



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE
ÇOCUK VE MİMARLIK İLİŞKİSİ İÇİN
SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÖNERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yakut ÇINAR

Eskişehir 2019

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUK VE MİMARLIK İLİŞKİSİ
İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÖNERİ**

Yakut ÇINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Bina Bilgisi Programı/Mimarlık Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ruşen YAMAÇLI**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yakut ÇINAR'ın “Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Çocuk ve Mimarlık İlişkisi İçin Sürdürülebilir Bir Öneri” başlıklı tezi 31/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Mimarlık Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Elif Tatar	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Gonca İnceoğlu	

.....
Prof. Dr. Murat Tanışlı
Enstitü Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUK VE MİMARLIK İLİŞKİSİ İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÖNERİ

Yakut ÇINAR

Mimarlık Ana Bilim Dalı
Bina Bilgisi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Prof. Dr. Ruşen YAMAÇLI

Bu tez çalışması, mimarlığın deneyimlenmesiyle elde edilen kazanımların yaşamın sonraki evreleri için zemin oluşturduğu ve geleceğe yön veren bir unsur olduğu düşüncesinden hareketle, sürdürülebilir bir gelecek oluşturma çerçevesinde çocuk ve mimarlık ilişkisini incelemektedir. Bu bağlamda öncelikle; çalışmanın odağı olan çocuk özne irdelenmiştir. Yapılan irdeme sonrasında okul öncesi eğitim süreci, seçilen konu için bir sınırlayıcı olarak kabul edilmiştir. Bu sınır kapsamında dünyadaki ve Türkiye’deki eğitim süreçleri araştırılmıştır. Araştırma sonucu yapılan değerlendirmeler, uluslararası raporlardan alınan verilerle desteklenmiştir. Devamında, dünyadan ve Türkiye’den okul öncesi eğitim ortamlarına ait güncel örnekler incelenmiştir. Böylece okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve mimarlık arasında kurulan ilişkiye ait güncel eğilimler tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu sürecin Türkiye özelindeki işleyişine yönelik sürdürülebilir bir öneri sunulmuştur. Çalışmada kullanılan yöntem, mimarlık, pedagoji, eğitim ve sosyoloji alanlarında ilgili literatürlerin taranması yoluyla ana konuların, başlıca örneklerin tespiti ve irdelenmesidir. Yapılan çalışma, yaşamın sürekliliği içerisinde bugünün çocuklarının geleceğin yetişkinleri olması açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Okul öncesi eğitim süreci, Eğitim ortamı, Sürdürülebilirlik

ABSTRACT

A SUSTAINABLE PROPOSAL FOR THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD AND ARCHITECTURE DURING PRESCHOOL EDUCATION PROCESS

Yakut ÇINAR

Department of Architecture
Anadolu University, Graduate School of Science, May 2019

Supervisor: Prof. Dr. Ruşen YAMAÇLI

This thesis examines the relationship between child and architecture in the frame of creating a sustainable future based on the idea that the gains obtained from the experience of architecture constitute the basis for the subsequent stages of life and shape the future. In this context; firstly, the child who is the focus of the study was examined. After the examination, the preschool education process was considered as a determination for the chosen subject. Within this framework, the education process around the world and in Turkey were researched. The evaluations of the research were supported by the data obtained from international reports. Subsequently, current examples of the preschool education environments around the world and Turkey were examined. Thus, the current trends on the relationship established between the child and architecture during preschool education process were determined. As a result, a sustainable proposal for the operation of this process was offered for Turkey in particular. The method used in the study is to identify and examine the main subjects and main examples through the literature review in the fields of architecture, pedagogy, education and sociology. This study is important in terms of the fact that today's children are adults of the future in the continuity of life.

Keywords: Child, Preschool education process, Learning environment, Sustainability

ÖNSÖZ

Çalışmalarımın başından beri bana her zaman destek olan, tecrübeleriyle yol gösterirken engin hoşgörü ve sabrını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı'ya,

Konuya getirmiş oldukları eleştiri ve yorumlardan dolayı jürimde bulunan Sayın Dr. Elif Tatar ve Sayın Dr. Gonca İnceoğlu hocalarıma,

Ayrıca her zaman yanımda bulunan ve bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan aileme desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yakut ÇINAR

2019

Eskişehir

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Yakut ÇINAR

31/05/2019

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİN	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Amacı.....	1
1.2. Tezin Yöntemi	2
1.3. Tezin Kapsamı	2
2. ÇOCUK	5
2.1. Çocuğun Toplumdaki Konumunun Tarihsel Süreçteki Değişimi.....	5
2.2. Çocuk Hakları	7
2.3. Çocuk Gelişimi	8
2.3.1. Fiziksel gelişim	9
2.3.2. Bilişsel gelişim.....	10
2.3.3. Duygusal ve sosyal gelişim.....	12
2.3.4. Oyun teorisi.....	13
2.4. Bölüm Değerlendirmesi	15
3. ÇOCUK EĞİTİMİ	17
3.1. Çocuk Eğitiminde Okul Öncesi Dönemin İncelenmesi	17
3.2. Okul Öncesi Dönemde Farklı Eğitim Yaklaşımlarının İncelenmesi	19
3.2.1. Montessori Yaklaşımı	19
3.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	21
3.2.3. Waldorf Yaklaşımı.....	22
3.2.4. Ara değerlendirme	24

3.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinin Uluslararası Çerçeve İncelenmesi.....	25
3.3.1. Dünya genelinde okul öncesi eğitim süreçlerinin incelenmesi.....	26
3.3.1.1. Almanya’da okul öncesi eğitim süreci.....	26
3.3.1.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde okul öncesi eğitim süreci.....	27
3.3.1.3. Arjantin’de okul öncesi eğitim süreci.....	28
3.3.1.4. Avusturya’da okul öncesi eğitim süreci.....	28
3.3.1.5. Finlandiya’da okul öncesi eğitim süreci	29
3.3.1.6. Fransa’da okul öncesi eğitim süreci.....	30
3.3.1.7. Güney Afrika’da okul öncesi eğitim süreci	31
3.3.1.8. Hollanda’da okul öncesi eğitim süreci.....	32
3.3.1.9. İngiltere’de okul öncesi eğitim süreci.....	32
3.3.1.10. İtalya’da okul öncesi eğitim süreci	33
3.3.1.11. Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim süreci.....	34
3.3.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecinin incelenmesi	34
3.3.3. Ara değerlendirme	37
3.4. Sürdürülebilir Kalkınma Sürecinde Eğitim	41
3.4.1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	44
3.5. Bölüm Değerlendirmesi	45
4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK ve MİMARLIK İLİŞKİSİNİN EĞİTİM ORTAMLARI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ	51
4.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Ortamlarına Ait Örneklerin İncelenmesi	52
4.1.1. Dünyadan örneklerin incelenmesi	52
4.1.1.1. Almanya’daki Neuötting Montessori Okulu.....	52
4.1.1.2. Almanya’daki Esslingen Steiner Anaokulu	55
4.1.1.3. ABD’deki Brooklyn Botanik Bahçesi	56
4.1.1.4. ABD’deki WeGrow Okulu	58
4.1.1.5. ABD’deki New Amsterdam Okulu.....	60
4.1.1.6. Arjantin’deki Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi.....	62
4.1.1.7. Avusturya’daki Entenbach Anaokulu	63
4.1.1.8. Finlandiya’daki Syvälahti Eğitim Merkezi.....	65
4.1.1.9. Finlandiya merkezli Helsinki Uluslararası Okulları	67
4.1.1.10. Fransa’daki Roches de Condrieu Anaokulu	70
4.1.1.11. Güney Afrika’daki Imhoff Waldorf Okulu.....	72

4.1.1.12. Güney Afrika'daki Silindokuhle Anaokulu	75
4.1.1.13. Hollanda'daki Aarle-Rixtel Okulu.....	77
4.1.1.14. İngiltere'deki Nant-y-Cwm Steiner Okulu	79
4.1.1.15. İngiltere'deki Montpelier Kreşi	81
4.1.1.16. İtalya'daki Guastalla Okulu	83
4.1.1.17. İtalya'daki Diana Okulu.....	85
4.1.1.18. İtalya'daki Niederolang Anaokulu.....	87
4.1.1.19. Yeni Zelanda'daki Reggio Bambini Anaokulu	89
4.1.1.20. Yeni Zelanda'daki Awatere Çocuk Oyun Merkezleri	90
4.1.1.21. Yeni Zelanda'daki Deep Green Orman Okulu	91
4.1.2. Türkiye'den örneklerin incelenmesi	91
4.1.2.1. Alanya'daki Özel Yaşam Okulları.....	91
4.1.2.2. Eskişehir'deki Neşe Erberk Anaokulu.....	94
4.1.2.3. İstanbul'daki Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası.....	95
4.1.2.4. ÇEKÜL Vakfı'nın İstanbul merkezli Doğadan Öğreniyorum Projesi...	97
4.1.2.5. Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) Okulları	98
4.1.2.5.1. İstanbul'daki Koşan Kaplumbağa Anaokulu.....	98
4.1.2.5.2. İzmir'deki Renkli Orman Okulları	100
4.1.2.6. İstanbul'daki Özel Sezin Okulu	102
4.1.2.7. Kocaeli'ndeki Ormanya Doğa Okulu	104
4.2. Bölüm Değerlendirmesi	105
5. SONUÇ.....	113
KAYNAKÇA.....	117
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Çizelge 2.1. Çocuğun toplumdaki konumunun tarihsel süreç içinde değerlendirilmesi	15
Çizelge 2.2. Çocuk hakları gelişim sürecinin değerlendirilmesi	15
Çizelge 2.3. Çocuğun gelişim süreçlerinin değerlendirilmesi	16
Çizelge 2.4. Oyun kategorilerinin değerlendirilmesi	16
Çizelge 3.1. Okul öncesi dönemde farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırılması	24
Çizelge 3.2. Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan farklı düzenlemeler	35
Çizelge 3.3. İncelenen ülkelerde yıllara göre okul öncesi eğitime katılım yüzdeleri	38
Çizelge 3.4. İncelenen ülkelerin eğitim ilkeleri ve gelecek hedeflerine ait değerlendirme	39
Çizelge 3.5. İncelenen ülkelerdeki okul öncesi eğitim süreçleri ve ilköğretime geçiş aşamalarına ait değerlendirme	40
Çizelge 3.6. Sürdürülebilirlik kapsamında eğitim ile ilgili küresel gelişmeler ve alınan önemli kararların değerlendirilmesi	46
Çizelge 3.7. İncelenen ülkelerde devlet bütçesinden kişi başına yapılan okul öncesi ve temel eğitim harcamaları	47
Çizelge 3.8. İncelenen ülkelerde özel sermayenin okul öncesi ve temel eğitim süreçlerine yaptığı harcamaların GMSH’ya oranı	48
Çizelge 3.9. Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin 2018 yılı BM İnsani Gelişme Raporu verilerine göre değerlendirilmesi	49
Çizelge 3.10. XXI. yüzyıl yetkinlikleri	50
Çizelge 4.1. HEI Okulları’nın eğitim yaklaşımı	68
Çizelge 4.2. İncelenen örneklerin pedagojik özellikler yönünden değerlendirilmesi ...	106
Çizelge 4.3. İncelenen örneklerin yapısal özellikler yönünden değerlendirilmesi	107
Çizelge 4.4. İncelenen örneklerin tasarım özellikleri yönünden değerlendirilmesi	109
Çizelge 4.5. İncelenen örneklerin beşeri özellikler yönünden değerlendirilmesi	110
Çizelge 4.6. İncelenen örneklerin XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden değerlendirilmesi	112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Bireyin hayatında çocukluk dönemini ifade eden şema	5
Şekil 2.2. 0-15 ay arasında motor becerilerin gelişimi	9
Şekil.2.3. Kolb öğrenme modelinin temel unsurları	11
Şekil 2.4. Piaget'in öğrenme şeması ve bilişsel gelişim modeli	12
Şekil 3.1. Okul öncesi dönemde çocuk eğitiminin insani gelişme ve ekonomik büyümeyle olan ilişkisi	18
Şekil. 3.2. Montessori eğitim sürecini anlatan şema.....	20
Şekil 3.3. Klasik sınıf plan şeması (A) ve Montessori sınıflarında kullanılan eklemli sınıf plan şeması (B) karşılaştırması	21
Şekil 3.4. Weyner Seyfert'ın Waldorf sınıfları için tasarladığı plan şemaları.....	24
Şekil 3.5. 1750-2000 yılları arasında insanoğlunun dünyaya etkilerini gösteren grafikler	42
Şekil 3.6. Çevre çalışmaları ve çevrenin konu alındığı eğitim alanları	43
Şekil 3.7. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	45
Şekil 5.1. Türkiye özelinde önerilen okul öncesi eğitim süreci ve zorunlu eğitim süreci ile entegrasyonu	114

GÖRSELLER DİZİN

Görsel 4.1. Neuötting Montessori Okulu'na ait uydu fotoğrafı.....	53
Görsel 4.2. Neuötting Montessori Okulu'na ait orman anaokulu.....	53
Görsel 4.3. Neuötting Montessori Okulu'ndaki iç avlu.....	53
Görsel 4.4. Neuötting Montessori Okulu'nda çocuk ölçeğine uygunluk	54
Görsel 4.5. Neuötting Montessori Okulu'ndaki perde sistemi	54
Görsel 4.6. Esslingen Steiner Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	55
Görsel 4.7. Esslingen Steiner Anaokulu'nun genel görünüşü ve giriş cephesi	55
Görsel 4.8. Esslingen Steiner Anaokulu'nun iç mekanları	56
Görsel 4.9. Brooklyn Botanik Bahçesi'ne ait uydu fotoğrafı	57
Görsel 4.10. Brooklyn Botanik Bahçesi'nde gerçekleştirilen çevre eğitimi uygulamaları	57
Görsel 4.11. Brooklyn Botanik Bahçesi'nde üretilen ürünler ve ürünlerin servis edilişi.....	57
Görsel 4.12. WeGrow Okulu'na ait uydu fotoğrafı	58
Görsel 4.13. WeGrow Okulu'ndaki dikey bahçe ve tarım alanı.....	58
Görsel 4.14. WeGrow Okulu'nun iç mekanı	59
Görsel 4.15. New Amsterdam Okulu'na ait uydu fotoğrafı	60
Görsel 4.16. New Amsterdam Okulu'nun zemin kat planı ve giriş holü.....	61
Görsel 4.17. New Amsterdam Okulu'nun ortak kullanım alanı ve eğitim sürecinde yapılan aktiviteler	61
Görsel 4.18. Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'ne ait uydu fotoğrafı.....	62
Görsel 4.19. Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'nin giriş cephesi	62
Görsel 4.20. Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'nin iç mekanı.....	63
Görsel 4.21. Entenbach Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	63
Görsel 4.22. Entenbach Anaokulu'nun giriş cephesi.....	64
Görsel 4.23. Entenbach Anaokulu'ndaki şeffaf yüzeyler	64
Görsel 4.24. Entenbach Anaokulu'nun iç mekanı	65
Görsel 4.25. Syvälahti Eğitim Merkezi'ne ait uydu fotoğrafı	65
Görsel 4.26. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin genel görünüşü	66
Görsel 4.27. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin açık oyun alanı.....	66
Görsel 4.28. Syvälahti Eğitim Merkezi'nde bulunan farklı çalışma alanları.....	67
Görsel 4.29. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin ortak kullanım alanı	67

Görsel 4.30. Çin’de açılan ilk HEI Okulu’nun iç mekanları	69
Görsel 4.31. Finlandiya’da bulunan HEI Okulu’nun iç mekanları	69
Görsel 4.32. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı	70
Görsel 4.33. Roches de Condrieu Anaokulu’nun bulunduğu yapı adasındaki binaların zemin kat planları.....	70
Görsel 4.34. Roches de Condrieu Anaokulu’nun mevcut ilkokul binası ile ilişkisi	71
Görsel 4.35. Roches de Condrieu Anaokulu’nun cephe detayları	71
Görsel 4.36. Roches de Condrieu Anaokulu’nun yemekhanesine ait iç ve dış mekanlar	71
Görsel 4.37. Roches de Condrieu Anaokulu’ndaki sirkülasyon alanı	72
Görsel 4.38. Imhoff Waldorf Okulu’na ait uydu fotoğrafı	73
Görsel 4.39. Imhoff Waldorf Okulu’nun genel görünüşü	73
Görsel 4.40. Imhoff Waldorf Okulu’nda yapılan çevre eğitimi etkinlikleri	74
Görsel 4.41. Imhoff Waldorf Okulu’ndaki bir dersliğin iç mekanı	74
Görsel 4.42. Silindokuhle Anaokulu’nun genel görünüşleri	75
Görsel 4.43. Silindokuhle Anaokulu’nun inşa sürecine bölge halkının katılımı	75
Görsel 4.44. Silindokuhle Anaokulu’nun kayar kapı sistemi	76
Görsel 4.45. Silindokuhle Anaokulu’nda görsel iletişimi sağlayan şeffaf yüzeyler.....	76
Görsel 4.46. Silindokuhle Anaokulu’nun sosyal yardımlaşma etkinlikleri ve tarım alanı	77
Görsel 4.47. Aarle-Rixtel Okulu’na ait uydu fotoğrafı.....	78
Görsel 4.48. Aarle-Rixtel Okulu’nun dinamik tasarımı	78
Görsel 4.49. Aarle-Rixtel Okulu’nun genel görünüşü.....	79
Görsel 4.50. Aarle-Rixtel Okulu’nun iç mekanları.....	79
Görsel 4.51. Nant-y-Cwm Steiner Okulu’na ait uydu fotoğrafı	80
Görsel 4.52. Nant-y-Cwm Steiner Okulu’nun genel görünüşleri	80
Görsel 4.53. Nant-y-Cwm Steiner Okulu’nun iç mekanı	81
Görsel 4.54. Montpellier Kreşi’ne ait uydu fotoğrafı	81
Görsel 4.55. Montpellier Kreşi’nin katılımcı tasarım süreci	81
Görsel 4.56. Montpellier Kreşi’nin giriş cephesi.....	82
Görsel 4.57. Montpellier Kreşi’nin konut yerleşkelerine bakan cephesi.....	82
Görsel 4.58. Montpellier Kreşi’nin iç mekanı	83
Görsel 4.59. Guastalla Okulu’na ait uydu fotoğrafı.....	83

Görsel 4.60. Guastalla Okulu'nun genel görünüşü	84
Görsel 4.61. Guastalla Okulu'nun iç mekanları	84
Görsel 4.62. Guastalla Okulu'nun sirkülasyon alanı	85
Görsel 4.63. Diana Okulu'na ait uydu fotoğrafı	85
Görsel 4.64. Diana Okulu'nun sirkülasyon alanı.....	86
Görsel 4.65. Diana Okulu'nda çocuk ölçeğine uygunluk	86
Görsel 4.66. Diana Okulu'naki atölyeler	86
Görsel 4.67. Niederolang Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	87
Görsel 4.68. Niederolang Anaokulu'nun genel görünüşü ve üst kotta kalan otoyol ile ilişkisi.....	87
Görsel 4.69. Niederolang Anaokulu'ndaki bir sınıfın iç mekanı.....	88
Görsel 4.70. Niederolang Anaokulu'ndaki grup çalışma alanları	88
Görsel 4.71. Reggio Bambini Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı.....	89
Görsel 4.72. Reggio Bambini Anaokulu'nın iç ve dış mekanları	89
Görsel 4.73. Awatere Çocuk Oyun Merkezlerine ait görseller.....	90
Görsel 4.74. Deep Green Orman Okulu'na ait görseller	91
Görsel 4.75. Özel Yaşam Okulları'na ait uydu fotoğrafı.....	92
Görsel 4.76. Özel Yaşam Okulları'nın genel görünüşü.....	92
Görsel 4.77. Özel Yaşam Okulları'nın gösteri salonu	92
Görsel 4.78. Özel Yaşam Okulları'nun anaokulu derslikleri.....	93
Görsel 4.79. Özel Yaşam Okulları'nda çevre eğitimi kapsamında yapılan çevre temizliği	93
Görsel 4.80. Özel Yaşam Okulları'nun anaokulu öğrencilerinin açık alan etkinlikleri .	93
Görsel 4.81. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	94
Görsel 4.82. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu'nun genel görünüşü	94
Görsel 4.83. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu'nun iç mekanları	95
Görsel 4.84. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'na ait uydu fotoğrafı	95
Görsel 4.85. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın genel görünüşü	96
Görsel 4.86. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'ndaki dersliklerde kullanılan hareketli güneş kırıcılar	96
Görsel 4.87. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın çatısındaki sistemler	96
Görsel 4.88. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın açık ve kapalı mekanları	97
Görsel 4.89. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın tarım alanı	97

Görsel 4.90. Doğadan Öğreniyorum Projesi'nin afişleri	98
Görsel 4.91. Doğadan Öğreniyorum Projesi'nde yapılan etkinlikler	98
Görsel 4.92. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	99
Görsel 4.93. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nun genel görünüşü	99
Görsel 4.94. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nun öğrenci meclisinde çocukların karar alma sürecine katılımı	99
Görsel 4.95. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nda yapılan sosyal sorumluluk dersleri	99
Görsel 4.96. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nda yapılan eğitsel aktiviteler ve açık oyun alanı	100
Görsel 4.97. Renkli Orman Okulları'na ait uydu fotoğrafı	100
Görsel 4.98. Renkli Orman Okulları'nda çevre eğitimi kapsamında yapılan etkinlikler	101
Görsel 4.99. Renkli Orman Okulları'nda atölye çalışmalarına ait görseller	101
Görsel 4.100. Özel Sezin Okulu'na ait uydu fotoğrafı	102
Görsel 4.101. Özel Sezin Okulu'nda yapılan anasınıfı etkinlikleri	102
Görsel 4.102. Özel Sezin Okulu'nun pilot uygulaması olan Açık Çatı	103
Görsel 4.103. Özel Sezin Okulu'nun pilot uygulaması olan Açık Çatı'nın katılımcı tasarım süreci	103
Görsel 4.104. Özel Sezin Okulu'nun anasınıfı ve ilkokul bölümlerinde uygulanmakta olan çalışmalar	104
Görsel 4.105. Ormanya Doğal Yaşam Parkı'na ait uydu fotoğrafı	105
Görsel 4.106. Ormanya Doğa Okulu'nun genel görünüşü	105

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
BM:	Birleşmiş Milletler Teşkilatı
ÇEKÜL:	Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı
ECCE:	Early Childhood Care and Education
ECE:	Early Childhood Education
EÇBE:	Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi
EÇE:	Erken Çocukluk Eğitimi
GSMH:	Gayri Safi Milli Hasıla
HDI:	Human Development Index
HEI:	Helsinki International Schools
İGE:	İnsani Gelişme Endeksi
K-12:	Kindergarten to 12th Grade
KS:	Key Stage
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OKS:	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
WESSA:	Wildlife and Environment Society of South Africa

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, dünyadaki varlığını sürdürebilmek için çevresi ile ilişki kurmak, öğrenmek, gelişmek ve üretmek durumundadır. Günümüz koşullarında bu gereklilikler sürdürülebilir kalkınma kapsamında değerlendirilmektedir. Sürdürülebilir bir gelecek oluşturmak üzere mühendislik ve bilim alanlarında yapılan çalışmalar, küresel ve yerel ölçeklerde geliştirilen stratejiler, alınan kararlar, belirlenen hedefler vb. ancak bireylerin sürdürülebilir bir yaşam biçimine sahip olmasıyla amacına ulaşır. Bu durum toplumsal değişim sürecini ifade etmektedir. Bireyin ve toplumun gelişerek uygarlaşması noktasında bilgi tek başına belirleyici bir unsur haline gelmiştir. Bu süreçte toplum en küçük üyesi olan çocuklardan başlamak üzere eğitilmelidir. Erken yaşlardan itibaren sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları ve duyarlılık kazanmış, kendine iyi, geleceğe faydalı bireyler sayesinde olumlu bir gelecek tablosu çizilebilir. Bu bağlamda ülkelerin, günümüzün ve geleceğin bilgi toplumları arasında varlığını sürdürebilmeleri açısından niteliği ve niceliği yükseltilmiş eğitim süreçlerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilginin erken yaşlardan itibaren kazanılan deneyimler sonucunda elde edildiği bu süreçte mimarlık hem eğitim eylemlerinin gerçekleştirildiği ortamların tasarlanması konusunda hem de bireyin çevre ile etkileşime girerek öğrenmesi konusunda etkilidir. Mimarlığın deneyimlenmesiyle elde edilen kazanımlar yaşamın sonraki evreleri için zemin oluşturmakta ve geleceğe yön veren bir unsur olmaktadır.

1.1. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, geleceğin şekillenmesinde okul öncesi eğitim ortamlarında kurulan çocuk ve mimarlık ilişkisinin önemini vurgulamak, bu kapsamda mimarlık ve eğitim alanlarındaki güncel eğilimleri tespit etmek, böylece okul öncesi eğitim süreci için ideal koşulları ve ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan tez çalışmasının erken yaşlardan itibaren mimarlığın, doğanın ve farklı iş ortamlarının deneyimlenmesi sonucunda elde edilen kazanımlar sayesinde, düşünen, sorgulayan, araştıran, karar ve sorumluluk alabilen, duyarlı ve katılımcı dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi konusunda yön gösterici olması hedeflenmiştir.

1.2. Tezin Yöntemi

Çalışmada kullanılan yöntem, mimarlık, pedagoji, eğitim ve sosyoloji alanlarında ilgili literatürlerin taranması yoluyla ana konuların, başlıca örneklerin tespiti ve irdelenmesidir.

Çalışmanın kuramsal ayaklarını oluşturan “Çocuk” ve “Çocuk Eğitimi” bölümleri pedagoji, eğitim ve sosyoloji alanlarında yapılan literatür taramaları yoluyla incelenmiştir. Çocuğun gelişim ve eğitim süreçleri, çocuk ve mimarlık arasında kurulan bağlar ile açıklanmıştır. Sonrasında, ülkelerin sahip olduğu eğitim politikaları araştırılarak okul öncesi eğitim süreci için uluslararası ölçekte güncel durum tabloları oluşturulmuştur. Böylece eğitim alanında güncel eğilimler belirlenmiş ve çalışmanın sonraki bölümleri için bir zemin oluşturulmuştur.

Çalışmanın çocuk ve mimarlık ilişkisini irdelediği “Okul Öncesi Dönemde Çocuk ve Mimarlık İlişkisinin Eğitim Ortamları Üzerinden İncelenmesi” bölümünde Türkiye’den ve çeşitli ülkelere okul öncesi eğitim ortamlarına ait güncel örnekler araştırılmıştır. Bu araştırma sırasında, seçilen örneklerin önemli görülen özellikleri belirlenmiştir. Bir tek projeye ait olan veya birden fazla proje tarafından paylaşılan bu özelliklere göre karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur. İlgili örnekler, pedagojik özellikler, yapısal özellikler, tasarım özellikleri, beşeri özellikler yönünden ve XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden tablolastırılarak incelenmiştir. Oluşturulan tablolar üzerinden yapılan okumalar okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve mimarlık ilişkisine ait güncel eğilimleri belirlemekte yön gösterici olmuştur.

“Sonuç” bölümünde çalışma boyunca elde edilen bilgilerin birbiri ile ilişkisi kurulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve mimarlık ilişkisi için Türkiye özelinde güncel bir öneri sunulmuştur.

1.3. Tezin Kapsamı

Bu çalışma, 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim ve eğitim süreçleri boyunca mimarlık ile etkileşimlerini konu edinmektedir. Mimarlığı sosyal, kültürel ve eğitsel bir eylem olarak değerlendiren bir yaklaşımla konu hem mimari açıdan hem sürdürülebilirlik açısından hem pedagojik açıdan hem de sosyolojik açıdan farklı ilişki ağları çerçevesinde çok yönlü olarak incelenmiştir. Bu bağlamda sürdürülebilirlik kavramının sadece mühendislik ve tasarım alanlarında yapılan inovasyonlarla bir

anlam ifade etmediğine işaret edilerek sürdürülebilir tutumların eğitim ile yaşama yansıtılmasının gerektiği savunulmuştur.

“Çocuk” başlığında çocuk öznenin tanımı yapılmıştır. Çocuk ve çocukluk kavramlarının tarihsel süreçte günümüze gelinceye dek topluma ve yaşam şekillerine bağlı olarak geçirdiği değişimler incelenmiştir. Çocukların sahip olduğu evrensel haklar açıklanmıştır. Çocuk gelişimi konusu fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim olmak üzere alt başlıklar halinde incelenmiştir. Oyunun çocuk gelişimindeki yeri ve okul öncesi dönem çocukları için bir eğitim aracı olması konuları işlenmiştir. Bu başlıkta çocuk öznenin tanımı yapılarak çocuk ve çocukluk kavramlarının tarihsel süreçte günümüze gelinceye dek topluma ve yaşam şekillerine bağlı olarak geçirdiği değişimler incelenmiştir. Çocukların sahip olduğu evrensel haklar açıklanmıştır. Çocuk gelişimi konusu fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim olmak üzere alt başlıklar halinde incelenmiştir. Oyunun çocuk gelişimindeki yeri ve okul öncesi dönem çocukları için bir eğitim aracı olması konuları işlenmiştir.

“Çocuk Eğitimi” başlığında eğitim konusu öncelikle kuramsal açıdan ele alınmıştır. Çocuğun, toplumun yapıtaşı olduğu ve bu sebeple çocuk eğitimi konusunun geleceği şekillendirmede önemli bir unsur olduğu düşüncesinden hareketle çocuk eğitiminde okul öncesi dönemin yeri ve önemi açıklanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim süreci ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişkiler belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim sürecinin toplumsal huzur ve refah seviyesinin belirlenmesinde önemli bir etken olduğunun altı çizilmiştir. Sonrasında, günümüzde dünya çapında yaygın olarak benimsenen, çocuk odaklı eğitim yaklaşımları olan Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Waldorf Yaklaşımı incelenmiştir. Bu yaklaşımlara ait eğitim felsefeleri, özelleşmiş eğitim ortamlarına ait nitelikler ve eğitimcilerin sorumlulukları açıklanmıştır. Sonrasında; okul öncesi eğitim süreçlerinin dünya genelindeki güncel durumu irdelenmiştir. Türkiye’deki ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri, eğitim alanındaki ilkeler, eğitimden sorumlu birimler, eğitimin finansmanı, eğitim müfredatı, çocukların okula başlama yaşları, okul öncesi eğitim sürecinin temel eğitim ile ilişkileri ve ülkelerin eğitim alanında sahip oldukları gelecek hedefleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak işlenmiştir. Böylece günümüzde okul öncesi eğitim sürecinin uluslararası çerçevede karşılaştırmalı tabloları oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar üzerinden yapılan okumalar sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak sürdürülebilirlik konusu ele alınmıştır. İnsan ve doğa

ilişkilerinden yola çıkarak işlenen konu, sürdürülebilirlik için eğitim kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda eğitimin sürdürülebilirlik için hem başlıca bir araç hem de bir amaç olma durumu vurgulanmıştır. Konu ile ilişkili olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleri incelenmiştir. Bu hedefler arasında Nitelikli Eğitim maddesinin diğer tüm hedeflerle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma sürecinin mimarlık alanında değerlendirilmesinin bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Mimarlık eyleminin hem fiziksel çevrenin tasarlanmasında sürdürülebilir yapım ilkelerinin kullanılması yoluyla hem de insan yaşantısına yön verme konusunda sürdürülebilir yaşam ilkelerinin benimsenerek günlük hayata aktarılması yoluyla sürdürülebilir kalkınma sürecine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Toplumda sürdürülebilirliğin bir kültür olarak yerleşmesi için mimarlığın bir aracı olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sürdürülebilir kalkınma kapsamında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için toplumların gerekli bilinç ve sorumluluk seviyesine ulaşması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu gerekliliğin toplumsal değişimin gerçekleştiği bir süreci ifade ettiği, bu süreçte mimarlığın ve eğitimin iki önemli etken olduğu ifade edilmiştir. Bölümde elde edilen bilgiler, uluslararası raporlardan alınan veriler doğrultusunda yapılan tespitlerle desteklenerek XXI. yüzyıl yetkinlikleri konusu işlenmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Çocuk ve Mimarlık İlişkisinin Eğitim Ortamları Üzerinden İncelenmesi” başlığında çocukların eğitim ortamlarında mimarlık ile iletişimi işlenmiştir. Dünyadan ve Türkiye’den okul öncesi eğitim ortamlarına ait güncel ve öncül örnekler araştırılmıştır. Bu örnekler pedagojik özellikler, yapısal özellikler, tasarım özellikleri, beşeri özellikler yönünden ve XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden incelenmiştir. Bölüm sonunda okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve mimarlık ilişkisine ait güncel bir karşılaştırmalı durum tespiti yapılmıştır.

“Sonuç” başlığında XXI. yüzyıl yetkinliklerine sahip nesillerin yetiştirilmesi bağlamında, Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve mimarlık ilişkisi için sürdürülebilir bir öneri sunulmuştur. Türkiye özelinde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimi üzerinden önerilenlerin, pratik alanda bireylerin doğumdan itibaren kendilerine ve çevreye saygılı bir tutumla yetiştirilmeleri konusunda, akademik alanda ise yapılacak okul öncesi eğitim süreci planlamaları konusunda yön gösterici bir altlık olabileceği düşünülmüştür.

2. ÇOCUK

Sosyoloji sözlüğünde çocuk, “evlat” veya “toplumda yetişkinlerle aynı ölçüde ekonomik ve hukuksal statü kazanamamış birisi” olarak tanımlanmış ve ikinci ifadedeki insanların çocukluk olarak adlandırılan, yaş ile ilişkili bir dönemden geçtikleri belirtilmiştir (Marshall, 1999). Bu bağlamda çocukluk, çocukların kendileri için geçici bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Corsaro, 2005). Bütün çocuklar zamanla büyür, gelişir ve çocukluğu terk ederler.

1938 yılında yapılan bir radyo programında Cecil B. DeMille'in konuğu olan Walt Disney çocuklara yönelik yaptığı çizgi filmlerin çocukların olduğu kadar büyüklerin de ilgisini çekmesi durumunu “dünyadaki herkes bir zamanlar çocuktur” sözleriyle açıklamıştır (Jackson, 2006). “Herkesin bir zamanlar çocuk olduğu” gerçeği, çocukluğun yetişkinler ve çocuklar arasında paylaşılan bir deneyim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocukluk kavramı sosyal bir mekan olarak daimidir. Ancak bireyin yaşantısındaki çocukluk dönemi o mekana konumlandırılan geçici bir unsurdur (James, 2001). Dolayısıyla çocukluk kavramı insan yaşamının geçici bir dönemini ifade etmektedir (Bkz. Şekil 2.1).



Şekil 2.1. *Bireyin hayatında çocukluk dönemini ifade eden şema (James, 2001; Corsaro, 2005'ten uyarlanmıştır)*

Çocukluk nesiller arası bir kültürel mekan olarak ifade edilmektedir. Kullanıcıları çocuklar olan bu kültürel mekanın farklı yerlerde farklı şekillerde yaşandığı bildirilmiştir (James, 2001). Örneğin; Türkiye'nin doğusu ve batısındaki çocuklar aynı ülkede yaşayıp aynı toplumun kültürünü paylaşmalarına rağmen kırsalda ve kentsel alanlarda birbirinden farklı çocukluk deneyimleri edinmektedirler.

2.1. Çocuğun Toplumdaki Konumunun Tarihsel Süreçteki Değişimi

Çocuğun toplumdaki konumu, toplumun çocuğa ve çocukluğa bakışı, çocuklara yükelenen sorumluluklar geçmişten günümüze gelinceye kadar oldukça dramatik bir değişim göstermiştir.

Antik çağlarda çocuk toplumsal normlar çerçevesinde eğitilmesi gereken küçük bir yurttaş olarak kabul edilmiştir (Elkind, 2001). Antik Yunan'da çocuk yaşam ve yenilenmenin bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir (Erdemir ve Erdemir, 2012). Bu dönemde yeni doğmuş bebeğin haneye bolluk getireceğine inanılmıştır.

