsel aşama teorilerinin birden fazla türü vardır. Bu teoriler, çocuğun gelişimini, davranıştaki niteliksel değişikliklerle karakterize edilen farklı aşamalara ayırır. Yaşam boyunca psikolojik ve fiziksel gelişimin nasıl ilerlediğine dair birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri; Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, Vygotsky'nin teorisi ve ekolojik sistemler teorisidir.

Bilişsel gelişim, insanların bilgiyi nasıl elde ettikleri ve kullanmayı nasıl öğrendikleri konusunda önemli bir araştırma alanıdır. Psikoloji, en önemli aşama olduğu için genellikle çocukluk dönemindeki bilişsel gelişime odaklanmaktadır. Bununla birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalar, bilişsel gelişimin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam ettiğini göstermektedir

Piaget'e göre bilişsel gelişim, biyolojik olgunlaşma ve çevresel deneyimin bir sonucu olarak zihinsel süreçlerin aşamalı olarak yeniden düzenlenmesidir. Çocuklar çevrelerindeki dünya hakkında bir anlayış oluştururlar ve daha sonra zaten bildikleriyle, çevrelerinde keşfettikleri arasında farklılıklar yaşarlar (Wadsworth, 1996).

Piaget (1936), insanın düşünme ve dünyayı anlamlandırmasının niteliksel olarak birbirinden farklı olan 4 dönemden geçerek oluştuğunu savunur. Bu dönemler sırayla şöyle ele alınmaktadır:

1. Duyusal-devinimsel (duyusal-motor) dönemi (0-2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-6 yaş)
3. Somut işlemler dönemi (6-11 yaş)
4. Soyut işlemler dönemi (11 +)

Lev Vygotsky, çocuk gelişimine ilişkin alternatif bir teori tanımlamıştır. Çocukların bilişsel gelişiminin, dünyayla fiziksel etkileşimleri vasıtasıyla ortaya çıktığına inanan Vygotsky, bir çocuğun ilk sosyal etkileşimlerinin onun gelişimini hızlandırdığın ve çocuk öğrenmeyi içselleştirdikçe bilişlerini bireysel bir düzeye çıkarttığın savunuyordu. Vygotsky, çocukları, ihtiyaçlarını daha tecrübe sahibi olanlardan öğrenen çıraklara benzetmiştir (Vygotsky, 1932).

Vygotsky'nin teorisi, düşünme ve konuşmayı temel unsurlar olarak görmektedir ve çocukların sorun çözme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca dilin gelişimi ile düşünme süreci arasındaki ilişkiyi de açıklamaktadır. Çocukların yüksek sesle düşünmek için konuşmayı kullandığı ve daha sonra içsel sessiz konuşma becerisini geliştirdiği de teorinin bir diğer önemli noktasıdır (Vygotsky, 1931).

Vygotsky'nin teorisi ile benzesen bir diğer modern teori Amerikalı psikolog Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir. Çocuğun çevresinin, bir yapılar düzeni içinde çocuk üzerinde farklı bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Bronfenbrenner'ın beş yapısı mikro sistem, mezosistem, ekosistem, makro sistem ve kron sistemdir. Bunlar çevre, aile, okul, değerler, gelenekler ve kültürlerle ilgilidir. Her bir sistem, çocuğun gelişimi için birbirini etkileyen diğerleriyle ilişkilidir (Bronfenbrenner, 1977).

John Bowbly, sosyal gelişimin en eski teorilerinden birini önermiştir. Bowlby, bakıcılarla erken yaştaki ilişkilerin çocuk gelişiminde önemli bir rol oynadığına ve yaşam boyunca sosyal ilişkileri etkilemeye devam ettiğine inanıyordu. Bowlby'nin bağlanma teorisi, çocukların doğuştan bağlanma ihtiyacıyla doğduklarını öne sürmektedir. Bu tür bağlanmalar, çocuğun bakım ve koruma almasını sağlayarak hayatta kalmasına yardımcı olmaktadır. Sadece bu değil, bu bağlılıklar açık davranışsal ve motivasyonel kalıplarla karakterize edilmektedir (Barnes ve diğerleri, 2018).

Davranışsal bakış açısına göre tüm insan davranışları çevresel etkiler açısından tanımlanabilmektedir. John B. Watson ve B.F. Skinner gibi bazı davranışçılar, öğrenmenin yalnızca çağrışım ve pekiştirme süreçleri yoluyla gerçekleştiğini öne sürmektedir.
Çocuk gelişimine ilişkin davranışsal teoriler, çevresel etkileşimin davranışı nasıl etkilediğine odaklanır ve John B. Watson, Ivan Pavlov ve B. F. Skinner gibi kuramcıların teorilerine dayanmaktadır. Bu teoriler sadece gözlemlenebilir etki-tepki davranışlarıyla ilgilenmektedir. Gelişim; ödüllere, cezalara, uyaranlara ve pekiştirmeye verilen bir tepki olarak kabul edilir. Bu gelişim yaklaşımından ortaya çıkan iki önemli öğrenme türü, klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadır. Klasik koşullanma, öğrenme koşulsuz uyarıcı ile nötr uyarıcı arasındaki bağ kurma işidir. Edimsel koşullanma ise, davranışları değiştirmek için pekiştirme ve cezadan yararlanır (Cherry, 2020).

Jean Piaget (1936), gelişimin dört belirli aşamasın dikkat çeken biliş teorisini ortaya koymaktır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çocuk gelişimine dair en önemli kuramlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

1- Duyusal-motor dönem (0-2 yaş)

Bebek, dünyayı duyuları ve eylemleri yoluyla (etrafta dolaşarak ve çevresini keşfederek) öğrenir. Duyusal-motor aşaması sırasında bir kaç bilişsel yetenek gelişir. Bu yetenekler nesne kalıcılığı; çocuğun kendini tanıması, ertelenmiş taklit ve temsili oyunları içerir. Bu dönem dünyayı zihinsel olarak temsil etme kapasitesi olan genel sembolik işlevin ortaya

çıkışı ile bağlıdır. Bebek, yaklaşık 8. ayda nesnelerin kalıcılığını ve onları görmezse bile var olduklarını anlayacak ve kaybolduğunda onları arayacaktır (McLeod, 2022).

Çevre, 2 yaşına kadar keşfedilmesi gereken bir arazidir. Desenler, tasarımlar ve şekiller bu keşfin arkasındaki itici güçlerdir ve duyuları harekete geçirirler. Çocuğun duyuları, belirgin hatları olan doğal öğeler gibi görsel veya dokunsal bir bakış açısından çekici olan öğelerin kullanımıyla gelişir: Örneğin, dokunsal görünüm için ahşap veya kum taneleri böyledir. Bu aşamada çocuklar motor becerilerini geliştirirler, zeminde köklenmeleri gerekir. Ayakta dururken, yürürken veya koşarken çocuğa eşlik edilmesi tercih edilir.

2- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)

Yeni yürümeye başlayan çocuklar ve küçük yaştaki çocuklar, dünyayı dil ve zihinsel imgeler aracılığıyla içsel olarak temsil etme becerisi kazanırlar. Bu aşamada, küçük çocuklar sembolik olarak eşyalar hakkında düşünebilirler. Bu, kelime veya nesne gibi bir şeyi başka bir şeyin yerine getirme yeteneğidir. Bir çocuğun düşüncesine dünyanın nasıl olduğu değil, dünyanın nasıl göründüğü hâkimdir. Henüz mantıksal (problem çözme) bir düşünme eylemi gerçekleştiremez. Bu aşamadaki bebekler de animizm göstermektedir. Bu, çocuğun cansız nesnelerin (oyuncaklar gibi) bir kişininki gibi yaşamı ve duyguları olduğunu düşünme eğilimidir (McLeod, 2022).

2-7 yaş arasında kız ve erkek çocukların beğenilerinde daha belirgin bir fark görülmektedir. Çocuklar renk tercihlerini açıkça ifade ederler. Çevreleri daha teknik, sentetik malzemelerin tanıtılmasıyla doğaya daha az bağlıdır. Çocukların hayal gücü çizgi filmler, oyuncaklar, dijital teknolojiler ve markalar tarafından desteklenmektedir. Önemsiz ayrıntıları, hikâyeleri ve işaretleri severler.

3- Somut işlemsel dönem (7-11 yaş)

Bu aşamada çocuklar somut olaylar hakkında mantıklı düşünmeye başlarlar. Çocuklar koruma kavramını görünüşte bazı şeyler değişse de bazı özelliklerin aynı kaldığını anlamaya başlarlar. Çocuklar zihinsel olarak işleri tersine çevirebilirler (örneğin, bir hamur

topunun orijinal şekline döndüğünü düşünmesi). Bununla birlikte daha az benmerkezci hale gelirler ve diğer insanların nasıl düşünüp hissedebilecekleri hakkında düşünmeye başlarlar (McLeod, 2022).

4- Soyut işlemsel dönem (11 yaş sonrası)

Bu dönemde biçimsel işlemsel düşünce, fiziksel ve algısal kısıtlamalardan tamamen kurtulur. Bu aşamada, ergenler soyut fikirlerle baş edebilirler (örneğin, bölmeleri ve kesirleri anlamak için artık kekleri dilimlemeyi veya tatlıları paylaşmayı düşünmelerine gerek kalmaz). Belirli örnekler üzerinden düşünmek zorunda kalmadan bir argümanın biçimini takip edebilirler. Ergenler farazi sorunlarla birçok muhtemel çözümle başa çıkabilirler. Birçok sonuç hakkında spekülasyon yapabilirler (McLeod, 2022).

Daha önce de belirtildiği gibi, bu dönemlerin her biri kuramlar tarafından kendi bakış açılarına değerlendirildiği için bu alanda birçok farklı görüş ve teori bulunmaktadır. Örneğin Rudolph Steiner tarafından geliştirilen Waldorf yöntemi. Bu yaklaşım çocuk gelişimini üç farklı aşamaya ayırır ve bunları bir çocuğun dünyadaki deneyimini yönlendiren birincil güce göre etiketler. 0-7 yaşları irade, 7-14 yaşları hissetme ve 14-21 yaşları düşünme ile tanımlar. Her aşamada çocuk bu güçleri anlamaya ve kullanmaya çalışır.

2.1.2. Çocuk ve eğitim ilişkisi

Çocuklar okul eğitimine daha önce edindikleri bazı yaşam deneyimleri ile başlarlar. Bazıları her gün kitap okuyarak büyükken, bazıları ise hiç kitapla karşılaşmaksızın büyümüşlerdir. Her çocuğun, temel okuma-yazma becerilerini ve bilgilerini geliştirmek için önce aile, ardından erken çocukluk eğitim programları tarafından sağlanan belirli bir düzeyde desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Desteğin sağlanmasında anne babaların çocuk gelişimi ve çocuğun ihtiyaçları konusunda bilgi ve duyarlılıkları, diğer bir deyişle çocuk için sorumluluk alma istekleri nispeten önemlidir. Yaşamın ilk yılları toplumların geleceği için yatırımların yapıldığı yıllar olduğu için bu dönemde meydana gelen kayıpların telafisi

ya zor ya da imkansızdır. Özellikle ailenin sosyoekonomik yapısından kaynaklanan eksikliklerin giderilmesinde veya en aza indirilmesinde erken çocukluk eğitimi hayati bir rol oynamaktadır. Bu açıdan özellikle erken çocukluk eğitimi deneyimine sahip olup olmamanın, çocuğun okula uyumundan akademik başarısına ve eğitim hayatının devamlığına kadar çeşitli etkileri bulunmaktadır (Burger, 2010; Storch & Whitehurst, 2002).

3 - 5 yaş arasındaki çocukları kapsayan okul öncesi eğitim, çocukların düşünme sürecini kolaylaştıran bazı özelliklere sahiptir. Oyunlar, çizim ve müzik aracılığıyla çocukların yaşan çevreleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanır.

Okul öncesi eğitimde, kavramsal ve zihinsel gelişime özel önem verilerek çocukların zihinsel süreç ve becerilerini geliştirmek, dil becerilerini geliştirmek, çocukların sağlığını geliştirmek, özgüven, kendiliğindenlik ve disiplini teşvik ederek duygusal ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak için tasarlanmış belirli teknikler kullanılmaktadır (Burlacu, 2013).

Oyun yoluyla okul öncesi eğitim alan çocukların, diğer akranlarına göre gelişmiş sözlü iletişim, sosyal beceriler ve etkileşim gösterdikleri, oyunlarda kullanılan materyalleri yaratıcı bir şekilde kullandıkları, farklı ve yaratıcı düşünme becerilerine ve problem çözme yeteneklerine sahip olduklarına dair önemli kanıtlar bulunmaktadır. Oyun etkinlikleri, özellikle bilişsel ve sosyal alanlarda karmaşık bilgi biçimlerine, becerilere ve anlayışa yol açmaktadır (Anning ve diğerleri, 2008). Oyuna kuramsal pencereden bakmak, oyunun sadece çocuğun dünyası olmadığını, onun yaşadığı bu karmaşık sosyal ve kültürel dünyaya yaptığı anlayış ve yorumlarını yansıttığını göstermektedir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim alan öğrencilerin liseyi bitirme, üniversiteye girme ve iş sahibi olma olasılığının, aynı geçmişe sahip ancak okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre daha yüksek olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Grotewell ve diğerleri, 2008).

Erken çocukluk eğitiminin tarihi 1500'lü yıllara dayanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi alanındaki önemli kuramcıların katkılarıyla çok uzun ve zengin bir tarihe sahiptir. Bu bölümde erken eğitim kuramlarından bazılarına değinilecektir.

Çocuklar için erken eğitim sistemi, Froebel, Montessori, Dewey ve birçok büyük kuramcının katkılarıyla geliştirilmiştir. Friedrich Froebel, modern eğitim sisteminin yapı taşı olan anaokulu sistemini oluşturmuştur (David ve diğerleri, 2015). Maria Montessori ise çocuklara doğal ortamın sağlandığı bir eğitim yöntemi geliştirmiş; beceri ve bilgi edinme konusundaki doğal isteklerini desteklemiştir. Bu tür erken dönem teorilerinin çoğu, çağdaş eğitim sisteminde hâlâ geçerli görünmektedir. Bu eğitim teorileri, eğitim sistemlerini ilgili ve geçerli kılmak için hala çok önemli olan eğitimin yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Froebel, her çocuğun ilk yıllarının onun genel gelişimi için çok önemli olduğunu öne sürer. Çocukların doğal çevreye ihtiyaç duyan ve düzgün bir şekilde büyümesine özen gösterilmesi gereken küçük bitkiler gibi olduğunu varsayar (Zuckerman, 2010). Çocuklara herhangi bir görevi yerine getirmeleri için veya gelişim hediyesi olarak verilebilecek bir dizi hediye geliştirmiştir. Hediyeler aslında çocukların yaşlarına uygun, kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek öğrenme araçlarıdır. Çağdaş eğitim sisteminin oluşumunda Froebel'in anaokulu eğitim sisteminin büyük etkisi bulunmaktadır. Froebel'in yaklaşımı, yöntemleri ve düşüncesi başta, Maria Montessori ve Rudolf Steiner olmak üzere bilinen erken çocukluk eğitimi kuramcılarının çoğunu etkilemiş ve ilham vermiştir. Froebel, küçük çocukların en verimli şekilde, keşfedebilecekleri ve kendi deneyimlerinden öğrenebilecekleri ilham verici ortamlarda öğrendiklerini ileri sürmüştür.

John Dewey (1986), öğrenmenin aktif olduğuna ve eğitimin gereksiz yere uzun ve kısıtlayıcı olduğuna inanıyordu. Eğitim müfredatının disiplinler arası bir nitelik taşıması gerektiğini düşünüyordu.
Bu ortamda eğitimcinin rolü, bir eğitmenden çok bir kolaylaştırıcı olarak hizmet etmek olarak tanımlanmıştır. Dewey'in görüşüne göre eğitimci, çocukların ilgisini ve doğal olarak

aldıkları yönergeleri gözlemlemeli, ardından problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan biri olarak hizmet etmelidir.

Çocuklar, gönüllü olarak bir şeyler yaptıklarında yeteneklerini tam olarak gösterebilirler ve gelişimlerini en verimli biçimde gerçekleştirebilirler. Bu bölümde, çocukların gelişimlerini desteklemek için yaptıkları etkinliklerin gönüllülüğüne büyük önem verilen okul öncesi dönem erken eğitim ilkeleri ele alınacaktır. Drydenve ve Mukherji (2014) bu ilkeleri şu şekilde tanımlamaktadır:

- Etkili eğitim, hem müfredatı hem de müfredat kurallarını anlayan ve uygulayabilen uygulayıcıları gerektirir.
- Etkili eğitim, çocukların ilk yıllarda fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal olarak hızla geliştiğini anlayan uygulayıcılar gerektirir.
- Öğretmenler, tüm çocukların dahil olduklarını, güvende olduklarını ve değerli olduklarını hissetmelerini sağlamalıdır. Kendileriyle ve çocuklarıyla etkili bir şekilde çalışmak için ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurmalıdırlar.
- İlk yılların deneyimi, çocukların zaten bildikleri ve yapabilecekleri üzerine inşa edilmelidir. Ayrıca, öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum ve eğilimi teşvik etmeli ve erken başarısızlığı önlemeyi amaçlamalıdır.
- Etnik köken, kültür veya din, ana dil, aile geçmişi, özel eğitim ihtiyaçları, engellilik, cinsiyet veya yetenek nedeniyle hiçbir çocuk dışlanmamalı veya dezavantajlı duruma düşürülmemelidir.
- Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların güvende olabileceği karşılıklı saygı ortamında birlikte çalışmalıdır.
- Çocuklara, yetişkinler tarafından planlanan ve kendi planladıkları veya başlattıkları etkinliklere katılma fırsatları olmalıdır. Çocuklar 'oyun' ve 'iş' arasında bir ayrım yapamazlar bunun için öğretmenler de yapmamalıdır. Çocukların kendilerini kaptırmak, derinlemesine çalışmak ve etkinlikleri tamamlamak için zamana ihtiyaçları vardır.

- Öğretmenler tarafından iyi planlanmış amaçlı etkinlik, çocukları öğrenme sürecine dahil edecek ve öğrenmelerinde ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacaktır.
- Çocukların zengin ve uyarıcı deneyimler yaşamaları için öğrenme ortamının iyi planlanması ve iyi organize edilmesi gerekir. Çocukların keşfettiği, deney yaptığı, planladığı ve kendi kararlarını verdiği bir öğretim yapısı sağlar, böylece öğrenmelerini, gelişmelerini ve iyi ilerleme kaydetmelerini sağlar.
- Her şeyden önce, küçük çocuklar için etkili öğrenme ve gelişme, öğretmenler tarafından yüksek kaliteli bakım ve eğitim gerektirir.

2.1.3. Çocuk ve mekân ilişkisi

Çocuklar için mekanlar, çocukluğun ayrılmaz bir parçasıdır çünkü çocuklar mekanı kullanan, icat eden, deneyimleyen ve yaratan bireylerdir. Mekan ve çocukluk, karşılıklı olarak kurucu unsurlardır; çocuk mekanları, hem tarihsel hem de günümüzde herhangi bir toplumun çocuklara karşı tutumunun ölçüsünü sunmaktadır. Yine de çocukluğun fiziksel alanlarının incelenmesi, tarihçiler, mimarlık tarihçileri, coğrafyacılar, etnograflar ve çocuklar, çocukluk ve mekân araştırmalarına yatırım yapan diğer kişiler için nispeten yeni bir ilgi konusu oluşturan gelişmekte olan bir alandır (David ve diğerleri 2016).

İnsanlar içinde yaşadıkları daha geniş, farklılaşmamış mekanın bir kısmına anlam yüklediklerinde yer var olur. Bir mekân hakkında soyut bilgi nispeten kısa bir zaman diliminde geliştirilebilirken, bir yerin 'hissinin kazanılması, çok sayıda rutin faaliyet ve günlük deneyimlerin yanı sıra daha önemli yaşam olaylarından ortaya çıkarak daha uzun sürer. Bu nedenle, uzun süreli ikamet mekân kimliğini güçlendirir, yerel sosyal bağları kolaylaştırır, kişisel anlamlarla yerlere yatırım yapmak için zaman sağlar ve önemli yaşam olaylarını yerle ilişkilendirir, ancak deneyimlerin kalitesi ve yoğunluğu genellikle basit süreden daha önemlidir (Tuan, 1977). Mekanların anlamı hızlı bir şekilde öğrenilebilirken, yerlerin hissi ve kimliği uzun süreçlerle oluşmaktadır. Uzun süreli ikamet, mekanların kimliğini güçlendirmektedir, insanların sosyal bağlarını kolaylaştırmaktadır ve kişisel anlamlar yaratmak için zaman sağlamaktadır.

Yer kavramı, bir kişinin yaşadığı evin veya bahçenin belirli bir bölümünden, büyüdükleri yerel mahalle veya kasabanın sokaklarına, mağazaları ve diğer tesisleri ve simge yapıları aracılığıyla daha geniş kentsel alanlara kadar farklı ölçeklere sahiptir. İnsanlar kendilerini nerede "evlerinde hissettikleri" hakkında konuştuklarında, fiziksel özelliklerinden ziyade tipik olarak bu yerlerle ilişkili deneyimlere ve anılara dayalı olarak, farklı yerlerin birey için özel anlamını yakalayarak bu seviyelerin herhangi birine veya tümüne atıfta bulunuyor olabilirler (Tuan, 1977). Yerlerin anlamı, zamanla ve farklı ölçeklerde oluşmaktadır. İnsanlar kendilerini en çok bağlı hissettikleri yerleri, orada yaşadıkları deneyimler ve anılar üzerinden tanımlarlar. Bu nedenle, yerlerin anlamı fiziksel özelliklerden daha çok kişisel deneyimlere dayanmaktadır.

Yer kavramı, bir kişinin yaşadığı evin veya bahçenin belirli bir bölümünden, büyüdükleri yerel mahalle veya kasabanın sokaklarına, mağazaları ve diğer tesisleri ve simge yapıları aracılığıyla daha geniş kentsel alanlara kadar farklı ölçeklere sahiptir. İnsanlar kendilerini nerede "evlerinde hissettikleri" hakkında konuştuklarında, fiziksel özelliklerinden ziyade tipik olarak bu yerlerle ilişkili deneyimlere ve anılara dayalı olarak, farklı yerlerin birey için özel anlamını yakalayarak bu seviyelerin herhangi birine veya tümüne atıfta bulunuyor olabilirler (Tuan, 1977). Yerlerin anlamı, zamanla ve farklı ölçeklerde oluşmaktadır. İnsanlar kendilerini en çok bağlı hissettikleri yerleri, orada yaşadıkları deneyimler ve anılar üzerinden tanımlarlar. Bu nedenle, yerlerin anlamı fiziksel özelliklerden daha çok kişisel deneyimlere dayanmaktadır.

Çocuklar ve başkaları (örneğin ebeveynler, öğretmenler ve akranlar) tarafından onlara atfedilen sosyal anlamla birlikte, çocuklukta doğrudan ve tekrarlanan yer deneyimleri, sonraki yer bağlarının gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olma eğilimindedir. Çocuk gelişiminin diğer yönlerinde olduğu gibi, yer bağları bu nedenle kişi-çevre etkileşimlerinden gelişir. Dört ya da beş yaşına kadar, ev, muhtemelen yer bağlılığının ana kaynağı olacaktır. Bununla birlikte, ilkokuldan mezun olduklarında, çocuklar normalde daha geniş dünyadaki coğrafi konumları hakkında bir miktar anlayış geliştirmiş olacaklar

ve ayrıca, bağımsız olarak veya yetişkinler, kardeşler ve akranları eşliğinde yerel mahallelerinin bazı kısımlarını keşfetme deneyimine sahip olacaklardır. (Matthews, 1992).

Tarihsel geçmişte çocuklar, yetişkinler tarafından yapılan evleri, sokakları, bahçeleri, dükkanları ve diğer yerleri yaşamak, oynamak, öğrenmek ve çalışmak için alanlar olarak kullanmışlardır. Çocuklar için özel odalar, tamamen çocuklar için yapılmış ortamlar modern toplumun bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara özel okullar, yetimhaneler, anaokulları, kreşler, hastaneler, ıslahevleri ve özel cezaevleri, oyun alanları, yaz kampları, çocuk müzeleri ve kütüphaneler modern toplum düzeninin getirdiği mekânsal düzenlemelerdir. Bu fiziksel mekanlar ve özel bir maddi kültür (beşikler, mama sandalyeleri, pusetler, giysiler, oyuncaklar, kitaplar ve yiyecekler) yetişkinlerin modern çocuklar ve onların çocuklukları için hedeflerini belirledikleri ve hayata geçirdikleri araçlar haline gelmiştir (Fass,2013). Son on yılda, tarihçiler, coğrafyacılar, etnograflar ve diğer akademisyenler bir süredir çocukların sosyal aktörler olarak mekanı kendi terimleriyle kullandıklarını ve yorumladıklarını kabul etmişlerdir. Bu durum, çocukluğun fiziksel mekanlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Bu yeni ilgi, genel olarak çocukluk araştırmalarına olan ilginin patlamasından kaynaklanmaktadır, ancak fiziksel alan aynı zamanda, çocukluğu yetişkinler tarafından hayal edilen bir ideal, sosyal ilişkiler tarafından şekillendirilen bir arena ve çocukların bir deneyimi olarak kavramak için benzersiz ve yararlı bir mercek sunmaktadır. Mekân, çocukluğun yaşandığı yer olduğu için, maddi dünya, çocukların günlük yaşamlarını nasıl kullandıklarına, yorumladıklarına, şekillendirdiklerine ve hayal ettiklerine dair bir tarihsel kanıt hazinesi sunmaktadır.

Statista'nın 2022 araştırma departmanına göre, çocuklar (yani 15 yaş ve altındaki kişiler) küresel nüfusumuzun %25'ini oluşturmaktadır. Bu istatistik, hepimizin takdir etmesi gereken önemli bir gerçeği yansıtıyor; zira bir zamanlar bizler de %100 gibi büyük bir oranla çocuklardık. Bu oran oldukça yüksek kabul edilebilir, bu nedenle mekânsal ve mimari tasarımlarda bu yaş grubuna daha fazla dikkat edilmelidir. Mekanların tasarımı bu yaş grubunu oldukça etkiler, bu nedenle sürecin hem titizlikle hem de empatiyle ele

alınması hayati önem taşımaktadır. Ayrıca, tasarımın uygun ve başarılı olabilmesi için çocuğun düşünce ve bakış açısına göre tasarlanması gerekmektedir.

Çocuk mekanları özelinde, iyi tasarım için evrensel yasalar bulunmamaktadır. Ancak dünyanın dört bir yanında yürütülen çocukların sosyolojik ve psikolojik gelişimiyle ilgili akademik araştırmalar sayesinde, en azından birkaç temel ilke önerecek verilerden bahsedilebilir. Bu bölüm, çocuklar için tasarım yaparken gerekli olan bazı genel ve özel ilkeleri ele almaktadır.

Çocuklar için tasarım yaparken genel ilkeler

Çocuklar tüm nüfusun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Çocuklar mevcut hizmet ve ürünlerin geniş bir yelpazesini kullanırlar. Çocuğun ihtiyaçları veya hakları dikkate alınarak tasarlanmayan ve varsayılan olarak çocukları paydaş olarak kabul etmeyen hizmet ve ürünleri kullanan diğerlerinin dolaylı etkileriyle karşı karşıya kalırlar. Çocukluk deneyimlerinin çocuklar üzerinde, nüfus, toplum ve gelecek üzerinde uzun vadeli etkilere dönüşen bir etkisi bulunmaktadır. Çocuklar için tasarımın önemi göz önüne alındığında, çocuklar için tasarım yaparken üzerinde durulması gereken en önemli genel ilkeler şunlardır: (D4CR, 2022)

İlke 1: Çocukların görüşlerinin toplanması

Çocukların kendileri için önemli olan konularda söz sahibi olma hakları vardır. Görüşlerini ve deneyimlerini öğrenmek için çocuklarla etik araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ancak burada gönüllülük esası bulunmaktadır. Bu nedenle hem çocuğun, hem de velinin orayı alınmalıdır. Yapılan tasarımlar çocuklardan toplanan veriler dikkate alınmalıdır. Çocukların esenliği, ihtiyaçları ve yaşa özel gelişimi konusunda uzmanlardan da görüş alınmalıdır.

İlke 2: Herkes için tasarım

Çocukların görünüş, cinsiyet, yaş, yetenek, dil, etnik köken, milliyet veya sosyo-ekonomik geçmiş gibi özelliklere göre ayrım yapmayan ürün ve hizmetlere ihtiyacı vardır. Tasarım, iş ve pazarlama uygulamalarının tüm yönlerinde çeşitliliğin, erişilebilirliğin ve katılımın desteklenmesi gerekmektedir.

İlke 3: Çocuğa uygun iletişim yöntemlerinin seçimi

Çocukların kendilerini etkileyebilecek tüm bilgileri anlayabilmesi gerekmektedir. Bilgiyi herkes için anlaşılır ve erişilebilir kılmak için birden çok platformda birden çok iletişim biçimi (resimler, video, metin, ses vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşın, gelişim aşamalarının, yeteneğin, kültürün ve dilin çocukların anlayışını etkilediğini unutulmamalıdır.

İlke 4: Keşif özgürlüğü

Çocukların deneme, risk alma ve hatalardan ders alma özgürlüğüne sahip olmaları gerekmektedir. Hatalar meydana gelirse, çocuğun kendi başına veya bir yetişkinle düzeltmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklara yeni beceriler edinmeleri için fırsatlar sunmalı ve kendi başlarına mücadele etmeye teşvik edilmelidirler.

İlke 5: Çocukların birbirleriyle etkileşiminin teşvik edilmesi

Bir çocuğun, sosyal hayatı, oyunu, yaratıcılığı, kendini ifade etmesi ve öğrenmesi, başkalarıyla işbirliği ve paylaşımda bulunurken geliştirilebilir. Çocuklara, ilişkileri ve sosyal becerileri geliştirmeye yardımcı olan hem çevrimiçi hem de yüz yüze güvenli deneyimler sunulması gerekmektedir. Bu çerçevede sağlıklı bir sosyal ortam sunulması gerekmektedir.

İlke 6: Dengeli bir etkileşim ortamı oluşturulması

Bir ürün veya hizmet tasarlanırken, oyunun farklı ruh hallerinin, görüşlerinin ve bağlamlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İnteraktif ve pasif zamana

odaklanılması gerekmektedir. Çevrimdışı, sosyal, yüz yüze ve dokunsal deneyimlerin kullanımının düşünülmesi gerekmektedir.

İlke 7: Güvenlik

Ürün ve hizmetlerin kullanımının güvenli olduğundan emin olunması gerekmektedir. Bir şeyin neden güvensiz olabileceğinin açıklanması gerekmektedir. Çocuğun nasıl güvende kalacağı konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

İlke 8: Çocuklardan elde edilen verilerin kötüye kullanılmaması

Çocuklardan gereksiz herhangi bir veri toplanmaması gerekmektedir. Onlara hangi verileri neden paylaşacakları konusunda seçenekler sunulması ve verilerinin nasıl kullanılacağını bildirilmelidir. Verilerine ve mahremiyet haklarına saygı duyularak çocuklara özen gösterilmelidir.

İlke 9: Gelecek için tasarım

Çocukların, iklim ve çevre krizlerinin temel nedenleri, durumu, etkileri ve sistemik doğası hakkında bilgilendirilme hakları vardır. Çocukların kendileri ve yetişkinlerin dünyadaki rollerini anlamaları, bu gezegenin farkında olmaları ve bu konuda etkin rol alabilmek adına eğitimleri gerekmektedir (D4CR, 2022).

Çocuk dostu tasarım ilkeleri

Bir çocuğun geleceğini şekillendiren pek çok faktör vardır. Bu faktörler arasında, çocukların yaşadığı çevre, sağlık durumları, davranışları ve gelişimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu faktörler sadece çocukluk dönemlerini değil, aynı zamanda yetişkin hayatlarını da etkilemektedir.

Çocuk dostu şehir planlama ve tasarımı, mahallelerin ve şehirlerin fiziksel özelliklerinin çocukların sokaklarda, parklarda, meydanlarda ve diğer kamusal alanlarda aktif ve görünür olacak şekilde düzenlenmesiyle ilgilidir. Voce (2018) tarafından belirtildiği üzere, şehirlere

daha çocuk dostu bir yaklaşımın keşfi için "günlük özgürlükler" ve "çocukların altyapısı" kavramları temel unsurları oluşturmaktadır.

"Günlük özgürlükler" kavramı, oynama ve sosyalleşme yeteneğini yüksek düzeyde bağımsız hareketlilikle birleştirmektedir. Çocuklar, dünyayı anlamlandırmayı oyun yoluyla öğrenirler. Ayrıca yaşlılıkta fiziksel ve zihinsel sağlığın korunması da bu yeteneği etkiler. Bu nedenle, sağlıklı davranış kalıplarının oluşumu için bağımsız hareketlilik fırsatlarının sunulması son derece önemlidir (Kahn & Wright, 2013). Bağımsız hareketlilik, bir yetişkinin refakatinde olmadan bir mahallede veya şehrin bir bölümünde dolaşabilme özgürlüğüdür. Bağımsız hareketliliği etkileyen unsurlar arasında yapılacak şeylerin yakınlığı, seçimi ve mevcudiyeti, yol kavşaklarının varlığı, çocukların yaşı ve cinsiyeti ve hem çocukların hem de yetişkinlerin güvenlik algıları yer almaktadır.

Çocuk altyapısı, çocuk dostu bir şehrin temel özelliklerini oluşturan alanlar, sokaklar, doğa ve müdahaleler ağıdır. Daha kapsayıcı, eşitlikçi, sağlıklı ve esnek bir kamusal alan için kritik önemdedirler. Bu ağ, ulaşım, enerji, su ve atık altyapısı kadar önemlidir; Bunların tümü, kentsel işlevlerin ve bir şehrin güçlü, sağlıklı, aile odaklı toplulukları çekme ve sürdürme becerisinin temelini oluşturmaktadır (Voce, 2018). Şehirler için bağlantılı, çok işlevli, nesiller arası ve sürdürülebilir kamusal alanları teşvik ederek, çocukların altyapısı tüm şehir vatandaşları için önemli bir dizi fayda sağlayabilmektedir.

Çocuk dostu şehirler tasarlamak ve kurmak ve çocuklar için rahat, güvenli, ilgi çekici, yeşil ve adil bir büyüme ortamı sağlamak, şehir planlama ve tasarımında önemli bir yaklaşımdır. Ayrıca, çocuklar ve şehir arasındaki çok boyutlu ilişkinin derinlemesine araştırılması ve "sanat, doğa ve keşif" unsurlarının tasarıma entegre edilmesi gerekmektedir. Net Tribe (2022) çocuk Dostu Tasarım ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Güvenli tasarım

   Güvenlik, tasarımcılar için tasarımın ilk ilkesidir. Kentsel kamusal alanda çocukların spontane ve bağımsız olarak oynamalarını sağlamak için yetişkinler çok fazla müdahale

etmesini gerektirmeyecek şekilde çocuk oyun alanlarının güvenliği ilk sıraya konulmalıdır. Görüş alanının erişilebilirliği sağlanmalıdır. Çocukların bulunduğu yerin fark edilebilirliği sağlanmalıdır.

2. Yerel koşullara göre özel tasarım

Bir çocuk parkında, kentsel kamusal alanda ve diğer yerlerde tasarımcı, sahada kullanılabilecek araziyi, ağaçları, eğimi vb. tamamen araştırmalı, çocukların en sevdiği unsurlara göre doğal araziyi ve topografyayı kullanmalıdır.

3. Doğayla uyumlu tasarım

Tasarımcıların, doğal unsurlardan yararlanma ve yerel koşullara uyum sağlama konseptine ek olarak, güvenlik, çevre koruma ve yeşil tasarım konseptini de hayata geçirmesi gerekmektedir. Tasarımcılar, doğal çevrenin bütünlüğünü sağlamak için kamusal alanın topografyasından yararlanmalıdır. Yapıyı desteklemek için çevre dostu malzemelerden faydalanmalıdır.

4. Çocukların psikolojik ve fizyolojik özelliklerine uygun tasarım

Kamusal alan ve kamu tesislerinin tasarımında çocukların bakış açısı yansıtılmalıdır. Örneğin oyun alanı, farklı gradyan değişiklikleriyle doğal olarak farklı tarzlara sahip birkaç "dünyaya" bölünebilir. Renkli peyzaj renkleri de tüm siteyi kolayca ayırt edilebilecektir.

5. Tasarımda renk kullanımı

Mekandaki renk algısını ve estetik farkındalığı geliştirilebilmesi adına farklı renk kombinasyonlarının, renk bazlı kodlarına sistemlerinin kullanılması yararlı olmaktadır.

Oyun alanı tasarım ilkeleri

Oyunun eğitim müfredatının içine entegre edilmesi geleneksel akademik yöntemlerden daha etkili sonuçlar vermektedir. Bu nedenle, etkili eğitim sunmaya yönelik oyun

alanlarının uygun şekilde tasarlanması, çocukların yeteneklerini geliştirmenin yollarından biri olabilir. Çocukların oyun oynamak için seçtikleri yerler genellikle biçimsel kurguya dayanır. Bu yerleri veya oyun alanlarını çocuklar için iyi ve uygun bir şekilde tasarlamak için şu ilkelere odaklanılması gerekmektedir: (Moreno, 2023).

1- Farklı oyun türleri için tasarım

Çocuklar çevrelerindeki dünyayı anlamak ve yaşam becerilerinde ustalaşmak için farklı oyun türlerini kullanırlar. Çoğu oyun alanı yalnızca aktif, fiziksel oyun türlerine odaklanır. İyi bir oyun alanı, çocuklara çok sayıda farklı oyun türüyle meşgul olmaları için fırsatlar sunarak çocukların gelişimini teşvik eder ve zorlar. Oyun alanı tasarımı oluştururken, çocukların bedenlerini ve zihinlerini kullanmaları, çevre ve başkalarıyla etkileşim kurmaları için farklı oyun türlerini ve yollarını barındıran tasarımlar hayata geçirilmelidir.

2- Bir yer duygusu yaratmak

Yer duygusu olmayan bir oyun alanı kullanıcının aidiyet bağlı kurmasını güçleştirir. Yaşanılan yerler ve kültürle aidiyet bağlı kurabilmek yalnızca çocuklar için değil, toplumun tüm fertleri için son derece önemlidir.

3- Çocukların yaratıcılığına güvenmek

Yetişkinlerin oyun öğelerini tek bir amaç için tasarlama eğilimindeyken, çocuklar sınırsız bir yaratıcılığa sahiptir ve her zaman öğeleri orijinal olarak tasarlanmadıkları amaçlar için kullanmanın yollarını ararlar. İyi bir oyun alanı, çocukların yaratıcılığına imkan tanımalı ve ilham verici olmalıdır.

4- Sırlara ve sürprizlere yer açmak

Çocuklar için bir oyun alanının büyüsü bazen yapılardan ve büyük öğelerden çok küçük ayrıntılarda gizlidir. Tasarım boyunca, oynarken keşfedilebilecek küçük sürprizler eklenmesi oyun alanını farklı kılar.

5- Mekânın “akışını” göz önünde bulundurarak

Doğal oyun halindeki çocuklar düz çizgiler halinde hareket etmezler. İyi "akan" bir oyun alanına sahip olmak, oyun alanının tüm bileşenlerinin iyi bir şekilde birbirine bağlanmasını gerektirir. İyi bir "akış", çocuğa oyun alanına her adım attığında keşfetmesi için farklı yönler sunar ve oyun alanındaki trafik sıkışıklığından kaçınmasına yardımcı olur.

6- Farklı enerji seviyeleri için bölgeler oluşturmak

İçinde hangi etkinliklerin gerçekleştirileceğine bağlı olarak, oyun alanının farklı bölümlerinde nasıl bir atmosfer yaratılacağı önceden düşünülmelidir. Birçok oyun alanı, platformlar ve tırmanma yapıları gibi farklı mekânsal çözümler sunarak çeşitliliği arttırmaktadır.

7- Oynanabilirliği ön plana çıkarmak

Bir oyun mekanı tasarlanırken, mekanın nasıl görüneceğinden çok oynanabilirlik ön planda tutulmalıdır.

8- Kapsayıcı tasarım

Oyun alanı tasarlanırken farklı yeteneklerdeki çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, zihinsel ve fiziksel engellere sahip çocukları olduğu gibi, farklı yaş, yetenek ve güçlü yönlere sahip çocukları da kapsamaktadır. Bütünleştirici oyun alanlarını tasarlarken, çocukları “engelli” ve “sağlam” olarak kategorize etmek yerine, yeteneklerini dikkate almak faydalı olacaktır. Çocukların güçlü yanları göz önünde bulundurulduğunda engelli kaydırağı gibi bir ayrım yerine, özelliklerin bir dizi zorluk derecesine sahip olduğu alanlar tasarlanabilir.

9- Doğayla uyumlu tasarım

Doğanın kendisi en nitelikli oyun alanıdır. Örneğin, ağaç dalları tırmanmak ve üzerinde sallanmak için alan tanımlarken nehir kayaları basamak taşları olarak hizmet verebilir.

Oyun alanı tasarımına bahçeler, ağaçlar, çiçekler, kayalar ve kütükler eklenerek doğa tasarımın bir parçası haline getirilebilir.

10- Temel bilgileri unutmamak

Gölge, içme suyu, yetişkinler için oturma yerleri, çöp kutuları, oyun ekipmanları için saklama alanı, gerekli oyun alanı kuralları veya tabelalar gibi temel pratik ihtiyaçların oyun alan tasarımına dahil edilmesi gerekmektedir.

Anaokulu tasarım ilkeleri

Anaokulu, çocukların büyümesinin ve eğitiminin en önemli temelini oluşturmaktadır. Anaokulunun eğitim ortamı, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, anaokullarının çocukların gelişimine katkı sağlayacak fiziksel ortamı yaratması son derece önemlidir. Çocuklar için tasarımın önemi göz önünde bulundurulduğunda, anaokulu yapısının mekânsal tasarımında ön plana çıkar en önemli ilkeler şunlardır:(Xuan, 2021).

1- Doğal tasarım

Doğayla temas etmek çocukların zihinsel gelişimi arasından son derece önemlidir. Bu nedenle, anaokulu tasarım fikirleri doğadan daha fazla ilham almalıdır.

2- Uygun renk kullanımı

Renklerin doğru kullanımı, çocuklar için uygun bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olmaktadır. İyi renk eşleşmeleri de çocukların ilgisini çekmektedir. Rengin hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu yüzden anaokulu tasarım planı için renk uyumundaki seçimlere dikkat edilmelidir.

3- Optimum alan kullanımı

Anaokulu tasarımında optimum alan kullanımı son derece önemlidir. Bir anaokulu yapısının plan şemasında oyunlar, müzik, sanat, dramatik oyun vb. gibi aktiviteler için

çeşitli alanlar bulunmaktadır. Bu nedenle, söz konusu aktivite alanları tasarlanırken mevcut alanın en işlevsel biçimde kurgulanması gerekmektedir.

4- Güvenli ve sürdürülebilir donatı elemanlarının kullanımı

Güvenliği etkileyen faktörlerden biri de anaokullarının hareketli mobilya seçimleridir. Çocuklar zamanlarının çoğunu öğrenmek, çizmek veya oynamak için masa ve sandalyelerde geçirirler. Dolayısıyla bu mobilyalar tasarımında dayanıklı ve sağlığa zararlı olmayan malzemelerin seçimi önem taşımaktadır. Seçilen malzemelerin sürdürülebilir, geri dönüştürülebilir, çevreye zarar vermeyen nitelikte olması bir diğer önemli husustur.

5- Sergileme alanlarının oluşturulması

Çocukların mutlu bir şekilde öğrenmelerini ve oynamalarını sağlamak adına ilgilerini dağıtarak gereksiz kalabalıkların bulunmaması, dağınık olmaması ve çok fazla dekorasyon yapılmaması gerekmektedir. Bunun yerine çocukların yaptığı çalışmaların sergileyebileceği alanların oluşturulması çocukların motivasyonunu arttıracaktır.

6- Nitelikli aydınlatma sistemi tasarımı

Loş ışık veya ışık eksikliği, çocukların iyi öğrenmesini veya derslerine odaklanmasını zorlaştıracaktır. Bu nedenle gerek doğal gerekse yapay aydınlatma elemanları kullanılarak eğitim mekânında yeterli aydınlık düzeyinin oluşturulması son derece önemlidir.

2.2. Alternatif Eğitim

“Alternatif eğitim” kavramı kaynaştırma eğitiminin (geleneksel okul eğitimi) dışında bireye eğitimsel deneyimler kazandırmayı amaçlayan sistemleri tanımlamaktadır. Alternatif eğitim programları, yaratıcılıkları ve yenilikçilikleri ile tanınmaktadır.

ABD Eğitim Bakanlığı'n (2002) alternatif bir eğitim okulunu “öğrencilerin normal bir okulda genellikle karşılanamayan ihtiyaçlarını karşılayan, geleneksel olmayan eğitim

sağlayan bir okul" olarak tanımlar. Alternatif eğitim, normal bir okula ek olarak hizmet eder veya normal, özel eğitim veya mesleki eğitim kategorilerinin dışında kalmaktadır.

Tarihsel olarak, alternatif eğitim modelleri on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından itibaren konvansiyonel eğitim sistemi ile bir arada var olmuştur. Alternatif okullar, başlangıcından itibaren farklı öncelikleri savunur. Farklı amaçlarla ve birbirinden tamamen farklı işlev görecek şekilde tasarlanmaktadırlar (Roywid, 1999).

Alternatif olarak bilinen ilk okullar altmışlı yıllarda ortaya çıkmıştır. Farklı ülkelerde genel olarak kırsal alanlardan çok kentsel alanlarda etkinlik göstermişlerdir. On dokuzuncu yüzyıl boyunca birçok ülkedeki eğitim reformcuları, devlet okullarının gençleri, siyasi ve sosyal tek tipleştirmeye yönelik eğitmekle suçlamıştır. Yirminci yüzyılın ilk on yılları, bugün bile etkilerini gösteren birçok alternatif eğitim hareketinin ortaya çıkmasına tanık olmuştur. Bu hareketlerin sahiplerinden biri, etkili kitabı (The Century of Child 1909) ile çocuk merkezli eğitimin ilk savunucularından olan İsveçli öğretmen Ellen Key'dir. 1960'lar ve 1970'ler boyunca, alternatif eğitim geniş çaplı toplumsal hareketlere dönüşmüş ve doksanlara gelindiğinde, endüstriyel ekonominin bilgi ekonomisine dönüşmesi, konvansiyonel eğitim modelinin geleceği hakkında bir tartışmayı gündeme getirmiştir (Bransford, Brown and Cocking, 2000; Bereiter, 2002; Hargreaves, 2003).

Son yıllarda ise, birçok OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) okul sistemi ve devlet okulları için daha fazla özerkliğe dair hükümler getirmiş, böylece yenilikçi ailelerin ve öğretmenlerin, özel niteliklere sahip okulları kurmak için kamu finansmanı almalarına izin vermiştir.

2.2.1. Farklı alternatif okul türleri

Alternatif eğitim kurumları, bu başka ifadeyle "açık okullar" olarak nitelendirilmiştir. Ebeveyn, öğrenci ve öğretmen seçiminin yanı sıra ilerleme hızı, rekabetçi olmayan değerlendirme ve çocuk merkezli müfredat, eleştirel değerlendirme olmaksızın öğrenmede

özerkliğe izin veren bu geleneksel olmayan okulların öne çıkan özellikleri arasında sayılabilir (Lange & Sletten, 2002). Açık okullar hareketi, çeşitli alternatif eğitim programı modellerini ortaya çıkarmıştır. Bu modellerin bazıları şu şekilde tanımlanabilir (Young, 1990):

1. Duvarsız okullar: Toplum temelli eğitim deneyimlerini vurgulayan okullar ve programlardır. Bu tür okullar, topluluk üyelerinin öğrencilere öğretmek ve rehberlik etmek için okullara girmesine izin vermektedir.
2. Okul içinde okullar: Büyük, etkisiz okulları daha küçük okul topluluklarına dönüştürme hedefinden ortaya çıkmış. Bu okullar belirli bir temaya, öğrenci ilgisine veya öğrenme topluluğuna dayalı olabilir.
3. Çok kültürlü okullar: Kültür ve etnisite çeşitliliğe önem veren okullardır.
4. Devam okulları: Gelişime ihtiyaç duyan, başarısız olma veya konvansiyonel okul programından ayrılma riskiyle karşı karşıya gelen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş okul programlarıdır.
5. Öğrenim merkezleri: Öğrencilere akademik eğitimin yanı sıra mesleki ve teknik eğitim gibi özel kaynak ve hizmetler sunmaktadır.
6. Temel okullar: Özgür Okulların bazı konulardaki eksikliklerine cevap olarak geliştirilmiştir. Bu programlar, temele dönüş yaklaşımını vurgulamaktadır.
7. Magnet okulları: Irksal entegrasyon ihtiyacına yanıt olarak geliştirilmiştir ve çeşitli etnik ve kültürel geçmişlerden öğrencileri çekmek için tematik bir müfredat sunmaktadır.

