

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MİMARLIK ANABİLİM DALI**



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MONTESSORİ EĞİTİM
MODELİ'NİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**

Büşra GÖV GÖKDENİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP - 2025



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra GÖV GÖKDENİZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Montessori Eğitim Modeli’nin Mimari Tasarıma Etkisinin Belirlenmesi” başlıklı tez, 16/07/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ülkü ALTINOLUK	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Dr.Öğr.Üyesi Şeyma İNCESAKAL	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr.Öğr.Üyesi Mustafa YEGİN	Çukurova Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Büşra GÖV GÖKDENİZ
2025

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MİMARLIK ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MONTESSORİ EĞİTİM
MODELİ'NİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**
Büşra GÖV GÖKDENİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ülkü ALTINOLUK

ÖZET

Bu tez, farklı okul öncesi eğitim modellerinin mimari mekan algısı üzerindeki etkilerini incelemektedir. Erken çocukluk eğitimi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu dönemde kullanılan eğitim modelleri, çocukların öğrenme süreçlerini şekillendirirken aynı zamanda fiziksel çevreyle olan etkileşimlerini de belirler. Bu bağlamda, eğitim mekanlarının tasarımı, çocukların pedagojik, psikolojik ve sosyal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında, dört farklı eğitim modeli incelenmiştir: Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope. Ancak, araştırmanın temel odağı Montessori eğitim modeli üzerine yoğunlaşmaktadır. Montessori modeli, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen, özgür keşif alanları sunan ve duyuşal deneyimleri teşvik eden bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu doğrultuda, tezde Montessori eğitim modelinin mekansal gereksinimleri, sınıf düzeni, malzeme kullanımı, renk seçimi ve mobilya düzenlemeleri gibi faktörler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Araştırma, hem uluslararası hem de yerel düzeyde örnekler üzerinden yürütülmüştür. Dünyadan altı farklı Montessori anaokulu incelenmiştir. Türkiye bağlamında ise Gaziantep'te iki farklı anaokulu analiz edilmiştir. Bu okullara yapılan saha ziyaretleri sırasında mimari planlara ulaşılmış, fotoğraflamalar yapılmış ve okul yöneticileriyle kişisel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, farklı okul öncesi eğitim modellerinin fiziksel mekan düzenlemeleri ile çocukların eğitim deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu kapsamda mekansal organizasyonun çocukların öğrenme sürecine etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, eğitim modeline uygun olarak tasarlanan mekanların çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediğini, özgüvenlerini artırdığını ve yaratıcılıklarını teşvik ettiğini göstermektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim yapılarına yönelik mimari tasarımlar ve pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmakta, eğitim yapılarının daha verimli ve gelişimsel açıdan zenginleştirilmiş mekanlar olarak tasarlanması gerektiğine dair önemli veriler sunmaktadır. Tez, okul öncesi eğitimde mimarlığın, eğitimdeki başarının önemli bir faktörü olduğuna dair farkındalık yaratmayı ve bu alandaki akademik literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Modelleri, Montessori, Mimari Tasarım, Anaokulu Tasarımı

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of ARCHITECTURE**

**THE DETERMINATION OF THE IMPACT OF THE MONTESSORI
EDUCATION MODEL ON ARCHITECTURAL DESIGN IN
PRESCHOOL EDUCATION BUILDINGS**
Büşra GÖV GÖKDENİZ

MASTER THESIS

**Advisor
Prof. Dr. Ülkü Altınoluk**

ABSTRACT

This thesis examines the impact of different early childhood education models on the perception of architectural space. This thesis investigates the impact of different preschool education models on architectural spatial perception. Early childhood education plays a critical role in the cognitive, emotional, and social development of individuals. The educational models implemented during this formative period not only shape children's learning processes but also influence their interaction with the physical environment. In this context, the design of educational spaces holds significant importance for the pedagogical, psychological, and social development of children. The study examines four different education models: Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, and High Scope. However, the primary focus of the research is centered on the Montessori education model. The Montessori approach offers a learning environment that supports individual development, encourages sensory experiences, and provides opportunities for autonomous exploration. Accordingly, the thesis thoroughly addresses spatial requirements of the Montessori model, including classroom layout, material usage, color selection, and furniture arrangement. The research was conducted through both international and local case studies. Six different Montessori preschools from around the world were analyzed, alongside two preschools from Gaziantep, Turkey. During field visits, architectural plans were obtained, photographs were taken, and interviews with school administrators were conducted. The aim of the study is to reveal the relationship between spatial arrangements in various preschool education models and children's educational experiences. In this scope, the effects of spatial organization on the learning process were analyzed. The findings demonstrate that environments designed in accordance with the educational model support children's cognitive development, enhance their self-confidence, and stimulate their creativity. This study clarifies the relationship between architectural design and pedagogical approaches in preschool education facilities and provides significant insights for designing more effective and developmentally enriched learning environments. The thesis aims to raise awareness of the role of architecture in the success of early childhood education and to contribute to the academic literature in this field.

Keywords: Preschool Education, Educational Models, Montessori, Architectural Design, Kindergarten Design

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın, okul öncesi eğitim yapılarının mimari tasarımına dair farkındalık oluşturacağına ve bu alandaki gelecekteki araştırmalara katkı sağlayacağına inanıyorum. Eğitim mekânlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini daha iyi anlamak amacıyla yapılan bu çalışmanın, ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilecek akademik ve pratik çalışmalara yol gösterici olmasını temenni ediyorum.

Bu çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleriyle akademik gelişimime büyük katkı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Ülkü Altınoluk'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bana her daim destek olan, sevgileriyle güç veren babam Sait Göv, annem Hatice Göv ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Özellikle, her zaman yanımda olan ve bilgi ile deneyimleriyle bana ışık tutan sevgili dayım Dr. Metin Çeliker'e içten teşekkür ederim. Bu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım ve meslektaşlarım Helin Çiçek ile Aşelya Özdirek'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte bana olan sonsuz desteği, sabrı ve sevgisini her an hissettiren sevgili eşim Ahmet Gökdeniz'e, hayallerime giden yolda yanımda olduğun için sonsuz teşekkür ediyorum. Sevgili oğlum Kerem Ege, senin varlığın bana ilham verdi ve her anında bana güç kattı. Çocukların dünyasını anlamaya çalışırken gözlerindeki merakı görmek, bu çalışmayı daha da anlamlı kıldı. Ayrıca şu an kalbimde büyüyen ve henüz dünyaya gelmemiş olan bebeğime; varlığını hissetmek, bana bu süreçte ayrı bir motivasyon kaynağı oldu.

Son olarak, bu süreçte emeği geçen, katkı sağlayan; saha araştırmam sırasında bana kapılarını açan eğitimcilere, görüşmelerimde zaman ayıran katılımcılara ve akademik yolculuğumda bana rehberlik eden tüm hocalarıma; beni cesaretlendiren ve yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Büşra GÖV GÖKDENİZ
Gaziantep - 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
1.2.Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	3
1.3.Çalışmanın Önemi	4
1.4.Özgün Değer ve Katkı	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gelişim Süreci	7
2.2. Eğitim Mekânlarının Pedagojik Etkileri.....	10
2.3. Okul Öncesi Eğitim Modelleri ve Mekânsal Yaklaşımlar	13
2.3.1. Montessori Eğitim Modeli.....	14
2.3.2. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	17
2.3.3. Waldorf Eğitim Modeli	20
2.3.4. High Scope Modeli.....	24
2.4. Montessori Eğitim Modelinin Mimari Tasarıma Etkisi	29
2.4.1. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri	30
2.4.2. Doğal Işık ve Açık Alanlar	33
2.4.3. Doğal Malzemeler ve Duyusal Deneyimler	35
2.4.4. Bağımsızlık ve Özdisiplin	36
2.5. Çocuk ve Mekân İlişkisi: Algı, Duyusal Deneyim ve Hareketlilik.....	38
2.5.1. Çocuk ve Mekân: Algı.....	39
2.5.2. Duyusal Deneyim ve Çocuk	40
2.5.3. Hareketlilik ve Çocuk.....	42
2.5.4. Mekânın Sosyal ve Duyusal Etkisi.....	44
3. MATERYAL VE YÖNTEM	46
3.1. Materyal.....	46
3.2. Yöntem	47
3.2.1. Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) Yöntemi ve Kullanımı	39
3.2.2. Kriterlerin Belirlenmesi ve AHP Ağırlıklandırma Süreci	39
3.2.3. Verilerin Analizi ve Sonuçların Değerlendirilmesi	39

4. ARAŞTIRMA BULGULARI	56
4.1. Uluslararası Montessori Anaokulları.....	51
4.1.1. Çin Beijing Peninsula Anaokulu	51
4.1.2. Brezilya Escola Infantil Montessori	57
4.1.3. Kolombiya Montessori Anaokulu	63
4.1.4. Vietnam My Montessori Garden Preschool	68
4.1.5. İspanya Imagine Montessori School	73
4.1.6. Hindistan Ekya İlk Yıllar Kanakapura Yolu	79
4.2. Türkiye’de İncelenen Montessori Anaokulları.....	85
4.2.1. Gaziantep Okul 1	85
4.2.2. Gaziantep Okul 2	92
4.3. Montessori Anaokullarında Mimari Mekân Organizasyonu	99
4.4. Uluslararası ve Yerel Montessori Anaokullarının Karşılaştırmalı Analizi	100
4.5. Mekân Kullanımı	102
4.6. Montessori Eğitim Mekânlarının Geleneksel Okul Öncesi Eğitim Mekânları ile Karşılaştırılması.....	103
4.7. Çocukların Mekân Algısı Üzerine Bulgular	105
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	107
5.1 Sonuçlar.....	107
5.2 Öneriler.....	109
5.2.1. Mimari Tasarım Açısından Öneriler.....	109
5.2.2. Eğitimciler ve Okul Yöneticileri İçin Öneriler.....	110
5.2.3. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	111
ÖZGEÇMİŞ	119

TABLO LİSTESİ

Tablo 2. 1. Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Süreci Cetveli.....	9
Tablo 2. 2. Okul Öncesi Eğitimin Pedagojik Etkileri Karşılaştırması.	12
Tablo 2. 3. Montessori Eğitim Modeline Ait Temel Özellikler.....	16
Tablo 2. 4. Reggio Emilia Yaklaşımının Temel Özellikleri.	19
Tablo 2. 5. Waldorf Eğitim Modelinin Temel Özellikleri.	23
Tablo 2. 6. High Scope Eğitim Modelinin Temel Özellikleri.	27
Tablo 2. 7. Okul Öncesi Eğitim Modelleri Karşılaştırma Tablosu.	28
Tablo 2. 8. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri.	32
Tablo 2. 9. Çocuk ve Mekân İlişkisi: Algı, Duyusal Deneyim ve Hareketlilik.	45
Tablo 3. 1. Okulların Montessori eğitim modeline uygunluğu belirlenen kriterler ve ağırlık yüzdeleri.	49
Tablo 3. 2. Kriter ağırlıklarına göre okulların puanları.	50
Tablo 3. 3. Okulların toplam AHP Skorları.....	50
Tablo 4. 1. Çin Beijing Peninsula Anaokulu Genel Bilgiler.	53
Tablo 4. 2. Çin Beijing Peninsula Anaokulu İç Mekan.	54
Tablo 4. 3. Çin Beijing Peninsula Anaokulu İç Mekan.	55
Tablo 4. 4. Çin Beijing Peninsula Anaokulu Planlar.	56
Tablo 4. 5. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Genel Bilgiler.....	59
Tablo 4. 6. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu İç Mekan.	60
Tablo 4. 7. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Dış Mekan.	61
Tablo 4. 8. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Planlar.	62
Tablo 4. 9. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Genel Bilgiler.	64
Tablo 4. 10. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Dış Mekan.	65
Tablo 4. 11. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) İç Mekan.	66
Tablo 4. 12. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Planlar.....	67
Tablo 4. 13. Vietnam My Montessori Garden Preschool Genel Bilgiler.....	69
Tablo 4. 14. Vietnam My Montessori Garden Preschool İç Mekan.	70
Tablo 4. 15. Vietnam My Montessori Garden Preschool Dış Mekan.....	71
Tablo 4. 16. Vietnam My Montessori Garden Preschool Planlar.	72
Tablo 4. 17. İspanya – Imagine Montessori School Genel Bilgiler.....	75
Tablo 4. 18. Vietnam My Montessori Garden Preschool İç Mekan.	76
Tablo 4. 19. Vietnam My Montessori Garden Preschool Dış Mekan.....	77
Tablo 4. 20. Vietnam My Montessori Garden Preschool Planlar.	78
Tablo 4. 21. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road Genel Bilgiler.....	81
Tablo 4. 22. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road İç Mekan.	82
Tablo 4. 23. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road Dış Mekan.	83
Tablo 4. 24. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road Planlar.	84
Tablo 4. 25. Türkiye – Gaziantep Okul 1 Genel Bilgiler.....	87
Tablo 4. 26. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan	88
Tablo 4. 27. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan	89
Tablo 4. 28. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan	90
Tablo 4. 29. Türkiye – Gaziantep Okul 1 Planlar.	91
Tablo 4. 30. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Genel Bilgiler.....	94
Tablo 4. 31. Türkiye – Gaziantep Okul 2 İç Mekan.	95
Tablo 4. 32. Türkiye – Gaziantep Okul 2 İç Mekan.	96
Tablo 4. 33. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Dış Mekan.....	97
Tablo 4. 34. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Planlar.	98

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2. 1. Çocuklarda Beyin Gelişiminin Yaşlara Göre Dağılımı Shonkoff & Phillips (2000) ve Guralnick (2011).	8
Şekil 2. 2. Okul Öncesi Eğitimin Pedagojik Etkileri (Barnett, 2008; Heckman, 2011; Lillard, 2005).	11
Şekil 2. 3. Montessori eğitim ile tasarlanmış okul yapısı. Ratchut Okulu (Tayland)	15
Şekil 2. 4. Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Bir Sınıf Ortamı. Arslan, Z. (2014).	18
Şekil 2. 5. Waldorf eğitim modeline uygun okul düzeni örneği. Nairobi Waldorf Okulu..	21
Şekil 2. 6. Waldorf eğitim modeline uygun okul bahçesi düzeni örneği. Nairobi Waldorf Okulu	22
Şekil 2. 7. Özel Kurşun Kalem High Scope Anaokulu (İstanbul).....	25
Şekil 2. 8. High Scope eğitim modeline uygun sınıf dekorasyonu Güler Çocuk Akademisi (Ankara).....	26
Şekil 2. 9. High/Scope diyagramı (High/Scope UK, 2003).	26
Şekil 2. 10. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri.	31
Şekil 2. 11. Maria Montessori Mazatlan Okulu (Meksika).	33
Şekil 2. 12. Maria Montessori Mazatlan Okulu Açık Alanlar (Meksika).	34
Şekil 2. 13. Mi Casa Montessori Anaokulu (İstanbul).	35
Şekil 2. 14. Hareket Serbestliği Sağlayan Montessori Sınıf Yerleşimi (Lillard,2005).	43
Şekil 3. 1. AHP Analizi Ağırlık Sonuçları	49

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

m²: Metrekare (Alan ölçü birimi)

cm: Santimetre (Uzunluk ölçü birimi)

mm: Milimetre (Uzunluk ölçü birimi)

m³: Metreküp (Hacim ölçü birimi)

°C: Santigrat derece (Sıcaklık ölçü birimi)

%: Yüzde (%)

±: Artı-Eksi (Yaklaşık değerler için)

≈ Yaklaşık olarak eşit

≠ Eşit değil

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

IQ: Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)

EQ: Emotional Quotient (Duygusal Zekâ Katsayısı)

AMS: American Montessori Society (Amerikan Montessori Topluluğu)

AMI: Association Montessori Internationale (Uluslararası Montessori Derneği)

Reggio: Reggio Emilia Eğitim Modeli

Waldorf: Waldorf Eğitim Modeli

High Scope: High Scope Eğitim Modeli

Maria Montessori: Montessori eğitim modelinin kurucusu

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi dönem, bireylerin yaşam boyu sürecek öğrenme alışkanlıklarının, değer yargılarının ve kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı en kritik gelişim evresidir. Bu dönemde çocukların maruz kaldığı eğitim ortamı, onların zihinsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerinin şekillenmesinde doğrudan etkili olmaktadır (Berk, 2009). Erken çocuklukta sağlanan nitelikli bir eğitim, sadece bireysel başarıları değil, aynı zamanda toplumsal refahı ve ekonomik kalkınmayı da etkileyen bir unsurdur (Shonkoff ve Phillips, 2000). Dolayısıyla, bu eğitimin sunulduğu fiziksel ortamın pedagojik ilkelerle ne ölçüde örtüştüğü, araştırma konusu olarak büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Montessori eğitim modelinin okul öncesi eğitim yapılarındaki mimari mekân tasarımı üzerindeki etkisini irdelemektir. Montessori pedagojisi, çocuğun bireysel potansiyelini keşfetmesine olanak tanıyan, özgürlük, disiplin, sorumluluk ve bağımsızlık ilkelerini esas alan alternatif bir eğitim yaklaşımıdır (Montessori, 1967). Bu yaklaşım yalnızca eğitimin içeriğini değil, eğitimin sunulduğu ortamın biçimsel ve işlevsel özelliklerini de şekillendirir. Bu bağlamda Montessori pedagojisinin mekân tasarımı üzerindeki etkisinin incelenmesi, erken çocukluk eğitiminde bütüncül bir perspektif geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Montessori eğitiminde sınıf düzeni, kullanılan materyallerin yerleşimi, mobilyaların yüksekliği, doğal ışık kullanımı ve ses düzeyi gibi mekânsal bileşenler, çocuğun öğrenme sürecine doğrudan etki edecek şekilde kurgulanır (Lillard, 2005). Öğrenme ortamı, çocuğun doğrudan keşfetmesini teşvik eden, özgür seçim yapabileceği, öz disiplin kazanacağı ve içsel motivasyonunu geliştireceği bir nitelik taşır. Bu noktada, mimari tasarımın sadece estetik değil, aynı zamanda pedagojik bir unsur olarak işlev gördüğü kabul edilmelidir (Dudek, 2000).

Araştırma, Montessori eğitim modelini uygulayan uluslararası ve yerel düzeydeki anaokullarının mimari yapıları üzerinden yürütülecektir. Çin'deki Beijing Peninsula Anaokulu, Brezilya'daki Escola Infantil Montessori, Kolombiya'daki Montessori Anaokulu, Vietnam'daki My Montessori Garden Preschool, İspanya'daki Imagine Montessori School ve Hindistan'daki Ekya İlk Yıllar Kanakapura Yolu gibi farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda yer alan kurumlar, modelin farklı uygulamalarına

ışık tutacaktır. Türkiye’den ise Gaziantep Okul 1 ve Gaziantep Okul 2 analiz edilerek yerel bağlamda Montessori mekân uygulamaları değerlendirilecektir.

Bu çalışmanın önemini artıran bir diğer unsur ise Montessori modelinin, mekân tasarımıyla kurduğu bütünsel ilişkinin diğer okul öncesi eğitim yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alınacak olmasıdır. Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope gibi modellerle yapılacak kıyaslamalar, Montessori pedagojisinin fiziksel çevreyle olan etkileşimini daha görünür ve karşılaştırılabilir kılacaktır.

Ayrıca bu araştırma; mimarlar, iç mimarlar, şehir plancıları, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için erken çocukluk eğitimine özgü mekânsal planlama ilkelerine dair somut öneriler sunmayı hedeflemektedir. Eğitim yapılarının sadece barınma ve denetim amacıyla değil; çocukların duyuşal deneyimlerini, sosyal etkileşimlerini ve duyuşal güvenliklerini destekleyecek nitelikte olması gerektiği fikrinin altı çizilecektir (Strong-Wilson ve Ellis, 2007).

Montessori eğitim modeliyle uyumlu yapılar; öğrenmenin yalnızca bir öğretmen-öğrenci ilişkisine indirgenmediği, çevrenin de bir öğrenme unsuru olarak konumlandığı bir anlayışı temsil eder. Bu doğrultuda, mekânın "üçüncü öğretmen" olarak tasarlandığı ve çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimin aktif öğrenme sürecinin merkezine yerleştirildiği görülecektir (Ceppi ve Zini, 1998).

Bu doğrultuda araştırma, Montessori eğitim modeline dayalı okul öncesi yapıların, yalnızca eğitimin gerçekleştiği alanlar olarak değil; çocukların özgürce keşfetmelerini, bağımsız hareket etmelerini ve sosyal ilişkiler kurarak öğrenmelerini destekleyen etkileşimli mekânlar olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların bireysel gelişimini destekleyen, duyuşal ve bilişsel ihtiyaçlarına duyarlı, güvenli ve esnek yapılar tasarlamak, hem pedagojik başarıyı artıracak hem de çocuk dostu bir çevre anlayışının benimsenmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışma, gelecekteki eğitim yapılarının daha bütüncül, gelişimsel ve kapsayıcı yaklaşımlarla tasarlanmasına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, Montessori eğitim modelinin okul öncesi eğitim yapılarındaki mimari mekân tasarımı üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, eğitim yapılarının yalnızca fiziksel bir barınma alanı değil; çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerini destekleyen aktif öğrenme ortamları olarak değerlendirildiği bir bakış açısı sunmaktadır. Montessori pedagojisinde mekân, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimin temel taşı olarak görülmekte, öğrenme sürecinin bir parçası hâline gelmektedir (Lillard, 2005).

Araştırma kapsamında, Montessori eğitim yaklaşımının mekânsal düzenlemelere yansıyan karakteristik özellikleri ele alınacak ve bu özelliklerin çocuk gelişimine olan katkıları analiz edilecektir. Bununla birlikte, Montessori modelinin mimari unsurlar açısından diğer alternatif okul öncesi modelleriyle – özellikle Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope yaklaşımlarıyla – karşılaştırmalı bir çözümlemesi yapılacaktır. Bu karşılaştırma, farklı pedagojik yaklaşımların eğitim ortamı üzerindeki etkilerini değerlendirme ve Montessori modelinin bu bağlamda öne çıkan yönlerini belirleme açısından önem taşımaktadır (Edwards, Gandini, ve Forman, 2012).

Araştırma verileri, ulusal ve uluslararası örneklemden seçilen Montessori anaokullarının analizine dayanmaktadır. Uluslararası düzeyde Çin (Beijing Peninsula Anaokulu), Brezilya (Escola Infantil Montessori), Kolombiya (Montessori Anaokulu), Vietnam (My Montessori Garden Preschool), İspanya (Imagine Montessori School) ve Hindistan (Ekya İlk Yıllar Kanakapura Yolu) gibi farklı kültürel bağlamlarda yer alan Montessori anaokulları çalışmaya dâhil edilmiştir. Türkiye'den ise Gaziantep Okul 1 ve Gaziantep Okul 2 incelenmiştir. Bu okulların mekânsal kurguları, materyal kullanımları, sınıf düzenlemeleri ve çocuk-mekân etkileşimleri göz önünde bulundurularak detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Ancak bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma yalnızca belirli coğrafi bölgelerde ve sınırlı sayıda okulda yapılan gözlemlerle sınırlıdır. Seçilen okulların mimari yapılarına ilişkin elde edilen bulgular, Montessori yaklaşımının farklı coğrafyalardaki uygulamaları hakkında genel bir fikir verse de, tüm Montessori okullarını temsil etme iddiası taşımaz. Ayrıca, çalışmada odak noktası mimari mekân düzenlemeleri olduğundan, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, çocukların bireysel farklılıkları ya da sosyo-kültürel yapılar gibi diğer etkenler kapsam dışında tutulmuştur.

Bir diğ er sınırlılık ise, diğ er eğitim modellerinin yalnızca mek ansal y onleriyle ele alınması ve bu modellerin  ğretim süreçleri ya da sınıf içi dinamikleri hakkında derinlemesine bir çözümlleme yapılmamasıdır. Araştırmanın yapıldığı okulların çevresel koşulları, ekonomik imk anları,  ğretmen eğitim düzeyleri ve yerel eğitim politikaları gibi unsurlar da çalışma dışında bırakılmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde nitel gözlemler ön planda tutulmuş, nicel verilere dayalı genellemeler yapılmamıştır.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen, bu  alışma; Montessori eğitim modeli ile mek ansal tasarım arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, okul öncesi eğitim yapılarının pedagojik niteliğini artırma yönünde önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Mimari mek anların çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına nasıl yanıt verebileceği ve öğrenme ortamlarının daha işlevsel, duysal ve etkileşimli hâle nasıl getirilebileceği konusunda sunduğu bilgiler, eğitimciler ve tasarımcılar için yol gösterici niteliktedir.