Orta Çağ'da tıbbi bilgisizlik, yetersiz sağlık koşulları, düşük hayat standartları ve ölüm oranlarındaki artış sebebiyle aileler çocuklarıyla derin duygusal bağ kurmaktan kaçınmışlardır. Ariés, Orta Çağ'da çocukluk kavramının olmadığını vurgulamıştır. Bu dönemde çocukların minyatür yetişkinler gibi görüldüğünü ve çocuklara birer yetişkin gibi davranıldığını belirtmiştir (Ariés, 1962; Gander ve Gardiner, 2015). Çocukların minyatür yetişkinler olduğu düşüncesinin izlerini dönemin sanat eserleri üzerinden okumak mümkündür. Orta Çağ Batı resminde çocuklar yetişkin kıyafetleri içinde, olgun yüz ifadeleriyle, kimi zaman da yetişkin insanın beden oranları kullanılarak resmedilmişlerdir. Bu tablolarda çocuklara ait oyun ve eylemlere dair bir ögeye rastlamak pek mümkün değildir (Martin ve Fabes, 2009). Çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu görüşü XVII. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu görüşle birlikte çocuklar ilk defa kendi vücut oranları ve yüz ifadeleriyle resmedilmeye başlanmıştır (Elkind, 2001). Aydınlanma Dönemi ile birlikte çocukluk kavramının ortaya çıkmış, çocukluk dönemi insan hayatında yetişkinlikten farklı bir dönem olarak ele alınmış ve çocuk üzerine çalışmalar yapılmıştır.

XIX. yüzyılda Endüstri Devrimiyle birlikte toplumun çocuk özneye ilişkin düşüncelerinde kırılma noktası meydana gelmiştir. Endüstri kentlerindeki işgücü ihtiyacını karşılamak için çocuklar üretim sistemine dahil edilerek fabrikalarda ucuz işçiler olarak çalıştırılmışlardır (Elkind, 1999). Gelişen sanayi ile birlikte oluşan kalifiye eleman ihtiyacı çocukların teknik bilgiler almak üzere okullara gönderilmesine sebep olmuştur.

XX. yüzyılda insanların üretim sistemi içinde yeniden tanımlanması, öznenin değerinin anlaşılması ve yaşamın değişmesi sonucunda çocuklar üzerine kapsamlı düşünceler geliştirilmeye başlanmıştır. Böylece merkezinde çocuğun eğitimi ve gelişimi olan yeni bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır (Gander ve Gardiner, 2015). Bu anlayış modern çocukluğun temeli olarak kabul edilmektedir.

Günümüzde dünya genelinde farklı bilim dallarında çocuk eğitimini ve gelişimini desteklemek için çeşitli çalışmalar yapılmakta; geleceğe faydalı, kendine iyi nesiller yetiştirmek için yerel ve küresel stratejiler geliştirilmektedir.

2.2. Çocuk Hakları

Çocukların yetişkinlerden farklı ihtiyaçlara sahip olduklarının farkına varılması sonucunda uluslararası platformlarda yayımlanan bildiriler ve Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların hakları yasalarla güvence altına alınmıştır.

I. Dünya Savaşı sona erdiğinde çocukların özenle korunması gerektiği fikri ortaya çıkmış ve 1924 yılında yayımlanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile çocuk haklarının küresel ölçekte korunması için ilk adım atılmıştır (Kurt, 2016). Bildiride çocukların afet, savaş ve olumsuz koşullardan öncelikli bir şekilde kurtarılması ve korunması üzerinde durulmuştur.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra küresel ölçekte güvenliğin sağlanması, barışın korunması, ekonomik, toplumsal ve kültürel bir ortaklığın oluşturulması amacıyla Birleşmiş Milletler Teşkilatı (BM) kurulmuştur. BM'nin kurulmasıyla birlikte çocuklarla ilgili bir meclis oluşturulmuştur. Bu meclis 1959 yılında BM Çocuk Hakları Bildirisi'ni yayımlamıştır. Bildiride (Kurt, 2016);

- Çocuklara karşı herhangi bir ayrımcılık yapılmaması,
- Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine fırsat sunulması,
- Çocuklara doğum anından itibaren kimlik ve vatandaşlık verilmesi,
- Çocukların sosyal haklardan yararlandırılması vurgulanmıştır.

1989 yılında yayımlanan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ile 18 yaşına gelinceye kadar herkesin çocuk sayıldığı ve vazgeçilemez haklara sahip olduğu belirtilmiştir. Sözleşmenin temel ilkeleri şunlardır (UN, 1989);

- Yaşama ve gelişme hakkı
- Ayrımcılığın önlenmesi ve eşitlik hakkı
- Çocuğun yüksek yararının korunumu
- Çocuğun görüşlerine saygı duyulması
- Çocuğun kendini ilgilendiren konular hakkında söz sahibi olmasını ifade eden katılım hakkı

Bu ilkeler doğrultusunda BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuklara tanınan haklar şöyle sıralanmıştır (UN, 1989);

- Temel haklar
 - Yaşama ve gelişme hakkı

- Ayrımcılıktan korunma ve eşitlik hakkı
- Düşüncesini ifade edebilme hakkı
- İsim, vatandaşlık ve nüfusa kayıt hakkı
- Din ve vicdan özgürlüğü
- Her türlü şiddete karşı korunma hakkı
- Dernek kurma ve barışçı toplanma hakkı
- Haberleşme özgürlüğü hakkı
- Kültürel haklar
 - Eğitim hakkı
- Ekonomik ve sosyal haklar
 - Sağlık, çevre ve güvenlik hakları
 - Bilgi edinme ve zararlı yayınlardan korunma hakkı
- Çalışan çocukların hakları
- Çocuk istismarı ve ihmalinin önüne geçilmesi için tanınan haklar
- Özel gereksinimli çocuklar için tanınan haklar

2.3. Çocuk Gelişimi

Çocuk gelişimi doğum öncesinde başlayan, doğum sonrasında çeşitli unsurlara bağlı olarak farklı yaşlarda farklı alanlarda karmaşık eylemlerin yapılabilmesi için gerçekleşen ruhsal ve bedensel değişiklikleri ifade etmektedir.

Farklı yaş gruplarında gösterilen becerilere göre çocuk gelişimini dört dönemde incelemek mümkündür (Jablon, 1993);

- Süt Çağı (0-1 yaş): Bu yaş grubundaki çocuklar beş duyu organı aracılığıyla öğrenirler. Yetişkinlere tamamen bağımlı bir şekilde hayatlarını sürdürürler ve bu süreçte onlarla güven ilişkisi kurarlar.
- Emekleme-Yürüme Çağı (1-3 yaş): Bu yaş grubundaki çocuklar çevrelerini aktif bir şekilde keşfetmeye başlarlar. Merak ve keşfetme dürtüsü sonucu çocuğun çevre ile iletişimi artar. Günlük hayatın rutinleri ve sosyal ilişkiler aracılığı ile öğrenme devam eder.
- 3-4 Yaş Grubu: Bu yaş grubundaki çocuklar için aile ilişkileri önemlidir. Çocuklar anne babalarını taklit etmeye başlarlar. Yaşadıkları deneyimler ve edindikleri tecrübeler aracılığıyla dünyanın mantığını anlamaya çalışırlar.

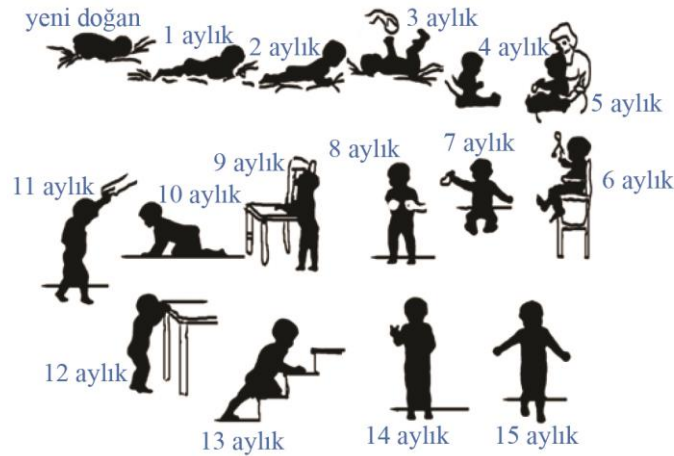
- 5-6 Yaş Grubu: Bu yaş grubundaki çocuklar çevrelerinde olup bitene ilgi ve merak duyarlar. Gerçekçi tanımlamalar yapmaya başlarlar. Çevredeki araç gereçleri kullanarak deneyim edinir ve öğrenirler.

2.3.1. Fiziksel gelişim

Bütün insanlar aynı fiziksel gelişim evrelerinden geçmelerine rağmen farklı fiziksel gelişim özellikleri göstermektedirler. Bireylerin fiziksel gelişimleri kalıtsal özellikler, çevresel faktörler ve beslenme şekillerine bağlı olarak farklılaşmaktadır.

Yeni doğmuş bebeklerin motor becerileri aydan aya değişiklikler göstererek gelişmektedir (Shirley, 1931) (Bkz. Şekil 2.2). Buna göre 5 aylık bir bebek kucakta durabilmekte, 10 aylık bir bebek emekleyerek hareket edebilmekte, 15 aylık bir bebek ise çevreden yardım almadan yürüyebilmektedir.

Çocuklar 2-3 yaşına geldiklerinde yetişkinlerin tüm duyuşal yeteneklerine sahip olmaktadır (Gür, 1997). Bu yaşlarda büyüme hızı yavaşlamaktadır. 4-5 yaş aralığına gelindiğinde büyüme hızı yeniden artmaktadır. 6 yaşına gelindiğinde çocukların motor koordinasyonları gelişmiş bir hal almaktadır. 12 yaşına doğru yetişkinliğe doğru atılan ilk adım olan ergenlik dönemine girilmektedir.



Şekil 2.2. 0-15 ay arasında motor becerilerin gelişimi (Shirley, 1931 'den uyarlanmıştır)

Okul öncesi dönemde çocuklar ayakkabı bağcığını bağlama, gömlek ilikleme, kayma, atlama, koşma gibi eylemler gerçekleştirerek büyük ve küçük kas gruplarını kontrol edebilmeyi öğrenmektedirler. Büyük kas grubu hareketlerinin kontrolü genellikle çocukların doğada özgür bir şekilde hareket etmeleriyle sağlanmaktadır. Açık alanlarda tasarlanan eğitim ve oyun ortamları çocuklarda büyük kas grubunun gelişimini desteklemektedir. Küçük kas grubunun kontrolü ise genellikle kapalı

alanlarda oluşturulan eğitim ortamlarında bulunan araç-gereçlerin kullanılması ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda çocuğun fiziksel gelişimi vücut ölçülerinin değiştiği bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte çocuk ölçeği tasarımın boyutlarını belirleyen önemli bir unsurdur.

2.3.2. Bilişsel gelişim

Piaget'e göre bilişsel gelişim birey ve çevresi arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Birey çevre ile etkileşime girerek kendi bilişsel gelişimini yaratmaktadır. Bu süreçte birey, algılama, düşünme, seçme, ilişkiler kurma ve karar verme gibi zihinsel faaliyetler sonucunda tepkide bulunmaktadır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı dört dönemden oluşmaktadır (Can, 2006);

- Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş): Çocuğun çevreyle etkileşiminin sınırlı olduğu bir dönemdir. Çocuk, vücudunu kavradıktan sonra çevreyi anlamaya başlar.
- İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Çocuk bu dönemde çevreyi kelime ve sembollerle ilişkilendirmeye başlar. Bu yaş aralığında çocukta benmerkezci düşünce gelişir.
- Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş): Zihinsel gerçeklik dönemidir. Korunum ve tersine çevirme kavramları kazanılır. Bu yaş aralığında çocukta empati kurma yeteneği gelişir.
- Soyut İşlemler Dönemi (12-yetişkinlik): Yetişkin düşünce sisteminin geliştiği dönemdir.

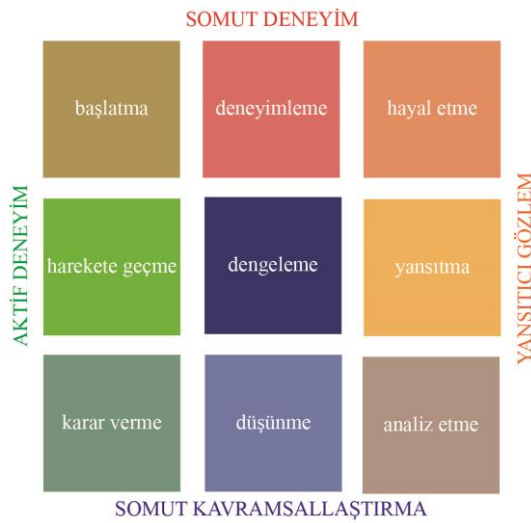
Piaget'in bilişsel kuramında bulunan dönemler bir önceki dönemin üzerine eklemlenerek yapılanmaktadır (Elkind, 1999). Birbiri üzerine gelerek oluşturulan bu süreçte 0-7 yaş aralığı ağırlıklı olarak duyusal, algısal ve sezgisel biliş gelişiminin gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde çocukların kendilerini ifade ederken somut öğelerden yararlanmaktadırlar. İşlemler dönemi olan 7 yaş sonrasında çocuklar rasyonel düşünce sistemi geliştirerek bir tür bağımsızlık elde etmektedirler. Somut öğelerin yardımı olmadan bilişsel tavırlar sergilemektedirler.

Elkind'e göre çocukların birden fazla doğası vardır ve hangi doğanın öne çıkarılacağını çocuğun içinde bulunduğu çevre belirlemektedir. Çocukların davranışları çevresel koşullara göre şekillenmektedir (Elkind, 1999). Bilişsel gelişim süreçleri çevre ve davranış ile güçlü bağlar kurmaktadır. Bandura'ya göre çocuklar çevrelerinde olup

biteni gözlemleyip taklit ederek öğrenmektedirler (Gökçeli, 2015). Bu bağlamda çocuğun öğrenmesinde çevre etkili bir faktördür.

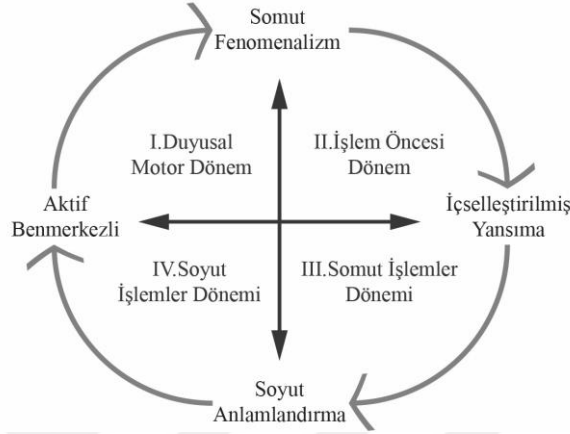
Lewin ve Dewey öğrenmenin yaşanan deneyimler sonucunda gerçekleştiğine işaret ederler (Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme modelinde Lewin var olan somut deneyimlerin bireyin öğrenmesine rehberlik ettiğini belirtmiştir. Dewey’a göre öğrenme çevre ile etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir.

Kolb’a göre bireyler deneyimler sonucunda elde ettikleri bilgiler ile yaşama uyum sağlamaktadırlar (Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2009). Bu modele göre öğrenmenin algısal boyutu somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma aşamalarında gerçekleşmektedir. İşlem boyutu ise yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim aşamalarında meydana gelmektedir. Kolb’a göre bireyler bilgiyi “hissederek” ya da “düşünerek” algılar, “gözlemleyerek” ve “yaparak” işler (Passarelli ve Kolb, 2011). Öğrenmenin ilk aşaması olan somut deneyim sürecinde bilginin algılanması gerçekleşir. Bu aşamada hissetme yolu ile sezgisel yetiler kullanılır. Elde edilen bilgi, öğrenmenin ikinci aşaması olan yansıtıcı gözlem sürecinde analiz edilir. Bu aşamada bireyler gözlemlene yolu ile içsel yansıtma yapar. Öğrenmenin üçüncü aşaması olan soyut kavramsallaştırma sürecinde bilginin kavranması ve algılanması düşünme yolu ile gerçekleşir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ile gerçek hayatta kullanılacak bilgiler oluşturulur. Öğrenmenin dördüncü ve son aşaması olan aktif deneyim sürecine gelindiğinde bireyler gerçek hayatta kullanacakları bilgileri işlerler. Bu aşamada bilgi eyleme dönüştürülmektedir. Bilginin gerçek hayatta kullanılması sonucunda yeni bir deneyim yaşanır (Bkz. Şekil 2.3).



Şekil.2.3. Kolb öğrenme modelinin temel unsurları (Kolb ve Kolb, 2013’ten uyarlanmıştır)

Piaget'e göre bilgi, bireylerin çevre ile olan etkileşimi sonucunda elde edilmektedir (Ackermann, 2004; Kolb, 1984). Bireylerin bebekliklerinden itibaren edinmeye başladıkları deneyimler onların yetişkin hayatlarındaki düşünce sistemlerini inşa etmektedir. Piaget'in öğrenme modeline göre öğrenme, bebeklikten yetişkinliğe geçiş sürecinde edinilen deneyimler sonucunda oluşmaktadır (Bkz. Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Piaget'in öğrenme şeması ve bilişsel gelişim modeli (Kolb, 1984'ten uyarlanmıştır)

2.3.3. Duygusal ve sosyal gelişim

Duygusal gelişim çocuğun kendini ifade etmesi, duygu durumunu kontrol edebilmesi, kendisi ve çevresi ile barışık olabilmesi şeklinde ifade edilmektedir. 2 yaşında başlayan oluşmaya başlayan duygusal gelişim süreci hayat boyu devam etmekte ve sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim süreci iç güdüsel anlamda var olmanın yanı sıra olgunlaşma ve öğrenme sonucunda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda sosyal iletişim, öğrenme için şarttır.

Duygusal ve sosyal gelişimi beş başlıkta incelemek mümkündür (Şener, 2001);

- **Özgüven:** Çocuklar bireysel kimliklerini 2-6 yaş aralığında, çevreleriyle ve başka insanlarla kurdukları ilişkiler sonucunda oluştururlar. Çocuklarda özgüvenin oluşması için bulundukları fiziksel çevrelerin çocukların varlığını yansıtan şekilde tasarlanmalıdır. Çocuğun kimliğini, değerlerini ve eşsizliklerini farketmesine yardımcı olacak şekilde kişiselleştirilmelidir. Çocukların kendilerini yeterli ve etkin hissedebilmeleri için bulundukları ortamlar çocuk ölçülerine uygun bir şekilde tasarlanmış olmalıdır.
- **Güvenlik ve Konfor:** Çocuğun kendini tanımaya başlamasıyla birlikte dış dünya ile etkileşime geçtiği süreçte huzur dolu, sağlıklı, güvenli ve konforlu

ortamlarda bulunması ve kendini rahat hissetmesi gerekmektedir. Çocukların emniyet ve konfor duyularının gelişimi açısından bulundukları ortamlardaki yapısal malzemelerin, iç mekan öğelerinin, araç-gereçlerin cins, renk ve doku seçimleri önemlidir (Weinstein, 1987). Yapılan çalışmalarda çocukların farklı uyarım ihtiyaçlarına sahip olmaları sebebiyle eğitim ortamlarında farklı yoğunluk ve skalalarda aydınlatılmış alanların, farklı kotlarda tasarlanmış yapısal elemanların, malzemelerin doku, renk ve akustik özelliklerinin çocukta konfor duygusunun zenginleşmesine yardımcı olduğuna işaret edilmiştir (Olds, 1979, 1987). Çocukta “ev hissi” uyandıran eğitim ortamlarına çocukların “severek ve isteyerek” gittikleri bilinmektedir (Hartley, Frank ve Goldenson, 1952; Osmon 1971; Jones ve Prescott, 1978). Okul öncesi eğitim ortamlarının “ev gibi olma durumu” eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında yakalanan başarıyı da beraberinde getirmektedir.

- Otokontrol: Çocuklar 2-6 yaş aralığında yaptıkları eylemlerde kendi düzenlemelerini geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu süreçte tebihlere uyma, yasaklanan davranışlardan kaçınma gibi belirli kurallara uyarak hareket etmektedirler (Marion, 1981). Bu bağlamda çocuk oyun ortamlarında çeşitli kurallara bağlı işaret ve yönlendiricilerin bulunması çocukların kendilerini kontrol edebilmelerine yardımcı olmaktadır.
- Akran İletişimi: Bir çocuğun sosyal beceriler geliştirmesi için kendisiyle aynı yaş grubundaki çocuklarla bir araya gelerek çeşitli paylaşımlarda bulunması önemlidir. 2-6 yaş aralığında çocuklar akranlarıyla birlikte, gruplar halinde oyun oynamaya başlamaktadırlar (Parten, 1932, 1933; Green, 1933; Rubin, Watson ve Jambor, 1976). Bu süreçte bireysel oyunların grup oyunlarına dönüşmesi ile çocuklar, empati kurma, fedakarlık gösterme ve işbirliği oluşturma gibi beceriler geliştirmektedirler.

2.3.4. Oyun teorisi

Froebel, Dewey, Montessori, Piaget, Elkind ve Smilansky çocuk gelişiminde oyun üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda, sağlıklı büyüme ve gelişmenin çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ile bağlantılı olduğuna işaret etmişlerdir

(Thompson, Knudson ve Wilson, 1997). Piaget ve Smilansky'ye göre oyun, insan davranışlarında bulunan ve çocukların bilişsel gelişimini destekleyen bir unsurdur.

Çocuklar bilişsel açıdan gelişirken oynadıkları oyunlar da karmaşıkmaktadır. Buna göre oyunda görülen bilişsel gelişim evreleri şunlardır (MEB, 2014; Ören, 2015);

- Fonksiyonel Oyun (0-2 yaş): Kas ve duylar kullanılarak hareket gelişimi sağlanır. Emme, elleri açıp kapatma ve diğer bedensel hareketlerle yapılan motor faaliyetler bu kategoride yer alır.
- Sembolik Oyun (2-7 yaş): Duygu ve düşünceler hayali bir şekilde oluşturulur ve eyleme dökülür. Çocuklar 2-7 yaş aralığında hayali davranışlar sergileyerek, bir şeyler yapıyormuş gibi davranmaya başlarlar. Yaş ilerledikçe sembolik oyun karmaşıkmıştır ve gelişir.
 - Dramatik Oyun: Sembolik oyun gelişerek konusu ve karakterleri olan bir hikaye anlatımı halini aldığında dramatik oyuna dönüşür.
 - Sosyo-dramatik Oyun: Oynayan sayısı çoğalıp, çocuğun başkalarıyla oynama başlamasıyla sosyo-dramatik oyun kavramı ortaya çıkar.
- Yapı Oyunu (7-11 yaş): Çocuğun yaratıcılığını kullanarak çeşitli malzeme ve araçlarla bir ürün oluşturduğu oyunlardır.
- Kurallı Oyun (11-12 yaş): Oyunun oynanmasından önce belirlenen kurallara uymayanların cezalandırıldığı oyunlardır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların bir araya gelerek oyun oynadığı oyunlar onların gerçek anlamda sosyal dünyaya attıkları ilk adım olarak nitelendirilmektedir (Ören, 2015). Oyun çocukların hayal gücünün gelişimini desteklemektedir (Christie ve Johnsen, 1983). Oyunlardaki sembolik rol deneyimleri çocukların mantıklı düşünebilmelerine yardımcı olmaktadır (Weinstein, 1987). Çocuklar oyun sayesinde benliklerini ve dünyayı keşfetmektedirler. Bu bağlamda çocuk perspektifinden bakıldığında oyun ve öğrenme, iş, hayal veya gerçek arasında bir sınır yoktur. Çocuklar oyun oynayarak yeni beceriler edinmekte, sosyalleşmekte ve öğrenmektedirler. Oyun, okul öncesi eğitim süreci için temel bir eğitim unsuru olarak kullanılmaktadır.

2.4. Bölüm Değerlendirmesi

İnsan hayatında geçici bir dönem olan çocukluk süreci, toplumlar tarafından tarih boyunca farklı şekillerde algılanmıştır (Bkz. Çizelge 2.1). Günümüzde çocuklar, toplumun ve dünyanın geleceğini belirlemede önemli bir role sahiptirler.

Çizelge 2.1. *Çocuğun toplumdaki konumunun tarihsel süreç içinde değerlendirilmesi (Elkind, 1999, 2001; Gander ve Gardiner, 2015'ten uyarlanmıştır)*

Dönem	Döneme Ait Çocuk ve Çocukluk Algısı
Antik Çağlar	Çocuk, toplumsal normlar çerçevesinde eğitilmesi gereken küçük bir yurttaştır.
Orta Çağ	Çocuklar minyatür yetişkinler olarak görülmektedir.
XVII. Yüzyıl (Aydınlanma Dönemi)	Çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
XIX. Yüzyıl (Endüstri Devrimi)	Çocuklar ucuz işçiler olarak iş gücüne dahil edilmişlerdir.
XX. Yüzyıl	Çocuk ve çocukluk üzerine düşünceler geliştirilerek modern çocukluğun temelleri atılmıştır.
Günümüz	Çocuklar, geleceğe faydalı, kendine iyi olan nesiller yetiştirmek için geliştirilen yerel ve küresel stratejilerin temelinde yer almaktadır.

Çocukların yetişkinlerden farklı gereksinimlerinin olduğunun fark edilmesi sonucunda çocukların her türlü tehditte ve sömürüden korunması, bakımı, eğitilmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi için hukuksal düzenlemeler yapılmıştır (Bkz. Çizelge 2.2). Bu düzenlemeler sayesinde çocuklar doğdukları andan itibaren evrensel haklara sahip olmaktadır. Çocukların sahip oldukları bu evrensel hakların yetişkinler tarafından uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Çizelge 2.2. *Çocuk hakları gelişim sürecinin değerlendirilmesi (Kurt, 2016; UN, 1989'dan uyarlanmıştır)*

Yayımlanan Bildiri/Sözleşme	Yayımlanan Bildiri/Sözleşmenin İçeriği
Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi (1924)	Çocukların özenle korunması için küresel ölçekte atılan ilk adımdır.
BM Çocuk Hakları Bildirisi (1959)	Çocuklara karşı ayrımcılık yapılmaması, Çocuğun ifade özgürlüğü, Doğum anından itibaren çocuklara kimlik ve vatandaşlık verilmesi, Çocukların sosyal haklardan yararlandırılması gibi temel ilkeleri içermektedir.
BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)	18 yaşına gelinceye kadar her bireyin çocuk sayılması, Çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, Çocuklara karşı ayrımcılık yapılmaması ve eşitlik hakkı , Çocukların ifade özgürlüğü ve katılım hakkı, eğitim hakkı , ekonomik ve sosyal hakları, Çalışan çocukların hakları, Çocuğun korunumu ve özel gereksinimli çocuklar için tanınan haklar yer almaktadır.

Çocuklar farklı dönemlerde farklı gelişim özellikleri göstermektedirler (Bkz. Çizelge 2.3). Günümüzde sağlıklı, kendine güveni olan, duyarlı ve katılımcı bireyler yetiştirilmesi açısından çocuğun gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Çizelge 2.3. Çocuğun gelişim süreçlerinin değerlendirilmesi (Can, 2006; Elkind, 1999; Gür, 1997; Shirley, 1931; Şener, 2001 uyarlanmıştır)

	Fiziksel Gelişim	Bilişsel Gelişim	Duygusal ve Sosyal Gelişim
Süreç	0-12/18 yaş, bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemleri boyunca devam eder.	Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre; duyuşal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olmak üzere dört dönemde incelenir.	Hayat boyu devam eder.
Temel Özellikler	Küçük ve büyük kas hareketlerinin gelişimini ifade eder. Özgür ve serbest hareket edebilme kabiliyetine direkt bağlıdır. Tasarımın boyutlarının belirlenmesinde önemli bir unsurdur. Kalıtsal özelliklerin yanı sıra beslenme şekline, iklime ve fiziksel çevreye bağlı olarak geliştirilebilir veya duraksayabilir.	Fiziksel ve sosyal çevre ile bağlantılı olarak gerçekleşen öznel ve aktif bir süreçtir.	Yakın ve geniş sosyal çevre ile ilişkilere bağlı bir süreçtir. Kişilik kazanma ve özgüven oluşumunda etkilidir. Güvenlik ve konfor hissi uyandıran ortamlar çocuğun gelişimini destekler. Otokontrolün sağlanmasına yardımcı olur. Aynı yaş grubundaki çocukların birbirleriyle iletişime geçebilmelerini sağlar.

Çocukların bilişsel gelişim süreçleri oynadıkları oyunları da etkilemektedir (Bkz. Çizelge 2.4). Oyun, günümüzde okul öncesi eğitim süreci için bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır.

Çizelge 2.4. Oyun kategorilerinin değerlendirilmesi (MEB, 2014; Ören, 2015'ten uyarlanmıştır)

Oyun Kategorisi	Açıklama
<i>Fonksiyonel Oyun (0-2 yaş)</i>	Temel motor becerilerin gelişimi
<i>Sembolik Oyun (2-7 yaş)</i>	<i>Dramatik Oyun</i> Konusu ve karakterleri olan sembolik oyun
	<i>Sosyo-dramatik Oyun</i> Başkalarıyla oynanan dramatik oyun
<i>Yapı Oyunu (7-11 yaş)</i>	Yaratıcılık kullanarak bir ürün oluşturulan oyun
<i>Kurallı Oyun (11-12 yaş)</i>	Kuralları oyun oynamadan önce belirlenen oyun

Çocuğun gelişimi incelendiğinde, bu tez çalışmasının odaklandığı 0-6 yaş aralığının, hayatın gelecek dönemleri için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığında çocuk bağımsızlığını kazanır sosyal beceriler geliştirir, algılama ve düşünme biçimleri oluşturur, karakterini şekillendirir ve vücudunda kas koordinasyonlarına sahip olur.

3. ÇOCUK EĞİTİMİ

Rousseau insanın doğuştan sahip olmadığı fakat büyüyünce ihtiyacı olan bütün bilgilerin eğitim yoluyla elde edildiğini belirtmiştir. Rousseau'dan etkilenen Pestalozzi insanın doğasını açıklarken düşünme, hissetme ve yapma eylemlerini “zihin, kalp ve ellerle” özdeşleştirmiştir. Pestalozzi ile benzer görüşlere sahip olan Froebel çocuk ve çevre arasındaki bağın eğitime yön verdiğini savunmuştur. Çocukların bilgiyi deneyimlerle kazandığını vurgulayarak çocuk için oyunun önemine değinmiştir. Froebel'e göre çocuklar kendi yaş gruplarına göre özelleşmiş farklı materyallerle eğitilmelidir. Eğitim sürecinde çocuğa doğayı tanıma olanağı verilmelidir (Froebel, 1886; Lillemyr, Fagerli ve Søbstad, 2001; Morrison, 2007; Ural ve Ramazan, 2007). Bu bağlamda çocuk eğitiminin oyun temelli olması gerektiği, eğitim sürecinde çocuğun beş duyu organını kullanarak öğrenmesi gerektiği ve eğitimin doğa ile bağlar kurması gerektiği söylenebilir.

Aydınlanma ile birlikte çocuk özne hakkında düşüncelerin geliştirilmesi, eğitim felsefesi alanında da yenilikçi görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çocukların şiddet yerine sevecenlik ve iyilik ile eğitilebileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Çocuk üzerine aydınlanmacı düşünceler geliştiren Locke'a göre çocuk edilgen bir yapıdadır, nasıl eğitilirse öyle şekillenir. Bu sebeple Locke çocuğun gelişiminde ebeveynlerin ve eğitimcilerin sorumluluk almaları gerektiğini savunmaktadır. Ancak Rousseau'ya göre çocuğun gelişimi doğanın tasarladığı bir plana göre gerçekleşmektedir (Akbaş ve Topçuoğlu, 2009; Onur, 2005; Rousseau, 2003). Bu bağlamda Rousseau'nun görüşü doğrultusunda eğitim sürecinin çocuğun doğal dürtüleri olan merak ve keşif duyguları üzerine temellenmesi gerektiği söylenebilir.

Günümüzde yaşa, ekonomik duruma, cinsiyete vb. bakılmaksızın tüm insanların sahip olduğu evrensel bir hak olan eğitim hakkı Çocuk Hakları arasında da ayrıca ifade edilmiştir. Buna göre her çocuk kendi potansiyeli dahilinde gelişim hakkına sahiptir.

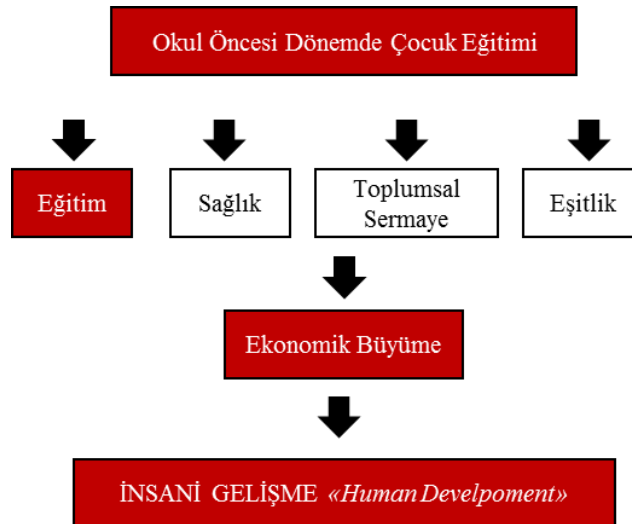
3.1. Çocuk Eğitiminde Okul Öncesi Dönemin İncelenmesi

Çocuk eğitiminde okul öncesi dönem genellikle 0-6 yaş aralığının kapsayan, çocuğun gelişim düzeyine göre şekillenen, gelişimi çok yönlü olarak destekleyen, içinde bulunduğu kültür ve çevrenin değerleri ile evrensel değerleri birbirine paralel nitelikte benimsetmeyi amaçlayan, çoğunlukla isteğe bağlı, ancak kimi zaman belirli bir yaşa gelindiğinde zorunlu olan, planlanmış bir davranış kazandırma sürecidir (Ural ve

Ramazan, 2007). Bu süreçte çocuğun gereksinimlerini karşılamak, ona ihtiyaç duyduğu desteği ve eğitimi sunmak başta aile olmak üzere toplumun sorumluluğundadır.

Toplumların gelişmişlik düzeyi arttıkça ülkelerin çocuk eğitimine gösterdikleri ilgi de artmaktadır. Günümüzde okul öncesi çocuk eğitimine önem verilen ülkelerde geleneksel okul imgesinin yerini çocukların küçük gruplar halinde iş birliği yaparak çalışabildikleri, özgürce hareket edebildikleri eğitim ortamları almıştır (Hertzberger, 2008). Çocuk odaklı eğitim yaygınlaştıkça eğitim ortamları da buna bağlı olarak özelleşmektedir. Ancak okul öncesi eğitim ortamları için özel mekanların tasarlanması masraflı bir durum oluşturmaktadır. Myers, çocuk eğitimine yapılan yatırımın uzun vadede toplumun yararına olduğunu da vurgulamıştır (Myers, 1996). Okul öncesi eğitim sürecinin ekonomik büyüme ile bağlantısı toplumun huzur ve refah seviyesinin belirlenmesinde etkili olan insan hayatının gelişmişlik düzeyi ile açıklanmaktadır.

Günümüzde toplumların huzur ve refah seviyeleri BM'in açıkladığı raporlarda yer alan İnsani Gelişme "*Human Development*" oranları ile belirlenmektedir. İnsani gelişme, eğitim, sağlık, toplumsal ekonomi ve eşitlik kavramlarını temel alan bir kavramdır. İnsani Gelişme Endeksi (İGE) "*Human Development Index*" (HDI) toplumun gelişmişlik düzeyini belirlemede kullanılan bir katsayıdır. İGE arttıkça toplumun huzur ve refahı da artmaktadır. (Bkz. Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Okul öncesi dönemde çocuk eğitiminin insani gelişme ve ekonomik büyümeyle olan ilişkisi (Van der Gaag, 2000'den uyarlanmıştır)

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yatırımların getiri oranının yaşamın sonraki dönemlerinde yapılan yatırımlara göre yüksek olduğunu göstermiştir (TÜSİAD, 2005). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocuk eğitimi, uzun vadede yaşam standartlarının yükselmesini ve ekonomik büyümenin artmasını

sağlamaktadır (Van der Gaag, 2000). Böylece toplumundaki huzur ve refah seviyesini yükseltmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini destekleyecek eğitimin önemi oldukça fazladır.