Hedef kitlesi, programın amacı, eğitimin odağı, finansmanın nasıl yapıldığı ve diğer boyutlar dâhil olmak üzere alternatif eğitim programlarını geleneksel eğitim programlarından ayıran birçok boyut vardır. Mary Anne Raywid (1995) alternatif eğitim okulları ve programlarını üç tipte sınıflandırır:

- Tip 1: Bu tür okullar, Daha fazla özelleştirmeye ihtiyaç duyan, yeni ve zor bir materyal isteyen veya sadece diploma almak isteyen öğrenciler de dâhil olmak

üzere her türden öğrenci için tam zamanlı eğitim seçenekleri sunan okullardır. Bağımsız okullar, duvarsız okullar, deneysel okullar, kariyer odaklı okullar, okul sonrası programlar bu tip içinde değerlendirilebilir

- Tip 2: Bu tür okullar, öncelikle sorunlu öğrencileri ayırmayı, içermeyi ve düzeltmeyi amaçlar. Bu okullar genellikle öğrencilere sadece birkaç temel dersi sunar ve akademik açıdan daha az zorlu olabilirler. Bu okulların disiplin açısından farklılık göstermesinin nedeni, öğrencilerin davranışsal sorunlarına daha fazla odaklanmaları ve bunları çözmeye çalışmalarıdır. Bu bağlamda, disiplin cezaları yerine, öğrencilere uygun davranışlar öğretilmeye çalışılır.
- Tip 3 : Bu tür okullar, sosyal ve duygusal sorunları olan öğrencilere yönelik olarak tasarlanmış kısa vadeli iyileştirme programlarına sahiptir. Bu programlar, öğrenmeyi engelleyen akademik ve davranışsal sorunları çözmek için tasarlanmıştır.

Carley'ye göre (1994) okul kültürü ve iklimi, okuldaki alt sistemlerin birleşik gücü tarafından yaratılmaktadır. Okullardaki alt sistemler; yöneticiler, öğretmenler, danışmanlar, politikalar ve programlar gibi farklı bileşenleri içermektedir. Bu bileşenler bir arada çalışarak okulun misyonunu ve vizyonunu belirleyerek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Ancak, eğer bir alt sistem öğrenci ihtiyaçlarına cevap veremezse, bu durum okulun kültürünü ve iklimini zayıflatır. Bu nedenle, okul yönetiminde yer alan kişilerin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için politika ve programlar geliştirmeleri ve uygulamaları önemlidir. Böylece, okul kültürü ve iklimi daha güçlü bir şekilde korunur ve öğrencilerin başarısı artar.

Renihan ve Renihan (1995) ise "öğrencilerin öz imajını geliştirmek, arkadaşça ve destekleyici bir atmosferi teşvik etmek için tasarlanmış okulların önemi vurgulamaktadır. Bu tür okullar, öğrencilerin pastoral ihtiyaçlarını tanımak için tasarlanmıştır. Bu kapsamda, temel odak noktaları, öğrencilerin eğitim ortamındaki aidiyet duygusu ve sosyal becerileridir. Bu tür okullarda, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda kişisel gelişimleri ve mutluluklarına da önem verilir. Bu da öğrencilerin kendini

ifade edebildiği, güvende hissettiği ve başarıya ulaşabileceği bir eğitim ortamının yaratılmasıyla sağlanabilir ". (Renihan ve Renihan, 1995, s. 199).

Christine Jax (1998) alternatif okulların eğitimsel kazanım ve başarı hedeflerini karşılama konusunda başarılı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin alternatif okul deneyimini başarılı olarak tasvir etmelerinin nedeni, daha az öğrenci sayısı ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerdir. Öğrenciler, özellikle öğretmenlerle olan ilişkilerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okulun ve sınıfların küçük olması, dikkat dağıtıcı unsurları ve diğer öğrencilerle olan çatışmaları en aza indirdiği için öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu durum ayrıca öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımasını ve bireysel ilgi göstermesini sağlamaktadır. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilerin önemsedikleri bir unsur haline gelirler. Bu nedenle, alternatif okulların başarısının arkasındaki önemli faktörlerden biri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve sınıf mevcudunun küçüklüğüdür.

2.2.2. Alternatif eğitim modelleri

Alternatif eğitim, geleneksel eğitim modellerine alternatif olarak tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireyin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak daha yaratıcı ve yenilikçi eğitim modelleri sunmayı amaçlar. Böylece, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmaları, kendi hızlarında ve ilgi alanlarında öğrenebilmeleri hedeflenir. Alternatif eğitim programları, her okulun kendine özgü bir eğitim modeli ve felsefesi geliştirmesine izin verir. Bu nedenle, her ekolün sunduğu eğitim deneyimi farklılık gösterir ve bu farklılık da insanlar tarafından beğenilmektedir (Şahintürk, 2012).

Okul öncesi eğitimde, etkili çağdaş yöntemler çocuk merkezli olarak tasarlanmaktadır. Bu modellerde öğretmen, sadece bir eğitimci değil, aynı zamanda çocuğun kendisi için bilgi oluşturmasına yardımcı olan bir aracıdır. Çocuğun kendisine sağlanan özel çevresel fırsatlar sayesinde öğrenmesi öngörülmektedir.

Öğrenme sürecinde öğretmen de çocukla birlikte öğrenmektedir. Amacı ise çocukların okul öncesi eğitimden mümkün olan en fazla yararı elde etmelerini sağlamak, programların

yenilenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve materyal koşullarının iyileştirilmesidir.

Okul öncesi eğitim modelleri, çocukların en fazla faydayı elde etmesini amaçlayarak geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulanan programların sürekli yenilenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi de hedeflenmektedir. Bu sayede, çocukların daha iyi bir ortamda eğitim almaları sağlanarak, gelişimlerine daha olumlu katkılar sunulması hedeflenmektedir.

Okul öncesi alternatif eğitim modelleri geliştirdikleri yaklaşımlar, kullandıkları yöntem ve araçlar ile birbirinden ayrışmaktadır. Buna paralel olarak her yöntemin yapılı çevre ve mekân ile kurduğu ilişki yöntemi de farklılaşmaktadır. Günümüzde yaygın biçimde kullanılan alternatif eğitim modelleri şu şekilde sıralanabilir: (Aron, 2006)

1. Montessori yöntemi
2. Reggio Emilia yöntemi
3. Waldorf yöntemi
4. Orman okulları

Eğitimin kalitesi, çocukların hayal gücünü geliştirebilecek uygun mekânların tasarımına bağlıdır. Bu nedenle, mekân tasarımı mimarinin alanını da ilgilendirmektedir. Eğitim programlarının başarısına yardımcı olmak için ortamlarının iyi planlanması ve tasarlanması gerekmektedir. İyi tasarlanmış bir eğitim ortamı, çocukların farklı öğretim modelleri ve yöntemleriyle etkileşime girmelerine ve aktif öğrenme sürecine katılmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu, çocukların deneyimleri ile bağlantılı olarak gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Eğitim ortamları, çocukların edindikleri deneyimlerin kalitesini artırarak, becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini destekleyebilmektedir.

İyi tasarlanmış bir eğitim ortamı, çocukların farklı öğretim modellerine uygun olarak aktif öğrenmelerini sağlar ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir. Ayrıca, çocukların yeni fikirler üretmelerine ve durumlar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur. Bu

nedenle, iyi tasarlanmış eğitim ortamları, çocukların kendi fikirlerini düşünmelerine, sorunları analiz etmelerine ve kendilerini ifade etmelerine imkan tanır. Bu da çocukların öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını ve kendilerine güvenli hissetmelerini sağlamaktadir (Aktaş - Arnas ve İnceoğlu, 2019).

Piaget, çocukların bilişsel gelişiminde çevre ile etkileşimin önemli bir rol oynadığını belirtirken, Vygotsky ise sosyal etkileşimin bilişsel gelişimde temel bir bileşen olduğunu vurgulamıştır. İyi tasarlanmış eğitim ortamları, çocukların bu etkileşimlerini destekleyebilir ve öğrenme sürecine katılımlarını artırabilir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının fiziksel yapısı da önemlidir. Bu yapının güvenli ve sessiz olması, doğal aydınlatma, uygun renkler ve dengeli bir sıcaklık içermesi gerekmektedir. Bu unsurlar, çocukların rahatlamalarına, konsantre olmalarına ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarına yardımcı olabilmektedir (Piaget, 1936; Vygotsky, 1932).

2.3. Okul Öncesi Alternatif Eğitim Modelleri ve Mekânsal Nitelikleri

Okul öncesi alternatif eğitim modelleri, geliştirdikleri yaklaşımları, kullandıkları yöntemleri ve araçlarıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, her eğitim modelinin, yapılı çevre ve mekân ile kurduğu ilişki yöntemi de farklılık göstermektedir. Bu bölüm, okul öncesi alternatif eğitimin en önemli dört modeline ve her birinin hedefleri ile müfredatlarının neler olduğuna odaklanmaktadır. Ayrıca bu okullarda eğitim programının nitelikli biçimde uygulanabilmesi için tercih edilen mekânsal özellikler de açıklanmaktadır.

2.3.1. Montessori yöntemi

Montessori eğitim modeli 20. yüzyılın başlarında İtalya'da Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. Roma'da, 1907 yılında, bir gecekondu bölgesinde 24-7 yaş arası çocuklar a yönelik "Casa dei Bambini" (Çocuklar Evi) adlı eğitim laboratuvarını kurar ve burada kendi adıyla bilinen yöntemin temellerini atar .

Montessori eğitim yaklaşımı önce İtalya'da ve kısa bir süre sonra da A.B.D.'de çok yaygın sonrasında tüm Avrupa ve Hindistan'da etkili olmuştur. Bu sistemin temel fikirlerden biri, çocukların öğrenme sürecini kendi hızlarında deneyimlemeleridir. Nancy Rambuch Montessori yöntemini şu şekilde tanımlar: "*Dr. Montessori'nin eğitim amaçları iki yönlüydü: çocuğun gelişmesine yardımcı olmak ve onun çevresinin fiziksel koşullarına ve içinde yaşadığı grubun geleneklerin gerektirdiği sosyal gereksinimlere uyum sağlamasına yardımcı olmak ."*(Rambusch, 2010, s. 39)

Montessori'nin çocuk gelişimi yaklaşımı dönemi için alışılagelen yöntemlerden oldukça farklıdır ve sonrasında geliştirilen birçok eğitim yaklaşımı için de esin kaynağı olmuştur. Montessori modeli, çocuğun kendi öğrenme deneyimini oluşturmasına imkan tanımasıyla ön plana çıkmaktadır (Crain, 2011 ; Edwards, 2003).

Yöntemin ana çerçevesi oluşturulurken birçok eğitim kuramcısının teorilerinden faydalanılmıştır. Bu isimler arasında Pereria, Rousseau, Pestallozi, Frobel, Seguin, Itard ve Owen gibi düşünür ve eğitimci Ler bulunmaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin doğal öğrenmeye dayalı çocuk gelişimi yaklaşımları da yöntemin şekillenmesinde etkili olmuştur (Wortham, 2006).

Montessori modelinde hedefler, çocuğun öğrenmesine rehberlik eden öğretmenin desteğiyle çocuğun tüm gelişimini temel almaktadır. Maria Montessori tüm çocuğun gelişimine inanır ve eğitimin sınıf deneyimi yoluyla zihnin ve kalbin gelişimini içerdiğine inanmaktadır (Edwards, 2003). Bu destek, çocuğun sadece rasyonel yönü için değil, aynı zamanda Montessori eğitiminin ayırt edici hedefi olan manevi yönü için de geçerlidir. Montessori'nin belirttiği gibi "eğitim, öğretme anlamında değil, çocuğun psikolojik gelişimine yardımcı olma anlamında anlaşılmalıdır" (Montessori, 1995, s.28).

Montessori, bir çocuğun değerine ve becerisine ve büyüdükçe becerisinin de büyüdüğüne inanmaktadır. Felsefesi, bir çocuğun lisedeki gelişiminin tüm yıllarını ele almasına rağmen, özellikle erken çocukluğun en önemli aşamalardan biri olduğuna inanmaktadır ve bir

çocuğun bir şeyi becermeye istekli olduğu çocuğun gelişiminin "en hassas dönemi" olarak nitelendirmektedir (Crain, 2011, p.73). Edwards ayrıca Montessori eğitimini, erken çocukluk yıllarında öğretmenin çocuğu duyusal ve pratik etkinlikler yoluyla gerçeklikle yakın temasa getirdiğini ve daha sonra çocuğun büyümesine ve merakının gelişimine bağlı olduğunu açıklamaktadır.

Montessori müfredatı çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişimini destekler, öğrencilerin öz disiplini ve öz kontrolü artırmalarına yardımcı olur ve yalnızca herhangi bir anlaşmazlık ortaya çıktığında yardım etmek için devreye girmektedir. Montessori, herhangi bir düzensiz veya kötü davranışa izin vermez ve çocuğa neyin izin verildiğini ve davranışın nasıl düzeltileceğini öğreterek sorunu çözmektedir. Edwards bu yöntemi şu sözlerle desteklemektedir: "*Öğretmenin amacı, çocuklara yardım etmek ve onları cesaretlendirmek, onlara güven ve iç disiplin geliştirmelerine izin vermektir, böylece çocuk büyüdükçe müdahaleye daha az ihtiyaç duyulur*." (Edwards, 2002, s.7-8).

Montessori okul öncesi eğitim yaklaşımının içeriği çok çeşitli eğitim materyallerinin kullanımını kapsamaktadır. Sahip oldukları hareket potansiyeli ve renkleri ile karakterize edilen bu materyaller çeşitli etkinlikler kurgulamak için kullanılır ve bu sayede matematik, okuma -yazma, renk ve boyut algısı gibi becerilerin geliştiril mesinde etkili olur.

Montessori eğitim sistemi ve bu kapsamda kullanılan materyaller çocuğun ilgisini uzun süre korumasını ve sıkılmadan uzun süre etkinlikleri devam ettirebilmesini amaçlamaktadır. Öğretmenler bir rehber gkimliğiyle materyallerin öğrenciler tarafından nasıl kullanılabileceğini gösterirler. Sonrasında çocuk kendi becerileri doğrultusunda materyallerin kullanımına dair kendi yaklaşımını geliştirir (Humphryes, 1998). Eğitim materyalleri dört farklı kategoride incelenebilir: günlük yaşam egzersizleri, duyusal malzemeler, akademik konular, kültürel ve sanatsal malzemeler (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Montessori eğitim materyalleri (Lozovyi, 2023)

Bu materyallerin eğitim ortamında nasıl konumlanacağı ve kullanılacağı da önem taşımaktadır. Çocuk kullandığı materyalleri mekan içinde o materyal için tanımlanan yere geri götürmekle sorumludur. Malzemenin kullanıcılar arasında takas edilmesi mümkün değildir. Her bir kullanıcı mekan içerisindeki konumu üzerinden tanımlanan malzemeyi buradan alarak kullanmak durumundadır. Bu nedenle Montessori eğitim ortamında mekânsal tanımlamalar önem kazanmaktadır. Çocuk kullanmak istediği materyali tanımlanan konumundan alıp bir halı veya masa üzerinde çalışabilmektedir. Çalışmalar esnasında çocuklar bir proje yapmak için bir araya gelmekte ,yalnız çalışmakta veya öğretmenden yardım istemekte özgürlerdir (Montessori, 1995).

Bir Montessori okulunda, çocuklar sadece masalarda değil, halılar üzerinde yani zemin düzleminde de çalışabilirler, bu nedenle her sınıfta bir halı olmalı ve bu halılar uygun boyutta olmalıdır (Şekil 2.2). Bu halılar çocuğun bireysel çalışma alanını tanımlayacak nitelikte elemanlardır. Bu nedenle, çocuk çalışması bittikten sonra halıyı toplayarak eğitim mekanı içinde tanımlanan konuma yerleştirebilir.



Şekil 2.2. Oturma seçeneklerinin çeşitliliği ve esnekliği (Ott, 2018b)

Eğitim ortamının ve ortamdaki materyallerin çok korunaklı olmaması, hasar görebilecek nitelikte olması özellikle desteklenir. Bu sayede çocuk hatasını anlayabilir, onunla yüzleşir ve çözüm için çaba gösterir.

Çocuğun algısının şekilleneceği ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştireceği, entelektüel gelişimine katkı sağlayacak eğitim ortamlarının tasarlanması son derece önemlidir. Okul öncesi bir eğitim kurumunun Montessori yaklaşımının gerekliliklerini sağlayabilmesi için aşağıdaki nitelikleri tasarım anlamında taşıması gerekmektedir: (Sakarya, 2019)

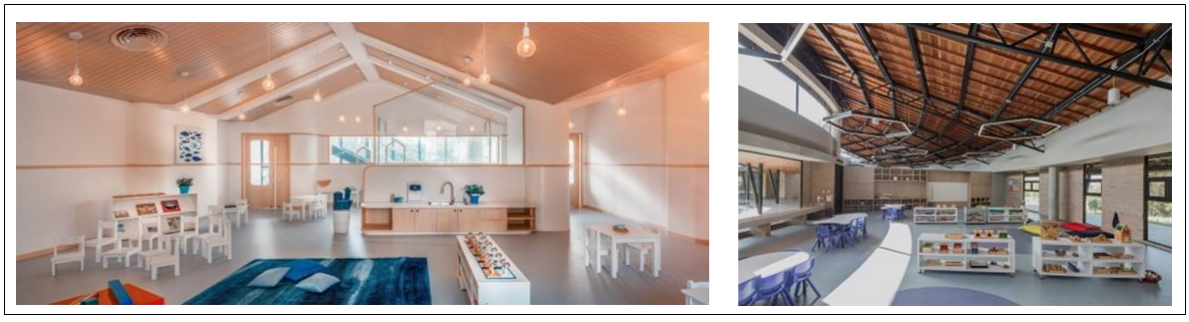
1. Sınıflar, Uluslararası Montessori Konseyi tarafından belirlenen ölçülerde olmalıdır. Sınıfların büyüklüğü tüm çocuklar, eğitim materyalleri ve Montessori ekipmanları için yeterli ve uygun olmalıdır.
2. Erken eğitim sınıflarında 1-3 yıl için ideal öğrenci sayısı 14-16, 3 yıl ve üzeri için 20-25 öğrencidir.
3. Okul öncesi eğitim mekanlarında mutfak, kütüphane, bilim alanları ve sanat atölyeleri bulunmalıdır.
4. 28-30 kişilik tüm sınıflarda bulaşık yıkamak için üç lavabo ve iki tuvalet olması tavsiye edilir.

Bir Montessori okulunda mekânsal tasarım yapılırken eğitim yaklaşımının getirdiği bazı kavramlar ve hedefler göz önünde bulundurularak bu etmenlerin gereksindiği mekânsal

çözümlemeler oluşturulmalıdır (De Jesus, 1987). Montessori eğitiminin ulaşmayı amaçladığı program hedefleri ile bunlara ulaşabilmek için eğitim ortamının sahip olması gereken mekânsal nitelikler aşağıda açıklanmaktadır.

1. Özgürlük:

Çocuğun özgürce öğrenebileceği, istediği materyalleri ve mekanları seçebileceği bir ortamdır. Çocuğun harekette ustalaşması için çevrede etkileşim özgürlüğüne de ihtiyacı vardır. Çocuğun kendi iç özgürlüğünü geliştirmek için en uygun pozisyonu seçebilmesi için ortamın çocuğun boyutuna uygun hareketli ve esnek mobilyalarla donatılması önem taşır (Montessori, 1964). Çocuğun ayrıca herhangi bir eğitim materyalini kullanma özgürlüğüne, sosyalleşme veya bireysel çalışma özgürlüğüne ve kendisi için uygun yeri seçme özgürlüğüne ihtiyacı vardır. Bu özgürlükçü kullanım şemasını oluşturabilmek için açık alanları ile aktiviteye ve bireysel çalışmalara mahal sunan bölünmüş alanların (yani açık alanların küçük kapalı alanlarla entegrasyonunun) tavsiye edilmektedir. Montessori okullarında hareket özgürlüğüne imkan tanıyan açık plan sistemine dair görsellere yer verilmiştir (Şekil 2.3). Söz konusu modifiyeli açık alan sistemini kullanmanın çeşitli avantajları bulunmaktadır (De Jesus, 1987). Bu sayede çocuklar nerede oynayabileceklerini görürler. Bunun yanı sıra diğer çocukların ne yaptıklarını da görerek, onların eylemlerinden de öğrenme ve deneyim elde etme şansı bulurlar. Böylesi bir mekan tasarımı çocuğu gürültüden ve görsel dikkat dağıtıcılardan koruyacak yeterli alan sağlar. Çocuklar arasında işbirliğine dayalı oyun ve sosyal temas teşvik edilir.



Şekil 2.3. Açık plan şeması (Migliani, 2021; Ott, 2018a)

Montessori yaklaşımına göre sınıf ortamı, çocukların yerde çalışmasına ve mobilyaların hareket etmesine olanak sağlayacak açık bir plan şemasına sahip olmalıdır ancak mekanın boyutu çocuk ölçeğini esas almalıdır. Bu sayede çocuk mekan içindeki algısını kaybetmez (Montessori, 1964).

Montessori sınıfındaki materyaller ve nesneler çocuğun fiziksel yapısına ve gücüne uygun olmalıdır. Örneğin, mobilyalar çocukların boyuna uygun ve hafif, hareket etmeleri kolay olmalıdır. Dolaplar kolayca erişilebilir olmalı ve çekmeceler ve kapılar kolay açılıp kapatılabilir olmalıdır.

Çocuğun davranışlarını ve faaliyetlerini yönlendirmek için boş bir alana sahip olması gerekir. Aynı zamanda çocuğun bireysel sorumluluk üstlenme yeteneğini gelişmesi adına belli sınırlar içinde özgürlüğe sahip olabileceğini anlamalıdır. Bunun yanı sıra günün sonunda, kullandığı materyalleri aldığı sırayla düzenlemesi ve sınıfın düzenlenmesine yardımcı olması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Mekanın ve mekan içindeki tüm donatıların buna uygun biçimde tasarlanması, çocuğun sorumluluklarının farkına varmasını ve eğitsel hedeflerin başarılmasını sağlayacaktır (Şahin, 2010).

2. Düzen ve disiplin:

Düzen, bu hazırlanmış ortamda önemli bir unsurdur, ancak yalnızca nesneleri uygun yerlerinde tutmada değil, aynı zamanda nesneler, uzam ve zaman arasındaki ilişkinin bir yansıması olarak yaşamın organize edilmesine de etki eder (Orem,1971).

Montessori yaklaşımında kullanılan eğitim materyalleri dört başlık altında gruplandırılabilir: Gündelik yaşam konuları, duyusal konular, akademik konular (matematik, bilim, coğrafya, dil), kültürel ve sanatsal konular. Montessori sınıf içindeki bu dört alanın sıralamasını belirtmemiş ve seçimi öğretmene bırakmıştır. Montessori, sınıf düzenlemesinin, beklenmedik uyaranlarla çocuğun dikkatini dağıtmak yerine, çocuğun dikkatini müfredata odaklaması gerektiğini vurgulamıştır. Montessori okulunda, her araç etrafındaki diğer araçlarla işlevsel olarak ilişkili olduğundan, tüm araçlar belirli bir sıraya yerleştirilmektedir (Güral, 2015). Malzemeler, sepet ve kutu gibi özel alanlara yerleştirilip

düzenlendiği için raflarda soldan sağa, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Montessori materyallerini düzenlemenin bazı yolları (Anonim, 2022a)

Belirtilen konu başlıklarına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilebileceği yardımcı materyaller eğitim ortamı içinde belli kurallara göre düzenlenmektedir. Söz konusu materyallerin ayrı aktivite alanlarında düzenlenmesi tercih edilmelidir. Daha büyük bir ortak alana açılacak küçük odalara benzer şekilde, bu küçük etkinlik alanları çocuğu bir etkinlikten diğerine yönlendirecek şekilde birbiriyle ilişkilenmelidir. Kare plan şeması mekanın etkin kullanımını en üst düzeye çıkardığı ve merkezde çocukların toplanması için boş bir alan bıraktığı için tercih edilmektedir. Etkinlik alanlarının arasında kot farkları yaratılarak mekânsal tanımlanmalar gerçekleştirilmesine imkan verilmektedir.

3. Aidiyet duygusu:

Montessori yaklaşımında yalın, huzurlu ve uyumlu bir atmosfer yaratılarak disiplinin, sevginin ve güvenliğin hakim olduğu bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılır. Bu anlamda ideal bir Montessori okulu çocuk için bir yuva işlevi imgesi taşımalı, çocukta aidiyet duygusu yaratmalıdır.

Montessori eğitim ortamını oluşturan mekanlardaı kullanılan malzemeler özgün niteliklerini sergileyen; herhangi bir algısal yanılsamaya yer vermeyen özelliklere sahiptir. Doğal ahşap mobilyalarda ve açık renkli zeminlerde organik şekiller kullanılır objeler kendi

doğal renklerinde bırakılır, mekan içerisinde renk kullanımı söz konusu olursa tercih edilen rengin doğaya referans vermesi sağlanır (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Montessori sınıflarında ahşap mobilyalar ve doğal renkler (Coulleri, 2019)

Dürüst tasarım anlayışıyla ön plana çıkan Montessori eğitim mekanında ev/yuva ortamı yaratılması dikkat edilen unsurlardan biridir. Bu amaçla çocuğun yabancılık hissinden uzaklaşabilmesi için mekanın, yakın çevredeki diğer yapıların tarzına benzer olması tercih edilmelidir. Sınıf ortamının daha sıcak bir atmosfere sahip olması için binanın soğuk ve kurumsal görünmesine neden olabilecek beton ve çelik gibi malzemeler yerine ahşap kullanılması tercih edilebilir. Çocuğun daha kolay oryantasyon sağlayabilmesi ve kaygı duygusundan uzaklaşabilmesi adına açık ve okunabilir bir plan şeması tercih edilmelidir.

4. Sosyalleşme:

Montessori okullarında çocuğun toplum hayatına adapte olabilmesi ve farklı sosyalleşme alışkanlıkları kazanabilmesi adına farklı yaş gruplarındaki çocukların birbirleriyle etkileşime girmeye teşvik edildiği bir ortam yaratılmaya çalışılır (Şekil 2.6).



Şekil 2.6. Montessori ortamında sosyalleşme (Disney, 2020)

Bu nedenle, eğitim ortamında bulunan etkinlik alanları, alanın ağırlıklı olarak daha büyük veya daha küçük çocuklar tarafından kullanılmasına bakılmaksızın, her yaş için çalışma ve oturma alanları sağlamalıdır. Bazı ortak alanlar, çocukların çekip çıkarabileceği hareketli mobilyalar kullanılarak farklı yaşlar arasındaki etkileşimi teşvik edecek şekilde tasarlanabilir.

5. Doğayla buluşma:

Doğal çevre ve bitkisel elemanlar Montessori yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Montessori eğitim ortamı tamamen çitle çevrili ve sınıfla doğrudan temas halinde olan bir bahçedir (Şekil 2.7). Böylece çocuğun iç ve dış mekan arasında hareket etmesi kolaylaşır.



Şekil 2.7. Montessori sınıfını çevreleyen doğal bahçeler (Abdel, 2020)

Montessori'ye göre okullar bahçeler, tarlalar ve hayvanlardan oluşmalıdır ki çocuk canlıların gelişimini gözlemleyebilsin ve onlara nasıl bakılacağını öğrenebilsin. Bu sayede çocuk, doğal çevreyi oluşturan unsurlara karşı sevgi, sempati ve güven duyabilir (Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Ekim–dikim alanları (Abdel, 2020; Coulleri, 2019)

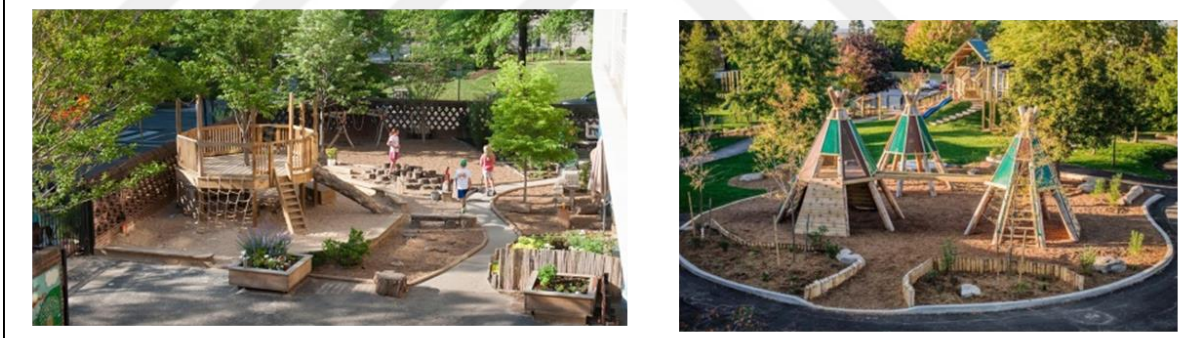
Bunun yanı sıra gündelik yaşamında doğayla daha fazla buluşabilme, temiz havada vakit geçirebilme imkanı bulur. Çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının gelişimi açısından doğal çevreyle ilişki kurabilmesi son derece önemlidir. Doğal çevrenin eğitim ortamıyla bütünleşik olarak kurgulanması, bu mekanların eğitim programının etkin bir parçası haline gelmesini sağlayacaktır. Açık ve kapalı mekanların birbiriyle yakın konumlarda ve ilişkili olarak düzenlenmesi, açık alan sınırlayıcılarının gün ışığına engel teşkil etmemesi doğal çevrenin daha aktif kullanılabilmesini sağlar. Bunun yanı sıra çocuğun keşfedip kullanabileceği etkili alanlara; barınak, tırmanma ve dinlenme gibi aktiviteler için kullanılabilecek gölge veren ağaçlara açık alan tasarımında yer verilmesi çocuğun doğa ile bütünleşik eylemler gerçekleştirmesini teşvik eder.

6. Motor aktiviteler:

Montessori, çeşitli fiziksel egzersizler için mekan sağlayacak uygun bir spor salonu veya oyun alanına olan ihtiyacı geniş bir şekilde açıklamaktadır. Yürümek, bir şeyler fırlatmak,

merdiven inip çıkmak, zıplamak vb. aktiviteler çocuğun gündelik yaşamının bir parçası haline getirilmelidir.

Montessori oyun alanları çocukların güvenliğini sağlamak adına sınır elemanları ile tanımlanmalıdır. Bu sınırlayıcılar, çalılar ve çiçekler gibi bazı doğal unsurlar ile oluşturulabilir. Çocuğun mevcut oyunları yorumlayabilmesi için topografyanın bir tasarım elemanı olarak kullanılması tercih edilmektedir. Ekipman tipini seçerken risk/güvenlik, kalite, işlevsellik, çok yönlülük ve dayanıklılık gibi bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Açık hava oyun alanı da mümkün olduğu kadar çok olanak sağlamalıdır. Çocukların koşmak, zıplamak, tırmanmak, inşa etmek, oyun oynamak için fırsatlar bulabilecekleri bir yer olmalıdır (Şekil 2.9). Bu sayede çocuğun motor becerileri gelişecek, fiziksel anlamda daha sağlıklı bir kondisyona sahip olacaktır.



Şekil 2.9. Montessori oyun alanları (Anonim, 2022c ; CCMA,2022)

Montessori (1987) ayrıca küçük bir kapalı spor salonuna sahip olmanın önemini belirtmiştir. Çocuklar, onlara nezaret eden bir öğretmen varsa, istedikleri zaman odayı ziyaret edebilirler. Spor salonu minderler, denge barı, ip gibi farklı egzersiz ekipmanları içerir ve beden eğitimi dersi ve yağmurlu günler için kullanılmaktadır. Spor salonu alanı, çeşitli büyük kas aktivitelerini teşvik etmek ve bunlara uyum sağlamak için özel olarak tasarlanmış "çok amaçlı motor aktivite alanı" olarak da adlandırılabilir (Moore, ve diğerleri, 1979).

Bunu sağlayabilmek adına, günlük oyun alanı ekipmanlarına açık ve kapalı mekan kurgusu içinde yer verilmelidir. Zemin yüzeyleri gerçekleştirilecek aktivitelerle uyumlu hale getirilmelidir. Mekan, bu ekipmanların kullanımı için yeterli alan sağlamalıdır.

Bu kısımda Montessori eğitim yaklaşımının program hedefleri incelenerek bunların karşılanabilmesi için gerekli mekânsal niteliğin sağlanabilmesi adına geliştirilebilecek tasarım çözümleri irdelenmiştir. Her bir hedef için gerekli mekânsal donanım / tasarım yaklaşımı Çizelge 2.1'de sistematize edilmiştir.

Çizelge 2.1. Montessori program hedeflerine yönelik mekansal tasarım çözümleri

MONTESSORİ PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
ÖZGÜRLÜK	Açık plan şeması, açık-kapalı alan entegrasyonu, geçirgen-görüş açısını kesmeyen yerleşim, işitsel-görsel dikkat dağıtıcılardan arınmış mekan tasarımı
DÜZEN-DİSİPLİN	Kot farkları ile mekan tanımlaması, merkezi plan şeması, düzenleyici mobilyalar
AİDİYET DUYGUSU	Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı, natürel renk seçimleri, dürüst tasarım anlayışı, ev/yuva hissiyatı
SOSYAL YAŞAM	Çocuk ölçeğinde tasarım, ortak paylaşım alanları, farklı yaş gruplarına adapte olabilen esnek mekan ve mobilya tasarımı
DOĞAYLA BULUŞMA	Açık-kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, doğal yeşil elemanların kullanımı, ekim-dikim alanları, doğal peyzaj tasarımı
MOTOR AKTİVİTELER	Yorumlanabilir –yaratıcı açık alan oyun ekipmanları, doğal materyal kullanımı, doğal çevre verilerinin oyunlaştırılması, aktiviteye uyumlu zemin malzemesi seçimi

2.3.2. Waldorf yöntemi

Waldorf eğitimi modeli, Almanya'da 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından düşünülmüştür. Waldorf modeli, çocuklara doğal çevrelerini keşfetme fırsatı verildiğinde gelişimlerinin doğal olarak geçekleştiğini savunmaktadır (Nordlund, 2013). Easton (1997), Steiner'ın bahsi geçen modelinin oluşturulmasındaki motivasyonunun insan yapımı teknolojiler ile kültür arasındaki ilişkinin değişiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Easton, Steiner'in amacının, çocukların sanayi sonrası bir dünyanın talepleri ve zorluklarıyla başa çıkabilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak yeni bir eğitim ivmesinin yaratılması olduğunu vurgulamaktadır.

Waldorf Okulu'nun ilk kuruluşu, o dönemde sanayinin gelişmesi ve kadın işgücü ihtiyacı nedeniyle aile yapısının ve ihtiyaçlarının değişmesi sonucunda gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi Emil Molt 1919 yılında Steiner'den, Almanya'daki fabrikasında çalışan çocuklar için bir okul kurmasını talep etmiştir.

Waldorf Okulu, Rudolf Steiner tarafından düzenlenen bir dizi eğitim konferansı sonucunda kurulmuştur. Daha sonra Steiner, okulun siyasi ve ekonomik denetimlerden bağımsız olarak açılması şartını kabul etmiştir (Barnes, 1991).

Waldorf Okulları, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliğiyle kurulmuştur. Devlet kurumu olmayıp, bir grup bağımsız insan tarafından oluşturulan özgür kuruluşlardır. Bu nedenle, ailenin bu okullara katılımı oldukça önemlidir. Bu modelin temel özelliği, etkileşimine çocukların ruhsal doğası ve antropoloji odaklanılmasıdır (Edwards, 2002).

Waldorf Eğitimi, çocuğun özgürlüğüne ve bütünsel gelişimine önem veren bir eğitim modelidir. Bu modele göre, öğretmenlerin çocuklara hem rehberlik etme hem de sanatsal gelişimlerini destekleme görevleri vardır. Waldorf eğitiminde, çocuklar özgür ve gelişime açık bir birey olarak kabul edilirler (Damovska, 2005).

Waldorf Eğitim Sistemi, kişisel özgürlüğün tam potansiyeliyle geliştirilmesini amaçlar. Rudolf Steiner eğitiminin amacı, doğuştan gelen insani niteliklerinin daha fazla gerçekleştirilmesine yardımcı olarak çocuklara erkek ve kadın olarak kendi güçlerini ortaya çıkarma fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle, Waldorf eğitimi insan ruhunun özgürlüğüne hizmet eden bir eğitim olarak değerlendirilir (Edmunds ve Barton 2004, s. 9).
Waldorf, özellikle sanatsal takdir ve güzelliğin değerine verilen öneme odaklanarak çocuğun tam gelişimini hedeflemektedir. Bu ideal modeli tasvir etmek için araştırmacılar sık sık "kafa-kalp-el" ifadesini kullanmaktadır (Easton 1997; Damovska 2005; Chauncey 2006). Steiner ve diğerleri ise bu modeli tanımlamak için "istekli, hissetme, düşünme" gibi terimler kullanmışlardır (Edwards 2002; Barnes ve Lyons 2003; Nordlund 2013).

Waldorf Eğitimi, bir çocuğun gelişim sürecinin yedi yıllık aşamalara bölünebileceği kabulüne dayanmaktadır. Waldorf Eğitimi'nde, çocuklar özgür, gelişen ve öğretilebilir insanlar olarak kabul edilir. Bu anlayışa göre, küçük yaşlardaki çocuklar kendiliğinden özgürlüğün tadını çıkarmak isterler, ancak açıkça tanımlanmış bir düzen ve biçimde güvenlik hissini sağlamak da önemlidir (Barnes ve Lyons 2003).

Waldorf eğitim sistemi içerisinde, öğretmenlerin temel rolü çocuklara rehberlik etmek ve özellikle sanatsal faaliyetlerdeki ilgilerini desteklemektir. Waldorf eğitim sistemi kapsamında yer alan sınıflarda meydana gelen çocuk davranışlarındaki sorunların çözümü genellikle, öğretmenler tarafından etkinlikleri değiştirerek, yeni bir hikaye sunarak veya çocuklara bir sanat projesi sağlayarak gerçekleştirilmektedir (Edmunds and Barton, 2004).

Waldorf eğitim sistemi içerisinde, hikâye anlatımı öğretmenler tarafından yönetildiği için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumu onaylayan Nordlund'un (2013) ifadesine göre, "Waldorf sınıfı eğitimcileri sanatçılar ve icracılardan oluşur; görsel ve sahne sanatlarında eğitilirler ve dersleri yenilikçi bir şekilde ele almayı öğrenirler. Ayrıca, Waldorf okullarında öğretmenler, sorunları tartışmak, birbirlerini desteklemek ve okulun idari ilerlemesini planlamak için düzenli olarak toplantılar yaparlar.

Waldorf eğitimi müfredatının temel prensibi, çocukların gelişimlerinin sürekli bir birey olarak ele alınmasıdır.

Steiner, çocukların ruhsal gelişiminin, duygu ve düşüncelerinden önce aktif hale geldiği görüşünü benimsemektedir. Bu nedenle, çocukların kademeli gelişimlerine uygun bir şekilde desteklenmesi için evde ve okulda öğrenmeleri gerekmektedir. İlk yedi yıl boyunca, bir çocuk, çevresindeki insanları taklit ederek bedenini kontrol etmeye çalışır; bu süreçte taklit, öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır (Astley and Jackson, 2000).

Waldorf yaklaşımı, okul öncesi eğitimde çocuğun akademik bilgi yerine doğal keşif ve merak duygularına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların yedi yaşına kadar olan dönemde fiziksel gelişimleri hızlı olduğu için, nitelikli oyun olanakları gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Waldorf yaklaşımı çerçevesinde, öğretmenler okulda velilerin yerini almaktadır ve sınıf ortamı bir aile ortamına dönüştürülmektedir. Öğretmenler otoritenin simgesi olarak kabul edilirken, öğrencilerle yakın bir ilişki içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmen, çocuğun gelişimine katkı sağlamak için çocuğu ne kadar iyi tanırsa, o kadar çok fırsata sahip olacaktır.

Waldorf eğitiminde, pek çok avantajı olan müfredat ve materyaller kullanılmaktadır. Bu avantajlar şu şekilde özetlenebilir:

1- Erken çocukluk ve taklit: Okul öncesi dönem çocukları için öğrenmenin temeli, öğretmenlerinin davranışlarını taklit etmek suretiyle yaparak öğrenmedir. Bu nedenle, Waldorf Eğitimi'nin felsefesi, hikayeler, şarkılar ve kaliteli materyaller aracılığıyla çocukların hayal gücünü, dil becerilerini ve merakını teşvik ederken, onlara model gösteren davranışları taklit etmeleri için örnekler sunar. Bu yaklaşım, çocukların fiziksel büyümelerini sağlıklı bir şekilde sürdürürken sağlam bir temel oluşturarak daha sonraki hayal gücü ve düşünce gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlar (Easton 1997, s. 88).

   Waldorf Eğitimi'nin erken çocukluk dönemi yaklaşımı çocuğa katı bir müfredat uygulamamayı tercih etmektedir. Çocukların erken büyümemeleri ve daha sonra öğrenmek için enerjilerini kaybetmemeleri için herhangi bir örgün eğitim, okuma

veya yazma gibi kurallara dayalı aktivitelerden kaçınılır (Edmunds and Barton, 2004).

2- Müfredat içeriğine açık yaklaşım: Waldorf yaklaşımı, açık bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda, eğitim içerikleri ve yöntemleri öğrencinin yaşına, ihtiyaçlarına ve bedensel-ruhsal yeteneklerine göre uyarlanmaktadır (Damovska, 2005).

   Öğretmen, deneyim kavramı üzerinde odaklanarak, genel eğitim sürecini sıralı bir şekilde planlamaktadır. Bu sıralama, öncelikle Rudolf Steiner veya Waldorf yöntemi ile karşılaşmayı içermekte; sonrasında ise deneyim yaşanmakta ve kavram, deneyim dışında kristalleşmektedir. Bu üç adım, herhangi bir gerçek öğrenme sürecinde yer alan temel unsurlardır (Barnes ve Lyons 2003, s. 17).

   Waldorf müfredatı, oyunlar, eğlence ve fiziksel aktivitelerin yanı sıra hikayeler ve dergiler gibi materyalleri de içeren geniş bir yelpazede sunulmaktadır. Bu yaklaşımda, yaratıcılık, şarkı söyleme, okuma ve oyunculuk önemli odak noktalarıdır. Sınıf ortamında, elektronik ortamların çocukların gelişim yeteneklerine ve yaratıcı doğalarına zarar vereceği düşüncesi hakim olduğu için teknolojik cihazlar yer almamaktadır.

3- Sanat odaklı: Doğal sanat etkinlikleri, Waldorf yaklaşımının çocukların ruhsal algılarını ve etrafındaki dünya hakkındaki farkındalıklarını geliştirmek için kullandığı temel yöntemlerden biridir. “Waldorf yöntemi, estetik bir ortam yaratarak ve konuyu sanatsal bir şekilde sunarak bir sanat olarak öğretmeyi savunur” (Easton 1997, s. 90). Müfredat, “eğitim bir sanattır” teorisine dayanmaktadır (Barnes ve Lyons 2003, s. 17). Farklı sanatlarda olduğu gibi, çocuklar da büyük hayal gücü gelişimi yaşayabilirler (Şekil 2.10).



Şekil 2.10. Waldorf sınıflarında sanatsal etkinlikler (Anonim, 2019a)

4- Hikâye anlatımı: Waldorf yaklaşımında, dil ve tarih öğretimi için hikâye anlatımı başlıca yöntemlerden biridir (Şekil 2.11). Bu yaklaşımda, öğretmenler sınıftaki çocuklara kavramları etkileyici bir ses tonuyla anlatmak yerine, söz konusu kavramların dramatik bir şekilde sunulmasına özen gösterirler. Bu sayede, çocuklar öğrenirken keyif alırken aynı zamanda bu hikayeleri taklit ederek kaliteli bir anlatım yeteneği de kazanırlar (Easton 1997, s. 90).



Şekil 2.11. Hikaye anlatarak eğitim (Follett, 2019)

Hikâye anlatımı, öğretmenlerin kavramları sunarken yaratıcı oyuna katılma ve sanatsal olarak ifade etme fırsatı vermesiyle tamamlanır. Öğretmenler, bir hikâye veya dramatik anlatım yoluyla bir kavram sunduktan sonra, öğrencilere bu kavrama

ilişkin yaratıcı oyunlar oynamaları ve sanatsal olarak yanıt vermeleri için ortam hazırlarlar.

5- Değerlendirme: Waldorf eğitiminde, müfredatlar alışılmadık bir şekilde gözlem yoluyla sunulmaktadır. Her öğrencinin bütünsel olarak değerlendirildiği bir müfredat değerlendirmesi uygulanmaktadır. Waldorf öğretmenleri, bu değerlendirme sürecinde çocukları yakından takip ederek, onların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek şekilde hareket ederler. Bu amaca yönelik olarak, tüm eğitimcilerin bir çocuğu 2 hafta boyunca yakından gözlemlediği bir düzende araştırma yapılır. Daha sonra fakülte, çocuğun bakış açısından sorulan bir 'yardımcı soru' formüle etmek amacıyla çocuğa ilişkin gözlemlerini paylaşmak için bir araya gelir (Deluca ve Hughes 2014, s. 453).
   Bu değerlendirme sürecinde, kâğıt üzerinde yapılan bir inceleme değil, çocukların oyununa dayalı fiziksel ve sözel gözlemlere dayanır.

Waldorf eğitimi, kapsamlı bir yaklaşımla ilgilenen bir eğitim felsefesi olarak kabul edilir. Waldorf eğitiminde uygulanan ilke ve kavramlar, her biri ayrı ayrı sunulsa da, öğrencilerin bütünsel gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik bir bütüncül yaklaşıma dayanır. Waldorf okullarında, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir ortamın ve kavramların tasarlanması için belirli yönergeler vardır (Jolley, 2010). Waldorf eğitiminin ulaşmayı amaçladığı program hedefleri ile bunlara ulaşabilmek için eğitim ortamının sahip olması gereken mekânsal nitelikler aşağıda açıklanmaktadır.

1- Mekânsal bütüncüllük

Waldorf okullarının müfredatı, öğrencilerin katılımına yönelik tasarlanmıştır. Rudolf Steiner, çocuğun içinde eğitime dahil edilmesi gereken üç temel güç olduğunu düşünmektedir ve bu güçler üzerine kurulu bir müfredat geliştirmiştir.

Bu kuvvetler zihinsel, duygusal ve fiziksel aktiviteyi (kafa, kalp ve el olarak da bilinir) içermektedir. Geleneksel eğitimde çocuklara çeşitli gerçekler öğretilir ve daha sonra bunları

ezberlemeleri ve bir şekilde öğretmene geri vermeleri beklenmektedir. Bununla ilgili sorun, zihinsel bir çabaya bağlı olması ve çocukların yorulmasıdır, ancak kalbi ve eli kullanan egzersizleri dâhil ederek öğrenciler tetikte kalacaktır (Carlgren, 1996).

Çocukların iç dünyalarındaki üç kuvveti desteklemek için, sınıfın ve öğretmenin alanı değiştirmesine izin veren açık bir plana ihtiyaç vardır (Şekil 2.12). Bu plan, okulun tamamına uygulanarak her alanın belirli bir amaca hizmet etmesini ve bütünsel olarak binayla uyumlu olmasını sağlar.



Şekil 2.12. Açık alan planı (Anonim, 2016)

2- Aidiyet

Her sınıfta aynı öğrenci ve öğretmeni koruyarak grup kendi topluluğu haline gelir. Çocuklar birbirlerini çok iyi tanımaya başlarlar, öyle ki birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler. Bu nedenle, belirli durumlar ortaya çıktığında, daha yetkin olanlar daha az yetkin olanlara yardım edebilir. Öğrencilerin kurdukları sosyal bağlar ve ilişkiler, bireysel gelişimlerine ve genel refahlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiler, benzer yaş grubundan destek ve anlayış sağlayarak öğrencilerin okul ortamına uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Öte yandan, öğretmenler öğrenciler için

önemli bir otorite figürüdür ve öğrenme sürecinde güvenilir bir kaynak olarak kabul edilmektedir. (Carlgren, 1996).

Topluluk kavramı, eğitim sisteminin her seviyesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda, her bir sınıfın ötesine ve okulun yapısına kadar genişletilerek uygulanması gerekmektedir. Fakülte (Waldorf sisteminde eğitim kadrosu bu şekilde adlandırılmaktadır), okulun işleyişinden sorumlu eşitlikçi bir topluluk olarak var olmaktadır. Tüm fakülte üyeleri, okulun nasıl çalıştığına dair sorumlulukları paylaşırlar (Bärtges ve Lyons, 2003).
Her topluluğun kendine özgü nitelikleri olduğu gibi, her sınıfın da kendini diğer sınıflardan ayıran bazı benzersiz özellikleri olmalıdır. Bu durum, sınıfların kendi karakterlerini yansıtabildiği ve kendilerine ait bir alanları olduğunu hissettikleri bir ortam yaratır.

Sınıfların bireysel karakterlerini ortaya çıkarmak için kullanılabilecek en basit yöntemlerden biri, renk kullanımıdır. Rudolf Steiner, farklı renklerin anlamını ve mekanlarda nasıl kullanılabilecekleri konusunda bazı görüşlere sahiptir. Örneğin, kırmızı daha aktif bir renk olarak görülürken, mavi zihinsel konsantrasyon ile ilişkilendirilir. Renklerin uygun şekilde kullanıldığı sınıflar, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir ve onların enerjilerini dengelemelerine yardımcı olabilir. Böylece, sınıfların her birinin birbirinden farklı bir tasarıma sahip olması, öğrencilerin her sınıfın kendine özgü bir hissiyatı olduğunu hissetmelerini sağlar. Bu da, öğrencilerin sınıfa ve okula aidiyet duygularını artırır ve öğrenme sürecine daha olumlu bir şekilde katılımlarını sağlar.