1.3 Çalışmanın  nemi

Erken  ocukluk dönemi, bireyin zihinsel, sosyal, duysal ve fiziksel gelişiminin şekillendiği, öğrenmeye ve çevreye karşı yüksek duyarlılık gösterdiği bir evredir. Bu dönemde çocukların karşılaştıkları çevresel ve pedagojik etmenler, onların yaşam boyu sürecek öğrenme kalıplarını ve kişisel gelişimlerini temelden etkiler (Temel ve Güler, 2019). Okul  ncesi eğitim yapıları ise yalnızca çocukların bulunduğu mek anlar değil, onların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan, keşfetmelerini destekleyen ve sosyalleşme süreçlerini yönlendiren özel öğrenme alanlarıdır ( den, 2021).

Montessori eğitim modeli, çocuğun özgünlüğünü tanıyan, kendi hızında öğrenmesine olanak sağlayan ve öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu model, fiziksel çevrenin öğrenmenin temel bir parçası olduğunu savunur. Montessori pedagojisinde sınıf ortamı; düzenli, erişilebilir,  ocuk merkezli ve keşfetmeye açık bir yapıya sahiptir (Montessori, 2014). Eğitim alanlarının mek ansal niteliği, çocukların  zg ven kazanmasında, bağımsız hareket etmesinde ve duysal gelişiminde belirleyici rol oynar (Lillard, 2005;  zdağ, 2014).

Bu çalışmanın  nemi, Montessori eğitim modelinin mimari ve yapısal bileşenlerinin, çocuğun gelişim süreci üzerindeki etkisini disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alarak değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Mek anın sadece fiziksel değil, aynı zamanda pedagojik bir araç olduğu fikrinden hareketle; çocuğun çevresiyle olan etkileşimini destekleyen, kendini ifade edebileceği, deneme-yanılma yoluyla

öğrenebileceği bir ortam yaratmanın önemi vurgulanacaktır (Dudek, 2000; Canbaz, Kara ve Pesen, 2022).

Çalışma, ayrıca Montessori eğitim modelini, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope gibi diğer çağdaş okul öncesi yaklaşımlarla karşılaştırmalı olarak ele alacaktır. Bu karşılaştırmalar, farklı eğitim yaklaşımlarında mimari mekânın nasıl konumlandırıldığını ve çocukların gelişimsel süreci üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı sunacaktır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Bilgiç ve Surur, 2014).

Montessori sisteminde materyallerin düzeninden mobilyaların ölçülerine, ışık kullanımından akustik düzene kadar tüm detaylar pedagojik bir işlev taşır. Bu bağlamda araştırma, çocukların öğrenme ve gelişim sürecine doğrudan katkı sağlayan mekân özelliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının, mimarlık ve eğitim alanında çalışan profesyonellere çocuk dostu, işlevsel ve estetik açıdan zenginleştirilmiş eğitim ortamları tasarlamada rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Özgün Değer ve Katkı

Bu çalışma, okul öncesi eğitim yapılarında kullanılan mimari tasarım öğeleri ile pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz ederek literatüre çok boyutlu ve özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Mevcut araştırmalar çoğunlukla eğitim felsefeleri ya da fiziksel mekân düzenlemeleri üzerine yoğunlaşırken, bu iki alanı eşzamanlı ve bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmalar sınırlıdır (Lillard, 2005; Özdağ, 2014). Özellikle Montessori pedagojisinin mekânsal boyutuna odaklanan bu araştırma, hem çocuk gelişimi hem de mimari tasarım açısından disiplinlerarası bir değerlendirme sunarak, alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Montessori eğitim modelinde çevre, çocuğun bağımsızlığını, sorumluluk duygusunu ve keşfetme yetisini geliştirecek şekilde tasarlanır. Bu yaklaşım, mekânın sadece fiziksel bir yapı değil; aynı zamanda öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir öğrenme aracına dönüşmesini öngörmektedir (Montessori, 2014; Lillard, 2005). Bu çalışmanın fark yaratan yönü, Montessori pedagojisinin yalnızca sınıf içi materyal düzeni ya da mimari estetik yönleriyle değil; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkileri bağlamında da ele alınmasıdır. Eğitim yapılarındaki mekânsal düzenlemelerin çocukların öğrenme motivasyonu, özgüveni ve sosyal etkileşimi üzerindeki rolü, bu çalışmanın merkezinde yer almaktadır (Öden, 2021).

Tezin bir diğerk önemli katkısı ise Montessori pedagojisi ile sınırlı kalmayarak, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope gibi alternatif erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının da mekânsal özelliklerini karşılaştırmalı olarak analiz etmesidir. Bu karşılaştırmalar sayesinde, farklı pedagojik anlayışların fiziksel çevreye yansıyan tasarım ilkeleri belirlenmekte ve bu ilkelerin çocukların gelişimsel süreçlerine etkisi değerlendirilerek yeni yorumlar yapılmaktadır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Bilgiç ve Surur, 2014).

Çalışma ayrıca, küresel ve yerel örnekleri aynı düzlemde inceleyerek uluslararası literatüre de katkı sağlamaktadır. Çin, Brezilya, Kolombiya, Vietnam, İspanya ve Hindistan gibi çeşitli coğrafyalarda yer alan Montessori okullarının mimari tasarımları, Gaziantep'teki yerel Montessori uygulamalarıyla karşılaştırılarak; kültürel, sosyo-ekonomik ve çevresel bağlamların mekân kullanımını nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Bu karşılaştırma, yalnızca pedagojik felsefelerin değil, aynı zamanda fiziksel mekânların kültürel olarak nasıl biçimlendiğine dair zengin bir perspektif sunmaktadır (Stephens, 2017).

Elde edilen bulgular, mimarlık, iç mimarlık, eğitim bilimleri ve okul öncesi eğitimi gibi farklı disiplinler için özgün bir başvuru kaynağı oluşturacaktır. Eğitimciler için çocukların pedagojik ihtiyaçlarına uygun, esnek ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği konusunda rehberlik sunarken, tasarımcılar için de estetik ve işlevselliği bir arada barındıran, çocuk merkezli mekân kurgularına dair yol gösterici veriler sağlayacaktır. Bu yönüyle tez, hem kuramsal hem de uygulamalı bağlamda önemli bir özgün değer taşımaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gelişim Süreci

Erken çocukluk dönemi, bireyin tüm yaşamını etkileyen bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişim basamaklarının atıldığı en hassas dönemlerden biridir. Bu süreçte kazanılan deneyimler ve öğrenmeler, sadece okul yaşamı değil, bireyin ileriki yaşantısında da davranışsal ve zihinsel kalıpların temelini oluşturmaktadır (Temel ve Güler, 2019). Özellikle okul öncesi yıllarda çocukların çevreyle kurduğu etkileşim, beyin gelişiminin hızla sürdüğü bir dönemde gerçekleştiği için, bu etkileşimlerin niteliği büyük önem taşımaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Yapılan nörolojik araştırmalar, bireyin beyin gelişiminin yaklaşık %80'inin 6 yaşına kadar tamamlandığını göstermektedir (Guralnick, 2011). Bu da okul öncesi dönemde sunulan eğitimin sadece akademik beceriler değil, aynı zamanda sosyal yeterlilik, öz disiplin, duygusal zekâ, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey gelişim alanlarını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Heckman (2006) tarafından yapılan kapsamlı araştırmalar, kaliteli erken çocukluk eğitiminin bireylerin uzun vadeli başarıları ve toplumsal katkıları açısından oldukça yüksek getiriler sunduğunu savunmaktadır.

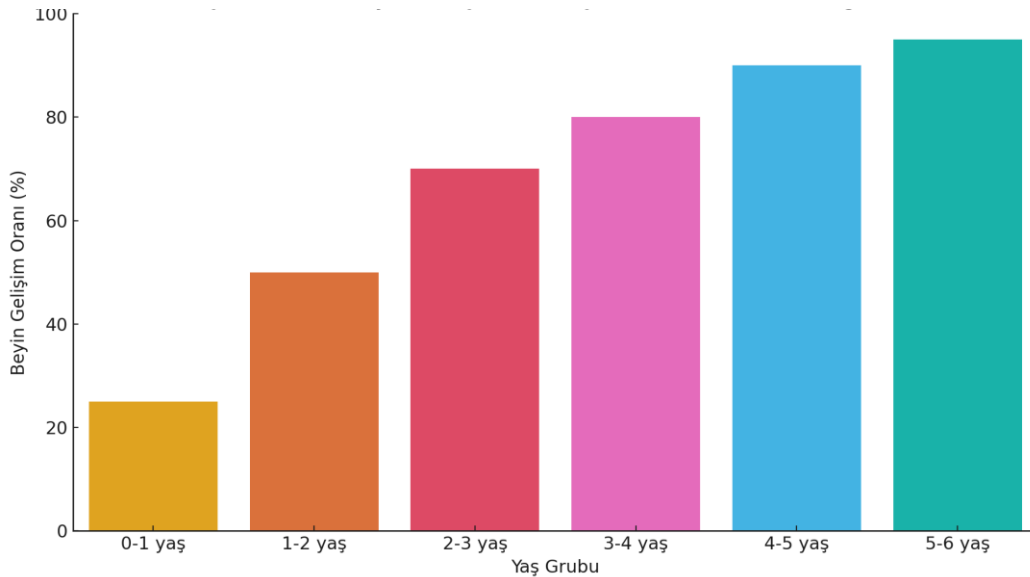
Bu süreçte verilen eğitim, çocukların yalnızca bilgiyle değil; çevreyle etkileşim, kendini ifade edebilme ve başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilme becerileriyle de donatılmasını sağlar (Barnett, 2008). Okul öncesi eğitim sayesinde çocuklar duygularını tanımayı, başkalarının duygularını anlamayı, iş birliği yapmayı ve grup içinde yer almayı öğrenirler. Özellikle oyun temelli öğrenme ve yapılandırılmış mekânlar aracılığıyla bu beceriler pekiştirilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011).

Eğitim mekânlarının bu gelişim sürecine etkisi ise pedagojik yaklaşımlarla doğrudan ilişkilidir. Fiziksel çevrenin bir öğrenme aracı olarak tasarlandığı eğitim modelleri, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını artırır. Montessori pedagojisi, bu anlayışı en güçlü biçimde temsil eden yaklaşımlardan biridir. Montessori sınıfları, çocukların bireysel hızda ve özgürce öğrenebileceği bir ortam sunacak şekilde düzenlenir. Bu sınıflarda mobilyaların çocuk boyutunda olması, materyallerin düzenli ve ulaşılabilir şekilde yerleştirilmesi, doğal ışığın ve doğal malzemelerin kullanılması gibi unsurlar çocukların bağımsızlık, sorumluluk ve merak duygularını pekiştirir (Lillard, 2005; Öden, 2021).

Aynı zamanda eğitim yapılarının iç düzeni, çocukların öğrenme motivasyonlarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Renk kullanımı, ışık düzenlemesi, ses akustiği, sınıfın açık alanlara bağlantısı, çok işlevli oyun alanlarının varlığı gibi mimari detaylar, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine ve öğrenmeye istekli olmalarına katkı sağlar (Dudek, 2000; Olds, 2001). Montessori eğitim yaklaşımında bu unsurlar yalnızca estetik kaygılarla değil, çocuğun pedagojik gelişimine katkı sunması hedefiyle tasarlanmaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde kullanılan mekânların bu denli önemli olması, eğitim tasarımcılarının ve mimarların ortak bir anlayışla çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde kullanılan yapılar, çocuğun bilişsel gelişimini desteklemenin yanı sıra, onun sosyal etkileşim kurma, kendini ifade etme ve problem çözme gibi becerilerini de besleyen araçlar haline gelmektedir (Canbaz, Kara ve Pesen, 2022). Bu nedenle eğitim ortamlarının çocuk merkezli olarak tasarlanması, erken çocukluk eğitiminde başarının temel taşlarından biridir.

Okul öncesi eğitim süreci; çocukların bireysel farklılıklarını tanıyan, onların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap veren ve keşfetmeye açık yapılarla desteklenen pedagojik ve mimari uygulamaları gerektirmektedir. Eğitim mekânlarının bu anlayışla tasarlanması, çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra, duygusal ve sosyal gelişiminde de sürdürülebilir bir temel oluşturacaktır.



Şekil 2. 1. Çocuklarda Beyin Gelişiminin Yaşlara Göre Dağılımı Shonkoff ve Phillips (2000) ve Guralnick (2011).

Tablo 2. 1. Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Süreci Cetveli

	Erken Dönem	Yenilikçi Dönem	Modern Dönem	Günümüz
Dönem	Antik Çağ - Ortaçağ	17.-19. Yüzyıl	20. Yüzyıl	21. Yüzyıl
Eğitim Anlayışı	Çocuk eğitime yönelik sistematik bir yaklaşım yok	Çocukluk ayrı bir gelişim dönemi olarak görülmeye başlanır	Eğitim bilimsel temellere dayandırılır, bireysel farklılıklar önemsenir	Teknoloji destekli öğrenme, esnek ve bireyselleştirilmiş eğitim
Öne Çıkan Kuramcılar	Platon, Aristoteles	Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel	Maria Montessori, Piaget, Vygotsky, Dewey	Howard Gardner, Malaguzzi
Öne Çıkan Özellikler	Çocuk eğitimi felsefi tartışmalarla ele alınır, aile içinde öğrenme vurgulanır	Oyun temelli öğrenme, duyuşal keşif ve doğal gelişim desteklenir	Çocuk odaklı eğitim, yapılandırılmış öğrenme ortamları, sosyal etkileşim	Çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme, yaratıcılık ve dijital araçlarla desteklenen eğitim
Uygulama Örnekleri	Aile içi eğitim, toplumsal değerler aktarımı	İlk anaokulu (Froebel), çocuk merkezli eğitim anlayışı	Montessori okulları, Reggio Emilia uygulamaları, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı	STEM temelli anaokulları, Reggio Emilia projeleri, oyun temelli öğrenme uygulamaları

* Bu tabloda sunulan bilgiler, okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine ilişkin farklı kaynaklardan derlenmiştir (Lillard, 2005; Edwards, 2002; Noddings, 2013).

2.2. Eğitim Mekânlarının Pedagojik Etkileri

Okul öncesi eğitimde mekân, yalnızca fiziksel bir alan değil; pedagojik sürecin ayrılmaz bir bileşeni, çocuğun öğrenme yolculuğunun aktif bir aracıdır. Eğitim ortamlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, özellikle erken yaş döneminde çok yönlü ve derinlemesine bir şekilde hissedilir. Bu dönemde mekân, çocuğun oyun yoluyla keşfetmesini, özgürce hareket etmesini, sosyal ilişkiler kurmasını ve bireysel öğrenme deneyimleri yaşamasını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır (Olds, 2001).

Eğitim mekânları, öğrenmenin bilişsel, sosyal ve duygusal boyutlarına hitap edecek şekilde bütüncül olarak düzenlenmelidir. Bu bağlamda doğal ışık, renk kullanımı, akustik düzenlemeler, hareket serbestliği, öğrenme köşeleri, doğal malzeme tercihleri ve sınıf içi organizasyon gibi unsurlar doğrudan pedagojik etkiye sahiptir (Gandini, 1998; Woolner, 2009). Montessori eğitim felsefesinde olduğu gibi, fiziksel çevre "üçüncü öğretmen" rolündedir (Lillard, 2005). Bu yaklaşım, çevrenin çocuğun bireysel gelişim ritmine uyum sağlayacak biçimde yapılandırılmasını gerektirir.

Örneğin, doğal ışığın etkin kullanımı çocukların dikkat düzeylerini artırmakta, daha sakin ve pozitif bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Araştırmalar, doğal ışıkla aydınlatılmış sınıflarda çocukların hem akademik hem de davranışsal performanslarının olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir (Barrett ve diğ. 2015). Benzer şekilde, sıcak ve pastel tonlardaki renkler çocuklarda güven duygusunu pekiştirirken, aşırı uyarıcı renklerden kaçınılması dikkat dağınıklığını önlemeye yardımcı olur (Kwallek ve diğ. 1997).

Mekânsal esneklik de pedagojik etkinlik için vazgeçilmezdir. Özellikle okul öncesi eğitimde, çocukların fiziksel bağımsızlıklarını desteklemek için mobilyaların çocuk boyutlarına uygun olması, materyallerin kolay ulaşılabilir şekilde yerleştirilmesi ve öğrenme merkezlerinin farklı gelişim alanlarına göre düzenlenmesi önemlidir (Canbaz, 2021). Açık uçlu malzemelerin yer aldığı köşeler, çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak sağlar. Montessori sınıflarında bu tür esnek alanların kullanımı, çocuğun kendi öğrenme sorumluluğunu almasına imkân tanır.

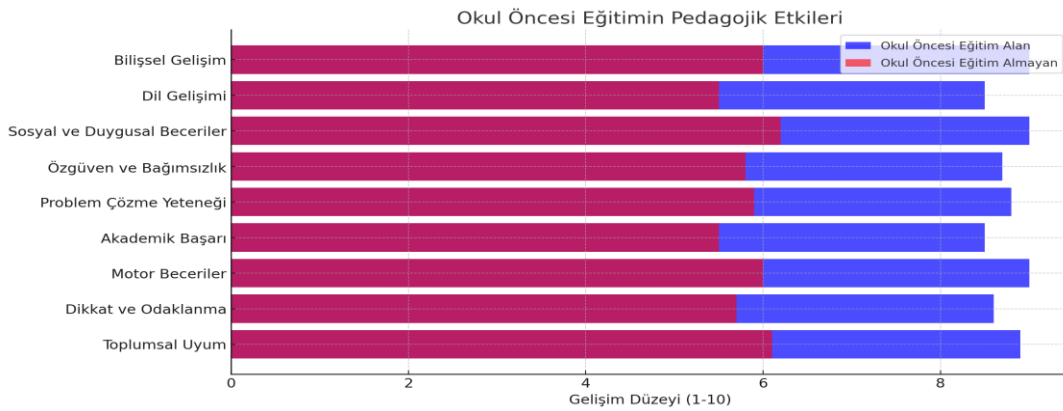
Ayrıca, farklı öğrenme stillerine sahip çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek çoklu öğrenme alanlarının varlığı, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini mümkün kılar. Reggio Emilia yaklaşımında görüldüğü gibi, mekânlar çocukların sorularını ifade edebilecekleri, fikirlerini materyaller aracılığıyla dışa vurabilecekleri atölyelerle zenginleştirilmiştir (Edwards ve diğ. 2012).

Bununla birlikte eğitim ortamlarının ses düzeyi, çocukların konsantrasyonunu ve psikolojik durumunu etkileyen önemli bir değişkendir. Gürültü düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda dikkat dağınıklığı, huzursuzluk ve öğrenme motivasyonunda düşüş gözlemlenmektedir. Bu nedenle akustik düzenleme ve sınıf içi ses yalıtımı, öğrenme ortamının kalitesini artıran bir unsur olarak görülmelidir (Lan ve Liao, 2007).

Eğitim mekânları aynı zamanda sosyal etkileşimi teşvik eden bir yapıya sahip olmalıdır. Grup etkinlikleri, birebir çalışmalar ve ortak proje alanları, çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasına, işbirliği yapmasına ve empati geliştirmesine yardımcı olur (Yalçın, 2018). Bu etkileşim alanlarının mekânsal düzenlemeyle desteklenmesi, sosyal gelişimin pedagojik bağlamda pekiştirilmesini sağlar.

Öğretmenlerin sınıf içindeki fiziksel yerleşimi de öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin çocuklarla bireysel iletişim kurabileceği açık ve erişilebilir alanlar, pedagojik etkileşimi artırır. Bu sayede öğretmen gözlem yapabilir, çocuğun ihtiyaç duyduğu anda destek sunabilir ve öğrenme sürecini kişiselleştirebilir (Temel ve Öden, 2012).

Teknolojinin eğitim mekânlarındaki kullanımı ise, çağdaş pedagojik tasarımlar açısından yeni bir boyut kazandırmaktadır. İnteraktif tahtalar, dijital öğrenme köşeleri ve projeksiyon sistemleri gibi araçlarla desteklenen sınıflar, çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayabilir. Ancak bu araçların kullanımında pedagojik denge önemlidir. Yüz yüze etkileşim, oyun ve hareket temelli öğrenmenin yerini tamamen dijitalleşmeye bırakmaması gerekir (Clark ve Mayer, 2016).



Şekil 2. 2. Okul Öncesi Eğitimin Pedagojik Etkileri (Barnett, 2008; Heckman, 2011; Lillard, 2005).

Eğitim mekânlarının pedagojik etkisi, fiziksel çevrenin bilinçli ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Doğru tasarlanmış bir mekân, sadece öğrenmeyi kolaylaştırmaz; aynı zamanda çocuğun özgüvenini pekiştirir, bağımsızlık duygusunu geliştirir ve sosyal ilişkileri kuvvetlendirir.

Tablo 2. 2. Okul Öncesi Eğitimin Pedagojik Etkileri Karşılaştırması.

Kriter	Okul Öncesi Eğitim Alan Çocuklar	Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocuklar
Bilişsel Gelişim	Zengin öğrenme ortamı ile bilişsel becerileri daha erken gelişir	Bilişsel gelişim hızı daha yavaş olabilir
Dil Gelişimi	Dil gelişimi desteklenir, kelime dağarcığı daha geniş olur	Kelime dağarcığı sınırlı olabilir, ifade yeteneği daha zayıf olabilir
Sosyal ve Duygusal Beceriler	Empati, iş birliği ve paylaşma gibi sosyal beceriler daha iyi gelişir	Sosyal etkileşim eksikliği nedeniyle paylaşma ve iş birliği becerileri zayıf olabilir
Özgüven ve Bağımsızlık	Bağımsız hareket etmeye daha erken alışır, özgüveni yüksektir	Bağımsız hareket etmede zorlanabilir, özgüveni düşük olabilir
Problem Çözme Yeteneği	Eleştirel düşünme ve analitik becerileri gelişmiştir	Problem çözme ve analitik düşünme becerileri daha geç gelişebilir
Akademik Başarı	İlköğretimde daha başarılı olma eğilimindedir	İlköğretimde öğrenme sürecine uyum sağlamakta zorlanabilir
Motor Beceriler	İnce ve kaba motor becerileri daha hızlı gelişir	Motor becerileri yaşlarına göre daha yavaş gelişebilir
Dikkat ve Odaklanma	Daha uzun süre odaklanabilir ve dikkat süresi daha uzundur	Dikkat süresi daha kısa olabilir, öğrenmeye odaklanmada güçlük çekebilir
Toplumsal Uyum	Kurallara uyum sağlama ve grup içinde hareket etme becerisi yüksektir	Toplumsal kurallara uyum sağlamakta zorlanabilir

* Bu tabloda sunulan veriler, okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli akademik çalışmalardan derlenmiştir (Barnett, 2008; Heckman, 2011; Lillard, 2005).

2.3. Okul Öncesi Eğitim Modelleri ve Mekânsal Yaklaşımlar

Okul öncesi eğitim, bireylerin gelişim yolculuğunun en temel ve etkili evrelerinden birini oluşturur. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların yalnızca akademik değil; aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini de çok yönlü olarak destekler (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu gelişimsel sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için yalnızca eğitsel içerikler değil, kullanılan pedagojik model ve bu modelin yansıdığı eğitim mekânları da son derece belirleyicidir. Bu bağlamda, eğitimde tercih edilen modelin felsefesi, öğrenme ortamının biçimlenmesinde kritik bir rol oynar.

Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope modelleri; dünya genelinde okul öncesi eğitimde sıklıkla benimsenen, çocuğu merkeze alan ve bireysel farklılıkları temel alan pedagojik yaklaşımlardır. Bu modeller, öğrenmeyi yalnızca öğretmenin yönlendirdiği bir süreç olmaktan çıkarıp, çocuğun aktif katılımına ve çevreyle etkileşimine dayalı bir yapıya dönüştürür (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Lillard, 2005).

Her bir modelin mekânsal anlayışı, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla öğrenmelerini desteklemek üzere şekillendirilmiştir. Örneğin, Montessori modeli, düzenli ve sade bir sınıf ortamında her çocuğun kendi hızında ilerlemesini teşvik eden öğrenme alanları sunar. Bu modelde kullanılan materyaller özel olarak tasarlanmış ve çocukların özgür seçimlerine dayalı bir düzende yerleştirilmiştir (Montessori, 1967).

Reggio Emilia yaklaşımında ise mekân, pedagojik sürecin aktif bir katılımcısı, adeta "üçüncü öğretmen" olarak kabul edilir. Doğal ışık, yansıtıcı yüzeyler, çocukların eserlerinin sergilenmesi ve esnek düzenlemeler, bu modelde mekânın etkileşim ve keşfe açık bir yapı kazanmasını sağlar (Gandini, 1998).