3.2. Okul Öncesi Dönemde Farklı Eğitim Yaklaşımlarının İncelenmesi

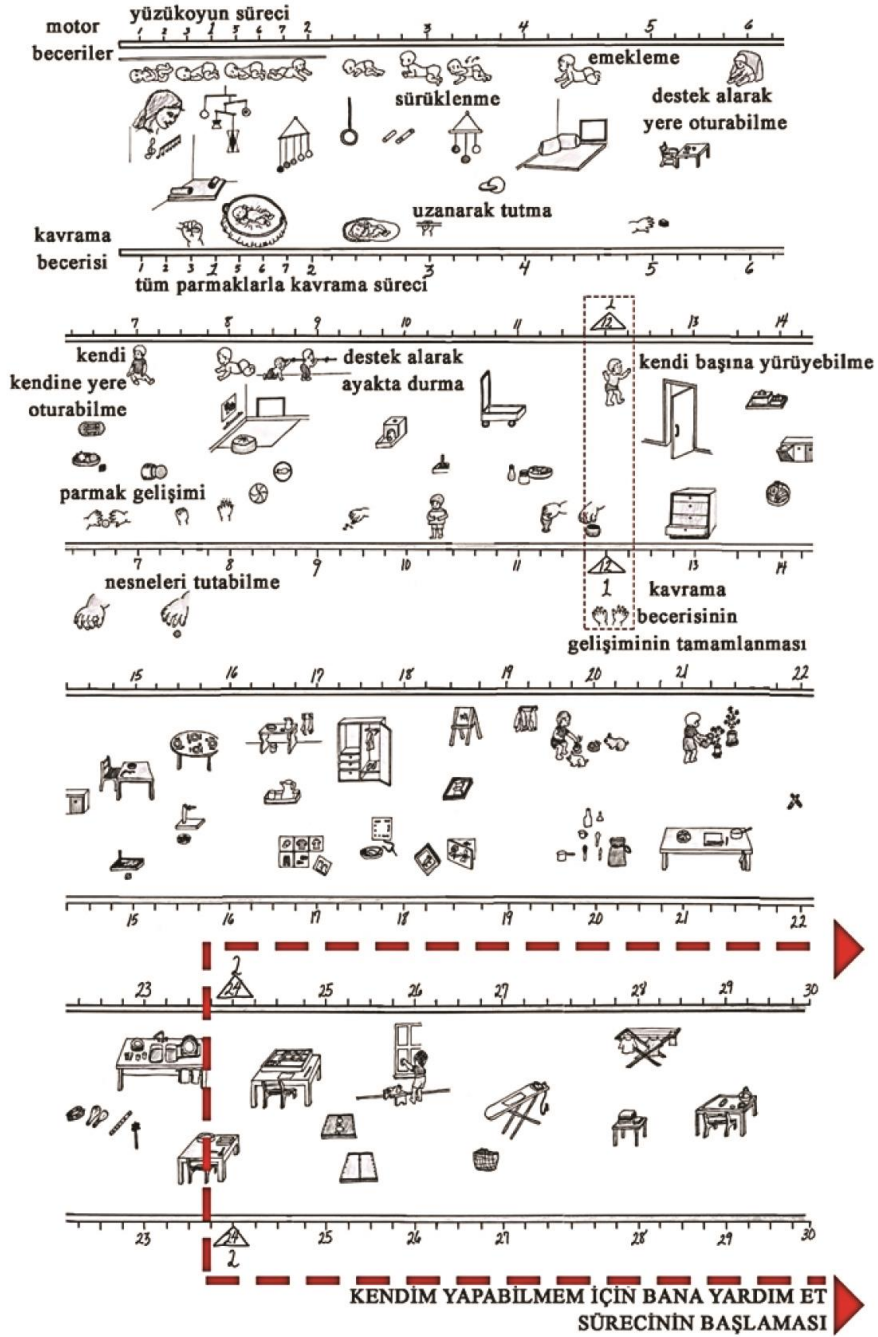
Tarihin tüm dönemlerinde çocuk, eğitim faaliyetlerini belirleyici bir unsur olmuştur (Elkind, 1999). Modern çocukluk kavramının temellerinin atıldığı Aydınlanma'dan günümüze gelinceye kadar geçen zamanda çocuk bakımı, eğitimi ve çocuğun çevresinin desteklenmesiyle alakalı farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1900'lü yıllarda bir eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Bu reform hareketi ile geleneksel eğitim sistemi eleştirilerek odağında çocuk olan ve çocukların gelişim düzeyleri, gereksinimleri, yaşadıkları çevrenin özellikleri gibi faktörleri esas alan farklı eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir (Hesapçıoğlu, 2006). Bu yaklaşımlar kısa zamanda tüm dünyada kabul görmüştür. Günümüzde pek çok okul kendini benimsemiş olduğu eğitim yaklaşımı ile tanıtmaktadır.

3.2.1. Montessori Yaklaşımı

Montessori Yaklaşımı 1907'lü yılların başlarında İtalya'nın ilk kadın doktoru Maria Montessori tarafından İtalya'da geliştirilmiştir. Maria Montessori çocukların bir bütünlük içinde, özgürlük ve disiplinle eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimde çocuğun özgürlüğü esas almıştır.

Maria Montessori tarafından geliştirilen eğitim materyalleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu materyaller çocuğun hatasını kendi kendine bulabilmesini sağlamaktadır. Yapılan hatanın çocuğun gelişimi ile ilişkilendirildiği eğitim sürecinde çocuğun gelişiminin yeterli düzeye ulaştığında, hatasını kendi başına fark edeceği ve hatasını kendi kendine düzelteceği düşünülmektedir (Sanoff, 1995). “Kendim yapabilmem için bana yardım et” ilkesi doğrultusunda çocukların kendi kendine, yaparak öğrenmelerini sağlamaktadır (Feez, 2010). Bu bağlamda tasarlanan eğitim ortamında yer alan materyaller çocukların öğrenmeye hazır olma durumlarına göre basitten karmaşığa doğru düzenlenmektedir (Bkz. Şekil 3.2).

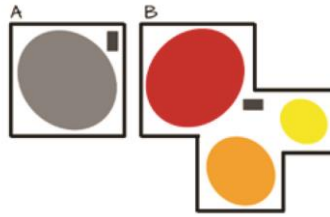


Şekil. 3.2. Montessori eğitim sürecini anlatan şema (Feez, 2010'dan uyarlanmıştır)

Montessori eğitim ortamlarının odağında okul öncesi dönemdeki çocukların yakın çevreleri ile kurduğu iletişim yer almaktadır. Dersliklerde televizyon gibi çocuğu pasifleştiren dijital cihazlar bulunmamaktadır (http-1). Montessori eğitimi çocuğun ilgisini çeken oyun araçlarıyla oynaması, sınıftaki makas, süpürge, sünger, ütü gibi gerçek aletlerle kendine uğraşlar bulması gibi eyleme dayalı aktif bir eğitim sistemidir. Sistemde “gerçekçilik ve doğallık” esastır (Dudek, 2000). Çocuklar dersliklerde

bulunan canlı bitki ve hayvanların bakımını üstlenerek sorumluluk almaktadırlar. Montessori eğitimi ile çocuklara günlük hayat pratikleri kazandırılarak çocukların gündelik yaşamlarında kendi kendilerine yetebilmeleri sağlanmaktadır.

Montessori derslikleri klasik sınıfların dört duvardan oluşan basit plan şeması yerine daha gelişmiş bir şema kullanmaktadır. Derslikler sahip oldukları eklemli yapı sayesinde aynı anda birden fazla eylemin gerçekleştirilmesine imkan sunmaktadır (Hertzberger, 2008; Morrison, 2007) (Bkz. Şekil 3.3). Bu plan şeması sayesinde çocuklar başkalarının konsantrasyonunu bozmadan, kimseyi rahatsız etmeden, çevreye saygılı bir şekilde davranmayı öğrenmektedirler.



Şekil 3.3. *Klasik sınıf plan şeması (A) ve Montessori sınıflarında kullanılan eklemli sınıf plan şeması (B) karşılaştırması (Hertzberger, 2008'den uyarlanmıştır)*

Montessori eğitimcileri sessiz ve sabırlıdır. Eğitimcilerin başlıca sorumluluğu çocuğun hür iradesiyle seçim yapabilmesine olanak sunmak ve potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda çocuklara yardımcı olmaktır (Morrison, 2007). Bu bağlamda Montessori eğitimcileri çocuklara yardım eden rehber niteliğindedirler.

3.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımı II. Dünya Savaşı sonrasında İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında, ebeveynlerin çocuklarının eğitim alabileceği bir okul kurma girişimleri sonucunda, Loris Malaguzzi tarafından, eğitimin her çocuğun hakkı olduğu düşüncesi doğrultusunda geliştirilmiştir. Malaguzzi eğitimde fiziksel çevreyle birlikte sosyal çevrenin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Reggio Emilia Yaklaşımı çocukların kaliteli bir eğitim alabilmesi için okul, aile ve toplumun işbirliği içinde olması gerektiği temelini esas alan bir eğitim sistemidir (Edwards, 2002). Bu bağlamda eğitimde çevrenin şeffaflığı, iletişim, çocuklar arasında fikir alış-veriş ve paylaşım önemlidir.

Reggio Emilia eğitim ortamları sanat ve tasarım için kullanılan yaratıcı mekanlar olan “atelier” şeklinde tasarlanmaktadır. Eğitimciler “atelierista” adı verilen, sanatta uzmanlaşmış kişilerden oluşmaktadır. Reggio Emilia eğitim ortamlarında çocukların kendi aralarındaki ve yetişkinlerle olan sosyal iletişimi sağlamak, kolaylaştırmak ve

güçlendirmek amacıyla sınıfları birbirine bağlayan koridorlar herkesin kullanımına açık çok amaçlı alanlar olarak tasarlanmaktadır. “Piazza” adı verilen bu alanlar bir anlamda öğrenme koridorlarıdır (Hertzberger, 2008). Derslikler tüm öğrencilerin ve eğitimcilerin ortak kullanımına açıktır ve ortamda yapılan aktivitelere göre göre uyarlanabilir özelliktedir. Derslik ve koridorlara yerleştirilen yansıtıcı yüzeyler sayesinde çocuklar fiziksel mekanı, nesneleri ve kendilerini farklı açılardan görme deneyimi edinmektedirler (Morrison, 2007). Yansıtıcı yüzeylerin deneyimlenmesi çocukların bilişsel ve algısal gelişimini desteklemektedir.

Reggio Emilia okullarında eğitimciler çocuğun iç dünyasında olanları anlayabilmek için eğitimciler çocukla ilgili gözlem yapar ve not tutarlar. Çocukla yapılan sohbetler, eğitim sürecinin sonraki aşamalarında analiz edilmek üzere kayıt altına alınmaktadır. Böylece çocukların gelişim süreci yakından takip edilmekte ve aileler süreç hakkında bilgilendirilmektedir (Edwards, 2002). Bu bağlamda Reggio Emilia eğitmenleri, çocuğu dinleyen, gözlemleyen bir rehber niteliğindedirler.

3.2.3. Waldorf Yaklaşımı

Rudolf Steiner 1919 yılında Stuttgart’taki Waldorf-Astoria sigara fabrikası çalışanları için düzenlenen bir eğitim seminerinde fabrika çalışanlarına ve çocuklara yönelik yaptığı konuşmada eğitimin çocukları endüstriyel topluma hazırlama aracı olarak görülmemesi gerektiğini belirtmiştir. İnsandaki doğal yeteneklerin eğitimle geliştirilebileceğini, bireyin kişisel özelliklerinin eğitimle ortaya çıkarılıp desteklenebileceğini vurgulamıştır. Fabrika sahibi bu düşüncelerden etkilenerek Steiner’den bir okul kurmasını istemiştir (Edwards, 2002). Böylece ilk Waldorf okulu Almanya’da açılmıştır.

Rudolf Steiner, “*anthroposophy*” adını verdiği felsefede insan bilimi ve insanın doğaya hakim olma düşüncesi arasında gizli bir bağ olduğuna işaret ederek insanın aklı, ruhu ve bedeninin bir bütün halinde eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla Waldorf eğitiminde çocuğun “aklı, kalbi ve elleri” bir bütün olarak ele alınmaktadır (Morrison, 2007). Böylece çocuğun duygusal, ahlaki, sosyal, fiziksel ve zihinsel yönlerden dengeli bir şekilde eğitilerek çok yönlü gelişmesi amaçlanmaktadır.

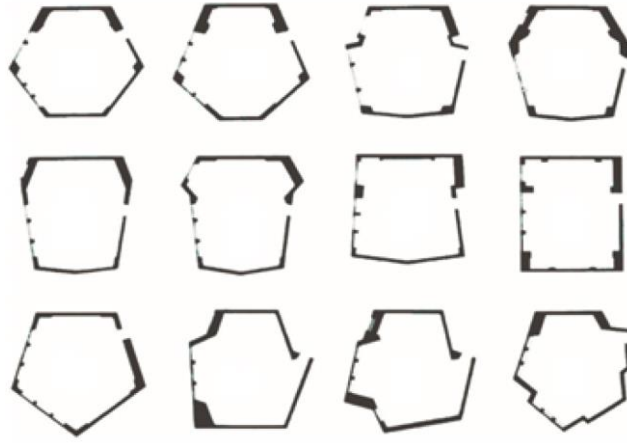
Waldorf eğitiminde müzik eşliğinde yapılan “*eurythmy*” dansı melodinin ve düşüncelerin vücut hareketleriyle dışa vurumu olarak nitelendirilmektedir. “*Eurythmy*” sayesinde çocuklar yaşam güçleri ve bedenleri arasında bir uyum yakalamaktadırlar

(Morrison, 2007; http-2). Eğitim sürecinde tüm çocukların her gün yaptığı “*eurythmy*” bedensel gelişime yardımcı olmanın yanı sıra çocukların bağımsız bireyler olarak başkalarıyla ahenk içinde hareket etmelerini sağlamaktadır.

Waldorf eğitiminde çocuklara doğa ve farklı kültürlere ait değerler öğretilmektedir. Hikayeler, efsaneler, masallar, fabllar vb. aracılığıyla çocukların çevresel duyarlılığı artırılmakta ve hayal güçleri zenginleştirilmektedir (SWSF, 2014). Böylece çocuklara yaratıcı ve özgür düşünebilme becerisi kazandırılmaktadır.

Doğa ile iç içe olma durumunun ve doğadaki canlıları yakından tanımanın üzerinde duran Waldorf eğitiminde çocuklar eğitim ortamlarında bulunan hayvan çiftliklerindeki canlılara dokunarak, çevredeki ağaçlara tırmanıp oyunlar oynayarak öğrenmektedirler. Waldorf eğitimcileri çocukların içindeki öğrenme sevgisini ortaya çıkarmakla görevlidirler (Edwards, 2002; SWSF, 2014).

Steiner, mimarlık eğitimi almamış olmasına rağmen bina tasarımları yapmıştır. Yaptığı tasarımlarda doğanın prensiplerinden esinlenmiştir. “*Goetheanum*” adını verdiği “Tinsel Bilim Okulu” yapıları organik mimarinin başta gelen örneklerindendir. Steiner’in mimari tasarımlarındaki bu tutum Waldorf eğitim ortamları için de geçerlidir. Çocukların çevreyi tanımada tüm duyularını kullandıklarına işaret eden Steiner, eğitim yapılarında kullanılan malzemelerin, formların, renklerin ve dokuların önemli olduğunun altını çizmiştir. Doğal malzeme kullanımının esas olduğu Waldorf eğitim ortamlarının mekansal formu çocuğun gelişimiyle orantılı şekilde oluşturulmaktadır. Farklı eğitim aşamalarındaki çocuklar için farklı plan şemaları uygulanmaktadır. En küçük çocukların gittiği derslikler ana rahmini andıran yuvarlak formlarda tasarlanmaktadır. Çocuk büyüdükçe gelişen ve değişen düşünce yapısı mekansal forma yansımakta ve formu etkilemektedir (Adams, 1992; Dudek, 2000; http-3; http-4; http-5; Poplawski, 2009; SWSF, 2014). Derslik formlarının çocuk gelişimine göre farklılaşan durumlar oluşturması Werner Seyfert’in Waldorf derslik planlamaları üzerinden örneklendirilebilmektedir (Bkz. Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Weyner Seyfert'in Waldorf sınıfları için tasarladığı plan şemaları (<http-5>'ten uyarlanmıştır)

3.2.4. Ara değerlendirme

Geleceğin temelleri çocukluk döneminde alınan eğitimle atılmaktadır. Çocuk eğitiminin temelleri ise okul öncesi dönemde inşa edilmeye başlanmaktadır. Bu bağlamda çocukluk çağında edinilen kazanımlar hayatın sonraki dönemleri için bir alt yapı niteliğindedir. Çocuk gelişimi ile toplumundaki huzur ve refah seviyesinin yükselmesi arasındaki ilişki uzun vadede ekonomik büyümeyi desteklemektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini destekleyecek eğitimin önemi oldukça fazladır.

Günümüzde okul öncesi eğitim sürecinde dünya genelinde kabul görmüş alternatif eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Geliştirilen bu eğitim yaklaşımlarındaki temel prensip çocuğun kendi başına yaparak öğrenmesidir (Bkz. Çizelge 3.1).

Çizelge 3.1. Okul öncesi dönemde farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırılması (Edwards, 2002; Feez, 2010; Hertzberger, 2008; <http-1>; <http-2>; Morrison, 2007; SWSF, 2014'ten uyarlanmıştır)

Eğitim Yaklaşımı	Eğitim Yaklaşımının Temel Özellikleri
Montessori Yaklaşımı	Kurucu: Maria Montessori, 1907. Amaç: Çocuğun bireysel sorumluluk alabilme becerisini geliştirmek, çocuğun çevresini ve yaşadığı deneyimleri özümsemesini sağlamak. Odak Noktalar: Doğallık ve gerçekçilik. Eğitim Ortamı: Çocuğun kendi kendine öğrendiği mekansal örgütlenme, sınıf içerisinde pratik hayat işlerinin deneyimlenmesi. Eğitiminin Sorumluluğu: Gözlem ve zamanlı müdahale uzmanı olarak çocuğa rehberlik etmek.

[Çizelge 3.1. (Devam) Okul öncesi dönemde farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırılması]

<i>Reggio Emilia Yaklaşımı</i>	Kurucu: Loris Malaguzzi, 1967. Amaç: Çocuğun kendi kendine gelişmesini sağlamak. Odak Noktalar: Sembolik yollarla çocuğun kendini ifade etmesi. Eğitim Ortamı: “Atelier” şeklinde düzenlenmiş mekansal örgütlenme. Eğitimcinin Sorumluluğu: Çocukla işbirliği yapmak.
<i>Waldorf Yaklaşımı</i>	Kurucu: Rudolf Steiner, 1919. Amaç: Sanat yardımıyla çocukta benlik gelişimini sağlamak. Odak Noktalar: Çocuğun “akıl, kalp ve eller” olarak bir bütün halinde eğitilmesi. Eğitim Ortamı: Doğallığa odaklanmış mekansal örgütlenme, sadece doğal malzemelerin kullanılması. Eğitimcinin Sorumluluğu: Çocuğun içindeki öğrenme sevgisini ortaya çıkarmak.

Bu yaklaşımlarda eğitim süreci çocuğun kararlarına ve çocuğa saygı duyulan bir çerçevede gerçekleştirilmektedir. Böylece çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılmaktadır. Çocuğun bireysel ve grup halinde çalışmasına olanak sunan aktiviteler ile çocuğun bağımsız düşünme, karar verme ve uygulama becerilerinin yanı sıra topluluk içinde karar alınmasına katılım ve alınan kararlara uyum sağlama becerileri geliştirilmektedir.

3.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinin Uluslararası Çerçeve İncelenmesi

Küresel ve yerel ölçeklerde meydana gelen savaşlar ve çatışmalar sonrasında ülke yöneticileri okul öncesi dönemdeki çocukların hiçbir ayırım gözetmeksizin eğitilmesi konusunda hemfikir olmuş ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasını desteklemiştirler. Yapılan bu destekler genellikle yoksul halkı kalkındırmak, çocukların olumsuz çevre koşullarından etkilenmelerini önlemek, kadının işgücünden faydalanmak ve topluma okul öncesi sürecin yetişkinlik dönemi açısından önemini benimsetmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim dünya genelinde 1900'lü yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır.

Uluslararası verilere göre 2015 yılında 2-5 yaş arasındaki çocukların okul öncesi eğitim programlarına katılım oranı %80'e yakındır (OECD, 2017a). Bu durum okul öncesi eğitimin günümüzde dünya genelinde üzerinde detaylıca durulan bir konu olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim süreci uluslararası platformlarda Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) “*Early Childhood Education*” (ECE) veya Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi (EÇBE) “*Early Childhood Care and Education*” (ECCE) olarak ifade edilmektedir (OECD, 2017b).

3.3.1. Dünya genelinde okul öncesi eğitim süreçlerinin incelenmesi

Bu alt başlıkta ülkelerin eğitim sistemlerinin temel ilkeleri, okul öncesi ve temel eğitime katılım oranları, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimin zorunlu temel eğitim süreci ile ilişkileri ve ülkelerin eğitim alanındaki gelecek hedefleri incelenmiştir.

3.3.1.1. Almanya’da okul öncesi eğitim süreci

Almanya’da eğitim sisteminin temelleri eşitlik ilkesi üzerine kurulmuştur. II. Dünya Savaşı’ndan sonra eğitim alanında herkes için eşit fırsatlar sağlanabilmesi için temel ve orta düzeyde ücretsiz eğitim sağlanmış, tüm vatandaşların katılabileceği bir eğitim sistemi oluşturularak bireyler arasında sınıf farkının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Gökçe, 2014). Bu amaç doğrultusunda ortak ve ulusal bir eğitim programı oluşturulmuştur.

Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Zorunlu eğitim 6 yaşındayken çocuğun ilkokula gitmesiyle başlamaktadır. İlköğretimden liseye geçerken bir senelik alan seçme eğitimi verilmektedir (http-6; http-7). Seçilen liseye göre alınan zorunlu eğitim süresi değişmektedir. Almanya’da okul öncesi eğitim hizmetleri veren kurumlar genellikle yerel yönetim birimleri, vatandaşlar, sivil toplum kuruluşları ve dini kurumlar tarafından finanse edilmektedir (Derman, Sadioğlu ve Sungurtekin, 2017). Okulların, eğitimcilerin ve öğrencilerin gereksinimleri yerel yönetim birimleri veya devlet tarafından karşılanmaktadır.

Almanya’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşının altındaki çocuklar için %37, 3 yaşındaki çocuklar için %92, 4 yaşındaki çocuklar için %96 ve 5 yaşındaki çocuklar için %97’dir (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir. Son zamanlarda Almanya’da eğitimin niteliğini ve niceliğini artırmak için okul öncesi dönem ve ilköğretim sürecinde çocuklarla ilgilenen eğitimcilerin ve eğitim aşamalarında yer alan tüm bireylerin öğrenim seviyelerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir (Federal Ministry of Education and Research, 2018). Bu durum eğitim süreci ile ilgili tüm yetişkinlerin öğrenim durumlarının eğitimi etkilediğini göstermektedir.

3.3.1.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitim süreci

Çok uluslu bir devlet olan Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) eğitim sistemi eşitlik anlayışı üzerine kurulmuştur. Toplumun her kesimine ulaşabilmek için, eğitimin sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yaygınlaştırılması teşvik edilmektedir. ABD'de eğitim sistemi, eyaletlere ait yerel yönetimlerin sorumluluğundadır (Yakar, 2015a). Bu sebeple eğitim müfredatını veya okul yapısını belirleyen ulusal bir düzenleme bulunmamaktadır.

Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Zorunlu ilköğretime başlangıç yaşı ve eğitim süreci, uygulanan eğitim modeline göre (8+4 modeli, 4+4+4 modeli, 6+6 modeli, 6+3+3 modeli) değişmektedir. Ancak eğitim süreci genellikle çocuk 5 yaşındayken gittiği anaokulunda verilen bir yıllık eğitimle başlamaktadır (Korkmaz ve Sezer, 2017). Amerika'da zorunlu eğitim süreci toplam on iki yıldır ve “*Kindergarten to 12th Grade*” (K-12) olarak adlandırılmaktadır.

Eğitimin doğumla başladığına inanılan Amerikan eğitim sisteminde 0-5 yaş arasındaki çocuklar için erken öğrenim programları uygulanmaktadır. Amerika'da okul öncesi eğitim veren kurum ve programlar şunlardır (http-8; NCES, 2004; Yakar, 2015a);

- Bağımsız faaliyet gösteren anaokulları,
- Çocuk yuvaları,
- Gündüz bakım evleri,
- İlkokul bünyesindeki anasınıfları,
- Kreşler,
- Evde verilen okuryazarlık programı.

Eğitim politikasında benimsenen düşünce çocuğun etkileşime girdiği herkesin bir öğretmen olduğudur. Dolayısıyla okul öncesi eğitim sürecinde eğitimcilere, ebeveynlere, çocuğun çevresindeki yetişkinlere ve diğer bireylere önemli sorumluluklar düşmektedir. Amerika'da okul öncesi eğitim genellikle sosyal yardımlaşma amacıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çıkarılan yasalarla ve geliştirilen sosyal yardım projeleri ile eğitime katkı sağlanmaktadır (http-9; http-10; http-11; http-12). “*Head Start*”, “*Early Head Start*” gibi projeler bunlardan bazılarıdır.

ABD'de 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşındaki çocuklar için %38, 4 yaşındaki çocuklar için %67 ve 5 yaşındaki çocuklar için %91'dir (OECD, 2018). Sosyal yardımlaşma amaçlı okul öncesi eğitim faaliyetleri ilgili veride yer

almadığından gerçek değerlerin daha yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Günümüzde Amerika'daki okul öncesi eğitim programların sayısı ve kalitesi artırılmaktadır. Bu programların çoğunluğu çocuk eğitimine odaklanmaktadır.

3.3.1.3. Arjantin'de okul öncesi eğitim süreci

Arjantin'de kırsal alanda verilen eğitim ile kentleşmiş bölgelerde verilen eğitim arasındaki seviye farkı oldukça fazladır. Ülkede eğitime ulaşım imkanının sağlanması, eğitimin kalitesi, bütçesi, eğitim sisteminin oluşturulması gibi konular her bölgenin yerel yönetim biriminin sorumluluğundadır. Farklı bölgelerde farklı eğitim politikaları uygulanmaktadır (http-13). Ülke genelinde verilen eğitimin iyileştirilmesi ve standart bir merkezi eğitim sistemi oluşturulması amacıyla yapılan reformlara rağmen Arjantin düzensiz bir eğitim sistemine sahiptir.

Arjantin'de 5 yaşındaki çocuklar için bir senelik okul öncesi eğitim zorunludur. İlköğretim ise 6 yaşında başlamaktadır. Zorunlu eğitim sürecinde farklı iki model (7+5 modeli veya 6+6 modeli) uygulanmaktadır (http-14). Tercih edilen okula göre zorunlu eğitim süresi değişmektedir. 2015 yılında Arjantin'deki tüm çocukların iki yıllık okul öncesi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda ülke genelinde zorunlu okul öncesi eğitimin 3 yaşından itibaren verilmeye başlanmasını hedeflemektedir (http-13). Okul öncesi eğitim sürecinin anaokulu döneminde zorunlu olması ve sürecin iki sene boyunca devam etmesi için yapılan çalışmalar Arjantin'de eğitimin iyileştirilmesi için yapılan önemli bir durumdur.

Arjantin'de 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşındaki çocuklar için %40, 4 yaşındaki çocuklar için %85 ve 5 yaşındaki çocuklar için %99'dur (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 4 yaş öncesinde yetersiz olduğu görülmektedir. Ancak 5 yaşındaki çocukların tamamına yakınının eğitim sürecine dahil olması ülkede okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir.

3.3.1.4. Avusturya'da okul öncesi eğitim süreci

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avusturya'da eğitim alanında önemli değişimler yaşanmıştır. 1962 yılında çıkarılan yasa ile toplumdaki sınıf sistemi kaldırılmıştır (http-15; UNESCO-IBE, 2016). Böylece Avusturya'nın eğitim sistemi demokrasi, hümanizm, dayanışma, barış, adalet ve eşitlik üzerine kurulmuştur (Austrian Federal Ministry of Education, 2016). Ülkede bütün vatandaşlara eşit eğitim fırsatları sunulmaktadır.

Avusturya’da 5 yaşımdan küçük çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2010 yılında yapılan bir düzenleme sonucunda 5 yaşına gelen her çocuğun anaokuluna gitme yükümlülüğü olduğu belirtilmiştir. Ülkedeki okul öncesi eğitim süreci oyun esaslı bir şekilde yürütölmektedir. Zorunlu ilköğretim eğitimi 6 yaşında başlamaktadır (Austrian Federal Ministry of Education, 2016; Başal, 2013; http-16). Seçilen liseye göre zorunlu eğitim süresi değişmektedir.

Avusturya’da okul öncesi eğitimin verildiği kurumlar federal hükümet, eyalet yönetimleri, belediyeler ve dini kurumlar tarafından açılmaktadır. Ayrıca ilköğretim okulları bünyesinde de okul öncesi eğitimi verilen sınıflar bulunmaktadır (UNESCO-IBE, 2016). Bu sınıflarda ilköğretime başlamasına rağmen yeterli düzeyde olmayan çocuklara temel eğitim ve ilköğretime hazırlık dersleri verilmektedir.

Avusturya’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %20, 3 yaşındaki çocuklar için %76, 4 yaşındaki çocuklar için %92 ve 5 yaşındaki çocuklar için %97’dir (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir. Günümüzde Avusturya’da eğitimcilerin öğrenim seviyesinin yükseltilmesi üzerinde durulmaktadır.

3.3.1.5. Finlandiya’da okul öncesi eğitim süreci

1990 yılında Finlandiya eğitim sisteminde geniş kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre eğitim sisteminin temelinde “eğitimin öncelikli bir gereksinim olduğunun kabulü” yer almaktadır. Eğitim sistemi Eğitim ve Kültür Bakanlığının sorumluluğundadır ancak kararlar yerel kurumlar aracılığıyla alınmaktadır. Ulusal kurullar, aileler, yerel yönetimler, öğrenciler, eğitimciler, araştırma enstitüleri ve sivil toplum kuruluşları bu kararların alınmasında işbirliği içinde çalışmaktadır. 6 yaşında başlayan zorunlu eğitim süreci ücretsizdir (Finnish Ministry of Education and Care, 2017; http-17; http-18). Okul öncesi eğitimi ve temel eğitim hayat boyu öğrenmenin bir parçası olarak görölmektedir (Finnish Ministry of Education and Care, 2017; http-18). Buna göre yaş, etnik köken, mali durum veya yaşanan bölgeye bakılmaksızın herkese eşit eğitim fırsatları sunulmaktadır.

Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 6 yaşındaki çocuklar için temel eğitimle bağlantılı, bir senelik zorunlu geçiş eğitimi verilmektedir (http-17; http-19). Böylece okul öncesi eğitimin temel eğitim ile entegrasyonu sağlanmaktadır. Okul

öncesi eğitim çocuğun kendi potansiyelinin farkına varmasına yardımcı olan, çocuğun tanıyarak öz değerlendirme yapabilmesini sağlayan ve çocuğun hayata pozitif bakmasını amaçlayan, oyun odaklı bir sistemle uygulanmaktadır (EACEA, 2014; http-18).

Finlandiya’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %30, 3 yaşındaki çocuklar için %73, 4 yaşındaki çocuklar için %79 ve 5 yaşındaki çocuklar için %84’tür (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir.

Finlandiya’daki okul öncesi eğitim sürecinin XXI. yüzyıl yetkinliklerine sahip, dünya vatandaşları yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Günümüzde, Finlandiya’daki eğitim modeli dünyanın pek çok ülkesinde örnek alınmaktadır. Bu bağlamda Finlandiya modelinin dünyaya yayılması amacıyla farklı ülkelerde Helsinki Uluslararası Okulları “*Helsinki International Schools*” (HEI) kurulmaktadır. HEI Okulları bir sonraki bölümde verilen örneklerle incelenmiştir.

3.3.1.6. Fransa’da okul öncesi eğitim süreci

Fransız eğitim sisteminin temelleri 1789 yılında atılmıştır. Eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Ulusal Eğitim Bakanlığı eğitim politikalarını oluştururken konuyla ilgili başka yönetim birimleri ve bakanlıklarla birlikte hareket etmektedir (http-20; http-21). Bu bağlamda hükümetin eğitim politikalarıyla ilgili karar alma sürecinde pek çok farklı kuruluşun görüşleri değerlendirilmektedir.

Fransa’da okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ancak ülkedeki okul öncesi eğitim sürecinin zorunlu ilköğretim kapsamında değerlendirilmesi için çalışmalara başlanmıştır (http-22; http-23). Böylece Fransa okul eğitim sürecinin zorunlu eğitim ile entegrasyonunu sağlayan ülkeler arasında yerini alacaktır.

Ülkedeki okul öncesi eğitim süreci oyun esaslı bir şekilde yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde (http-24);

- Dil eğitimi,
- Fiziksel aktiviteler aracılığıyla kendini ifade etme,
- Sanatsal aktiviteler aracılığıyla kendini ifade etme,
- Analitik düşünebilme becerisini geliştirme,
- Çevreyi keşfetme olmak üzere beş farklı konuya yönelik eğitim verilmektedir.

Fransa’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %4, 3 yaşındaki çocuklar için %99, 4 yaşındaki çocuklar için %99 ve 5 yaşındaki çocuklar için %100’dir (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir. Ayrıca 3-5 yaşındaki çocukların tamamına yakınının eğitim sürecine dahil olması ülkede okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir.

3.3.1.7. Güney Afrika’da okul öncesi eğitim süreci

1994 yılında dönemin devlet başkanı Nelson Mandela’nın eğitimin dünyayı değiştirmek için kullanılabilecek en güçlü silah olduğunu belirtmesiyle birlikte Güney Afrika’da eğitim reformları yapılmaya başlanmıştır (http-25). Yapılan reformlar sonucunda eğitim alanında demokratik bir tavır benimsenmiş, eğitim ırkçı ve dini köklerinden arındırılarak sonuç-tabanlı bir eğitim sistemine geçilmiştir (Hoadley vd., 2010; UNESCO-IBE, 2010). Bu bağlamda öğrenen odaklı, eğitimci ile öğrenen arasındaki iletişime dayanan bir sistem geliştirilmiştir. Böylece hayat boyu öğrenme hedeflenmektedir.

Güney Afrika’da devlet okulları yerel yönetim birimleri tarafından yönetilmektedir. Bu okullarda verilen eğitim okulun bulunduğu çevrenin gelişmişliğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (http-26). Gelişmiş bölgelerde kurulan okullarda verilen eğitim diğer bölgelerdekilere göre daha niteliklidir.

Güney Afrika’da okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. 2001 yılında yapılan düzenlemeler sonucunda 5 yaşındaki çocuklara yönelik hazırlık sınıfı “*Grade-R*” eğitim sistemine eklenmiştir (http-27; UNESCO-IBE, 2010; Nuffic, 2015). Böylece Güney Afrika okul eğitim sürecinin zorunlu eğitim ile entegrasyonunu sağlayan ülkeler arasında yerini almıştır.

Güney Afrika’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşındaki çocuklar için %5, 4 yaşındaki çocuklar için %8 ve 5 yaşındaki çocuklar için %39’dur (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılım oranı 3 ve 4 yaşındaki çocuklar için yetersizdir, 5 yaşındakiler için eğitime katılım daha çok teşvik edilmelidir.

Güney Afrika’da eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve verilen eğitimin niteliğinin ve niceliğinin artırılması için BM ve Güney Afrika yönetim birimleri işbirliği içerisinde (Nuffic, 2015). Bu işbirliklerinin yanında Güney Afrikay’da eğitimin iyileştirilmesi için bağımsız ülke bazında yardımlar da yapılmaktadır.