3- Doğayla etkileşim

Waldorf pedagojisi, doğal dünya ile etkileşim ve bağ kurma konusunda çocukların deneyimlerini zenginleştirmeyi öncelikli hedeflerinden biri olarak benimsemektedir. Birçok yönden, insanlar doğal dünyayla bağlarını koparıyorlar ve onun sağladığı ve sunduğu şeyler için gerçek bir takdir eksikliği yaşıyorlar. Doğanın korunması konusundaki sorumlulukların öğretilmesi, yetişkinlere kıyasla çocuklara daha kolay bir şekilde aktarılabilir. Çünkü çocuklar, doğal dünya ve içindeki bitki ve hayvanlarla ilişki kurmayı keşfetme konusunda

meraklıdırlar ve çevresel sorumluluklarını kolayca benimseyebilirler (Clouder ve Rawson, 2004).

Doğanın değerinin tam olarak takdir edilebilmesi için, öğrencilerin çevrelerinde etkin bir şekilde yer almaları ve insanların hammaddelere olan güvenlerini anlamaları gerekmektedir. Örneğin, Öğrencilerin, mısırın nasıl yetiştirildiği, hasat edildiği, öğütüldüğü ve ekmek haline getirildiği süreçleri deneyimlemeleri önemlidir. Rudolf Steiner, doğa ile çocukların kendilerini anlamaları arasında bir ilişki bularak doğal dünyanın öğretilmesi gerektiğini her zaman vurgulamıştır (Clouder ve Rawson, 2004).
Waldorf okullarının tasarımı, doğal dünyayı içeren farklı yollarla yapılabilir. Örneğin, bazı topluluk merkezli okullar, doğallığın korunduğu alanlar oluşturmak için çevre düzenlemesi yaparak, okulun merkezinde toplanma ve odak noktası oluştururlar. Binalar aynı zamanda doğal çevre ile örülüdür ve öğrencileri bu çevrenin içine çekmektedir. Aynı fikre bakmanın başka bir yolu da doğayı eğitim yapısına getirmektir (Şekil 2.13). Bu görselde çocuklar ne zaman bir odadan çıksalar, doğanın bir unsuruyla karşılaşırlar.



Şekil 2.13. Doğayla etkileşim (Anonim, 2022b)

Benzer bir yaklaşım, eğitim yapısının tasarımında doğayı doğrudan iç mekana taşıyan çok sayıda küçük avl yaratmaktır (Şekil 2.14). Yapıda delikler açılarak ağaçların doğrudan okulun üzerinde yükselmesine izin verilmektedir.



Şekil 2.14. Binanın tasarımı ile doğanın bütünleşmesi (Hernon, 2018)

Waldorf okullarında yapay aydınlatma yerine doğal aydınlatma öncelikli olarak bir tercih edilir ve mümkün olduğunca tasarıma dahil edilir. Ayrıca, binaların tasarımı, sürdürülebilirlik ilkelerine uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, kış için pasif güneş ısısı kazanımı, yağmur suyu toplama sistemleri, yeşil çatılar, yağmur suyu bahçeleri, geçirgen döşemeler ve yerel malzemelerin kullanımı gibi özellikler, doğaya saygılı olmanın önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.

4- Sanat dalları ile etkileşim

Finansman kısıtlamaları nedeniyle, birçok okulda sanat dersleri müfredatın kesintilere uğrayan veya tamamen ortadan kaldırılan ilk alanlarından biri olmakta, haftada yalnızca bir veya iki kez gerçekleştirilmektedir. Öte yandan, Waldorf okullarında sanat, müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrencilerin yaptığı hemen hemen her faaliyete yansıtılmaktadır. Bu eğitim sisteminin önemli bir yönü olan sanat, çocukların eğitimlerine duygusal olarak

bağlanmalarına yardımcı olmaktadır ve her konuda kullanılabilen bu disiplin, sadece eğitimi zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çocukların sanatçı olma arzusuna da hitap etmektedir (Lyons, 2003).

Sanatın sadece eğitim sürecini zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda pratik bir yaşam becerisi olarak da hizmet ettiği bilinmektedir. Sanatsal etkinlikler, dikkat ve uyanıklık gerektirdiği için öğrenciye önemli beceriler geliştirme fırsatı sunarlar (Carlgren, 1996). Ayrıca, çocuklar görsel temsiller yaparak kendilerine öğretilenleri daha iyi anlayabilirler. Sanatsal alıştırmalar, öğrencilere farklı medyalar kullanarak kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etme imkanı sunarlar. Örneğin, mum boyalarla nasıl çalışacakları, suluboya ile hangi teknikleri kullanacakları gibi konularda deneyim kazanırlar (Şekil 2.15).



Şekil 2.15. Çizim ve renklendirme kullanımı (Anonim, 2023a)

Bina tasarımına sanatsal fikirleri entegre etmenin bir yolu, eğitim yapısında farklı malzemeler kullanmaktır. Bu sayede bina daha az monoton görünüm kazanacaktır ve geleneksel okullardan daha farklı bir atmosfer yaratma potansiyeline sahip olacaktır

5- Eurythmy: Uzaydaki beden

Birçok kişi, Waldorf eğitimine aşina değilse veya Eurythmy'nin ne olduğu hakkında bir fikri yoksa, bu sanat formunun amacını anlamakta zorlanabilir. Eurythmy, Rudolf Steiner tarafından geliştirilen ve bilinçli zihin ile aktif uzuvlar arasında uyum sağlamayı hedefleyen ritmik egzersizleri içeren bir sanat formudur. Egzersizler, uzayda hareket deneyimi ve zihinde bilgi deneyimi olmak üzere iki yönde gerçekleştirilmektedir. Eurythmy egzersizleri, her zaman bir grubun parçası olarak gerçekleştirildiği için, katılımcıların sadece kendi benlik duygularını geliştirmelerine değil, aynı zamanda birbirlerinin farkında olmalarına da yardımcı olur (Şekil 2.16). Çocuklar vücutlarıyla nasıl hareket edeceklerini öğrendikçe, egzersizler de karmaşıklaşabilir ve zorlaşabilir (Fenner ve Rapisardo, 1999).



Şekil 2.16. Eurythmy dersleri (Anonim, 2021)

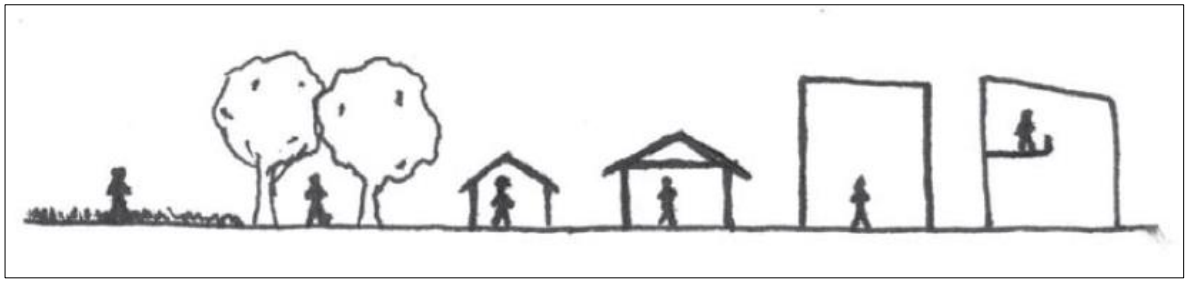
Rudolf Steiner, Eurythmy'nin yaşam boyu süren irade güçlerini yaratabileceğine inanmaktadır. Diğer eğitim biçimlerinin aksine, Eurythmy, iradenin daha sonra tekrar zayıflamasının önüne geçerek, iradeyi güçlendirebilir. Bu nedenle, Eurythmy'nin diğer

eğitim biçimlerinden farklı olarak özellikle iradeyi güçlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Carlgren, 1996, s.80).

Eurythmy, yalnızca ritmik hareketlerden ibaret olmayan bütünsel bir eğitim yaklaşımıdır ve müfredatın diğer alanlarıyla entegrasyonu hedefler. Hareket ve müzik arasında, üç zaman ile dört zaman arasındaki fark veya hızlı bir tempo ile yavaş bir tempo arasındaki fark gibi net bağlantılar bulunmaktadır. Bu nedenle, eurythmy'nin eğitimin geri kalanıyla ilişkisi son derece önemlidir.

Çocuklar, formalı geometri eğitim almadan önce daireler, kareler, üçgenler vb.leri içinde hareket etmeyi öğrenerek, hareket ve şekiller arasındaki bağı anlayabilirler. Şiir ve dil de ritmik bir biçimde öğretilebilir ve çeşitli kıta formları veya şiirsel ölçüler hareket halinde ifade edilebilir (Fenner ve Rapisardo, 1999).

Eurythmy, bedenin uzay içindeki anlamını kavramakla ilgili olduğundan, mimari açıdan bu fikrin geliştirilmesi, bina içerisinde farklı hacimsel deneyimler sunan bir yolu temsil eder. (Şekil 2.17), bir kişinin vücudunu uzayda deneyimleyebileceği farklı yöntemlerin bir diyagramını göstermektedir. Kişi tarlanın sonsuzluğunda, ağaç gölgeliğinin altında, küçük ve dar bir odada, uzun bir alanın dibinde ya da çok katlı bir alanın üst katında olabilir. Tüm bu seçenekler mekânı deneyimleme imkânı sunar ve tek bir binada bir araya geldiklerinde birbirleriyle daha kolay karşılaştırılabilirler.



Şekil 2.17. Hacimsel deneyimlerin şeması

Eurythmy, bir binanın düzeni ve bir kişinin içinde nasıl hareket ettiği açısından da ele alınabilir. Belirli bir sırayla farklı hacimsel boşlukları kullanarak, ziyaretçi için dinamik ve zengin bir deneyim oluşturulabilir. Kişinin bir mekâna veya binaya girdiğinde karşılaşacağı belirli bir boşluk düzeni vardır. Binanın içinden geçen boraksı yer yer genişletip, yer yer daraltmak, deneyimi monotonluktan çıkarıp, daha ilginç hale getirir.

Bu bölümde, Waldorf eğitim yaklaşımının program hedefleri gözden geçirilerek, bu hedeflere ulaşmak için gerekli mekânsal niteliklerin sağlanabilmesi adına geliştirilebilecek tasarım çözümleri ele alınmıştır. Her bir hedef için gerekli mekânsal donanım veya tasarım yaklaşımı Çizelge 2.2'de sistematik bir şekilde sıralanmıştır.

Çizelge 2.2. Waldorf program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım çözümleri

WALDORF PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
MEKÂNSAL BÜTÜNCÜLLÜK	Mekanların tutarlılığı ve entegrasyonu , açık ve okunabilir plan şeması, çeşitli aktivite alanları
AİDİYET	Özgü tasarım konsepti, farklı renkler kullanımı, farklı boyutlarda sınıflar,farklı şekillerde sınıflar
DOĞAYLA ETKİLEŞİM	Ekim-dikim alanları, doğal peyzaj tasarımı, doğal elemanlar ve bitkiler kullanımı, açık- kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, sürdürülebilirlik
SANAT DALLARI İLE ETKİLEŞİM	Asimetrik tasarım, farklı malzemeler kullanımı
EURYTHMY	Ritim kavramı kullanımı, farklı hacimsel deney kullanımı, bina koridorlarının genişletilmesi ve daraltılması, altın oranı kullanımı

2.3.3. Reggio Emilia yöntemi

Reggio Emilia Yöntemi, II. Dünya Savaşı sonrasında İtalya'nın Reggio Emilia şehrinde Loris Malaguzzi (1920-1994) tarafından kurulan bir eğitim yöntemidir. İtalyan aileler, savaş ortamında baskıcı bir eğitim düzeniyle karşı karşıya kalmışlardır (Wien 2008). Buna

karşın Reggio Emilia programı, faşizmden kurtulan dünyada büyüyen çocuklara umut ve özgürlük sunarak oluşturulmuştur. Reggio Emilia programı, küçük yaşta çocuklar için İtalyan eğitim sistemi içinde okullar oluşturma amacıyla öğretmenler ve ailelerin birlikte çalışmasıyla başlamıştır. Ebeveyn kooperatifi hareketi, dünya çapında yayılan, çocuk gelişimi için önde gelen fikirlerle beslenen bir belediye örgütüne dönüşmüştür.
Rinaldi (2006), Reggio Emilia okullarında mekansal çevrelerin önemini vurgulamaktadır. Fiziksel mekan, üçüncü bir öğretmen olarak düşünüldüğü ve çocukların merak ve yaratıcılıklarının dinlendiği ve kabul edildiği bir bağlam oluşturduğu için, çocuk gelişiminde önemli bir aktör olarak ele alınmaktadır. Edward (2003), bir Reggio Emilia sınıfın şu şekilde tasarlanmaktadır: (oyunculuk ve neşe dolu bir sınıf atmosferi).

Kurucu Loris Malaguzzi, Vygotsky, Piaget ve Montessori'nin sosyal yapılandırmacılığı yanı sıra Dewey'in ilerlemeciliği ve Bronfenbrenner, Bruner ve Gardner gibi birçok teorisyenin insan psikolojisiyle ilgili fikirlerine katkıda bulunmuş ve hatta çoklu zeka teorisini tanımlamıştır (Firlik, 1996; Edwards, 2003). Bugün, "Reggio Emilia yöntemi en iyi yapılandırmacı öğrenme teorisi olarak tanımlanmaktadır.

Reggio Emilia yönteminin üç temel amacı bulunmaktadır: çocuğun haklarına vurgu yapmak, öğretmenin profesyonel bir araştırmacı olarak rolünü önemsemek ve çocukların eğitiminde müşterek faaliyetlere odaklanmak. Eğitim sürecinde çocuğun haklarına ve değerine vurgu yaparak öğrenme deneyimleri gerçekleştirme, Reggio Emilia felsefesinin temel hedeflerinden biridir. "Reggio Emilia felsefesinin kilit taşı, yetenekli, becerikli, güçlü kahramanlar olarak çocukların ve öğretmenlerin imajıdır" (Wien, 2008, s. 6). Programın hedef kitlesi bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi çocuklardır (Edwards, 2002). Bu çocukların, zenginleştirici ve destekleyici bir ortamda etraflarındaki dünyaya dokunmalarına, hareket etmelerine, dinlemelerine, görmelerine, tatmalarına ve keşfetmelerine izin verilmelidir. Çocuk doğal olarak yaratıcıdır ve zengin, yetkin bir bireydir; yaratıcılık haklarına sahiptir. Çocuklar, fikirlerini yüz farklı dilden herhangi birinde ifade etme konusunda desteklenir (Edwards ve ark., 2012). Çocuklara "Kelimeler, hareket, çizim, resim, bina, heykel, gölge oyunu, kolaj, dramatik oyun, müzik" gibi araçlar

kullanarak kalplerinin ve zihinlerinin düşüncelerini paylaşmaları için her fırsat verilir (Edwards, 2002, s. 6). Reggio Emilia pedagojisi, yetkin, eleştirel ve aktif bir çocuk vizyonuna odaklanır.

Reggio Emilia eğitiminin ikinci bir amacı, bilgili, profesyonel araştırmacılar olarak öğretmenlerin, teori ve pratiği aktif olarak iç içe geçiren öğrenen, yapan ve yansıtan bir kimliğie sahip olmalarıdır. Diğer müfredatların aksine, Reggio Emilia öğretmenleri kendilerini araştırma kaynakları olarak kabul ederler ve araştırmayı kalıcı bir tutum ve çalışma biçimi olarak görürler. Rolleri, kayıt tutma, diyalog kurma, tartışma yapma, dinleme, ilişki kurma ve çocuğun öğrenmesini desteklemek için çocuğu anlamaya çalışma gibi çeşitli aktiviteleri içerir (Edwards, 2003). "Reggio Emilia öğretmeni, katılım ve dikkat arasında ustaca bir denge kurma rolü oynar" (Edwards, 2012). Sonuç olarak, amaç öğrenmek, çocuğu derinlemesine incelemek ve o bireyin gelişimi hakkında mümkün olan her türlü bilgiyi toplamaktır.

Reggio Emilia'nın üçüncü amacı, eğitimde ortaklıklara odaklanmasıdır. "Okulun çalışmalarına ilgi duyan herkesin beklentilerini harekete geçiren bir işbirliği ruhu vardır. Ev ve okul arasındaki ilişkiler güçlüdür ve belgelenmiştir" (Vakil ve diğerleri, 2003, s. 189). Sistem, öğretmenleri, çocukları ve ebeveynleri akademik veya öğrenme programlarında eşit katılımcılar haline getirir. Reggio Emilia okullarında "ebeveynler ve diğer topluluk üyeleri, okul temelli veli-öğretmen kurullarına ve ayrıca belediye meclisine rapor veren topluluk çapında komitelere katılarak okul karar alma süreçlerine dâhil olurlar" (Firlik, 1996, s. 217). Reggio Emilia kurumu, halkın öğrenme sisteminin işlevsel, metodolojik ve örgütsel yönlerine katılabileceği işbirlikçi bir kültürel alandır (Edwards, 2003).

Reggio Emilia eğitim sistemi, diğer eğitimciler, ebeveynler ve topluluk üyeleri ile ortaklık tarafından desteklenen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu öğretmenler, bakımları altındaki çocukları gözlemlemek, dinlemek, yansıtmak ve öğrenmek için çalışırlar. Öğretmenlerin yürüttüğü kapsamlı araştırma odaklı yaklaşımı mümkün kılan unsurlardan biri, aynı öğrencilerle sahip oldukları uzun vadeli ilişkilerdir: öğretmen ve çocuklar

genellikle üç yıl birlikte kalırlar (Edwards, 2003). “Reggio Deneyimi” bir pedagog (uzman, koordinatör) tarafından yönetilir (Edwards, 2003). Öğretmenler genellikle her hafta planlama yaparak, her çocuğun gelişimi için destek programları tasarlayarak, eğitim için zengin ortamlar oluşturarak, problem çözme fırsatları sağlayarak ve her bağlamda öğrenmeyi belgeleyerek çiftler halinde çalışırlar (Firlik, 1996). Ek olarak, atölyeciler olarak adlandırılan ek sanat liderleri, medya ve semboller aracılığıyla ifadeyi teşvik etmek için görsel sanatlar konusunda özel olarak eğitilmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının sofistike, karmaşık doğasını ifade etmek için "müfredat planlaması", "müfredat" ve "mesleki gelişim" gibi terimler uygun değildir. Reggio modeli, “progettazione” kelimesini kullanarak, düşünme tekniği, ilişkiler kurma ve diğer insanların alanını getirme gibi yöntemleri vurgulamaktadır (Rinaldi, 2006). Reggio Emilia, öğrenmenin temeli olarak çocuğun çıkarlarını kullanmayı ve topluluğu, sorumluluğu ve saygıyı önemsemeyi vurgulayarak özelleştirilmiş ve esnek bir müfredat sunar. Ortaya çıkan anlaşmalı müfredat, programın bir parçası olmaktan ziyade her gün belirli dersleri, esnek çalışma ve oyun dönemlerini ve katılım veya molaları tamamlamak için yavaş tempolu bir yaklaşım benimser (Hertzog, 2001). Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin sıkı bir etkinlik programı takip etmelerine gerek kalmaz ve geleneksel sınıflara oranla daha derinlemesine öğrenmek daha kolay hale gelir.

Reggio Emilia müfredatı ve materyallerinin birçok avantajı vardır ve aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1- Proje yöntemi: Reggio Emilia müfredatının derinlemesine proje kavramı, tanımlanabilir ve tanımlanmış bir çekirdek bileşeni olarak kabul edilebilir. Uzun vadeli, açık uçlu projeler, ortak çalışma için önemli araçlardır (Edwards, 2003). Müfredat, sanatı güzel, sağlıklı ve sevgi dolu bir ortamda sunmayı ve özellikle çocukların çeşitli şekillerde kendini gösteren ifade yeteneklerine odaklanan projeleri kullanmayı içerir (Lim, 2004). Reggio Emilia projeleri, öğrenme deneyimini görünür kılmayı amaçlar ve çocuğun uğraştığı sanat, düşünce dünyasını yansıma biçimi öğretmen tarafından derlenen bir günlükte bir araya getirilir.

2- Değerlendirme: Proje kavramı öğrenci müfredatını tanımladığı için, Reggio Emilia yaklaşımındaki dokümantasyon terimi öğrenme sürecini tanımlamak için en doğru kavramdır. Öğretmenler, öğrencilerin proje çalışmalarını gözlemleyerek kaydedip daha sonra okuyarak yorum yaparlar. Bu işlem sırasında oluşan sonuç, çocuğun öğretmenleriyle birlikte oluşturduğu bilgi portföyü olarak okul sistemi için faydalı bir öğrenme kaydı olarak aktarılır. Belgeleme, Reggio Emilia yaklaşımındaki öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmenin birincil yolu olarak kabul edilir ve günlükler ve çocuk çalışmalarının sergileri gibi farklı medya araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir. Bu belgeleme süreci, öğrencilerin çalışmalarının yanı sıra öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl destekleyebileceği konusunda da önemli bilgiler sağlar. Sonuç olarak, öğrenci çalışması ve öğretmen yorumu veya sunumunun bir birleşimi, Reggio Emilia yaklaşımındaki değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynar ve farklı öğrenme stilleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenir.

Fraser (2011), Reggio Emilia'nın öğrenme yaklaşımını özetleyen on iki yol gösterici ilkeyi şu şekilde belirtmektedir:

1- İşbirliği: Reggio Emilia yaklaşımının başlangıcından bu yana, sınıflar ebeveynler, eğitimciler ve çocuklar arasında yüksek düzeyde işbirliğine dayalı ortaklıkları destekleyen bir yapılanmaya sahiptir. İşbirliği, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve toplumun birlikte çalışmasıyla eğitimin her kademesinde sağlanmaktadır.
2- Çocuk kimliği: Reggio Emilia yaklaşımında, çocuk, yetenekli, güçlü ve becerikli bir kimliğe sahiptir. Bu yaklaşımda, çocuklar yetkin ve son derece karmaşık fikirlere sahip bireyler olarak değerlendirilirler ve kimlikleri kültür, toplum ve aile değerlerinden beslenmektedir.
3- Çevre üçüncü öğretmendir: Reggio Emilia yaklaşımında çevre, sınıftaki öğretmen ve çocukların yanında üçüncü bir eğitimci olarak ele alınır. Çünkü çevre, çocukların öğrenme sürecine doğrudan etki eden bir faktördür. Bu nedenle, Reggio Emilia

yaklaşımında çevre, kasıtlı kışkırtmalarla çocukların ilgisini uyandırmaya yönelik olarak tasarlanır.

4- İlişkiler: Reggio Emilia öğrenme yaklaşımında, üç önemli ilişki vardır ve bu ilişkiler, sınıf içinde fiziksel ilişkiler, çevredeki insanlar arasındaki sosyal ilişkiler ve entelektüel ilişkilerdir.

5- Şeffaflık: sınıfta ışığı yakalayan ve yansıtan aynalar, pencereler ve cam kaplar gibi öğrenme alanında kullanılan çok sayıda şeffaf malzeme nedeniyle şeffaflık yol gösterici bir ilke olarak kullanılmaktadır. Metaforik olarak şeffaflık, Reggio Emilia yaklaşımının dünyanın diğer bölgelerinden gelen fikirlere ve teorilere açıklığını açıklamak için kullanılabilir.

6- Dokümantasyon: Edwards ve Forman (2011), dokümantasyonu "başkalarının kaydedilen davranışı anlamasına yardımcı olmak için yeterli ayrıntıyı içeren herhangi bir performans kaydı" olarak tanımlamıştır. Dokümantasyon, sadece bir çocuktan elde edilen bitmiş üründen daha fazlasını ifade etmektedir. Bu süreç, çocukların deneyimlerinin ve çalışmalarının sözlü ve görsel bir izini kayıt altına almaktadır.

7- Pedagojik dokümantasyon: Pedagojik dokümantasyon, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyim ve çalışmalarını kaydedip analiz eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini incelemelerini de mümkün kılar.

8- Provokasyon: Reggio Emilia yaklaşımı, çocuklara özgürce keşfetme fırsatı sunan bir eğitim modelidir. Bu yaklaşımda, provokasyonlar öğrencilerin dikkatini çekmek ve merak uyandırmak için kullanılır. Provokasyonlar, öğrencilerin ilgisini ve etkileşimlerini yakından izleyen eğitimciler tarafından beyin fırtınası yapmak için kullanılır.

9- Tasarım odaklı yaklaşım (Progettazione): Reggio Emilia eğitim yaklaşımında, öğrenme sürecinin temelini oluşturan "progettazione" adı verilen müfredat, öğrencilerin, eğitimcilerin ve çevrenin işbirliği yoluyla fikirlerin daha fazla araştırılmasını teşvik eden esnek bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımda, önceden belirlenmiş bir müfredat yerine, öğretmen ve öğrenci etkileşimleri ile çevre ile

etkileşimler yoluyla doğal olarak ortaya çıkan müfredat, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre tasarlanmaktadır.

10- Çocukların beden dili: Reggio Emilia eğitim yaklaşımı çerçevesinde, "çocukların yüz dili" adı verilen bir strateji kullanılarak, öğrenme sürecinde çocukların farklı medya araçları kullanarak kendilerini ifade etmeleri, anlamaları, yorumlamaları ve iletmeleri teşvik edilmektedir.

11- Saygı ve Karşılıklılık: Reggio Emilia yaklaşımı, saygı ve karşılıklılık prensibi etrafında şekillenen bir eğitim modelidir. Bu prensibe göre, çocuklar, aileler, eğitimciler ve çevre arasındaki etkileşim ve fikir alışverişi, saygılı bir atmosfer yaratır ve bu atmosfer, Reggio Emilia yaklaşımının temel taşlarından birini oluşturur.

Eğitimin ana hedeflerinden biri, çocukların güvenli bir şekilde keşfetmeleri ve öğrenmeleri için uygun bir ortam sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, fiziksel öğrenme ortamının kalitesi, oda büyüklüğü, düzeni, mobilya, aydınlatma ve gürültü gibi unsurlarla bağlantılıdır ve olumlu öğrenme sonuçlarıyla ilişkilidir. Reggio Emilia yaklaşımı, yüksek kaliteli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının, çevreyi 3. öğretmen olarak kabul etmekten geçtiğine inanmaktadır.

Reggio Emilia sınıfları, çocukları davet eden, oyun oynama ve neşe atmosferini teşvik eden olanaklar ve provokasyonlar açısından zengin olacak şekilde tasarlanmış ve düzenlenmiştir.

Bu sayede, çocukların kendilerini ifade etmelerini, keşfetmelerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran bir ortam oluşmaktadır. Eğitimciler, küçük çocuklar için bir ortam planlarken, yetişkinlerin yaşamları üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmalıdır. Bu da, Reggio Emilia yaklaşımının önemli bir parçasıdır (Fraser, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımında, üçüncü öğretmen olarak kabul edilen ortamın yaratılması için yedi ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler estetik, aktif öğrenme, etkileşim, şeffaflık, iç - dış mekân birlikteliği, esneklik, katılımcılıktır (Fraser, 2011).

Reggio Emilia sisteminin program hedeflerinin tam anlamıyla karşılanabilmesi için eğitim mekanın bu ilkeler doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir. Söz konusu ilklerin mekânsal içerikleri aşağıda açıklanmaktadır.

1- Estetik

Reggio Emilia yaklaşımında, öğrenme ortamlarının estetik ve erişilebilir olması önemlidir. Bir odanın nasıl göründüğü, o odanın kullanımını tanımlayabilir. Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların güzel ve düzenli bir ortamda oynamayı sevdiklerine inanmaktadır. Çocuklar, yetişkinler kadar güzelliği takdir edebilir ve düzenli, iyi tasarlanmış alanlarda oynamaktan keyif alırlar. Reggio Emilia yaklaşımı, erken yaşta yaratıcı, estetik bir farkındalık beslemenin çocukların yaşamları boyunca sanatı takdir etmelerine ve yaratmalarına yardımcı olabileceğine inanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme ortamları, sanatsal öğeler, doğal malzemeler, renkler ve dokular gibi estetik unsurlarla zenginleştirilmelidir. Merak uyandıran ve estetik bir güzelliğe sahip bir sınıf, çocukların yaratmasına, öğrenmesine ve büyümesine yardımcı olacaktır.

Bir Reggio Emilia ortamının estetiği, mekânın her yönünün yaratılmasına verilen detay miktarından gelmektedir (Fraser, 2011). Ortam için renk seçerken, bir dizi renk kullanılmalıdır, vurgu renkleri ise farklı alanları veya nesneleri vurgulamak için kullanılabilir. Aydınlatma, Reggio ortamının estetiği için önemlidir ve ortam farklı özelliklere sahip çeşitli ışık kaynaklarıyla aydınlatılmalıdır (Şekil 2.18). Çocuklar ve eğitimciler, ışığın yoğunluğunu ve rengini değiştirmek için dimmerler kullanarak odadaki aydınlatmayı değiştirebilmelidir (Zini, 2005).



Şekil 2.18. Renkleri ve çeşitli aydınlatmaları kullanmımı (Anonim, 2023b)

2- Aktif öğrenme

Çocukların doğdukları andan itibaren dünya vatandaşı olarak kabul edildiği ve eğitimcilerin sorumluluğunun öğrenme ortamlarında öncü rol üstlenmelerini sağlamaya teşvik ederek bir ortam yaratmak olduğu vurgulanmaktadır. Bir sınıfın başarılı olması için, çocukların keşfetmeye karşı koyamayacakları öğelerle donatılması gerektiği belirtilmektedir. Başarılı bir öğrenme ortamının anahtarı, çocukların sevdiği nesnelerle dolu olmasıdır. El işi malzemeleri, kostümler, çocuklara uygun mobilyalar ve aynalar gibi materyaller, çocuklar için ilgi çekicidir. Ayrıca, renk gruplarına göre düzenlenmiş boya kalemleri, boyalar ve kurşun kalemler, karmakarışık bir zanaat çekmecesinden daha çekici olabilir ve çocukları yaratıcı çalışmalara teşvik edebilir.

Aktif öğrenme ilkesi, zengin ve teşvik edici bir ortam sağlayarak çocukların çeşitli materyalleri keşfetmelerini teşvik etmektedir (Fraser, 2011). Aktif öğrenme ortamı, çoklu duyusal deneyimler sunarak çocukların bilgilerini ve hafızalarını yapılandırmalarına yardımcı olabilir. Reggio Emilia yaklaşımında, aktif bir öğrenme deneyimi, Gandini'nin belirttiği gibi mutfakta yemek hazırlama gibi birden fazla duyuyu kullanma fırsatı veren aktivitelerle sağlanabilir (Gandini, 2011). Zengin bir duyusal ortam tasarlarken renk, ışık, ses ve koku gibi faktörlerin önemi vurgulanmalıdır, çünkü bunlar küçük çocukların bilişsel

süreçlerine uygun olan faktörlerdir (Şekil 2.19). Sunulan malzemelerde ahşap, taş, çiçek ve kumaş gibi değişebilen malzemelerin yanı sıra cam ve çelik gibi değişmeyen malzemeler de yer almalıdır. Bu sayede, çocuklar yapılandırmayı kolaylaştırabilir ve bilgiyi daha iyi anlayabilirler (Zini, 2005).



Şekil 2.19. Bazı mutfak gereçlerinin ortamlda bulunması (Anonim, 2013)

3- Etkileşim

Sınıf ortamı, ilişkileri geliştirme ve topluluk değerlerinin öğretilmesinde etkili bir araç olabilir. Bu nedenle, öğrenme ortamı sınıftaki çocuklarla yetişkinler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi en üst düzeye çıkarmalıdır. Ayrıca, sınıfın öğrencilerin kendilerini güvende ve yetenekli hissetmelerine imkan veren bir ortam sağlaması önemlidir. Malzemelerin kolay erişilebilirliği ve düzenlenebilirliği, sınıfta sorumluluk duygusunun oluşmasına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, küçük çocuklara bile sorumluluk verilmesi, çevreye karşı duyarlılık ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Reggio Emilia yaklaşımı, işbirliği odaklı bir ortamda çocuklara hem bireysel olarak, hem de diğer çocuklar ve yetişkinlerle bir grup halinde çalışma fırsatları sunar. Reggio Emilia

sınıfları, ebeveynler, eğitimciler ve çocuklar arasında işbirliğine dayalı ortaklıklara ilham vermek için kurulmuştur (Edwards, Gandini & Forman, 2011). Bu sayede çocuklar grup çalışmasının dinamiklerini ve bireysel katkıların önemini öğrenirler (Fraser, 2011). Okulun girişine asılacak büyük duvar resimleri oluşturmak, çocukların bilgi inşasına yardımcı olmak için başkalarıyla işbirliği içinde çalışmasına izin veren bir proje örneğidir (Şekil 2.20).



Şekil 2.20. Çocuklar arasında duvar resimleri ve ortak projeler (Anonim, 2018)

Reggio Emilia okullarının klasik tasarımı, farklı sınıfları bir araya getiren merkezi bir meydan veya şehir meydanıdır. Bu topluluk buluşma alanı, etkileşimi arttırarak fikir paylaşımını kolaylaştırır ve yaşları ve yetenekleri farklı olan öğrencileri birbirine bağlar. Geleneksel bir okul ortamında sınıfların bölünmüş hissedilmesini önler ve öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilecekleri ve belgeleyebilecekleri bir yer sağlar ki bu da Reggio Emilia yaklaşımının büyük bir odak noktasıdır.Ayrıca, pencere ve açık alanlar da sınıfları görsel olarak birbirine bağlamak için kullanılır. Bu tasarım her yaştan öğrenciyi ve farklı fikirleri, yaratıcılığı ve oyuna ilham vermek için bir araya getirmeyi amaçlar.

Reggio Emilia yaklaşımındaki "ilişki" kavramı, nesnelerin odadaki diğer materyallere göre nasıl sergilendiğini ifade eder. Bir örnek olarak, Lego blokları ve dalgaların karaya attığı

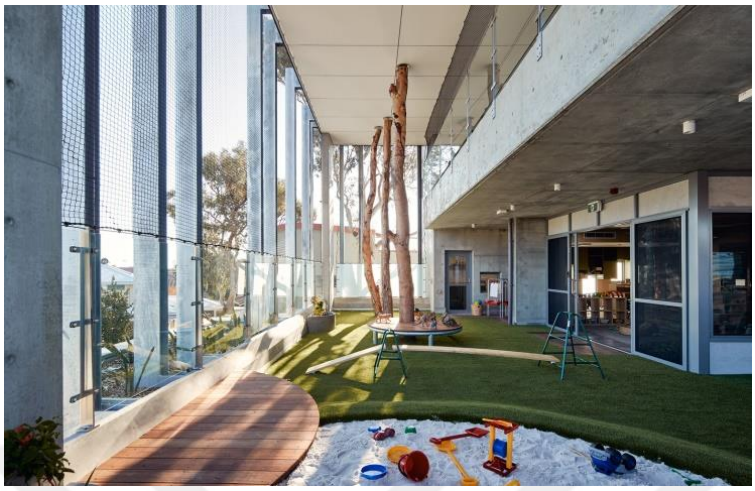
odun parçaları gibi doğal ve yapay dünyalar arasındaki ilişkiyi keşfetmek için büyük bir ayna üzerine yerleştirilebilir (Şekil 2.21) (Fraser, 2011).



Şekil 2.21. Doğal ve yapay malzemelerin kullanımı (Anonim, 2012)

4- Şeffaflık

Reggio Emilia ortamında şeffaflık, cam objeler, aynalar, pencereler, iç cam duvarlar, büyük plastik levhalar vb. gibi şeffaf malzemelerin kullanımı ile sağlanır (Fraser, 2011). Şeffaf malzemeler, Reggio Emilia yaklaşımının önemli bir yönü olan doğal ışığın mekana daha kolay girmesini sağlar (Şekil 2.22).



Şekil 2.22. Geniş cam pencerelerkullanımı (Castro, 2018)

Malzemelerin şeffaf kaplara konulması ise çocukların dikkatini çekmek ve odanın şeffaflığını artırmak için kullanılır (Gandini, 2011). Ayrıca, malzemelerin şeffaf kaplara konulması ise çocukların dikkatini çekmek ve odanın şeffaflığını artırmak için kullanılır (Şekil 2.23).



Şekil 2.23. Çeşitli şeffaf malzemelerin kullanımı (Barrett, 2013)

Büyük pencereler, doğal ışığın içeri girmesine izin vererek şeffaflığı sağlayan bir diğer unsurdur. Şeffaf perdeler ve bölücüler ise odaya rahat bir his verirken , istendiğinde mekanı

bölerek farklı bölümler oluşturmayı mümkün kılar. Bu sayede çocuklar ve eğitimciler diğer alanları görebilir ve daha büyük sınıf öğrenme dinamiklerinin bir parçası olabilirler.

Şeffaflık, çocukların çalışmalarının sınıf duvarlarında ve okul girişlerinde sergilenmesinde bir yöntem olarak da kullanılabilir. Bu durum, çocukların öğreniminin "şeffaf" olmasını ve sürekli büyüme ve yansıma için ebeveynler ve çocuklar tarafından erişilebilir olmasını sağlar. Loris Malaguzzi, "Okul genelinde duvarlar, çocukların ve öğretmenlerin yarattığı şey hakkında hem geçici hem de kalıcı sergiler için alanlar olarak kullanılıyor: duvarlarımız konuşuyor ve belgeliyor" şeklinde açıklamıştır (Gandini, 2011, s.41). Çocukların işlerini sınıfın duvarlarında ve okulun koridorlarında sergilemek, öğrencilere çalışmalarını önemli görerek özerklik duygusu verir.

5- Iç - dış mekan birlikteliği

Doğal materyallerin sınıf ortamında kullanımının çocukların kökleriyle bağ kurmalarına yardımcı olması ve toplumlarına saygı duymalarını güçlendirmesi, pedagojik açıdan önemli bir konudur (Gandini, 2011). Doğal malzemeler arasında yer alan çam kozalakları, kabuklar, ve değişen boyut ve renkteki çakıl taşları gibi materyaller, bir yaşayan sistem gibi hareket ederek sınıfta belirli bir kültürün oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Şekil 2.24).



Şekil 2.24. Doğal materyallerin kullanımı (Anonim, 2023c)

Fraser'ın belirttiği gibi, sınıftaki pencerelerin çocukların havadaki ve mevsimlerdeki değişiklikleri takip edebilmeleri için yeterince alçak olması gerekmektedir. Böylece çocuklara dışarıdaki ortamı hissetme fırsatı verilerek, doğa ile bağ kurmaları sağlanabilir. Ayrıca, çocukların sınıfa materyal getirmelerine de izin verilerek "dışarıyı içeri getirme" fırsatı verilir. Bu, doğa yürüyüşleri yaparak, evden veya ziyaret ettikleri yerlerden farklı doğal elemanları getirerek gerçekleştirilebilir.

6- Esneklik:

Reggio Emilia yaklaşımında esnekliğin, mekan, zaman ve materyallerin esnek kullanımıyla sağlandığı belirtilmektedir. Esnek bir Reggio Emilia ortamının oluşturulması, eğitimcilerin farklı düşünme becerilerini kullanarak sınıfın alanlarının ve materyallerini farklı biçimlerde kullanmalarına izin verecek şekilde bir planlamanın gerçekleştirilmesini gerektirir (Fraser, 2011). Ayrıca, çocuklara esnek oturma seçenekleri sunmak da sınıf ortamını daha rahat ve ev gibi hale getirmenin harika bir yolu olarak önerilmektedir (Şekil 2.25).



Şekil 2.25. Çeşitli oturma seçeneklerinin kullanımı (Anonim, 2023d)

Örneğin, sanat ve bilim materyalleri için ayrı merkezler oluşturmak yerine, materyallerin sınıf içinde ihtiyaç duyulabilecek her yerde kullanıma hazır olması gerektiği ifade edilmektedir. Gandini ise, Reggio Emilia ortamının hem esnek hem de uyarlanabilir olması

gerektiğini vurgulayarak, çocukların ve eğitimcilerin alanı istedikleri gibi manipüle edebilmelerini sağlamak için esnekliğin önemli olduğunu belirtmektedir (Gandini, 2011).

7- Katılımcılık

Reggio Emilia eğitim yaklaşımının, öğrencilerin özgürce keşfetmelerine ve öğrenmelerine olanak tanıyarak optimal büyüme ve öğrenmeyi sağlama amacını taşıdığı belirtilmektedir. Bu hedefe ulaşmak için sınıf ortamında işbirlikçi bir ilişki kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıftaki çocuklar ve eğitimciler arasındaki karşılıklı etkileşimlerden oluşan bu işbirliği, uygun ayarlamaların yapılmasını ve öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Bu işbirliği, Reggio Emilia ortamında "değişime açık ve çocuklara, ebeveynlere ve topluma duyarlı" bir ortam yaratılarak teşvik edilmektedir (Fraser, 2011).

Bu amaçla, program hedefleri incelenerek gerekli mekânsal niteliklerin sağlanabilmesi adına tasarım çözümleri geliştirilmesi önemlidir. Her bir hedef için gerekli mekânsal donanım ve tasarım yaklaşımları sistematize edilerek Çizelge 2.3'te sunulmuştur.

Çizelge 2.3. Reggio Emilia program hedeflerine yönelik mekansal tasarım çözümleri

REGGİO EMİLİA PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
ESTETİK	Renkler uygun ve rahat bir şekilde kullanımı, Aydınlatmada farklı tip ve renkler kullanımı
AKTİF ÖĞRENME	Sevimli ve motive edici materyaller kullanımı, farklı boyut, renk ve dokularda eğitim materyalleri kullanımı, duyusal çevre tasarımı (Tasarım yaparken renk, ışık, ses ve kokuyu dikkate almak)
ETKİLEŞİM	Merkezi plan şeması, açık plan şeması, düzenleyici mobilyalar, duvar resimleri oluşturması, geniş açıklıkları olan pencereleri kullanımı, farklı malzemelerin kullanımı, farklı ortamları entegre etmesi, ortak paylaşım alanları ekleme
ŞEFFAFLIK	Geniş açıklıkları olan pencereleri kullanımı, şeffaf ayırıcılar kullanımı
IÇ - DİŞ MEKAN BİRLİKTELİĞİ	Doğal materyal ve renk kullanımı, geniş ve alçak pencereleri kullanımı
ESNEKLIK	Mekanda esneklik, planlamada esneklik, esnek oturma seçenekleri, materyal kullanımında esneklik
KATILIMCILIK	Mekanın tasarımına katılması, tasarımda yenileme ve değişiklik

2.3.4. Orman Okulları

Orman okulu, üç ila sekiz yaş arasındaki küçük çocukların orman veya ormanlık ortamlarda zaman geçirerek eğitim almalarını sağlayan bir açık hava eğitimi biçimidir. Bu yaklaşım İngiltere ve Galler'deki okulöncesi ve ilköğretim okulu okullarında ya ana akım okul çerçevesinde ya da daha informel alternatif öğrenme sisteminin bir parçası olarak popüler bir şekilde kullanılmaktadır (Kraftl, 2013).

Küçük çocuklar için orman veya ormanlık alanlarda eğitim alma fikri özellikle İskandinavya ile bağlantılıdır. Orman okulu yaklaşımının orijinal konsepti 1950'lerde İsveç'te başlamış ve o zamandan beri diğer İskandinav ve Avrupa ülkelerinde gelişmeye devam etmiştir. 1980'lerde, Danimarka'da okul öncesi çocuklar için Erken Yıllar eğitimlerinin bir parçası olarak orman okulu konsepti oluşturulmuştur. Bir grup öğrenci ve

öğretim görevlisi, Somerset'teki Bridgewater Koleji'ni ziyaret ederken Danimarka Orman Okulu'nun konseptinden ilham almıştır. Bu grup, konsepti İngiltere'ye geri getirmiş ve orman okulu olarak bilinen eğitim yöntemine başlamıştır (Parks, 2013).

Orman okulu yaklaşımı, İskandinav felsefesi “friluftsliv”'den önemli ölçüde ilham almaktadır. “Friluftsliv” sözcüğü "serbest hava yaşamı" anlamına gelir ve doğada özgürce hareket ederek manzara ile ruhsal bağlantı kurmaya dayalı bir yaşam felsefesi anlamına gelmektedir (Gelter, 2000).

Doğada açık havada öğrenmek, sınıf ortamında içeride olmaktan çok farklı bir deneyimdir. Ormanlık alanlar ve yeşil alanlar, bir eğitim kaynağı olarak büyük bir potansiyele sahiptir ve otistik spektrumdakiler, duygusal ve davranışsal güçlükleri olan ve öğrenme sorunları olanlar dâhil olmak üzere çok farklı niteliklere sahip çocuklara fayda sağlayabilir (Kahn, 1999).

Bu yöntem kullanan okullar genellikle belirli sınıfları veya özel ihtiyaçları olan çocukları bir sabah veya öğleden sonra oturumu için orman okuluna göndermektedir. Bunlar, dönem içinde her hafta veya iki haftada bir gerçekleşebilir ve okula bağlı olarak 2 ila 12 ay arasında sürebilir. Orman okulunda çocuklar çeşitli etkinliklere katılırlar; örneğin sanat eserleri yaratmak için araçlar kullanabilir veya dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için bir dizi hikâyeyi dinleyebilir ve bunlara cevap verebilirler (Davis ve Waite, 2005). Habitatları, bitkileri ve hayvanları öğrenmenin yanı sıra, sırayla paylaşmayı öğrenebilecekleri ekip çalışması yapmak da orman okulu oturumlarının bir parçasıdır.

Bu yaklaşım, çocukların akıl yürütmesini teşvik etmek için faaliyetler yürütürken çocuklara sorular sorarak, yaparak öğrenmeye odaklanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin çocuklara talimat verdiği ve ardından onları test ettiği daha geleneksel öğretim görüşünden uzaklaşır. Yapılandırmacı yaklaşım, deney yapmayı ve problem çözmeyi içerir ve çocuklar hatalar ve problemlerle meşgul olduklarında aktif olarak anlam çıkarırlar. Bilgi, gerçekleri ve davranışları içerirken, daha temelde anlamayı gerektirir ve

çocuklar fiziksel ve sosyal dünya ile etkileşim yoluyla anlayışlarını aktif olarak yapılandırırlar (Kahn 1999, 50).

Orman okulları, çocuğa odaklanır ve onun bütünsel gelişimini ve çevresindeki dünyayı kavramasını amaçlamaktadır. Orman okullarının müfredatı şu yaklaşımlara odaklanmaktadır: (Karavida et al. diğerleri 2020)

1- Deneyimsel öğrenme: Çocuklar, çevrelerini keşfetmeye, deneyimlerini tartışmaya ve daha sonra kendi başlarına bir şeyler yaparak öğrenmeye yönelik doğuştan gelen bir meraka sahiptirler. Eğitimcinin temel rolü, çocukların doğal ortamdaki etkinliklerini desteklemektir. Deneyimsel öğrenme, her çocuğun ilgi alanlarını güçlendirmeye odaklanırken, küçük gruplara katılımları, sosyalliklerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir.
2- Oyun yoluyla öğrenme: Oyun temelli öğrenme, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, açık hava oyunları gibi faaliyetlerin çocukların tüm duyularını kullanmalarını gerektirmesi nedeniyle, çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Ayrıca, çocuklar bu tür aktivitelerde problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda işbirliği yapma yeteneklerini de geliştirirler.
3- Mekâna dayalı öğrenme: Orman okulları, çocukların belirli bir yere bağlı olduklarında, onu koruma sorumluluğunu ve sahiplenme duygusunu edindikleri için, çocukların belirli bir doğal yerle uzun vadeli bağlantılarını teşvik etmeye çalışmaktadır.
4- Öykü anlatma: Öykü anlatma, okul eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar hikâye anlatımı yoluyla öğrenir, eğlenir ve kelime dağarcıklarını zenginleştirirler.
5- “Gevşek parça malzemeleri” ile oynamak: Bir orman alanında taşlar, toprak, çubuklar, yapraklar, yabani otlar, tohumlar gibi çok çeşitli malzemeler vardır. Spesifik malzemeler, yaratıcılığı ve hayal gücünü genişletmek için sayısız fırsatlar sunmaktadır.

Kahn'ın ifade ettiği gibi, çocuklar kavramlarını fiziksel ve sosyal dünya ile etkileşime girerek aktif olarak yapılandırmaktadırlar.Orman okulunun bu tür bir öğrenme yaklaşımını içerdiği söylenebilir (Kahn, 1999). Adam'a göre yapılandırmaca pedagojinin ilkeleri şunlardır: (Adam, 2006)

- Performansa değil, öğrenmeye odaklanmak.
- Öğrenicileri anlam ve bilginin aktif ortak yapıcıları olarak görmek.
- Öğretim değil, rehberlik fikri üzerine inşa edilmiş bir öğretmen öğrenci ilişkisi kurmak.
- Öğrencileri, kendi içlerinde amaç olarak görülen ve örtük değeri olan görevlere dâhil etmek.
- Değerlendirmeyi, paylaşılan anlayışı ortaya çıkarmak ve kabul etmek için aktif bir süreç olarak teşvik etmek.

Orman okulu, çocukların sınıfta düzenli öğretimle ilgili kısıtlamalardan kurtulmalarını sağlayan bir eğitim alanıdır. Harris (2018) tarafından ifade edildiği üzere, orman okullarının kurulduğu fiziksel alanlar, tavanlı ve duvarlı sınıflardan daha geniş ve açıktır. Bu alanlar, öğrencilere özgürce hareket etme imkanı sunarken, yalnız veya grup halinde olma tercihlerine saygı gösterir ve hava koşullarına ve değişen mevsimlere göre sürekli yenilenir ve dönüşür.