Waldorf modelinde mekân, çocuğun hayal gücünü geliştirecek şekilde tasarlanır. Doğal malzemelerin kullanımı, yumuşak renkler, ritmik yapıdaki günlük rutinler ve doğayla iç içe ortamlar, çocuğun duygusal ve ruhsal bütünlüğünü desteklemeyi hedefler (Edwards, 2002).

High Scope yaklaşımı ise aktif öğrenmeyi temel alır ve çocuklara planlama, uygulama ve değerlendirme fırsatları sunan bir sınıf düzeni önerir. Bu modelde çocukların seçme özgürlüğü ve günlük rutin içindeki yapılar, mekânın işlevselliğiyle bütünleşerek öğrenmeyi destekler (Hohmann ve Weikart, 2002).

Bu modellerin her biri, farklı pedagojik önceliklere sahip olmakla birlikte, ortak noktaları çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimsemeleri ve fiziksel çevreyi bu

anlayışa hizmet edecek şekilde yapılandırmalarıdır. Eğitim mekânı, çocukların özgürce hareket edebilecekleri, bireysel ya da grup hâlinde çalışabilecekleri, duyu organlarını kullanarak keşif yapabilecekleri alanlar sunmalıdır. Bu nedenle, pedagojik modellerin mekânsal yansımaları, sadece mimari birer çözüm değil; aynı zamanda çocuk gelişimine katkı sunan eğitsel stratejilerdir.

Okul öncesi eğitimde tercih edilen model, sadece eğitim programını değil, aynı zamanda fiziksel mekânın biçimini ve çocukla kurulan pedagojik ilişkinin doğasını da belirlemektedir. Bu kapsamda Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope modelleri üzerinden yapılacak detaylı bir karşılaştırma, eğitim mekânlarının çocuk gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkilerini anlamamıza olanak sağlayacaktır.

2.3.1. Montessori Eğitim Modeli

Montessori eğitim modeli, 20. yüzyıl başlarında İtalyan hekim ve pedagog Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilmiş ve günümüzde dünya genelinde uygulanan özgün bir pedagojik yaklaşımdır. Bu modelin temelinde çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesine olanak tanıyan, bireysel öğrenme hızına saygı gösteren ve çocuğu aktif bir katılımcı olarak kabul eden bir eğitim anlayışı yer almaktadır (Montessori, 1967). Montessori pedagojisinde çocuk, pasif bir bilgi alıcısı değil; çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenen aktif bir birey olarak görülür.

Montessori eğitim felsefesine göre, öğrenme çevresi çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlenmeli ve onun duyuşal, bilişsel ve sosyal becerilerini desteklemelidir. Bu bağlamda fiziksel mekân, pedagojik sürecin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilir ve "üçüncü öğretmen" olarak konumlandırılır (Lillard, 2005). Sınıf düzeni, çocukların bağımsız hareket edebilmesini, materyallere ulaşabilmesini ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesini sağlayacak şekilde planlanır. Her alan, çocukların merak duygularını harekete geçirecek, deneyim temelli öğrenmelerine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılır.

Montessori sınıfları genellikle yaş gruplarının bir arada bulunduğu karma yaş grubu sistemiyle düzenlenir. Bu yapı, küçük çocukların büyük çocuklardan öğrenmesini, büyük çocukların ise sorumluluk ve liderlik becerilerini geliştirmesini sağlar (Edwards, 2002). Sınıflar, geniş ve açık alanlardan oluşur; bu alanlarda çocukların bireysel ya da küçük gruplar hâlinde rahatça çalışabilecekleri köşeler yer alır. Mobilyalar, çocukların boylarına uygun olarak seçilir ve hareket özgürlüğü sağlar.



Şekil 2. 3. Montessori eğitim ile tasarlanmış okul yapısı. Ratchut Okulu (Tayland)

Montessori materyalleri ise bu eğitim modelinin en ayırt edici unsurlarından biridir. Her materyal, belirli bir öğrenme amacına hizmet edecek şekilde özel olarak tasarlanmıştır. Duyulara hitap eden bu materyaller arasında ahşap bloklar, geometrik şekiller, renkli çubuklar ve farklı dokulara sahip objeler yer alır (Lillard, 2005; Akkoyun ve Kamaraj, 2019).

Materyallerin doğal malzemelerden yapılmış olması, çocukların estetik duyularını geliştirirken çevresel farkındalıklarını da artırır (Lillard, 2005; Akkoyun ve Kamaraj, 2019). Bu materyaller genellikle tek adet bulunur; bu durum çocukların sıraya girmeyi öğrenmelerine, sabır geliştirmelerine ve sosyal etkileşim kurmalarına olanak tanır.

Montessori modelinde öğretmenin rolü de geleneksel sistemlerden oldukça farklıdır. Öğretmen, sınıf içerisinde bir rehber ve gözlemci konumundadır. Çocuğun gelişim sürecine doğrudan müdahale etmek yerine, ona uygun öğrenme fırsatları sunar ve öğrenme ortamını sürekli olarak gözden geçirerek çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenler (Standing, 1998). Bu yaklaşım, çocuğun bağımsızlık kazanmasını, özgüven geliştirmesini ve problem çözme becerilerini pekiştirmesini destekler.

Renk kullanımı, ışık düzeni ve mekânsal organizasyon da Montessori sınıflarında özenle planlanır. Doğal ışığın yoğun olarak kullanıldığı, pastel ve sakin renk tonlarının tercih edildiği sınıflar, çocuklara huzurlu bir öğrenme ortamı sunar (Barrett ve diğ. 2015). Gürültü düzeyi düşük, düzenli ve minimalist bir sınıf düzeni ise çocukların odaklanmalarını kolaylaştırır ve duyuşal aşırı yüklemeyi önler.

Montessori eğitim modelinin mekânsal tasarımı, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen, onu merkez alan ve özgürlükçü bir yaklaşımı temel alır. Bu modelde sınıf, çocuğun aktif bir şekilde öğrenebileceği, deneyimleyerek keşfedebileceği ve kendi hızında ilerleyebileceği bir yaşam alanı olarak şekillendirilir.

Tablo 2. 3. Montessori Eğitim Modeline Ait Temel Özellikler

Başlık	Açıklama
Kurucusu	Dr. Maria Montessori
Kuruluş Yılı	1907 – Casa dei Bambini (İtalya)
Felsefi Temel	Bireysel öğrenme, özgürlük içinde disiplin, içsel motivasyon
Çocuğa Bakış Açısı	Çocuk; aktif, kendi gelişimini yöneten, çevresiyle etkileşim hâlinde bir birey olarak görülür
Eğitim Ortamı	Çocuk boyutlarına göre hazırlanmış, sade, düzenli, doğal malzemelerle donatılmış sınıf
Materyaller	Ahşap ve doğal malzemelerden yapılmış, hata kontrolü içeren, çok amaçlı ve bireysel kullanım için tasarlanmıştır
Öğretmenin Rolü	Gözlemci, rehber, ortamı düzenleyen, çocuğa öğrenme fırsatları sunan kişidir
Disiplin Anlayışı	İç disiplinin gelişmesi amaçlanır; çocuk kuralların nedenlerini öğrenerek benimser
Ders Yapısı	Serbest çalışma zamanı, bireysel veya küçük grup etkinlikleri, çocuk merkezli öğrenme
Yaş Grupları	3–6 yaş, 6–9 yaş, 9–12 yaş gibi heterojen sınıf grupları
Değerlendirme Yöntemi	Standart testler yerine gözlem, bireysel gelişim takibi, portfolyo yöntemleri
Eğitim Hedefi	Özgüvenli, bağımsız, sorumluluk sahibi, sosyal yönden güçlü bireyler yetiştirmek

* Bu tablo, Montessori eğitim modelinin temel yapı taşlarını özetlemek amacıyla hazırlanmıştır. Veriler çeşitli kaynaklardan (Montessori, 2014; Lillard, 2005; Danışman, 2012; Öden, 2021) derlenmiştir.

2.3.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, 20. yüzyılın ortalarında İtalya'nın Reggio Emilia kentinde ortaya çıkan ve öncülüğünü Loris Malaguzzi'nin yaptığı, çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları arasında özel bir yere sahip olan bir pedagojik modeldir. Bu yaklaşım, çocuğu pasif bir öğrenici olarak değil, aktif katılımcı, yaratıcı, sorgulayan ve sosyal bir birey olarak ele alır (Malaguzzi, 1996). Reggio Emilia, çocukların öğrenme süreçlerinde hem bireysel hem de toplulukla etkileşim içinde gelişen bir yolculuğa odaklanır. Bu modelde, öğrenme sabit ve tek tip değil; çok sesli, çok yönlü ve dinamik bir süreç olarak değerlendirilir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia pedagojisinde çocuklar, kendi öğrenmelerini inşa eden bireyler olarak görülür. Öğrenme, çocuğun merakı, gözlemi ve keşfiyle şekillenen aktif bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar araştırır, dener, sorgular ve çözüm yolları üretir. Bu, çocukların düşünsel becerilerini geliştirirken aynı zamanda yaratıcılıklarını, problem çözme yeteneklerini ve özgüvenlerini de destekler (Malaguzzi, 1996).

Bu modelde öğretmen, geleneksel anlamda bilgi veren bir figür olmaktan çıkar; çocuğun öğrenme sürecinde onu destekleyen, ona rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortak olur. Öğretmen aynı zamanda öğrenme süreçlerinde esneklik sağlayan, çocuğun öğrenmesini yönlendirmeyen fakat kolaylaştıran kişidir (Rinaldi, 2006).

Reggio Emilia'da mekân, çocuğun gelişiminde aktif bir öğedir ve "üçüncü öğretmen" olarak tanımlanır. Ortamın tasarımı, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek biçimde düzenlenir. Geniş, doğal ışık alan pencereler, açık raf sistemleri, atölyeler (atelier), doğal malzemeler, şeffaf duvarlar ve çocukların çalışmalarını sergileyebilecekleri panolar gibi unsurlar, ortamın çocuğun öğrenme sürecine katkıda bulunmasını sağlar (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Bu tasarım, çocuğun çevresiyle özgürce etkileşime geçmesini, deneyimlemesini ve kendini ifade etmesini mümkün kılar.

Reggio Emilia'nın ayırt edici özelliklerinden biri de öğrenme süreçlerinin belgelenmesidir. Öğretmenler çocukların sözlü ve yazılı ifadelerini, çizimlerini, hikâyelerini, grup tartışmalarını ve diğer yaratıcı etkinliklerini belgeleyerek, hem çocukların öğrenme süreçlerinin görünür olmasını sağlar hem de pedagojik uygulamaların değerlendirilmesine katkı sunar. Bu belgeler, öğretmenler, aileler ve çocuklar arasında sürekli bir iletişim ve iş birliği kurulmasına zemin hazırlar (Rinaldi, 2006).



Şekil 2. 4. Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Bir Sınıf Ortamı. Arslan, Z. (2014).

Reggio Emilia yaklaşımı, Loris Malaguzzi'nin geliştirdiği "100 dil" metaforuyla öne çıkar. Bu metafor, çocukların kendilerini ifade etme yollarının çok çeşitli olduğunu, sadece sözcüklerle değil; çizim, müzik, heykel, drama, mimik, jest ve daha pek çok yaratıcı araçla da iletişim kurabildiklerini ifade eder (Malaguzzi, 1996). Eğitim ortamlarının bu 100 dili destekleyecek şekilde düzenlenmesi, çocuğun potansiyelini tam anlamıyla ortaya koymasını sağlar.

Reggio Emilia yaklaşımı, eğitimi yalnızca okul ortamıyla sınırlamaz. Aile, okul ve toplum arasında sıkı bir iş birliği önerir. Aileler, sürecin doğal bir parçası olarak görülür ve sadece bilgi alan değil, öğrenme sürecine katkı sunan birer ortak olarak sürece dâhil edilir (Edwards, 2002). Bu katılım; evde yapılan etkinlikler, sınıf içi gözlemler, belge panoları ve okul projeleriyle sürekli hale getirilir.

Reggio Emilia sınıfları, esnek ve değiştirilebilir yapıyla çocukların deneyimlerini destekler. Doğal malzemeler, açık uçlu oyun materyalleri ve estetik dokularla oluşturulmuş alanlar, çocukların duyularını harekete geçirir. Sınıflar genellikle açık planlı olup, çocukların birbirleriyle ve materyallerle özgürce etkileşime girebilmesini sağlar. Her sınıfta bir "atelier" bulunur; bu atölyeler, çocukların sanat ve estetik üzerinden kendilerini ifade etmelerine olanak tanır (Ceppi ve Zini, 1998).

Dış mekânlar ise, iç mekânın uzantısı olarak kurgulanır. Bahçeler, toprak, su, bitkiler ve doğal yaşamla etkileşimi mümkün kılan alanlardır. Çocukların doğa ile temas kurarak gözlem yapmaları ve deneyim kazanmaları desteklenir (Strong-Wilson ve Ellis, 2007).

Reggio Emilia modeli; özgür, yaratıcı, empatik ve düşünsel açıdan aktif bireylerin gelişimini destekleyen sürdürülebilir bir öğrenme kültürü oluşturur (Rinaldi, 2006; Gandini, 2012).

Tablo 2. 4. Reggio Emilia Yaklaşımının Temel Özellikleri.

Başlık	Açıklama
Kurucusu	Loris Malaguzzi
Kuruluş Yeri ve Yılı	Reggio Emilia, İtalya – II. Dünya Savaşı sonrası
Felsefi Temel	İnşaatçı öğrenme kuramı, çocuk merkezli ve topluluk odaklı yaklaşım
Çocuğa Bakış Açısı	Çocuklar güçlü, yaratıcı ve araştırmacı bireyler olarak görülür
Öğrenme Anlayışı	Deneyim yoluyla öğrenme, çocukların sorularına dayalı yapılandırılmış proje tabanlı süreç
Eğitim Ortamı	“Üçüncü öğretmen” olarak tanımlanır; estetik, doğal malzemelerle zenginleştirilmiş, keşfi teşvik eden mekânlar
Materyal Kullanımı	Doğal malzemeler, geri dönüştürülebilir ürünler, açık uçlu araçlar
Öğretmenin Rolü	Kolaylaştırıcı, rehber ve ortak araştırmacı
Aile Katılımı	Aileler sürecin aktif bir parçasıdır; öğretmen-ebeveyn-çocuk işbirliği desteklenir
Dokümantasyon	Çocukların öğrenme süreçleri görseller, grafikler ve notlarla belgelenir
Disiplin Anlayışı	Yönlendirme yerine rehberlik, karşılıklı saygıya dayalı sınıf yönetimi
Değerlendirme Yöntemi	Süreç temelli değerlendirme; çocukların gelişimleri dokümantasyonla takip edilir
Sanatın Rolü	Yaratıcılığın temelidir; her çocuk “100 diliyle” kendini ifade eder
Eğitim Hedefi	Duyarlı, yaratıcı, katılımcı, işbirliğine açık bireyler yetiştirmek

* Bu tablo, Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkelerini özetlemektedir. İçerik çeşitli kaynaklara (Edwards, 2002; Malaguzzi, 1998; Bilgiç ve Surur, 2014; Danışman, 2012) dayalı olarak özgün biçimde hazırlanmıştır.

2.3.3. Waldorf Eğitim Modeli

Waldorf eğitim modeli, 1919 yılında Avusturyalı filozof Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Steiner'in "antroposofi" adlı felsefi sistemi temel alan bu model, bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği fikrine dayanır (Steiner, 1996). Waldorf pedagojisinin temel amacı, çocuğun ruhsal ve bireysel potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak yaratıcı, etik ve bağımsız bireyler yetiştirmektir. Bu yaklaşım, okul çağına gelen çocukların hayatları boyunca dengeli bireyler olmaları için sadece akademik bilgiyle değil, aynı zamanda duyuşsal, duygusal ve sosyal becerilerle donatılması gerektirdiğini savunur (Uhrmacher, 1995).

Waldorf eğitimi, "kafaya, kalbe ve ellere" hitap eden bir eğitim anlayışını benimser. Bu anlayışa göre öğrenme, zihinsel bilgi aktarımının ötesine geçerek, duyuşlarla deneyimleme, sanatla ifadenin keşfedilmesi ve toplulukla etkileşim yoluyla gerçekleşir. Waldorf pedagojisinde her yaş dönemi, Steiner tarafından tanımlanan "yedi yıllık gelişim evreleri"ne göre özel olarak şekillendirilir. Bu evreler:

0-7 Yaş (Erken Dönem): Bu dönemde öğrenme, taklit ve oyun aracılığıyla gerçekleşir. Çocuk, duyu organlarını kullanarak çevresini deneyimler.

7-14 Yaş (Orta Dönem): Bu dönemde duyuşsal, duygusal ve estetik öğelerle zenginleştirilmiş öğretim ön plana çıkar. Hikâyeler, efsaneler ve sanat temelli öğretim yöntemleri sık kullanılır.

14-21 Yaş (Geç Dönem): Bu evrede, mantıksal ve analitik düşünme yetileri geliştirilmeye başlanır. Kendi fikirlerini ifade etme, bağımsız karar verme becerileri önem kazanır (Rawson ve Richter, 2000).

Waldorf eğitimi, geleneksel sınıf içi bilgi aktarımından ziyade "yaşayan bilgi"ye odaklanır. Her ders, çocuğun ritmine uygun şekilde planlanır. Dersler "ana ders" blokları şeklinde sabah saatlerinde verilir ve bu bloklar genellikle 3-4 haftalık süreçleri kapsar. Sanat, zanaat, hikâye anlatımı, eurythmy (bedensel anlatım sanatı) gibi disiplinler derslerin ayrılmaz parçalarıdır (Petrash, 2002).

Öğrenme, akademik becerilerin kazanılması kadar sosyal-duygusal becerilerin gelişimini de hedefler. Not sistemi yerine gözleme dayalı değerlendirme kullanılır. Sınav baskısı olmadan, bireyin kendine ait gelişme yolculuğuna saygı gösterilir.

Waldorf okullarının mimarisi, pedagojik felsefeye uygun olarak duyu dostu, doğal ve estetik öğelerle tasarlanır. Organik formlar, yuvarlatılmış köşeler, pastel renkler ve ahşap ağırlıklı doğal malzemeler kullanılır. Sınıflar ev ortamı hissi verecek şekilde düzenlenir. Mekan tasarımında çocuğun duyularının aktif kullanımını destekleyecek unsurların yer almasına özen gösterilir (McDermott ve diğ. 2013).



Şekil 2. 5. Waldorf eğitim modeline uygun okul düzeni örneği. Nairobi Waldorf Okulu

Waldorf sınıflarında çocuklar gün içinde bireysel ve grup çalışmalarına zaman ayırarak, ritmik ve tekrarlı etkinliklerle düzenli bir eğitim rutini kazanırlar. Bu ritmik yapı, çocuğa güven verir ve içsel disiplin gelişimine katkı sağlar (Uhrmacher, 1995).

Waldorf pedagojisi, bireyin bütünsel gelişimini önceleyen yapısıyla sadece çocuğun zihinsel gelişimini değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve sanatsal becerilerini de önemser. Yaratıcılık, hayal gücü, empati, sorumluluk, iş birliği ve öz-disiplin gibi yaşam becerileri bu modelin eğitim hedefleri arasındadır. Çocukların doğa ile olan ilişkilerini güçlendiren Waldorf eğitimi, tüm dünyada sürdürülebilir bir eğitim anlayışına katkı sağlamaktadır (Barnes, 1991).



Şekil 2. 6. Waldorf eğitim modeline uygun okul bahçesi düzeni örneği. Nairobi Waldorf Okulu

Tablo 2. 5. Waldorf Eğitim Modelinin Temel Özellikleri.

Başlık	Açıklama
Kurucusu	Rudolf Steiner
Kuruluş Yeri ve Yılı	1919, Stuttgart, Almanya
Felsefi Temel	Antroposofi (Ruh-beden-zihin bütünlüğü), bütünsel gelişim, ritim ve doğallık
Çocuğa Bakış Açısı	Çocuk; ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişimi bir bütün olarak ele alınan yaratıcı bir varlıktır
Öğrenme Anlayışı	Ritmik ve sanatsal eğitim, oyun ve doğayla iç içe bir öğrenme süreci
Eğitim Ortamı	Sakin, pastel tonlarla dekore edilmiş, doğal malzemelerle donatılmış; ev sıcaklığında mekânlar
Materyal Kullanımı	Ahşap oyuncaklar, yün, keçe, doğal taşlar ve açık uçlu araçlar
Öğretmenin Rolü	Rehber, örnek olan ve duygusal bağ kuran; anlatım yerine deneyim odaklı süreçler yürütür
Günlük Rutin	Masal anlatımı, el sanatları, doğa yürüyüşleri, mevsimsel etkinlikler
Sanat ve El Becerileri	Merkezi rol oynar; dikiş, örgü, boyama, müzik, ahşap işleri gibi sanatsal etkinlikler vardır
Disiplin Anlayışı	Otorite yerine içsel disiplin geliştirme, model olma ve rutinlerle yönlendirme
Değerlendirme Yöntemi	Notlandırma yoktur; uzun vadeli gözlem ve bireysel takip raporları hazırlanır
Aile Katılımı	Ailelerle güçlü iletişim, sınıf aktivitelerine dâhil olma, mevsimsel kutlamalar
Eğitim Hedefi	Duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan dengeli, yaratıcı, doğa ile barışık bireyler yetiştirmek

* Bu tablo, Waldorf pedagojisinin temel yaklaşımlarını özetlemektedir. İçerik, Steiner (1996), Edwards (2002), Noddings (2013), Erten Bilgiç ve Surur (2016) gibi kaynaklara dayalı olarak özgün şekilde derlenmiştir.

2.3.4. High Scope Modeli

High Scope eğitim modeli, 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Michigan eyaletinde David Weikart öncülüğünde geliştirilmiştir. Modelin temel amacı, sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan çocuklara erken yaşta kaliteli bir eğitim sunarak, akademik başarılarını ve yaşam başarılarını arttırmaktır (Weikart, 2000). Bu model, aktif öğrenme, planla-yap-değerlendir döngüsü ve gelişimsel olarak uygun uygulamalar gibi temel ilkeler etrafında şekillenmiştir.

High Scope modeli, constructivist (yapılandırmacı) öğrenme teorisine dayanır ve çocukların bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla keşfederek öğrendiklerini savunur. Bu anlamda çocuklar, kendi ilgi alanlarına dayalı etkinliklerle sürece katılır ve öğrenme deneyimlerini aktif bir şekilde inşa ederler (Epstein, 2007).

High Scope pedagojisinin temelinde "aktif öğrenme" ilkesi yer alır. Bu yaklaşıma göre, çocuklar kendi seçtikleri materyallerle, yaşantılarından yola çıkarak öğrenme fırsatları yaratırlar. Öğretmenler ise bu süreci yakından izleyen, rehberlik eden ve yönlendirmeden öte kolaylaştıran bireylerdir. Öğretmen-çocuk etkileşimi sürekli, saygılı ve destekleyici bir çerçevede gerçekleşir (Hohmann ve Weikart, 1995).

Modelde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri bir döngü oluşturur. Bu döngü sayesinde çocuklar kendi kararlarını verir, bu kararları uygulamaya koyar ve sonunda ne başardıklarını analiz ederler. Bu süreç, çocuğa bağımsızlık, öz-düzenleme, problem çözme ve iş birliği gibi yaşam becerileri kazandırır (Epstein, 2003).

High Scope'un ayırt edici özelliklerinden biri, "Planla-Yap-Değerlendir" yaklaşımıdır. Bu döngü her gün uygulanan bir rutin olarak sınıf içi yaşantıya entegre edilir:

- **Planla:** Çocuklar, yapacakları etkinlikleri önceden planlar. Ne yapmak istediklerini, hangi materyalleri kullanacaklarını açıklarlar.
- **Yap:** Planları doğrultusunda etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu aşama aktif öğrenmenin en çok görüldüğü bölümdür.
- **Değerlendir:** Çocuklar, yaptıkları işle ilgili görüş bildirir, duygularını ifade eder, sorunlarla nasıl başa çıktıklarını anlatır. Öğretmen bu süreçte rehber sorularla çocuğun düşünmesini sağlar (Epstein, 2007).

Bu yapı, çocuğun karar verme becerisini geliştirirken, öz farkındalığını da destekler. Aynı zamanda bireysel öğrenme farklılıklarına saygı duyularak her çocuğa kişisel gelişim yolculuğu sunulur.