3.3.1.8. Hollanda’da okul öncesi eğitim süreci

Hollanda’da okul öncesi eğitim hizmetleri ve zorunlu eğitim süreci Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının sorumluluğundadır. Eğitimin çerçevesini belirleyen kurallar bakanlık tarafından belirlenmektedir. Uygulanan milli bir eğitim programı bulunmamaktadır. Eğitim faaliyetleri bireysellik ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda uygulanmaktadır (http-28). Bu bağlamda her çocuk kendi özelliklerine göre eğitim alanlarına yönlendirilmekte ve herkese eşit eğitim fırsatları sunulmaktadır.

Hollanda’da anaokulu ve ilkokul süreçleri birleştirilerek toplam sekiz sene süren bir ilköğretim sistemi oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Tercihe göre 4, 5 veya 6 yaşına gelen çocuklar zorunlu eğitim kapsamına girmektedir. Zorunlu eğitimin ilk iki senesinde temel eğitim verilmektedir (http-28; http-29). Temel eğitim sonrasında ilköğretim süreci başlamaktadır. İlköğretim bittiğinde çocuklar zeka durumlarına göre farklı eğitim kurumlarına yönlendirilmektedirler.

Hollanda’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %56, 3 yaşındaki çocuklar için %88, 4 yaşındaki çocuklar için %96 ve 5 yaşındaki çocuklar için %99’dur (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir. Günümüzde Hollanda’da dezavantajlı çocukların iyi bir temel eğitim almasını sağlamak ve eğitimcilerin öğrenim seviyelerini yükseltmek amacıyla çalışmalar yapılamaktadır.

3.3.1.9. İngiltere’de okul öncesi eğitim süreci

İngiltere’de 1833 yılında okul ücretleri kamu kaynakları tarafından finanse edilmesiyle birlikte eğitim ücretsiz bir hale getirilmiştir. Eğitim sistemi ebeveyn katılımı, etik kurallar, vatandaşlık ve demokrasi bilinci, sosyal iletişim becerileri gibi konular üzerine inşa edilmiştir (Eurybase, 2006; Yakar, 2015b). Bu bağlamda ülkede çok kültürlülük üzerine kurulu, sosyal yönü kuvvetli bir eğitim sisteminin olduğu söylenebilir.

İngiltere’de eğitim “Key Stage” (KS) adı verilen aşamalardan oluşmaktadır. 5-16 yaş aralığını kapsayan KS eğitimi zorunludur (http-30). Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 0-5 yaş arasındaki çocuklara “İlk Yıllar Temel Eğitimi” verilmektedir (Department for Education, 2017; http-30; http-31).

İngiltere’de 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşındaki çocuklar için %100, 4 yaşındaki çocuklar için %100 ve 5 yaşındaki çocuklar için %97’dir (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılım oranlarının yüksek oluşu ülkede okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir. İngiltere’nin eğitim sisteminde belirleyici unsurun çok kültürlülük ve vatandaşlık bilinci olmasından yola çıkarak ülkenin eğitim alanındaki gelecek hedefinin dünya vatandaşları yetiştirmek olduğu söylenebilir.

3.3.1.10. İtalya’da okul öncesi eğitim süreci

İtalya’da eğitim alanındaki bütün sorumluluk Üniversite ve Araştırma Bakanlığına aittir (Italian Eurydice, 2009). İtalya, Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımı’nın ortaya çıktığı ülke olması sebebiyle ülkede okul öncesi dönem eğitiminin kökleri oldukça sağlam temellere sahiptir.

Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ve oyun odaklı bir şekilde uygulanmaktadır. Zorunlu eğitim süreci çocuğun 6 yaşında ilköğretime gitmesiyle başlamaktadır. 0-2 yaş çocukları için okul öncesi eğitim hizmetleri çocuk bakım merkezleri ve kreşlerde verilmektedir. 3-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik okul öncesi eğitimi ise anaokullarında verilmektedir (http-32; http-33; Italian Eurydice, 2009). Ülkede okul öncesi eğitim süreci eğitim sisteminin ilk basamağı olarak değerlendirilmektedir.

İtalya’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaşındaki çocuklar için %92, 4 yaşındaki çocuklar için %96 ve 5 yaşındaki çocuklar için %96’dır (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılım oranlarının 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklar için birbirine yakın değerlerde oluşu ülkedeki okul öncesi eğitim sürecinin devamlılığını ve işlerliğini göstermektedir. İtalya günümüzde sahip olduğu birey odaklı eğitim sistemi ile aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

3.3.1.11. Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim süreci

Yeni Zelanda’da öğrenci odaklı bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Öğrenciler arasında finansal durum, etnik köken, dini inanış vb. konularda ayırım yapılmaksızın herkese eşit eğitim fırsatları sunulmaktadır (http-34). Eğitimin sürekliliğinin sağlanması bu sistemin temelini oluşturmaktadır.

Eğitim sistemi çok kültürlülük, katılımcılık, öğrenme yollarının öğretilmesi, toplumsal ilişkiler, tutarlılık ve gelecek üzerine odaklanma ilkeleri üzerine kuruludur (http-35). Bu ilkeler doğrultusunda verilen eğitim ile hayat boyu öğrenme hedeflenmektedir.

Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ve oyun odaklıdır. Ülkede okul öncesi eğitime katılım oranı %96,8’dir. Çoğu okul, 5 yaşına gelmiş çocukları ilköğretime kabul etmektedir. Yeni Zelanda’da zorunlu eğitim 6 yaşında ilkokul ile başlamaktadır (http-34; http-35). Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim iki farklı şekilde verilmektedir (http-36);

- Öğretmen öncülüğünde verilen eğitim:
 - Anaokulları,
 - Eğitim ve bakım merkezleri,
 - Ev tabanlı eğitim ve bakım hizmetleri,
- Ebeveyn öncülüğünde verilen eğitim:
 - Oyun merkezleri,
 - Oyun grupları.

Yeni Zelanda’da 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %43, 3 yaşındaki çocuklar için %89, 4 yaşındaki çocuklar için %93 ve 5 yaşındaki çocuklar için %98’dir (OECD, 2018). Okul öncesi eğitime katılımın 3 yaş öncesinde de olması kadın işgücünün ekonomiye aktif bir şekilde yarar sağladığını göstermektedir. Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim sürecine katılım oranının yüksek oluşu ve eğitimin farklı şekillerde verilebilmesi bireylerin hayat boyu öğrenme prensibini benimsemeleri noktasında önemlidir.

3.3.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecinin incelenmesi

Türkiye’de milli bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Eğitim sisteminin oluşturulması, eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması gibi bütün eğitim etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) sorumluluğundadır.

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri şöyle sıralanmaktadır (24 Haziran 1973 tarihli Resmi Gazete);

“Genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim ve okul ailenin işbirliği”.

Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan farklı denemeler sonucunda 2012 yılında kabul edilen yasa ile zorunlu eğitim on iki seneye (4+4+4 modeli) çıkarılmıştır. Bu süreçte beş tane milli eğitim bakanı görev yapmış, eğitim aşamalarında farklı sınav sistemleri uygulanmıştır (Bkz. Çizelge 3.2).

Çizelge 3.2. Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan farklı düzenlemeler

<i>Hüseyin Çelik</i>	2003	
	2004	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)
	2005	Liselerin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması
	2006	
	2007	
<i>Nimet Çubukçu</i>	2008	6, 7 ve 8. sınıflar için Seviye Belirleme Sınavları (SBS)
	2009	8. Sınıflar için SBS
<i>Ömer Dinçer</i>	2010	
	2011	
	2012	8 yıllık eğitim modelinden 12 yıllık (4+4+4) eğitim modeli uygulamasına geçilmesi
<i>Nabi Avcı</i>	2013	
	2014	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı
	2015	
<i>İsmet Yılmaz</i>	2016	
	2017	
	2018	Liseye geçiş sisteminde Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi uygulamasına geçilmesi
	2019	

Türkiye’de okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Zorunlu eğitim 5,5 yaşında ilköğretim ile başlamaktadır (Eurydice Türkiye Birimi, 2018). Türkiye’de zorunlu eğitim sürecinin 5,5 yaşında başlaması çocukların ilköğretim için yeterli motor becerilere sahip olmaları noktasında tartışmaya açık bir konu oluşturmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları şunlardır (MEB, 2013);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Çocukları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim, kurum temelli eğitim ve okul öncesi dönemde çocuğu ve çevresini destekler nitelikte eğitim olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir;

- **Kurum Temelli Eğitim:** MEB ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının sorumluluğunda verilmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları;
 - Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okul,
 - Anasınıfı: 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf,
 - Uygulama Sınıfı: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-66 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimi (26 Temmuz 2014 tarihli Resmi Gazete).
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı eğitim kurumları;
 - Kreş: 0-24 aylık çocuklara hizmet veren kuruluş,
 - Gündüz Bakımevi: 25-66 aylık çocuklara hizmet veren kuruluş,
 - Çocuk Kulübü: İlkokul ve ortaokul eğitimine devam eden çocuklara hizmet veren kuruluş (30 Nisan 2015 tarihli Resmi Gazete).
 - 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na Göre Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Devlet Memurları Kanunu'nun 1984 yılında yeniden düzenlenen 191. Maddesi uyarınca; "Devlet memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir".
 - Diğer Kurum ve Kuruluşlara Bağlı Olarak Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Üniversiteler, belediyeler vb. kuruluşlar kendi iç yönetmeliklerine dayanarak okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

- **Çocuğu ve Çevresini Destekler Nitelikte Eğitim:** Okul öncesi dönem çocuğunun eğitimini destekleyen ve gereksinimlerini karşılaması için çocuğa yardımcı olan, aileleri çocuk bakımı ve eğitimi açısından bilgilendiren, kurum içinde veya kurum dışı ortamlarda gerçekleştirilebilen her türlü bakım ve eğitim etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Türkiye'de 2016 yılında okul öncesi eğitime katılım oranı 3 yaş altındaki çocuklar için %0, 3 yaşındaki çocuklar için %9, 4 yaşındaki çocuklar için %34 ve 5 yaşındaki çocuklar için %70'dir (OECD, 2018). Bu bağlamda Türkiye'de 3 yaş altındaki çocuklara yönelik okul öncesi eğitim hizmetlerinin yok denecek kadar az olduğu ve 3-5 yaş arasında eğitime katılım oranlarının yetersiz olduğu söylenebilir.

2023 Vizyonu kapsamında Türkiye’de okul öncesi eğitim süreci ile ilgili üç ana hedef belirlenmiştir (MEB, 2018);

- Okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması,
- Okul öncesi eğitimde bütünleşik bir sistem oluşturulması,
- Olumsuz şartlarda yaşayan çocukların aldığı eğitimin niteliğinin artırılması.

3.3.3. Ara değerlendirme

İncelenen ülkelerde yıllara göre okul öncesi eğitime katılım yüzdeleri değerlendirildiğinde (Bkz. Çizelge 3.3);

- 3 yaş altındaki çocukların Almanya, Avusturya, Finlandiya, Fransa, Hollanda ve Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitime katıldıkları görülmektedir. Arjantin’de bu katılımın düzensiz olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise okul öncesi eğitime 3 yaş altı çocukların katılımının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bir ülkede kadınların işgücüne dahil olmasını etkileyen önemli unsurlardan biri okul öncesi eğitim hizmetlerinin ulaşılabilir olmasıdır. Okul öncesi eğitime katılım oranının olduğu ülkelerde kadınların ülke ekonomisine katkıda bulundukları söylenebilir.
- 3-5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılımı Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Yeni Zelanda’da bu oran %90’lara ulaşmış veya %90’ları geçmiştir. Bu durum ilgili ülkelerde okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranlarının diğer ülkelere kıyasla düşük olduğu görülmektedir.
- Amerika’da sosyal yardımlaşma amaçlı okul öncesi eğitim faaliyetleri ilgili verilerde yer almadığından, gerçek değerlerin daha yüksek olması gerektiği düşünülmektedir.
- Finlandiya’da bu oranların beklenenden düşük çıkması, eğitimin ülkenin her yerinde eşit kalitede yaygınlaşması ve ulaşılabilir olması ile açıklanmaktadır. Okul öncesi eğitim süreci aile içinde de yürütülebilmektedir.
- Güney Afrika’da okul öncesi eğitime katılım oranlarının yaşa ve yıla bağlı olarak arttığı görülmektedir. Bu durum ülkede okul öncesi eğitim sürecine önem verildiğini göstermektedir.

Çizelge 3.3. İncelenen ülkelerde yıllara göre okul öncesi eğitime katılım yüzdeleri (OECD, 2018'den uyarlanmıştır)

Ülke	3 Yaş Altı			3 Yaş			4 Yaş			5 Yaş		
	2010	2015	2016	2010	2015	2016	2010	2015	2016	2010	2015	2016
Almanya	27	37	37	90	93	92	96	97	96	97	98	97
ABD	-	-	-	41	43	38	65	66	67	92	91	91
Arjantin	-	5	-	-	40	40	-	85	85	-	99	99
Avusturya	12	19	20	66	75	76	90	93	92	96	97	97
Finlandiya	27	28	30	67	68	73	73	74	79	77	79	84
Fransa	5	4	4	99	99	99	100	100	100	100	100	100
Güney Afrika	-	-	-	-	5	5	-	8	8	-	39	39
Hollanda	-	56	56	84	83	88	100	96	96	99	99	99
İngiltere	-	-	-	-	100	100	-	100	100	99	98	97
İtalya	-	-	-	95	92	92	99	96	96	99	97	96
Yeni Zelanda	-	42	43	-	89	89	-	94	93	-	97	98
Türkiye	-	-	0	4	9	9	17	32	34	61	72	70

Uluslararası çerçevede okul öncesi eğitim süreci incelendiğinde (Bkz. Çizelge 3.4 ve Çizelge 3.5);

- Bu sürecin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatıldığı, ilköğretime hazırlık aşaması olarak değerlendirildiği ve sonuçta hayat boyu öğrenmeye zemin oluşturma amacı taşıdığı,
- Türkiye, Güney Afrika ve Arjantin’de eğitim alanında belirlenen temel gelecek hedeflerinin eğitimin ülke genelinde eşit bir şekilde yaygınlaştırılmasını sağlamak, eğitimin niteliğini ve niceliğini artırmak olduğu,
- Amerika’da eğitimin sosyal sorumluluk projeleri ve sivil toplum kuruluşları aracılığı ile oluşturulan katılımcı bir süreç üzerinden geliştirildiği,
- Hollanda ve Avusturya gibi göç alan ülkelerde mültecilerin ve dezavantajlı çocukların toplumdaki diğer çocuklarla eşit eğitim seviyesine ulaşmaları için çalışmaların yapıldığı,
- İngiltere, İtalya, Fransa, Finlandiya gibi ülkelerde hayat boyu öğrenme ilkesini benimsemiş, dünya vatandaşları yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim verildiği,

- Güney Afrika'nın içinde bulunduğu olumsuz koşulların iyileştirilmesi amacıyla dünya ülkeleri tarafından desteklendiği,
- Finlandiya'nın geliştirdiği eğitim modeliyle dünyada rol model olduğu,
- Hollanda, Almanya, Avusturya, Yeni Zelanda gibi ülkelerde, eğitim sürecinde yer alan bireylerin öğrenim seviyelerinin yükseltilmesi için çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.4. İncelenen ülkelerin eğitim ilkeleri ve gelecek hedeflerine ait değerlendirme (Eurydice Türkiye Birimi, 2018; http-14; http-23; http-26; MEB, 2018; OECD, 2017b ve Yakar, 2015a'dan uyarlanmıştır)

Ülke	Eğitim Sisteminin Temel İlkesi	Gelecek Hedefi
Almanya	Eşitlik	Okul öncesi eğitim ve ilköğretim aşamalarında yer alan tüm bireylerin öğrenim seviyelerini yükseltmek
ABD	Eşitlik	Ülke genelinde eğitimcilerin, sivil toplum kuruluşlarının, ebeveynlerin ve öğrencilerin işbirliği içerisinde sorumluluk aldıkları bir düzen oluşturmak
Arjantin	Eşitlik	Zorunlu okul öncesi eğitimi 3 yaşında başlatmak Ülke genelinde eğitime eşit şekilde ulaşılmasını sağlamak
Avusturya	Eşitlik Hümanizm Barış ve Adalet	Dezavantajlı çocukların iyi bir temel eğitim almasını sağlamak Eğitimcilerin öğrenim seviyelerini yükseltmek
Finlandiya	Güven Eşitlik	Hayat boyu öğrenme prensibi ile dünya vatandaşı bireyler yetiştirmek
Fransa	Eşitlik	Okul öncesi eğitim sürecini zorunlu eğitim kapsamında değerlendirmek
Güney Afrika	Demokrasi	Eğitimin niceliğini ve niteliğini artırmak
Hollanda	Bireysellik Eşitlik	Dezavantajlı çocukların iyi bir temel eğitim almasını sağlamak Eğitimcilerin öğrenim seviyelerini yükseltmek
İngiltere	Çok kültürlülük Vatandaşlık bilinci	Ekonominin, kültürün ve geleceğin temeli olarak görülen eğitimde kaliteyi artırarak dünya vatandaşları yetiştirmek
İtalya	Özgürlük Bireysellik	Bireysel odaklı eğitim sayesinde aktif vatandaşlar yetiştirmek
Yeni Zelanda	Bireysellik Süreklilik	Bireylere hayat boyu öğrenme prensibi kazandırmak
Türkiye	Eşitlik Laiklik	Okul öncesi eğitimini yaygınlaştırmak ve entegre bir eğitim sistemi oluşturmak Eğitimin niteliğini artırmak

Çizelge 3.5. İncelenen ülkelerdeki okul öncesi eğitim süreçleri ve ilköğretime geçiş aşamalarına ait değerlendirme (Eurydice Türkiye Birimi, 2018; [http-14](#); [http-23](#); [http-26](#); MEB, 2018; OECD, 2017b ve Yakar, 2015a'dan uyarlanmıştır)

Ülke	Yaş Grubunun Kapsadığı Eğitim Aşaması										
	0 Yaş	1 Yaş	2 Yaş	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	6 Yaş	7 Yaş	8 Yaş	9 Yaş	10 Yaş
Almanya	Kreş		Anaokulu				İlköğretim				
ABD	Okul öncesi eğitim						Tercihe göre seçilen K1-K4, K1-K8 veya K1-K6 arasında süren eğitim aşamaları (13, 9 veya 11 yaşa kadar)				
	-			Anaokulu							
				Kreş (entegre)	Anaokulu (entegre)						
Arjantin	Kreş		Anaokulu		Zorunlu okul öncesi eğitim		İlköğretim (12 veya 11 yaşa kadar)				
Avusturya	Kreş (entegre)		Anaokulu (entegre)		Zorunlu okul öncesi eğitim		Anaokulu (İlkokula başlamak için yeterli olgunluğa erişmemiş çocuklara yönelik)		İlköğretim (Eğer çocuk yeterli olgunluğa erişmişse eğitim 6 yaşında başlar)		
	Günlük çocuk bakımı										
Finlandiya	Okul öncesi eğitim (entegre)						Zorunlu okul öncesi eğitim		Temel Eğitim (16 yaşa kadar)		
Fransa	Okul öncesi eğitim						İlköğretim				
Güney Afrika	-		Anaokulu		Temel Eğitim				Ara Dönem Eğitimi (11 yaşa kadar)		
Hollanda	Çocuk bakımı ve oyun grupları			Anaokulu (entegre)			İlköğretim (12 yaşa kadar)				
	-	Dezavantajlı çocuklar için okul öncesi eğitim (entegre)									
İngiltere	Günlük çocuk bakımı			Kreş (entegre)	KS-1 aşaması			KS-2 aşaması (11 yaşa kadar)			
İtalya	Kreş		Anaokulu (entegre)				İlköğretim (11 yaşa kadar)				
Yeni Zelanda	Okul öncesi eğitim (entegre)						İlköğretim (İsteğe bağlı olarak genellikle 5 yaşında başlar)				
Türkiye	Kreş		Anaokulu (entegre)				İlköğretim (5,5 yaşında başlar)				

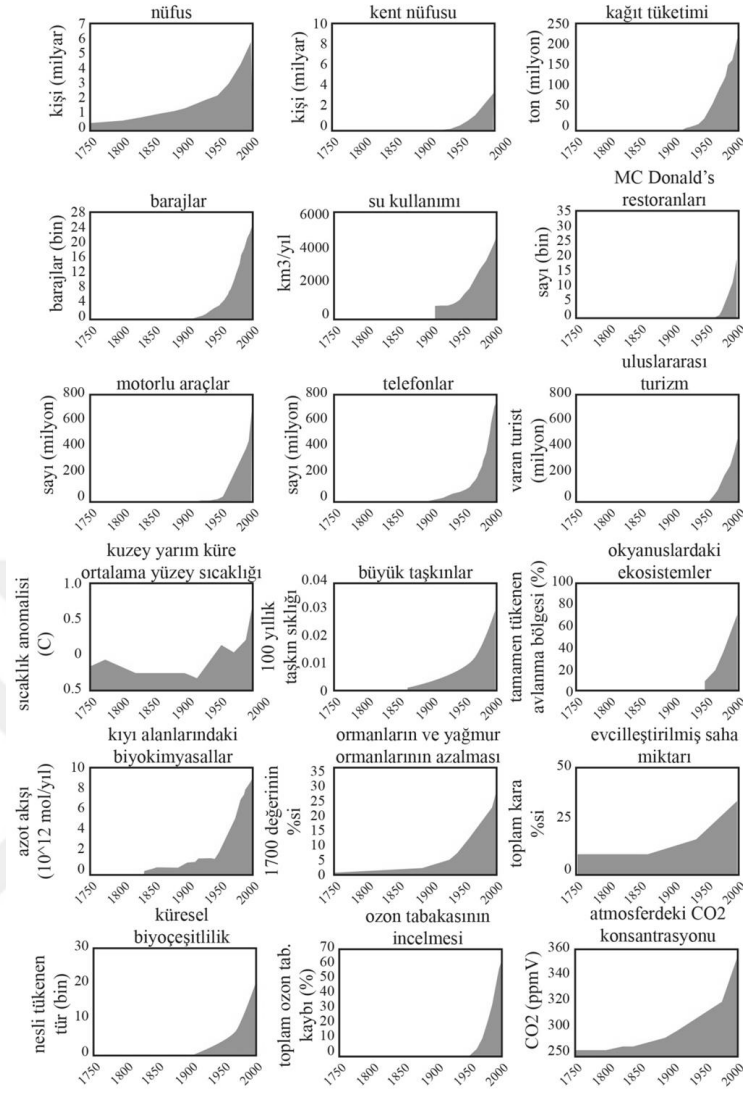
Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerin huzur ve refah seviyeleri ile bu ülkelerdeki eğitimin genel durumu arasındaki ilişki Küresel Hedefler ve XXI. yüzyıl yetkinlikleri ile bağlantılı olarak bir sonraki alt başlıkta incelenmiştir.

3.4. Sürdürülebilir Kalkınma Sürecinde Eğitim

Günümüzde gelecek planlamalarının büyük bir kısmı çocuklar üzerine inşa edilmektedir (UNESCO, 2013). Yapılan bu planlamalar sürdürülebilir temeller üzerine geliştirilmektedir. Sürdürülebilirlik kapsamında yapılan planlamaların gerçekleştirilmesi için bireylerin sürdürülebilir yaşam şeklini benimseyerek uygulamaları gerekmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir yaşam şeklinin benimsenmesi toplumsal değişimi beraberinde getirmektedir. Eğitim ile gerçekleşen toplumsal değişim nesiller boyu devam eden bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte sürdürülebilir kalkınma için eğitim stratejileri geliştirilmektedir. Çalışma kapsamında sürdürülebilir kalkınma sürecinde eğitim konusu, insan ve doğa ilişkilerinden yola çıkılarak incelenmiştir.

XVI. yüzyıl öncesinde insanlar doğa ile spiritüel bir ilişki içerisinde yaşamlarını sürdürdükleri dönemlerde doğanın düzenini anlamak için çabalamışlardır. XVII. yüzyılda fizik ve astronomi alanlarında yaşanan bilimsel gelişmeler sonucunda insan doğa ile kurduğu ilişkilerin merkezine kendini yerleştirmiştir (Capra, 1992). Böylece doğanın insana hizmet etmekle yükümlü olduğu bir anlayış doğmuştur.

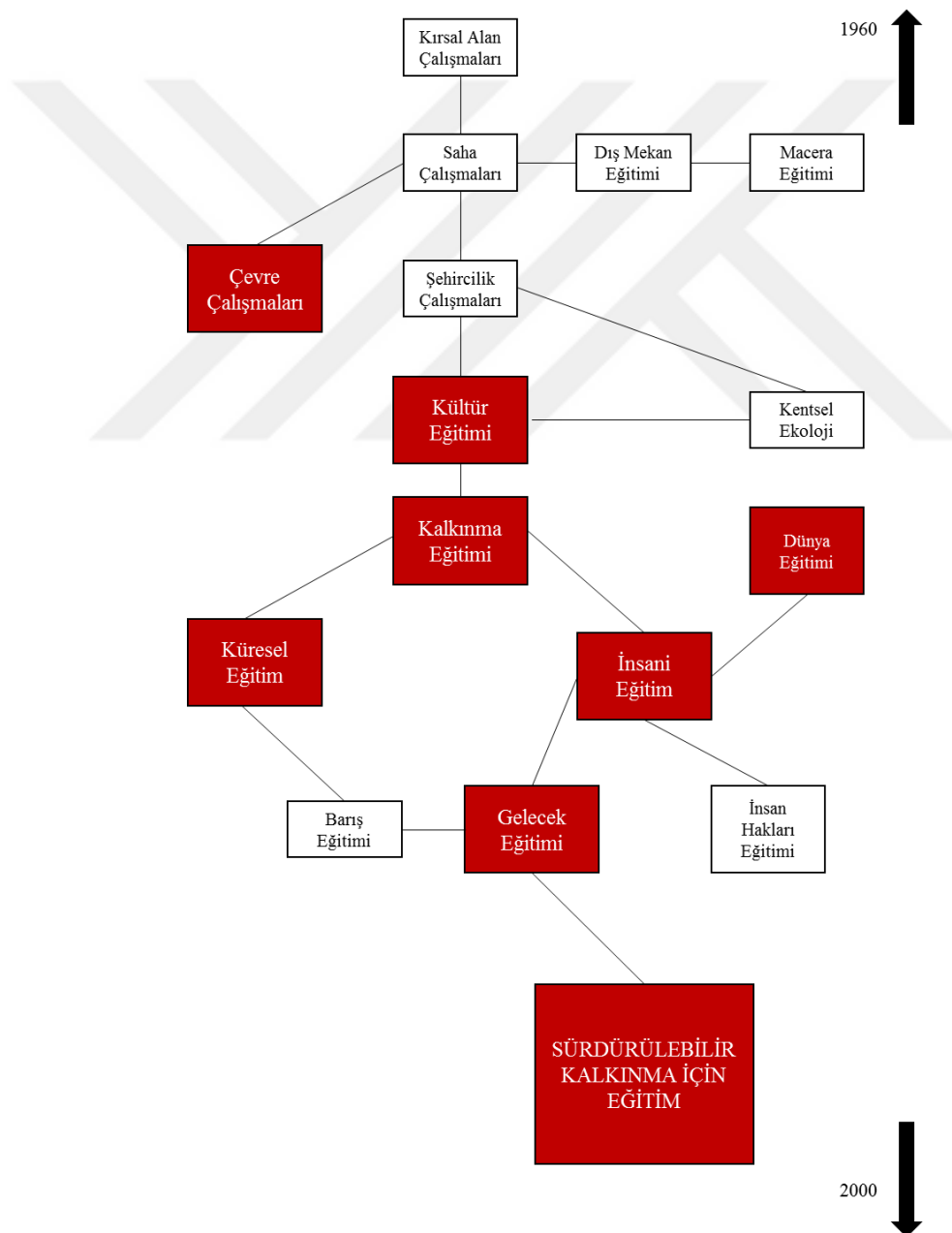
İnsanın doğaya hükmetme düşüncesi; buharlı makinelerin icadı sonucunda yapılan coğrafi keşifler, ticaretin yaygınlaşması, sanayi alanındaki gelişmeler, hammadde ve enerji ihtiyacındaki artış sebebiyle kıtalar arası bir boyut kazanmıştır (Ertek, 2017). Bu süreçte insanın doğa ile ilişkilerini doğrudan etkileyen bir üretim sistemi oluşturulmuştur. İnsanın ve doğanın sömürülmesine dayalı bu üretim sisteminin yol açtığı sorunlar toplumun huzurunu ve sağlığını etkileyen boyutlara ulaştığında çevre duyarlılığı konusu gündeme gelmiştir (Bkz. Şekil 3.5).



Şekil 3.5. 1750-2000 yılları arasında insanoğlunun dünyaya etkilerini gösteren grafikler (Steffen vd., 2004'ten uyarlanmıştır)

1960'lı yıllardan 2000'lere gelinceye kadarki süreçte çevre duyarlılığı konusu çeşitli çalışma alanlarının ve eğitim faaliyetlerinin odak noktası olmuştur (Palmer, 2003). Bu süreç bitki ve hayvanlar alemi hakkında bilgi sahibi olma, onların yaşam sistemlerini öğrenme amacıyla yapılan çevre araştırmaları ile başlamıştır. Çevre araştırmaları sonrasında biyoloji, coğrafya gibi alanlarda uzman kişiler tarafından saha çalışmaları yapılmıştır. 1970'lü yıllarda bireylerin ilk elden deneyim kazanmalarını sağlamak üzere dış mekan eğitimleri ve maceracı çevre eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Sonraki dönemlerde bu eğitimlerin içeriği ve kapsamı geliştirilerek çevre çalışmaları merkezleri kurulmuştur. Çevrenin korunması konusu üzerine düşünceler oluşturulmuş, şehircilik alanında çevre üzerine özelleşmiş bir eğitim dalı kurulmuştur. 1980'lü yıllarda çevre konusu küresel dünyanın gündemi haline gelmiştir. Böylece

devlet politikaları çevresel duyarlılık üzerine oluşturulmaya başlanmıştır. Kalkınma ve değerler eğitiminde çevrenin önemli bir unsur olduğuna işaret edilmiştir. Çevre ile ilgili alınan kararlar ve yapılan uygulamalar değerlendirme süreçlerinden geçirilerek aktif katılımlı bir duyarlılık sistemi geliştirilmiştir. 1990'lı yıllarda çevresel problemlerin çözümünün eğitim ile gerçekleşeceği ve bu konuda her bireyin sorumluluk alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda bireylerin çevreye karşı tutum ve davranışlarını değiştirmesi gerektiğine işaret edilmiştir. 2000'li yıllarda çevre konusunda işbirlikçi yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır (Bkz. Şekil 3.6). Böylece sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusu gündeme gelmiştir.



Şekil 3.6. Çevre çalışmaları ve çevrenin konu alındığı eğitim alanları (Palmer, 2003'ten uyarlanmıştır)

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusu bireyselden evrensele doğru genişleyen bir sistematige sahiptir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile herkesin eğitim hakkı olduğu bildirilmiştir (UN, 1948). Çocukların eğitim hakkı Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ayrıca değerlendirilmiş ve yasalarla güvence altına alınmıştır (UN, 1989). 1972 yılında eğitimin hayat boyu süren bir etkinlik olduğuna karar verilmiştir (UNESCO, 1972). Bu kararlar birlikte eğitimin okul ile sınırlı kalmamasını esas alarak evde, işte ve hayatın her alanında eğitimin gerçekleştirilebileceğini savunan, herhangi bir yaş, sosyal statü veya ekonomik duruma bakılmaksızın her koşulda ve ortamda eğitimin sürdürülebileceğini gösteren hayat boyu öğrenme kavramı geliştirilmiştir.

2005 UNESCO Raporu'nda "daha sürdürülebilir bir gelecek oluşturma konusunda, dünyanın her yerindeki insanları aydınlatacak etkili bir kavram olan sürdürülebilir kalkınma yaklaşımının merkezinde eğitim ve öğretimin olduğu" belirtilmiştir (UNESCO, 2005). 2005-2014 yılları arasındaki sürecin Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Eğitim Dönemi ilan edilmesiyle birlikte mevcudun ve geleceğin yaşam kalitesinin artırılmasında eğitimin önemli bir yere sahip olduğunun altı çizilmiştir.

BM 2014 Raporu'nda eğitimin hem küresel gelişme için bir araç olduğu hem de başlı başına bir amaç olduğu belirtilerek eğitimin küresel kalkınma için önemine dikkat çekilmiştir (UN, 2014). Böylece tüm ülkeler için sürdürülebilir kalkınmanın sektörler arası çalışmalarla gerçekleştirilebileceği ve bu çalışmaların eğitim ile başladığı vurgulanmıştır.

3.4.1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sürdürülebilir kalkınma 1987 yılında Brundtland Raporu'nda "bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını ortadan kaldırmadan karşılamak" şeklinde tanımlandığı tarihten 2000 yılında Binyıllık Kalkınma Hedefleri ile daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alınmaya kadarki süreçte küresel ölçekte gerçekleştirilen tüm önemli toplantıların, alınan kararların ve geliştirilen projelerin odak noktası olmuştur (Grange, 2017; UN, 1987). Binyıl Bildirgesi ile insanların küresel düzeyde, onur, eşitlik ve esenlik ilkelerinin güçlendirilmesi için topluca sorumluluk taşıdığı vurgulanmış ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için Binyıllık Kalkınma Hedefleri belirlenmiştir (UN, 2000). 2015 yılında gerçekleştirilen Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde 2030 yılı için Sürdürülebilir

Kalkınma Hedefleri (SKH) diğer adıyla Küresel Hedefler belirlenmiştir (UN, 2015) (Şekil 3.7). Belirlenen hedefler arasında Nitelikli Eğitim maddesi diğer tüm Küresel Hedefler'i etkileme özelliğindedir. Bu durum sürdürülebilir bir gelecek oluşturma konusunda eğitimin önemini vurgulamaktadır.



Şekil 3.7. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ([http-37](http://37)'den uyarlanmıştır)

Günümüzde sürdürülebilir kalkınma sürecinin mimarlık alanında değerlendirilmesi bir zorunluluktur. Mimarlık eylemi hem fiziksel çevrenin tasarlanmasında sürdürülebilir yapım ilkelerinin kullanılması yoluyla hem de insan yaşantısına yön verme konusunda sürdürülebilir yaşam ilkelerinin benimsenerek günlük hayata aktarılması yoluyla sürdürülebilir kalkınma sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda mimarlık, sürdürülebilirliğin toplumda bir kültür olarak yerleşmesine aracı olmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sürdürülebilir kalkınma kapsamında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için toplumların gerekli bilinç ve sorumluluk seviyesine ulaşması gerekmektedir. Bu gereklilik toplumsal değişimin gerçekleştiği bir süreci ifade etmektedir. Mimarlık ve eğitim toplumsal değişim sürecinin gerçekleştirilmesinde önemli olan iki etkidir.

3.5. Bölüm Değerlendirmesi

İnsanoğlunun doğaya verdiği zararlar bireylerin sağlığını ve yaşam standartlarını etkilemeye başladığında çevrenin insan hayatı için önemi farkedilmiştir. Böylece çevre duyarlı sistemler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte sürdürülebilir bir gelecek oluşturma konusunda eğitim hem bir araç hem de bir amaç olarak kabul edilmiştir (Bkz. Çizelge 3.6).

Çizelge 3.6. Sürdürülebilirlik kapsamında eğitim ile ilgili küresel gelişmeler ve alınan önemli kararların değerlendirilmesi (UN, 1948, 1989, 2014 ve UNESCO, 1972, 2005'ten uyarlanmıştır)

Gerçekleşen Küresel Gelişme	Alınan Önemli Kararlar
<i>BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948)</i>	Herkesin eğitim hakkı olduğu, İlk ve temel eğitim düzeyinde eğitimin ücretsiz olması gerektiği, İlköğretimin zorunlu olduğu bildirilmiştir.
<i>UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu (1972)</i>	Eğitimin hayat boyu süren bir etkinlik olduğuna karar verilmiştir.
<i>BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)</i>	İlköğretim herkes için zorunlu ve ücretsiz duruma getirilmiştir. Okula devamlılığın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için gereken önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır.
<i>UNESCO Raporu (2005)</i>	Sürdürülebilir kalkınmanın temelinde eğitim ve öğretimin olduğu belirtilmiştir.
<i>BM Raporu (2014)</i>	Eğitimin hem başlı başına bir amaç olduğu, hem de küresel kalkınma için bir araç olduğu belirtilmiştir. Böylece 2015 yılı sonrası için eğitimin küresel kalkınma açısından önemine dikkat çekilmiştir. Tüm ülkeler için sürdürülebilir kalkınmanın sektörler arası çabalar aracılığıyla gerçekleştirilebileceği ve bu çabaların da eğitim ile başladığı vurgulanmıştır.