Orman okulu program hedeflerinin karşılanabilmesi için eğitim ortamının tasarımında bazı İlke ve kavramların ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bu etmenler şu şekilde sıralanabilir:

1- Keşif ve deney

Çocuklar, içgüdüsel olarak keşif ve deneyimleme arzusu taşırlar. Bu arzuları, sorular sorma ve uygulamalı öğrenme ile birleştirerek öğrenme sürecini hızlandırabilirler. Bu süreç, hayatlarında önemli bir yetişkin tarafından desteklendiğinde geniş kapsamlı sonuçlara yol açabilir. Orman okulu gibi açık hava eğitimi ortamları, çocukların doğayla etkileşimlerini

artırarak öğrenmelerini daha da zenginleştirebilir. Bu ortamlarda, çocuklar serbestçe keşif yapabilir, deneyler yapabilir ve maceracı hissedebilirler. Böylece, öğrenme sürecinde yer alan tutku, sürekli bir motivasyon kaynağı haline gelebilir.

Keşif ve deneyim, çeşitli yerlerde gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Bu yerler arasında yerel ormanlar, dereler, çayırlar, kır otları, dağlar, kıyı şeritleri, tundra ve doğal oyun alanları gibi çeşitli açık hava alanları bulunmaktadır. Ayrıca, açık hava sınıfları gibi yapılandırılmış öğrenme ortamları da bu listeye dahil edilebilir (Şekil 2.26).



Şekil 2.26. Orman okullarında mekan çeşitliliği (Anonim, 2023; Mama, 2021)

2- Oyun

Çocukların öğrenme süreci, genellikle oyun yoluyla gerçekleşmektedir ve bu süreçte ifade edilmektedir. Piaget tarafından belirtildiği gibi, "Oyun çocukların işidir." Oyun temelli pedagoji yaklaşımı, oyunun bütünsel doğasını tanımakta ve tüm çocuk gelişimine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun duygusal, fiziksel ve sosyal benliklerini iç içe geçmiş olarak ele almaktadır ve öğrenmenin derinliğini arttırmayı hedeflemektedir. Oyun yoluyla öğrenme, çocukların yaşamlarındaki deneyimleri aktif bir şekilde keşfetmesine ve kendi kendilerine sorular sormalarına olanak tanır. Bu da, öğrenme sürecindeki katılımlarını arttırarak öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayabilir. (Sobelet al. diğerleri 2014).

Çocuklar oyun yoluyla iletişim kurmaktadır, oyun yoluyla ilişkiler kurmaktadır, oyun yoluyla ihtiyaçlarını dile getirmektedir ve en önemlisi oyun yoluyla eğlenmektedir.

Orman okullarında farklı oyun türleri ortaya çıkmaktadır. Bu oyun türleri, sembolik oyun, sosyo-dramatik oyun, sosyal oyun, yaratıcı oyun, derin oyun, lokomotif oyun ve özetleyici oyundan oluşmaktadır (Sobelet al. diğerleri 2014):

- Sembolik oyun, çocukların semboller, nesneler, tasarımlar veya işaretler kullanarak insanları, fikirleri veya nitelikleri temsil etmelerini içerir. Orman okullarında, çocuklar yangın hortumlarından kılıçlara, paraya veya yiyeceğe kadar her şeyi temsil etmek için çalı-çırpı ve taş gibi doğal materyaller kullanabilirler.
- Sosyo-dramatik oyun (Şekil 2.27), çocukların gerçek ve potansiyel deneyimleri canlandırmaları için bir fırsattır. Çocuk grupları genellikle, ebeveyn ve çocukların rollerini değiştirerek kişisel gerçek yaşam durumlarını canlandırırlar.



Şekil 2.27. Orman okulunda sosyo-dramatik oyun (Wallin, 2019)

- Sosyal oyun, tüm taraflar üzerinde tartışacakları ve belirli kurallara, geleneklere veya protokollere uyacakları bir beklenti içeren herhangi bir sosyal veya etkileşimli durumu içerir. Orman okulundaki tüm oyunlar sosyal oyundur.
- Yaratıcı oyun, çok çeşitli malzeme ve araçlar kullanarak spontane yaratma ile ilgilidir ve orman okulu çok yaratıcı olabilir (Şekil 2.28). Küçük çocuklar genellikle

ormanlık alanda buldukları doğal malzemeleri kullanarak 2 ve 3 boyutlu tasarımlar yaparlar.



Şekil 2.28. Orman okulunda yaratıcı oyun (Anonim, 2023f)

- Derin oyun, çocukların yüksek riskli fiziksel veya duygusal deneyimler olarak algıladıkları şeyler üzerinde çalışarak korkularını yendikleri oyundur. Orman okulunda derin oyun, tırmanma gibi yüksek riskli aktivitelerle bağlantılıdır (Şekil 2.29).



Şekil 2.29. Orman okulunda ağaçlara tırmanmak (Anonim, 2023g)

- Lokomotif oyun aktif oyundur. Çocuklar saklambaç oynarlar, ağaçlara/ kütüklere/ kayalara tırmanırlar, etrafta dolaşırlar, malzeme toplarlar, "zipline" yaparlar ve sahaya giderken tepelerden aşağı yuvarlanırlar.
- Özetleyici oyun "insanın evrimsel tarihinin yönlerini gösterir." Bazı orman okullarında ateş yakılması yasakken, bazılarında ise çocuklar düzenli olarak ateş yakar veya yakıyormuş gibi yapar ve çevrelerinde sığınak köyleri oluştururlar.

3- Aidiyet

Çocukların bir yere doğrudan deneyimsel temas yoluyla bağlanmaları, aidiyet duygusunun güçlü bir şekilde kök salmasını sağlar. Bir yeri yakından tanıma ve tekrar tekrar doğal bir alana dönme yeteneği, çocukların değişim süreçlerini tanıma ve anlama yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda aidiyet duygusu kazanmalarına yardımcı olur. Bu bağlantı, o yere karşı bir istek ve sorumluluk duygusu getirir ve bakım ve koruma için bir yöneticilik duygusu oluşturur (Sobelet al. diğerleri 2014).

Çocuklar, canlı ve cansız varlıklar dahil olmak üzere her şeyle etkileşime girdiklerinde bu yerlere bağlı hissederler. Örneğin, bitkiler, hayvanlar, taşlar, toprak ve yapraklar gibi doğal

unsurlarla etkileşim halinde olan çocuklar, o yere ait olma duygusu, temizliğini ve korunmasını sağlama ihtiyacı hissederler (Şekil 2.30).



Şekil 2.30. Öğrenme, etkileşim ve doğaya ait olma (Anonim, 2019b)

4- Sürdürülebilirlik**:**

Sürdürülebilirlik, programın fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel çeşitliliği yansıtması ve bu çeşitliliği destekleyen program erişilebilirliğinin sağlanması gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu kapsamda, sürdürülebilirlik açısından sitenin akıllıca seçilmesi ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu, gelecek yıllar ve nesiller için değerli bir öğrenme alanı olarak kalmasını sağlamak için site ile yakından çalışmak, orman alanına saygı göstermek ve özenle davranmak anlamına gelmektedir.

5- Doğayla etkileşim

Orman okullarının yer seçimi, çocukların doğal çevreyle etkileşimini arttırmak ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, orman okulu için ideal bir yer seçimi, birçok faktöre bağlı olarak sürekli olarak değişebilmektedir. Ancak, yer seçiminde en önemli faktörlerden biri, kolay erişilebilir ve tüm çocuklar için anlam ifade edecek doğal bir alanın yakınlarda bulunmasıdır (Sobelet al. diğerleri 2014).

Bu çalışmada, orman okullarının hedefleri dikkate alınarak, gerekli mekânsal niteliğin sağlanabilmesi açısından tasarım çözümleri incelenmiştir. Her bir hedef için gereken mekânsal donanım ve tasarım yaklaşımı Çizelge 2.4'te sistematik olarak sunulmuştur.

Çizelge 2.4. Orman Okullarının hedefleri yönelik mekansal tasarım çözümler

ORMAN OKULLARININ HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
KEŞİF VE DENEY	Çeşitli yerler seçimi, farklı nitelikteki mekânlar seçimi
OYUN	Farklı oyun türleri kullanımı, aktiviteler için uygun yeri seçimi, mekanın tasarımına katılması, Doğal ve yapılı çevreye dair özellikler oyun kurgusu için kullanımı
AİDİYET	Bitkiler, hayvanlar ve doğal çevre ile etkileşim, çevrenin düzenlenmesi ve temizlenmesi
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK	Sürdürülebilir doğal malzemeler kullanımı
DOĞAYLA ETKİLEŞİM	Doğal bir alan seçimi, uygun bir alan seçimi, Erişilebilir bir alan seçimi

2.4. Okul Öncesi Alternatif Eğitimi Ortamına İlişkin Örnek Mekânsal Uygulamalar

Bu bölümde, okul öncesi alternatif eğitim kurumlarının örneklerinden bahsedilecektir. Söz konusu eğitim kurumları, mekânsal tasarımları bağlamında incelenmektedir. Seçilen eğitim yapıları önceki bölümde ele alınan program hedefleri ve bunların gerektirdiği mekânsal düzenlemeler bağlamında değerlendirilmiştir. Bu mekânsal gereksinimleri karşılayabilmek adına, nasıl tasarım çözümleri geliştirildiği tespit edilmiştir. Her yapı özelinde ele alınan program hedefi ve bu hedefi gerçekleştirebilmek için kullanılan tasarım yaklaşımı, mekâna ait görsellerle desteklenerek sistematize edilmiştir.

2.4.1. Montessori öğrenme ortamı örnekleri

Montessori yaklaşımı, dünya genelinde birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Bu bölümde, söz konusu eğitim kurumlarından bazıları mekânsal tasarımları bağlamında incelenmektedir. İncelenen okulların seçimi yapılırken, her birinin farklı coğrafya ve kültürlere ait olması (Güney Amerika, Asya, Avrupa) ve farklı çevresel niteliklere sahip olmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede söz konusu farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığının tespiti amaçlanmıştır.

1. Montessori Anaokulu / Kolombiya

Montessori Anaokulu, 2018 yılında Estudio Transversal Mimarlık Ofisi tarafından tasarlanmıştır. Okul, Kolombiya'nın Rionegro kentinde yer alan 76.000 m2 arsa üzerine inşa edilmiştir ve yaklaşık 2000 m2 inşaat alanına sahiptir. Tasarım sürecinde, arazinin doğal çevresi önemli bir rol oynamıştır. Sınıflar arsanın üst kısmında, spor alanları ise arsanın alt bölümünde yer almaktadır. Binalar, merkezi bir avlu etrafında konumlandırılmış ve üstü kapalı dış koridorlarla birbirine bağlanmıştır. Bu yapı, karma kullanımlı bir alan olarak işlev gören merkezi avlu sayesinde eğitim ve eğlence amaçlı kullanımlara imkân tanımaktadır (Şekil 2.31). Avlu, yapıya kimlik kazandırmanın yanı sıra içinde yaşayan kullanıcılara uyarlanabilir bir çekirdek meydana getirmektedir (Ott, 2018a).



Şekil 2.31. Binanın orta avlusu (Ott, 2018a)

Montessori Anaokulu, Montessori yaklaşımının ilkelerinin uygulanmasını amaçlamaktadır. Sınıflardaki açık plan şeması ve merkezi avlu, çocukların özgür hareketlerine imkan tanıyarak hareketliliklerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, okunabilir plan şemaları sayesinde çocuklar mekânla aidiyet bağı kurarak kendilerini daha rahat hissetmektedirler (Şekil 2.32).



Şekil 2.32. Açık plan şeması (Ott, 2018a)

Montessori Anaokulu'nun iç mekân düzenlemesi, çocukların eğitim materyallerine kolayca erişebilmelerini ve kullanımlarını, sonrasında tekrar yerine yerleştirebilmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır (Şekil 2.33). Ayrıca, hareketli mobilyaların birbiriyle bağlantılı

olarak yerleştirilmesi sayesinde çocuklar birden fazla aktiviteye yönlendirilebilirler. Yapının kimliğini belirleyen temel unsurlardan biri, malzeme seçiminde ana koşul olarak öne çıkan eskimeyen ve sıcak malzemelerin kullanımıdır.



Şekil 2.33. Malzemeler düzenlenmesi (Ott, 2018a)

Montessori Anaokulu'nun plan şemasında merkezi bir konuma sahip olan dairesel avlu, mekân içerisindeki görsel iletişimi sağlamanın yanı sıra çocukların bir araya gelebileceği açık alanlar ve topografik elemanların oyun alanlarına dönüştürüldüğü bir açık alan kullanımına hizmet etmektedir (Şekil 2.34). Hem kapalı sınıflar hem de açık alanlar eğitim mekânı olarak kullanılmakta ve bu sayede çocukların doğa ile etkileşime girmeleri teşvik edilmektedir.



Şekil 2.34. Açık alanlar (Ott, 2018a)

Montessori Okulu'nun peyzaj tasarımında yer alan platformlar, meydanlar ve bahçeler gibi farklı ölçeklerdeki tasarım öğeleri öğrenciler arasındaki ilişkileri besleyen alanlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra, bu mekânlar çocuklar için farklı oyun ortamlarının yaratılmasını sağlamaktadır. Merkezi avludaki topografya ile bütünleşen oyun elemanları da çocukların fiziksel aktiviteler esnasında mekanı kendince yorumlamalarına imkan vermektedir (Şekil 2.35).



Şekil 2.35. Oyun Alanları ve Ekipmanları (Ott, 2018a)

Kolombiya, Rionegro'daki Montessori Anaokulu tasarımında, Montessori programının hedefleri olan özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam, doğayla buluşma ve motor aktivitelerin sağlanabileceği en uygun mekânsal çözümleri üzerine Çizelge 2.5'te belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

Çizelge 2.5. Montessoy Anaokulu / Kolombiya mekânsal tasarım çözümleri

MONTESSORİ PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ	MONTESSOY ANAOKULU / KOLOMBİYA
ÖZGÜRLÜK	Açık plan şeması, açık-kapalı alan entegrasyonu, geçirgen-görüş açısını kesmeyen yerleşim	
DÜZEN-DİSİPLİN	Merkezi plan şeması, düzenleyici mobilyalar	
AİDİYET DUYGUSU	Açık ve okunabilir plan şeması, yalın tasarım anlayışı, doğal malzeme (ahşap vb.) kullanımı, natürel renk seçimleri, dürüst tasarım anlayışı, ev/yuva hissiyatı	
SOSYAL YAŞAM	Çocuk ölçeğinde tasarım, ortak paylaşım alanları, farklı yaş gruplarına adapte olabilen esnek mekan ve mobilya tasarımı	
DOĞAYLA BULUŞMA	Açık-kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, doğal yeşil elemanların kullanımı,doğal peyzaj tasarımı	
MOTOR AKTİVİTELER	Yorumlanabilir –yaratıcı açık alan oyun ekipmanları, doğal materyal kullanımı, doğal çevre verilerinin oyunlaştırılması, aktiviteye uyumlu zemin malzemesi	

Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

2. “My Montessori Garden”Anaokulu / Vietnam:

“My Montessori Garden” Anaokulu, Vietnam'ın hızla büyüyen şehirlerinden biri olan Ha Long'da konumlanmaktadır. Arsa kiralama süresinin 5-10 yıl olması nedeniyle, kurulumu hızlı ve arazi üzerinde minimum etkiye sahip ve taşınması kolay bir yapı sistemi tercih edilmiştir. Yapıda, çelik strüktürel elemanlar ve konteynerler kullanılmış, çevre doğal peyzaj elemanlarıyla çevrilmiştir. Üç adet çelik merdivenle farklı kotları birbirine bağlayan ve daha fazla alan sağlamak amacıyla üst koridorlara sahip olan bir yapı tasarlanmıştır (Şekil 2.36). Bu mekânlar aynı zamanda çocuklar için farklı kullanım alternatifleri de sunmaktadır (Abdel, 2020).



Şekil 2.36. Çelik yapı ve merdivenler (Abdel, 2020)

Anaokulundaki sınıflar, geniş açık plan şemasına sahip mekânlardır (Şekil 2.37). Çocuklar, istedikleri şekilde masalarda veya zeminde etkinliklerini gerçekleştirebilmektedirler.



Şekil 2.37. Geniş alanlar ve açık plan şeması (Abdel, 2020)

Seçilen hareketli mobilyalar, çocuğun kullanımını kolaylaştırmak amacıyla seçilmiştir. Bu mobilyaların malzeme seçiminde doğal dokular ve renkler tercih edilerek çocukların doğal bir ortamda bulunmaları hedeflenmiştir. (Şekil 2.38).



Şekil 2.38. Ahşap mobilyalar ve doğal renklerin kullanımı (Abdel, 2020)

Sınıfları çevreleyen yeşil alan ise, çocuklar için serin ve sessiz bir atmosfer yaratmakta olup, bütüncül bir eğitim yaklaşımının parçasıdır. T şeklindeki peyzaj alanı ise tüm sınıfların görsel ve fiziksel olarak yeşil alanlarla buluşmasını sağlamaktadır. Arazi kullanımının yaklaşık yarısı yeşil alana ayrılmıştır ki bu da çocukların ile iç içe bir deneyim yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde doğal unsurlar eğitim sürecinin bir parçası haline getirilmektedir (Şekil 2.39).



Şekil 2.39. Açık doğal alanlar (Abdel, 2020)

Bahçedeki ekim-dikim alanları, çocuklara farklı bitki büyüme aşamalarını deneyimleme imkanı sunarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. (Şekil 2.40). Üst katta yer alan dolaşım alanları ise çocukların ağaçlarla ve diğer yeşil alanlarla alışılmışın dışında etkileşime girmelerini sağlamaktadır.



Şekil 2.40. Ekim-dikim alanları (Abdel, 2020)

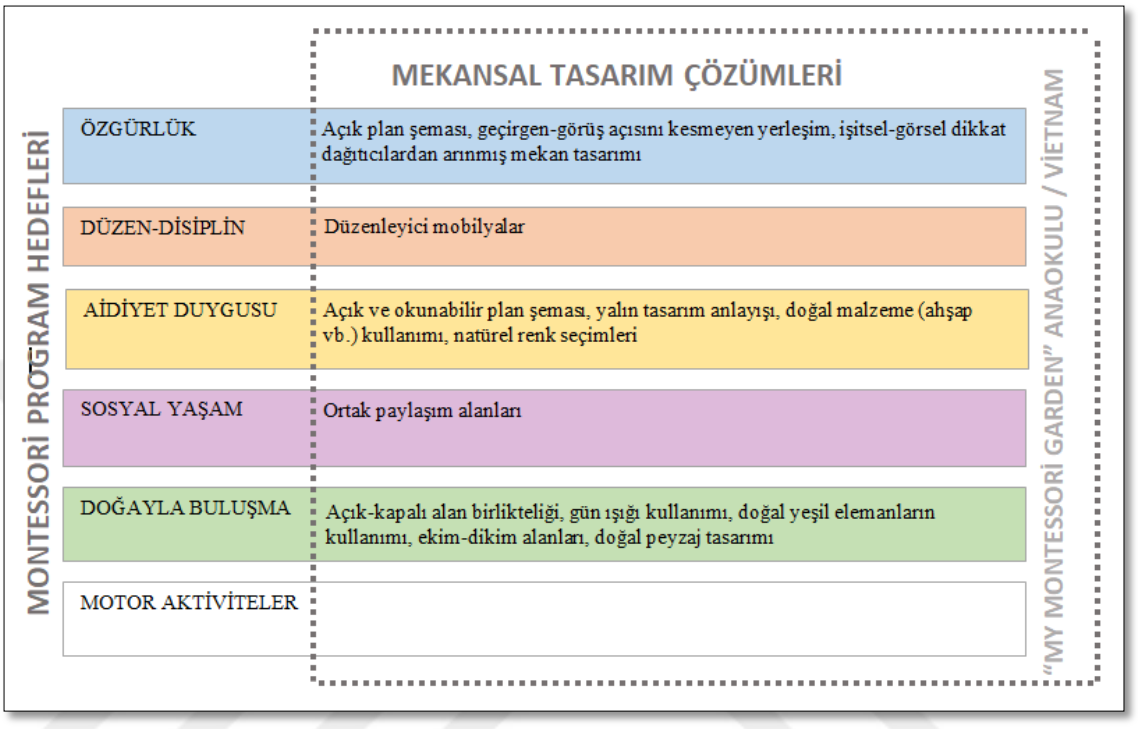
Belirlenmiş oyun alanları olmamasına rağmen, yeşil alanlar koşma ve tırmanma gibi aktiviteler için uygunken, okulun önünde bisiklet gibi bazı basit motor aktiviteleri izin verilmektedir (Şekil 2.41).



Şekil 2.41. Bazı basit motor aktiviteler (Abdel, 2020)

“My Montessori Garden” Anaokulu’nda Montessori program hedeflerine yönelik uygun mekânsal çözümler sunmak amacıyla Çizelge 2.6'da belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çizelge 2.6. "My Montessori Garden" Anaokulu / Vietnam mekânsal tasarım çözümleri



Veriler, yapının tasarımında özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam ve doğayla buluşma gibi program hedeflerine yönelik mekânsal tasarım çözümlerinin üretildiğini göstermektedir. Ancak motor aktiviteler hedefine yönelik özgün bir çözüm bulunamamıştır. Ancak diğer program hedeflerini karşılamaya yönelik tasarım çözümleri, bu alanda da katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, sınırlı bir alanda tasarlanan bu eğitim yapısının Montessori eğitim amaçlarına ulaşabilmesi ve çocukların fiziksel gelişimini desteklemesi için motor aktivite alanlarının artırılması gerekmektedir.

3. Imagine Montessori Okulu / İspanya:

Bina, İspanya'daki En Dolça vadisi ile konutlar arasında bulunan bir arazi parçası üzerine inşa edilmiştir. Valterna yerleşim bölgesinin kenarında yer alan bu bina, doğal unsurlarla uyumlu bir tasarıma sahiptir. Bölgedeki dağ geçidi, projenin doğal omurgası olarak kabul

edilerek sitenin çevresel özellikleri dikkate alınmıştır. Öğrenciler okula ulaşırken çam koruları ve yükseltilmiş ahşap yürüyüş yollarını kullanmaktadırlar (Coulleri, 2019).

Bina, S şeklinde bir kat planına sahiptir. Bunun yanı sıra iki açık hava alanı olan batıdaki ortak alan ve doğuda yer alan oyun alanı ile yapılandırılmıştır. Tüm sınıflar vadiye ve ormana bakan pencerelerle donatılmıştır (Şekil 2.42). Bu sayede doğal aydınlatma ve görsel bağlantı sağlanmaktadır. Bina içerisinde tahta veya öğretmen masası gibi geleneksel öğretim araçları yer almamaktadır. Bu sayede tüm sınıflar doğayla görsel bir bağlantı kurabilme imkanına sahip olmaktadır.



Şekil 2.42. Imagine Montessori Okulu (Coulleri, 2019)

Bu proje, büyüme ve gelişim açısından organizmalarla benzerlik gösteren bir tasarım anlayışı ile oluşturulmuştur. Her hücrenin kendi ihtiyaçlarına göre form alması ve daha sonra diğer hücrelerle gruplandırılması prensibinden yola çıkılarak, sınıfların genişlemesi için işlevsel geçiş alanları tasarlanarak, gerektiğinde bir toplantı, çalışma ve oyun alanı olarak kullanılabilecek köşeler, balkonlar ve dış avluların üzerindeki yaya köprüleri oluşturmuştur (Şekil 2.43). Böylece, kapalı ve açık alanların entegrasyonu sayesinde çocukların hareket özgürlüğü artırılmıştır.



Şekil 2.43. Binanı balkonları ve terasları (Coulleri, 2019)

Sınıflar da geniş bir alana sahip olacak şekilde tasarlanmıştır (Şekil 2.44). Bu sayede çocuklar, masalarda veya zemin düzleminde etkinliklerini diledikleri gibi gerçekleştirebilmektedirler.



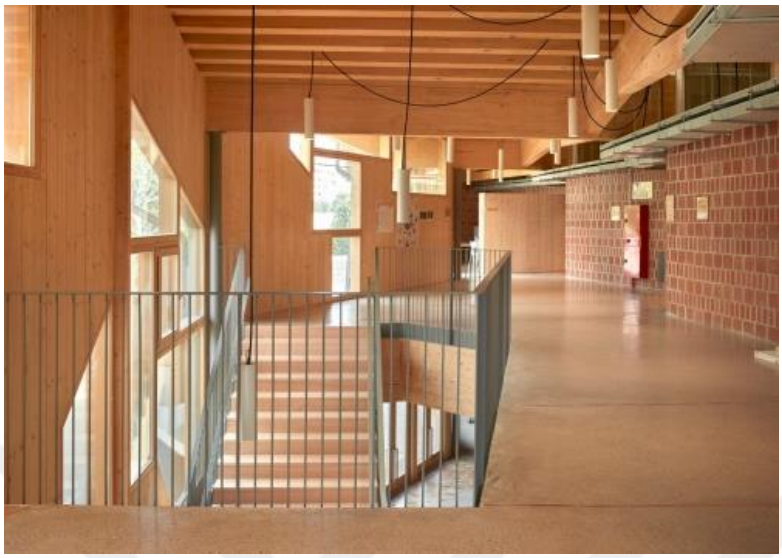
Şekil 2.44. Geniş sınıf alanları (Coulleri, 2019)

Bu projede sınıflar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre beş alana ayrılmıştır: duyusal, pratik yaşam, dil, matematik ve kültürel çalışmalar (Şekil 2.45). Mobilya ve eğitim araçları çoğunlukla doğal renk ve dokuya sahip olan ahşap malzemeden yapılmıştır.



Şekil 2.45. Mobilya ve eğitim materyallerinin düzenlenmesi (Coulleri, 2019)

Projede, düşük ekolojik ayak izine sahip malzemeler ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Delikli tuğla taşıyıcı duvarlarda, masif tuğla tonozlarda ve kil zeminlerde kullanılmıştır. Yapının çatı paneli, muhafazaları ve çerçevelerini inşa etmek için ahşap malzeme tercih edilmiştir (Şekil 2.46).Bu yaklaşım, çocuğun aidiyet duygusunu, konforunu ve ortamın sıcaklığını artırmaktadır.



Şekil 2.46. Binada doğal ve sürdürülebilir malzemelerin kullanımı (Coulleri, 2019)

Projenin tasarımında, mekanların çocuğun ölçeğine uygun olması da önemli bir rol oynamaktadır. Böylece, her mekan çocuğun kendisini önemli ve mekana ait hissetmesini sağlamaktadır (Şekil 2.47). Her sınıfta, çocukların boyutlarına göre tasarlanmış köşeler bulunmaktadır: tuvaletlerin üstünde, merdiven sahanlıklarının altında ve zemin seviyesindeki pencerelerin yanında loftlar kullanılmıştır.



Şekil 2.47. Çocuk dostu tasarım (Coulleri, 2019)

Her sınıf, dışarıdan kapalı bir teras, küçük bir amfi tiyatro, bir çeşme ve yaprak döken bir ağaç ile tamamlanmaktadır. Sınıfların açık alanları, hava müsait olduğunda öğrencilerin doğayla etkileşim kurabilmesine olanak sağlamaktadır. Binanın aydınlatması ve doğal havalandırması için büyük cam pencereler ve güneş kollektörleri kullanılmıştır. Geniş pencereler ve balkonlar sayesinde manzara da iç mekana entegre edilmiştir (Şekil 2.48).



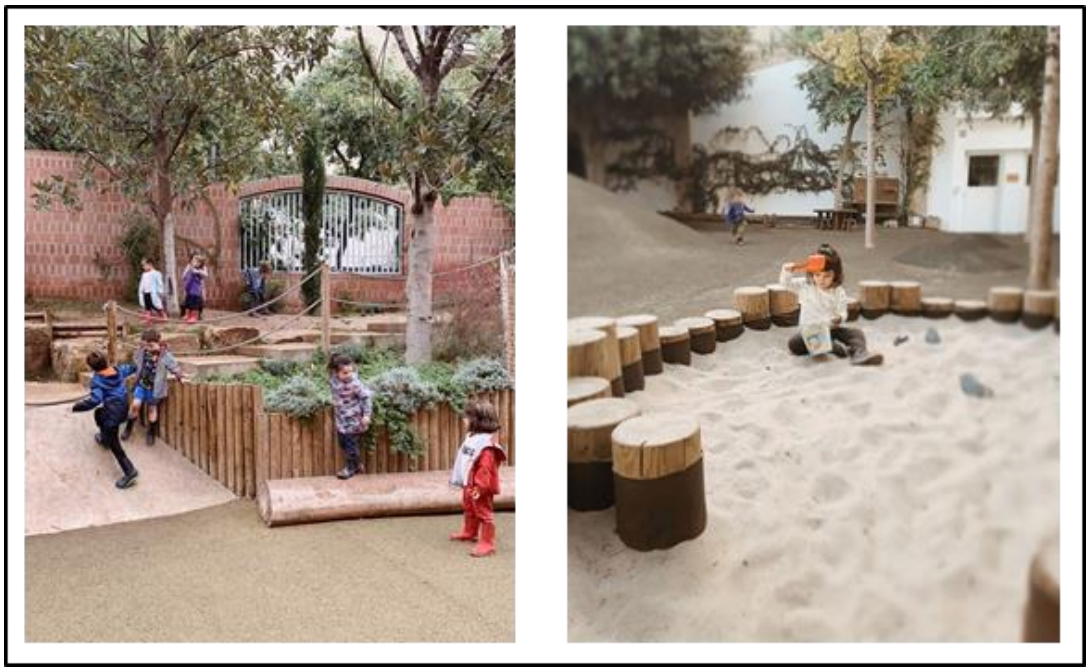
Şekil 2.48. Geniş pencereler ve doğal aydınlatmadan yararlanma (Coulleri, 2019)

Projede yer alan bahçe alanları, çocukların farklı bitkilerin yetişme aşamalarını deneyimleyebilecekleri ekim-dikim alanlarını içermektedir (Şekil 2.49).



Şekil 2.49. Ekim-dikim alanları (Coulleri, 2019)

Oyun ve bahçe alanları, doğal unsurlarla tasarlanmıştır ve kökler, gövdeler, dallar, kuru yapraklar, çam kozalakları, ilkbaharda kuşkonmaz ve sonbaharda yabani mantarlar gibi doğal bileşenleri barındırmaktadır. Buradaki amaç, yeşil bir dekor yaratmak değil, doğa ile etkileşime girmektir (Şekil 2.50).



Şekil 2.50. Oyun Alanları (Coulleri, 2019)

Imagine Montessori Okulu, Montessori program hedefleri doğrultusunda özgürlük, düzen-disiplin, aidiyet duygusu, sosyal yaşam, doğayla buluşma ve motor aktivitelerin sağlanabileceği en uygun mekânsal çözümleri sunmayı amaçlamaktadır. Çizelge 2.7'de belirtilen tasarım yaklaşımları, bu hedeflere yönelik olarak geliştirilmiştir.

Çizelge 2.7. Imagine Montessori Okulu / İspanya mekânsal tasarım çözümleri



Projede, tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümler zengin alternatiflerle sunulmuştur. Bu yaklaşım, mekânı kullanan çocukların eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak gelişmelerine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

2.4.2. Reggio Emilia öğrenme ortamı örnekleri

Reggio Emilia yaklaşımı, dünya genelinde birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın mekânsal tasarımı da eğitim programı kadar önemlidir. Bu

bölümde farklı coğrafya ve kültürlerden seçilen okulların mekânsal tasarımları incelenerek, bu farklılıkların Reggio Emilia yaklaşımının uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

1. “Skyplay” Kuzey Perth Okulu / Avustralya:

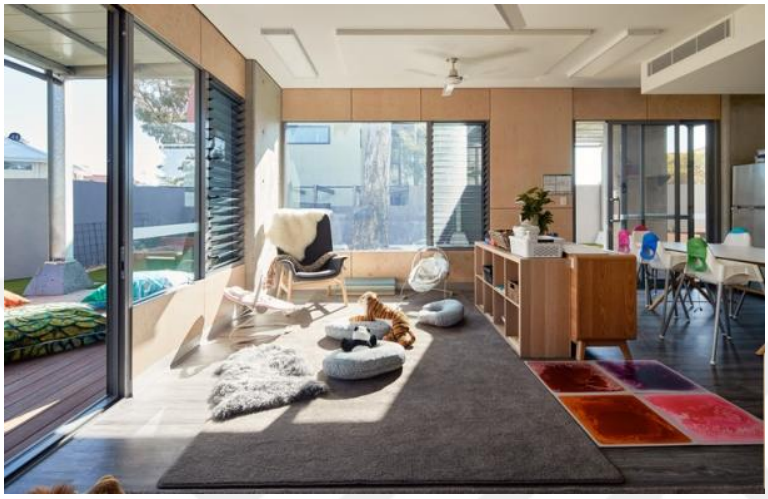
Batı Avustralya'da bulunan Skyplay adlı okul öncesi eğitim yapısı, 114 çocuğu barındıran çok katlı bir merkezdir. Bina tasarımında, yakın çevrede bulunan polis karakolu'nun yanında yer alan ve miras listesinde bulunan üç katlı basit bir yapıdan esinlenilmiştir. Tom Godden Architects ve Matthew Crawford Architects tarafından gerçekleştirilen tasarım, tarihi istasyona saygılı bir şekilde çağdaş bir form yaratmayı amaçlamıştır (Şekil 2.51).



Şekil 2.51. "Skyplay" Kuzey Perth Okulu (Castro, 2018)

Skyplay Kuzey Perth Erken Öğrenme Okulu, aynı kurum tarafından açılan beşinci merkez olup Reggio Emilia Belediye Okulları, Rudolf Steiner, Maria Montessori ve Uluslararası Bakalorya'nın ilerici felsefelerini takip etmektedir (Castro, 2018). Bu bağlamda, Skyplay Kuzey Perth Okulu mimari tasarımı ile hem estetik hem de eğitici olarak destekleyici bir yapıya sahiptir. Fiziksel ortam sıcak, davetkar ve değişime açık olacak şekilde planlanmıştır ve sessiz ve huzurlu renklerle dekore edilmiştir (Şekil 2.52). Yapının

tasarımında çeşitli doğal ve yapay ışık kaynakları kullanılmış, böylece mekanın nitelikli bir aydınlatma tasarımına sahip olması hedeflenmiştir.



Şekil 2.52. Huzurlu renklerle kullanımı (Castro, 2018)

Stüdyo, öğrenme programlarının kolaylaştırılmasında merkezi bir konuma sahiptir. Bu alanda tüm çocuklar bireysel gelişimlerinin yanı sıra ortak projelere katılım sağlayarak bağımsız öğrenme için gerekli becerileri kazanabilirler. Stüdyo alanı, keşfetmeye, merak etmeye, hayal gücüne, yaratıcılığa ve oyuna teşvik etmek için ustaca ve özenle seçilmiş kaynaklara ve fiziksel ortama sahiptir.

Stüdyo alanları, çocukların kendilerini, fikirlerini ve duygularını ifade etmek için kullanabilecekleri çok çeşitli ekipman, ortam ve araçlar içermektedir (Şekil 2.53). Farklı renklerdeki öğrenme materyalleri, çocukları bu materyalleri kullanmaya daha fazla çekmek için farklı niteliklerdeki malzemelerden yapılmıştır.



Şekil 2.53. Çekici ortam tasarımı (Castro, 2018)

Bu stüdyo alanları, çocukların özgürce keşfetmelerine ve öğrenmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenme materyalleri, çocukların ilgi alanlarına ve yaşlarına uygun olarak seçilmiştir. Böylece, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak öğrenmeleri desteklenmektedir.

Çocuklar, birbirleriyle akıl hocalığı yaparak çevreleriyle tanıştırılır ve bilgi aktarımı yaparlar. Kendi öğrendiklerini diğerlerine öğreterek, daha derin bir içgörü oluştururlar ve çevrelerine saygı duyarlar. Çünkü bu çevrenin yaratılmasına ve bakımına katkıda bulunurlar.

Merkezin kalbinde yer alan iki kat yüksekliğindeki "stüdyo", performanslar ve toplantılar için ev sahipliği yapan bir alandır ve tüm merkezi kapsar. Büyük cam pencerelerin kullanımı, farklı yaş gruplarındaki çocukların etkileşimde bulunarak birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eder (Şekil 2.54).



Şekil 2.54. Büyük cam pencerelerin kullanımı (Castro, 2018)

Tasarım, çocukların oynayabilecekleri ve belirli şekillerde düzenlenmiş açık alanlar içermektedir (Şekil 2.55). Çok amaçlı bir merkezi meydan, mutfak ve yemek alanları bir arada bulunarak, her binanın kalbi olarak hizmet vermektedir. Böylece, yemekler ve aktiviteler için bir araya gelinecek için bir alan sağlanmaktadır.



Şekil 2.55: Çocukların oynaması için açık alanlar (Castro, 2018)

Okul, çocukların dış çevreyi kolayca görmelerine ve doğanın tadını çıkarmalarına olanak tanıyan geniş cam pencereler ile karakterize edilir. Ayrıca iç pencereler ve cam bölmeler de kullanılarak çocukların birbirlerini görmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır (Şekil 2.56).



Şekil 2.56. Geniş iç pencereler (Castro, 2018)

Farklı şeffaf materyaller ve aynalar da eğitim materyallerinin bir parçası olarak kullanılır (Şekil 2.57).



Şekil 2.57. Ayna ve çeşitli şeffaf malzemelerin kullanımı (Castro, 2018)

Eğitim ortamı, doğrudan dış doğaya bakar ve iç mekan, doğal renkler ve birçok ağaç içererek, ders çalışmak ve oyun oynamak için rahat ve eğlenceli bir atmosfer yaratır (Şekil 2.58). Tasarımda doğa ile bağlantı kurmak için birkaç ağaç mekana dahil edilmiştir.



Şekil 2.58. Doğal renkler ve rahat ortam (Castro, 2018)

Binanın geçirgen yapısı ve iç mekan organizasyonu sayesinde doğal havalandırma sağlanmaktadır. Bu özellik, soğutma maliyetlerini en aza indirir ve yıl boyunca gölgelemeye tabi olan iç alanların rahat kullanılması sağlar.

Eğitim ortamı, mobilya ve eğitim materyallerinin esnek bir şekilde düzenlenebilmesi ve ihtiyaca göre değiştirilebilmesi için açık alanlar içermektedir. Bu alanlar, çocukların sandalyelerde, yerde veya diğer farklı seçeneklerde oturarak esnek bir oturma düzeni sağlamasına olanak tanımaktadır (Şekil 2.59).



Şekil 2.59. Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Castro, 2018)

Her yaş grubundan çocuklar, kendi alanlarını kurarken malzemeleri yeniden düzenleyebilir, ekleyebilir veya çıkarabilirler (Şekil 2.60). Bu durum, çevrelerini kontrol etme ve değiştirme becerisi ile bir sahiplik ve sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Ortamlar, çocuklarla birlikte kurulur ve yeniden düzenlenir, böylece mekânlara olan sahiplikleri artar ve diğer çocukların çalışmalarına ve kullanılan eğitim kaynaklarına ve araçlarına saygıları gelişir.



Şekil 2.60. Eğitim ortamının düzenlenmesinde çocukların katılımı (Castro, 2018)

Skyplay Erken Öğrenim Okulu, Reggio Emilia program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.8'de belirtilen tasarım yaklaşımlarını geliştirmiştir. Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümler, çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, mekânı kullanan çocukların eğitim felsefesi doğrultusunda yönlendirildiği zengin alternatiflerle üretilmiştir.

Çizelge 2.8. "Skyplay" Kuzey Perth Okulu/ Avustralya mekânsal tasarım çözümleri



2. Guastalla'da Anaokulu / İtalya :

Guastalla'daki kreş, 2012'de önceki anaokulunun bir deprem sonucu yıkılmasının ardından. Belediye meclisi, öğretmenler, aileler ve en önemlisi çocukların dahil olduğu kolektif bir çaba ile yerine yeni bir yapı inşa edilmiştir.

MCA tasarım ofisi, Guastalla Bölgesi'ndeki (Reggio Emilia, İtalya) yeni okulun tasarımı ve inşası için Şubat 2014'te düzenlenen mimari yarışmayı kazanmıştır (Şekil 2.61). Bu proje, eğitim alanlarının dağılımından inşaat malzemelerinin seçimine, iç ve dış mekan entegrasyonuna kadar her şeyin bütüncül olarak ele alındığı bir "öğretme" vizyonuna dayanmaktadır. Tasarım, çocuğun çevresiyle etkileşimini teşvik ederek öğrenme ve eğitim üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Cucinella, 2015).



Şekil 2.61. Guastalla'da Anaokulu (Cucinella, 2015)

Okulun mimari konsepti, Collodi'nin Pinokyo hikayesinden esinlenmiştir (Şekil 2.62). Bir balina tarafından yutulan Pinokyo, karnının içinde Geppetto'yu bulur ve bu görüntü daha sonra bir anne rahmine dönüşür. Buna dayanarak, anaokulu keşfedilecek bir yer olarak tasarlanmıştır. Çocukların hayal gücünü harekete geçiren büyük bir balık, bir balina veya bir oyun gibi başka şeyleri hayal edebilecekleri bir yer olarak ele alınmıştır.



Şekil 2.62. Guastalla'da Anaokulunun çekici ve yaratıcı tasarımı (Cucinella, 2015)

Bu anaokulundaki mimari unsurlar, iç tasarımdan düzenlemelere, malzeme seçimine ve ışıkla ilgili tüm duyusal algılara, renklere, seslere ve dokunsal önerilere kadar titizlikle tasarlanmıştır. Bu tasarım detayları, çocukların gelişimi ile ilgili ilkelere uygun olarak yerleştirilmiştir.

Bu tür yapılar için, doğal malzemelerin kullanımı önemlidir. Güneş ışığı gibi doğal ışık kaynakları, dokunma hassasiyetini artıracak doğal malzemeler ve çocukların hayal gücünü teşvik edecek manzara çizimlerine yardımcı olacak renkler, yapıdaki detayların çocuklara daha fazla yardımcı olmasını sağlar ve eğitimin etkinliğini artırır. Ayrıca, bu detaylar çocuğun çevresiyle olan bağını ve doğa hissini arttırır (Şekil 2.63).



Şekil 2.63. Doğal aydınlatma ve doğal malzemelerin kullanımı (Cucinella, 2015)

Yapı, düşük çevresel etkiye sahip doğal malzemelerin kullanımıyla inşa edilmiştir. Özellikle destekleyici yapı, binanın ısı yalıtımını korumak için güvenli ve ideal bir malzeme olan ahşap çerçevelerden yapılmıştır. Sınıflar ve laboratuvarlar arasındaki bağlantı alanları, güzergah boyunca genişleme, oyun ve ilişki alanları, durabileceğiniz nişler, diğer çocukları izlemek veya etkinlikleri izlemek için şeffaf öğeler gibi detaylarla tasarlanmıştır (Şekil 2.64). Bu sayede, çocuklar her birinin kendine özgü özellikleriyle karmaşık ama tanıdık olan yerleri keşfederek yeteneklerini geliştirmeye teşvik edilir.



Şekil 2.64. Tasarımda cam, ayna ve şeffaf malzeme kullanımı (Cucinella, 2015)

Anaokulu, farklı yaştaki çocukların bir araya geldikleri bir yer olarak kabul edildiğinden, çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine olanak tanıyan bazı açık ve ortak alanları kapsar içerir ve çocukların sınıfta diğer çocukların neler yaptığını görebilmeleri için şeffaf bölmeler içerir (Şekil 2.65).



Şekil 2.65. Açık ve ortak alanlar (Cucinella, 2015)

Ayrıca, geniş alanlar, materyallerin kullanımında ve düzenlenmesinde özgürlük ve esneklik sağlayarak çocukların rahatça hareket etmelerine imkan tanımaktadır. Esneklik, anaokulu planıyla sınırlı olmadığından, oturma seçeneklerinde de mevcuttur ve çocuklar oyun oynamak veya ders çalışmak için sandalyelere, yere veya başka herhangi bir rahat yere oturabilirler (Şekil 2.66).



Şekil 2.66. Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Cucinella, 2015)

Tasarım sürecinde çocukların katılımından bahsedilmese de, tasarım şirketi okulun tasarımının belediye meclisi, öğretmenler, aileler ve çocukları dahil eden bir ekip çalışması ile gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Guastalla'da Anaokulu, Reggio Emilia program hedeflerine uygun mekansal çözümler sunmak amacıyla Çizelge 2.9'da belirtilen tasarım yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu tasarım yaklaşımları, okulun fiziksel çevresinin öğrenme ve keşfetme için uygun hale gelmesini sağlamaktadır.

Çizelge 2.9. Guastalla'da Anaokulu / İtalya mekânsal tasarım çözümleri



Tasarım sürecinde, tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekansal çözümler üretilmiştir. Bu alternatifler, çocukların eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel gerekse ruhsal olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır.

3. Beelieve Hayat Anaokulu / Meksika:

2018 yılında Guadalajara, Jalisco'da (Meksika) inşa edilen Beelieve Hayat Anaokulu adlı 4.950 m2'lik kullanım alanına sahiptir. Bu okul, öğrenme sürecinde çevrenin üçüncü araç olarak kullanılmasını benimseyerek, çocukların kendilerini güvende hissetmeleri ve özgürce hareket etmelerinin sağlanması amacıyla tasarlanmıştır (Ott, 2018 b).

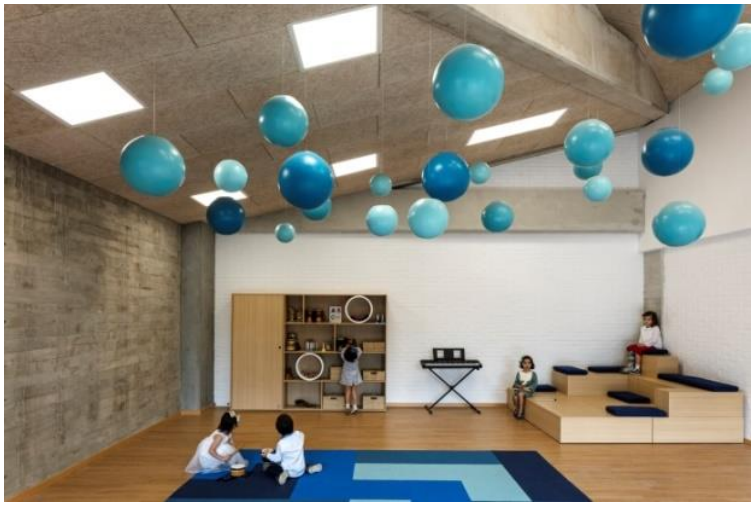
Beelieve'nin mimari dili, Reggio Emilia felsefesine yanıt vermek ve bu pedagojiyi programa entegre etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, dinamik ve duyusal eğitim ortamları yaratmak için kilit alanlar eklenerek okulun mimarisi

şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım, projenin Guadalajara kentindeki okul binaları arasında ikonik bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır (Şekil 2.67).



Şekil 2.67. Beelieve Hayat Anaokulu (Ott, 2018 b)

Mekanın mimarisi, korunan köşeler ve açık alanlar dönüşümlü olarak düzenlenirken, mekanlar ve mobilyalar renk kodludur, böylece her grup veya atölye kendi karakterine sahip olur. Renk seçimi, sınıfın önemli bir bileşenidir ve kolorimetriye ve renk hiyerarşisine göre seçilmiştir (Şekil 2.68).



Şekil 2.68. Mekan tasarımında renk kullanımı (Ott, 2018 b)

Beelieve Anaokulu'ndaki çalışma ortamı, hoş ve motive edici materyallerle doludur ve renklerle karakterize edilir. Çalışma materyalleri farklı renk, doku ve boyutlara sahip olduğundan çocuklar bu materyalleri kullanmaktan sıkılmazlar (Şekil 2.69).



Şekil 2.69. Hoş ve motive edici çalışma ortamı (Ott, 2018 b)

Sınıflar merkezi bir alan etrafında dağıtılmıştır ve mimarlar tarafından tasarlanan Agora adlı bu alan, toplantılar, sanat ve sergiler için ideal bir yerdir. Ayrıca, orta avluda geniş bir dairesel açıklıkla tanımlanan bir çatı, farklı sınıflardaki çocuklar arasında bir bütünlük bağı yaratır ve mekanın geometrik olarak tanımlanmasına yardımcı olur (Şekil 2.70).



Şekil 2.70. Orta avlu (Ott, 2018 b)

Mekanlar sadece belirli bir aktivite için tasarlanmamıştır, aynı zamanda esnek ve dinamiktirler, mekan bu şekilde uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaya katkıda bulunan bir araç haline gelir (Şekil 2.71).



Şekil 2.71. Çeşitli aktiviteler için ortak ve esnek alanlar (Ott, 2018 b)

Beelieve Hayat Anaokulu'nun eğitim ortamının esnekliği sadece açık alanlarla sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda, eğitim materyalleri ve çocukların farklı etkinlikleri gerçekleştirirken özgürlüklerini ve konforlarını artırmak için çeşitli ve esnek oturma seçenekleri de sunulmaktadır (Şekil 2.72).



Şekil 2.72. Esnek oturma seçeneklerinin kullanımı (Ott, 2018 b)

Tasarımın şeffaflığı, binanın dış cephelerinde yer alan büyük cam pencereler sayesinde ortaya çıkmaktadır. Bu geniş cam pencereler, çocukların doğal çevreleriyle bağlantı kurmalarına ve aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin ne yaptığını görmelerine olanak tanımaktadır (Şekil 2.73).



Şekil 2.73. Geniş cam pencereler (Ott, 2018 b)

Beelieve Hayat Anaokulu'nun mimari ve iç tasarımı, Reggio Emilia pedagojisiyle birleşerek, çocukların maddiyat ve doğa aracılığıyla farklı duyusal deneyimler yaşamalarını sağlayan uyumlu bir eğitim ortamı yaratmaktadır. Alt katta, komşu orman seviyesinde yer alan geniş bahçe, çocukların oynamasına ve yeniden yaratmasına olanak tanıyarak, onlara ormanın devam ettiği ve boşluğa girdiği hissini vermektedir. Yaya girişi ise, kullanıcıları büyük bir ağaçla karşılamaktadır (Şekil 2.74).