High Scope sınıflarında ortam, aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde tasarlanır. Alanlar merkezlere ayrılmıştır: sanat merkezi, blok merkezi, okuma merkezi, bilim merkezi gibi. Her merkez, çocuğun belirli becerileri geliştirmesine hizmet eder. Malzemeler çocukların erişimine uygun olarak düzenlenmiştir ve bağımsız hareket etmelerine olanak tanır (Epstein, 2007).



Şekil 2. 7. Özel Kurşun Kalem High Scope Anaokulu (İstanbul).

Rutinler ve günlük programlar net ve tahmin edilebilir olacak şekilde planlanmıştır. Bu, çocuğa güven verir ve sınıf içi disiplinin sağlanmasında etkili olur. Grup çemberi, kitap okuma saati, bireysel çalışma zamanları gibi etkinlikler bu yapının içinde yer alır.

High Scope modelinde öğretmen, çocuğun öğrenme partneridir. Çocuğun kararlarını destekler, süreç içinde gerekli rehberliği sunar, sorular sorarak çocuğun düşünsel becerilerini geliştirir. Öğretmenler ayrıca "Child Observation Record (COR)" gibi sistematik gözlem ve kayıt tutma yöntemleriyle her çocuğun bireysel gelişimini izler (Hohmann ve Weikart, 1995).

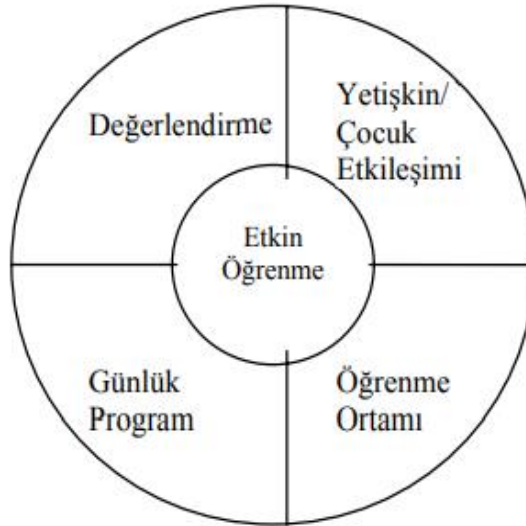
Bu sistemli gözlemler, çocuğun hangi becerilerde ne düzeyde olduğuna dair ayrıntılı bir analiz sunar. Çocuğun ilerlemesi, ailelerle paylaşılarak eğitim süreci aile katılımıyla zenginleştirilir.



Şekil 2. 8. High Scope eğitim modeline uygun sınıf dekorasyonu Güler Çocuk Akademisi (Ankara).

High Scope modeli, uzun dönemli etki analizleriyle desteklenmiş ender erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından biridir. Perry Preschool Study gibi uzun süreli bilimsel araştırmalar, bu modelle eğitim alan bireylerin yaşamları boyunca daha yüksek akademik başarı, daha iyi iş imkanları, daha düşük suç oranı ve daha iyi sosyal beceriler sergilediğini göstermiştir (Schweinhart ve diğ. 2005).

Model, tüm dünyada uygulama alanı bulmuş; çocuğun bireysel gelişimini, sorumluluk duygusunu ve bağımsız karar alma becerilerini destekleyen yapısıyla çağdaş eğitim yaklaşımları arasında önemli bir yer edinmiştir.



Şekil 2. 9. High/Scope diyagramı (High/Scope UK, 2003).

Tablo 2. 6. High Scope Eğitim Modelinin Temel Özellikleri.

Başlık	Açıklama
Kurucusu	David Weikart
Kuruluş Yeri ve Yılı	1962, Michigan – ABD
Felsefi Temel	Aktif öğrenme, planla-uygula-değerlendir model, bilişsel gelişimi destekleme
Çocuğa Bakış Açısı	Çocuk; öğrenme sürecinin aktif öznesidir, kendi öğrenmesini planlar ve yönetir
Öğrenme Anlayışı	Planla-Yap-Değerlendir döngüsü (Plan-Do-Review), yapılandırılmış ancak esnek öğrenme
Eğitim Ortamı	Merkezler şeklinde organize edilmiş, materyallerin kolay erişilebildiği zengin bir çevre
Materyal Kullanımı	Gelişimsel düzeye uygun, açık uçlu, keşfetmeye dayalı ve erişimi kolay materyaller
Öğretmenin Rolü	Gözlemci, kolaylaştırıcı, rehber; çocuğun planlarını destekler
Değerlendirme Yöntemi	Gelişim kontrol listeleri, bireysel ilerleme kayıtları, gözlem formları
Program Yapısı	Günlük rutinlere dayalı, serbest zaman – küçük grup – büyük grup etkinlikleri içerir
Disiplin Anlayışı	Çözüm odaklı yaklaşımlar, sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi
Aile Katılımı	Ev ziyaretleri, aile katılımlı etkinlikler ve gelişim raporları üzerinden bilgilendirme
Eğitim Hedefi	Sorumluluk sahibi, problem çözen, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek

* Bu tablo, High Scope modelinin yapı taşlarını tanımlamak amacıyla hazırlanmıştır. İçerik; Hohmann ve Weikart (1995), Epstein (2007), HighScope Educational Research Foundation (2020) gibi kaynaklardan özgünleştirilerek derlenmiştir.

Tablo 2. 7. Okul Öncesi Eğitim Modelleri Karşılaştırma Tablosu.

	Montessori	Reggio Emilia	Waldorf	High Scope
Temel Felsefe	Çocuk merkezli, bireysel öğrenmeye dayalı	Deneyimsel öğrenme, yaratıcılığı teşvik eden	Bütünsel eğitim, sanatsal ve yaratıcı gelişim	Etkin katılım ve aktif öğrenme
Öğrenme Yaklaşımı	Duyusal keşif ve bağımsız öğrenme	Proje tabanlı öğrenme ve keşif	Ritim ve oyunla öğrenme	Planla-yap-değerlendir döngüsü
Öğretmen Rolü	Rehberlik eden, yönlendirmeyen	Ortak keşifçi, rehberlik eden	Rol model, yönlendirici	Kolaylaştırıcı, rehber
Sınıf Ortamı	Özel olarak düzenlenmiş, özgür hareket alanı sunan	Esnek, doğayla bağlantılı	Sade, doğal unsurlar içeren	Merkez bazlı öğrenme ortamı
Materyal Kullanımı	Özel tasarlanmış Montessori materyalleri	Doğal ve geri dönüştürülebilir materyaller	Doğal ve el yapımı materyaller	Etkileşimli ve açık uçlu materyaller
Değerlendirme Yöntemi	Süreç odaklı, bireysel ilerleme takip edilir	Süreç odaklı, belgelemeye dayalı	Niteliksel değerlendirme, bireysel gelişim gözlemi	Gözlem ve değerlendirme araçları ile takip

* Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope modellerine ilişkin özellikleri çeşitli kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştır (Lillard, 2005; Edwards, 2002; Noddings, 2013). Bu tabloda sunulan bilgilerin daha ayrıntılı açıklaması için bkz. Ek-2: Okul Öncesi Eğitim Modelleri Detaylı Karşılaştırma Tablosu.

2.4. Montessori Eğitim Modelinin Mimari Tasarıma Etkisi

Montessori eğitim yaklaşımı, yalnızca pedagojik bir kuram olarak değil, aynı zamanda fiziksel çevreyle bütünleşik bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmelidir. Bu modelde mimari mekân, çocuğun öğrenme sürecinin merkezinde yer alan ve gelişimini doğrudan etkileyen bir unsur olarak tanımlanır. Dr. Maria Montessori'nin "hazırlanmış çevre" (prepared environment) kavramı doğrultusunda, eğitim mekânları çocukların özgürce hareket edebileceği, kendi kararlarını verebileceği ve bireysel sorumluluklar üstlenebileceği şekilde tasarlanmalıdır (Montessori, 1967).

Montessori pedagojisinde mekân, çocuğun bağımsızlığını destekleyecek fiziksel düzenlemelere sahip olmalıdır. Bu nedenle sınıflar genellikle açık planlı, net bölümlere ayrılmış, sade ve doğal ışıkla aydınlatılan yapılardır. Mobilyalar, çocukların boylarına uygun şekilde tasarlanır; materyaller ise çocukların kolaylıkla erişebileceği konumda yer alır. Bu durum, çocuğun mekân üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlarken, aynı zamanda içsel motivasyonunu ve dikkat süresini artırır (Lillard, 2005).

Montessori eğitim mekânlarının bir diğer belirgin özelliği, duyuşsal bütünlüğe önem verilmesidir. Sınıflarda kullanılan doğal malzemeler (ahşap, kumaş, taş gibi) çocukların çevreyle kurduğu ilişkiyi güçlendirir ve materyal aracılığıyla öğrenme sürecini pekiştirir. Ayrıca, mekânın sadeliği ve aşırı uyarandan arındırılmış yapısı, çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasına yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrenme ortamını aynı zamanda bir içsel denge ve huzur alanı haline getirir (Gutek, 2004).

Mimari olarak Montessori sınıflarında gözlemlenen en önemli unsurlardan biri de çevresel esnekliktir. Sınıf içinde belirli öğrenme köşeleri bulunur; bu alanlar bireysel çalışma, grup etkinlikleri, duyuşsal deneyim ve fiziksel hareket için farklı işlevler üstlenir. Bu düzenleme sayesinde çocuklar kendi öğrenme rotalarını seçebilir, belirli kurallara bağlı kalmadan aktif öğrenme sürecine katılabilirler. Çocukların sınıf içinde serbestçe dolaşmalarına olanak tanıyan bu tasarım, aynı zamanda mekânın öğretmen kontrolünde değil, çocuğun kullanımında olması gerektiği Montessori ilkesini yansıtır (Standing, 1998).

Montessori'nin mimari mekân anlayışı sadece iç mekân düzenlemeleriyle sınırlı değildir; açık hava alanları, bahçeler ve doğayla temas kurulan bölümler de bu pedagojik modelin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğa ile iç içe olan bir eğitim ortamı, çocuğun keşfetme arzusunu destekler ve duyu organlarını bütünsel bir öğrenme sürecine dahil eder. Bu yönüyle Montessori eğitimi, sadece dört duvar arasında değil, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan bir öğrenme dünyası inşa eder (Ceppi ve Zini, 1998).

Montessori modelinde mimari mekân algısı, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kurgulanır. Sınıf düzeni, malzeme yerleşimi, mekânsal esneklik ve duysal uyarıların dengesi; çocuğun bağımsızlığını, öz düzenlemesini ve içsel disiplinini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda mekân, öğretimin değil, öğrenmenin aracı; öğretmenin değil, çocuğun merkezde olduğu bir öğrenme atmosferi yaratma aracıdır.

2.4.1. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri

Montessori eğitim modelinde fiziksel mekân, pedagojik sürecin yalnızca bir arka planı değil; öğrenmeyi aktif şekilde yönlendiren bir bileşeni olarak kabul edilir. Bu anlayış doğrultusunda mekânın temel özellikleri, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde kurgulanmıştır. Montessori pedagojisinde "hazırlanmış çevre" olarak tanımlanan bu eğitim mekânları; çocukların bağımsız hareket etmelerine, özgür seçim yapmalarına ve kendi öğrenme ritimlerine göre ilerlemelerine imkân sağlayacak şekilde planlanır (Montessori, 1967; Lillard, 2005).

Bu modelde mekânın en temel özelliği, çocuğun fiziksel özelliklerine uygun olacak biçimde ölçeklendirilmiş olmasıdır. Mobilyalar, dolaplar, lavabo gibi donatılar çocukların erişebileceği yüksekliklerde yer alır ve bu durum çocuğun mekânla kurduğu bağı güçlendirir (Gök, 2019). Böylece çocuk, hem kendine ait bir alan hissi edinir hem de çevresini kendi başına düzenleyebilir. Bu yapı, çocukta öz bakım becerileri, düzen alışkanlığı ve aidiyet hissini geliştirir.

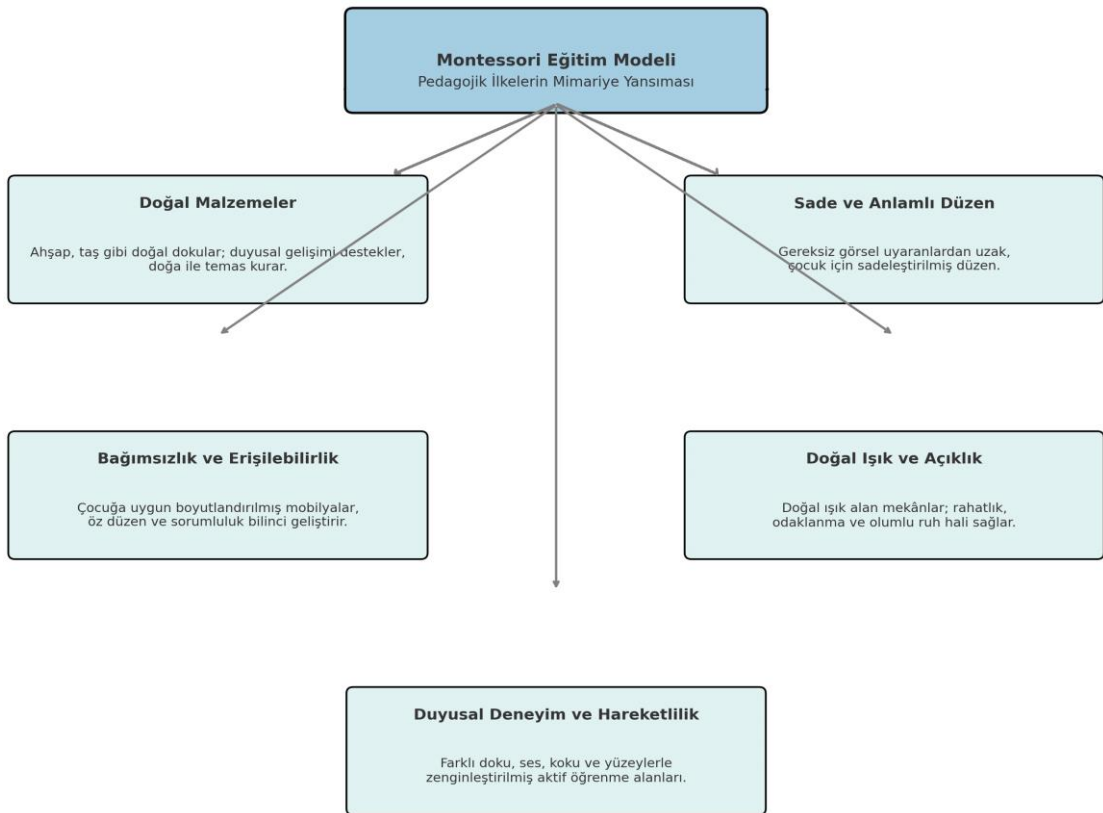
Mekânsal düzen, çocuğun özgürce hareket edebileceği açık alanlar sunar. Sınıflarda geniş geçiş alanları ve düzenli trafik akışı sağlanarak, çocukların engellenmeden istedikleri materyale ulaşmaları amaçlanır. Etkinlik alanları açıkça tanımlanmıştır: dil, matematik, kültür, duyu ve günlük yaşam becerileri için ayrılmış köşeler çocukların bireysel veya küçük grup hâlinde çalışmalarına olanak tanır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2004).

Montessori mekânlarının bir diğer belirgin özelliği, yalnlık ve düzen ilkesidir. Ortamda aşırı uyarıcı unsurlardan kaçınılır. Duvarlar açık renklerde tutulur, afişler ve süslemeler minimum düzeydedir. Bu, çocuğun dikkatini yalnızca öğrenme materyaline vermesini sağlamak için önemlidir (Lillard, 2017). Her materyal, sınıfta yalnızca bir tane bulunur. Bu da çocuklara materyali paylaşmayı öğrenme ve sıra bekleme alışkanlığı kazandırır.

Ayrıca doğallık, Montessori mekânlarının vazgeçilmezidir. Ahşap, pamuk, yün gibi doğal malzemeler tercih edilir. Bu hem duyuşal gelişimi destekler hem de çocuğun doğayla olan bağını güçlendirir. Malzeme çeşitliliği kadar, bu materyallerin erişilebilirliği de çocuğun çevreyi özgürce deneyimlemesine olanak tanır (Ongun, 2022).

Mekânın bir diğer temel özelliği de sessiz gözleme olanak vermesidir. Öğretmen, mekânda pasif gözlemci rolüyle bulunur. Mekânın bu şeffaf yapısı, öğretmenin tüm sınıfı kolaylıkla gözlemleyebilmesini sağlar. Açık plan ve şeffaflık, hem çocuğun güvende hissetmesini sağlar hem de eğitmenin rehberliğini kolaylaştırır.

Montessori eğitim modelinde mekân, öğrenme ortamını sadece barındıran değil, bizzat öğrenmeyi kolaylaştıran bir sistem olarak tasarlanır. Her detay; çocuğun bireysel gelişimini desteklemek, bağımsızlık kazandırmak ve içsel motivasyonunu güçlendirmek için düşünülmüştür. Bu nedenle, Montessori'de mekân tasarımı, pedagojik felsefeyle birebir örtüşen, bilinçli ve amaçlı bir yapı taşır.



Şekil 2. 10. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri.

Tablo 2. 8. Montessori Eğitim Modelinde Mekânın Temel Özellikleri.

Özellik	Açıklama	Montessori Eğitimi Açısından Önemi
Doğal Işık Kullanımı	Sınıfların geniş pencerelerle gün ışığını maksimum düzeyde alması	Çocukların doğal ritimlerine uygun, sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlar.
Açık Alan ve Hareket Serbestliği	Çocukların bağımsız hareket edebileceği esnek sınıf düzeni	Öğrencilerin keşfetme, deneyimleme ve aktif öğrenme süreçlerini destekler.
Doğal Malzemelerin Kullanımı	Ahşap, taş, pamuk gibi doğal malzemelerden üretilen oyuncak ve araç-gereçler	Duyusal deneyimi artırır, çocukların çevreyle bağlantısını güçlendirir.
Çocuk Ölçeğinde Tasarım	Mobilyalar, raflar ve materyaller çocukların erişebileceği boyutlarda düzenlenmiştir.	Çocukların bağımsız hareket etmelerini ve sorumluluk kazanmalarını teşvik eder.
Sessiz ve Sakin Ortam	Dikkati dağıtmayacak şekilde düzenlenmiş mekânsal tasarım	Çocukların odaklanmasını ve derinlemesine öğrenmesini kolaylaştırır.
Açık Raf Sistemi	Materyallerin belirli raflarda düzenli ve erişilebilir şekilde sunulması	Çocukların materyallere bağımsız erişmesini sağlar ve düzen alışkanlığı kazandırır.
Serbest Çalışma Alanları	Bireysel ve grup çalışmasına olanak sağlayan çok amaçlı alanlar	Çocukların ilgi alanlarına göre öğrenmelerini ve keşiflerini destekler.
Duyusal Deneyime Uygun Düzenleme	Doku, koku, renk ve sıcaklık gibi duyuşal öğeleri içeren tasarım	Çocukların farklı duyuşlarını keşfetmesini sağlar ve öğrenme sürecini zenginleştirir.
Sade ve Minimalist Tasarım	Gereksiz uyaranlardan arındırılmış, nötr renkler ve doğal dokuların kullanımı	Çocukların dikkatinin dağılmasını önler, zihinsel odaklanmayı artırır.

* Bu tabloda sunulan içerik, Montessori eğitim ortamlarının mekânsal düzenlemesi üzerine yapılan akademik araştırmalardan ve uygulamalı Montessori sınıf tasarımlarından elde edilen verilerden oluşturulmuştur (Smith ve Brown, 2018; Johnson, 2019; Taylor, 2021; Yıldırım, 2020; Demir ve Acar, 2021).

2.4.2. Doğal Işık ve Açık Alanlar

Montessori eğitim felsefesinde, fiziksel çevre yalnızca öğrenmeyi destekleyen bir arka plan değil, aynı zamanda aktif bir öğrenme öğesidir. Bu yaklaşım çerçevesinde, doğal ışık ve açık alanlar, çocuğun duyuşsal gelişimini ve çevresel farkındalığını artıran temel unsurlar arasında yer alır. Dr. Maria Montessori, çocukların doğal ritimlerle uyumlu bir ortamda gelişim göstermelerinin onların içsel denge ve konsantrasyon becerilerini olumlu yönde etkilediğini savunmuştur (Montessori, 1966).

Montessori sınıflarında, doğal ışığın kullanımı yalnızca estetik bir tercih değil, pedagojik bir zorunluluktur. Büyük ve yere kadar inen pencereler aracılığıyla sınıfa alınan gün ışığı, çocukların biyolojik saatlerini destekler, göz yorgunluğunu azaltır ve öğrenmeye olan motivasyonu artırır (Barrett ve diğ. 2015). Doğal ışıkla aydınlatılmış sınıflar, aynı zamanda çocukların mekân algısını geliştirerek onları çevresel farkındalık kazanmaya teşvik eder. Araştırmalar, doğal ışıkla çalışan öğrencilerin daha uzun süre odaklandıklarını ve daha sakin davrandıklarını göstermektedir (Cheryan ve diğ. 2014).



Şekil 2. 11. Maria Montessori Mazatlan Okulu (Meksika).

Açık alanlar ise Montessori mekân anlayışında çocukların özgürce hareket edebileceği ve çevreyi fiziksel olarak keşfedebileceği öğrenme platformlarıdır. İç mekânın dış mekânla olan görsel ve işlevsel bütünlüğü, çocukların yalnızca sınıf içinde değil, aynı zamanda açık hava ortamlarında da deneyimleyerek öğrenmesini mümkün kılar. Açık alanlar; bahçeler, veranda benzeri geçişli yarı açık alanlar ve doğal öğeler içeren oyun alanları şeklinde düzenlenebilir. Bu tür düzenlemeler, çocukların kaba motor becerilerini geliştirmelerine ve doğayla sağlıklı bağlar kurmalarına olanak tanır (Skar, Gundersen ve O'Brien, 2016).



Şekil 2. 12. Maria Montessori Mazatlan Okulu Açık Alanlar (Meksika).

Montessori eğitim yapılarında açık alanlar aynı zamanda bireysel ve grup etkinlikleri için alternatif bir öğrenme alanı olarak da işlev görür. Doğal materyallerle zenginleştirilmiş bu alanlar, çocukların duyuşsal gelişimini desteklerken aynı zamanda stres düzeylerini de azaltmaktadır. Özellikle okul öncesi yaş gruplarında dış mekânda geçirilen zamanın artması, çocukların davranışsal problemlerini azalttığı gibi öğrenme isteklerini de artırmaktadır (Dyment ve Bell, 2008).

Doğal ışık ve açık alanlar, Montessori eğitim modelinin mekânsal bileşenleri arasında yalnızca fiziksel konfor sağlayan değil, aynı zamanda öğrenme sürecini yapılandıran aktif unsurlar olarak değerlendirilir. Doğaya açık ve ışıqla bütünlük bir mimari yaklaşım, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminde dönüştürücü bir rol üstlenir.

2.4.3. Doğal Malzemeler ve Duyusal Deneyimler

Montessori eğitim felsefesinde, duyular yoluyla öğrenme temel bir ilke olarak kabul edilir. Bu doğrultuda, sınıf ortamında kullanılan malzeme türü, çocukların çevreyle olan etkileşimlerini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak tasarlanır. Doğal malzemeler, bu etkileşimi derinleştiren araçlar olarak öne çıkar. Ahşap, taş, pamuk, keten ve metal gibi doğal içerikli malzemeler, çocukların görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik algılarını harekete geçirir (Edwards, 2002; Lillard, 2005).

Montessori sınıflarında kullanılan materyaller, yalnızca estetik açıdan değil, çocukların bilişsel ve duyusal gelişimlerine doğrudan katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Doğal malzemeler, sentetik ya da plastik materyallere kıyasla çocuklara çok daha gerçek, anlamlı ve farklılaştırılmış deneyimler sunar. Örneğin, ahşap blokların farklı dokulara sahip yüzeyleri, çocukların dokunsal duyularını geliştirirken; kumaş çeşitleri, sıcaklık farklarını algılamalarına olanak tanır. Bu bağlamda materyal seçimi, pedagojik işlevselliğin çok yönlü bir uzantısı olarak değerlendirilmelidir (Günindi, 2015).



Şekil 2. 13. Mi Casa Montessori Anaokulu (İstanbul).