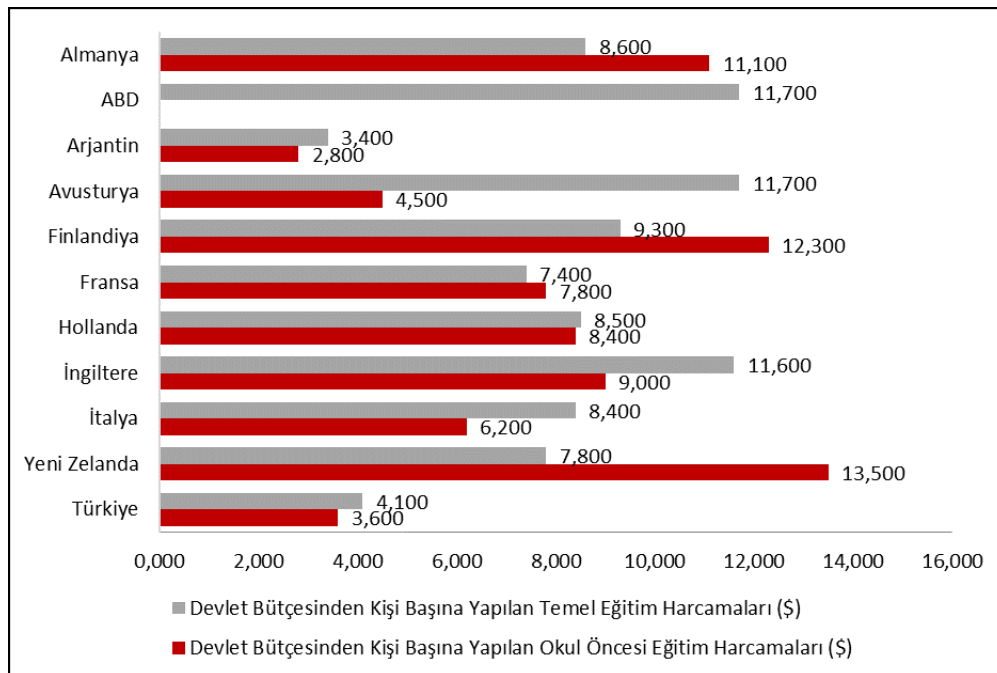
Küresel çapta yapılan sürdürülebilirlik odaklı etkinliklerin temelinde eğitim yer almaktadır. Eğitimin temelinde ise çocuklar bulunmaktadır. Çocuklar sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutları için ortak bir temeldir (Chan, 2013). Dolayısıyla sürdürülebilir bir gelecek oluşturmak için çocuk eğitiminin başlangıcı olan okul öncesi eğitim süreci önemlidir. Bu süreçte çocukların eğitimi ve gelişimi sosyal ve fiziksel çevre tarafından desteklenmelidir.

Günümüzde eğitim okul öncesi dönemde başlayan, temel eğitim süreci ile devam eden ve bu süreç sonunda hayat boyu öğrenme prensibi doğrultusunda yaşamın her alanında devam eden, çok boyutlu bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma sürecinde öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda ve meslek hayatında kullanılması, eğitimin çok yönlü bir şekilde farklı alanlarda ekonomik, sosyal ve çevresel getirilerinin artmasını sağlamaktadır (UNESCO, 2014). Niteliği ve niceliği gelişmiş bir eğitimin ülke geneline eşit şekilde yayılması o ülkenin huzur ve refah seviyesinin belirlenmesinde, diğer bir deyişle ülkenin kalkınması konusunda etkili rol oynamaktadır. Bu bağlamda ülkelerin kalkınma durumu ve eğitime verilen önem arasındaki ilişkinin değerlendirilebilmesi açısından ülkelerin devlet bütçesinden yaptığı okul öncesi eğitim ve temel eğitim harcamaları incelenmiştir. Sonrasında ülkelerdeki

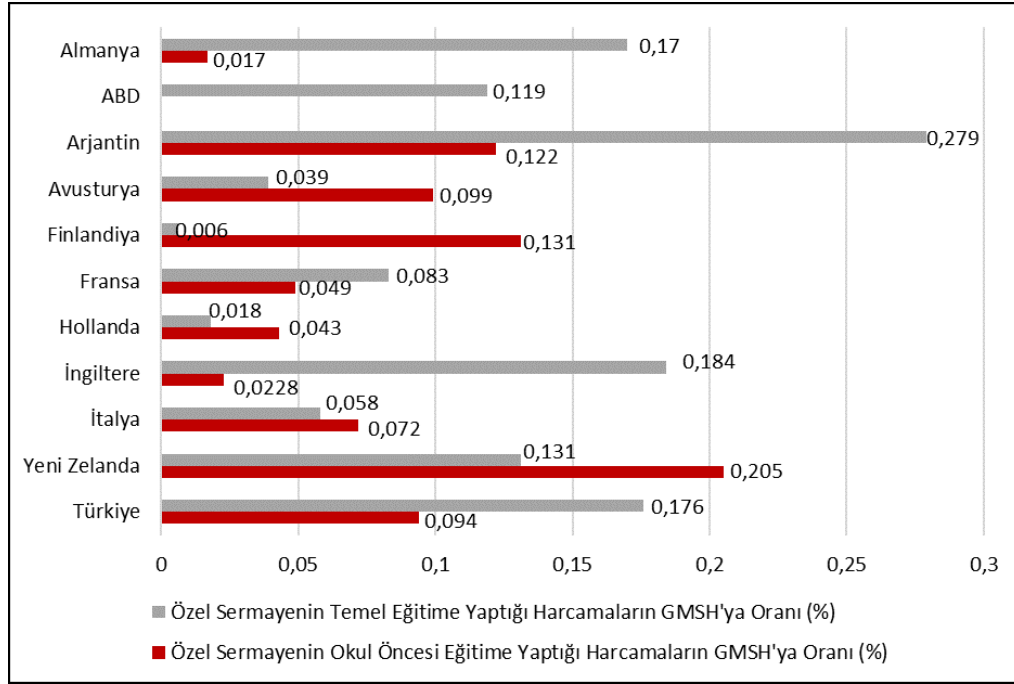
okul öncesi eğitim sürecine ve temel eğitim sürecine yapılan özel sermaye desteği incelenmiştir. Bu incelemelere göre (Bkz. Çizelge 3.7 ve Çizelge 3.8);

- Almanya, Finlandiya ve Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitimde kişi başına yaptığı devlet harcaması temel eğitim sürecine yapılan harcamalardan fazla olduğu görülmektedir. Bu durum ülkelerde okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir.
- Okul öncesi eğitimde ve temel eğitimde kişi başına yapılan harcamalar arasındaki farkın Fransa, Hollanda, Arjantin ve Türkiye’de az olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili ülkelerde okul öncesi eğitime ve temel eğitime hemen hemen eşit oranlarda harcama yapıldığını göstermektedir. Ancak yapılan harcama miktarı Fransa ve Hollanda’da fazla, Arjantin ve Türkiye’de azdır.
- Almanya, Arjantin, İngiltere ve Türkiye’de temel eğitim sürecine yapılan özel sermaye yatırımı, okul öncesi eğitime yapılandan fazladır.
- Yeni Zelanda, Hollanda, İtalya ve Avusturya’da okul öncesi eğitim sürecine yapılan özel sermaye yatırımı, temel eğitim sürecine yapılandan fazladır.
- Finlandiya’da temel eğitim sürecinde kamu kaynakları kullanılmaktadır. Eğitim, ülkenin her yerine eşit şekilde yaygınlaşmış, ücretsiz ve ulaşılabilir bir durumdadır. Bu bağlamda temel eğitim sürecinde özel sermaye desteği yok denecek kadar azdır.

Çizelge 3.7. İncelenen ülkelerde devlet bütçesinden kişi başına yapılan okul öncesi ve temel eğitim harcamaları (OECD, 2018’den uyarlanmıştır)



Çizelge 3.8. İncelenen ülkelerde özel sermayenin okul öncesi ve temel eğitim süreçlerine yaptığı harcamaların GMSH'ya oranı (OECD, 2018'den uyarlanmıştır)



Günümüzde uluslararası ölçekte kalkınma ortamı hızla değişmektedir (UNDP, 2018). Bu değişim sürecinde bireyin kendi yaşam yollarını kendisinin belirlemesi, sağlıklı olması, bilgiye erişimi, evrensel haklarını kullanımı, güvenliği, insana yakışır bir yaşam standartına sahip olması, ayrımcılıktan korunması ve insan onuruna yakışır şekilde yaşaması konuları üzerinde durulmaktadır. Bu noktada İnsani Gelişme Endeksi, insan gelişiminin şu unsurlara göre değerlendirmektedir;

- Doğumdan itibaren beklenen yaşam süresi; uzun ve sağlıklı olabilmeyi ifade etmektedir.
- Ortalama öğrenim süresi; toplumdaki yetişkin bireylerin hayatları boyunca öğrenim gördükleri süreyi ifade etmektedir.
- Beklenen öğrenim süresi; ülkenin vatandaşı olan bir bireyin eğitim almayı bekleyebileceği toplam süreyi ifade etmektedir.
- Kişi başına düşen Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH); insana yakışır yaşam standartına kavuşabilmeyi, satın alma gücünü ifade etmektedir.

Bu bağlamda çalışma kapsamında incelenen ülkelerin 2018 yılı BM İnsani Gelişme Raporu verileri incelendiğinde (Bkz. Çizelge 3.9);

- İnsana yakışır yaşam standartlarına kavuşabilme oranının Amerika, Hollanda ve Almanya'da fazlayken Güney Afrika, Arjantin ve Türkiye'de az olduğu

görülmektedir. Ekonomisi gelişmiş ülkelerdeki yaşam standartlarının diğerler ülkelere göre yüksek olduğu görülmektedir.

- Doğum anından itibaren uzun ve sağlıklı yaşama süresi Fransa, Hollanda ve Yeni Zelanda'da yaklaşık 82 yılken Türkiye ve Arjantin'de 76, Güney Afrika'da ise 63'tür. Dengeli beslenme ve spor alışkanlığı kazanan insanların havası, suyu ve çevresi temiz ortamlarda sürdürdüğü yaşam diğerlerine göre daha uzun ömürlü ve sağlıklı olduğu görülmektedir.
- Beklenen öğrenim süresi Yeni Zelanda ve Hollanda'da 18 yıl, Türkiye'de 15 yıl, Güney Afrika'da ise yaklaşık 13 yıldır. Beklenen öğrenim süresinin fazla veya az olması tablodaki genel durumu tek başına etkilememektedir. Bu bağlamda verilen eğitimin niteliği ve niceliğinin önemli olduğu söylenebilir.
- Ortalama öğrenim süresi Almanya'da 14 yıl, Türkiye'de 8 yıldır. Ortalama öğrenim süresi, eğitim sürecinde edinilen bilgilerin niteliği ve niceliği ile desteklendiğinde toplumun gelişmişlik seviyesinin arttığı söylenebilir.

Çizelge 3.9. Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin 2018 yılı BM İnsani Gelişme Raporu verilerine göre değerlendirilmesi (UNDP, 2018'den uyarlanmıştır)

Ülke	İGE (değer)	Doğumdan İtibaren Beklenen Yaşam Süresi (yıl)	Beklenen Öğrenim Süresi (yıl)	Ortalama Öğrenim Süresi (yıl)	Kişi Başına Düşen GSMH (\$)
Almanya	0.936	81.2	17	14.1	46,136
ABD	0.924	79.5	16.5	13.4	54,941
Arjantin	0.825	76.7	17.4	9.9	18,461
Avusturya	0.908	81.8	16.1	12.1	45,415
Finlandiya	0.920	81.5	17.6	12.4	41,002
Fransa	0.901	82.7	16.4	11.5	39,254
Güney Afrika	0.699	63.4	13.3	10.1	11,923
Hollanda	0.931	82.0	18.0	12.2	47,900
İngiltere	0.922	81.7	17.4	12.9	39,116
İtalya	0.880	83.2	16.3	10.2	35,299
Yeni Zelanda	0.917	82.0	18.9	12.5	33,970
Türkiye	0.791	76.0	15.2	8.0	24,804

Bireyin ve toplumun gelişerek uygarlaşması noktasında eğitim konusu belirleyici bir unsurdur. Bu duruma bağlı olarak eğitim alanındaki güncel eğilim bireyleri erken yaşlardan itibaren XXI. yüzyıl yetkinlikleri ile donatmaktır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sürecinde çocuklara XXI. yüzyıl yetkinliklerinin kazandırılması, ülkelerin gelecekteki rekabet ortamında kendilerini görmek istedikleri yer açısından son derece önemlidir. Çağın gereklilikleri çerçevesinde XXI. yüzyıl yetkinliklerini dört başlık altında incelemek mümkündür (P21, 2019a; Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009) (Bkz. Çizelge 3.10).

Çizelge 3.10. XXI. yüzyıl yetkinlikleri (P21, 2019a; Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009'dan uyarlanmıştır)

Yetkinlik	Açıklama	İçerik
Anahtar Konular ve XXI. Yüzyıl Temaları	XXI. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken temel yetkinliklerdir. Bu başlık altında; küresel duyarlılık , finansal ve girişimcilik okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı için gereken ana yetkinlikler sıralanmaktadır.	İngilizce
		Okuma ve dil
		Sanat
		Matematik
		Ekonomi
		Bilim
		Coğrafya
		Tarih
Yaşam ve Kariyer Yetkinlikleri	Geleceğin yaşam ve çalışma ortamlarına hazırlıklı olmak için gereken yetkinliklerdir. Bu başlık altında; değişkenliğe uyum sağlama, farklı sorumluluklar üstlenebilme, başkalarının görüşlerine değer verme, grup içinde çalışabilme, kültürel farklılıklara saygı duyma gibi yetkinlikler sıralanmaktadır.	Yurttaşlık
		Esneklik ve uyumluluk
		Girişkenlik ve kendi kendini yönetme
		Sosyal ve kültürlerarası etkileşim
Öğrenme ve İnovasyon Yetkinlikleri	Hayat boyu öğrenmenin ve yaratıcı düşünmenin anahtar yetkinlikleridir.	Üretkenlik ve hesap verebilirlik
		Liderlik ve sorumluluk
		Eleştirel düşünme ve problem çözme
		İletişim
Bilgi, Medya ve Teknoloji Yetkinlikleri	Karşılaşılan sorunun çözümüne yönelik bilginin çeşitli kaynaklardan seçilerek alınması, bilgiye erişim ve ahlaki konular hakkında temel bir anlayışa sahip olma gibi konuları içeren yetkinliklerdir.	İşbirliği
		Yaratıcılık
		Bilgi
		Medya
		Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı

Okul öncesi eğitim sürecindeki çocuklar XXI. yüzyıl yetkinliklerini oyun aracılığıyla, yetişkinlerle girdikleri iletişimlerle, akranlarıyla kurdukları iletişimlerle ve bulundukları bütün ortamdan öğrenmektedirler (P21, 2019b). Bu öğrenme süreci çocuğun gelişim alanlarının tamamına odaklanan, oyun temelli, işbirlikçi öğrenme esaslı, farklı yaklaşımların iç içe geçtiği, esnek tutumlu, ihtiyaca göre özelleşmiş, gözlem yolu ile değerlendirilen, sürekliliği olan ve öğrenme yetkinliklerinin bir arada değerlendirildiği bir süreçtir. Bu süreçte mimarlık eylemi, eğitim ortamının deneyimlenmesi konusunda okul öncesi eğitim sürecini şekillendiren bir etkidir.

4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK ve MİMARLIK İLİŞKİSİNİN EĞİTİM ORTAMLARI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

“Çocuk ilk tasarımcıdır. Keşfedilecek pek çok yeni ile dolu ortamda kendi ifadesini kurar, araçlarını seçer ve üretir. Bu üreti güçlü bir yeniyi ve saf bilincin ipuçlarını içerir (Yılmaz, 2003).”

Çocukluk döneminde bireylerin mimarlık ile iletişimi genellikle eğitim ortamlarında yoğunlaşmaktadır (Koralek ve Mitchell, 2005). Okul öncesi eğitim ortamları çocukların ikinci evi olarak kabul edilmektedir (Peisner vd., 2001). Yapılan araştırmalar bilinçli ve iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocuk eğitimi desteklediğini ve çocukların öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermiştir (Fuligni vd., 2012). Fiziksel çevrenin çocuk gelişimi ve eğitimi etkilemesi, çocuğun mekanı deneyimleyerek öğrenmesi yönünden mimarlığı aktif bir öğrenme aracına dönüştürmektedir.

Öğrenme ortamlarının psikolojik, sosyal, fiziksel, kültürel ve kurumsal olmak üzere çok boyutlu bir yapısı vardır (Kolb ve Kolb, 2013). Bu çok boyutlu yapıda çocukların hayal gücünü, fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyen çevre -aile ve öğretmenden sonra gelen- “üçüncü bir öğretmen” olarak kabul edilmektedir (Edward, Gandini ve Forman, 1998). Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmelerinde çevre ile iletişim içinde olma durumu etkilidir (Maxwell 2007). Çocuklar çevrelerinde bulunan bireylerden ve farklı özellikler taşıyan nesnelerle kurdukları etkileşimler sonucunda edindikleri deneyimlerden öğrenmektedirler. Bu sebeple okul öncesi eğitim ortamları farklı karakterleri bir arada bulundurarak çocukların birbirinden farklı ilgi alanlarında gelişimini ve eğitimi desteklemelidir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların fiziksel çevre ile birebir ilişki içinde olması katılımcı bir durum oluşturmaktadır. Bu ortamlarda çocuklara karar verme ve seçim yapma imkanı sunan uygun koşulların yaratılması önemlidir (Dudek, 2000). Eğitim sürecinde çocuklar, seçme, karar verme, değiştirme, dönüştürme ve uyarılma gibi eylemleri gerçekleştirirken mimarlığı deneyimleyerek öğrenmektedirler. Öğrenme etkinliklerinin okul sınırlarına bağlı kalmadığı sistemlerde eğitim kimi zaman farklı meslek gruplarının çalışma alanlarında kimi zamansa doğada oluşturulan öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Bu sayede çocuklar farklı ortamları deneyimleyerek yetişkin hayatına ilişkin gerçeklikleri tecrübe ederek, somut bilgilerle geleceğe hazır duruma ulaşmaktadırlar.

Yapısal anlamda sürdürülebilir mimarlık ilkelerinin büyük ölçüde uygulandığı günümüzde okul öncesi eğitim yapıları da büyük oranda çevre dostu malzemeler kullanılarak inşa edilmektedir. İç mekanlarda kullanılan donatı ve mobilyalarda doğal malzeme kullanımı esas olmaktadır. Ayrıca binalarda genellikle güneş enerjisinden faydalanılmakta ve enerji tasarrufuna yönelik sistemler kullanılmaktadır. Bu sistemler sayesinde binalarda su korunumu sağlanmakta ve enerji üretimi yapılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin yapıldığı alanlarda genellikle doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır.

Günümüzde tasarlanan eğitim ortamlarının sürdürülebilirlikle kurduğu ilişki sadece yapısal çerçeve ile sınırlı kalmayıp işletme ve finansal açılardan da desteklenmektedir. Bu bağlamda eğitim saatleri dışında hem öğrencilerin hem de çevre halkının kullanımına açık olma durumu bu ortamları birer toplum merkezi haline getirerek hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir.

4.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Ortamlarına Ait Örneklerin İncelenmesi

Bu başlıkta dünyadan ve Türkiye’den okul öncesi çocuk eğitim ortamlarına ait örnekler incelenmiştir. Seçilen örneklerin güncel ve öncü örnekler olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan incelemenin kapsamını mümkün olduğunca genişletmek amacıyla belirli bir eğitim yaklaşımını takip eden okulların yanı sıra özgün programa sahip okullar da incelenmiştir.

4.1.1. Dünyadan örneklerin incelenmesi

Farklı ülkelerden okul öncesi eğitim ortamlarının incelendiği bu alt başlıkta verilen örnekler pedagojik özellikler, yapısal özellikler, tasarım özellikleri, beşeri özellikler yönünden ve XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden ele alınmıştır.

4.1.1.1. *Almanya’daki Neuötting Montessori Okulu*

Lisanslı bir Montessori okulu olan Neuötting Montessori Okulu kent yerleşkesinin batı sınırını oluşturan örüntüde, tarım alanlarının ve çiftliklerin yanında yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.1). ARGE Studio Lot ve MW Architekten tarafından tasarlanan binanın inşası 2016 yılında tamamlanmıştır. Tasarım sürecinde eğitimciler, okul personelleri ve öğrenciler yer almıştır.



Görsel 4.1. Neuötting Montessori Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Okulda çevre eğitimi kapsamında orman anaokulu programı uygulanmaktadır. Ormanlık alanlara inşa edilen hafif strüktürlü bungalovlarda yürütülen programda çocukların doğada çeşitli gözlemler yapmaları sağlanmaktadır. Yapılan gözlemler sayesinde çocuklar doğayı ve doğadaki canlı türleri hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar (Bkz. Görsel 4.2). Böylece erken yaşlardan itibaren çocuklara doğa ve hayvan sevgisi aşılanmakta, çevresel duyarlılık kazandırılmaktadır.



Görsel 4.2. Neuötting Montessori Okulu'na ait orman anaokulu ([http- 38](http-38)'den alınmıştır)

Tasarımda doğal ahşap malzeme kullanımı esastır. Cephelelerde ve iç avluda tasarlanan oturma alanlarında natürel renkli lineer ahşap malzemeler kullanılmıştır. Cephelelerde yer alan geniş şeffaf yüzeyler sayesinde doğal aydınlatmadan ve doğal havalandırmadan faydalanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.3). İç mekanlarda zeminde, duvar yüzeylerinde ve tavanda kullanılan doğal ahşap malzemeler ile akustik konfor sağlanmıştır.



Görsel 4.3. Neuötting Montessori Okulu'ndaki iç avlu ([http- 39](http-39)'dan alınmıştır)

Tasarım, Montessori pedagojisine göre özelleşmiş eğitim ortamlarına sahiptir. Okul binası Montessori eğitim ortamlarının temel unsurları olan “doğallık ve gerçekçilik” esasına uygun şekilde tasarlanmıştır. İç ve dış mekanlarda kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, tezgah yüzeyleri ve sandalyeler çocukların erişebileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır. Bu durum çocuklara hareket serbestliği tanımaktadır. Dersliklerde yer alan mutfaklarda gerçek mutfak araç gereçlerinin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. İç mekan öğelerinde natürel ve pastel renkli doğal ahşap malzemeler kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.4).



Görsel 4.4. Neuötting Montessori Okulu'nda çocuk ölçeğine uygunluk ([http- 39'dan alınmıştır](http-39'dan alınmıştır))

Şeffaf malzemeler, perdeler ve geçiş boşlukları kullanılarak mekanlar arasında akışkanlık sağlanırken aynı zamanda çocukta merak ve keşif duygusu uyandırmaktadır. Okuldaki tüm derslikler iç avlu etrafında toplanmıştır. Bütün dersliklerin iç avluya doğrudan erişimi bulunmaktadır. Bu durum çocukların doğa ile iç içe olmalarını sağlamaktadır. Dersliklerin iç avluya bakan cephelerinde kullanılan açılır-kapanır perde sistemi sayesinde tüm derslikler ortak kullanım alanı olan iç avluda kendi özel alanlarını oluşturabilmektedirler. Bu bağlamda ihtiyaca göre değişebilir-dönüşebilir bir planlama yapılmıştır (Bkz. Görsel 4.5).



Görsel 4.5. Neuötting Montessori Okulu'ndaki perde sistemi ([http- 39'dan alınmıştır](http-39'dan alınmıştır))

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.2. Almanya'daki Esslingen Steiner Anaokulu

Lisanslı bir Waldorf okulu olan Esslingen Steiner Anaokulu konut yerleşkelerinin sera ve tarım arazileriyle kesiştiği bir bölge yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.6). Lederer Ragnarsdóttir Oei tarafından tasarlanan anaokulu binası mevcut Waldorf okulunun ana kütesinden bağımsız bir şekilde inşa edilmiştir. Binanın yapımı 2013 yılında tamamlanmıştır.



Görsel 4.6. Esslingen Steiner Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

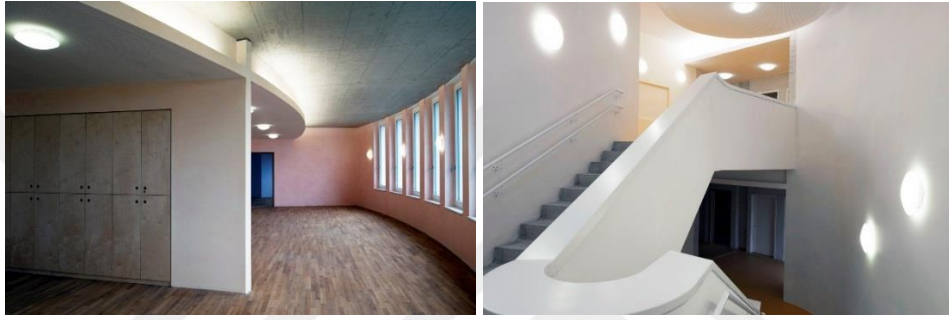
Dış cephenin tamamı geri dönüştürülmüş doğal ahşap malzeme kullanılarak oluşturulmuştur. Binada güneş enerjisinden faydalanılmakta, doğal havalandırma ve doğal aydınlatma kullanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.7).



Görsel 4.7. Esslingen Steiner Anaokulu'nun genel görünüşü ve giriş cephesi ([http- 40](http-40)'dan alınmıştır)

Tasarım, Waldorf pedagojisine göre özelleşmiştir. Waldorf mimarisinin belirgin özelliklerinden olan organik üslup kullanılarak tasarlanan binada özenli bir renk seçimi yapılmıştır. Çocuk ölçeğine uygun şekilde tasarlanan donatı ve mobilyalar sayesinde çocukların kendilerini yetkin ve yeterli hissetmeleri sağlanmıştır. Mekanlar gerekli görülen yerlerde yapay aydınlatma ile desteklenmiştir.

Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Farklı renkler ve formlar kullanılarak farklı karakterlere sahip mekanlar oluşturulmuştur. Böylece çocukların öğrenmeleri ve hayal güçleri desteklenerek yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.8).



Görsel 4.8. Esslingen Steiner Anaokulu'nun iç mekanları ([http- 40](http://40)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.3. ABD'deki Brooklyn Botanik Bahçesi

Brooklyn Botanik Bahçesi yapı yoğunluğunun fazla olduğu bir alanda bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.9). Botanik Bahçe'de çocuklara yönelik çevre eğitimlerinin verildiği atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Böylece yoğun kent yaşamının içindeki çocuklara doğayı tanıma fırsatı sunulmaktadır.



Görsel 4.9. Brooklyn Botanik Bahçesi'ne ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Düzenlenen etkinliklere katılım aile ile birlikte veya sadece çocuklardan oluşan atölye grupları ile gerçekleştirilmektedir. Doğal alanlarda oluşturulan eğitim ortamlarında çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır (Bkz. Görsel 4.10).



Görsel 4.10. Brooklyn Botanik Bahçesi'nde gerçekleştirilen çevre eğitimi uygulamaları ([http- 41](http-41)'den alınmıştır)

Bahçede üretilen sebze ve meyveler park içinde bulunan restoranlarda ve satış birimlerinde servis edilmektedir (Bkz. Görsel 4.11). Böylece toplum sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanma konusunda teşvik edilmektedir. Bu bağlamda Botanik Park'ın özellikleri özgürlük, üreticilik, paylaşım ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir.



Görsel 4.11. Brooklyn Botanik Bahçesi'nde üretilen ürünler ve ürünlerin servis edilişi ([http- 41](http-41)'den alınmıştır)

Gerçekleştirilen eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.4. ABD'deki WeGrow Okulu

Lisanslı bir Montessori okulu olan WeGrow Okulu kent merkezinde bulunan bir yapı adası boyunca sıralanan bina dizisi içinde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.12). Bjarke Ingels Group tarafından tasarlanan ve yapımı 2018 yılında tamamlanmıştır. Okulda “öğrenimin her ortamda gerçekleştiği” düşüncesi doğrultusunda yeryüzünün tamamının bir sınıf olduğu düşüncesini benimseyen bir eğitim programı uygulanmaktadır. Okulda verilen eğitimin amacı dengeli, duyarlı ve mutlu dünya vatandaşları yetiştirmektir.



Görsel 4.12. WeGrow Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Okulda çocukların yaratıcı düşünebilme yeteneklerini topluma faydalı bir şekilde kullanabilmelerini öğrenmeleri için bilinçli yaratıcılık aktiviteleri yapılmaktadır. Bu aktiviteler farklı meslek alanlarına ait çalışma ortamlarına gidilerek oradaki çalışanlarla işbirliği yapılarak gerçekleştirilmektedir. Böylece profesyonel yaşamla kurulan iş ortaklıkları sayesinde çocuklar düşünce güçlerini bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmektedirler.

Eğitim sürecinde çocukların mutlu ve refah dolu bir yaşama sahip olmaları için beden ve ruh sağlığının önemi üzerinde durulmaktadır. Yoga ve meditasyon gibi tinsel aktivitelerle ruh sağlığı desteklenmektedir. Ortak kullanım alanında yer alan dikey bahçede çevre eğitimi kapsamında doğaya ilişkin teorik bilgiler sunulurken açık tarım alanında bu bilgiler uygulamaya dönüştürülmektedir (Bkz. Görsel 4.13).



Görsel 4.13. WeGrow Okulu'ndaki dikey bahçe ve tarım alanı ([http- 42](http-42)'den alınmıştır)

Yetiştirilen ürünler hem çocuklar tarafından tüketilmekte hem de okulun gerçekleştirdiği çeşitli etkinliklerde çocuklar tarafından satışa sunulmaktadır. Böylece çocuklara hem sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmakta hem de çocukların girişimci eylemlerde bulunmaları teşvik edilerek erken yaşlardan itibaren toplumla iletişime geçmeleri sağlanmaktadır.

Tasarımda doğal malzeme kullanımı esastır. Okulun ortak kullanım alanı olan ana hacimde yer alan bölücü mobilyalar sayesinde doğal aydınlatma mekanın içlerine kadar ulaşmaktadır. Bu mekanı çocuklar istedikleri zaman istedikleri şekilde bireysel veya topluca kullanabilmektedirler. Tasarımda doğal aydınlatma günün belirli saatlerine göre farklı skalalarda ışık veren yapay aydınlatma elemanlarıyla desteklenmektedir. Doğal havalandırmadan faydalanılmaktadır.

Tasarım, Montessori pedagojisine göre özelleşmiş eğitim ortamlarına sahiptir. Mekanlar Montessori eğitim ortamlarının temel unsurları olan “doğallık ve gerçekçilik” esasına uygun şekilde tasarlanmıştır. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Doğal malzemeler kullanılarak tasarlanan iç mekan öğeleri ve iç yüzeyler natürel ve pastel renk tonlarına sahiptir (Bkz. Görsel 4.14).



Görsel 4.14. *WeGrow Okulu'nun iç mekanı (http- 43'ten alınmıştır)*

Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Değişebilir-dönüşebilir planlama sayesinde elde edilen esnek düzen aracılığı ile çocukların mekanı ilgi ve ihtiyaçlarına göre dönüştürmeleri sağlanmıştır. Çocuklar okul sınırları içinde serbestçe hareket etmektedirler. Tasarlanan çok yönlü donatılar sayesinde bireysel çalışmanın yanısıra grup çalışmalar da teşvik edilmektedir. Esnek düzenleme sayesinde çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunulmaktadır. Çocuklar mekanı deneyimlerken hem mekandan hem de birbirlerinden öğrenmektedirler. Böylece çocukların kendi kendilerine öğrenmeleri sağlanmaktadır.

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını, üretilen ürünlerin tüketilmesini ve satışını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, üreticilik, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde profesyonel yaşamla işbirlikleri kurması yönünden okul, işbirliği özelliğine de sahiptir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.5. ABD'deki New Amsterdam Okulu

Lisanslı bir Waldorf okulu olan New Amsterdam Okulu işlek bir cadde üzerindeki yapı adası etrafına sıralanan bina dizisi içerisinde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.15). Viraline Architects tarafından tasarlanan bina 2006 yılında tamamlanmıştır.



Görsel 4.15. New Amsterdam Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

“Küçük bir ev havasında olan” okulda eğitim aileler, eğitimciler ve sivil toplum kuruluşlarının oluşturduğu işbirliği ağı çerçevesinde vermektedir. Okulda düzenlenen çoğu etkinlik açık katılımlı bir şekilde yapılmaktadır. Böylece kent ve kentli ile sıkı bağlar kurulmaktadır. Uygulanan müfredat çocuk gelişiminin yanısıra bireysel ve toplumsal gelişimi de destekler niteliktedir.

“Gelecek burada başlıyor” sloganına sahip okulun amacı mutlu, sağlıklı, güvenli ve sürdürülebilir bir gelecek oluşturacak nesiller yetiştirmektir. Okulda verilen çevre eğitimi kapsamında hayvan çiftliklerine, tarım alanlarına, ormanlara ve parklara düzenlenen gezilerle çocuklara çevresel duyarlılık kazandırılmaktadır.

Tasarımda doğal aydınlatma yapay ışıkla desteklenmektedir. Dersliklerde doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. Binanın girişi yatay ahşap malzemeler ve ahşap bir

gölgelik ile çevreden ayrılmıştır. Derslikler çeşitli etkinliklerin yapıldığı ortak kullanım alanına açılmaktadır. Tasarım, Waldorf pedagojisine göre özelleştirilmiştir. Derslikler açılı duvar yüzeylerine sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Doğal malzemeler kullanılarak tasarlanan iç mekan öğeleri ve iç yüzeyler natürel renk tonlarına sahiptir (Bkz. Görsel 4.16).



Görsel 4.16. *New Amsterdam Okulu'nun zemin kat planı ve giriş holü (http- 44'ten alınmıştır)*

Okulda oyun esaslı bir şekilde yürütülen okul öncesi eğitim süreci çocukların deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Çocuklar merak ve keşif dürtüleri ile hareket ederek kendilerini ve çevrelerini tanımaktadırlar. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Bu bağlamda çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri ve hayat boyu öğrenme prensibi kazanmaları hedeflenmektedir. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, sandalyeler ve tezgah yüzeyleri çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır. Böylece çocuklara hareket özgürlüğü sağlanmıştır (Bkz. Görsel 4.17).



Görsel 4.17. *New Amsterdam Okulu'nun ortak kullanım alanı ve eğitim sürecinde yapılan aktiviteler (http- 44'ten alınmıştır)*

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre

düzenlemeler yapmalarını, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde profesyonel yaşamla işbirlikleri kurması yönünden okul, işbirliği özelliğine de sahiptir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.6. Arjantin'deki Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi

Buenos Aires'de yer alan Çocuk Gelişim Merkezi, olimpiyat köyünün yakınlarında bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.18). Dirección General de Arquitectura, GCBA ve MDUyT tarafından tasarlanan bina 2017 yılında tamamlanmıştır. Binanın yan tarafında yer alan hastane yapısının gelecek yıllarda bir eğitim birimi haline dönüştürülmesi planlanmaktadır. Böylece alanın tamamı bir eğitim kompleksi haline gelecektir.



Görsel 4.18. Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'ne ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Cephede kullanılan şeffaf yüzeyler sayesinde kapalı mekanlar doğal ışık ile aydınlatılmaktadır. Bu mekanlarda temiz hava sirkülasyonu doğal havalandırma ile sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.19).



Görsel 4.19. Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'nin giriş cephesi (http- 45'ten alınmıştır)

Derslikler arasında iç bahçeler oluşturulmuştur. Dersliklerden iç bahçelere doğrudan erişim sağlanması çocuklara doğa ile iç içe olan bir eğitim ortamı sağlamaktadır. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. İç bahçelerin ince kayıtlı şeffaf yüzeylerle oluşturulması sonucu derslikler arasında görsel iletişim sağlanmaktadır. İç ve dış mekanlar arasında oluşturulan şeffaflık durumu sayesinde çocuklarda merak duygusu uyandırılmaktadır (Bkz. Görsel 4.20).