Şekil 2.74. Doğanın mimari tasarımla iç içe geçmesi (Ott, 2018 b)

Tasarım sürecinde çocukların katılımı açıkça belirtilmemiş olsa da, genel olarak çocukların eğitim materyallerinin düzenlenmesinde ve sınıfların dekorasyonunda yer aldığı ifade edilmektedir.

Beelieve Hayat Anaokulu'nda, Reggio Emilia program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.10'da belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir. Tüm program hedeflerinin karşılanması için özgün mekânsal çözümler

üretilmiştir ve bu sayede mekanı kullanan çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimlerine büyük oranda katkı sağlanmaktadır.

Çizelge 2.10. Beelieve Hayat Anaokulu / Meksika mekânsal tasarım çözümleri



2.4.3. Waldorf öğrenme ortamı örnekleri

Waldorf yaklaşımı, dünya çapında birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Bu bölümde, farklı coğrafya ve kültürlere ait ve farklı çevresel niteliklere sahip olan birkaç Waldorf okulu mekânsal tasarımları bağlamında incelenmiştir. Bu seçki, farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekânsal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığının tespiti amacıyla yapılmıştır.

1. Sarı Tren Okulu / Hindistan:

Singanallur'da bulunan Sarı Tren Okulu, Coimbatore'nin sıcak ve nemli iklim koşullarına uygun olarak tasarlanmış bir Waldorf anaokuludur. Okul, Tamil Nadu Eğitim Kurulu'nun belirlediği yönergeler doğrultusunda hareket ederken, Waldorf eğitim ilkelerini de izlemeyi hedefler. Waldorf eğitimi, tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenme arzusu uyandırmayı ve bireysel kapasitelerinin tam olarak geliştirilmesini sağlamayı amaçlar. Bu eğitim anlayışının temel ilkeleri, büyüyen çocuğun ihtiyaçlarına odaklanan bir insani gelişme kavramına dayanır. Çocukların zeka seviyelerine ek olarak kişiliklerinin gelişmesi için gereken ortam da sunulur. Müfredat, çocuk merkezli bir yaklaşımla tasarlanmakta ve akademisyenlerle birlikte zihinsel, ruhsal, fiziksel ve psikolojik açıdan gelişime odaklanmaktadır (Biome, 2013). Coimbatore'da kurulan Sarı Tren Okulu, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini içeren iyi araştırılmış bir müfredatı takip eder. Anaokulu, 2 ila 6 yaş aralığındaki çocuklara eğitim vermektedir (Şekil 2.75).



Şekil 2.75. Sarı Tren Okulu (Biome, 2013)

Sarı Tren Okulu'nun sade ve açık bir plan şeması bulunmaktadır. Bu, malzemelerin, ölçeğin ve basit ama etkili tasarım kararlarının kullanılmasıyla elde edilmiştir. Okul planı, çocukların ilgisini çekecek şekilde net, bütünleşik, tutarlı ve renklidir. İç mekandaki renkli

özelliklerin öne çıkmasına ve çocukların dikkatini çekmesine yardımcı olacak bir renk paleti kullanılmıştır (Şekil 2.76).



Şekil 2.76. Renkli kapalı aktivite alanı (Biome, 2013)

Okul planı, farklı faaliyet alanlarına bölünebilen bölümleri içerir. Bireysel sınıflarda üç alan bulunur: öğretmenin tahta ve oturma yeriyle yönlendirdiği bir alan, grup etkinliklerinin gerçekleştiği daire içindeki alanlar, çocukların eserlerini asmak için kolaylık sağlayan duvarlar ve bireysel düşüncelere izin veren köşeler (Şekil 2.77).



Şekil 2.77. Sınıfta netlik ve tutarlılık (Biome, 2013)

Sınıflar, içlerinde farklı türden toplanma alanlarından oluşur: ders alanları, tartışma alanları ve bireysel öğrenme alanları. Bu plan şeması, aynı sınıf içinde mümkün olan çeşitli öğrenme türlerini mümkün kılar; öğretmen öğrencilere hitap eder, öğrenciler birbirlerinden öğrenir ve öğrenciler mekân içinde sergilenen bireysel çalışmalarından kendi kendilerine öğrenirler.

Sarı Tren Okulu'nda, sadece çocukların erişebileceği alanlar da bulunmaktadır (Şekil 2.78). Bu alanlar, keşif duygusunu harekete geçirmek adına önem taşımaktadır.



Şekil 2.78. Çocuklar için tasarlanmış alanlar (Biome, 2013)

Tamil Nadu Eğitim Kurulu yönergelerine göre, sınıfların yerden yüksekliğinin en az 3 metre olması gerekmektedir. Ancak bu ölçü, çocuklara fazla yüksek geldiği için yapısal kemerler eklenerek ölçek küçültülmüş ve tasarıma ilginç eğriler getirilmiştir (Şekil 2.79). Bu tasarım yaklaşımı, çocuk dostu bir tasarım yaratmaktadır.



Şekil 2.79. Çocuk dostu tasarım (Biome, 2013)

Oyun, sistemin çok önemli bir parçasıdır. Coimbatore'daki sıcak iklim nedeniyle, binanın kapalı alanlarında mekânsal çocukların ulaşabileceği oyun alanları tasarlanmıştır (Şekil 2.80). Nişler ve farklı şekillerde aydınlatılmış alanlar, keşfetmeye ve hayal kurmaya izin vermektedir. İç mekanda bulunan açık hava tiyatrosu, çocukları doğaçlama oyunlar yaratmaya teşvik etmektedir.



Şekil 2.80. Binanın açık tiyatro ve oyun alanları (Biome, 2013)

Açık hava tiyatrosu, dış dünyayı içeri taşır. İklim nedeniyle içe dönük bir yapıya sahip olsa da, gökyüzü ile bağlantısını koparmaz. Stratejik olarak yerleştirilen bu açık alanda, çocuklar güneşe aşırı maruz kalmadan keyifli bir oyun zamanı geçirebilirler.

Sarı Tren Okulu'nda, çeşitli sebzelerin ve çiçeklerin güvenli bir şekilde yetiştirilmesi için tasarlanmış balkonlar bulunmaktadır. Okul, inşaat için uygun malzemelerin, doğal aydınlatma ve havalandırma sistemlerinin kullanılması ile sürdürülebilir bir tasarım anlayışı taşımaktadır (Şekil 2.81). Çatıda toplanan tüm su depolanmakta ve yeniden kullanım için saklanmaktadır.



Şekil 2.81. Uygun yapı malzemelerinin kullanılması ve doğal aydınlatma ve havalandırmanın sağlanması (Biome, 2013)

Duvarların ana yapı malzemesi, Coimbatore iklimi için uygun bir seçim olan sıkıştırılmış stabilize toprak bloklarıdır. Kemerler, temel bir tasarım öğesi olduğu gibi aynı zamanda yapısal işlevi de yerine getirmektedir. Bu amaçla, sıkıştırılmış toprak blok prefabrik kemer panelleri kullanılmıştır. Duvarlar, iç mekanlarda enerjik ve eğlenceli bir ortam yaratmak

için yerleşik jaali desenleri ve çelik pencerelerle donatılmıştır. Jaalis, sıcak bir iklimde dışarıdan daha serin hava akışını içeriye yönlendirmeye yardımcı olan yerel bir mimari tasarım öğesidir.

Sarı Tren Anaokulu'nda, sanatın etkisi zeminde, koridorlarda ve merdivenlerde kullanılan renk ve çizimlerin yanı sıra lobi ve dersliklerin duvarlarında sergilenen çocuk çalışmaları ve çizimleriyle kendini göstermektedir (Şekil 2.82).



Şekil 2.82. Zemin ve merdivenlerde renk ve çizim kullanımı (Biome, 2013)

Koridorların genişleyen ve daralan bölümleri, tasarımın esnek ve akıcı olmasını sağlamaktadır. Çocukların farklı katlar arasında hareket edebilmeleri için eğlenceli ve heyecan verici yollar tasarlanmıştır (Şekil 2.83).



Şekil 2.83. Katlar arasındaki eğlenceli hareket (Biome, 2013)

Sarı Tren Anaokulu, Waldorf program hedeflerine uygun mekansal çözümler sunmak adına Çizelge 2.11'de belirtilen tasarım yaklaşımlarını benimsemiştir.

Çizelge 2.11. Sarı Tren Okulu / Hindistan mekânsal tasarım çözümleri

WALDORF PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
MEKÂNSAL BÜTÜNCÜLLÜK	Mekanların tutarlılığı ve entegrasyonu , açık ve okunabilir plan şeması, çeşitli aktivite alanları
AİDİYET	Benzersiz tasarım konsepti, farklı renkler kullanımı
DOĞAYLA ETKİLEŞİM	Ekim-dikim alanları, açık- kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, sürdürülebilirlik
SANAT DALLARI İLE ETKİLEŞİM	Benzersiz tasarım
EURYTHMY	Ritim kavramı kullanımı, farklı hacimsel deney kullanımı, bina koridorlarının genişletilmesi ve daraltılması

SARI TREN OKULU / HİNDİSTAN

Sanatın etkisi, özgün tasarımlar ve farklı renk ve grafiklerin kullanımıyla mekanlarda hissedilir. Program hedeflerinin tamamının karşılanması için özgün mekansal çözümler üretilmiş ve mekanı kullanan çocukların eğitim felsefesi doğrultusunda fiziksel, ruhsal ve sanatsal olarak gelişimlerine önemli bir katkı sağlanmıştır.

2. El Tiler Okulu / İspanya:

Waldorf-Steiner El Tiler okulu, çocukların tam gelişimini hedefleyen, öğretmenler ve aileler tarafından yönetilen bir eğitim kooperatifidir. Rudolf Steiner'in teorik-pratik öğretilerine dayanan bu girişim, 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetkilendirilerek bir oyun grubu olarak başlamış ve 2008 yılında kooperatif olarak faaliyetlerine devam etmiştir.

Barselona'nın Bellaterra semtinde bulunan Waldorf Okulu "El Til•ler" (Ihlamur Ağacı), Waldorf-Steiner pedagojisinin bir örneği olarak tasarlanmıştır. Binaların düzeni, Vallès Vadisi ve Collserola dağlarının manzarasına açılan kıvrımlı bir "cadde" boyunca yerleştirilmiştir (Şekil 2.84). Sınıflara erişim, bu aks üzerine yerleşen her yaştan öğrencinin inip çıkabileceği oyun alanlarına doğru kademeli bir geçişle sağlan maktadır. Sonrasında bir sundurma, bir giriş ve en sonunda sınıf kapısına varılmaktadır (Ott, 2018c).



Şekil 2.84. El Tiler Okulu (Ott, 2018c)

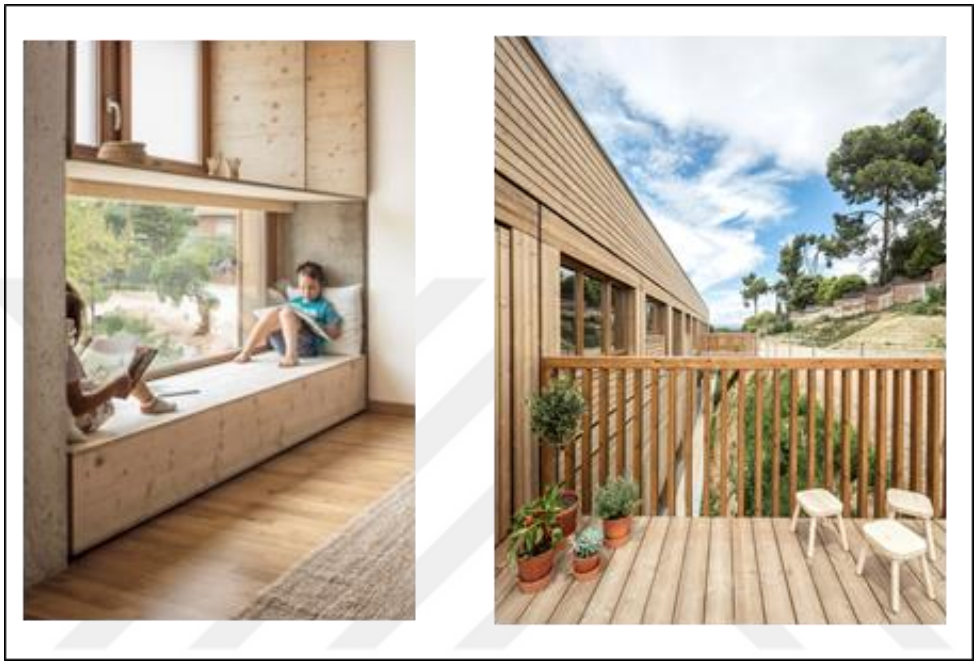
Okulu oluşturan altı binadan beşi, daha önce okul tarafından kullanılan diğer iki yapıdan gelen mevcut modüler ahşap ve çelik pavyonlardır; sökülmüş, taşınmışr ve yeni bir konfigürasyonda yeniden inşa edilerek, okulun yeni sahasının koşullarına -topografya, güneşe maruz kalma, görüşler, erişim ve mevcut bitki örtüsü - dikkatlice uyarlanmıştır (Şekil 2.85). Burada sunulan altıncı bina, anaokulu ve ortak alanları barındırmaktadır. Anaokulu ve ortak kullanım alanlarının yer aldığı yeni yapı, kolonları cephelerde yoğunlaştırarak kalın payandalar oluşturmuştur. Payandalar arasındaki boşluklar, her mekânın ihtiyacına göre şekillenen girintiler haline gelmiştir. Dışarıdan bakıldığında, girintiler cepheyi düzene sokan ve binanın boyutunu görsel olarak küçülterek çocukların boyutuna yakın hale getiren çerçeveler içinde yer almaktadır.



Şekil 2.85. Binanın arazinin topoğrafyasına uygunluğu (Ott, 2018c)

Okul planı, çevredeki arazi ve çevre ile uyumlu bir şekilde açık ve bütünleşiktir. Okul, çağdaş bir mekansal ifadeye sahip olan Akdeniz iklimine uygun Waldorf-Steiner pedagojisini benimsemektedir. Bu nedenle, iç koridorlar yerine sınıflara kademeli bir dış

mekânsal sıra cadde - avlu - sundurma - karşılama salonu - sınıf takip eder. Bu konsept ve tasarım diğer okullardan farklılaşmasını sağlamaktadır (Şekil 2.86).



Şekil 2.86. Eğitim ortamının özgün tasarımı (Ott, 2018c)

Sınıflar, net, açık ve bütünleşik bir plan şeması ile oluşturularak çalışmak, oynamak ve toplamak için farklı aktivite alanlarına ayrılmıştır (Şekil 2.87).



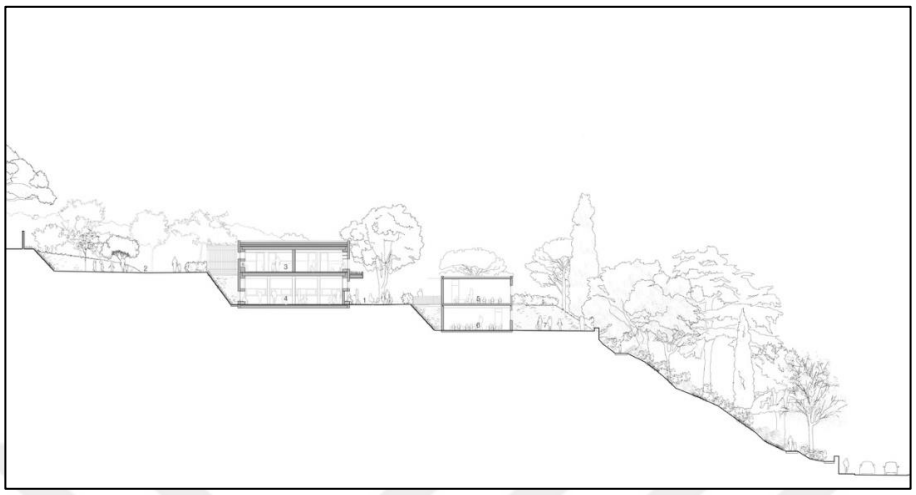
Şekil 2.87. Açık ve bütünleşik bir plan şeması kullanımı (Ott, 2018c)

Tasarım ayrıca havalandırma, doğal aydınlatma ve sürdürülebilirliğin çeşitli yönlerine odaklanmaktadır. Ahşap lifli panellerin ısı yalıtımı ve masif beton yapının ataleti, kışın ısıtma ihtiyacını neredeyse tamamen ortadan kaldırır. Havalandırmalı cepheler, dış alüminyum panjurlar ve doğal çapraz havalandırma sayesinde yılın geri kalanında iklimsel konfor sağlanır (Şekil 2.88).



Şekil 2.88. Doğal Aydınlatma ve doğal havalandırma kullanımı (Ott, 2018c)

Hacimsel kompaktlık, hem beton yapının hem de cephelerin -tamamen ahşap- yarı prefabrikasyonu bu okul binasını çok dar bir bütçeyle veliler ve öğretmenlerden oluşan bir kooperatif tarafından inşa edilmesini mümkün kılmıştır. Cephe düz bir yüzeyden bir alana, sınıf bir eve ve okul bir cadde boyunca küçük bir köye dönüşür. Hacimsel seri oluşturma fikri, tasarımda ritim ve esneklik fikrini de destekler (Şekil 2.89).



Şekil 2.89. Tasarımdaki ritmi ve çevredeki ortam için uygun konsepti gösteren bir kesit (Ott, 2018c)

El Tiler Okulu'nda Waldorf program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.12'de belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çizelge 2.12. El Tiler Okulu / İspanya mekânsal tasarım çözümleri

WALDORF PROGRAM HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ
MEKÂNSAL BÜTÜNCÜLLÜK	Mekanların tutarlılığı ve entegrasyonu , açık ve okunabilir plan şeması, çeşitli aktivite alanları
AİDİYET	Benzersiz tasarım konsepti
DOĞAYLA ETKİLEŞİM	Doğayı tasarımla harmanlaması, açık- kapalı alan birlikteliği, gün ışığı kullanımı, sürdürülebilirlik
SANAT DALLARI İLE ETKİLEŞİM	Benzersiz tasarım
EURYTHMY	Ritim kavramı kullanımı, farklı hacimsel deney kullanımı

EL TILER OKULU / İSPANYA

Tasarımda sanatın etkisini vurgulamak için farklı renk ve malzemeler kullanmak yerine ortama uygun malzeme kullanımı dikkate alınarak tasarım yapılmıştır. Bunun dışında, tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal ve sanatsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

3. "Marecollege" Waldorf Okulu / Hollanda:

Marecollege tipik bir Steiner okuludur, dolayısıyla eğitim ilkelerinin temeli Rudolf Steiner'in felsefesine dayanmaktadır. Sumatrastraat'ta terk edilmiş bir okul binası, 450 öğrenci kapasiteli bir Waldorf okulu olan Marecollege'e uygun yeni bir okul binasına dönüştürülmüştür (Şekil 2.90). Okul, çeşitli eğitim aktivitelerine (müzik, dans, tiyatro ve el sanatları) uygun mekanlardan oluşmaktadır. Yeni bina uzantıları felsefeden ilham alınarak tasarlanmıştır (Zeisser ve Lammers, 2013).

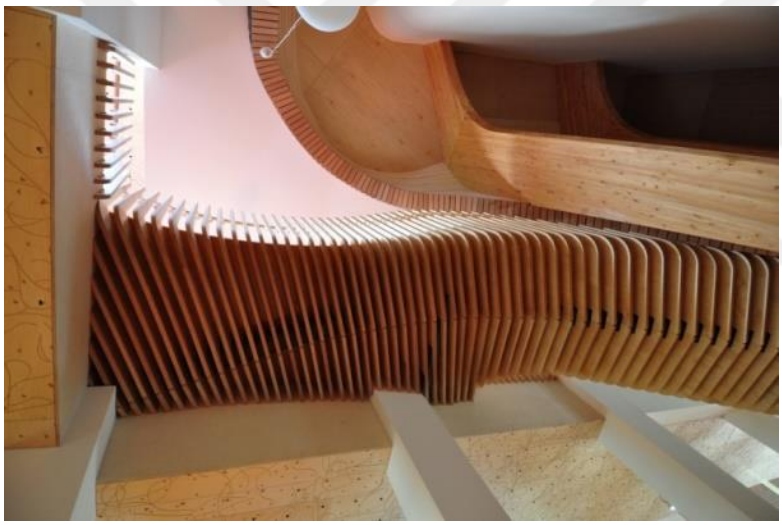


Şekil 2.90. "Marecollege" Waldorf Okulu (Zeisser ve Lammers, 2013)

24H, antroposenik resimli tasarım ofisi kısmen 60'lardan kalma mevcut binanın yenilenmesi ve eklemler yapılarak toplam 3800 m2'lik kullanım alanına sahip bir okul yapısı tasarlanması görevlendirilmiştir. Mevcut binaya bütüncül ve etkileyici bir kimlik

kazandırmak için yeni eklemeler yapılması kararlaştırılmıştır. Binaya sonsuzluk işareti biçiminde bir form eklenmiş ve organik şeklin yönlendirdiği yeni bir giriş ile tüm dinamizmin yoğunlaştığı merkezi salon oluşturulmuştur.

Plan şeması, farklı alanlar arasındaki netlik ve tutarlılık ile karakterize edilir. İç mekanad oditoryum ve dans odası gibi özel alanların yanı sıra organik yemek pişirme, çizim, resim ve tekstil çalışmaları gibi tipik Waldorf okulu dersleri yerleştirilmiştir. Sonsuzluk işareti formunun dış kaplaması, öğrencilerin hareketini yönlendiren, dışarıdan içeriye doğru uzanan doğal bir arduvazdan yapılmıştır (Şekil 2.91).



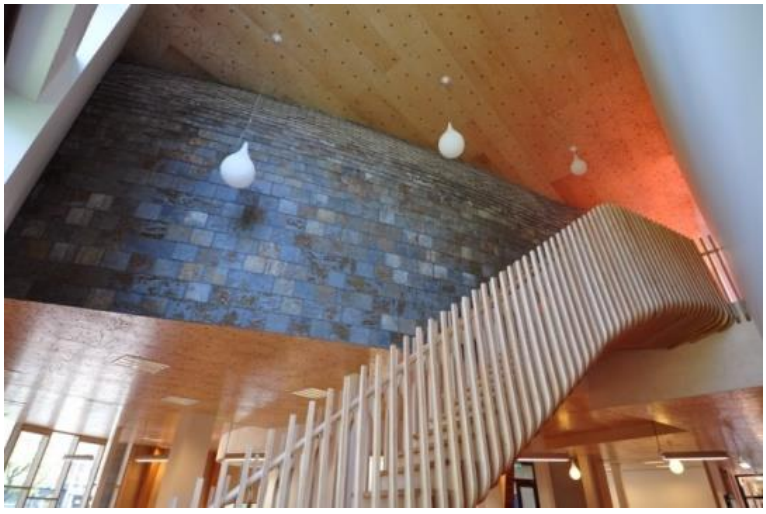
Şekil 2.91. Öğrencilerin hareketini yönlendiren geniş kıvrımları
(Zeisser ve Lammers, 2013)

Oluşturulan konsept, ahşap cephe kompozisyonunda ön plana çıkmaktadır. Duvardaki malzeme seçimi, bitkinin doğal döngüsüne atıfta bulunmaktadır (Şekil 2.92). Sonsuzluk işareti formu doğal çok renkli arduvaz malzemeden yapılmış iki çiçek yaprağından oluşturulmuştur.



Şekil 2.92. Binayı form ve konsept olarak farklılaştıran ahşap cephe (Zeisser ve Lammers, 2013)

Doğanın etkisi, seçilen malzemelerle tasarımda kendini göstermektedir (Şekil 2.93). Doğal havalandırma ve aydınlatma da binada öne çıkan tasarım öğeleridir. 32 farklı sınıfın tümü, özel olarak tasarlanmış ahşap tavanlara ve öğrencilere maksimum konsantrasyon için gerekli temiz havayı sağlayan doğal havalandırma sistemine sahiptir.



Şekil 2.93. Tasarımda ahşap ve doğal malzeme kullanımı (Zeisser ve Lammers, 2013)

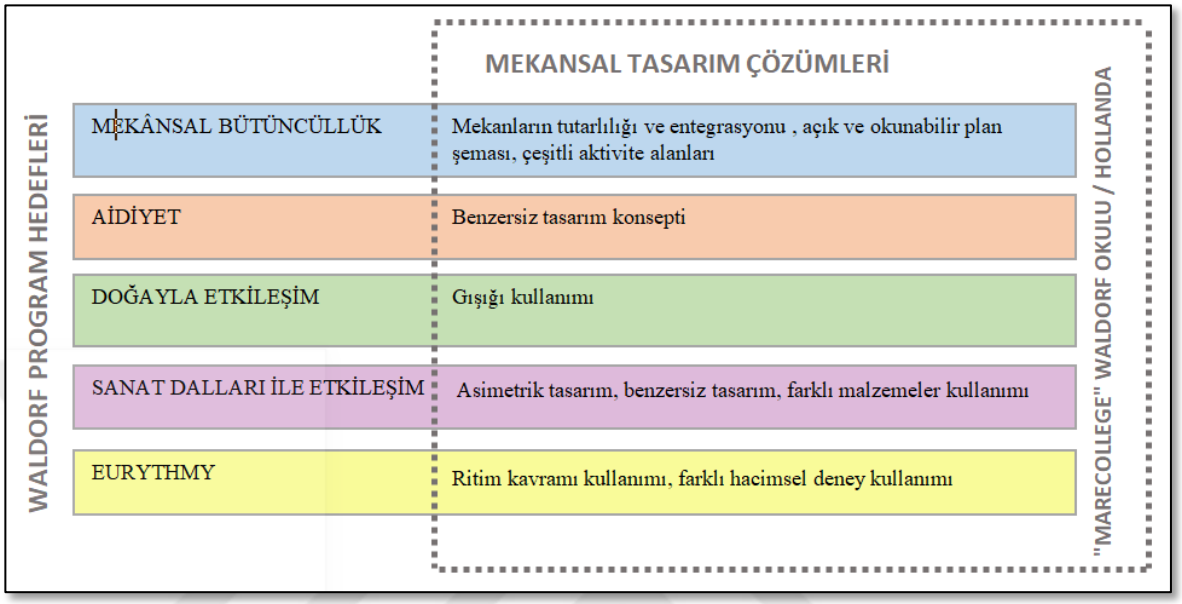
Tasarımdaki ritim, öncelikle giriş olmak üzere bazı iç mekanlarda kendini gösterdiği gibi, dış cephelerde de net bir şekilde okunabilmektedir (Şekil 2.94).



Şekil 2.94. Tasarımda orantılılık ve ritim (Zeisser ve Lammers, 2013)

"Marecollege" Waldorf Okulu'nda Waldorf program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.13'te belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çizelge 2.13. "Marecollege" Waldorf Okulu / Hollanda mekânsal tasarım çözümleri



Tasarımda açık ve kapalı mekanlar bütünleştirilmediğinden ve bitkilere yer verilmediğinden doğa ile belirgin bir etkileşim gözlenmemiştir, ancak doğal aydınlatma ve havalandırma ile temsil edilen bazı tasarım çözümleri uygulanmıştır. Bunun dışında, tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal ve sanatsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

2.4.4. Orman okulları ortamı örnekleri

Orman Okulları yaklaşımı, dünya çapında birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Bu bölümde, bu yöntemle eğitim veren okullar arasından seçilen bazı örneklerin mekansal tasarımlarına odaklanılmıştır. Okulların seçimi, farklı coğrafya ve kültürlere ait olmaları (Asya, Güney Amerika, Kuzey Amerika) ve farklı çevresel niteliklere sahip olmaları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu sayede, söz konusu

farklılıkların modelin uygulanmasında ve mekansal yaklaşımların oluşmasında ne gibi etkilere yol açtığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu / Kore:

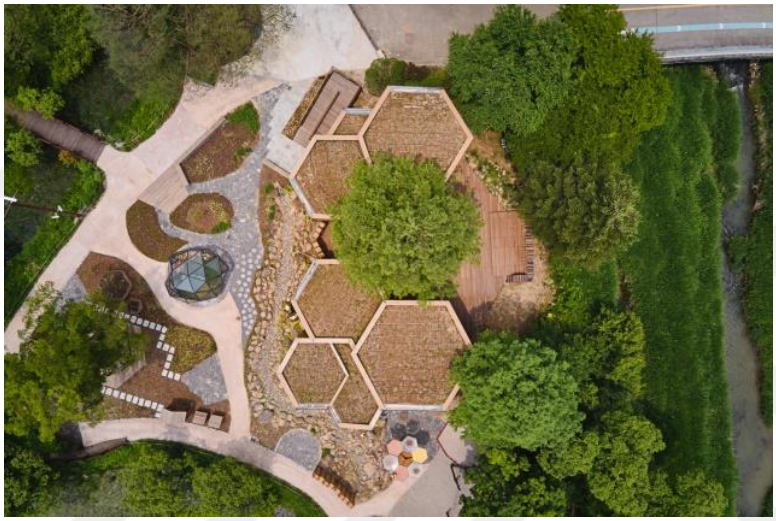
"Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu", bina ve dış mekanların sergilenmesi yoluyla çocukları ormanların ve doğal çevrenin önemi hakkında eğlenceli ve kolay bir şekilde bilgilendirmek için bir eğitim ve sergi alanı olarak kullanılmaktadır. Mimari konsept, doğa, ekosistem ve mimarinin bir arada olduğu biyofilik tasarıma dayanmaktadır. Bu projenin ilk çıkış noktası, yapı ile mevcut ağaçların uyumudur (Şekil 2.95). Bina, mevcut ağaçlarla çevrilidir ve yerleşim, manzaraya yönlenerek arazinin doğu tarafındaki dereye açılmaktadır (Abdel, 2021).



Şekil 2.95. Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu (Abdel, 2021)

Mevcut ağaçlarla uyum sağlamanın yanı sıra, mimarinin ana tasarım konsepti, petek modüller aracılığıyla mekânsal kurgunun oluşturulmasıdır. Arılar ekosistem için büyük önem taşır, çünkü arılar yok olması, bitkilerin meyve vermemesinden kaynaklanır ve bu aynı zamanda gezegenin oksijen ve besin arzını da etkilemektedir. Arıların ekosistemdeki önemi mesajını iletmek ve çeşitli canlı türleri ile biyoçeşitliliğin bir arada yaşamasının

önemi konusunda çocukları bilgilendirmek amacıyla “Biyofilik Mimari Tasarım” öğesi olarak petek formu seçilmiştir. Altıgen petek yapısı, ekosistemde önemli bir katalizör rolü oynayan arıları sembolize ederken, aynı zamanda çeşitli altıgen modüller aracılığıyla çocukların “ekolojik hayal gücünü” beslemektedir (Şekil 2.96).



Şekil 2.96. Doğayla bütünleşen özgün konsept ve tasarım (Abdel, 2021)

Arazi, çeşitli bitki ve ağaçlarla çevrilidir ve bu sayede zengin bir floraya sahiptir. Bunun yanı sıra, binanın doğu kısmında bir su öğesi da bulunmaktadır. Çeşitlilik sadece çevredeki doğa ile sınırlı değildir, aynı zamanda bina tasarımı bazı çeşitlilikler içermektedir (Şekil 2.97).



Şekil 2.97. Seviyelerdeki çeşitlilik (Abdel, 2021)

Okul yapısının içinde bulunduğu doğal ortam, çocuğun özgürce veya topluca oynadığı ve aynı zamanda öğrendiği etkinlikleri ve oyunları çeşitlendirmeye yardımcı olur (Şekil 2.98).



Şekil 2.98. Çeşitli eğitici oyunlar ve aktiviteler (Abdel, 2021)

Tasarımda bina ile aynı tasarım konseptini paylaşan oyun alanları da bulunmaktadır (Şekil 2.99). Açık alan düzenlenmesi farklı temalardan oluşmaktadır. Dış mekan sahnesi: Mevcut ağaçları merkeze alan petek düzenlemesinden oluşan bir alandır. Burada ziyaretçiler açık havada oturup performans izleyebilir. Bu alan aynı zamanda doğayla iç içe bir sınıf oluşturur.



Şekil 2.99. Oyun alanları (Abdel, 2021)

Yağmur bahçesi ise geri dönüşüm konseptli bir alandır ve yağmur suyunun çatı eğiminden faydalanılarak biriktirilmesi ile oluşur. Mutfak bahçesi, doğrudan bitki yetiştirerek çeşitli duyuları harekete geçiren, çok duyulu deneyime imkan tanıyan bir alandır. Ayrıca, çatı bahçesi ve tozlaşma bahçesi gibi alanlar da bulunmaktadır (Şekil 2.100).



Şekil 2.100. Çatı bahçesi (Abdel, 2021)

Okul inşasında doğal ve çevre dostu malzemeler kullanılmış olup, konsept ve iç tasarımda doğal malzemeler ve doğal renkler kullanılmıştır (Şekil 2.101). Binanın ormanın içinde bir ağaç formundadır. Çevredeki ağaçlarla eşleşen bir yüksekliğe sahiptir. Yapı malzemesi olarak çevre dostu ısıl ahşap cephe kaplama kullanılmıştır. Pencere çerçeveleri, çatı kepçeleri ve su oluklarında kullanılan malzemeler de yapının içinde konumlandığı arboretumla uyumlu bir niteliğe sahiptir.



Şekil 2.101. İç tasarımda doğal renklerin kullanımı (Abdel, 2021)

Bu orman okulunun konumu elverişli ve erişimi kolaydır. Alan genel olarak yürüyüş yolları, ağaçlık alanlar, bahçeler ve seralar ile ulusal bir orman ve arboretumdur.

Kore Ulusal Arboretum Çocuk Orman Okulu'nda Orman okulları program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.14'te belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çizelge 2.14. Kore Ulusal Arboretumu Çocuk Orman Okulu / Kore mekânsal tasarım çözümleri



Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmiş olması, mekânı kullanan çocukların yöntemin eğitim felsefesi doğrultusunda gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

2. Alto Anapati Anaokulu / Peru:

Alto Anapati Anaokulu projesi, Peru'nun orta ormanındaki Nomatsigenga yerleşiminde bulunmaktadır. Okul, 2008 yılında kurulmuş olmasına rağmen tehlikeli koşullar nedeniyle sel riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Ancak, yerel yönetimden sağlanan fonlar ve uluslararası işbirliği sayesinde proje hayata geçirilmiş ve 50'den fazla çocuğun eğitime erişimi sağlanmıştır. Ayrıca, 86 aile için bir topluluk alanı da sağlanmıştır (Coulleri, 2021).

Alto Anapati okulunun tasarım süreci, katılımcı atölye çalışmaları aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve okul, toplumun kalbi olarak tasarlanmıştır. Okul, Nomatsigenga bilgisinin ve bölgesinin korunması için bir merkez olarak hizmet etmektedir (Şekil 2.102).



Şekil 2.102. Alto Anapati Anaokulu (Coulleri, 2021)

Okul, ormanın ortasında, kırsal bir topluluk yerleşiminin yanında yer almaktadır. Batı kesiminde ağaçlar ve dağlar ile çevrili olan okulun, arazisi doğal ve topografik bir çeşitliliğe sahiptir.

Bina iki blok halinde düzenlenmiştir. Güneybatı cephede çok amaçlı oda, idari alan, mutfak ve tuvaletlerin bulunduğu blok yer almaktadır. Duvarsız bir sınıf olan çok amaçlı salon, açık hava sınıfı olarak tasarlanmış bir alan olan "Aula bosque" (orman sınıfı) ile doğrudan bağlantılıdır (Şekil 2.103). Doğu tarafında, büyük sürgülü bölmelerle öğrenme alanının bir parçası olan dış alanlara açılan sınıf bloğu vardır. Tüm kulübeler, iç mekanı dış mekana bağlayan eriyen sınırlar olarak tasarlanmıştır.



Şekil 2.103. Orman sınıfları (Coulleri, 2021)

Mimari tasarım, etnografik bir yaklaşım ve katılımcı çalıştaylar aracılığıyla üretilmiştir (Şekil 2.104). İlk aşamada, topluluktaki öğretim dinamiklerini öğrenmek için "gözlem anketleri" gerçekleştirilmiştir. Bu, mekanın yerleşim şeklinin bir parçası olarak dış mekan öğrenme alanlarının ve yerel geleneklerin önemini ortaya çıkarmıştır. İkinci aşamada ise ebeveynlerle birlikte çalışma masaları düzenlenerek topluluğun yaşam kalitesinin artırılması üzerine düşünülmüştür.



Şekil 2.104. Çocukların tasarım sürecine katılımı (Coulleri, 2021)

Okuldaki oyun ve etkinlik alanları genel olarak nispeten basit olmakla birlikte, bölgenin konumu ve kültürüne uygun tasarlanmıştır (Şekil 2.105).



Şekil 2.105. Oyun alanları (Coulleri, 2021)

İç ve dış mekan çalışma alanları basit tutulmuştur, çünkü bu alanlarda çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve çevredeki ortamla doğal bir şekilde etkileşim kurmaları amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların bitkileri yetiştirerek, doğal çevreyle daha fazla etkileşim kurabileceği alanlar ola tanımlanmıştır (Şekil 2.106).



Şekil 2.106. Ekim-dikim alanları (Coulleri, 2021)

Projeda kullanılan malzemelerin çoğu yerel kaynaklıdır ve ahşap, kil tuğlalar, nehir taşları gibi malzemeler kullanılmıştır. Bu da yerel üretimi ve işçiliği destekleyerek sürdürülebilir bir mimari oluşumun sağlanmasına yardımcı olmuştur (Şekil 2.107).



Şekil 2.107. Bölgeye uygun sürdürülebilir doğal malzemeler kullanımı (Coulleri, 2021)

Alto Anapati Anaokulu'nda Orman okulları program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmak adına Çizelge 2.15'te belirtilen tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çizelge 2.15. Alto Anapati Anaokulu / Peru mekânsal tasarım çözümleri



3. Woodsong Orman Okulu / ABD:

Woodsong Orman Okulu, doğaya dayalı eğitim merkezli bir okuldur ve 3-12 yaş arası çocukları hedeflemektedir. Okul, Cleveland'daki Johnston Woods'ta bulunmakta olup, öğrencilere 385 dönümlük ormanlık alanı keşfetmek ve oynamak için fırsat sunmaktadır (Şekil 2.108). Orman Okulu'nun temel prensipleri arasında, çocuk liderliğinde öğrenme, her türlü hava koşulunda günlük doğaya dahil olma ve sorgulamaya dayalı öğretim modeli bulunmaktadır (Holaday, 2020).



Şekil 2.108. Woodsong Orman Okulu (Anonim, 2023 h)

Woodsong'un yerleştiği arazi alan, doğal ve topografik bir çeşitlilik göstermektedir (Şekil 2.109). Bu sayede, uzun ağaçların yüksekliği, gölün geniş manzarası ve oyun alanında yer olan ve yıl boyu sürekli bir değişim içinde olan doğal unsurlar, öğrencilere kutunun dışında düşünmek için ilham vermektedir.



Şekil 2.109. Doğal ve topografik çeşitlilik (Anonim, 2023 h)

Oyunlar ve etkinlikler, yerlerin ve eğitim materyallerinin çeşitliliği nedeniyle farklılık göstermektedir (Şekil 2.110). Woodsong'un erken çocukluk müfredatı, oyun temelli

öğrenmeye dayanmaktadır ve çocuklar doğada keşfetme ve deney yapma özgürlüğüne sahiptirler. Böylelikle içeriğe değil, öğrenme sürecine odaklanılmaktadır.



Şekil 2.110. Çeşitli oyunlar ve aktiviteler (Anonim, 2023 h)

Woodsong'un müfredatı ilgi odaklı bir Akış Öğrenimi modeli kullanmaktadır. Bu modelde, çocuklar hareket ettikçe, kuş veya kurbağa, çiçek veya su birikintisi gibi doğal yaşama dair varlıklara ilgi duymaya başlamaktadırlar. Çocuklar ilgi alanlarıyla etkileşime girdikçe, öğretmenler de doğa bilgisi, fen, matematik ve okuryazarlık eğitimi gibi konuları entegre ederek öğrenme fırsatları yaratmaktadırlar (Şekil 2.111).



Şekil 2.111. Doğayla etkileşim (Anonim, 2023 h)

Okul yapısının inşasında, açık sınıflarda ve çeşitli eğitim materyallerinde ahşap ve doğal çevre dostu malzemeler kullanılmıştır (Şekil 2.112). Woodsong Orman Okulu, şehir merkezine yakın ve ulaşımın kolay olduğu bir bölgede yer almakta olup, bu da onu her açıdan uygun bir okul yapmaktadır.



Şekil 2.112. Ahşap ve çevre dostu malzeme kullanımı (Holaday, 2020)

Woodsong Orman Okulu programı, Çizelge 2.16'ta belirtilen tasarım yaklaşımları aracılığıyla orman okulları program hedeflerine yönelik en uygun mekânsal çözümleri sunmaktadır. Tüm program hedeflerinin karşılanmasına yönelik özgün mekânsal

çözümlerin olabildiğince zengin alternatiflerle üretilmesi, mekânın kullanıcıları olan çocukların eğitim felsefesi doğrultusunda hem fiziksel hem de ruhsal olarak gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır.

Çizelge 2.16. Woodsong Orman Okulu / ABD mekânsal tasarım çözümleri

ORMAN OKULLARININ HEDEFLERİ	MEKANSAL TASARIM ÇÖZÜMLERİ (WOODSONG ORMAN OKULU / ABD)
KEŞİF VE DENEY	Farklı ve çeşitli yerler seçimi, farklı seviyelerde yerler seçimi
OYUN	Farklı boyut ve şekillerde doğal malzemelerin kullanımı, aktiviteler için uygun yeri seçimi, çeşitli alanlar seçimi, farklı seviyelerde yerler seçimi
AİDİYET	Canlı ve cansız varlıklarla etkileşim, çevreye bir organizmanın özelliklerini vermesi
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK	Sürdürülebilir doğal malzemeler kullanımı, yer, arazi ve malzeme çeşitliliği
DOĞAYLA ETKİLEŞİM	Doğal bir alan seçimi, nispeten yakın bir alan seçimi, erişilebilir bir alan seçimi

3. MATERYAL ve YÖNTEM

Okul öncesi alternatif eğitim modellerini müfredatlarının bir parçası olarak kullanan eğitim kurumlarının amaçladıkları program hedeflerine ulaşabilmeleri ve öğrencilerin söz konusu eğitim modelinden en verimli biçimde faydalanabilmesi için eğitim alanlarının doğru ortam koşullarını sağlayabilecek mekânsal niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu tür eğitim kurumlarının bir kısmı seçilen eğitim modelinin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanarak hizmete girmekte; bir kısmı ise mevcut mekanların ihtiyaçlar doğrultusunda büyük-küçük tadilatlar yapılarak uyarlanması sonucunda gerekli ortam koşullarını sağlamaya çalışmaktadır. Bu tez çalışması kapsamında okul öncesi alternatif eğitim modellerinin hedeflerinin karşılanmasında mekânsal tasarım çözümlerinin etkisinin tespit edilebilmesine yönelik bir alan çalışması kurgulanmıştır. Söz konusu program hedeflerinin ne ölçüde karşılandığının tespit edilebilmesi adına nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, bilimsel bir gözlem yaklaşımı kullanarak sayısal olmayan veriler elde etmeye yönelik bir araştırma türüdür. Bu araştırma türü, nesnelerin sayılmasına veya ölçülmesine odaklanmak yerine, anlamlarına, kavramlarına, özelliklerine, metaforlarına, sembollerine ve tanımlarına atıfta bulunmaktadır. Niteliksel araştırma, katılımcıların yaşam dünyalarından "içten dışa" bakarak tanımlama yapmayı amaçlamaktadır (Flick ve diğerleri, 2004). Bu şekilde, sosyal gerçeklerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmakta ve süreçlere, anlam kalıplarına ve yapısal özelliklere dikkat çekmektedir.

Nitel araştırma, bireylerin hayatlarındaki rutin ve sorunlu anları ve bu anların kendileri için taşıdığı anlamları tanımlayan çeşitli ampirik materyallerin (vaka çalışması, kişisel deneyim, iç gözlem, yaşam öyküsü, görüşme, gözlemsel, tarihsel, etkileşimsel ve görsel metinler) kullanımını ve toplanmasını içeren bir araştırma türüdür (Denzin, 2017).

Alternatif eğitim sistemlerinde program hedeflerinin verilen eğitim sonucunda karşılanabilmesi kurumda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin sorumluluğunda olup, mekânsal koşulların bu doğrultuda ne ölçüde yeterli olduğunu en aktif biçimde gözlemleyebilecek bireylerin yine eğitmenler olduğu söylenebilir. Bu amaçla tezin alan

çalışması için bir yöntem belirlenirken öncelikle literatür araştırmasında ön plana çıkan alternatif eğitim yöntemlerinin her birine karşılık gelen kurumların belirlenmesi, bu kurumlardaki mekânsal koşulların program hedeflerini karşılamada ne ölçüde yeterli olduğunun analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için iki aşamalı bir yöntem izlenmiştir. İlk aşamada seçilen eğitim kurumunda görev yapan öğretmen ve yöneticilere uyguladıkları eğitim programının hedefleri ile içinde bulundukları mekânsal koşulları karşılaştırabilecekleri sorular yöneltilerek cevaplamaları istenmiş ve bu cevaplar yazar tarafından analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise yazar yerinde gözlemler ve belgeleme çalışmaları gerçekleştirerek eğitim kurumunun iç ve dış mekanlarındaki tasarım çözümlerinin yeterlilik düzeyine ilişkin tespitler yapmıştır. Gerekli verilerin toplanmasının ardından literatür araştırması bölümünde alternatif eğitim programının hedefleri ve oluşturulan mekânsal çözümleri karşılaştırmak için kullanılan matrisi temel alarak her okul için kullandıkları yöntemin program hedefleri, öğretmenlerin görüşme sorulara verdiği cevaplar ve bu hedef doğrultusunda oluşturulan mekânsal çözümlere ilişkin görsel verilerin bir araya getirildiği mevcut durumun tespitine yönelik tablolar oluşturulmuştur. Tezin bulgular bölümünde bu tespitlere yer verilmektedir. Elde edilen veriler ışığında mevcut mekânsal çözümlerin program hedeflerini karşılamada ne ölçüde yeterli olduğu tartışılmış ve program hedeflerinin daha etkin biçimde karşılanabilmesi adına hayata geçirilebilecek mekânsal düzenlemelere ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen tasarım çözümleri; program hedefleri, tasarım önerisine ilişkin açıklama ve şematik çizimlerin bir araya getirildiği tablolarda aktarılmıştır.

3.1. Örnek Eğitim Kurumlarının Seçimi

Tezin alan çalışması için pilot bölge olarak Bursa ili seçilmiştir. Bu tercihte Bursa'nın Türkiye'nin dördüncü büyük ili olması, bir büyükşehir olması, oldukça yüksek bir nüfusa sahip olması, bu nüfus içerisinde %9,34 lük bir grubun okul öncesi eğitim alıyor olması etkili olmuştur. Bursa ilinin eğitim anlamında lokomotif kentlerden biri olması alternatif eğitim modellerine yönelik çok sayıda eğitim kurumuna ulaşabilmeyi de mümkün kılmaktadır. Tüm bu etmenlerin yanı sıra araştırmanın yürütülmekte olduğu Bursa Uludağ

Üniversitesi'nin de aynı il içerisinde olması, örnek eğitim kurumları ile doğrudan iletişim kurmayı ve yerinde tespit yapabilmeyi kolaylaştırmış, alan çalışmasının örneklem seçiminde etkili olmuştur.

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre Bursa, 3 194 720 kişilik nüfusu ile Türkiye'nin en yoğun nüfuslu dördüncü şehridir. Türkiye genelinde çocukların toplam nüfusa oranı %26,5 olduğundan, çocuklar eğitim başta olmak üzere her açıdan ilgilenilmesi gereken en önemli yaş gruplarından biridir (TÜİK, 2023).

TÜİK verilerine göre Bursa'da 17 ilçe ve belediye bulunmakta olup, seçilen okullar şehrin iki hayati bölgesinden Osmangazi ve Nilüfer'de yer almaktadır. TÜİK verilerine göre, Osmangazi ilçesi %27,90 ile Bursa'nın en yüksek nüfus oranına, Nilüfer ilçesi ise %16,79 ile üçüncü en yüksek nüfus oranına sahiptir.

Bursa, tarihi, kültürel ve turistik açıdan pek çok yönüyle önemli bir şehirdir ve özellikle eğitim yönü üzerine odaklanmak gerekmektedir. Bu bağlamda, özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2021-2022 dönemi itibariyle Bursa'da, anaokulu (okul öncesi) kategorisinde 497 okul bulunmaktadır; bunlardan 216'sı devlet, 281'i ise özel okullardır. Bu okullarda öğrenim gören çocuk sayısı 34 221'dir ve bu çocukların 18 699'u devlet okullarında, 15 522'si ise özel okullarda eğitim almaktadır (MEB, 2023).

Alan çalışması için tercih edilen kurumların belirlenmesinde, seçilen okulların her birinin literatür araştırmasında ön plana çıkan dört alternatif eğitim modelinden birini temsil etmesi hedeflenmiştir. Her bir model için örnek eğitim kurumu belirlenirken alanında tanınır olması, eğitim modelini başarıyla hayata geçiriyor olması gibi kriterler etkili olmuştur. Eğer alternatif eğitim modelini tek başına uygulayan bir kurum varsa modeli temsil etmek üzere bu kurum tercih edilmiştir. Ancak alternatif eğitim söz konusu olduğunda okul öncesi eğitim kurumları birkaç modeli entegre ederek yorumlamayı tercih etmektedir. Yöntemi tek başına uygulayan bir kurum tespit edilememesi durumunda, kullanılan yöntemlerden en

baskını temel alınarak örnek seçimi oluşturulmuştur. Seçilen kurumların kullandığı eğitim yapılarının bir kısmı özel olarak okulun ve eğitim yönteminin gerekliliklerine göre tasarlanmış, bazıları ise mevcut bir yapının ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlanması ile oluşturulmuştur. Burada önemli olan eğitim yapısının kullanılış biçiminin, sunduğu mekânsal potansiyellerin program hedeflerinin karşılanmasında ne ölçüde yeterli olduğudur.