Duyusal deneyimlerin desteklenmesi, çocukların çevrelerini daha bilinçli şekilde algılamalarını ve sınıf içerisindeki öğrenme faaliyetlerine daha aktif şekilde katılmalarını sağlar. Özellikle 3-6 yaş arası çocuklarda duyuşal gelişim, bilişsel yapıların inşasında temel rol oynar (Montessori, 1966). Montessori materyalleri, çocukların bu duyuşal ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde ölçeklendirilmiş, sadeleştirilmiş ve çok amaçlı olarak tasarlanmıştır. Her materyal, tek bir kavramı öğretmeye odaklıdır; bu da çocuğun dikkatini dağıtmadan, odaklanarak çalışmasına yardımcı olur (Durak, 2020).

Doğal malzemeler, çocukların çevresel farkındalıklarını da artırmaktadır. Montessori modeli, sürdürülebilir ve doğaya duyarlı bir yaklaşımı benimser. Çocukların, kullandıkları materyallerle çevre arasında bağ kurmaları, doğaya karşı sorumluluk bilinci geliştirmelerini destekler (Şahin ve Akgöl, 2019). Bu bağlamda, doğallık yalnızca duyuşal deneyimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda çevresel etik değerlerin içselleştirilmesine de katkı sağlar.

Bunlara ek olarak, materyallerin sınıf içerisindeki konumlandırılması da pedagojik bir stratejiyle belirlenir. Materyaller, çocukların kendi başlarına erişebileceği seviyede yerleştirilir; bu da onların bağımsızlıklarını pekiştirir ve kendi öğrenme süreçlerinin aktif katılımcısı olmalarını sağlar. Materyallerin estetik olarak sade ama dikkat çekici olması, çocukların görsel dikkatini yoğunlaştırmasına olanak tanır (Gandini, 1998).

Montessori eğitim modelinde doğal malzemeler ve bu malzemeler aracılığıyla sağlanan duyuşal deneyimler, çocuğun çevre ile kurduğu ilişkinin temel taşlarını oluşturur. Bu yaklaşım, sadece duyuların gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun bilişsel, fiziksel ve duyuşal gelişimini çok boyutlu bir şekilde besleyen bir öğrenme ortamı inşa eder.

2.4.4. Bağımsızlık ve Özdisiplin

Montessori eğitim modelinin temel yapıtaşlarından biri, çocuğun öğrenme sürecinde aktif bir birey olarak yer almasını sağlayan bağımsızlık ilkesidir. Bu yaklaşımda çocuk, yalnızca bilgi alan bir birey değil; kendi kararlarını verebilen, çevresiyle etkileşim kurarak öğrenen ve içsel motivasyonla hareket eden bir varlık olarak kabul edilir (Montessori, 1967; Lillard, 2005). Bu nedenle, eğitim ortamları, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesini mümkün kılacak biçimde tasarlanır.

Montessori sınıflarının mekânsal organizasyonu, çocukların hem fiziksel hem de zihinsel olarak özgürleşmelerine olanak sağlayacak şekilde kurgulanmıştır. Örneğin, materyallerin raflara belirli bir mantıkla ve ulaşılabilirlik düzeyine göre yerleştirilmesi, çocuğun yetişkin desteği olmaksızın seçim yapmasını ve uygulamaya geçmesini mümkün kılar (Morrison, 2015). Bu durum, hem karar verme yetisini hem de öz düzenleme becerilerini destekler. Çocuk, kendi zamanını yönetebilir, hangi etkinliği ne zaman yapacağına karar verebilir ve süreci tamamladığında materyali ait olduğu yere geri koyar. Bu çevrim, çocuğun sorumluluk bilincini ve özdisiplinini pekiştirir (Seldin ve Epstein, 2003).

Özdisiplin kavramı, Montessori pedagojisinde dışsal ödül ve cezaların ötesinde, içsel bir düzen duygusuyla ilişkilidir. Montessori'ye göre, çocuk kendi etkinliğini içsel bir memnuniyetle tamamlarsa, bu gerçek öğrenmenin bir göstergesidir (Montessori, 1966). Bu yaklaşım, çocuğun öğrenme motivasyonunu sürdürülebilir kılar ve zamanla davranışsal olarak daha dengeli, tutarlı ve bağımsız bireylerin gelişmesine katkı sağlar.

Mimari bağlamda, bağımsızlık ve özdisiplin ilkeleri, sınıfın işlevsel olarak bölümlere ayrılması ve her bölümün belirli bir gelişimsel ihtiyaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesiyle desteklenir. Örneğin, sessiz okuma alanları, bireysel çalışma köşeleri, grup etkileşim alanları ve serbest hareket bölgeleri, çocuğun mekân içinde seçim yapmasına olanak tanır. Bu mekânsal esneklik, çocuğun kendi öğrenme stiline uygun ortamı bulmasını ve öz düzenleme becerilerini kullanmasını kolaylaştırır (Gutek, 2004; Uyanık Balat ve Günşen, 2018).

Ayrıca öğretmen rolü de bu sistemde oldukça belirgindir. Montessori sınıflarında öğretmen, bir bilgi aktarıcından çok bir rehberdir. Öğretmen çocuğa müdahale etmek yerine, gözlem yapar ve gerekli olduğunda yönlendirici olur. Bu durum, çocuğun kendi başına öğrenme deneyimini yaşamasına olanak tanırken, hata yapma ve hatalardan öğrenme sürecini de destekler (Standing, 1998). Böylece, çocuk dışsal kontrol yerine, içsel kontrol geliştirme imkânı bulur.

Montessori'nin bağımsızlık ve özdisiplin anlayışı, sadece bireysel gelişimi desteklemez; aynı zamanda çocukların toplumsal sorumluluk ve etik anlayışı geliştirmesine de katkı sağlar. Ortak yaşam alanlarının paylaşılması, kurallara gönüllü olarak uyma eğilimini artırır ve çocuklara, özgürlük ile sorumluluk arasındaki dengeyi erken yaşta öğretir (Hainstock, 1997).

Montessori eğitim modelinde bağımsızlık ve özdisiplin, yalnızca pedagojik hedefler değil, aynı zamanda mimari ve mekânsal düzenlemelerin belirleyici ilkeleridir. Çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesini teşvik eden bu bütüncül yaklaşım, onun yaşam boyu sürecek öğrenme ve uyum becerilerinin temelini oluşturur.

2.5. Çocuk ve Mekân İlişkisi: Algı, Duyusal Deneyim ve Hareketlilik

Erken çocukluk dönemi, bireyin çevresiyle ilk anlamlı bağlantılarını kurduğu, duysal algılarını şekillendirdiği ve hareket yoluyla dünyayı deneyimlediği kritik bir gelişim evresidir (Piaget, 1952). Bu bağlamda, çocuk ile mekân arasındaki etkileşim, sadece fiziksel bir temas değil; bilişsel, duygusal ve sosyal etkileşimlerin bir bütünü olarak ele alınmalıdır. Okul öncesi eğitim yapılarında tasarlanan her detay, çocuğun algısının, duysal deneyimlerinin ve hareket özgürlüğünün gelişimini etkileyen belirleyici bir unsurdur.

Algı, bireyin çevresindeki uyaranları anlamlandırma sürecidir ve çocukluk döneminde çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenir. Renk, ışık, doku, biçim ve hacim gibi mimari unsurlar, çocuğun mekânı algılayış şekli üzerinde belirleyicidir (Gibson, 1986). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi eğitim yaklaşımlarında, algıyı güçel tutacak ve estetik duyarlılığı geliştirecek bir mimari düzen hedeflenir (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Örneğin, şeffaf bölümler ya da cam duvarlar, çocuğun görsel algısını artırırken, mekânın devamlılığını hissetmesini sağlar.

Duyusal gelişim, çocukların çevrelerini anlamlandırmaları ve düzenli bir dünyada yerlerini belirlemeleri için temel bir öğedir. Montessori eğitim modelinde bu gelişim, "duysal materyaller" yoluyla desteklenir. Bu materyaller farklı dokular, boyutlar ve renklerde tasarlanarak çocuklara görme, dokunma, işitme ve hareket gibi birden fazla duyuyu kullanma fırsatı sunar (Lillard, 2005). Aynı zamanda doğal malzemelerin kullanıldığı sınıf ortamları, çocukların duysal deneyimlerini zenginleştirerek duygusal rahatlık sağlar (Olds, 2001).

Çocuk gelişiminde motor becerilerin desteklenmesi, hem fiziksel sağlık hem de bilişsel gelişim açısından kritik bir rol oynar. Hareket etme özgürlüğü sunan eğitim ortamları, çocuğun dünyayı deneyimleyerek öğrenmesine katkı sağlar (Barrett ve diğ. 2015). Montessori modeli, sınıf içinde serbest hareket alanlarının varlığına büyük önem verir. Çocuklar bu alanlarda kendi ritimlerine uygun şekilde hareket edebilir, fiziksel eylemlerle deneyim kazanabilir. Bu hareket serbestliği, bireysel farklılıkların tanınmasını ve bireyin kendilik algısının gelişmesini destekler (Temel ve Öden, 2012).

Mekân, yalnızca bireysel deneyimi değil; aynı zamanda sosyal etkileşimi ve duygusal güvenliği de destekleyen bir ortam sunmalıdır. Reggio Emilia anlayışında "mekânın üçüncü öğretmen" olarak tanımlanması, bu etkileşimsel boyutun önemini ortaya koyar (Rinaldi, 2006). Sıcak, samimi ve çocuğa aitlik hissi veren alanlar, onun duygusal olarak mekâna bağlanmasını sağlar. Ortak alanlar, grup oyunları ve ortak materyaller, sosyal becerilerin kazanılmasını ve toplumsal etkileşimleri kolaylaştırır (Yalçın, 2018).

Çocuk ve mekân arasındaki etkileşim, sadece fiziksel değil; aynı zamanda duysal, bilişsel ve sosyal boyutları içeren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle okul öncesi eğitim yapılarının tasarımı, çocuğun tüm gelişimsel boyutlarını destekleyecek şekilde ele alınmalıdır.

2.5.1. Çocuk ve Mekân: Algı

Çocuklar, çevrelerindeki fiziksel dünyayı yalnızca gözlemleyerek değil, aktif olarak deneyimleyerek algılarlar. Algı, çocuğun duysal aracılığıyla çevresine dair anlamlar yüklediği dinamik bir süreçtir ve bu süreç, doğrudan mekânla olan etkileşimleriyle şekillenir (Gibson, 1979). Okul öncesi dönemde çocukların mekâna dair algıları; mekânın yapısal özellikleri, düzeni, ölçeklendirilmesi, erişilebilirliği ve duysal bileşenleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu anlamda mekân, yalnızca bir öğrenme sahnesi değil, aynı zamanda çocuğun kimlik geliştirdiği, aidiyet duygusu kazandığı ve anlam ürettiği bir alandır (Olds, 2001).

Çocuklar, çevresel ipuçlarını okuyarak mekânın anlamını kavrarlar. Bu ipuçları arasında materyallerin düzeni, hareket alanlarının açıklığı, renk geçişleri ve doğal ışığın kullanımı yer alır. Örneğin, Reggio Emilia yaklaşımında mekân, çocuğun “üçüncü öğretmeni” olarak kabul edilir; bu anlayışa göre mekân, çocuğun algılarını yönlendirir, ilişkiler kurmasına ve araştırma davranışları geliştirmesine zemin hazırlar (Gandini, 1998). Benzer şekilde Montessori pedagojisinde de mekân, çocuğun çevresel uyarılarla kendini düzenleyebilmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Rutin, düzen ve sadelik; çocuğun çevreyi tanımasını ve bu çevreyle etkileşimini kolaylaştırır (Lillard, 2005).

Çocuğun mekâna ilişkin algısı, aynı zamanda ölçekle de doğrudan ilişkilidir. Erişebileceği yükseklikteki raflar, boyuna uygun masalar ve bağımsız hareket edebileceği genişlikte koridorlar; çocuğa mekânda kontrol hissi verir ve bu durum psikolojik güven hissini artırır (Moore, 1986). Özellikle okul öncesi çocuklar,

bedenleriyle keşfederek öğrendikleri için, algılayabilecekleri düzeyde tasarlanmış bir çevrede çok daha anlamlı deneyimler yaşarlar.

Ayrıca algı süreci yalnızca fiziksel çevreye değil, bu çevredeki sosyal dinamiklere de bağlıdır. Mekânın çocuk için öngördüğü roller ve etkileşim biçimleri, onun sosyal konumunu ve aidiyet duygusunu etkiler. Açık uçlu oyun alanları, küçük gruplara uygun köşeler ya da bireysel çalışmalar için ayrılmış bölümler, çocukların çevreyi bireysel ve kolektif düzeyde algılamalarını destekler (Yalçın, 2018). Bu, çocukta hem mekânsal farkındalık hem de sosyal aidiyetin birlikte gelişmesine katkı sağlar.

Mekânın duyuşal özellikleri de algıyı belirleyici bir faktördür. Renklerin kullanımı, ışık yoğunluğu, dokunsal yüzeyler ve ses seviyesi; çocuğun mekânı nasıl deneyimlediğini doğrudan etkiler (Barrett ve diğ. 2015). Örneğin, pastel tonların hâkim olduğu bir sınıf ortamı, çocuğa huzur hissi verirken, parlak ve zıt renklerin yoğun olduğu ortamlarda aşırı uyarılma nedeniyle dikkat dağınıklığı görülebilir (Kwallek et al., 1997). Bu nedenle algısal uyum, çocuğun fiziksel ve duyuşal rahatlığını artırır.

Çocukların mekân algısı yalnızca fiziki yapıdan ibaret değildir; mekân, onların gelişimsel özelliklerine uygun olarak düzenlendiğinde çocukların hem duyuşal hem bilişsel dünyasını şekillendiren güçlü bir pedagojik araç hâline gelir. Algıya dayalı bu bütüncül yaklaşım, eğitim ortamlarının çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı biçimde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

2.5.2. Duyusal Deneyim ve Çocuk

Duyusal deneyim, çocuğun çevreyle olan ilk ve en temel etkileşim biçimlerinden biridir. Görme, işitme, dokunma, koku alma ve tat alma gibi duyular aracılığıyla çocuk, dış dünyaya dair bilgi edinir ve çevresini anlamlandırır. Erken çocukluk döneminde duyuşal algı, hem nörolojik gelişim hem de bilişsel yapı açısından büyük bir öneme sahiptir (Case-Smith ve O'Brien, 2010). Bu dönemde yaşanan duyuşal deneyimler, çocuğun zihinsel haritalar oluşturmaya, motor becerilerini geliştirmesine ve çevreyle daha etkin bağlar kurmasına katkı sağlar.

Eğitim mekânlarının bu bağlamda çocuğa sunduğu duyuşal uyaranlar, gelişimin yönünü belirleyebilir. Dokunsal yüzeyler, değişen doku ve sıcaklıklar, farklı renk ve ışık geçişleri, yumuşak ya da yoğun ses düzeyleri gibi çevresel unsurlar; çocuğun çevresine karşı duyarlılığını artıran ve duyuşal bütünlüğünü güçlendiren etmenlerdir (Dudek, 2010). Duyusal açıdan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, çocukların daha

kalıcı ve anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturmalarını sağlar. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların aktif öğrenme süreçleri, duyular aracılığıyla desteklendiğinde çok daha güçlü hale gelir (Kwon, 2002).

Montessori eğitim modeli, bu anlayışı sistematik olarak uygulayan nadir pedagojik yaklaşımlardan biridir. Maria Montessori, çocuğun duyular aracılığıyla öğrenmesini bir gelişimsel ihtiyaç olarak tanımlamış ve bu ihtiyaç doğrultusunda "duyusal materyaller" geliştirmiştir. Bu materyaller, renk, boyut, ağırlık, ses ve doku farklılıklarıyla çocuğun görsel-işitsel-dokunsal algılarını harekete geçirir. Örneğin, “kırmızı çubuklar”, “ses kutuları” ya da “dokunma tahtaları” gibi araçlar, çocukların sadece kavramsal bilgiyi değil, aynı zamanda çevresel farkındalık ve dikkat kontrolü gibi bilişsel becerileri de edinmelerine imkân sağlar (Lillard, 2005; Bagby, 2007).

Reggio Emilia yaklaşımında da duyusal deneyim, çocuğun öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Bu modelde, çocukların “100 dili” olduğu kabul edilir ve bu dillerin çoğu duyusal deneyimler üzerinden ifade bulur (Edwards et al., 2012). Çocuklar, doğal materyallerle temas ederek, suyla, kil ile, yapraklarla veya kumaşlarla etkileşim kurarak öğrenirler. Duyuların harekete geçirildiği bir ortamda çocuk, sadece fiziksel değil aynı zamanda estetik ve duygusal olarak da çevresine bağ kurar. Bu bağlamda duyusal deneyim, çocuğun çevreyle kurduğu ilişkinin duygusal ve bilişsel boyutunu destekler.

Çocuklar için oluşturulan mekânlarda duyusal deneyimlerin yeterince desteklenmemesi, özellikle duyusal bütünleme bozukluğu riski taşıyan bireylerde gelişimsel gerilikler yaratabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim yapılarında duyusal açıdan zengin ve dengeli uyaranlar sunulması gerekir. Aksi takdirde aşırı uyaran ya da uyaran eksikliği, çocuklarda dikkat bozukluğu, huzursuzluk ya da öğrenme güçlükleri gibi sonuçlar doğurabilir (Ayres, 2005).

Duyusal deneyim, çocuğun mekâna dair farkındalığını güçlendirir, algısal gelişimini destekler ve çevreyle daha etkili bir öğrenme ilişkisi kurmasını sağlar. Duyular yoluyla öğrenen çocuk, hem motor hem de bilişsel becerilerini bir bütünlük içinde geliştirir. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde duyusal deneyimleri ön planda tutan tasarım ve program yaklaşımları, çocuğun gelişimsel potansiyelini en üst düzeye çıkaracak güçlü birer araç olarak değerlendirilmelidir.

2.5.3. Hareketlilik ve Çocuk

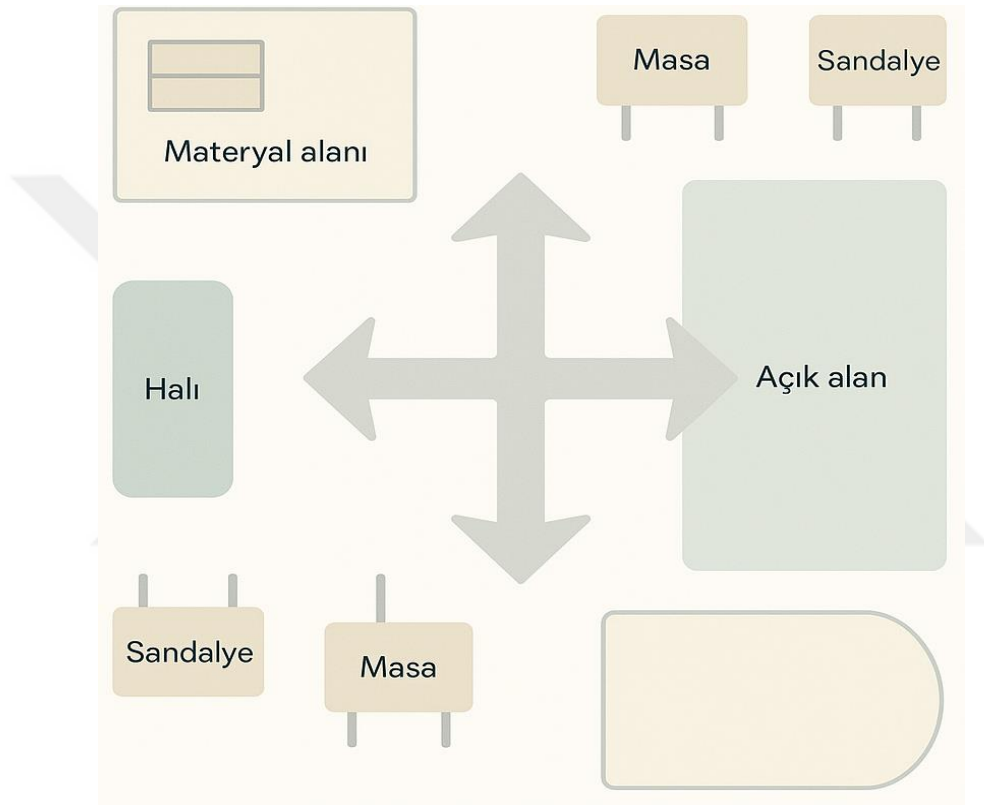
Erken çocukluk dönemi, çocukların fiziksel dünyayla aktif bir şekilde etkileşim kurarak gelişim gösterdikleri bir evredir. Bu dönemde hareketlilik, çocukların yalnızca bedensel değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de doğrudan etkileyen temel bir ihtiyaçtır. Hareket yoluyla öğrenme, çocuğun dış dünyayı keşfetme, kendini ifade etme ve çevresel ipuçlarını kavrama sürecinin merkezindedir (Pellegrini ve Smith, 1998). Dolayısıyla eğitim ortamlarının, çocukların doğal hareket ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde kurgulanması, pedagojik açıdan büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim mekânlarının statik, tek yönlü ve sınırlayıcı yapıda olması, çocukların hareket etme özgürlüklerini kısıtlayarak hem fiziksel gelişimlerini hem de öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yerine, çocukların sınıf içinde rahatça dolaşabilecekleri, kendi öğrenme alanlarını seçebilecekleri ve farklı aktiviteler arasında serbest geçiş yapabilecekleri esnek mekânsal düzenlemelere ihtiyaç vardır (Bilton, 2010). Bu bağlamda, açık planlı sınıf yerleşimi, farklı öğrenme istasyonları ve hareketi teşvik eden materyal organizasyonu, çocuğun aktif katılımını artıran başlıca tasarım stratejileri arasında yer alır.

Montessori eğitim modeli, çocuğun özgürce hareket etmesini temel alan bir öğrenme ortamı önerir. Montessori sınıflarında çocuklar, kendi ilgi alanlarına göre materyalleri seçer, istedikleri alanda çalışır ve etkinliklerini bitirdikten sonra materyali ait olduğu yere yerleştirir. Bu serbestlik, çocuğun hem fiziksel hem de bilişsel bağımsızlığını desteklerken, aynı zamanda sınıf içi düzeni de korur (Lillard, 2005). Maria Montessori'nin "hareketin eğitimi" yaklaşımı, bedensel etkinlikleri salt enerji boşalımı olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak ele alır. Ona göre hareketsiz bir öğrenme ortamı, çocuğun gelişim ritmine aykırıdır (Montessori, 1967).

Benzer şekilde Reggio Emilia yaklaşımında da hareketlilik, çocuğun düşünce üretme, ilişki kurma ve kendini ifade etme sürecinde vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilir. Bu modelde çocuk, mekân içinde bir gezgin olarak tanımlanır; yani çocuklar mekânlar arasında geçiş yaparak farklı öğrenme deneyimlerini keşfeder. Bu geçişler sırasında çocuklar; yeni malzemelerle karşılaşır, sosyal ilişkiler geliştirir ve kendi öğrenme yolculuklarını yapılandırırlar (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Hareket, bu anlamda çocuğun mekânla kurduğu etkileşimde hem fiziksel hem de bilişsel bir araç olarak işlevlik kazanır.

Çocukların hareketlilikleri, aynı zamanda sosyal etkileşimlerin de yapıtaşını oluşturur. Fiziksel hareket, grup oyunları, ortak materyal kullanımı ve proje bazlı çalışmalarda iş birliği gibi etkileşimleri tetikler. Özellikle açık alanların, iç ve dış mekân geçişlerinin kesintisiz olduğu tasarımlarda çocuklar, doğayla temas ederek hareket özgürlüklerini daha da genişletir. Araştırmalar, fiziksel olarak aktif olan çocukların sosyal becerilerinde ve akademik performanslarında anlamlı gelişmeler gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Tremblay ve diğ. 2016).



Şekil 2. 14. Hareket Serbestliği Sağlayan Montessori Sınıf Yerleşimi (Lillard,2005).

Hareketin yalnızca bedenin değil zihnin de uyarıcısı olduğu gerçeğiyle, eğitim mekânlarının hareket odaklı öğrenmeyi teşvik edecek biçimde tasarlanması, çağdaş pedagojik anlayışların vazgeçilmez bir gerekliliğidir. Bu bağlamda esnek yerleşim planları, modüler mobilyalar, çok amaçlı alanlar ve doğayla bütünleşik dış mekânlar; çocuğun hareket yoluyla öğrenmesini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

2.5.4. Mekânın Sosyal ve Duygusal Etkisi

Eğitim ortamları, yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı alanlar olmanın ötesinde, çocukların duygusal güvenlik ve sosyal bağlanma ihtiyaçlarını karşılayan yapılar olarak değerlendirilmelidir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocuklar çevreleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla dünyayı anlamlandırmaya başlarlar. Bu bağlamda, mimari mekânlar, çocukların duygularını ifade etme biçimlerini, sosyal ilişkiler kurma eğilimlerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını doğrudan etkileyen pedagojik araçlara dönüşmektedir (Olds, 2001; Woolner, 2009).

Çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olarak tasarlanmış bir eğitim ortamı, onların aidiyet duygusunu geliştirir. Bu duygu, çocuğun kendini ortamın bir parçası olarak hissetmesini sağlar ve bu bağ, çocuğun öğrenmeye olan açıklığını artırır (Fisher, 2005). Özellikle sıcak ve doğal malzemelerin kullanımı, sade renk paletleri ve insan ölçeğinde düzenlenmiş alanlar, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur (Dudek, 2000). Bu bağlamda Montessori sınıflarındaki yapılandırılmış ancak özgürlük sunan düzen, çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen temel unsurlardan biridir (Lillard, 2005).

Sosyal gelişim açısından bakıldığında, çocukların birlikte öğrenebileceği, iş birliği yapabileceği ve etkileşim kurabileceği alanların tasarımı kritik öneme sahiptir. Açık planlı sınıflar, esnek mobilya düzenleri ve grup çalışmalarına uygun alanlar, çocukların bir araya gelerek ortak çalışmalar yapmalarını destekler. Özellikle Reggio Emilia yaklaşımında, mekânın "üçüncü öğretmen" olarak tanımlanması, sosyal öğrenmenin ne denli çevresel koşullara bağlı olduğunu vurgular (Gandini, 2012).

Mekânın duygusal etkileri, çocukların kaygı düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve empati geliştirme süreçleri üzerinde de belirleyici rol oynar. Örneğin, sınıfta kişisel alanlara saygı duyulan bir düzenin olması, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlar ve bu durum onun başkalarına saygı duymasıyla da ilişkilidir (Yalçın, 2018). Ayrıca, sınıf içerisinde çocukların duygularını ifade edebilecekleri sessiz köşeler, kendilerini rahatlatabilecekleri alanlar, duygusal farkındalıklarının gelişmesine katkı sunar (Rinaldi, 2006).

Öğretmenler de bu bağlamda sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen fiziksel koşullarda daha etkin gözlem yapabilir, çocuklara zamanında ve duyarlı müdahalelerde bulunabilir. Açık ve erişilebilir mekânlar, öğretmenlerin çocuklarla birebir etkileşim kurmasını kolaylaştırır, bu da pedagojik ilişkinin güçlenmesini sağlar (Temel ve Öden, 2012).

Çocukların sosyal bağ kurmalarını ve duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlayan bir eğitim mekânı, onların gelişiminde kalıcı ve olumlu etkiler bırakır. Bu nedenle, mimari mekân tasarımları sadece işlevsellik değil, aynı zamanda duygusal deneyim ve sosyal etkileşim perspektifinden de değerlendirilmelidir. Bu anlayış, okul öncesi eğitim yapılarının çocuk odaklı bir perspektifle yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Tablo 2. 9. Çocuk ve Mekân İlişkisi: Algı, Duyusal Deneyim ve Hareketlilik.

Konu	Tanım	Çocuk Gelişimi Açısından Önemi	Örnek Mekansal Düzenlemeleri	Pedagojik Etkiler
Çocuk ve Mekân: Algı	Çocukların çevresel uyaranları nasıl algıladığı ve mekânsal farkındalık geliştirdiği süreç	Mekân algısı çocukların güvenlik duygusu, oryantasyonu ve bağımsız hareket etmesini destekler.	Çocuk ölçeğinde tasarlanmış mobilyalar, renklerin ve ışığın bilinçli kullanımı, açık alanların çeşitliliği	Çocukların çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırır, özgüven kazanmalarına yardımcı olur.
Duyusal Deneyim ve Çocuk	Çocukların mekânla olan etkileşiminde beş duyusunu nasıl kullandığı ve deneyimlediği süreç	Duyusal uyaranlar, bilişsel ve motor gelişimi destekleyerek öğrenmeyi kolaylaştırır.	Doğal malzemelerin kullanımı, doku ve renk çeşitliliği, farklı sıcaklıklara ve seslere maruz kalma	Çocukların keşfetme duygularını artırır, duysal hafızalarını güçlendirir, bilişsel gelişimi destekler.
Hareketlilik ve Çocuk	Çocukların mekân içinde serbestçe hareket etme, keşfetme ve fiziksel aktivite yapma durumu	Fiziksel hareket, motor becerilerin gelişimi, keşif ve mekânsal algının artmasını sağlar.	Geniş hareket alanları, açık oyun alanları, esnek ve modüler mobilyalar	Çocukların kas gelişimini destekler, enerjilerini doğru yönlendirmelerine yardımcı olur, özgürlük hissi kazandırır.
Mekânın Sosyal ve Duygusal Etkisi	Çocukların mekân içinde diğer çocuklarla kurduğu sosyal ilişkiler ve duygusal bağlar	Sosyal etkileşim, empati, iş birliği ve duygusal gelişim için kritik rol oynar.	Grup çalışmaları için düzenlenmiş mekânlar, bireysel alanlar, sessiz ve dinlenme alanları	Çocukların sosyal becerilerini güçlendirir, takım çalışmasına teşvik eder, bireysel ve grup dengesi sağlar.

* Bu tabloda sunulan veriler, çocuk gelişimi ve mekân tasarımına ilişkin yapılan akademik araştırmalardan derlenmiştir (Gibson, 1979; Moore, 1986; Trawick-Smith, 2014; Kaya ve Yıldız, 2021; Yıldırım ve Demir, 2020) (Montessori, 1912; Smith ve Brown, 2018; Çetin ve Aksoy, 2019) (Heft, 1988; Koralek, 2018; Aydın ve Koçak, 2022) (Gallahue ve Donnelly, 2007; Şen ve Özkan, 2020) (Vygotsky, 1978; Berk, 2013; Karaca ve Demirtaş, 2021).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, Montessori eğitim modelinin mimari mekân algısına etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılan materyaller ve uygulanan yöntemler detaylandırılmaktadır. Araştırmada, **Gaziantep Okul 1** ve **Gaziantep Okul 2** okullarında yapılan gözlemler ve eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler temel alınarak **Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)** yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, Montessori eğitim modelinin mekânsal düzenleme ve eğitim sürecine etkileri sistematik bir şekilde karşılaştırılmıştır (Saaty, 1980; Saaty, 2008).

3.1. Materyal

Araştırmada kullanılan materyaller aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır:

Görüşme Kayıtları ve Transkriptler:

Gaziantep Okul 1 : Eğitimci G.A kişisi ile yapılan birebir görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Gaziantep Okul 2: Eğitimci N.Ö kişisi ile yapılan görüşme kayıtları değerlendirilmiştir.

Gözlem Verileri: Okulların fiziksel ortamı, sınıf düzeni, Montessori eğitim materyallerinin kullanım durumu ve eğitim süreçlerine yönelik yapılan gözlemler derlenmiştir.

Literatür Tarama Sonuçları: Montessori eğitimi, mimari mekân algısı ve eğitim ortamlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkında yapılan akademik çalışmalar incelenmiştir (Lillard, 2005; Ceylan ve Özdemir, 2019).

Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) Değerlendirme Verileri: İki okulun Montessori eğitim modeline uygunlukları, belirlenen kriterler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Görüşme toplam 10 kişi ile yapılmıştır.

AHP Karşılaştırma Tablosu ve Grafikler: İki okulun belirlenen kriterlere göre aldığı puanlar ağırlıklandırılarak analiz edilmiştir.

3.2. Yöntem

Bu araştırmada, iki okulun Montessori eğitim modeline uygunluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla **Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)** yöntemi kullanılmıştır. AHP, çok kriterli karar verme sürecinde kullanılan, kriterlerin ve alternatiflerin ağırlıklandırılarak karşılaştırıldığı bir yöntemdir (Saaty, 1980). Bu bağlamda şu adımlar izlenmiştir:

Problemin Tanımlanması: Montessori eğitim modelinin mekânsal algıya etkisini belirlemek amacıyla, eğitim ortamları kriter bazında değerlendirilmiştir.

Kriterlerin Belirlenmesi: Montessori eğitim modeline göre belirlenen temel kriterler:

Mekânsal Düzenleme: Sınıfların çocukların bağımsız hareket edebilmesine uygun olup olmadığı.

Materyal Kullanımı: Materyallerin çeşitliliği, ulaşılabilirliği ve çok amaçlı kullanımı.

Bireysel Öğrenme Ortamı: Çocukların bireysel olarak çalışabileceği alanların oluşturulması.

Bağımsızlığı Teşvik Etme: Çocukların kendi kararlarını almasına ve özgüven geliştirmesine yönelik ortamın sağlanması.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin Montessori pedagojisine yönelik aldıkları eğitimlerin seviyesi ve sürekli eğitim programları (Montessori, 1912).

Karşılaştırma Matrisi Oluşturulması: Okullar belirlenen kriterlere göre 1-9 ölçeğinde karşılaştırılmıştır.

Ağırlıklandırma ve Öncelik Sıralaması: Kriterler ve alternatifler ağırlıklandırılarak, her okulun Montessori eğitimine uygunluğu belirlenmiştir.

Sonuçların Değerlendirilmesi: AHP analizinin sonuçları yorumlanarak, Montessori eğitim modelinin okul öncesi yapılar üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bu yöntem sayesinde, Montessori eğitim modelinin mekânsal algıya etkisi sistematik ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmiş ve her iki okulun bu modele uygunluk düzeyi belirlenmiştir (Saaty, 2008).

3.2.1. Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) Yöntemi ve Kullanımı

AHP yöntemi ile iki okulun Montessori eğitim modeline uygunluğu belirlenirken aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Hiyerarşik Modelin Tanımlanması: Montessori eğitim modelinin mimari mekân algısına etkisini belirlemek amacıyla kriterler ve alternatifler tanımlanmıştır.

Kriterlerin Belirlenmesi: Montessori mekân tasarımını değerlendirmede kullanılan kriterler oluşturulmuştur (Saaty, 1980).

Karşılaştırmalı Değerlendirme Matrisi: Okullar belirlenen kriterler doğrultusunda kıyaslanarak AHP matrisi oluşturulmuştur.

Ağırlıklı Önceliklerin Hesaplanması: Kriterler ve alternatifler ağırlıklandırılarak analiz edilmiştir.

Sonuçların Değerlendirilmesi: Montessori eğitim modelinin mekânsal organizasyona etkisi analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.2.2. Kriterlerin Belirlenmesi ve AHP Ağırlıklandırma Süreci

AHP analizinde, Montessori eğitimi açısından iki okulu değerlendirmek için aşağıdaki temel kriterler belirlenmiştir:

Eğitimcilerin Montessori Eğitimi Altyapısı: Öğretmenlerin Montessori eğitimi konusundaki yeterlilikleri ve aldıkları eğitimler.

Materyal Kullanımı ve Seçim Kriterleri: Montessori materyallerinin seçimi, erişilebilirliği ve çocukların eğitimine katkısı (Lillard, 2011).

Sınıf ve Mekân Tasarımı: Okul ortamının Montessori felsefesine uygunluğu, çocukların bağımsızlıklarını destekleyici düzenlemeler.

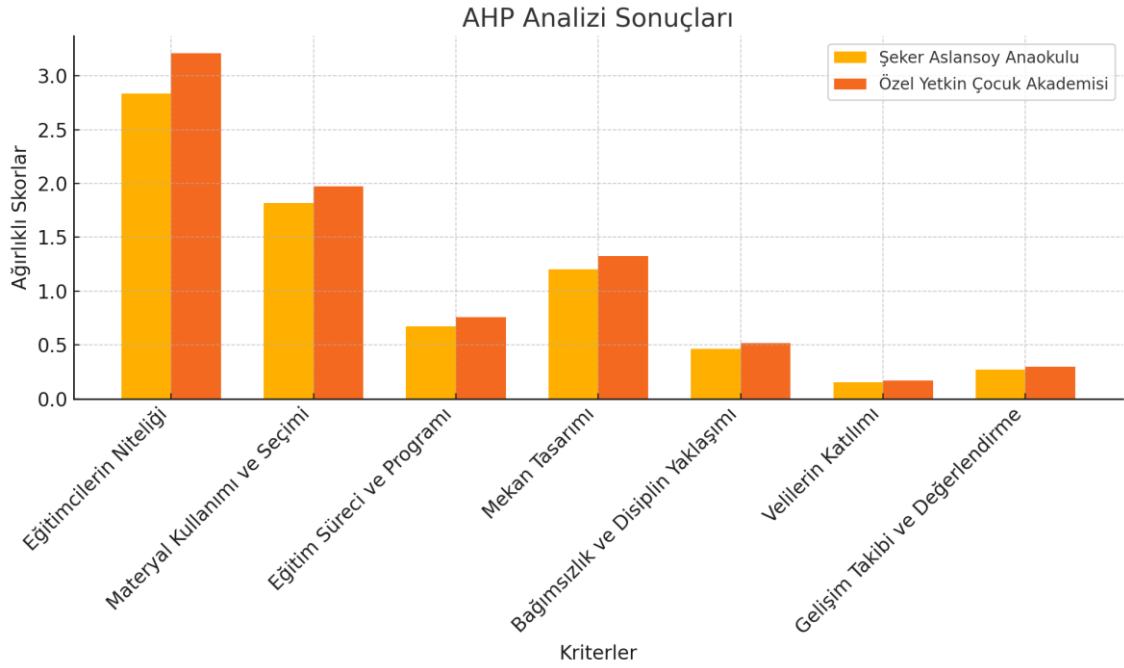
Serbest Çalışma ve Bağımsızlık İlkesi: Çocukların bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen serbest çalışma alanları.

Disiplin ve Sosyal Gelişim Yaklaşımı: Montessori modelinde çocukların disiplin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi.

Velilerin Eğitime Katılımı: Velilerin Montessori sürecine dahil edilme yöntemleri.

İlkokula Geçiş Süreci: Montessori eğitiminden gelen çocukların ilkokula uyum süreçleri.

Bu kriterler doğrultusunda her okulun Montessori eğitim modeline uygunluğu, AHP yöntemi ile belirlenen ağırlıklarla değerlendirilmiştir. Kriter Ağırlıklarını AHP yönteminde, kriterlerin önem derecesini belirlemek için ikili karşılaştırma matrisi kullanılır. Bu matriste, bir kriterin diğer kriterlere kıyasla ne kadar önemli olduğu uzman görüşleri ve literatür taraması ile belirlenir.



Şekil 3. 1. AHP Analizi Ağırlık Sonuçları

Tablo 3. 1. Okulların Montessori eğitim modeline uygunluğu belirlenen kriterler ve ağırlık yüzdeleri.

Kriter	Ağırlık (%)
Eğitimcilerin Niteliği	37,78
Materyal Kullanımı ve Seçimi	22,71
Eğitim Süreci ve Programı	9,58
Mekan Tasarımı	15,41
Bağımsızlık ve Disiplin Yaklaşımı	7,1
Velilerin Katılımı	3,05
Gelişim Takibi ve Değerlendirme	4,37

* Bu ağırlıklar, Montessori mekân tasarımına yönelik literatürde yer alan çalışmalar, saha gözlemleri ve uzman görüşleri dikkate alınarak hesaplandı.

3.2.3. Verilerin Analizi ve Sonuçların Değerlendirilmesi

AHP analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. 2. Kriter ağırlıklarına göre okulların puanları.

Kriter	Ağırlık (%)	Gaziantep Okul A	Gaziantep Okul B
Eğitimcilerin Niteliği	37,78	7,5	8,5
Materyal Kullanımı ve Seçimi	22,71	8,0	8,7
Eğitim Süreci ve Programı	9,58	7,0	7,9
Mekan Tasarımı	15,41	7,8	8,6
Bağımsızlık ve Disiplin Yaklaşımı	7,1	6,5	7,3
Velilerin Katılımı	3,05	5,0	5,5
Gelişim Takibi ve Değerlendirme	4,37	6,2	6,8

* Bu ağırlıklar, Montessori mekân tasarımına yönelik literatürde yer alan çalışmalar, saha gözlemleri ve uzman görüşleri dikkate alınarak hesaplandı.

Tablo 3. 3. Okulların toplam AHP Skorları

Okul	Toplam AHP Skoru
Okul A	7,11
Okul B	8,05

* Her kriterin ağırlığı ile çarpılarak toplam skor hesaplanmıştır. **Hesaplamaların detayları için Ekler’e bakınız.**

Bu analiz sonucunda, Montessori eğitim modelinin mekânsal organizasyona etkisi açısından **Okul B, Okul A’ya kıyasla daha yüksek bir skor almıştır.** Okul B, Montessori mekân tasarımına daha uygun materyal seçimi, eğitim süreci ve bağımsızlığı destekleyen yapısıyla öne çıkmaktadır. AHP yöntemi ile yapılan karşılaştırmada, Montessori eğitiminin mimari mekân algısını nasıl şekillendirdiği belirlenmiş ve mekânsal organizasyonun Montessori pedagojisindeki rolü ortaya konmuştur.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, Montessori eğitim modelinin mimari mekân algısına etkisini anlamak amacıyla yapılan araştırmanın bulguları ayrıntılı bir şekilde sunulmaktadır. Bulgular, uluslararası Montessori anaokulları, Türkiye’de incelenen Montessori anaokulları ve AHP yöntemi ile gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizler ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca, Montessori mekân organizasyonu ile geleneksel okul öncesi mekânlarının karşılaştırılması ve çocukların mekân algısı üzerine yapılan değerlendirmeler ele alınmaktadır.

4.1. Uluslararası Montessori Anaokulları

Montessori eğitim modelinin farklı ülkelerdeki uygulamalarını analiz etmek amacıyla Çin, Brezilya, Kolombiya, Vietnam, İspanya ve Hindistan’da bulunan seçili Montessori anaokulları incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında eğitim felsefesi, mimari tasarım, mekânsal organizasyon, kullanılan malzemeler ve çocuk gelişimine etkileri değerlendirilmiştir.

4.1.1. Çin Beijing Peninsula Anaokulu

Beijing Peninsula Montessori Anaokulu, Çin’in Pekin kentinin Daxing Bölgesi’nde, Yizhuang Kültürel Sanayi Bölgesi içinde konumlanmıştır. 2017 yılında Shenzhen Peninsula Eğitim Grubu tarafından hayata geçirilen bu yapı, 3.800 m²’lik bir alanda inşa edilmiş olup, yaklaşık 200 öğrenciye eğitim verme kapasitesine sahiptir. Söz konusu anaokulu, çocukların sadece akademik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal, sanatsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir öğrenme ortamı sunar.

Mimari Tasarım ve Mekânsal Kurgu Yapının mimari tasarımı, ArkA Design tarafından yürütülmüş ve başlangıçta ofis kullanımı için planlanan bir bina, Montessori eğitim felsefesine uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. En dikkat çekici mimari unsurlar arasında, sınıf birimlerinin minyatür ev formlarında tasarlanması yer almaktadır. Bu "evcikler", çocukların kendilerini ait hissetmeleri, ortamı tanımaları ve içselleştirmeleri amacıyla planlanmıştır (Arka Design, 2018).

Ana kütüphane alanı, bir ağacın merkezde konumlandığı "kırsal kasaba meydanı" metaforu ile şekillendirilmiş olup, bireysel ve grup öğrenmelerine imkan tanıyacak esneklikte tasarlanmıştır. Sınıflar arası koridorlar yalnızca geçiş alanları

olarak değil; aynı zamanda sergi, okuma ve etkileşim alanları olarak planlanmıştır (Montessori, 1967).

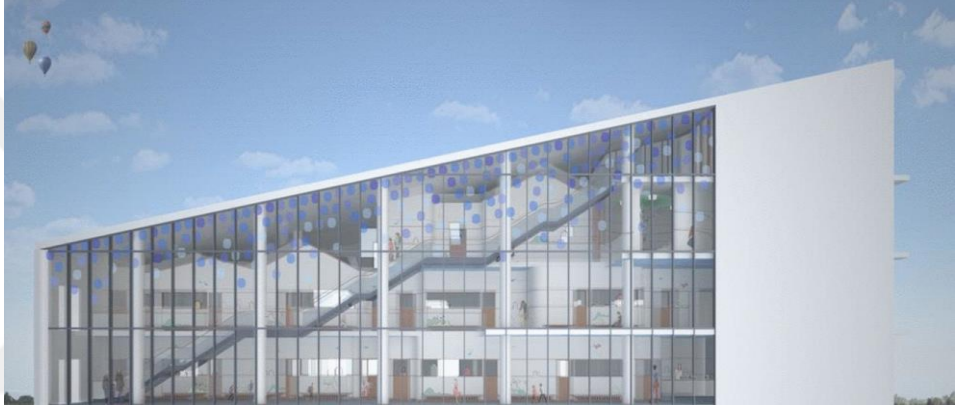
Eğitim Felsefesi ile Mekânsal Uyum Montessori felsefesiyle uyumlu olarak her sınıf, çocukların bireysel öğrenme ritmine yanıt verecek şekilde çok işlevli olarak düzenlenmiştir. Tüm mobilyalar çocuk boyutlarına uygun olup, materyaller kolay erişebilir konumda ve yalnızca birer adet olacak şekilde yerleştirilmiştir. Bu tasarım kararı, çocuklarda paylaşma ve sabır gibi sosyal becerilerin gelişmesine katkı sunar (Lillard, 2005).

Doğal malzemelerin (ağaç, pamuk, yün vb.) ağırlıkta kullanıldığı sınıf içi düzen, nötr tonlar ve sade duvar yüzeyleri ile birleştirilerek dikkat dağınıklığının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Büyük pencereler aracılığıyla iç-dış mekân arasındaki sınırlar şeffaflaştırılarak, çocukların doğayla sürekli temas halinde olmaları sağlanmıştır (Barrett ve diğ. 2015).

Açık Alan Kullanımı ve Doğayla Etkileşim Okulun dış mekân tasarımı da Montessori ilkeleri doğrultusunda planlanmıştır. Geniş çim alanları, çok amaçlı spor alanları ve duyuusal deneyim odaklı doğal oyun alanları ile çocukların fiziksel aktivite seviyeleri artırılmaktadır. Bu alanlarda çocuklar, hem bireysel hem de grup oyunları oynayabilecekleri ortamlarla desteklenmektedir. Doğal malzemelerle oluşturulmuş tırmanma üniteleri, küçük bahçecilik alanları ve su oyun alanları bu kapsamda dikkat çekmektedir.

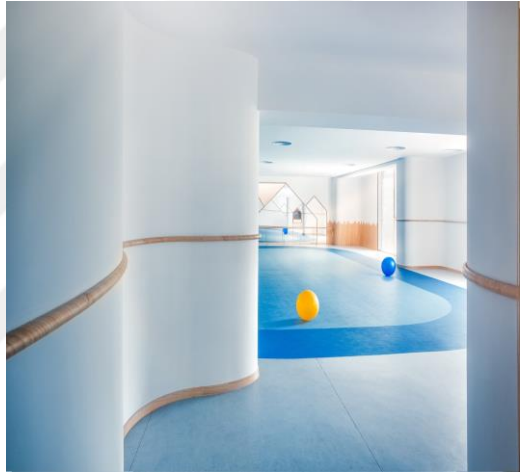
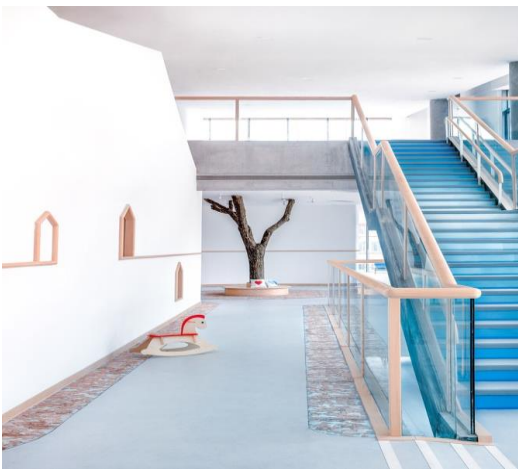
Genel Değerlendirme Beijing Peninsula Anaokulu, Montessori eğitim modelinin fiziksel mekâna entegrasyonunda başarılı bir örnektir. Tasarım kararları, çocukların bireysel gelişimlerini destekleyen, hareket özgürlüğüne imkan tanıyan ve doğayla temaslarını güçlendiren bir yapı ortaya koymaktadır. Bu okul, erken çocukluk eğitimi yapılarında mimari ve pedagojik uyumun nasıl sağlanabileceğine dair nitelikli bir model oluşturmaktadır.

Tablo 4. 1. Çin Beijing Peninsula Anaokulu Genel Bilgiler.