Görsel 4.20. *Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi'nin iç mekanı (http- 45'ten alınmıştır)*

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.7. Avusturya'daki Entenbach Anaokulu

Entenbach'ta seyrek konut yerleşkesinin içinde yer alan modüler sistemler kullanılarak yapılmış 25 yıllık bir anaokulu binasının yanına konumlanan yeni bina Bernardo Bader Architects tarafından tasarlanmış ve 2017 yılında faaliyete geçmiştir (Bkz. Görsel 4.21).



Görsel 4.21. *Entenbach Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)*

Tasarımın ana düşüncesi okulun kendi içinde doğal bir kırsal yerleşke gibi işlemesidir. Bu bağlamda her derslik bağımsız bir konut birimi olarak değerlendirilmiş ve çevresindeki konut dokusunu çerçeveleyen geniş bir pencere aracılığı ile kendi yerel bağlarını kurmuştur (Bkz. Görsel 4.22).



Görsel 4.22. Entenbach Anaokulu'nun giriş cephesi ([http- 46](http-46)'dan alınmıştır)

Tasarımda doğal malzeme kullanımı esastır. Dış cephelerde, iç mekanlardaki duvar yüzeylerinde, tavanlarda ve döşemelerde natürel renkli doğal ahşap malzeme kullanılmıştır. İç mekanlarda kullanılan doğal ahşap malzemeler sayesinde akustik konfor sağlanmıştır. Tasarımda doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. İç mekanları birbirinden ayıran geniş şeffaf yüzeyler sayesinde dersliklere giren gün ışığı sirkülasyon alanlarının tamamına ulaşmaktadır.

Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Her derslik kendine ait bir renk ile diğerlerinden ayrılmıştır. Lineer bir sirkülasyon alanı üzerinde sıralanan dersliklerde kullanılan geniş şeffaf yüzeyler sayesinde iç ve dış mekanlar arasında iletişim sağlanmıştır (Bkz. Görsel 4.23).



Görsel 4.23. Entenbach Anaokulu'ndaki şeffaf yüzeyler ([http- 46](http-46)'dan alınmıştır)

Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Tezgah yüzeyleri, masalar, sandalyeler ve raflar çocukların ulaşabilecekleri yüksekliklerde tasarlanmıştır. Dersliklerde bulunan mutfak bölümünde gerçek araç gereçlerin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Doğal

malzemeler kullanılarak tasarlanan iç mekan öğeleri ve iç yüzeyler natürel ve pastel renk tonlarına sahiptir (Bkz. Görsel 4.24).



Görsel 4.24. Entenbach Anaokulu'nun iç mekanı ([http- 46](http-46)'dan alınmıştır)

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.8. Finlandiya'daki Syvälahti Eğitim Merkezi

Finlandiya eğitim modelinin uygulandığı Syvälahti Eğitim Merkezi kentteki yoğun yapılaşmadan bir akarsu ile izole edilmiş yeşil alan içerisinde konumlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.25). Vertas Architects tarafından tasarlanan yapının inşası 2018 yılında tamamlanmıştır.



Görsel 4.25. Syvälahti Eğitim Merkezi'ne ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarım, Finlandiya eğitim modelinin temel unsurları olan “güven ve eşitlik” ilkelerine uygun bir şekilde yapılmıştır. Çok fonksiyonlu bir eğitim merkezi olan yapıda halk kütüphanesi, gençlik merkezi, çocuk bakım merkezi ve birbiriyle entegre eğitim alanları bulunmaktadır. Kütüphane ve gençlik merkezi bölümleri hafta sonlarında ve

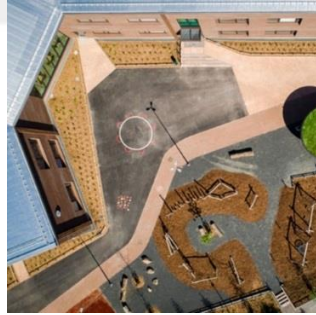
okul saatleri dışında da kullanıma açıktır. Bu bağlamda okul, imkanlarını çevre halkı ile paylaşılmaktadır (Bkz. Görsel 4.26).



Görsel 4.26. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin genel görünüşü ([http- 47'den](http-47'den) alınmıştır)

Tasarımda doğal malzemeler ve kompozit malzemeler bir arada kullanılmıştır. Doğal aydınlatma yapay ışık ile desteklenmiştir. Ayrıca binada doğal havalandırma kullanılmaktadır.

Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. İç ve dış alanlarda oluşturulan farklı karakterlerdeki mekansal zenginlikler aracılığıyla çocukların eğitim ve gelişim süreçleri desteklenmektedir (Bkz. Görsel 4.27). Dış mekanda tasarlanan açık oyun alanında kullanılan malzemelerin farklı cins, doku ve renklere sahip olması çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermektedir.



Görsel 4.27. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin açık oyun alanı ([http- 48'den](http-48'den) alınmıştır)

Tasarımda kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Binadaki bütün alanlar farklı yaş gruplarındaki kullanıcıların kendi fiziksel özelliklerine göre ayarlayabilecekleri mekansal öğeler ile zenginleştirilmiştir. Bu sayede çocuklar kendi öğrenme ortamlarını kendileri oluşturmaktadırlar. Böylece çocukların okulda özgürce hareket edebilmeleri ve mekana bağlı kalmadan istedikleri her ortamda eğitim alabilmeleri sağlanmıştır (Bkz. Görsel 4.28).



Görsel 4.28. Syvälahti Eğitim Merkezi'nde bulunan farklı çalışma alanları ([http- 49](http-49)'dan alınmıştır)

Bina çok yönlü ve açık kullanıma uygun, değişebilir-dönüşebilir bir tasarıma sahiptir. Bu bağlamda tüm kullanıcılara açık olan ortak alan farklı ihtiyaçlara cevap verebilen çok fonksiyonlu bir yapıdadır. Hem yemekhane hem eğitim alanı hem de toplanma birimi olarak kullanılabilen alanda bulunan alan çift taraflı sahne sayesinde bu mekan aynı zamanda tek veya iki ayrı gösteri platformu olarak da kullanılabilir (Bkz. Görsel 4.29).



Görsel 4.29. Syvälahti Eğitim Merkezi'nin ortak kullanım alanı ([http- 49](http-49)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca tasarımın sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri, öğrenme ve inovasyon yetkinlikleri ile bilgi, medya ve teknoloji yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.9. Finlandiya merkezli Helsinki Uluslararası Okulları

HEI Okulları eğitimde Finlandiya modelini dünyaya yayma amacıyla Helsinki Üniversitesi'nin katkılarıyla oluşturulan bir eğitim ağıdır. Eğitimin ulaşılabilir ve açık

olması üzerine yoğunlaşan HEI Okulları Finlandiya'nın okul öncesi çocuk eğitimde sahip olduğu kalite standartlarını küresel ölçeğe aktarmayı hedeflemektedir (Bkz. Çizelge 4.1).

Çizelge 4.1. HEI Okulları'nın eğitim yaklaşımı (*http-51'den uyarlanmıştır*)

Daha Az	Daha Fazla
Sınav ve Test	Çocuk Bakış Açısı
Yarış İçinde Olma Durumu	Yaratıcılık ve Oyun
Zorunluluk	Keşif
Sınıflandırma	Cesaretlendirme
Okullaşma	Sosyo-duygusal Beceri

Farklı kültürlerle uyarlanabilen esnek müfredat, eğitimcilerin öğrenim seviyeleri, eğitim ortamlarının tasarımı, eğitim araçlarının seçimi ve eğitimde teknoloji kullanımı gibi konular HEI Okulları'nın sahip olduğu parametreler arasında sıralanmaktadır. Okullarda uygulanan müfredatta yer alan çevre eğitimi ile çocuklarla doğa arasında bağlar kurulmaktadır.

İlk HEI Okulu 2017 yılında Çin'de faaliyete geçmiştir. 2018 yılı itibariyle dünya genelinde ikisi Çin'de, biri Avustralya'da, biri de Finlandiya'da olmak üzere toplam dört adet pilot okul bulunmaktadır. 2019-2020 yıllarında dünya genelinde onaltı adet okulun daha açılması planlanmaktadır. Bu okullardan Arjantin, Suudi Arabistan ve Kuveyt'de yer alacaklar için çalışmalara başlanmıştır.

HEI Okulları'nın tasarımında İskandinav mimari üslup kullanımı esastır. Çocuk ölçeğine uygun, değişebilir-dönüşebilir planlama ve doğal ahşap malzeme kullanımı HEI Okulları'nın belirgin özelliklerindendir. Tasarlanan eğitim ortamlarında nötr ve doğal renkler kullanılmaktadır. Cephelerdeki açıklıklar gün ışığının iç mekanların derinliklerine ulaşmasını sağlamaktadır. Doğal aydınlatmayı taklit eden yapay ışıklarla mekan içi aydınlatma desteklenmektedir. Dersliklerde doğal havalandırma kullanılmaktadır.

Çin'deki HEI Okulu, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Oluşturulan gizli mekanlar ve farklı karakterlere sahip alanlar sayesinde çocuklar özgür iradelerini kullanarak karar vermekte, okulda serbestçe hareket edebilmekte, ilgi ve ihtiyaçlarına göre mekanları düzenleyerek kendi çalışma ortamlarını kurgulayabilmektedirler. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Böylece çocuklar mekanı deneyimleyerek öğrenmektedirler.

Binada doğal malzeme kullanımı esastır. İç mekânlardaki duvar yüzeylerinde ve döşemelerde kullanılan ahşap malzemeler ile akustik konfor sağlanmaktadır. Mekanlarda doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. Tasarlanan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun bir şekilde üretilmiştir (Bkz. Görsel 4.30).



Görsel 4.30. Çin’de açılan ilk HEI Okulu’nun iç mekânları ([http- 50](http-50)’den alınmıştır)

Finlandiya’da bulunan HEI Okulu’nda zeminden tavana kadar uzanan geniş şeffaf yüzeyler sayesinde hem çevre ile görsel ilişki kurulmakta hem de doğal aydınlatmadan optimum bir şekilde fayda sağlanmaktadır. Tasarımdaki şeffaflık ilkesi iç mekânları birbirinden ayıran sınırlarda da kullanılmıştır. Tasarımda iç ve dış mekânlar arasında sağlanan görsel iletişim sayesinde çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, sandalyeler ve dolaplar çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır (Bkz. Görsel 4.31).



Görsel 4.31. Finlandiya’da bulunan HEI Okulu’nun iç mekânları ([http- 50](http-50)’den alınmıştır)

HEI Okulları’nın benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup

alışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde profesyonel yaşamla işbirlikleri kurması yönünden HEI Okulları, işbirliği özelliğine de sahiptir.

HEI Okulları'ndaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri, öğrenme ve inovasyon yetkinlikleri ile bilgi, medya ve teknoloji yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

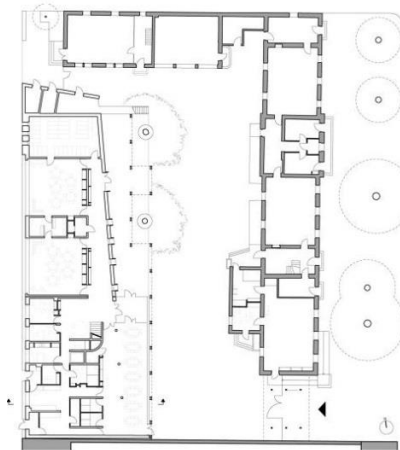
4.1.1.10. Fransa'daki Roches de Condrieu Anaokulu

Brenas Doucerain Architects tarafından tasarlanan ve inşası 2018 yılında tamamlanan yapı kent merkezinde bitişik nizamdaki bir yapı örüntüsünde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.32).



Görsel 4.32. Roches de Condrieu Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Anaokulu binası L şeklindeki mevcut ilkokul binasıyla aynı yapı adasını paylaşmaktadır (Bkz. Görsel 4.33 ve Görsel 4.34).



Görsel 4.33. Roches de Condrieu Anaokulu'nun bulunduğu yapı adasındaki binaların zemin kat planları (http- 51'den alınmıştır)



Görsel 4.34. Roches de Condrieu Anaokulu'nun mevcut ilkokul binası ile ilişkisi ([http- 51'den alınmıştır](http-51'den alınmıştır))

Tasarımda doğal malzemeler kullanılmıştır. Doğal havalandırma ve doğal aydınlatmadan yararlanılmaktadır. Sokağa bakan dış cephe yöreye ait bir çeşit toprak yapı malzemesi olan “rammed earth” kullanılarak zenginleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.35). Yerel mimari doku ile uyumlu dolu-boş oranları ve yöreye özgü malzeme kullanımı açısından tasarım yerel mimarinin çağdaş bir yorumudur. Bu durum yerel mimarinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.



Görsel 4.35. Roches de Condrieu Anaokulu'nun cephe detayları ([http- 51'den alınmıştır](http-51'den alınmıştır))

Binanın mevcut ilkokulla ortak kullandığı iç bahçeye bakan cephesinde yer alan ve ayaklar üzerinde taşınan ahşap platform zeminde gölgelikli bir alan oluşturmaktadır. Anaokulunun yemekhanesi bu alana açılmaktadır (Bkz. Görsel 4.36).



Görsel 4.36. Roches de Condrieu Anaokulu'nun yemekhanesine ait iç ve dış mekanlar ([http- 51'den alınmıştır](http-51'den alınmıştır))

Tasarımda iç ve dış mekanlar arasında sağlanan görsel iletişim sayesinde çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. Kullanılan donatılar ve

mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Dersliklerin önünde bulunan sirkülasyon alanındaki nötr renkli duvar yüzeylerinde çocukların sınıflarına girmeden önce eşyalarını bırakabilecekleri sabitlenmiş ahşap elemanlar tasarlanmıştır. Böylece çocukların kendilerini okula ait hissetmeleri sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.37).



Görsel 4.37. *Roches de Condrieu Anaokulu'ndaki sirkülasyon alanı (http- 51'den alınmıştır)*

İç mekanda eşya bırakma nişi olarak kullanılan ahşap yüzeyler dış cephede pencere doğramalarının sınırlarını vurgulayan ve güneşlik görevi gören yapısal elemanlara dönüşmektedir.

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.11. Güney Afrika'daki Imhoff Waldorf Okulu

Lisanslı bir Waldorf okulu olan Imhoff Waldorf okulu Cape Town kent merkezinden uzakta, konut yoğunluğunu azaldığı, tarım alanlarının ve hayvan çiftliklerinin başladığı bir bölgede konumlanmıştır (Bkz. Görsel 4.38 ve Görsel 4.39). Okulda verilen eğitimin amacı öğrenmeyi yaşama aktarmadır. Bu bağlamda okulda hayat boyu öğrenme hedeflenmektedir.



Görsel 4.38. *Imhoff Waldorf Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)*



Görsel 4.39. *Imhoff Waldorf Okulu'nun genel görünüşü (http- 52'den alınmıştır)*

1996 yılında kurulan okul günümüzde çevresindeki çiftliklerle ve bu çiftliklerine ait yeme içme birimleri ile işbirliği içinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Kırsal alandaki okulun çevreyle kurduğu ilişkiler sayesinde çocuk, doğa ve toplum arasında sıkı bağlar oluşturulmaktadır. Düzenlenen toplumsal dayanışma ve sosyal sorumluluk projeleri ile okulun sahip olduğu imkanlar çevre halkı ile paylaşılmaktadır. Okulda farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle oluşan zenginlik içinde çocukların sosyal ve yaratıcı becerilerinin gelişimini, toplum ile iletişim kurmalarını, doğa ve çevreye karşı sorumluluk almalarını hedefleyen bir eğitim verilmektedir.

“Ebeveyn ve çocuk çemberi” etkinlikleri kapsamında ailelerin çocuklarıyla birlikte okulda vakit geçirmelerini sağlayan aile destek programı uygulanmaktadır. Okul sonrası saatlerde de isteğe bağlı olarak çocuk eğitim ve bakım hizmetleri verilmektedir.

Imhoff Waldorf Okulu 2011 yılında WESSA'nın vermiş olduğu “eco-okul” etiketini almaya hak kazanmıştır. Eğitimde benimsenen doğa ile barışık olma durumu ve çevre eğitimine verilen önem kendini okulun yapısal özelliklerinde ve işleyişinde de göstermektedir. Tasarımda doğal malzemeler kullanılmıştır. Binada güneş enerjisinden faydalanılarak enerji üretimi yapılmaktadır. Suyun korunumu sağlanmaktadır. Doğal havalandırma ve doğal aydınlatmadan yararlanılmaktadır.

Çevre eğitimi kapsamında düzenlenen etkinliklerde çocuklar doğada yaşayan canlılar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca çöplerin geri dönüştürülmesinde,

kompost hazırlığında, ekim ve dikim işlerinde, üretilen sebze ve meyvelerin satışında da aktif rol üstlenerek sorumluluk almaktadırlar. Böylece çocuklara erken yaşlardan itibaren çevreye karşı duyarlılık kazandırılmaktadır. Eğitim sürecinde gerçek araç gereçlerin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler (Bkz. Görsel 4.40). Çevre eğitimi kapsamında yetiştirilen ürünler hem çocuklar tarafından tüketilmekte hem de okulun gerçekleştirdiği çeşitli etkinliklerde çocuklar tarafından satışa sunulmaktadır. Böylece çocuklara hem sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmakta hem de çocukların girişimci eylemlerde bulunmaları teşvik edilerek erken yaşlardan itibaren toplumla iletişime geçmeleri sağlanmaktadır.



Görsel 4.40. Imhoff Waldorf Okulu'nda yapılan çevre eğitimi etkinlikleri ([http- 53](http-53) ve <http-54>'ten alınmıştır)

Tasarımda Waldorf pedagojisine uygun olarak zenginleştirilmiş fiziksel ortamlar bulunmaktadır. İç mekanlarda doğal ahşap malzeme kullanılarak tasarlanmış donatı ve mobilyalar kullanılmıştır. İç mekanlarda yapılan farklı düzenlemelerle çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. Pencere önlerine yerleştirilen farklı renklerdeki perdeler aracılığı ile iç mekanda farklı ışık tonları elde edilmektedir. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Bu durum çocuklara hareket serbestliği tanımaktadır. Dersliklerde televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik cihazlar kullanılmamaktadır. Böylece çocuğun çevre ile iletişim kurarak sosyalleşmesi sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.41).



Görsel 4.41. Imhoff Waldorf Okulu'ndaki bir dersliğin iç mekanı ([http- 55](http-55)'ten alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını, üretilen ürünlerin tüketilmesini ve satışını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, üreticilik, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca tasarımın sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.12. Güney Afrika'daki Silindokuhle Anaokulu

Fransız ekip Collectif Saga tarafından tasarlanan ve yapımı 2017 yılında tamamlanan bina hızlı bir şekilde gelişen Port Elizabeth bölgesinde gecekondu yapılaşmaların oluşturduğu bir konut alanının yanında yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.42). Yapının tasarımında okul öncesi çocukların pedagojik ihtiyaçlarının yanında iklim koşulları, bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve yöredeki kırsal mimari özellikler dikkate alınmıştır. Tasarım yerel mimarının çağdaş bir yorumudur.



Görsel 4.42. Silindokuhle Anaokulu'nun genel görünüşleri ([http- 56](http-56)'dan alınmıştır)

Yerel halkın katılımı ile gerçekleşen tasarım süreci üç ayda tamamlanmıştır. Projenin inşa süreci de bölge halkının katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.43). Tamamı geri dönüştürülmüş malzemelerle inşa edilen bina, sürdürülebilir sosyal program dalında 2017/18 Yılı AfriSam-SAIA Sürdürülebilir Mimarlık ve İnovasyon ödülünü kazanmıştır.



Görsel 4.43. Silindokuhle Anaokulu'nun inşa sürecine bölge halkının katılımı ([http- 56](http-56)'dan alınmıştır)

Eğitimde benimsenen doğa ile barışık olma durumu ve çevre eğitimine verilen önem kendini okulun yapısal özelliklerinde ve işleyişinde de göstermektedir. Tasarımda doğal malzemeler kullanılmıştır. Binada güneş enerjisinden yararlanılmakta, su korunumu sağlanmakta, doğal aydınlatma ve havalandırma kullanılmaktadır.

Çocuk ölçeğine uygun şekilde tasarlanan binada yer alan fonksiyonel çözümler çevrede bulunan araç gereçler kullanılarak özelleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.44). Örneğin iç mekanı dış alana bağlayan kayar kapı sistemi bir bisiklet tekeri üzerine yerleştirilen ve zemine gömülü iki ahşap eleman arasında hareket eden şeffaf bir çerçeve ile çözülmüştür.



Görsel 4.44. Silindokuhle Anaokulu'nun kayar kapı sistemi (http- 56'dan alınmıştır)

Okulda lineer bir sirkülasyon alanına açılan ve çocukların yaş gruplarına göre ayrılarak kullandığı üç adet derslik, bir adet eğitimci odası ve kantin bulunmaktadır. Islak hacimler açık oyun alanından da kullanılabilir bir şekilde konumlandırılmıştır. Kullanılan şeffaf yüzeyler sayesinde iç ve dış mekanlarda görsel iletişim sağlanmıştır. Bu durum çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırmaktadır. Tasarım çocuk ölçeğine uygun şekilde yapılmıştır. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır (Bkz. Görsel 4.45).



Görsel 4.45. Silindokuhle Anaokulu'nda görsel iletişimi sağlayan şeffaf yüzeyler (http- 56'dan alınmıştır)

Bir sosyal yardımlaşma merkezi olarak da kullanılan okulun sınırları içerisinde bölge halkına hizmet veren aşıevi, tarım alanları ve bahçeler, tavuk çiftliği, organik atıklar için geri dönüşüm merkezi bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.46). Çevre eğitimi

kapsamında okulda yapılan uygulamalar bahçe sınırları içinde yer alan tarım bölgelerinde ve çiftlikte gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinde gerçek araç gereçlerin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler. Çevre eğitimi kapsamında yetiştirilen ürünler hem çocuklar tarafından tüketilmekte hem de okulun gerçekleştirdiği çeşitli etkinliklerde çocuklar tarafından satışa sunulmaktadır. Böylece çocuklara hem sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmakta hem de çocukların girişimci eylemlerde bulunmaları teşvik edilerek erken yaşlardan itibaren toplumla iletişime geçmeleri sağlanmaktadır. Okulda toplumsal dayanışma ve sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirilmektedir. Sahip olunan imkanlar çevre halkı ile paylaşılmaktadır.



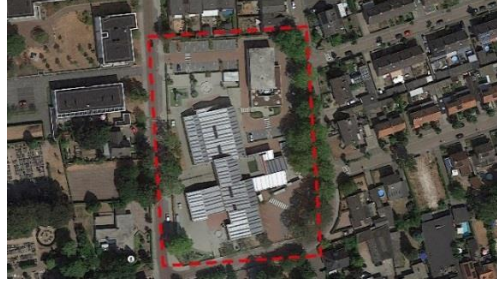
Görsel 4.46. Silindokuhle Anaokulu'nun sosyal yardımlaşma etkinlikleri ve tarım alanı ([http- 56](http://56)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını, üretilen ürünlerin tüketilmesini ve satışını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, üreticilik, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca tasarımın sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.13. Hollanda'daki Aarle-Rixtel Okulu

Küçük bir kent olan Laarbeek'in merkezinde bulunan bina Architecten|en|en tarafından tasarlanmıştır. Binanın yapımı 2016 yılında tamamlanmıştır. Binanın arsaya yerleşmesinde mevcut ağaçlar ve oyun alanları belirleyici olmuştur (Bkz. Görsel 4.47).

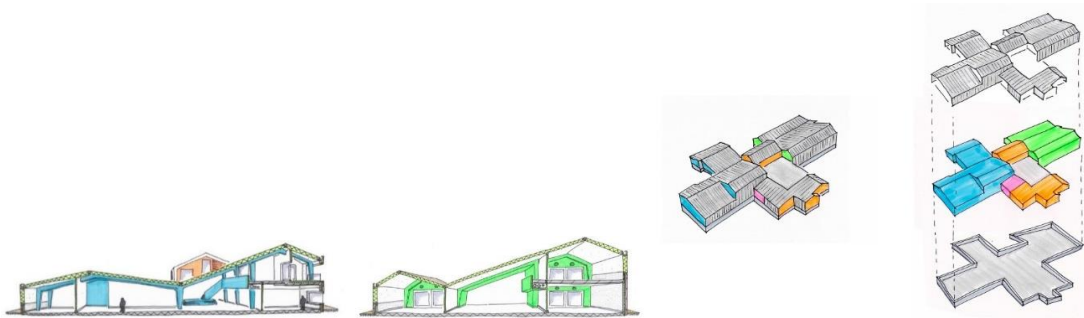


Görsel 4.47. Aarle-Rixel Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarımın çıkış noktası küçük kentlerde yaşayan insanların okudukları okulları asla unutmuyor oluşlarıdır. Tasarımcıya göre okul binaları bu kentleri oluşturan sıkıcı konut dokusu içinde göze çarpan, farklı binalardır. Bu düşünceden hareketle tasarım, kullanıcıların yıllar sonra bile hatırlayacağı “maceracı ve heyecanlı” bir şekilde yapılmıştır.

Tasarımda çevredeki binalardan esinlenilmiştir. Binanın etrafını çevreleyen yapıların dış cephelerindeki tuğla malzemeler beyaz bir katmanla renklendirilmiş durumdadır. Tasarlanan okul binası ise bu nötr renkli dokunun içinde canlı ve farklı renkler kullanılarak özelleştirilmiştir. Tasarımın çatısını oluşturan malzemeler ve renkler çevredeki spor salonunun çatısından esinlenilerek seçilmiştir. Bu bağlamda tasarım çevredeki mimari dokunun çağdaş bir yorumu olarak nitelendirilmektedir. Tasarımda doğal aydınlatma yapay ışıkla desteklenerek kullanılmaktadır ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır.

Tasarım dinamik bir yapıya sahiptir. Çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandıracak şekilde yapılmıştır. İç mekanların zemininde ve kat yüksekliklerinde yapılan farklılaşmalarla farklı hacimlere sahip mekanlar oluşturulmuştur. Böylece çocuklara özgür iradelerini kullanarak seçim yapma imkanı sunulmuştur (Bkz. Görsel 4.48 ve Görsel 4.49).



Görsel 4.48. Aarle-Rixel Okulu'nun dinamik tasarımı (http- 57'den alınmıştır)



Görsel 4.49. Aarle-Rixtel Okulu'nun genel görünüşü ([http- 57'den alınmıştır](http-57'den alınmıştır))

Çatı eğimlerinde, kat ve döşeme yüksekliklerinde yapılan farklılaşmalar binaya hareketli bir kütle kazandırmıştır. Tasarımda nötr renklerle birlikte kullanılan canlı renkler, malzemelerin cinsinde ve dokusundaki farklılaşmalar, sert ve yumuşak yüzeylerin bir arada kullanılması sonucunda zıtlıklarla bir bütün oluşturulmuştur. Çocuk ölçeğine uygun, değişebilir-dönüşebilir planlama sayesinde esnek kullanıma sahip binada farklı karakterlerde tasarlanan alanların bulunması, çocuklardaki merak ve keşif dürtüsünü desteklemektedir. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, sandalyeler ve dolaplar çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır (Bkz. Görsel 4.50). Böylece çocukların okul sınırları içinde serbestçe hareket etmeleri sağlanmıştır.



Görsel 4.50. Aarle-Rixtel Okulu'nun iç mekanları ([http- 57'den alınmıştır](http-57'den alınmıştır))

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.14. İngiltere'deki Nant-y-Cwm Steiner Okulu

Lisanslı bir Waldorf okulu olan Nant-y-Cwm Steiner Okulu Pembrokeshire'da yapılaşmanın seyrek olduğu yeşil alan içerisinde bulunan bir nehrin kenarına konumlanmıştır (Bkz. Görsel 4.51).



Görsel 4.51. Nant-y-Cwm Steiner Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

1979 yılında kurulmuş olan okulun mevcut binası 1991 yılında mimar ve heykeltıraş Christopher Day tarafından yeniden projelendirilmiştir. Yapılan proje, okulun sahip olduğu sosyal ağdaki insanlar tarafından kurulan işbirliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okula kayıt olan çocuklar ve bu çocukların aileleri zengin bir sosyal ağın parçası olmaktadır. Eğitim sürecine aile katılımı sağlanmaktadır. Çevre eğitimi dersleri ile çocuklara doğaya karşı duyarlılık kazandırılmaktadır.

Taş bir yapı olan binada doğal aydınlatmadan ve doğal havalandırmadan faydalanılmaktadır. Gerçekleştirilen projelendirme ile üst örtünün bir kısmında yeşil çatı uygulaması yapılmıştır (Bkz. Görsel 4.52).



Görsel 4.52. Nant-y-Cwm Steiner Okulu'nun genel görünüşleri ([http- 58](http://58)'den alınmıştır)

Tasarım, Waldorf pedagojisine göre özelleşmiştir. Waldorf mimarisinin belirgin özelliklerinden olan organik formlar kullanılarak yeniden projelendirilen binada özenli bir renk seçimi yapılmıştır. Böylece çocukların öğrenmeleri ve hayal güçleri desteklenerek yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Duvar yüzeylerinde eğrisel formlu nişler oluşturulmuştur. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Doğal malzemeler kullanılarak tasarlanan iç mekan öğeleri ve iç yüzeyler nötr ve pastel renk tonlarına sahiptir (Bkz. Görsel 4.53).



Görsel 4.53. Nant-y-Cwm Steiner Okulu'nun iç mekanı ([http- 59](http-59)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde profesyonel yaşamla işbirlikleri kurması yönünden okul, işbirliği özelliğine de sahiptir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.15. İngiltere'deki Montpelier Kreşi

Mevcut çocuk oyun alanının yanında bulunan 1980'li yıllardan kalma bir prefabrik yapı içinde faaliyet gösteren kreşin yerine yapılan yeni kreş AY Architects tarafından tasarlanmış ve 2012 yılında kullanıma açılmıştır. Yeni kreş binasının tasarım süreci bölge halkının ve çocukların katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.54 ve Görsel 4.55).



Görsel 4.54. Montpelier Kreşi'ne ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)



Görsel 4.55. Montpelier Kreşi'nin katılımcı tasarım süreci (<http-60>'dan alınmıştır)

Tasarımda yeşil çatı uygulaması yapılmıştır. Doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. Su korunumu sağlanmaktadır.

Eğitim süreci aile katılımı ile desteklenmektedir. Tasarlanan binanın girişi mevcut park alanı ile birleştirilmiştir. Bu bağlamda tasarımın sahip olduğu imkanlar çevre halkı ile paylaşılmaktadır. Giriş üzerine yerleştirilen saçak ile tasarıma ait oyun alanı tanımlı hale getirilmiştir (Bkz. Görsel 4.56).



Görsel 4.56. Montpelier Kreşi'nin giriş cephesi ([http-60](http://60)'dan alınmıştır)

Tasarımın konut yerleşkelerine bakan cephesinde yer alan panjur sistemi sayesinde yapının çevre ile ilişkisi isteğe bağlı olarak kontrol edilebilmektedir. Bu durum binanın çevre ile kurduğu ilişkinin kontrol edilebilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda tasarımın değişebilir-dönüşebilir bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir (Bkz. Görsel 4.57).



Görsel 4.57. Montpelier Kreşi'nin konut yerleşkelerine bakan cephesi ([http-60](http://60)'dan alınmıştır)

Tasarımda iç ve dış mekanlar arasında sağlanan görsel iletişim sayesinde çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, sandalyeler ve mekan içinde bölücü olarak kullanılan kitaplıklar çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır. Bu durum çocuklara hareket serbestliği tanımaktadır. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. İç mekan öğelerinde natürel renkli doğal ahşap malzemeler kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.58).



Görsel 4.58. Montpelier Kreşi'nin iç mekanı (<http-60>'dan alınmıştır)

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca tasarımın sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.16. İtalya'daki Guastalla Okulu

Reggio Emilia kasabasında bulunan okul 2012 yılında meydana gelen depremde hasar gören eğitim yapısının yerine yenisinin yapılması için açılan yarışma sonucunda Mario Cucinella Architects tarafından tasarlanmıştır. İnşası 2015 yılında tamamlanan bina, seyrek konut dokusunun tarım alanlarıyla iç içe geçtiği bir bölgede konumlanmıştır (Bkz. Görsel 4.59).



Görsel 4.59. Guastalla Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarım, çocuğun çevre ile iletişime girerek öğrenmesini amaçlayan bir mimari kurguya sahiptir. Duvar yüzeylerinin çocuk ve doğa arasında oluşturduğu sınırları kaldıran geçirgen yüzeyler sayesinde çocukların doğa ile iç içe olduğu bir eğitim ortamı tasarlanmıştır (Bkz. Görsel 4.60). Doğal ahşap malzemeler kullanılarak inşa edilen binanın bahçesinde bulunan elemanlar da doğal ahşap malzemeler kullanılarak üretilmiştir. Tasarımda doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır.

Su korunumu sağlanmaktadır. Güneş enerjisinden faydalanan, enerji etkin bir tasarım oluşturulmuştur. İç mekanlarda kullanılan ahşap malzemeler sayesinde akustik konfor sağlanmıştır.



Görsel 4.60. *Guastalla Okulu'nun genel görünüşü (http- 61 'den alınmıştır)*

Binada kullanılan yansıtıcı yüzeyler mekanın doğal ışık ile aydınlatılmasına yardımcı olurken aynı zamanda çocuktaki merak duygusunu beslemekte ve keşfetme dürtüsünü canlı tutmaktadır (Bkz. Görsel 4.61). İç mekan öğelerinde, iç yüzeylerde ve döşemelerde natürel renkli doğal ahşap malzeme kullanılmıştır.



Görsel 4.61. *Guastalla Okulu'nun iç mekanları (http- 62 'den alınmıştır)*

İç ve dış mekanlarda kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, tezgah yüzeyleri ve sandalyeler çocukların erişebileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır. Bu durum çocuklara hareket serbestliği tanımaktadır. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Derslikler arasındaki sirkülasyon mekanları çocukların ilgisini çekecek eğitim materyalleri ile zenginleştirilmiştir. Bu alanlarda tüm çocukların ve eğitimcilerin kullanımına açık, bireysel veya topluca çalışmaya imkan sunan ortamlar oluşturulmuştur (Bkz. Görsel 4.62). Böylece çocuklar birbirini rahatsız etmeden, çevreye saygılı bir şekilde hareket etmeyi öğrenmektedir.



Görsel 4.62. *Guastalla Okulu'nun sirkülasyon alanı (http- 61 'den alınmıştır)*

Sahip olduğu bu özelliklerden yola çıkarak okulun Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimsediği söylenebilir. Okulun benimsediği düşünülen pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.17. İtalya'daki Diana Okulu

Lisanslı bir Reggio Emilia okulu olan Diana Okulu 1970 yılında kurulmuştur. Okul, Reggio Emilia kasabasında bulunan yeşil bir park alanı içerisinde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.63). Okulda verilen eğitim sürecine aile katılımı sağlanmaktadır.



Görsel 4.63. *Diana Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)*

Tasarım, Reggio Emilia pedagojisine göre özelleşmiştir. Derslikler arasındaki sirkülasyon mekanları çocukların ilgisini çekecek eğitim materyalleri ile zenginleştirilmiştir. Bu alanlarda tüm çocukların ve eğitimcilerin kullanımına açık, bireysel veya topluca çalışmaya imkan sunan ortamlar oluşturulmuştur (Bkz. Görsel 4.64). Böylece çocuklar birbirini rahatsız etmeden, çevreye saygılı bir şekilde hareket etmeyi öğrenmektedirler.



Görsel 4.64. Diana Okulu'nun sirkülasyon alanı (http- 63'ten alınmıştır)

Tasarımda kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Masalar, sandalyeler ve raflar çocukların ulaşabileceği yüksekliklerde tasarlanmıştır. Bu durum çocuklara hareket serbestliği tanımaktadır. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır (Bkz. Görsel 4.65). İç mekan öğelerinde natürel ve pastel renkli doğal ahşap malzemeler kullanılmıştır.