Literatür araştırmasında irdelenen alternatif eğitim modellerinden ilki Montessori yöntemidir. Bu yönteme örnek olarak seçilen eğitim kurumu "Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu"dur. Okulda yalnızca Montessori eğitim sistemi uygulanmaktadır. Osmangazi İlçesi Ahmetbey Mahallesi'nde yer alan okulun binası 2013 yılında Montessori eğitimi vermek üzere bir okul yapısı olarak inşa edilmiş ve bu tarihten itibaren söz konusu kuruma hizmet etmiştir. Eğitim yapısı 600 m2 kapalı, 2300 m2 açık olmak üzere, toplam 2900 m2 kullanım alanına sahiptir. Kullanım alanının 1/5'i kapalı, 4/5'i açık alandan oluşmaktadır. Kurumda 1-6 yaş arası çocuklara eğitim verilmektedir (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu

Literatür araştırmasında irdelenen alternatif eğitim modellerinden ikincisi Reggio Emilia yöntemidir. Bu yönteme örnek olarak seçilen eğitim kurumu "Özel Başka Dünya Anaokulu"dur. Okulda çeşitli alternatif eğitim yöntemlerine yer verilmekle birlikte temel olarak Reggio Emilia yönteminden yararlanılmaktadır. Nilüfer İlçesi Özlüce Mahallesi'nde yer alan okulun binası 2013 yılında müstakil konut olarak inşa edilmiştir. Gerekli tadilatların yapılmasının ardından 2016 yılından itibaren Özel Başka Dünya Anaokulu olarak hizmet vermektedir. Eğitim yapısının kullanım alanının 3/4'ü kapalı, 1/4'ü açık alandan oluşmaktadır. Kurumda 3-6 yaş arası çocuklara eğitim verilmektedir (Şekil 3.2).



Şekil 3.2. Özel Başka Dünya Anaokulu

Literatür araştırmasında irdelenen alternatif eğitim modellerinden üçüncüsü Waldorf yöntemidir. Bu yönteme örnek olarak seçilen eğitim kurumu "Özel Alim Anaokulu"dur. Bu okulda, farklı alternatif eğitim yöntemleri uygulanıyor olsa da, Waldorf yöntemi diğer yöntemlerden daha önemli bir yer tutmaktadır. Okul yapısı, Osmangazi İlçesi Dereçavuşköyü Mahallesi'nde müstakil bir konut olarak inşa edilmiştir ve 2018 yılında gerekli tadilatlar yapılarak Özel Alim Anaokulu olarak faaliyetlerine başlamıştır. Eğitim yapısının 1/3'ü kapalı, 2/3'ü açık alanlardan oluşmaktadır. Bu kurumda 3-6 yaş arasındaki çocuklar için eğitim verilmektedir (Şekil 3.3).



Şekil 3.3: Özel Alim Anaokulu

Literatür araştırmasında irdelenen alternatif eğitim modellerinden dördüncüsü Orman Okulu'dur. Bu yönteme örnek olarak seçilen eğitim kurumu Bursa'da bu modelin ilk ve güncel olarak tek temsilcisi olan "Bursa Orman Okulu"dur. Okul, genel çerçevede bir orman okulu olarak eğitimini devam ettirmekte ancak pedagojik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf sistemlerinden de beslenmektedir. Nilüfer İlçesi Gümüştepe Mahallesi'nde yer alan okul binası 2014 yılında ticari işletme olarak inşa edilmiştir. Gerekli tadilatların yapılmasının ardından 2020 yılından itibaren BOO Öğrenme Merkezi olarak kullanılmaktadır. Eğitim yapısının kullanım alanının 1/4'ü kapalı, 3/4'ü açık alandan oluşmaktadır. Ancak kullanılan eğitim modeli doğrultusunda okul yapısının bulunduğu Gümüştepe (Misi) Köyü'nde yer alan ormanın tamamı eğitim mekanı / öğrenme merkezi olarak kullanılmaktadır. Kurumda 3-6 yaş arası çocuklara eğitim verilmektedir (Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Bursa Orman Okulu

3.2. Görüşme Sorularının Belirlenmesi

Alan çalışması için seçilen eğitim kurumlarında mevcut mekânsal tasarım çözümlerinin uygulanan alternatif eğitim modelinin program hedeflerinin karşılanabilmesi adına ne ölçüde etkili olduğunun tespit edilmesine yönelik olarak, kurumda çalışan eğitmenlerle görüşmeler yapılması kararlaştırılmıştır. Buna yönelik olarak tamamı açık uçlu sorulardan oluşan dört bölümden oluşan araştırma soru formları oluşturulmuştur. Bu bölümlerin başlıkları şu şekildedir: Kişisel bilgiler, Okul hakkında bilgiler, Kullanılan alternatif eğitim yaklaşımının program hedeflerine yönelik mekânsal özellikler hakkında bilgiler ve Diğer

bilgiler. İlk bölümünde görüşmeye katılan eğiticinin okuldaki görevini tespit etmeye yönelik sorular, ikinci bölümde eğitim binasının yapısal niteliklerini belirlemeye yönelik sorular, üçüncü bölümde okulda en aktif biçimde uygulanmakta olan eğitim modelinin program hedeflerinin yapıdaki mekânsal karşılıklarını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Her bir programın hedefleri tezin kuramsal temeller kısmında yapılan incelemeler sonucunda derlenmiştir. Uluslararası örneklerin incelendiği mekânsal uygulamalar bölümünde ele alınan tüm okul yapıları belirlenen bu program hedefleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Alan çalışması kapsamında incelen tüm okulların da aynı formatta incelenmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle hazırlanan sorular her bir program hedefinin mekânsal kullanım biçimleriyle ne ölçüde uyuştuğunu belgelemeye yönelik hazırlanmıştır. Her alternatif eğitim modelinin program hedefleri kendi gereksinimleri doğrultusunda farklılaştığı için her eğitim modeline özel soru setleri oluşturulmuştur (EK-1). Soru listesinin son bölümünde, program hedeflerini daha kapsamlı biçimde karşılayabilmek adına mekanın nasıl dönüşmesi gerektiğine dair eğitmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırma soru formalarının içeriği belirlendikten sonra, uygulanabilmesi için öncelikle Etik Kurul'dan onay alınmış (EK-2) , daha sonra belirlen okul öncesi kurumların yönetimleri ile iletişime geçilmiştir. Soru formları e-posta yoluyla kurum temsilcilerine iletilmiş, belirlenen süre sonunda çalışmaya katılan eğitmenlerden geri dönüşler alınmıştır. Cevapların derlenmesi ve bütüncül olarak analiz edilmesinin ardından, okul ziyaretleri gerçekleştirilerek, yerinde tespitler yapılmış, fotoğraflar çekilerek görsel belgeleme çalışması yürütülmüştür.

3.3. Görüşme Yapılan Uzmanların Belirlenmesi

Alan çalışması için seçilen okulöncesi eğitim yapılarında hayata geçirilen tasarım çözümlerinin, kurumda uygulanan alternatif eğitim sisteminin program hedeflerinin karşılanmasında ne ölçüde etkili olduğunun tespit edilebilmesi adına kurumda görev yapan eğitmen/yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulması bir yöntem olarak

belirlenmiştir. Zira, uygulanmakta olan programın hedeflerine ne ölçüde ulaşabildiği, bu anlamda mekanın sunduğu katkı ve kısıtlar en kapsamlı biçimde eğitmenler tarafından gözlemlenebilmektedir. Her kurum için araştırmaya katılacak uzmanlar belirlenirken yönetici, kurucu, idareci vasfında bir kişi, bunun yanı sıra kurum eğitim verilen farklı yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin katılımı talep edilmiştir. Bazı kurumlarda idareci aynı zamanda öğretmen olarak da görev yaptığı için soruları bu kişinin yanıtlaması yeterli görülmüştür. Alan çalışması için incelenen 4 okul kapsamında toplam 8 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanların kurumlara göre dağılımı şu şekildedir:

ÖRNEK KURUM-1: Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu – Montessori Yaklaşımı

- Eğitim Direktörü / Öğretmen: Kurumun kurucu müdürüdür, kuruluş tarihinden beri burada görev yapmaktadır. Montessori yönlendiricisi olarak 1-6 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.
- İdari Yönetici / Bilim Öğretmeni: Kurumda 5 yıldır görev yapmaktadır ve 1-6 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.

ÖRNEK KURUM-2: Özel Başka Dünya Anaokulu – Reggio Emilia Yaklaşımı

- İdari Yönetici / Öğretmen: Anaokulunun kurucusudur, kuruluş tarihinden beri burada görev yapmaktadır. Öğretmen olarak 3-6 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.
- Öğretmen-1: Kurumda 4 yıldır görev yapmaktadır ve 3-4 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.
- Öğretmen-2: Kurumda 2 yıldır görev yapmaktadır ve 4-5 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.
- Öğretmen-3: Kurumda 5 yıldan uzun süredir görev yapmaktadır ve 6 yaş grubu öğrencilerle çalışmaktadır.

ÖRNEK KURUM-3: Özel Alim Anaokulu– Waldorf Yaklaşımı

- Eğitim Koordinatörü: Kurumda 5 yıldan üzeri süredir görev yapmaktadır ve 3-6 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.

ÖRNEK KURUM-4: Bursa Orman Okulu– Orman Okulu Yaklaşımı

- Öğretmen: Kurumda 1 yıldır görev yapmaktadır ve 5 yaş grubu öğrencilerle çalışmaktadır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

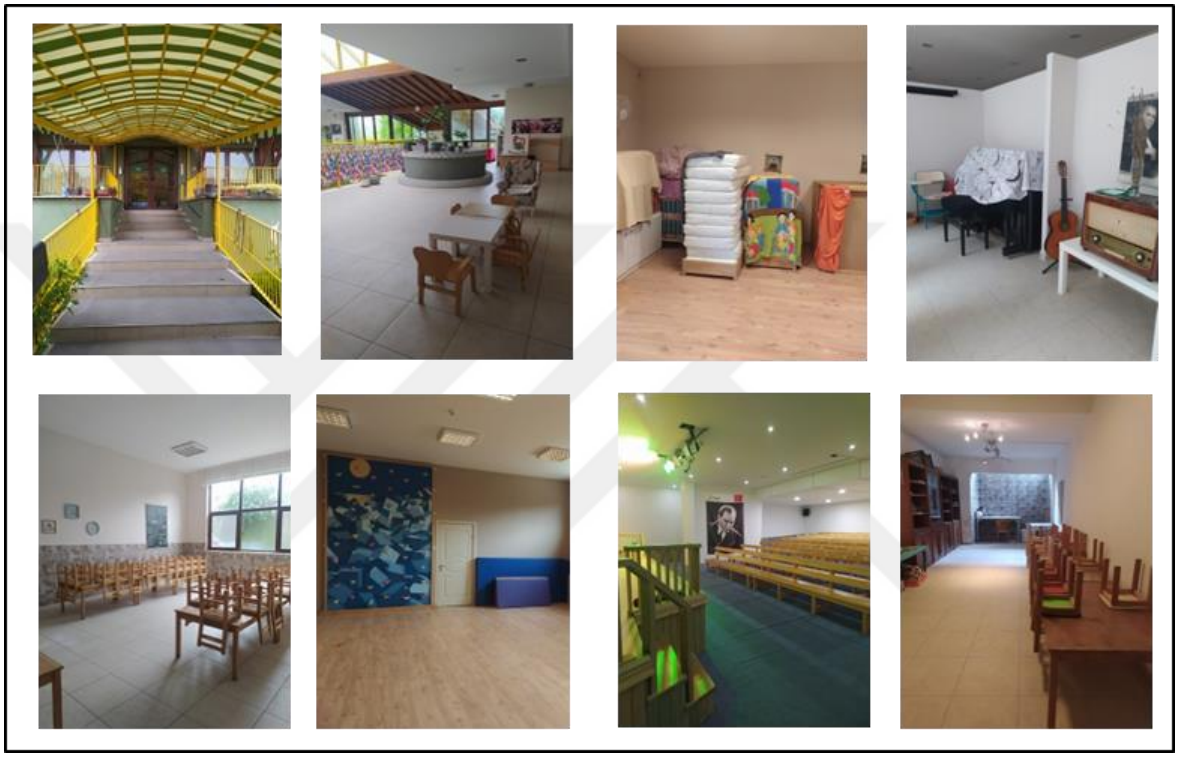
Bu bölümde seçilen örnek kurumların temsilcileri ile yapılan uzman görüşmelerinden elde edilen veriler ile yerinde gözlem ve belgeleme yöntemi ile elde edilen görsel dökümanlar karşılaştırmalı olarak bir araya getirilmiş ve analiz edilmiştir. Bu noktada her örnek kurum için iki aşamalı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada uygulanmakta olan program hedeflerinin hayata geçirilmesine uygun ortam hazırlamak adına hayata geçirilen tasarım çözümlerin neler olduğu irdelenmiştir. Her bir program hedefi için ne gibi çözüm önerileri geliştirildiği uzman görüşmelerinden ve yerinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda aktarılmıştır. Eğitim kurumunun mevcut durumunu belgelemeyi amaçlayan bu aşamada yapılan analizler program hedefleri, uzman görüşleri ve mekan görsellerini bir araya getiren tablolar ile de desteklenerek aktarılmaktadır. İkinci aşamada ise program hedeflerinin daha yetkin biçimde karşılanabilmesi adına oluşturulabilecek tasarım çözümlerine dair öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler program hedefleri, mekânsal çözüm önerileri ve bu önerilere ilişkin şematik çizimlerin bir araya getirildiği tablolarla desteklenmektedir.

4.1. Örnek Kurum-1: Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu – Montessori Yaklaşımı

Okul, eğitim sisteminde ve müfredatta Montessori eğitim yaklaşımını takip etmektedir. Okul ayrıca ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip ederek yöntemler geliştirip yenilemeye ve bu yeniliklerden çocukların da yararlanmasını sağlamaya çalışmaktadır. Okul, özellikle 1-6 yaş arası çocuklarda sosyal duygusal gelişime odaklandığı için Montessori eğitiminin her aşamasında çocuğu geliştirmeyi hedeflemektedir. Asla bir sınav ya da yarış söz konusu değildir, ancak eğitimdeki amacı "hayata hazırlamaktır".

Okul binası, Montessori yaklaşımını uygulayan alternatif bir okul olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, hem iç ve dış mekanların tasarımına, hem de kullanılan eğitim ortamı ve materyallerine yansıtılmıştır. Okul, iki kattan oluşmaktadır. Çocukların yaşlarına göre

ayrılmış sınıflar, farklı aktivite alanları ve çeşitli hizmet alanlarını içeren birçok alana sahiptir. Bunlar arasında idari departman, depolar, mutfak, yemek odası, çocuk odası, müzik odası, el sanatları odası, tiyatro salonu gibi mekanlar bulunmaktadır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Çeşitli servis alanları

4.1.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

Uzmanların görüşlerine göre, özgürlük Montessori yaklaşımının en önemli ilkelerinden biridir ve bu ilke, mekan tasarımına, eğitim müfredatına ve çocuklarla ilişkilere yansımaktadır. Çocuklar, farklı eğitim materyallerini kullanma özgürlüğüne, bina içinde serbestçe hareket etme özgürlüğüne, toplu veya bireysel çalışma yapabilme özgürlüğüne sahiptirler. Okul planı, çocukların kolayca ve özgürce hareket edebildikleri merkezi bir açık şemaya sahiptir (Şekil 4.2).



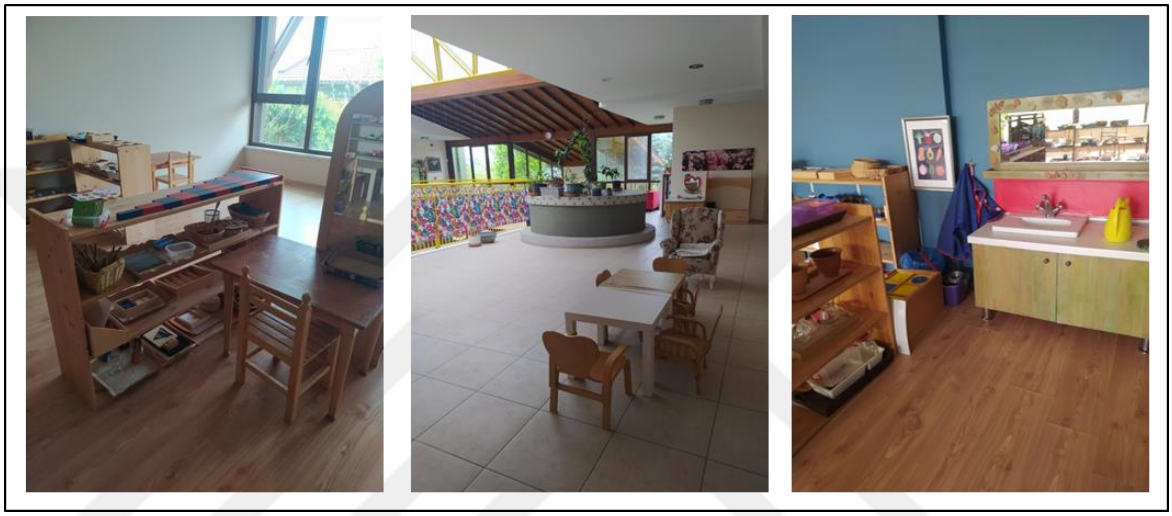
Şekil 4.2. Merkezi ve açık okul planı

Sınıflarda, açık ve kapalı alanlar arasındaki etkileşimi ve geçişi kolaylaştıran balkonlar da mevcuttur. Bu balkonlar, çocukların kapalı veya açık alanlarda öğrenme özgürlüğünü yansıtmakla birlikte, sınıf içindeki açık ve kapalı alanlar arasındaki etkileşimin artmasına da yardımcı olmaktadır (Şekil 4.3).



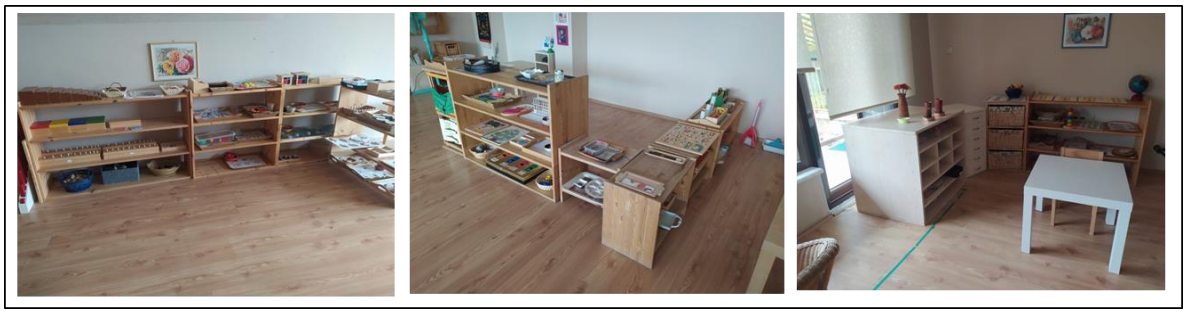
Şekil 4.3. Sınıf balkonu

Uzmanlar, her yaş grubu çocuğunun kendi sınıfı olması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bu sınıflarda, çocukların yaşına uygun mobilyalar ve eğitim materyalleri bulunmaktadır.Ayrıca kullanılan mobilyalar ve eğitim malzemeleri hafiftir ve çocukların antroposenik ölçülerine uygun olarak tasarlanmıştır (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Çocukların fiziksel ölçüleri ile mobilya tasarım ilişkisi

Bu eğitim materyalleri belirli bir şekilde düzenlenmiştir ve materyalin türüne göre farklı bölümlere yerleştirilmiştir (Şekil 4.5). Öğretmenler, eğitim materyallerini düzenler ve çocuklar da bu düzenlemeyi sürdürürler. Örneğin, 1-3 yaş arası çocuklar için sınıfta kullanılan eğitim materyalleri, çocuğun ölçeğine göre düzenlenmiştir. Bu materyaller, üç bölüme ayrılmıştır ve sınıfta belirli bir düzende sergilenirler. Bu üç bölüm; duyusal materyaller, bilimsel materyaller ve günlük yaşam becerileridir.



Şekil 4.5. Eğitim materyallerinin türlerine göre düzenlenmesi

Eğitim materyallerinin türü ve düzeni, daha büyük çocuklar için sınıflarda değişiklik göstermektedir. Eğitim müfredatının zorlaştığı yerlerde, bilimsel ve duyusal materyallere ek olarak coğrafya, biyoloji ve diğer derslerde kullanılmak üzere ayrılmış materyaller de bulunmaktadır (Şekil 4.6).



Şekil 4.6. Çocuğun yaşına uygun eğitim materyalleri

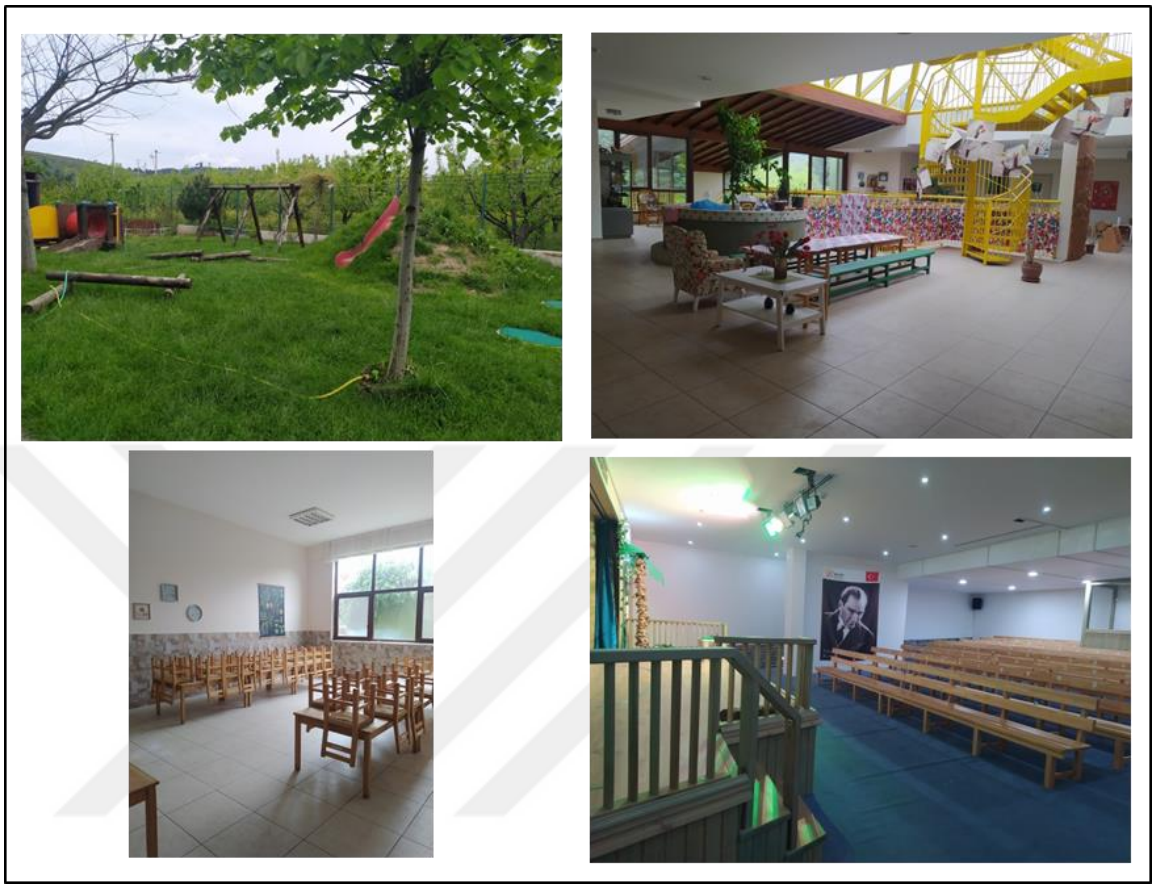
Çocuklar okula ait hissederler çünkü okulda bulunan her şey kendilerine aitmiş gibi görünmektedir ve mezun olduktan sonra bile bu aidiyet duygusu devam etmektedir. Okul doğayla iç içe olmak ve rahatlatıcı bir atmosfer yaratmak üzere yeşil bir dokunun içinde, binalardan uzak bir yerde inşa edilmiştir. Eğitim mekanlarında kullanılan yumuşak renkler ve ahşap malzemeler, mekana rahatlık ve aidiyet duygusu kazandırmada önemli rol oynamaktadır (Şekil 4.7).



Şekil 4.7. Yumuşak renkler ve ahşap malzemelerin kullanımı

Bina tasarımı yapılırken, çocukların güvenliği göz önünde bulundurulmuş ve aynı zamanda çocukların kendi başlarına yaşayabilecekleri bir ortam tasarlanmıştır. Sınıflardaki balkonlar çocuklar için bağımsız ve özgürce kullanabilecekleri bir ortam yaratmak amacıyla tasarlanmıştır. Balkonlar, atölye çalışmaları sırasında çocukların tercihlerine göre alternatif mekanlar olarak kullanılabilmektedir.

Bahçe, farklı yaşlardaki çocukların bir araya gelip oyun oynamalarına ve birlikte çalışmalarına olanak sağlayan en önemli yerlerden biridir. Bunun yanı sıra binadaki merkezi alan, yemekhane ve tiyatro gibi farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmelerine izin veren diğer alanlar de mavcuttur (Şekil 4.8).



Şekil 4.8. Farklı yaştaki çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine izin veren alanlar

Uzmanların görüşlerine göre, eğitim ortamı doğayla iç içe olacak şekilde tasarlanmaktadır. Doğaya olan ilgi hem iç hem de dış mekan tasarımlarında ve mekânsal detaylarda kendini göstermektedir. Sınıf balkonları, açık ve kapalı alanlar arasında geçiş kolaylığı sağlayan en önemli yerlerden biri olarak kabul edilirken, bitki yetiştirmek için uygun tarım alanları da bulunmaktadır (Şekil 4.9).



Şekil 4.9. Sınıflar balkonları ve ekim-dikim yerleri

Binanın tasarımında doğal aydınlatma maksimum derecede kullanılmıştır. Sınıflar geniş pencere açıklıkları sayesinde doğa ile etkileşim sağlayamaktadır. Binanın merkezi tasarımı ve piramidal kubbenin bulunması, iç mekanların çoğuna doğal ışık sağlanmasına olanak tanımaktadır (Şekil 4.10). Bu sayede atölyeler dışındaki tüm alanlar özellikle ışığın az olduğu kış aylarında bile gün ışığı ile aydınlatılabilmektedir.



Şekil 4.10. Piramidal kubbenin doğal aydınlatma etkisi

Günümüzde, kapalı alanlarda ve eğitim ortamlarında doğal elementlerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu eğilimin bir parçası olarak iç mekan bitkileri ve bitki yetiştirme alanları kullanılmaktadır (Şekil 4.11).



Şekil 4.11. İç mekânda doğal elemanlar ve iç mekân bitkileri kullanması

Uzman görüşlerine göre, bitkiler ve evcil hayvanlarla etkileşim, eğitim sürecinin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Açık alan tasarımı kapsamında, çocukların bitki ekimi ve bakımını gerçekleştirebilecekleri uygun alanlar mevcuttur (Şekil 4.12). Bunun yanı sıra, tavuk, tavşan ve sincap gibi evcil hayvanların bakımı için özel olarak oluşturulmuş bölgeler de mevcut bulunmaktadır. Ayrıca, Pontik adındaki bir köpek de çocuklara evcil hayvanlarla yaşama konusunda yardımcı olmaktadır.



Şekil 4.12. Bitki yetiştirmek ve evcil hayvanlara bakmak için yerler

Kapalı ve açık spor alanları mevcuttur. Kapalı oyun alanlarında çocuklar jimnastik yapabilir ve duvara tırmanabilirken, açık oyun alanlarında basketbol oynayabilir ve koşabilirler (Şekil 4.13).



Şekil 4.13. Kapalı ve açık spor alanları

Bahçe alanları, pek çok oyun ve aktivite imkanı sağlamakta olup, bu alanda yer alan ekipmanların büyük bir kısmı doğal malzemelerden, özellikle de ahşaptan üretilmektedir (Şekil 4.14). Çocukların eş zamanlı olarak katılabildiği bu etkinlikler, yaratıcılığı destekleyen tasarımlarla donatılmıştır ve oyun sırasında öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır.



Şekil 4.14. Bahçede çeşitli oyun alternatifleri

Basketbol sahaları yumuşak zemin ve çim kullanılarak güvenli hale getirilmiştir. Bahçede bulunan oyun alanlarının tasarımında doğal unsurlar da kullanılmakta ve arazi yapısına uygun şekilde düzenlenmektedir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15. Arazinin topografyasına göre oyunlar tasarlaması

Uzmanların sorulara verdiği yanıtlar ve yerinde yapılan gözlemlere göre, yapılan Montessori programının tüm hedeflerine ulaşabilmeyi mümkün kılmaktadır. Aşağıdaki tabloda, uzmanların görüşlerine göre Montessori programının hedeflerinin nasıl uygulandığına dair ifadeler ve bunun yönelik olarak hayata geçirilen mekânsal özelliklere dair görseller bir araya getirilmiştir (Çizelge 4.1).

Çizelge 4.1. Örnek kurum-1: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

SELVİN ÖĞRETMEN ULUSLARARASI MONTESSORİ OKULU – MONTESSORİ YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**UZMAN GÖRÜŞLERİ**	**MEKAN GÖRSELLERİ**
Özgürlük	- Okul planı, çocuğun kolayca ve özgürce hareket ettiği merkezi bir açık plandır. - Çocuklar sınıfta serbestçe hareket edebilirler. - Açık ve kapalı alan arasında etkileşim ve geçiş kolaylığı vardır. - Her sınıfın bir balkonu vardır. - Çocuk herhangi bir eğitim materyalini kullanmakta özgürdür. - Çocuğun bireysel veya toplu olarak çalışma özgürlüğü vardır.	  
Düzen-Disiplin	- Mobilyalar çocuğun ölçeğine uygun, hafif ve kolay taşınabilir niteliktedir. - Eğitim araçları her yaş grubuna uygun şekilde özel olarak düzenlenmektedir. - Öğretmenler materyalleri düzenler ve çocuklar bu düzenlemeyi sürdürürler.	 
Aidiyet Duygusu	- Eğitim mekanlarında yumuşak renkler ve ahşap malzemeler kullanılmıştır. - Okul doğayla iç içe olmak ve rahatlatıcı bir atmosfer yaratmak üzere bahçelerin arasında inşa edilmiştir. - Bina tasarlanırken çocukların güvenliği dikkate alınmıştır. - Çocukların kendi başlarına yaşayabilecekleri bir ortam tasarlanmıştır.	 
Sosyal Yaşam	- Okul ortamında farklı yaş gruplarından çocuklar birlikte çalışabilir ve oynayabilir. - Bahçe, binanın merkezinde yer alan toplanma mekânı, yemekhane ve tiyatro tüm çocukların bir araya gelebileceği ortak alanlardır.	 
Doğayla Buluşma	- Sınıf balkonları gibi iç ve dış mekânlar arasında hareket kolaylığını sağlayacak alanlar vardır. - Geniş pencere açıklıkları ve piramidal kubbei gibi binanın tasarımında gün ışığını maksimum düzeyde kullanmaya imkân verecek doğal aydınlatma elemanları kullanılmıştır. - İç mekânda doğal elemanlar ve iç mekân bitkileri kullanılmıştır . - Açık alan tasarımında çocukların ekim-dikim yapabileceği alanlar vardır. - Evcil hayvanlara bakım vermek için oluşturulmuş alanlar vardır.	  
Motor Aktiviteler	- Jimnastik ve duvar tırmanışı gibi sporların yapıldığı kapalı spor alanları vardır. - Basketbol ve koşabilecekleri gibi sporların yapıldığıaçık spor alanları vardır. - Basketbol sahasında yumuşak zemin, bahçede çim kullanıldığı için bu alanlar güvenlidir. - Açık alanlarda doğal topografya ve bitkisel öğeler oyunların bir parçası olarak kullanılımaktadır.	 

4.1.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

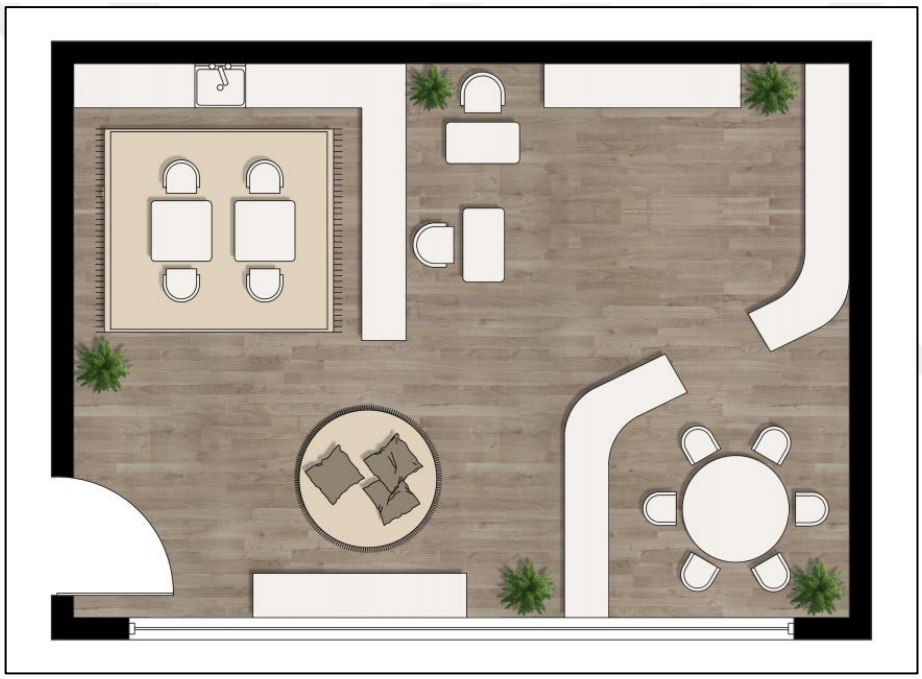
Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu, Montessori yaklaşımını uygulamak üzere tasarlandığından, programın tüm hedeflerine uygun mekansal tasarım çözümleri uygulanmıştır. Bu yaklaşım, planın merkezi tasarımından başlayıp, kullanılan detaylar ve eğitim materyalleriyle devam etmektedir. Ancak, bu bölümde, tasarımın programın tüm hedeflerini daha kapsamlı gerçekleştirmesini sağlayacak bazı basit önerilerden ve çözümlerden bahsedilecektir.

Okul binasının, tasarımında özgürlüğe odaklanarak merkezi ve açık bir plan uygulanmıştır. Bu tasarım, hem bireysel hem de toplu çalışma özgürlüğüne sahip olan öğrencilere hitap etmektedir. Sınıflarda bulunan çalışma masalarının büyük çoğunluğunun tek kişilik olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle, esnek oturma seçenekleri eklemek için tercih edilen yaklaşım, bireysel, ikili veya grup çalışmalarına uygun hale getirilmiştir (Şekil 4.16).



Şekil 4.16. Çeşitli oturma seçenekleri

Dersliklerin yerleşiminde mobilya ve eğitim malzemeleri (duyusal bölge, bilimsel bölge ve günlük yaşam becerileri bölgesi gibi) farklı alanlara ayrılmıştır. Bu bölgelerin malzemeleri düzenlenirken birbirinden ayrılması veya belirginleştirilmesi tercih edilebilir (Şekil 4.17). Her bölgenin diğerinden ayrılabilmesi için her bölge mobilyasının altına bir halı eklemek özellikle günlük yaşam becerileri bölgesindeki malzemelerin bazı cam malzemeler içermesi nedeniyle kırılma riskini azaltacaktır. Ayrıca halının mekanın ortasında veya mobilyaların altında bulunması ahşap zeminli sınıfa göre farklı bir dokunuş sağlar.



Şekil 4.17. Mobilyaların düzenlenmesi ve her bir alanın diğerinden ayrılması

Okuldaki eğitim ortamına aidiyet duygusunu artırmak için, doğal renkler ve ahşap çerçeveli resimlerin eklenmesi tercih edilebilir. Bu resimler, öğrencilerin kendi çizimleri ve çalışmalarından oluşacağı için okul mekanına daha fazla ait hissetmelerini sağlayabilir. Ayrıca, resimlerin çocuğun göz hizasına asılması da etkileşimi arttıracaktır (Şekil 4.18).



Şekil 4.18. İç mekan bitkileri ve ahşap çerçeveli resimler eklenmesi

Farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelebileceği yerlere gelince, okulda bu imkanı sağlayacak pek çok alan bulunmaktadır. Örneğin, bahçe, yemek odası ve tiyatro gibi alanlar öğrencilerin bir araya gelmesine olanak tanımaktadır. Okulun tasarımında açık bir orta alan da bulunmaktadır. Bu bölge, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girdiği ideal bir alandır. Merkezi alandan daha fazla yararlanmak adına çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Örneğin bu alan farklı sınıf ve yaş gruplarındaki öğrencilerin eserlerini sergilemek için kullanılabilir (Şekil 4.19). Böylece öğrenciler bir araya gelip birbirleriyle etkileşime geçebilir ve birbirlerinin çalışmalarını izleyebilirler .



Şekil 4.19. Merkezi alanın geçici bir sergi ve çocukların toplanacağı bir yer olarak kullanılması

Konu doğanın tasarıma dahil edilmesi olduğunda, iç mekan bitkileri ve doğal unsurlar yapı tasarımının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ancak, sınıflarda kullanılan mobilya ve eğitim materyallerinin düzenlenmesiyle birlikte doğal renklere ve iç mekan bitkilerine daha fazla yer verilmesi bu etkiyi arttıracaktır. Bu yaklaşım, Şekil 4.20'de görüldüğü gibi mekanların daha doğal ve rahatlatıcı olmasını sağlamaktadır.



Şekil 4.20. İç mekan bitkileri ekleme ve bunları mobilyalarla birleştirme

Spor alanları için ise, tasarımda hem iç hem de dış alanlar uygun bir şekilde planlanmıştır. Ayrıca çoğu açık hava oyun alanı çim kaplıdır, bu nedenle bazı kum alanları da eklenerek farklı zeminlerde oyun ve spor deneyimi yaşanabilmesine imkan yaratacak çözümler üretilebilir (Şekil 4.21). Bu yöntem, çocukların farklı ortamlarda oynayarak gelişimlerini destekleyecektir.



Şekil 4.21. Kumlu alan ekleme

Programın hedefleri doğrultusunda geliştirilen mekansal düzenleme önerileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Tabloda bu önerilere ilişkin şematik çizimler de yer almaktadır (Çizelge 4.2).

Çizelge 4.2. Örnek kurum-1: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

SELVİN ÖĞRETMEN ULUSLARARASI MONTESSORİ OKULU – MONTESSORİ YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**MEKANSAL ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**	**ŞEMATİK ÇİZİM**
Özgürlük	- Halıların üzerinde oturmak veya tek veya çift masalarda oturmak gibi esnek ve çoklu oturma seçenekleri eklemesi.	
Düzen-Disiplin	- Mobilyaları ve malzemeleri düzenlenirken birbirinden ayrılması veya belirginleştirilmesi. - Her bölgenin diğerinden ayrılabilmesi için her bölge altına bir halı eklemesi.	
Aidiyet Duygusu	- Duvarlara öğrenci çalışmalarını içeren ahşap çerçeveli resimlerin asılması. - Resimlerin çocuğun göz hizasına asılması.	
Sosyal Yaşam	- Merkezi alanda öğrenci çalışmaları için sergi alanı oluşturulması.	
Doğayla Buluşma	- Sınıflarda kullanılan mobilya ve eğitim materyallerinin düzenlenmesiyle birlikte doğal renklere ve iç mekan bitkilerine daha fazla yer verilmesi.	
Motor Aktiviteler	- Açık hava oyun alanlarında farklı deneyimlere imkan tanıyacak alternatif zemin malzemeleri kullanması.	

4.2. Örnek Kurum-2: Özel Başka Dünya Anaokulu – Reggio Emilia Yaklaşımı

Okul, çeşitli alternatif eğitim yöntemlerine yer verse de ana eğitim yöntemi olarak Reggio Emilia'yı benimsemektedir. Tamamen uygulanmasa da, müfredatta ve eğitim sisteminde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenilmektedir. Okul, bilgiyi ezberlemeye dayalı bir şekilde değil, araştırarak, sorgulayarak, gözlemleyerek, eyleme geçerek ve deneyimleyerek öğrenmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çocukların kendilerini ifade etmelerini, sorumluluk almalarını, katılımcı olmalarını, başkalarının haklarına saygı duymalarını ve doğayı korumalarını teşvik etmektedir.

Okul binası, müstakil konut olarak inşa edilmiş bir yapı iken daha sonra anaokulu olarak kullanılması için yenilenmiştir ve bu amaç doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Binanın içinde, dört adet derslik, bir müdür odası, oyun ve çeşitli aktiviteler için tasarlanmış bir oda yer almaktadır. Bazı sınıfların küçük olmasına rağmen, içerideki çocuk sayısı için yeterli alan sağlanmıştır. Ek olarak, bina içerisinde acil durumlar için bir çıkış merdiveni bulunmaktadır (Şekil 4.22).



Şekil 4.22. Acil çıkış

4.2.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

Uzman görüşlerine göre, eğitim ortamı yaratıcılığı teşvik etmek için estetik standartlarına yeterince önem vermemekte ve aydınlatma sisteminde yeterince çeşit ve renk kullanılmamaktadır. Ancak renkler çocuklara uygun ve rahatlatıcı bir şekilde kullanılmaktadır (Şekil 4.23).



Şekil 4.23. Renklerin farklı mekanlarda kullanımı

Eğitim materyalleri farklı boyutlarda, dokuda ve renkte kullanılmaktadır (Şekil 4.24). Bahçe doğal malzemelerle doludur ve çocuklar kütükler, ahşap bloklar, kum, taş, mutfak araç gereçleri, su vb. gibi malzemelerle oynayarak öğrenebilecekleri bir alana sahiptir.



Şekil 4.24. Çeşitli eğitim ve oyun materyalleri

Mobilyalar ve eğitim materyalleri çocukların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmiştir ve birbirleriyle etkileşime geçmelerine olanak tanımaktadır (Şekil 4.25). Okulda farklı işlevlere sahip alanlar bulunmaktadır ancak öğrencilerin çalışmalarını sergileyecek geniş açık alanlar yoktur.



Şekil 4.25. Mobilya ve eğitim materyallerinin çocuklar için kolay ve uygun bir şekilde düzenlenmesi

Okul içerisinde çocukların eserlerini sergileyebilecek alanlar kısıtlı olmakla birlikte, bazı eserler okul girişinde sergilenmektedir (Şekil 4.26).



Şekil 4.26. Girişte bazı çocukların çizimlerinin gösterilmesi

Binanın şeffaflığı yeterli değildir. Cam, ayna gibi şeffaf geçirgen malzemeler nadiren kullanılmaktadır.

Açık alanlar ve bahçe eğitim sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır (Şekil 4.27). Bu bahçe hem oyun, hem de eğitim mekân olarak görülmektedir.



Şekil 4.27. Oyun ve öğrenme için bahçeyi akif bir şekilde kullanması

Bahçede oyun alanlarının yanı sıra bitki dikimi ve bakımı için ayrılmış bir alan bulunmaktadır (Şekil 4.28).



Şekil 4.28. Ekim- dikim alanları

Eğitim ortamındaki esneklik görecelidir ve okul planı değişime açık değildir. Ancak, bazı alanlarda farklı işlevler için kullanım esnekliği vardır (Şekil 4.29). Oyun ve aktivite alanı içerisinde, jimnastik yapmak için de uygun bir alan mevcuttur. Çocukların okul meclisinde fikirlerini dile getirerek değişiklik yapmalarına izin verilmektedir.

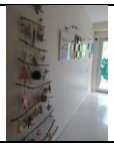


Şekil 4.29. Bazı mekanların esnekliği ve birden fazla fonksiyon için kullanılması

Uzmanların görüşüne göre, Reggio Emilia programının tüm hedefleri gerçekleştirilememiştir. Bazı hedefler basit bir şekilde hayata geçirilmiştir ancak bina erken aşamalarda Reggio Emilia'nın tasarım standartlarına uygun olarak planlanmadığı için gerekli değişiklikleri yapmak zordur.

Aşağıdaki tabloda, mevcut Reggio Emilia mekanda programının hedeflerinin nasıl uygulandığını uzmanların görüşlerine dayanarak gösterilmektedir. Tablo ayrıca, her bir tasarım çözümünün mevcut durumda nasıl uygulandığını gösteren görselleri de içermektedir (Çizelge 4.3).

Çizelge 4.3. Örnek kurum-2: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

ÖZEL BAŞKA DÜNYA ANAOKULU – REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**UZMAN GÖRÜŞLERİ**	**MEKAN GÖRSELLERİ**
Estetik	- Eğitim ortamı yaratıcılığı teşvik etmemektedir ve estetik standartlara yeterince önem vermemektedir. - Aydınlatmada farklı tip ve renkler kullanılmamaktadır. - Renkler bazı yerlerde çocuklara uygun ve rahat bir şekilde kullanılmaktadır.	 
Aktif Öğrenme	- Farklı boyut, renk ve dokularda eğitim materyalleri kullanılmaktadır. - Eğitim materyallerinin çoğu taş, kum ve diğerleri gibi doğal materyallerdir.	 
Etkileşim	- Alan ve eğitim materyalleri çocuğun erişimini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmektedir. - Çocukların eserlerinin sergilendiği bir yer yoktur. - Farklı alanlar arasında görsel geçirgenlik yoktur. - Bazı alanlar esnektir ve birden fazla aktiviteye izin vermektedir.	 
Şeffaflık	- Pencereler yeterince geniş değildir. - Mekân tasarımı ve eğitim materyallerinde cam ve diğer şeffaf materyaller ile aynalar yeterince kullanılmamaktadır. - Farklı alanlar arasında şeffaf ayırıcılar kullanılmamaktadır.	
İç-dış mekan birlikteliği	- Eğitim ortamında doğal malzemeler kullanılmaktadır. -Pencerelerin yüksekliği ve biçimi çocukların dışarıdaki doğayı görmelerine olanak sağlamaktadır ama yeterli değildir. - Açık alan ve bahçe eğitim sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır ve burada bazı etkinlikler yapılmaktadır. - Bahçede bitki yetiştirmek için bir bölüm vardır.	 
Esneklik	- Eğitim ortamındaki esneklik görecelidir ve okul planı değişime açık değildir. - Bazı alanlarda farklı işlevler için kullanım esnekliği vardır. - Oturma alanı seçenekleri yeterince çeşitli değil ama rahattır. - Öğrenme araçları çeşitli etkinliklerde esnek bir şekilde kullanılmaktadır.	
Katılımcılık	- Çocuklar ve öğretmenler, öğrenme ortamının tasarımına çok fazla katkıda bulunmamaktadır. - Çocukların okul meclisinde fikirlerini dile getirerek değişiklik yapmalarına izin verilmektedir.	

4.2.2. Program Hedefleri -Tasarım Çözümleri Etkileşimi İyileştirme Önerileri

Özel Başka Dünya Okulu hem oyun, hem de eğitim mekân olarak görülmektedir Reggio Emilia sistemine hizmet verecek bir eğitim yapısı olarak tasarlanmamıştır. Bu nedenle, tasarım ve eğitim ortamı, programın hedeflerine ulaşmak için gerekli olan birçok unsuru barındırmamaktadır. Bu bölümde, mevcut tasarımın olana nitelikli hale getirilmesi için dikkate alınması gereken önerilere değinilecektir.

Mekân tasarımında estetik unsurlara yeterince yer verilmemiştir ve eğitim ortamı yaratıcılığı teşvik etmemektedir. Bu nedenle, sınıfların iç tasarımlarında renkler kullanılarak görsel anlamda daha nitelikli bir ortam yaratılması ve mobilyaların daha doğru bir şekilde yerleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı boyutlarda ve renklerde aydınlatmalar da eklenerek ortamın daha canlı ve fonksiyonel hale getirilmesi sağlanabilir. Örneğin, Şekil-4.30'de görüldüğü gibi duvarlara veya tavana küçük parlak ışıklar eklemek veya renkli ışıklı harfler kullanmak gibi yöntemler tercih edilebilir.