Beijing Peninsula Anaokulu		ÇİN
Genel Bilgiler	Konum	Pekin, Çin (Daxing Bölgesi – Yizhuang Kültürel Sanayi Bölgesi)
	Kuruluş Yılı	2017
	Mimari Tasarım Ekibi	ArkA Design
	Bina Tipi	Açık planlı ofis (1950'ler)
	Pedagojik Model	Maria Montessori'nin "özgür gelişim" felsefesiyle bütünleşik
	Dönüşüm Yaklaşımı	Çocuk ölçeğinde "minyatür ev" modülleri; ev formunda sınıf birimleri
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Bireysel öğrenme köşeleri, ortak sergi/etkileşim koridorları, esnek mobilya
	Ortak İç Mekânlar	Merkezde "kırsal meydan" kütüphane etrafı, sanat odaları, dans atölyesi
	Dış Mekân Düzenlemesi	Geniş bahçe ve oyun alanları, doğayla iç içe spor/dinlenme köşeleri, deneyimsel duyuşal parklar
	Malzeme ve Renk Seçimi	Ahşap odaklı doğal malzemeler; sade, nötr renk paleti ile dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınma
	Doğal Işık Kullanımı	Geniş pencereler ve şeffaf dolaşım akslarıyla iç-dış geçirgenlik; mekâna gün boyu eşit dağılmış aydınlık
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Materyallerin her birinden birer adet (paylaşma ve sabır eğitimi), bağımsız seçim imkânı, duyuşal ve sosyal beceri geliştirme

* Bu tablo, Mimari veriler ArchDaily (2018), eğitim felsefesi Lillard (2005), mekânsal etki Barrett ve diğ. (2015) kaynaklarından derlenmiştir.

Tablo 4. 2. Çin Beijing Peninsula Anaokulu İç Mekan.

 Okul Girişi	 Okul Girişi
 Okul Girişi	 Okul Girişi
 Okul Girişi	 Okul Girişi

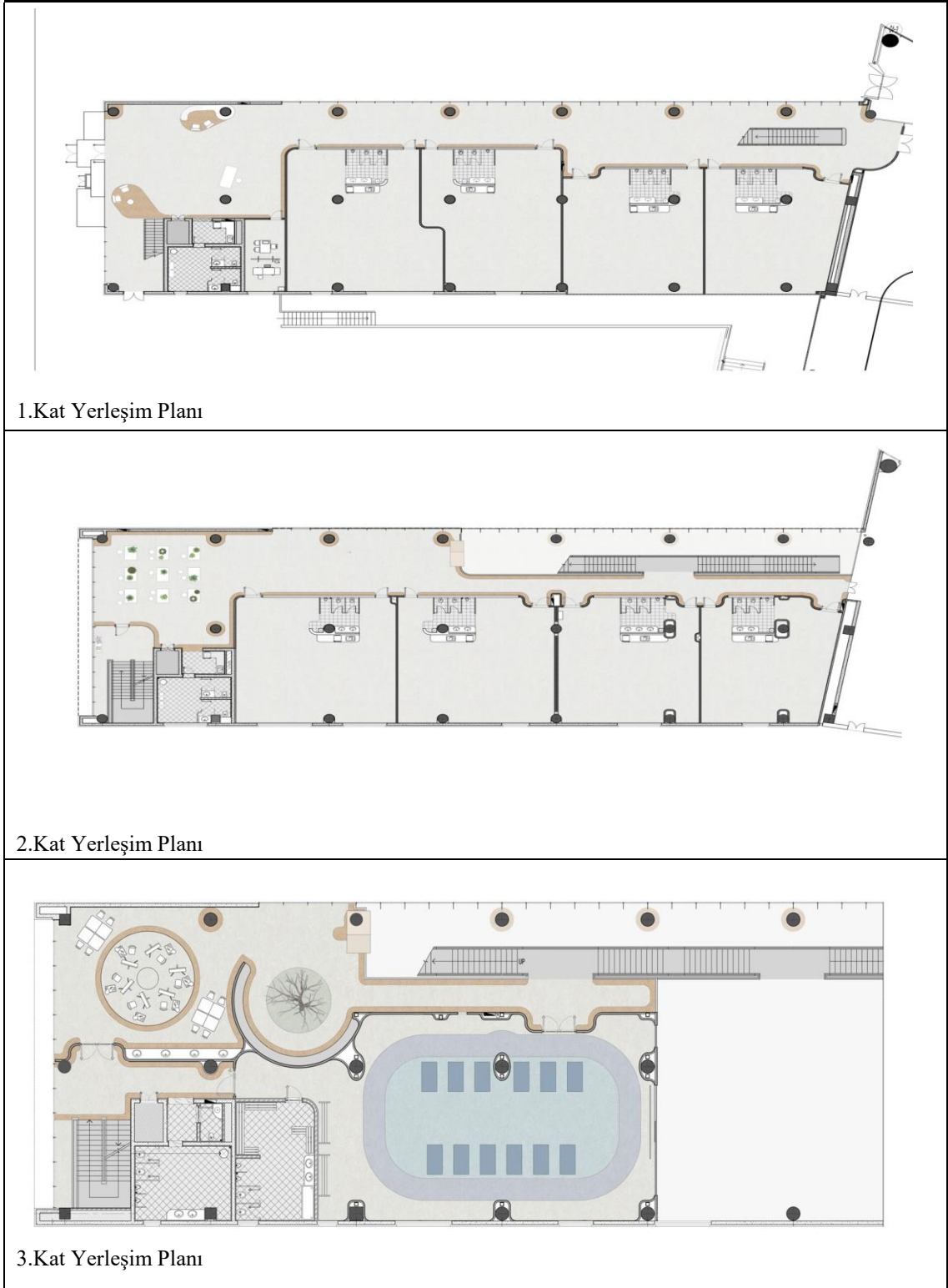
* Görseller: ArKA Design tarafından tasarlanan *Montessori Kindergarten*, ArchDaily üzerinden alınmıştır (2018).

Tablo 4. 3. Çin Beijing Peninsula Anaokulu İç Mekan.



* Görseller: Arka Design tarafından tasarlanan *Montessori Kindergarten*, ArchDaily üzerinden alınmıştır (2018).

Tablo 4. 4. Çin Beijing Peninsula Anaokulu Planlar.



* Görseller: ArKA Design tarafından tasarlanan *Montessori Kindergarten*, ArchDaily üzerinden alınmıştır (2018).

4.1.2. Brezilya Escola Infantil Montessori

Escola Infantil Montessori, Brezilya'nın São Paulo kentinde, Vila Mariana semtinde konumlanmıştır. 1956 yılında inşa edilen betonarme yapı, 2019 yılında Meius Arquitetura ve Raquel Cheib Arquitetura iş birliğiyle kapsamlı bir yenileme sürecinden geçirilmiştir. Yaklaşık 2 500 m²'lik alana yayılan okul, bugün 180 öğrenci kapasiteli olup, Portekizce–İngilizce çift dilli Montessori programı sunmaktadır (Meius Arquitetura, 2019).

Mimari Tasarım ve Dönüşüm Yaklaşımı , Orijinalde tek kademeli, betonarme okul binası olarak planlanan yapı, “adaptif yeniden kullanım” prensibiyle dönüştürülmüştür. Mevcut taşıyıcı sistem ve dış cephe kabuğu korunarak iç mekânda aşağıdaki müdahaleler yapılmıştır.

Tavan Pencereleri (skylight): Sınıf tavanlarına eklenen pencerelerle doğal ışık derinliğinin artırılması.

Açık Plan Düzeni: İç bölme duvarlarının büyük kısmı kaldırılarak modüler, esnek öğrenme adacıkları oluşturulması.

Doğal Havalandırma: Cephe açıklıkları hem kuzey hem güney yönünde genişletilerek hava akışının maksimize edilmesi.

Mekânsal Kurgu ve İç Düzen, Sınıf “Köşeleri”: Montessori pedagojisindeki ıslak, matematik, dil, duyuşsal ve kültürel materyaller için renk kodlu köşeler tasarlanmıştır (Souza, 2018). Her köşe, çocukların bağımsız keşiflerine izin veren erişilebilir raflar ve tezgâhlarla donatılmıştır.

Ortak Atölyeler: Drama, resim ve müzik atölyeleri, sınıflarla görsel ve akustik olarak ayrılmış, ama gerektiğinde tüm okul etkinlikleri için birleştirilebilecek biçimde planlanmıştır.

Koridor Galerisi: Uzun koridor boyunca yer alan sergi panoları, çocuk eserlerinin sergilenmesine ve öğretmen-veli etkileşimine açık bir ortam yaratır.

Eğitim Felsefesi ve Mekân İlişkisi, Montessori yöntemi, “çocuğun kendi başına öğrenmesi” ilkesine dayanır; bu bakımdan materyallerin tekil konumlandırılması, paylaşma ve sıra bekleme becerilerini pekiştirir². Ayrıca çift dilli program, çocukların hem Portekizce hem de İngilizce dil gelişimini eşzamanlı desteklemek için tasarlanmış özel dil laboratuvarları ve sessiz okuma köşelerine sahiptir (Araújo, 2020).

Açık Alan ve Doğa İlişkisi, Okulun arka bahçesi, yarı kapalı veranda ve organik formu oyun parkı elemanlarıyla zenginleştirilmiştir. Yeşil avlu, küçük grup bahçeciliği

etkinlikleri ve duyuşal yürüyüş yolları içerir. Bu alanlar, çocukların hem fiziksel aktivite hem de doğa deneyimi ihtiyacına cevap verir.

Escola Infantil Montessori, Brezilya bağlamında Montessori pedagojisinin mimari mekâna entegre edilmesinin güçlü bir örneğini sunar. Meius Arquitetura ve Raquel Cheib Arquitetura'nın adaptif yeniden kullanım stratejisi, sürdürülebilirlik ilkeleriyle Montessori öğrenme felsefesini bir araya getirerek, çocukların bağımsız keşif, dil gelişimi ve sosyal etkileşim becerilerini en üst düzeye taşıyan çağdaş bir eğitim ortamı yaratmıştır.



Tablo 4. 5. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Genel Bilgiler.

Escola Infantil Montessori		BREZİLYA
Genel Bilgiler	Konum	São Paulo, Brezilya
	Kuruluş Yılı	1950'ler (mevcut yapı)
	Mimari Tasarım Ekibi	Meius Arquitetura & Raquel Cheib Arquitetura
	Bina Tipi	1950'lerden kalma betonarme yapı
	Pedagojik Model	AMS onaylı Montessori, çift dilli (Portekizce-İngilizce)
	Dönüşüm Yaklaşımı	Çocuk ölçeğine uygun bölümlere ayırma, tavan pencereleri ekleyerek iç mekânda gün ışığı artırma
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Keşif köşeleri, yaş gruplarına göre renklendirilmiş alanlar
	Ortak İç Mekânlar	Sanat atölyesi, müzik odası, drama merkezi
	Dış Mekân Düzenlemesi	Yeşil avlu, yarı açık veranda, serbest oyun alanları
	Malzeme ve Renk Seçimi	Nötr zeminler, pastel boyalı duvarlar; mobilyalarda doğal ahşap kullanımı
	Doğal Işık Kullanımı	Tavan pencereleri ve geniş cephe açıklıklarıyla mekâna yaygın doğal ışık
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Montessori köşeleri, dil laboratuvarı, aylık ebeveyn seminerleri

* Bu tablo, Tasarım detayları ArchDaily (2019), pedagojik uyum Araújo (2020) ve Souza (2018) kaynaklarına dayanmaktadır.

Tablo 4. 6. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu İç Mekan.



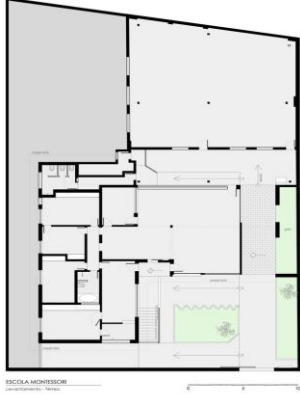
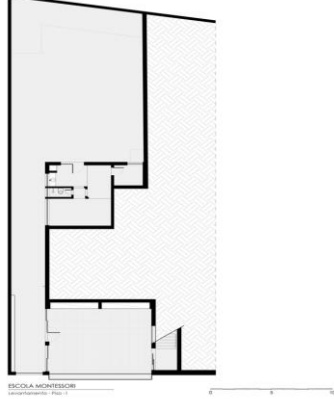
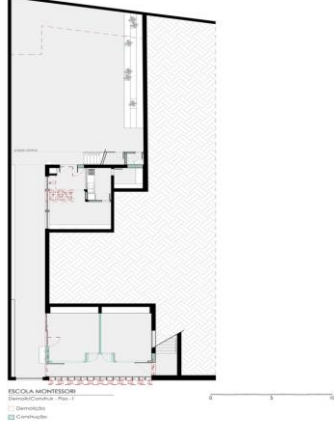
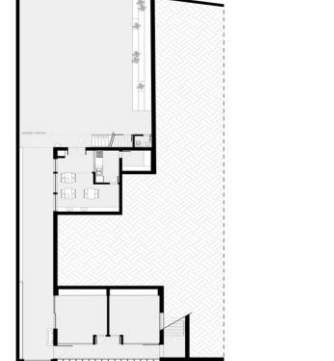
* Görseller: *Montessori Kindergarten*, Meius Arquitetura ve Raquel Cheib Arquitetura tarafından tasarlanmış olup, ArchDaily'den alınmıştır (2018).

Tablo 4. 7. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Dış Mekan.



* Görseller: *Montessori Kindergarten*, Meius Arquitetura ve Raquel Cheib Arquitetura tarafından tasarlanmış olup, ArchDaily'den alınmıştır (2018).

Tablo 4. 8. Brezilya Escola Infantil Montessori Anaokulu Planlar.

 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta	 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta
Plan 1	Plan 2
 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta	 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta
Plan 3	Plan 4
 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta	 ESCOLA MONTESSORI Desenho Construtivo - Planta
Plan 5	Plan 6

* Görseller: *Montessori Kindergarten*, Meius Arquitetura ve Raquel Cheib Arquitetura tarafından tasarlanmış olup, ArchDaily'den alınmıştır (2018).

4.1.3. Kolombiya Montessori Anaokulu

Konum ve Temel Bilgiler, Montessori School, Kolombiya'nın Antioquia bölgesindeki Rionegro kentinde, Cabeceras/San Nicolás otoyolunun bitişiğinde, 76 017 m²'lik bir arazi üzerinde konumlanır. Toplamda 2 000 m² kapalı kullanım alanı sunan yapı, 2018 yılında Estudio Transversal tarafından tamamlanmıştır . Kampüs, yaklaşık 220 öğrenciyi ağırlayabilecek biçimde planlanmış olup; eğitim, sanat, dram ve sosyal etkileşimi destekleyen çok işlevli mekânlardan oluşur.

Mimari Tasarım ve Mekânsal Kurgu, Estudio Transversal, arazi-topoğrafya ilişkisini “topoğrafik uyum” teması çerçevesinde ele almıştır. Yamaç boyunca kademeli basamaklar (platformlar) oluşturarak, her teraslayıcı düzey bir sınıf bloğu veya açık öğrenme terası olarak işlev kazanır. Sınıf modülleri, dairesel organizasyon şemasında yer alır; modülün ortasındaki ‘merkezî avlu’, hem grup çalışmaları hem de bireysel keşif için esnek bir sahne sunar . Geleneksel kapalı koridor yerine tasarlanan yarı açık galeriler ise koruma sağlarken, sergi panoları ve duyuşsal oyun köşeleriyle dolaşımı pedagojik bir etkinlik eksenine dönüştürür.

Eğitim Felsefesi ile Mekânsal Uyum, Montessori felsefesinde “mekân, üçüncü öğretmendir” ilkesi, bu projede merkezî avlu ve dairesel planla vücut bulur. Çocuk boyuna uygun raf sistemleri, yerden yükseklik ve mobilya düzenlemeleri, öğrencilerin kendi hızlarında materyal seçmelerine imkân tanır (Lillard, 2005). Sürgülü cam paneller, iç-dış sınırını kaldırarak çocukların doğayla kesintisiz ilişki kurmasını destekler .

Açık Alan ve Doğa Etkileşimi, “Hareket eden bahçe” yaklaşımı doğrultusunda, korunmuş ağaç dokusu ve doğal bitki örtüsü arasına yerleştirilen taş patikalar, çocukların hem motor hem de duyu gelişimini pekiştiren yürüyüş yolları oluşturur. Mini bahçecilik modülleri çocukların bitki yetiştirme deneyimi kazanmasına olanak verirken, ekolojik yağmur bahçeleri su döngüsü farkındalığını artırır. Spor ve oyun alanları, arazinin daha düz platformlarına konuşlandırılarak topoğrafyanın pedagojik işlevine uygun kullanımı güvence altına alır .

Montessori School (Rionegro), “topoğrafik uyum” stratejisi ve dairesel modül düzeniyle erken çocukluk eğitimi mekânlarında doğa odaklı pedagojinin mimarî yansımaları başarıyla ortaya koyar. Bu örnek, doğal çevreyle bütünleşik tasarımın Montessori ilkeleriyle nasıl iç içe geçebileceğine dair nitelikli bir model sunmaktadır.

Tablo 4. 9. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Genel Bilgiler.

Montessori Anaokulu (Rionegro)		KOLOMBİYA
Genel Bilgiler	Konum	Rionegro, Antioquia, Kolombiya
	Kuruluş Yılı	2018
	Mimari Tasarım Ekibi	Estudio Transversal
	Bina Tipi	Yeni yapı, arazi topoğrafyasına uyumlu planlama
	Pedagojik Model	Montessori + Açık uçlu proje tabanlı öğrenme
	Dönüşüm Yaklaşımı	Arazi eğimlerini koruyarak seviye farklılıklarıyla öğrenme terasları yaratma
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Dairesel düzen, esnek oturma grupları
	Ortak İç Mekânlar	Merkezî toplantı meydanı, multi-dans alanı, laboratuvar
	Dış Mekân Düzenlemesi	Platformlar, küçük meydanlar, doğal bitki örtüsü içinde oyun alanları
	Malzeme ve Renk Seçimi	Sıcak tonlu kaplama taşları, ahşap profiller, peyzajda doğal bitkiler
	Doğal Işık Kullanımı	Geniş açıklıklar ve iç avlu düzenlemeleriyle iç mekânların gün boyu aydınlanması
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Arazi keşif parkurları, doğa laboratuvarları, kademeli öğrenme terasları

* Bu tablo, Mekânsal analiz Estudio Transversal (2018) ve pedagojik yaklaşımlar Vélez (2019) ile Gómez (2021) tarafından incelenmiştir.

Tablo 4. 10. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Dış Mekan.



Dış Mekan



Dış Mekan



Dış Mekan



Dış Mekan



Dış Mekan



Dış Mekan

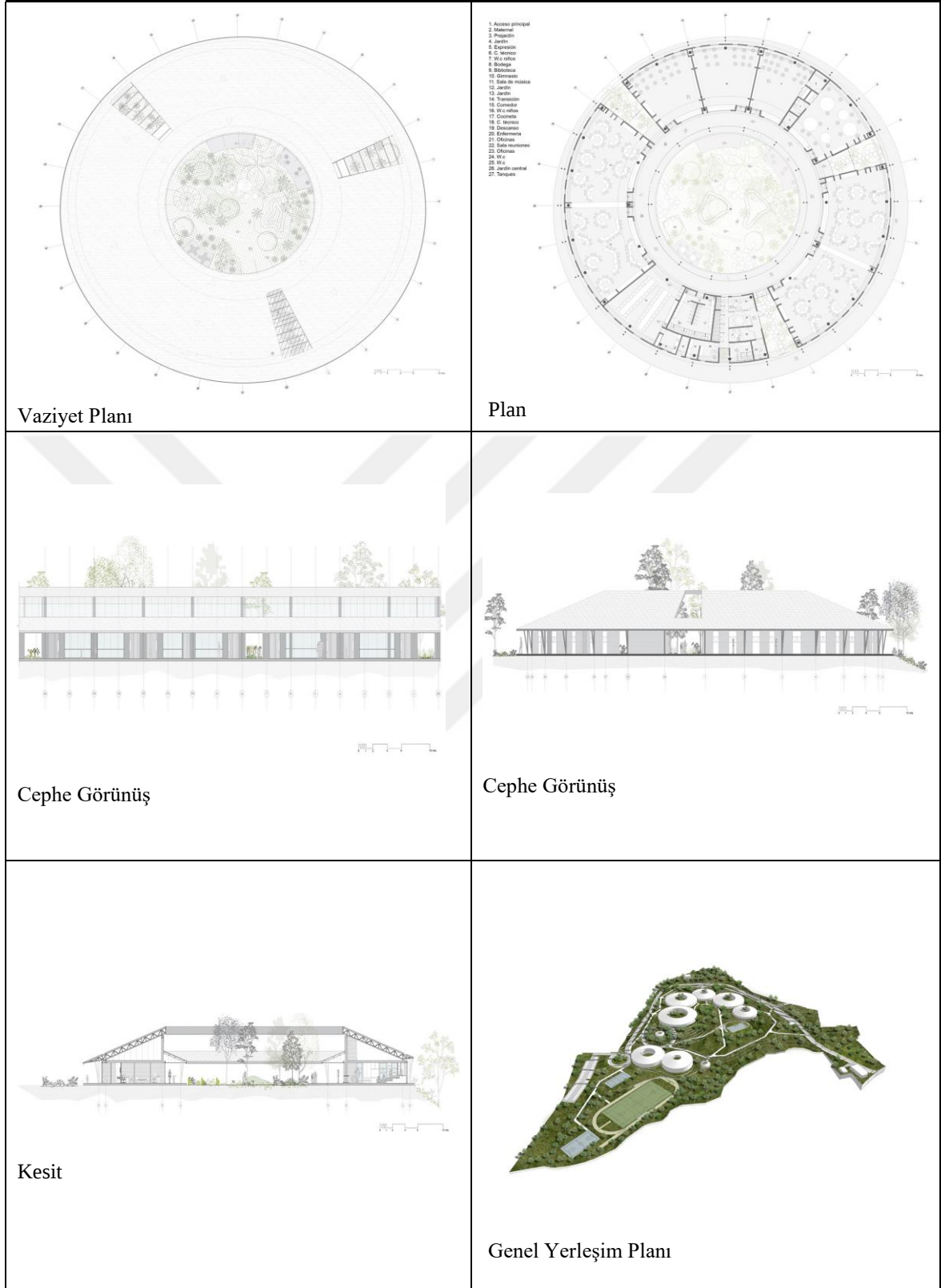
* Görseller: Estudio Transversal (2019). *Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 11. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) İç Mekan.

 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar

* Görseller: Estudio Transversal (2019). *Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 12. Kolombiya Montessori Anaokulu (Rionegro) Planlar.



* Görseller: Estudio Transversal (2019). *Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

4.1.4. Vietnam My Montessori Garden Preschool

Konum ve Temel Bilgiler, My Montessori Garden Preschool, Vietnam'ın Quang Ninh eyaletinde, Ha Long City yakınlarındaki Bahía de Ha-Long bölgesinde yer alır. HGAA (Ha Long Garden Architecture) tarafından 2020 yılında tamamlanan proje, 600 m²'lik bir arsada konumlanmış; 340 m²'si kapalı mekân, geriye kalan kısım ise açık bahçe alanı olarak düzenlenmiştir. Yapı, yaklaşık 150 öğrenci kapasitelidir.

Mimari Tasarım ve Mekânsal Kurgu, Lider mimar Nguyen Van Thu ile tasarım ekibi Nguyen Minh Duc ve Nguyen Van Tinh tarafından yürütülen proje, kısa süreli arazi kiralama koşullarına uygun, prefabrik çelik modüler bloklardan oluşur

Çelik Modüler Sınıf Blokları: Her biri 6×8 m ölçülerindeki iki adet çelik iskeletli sınıf, hızlı montaj ve taşınabilirlik sağlamak üzere planlanmıştır.

Trellis ve Asma Bahçe: Sınıf bloklarını çevreleyen çelik kafes ve tel örgü sistemi, yer bahçesindeki büyük ağaçlarla üst kattan sarmaşıklarla örülü asma bahçeleri birleştiren “bahçe döngüsü” yaratır. Üç adet demir merdiven ve asma geçiş yolları, çocukların yer'den asma bahçeye kesintisiz hareket etmesine imkân tanır

Eğitim Felsefesi ile Mekânsal Uyum, Montessori pedagojisinin “mekân, üçüncü öğretmendir” ilkesi, iç-dış sınırının belirsizleştirildiği geniş sürgülü cam paneller ve çocuk boyuna uygun erişilebilir raf sistemleriyle somutlaşır (Lillard, 2005) . Mekânsal uyum, çocukların kendi hızlarında keşif yapmalarını, sorumluluk geliştirmelerini ve bağımsızlık kazanmalarını destekleyecek şekilde kurgulanmıştır.