Görsel 4.65. Diana Okulu'nda çocuk ölçeğine uygunluk (http- 63'ten alınmıştır)

Tasarımda iç ve dış mekanlar arasında sağlanan görsel iletişim sayesinde çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. İç bahçelere bakan geniş şeffaf yüzeyler sayesinde kapalı mekanların tamamı doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.66). Kapalı mekanlara yerleştirilen canlı bitkilerin yanısıra iç mekanların doğrudan bahçelere açılması sonucunda doğa ile iç içe bir eğitim ortamı oluşturulmuştur.



Görsel 4.66. Diana Okulu'naki atölyeler (http- 63'ten alınmıştır)

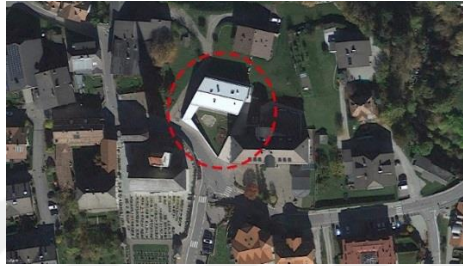
Okulun benimsediği düşünülen pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup

alışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.18. İtalya'daki Niederolang Anaokulu

Feld72 tarafından tasarlanan ve 2016 yılında yapımı tamamlanan yapı Valdaora'da konut dokusu içinde bulunan eğimli bir arazide konumlanmakta ve tarihi bir kilisenin karşısında yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.67).



Görsel 4.67. *Niederolang Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)*

Konumlandığı arsanın topoğrafik özelliklerine göre şekillenen ahşap panellerle kendi sınırlarını çizeren tasarımda doğa, geleneksel kent dokusu ve çağdaş mimarlık bir araya gelerek iç bahçesini ve açık oyun alanını oluşturulmuştur (Bkz. Görsel 4.68). Lineer ahşap panellerin hem duvar hem çit hem de oyun alanı olarak kullanılmasıyla dış mekanda güvenli ve konforlu bir açık alan oluşturulmuştur. Böylece çocukların okul sınırları içinde serbestçe hareket etmeleri sağlanmıştır.



Görsel 4.68. *Niederolang Anaokulu'nun genel görünüşü ve üst kotta kalan otoyol ile ilişkisi (http- 64'ten alınmıştır)*

Tasarımda doğal malzeme kullanımı esastır. Dış cephelerde lineer doğal ahşap malzeme kullanılmıştır. Derslikler açık oyun alanına bakan geniş şeffaf yüzeylere sahiptir. Bu yüzeyler sayesinde iç mekanlar doğal aydınlatma ile aydınlatılmaktadır. Kullanılan doğal havalandırma sistemi ile kapalı mekanlarda optimum hava kalitesi sağlanmaktadır. Tavanda, döşemelerde ve duvar yüzeylerinde kullanılan ahşap malzeme sayesinde iç mekanda akustik konfor sağlanmaktadır.

Tasarımda oluşturulan gizli alanlar ile iç ve dış mekanlar arasında kullanılan şeffaf yüzeyler sayesinde çocuklarda merak ve keşif duyguları uyandırılmaktadır. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Dersliklerde yer alan mutfaklarda gerçek mutfak araç gereçlerinin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. İç mekan donatılarında ve mobilyalarda natürel renkli doğal ahşap malzemeler kullanılmıştır. Grup çalışmalarının yapıldığı alanlarda farklı zemin kotlarında yapılan farklılaşmalarla ve duvar yüzeylerinde yapılan uzantılarla çeşitli oturma birimleri tasarlanmıştır. Bu alanlarda kullanılan canlı renkler sayesinde çocukların hayal güçleri ve yaratıcı düşünme yetkinlikleri desteklenmektedir (Bkz. Görsel 4.69 ve Görsel 4.70).



Görsel 4.69. *Niederolam Anaokulu'ndaki bir sınıfın iç mekanı (http- 64'ten alınmıştır)*



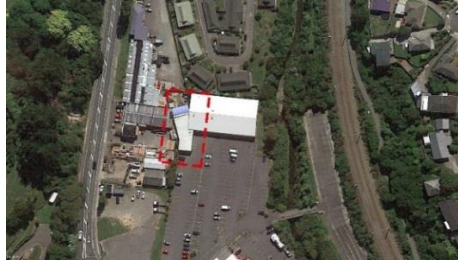
Görsel 4.70. *Niederolam Anaokulu'ndaki grup çalışma alanları (http- 64'ten alınmıştır)*

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.19. Yeni Zelanda'daki Reggio Bambini Anaokulu

Lisanslı bir Reggio Emilia okulu olan Reggio Bambini Anaokulu demiryolu ve otoyol ile sınırlanmış bir ticari alanda bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.71). Büyükçe bir alışveriş merkezinin otoparkı içinde yer alan okul binası mevcut kereste satış dükkânı ve kapalı bir çocuk oyun parkı ile çevrelenmiştir.



Görsel 4.71. Reggio Bambini Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Bina zaman içerisinde farklı renk kombinasyonları kullanılarak değiştirilmiştir. Binanın komşu yapıların duvarlarıyla sınırlandırılmış iç bahçesi açık oyun alanı olarak kullanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.72).



Görsel 4.72. Reggio Bambini Anaokulu'nun iç ve dış mekanları (http- 65'ten alınmıştır)

Binadaki iç mekan kullanımı her ne kadar yetersiz olsa da Reggio Emilia pedagojisine göre özelleşmiştir. Dersliklerde farklı alanlara ait özelliştirmiş ilgi köşeleri bulunmaktadır. Bireysel veya grup çalışmasına imkan sunan eğitim ortamı sayesinde çocuklar birbirini rahatsız etmeden, çevreye saygılı bir şekilde hareket etmeyi öğrenmektedirler. Kullanılan donatılar ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanmıştır.

Lisanslı bir okul olmasına rağmen gerek fiziksel imkanlarının yetersizliği açısından gerekse kent içindeki konumu açısından okulun genel durumunun olumsuz olduğu söylenebilir. Ancak okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler

yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okulda XXI. yetkinlikleri kapsamında; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.20. Yeni Zelanda'daki Awatere Çocuk Oyun Merkezleri

Awatere Çocuk Oyun Merkezleri çocukların anne babaları ile birlikte veya bakıcılarıyla birlikte vakit geçirebilecekleri merkezlerdir. “Birlikte büyüyen aileler” sloganı ile hizmet vermektedir. Eğitim sürecine aile katılımı sağlanmaktadır. Ülke geneline dağılmış pek çok kurum Awatere Çocuk Oyun Merkezi üyesidir.

Kullanılan binalarda donatılar ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanmaktadır. Karma yaş gruplarından oluşan oyun grupları aracılığıyla çocukların kendilerinden daha yetkin olan arkadaşlarından öğrenmeleri sağlanmaktadır. Oyun merkezlerinin temel hedefi çocukların sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda binaların sahip olduğu imkanlar çevre halkı ile paylaşılmaktadır. Kurumların çalışma saatleri ebeveynlerin ihtiyacına göre esnek bir planlama ile ayarlanmaktadır. (Bkz. Görsel 4.73).



Görsel 4.73. Awatere Çocuk Oyun Merkezlerine ait görseller (Google Street View'dan alınmıştır)

Eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini ve grup çalışmaları yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca kullanılan binaların sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Awatere Çocuk Oyun Merkezleri'nde gerçekleştirilen grup oyunları ile XXI. yetkinlikleri kapsamında; yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.1.21. Yeni Zelanda'daki Deep Green Orman Okulu

Sınıf, ders, ödev ve sınavın bulunmadığı Deep Green Orman Okulu “sürdürülebilirlik kültürünü” yaymayı amaçlayan bir eğitim vermektedir. Tüm yaş gruplarından çocukların kabul edildiği okulda çevre eğitimi verilmektedir. Çocuklar gerçek araç gereçleri kullanarak kamp alanlarının oluşturulmasında, yemeklerin hazırlanmasında vb. eğitimcilere yardımcı olmaktadır. Böylece çocuklar deneyimleyerek öğrenmektedirler. Doğal alanlarda oluşturulan eğitim ortamlarında çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. Bitki ve hayvanların gözlemlenmesi sonucunda çocuklar doğa hakkında bilgi edinmektedirler. Teknolojik cihazların kullanılmadığı okulda çocuklara doğa sevgisi ve çevreye karşı duyarlılık kazandırmaktadır (Bkz. Görsel 4.74).



Görsel 4.74. Deep Green Orman Okulu'na ait görseller ([http- 66](http://66)'dan alınmıştır)

Eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2. Türkiye'den örneklerin incelenmesi

Bu alt başlıkta Alanya, Eskişehir, İstanbul, İzmir ve Kocaeli'nde bulunan ve ülke geneline göre değerlendirildiğinde ortalamanın üzerinde imkanlara sahip okul öncesi eğitim ortamlarına ait örnekler incelenmiştir.

4.1.2.1. Alanya'daki Özel Yaşam Okulları

2016 yılında faaliyete geçen okul Türkiye'deki ilk lisanslı Waldorf okuludur. Okul Alanya'nın batısında, seyrek konut yerleşkelerinin, seraların ve portakal bahçelerinin içinde kalan yeşil bir alana konumlanmıştır (Bkz. Görsel 4.75). “Hayata

yetiştirir” sloganına sahip olan okulda anaokulu, ilk ve ortaokul eğitimleri verilmektedir.



Görsel 4.75. Özel Yaşam Okulları'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarım, Waldorf pedagojisine göre özelleşmiştir. Waldorf mimarisinin belirgin özelliklerinden olan organik üslup kullanılarak tasarlanan binada özenli bir renk seçimi yapılmıştır. Dış cephede kullanılan organik form ve özenli renk seçimi bina içinde de devam etmektedir (Bkz. Görsel 4.76 ve Görsel 4.77). Tasarım, çocukta merak ve keşif duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Farklı renkler ve formlar kullanılarak farklı karakterlere sahip mekanlar oluşturulmuştur. Gösteri salonunda bulunan sahne, kırıklı organik forma sahip bir yüzeyle çerçevelenmiş ve renklendirilmiştir. Böylece çocukların öğrenmeleri ve hayal güçleri desteklenerek yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır.



Görsel 4.76. Özel Yaşam Okulları'nın genel görünüşü (http- 67'den alınmıştır)



Görsel 4.77. Özel Yaşam Okulları'nın gösteri salonu (http- 68'den alınmıştır)

Okulun anasınıfı bölümünde kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Tezgah yüzeyleri, masalar, sandalyeler ve raflar çocukların ulaşabilecekleri yüksekliklerde tasarlanmıştır. Dersliklerde bulunan mutfak bölümünde gerçek araç gereçlerin kullanılması dolayısıyla çocuklar bu araçları gerçek

yaşamdaki gibi kullanmayı öğrenmektedirler. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Doğal malzemeler kullanılarak tasarlanan iç mekan öğeleri ve iç yüzeyler natürel ve pastel renk tonlarına sahiptir. Dersliklerde doğal havalandırma ve doğal aydınlatmadan yararlanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.78).



Görsel 4.78. Özel Yaşam Okulları'nun anaokulu derslikleri ([http- 68'den alınmıştır](http-68'den alınmıştır))

Çevre eğitimi kapsamında yapılan uygulamalarla çocukların doğaya ve kente karşı duyarlılıkları artırılmaktadır. Bahçede bulunan ağaçlardan toplanan meyveler öğrenciler tarafından tüketilmektedir. Böylece çocuklara erken yaşlardan itibaren sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmaktadır (Bkz. Görsel 4.79 ve Görsel 4.80).



Görsel 4.79. Özel Yaşam Okulları'nda çevre eğitimi kapsamında yapılan çevre temizliği ([http- 67'den alınmıştır](http-67'den alınmıştır))



Görsel 4.80. Özel Yaşam Okulları'nun anaokulu öğrencilerinin açık alan etkinlikleri ([http- 67'den alınmıştır](http-67'den alınmıştır))

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, üretilen ürünlerin

tüketilmesini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, üreticilik, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.2. Eskişehir’deki Neşe Erberk Anaokulu

Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı’nı benimseyen Neşe Erberk Okulları’nın Eskişehir’deki anaokulu binası kentin batısında yer alan konut yerleşkelerinin ticaret merkezi içinde bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.81 ve Görsel 4.82). Okulda düzenlenen haftasonu etkinlikleri, doğum günü organizasyonları ve eğlencelerle çocuklar, eğitimciler, okul personelleri ve veliler arasında sosyal bağlar kurulmaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecine aile katılımının sağlandığı söylenebilir.



Görsel 4.81. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı (Google Earth’den alınmıştır)



Görsel 4.82. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu’nun genel görünüşü (http- 69’dan alınmıştır)

Binada doğal aydınlatma yapay ışıkla desteklenmiştir. Dersliklerde doğal havalandırma kullanılmaktadır. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Benimsenen pedagojiye göre özelleşmiş bir iç mekan kurgusu oluşturulmuştur. Sirkülasyon alanında ve dersliklerde çocukların merak ve ilgisini çekecek ortamlar oluşturulmuştur. Döşemelerde, duvar yüzeylerinde ve mobilyalarda farklı renkler kullanılmıştır. Mekanlarda illüstrasyonlar, figürler, yazılar, şekiller ve çeşitli etkinlikler sırasında kullanılan bayraklar, balonlar gibi süsleme araçları

bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.83). Okuldaki uyaran fazlalığı, kullanılan malzemelerin cinsi, yetersiz gün ışığı kullanımı ve seçilen renklerin oluşturduğu karmaşık durum tartışmaya açık bir eğitim ortamı yaratmıştır.



Görsel 4.83. Eskişehir Neşe Erberk Anaokulu'nun iç mekanları ([http- 69](http://69)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temalarına yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.3. İstanbul'daki Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası

DDA tarafından tasarlanan ve inşası 2016 yılında tamamlanan yapı Bahariye'de çok katlı konut birimlerinin içinde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.84).



Görsel 4.84. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarımın çıkış noktası “oyun” ve “imge” konularının birleştirildiği “origami oyunu ile elde edilmiş bir ev” düşüncesidir. Binanın tasarım sürecinde “aidiyet, özgürlük ve ölçek” kavramları üzerinde durularak çevredeki baskın mimari duruma karşı samimi ve güven duygusu uyandıran bir durum oluşturulmuştur (Bkz. Görsel 4.85).



Görsel 4.85. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın genel görünüşü ([http- 70'den](http-70'den) alınmıştır)

Dersliklerin bahçeye bakan yüzeylerine yerleştirilen hareketli güneş kırıcılarla iç mekanda doğal ışık kontrolü sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.86). Çatının sahip olduğu açılı form iç mekanlarda akustik konfor sağlamaktadır.



Görsel 4.86. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'ndaki dersliklerde kullanılan hareketli güneş kırıcılar ([http- 70'den](http-70'den) alınmıştır)

Çevre duyarlı tasarımda yeşil çatı uygulaması yapılmıştır. Binada su korunumu sağlanmaktadır. Doğal havalandırmadan ve güneş enerjisinden faydalanılmaktadır. Binanın çatısındaki ışıklıklar sayesinde iç mekanlarda doğal aydınlatmadan yararlanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.87).



Görsel 4.87. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın çatısındaki sistemler ([http- 71'den](http-71'den) alınmıştır)

Eğitim süreci çevreci ve çocuk odaklı bir şekilde yürütülmektedir. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğine tasarlanmıştır. Bütün eğitim malzemeleri, oyuncaklar ve mobilyalar sürdürülebilirlik esasına göre çevre duyarlı malzemeler kullanılarak üretilmiştir. Tasarım, çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandıracak özelliklere sahiptir. Malzemelerdeki renk ve doku farklılıkları ile farklı karakterlerde alanlar oluşturulmuştur. Bu alanlar sayesinde çocukların farklı ihtiyaçları

karşılanmaktadır. Ayrıca tasarımdaki fiziksel zenginlik çocukların hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme yetkinliklerini desteklemektedir (Bkz. Görsel 4.88).



Görsel 4.88. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın açık ve kapalı mekanları ([http- 71](http://71)'den alınmıştır)

Okul bahçesinde çevre eğitimi kapsamında permakültür faaliyetlerinin yapıldığı bir tarım alanı bulunmaktadır (Bkz. Görsel 4.89). Bu bahçede üretilen sebze ve meyvelerin tüketilmesiyle çocuklara erken yaşlarda sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmaktadır.



Görsel 4.89. Bahariye Üçok Ekolojik Çocuk Yuvası'nın tarım alanı ([http- 71](http://71)'den alınmıştır)

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, üretilen ürünlerin tüketilmesini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, üreticilik, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.4. ÇEKÜL Vakfı'nın İstanbul merkezli Doğadan Öğreniyorum Projesi

ÇEKÜL Vakfı'nın okul öncesi ve ilköğretim seviyesindeki çocuklara yönelik çevre eğitimi kapsamında düzenlediği etkinlikler Doğadan Öğreniyorum Projesi ile tanıtılmaktadır (Bkz. Görsel 4.90). Yaş kısıtlamasının yapılmadığı etkinliklerde çocuklara yönelik çevre eğitimi verilmektedir.



Görsel 4.90. *Doğadan Öğreniyorum Projesi'nin afişleri (http- 72'den alınmıştır)*

Eğitim sürecinde çocuklar beş duyu organlarını kullanarak doğayı ve farklı canlı türlerini tanımaktadırlar. Böylece çocuklar ve doğa arasında kalıcı bağlar kurulmakta ve çocuklara erken yaşlardan itibaren çevre duyarlılığı kazandırılmaktadır (Bkz. Görsel 4.91). Bu bağlamda Doğadan Öğreniyorum Projesi'nin özellikleri özgürlük ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir.



Görsel 4.91. *Doğadan Öğreniyorum Projesi'nde yapılan etkinlikler (http- 72'den alınmıştır)*

Gerçekleştirilen eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

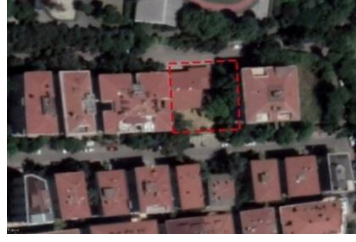
4.1.2.5. Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) Okulları

2010 yılında faaliyete geçen BBOM Derneği alternatif bir okul modeli geliştirmek amacıyla kurulmuştur. BBOM Derneği “her çocuk tektir” düşüncesinden hareketle çocuk odaklı “katılımcı ve barışçıl öğrenme toplulukları” oluşturmayı hedeflemektedir.

Çalışma kapsamında okul öncesi eğitim hizmeti veren BBOM Derneği üyesi anaokulları olan İstanbul'daki Koşan Kaplumbağa Anaokulu ve İzmir'deki Renkli Orman Okulları incelenmiştir.

4.1.2.5.1. İstanbul'daki Koşan Kaplumbağa Anaokulu

2016 yılında kurulan okul Kadıköy Moda'da Emin Onat'ın kendisi için tasarladığı konut binasında eğitim vermektedir (Bkz. Görsel 4.92 ve Görsel 4.93).



Görsel 4.92. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)



Görsel 4.93. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nun genel görünüşü (http- 74 ve http-75'ten alınmıştır)

Okuldaki karar alma ve uygulama süreçleri çocukların, ailelerin ve eğitimcilerin aktif katılımı ile gerçekleşmektedir Öğrencilerin, eğitimcilerin, aile üyelerinin ve tüm okul personelinin “eşlikçi” olarak tanımlandığı okulda verilen eğitimin amacı çocukların kendilerini tanımalarını sağlamaktır (Bkz. Görsel 4.94).



Görsel 4.94. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nun öğrenci meclisinde çocukların karar alma sürecine katılımı (http- 75'ten alınmıştır)

Okulda çocukların toplumsal ve çevresel sorumluluk alabilmeleri için çevre eğitimi verilmektedir. Kent içinde ve doğada oluşturulan farklı eğitim ortamlarında çocukların çevrelerine karşı duyarlılık kazanması sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.95). Huzur evlerine yapılan ziyaretlerle nesiller arası bağlar kurulmaktadır.



Görsel 4.95. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nda yapılan sosyal sorumluluk dersleri (http- 75'ten alınmıştır)

Binada kullanılan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun şekilde tasarlanmıştır. İç ve dış mekanlarda kullanılan mobilyalar ve eğitim araçları doğal ahşap malzemelerden üretilmiştir. Dersliklerde doğal aydınlatma yapay ışıkla desteklenmiştir ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.96).



Görsel 4.96. Koşan Kaplumbağa Anaokulu'nda yapılan eğitsel aktiviteler ve açık oyun alanı (<http://75'ten.com.tr>)

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.5.2. İzmir'deki Renkli Orman Okulları

2015 yılında faaliyete geçen okul Yakaköy'de seyrek bir yerleşim alanında yeşillik içinde konumlanmıştır (Bkz. Görsel 4.97).



Görsel 4.97. Renkli Orman Okulları'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimseyen okulda anasınıfı ve ilkökul eğitimi verilmektedir. Okul çocukların, eğitimcilerin ve ebeveynlerin işbirliği ile “katılımcı, dayanışmacı, gelişen bir öğrenme topluluğu” oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitim sürecine aile katılımı sağlanmaktadır.

Çevre eğitimi kapsamında orman gezileri düzenlenmekte, çocukların suya, toprağa, taş, ağaca ve doğada yaşayan canlılara dokunarak öğrenmesi sağlanmaktadır (Bkz. Görsel 4.99). Okul bahçesinde yer alan tarım alanında üretilen besinler okulda tüketilerek çocuklara erken yaşlarda sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmaktadır.



Görsel 4.98. Renkli Orman Okulları'nda çevre eğitimi kapsamında yapılan etkinlikler ([http- 76](http-76)'dan alınmıştır)

Dersliklerde doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. İç mekanlarda kullanılan mobilyalar doğal ahşap malzemeden üretilmiştir. Okulda benimsenen pedagojiye uygun özelleşmiş mekanlar olarak kullanılan atölyelerde sanatsal etkinlikler yapılmaktadır. Bu mekanlar çocukların hayal gücünü geliştirecek zengin eğitim ortamları olarak tasarlanmıştır. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Eğitim sürecinde teknolojiden yararlanılmaktadır (Bkz. Görsel 4.99).



Görsel 4.99. Renkli Orman Okulları'nda atölye çalışmalarına ait görseller ([http- 76](http-76)'dan alınmıştır)

Okulun benimsediği pedagoji doğrultusunda eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri ile öğrenme ve inovasyon yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.6. İstanbul'daki Özel Sezin Okulu

Bünyesinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimleri verilen okulun kampüsü Çekmeköy'de konut dokusunun içinde kalan ticari ve sosyal merkezde yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.100).



Görsel 4.100. Özel Sezin Okulu'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Eğitim süreci ailelerin aktif katılımı ile yürütülmektedir. Okulda ebeveynlere yönelik aile eğitimi de verilmektedir. Böylece aileler çocuk eğitimi ve gelişimi konularında desteklenmektedir.

Çevre eğitimi kapsamında okulun benimsemiş olduğu prensipler çerçevesinde hayvanların hapis hayatı yaşadığı hayvanat bahçelerine gezi düzenlemek yerine sokak hayvanları ve barınaklardaki hayvanlar sahiplenilmektedir.

Okulun anasınıfı bölümünde kullanılan donatılar ve mobilyalar çocukların fiziksel ölçülerine uygun boyutlardadır. Bireysel ve grup çalışmalarına imkan tanıyan esnek düzenleme çocuklara karar verme ve seçim yapma özgürlüğü sunmaktadır. Dersliklerde doğal havalandırma ve doğal aydınlatmadan yararlanılmaktadır. Okul bahçesi hem oyun alanı hem de çocukların doğayı keşfetme alanı olarak kullanılmaktadır. Kapalı alanda yer alan ve koridorlarla çevrelenen okul holünde aile katımlı atölyeler gerçekleştirilmektedir (Bkz. Görsel 4.101).



Görsel 4.101. Özel Sezin Okulu'nda yapılan anasınıfı etkinlikleri (http- 77'den alınmıştır)

Okul, XXI. yüzyıl yetkinlikleri kapsamında 2014 yılında bünyesinde reform hareketleri başlatmıştır. Bu kapsamda okul sınırları içinde yer alan “kültürel bir değişim alanı” olan ilk pilot uygulama, binanın çatı katında uygulanan Açık Çatı Projesi'dir. Proje, ATÖLYE tarafından “bir araya gelme, üretme, öğrenme ve çalışma imkanı

sağlayan bir mekansal programa sahip sınıf dışı pedagojik bir alan” olarak tasarlanmıştır (http- 78). Tasarımda doğaya saygılı ve geri dönüşüm esaslı malzemeler kullanılmıştır. Isı izolasyonu ve akustik konfor tavana yerleştirilen ekolojik ahşap yünü paneller ile sağlanmıştır. Tasarım doğal havalandırma ve doğal aydınlatmadan faydalanılacak şekilde yapılmıştır. Aydınlatma yapay ışıkla desteklenmiştir. Okulun avlusundaki sıcak havayı tasarım alanına ileten cihazlar aracılığıyla ısıtmada enerji tasarrufu sağlanmıştır. Açık Çatı’da değişebilir-dönüşebilir bir planlama yapılmıştır. Çocuk ölçeğine uygun tasarımda çocukların ihtiyaçlarına göre birleştirip ayırabilecekleri farklı yükseklik ve ölçülerde mobilyalar kullanılmıştır. Farklı ihtiyaçlara cevap veren farklı karakterlerde tasarlanan eğitim ortamları sayesinde çocuklar merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır. sayesinde çocuklar merak ve keşif duygusu uyandırılmaktadır (Bkz. Görsel 4.102).



Görsel 4.102. Özel Sezin Okulu’nun pilot uygulaması olan Açık Çatı (http- 78’den alınmıştır)

Tasarım süreci mimarlar, mühendisler, eğitimciler, okul personelleri, çeşitli meslek dallarında uzmanlardan oluşan danışman ekip, sivil toplum kuruluşu olan Eğitim Reformu Girişimi ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.103).



Görsel 4.103. Özel Sezin Okulu’nun pilot uygulaması olan Açık Çatı’nın katılımcı tasarım süreci (http- 78’den alınmıştır)

Açık Çatı 2017 yılında tamamlanarak faaliyete geçtikten sonra okula yapılan kayıt oranlarının arttığı rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle eğitimciler arasındaki karşılıklı iletişimin de arttığı bildirilmiştir (http- 78). Pilot uygulama olarak başlayan Açık Çatı'nın göstermiş olduğu başarı sonrasında uygulama anasınıfı ve ilkokul mekanlarında da başlatılmıştır (Bkz. Görsel 4.104). Bu bölümlerde reform çalışmalarına devam edilmektedir.



Görsel 4.104. Özel Sezin Okulu'nun anasınıfı ve ilkokul bölümlerinde uygulanmakta olan çalışmalar (http- 79'dan alınmıştır)

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, okul sınırlarında serbestçe hareket etmelerini, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmalarını, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri, öğrenme ve inovasyon yetkinlikleri ile bilgi, medya ve teknoloji yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.1.2.7. Kocaeli'ndeki Ormanya Doğa Okulu

Kartaltepe'de bulunan Ormanya Doğal Yaşam Parkı'nda bulunan Ormanya Doğa Okulu'nda tüm yaş grubundan çocuklara yönelik “Doğa Kaşifleri, Çevre Dedektifleri, Minik Çiftçiler ve Orman Sanat Atölyesi” olmak üzere dört farklı çevre eğitim atölyesi yürütülmektedir. Düzenlenen atölyelerle toplumda çevre duyarlılığı oluşturmak ve küresel iklim değişikliği sonucunda azalan doğal yaşam alanlarının ve ekosistemin korunmasına katkıda bulunmak hedeflenmektedir (Bkz. Görsel 4.105).



Görsel 4.105. Ormanya Doğal Yaşam Parkı'na ait uydu fotoğrafı (Google Earth'den alınmıştır)

Tasarımda doğal malzemeler kullanılmıştır. Organik mimari üsluba sahip binalarda yeşil çatı uygulaması yapılmıştır. İç mekanlarda doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılmaktadır. Kullanılan donatı ve mobilyalar çocuk ölçeğinde tasarlanmıştır. Tasarım, dairesel formlu, renkli doğramaları ile çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırmaktadır (Bkz. Görsel 4.106).



Görsel 4.106. Ormanya Doğa Okulu'nun genel görünüşü ([http- 80](http-80)'den alınmıştır)

Grup çalışmalarının yapıldığı atölyeler mevsim ve hava şartlarından bağımsız olarak yıl boyunca devam etmektedir. Böylece hem çocukların sosyalleşmesi ve iletişim becerisi kazanmaları hem de mevsim geçişlerini gözlemlemeleri sağlanmaktadır.

Okulun eğitim sürecinde çocukların özgür iradelerini kullanarak karar vermelerini, serbestçe hareket etmelerini, grup çalışmaları yapmalarını sağlayan beşeri özellikler; özgürlük ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir. Ayrıca Park'ın sahip olduğu imkanların çevre halkı ile paylaşılması yönünden paylaşım özelliği de bulunmaktadır.

Okuldaki eğitim süreci XXI. yetkinlikleri yönünden incelendiğinde; anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları ile yaşam ve kariyer yetkinliklerine yönelik eğitim verildiği söylenebilir.

4.2. Bölüm Değerlendirmesi

Dünyadan ve Türkiye'den okul öncesi eğitim ortamlarına ait güncel örnekler bu alt başlıkta; pedagojik özellikler yönünden, yapısal özellikler yönünden, tasarım özellikleri yönünden, beşeri özellikler yönünden ve XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden değerlendirilmiştir.

Pedagojik özellikler yönünden yapılan değerlendirmede; takip edilen kuramsal yaklaşım veya eğitim modeli (Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı, Finlandiya Eğitim Modeli) belirlenmiştir. Çevre eğitimi ve eğitim sürecine aile katılımı durumları ele alınmıştır.

İncelenen örneklerin pedagojik yönden ortak özellikleri; eğitim sürecinin çocuk odaklı olması ve sürdürülebilirlik kapsamında çevre eğitiminin verilmesidir. ABD, Güney Afrika, İngiltere ve Yeni Zelanda’da eğitim sürecine aile katılımının olduğu tespit edilmiştir. Finlandiya’da güven ve eşitlik ilkesine dayalı, serbest bir eğitim sisteminin olduğu görülmüştür (Bkz. Çizelge 4.2).

Çizelge 4.2. İncelenen örneklerin pedagojik özellikler yönünden değerlendirilmesi

PEDAGOJİK ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME		Montessori Yaklaşımı	Reggio Emilia Yaklaşımı	Waldorf Yaklaşımı	Finlandiya Eğitim Modeli	Çevre eğitimi	Eğitim sürecine ailenin yoğun katılımı
Ülke	Okul Adı						
Almanya	Neuötting Montessori Okulu						
	Esslingen Steiner Anaokulu						
ABD	Brooklyn Botanik Bahçesi						
	WeGrow Okulu						
	New Amsterdam Okulu						
Arjantin	Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					
Avusturya	Entenbach Anaokulu	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					
Finlandiya	Syvälähti Eğitim Merkezi						
	HEI Okulları						
Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					
Güney Afrika	Imhoff Waldorf Okulu						
	Silindokuhle Anaokulu						
Hollanda	Aarle-Rixtel Okulu	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					
İngiltere	Nant-y-Cwm Steiner Okulu						
	Montpelier Kreşi						
İtalya	Guastalla Okulu						
	Diana Okulu						
	Niederolang Anaokulu	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					

[Çizelge 4.2. (Devam) İncelenen örneklerin pedagojik özellikler yönünden değerlendirilmesi]

Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu						
	Awatere Çocuk Oyun Merkezi						
	Deep Green Orman Okulu						
Türkiye	Özel Yaşam Okulları						
	Neşe Erberk Anaokulu						
	Üçok Çocuk Yuvası						
	Doğadan Öğreniyorum Projesi (ÇEKÜL Vakfı)						
	Koşan Kaplumbağa Anaokulu (BBOM)						
	Renkli Orman Okulları (BBOM)						
	Özel Sezin Okulu						
	Ormanya Doğa Okulu						

Yapısal özellikler yönünden yapılan değerlendirmede; doğal malzeme kullanımı ve/veya geri dönüştürülmüş malzeme kullanımı, güneş enerjisinden faydalanma, su korunumu, doğal havalandırma, doğal aydınlatma, yerel mimarinin çağdaş yorumu olma durumları ele alınmıştır.

İncelenen örneklerin yapısal yönden ortak özellikleri; doğal malzeme ve/veya geri dönüştürülmüş malzeme kullanılması, doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılması ve enerji korunumunu sağlayan mekanik sistemlerden faydalanılmasıdır. İngiltere, İtalya ve Güney Afrika'da su korunumunun da sağlandığı görülmektedir. Fransa, Güney Afrika ve Hollanda'da yerel mimarinin çağdaş bir şekilde yorumlanması sonucunda sürdürülebilir bir durum oluşturulmaktadır (Bkz. Çizelge 4.3).

Çizelge 4.3. İncelenen örneklerin yapısal özellikler yönünden değerlendirilmesi

YAPISAL ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME		Doğal malzeme / geri dönüştürülmüş malzeme	Güneş enerjisi	Su korunumu	Doğal havalandırma	Doğal aydınlatma	Yerel mimarinin çağdaş yorumu
Almanya	Neuötting Montessori Okulu						
	Esslingen Steiner Anaokulu						
ABD	Brooklyn Botanik Bahçesi	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir					
	WeGrow Okulu						
	New Amsterdam Okulu						

[Çizelge 4.3. (Devam) İncelenen örneklerin yapısal özellikler yönünden değerlendirilmesi]

Arjantin	Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi						
Avusturya	Entenbach Anaokulu						
Finlandiya	Syvälähti Eğitim Merkezi						
	HEI Okulları						
Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu						
Güney Afrika	Imhoff Waldorf Okulu						
	Silindokuhle Anaokulu						
Hollanda	Aarle-Rixtel Okulu						
İngiltere	Nant-y-Cwm Steiner Okulu						
	Montpelier Kreşi						
İtalya	Guastalla Okulu						
	Diana Okulu						
	Niederolang Anaokulu						
Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu	Yeterli bilgiye ulaşamadığından değerlendirilmemiştir					
	Awatere Çocuk Oyun Merkezi	Standart özelliklere sahip olmayan birden fazla yapıda eğitim verildiğinden değerlendirilmemiştir					
	Deep Green Orman Okulu	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir					
Türkiye	Özel Yaşam Okulları						
	Neşe Erberk Anaokulu						
	Üçok Çocuk Yuvası						
	Doğadan Öğreniyorum Projesi (ÇEKÜL Vakfı)	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir					
	Koşan Kaplumbağa Anaokulu (BBOM)						
	Renkli Orman Okulları (BBOM)						
	Özel Sezin Okulu						
	Ormanya Doğa Okulu						

Tasarım özellikleri yönünden yapılan değerlendirmede; tasarım sürecine ve/veya inşa sürecine katılım, değişebilir-dönüşebilir planlama, çocuk ölçeğine uygunluk, merak ve keşif duygusu uyandırma, benimsenen pedagojiye göre özelleşme durumları ele alınmıştır.

İncelenen örneklerin tasarım yönünden ortak özellikleri; değişebilir-dönüşebilir planlamanın yapılması, eğitim ortamının çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanması, çocuklarda merak ve keşif duygusu uyandırması ve benimsenen pedagojiye göre özelleşmesidir. Almanya, İngiltere ve Güney Afrika'da tasarım süreci katılımcı bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Çizelge 4.4).