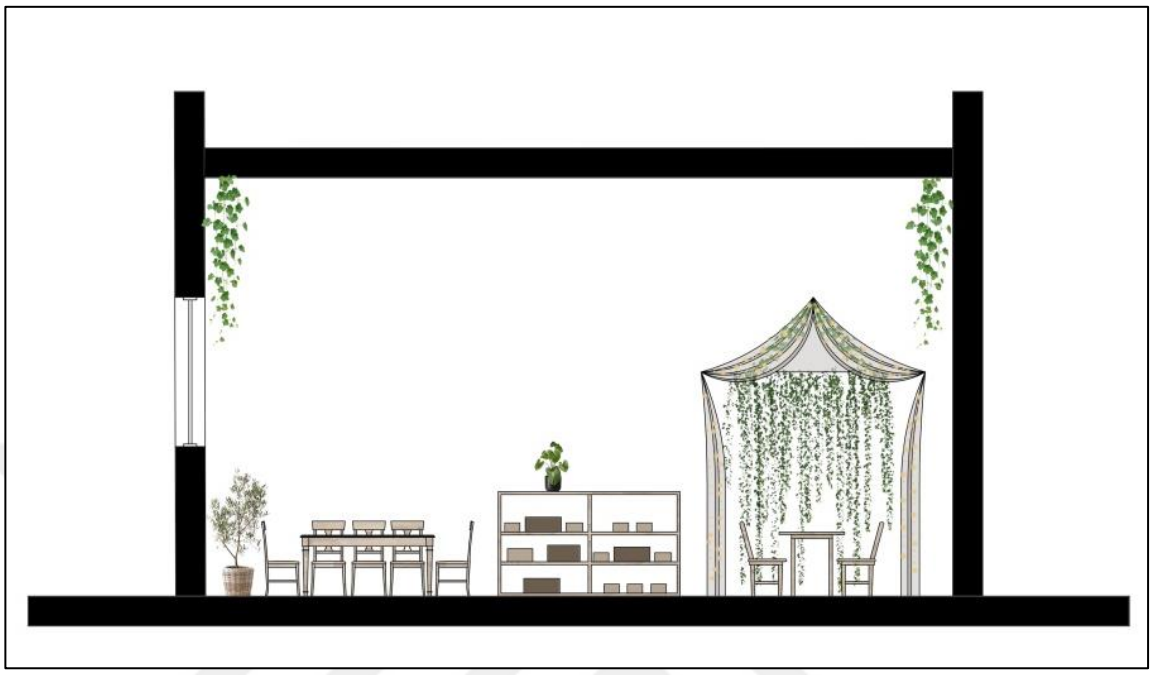
Şekil 4.30. Kumaşlar, aydınlatma ve renkler gibi bazı estetik unsurların eklenmesi

Renklerin, eğitim ortamının görsel estetiğini arttırdığı ve aynı zamanda çocukların aktif öğrenmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir. Doğru renklerin kullanımı ve farklı unsurların eklenmesi, eğitim ortamını daha cazip hale getirecektir. Örneğin, her bölgenin diğerinden farklı olmasını sağlamak için iç mekan bitkileri eklenebilir ve her bölgenin altına sınır belirleyici farklı renklerde halılar eklenebilir (Şekil 4.31).



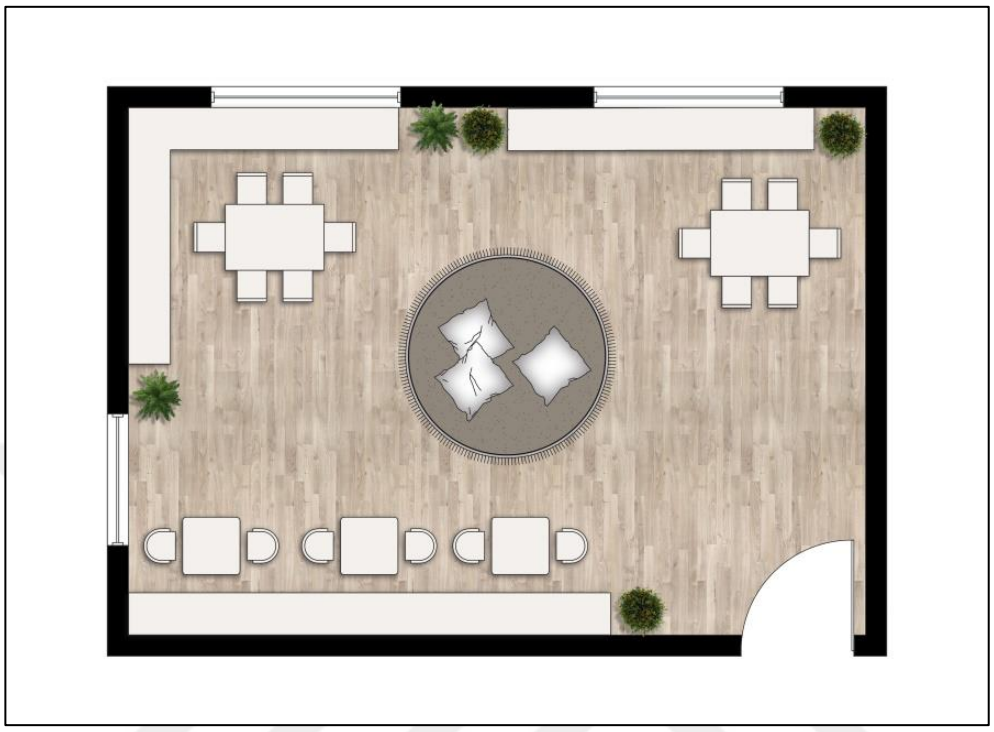
Şekil 4.31. Renkleri kullanma ve farklı unsurlar ekleme

Ayrıca, ilginç nesneler veya basit oyun elemanlar gibi unsurların da eklenmesi, çocukların öğrenme motivasyonunu artırabilir. Örneğin, belirli bir sınıfta üzerinde renkli materyaller ve parlak aydınlatmalar bulunan bir masa yerleştirilerek güzel bir çalışma atmosferi yaratan bir köşe oluşturulabilir (Şekil 4.32).



Şekil 4.32. Güzel bir çalışma atmosferi yaratan bir köşe eklenmesi

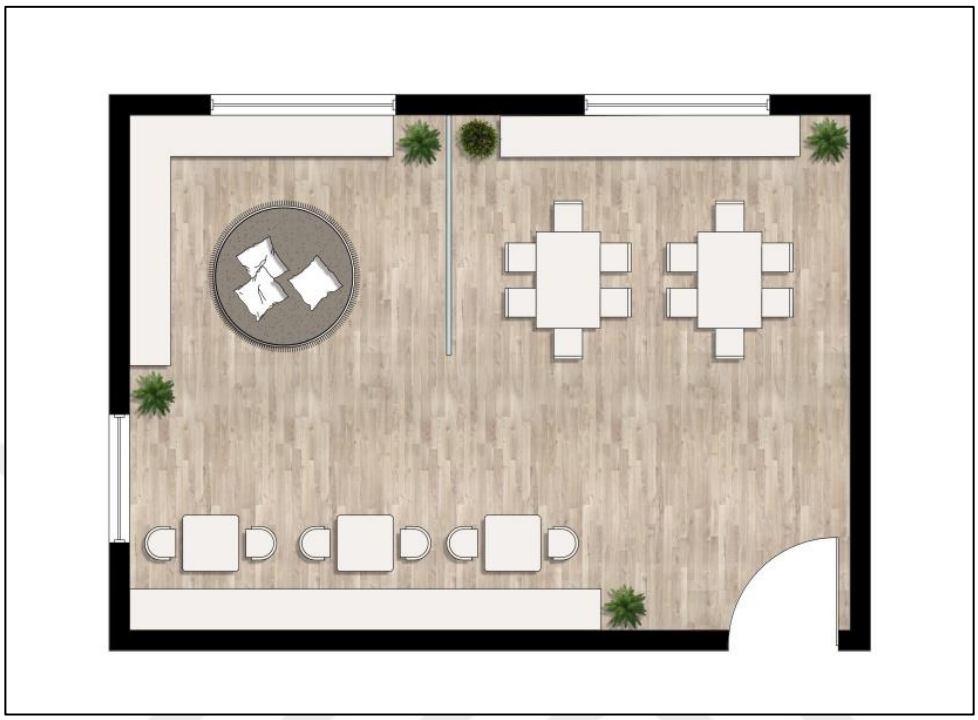
Sınıflarda mobilya ve öğretim malzemelerinin düzenlenmesi sırasında, en iyi çözüm sınıfın ortasında bir alan oluşturacak şekilde veya kenarlara yerleştirerek boş bir alan sağlamaktır. Bu orta alan çocukların oturmasına ve bir araya gelmesine izin vererek ve çocuklar arasındaki etkileşimi arttırabilir (Şekil 4.33).



Şekil 4.33. Sınıfın ortasında bir alan oluşturması

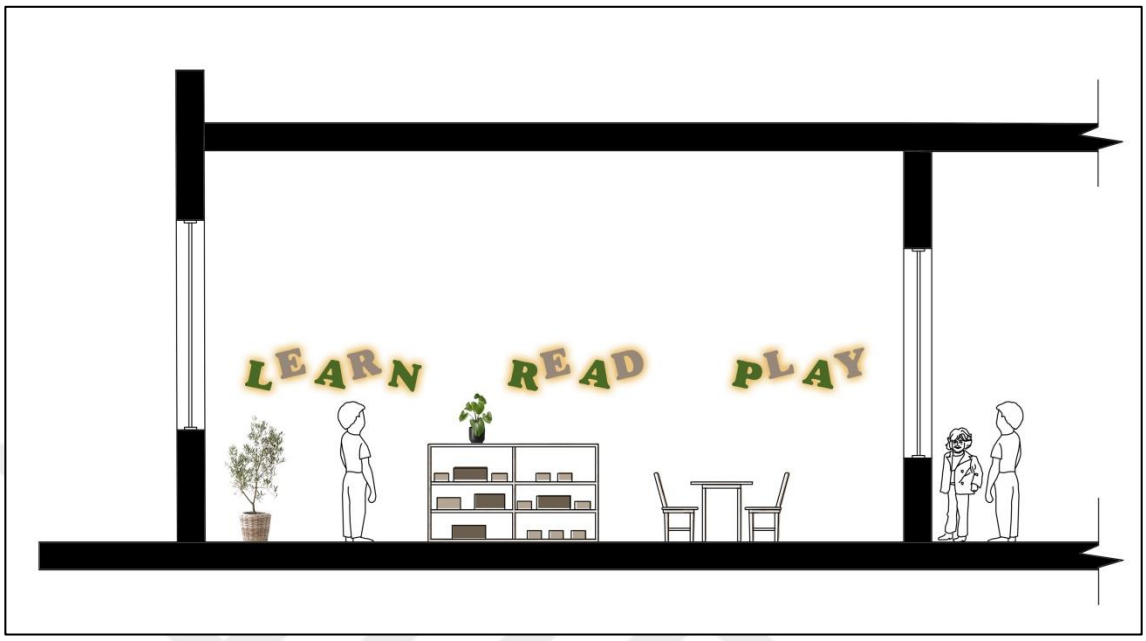
Binanın tasarımı sırasında, farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelip etkileşime girebilecekleri merkezi bir açık plan yapmak daha uygun olsa da, mevcut plan buna imkan vermemektedir. Bu nedenle, sınıf veya okul bahçesinde harici sergiler gibi bazı geçici sergiler oluşturarak farklı yaş gruplarındaki çocukların birbirleriyle etkileşim kurmasına olanak sağlanabilir.

Şeffaf materyallerin ve aynaların kullanımı Reggio Emilia eğitim ortamında önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, şeffaf materyallerin ve aynaların kullanımının arttırılması daha iyi bir seçenek olacaktır. Ayrıca, farklı aktivite alanları arasında şeffaf ayırıcılar kullanarak alan ayrılmış ancak aynı zamanda şeffaflık sağlanmış olacaktır (Şekil 4.34).



Şekil 4.34. Farklı aktivite alanları arasında şeffaf ayırıcılar kullanması

Bunun yanı sıra, tasarım sürecinde, diğer sınıftaki öğrencilerin ne yaptığını görebilmeleri için iç pencereler yapmak da dahil olmak üzere iç mekandaki görsel geçirgenliği arttıracak çözümler aranabilir (Şekil 4.35).



Şekil 4.35. İç pencereler ekleme

Eğitim ortamının doğayla etkileşimi, özellikle pencere açıklıklarının genişliği ve uygun yükseklikte yapılmasıyla sağlanabilir (Şekil 4.36).



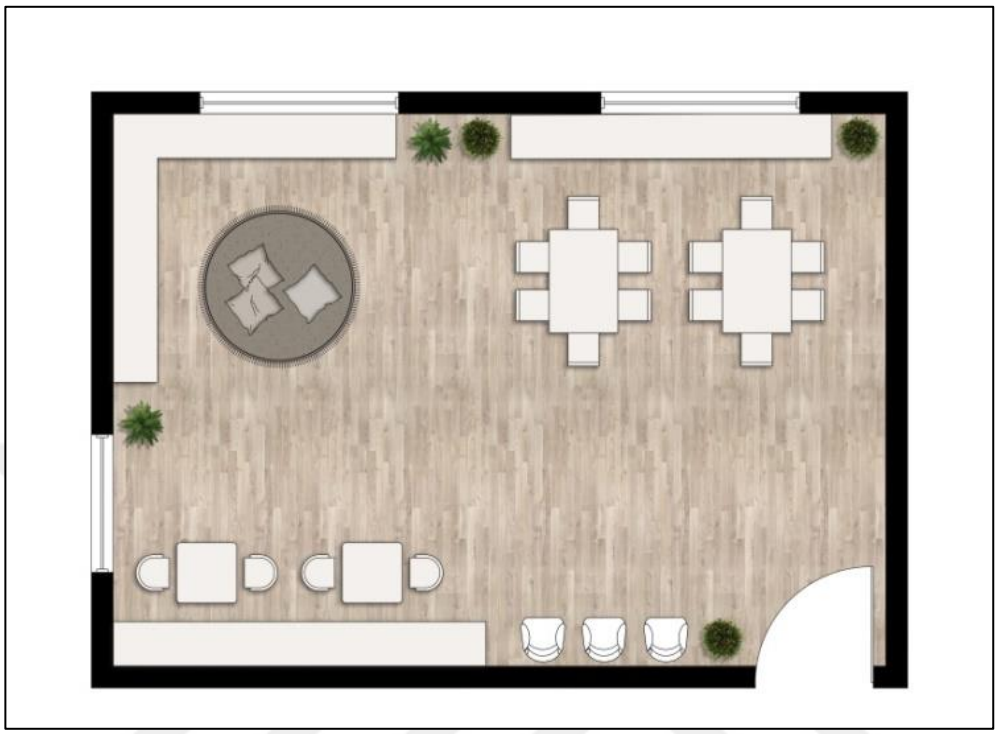
Şekil 4.36. Pencere açıklıklarının genişliği ve uygun yüksekliği

Ancak, mevcut sınıflarda bu değişiklik yapılamadığından, doğayla etkileşimi arttırmak için basit çözümler uygulanabilir. Bu çözümler arasında, tasarımda doğal renklerin kullanılması ve iç mekan bitkilerinin kullanılması yer alabilir (Şekil 4.37).



Şekil 4.37. Doğal renklerin ve iç mekan bitkilerinin kullanılması

Eğitim ortamında esneklik göreceli olduğundan ve okul iç mekandaki görsel geçirgenliği arttıracak plan şeması değiştirilemediğinden, çeşitli oturma alternatifleri kullanılarak esneklik sağlanabilir (Şekil 4.38).



Şekil 4.38. Çeşitli oturma alternatiflerinin kullanılması

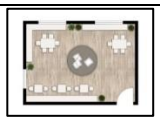
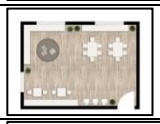
Çocukların ve öğretmenlerin eğitim ortamının tasarımına katılımı da önemlidir. Bu nedenle, çocukların mekanın dekorasyonuna katkı sağlayacak bazı çalışma ve resimler yaptırmak ve böylece eğitim ortamlarının tasarımına katılımlarını ifade etmek tercih edilir (Şekil 4.39).



Şekil 4.39. Öğrenme ortamının dekore edilmesi ve düzenlenmesinde çocukların katılımı

Programın hedefleri doğrultusunda önerilen çözümler ve mekansal düzenlemeler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Ayrıca bu öneriler uygun bir şematik çizim ile gösterilmiştir (Çizelge 4.4).

Çizelge 4.4. Örnek kurum-2: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

ÖZEL BAŞKA DÜNYA ANAOKULU – REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**MEKANSAL ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**	**ŞEMATİK ÇİZİM**
Estetik	- Sınıfların iç tasarımlarında renkler kullanılarak görsel anlamda daha nitelikli bir ortam yaratılması ve mobilyaların daha doğru bir şekilde yerleştirilmesi. -Farklı boyutlarda ve renklerde aydınlatmalar da eklenerek ortamın daha canlı ve fonksiyonel hale getirilmesi. - Duvarlara veya tavana küçük parlak ışıklar eklemek veya renkli ışıklı harfler kullanmak gibi yöntemlerin kullanılması.	
Aktif Öğrenme	- Doğru renklerin kullanımı ve farklı unsurların eklenmesi. - Her bölgenin diğerinden farklı olmasını sağlamak için iç mekan bitkileri eklenmesi ve her bölgenin sınırlarının farklı renklerde halılar ile tanımlanması. - İlginç nesneler veya basit oyun alanları gibi unsurların da eklenmesi. - Nitelikli bir çalışma atmosferi yaratan köşelerin oluşturulması.	 
Etkileşim	- Sınıfın ortasında çocukların oturmasına ve bir araya gelmesine izin vererek çocuklar arasındaki etkileşimi arttıracak boş bir alan oluşturulması.	
Şeffaflık	- Sınıf veya okul bahçesinde harici sergi alanları oluşturulması. - Şeffaf materyallerin ve aynaların kullanımının arttırılması. - Farklı aktivite alanları arasında şeffaf ayırıcılar kullanılması. - Mekanlar arası iç pencereler oluşturulması.	 
İç-dış mekan birlikteliği	- Eğitim ortamının doğayla etkileşimini arttıracak açıklıklar oluşturulması. - Tasarımda doğal renklerin kullanılması ve iç mekan bitkilerinin kullanılması.	 
Esneklik	- Alternatif çeşitli oturma oluşturulması.	
Katılımcılık	- Çocukların mekanın dekorasyonuna katkıda bulunacak çalışmalar yapmalarının teşvik edilmesi.	

4.3. Örnek Kurum-3: Özel Alim Anaokulu- Waldorf Yaklaşımı

Okul, tek bir eğitim modeline bağlı kalmayı tercih etmeyerek kapsayıcı bir yaklaşım arayışında olduğundan birden fazla yöntem ve eğitim sistemi izlemektedir. Waldorf yaklaşımı, okulda uygulanan önemli eğitim sistemlerinden biridir. Waldorf, Orman Pedagojisi, Decroly, Freinet, Reggio Emilia, Montessori gibi pedagojilerin kuram ve uygulamalarını sentezleyerek MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uygun proje tabanlı ve deneyimsel eğitim sunmaktadır. Eğitim sırasında toplumsal duyarlılık, kültürel dayanaklar ve yaşamsal temel prensipler göz ardı edilmemektedir. Okulun hedefi, mutlu, kendine güvenen, açık fikirli, istekli, özgür ve başarılı çocuklar yetiştirmektir.

Okul binası müstakil bir konut olarak inşa edilmiş, ancak daha sonra anaokulu olarak kullanılması için yenilenmiş ve bazı değişikliklere uğramıştır. Üç katlı olan okul yapısı, birçok alana ev sahipliği yapmakta olup, açık ve kapalı sınıflar, çeşitli aktivite alanları ve farklı hizmet alanlarına sahiptir. Bunlar arasında; veli bekleme alanı, rehberlik odası, müdür odası, geri dönüşüm deposu, özel aktivite sınıfları, mutfak, yemek odası gibi alanlar bulunmaktadır (Şekil 4.40).



Şekil 4.40. Çeşitli servis alanları

Okulun etrafını saran geniş bir bahçesi de bulunmaktadır. Bu bahçede birçok oyun alanı ve farklı aktiviteler mevcuttur. Bahçenin dikkat çeken özelliklerinden biri, ahşaptan yapılmış açık hava sınıflarıdır (Şekil 4.41). Bu açık hava sınıfları, birçok aktivite için kullanılabilir ve ayrıca yemek ve diğer spor aktiviteleri için de uygun bir alandır.



Şekil 4.41. Bahçede etkinlikler, oyunlar ve açık hava sınıfları

4.3.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

Okul planı, açık ve anlaşılır olup, birden fazla alanı içermektedir. Uzmanlara göre, çocuklar herhangi bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadan nereye gideceklerini kendileri bulabilmektedirler. Okulda altı derslik bulunmaktadır; bu derslikler belirli yaş gruplarına yöneliktir (3-4 yaş için iki derslik, 4-5 yaş için iki derslik ve 5-6 yaş için iki derslik) (Şekil 4.42). Her sınıfta kullanılan eğitim materyalleri değişiklik göstermekte ve malzeme türüne göre düzenlenmektedir. Ayrıca her sınıfın içi, yaş grubuna uygun farklı aktivite alanlarına bölünerek düzenlenmektedir.



Şekil 4.42. Sınıflar çocukların yaşlarına göre ayrılmaktadır

Her sınıfın özelleşmiş bir mekânsal formu ve boyutu bulunduğundan, her sınıfın kendine özgü bir mekân tasarımı mevcuttur (Şekil 4.43). Okulda performanslar ve gösteriler için özel iç veya dış alanlar bulunmamaktadır ve farklı sınıflar arasında görsel etkileşim sağlanmamaktadır.



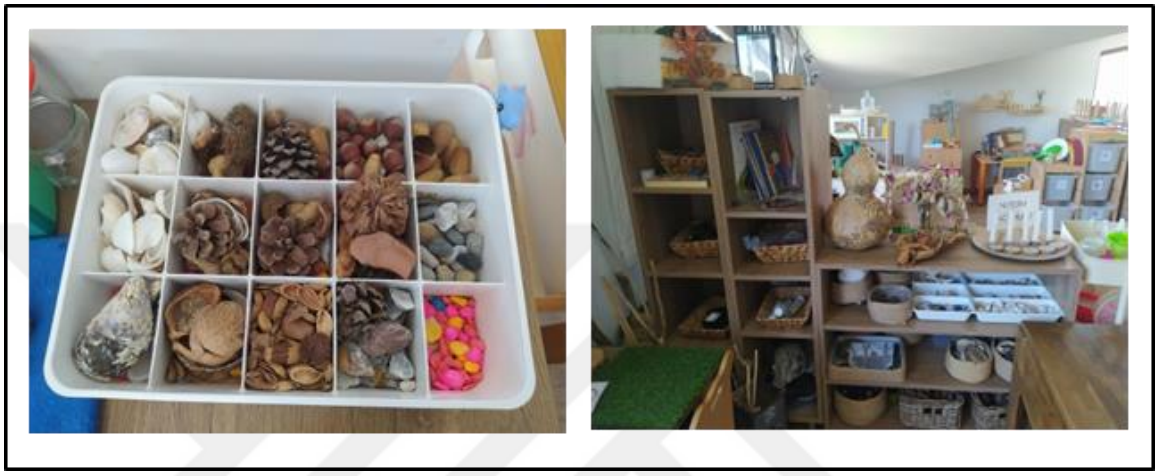
Şekil 4.43. Her sınıf için kendine özgü ve farklı mekansal tasarım

Uzman görüşlerine göre, doğa mekan tasarımının önemli bir unsuru olarak kabul edilmekte ve bazı detaylar büyük ölçüde doğadan esinlenmektedir. Bu bağlamda, doğaya duyulan ilgi binanın tasarımına yansımakta ve mümkün olduğunca doğal aydınlatma kullanımı tercih edilmektedir. İç mekanda bitki varlığına yer verilmesi ve çevre dostu malzemelerin kullanımı da tasarımda doğa ile uyumlu bir hava yaratmaktadır (Şekil 4.44).



Şekil 4.44. Eğitim ortamında doğal aydınlatma, doğal malzeme ve bitkilerin kullanılması

Bununla birlikte, doğaya olan ilgi sadece mekan tasarımı ile sınırlı kalmamaktadır. Eğitim materyalleri de bu bağlamda ele alınmakta ve çoğu taş, kum, deniz kabukları ve benzeri doğal malzemelerden oluşmaktadır (Şekil 4.45).



Şekil 4.45. Doğal öğrenme materyallerinin kullanılması

Eğitim ortamında, sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm alanlarına da özen gösterilmektedir. Bu kapsamda, kağıt, karton ve diğer malzemelerin geri dönüştürüldüğü bir alan mevcuttur. Doğayla etkileşim ise, bitki yetiştirme ve evcil hayvanlarla etkileşim yoluyla teşvik edilmektedir. Bu amaçla, okulda bitki ekim - dikimi ve evcil hayvanların bakımı için ayrılmış yerler bulunmaktadır (Şekil 4.46).



Şekil 4.46. Evcil hayvanlara bakılacak ve çeşitli bitkiler yetiştirilecek alanlar

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, eğitim müfredatı içerisinde özellikle etkinlikler ve görsel sanat uygulamalarının yaygın bir şekilde yer aldığı gözlemlenmektedir. Ek olarak, müzik dersleri de haftalık bir gün düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların sanatsal yönlerini geliştiren dersler arasında güzel sanatlar ve yaratıcı drama dersleri de bulunmaktadır. Bu eğitim faaliyetleri, çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve ekip çalışması yapabilme yeteneklerini artırabilmeleri için hayata geçirilmektedir.

Bahsi geçen eğitim materyalleri ise oldukça çeşitlidir ve renkli malzemeler, kağıtlar, giysiler gibi farklı unsurları barındırmaktadır. Bazı basit araç gereçler ve makineler de ahşaptan ürünler yapma konusunda kullanılmaktadır (Şekil 4.47).



Şekil 4.47. Sanat alanında çeşitli eğitim materyallerinin kullanımı

Eğitim müfredatı, Eurythmy derslerini içermemekte ve okulun mekan tasarımında ritim, görsel tasarım prensipleri ve altın oran gibi unsurlar yer almamaktadır. Bununla birlikte, eğitim alanlarının ve materyallerinin farklı boyutları ve seviyeleri, belirli bir çeşitlilik ve ritim sunmaktadır. Bahçe tasarımında ise belli bir ritim hissiyatı gözlemlenebilmektedir. Bu durum, bahçedeki farklı seviyelerdeki bitkilerin yetiştirildiği bölgeler arasındaki kot farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Şekil 4.48).



Şekil 4.48. Bahçe tasarımında ritmin bazı yönleri

Uzmanların sorulara verdiği yanıtlar ve yerinde gözlemlere göre, mevcut mekânsal çözümler ile Waldorf programının hedeflerinin bir kısmı gerçekleştirilebilmektedir. Aşağıdaki tablo, uzmanların görüşlerine göre Waldorf programının hedeflerinin nasıl uygulandığını göstermektedir. Tablo ayrıca bu tasarım çözümlerinin her birinin mevcut durumda uygulanmasını gösteren görselleri de içermektedir (Çizelge 4.5).

Çizelge 4.5. Örnek kurum-3: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

ÖZEL ALİM ANAOKULU – WALDORF YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**UZMAN GÖRÜŞLERİ**	**MEKAN GÖRSELLERİ**
Mekansal Bütüncüllük	- Okul planı açık ve anlaşılırdır. - Eğitim mekânları bütünleşiktir. - Mekân farklı aktivite alanlarına bölünebilir. - Müsamereler ve şenlikler için kapalı veya açık alanlarda özel mekânlar yoktur.	 
Aidiyet	- Her sınıfın kendi sınıf öğretmeni vardır. - Her sınıfın kendine özgü bir mekânsal tasarımı vardır. - Her sınıfın özelleşmiş bir mekânsal formu ve boyutu vardır.	 
Doğayla Etkileşim	- Bina içinde sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm ile ilgili alanlar vardır. - Bitki yetiştirmek ve evcil hayvanlarla etkileşim için ayrılmış yerler vardır. - İç mekânda doğal elemanlar ve bitkiler kullanılmaktadır. - Binanın tasarımında gün ışığını maksimum düzeyde kullanmaya imkân verecek doğal aydınlatma elemanları kullanılmaktadır.	  
Sanat Dalları ile Etkileşim	- Eğitim müfredatında büyük ölçüde etkinlikler ve görsel sanatlar uygulanmaktadır. - Müzik dersleri haftada bir gün verilmektedir. - Güzel sanatlar ve yaratıcı drama dersleri bulunmaktadır. - Eğitim materyalleri farklı ve çeşitlidir. - Okulun mekan tasarımında görsel tasarım prensipleri ve altın oran kullanımına yer verilmemiştir.	 
Eurythmy	- Eurythmy dersleri eğitim müfredatında yer almamaktadır. - Eğitim alanlarındaki ve materyallerdeki farklı boyutlar ve seviyeler, bir miktar çeşitlilik ve ritim sağlamaktadır. - Bahçe tasarımında gözlemlenebilen bir ritim duygusu vardır.	 

4.3.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

Özel Alim Okulu, Waldorf okulu olarak inşa edilmemiş olsa da, yaklaşıma uyacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. Eurythmy'nin müfredatta yer almaması dışında, programın tüm hedeflerine büyük ölçüde ulaşılmıştır. Okul binasında, Waldorf ve diğer yaklaşımlara uyum sağlamak için gerekli değişiklikler yapılmaya çalışmıştır. Bu nedenle, öneriler, programın tüm hedeflerine daha üst seviyede ulaşabilmeye yönelik basit fikirlerle sınırlı olacaktır.

Okul planı, çocuklar için anlaşılır ve açık bir şekilde tasarlanmıştır. Eğitim ortamı farklı etkinlik alanlarına bölünmüştür ve her alanın kendine özgü bir amacı vardır ancak bu alanlar birbirini tamamlarlar. Başlangıçta okul olarak tasarlanmadığı için açık veya merkezi bir plana sahip değildir ve farklı yaş gruplarındaki çocukların bir araya gelmesi için uygun bir ortak alan içermez. Müsamereler veya şenliklerin düzenlenmesi ve çocukların birbirleriyle etkileşimi Waldorf yaklaşımının önemli bir parçasıdır, bu nedenle bazı yerlerin uyarlanması ve geçici sergi mekanı olarak kullanılması önerilmiştir (Şekil 4.49). Örneğin, geniş yemekhane alanı, öğrencilerin bazı çalışmalarını sergilemek için geçici bir sergiye ev sahipliği yapabilir. Açık alandaki sınıflarda veya bahçede bir dış gösteri de düzenlenebilir çünkü bu, çocukların bir araya gelip birbirleriyle etkileşim kurması için uygun bir ortam oluşturacaktır.



Şekil 4.49. Bazı mekanların uyarlanması ve geçici sergi olarak kullanılması

Waldorf yaklaşımının hakim olduğu okul yapıları, her sınıfın formu, boyutu veya renkleri açısından özelleşmiş bir mekansal tasarım yaratmasıyla karakterize edilmektedir. Bu nedenle, her sınıfın, mobilyalarından malzemelerine, halılarına veya herhangi bir eklemeye yansıyan belirli renklerle ayırt edilmesi önerilmektedir (Şekil 4.50).



Şekil 4.50. Her sınıf için özgün tasarım

Okulun doğayla etkileşimi, birçok alanda kendini göstermektedir. Doğal aydınlatmayı maksimize etmek için pencere açıklıklarının genişletilmesi gibi önlemler alınabilir. Bitki yetiştirme ve evcil hayvanlarla etkileşim kurma alanları sağlanarak bu ilgi arttırılabilir. Geri dönüştürülebilir malzemelerin kullanımı ve çevre dostu malzemelerin tercih edilmesi ile okul sürdürülebilirlik adına çeşitli uygulamaları hayata geçirmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim ortamına daha fazla iç mekan bitkisi eklenerek okulun çevreye ve doğaya olan duyarlılığı daha da arttırılabilir (Şekil 4.51).



Şekil 4.51. İç mekan bitkisi kullanımı

Waldorf okulları için güzel sanatlar çok önemlidir. Bu nedenle, mekânsal tasarımda çeşitli sanatlara olan ilgi yansıtılmalıdır. Dans gibi hareket aktiviteleri ve müzik eğitimi ve performansı için uygun alanlar sağlanmalıdır (Şekil 4.52). Ayrıca, Eurythmy dersleri için uygun bir mekân eklenmelidir.



Şekil 4.52. Müzik sınıfı

Mekan tasarımında simetri ve ritim duygusu önemlidir. Farklı boyut ve şekillerde mobilyalar ve eğitim materyalleri kullanarak ritim duygusu arttırılabilir. Sınıf yerleşimlerininbelirli ritimlere göre yapılması bu durumu destekleyebilir (Şekil 4.53).



Şekil 4.53. Tasarımda ritim

Program hedefleri doğrultusunda önerilen mekânsal çözümler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Ayrıca bu öneriler uygun bir şematik çizim ile gösterilmiştir (Çizelge 4.6).

Çizelge 4.6. Örnek kurum-3: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

ÖZEL ALİM ANAOKULU – WALDORF YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**MEKANSAL ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**	**ŞEMATİK ÇİZİM**
Mekânsal Bütüncüllük	- Bazı alanların geçici sergi mekanı olarak kullanılması. - Geniş yemekhane alanının geçici bir sergi alanı olarak kullanılması.	
Aidiyet	- Her sınıf için özgün bir renk skalası kullanılması.	
Doğayla Etkileşim	- Eğitim ortamında daha fazla iç mekan bitkisi kullanılması.	
Sanat Dalları ile Etkileşim	- Dans gibi hareket aktiviteleri ve müzik eğitimi ve performansı için uygun alanlar oluşturulması.	
Eurythmy	- Eurythmy dersleri için uygun bir mekan eklenmesi. - Farklı boyut ve şekillerde mobilyalar ve eğitim materyalleri kullanılarak ritim duygusunun arttırılması. - Sınıfların belirli ritimlere göre dekore edilmesi.	

4.4. Örnek Kurum-4: Bursa Orman Okulu– Orman Okulu Yaklaşımı

Bursa Orman Okulu, orman okulu yaklaşımını uygulamanın yanı sıra Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf sistemlerinden de yararlanmaktadır. Bu yaklaşımlar sayesinde, çocukların aktif katılımını sağlayarak özgüven ve öz saygı geliştirmelerine olanak tanınmakta, aynı zamanda oyun oynayabilme, keşif yapabilme ve öğrenme ortamı sunulmaktadır. Okulun amaçları arasında, çocukların ormana yakın bir çevrede öğrenmelerini sağlamak da yer almaktadır.

Bursa Orman Okulu ya da BOO Öğrenme Merkezleri, dersliklerin bulunduğu tek bir bina değil, çoğu okul binasının dışında yer alan bir grup öğrenme merkezidir. Çocuklar bu öğrenme merkezlerinden herhangi birini açık hava sınıfları olarak kullanabilirler. Açık hava öğrenme merkezlerinin en önemli kısmını, keşfetmek ve öğrenmek için rutin olarak ziyaret edilen orman alanı oluşturmaktadır. Fen ve Doğa Merkezi, Permakültür Bahçesi, Kompost Kutuları, Kum Havuzu, Çamur Mutfağı, Tamir Atölyesi, Oyun ve okuma evi ve diğerleri gibi başka birçok öğrenme merkezi de okul bünyesinde bulunmaktadır (Şekil 4.54).



Şekil 4.54. Çeşitli öğrenme merkezleri (Anonim, 2022 c)

4.4.1. Program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

Okul, sabit bir konuma sahip olup çevresinde yer alan orman ve bahçe, keşif ve öğrenme için en önemli mekandır. Eğitim mekanı, doğal unsurlar ve topografya açısından zengin bir çeşitlilik göstermektedir (Şekil 4.55). Bu farklı alanlar, eğitim ortamları olarak kullanılmaktadır. Okul bahçesi içinde bostan alanı, açık hava sınıfı ve kum alanı yer almaktadır. Orman rotası ise dere kenarı, ağaçlık alan ve kayalık alan gibi birçok farklı bölgeyi içermektedir.



Şekil 4.55. Topografya ve doğal unsurların çeşitliliği (Anonim, 2022 c)

Bu tür okullarda, oyun öğrenmenin ve keşfetmenin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Uzman görüşlerine göre, eğitim müfredatında farklı oyun türleri yer almaktadır; yapı inşa, kurallı, dramatik, doğal malzemelerle oyun ve fiziksel oyunlar (Şekil 4.56).



Şekil 4.56. Eğitim müfredatında çeşitli oyunlar (Anonim, 2022 c)

Ayrıca, bu oyunların çoğu doğayla etkileşim halindedir. Doğal malzemeleri kullanarak oynanmaktadır (Şekil 4.57). Eğitim alanının tasarımı ve oyun seçimleri, çocukların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda güncellenebilir ve değiştirilebilir. Bu süreçte çocukların da katılımı sağlanmaktadır.



Şekil 4.57. Oyun öğeleri olarak doğal malzemelerin kullanımı (Anonim, 2022 c)

Uzman görüşlerine göre, zamanla çocuklar doğal ve yapılı çevreyi içselleştirerek bu ortama ait olma duygusunu hissetmeye başlarlar. Bitkiler, hayvanlar ve çevredeki diğer unsurlarla %70-80 oranında etkileşim kurarak çevreyi keşfederler (Şekil 4.58). Ayrıca, çocuklarda bu alanın kendilerine ait olduğu ve düzenlemekten sorumlu oldukları hissi uyandırılmaktadır.



Şekil 4.58. Bitkiler, hayvanlar ve çevredeki doğal unsurlar ile etkileşim (Anonim, 2022 c)

Eğitim ortamında çevre dostu, doğal ve sürdürülebilir materyaller kullanılmaktadır. Eğitim programı kapsamında geri dönüşüm farkındalığı yaratmaya yönelik aktiviteler de gerçekleştirilmektedir; bu aktiviteler arasında kompost yapımı, geri dönüşüm malzemelerinden oyuncak tasarımı, artık kağıtlardan geri dönüşüm kağıtları üretimi gibi faaliyetler yer almaktadır (Şekil 4.59).



Şekil 4.59. Atık geri dönüşümü (Anonim, 2022 c)

Okul, şehir merkezine uzak bir köyde konumlanmış olup katılımcı çocukların ulaşımı aileleri tarafından sağlanmaktadır. Okulun meyve bahçelerinde elma, ayva, zeytin ve diğer ağaçlar bulunduğundan okul, doğa ve ormanla yakından bağlantılıdır (Şekil 4.60).



Şekil 4.60. Doğa ile etkileşim (Anonim, 2022 c)

Uzmanların yanıtları ve yerinde gözlemler doğrultusunda, mevcut açık - kapalı eğitim alanlarında orman okulu programının tüm hedefleri başarıyla uygulanmaktadır. Aşağıdaki tablo ise, orman okulu programının hedeflerinin nasıl uygulandığını göstermektedir. Tablo ayrıca, her bir tasarım çözümünün mevcut durumda nasıl uygulandığını gösteren görselleri de içermektedir (Çizelge 4.7).

Çizelge 4.7. Örnek kurum-4: program hedefleri-tasarım çözümleri etkileşimi mevcut durum analizi

BURSA ORMAN OKULU – ORMAN OKULU YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**UZMAN GÖRÜŞLERİ**	**MEKAN GÖRSELLERİ**
Keşif ve Deney	-Okulun sabit bir mekânı vardır. -Farklı nitelikteki mekânlar eğitim ortamı olarak kullanılmaktadır. -Doğal unsurlar oyun materyali olarak kullanılmaktadır. - Eğitim mekânı doğal unsurlar açısından çeşitlilik içermektedir.	 
Oyun	- Farklı oyun türleri eğitim müfredatı içinde kullanılmaktadır. - Doğal ve yapılı çevreye dair özellikler oyun kurgusu için kullanılmaktadır.	 
Aidiyet	- Çocuklar zaman geçtikçe doğal ve yapılı çevreyi içselleştirmektedir. - Çocuklar bitkiler, hayvanlar ve doğal çevre ile etkileşime girmektedir. - Çocuk eğitim ortamının temizliği ve düzeni konusunda sorumluluk almaktadır. - Çocuklar eğitim mekânının tasarımına katılır.	 
Sürdürülebilirlik	- Geri dönüşüm ile ilgili farkındalık yaratacak aktiviteler eğitim programının parçası haline getirilmektedir.	
Doğayla Etkileşim	- Okul kent yaşamına uzakta bir köyün içerisinde bulunmaktadır. - Katılımcı çocuklar için bireysel ulaşım sağlanmaktadır. - okul ayrıca doğa ve çevredeki ormanla yakından bağlantılıdır.	 

4.4.2. Program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

Bursa Orman Okulu, öğrenme, keşfetme ve oynama hedeflerini başarıyla gerçekleştirmektedir. Ancak, bu bölümde tasarımın hedefler doğrultusunda daha da geliştirilmesine yardımcı olacak bazı öneriler sunulmuştur. Okulun ormana yakın olması çocukların keşif deneyimini artırsa da, daha etkili bir öğrenme için ormanda doğal çevre ile daha geçirgen bir etkileşime sahip sınıfların eklenmesi önerilmektedir (Şekil 4.61).



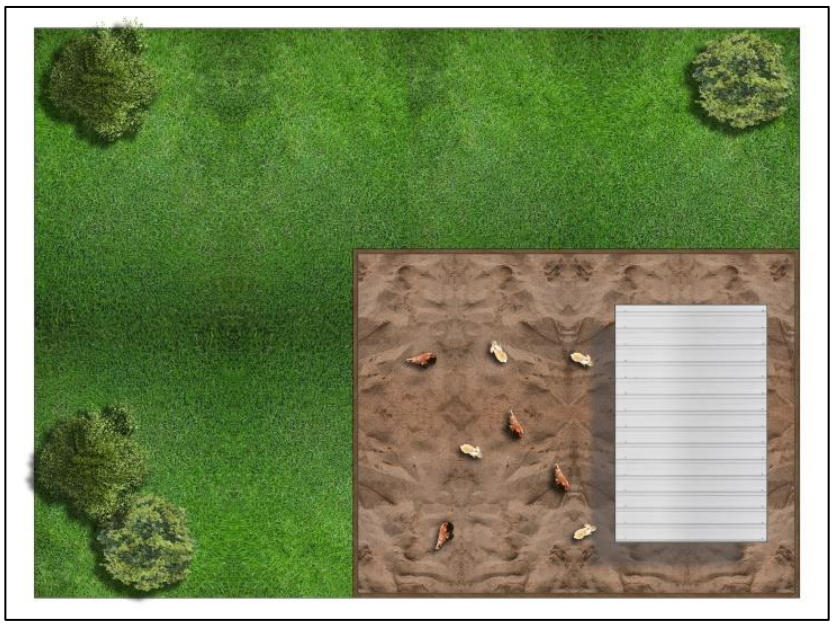
Şekil 4.61. Geçirgen orman sınırlarının oluşturulması

Eğitim müfredatında farklı türde oyunlar kullanılırken, daha fazla hareket ve fiziksel aktivite içeren macera oyun alanlarının da eklenmesi önerilmektedir (Şekil 4.62).



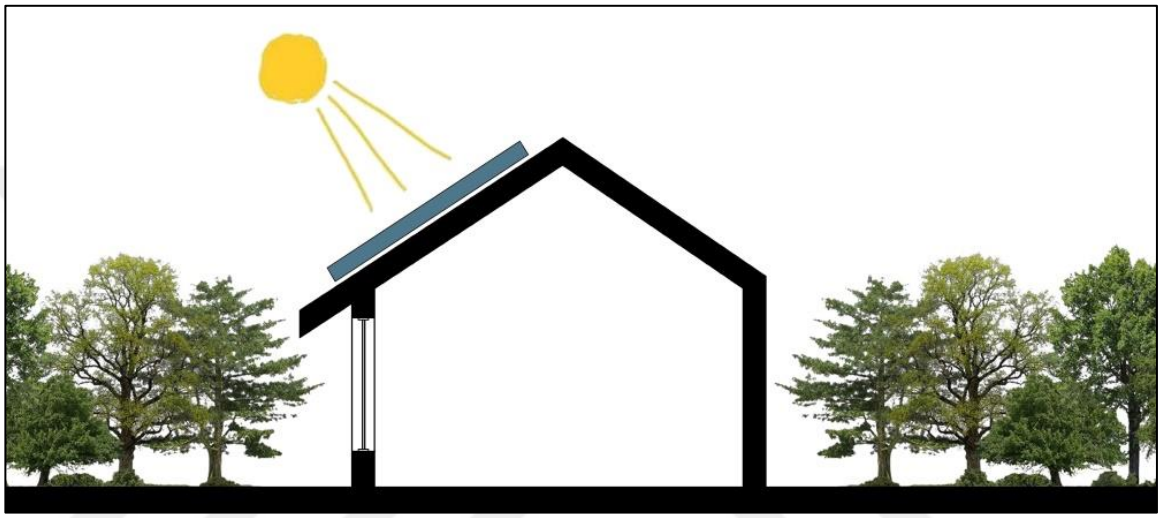
Şekil 4.62. Hareket ve fiziksel aktivite içeren oyunların eklenmesi

Çocuklar bitkilerle ve çevreleriyle etkileşime girerler ve zamanla çevrelerini daha iyi anlarlar. Doğayla daha fazla etkileşim kurmak için farklı bitkilerin dikilebileceği alanlar oluşturulabilir. Bu alanlar ayrıca, böcekler gibi bazı hayvanlarla da etkileşime girmeyi beraberinde getirecektir. Ormanın ve doğal çevrenin bir parçası oldukları için evcil hayvanlarla etkileşimi artırmak da bir diğer öneridir. Bu doğrultuda evcil hayvanların bakımı ve beslenmesine ayrılmış özel alanlar oluşturulabilir (Şekil 4.63).



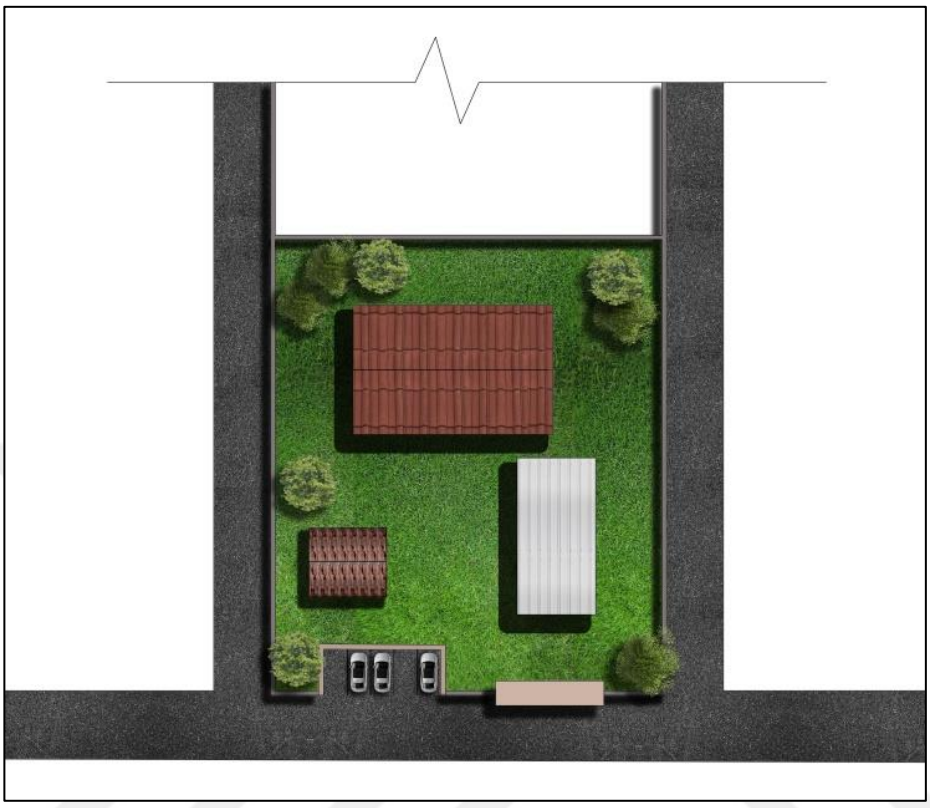
Şekil 4.63. Evcil hayvan bakımı için yerler

Geri dönüşüm konusunda bilinçlendirme faaliyetleri yanı sıra, yapı malzemelerinin sürdürülebilir ve çevre dostu doğal malzemelerden seçilmiş olması da önemlidir. Ayrıca, binaya elektrik sağlamak için güneş enerjisi gibi sürdürülebilir yöntemler de kullanılabilir (Şekil 4.64).



Şekil 4.64. Güneş enerjisi kullanmak

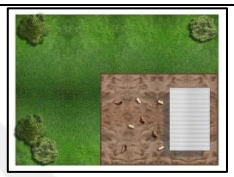
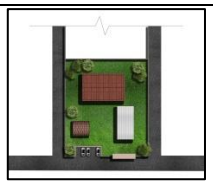
Okulun konumu iyi ve uygun olarak kabul edilir çünkü kentsel yerleşim yerine göreceli olarak yakındır, böylece ona kolay ulaşılabilir ve aynı zamanda şehir hayatının gürültüsünden uzaktır. Ayrıca çocuklar okula özel ulaşım araçları ile gittikleri için küçük bir otopark yapılması tercih edilmektedir (Şekil 4.65).



Şekil 4.65. Küçük bir otopark ekleme

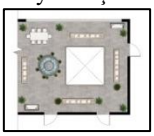
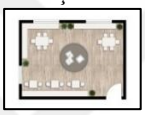
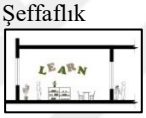
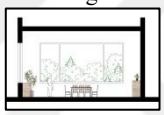
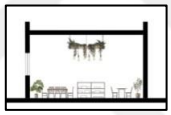
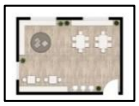
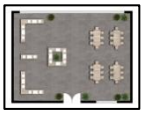
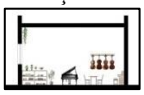
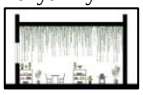
Program hedefleri doğrultusunda önerilen mekansal çözümler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Ayrıca bu öneriler uygun bir şematik çizim ile gösterilmiştir (Çizelge 4.8)

Çizelge 4.8. Örnek kurum-4: program hedefleri -tasarım çözümleri etkileşimi iyileştirme önerileri

BURSA ORMAN OKULU – ORMAN OKULU YAKLAŞIMI		
PROGRAM HEDEFLERİ	**MEKANSAL ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**	**ŞEMATİK ÇİZİM**
Keşif ve Deney	- Daha etkili bir öğrenme için ormanda açık hava sınıfları eklenmesi.	
Oyun	- Daha fazla hareket ve fiziksel aktivite içeren macera oyun alanlarının eklenmesi.	
Aidiyet	- Ormanın ve doğal çevrenin bir parçası oldukları için evcil hayvanlarla etkileşimin arttırılması. - Evcil hayvanların bakımı ve beslenmesine ayrılmış özel alanların oluşturulması.	
Sürdürülebilirlik	- Binaya elektrik sağlamak için güneş enerjisi gibi sürdürülebilir yöntemler kullanılması.	
Doğayla Etkileşim	- Küçük bir otopark alanı oluşturulması.	

Dört model arasındaki benzerlik ve farklılıkların irdelenmesi ve her modelin farklı örneklerinin analizinden elde edilen sonuçların bir araya getirilmesi ile aşağıdaki tablo dört programın tüm program hedeflerini ve önerilen mekânsal çözümleri göstermektedir (Çizelge 4.9).

Çizelge 4. 9. Tüm örnekler için tüm program hedeflerini ve önerilen mekansal çözümleri

PROGRAM HEDEFLERİ	SOSYALLEŞMEYE YÖNELİK HEDEFLER	MOTOR BECERİLERE YÖNELİK HEDEFLER	DOĞAYLA ETKİLEŞİME YÖNELİK HEDEFLER	KİŞİSEL GELİŞİME YÖNELİK HEDEFLER	
Örnek Kurum-1	Sosyal Yaşam 	Motor Aktiviteler 	Doğayla Buluşma 	Özgürlük  Aidiyet Duygusu 	Düzen-Disiplin 
Örnek Kurum-2	Etkileşim  Şeffaflık  Katılımcılık 		İç-dış mekan birlikteliği  		Estetik  Aktif Öğrenme  Esneklik 
Örnek Kurum-3	Mekânsal Bütüncüllük 	Sanat Dalları ile Etkileşim  Eurythmy 	Doğayla Etkileşim 	Aidiyet 	
Örnek Kurum-4		Oyun 	Keşif ve Deney  Sürdürülebilirlik  Doğayla Etkileşim 	Aidiyet 	

5. SONUÇ

Okul öncesi dönem, bir çocuğun hayatındaki en önemli aşamalardan biridir. Bu dönemin başarısı, başta eğitim ortamı olmak üzere birçok faktörden etkilenebilir. Çocuk gelişiminde eğitimin kalitesi ise bu ortam ve mekanların doğru ve etkili bir şekilde tasarlanmasına bağlıdır. Bu tez, alternatif eğitime odaklanarak, dört farklı modelin amaçlarına ve bu modelleri kullanan kurumların eğitim yapılarının mekânsal özelliklerine değinmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi çocuklar için alternatif eğitim modellerinin kavramlarına, altyapısına, amaçlarına ve mekânsal özelliklerine odaklanmaktadır. Tez beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde tez çalışmasının önemi, amacı ve kapsamı açıklanmıştır. İkinci bölümde, teorik temellere ve literatür çalışmalarına odaklanılmıştır ve dört alt başlık içermektedir. İlk olarak çocuk, mekan ve eğitim ilişkisi irdelenmiş, bunların her biri tanımlanmış, okul öncesi eğitimin çocuk için önemi, çocukla orantılı olarak mekan kuramları ve tasarım ilkeleri anlatılmıştır. İkinci olarak, alternatif eğitim kavramı ve tarihi anlatılmış ve en önemli alternatif eğitim modelleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü olarak, dört farklı alternatif eğitim modelinin, tanımlarından, kelime dağarcığından, amaçlarından ve eğitim ortamlarının özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Her programın hedefleri ve buna uygun mekânsal tasarım çözümleri belirlenmiştir. Dördüncü olarak, her eğitim modeli için farklı coğrafi bölgelerde yer alan için okul öncesi eğitim kurumları örnekleri incelenmiştir. Bu örnekler söz konusu modelin program hedefleri bağlamında irdelenmiş ve her birinde uygulanan mekânsal tasarım çözümleri ortaya konmuştur.

Üçüncü bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarının seçim kriterleri açıklanmış ve bu kurumların yaklaşımlarını ve niteliklerini temsil eden dört okul seçilmiştir. Mekânsal tasarım çözümlerinin, okul öncesi çocuklara yönelik alternatif eğitim modellerinin hedeflerine ulaşmadaki etkisini belirlemek için bir alan çalışması yapılmıştır. Dördüncü bölümde, uzman görüşlerinden ve görsel imgelerin gözlem ve analizinden elde edilen veriler ışığında alan çalışmasında ele alınan örneklere dair mevcut durum irdelenmiş,

eğitim sistemi programının amaçları ve kullandığı eğitim yapısının mekânsal özellikleri incelenmiştir. Ayrıca, bu çözümlerin programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne ölçüde yeterli olduğu sergilenmiştir. Bunun yanı sıra, eğitim ortamını daha nitelikli hale getirmek için gerekli görülen mekânsal çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Örneklerin ve seçilen okulların çoğunun program hedeflerine belli ölçüde ulaştığı kaydedilmiştir. Seçilen örneklerden Selvin Öğretmen Uluslararası Montessori Okulu en başından uygulanan alternatif eğitim yaklaşımına yönelik şekilde tasarlanmıştır. Ancak önerilen çözümler eğitim ortamını ideal hale getirmek için geliştirilmiştir. Geri kalan kurumların kullandığı eğitim yapıları baştan beri bu tür alternatif eğitim modeline yönelik şekilde tasarlanmamıştır. Ancak Özel Alim Anaokulu ve Bursa Orman Okulu örnekleri program hedeflerinin çoğuna ulaşabilecekleri şekilde yeniden düzenlenmiş ve tasarlanmıştır. Tez kapsamında üretilen çözüm önerileri de çevreyi daha nitelikli hale getirmek için oluşturulmuştur. Özel Başka Dünya Anaokulu ise küçük değişikliklere rağmen program hedeflerinin tamamına ulaşamamıştır. Bu nedenle tasarım sürecinde dikkate alınması gereken daha köklü bazı mekânsal tasarım çözümleri önerilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için pek çok alternatif eğitim modeli bulunmaktadır. Bu modeller, dünyanın her yerindeki çocuklara doğrudan hizmet veren kuruluşlar tarafından yürütülen programlar kapsamında hayata geçirilmektedir. Her model ile diğerleri arasındaki farklar, içinden çıktığı ortamın değerlerinden, felsefelerinden ve koşullarından kaynaklanmaktadır. Literatür bölümünde belirtilen bilgi ve örnekler incelenerek, tüm bu modellerin geleneksel eğitimin durgunluğunu kırarak çocuğu ve gelişimini merkeze aldığı görülmüştür.

Alternatif eğitim modelleri, temel amaçları benzer olsa da çeşitli açılardan birbirinden farklılaşmaktadır. Montessori programının felsefesi, çocuk merkezlidir ve öğretmenler çocuğun eğitimsel ilerlemesine rehberlik etmektedir. Bu model, çocukların kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlayan bir yapıya sahiptir. Montessori okulları, eğitim, etkileşim ve mekan tasarımında özgürlüğe önem veren bir yaklaşıma sahip olarak öne çıkmaktadır. Bu modelin felsefesi ve hedefleri, farklı örneklerin analiz edilmesi sonucunda belirlenen

mekânsal özelliklere ve çözümlere yansıtılmaktadır. Tüm örnekler incelenerek bulunan en önemli mekânsal özellikler ve çözümler arasında net merkezi açık plan, çocuğun antropometrik özelliklerine uygun ahşap mobilyalar, mobilya ve eğitim materyallerinin belirli bir plana göre düzenlenmesi, kullanılan doğal renkler ve mobilyaların basit ve esnek dizilimi ile aidiyet duygusunun oluşturulması, farklı yaş gruplarından çocuklar için uygun mekanlar sağlanması, eğitim alanlarına bitki ve doğal renkler katarak doğa duygusunun kazandırılması, çocukların bitki ve evcil hayvanlarla etkileşime girmesine uygun alanlar sağlanması ve son olarak çocuklar için açık veya kapalı oyun alanları sağlanması yer almaktadır.

Reggio Emilia modeli, öğrenmeye yönelik daha geleneksel bir yaklaşımı içeren proje tabanlı bir eğitim modelidir. Modelin temel özelliği, çocukları birçok proje aracılığıyla işbirliği yaparak sorunları nasıl çözecekleri ve ortak keşif ve öğrenme yoluyla nasıl meydan okuyacakları konusunda eğitilmektir. Reggio Emilia okullarının en önemli özelliği ise yaratıcılığı teşvik edecek şekilde tasarlanmış güzel bir ortam ile aktif öğrenmeyi hayata geçirmesindir. Bu modelin felsefesi ve hedefleri, farklı örneklerin analiz edilmesi ile ulaşılan mekânsal niteliklere ve çözümlere yansımaktadır. Tüm örnekler incelenerek ortaya çıkan en önemli mekânsal özellikler ve çözümler, güzel ve yaratıcı tasarım için farklı renk, ışık ve boyutların kullanımı, farklı yaş gruplarındaki çocukların etkileşimine ve bir araya gelmesine olanak sağlayan mekanların kullanımı, tasarım ve eğitim materyallerinde ayna ve diğer şeffaf malzemelerin kullanımı; geniş pencereler, doğal renkler ve uygun mekânsal seçimler sayesinde eğitim mekanlarında elde edilen doğa algısı; eğitim mekanlarında, oturma seçeneklerinde ve eğitim materyallerinde esneklik ve son olarak çocukların eğitim ortamını tasarlama veya düzenleme sürecine katılma ihtiyacıdır.

Waldorf modeli, oyun temelli bir yaklaşıma dayanan ve çocukların doğuştan öğrenme yeteneğine sahip olduklarına inanan bir eğitim modelidir. Modelin temel özelliği, çocuğun sanat alanında tam olarak gelişmesi ve estetik değerlere olan sevgisidir. Waldorf okullarını diğerlerinden ayıran en önemli özellik ise resim, müzik, dans ve diğer görsel, işitsel veya kinetik sanatlara önem vermesidir. Bu modelin felsefesi ve hedefleri, çeşitli örneklerin

analiz edilmesi ile ulaşılan mekansal niteliklere ve çözümlere yansımaktadır. Tüm örnekler incelenerek belirlenen en önemli mekansal özellikler ve çözümler arasında; çocukların anlayabileceği net bir şema, esnek bütünleşik alanlar, her sınıf için özgün ve farklı tasarımlar, geniş pencereler, doğal renkler ve iç mekan bitkileri sayesinde doğa algısı, çevre dostu malzeme kullanımı, görsel sanatlar ve görsel sistemlerin kullanımı, ritmik düzenlemeler ve tasarımlar ile müzik, üretim ve diğer sanatlara ayrılmış mekanların sağlanması bulunmaktadır.

Orman Okulları modeli, çocuk merkezli bir yaklaşım ve düzenli oturumlarla bütüncül gelişim için fırsatlar sunan bir eğitim modelidir. Modelin temel özelliği, doğal bir ortamda öğrenmeye ilham veren pratik deneyimler yoluyla güven ve öz saygıyı desteklemektir. Orman okullarının en önemli özelliği ise çeşitli ortamlarda çeşitli oyun, keşif ve deneyimleri desteklemesidir. Bu modelin felsefesi ve hedefleri, çeşitli örneklerin analiz edilmesi ile ulaşılan mekânsal niteliklere ve çözümlere yansımaktadır. Tüm örnekler incelenerek belirlenen en önemli mekânsal özellikler ve çözümler arasında; farklı nitelikteki mekanların eğitim ortamları olarak kullanılması, doğal unsurların oyun materyali olarak kullanılması, farklı oyun türlerinin eğitim müfredatı içinde kullanılması, eğitim ortamının tasarımının çocukların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ve evcil hayvan, bitki gibi doğal unsurlarla etkileşiminin sağlanması, sürdürülebilir veya çevre dostu doğal malzemelerin kullanılması, geri dönüşüm konusunda bilinçlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi, okul binasının doğal çevre ile bağdaştırılması ve son olarak gerekli ulaşım ve kentsel yerleşime uygun bağlantının sağlanması bulunmaktadır.

Bu tez çalışması, okul öncesi alternatif eğitim modellerinin mekânsal nitelikleri üzerinde bir referans kaynağı olarak kabul edilebilir. Çalışma, en önemli dört model arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmiş ve her modelin amaçlarını ve bunları karşılamak adına önerilen mekânsal çözümleri sunmuştur. Ayrıca, bu modellerin hedefleri ile mekânsal tasarım kriterleri arasındaki ilişkiyi de ortaya koymuştur. Bu çalışmanın tasarımcılar ve eğitimciler için çocukların gelişimine uygun eğitim ortamları yaratabilmek amacıyla kullanabilecekleri bir kaynak oluşturması hedeflenmiştir. Bu çalışma ayrıca, çocuk, eğitim,

mekân ve alternatif eğitim modelleri arasındaki ilişkiyi anlamak isteyenler için de bir kaynak niteliği taşır. Gelecekte, daha geniş bir örnekleri üzerinden yürütülecek bir analiz çalışması yapılarak bu program hedeflerine ulaşan veya eğitim ortamının mekânsal niteliğini arttıran başka tasarım çözümleri geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Abdel, H. (2020). My Montessori Garden Preschool / HGAA. https://www.archdaily.com/941551/mmg-nil-my-montessori-garden-preschool-hgaa ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 10.01.2022).

Abdel, H. (2021). Korea National Arboretum Children's Forest School / GEEUMPLUS. https://www.archdaily.com/965761/korea-national-arboretum-childrens-forest-school-geeumplus ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 20.01.2022).

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257. Erişim adrresi: https://doi.org/10.1080/03004270600898893

Aktaş Arnas, Y., ve Ördek İnceoğlu, S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. *Y. Aktaş Arnas içinde, Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla*, 1-38. Erişim adrresi: https://www.dr.com.tr/Kitap/Montessori-Yontemi-ile-cocuk-Egitimi/Maria-Montessori/Egitim-Basvuru/Aile-cocuk/Aile-cocuk-/urunno=0002052732001

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353. Erişim adrresi: https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00277-1

Anning, A., CULLEN, J., & FLEER, M. (2008). *Early childhood education: Society and culture*. London: SAGE Publications Ltd.

Anonim, (2012). Reggio and Montessori inspired living and learning. https://aneverydaystory.wordpress.com/2012/08/08/a-reggio-inspired-block-corner/ (Erişim Tarihi: 29.11.2022).

Anonim, (2013). Ethics And Aesthetic In School. https://miradasypolaroids.blogspot.com/2013/11/reunion-de-familias-el-fin-de-este-blog.html (Erişim Tarihi: 29.11.2022).

Anonim, (2016). Mindful Healthy Life of Metro DC. https://www.mindfulhealthylife.com/lazure-painting-potomac-crescent-waldorf-school-classrooms/potomac-crescent-waldorf-school-classroom-set-up-with-lazure-paint-2/ (Erişim Tarihi: 22.11.2022).

Anonim, (2018). Small Hands Big Art. https://www.smallhandsbigart.com/ (Erişim Tarihi: 20.07.2022).

Anonim, (2019a). Learning In Nature: The Benefits Of Forest School. https://hikeitbaby.com/blog/learning-in-nature-benefits-of-forest-school/ (Erişim Tarihi: 26.08.2022).

Anonim, (2019b). Board Of Directors. https://waldorfpeninsula.org/event/grades-1-5-tour-introduction-to-waldorf-education-oct-2019/ (Erişim Tarihi: 26.08.2022).

Anonim, (2021). Understanding Eurythmy. https://www.waldorfeducation.org/news-resources/newsarticles-of-interest/articles-detail/~board/member-news/post/understanding-eurythmy (Erişim Tarihi: 06.12.2022).

Anonim, (2022a). Montessori Children's House of Valley Forge. https://www.mchvf.org/school/about/ (Erişim Tarihi: 11.07.2022).

Anonim, (2022b). Free Waldorf School Cologne" Plus Bauplanung. https://plusbauplanung.de/projekte/088-waldorfschule-koeln.html (Erişim Tarihi: 22.02.2023).

Anonim, (2022c). Bursa Orman Okulu. https://www.instagram.com/bursaormanokulu/?hl=en (Erişim Tarihi: 20.03.2023).

Anonim. (2023a). Waldorf Art in our Homeschool. https://wildflowerramblings.com/homeschooling/waldorf-art-in-our-homeschool/ (Erişim Tarihi: 28.02.2023).

Anonim. (2023b). Preschool of The Arts. https://preschoolofthearts.com/about/our-school/ (Erişim Tarihi: 08.02.2023).

Anonim. (2023c). Reggio Emilia Approach. https://reggioapproach.weebly.com// (Erişim Tarihi: 10.02.2023).

Anonim. 2023d. Nido Early School . https://nido.edu.au/news/everything-you-need-to-know-about-the-reggio-emilia-approach/ (Erişim Tarihi: 11.02.2023).

Anonim. (2023e). Happy Out Forest School. https://happyoutforestschool.ie/ (Erişim Tarihi: 15.02.2023).

Anonim. (2023f). Happy Out Forest School. http://www.fidgetsltd.com/forest-school.html (Erişim Tarihi: 18.03.2023).

Anonim. (2023g). ‘I climbed right up to here’ or Risk and Challenge in a Forest School. https://kindlingplayandtraining.co.uk/forest-school/i-climbed-right-up-to-here-or-risk-and-challenge-in-a-forest-school/ (Erişim Tarihi: 20.02.2023).

Anonim. (2023h). Woodsong Forest School. https://www.woodsongschool.org/fullday-kindergarten (Erişim Tarihi: 15.03.2023).

Aral, N. (2015). *Okul öncesi eğitimde alternatif bir eğitim modeli: Montessori eğitimi*. Yönlendirilmiş Projesi, Ankara: Ankara Üniversitesi. Erişim adrresi: https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui;/handle/20.500.12575/72201

Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. USA: Urban Institute (NJ1).

Baran, M., Yilmaz, A., & Yildirim, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44. Erişim adrresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47962/606822

Barnes, G. L., Woolgar, M., Beckwith, H., & Duschinsky, R. (2018). John Bowlby and contemporary issues of clinical diagnosis. *Attachment*, *12*(1), 35-47. Erişim adrresi: https://www.ingentaconnect.com/content/phoenix/att/2018/00000012/00000001/art00005

Barrett, S. (2013). Wildwood's Inspiration Emphasizes the Environment as Teacher & Documentation of Student Learning. https://www.wildwood.org/cf_news/view.cfm?newsid=1964 (Erişim Tarihi: 05.10.2022).

Bärtges, C. A., & Lyons, N. (Eds.). (2003). *Educating as an Art: Essays on Waldorf education*. USA: SteinerBooks.

Biome, E. (2013). Yellow Train School / Biome Environmental Solutions. https://www.archdaily.com/776362/yellow-train-school-biome-environmental-solutions ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 11.01.2023).

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, *32*(7), 513. Erişim adrresi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, *25*(2), 140-165. Erişim adrresi: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200609000921

Burlacu, F. (2013). The importance of pre-school education in child development. *Euromentor Journal-Studies about education*, (02), 153-165. Erişim adrresi: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=294456

Carley, G. (1994). Shifting alienated student-authority relationships in a high school. *Children & Schools*, *16*(4), 221-230. Erişim adrresi: https://doi.org/10.1093/cs/16.4.221

Carlgren, F. (1996). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education: a survey of the work of Waldorf schools throughout the world*. Scotland: Floris Books.

Castro, F. (2018). SkyPlay: North Perth School of Learning / Tom Godden Architects & Matthew Crawford Architects. https://www.archdaily.com/902953/skyplay-north-perth-school-of-learning-tom-godden-architects-and-matthew-crawford-architects ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 02.12.2022).

CCMA, (2022). Grades 1 – 5 Tour & Introduction to Waldorf Education. https://omsmontessori.com/2019/05/22/board-of-director/ (Erişim Tarihi: 24.08.2022).

Cherry, K. (2020). Child Development Theories and Examples. https://www.verywellmind.com/child-development-theories-2795068#citation-2 (Erişim Tarihi:08.06.2022).

Clouder, C., & Rawson, M. (2004). *Waldorf Education*. New York: Floris.

Cossentino, J. (2009). Culture, craft, & coherence: The unexpected vitality of Montessori teacher training. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 520-527. Erişim adrresi: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109344593

Coughlin, P. (1996). Child-Centered Early Childhood Education in Eastern Europe the Step by Step Approach. *Childhood Education*, *72*(6), 337-340. Erişim adrresi: https://doi.org/10.1080/00094056.1996.10521883

Coulleri, A. (2019). Imagine Montessori School / Gradolí & Sanz. https://www.archdaily.com/974953/imagine-montessori-school-gradoli-and-sanz ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 15.12.2022).

Coulleri, A. (2021). Alto Anapati Preschool / Semillas. Erişim Tarihi: 22.01.2023. https://www.archdaily.com/972190/alto-anapati-preschool-semillas ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 27.08.2022).

Cucinella, M. (2015). Kindergarten in Guastalla / Mario Cucinella Architects. https://www.archdaily.com/775276/nido-dinfanzia-a-guastalla-mario-cucinella-architects ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 30.12.2022).

Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child*. United Kingdom: Routledge.

D4CR. (2022). Design for Children's Rights Guide. https://childrensdesignguide.org/ (Erişim Tarihi: 15.02. 2023).

Daniel. J. (1980). Rudolf Steiner's New Approach to Color on the Ceiling of the First Goetheanum. USA: St. George Publications.

David, T., Goouch, K., & Powell, S. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care.* United Kingdom: Routledge, Taylor & Francis Group.

Davis, B., & Waite, S. (2005). *Forest Schools: An Evaluation of the Opportunities and Challenges in Early Years* (Final Report, University of Plymouth , England). Erişim adrresi: https://environmentaldesignforestschools.weebly.com/uploads/3/9/0/9/39097287/forest_schools_article.pdf

De Jesus, R. (1987). *Design Guidelines for Montessori Schools*. Center for Architecture and Urban Planning Research, Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee. Erişim adrresi: https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=caupr_mono

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. USA: Transaction publishers.

Dewey, J. (1986). Experience and Education: In the Educational Forum. *Informa UK Limited*, *50*(3), 241-252. Erişim adrresi: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131728609335764

Disney, K. (2020). The Importance of Circle Time in Montessori. https://childrenshouse-montessori.com/2020/10/26/importance-of-circle-time-in-montessori/ (Erişim Tarihi: 22.04.2022).

Dryden, L., & Mukherji, P. (2014). Foundations of early childhood: Principles and practice. *Foundations of Early Childhood*, 1-432. Erişim adrresi: https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5018065&publisher=FZ7200

Dodd-Nufrıo, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, *39*(4), 235-237. Erişim adrresi: https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-011-0451-3

Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. United Kingdom: Rudolf Steiner Press.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, *4*(1), 1-14. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=ED464766

Edwards, C. P. (2003). " Fine Designs" from Italy: Montessori Education and the Reggio Approach. *Journal of the American Montessori Society*, 15(1), 34-39. Erişim adrresi: https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/20/

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation: The Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara; Abc-Clio. Erişim adrresi: https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=LEgm-z5fos4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+hundred+languages+of+children:+The+Reggio+Emilia+experience+in+transformation+&ots=mq_HgNcyaY&sig=8UAJaf0FmWmx0WRSYlh6UZo8ilc

Fass, P. S. (2013). *The Routledge history of childhood in the western world*. United Kingdom: Routledge.

Fenner, P. J. & Rapisardo, M.B. (1999). *Waldorf education: A family guide.* USA: Michaelmas Press.

Flick, U., Von Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. United Kingdom: Sage.

Firlik, R. (1996). Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?. *Early Childhood Education Journal*, *23*(4), 217-220. Erişim adrresi: https://link.springer.com/article/10.1007/BF02353340

Follett, M. (2019). The Importance of Storytelling in a Waldorf School. https://trinus.org/the-importance-of-storytelling-in-a-waldorf-school/ (Erişim Tarihi: 22.10.2022).

Fraser, S. (2011). *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Toronto, ON: Nelson Education.

Gander, J. M., & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara*:* İmge Kitabevi.

Gandını, L. (2011). Connecting through caring and learning spaces. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, *3*, 317-342. Erişim adrresi: https://docdrop.org/static/drop-pdf/100-Languages-of-Children-Chapter-18-JjPZ4.pdf

Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 5*(1), 77-92. Erişim adrresi: https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/302

Güral, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies, 37*(1), 447-457. Erişim adrresi: https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=27494

Grotewell, P. G., & Burton, Y. R. (2008). *Early childhood education: Issues and developments*. New York, Nova Science Publishers.

Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area, 50*(2), 222-231. Erişim adrresi: https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/area.12360

Hernon, M. (2018). Tezuka Architects on Why Contentment is More Important than Opulence. https://www.tokyoweekender.com/art_and_culture/arts/tezuka-architects-on-why-contentment-is-more-important-than-opulence/ (Erişim Tarihi: 22.10.2022).

Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!" *Early Childhood Research and Practice, 3*(1), 1–10. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=ED453002

Holaday, C. (2020). Woodsong Forest School practices nature-based learning. https://www.leeclarion.com/2020/woodsong-forest-school-practices-nature-based-learning (Erişim Tarihi: 24.01. 2023)

Hughes, K. (2000). Light-Filled Color: Translucent Colors and their Use in the Waldorf School. *A Journal for Waldorf Education.* 9(1), 25-29. Erişim adrresi: https://www.waldorflibrary.org/articles/911-light-filled-color-translucent-colors-and-their-use-in-the-waldorf-school

Humphryes, J. (1998). The Developmental Appropriateness of High-Quality Montessori Programs. *Young Children*, 53(4), 4-16. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=ej567833

James, A. (2001). Yeni Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Bakış Açıları ve Uygulamalar. *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk: III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*, 16-18. Erişim adrresi: https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui;/bitstream/handle/20.500.12575/4881/D%C3%BCnyada%20ve%20T%C3%BCrkiye%27de%20De%C4%9Fi%C5%9Fen%20%C3%87ocukluk.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jax, C. (1998). *The meaning of education to at-risk African-American alternative high school students in Minneapolis* (Doktora tezi, University of Minnesota, Minnesota). Erişim adrresi: https://search.proquest.com/openview/7d432f966b70b59d64e1ad088c0c6244/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Jolley, C. S. (2010). *Waldorf Architecture: A Pedagogy's Relation to Design* (Doktora tezi, University of Cincinnati, USA). Erişim adrresi: https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1276954474

Kahn, J., & Wright, S. E. (2013). *Human Growth and the Development of Personality: Social Work Series*. Hollanda: Elsevier.

Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, *32*(2). Erişim adrresi: https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-83e25d7525c3164e8e0180f853ad1f26.pdf

Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education & Social Policy*, *7*(4), 115-120. Erişim adrresi: https://www.academia.edu/download/77677455/12.pdf

Kahn, P. H. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. USA: MIT Press.

Kaya, Ö. M. E., Türkkent, E., Özer, M., Ertan, N. C., Özer, O. ve Aykanat, Y. B. Y. (2020). Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2227-2242. Erişim adrresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/57154/833500

Kilvington, J., & Wood, A. (2016). *Gender, sex and children's play*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing.

Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye'de montessori okullarının yönetimi ve finansman bakımından incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Universitesi, Marmara). Erişim adrresi: https://search.proquest.com/openview/e4bd862f504244655c42959200e07335/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education: Diverse learning spaces for children and young people*. United Kingdom: Policy Press.

Lange, C. M., & Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: A brief history and research synthesis.* A brief history and research synthesis, Alexandria: National Association of State Directors of Special Education. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=ED462809

Lim, B. Y. (2004). The magic of the brush and the power of color: Integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal, 32*, 113–119. Erişim adrresi: https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-004-1077-5

Lozovyi, A. (2023). vista create. https://create.vista.com/tr/similar-photos/332885560/ (Erişim Tarihi: 15.05.2023).

Mama, S. (2021). How A Forest-Beach School Can Foster Resilience, Curiosity And Independence In Your Child. https://www.sassymamahk.com/learn-malvern-preschool-hong-kong-forest-beach-school/ (Erişim Tarihi: 17.10.2022).

Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments*. New York: Barnes & Noble Books.

Mcleod, S. (2022). Jean Piaget's theory of cognitive development. SimplyPsychology. https://www.simplypsychology.org/piaget.html?campaignid=70161000000RNtB&vid=2120483 (Erişim Tarihi:30.05.2022).

MEB. (2023). Örgün Eğitim İstatistikleri. https://istatistik.meb.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 10.06.2023).

Migliani, A. (2021). How to Stimulate Children's Autonomy Through Architecture and the Montessori Method. https://www.archdaily.com/930510/how-to-stimulate-childrens-autonomy-through-architecture-and-the-montessori-method ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 11.05.2022).

Morley, R. E. (1991). *Alternative Education* (Dropout Prevention Research Reports. National Dropout Prevention Center, Clemson University, USA). Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=ED349652

Moore, G. T., Lane, C. G., ve Lindberg, L. A. (1979). *Bibliography on Children and the Physical Environment. Child Care Centers, Outdoor Play Environments, and Other Children's Environments* (Final report, University of Wisconsin, Milwaukee). Erişim adrresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184696.pdf

Montessori, M. (1962). *Learning how to learn: an American approach to Montessori*. California: Helicon.

Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken.

Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind: A Classic in Education and Child Development for Educators and Parents.* New York: Holt Paperbacks.

Montessori, M. (1972). *The discovery of the child*. Delhi: Fides Publishers.

Nets Tribe. (2022). Principles of child-friendly city space design. https://www.netstribe.com/news/news/principles_of_child_friendly_city_space_design.htm (Erişim Tarihi: 16.02.2023).

Newman, T. (2004). *What works in building resilience?*. United Kingdom: Barnardo's.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442. Erişim adrresi: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15769197/

Orem, R. C. (1971). *Montessori today*. New York: Capicorn Books.

Ott, C. (2018a). Montessori School / Estudio Transversal. https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 01.10. 2022).

Ott, C. (2018b). Beelieve Preeschool of Life / 3Arquitectura. https://www.archdaily.com/919347/beelieve-preeschool-of-life-estudiofernandaorozco ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 08.01. 2023).

Ott, C. (2018c). El Til·ler School / Eduard Balcells + Tigges Architekt + Ignasi Rius Architecture. https://www.archdaily.com/918637/el-til-star-ler-school-eduard-balcells-plus-tigges-architekt-plus-ignasi-rius-architecture ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 12.01. 2023).

Öktem, D. (2012). Türkiye'deki çocuk adalet sisteminin yönetimi ve yaş ayrımcılığına ilişkin paradigmanın incelenmesi. *Türkiye'de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi, İHOP, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları,* 1-19. Erişim adrresi: http://shsempozyum2014.baskent.edu.tr/files/turkiyede_cocuk_adalet_sisteminin_y%C3%B6netimi.pdf

Parks, K. C. 2013. This is our classroom: A teacher's guide to forest school at kent country parks. *Kent Country Council*. Erişim adrresi: https://www.kent.gov.uk/leisure-and-community/kent-country-parks/outdoor-learning-with-kent-country-parks/forest-school

Petrash, J. (2002). Enlivening education through art. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, *15*(4), 14-19. Erişim adrresi: https://worldcat.org/title/37146431

Raywid, M. A. (1995). Alternative schools: The state of the art. *Educational leadership, 52*(1), 26-31. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ509876

Raywid, M. A. (1999). History and issues of alternative schools. *The Education Digest, 64*(9), 47. Erişim adrresi: https://search.proquest.com/openview/4d8ad492e645746f9e0a9d429417619f/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25066

Renihan, F. I., & Renihan, P. J. (1995). Responsive high schools: Structuring success for the at-risk student. *The High School Journal*, *79*(1), 1-13. Erişim adrresi: https://www.jstor.org/stable/40364737

Robson, K. (2016). *Children's views of the learning environment: A study exploring the Reggio Emilia principle of the environment as the third teacher* (Master Thesis, University of Lakehead, Ontario). Erişim adrresi: https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/4180

Sakarya, Ş. (2019). *Okul öncesi Montessori eğitim ortamlarının mekansâl değerlendirmesi Bursa örneği* (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adrresi: https://search.proquest.com/openview/6227945078f2f19e47242f93b90687b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Samnezhadi, S. (2018). *Montessori Eğitim Modelinin Tasarıma Etkisinin İhsan Oğramacı Uygulama Anaokulu Örneğinde İncelemesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya). Erişim adrresi: https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2442/618639_.pdf?sequence=1

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology,* 38, 934–947. Erişim adrresi: https://psycnet.apa.org/record/2002-06066-006

Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. *Innovating to learn, learning to innovate, 93*. Erişim adrresi: https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=jjPERMPmyvAC&oi=fnd&pg=PA93&dq=The+contribution+of+alternative+education.+Innovating+to+learn,+learning+to+innovate.&ots=39xTfZZZW6&sig=3eWr8mLHi5h4jX8t5HwCf39BsM4

Sobel, D., Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjes, P., Filler, C., Groves, J., ... & Young, J. (2014). Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning. *Forest School Canada.* Erişim adrresi: https://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf

Shukla, R. P. (2004). *Early childhood care and education*. New Delhi: Sarup & Sons.

Şahin, D. (2010). Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. *Erken Çocukluk Eğitimi.*Ankara: Pegem Yay.

Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi.* Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. United State; U of Minnesota Press.

TÜİK. (2023). Tematik Haritalar - Coğrafi İstatistik Portalı. https://cip.tuik.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 10.06.2023).

Vakil, S., Freeman, R., & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal, 30*(3), 187-92. Erişim adrresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ670164

Voce, A. (2018). Cities alive: designing for urban Childhoods. Children, Youth and Environments, 28(2), 78-81. Erişim adrresi: https://muse.jhu.edu/pub/330/article/896287/summary

Von Eckardt, B. (1995). *What is cognitive science?*. USA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1931). *Adolescent pedagogy: The development of thinking and concept formation in adolescence*. Marxists.org.

Vygotsky, L. S. (1932). Chapter 6: The development of scientific concepts in childhood. *Thought and language.* Marxists.org.

Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism.* United Kingdom :Longman Publishing.

Wallin, N. L. (2019). The importance of pretend play in natural settings. https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/lets-play-outside (Erişim Tarihi: 20.10.2022).

Wien, C. A. (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York: Teachers College Press.

William, C. (2011). *Theories of development: concepts and applications*. New York: Prentice Hall.

Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Xuan, Y. (2021). Ultimate Guide: 6 Principles for Kindergarten Design Layout. https://www.childcarerenovation.com/kindergarten-design-layout/ (Erişim Tarihi:18.02.2023).

Yalcin, M. (2018). Relationship of Montessori Approach with interior spaces in preschools and physical set-up. *Megaron*, *13*(3), 451-458. Erişim adrresi: https://jag.journalagent.com/z4/download_fulltext.asp?pdir=megaron&plng=tur&un=MEGARON-09086#page=109

Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Asos Journal*, 12(3), 192-212. Erişim adrresi: http://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/1423

Young, T. W. (1990). *Public alternative education: options and choice for today 's schools.* New York: Teachers College Press.

Zeisser, B., & Lammers, M. (2013). Marecollege / 24H Architecture. https://www.archdaily.com/392465/marecollege-24h-architecture ISSN 0719-8884 (Erişim Tarihi: 15.01.2023).

Zini, M. (2005). See, hear, touch, taste, smell and love. *Children in Europe*, *8*, 22-24.

Zuckerman, O. (2010). Designing digital objects for learning: lessons from Froebel and Montessori. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 124-135. Erişim adrresi: https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJART.2010.030497

EKLER

EK-1: Alan Çalışması Görüşme Soru Formu

Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Programı'nda Doç. Dr. Sebla ARIN ENSARİOĞLU yürütücülüğünde Ebtehal ALZUBAIRY tarafından sürdürülmekte olan "EĞİTİM YAPILARINDA RENK KULLANIMININ ÇOCUKLARIN MEKÂN ALGISI ÜZERINDEKİ ETKİLERİ" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilecektir. Tezin alan çalışmasında okul öncesi alternatif eğitim modellerinin program hedeflerinin karşılanmasında mekânsal tasarım çözümlerinin etkisi araştırılacaktır. Bu konuda veri toplamak amacıyla seçilen eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idarecilerle yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu görüşmelerde aşağıdaki sorulara cevap verilmesi istenecek, toplanan veriler analiz edilerek farklı eğitim modellerinin mekânsal gereksinimleri için çıkarımlar yapılacaktır.

Aşağıda, bu okullarda kullanılan yaklaşıma göre dört anketin hepsinden ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

- *Kişisel Bilgiler*
  1) Okulun adı nedir?
  2) Okulda kullanılan alternatif eğitim sistemi/leri nelerdir?
  3) Okuldaki göreviniz nedir?
  4) Okulda görev yaptığınız süre nedir? (0-1 yıl), (1-3 yıl), (3-5 yıl), (5 yıl ve üzeri)
  5) Okuldaki göreviniz çerçevesinde hangi yaş grubundaki öğrencilerle çalışıyorsunuz?
- *Okul Hakkında Bilgiler*
  1) Okulun eğitim verdiği bina bu amaçla mı tasarlanmış? Hangi tarihte hizmete girmiş?
  2) Okul binası tadilat görerek dönüştürülmüş bir yapı ise ilk tasarlanma işlevi nedir?
  3) Okul binası kaç yıllık bir binadır?
  4) Eğitim yapısının kapalı ve açık alanlarının mekânsal büyüklükleri arasındaki oran nedir?

5) Okul binasının tasarımında veya tadilatında, eğitim müfredatında kullanılacak alternatif eğitim modelleri dikkate alınmış mı? Bu amaçla tasarım sürecinde eğitmenlere danışılmış mı?

- *Kullanılan Alternatif Eğitim Yaklaşımının Program Hedeflerine Yönelik Mekânsal Özellikler Hakkında Bilgiler*

Bu bölümdeki sorular okulda aktif olarak kullanılmakta olan alternatif eğitim modeli üzerinden cevaplanmalıdır. Her eğitim modelinin farklı program hedefleri bulunduğu için sorular farklılık göstermektedir.

(Montessori Eğitim Modeli)

1. ÖZGÜRLÜK:
   1) Bu okulun mimari planı çocukların özgürce hareket etmesine izin veriyor mu?
   2) Öğrenciler sınıfta dolaşmakta özgür mü?
   3) Açık ve kapalı alan arasında etkileşim / geçiş kolaylığı bulunuyor mu?
   4) Sınıfların kendilerine özel açık alanları var mı?
   5) Çocuk herhangi bir eğitim materyalini kullanmakta özgür mü?
   6) Çocuğun bireysel veya toplu olarak çalışma özgürlüğü var mı?
   7) Mevcut mobilya ve nesneler çocuğun boyutuna ve ölçeğine uygun mu?

2. DÜZEN-DİSİPLİN:
   1) Mobilyalar çocuğun ölçeğine uygun, hafif ve taşınması kolay mı?
   2) Eğitim araçları belirli bir şekilde düzenlenmiş mi? Bunu öğretmen mi yapıyor yoksa çocuk mu?
   3) Sınıflarda ve diğer eğitim mekânlarında kullanılan plan şeması hangi formda?
   4) Farklı işlevlere sahip mekânlar arasında kot farklılıkları (farklı zemin yükseklikleri) kullanılıyor mu?

3. AİDİYET DUYGUSU:

1) Eğitim mekânlarının, sınıfların tasarımında kullanılan özelleşmiş renk, malzeme seçimleri bulunuyor mu?
2) Çocuğun eğitim mekânıyla / okuluyla aidiyet bağı kurabilmesi için ne gibi tasarım çözümleri üretilmiş?
3) Okul binasının tasarımında nelere dikkat edilmiş?
4) Okul binasının tasarımı bulunduğu çevrede /mahallede yer alan diğer binalarla benzeşiyor mu?

4. SOSYAL YAŞAM:
   1) Okul ortamında farklı yaş gruplarından çocuklar birlikte çalışabilir ve oynayabilir mi?
   2) Tüm çocukların bir araya gelebileceği ortak alanlar var mı?

5. DOĞAYLA BULUŞMA:
   1) İç ve dış mekânlar arasında hareket kolaylığını sağlayacak alanlar var mı?
   2) Evcil hayvanlarla bir arada olmak ve/veya onlara bakım vermek için oluşturulmuş alanlar var mı?
   3) Açık alan tasarımında çocukların ekim-dikim yapabileceği alanlar tanımlanmış mı?
   4) Binanın tasarımında gün ışığını maksimum düzeyde kullanmaya imkân verecek doğal aydınlatma elemanları (geniş pencere açıklıkları, tavan ışıklıkları, galeri boşlukları vb.) kullanılmış mı? Cevap “Evet” ise hangi mekânlarda?

6. MOTOR AKTİVİTELER:
   1) Açık-kapalı spor alanları var mı? Hangi sporlar için?
   2) Oyun alanlarının güvenliği nasıl sağlanıyor?
   3) Açık alanlarda doğal zemin ve bitkisel öğeler oyunların bir parçası olarak kullanılıyor mu?

(Reggio Emilia Eğitim Modeli)

1. ESTETİK:
   1) Çalışma ortamı yaratıcılığı teşvik edecek bir şekilde tasarlanmış mı?
   2) Belli fonksiyona yönelik mekânlar seçilen renk kullanımları ile özelleştirilmiş mi?
   3) Farklı tip ve renklerde aydınlatma elemanları kullanılıyor mu?

2. AKTİF ÖĞRENME:
   1) Farklı boyut, renk ve dokuda eğitim materyalleri kullanılıyor mu?
   2) Öğrenme ortamlarında kullanılan doğal ve yapay eğitim materyalleri nelerdir?
   3) Çocukların birden fazla duyuyu kullanabilecekleri çocuk dostu öğrenme mekânları var mı? Varsa, bunlar nasıl organize edilmiş?

3. ETKİLEŞİM:
   1) Sınıf tasarımı ve mobilya düzenlemesi çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine izin veriyor mu?
   2) Mobilya ve çalışma materyalleri çocukların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmiş mi?
   3) Okulun tasarımında farklı yaş gruplarından çocukların toplandığı merkezi bir mekân bulunuyor mu?
   4) Çocukların çalışmalarının sergilendiği, herkesin erişimine açık bir alan var mı?
   5) Farklı sınıflar arasında ve/veya farklı işlevlere sahip mekânlar arasında görsel geçirgenlik sağlanıyor mu?
   6) Aynı mekânda farklı işlevler bir arada yer alıyor mu?

4. ŞEFFAFLIK:
   1) Okulun mimarisinde geniş pencere açıklıklarına yer verilmiş mi?
   2) Okulun tasarımında yer alan farklı mekânlarda, eğitim materyallerinde yansıtıcı yüzeyler / ayna kullanılıyor mu?

3) Eğitim materyallerinde cam veya diğer şeffaf malzemeler kullanılıyor mu?
4) Farklı işlevlere sahip alanları ayırmak için şeffaf ayırıcılar kullanılıyor mu?

5. İÇ-DIŞ MEKÂN BİRLİKTELİĞİ:
   1) Eğitim ortamında doğal materyaller kullanılıyor mu?
   2) Mekânsal tasarımda ve eğitim materyallerinde doğal renkler kullanılıyor mu?
   3) Sınıftaki pencereler çocukların doğayı görmelerine izin verecek biçim ve yükseklikte mi?
   4) Okulun açık alanlarında kurgulanmış eğitim mekânları, aktivite alanları var mı? Varsa, bunlar nasıl kullanılıyor?

6. ESNEKLİK:
   1) Mekânların kullanımında esneklik var mı?
   2) Okul planı esnek ve dönüştürülebilir nitelikte mi?
   3) Oturma alanı seçenekleri esnek, çeşitli ve rahat mı?
   4) Eğitim araçları, farklı aktiviteler için kullanılabilecek esneklikte mi?

7. KATILIMCILIK:
   1) Çocuklar ve öğretmenler eğitim ortamının tasarımına katkıda bulundu mu?
   2) Tasarımda güncellemeler yapıldığında kullanıcıların katılımı söz konusu oluyor mu?
   3) Çocukların eğitim ortamında değişiklik yapmalarına izin veriliyor mu?

(Waldorf Eğitim Modeli)

1. MEKÂNSAL BÜTÜNCÜLLÜK :
   1) Eğitim yöntemleri çocuğun zihinsel, ruhsal ve algısal yeteneklerini kullanmasını sağlıyor mu?

2) Okul yapısının plan şeması çocuk tarafından anlaşılabilir nitelikte mi? (Herhangi bir yönlendirme olmaksızın çocuk nereye gitmesi gerektiğini bulabiliyor mu?)
3) Eğitim mekânları bütünleşik mi?
4) Mekân farklı aktivite alanlarına bölünebilir nitelikte mi?
5) Farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelebileceği etkinlikler düzenleniyor mu?
6) Müsamereler/şenlikler için kapalı/açık alanlarda ayrılmış özel mekânlar var mı?
7) Farklı sınıf mekânları arasında görsel etkileşim var mı?

2. AİDİYET :
   1) Her sınıfın kendi sınıf öğretmeni var mı?
   2) Her sınıfın kendine özgü bir mekânsal tasarımı var mı?
   3) Her sınıf için özelleştirilmiş bir renk kullanımı var mı?
   4) Her sınıfın özelleşmiş bir mekânsal formu ve boyutu var mı?

3. DOĞAYLA ETKİLEŞİM :
   1) Bina içinde sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm ile ilgili alanlar var mı? (Geri dönüşüm kutuları vb.)
   2) Açık alan tasarımında çocukların ekim-dikim yapabilecekleri alanlar tanımlanmış mı?
   3) Çocukların evcil hayvanlarla etkileşim kurabileceği ortamlar var mı?
   4) Açık ve kapalı alanlar arasında mekânsal birliktelik (geçiş kolaylığı) bulunuyor mu?
   5) İç mekânda doğal elemanlar, iç mekân bitkileri kullanılıyor mu?
   6) Binanın içinde veya dışında çevre dostu malzemeler kullanıldı mı?
   7) Binanın tasarımında gün ışığını maksimum düzeyde kullanmaya imkân verecek doğal aydınlatma elemanları (geniş pencere açıklıkları, tavan ışıklıkları, galeri boşlukları vb.) kullanılmış mı? Cevap “Evet” ise hangi mekânlarda?
   8) Binanın tasarımında çevre dostu malzemeler kullanılmış mı?

4. SANAT DALLARI İLE ETKİLEŞİM:
    1) Eğitim müfredatında görsel sanatlarla faaliyetlere ayrılan oran nedir?
    2) Eğitim araçlarında kullanılan materyal çeşitliliği ne düzeydedir? Örnekler verebilir misiniz?
    3) Eğitim müfredatında müzik çalışmalarına ayrılan oran nedir?
    4) Okul tasarımında görsel sanatlardan, görsel organizasyon sistemlerinden Gestalt prensipleri, altın oran vb.) faydalanıldı mı?

5. EURYTHMY:
    1) Eğitim müfredatında "Eurythmy" çalışmalarına yer veriliyor mu?
    2) Eğitim mekânlarında ve materyallerinde boyutsal çeşitlilikler kullanılıyor mu?
    3) Mekânsal tasarımda gözlemlenebilen bir ritim duygusu var mı?

(Orman Okulları Eğitim Modeli)

1. KEŞİF VE DENEY:
    1) Okulun sabit bir mekânı var mı?
    2) Farklı nitelikteki mekânlar eğitim ortamı olarak kullanılıyor mu? (Açık/kapalı alanların mekânsal potansiyelleri oyun/eğitim için kullanılıyor mu?)
    3) Doğal unsurlar oyun materyali olarak kullanılıyor mu?
    4) Eğitim mekânı doğal unsurlar açısından çeşitlilik içeriyor mu?
    5) Okul yapısının yer aldığı arazi topografik çeşitlilik içeriyor mu?

2. OYUN:
    1) Farklı oyun türleri eğitim müfredatı içinde kullanılıyor mu? Hangileri?
    2) Doğal ve yapılı çevreye dair özellikler oyun kurgusu için kullanılıyor mu?
    3) Çocuklar eğitim mekânının tasarımına katıldılar mı?
    4) Çocuklar oyun materyallerinin belirlenmesinde etkin rol oynuyorlar mı?

3. AİDİYET:
    1) Çocuk, doğal ve yapılı çevreyi içselleştirebiliyor mu?
    2) Çocuk okulda geçirdiği süre boyunca doğal unsurlarla (bitki, hayvan, doğal çevre vb…) ne ölçüde etkileşime geçebiliyor?
    3) Çocuk eğitim ortamının temizliği ve düzeni konusunda sorumluluk alıyor mu?

4. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK:
    1) Okul yapısında çevre dostu, sürdürülebilir doğal malzemeler kullanılıyor mu?
    2) Geri dönüşüm ile ilgili farkındalık yaratacak aktiviteler eğitim programının parçası haline getiriliyor mu?

5. DOĞAYLA ETKİLEŞİM:
    1) Okulun konumunun kentsel yerleşimle ilişkisi nasıl? (Yakın-uzak, içinde-dışında)
    2) Okula ulaşım nasıl sağlanıyor?
    3) Okul binasının doğal dokuyla ilişkisi nasıl?

- *Diğer Bilgiler*
    1) Okulunuzun sürdürdüğü eğitim modeli kapsamında yukarıda sözü edilen program hedefleri dışında farklı hedefler bulunuyor mu?
    2) Bir önceki sorunun cevabı “Evet” ise, bu hedefleri nasıl tanımlarsınız?
    3) Bu program hedefleri için gerekli mekânsal ihtiyaçlar nelerdir?
    4) Okulunuzda kullanılan alternatif eğitim modelinin daha başarılı uygulanabilmesi için okul binasında ilave ne gibi değişiklikler yapılmalıdır?