Çizelge 4.4. İncelenen örneklerin tasarım özellikleri yönünden değerlendirilmesi

TASARIM ÖZELLİKLERİ YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME		Katılımcı tasarım / katılımcı inşa süreci	Değişebilir / dönüşebilir planlama	Çocuk ölçeğine uygunluk	Merak ve keşif duygusu uyandırma	Benimsenen pedagojiye göre özelleşme
Ülke	Okul Adı					
Almanya	Neuötting Montessori Okulu					
	Esslingen Steiner Anaokulu					
ABD	Brooklyn Botanik Bahçesi	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir				
	WeGrow Okulu					
	New Amsterdam Okulu					
Arjantin	Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi					
Avusturya	Entenbach Anaokulu					
Finlandiya	Syvälähti Eğitim Merkezi					
	HEI Okulları					
Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu					
Güney Afrika	Imhoff Waldorf Okulu					
	Silindokuhle Anaokulu					
Hollanda	Aarle-Rixtel Okulu					
İngiltere	Nant-y-Cwm Steiner Okulu					
	Montpelier Kreşi					
İtalya	Guastalla Okulu					
	Diana Okulu					
	Niederolang Anaokulu					
Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu					
	Awatere Çocuk Oyun Merkezi					
	Deep Green Orman Okulu	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir				
Türkiye	Özel Yaşam Okulları					
	Neşe Erberk Anaokulu					
	Üçok Çocuk Yuvası					
	Doğadan Öğreniyorum Projesi (ÇEKÜL Vakfı)	Açık alanda eğitim verildiği için değerlendirilmemiştir				
	Koşan Kaplumbağa Anaokulu (BBOM)					
	Renkli Orman Okulları (BBOM)					
	Özel Sezin Okulu					
	Ormanya Doğa Okulu					

Beşeri özellikler yönünden yapılan değerlendirmede; özgürlük, üreticilik, paylaşım, işbirliği, sosyalleşme ve bireyselleşme durumları ele alınmıştır. Bu bağlamda;

- Özgürlük: Çocuğun özgür iradesini kullanarak karar vermesi, serbestçe hareket edebilmesini, çocuğun ilgi alanlarına ve ihtiyacına göre çeşitli düzenlemeler yapmasını,
- Üreticilik: Permakültür bahçelerinde üretilen ürünlerin tüketilmesini ve/veya satışa sunulmasını,
- Paylaşım: Sahip olunan imkanların çevre halkı ile paylaşımını,
- İşbirliği: Profesyonel yaşamla kurulan işbirliklerini,
- Sosyalleşme: Grup etkinlikleri sayesinde iletişim becerilerinin gelişimini, yardımlaşmayı ve saygı duymayı öğrenmeyi,
- Bireyselleşme: Bireysel çalışma sonucunda kendi kendine yaparak öğrenmeyi ve bağımsız birey olmayı ifade etmektedir.

İncelenen örneklerin beşeri yönden ortak özellikleri; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşmedir. ABD, Finlandiya, Güney Afrika, İngiltere ve Yeni Zelanda'da imkanlar çevre halkı ile paylaşılmaktadır. ABD, Finlandiya ve İngiltere'de eğitim sürecinde profesyonel yaşamla işbirlikleri kurulmaktadır. ABD ve Güney Afrika'da permakültür faaliyetleri sonucunda sebze-meyve üretimi, tüketimi ve satışı yapılmaktadır (Bkz. Çizelge 4.5).

Çizelge 4.5. İncelenen örneklerin beşeri özellikler yönünden değerlendirilmesi

BEŞERİ ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME		Özgürlük	Üreticilik	Paylaşım	İşbirliği	Sosyalleşme	Bireyselleşme
Ülke	Okul Adı						
Almanya	Neuötting Montessori Okulu						
	Esslingen Steiner Anaokulu						
ABD	Brooklyn Botanik Bahçesi						
	WeGrow Okulu						
	New Amsterdam Okulu						
Arjantin	Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi						
Avusturya	Entenbach Anaokulu						

[Çizelge 4.5. (Devam) İncelenen örneklerin beşeri özellikler yönünden değerlendirilmesi]

Finlandiya	Syvälähti Eğitim Merkezi						
	HEI Okulları						
Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu						
Güney Afrika	Imhoff Waldorf Okulu						
	Silindokuhle Anaokulu						
Hollanda	Aarle-Rixtel Okulu						
İngiltere	Nant-y-Cwm Steiner Okulu						
	Montpelier Kreşi						
İtalya	Guastalla Okulu						
	Diana Okulu						
	Niederolang Anaokulu						
Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu						
	Awatere Çocuk Oyun Merkezi						
	Deep Green Orman Okulu						
Türkiye	Özel Yaşam Okulları						
	Neşe Erberk Anaokulu						
	Üçok Çocuk Yuvası						
	Doğadan Öğreniyorum Projesi (ÇEKÜL Vakfı)						
	Koşan Kaplumbağa Anaokulu (BBOM)						
	Renkli Orman Okulları (BBOM)						
	Özel Sezin Okulu						
	Ormanya Doğa Okulu						

XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden yapılan değerlendirmede; eğitim sürecinin anahtar konular ve XXI. yüzyıl temaları, yaşam ve kariyer yetkinlikleri, öğrenme ve inovasyon yetkinlikleri, bilgi, medya ve teknoloji yetkinlikleri kapsamında gerçekleştirilme durumları ele alınmıştır.

İncelenen örneklerin XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden ortak özellikleri; eğitimin sürdürülebilirlik kapsamında değerlendirilmesi ve eğitimde güncel eğilimin XXI. yüzyıl yetkinliklerine sahip bireyler yetiştirmek olmasıdır. Finlandiya’da her alanda XXI. yüzyıl yetkinliklerinin desteklendiği bir sistemin yürütüldüğü tespit edilmiştir (Bkz. Çizelge 4.6).

Çizelge 4.6. İncelenen örneklerin XXI. yüzyıl yetkinlikleri yönünden değerlendirilmesi

XXI. YÜZYIL YETKİNLİKLERİ YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME		Anahtar Konular ve XXI. Yüzyıl Temaları	Yaşam ve Kariyer Yetkinlikleri	Öğrenme ve İnovasyon Yetkinlikleri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Yetkinlikleri
Ülke	Okul Adı				
<i>Almanya</i>	Neuötting Montessori Okulu				
	Esslingen Steiner Anaokulu				
<i>ABD</i>	Brooklyn Botanik Bahçesi				
	WeGrow Okulu				
	New Amsterdam Okulu				
<i>Arjantin</i>	Commune 8 Çocuk Gelişim Merkezi				
<i>Avusturya</i>	Entenbach Anaokulu				
<i>Finlandiya</i>	Syvälähti Eğitim Merkezi				
	HEI Okulları				
<i>Fransa</i>	Roches de Condrieu Anaokulu				
<i>Güney Afrika</i>	Imhoff Waldorf Okulu				
	Silindokuhle Anaokulu				
<i>Hollanda</i>	Aarle-Rixtel Okulu				
<i>İngiltere</i>	Nant-y-Cwm Steiner Okulu				
	Montpelier Kreşi				
<i>İtalya</i>	Guastalla Okulu				
	Diana Okulu				
	Niederolang Anaokulu				
<i>Yeni Zelanda</i>	Reggio Bambini Anaokulu				
	Awatere Çocuk Oyun Merkezi				
	Deep Green Orman Okulu				
<i>Türkiye</i>	Özel Yaşam Okulları				
	Neşe Erberk Anaokulu				
	Üçok Çocuk Yuvası				
	Doğadan Öğreniyorum Projesi (ÇEKÜL Vakfı)				
	Koşan Kaplumbağa Anaokulu (BBOM)				
	Renkli Orman Okulları (BBOM)				
	Özel Sezin Okulu				
	Ormanya Doğa Okulu				

5. SONUÇ

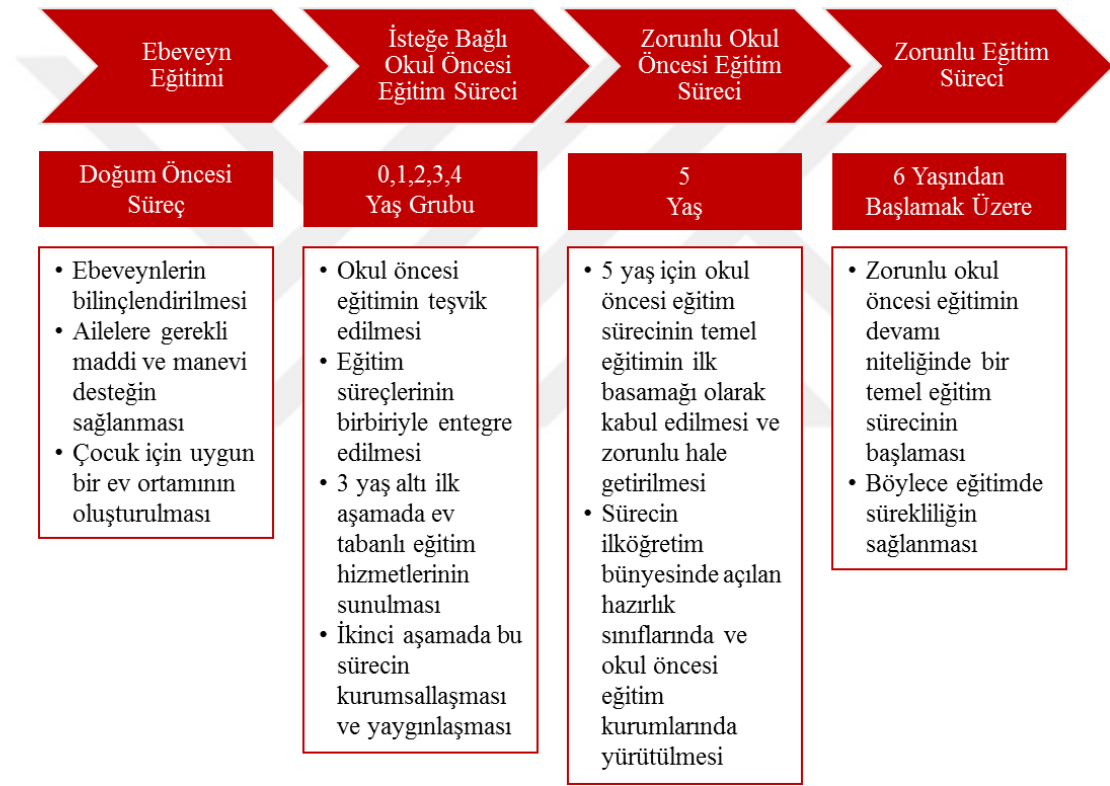
Günümüzde çocuk eğitimi alanında sınavların, testlerin, yarış içinde olma durumu giderek azalmaktadır. Terk edilen bu sistemlerin yerini çocuğa odaklanan bireysel sistemler almaktadır. Sürecin gerçekleştirilmesinde eşitlik, serbestlik, keşif duygusu ve sosyo-duygusal beceriler eğitimi yönlendiren unsurlar olarak sıralanmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler ve yapılan analizler sonucunda elde edilen çıkarımlara göre okul öncesi eğitim sürecinin eşitlik, erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik olmak üzere üç ana unsur üzerine temellendirilmesi gerektiği düşünülmektedir;

- **Eşitlik:** Herkes için eşit ve adil bir sistemin oluşturulmasını, ülkedeki tüm vatandaşların eşit nitelik ve niceliğe sahip eğitim imkanlarına sahip olmasını,
- **Erişilebilirlik:** Eğitimin ulaşılabilir ve ücretsiz olması, ülke geneline eşit oranda yayılmasını,
- **Sürdürülebilirlik:** Sürecin geri bildirimle bağlı olarak sürekli yenilenmesini ve geliştirilmesini ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitimin ilk basamağının ebeveyn eğitimi olduğu belirlenmiştir. Doğum öncesinde ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, ailenin maddi ve manevi açılardan desteklenmesi ve ev ortamının çocuk için uygun hale getirilmesi önemlidir.

Ülkeler arasında yapılan karşılaştırmalı incelemeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinin ülkenin gelişmişlik düzeyi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkiye’de 3 yaş altı çocukların okul öncesi eğitime katılımının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Ülkemizde 0-3 yaş grubundaki çocuklar herhangi bir okul öncesi kuruma gitmeden ev ortamlarında ebeveynleri, yakın akrabaları veya bakıcıları tarafından yetiştirilmektedir. Bu sebeple 3 yaş altı için okul öncesi eğitim hizmetlerinin öncelikle ev tabanlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu süreçte yetkililer ve alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin ev ziyaretleri yaparak ailelere gerekli eğitim materyallerini sağlamaları öngörülmüştür. Ayrıca haftanın belli günlerinde kararlaştırılan alanlarda oluşturulan oyun grupları ile akranlar arasındaki iletişimin geliştirilmesinin sosyal beceriler kazanmak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar için sürecin ikinci aşamasının okul öncesi eğitimin teşvik edilerek zorunlu eğitim süreçleri ile entegre edilmesi sonucunda gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu aşamada okul öncesi eğitim sürecinin kurumsallaştırılarak ülke genelinde ulaşılabilir bir hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması önemlidir.

Ülkemizdeki mevcut eğitim sistemine göre zorunlu eğitim 5,5 yaşında başlamaktadır. Ancak ülkeler arasında yapılan karşılaştırmalı incelemeler sonucunda çocukların genellikle 5 yaşındayken zorunlu okul öncesi eğitime başladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda 5 yaşındaki çocuklar için bir yıllık zorunlu okul öncesi eğitim sürecinin “temel eğitime hazırlık yılı” olarak değerlendirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu hazırlık aşamasının hem okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde hem de ilköğretim yapıları bünyesinde açılan hazırlık sınıflarında yürütülmesi öngörülmüştür. Hazırlık eğitimi sonrasında başlayan zorunlu eğitim süreci ile sistemler arasında sürekliliğin ve geçişin sağlanabileceği düşünülmüştür (Bkz. Şekil 5.1).



Şekil 5.1. Türkiye özelinde önerilen okul öncesi eğitim süreci ve zorunlu eğitim süreci ile entegrasyonu

Çalışma kapsamında yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim süreçlerinin çocuk odaklı bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Sürecin birey odaklı olarak yürütülmesi çocukların özgür iradeleriyle seçim yaparak karar vermelerine ve kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarının yapılmasıyla çocukların hem bireyselleşmesi hem de sosyalleşmesi mümkün olmaktadır. Sürecin demokratik bir şekilde yürütülmesi, çocukların katılımcı vatandaş ve girişimci bireyler olmaları açısından önemli kabul edilmiştir. Çok sesli bir eğitim ortamı sağlayabilmek adına eğitim sürecine çocuk ve eğitimciler dışında

ebeveynlerin, iş hayatından profesyonellerin, sivil toplum kuruluşlarının ve yakın çevrenin de katılması öngörülmüştür. Sürece ailenin katılımı okulda öğrenilenlerin evde devam etmesi ve çocuğun takibi açısından, iş hayatından profesyonellerin katılımı mesleki rollerin deneyimlenmesi ve işbirliği ağının oluşturulması açısından, sivil toplum kuruluşlarının katılımı sosyal rollerin deneyimlenmesi açısından, yakın çevrenin katılımı ise imkanların paylaşılması ve toplumla sıkı bağlar kurulması açısından önemlidir.

Okul öncesi eğitim alanında belirlenen güncel eğilimler doğrultusunda bu süreçte işlenmesi düşünülen eğitim programının ana çerçevesini XXI. yüzyıl yetkinlikleri, Küresel Hedefler ve sürdürülebilirlik eğitimi çizmektedir. Bu kapsamda verilecek eğitimin içeriğine uygun bir şekilde farklı alanlarda kurgulanması öngörülmüştür. Örneğin; sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çevre eğitimi faaliyetlerinin doğa içinde gerçekleştirilmesi veya XXI. Yetkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen kariyer etkinliklerinin farklı meslek dallarının çalışma ortamlarında oluşturulması gibi. Ayrıca sürecin gerçekleştirildiği ortamların yapısal anlamda sürdürülebilir özelliklere sahip olması, sürecin bütünlüğünün sağlanması açısından önemli kabul edilmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında elde edilen bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitim sürecine ait öğrenme şemasının merak etme, deneyimleme ve geribildirim olmak üzere üç ana aşamadan oluştuğu görülmüştür. Deneyimleyerek öğrenme eyleminin başlangıç noktasının çocukta merak duygusunun uyandırılması olduğu kabul edilmiştir. Merak duygusunun oluşturulması hem doğada hazır bulunan organik düzen aracılığıyla hem de mimari eylemler çerçevesinde tasarlanmış eğitim ortamları aracılığı ile kurulmaktadır. Bu bağlamda tasarlanan eğitim ortamlarının farklı karakterleri bir arada bulundurması süreci destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Zeminde ve tavanda yapılan kot farklılaşmaları, malzeme seçiminde yapılan cins, renk ve doku farklılaşmaları, yüzeylerin ve iç mekan donatılarının formlarında yapılan özelleşmeler gibi faktörlerle eğitim ortamı zenginleştirilirken çocuğun mekanla kurduğu ilişki de zenginleşmektedir. Bu durum çocuğun kendini daha iyi ifade edebilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenmenin ikinci aşaması olan deneyimleme süreci, çocukların mimarlığı ve doğayı aktif şekilde deneyimledikleri bir süreçtir. Bu süreçte eğitim ortamındaki donatı ve mobilyaların kullanımı sonucu elde edilen tecrübeler ile öğrenme eylemi gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda tasarımda çocuk ölçeği kullanımı çocuğun

öğrenmesi, kendini yeterli ve yetkin hissetmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu durum çocuklara özgürlük ve serbestçe hareket edebilme imkanı da sunmaktadır. Eğitim ortamının ihtiyaca ve yapılacak eylemin niteliğine göre uyarlanabilir olması, diğer bir deyişle değişebilir-dönüşebilir özellikte olması, tek mekanda aynı anda birden fazla eylemin gerçekleştirilmesine olanak tanıdığı gibi çocuğun yaratıcı düşünebilme yeteneğinin gelişimine ve öğrenme sürecine de yardımcı olmaktadır. Sürecin sürekli geri bildirimle dayalı olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi sistemin sürdürülebilir olması açısından önemlidir.



KAYNAKÇA

- Ackermann, E. (2004). *Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?*.
http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf
(Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Adams, D. (1992). Rudolf Steiner's First Goetheanum as an Illustration of Organic Functionalism. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 51 (2), 182-204.
- Akbaş, E. ve Topçuoğlu A., R. (2009). Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu-Eleştirel Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 2 (1), 95-103.
- Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. (Çev: R. Baldick). New York: Vintage.
- Austrian Federal Ministry of Education. (2016). *Education in Austria 2016/17*.
https://bildung.bmbwf.gv.at/enfr/school/bw_en/bildungswege2016_eng.pdf?6kmda
(Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Başal, H.A. (2013). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Can, G. (2006). Gelişimin Doğası. E. Ceyhan (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi* içinde (s. 2-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Capra, F. (1992). *Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası*. (Çev: M. Armağan). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Chan, M. (2013). Linking Child Survival and Child Development for Health, Equity and Sustainable Development. *The Lancet*, 381, 1514-1515.
- Christie, J.F. ve Johnsen, E.P. (1983). The Role of Play in Socio-Intellectual Development, *Review of Educational Research*, 53 (1), 93-115.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. (2.baskı). USA: Pine Forge Press.
- Department for Education. (2017). *Statutory framework for the early years foundation stage*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Derman, M.T., Sadioğlu, Ö. ve Sungurtekin, Ş. (2017). Almanya'da Okul Öncesi Eğitim. H.A. Başal (Ed.), *Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim* içinde (s. 37-50) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Dudek, M. (2000). *Kindergarten Architecture, Space for the Imagination*. London: Spon Press.
- EACEA. (2014). *Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı*. Eurydice ve Eurostat Raporu. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-tr> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Edward, C.P., Gandini, L. ve Forman, G.E. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 78-90.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum-Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (Çev: D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Elkind, D. (2001). Değişen Dünyada Çocuk Yetiştirme ve Eğitim. (Çev: E.G. Kapçı). *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk-3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s.15-25.
- Erdemir, H.P. ve Erdemir, H. (2012). Antikçağ'da Çocuk Olmak: Ölmek Ya Da Ölmemek!. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları, s.643-659.
- Ertek, T.A. (2017). Antropojenik Jeomorfoloji: Konusu, Kökeni ve Amacı. *Türk Coğrafya Dergisi*, 69, 69-79.
- Eurybase. (2006). *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*. Eurybase the Information. Database on Education Systems in Europe.
https://ctne.fct.unl.pt/pluginfile.php/1282/mod_folder/content/0/uk_educational_system.pdf?forcedownload=1 (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Eurydice Türkiye Birimi. (2018). *Türk Eğitim Sistemi*.
http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/TES_2018.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Federal Ministry of Education and Research. (2018). *Report on Vocational Education and Training*. Germany.

- https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018_englisch.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Feez, S. (2010). *Montessori and Early Childhood*. London: SAGE.
- Finnish Ministry of Education and Care. (2017). *Finnish Education in a Nutshell*. https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Froebel, F. (1886). *The Education of Man*. (Çev: J. Jarvis). New York: A. Lovell & Company & Smith.
- Fuligni, A.S., C. Howes, Y. Huang, S.S. Hong ve S. LaraCinisomom. (2012). Activity Settings and Daily Routines in Preschool Classrooms: Diverse Experiences in Early Learning Settings for Low-Income Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198–209.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev: A. Dönmez ve H.N. Çelen). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gökçe, F. (2014). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Gökçeli K., F. (2015). Yaşam Alanları ve Çocuk Psikolojisi. S. Erdoğan (Ed.), *Çocuk Gelişiminde Alan Çalışmaları* içinde (s. 24-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Grange, L.L. (2017). Abstract Environmental Education After Sustainability. B. Jickling ve S. Sterling (Ed.), *Post-Sustainability and Environmental Education* içinde (s. 93-107). Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Green, E.H. (1933). Group Play and Quarreling Among Preschool Children. *Child Development*, 4, 302-307.
- Gür Ö., Ş. (1997). Mimari ve Çocuk. *Çocuk Kültürü I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s.209-270.
- Hartey, R.E., Frank, L.K ve Goldenson, R.M. (1952). *Understanding Children's Play*. Oxon: Routledge.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 32-33.

- Hoadley, U., Murray, S., Drew, S. ve Setati, M. (2010). *Comparing The Learning Bases*. UMALUSHI Council for Quality Assurance in Education and Further Education and Training
https://www.umalusi.org.za/docs/research/2010/comparing_learning_bases.pdf
(Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Italian Eurydice. (2009). *Structures of Education and Training Systems in Europe-Italy*.
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/STRUTTURA_2009_2010_EN.pdf
(Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Jablon, J.R. (1993). Creating Curriculum in Early Childhood. *Explorations With Young Children Appendix of Early Childhood Education Curriculum Resource Handbook*, New York: Krauss International Publications, s.121-133.
- Jackson, K.M. (2006). *Walt Disney Conversations*. USA: University Press of Mississippi.
- James, A. (2001). “Yeni” Çocukluk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. (Çev: E.G. Kapçı). *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk-3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s.27-36.
- Jones, E. ve Prescott, E. (1978). *Dimensions of Teaching Learning Environments: Focus on Day Care*. Pasadena CA: Pacific Oaks College.
- Karabey, H. (2004). *Eğitim Yapıları*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Kolb, A.Y. ve Kolb, D.A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects Of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40 (3). SAGE Publications. 297-327. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878108325713> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Kolb, A.Y. ve Kolb, D.A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications. Experience Based Learning Systems*. <https://learningfromexperience.com/index.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source Of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koralek, B. ve Mitchell, M. (2005). The Schools We’d Like: Young People’s Participation in Architecture. M. Dudek (Ed.), *Children’s Spaces* içinde (s. 114-153). Great Britain: Architectural Press.

- Korkmaz, Ş.Ç. ve Sezer, G.O. (2017). Amerika’da Okul Öncesi Eğitim. H.A. Başal (Ed.), *Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim* içinde (s. 51-66) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurt, S.L. (2016). Çocuk Haklarına İlişkin Temel Uluslararası Belgeler ve Türkiye Uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127.
- Kyllonen, P.C. (2012). Measurement of 21st Century Skills Within the Common Core State Standards. *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8*. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Lillemyr, O.F., Fagerli, O. ve Søbstad, F. (2001). *A Global Perspective on Early Childhood Care and Education: A Proposed Model*. Paris: UNESCO.
- Marion, M. (1981). *Guidance of Young Children*. St Louis: C.V. Mosby Co.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev: O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Martin, C.L. ve Fabes, R. (2009). *Discovering Child Development*. USA: Wadsworth.
- Maxwell, L.E. (2007). Competency in Child Care Settings. *The Role of the Physical Environment. Environment and Behavior*, 39 (2), 229-245.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara. tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- MEB. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği-1*. Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Morrison, G.S. (2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki*. (Çev: N. Koşar). İstanbul: AÇEV Yayınları.
- NCES. (2004). *Full-day and Half-day Kindergarten in the United States*. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2018144> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

- Nuffic. (2015). *Education System South Africa*.
<https://www.nuffic.nl/documents/489/education-system-south-africa.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- OECD. (2017a). *Türkiye-Ülke Notları Bir Bakışta Eğitim 2017: OECD Göstergeleri*.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- OECD. (2017b) *Starting Strong V Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*.
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Olds, A.R. (1979). *Designing Developmentally Optimal Classrooms for Children*. Baltimore MD: University Park Press.
- Olds, A.R. (1987). Designing Settings for Infant and Toddlers. C.S. Weinstein ve T.G. David (Ed.), *Space for Children, the Built Environment and Child Development* içinde (s. 117-138). New York: Plenum Press.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun Dünyası ve Bugünü. *Kebikeç*, (19), 99-112.
- Osmon, F.L. (1971). *Patterns for Designing Children Centers*. New York: Educational Facilities Laboratories.
- Ören, M. (2015). Çocuk Gelişiminde Oyun ve Oyunun Desteklenmesi. S. Erdoğan (Ed.), *Çocuk Gelişiminde Alan Çalışmaları* içinde (s. 54-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- P21. (2019a). *Framework for 21st Century Learning*.
<http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- P21. (2019b). *21st Century Learning for Early Childhood*.
<http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Palmer, J.A. (2003). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Parten, M.B. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

- Parten, M.B. (1933). Social Play Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Passarelli A.M. ve Kolb, D.A. (2011). The Learning Way: Learning From Experience As The Path To Lifelong Learning And Development. M. London (Ed.), *Handbook Of Lifelong Learning* içinde (s. 70-90). New York: Oxford University Press.
- Peisner F., E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. ve Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Development Trajectories Through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534–1553.
- Poplawski, T. (2009). Building a School with Soul. *Renewal: A Journal for Waldorf Education*, Fall/Winter 18, (2), 22-25.
- Rousseau, J.J. (2003). *Emile Ya Da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (Çev: M. Baştürk ve Y. Kızılcım). İstanbul: Babil Yayınları.
- Rubin, K.H., Watson, K.S. ve Jambor, T.W. (1976). *Free Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children*. Unpublished Manuscript: University of Waterloo.
- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. USA: BookMasters Inc.
- Shirley, M.M. (1931). *The First Two Years: A Study of Twenty-Five Babies. Vol. I: Postural and Locomotor Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steffen, W., Sanderson A., Tyson, P.D., Jäger, J., Matson, P.A., Moore III, B., Oldfield F., Richardson, K., Schellnhuber, H.J., Turner II, B.L. ve Wasson R.J. (2004). *Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure*. New York: Springer.
- SWSF. (2014). *Information About Steiner Waldorf Early Childhood Settings*. <https://www.steinerwaldorf.org/?ddownload=3551> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Şener, E.A., (2001). *A Reversible/ Transformable/ Flexible "Physical Environment Model" for Preschool Education Centers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İTÜ, FBE.
- Thompson, S., Knudson, P. ve Wilson, D. (1997). Helping Primary Children with Recess Play: A Social Curriculum. *urriculum. Young Children*, 52 (6), 17-21.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey Bass.

- TÜSİAD. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Graphis.
- UN (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UN (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UN (2014). *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*. www.undocs.org/A/68/970 (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UN (2015). *The Sustainable Development Goals*.
https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UN. (2000). *United Nations Millennium Declaration*.
<http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/mdg/ares552e.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UNDP. (2018). *Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update*.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UNESCO (1972). *Learning to be*. http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Toward Universal Learning What Every Child Should Learn*. Washington DC: Brookings Institution.
<https://unesdoc.unesco.org/b7bc9606-1733-4fe6-ab4d-82488bca86bd> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UNESCO. (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*.
<https://unesdoc.unesco.org/a8a2e540-88bd-4963-9449-30f9875897f5> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. France. <https://unesdoc.unesco.org/3b36eb7e-3a91-44f6-8831-80532a29c65f> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- UNESCO-IBE. (2016). *World Data on Education*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Austria.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Van der Gaag, J. (2000). From Child Development to Human Development. M.E. Young (Ed.), *From Early Child Development to Human Development Investing in Our Children’s Future* içinde (s. 63-77). Washington DC: The World Bank.
- Walden, R. (2015). The School of the Future: Conditions and Processes Contributions of Architectural Psychology. R. Walden (Ed.), *Schools for the Future* içinde (s. 89-135) Germany: Springer.
- Weinstein, C.S. (1987). Designing Preschool Classrooms to Support Development: Research and Reflections. C.S. Weinstein ve T.G. David (Ed.), *Space for Children, the Built Environment and Child Development* içinde (s. 159-185). New York: Plenum Press.
- Yakar, A. (2015a). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. A. Türkoğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim* içinde (s. 37-62) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yakar, A. (2015b). İngiltere Eğitim Sistemi. A. Türkoğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim* içinde (s. 245-276) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M.O. (2003). Önsöz. *Mimarlar Odası Ankara Şubesi Bülten: Çocuk ve Mimarlık*, 09 (Mart), 3. <http://www.mimarlarodasiankara.org/dosya/bulten-09.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

İnternet Kaynakları

- http-1: <http://www.montessori.edu/prod.html#pesources> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-2: <https://www.waldorfpublishings.org/blogs/book-news/16583529-what-on-earth-is-eurythmy> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

- http-3: <https://www.anthroposophyboson.org/wp-content/uploads/2015/12/Goetheanum-from-the-West.jpg> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-4: <http://www.ekoyapidergisi.org/106-egitim-yapilari-waldorf-okullari.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-5: <http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAAdamsgraphics.pdf> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-6: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-7: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/idl/sua/sys/trindex.htm> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-8: <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/about.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-9: <https://www.acf.hhs.gov/ohs> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-10: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/early-head-start-programs> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-11: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-12: <https://www.ed.gov/essa> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-13: <https://wenr.wes.org/2018/05/education-in-argentina> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-14: https://nces.ed.gov/pubs2016/2016100/app_a1.asp (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-15: <http://countrystudies.us/austria/77.htm> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-16: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-17: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-18: https://www.opf.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-19: https://www.opf.fi/english/education_system (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-20: <http://eduscol.education.fr/cid60882/general-principles.html#lien4> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

- http-21: <http://eduscol.education.fr/cid61055/french-schooling-overseas.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-22: <http://eduscol.education.fr/cid61046/table-of-school-system-structure.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-23: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-24: <http://eduscol.education.fr/cid60883/primary-school.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-25: <https://educonnect.co.za/the-issues-with-south-africas-education-system/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-26: https://www.expatica.com/za/education/education-in-south-africa_803205.html (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-27: https://nces.ed.gov/pubs2016/2016100/app_a16.asp (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-28: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en (Son erişim tarihi 17.04.2019).
- http-29: <https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-in-the-netherlands/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-30: <https://www.gov.uk/national-curriculum> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-31: <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-32: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-33: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-34: <https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-35: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-36: <https://parents.education.govt.nz/early-learning/early-childhood-education/different-kinds-of-early-childhood-education/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http-37: <http://www.kureselhedefler.org/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 38: <https://www.montessori-neuoetting.de/typo3temp/pics/5cfc184139.jpg> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 39: <https://www.detail-online.com/article/raise-the-curtain-montessori-school-in-neuoetting-31929/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 40: <http://www.archlro.de/en/projects/projects-health-and-education/neubau-waldorfkindergarten-esslingen?order=years> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 41: <https://www.bbg.org/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 42: <https://www.wegrow.com/schools> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 43: https://www.archdaily.com/904957/wegrow-big?ad_medium=gallery (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 44: <https://www.viraline.com/#/new-amsterdam/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 45: https://www.archdaily.com/911993/child-development-centre-commune-8-direccion-general-de-arquitectura-plus-mduyt-plus-gcba?ad_medium=gallery (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 46: <https://www.archdaily.com/873544/kindergarten-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 47: <http://www.verstasarchitects.com/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 48: <https://www.instagram.com/verstasarchitects/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 49: <https://martela.com/reference/syvalahti-community-centre> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 50: <http://www.heischools.com/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 51: <https://www.brenasdoucercain-architectes.com/Ecole-maternelle> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 52: <https://www.google.com/maps/place/Imhoff+Waldorf+School/@34.141779,18.3487468,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipOaYxeaHAYE VMI-1HTmFxGYS-Giq6y1ogWHSs48!2e10!3e12!6shttps:%2F%2Flh5.googleusercontent.com%2Fp %2FAF1QipOaYxeaHAYE VMI-1HTmFxGYS-Giq6y1ogWHSs48%3Dw129-h86-k-no!7i1536!8i1024!4m12!1m6!3m5!1s0x0:0x653a4f3c37ab7e31!2sImhoff+Waldo rf+School!8m2!3d-34.141779!4d18.3487468!3m4!1s0x0:0x653a4f3c37ab7e31!8m2!3d-34.141779!4d18.3487468?hl=en-US> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http-53: <https://stevevenomman.com/2018/09/03/spring-fair-at-imhoff-waldorf-school/>
(Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 54: https://scontent.fbtz1-3.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/34069078_1857457774305358_4139319085647265792_n.jpg?_nc_cat=107&_nc_ht=scontent.fbtz1-3.fna&oh=9131373217e8da496430cf8f40adb032&oe=5D491BDB (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http-55: https://scontent.fbtz1-9.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/47576022_2121051257946007_2914215995591622656_n.jpg?_nc_cat=108&_nc_ht=scontent.fbtz1-9.fna&oh=e35cce0ac613964e7eb16dc1612397c1&oe=5D301D85 (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 56: <http://www.collectifsaga.com/fr/silindokuhle-preschool/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 57: <https://www.architecten-en-en.nl/project/community-school-aarle-rixtel/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 58: <https://nant-y-cwm.co.uk/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 59: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d8/Detail_of_interior_of_Steiner_kindergarten%2C_Llanycefn_-_geograph.org.uk_-_603950.jpg (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 60: <http://ayarchitects.com/project/montpelier-community-nursery/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 61: <https://www.arch2o.com/kindergarten-guastalla-mario-cucinella-architects/>
(Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 62: <https://www.mcarchitects.it/project/guastalla-school> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 63: http://www.girareggio.it/ita/index.html#diana_ha (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 64: <http://www.feld72.at/en/kindergarten-niederolang/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

http- 65: <http://www.reggiobambini.nz/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

- http- 66: <https://www.stuff.co.nz/national/education/93412553/at-new-zealands-first-bush-school-kids-play-with-knives-eat-possums-and-are-free-to-roam-where-they-please> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 67: <http://www.waldorfalanya.org/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 68: <https://www.instagram.com/waldorfyasamokulu/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 69: <http://www.neseerberkegitimkurumlari.com/anaokulu/eskisehir> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 70: <http://www.arkiv.com.tr/proje/bahriye-ucok-anaokulu/7299> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 71: <http://cocukyuvalari.kadikoy.bel.tr/bahriyeucok-ekolojik-yuvasi.html> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 72: <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/dogadan-ogreniyorum> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 73: <http://www.baskabirokulmumkun.net/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 74: <https://media.timeout.com/images/103466910/image.jpg> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 75: <http://kosankaplumbagaanaokulu.k12.tr/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 76: <http://renkliormananaokulu.com/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 77: <http://www.sezin.k12.tr/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 78: <https://atolye.io/tr/proje/ozel-sezin-okulu-acik-cati/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 79: <https://www.facebook.com/atolyeist/posts/%C3%B6zel-sezin-okulunda-a%C3%A7%C4%B1k-%C3%A7at%C4%B1-ile-ba%C5%9Flayan-de%C4%9Fi%C5%9Fim-yolculu%C4%9Funun-devam%C4%B1nda-ana-ok/1776184892504624/> (Son erişim tarihi 20.04.2019).
- http- 80: <https://www.kocaeli.bel.tr/tr/main/news/haberler/3/ormanya-doga-okulu-cocuklarimizi-bekliyor/33077> (Son erişim tarihi 20.04.2019).

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Yakut Çınar
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Erzurum, 1986
E-Posta : yakutcinar@eskisehir.edu.tr

Öğrenim Durumu:

Lisansüstü : Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı, Bina Bilgisi Programı, 2019
Lisans : Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi
Mimarlık Bölümü, 2014