Açık Alan ve Doğa Etkileşimi, Projenin %50'sinden fazlası aşağıdaki açık alan düzenlemelerine ayrılmıştır:

Yer Bahçesi: Korunan büyük ağaçların gölgesinde, doğal malzemelerden yapılmış oyun ve mini bahçecilik köşeleri.

Asma Bahçe: Üst kattan sarmaşıklarla kaplı platformda bitki yetiştirme ve duyuşal keşif alanları.

Duyuşal Patikalar: Yer ve asma bahçeleri birleştiren doğal taş yürüyüş yolları, çocukların motor ve duyuşal becerilerini birlikte geliştirir.

My Montessori Garden Preschool, “bahçe içinde sınıf” konseptiyle, geçici arazi kullanımına uygun esnek çelik modüler yapıyı, doğayla iç içe pedagojik mekân tasarımıyla bütünleştirerek, erken çocukluk eğitimi için yenilikçi ve sürdürülebilir bir model sunmaktadır.

Tablo 4. 13. Vietnam My Montessori Garden Preschool Genel Bilgiler.

My Montessori Garden Preschool		VIETNAM
Genel Bilgiler	Konum	Ha Long City, Quang Ninh, Vietnam
	Kuruluş Yılı	2018
	Mimari Tasarım Ekibi	HG Architecture & Garden Architecture (HGAA)
	Bina Tipi	Yeni çelik modüler yapı
	Pedagojik Model	Montessori + Ekolojik keşif
	Dönüşüm Yaklaşımı	Sınıf-konteynerlerin ağaçlar ve yeşil alan arasında konumlandırılması
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Yarı açık sınıf hücreleri, hareketli bölmeler
	Ortak İç Mekânlar	Açık hava dramatik oyun köşesi, sanatsal atölye
	Dış Mekân Düzenlemesi	Doğal çevre içinde keşif patikaları, mini bahçe ekim alanları
	Malzeme ve Renk Seçimi	Çelik yapı, ahşap kaplama, yeşil ve toprak tonlarında boyalar
	Doğal Işık Kullanımı	Sınıf cephelerinde sürgülü cam duvarlar
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Taş, yaprak, toprak materyallerle duyuusal park alanları

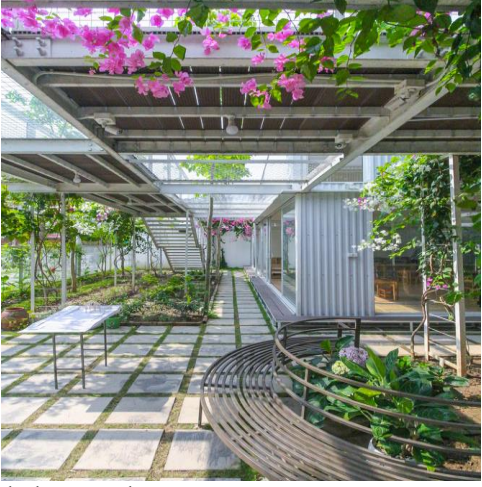
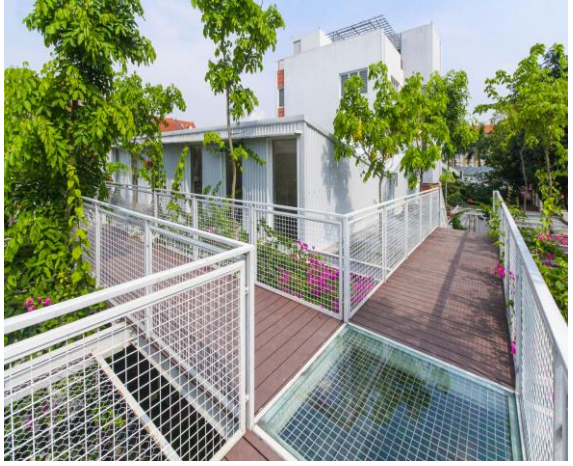
* Bu tablo, Tasarım bilgileri HGAA (2018) ve pedagojik çerçeve Nguyen ve Tran (2020) kaynaklarından alınmıştır.

Tablo 4. 14. Vietnam My Montessori Garden Preschool İç Mekan.

 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar

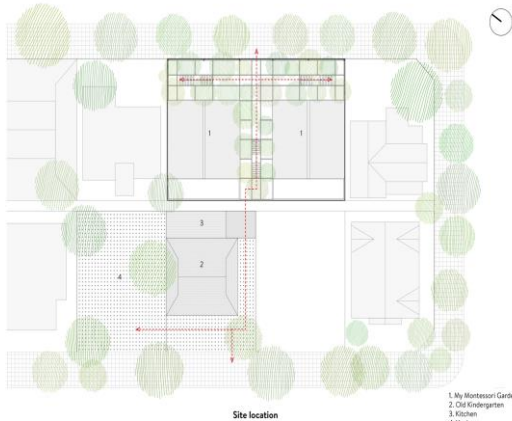
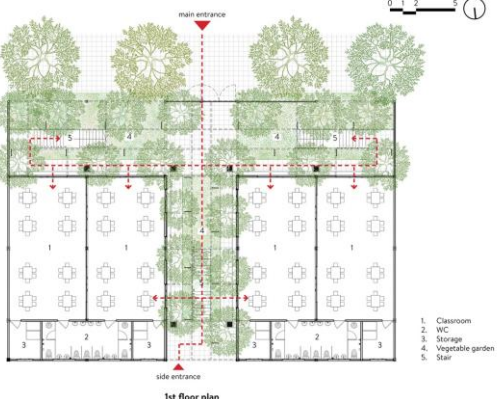
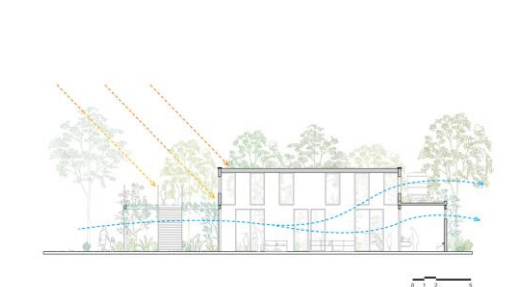
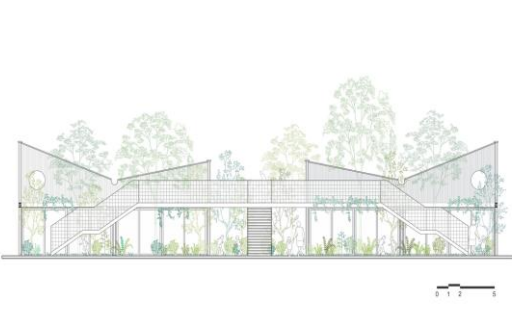
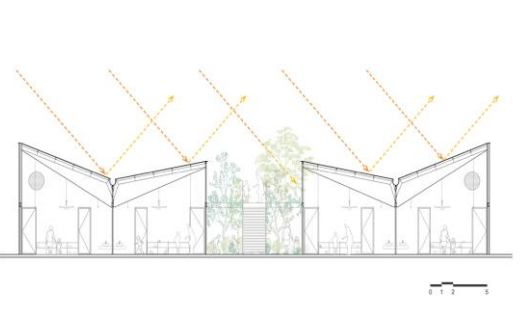
* Görseller: HGAA (2020). *My Montessori Garden Preschool*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 15. Vietnam My Montessori Garden Preschool Dış Mekan.

	
Okul Dış Mekan	Okul Dış Mekan
	
Okul Dış Mekan	Okul Dış Mekan
	
Okul Dış Mekan	Okul Dış Mekan

* Görseller: HGAA (2020). *My Montessori Garden Preschool*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 16. Vietnam My Montessori Garden Preschool Planlar.

 Site location 1. My Montessori Garden 2. Old Kindergarten 3. Kitchen 4. Yard	 Walkway plan at height of 3 meters 1. Walkway 2. Glass floor 3. Technical floor 4. Classroom block 5. Steel mesh for vine
Vaziyet Planı  1st floor plan 1. Classroom 2. WC 3. Storage 4. Vegetable garden 5. Stair	Yerleşim Düzeni  Section 2
Zemin Kat Planı  Elevation	Kesit  Section 1

* Görseller: HGAA (2020). *My Montessori Garden Preschool*, ArchDaily'den alınmıştır.

4.1.5. İspanya Imagine Montessori School

Konum ve Temel Bilgiler, Imagine Montessori School, İspanya'nın Valencia kenti yakınlarındaki Paterna yerleşiminin Valterna bölgesinde, En Dolça kanyonunun kenarındaki kamu hizmet alanları şeridinde inşa edilmiştir. 2017–2019 yılları arasında Gradolí ve Sanz Arquitectes tarafından etaplar halinde tamamlanan projenin ilk fazı, 10 adet sınıf birimi, mutfak, depolama ve teknik hacimleri kapsamaktadır

Mimari Tasarım ve Mekânsal Kurgu, Plan kararının ekseni, “S” biçimli kütle yerleşimiyle iki ayrı dış mekân oluşturmak üzerine kuruludur:

Batı Girişi Meydanı: Öğrencilerin araç kavşağından uzak, Em Dolça kanyonuna bakan güvenli bir giriş deneyimi sunar.

Doğu Oyun Alanı: En Dolça kanyonunun yeşil koridoruna açılan, doğal topoğrafyaya entegre bir oyun-avludur. Sınıf blokları, kanyon kenarına doğru geriye yaslanarak konumlanmış; her derslik, yerden yüksek bölümlere açılan üç kampli açıklıklarla sirkülasyona ve günışığına doğrudan erişir. Dolaşım aksları, geniş koridor yerine iç avluya açılan “agora” niteliği taşıyan buluşma ve sergi mekânlarına dönüştürülmüştür

Eğitim Felsefesi ile Mekânsal Uyum, Modern Montessori sınıfları, beş öğrenme köşesine (duyusal etkinlikler, pratik hayat, dil, matematik, kültürel çalışmalar) serbest erişim imkânı verir. Bu köşeler, sürgülü cam bölmelerle sınıftan ayırt edilebildiği gibi, gerektiğinde tüm sınıfın katılımına açılarak esnek kullanım sağlar. Yerden alçak arşiv ve dolap sistemleri, çocuk boyuna göre tasarlanmış oturma grupları, öğrenme materyallerine kendi kendine erişim fırsatı sunar (Lillard, 2005).

Malzeme ve Sürdürülebilirlik, Projede, düşük ekolojik ayak izi olan malzemeler tercih edilmiştir:

Tuğla Yüksek Dayanımlı Duvarlar: 60 cm kalınlığında, perforatörlü dolgulu, hem taşıyıcı hem de iç mekân kaplaması işlevi gören tuğla duvarlar.

Ahşap Yapı ve Döşemeler: Tavan kirişleri ve iç bölme panellerinde yerel ladin ağacı kullanılmıştır.

Görünür Sistemler: Tüm mekanik, elektrik ve sıhhi tesisat elemanları açıkta bırakılarak öğrencilerin yapı işleyişini kavramalarına olanak tanınır

Açık Alan ve Doğa Etkileşimi, Okulun dış mekânları, çam ormanlarının tabanına yerleştirilmiş yükseltilmiş ahşap yürüme yolları aracılığıyla kente değil, doğaya açılır. Zemin peyzajı, formal spor alanları yerine organik topoğrafik

dalgalanmalarla şekillendirilmiş oyun platformları, tırmanma duvarları, saklanma alanları ve doğal kaydıraklarla zenginleştirilmiştir

Genel Değerlendirme, Imagine Montessori School, “mekânın ilk didaktik malzeme” olduğu yaklaşımıyla tasarlanmış, çocuk odaklı ölçeklendirmeyi malzeme ve form diline başarıyla yansıtan bir eğitim yapısıdır. S-plan şeması, çıkıntılı oyun-çeşitlendirme alanları ve sürdürülebilir malzeme kullanımı, pedagojik hedeflerle mimari kararları iç içe geçirerek erken çocukluk eğitimi alanında öncü bir model sunmaktadır.



Tablo 4. 17. İspanya – Imagine Montessori School Genel Bilgiler.

Imagine Montessori School		İSPANYA
Genel Bilgiler	Konum	Valencia, İspanya
	Kuruluş Yılı	2016
	Mimari Tasarım Ekibi	Gradolí & Sanz Arquitectes
	Bina Tipi	Yeni yapı
	Pedagojik Model	Montessori + İngilizce STEAM
	Dönüşüm Yaklaşımı	Sürdürülebilir malzemeler, yeşil çatı, doğal havalandırma
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Karma yaş sınıfları, açık uçlu öğrenme köşeleri
	Ortak İç Mekânlar	BREEAM onaylı atölyeler, kütüphane, sanat odası
	Dış Mekân Düzenlemesi	Yeşil çatı bahçeleri, yerel flora ile peyzaj düzenlemesi
	Malzeme ve Renk Seçimi	Ahşap, pişmiş toprak paneller; yalıtımlı cam cepheler
	Doğal Işık Kullanımı	Geniş kuzey cephe pencereleri, iç bahçeler
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Enerji verimliliği, ekolojik programlar, açık hava dersleri

* Sürdürülebilirlik verileri Imagine School (2016), pedagojik kaynaklar Ruiz ve Martínez (2018) kullanılmıştır.

Tablo 4. 18. Vietnam My Montessori Garden Preschool İç Mekan.

 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar

* Görseller: Gradoli ve Sanz Architectes (2021). *Imagine Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 19. Vietnam My Montessori Garden Preschool Dış Mekan.

 Dış Mekan	 Dış Mekan
 Dış Mekan	 Dış Mekan
 Dış Mekan	 Dış Mekan

* Görseller: Gradoli ve Sanz Arquitectes (2021). *Imagine Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 20. Vietnam My Montessori Garden Preschool Planlar.

 Vaziyet Planı	 Zemin Kat Planı
 1. Kat Planı	 Üst Kat Planı
 Kesitler	 Görünüşler

* Görseller: Gradoli ve Sanz Architectes (2021). *Imagine Montessori School*, ArchDaily'den alınmıştır.

4.1.6. Hindistan Ekya İlk Yıllar Kanakapura Yolu

Konum ve Temel Bilgiler, Ekya Early Years Kanakapura Road, Hindistan'ın Bengaluru kentinde, Kanakapura Ana Yolu üzerinde, eski bir saat fabrikası ve bakımsız iki dönümlük arazi üzerinde konumlanmıştır. CollectiveProject tarafından 2014 yılında tamamlanan proje, yaklaşık 2 320 m² (25 000 ft²) kapalı alana ve toplamda iki dönüme (≈8 094 m²) yayılan açık öğrenme bahçelerine sahiptir. Okul, Montessori ve anaokulu (Kindergarten) programlarını birlikte sunan 13 adet öğrenme ortamı (sınıf) ile yaklaşık 180 öğrenciye hizmet vermektedir.

Mimari Tasarım ve Mekânsal Kurgu, Var olan fabrika kabuğu ve taşıyıcı sistemi korunarak “adaptif yeniden kullanım” stratejisi uygulanmıştır.

Merkezî “Jungle” Avlu: Öğrenme birimleri çevresinde yoğun bitkilendirilmiş ve çocukların doğa ile sürekli etkileşim kurduğu geniş bir avlu oluşturulmuştur. Avlu etrafında dolaşımı sağlayan kapalı ve yarı açık yürüme yolu, sınıflara erişimi ve gölge ile koruma sağlar.

Pinwheel Düzen: Avludan çıkan dört kontrollü geçiş, dış mekân atölyeleri, amfi tiyatro, oyun parkı, kum havuzu ve her sınıfa ait bireysel bahçelere açılır. Bu “pinwheel” kurgusu, çocukların iç-dış sınırını deneyimlemesine imkân tanır

Renk Kodlu Cepheler ve Gölgelekler: Kolektif renk geçişleri içeren alüminyum panjurlar, ana girişten sınıflara kadar tutarlı bir görsel bağ oluşturur ve her mekânı tekil olarak kodlar.

Eğitim Felsefesi ile Mekânsal Uyum, Montessori pedagojisinde mekân “üçüncü öğretmen” işlevi görür (Lillard, 2005)

Bu bağlamda:

Erişilebilir Öğrenme Alanları: Raflar, mobilyalar ve malzemeler çocuk boyutlarında olup, öğrencilerin kendi başlarına seçme ve yerleştirme özgürlüğünü pekiştirir.

Şeffaflık ve Doğa Bağlantısı: Sınıfları çevreleyen geniş cam cepheler, çocukların iç-dış etkileşimini kesintisiz kılarak doğa okuryazarlığını destekler.

Açık Alan ve Doğa Etkileşimi, Projede arazi yüzeyinin yarısından fazlası açık öğrenme ve oyun alanlarına ayrılmıştır:

Jungle Avlu: Yüksek bitki örtüsü ile çocuklara farklı yüksekliklerde keşif yolları sunar.

Dış Atölyeler ve Amfi: Sanat, drama ve sunum çalışmaları için doğa içinde konumlanmış açık atölye ve amfiteyatıro.

Kum Havuzu ve Bireysel Bahçeler: Motor becerileri ve sorumluluk bilincini geliştiren kum havuzu ile her sınıfa ait minyatür bahçe parselleri

Genel Değerlendirme, Ekya Early Years Kanakapura Road, mevcut endüstriyel yapıyı pedagojik mekân kriterleriyle birleştiren başarılı bir adaptif yeniden kullanım örneğidir. “Jungle” avlu, pinwheel düzeni ve renk kodlu cepheler aracılığıyla, erken çocukluk eğitimi yapılarında mimari ve Montessori ilkelerinin uyumunu somut bir modele dönüştürür.



Tablo 4. 21. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road Genel Bilgiler.

Ekya Early Years, Kanakapura Road		HİNDİSTAN
Genel Bilgiler	Konum	Bengaluru, Hindistan
	Kuruluş Yılı	2014
	Mimari Tasarım Ekibi	Collective Project Architects
	Bina Tipi	Terk edilmiş saat fabrikası ve bakımsız arazi
	Pedagojik Model	Montessori + Kindergarten
	Dönüşüm Yaklaşımı	Fabrika kabuğunun korunarak, iç mekânlarda doğal havalandırma ve gün ışığı optimizasyonu
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Orman içi avlu etrafı sınıflar, açık uçlu düzen
	Ortak İç Mekânlar	Merkez avlu ormanı, sanat atölyeleri
	Dış Mekân Düzenlemesi	Orman avlusu, gölgelikli yürüyüş yolları, açık hava öğrenme köşeleri
	Malzeme ve Renk Seçimi	Mevcut tuğla duvarlar, ahşap kirişler, yeşil bitki örtüsü
	Doğal Işık Kullanımı	Yüksek tavan ve geniş pencerelerle optimize edilmiş gün ışığı
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Doğa bağlantısı, açık hava deneyimleri, avlu merkezli öğrenme

* Dönüşüm stratejisi Collective Project (2014), pedagojik uygulamalar Sharma (2019) tarafından belgelendirilmiştir.

Tablo 4. 22. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road İç Mekan.

 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar

* Görseller: CollectiveProject (2015). *Ekya Early Years – Kanakapura Road*, ArchDaily'den alınmıştır.

Tablo 4. 23. Hindistan – Ekya Early Years Kanakapura Road Dış Mekan.



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan

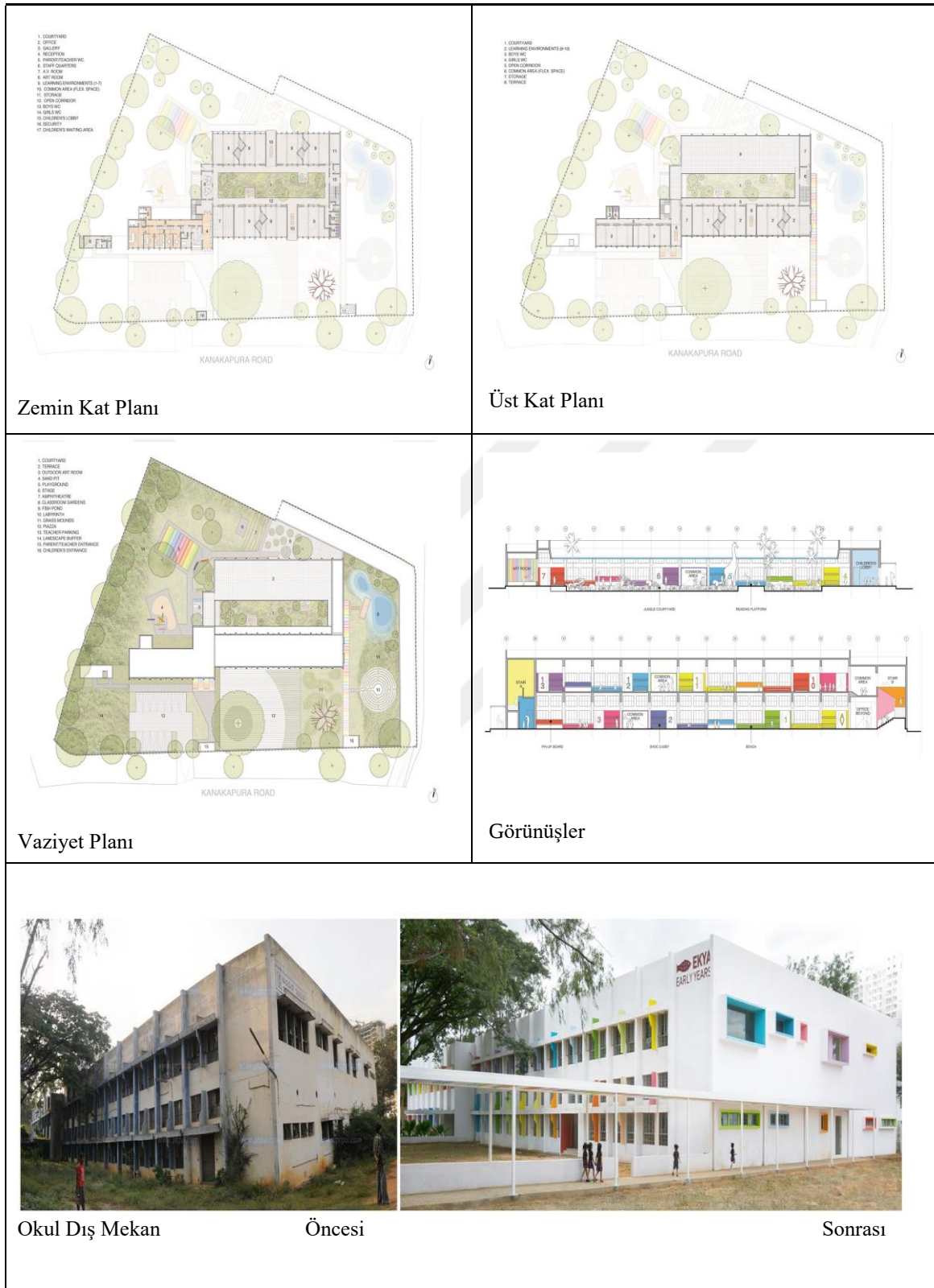
Öncesi



Sonrası

* Görseller: CollectiveProject (2015). *Ekya Early Years – Kanakapura Road*, ArchDaily'den alınmıştır.

Table 4. 24. Hindistan – Ekyä Early Years Kanakapura Road Planlar.



* Görseller: CollectiveProject (2015). *Ekyä Early Years – Kanakapura Road*, ArchDaily'den alınmıştır.

4.2. Türkiye’de İncelenen Montessori Anaokulları

Bu bölümde, Gaziantep Okul 1 ve Gaziantep Okul 2 Montessori eğitim modeline uygunlukları incelenmiştir. Okulların mekânsal organizasyonları, kullanılan materyaller, çocukların bağımsızlıklarını destekleyici tasarım öğeleri ve eğitim süreçlerine katkıları analiz edilmiştir.

4.2.1. Gaziantep Okul 1

Konum ve Genel Bilgiler, Okul 1, Gaziantep’in Şehitkamil ilçesinde konumlanmakta olup, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet kurumu olarak faaliyet göstermektedir. Toplamda 198 öğrenci kapasitesine sahip olan okul, 2024 yılının Eylül ayından itibaren Montessori eğitim modelini uygulamaya başlamıştır. Eğitim kadrosu, Montessori pedagojisine dair temel eğitimlerini Marmara Üniversitesi bünyesinde tamamlamıştır. Uygulanan eğitim modeli, okulun mevcut mimari yapısında çeşitli düzenlemeler yapılarak hayata geçirilmiştir.

Mekânsal Organizasyon ve Fiziksel Dönüşüm, Okulun mevcut yapısı, devlet tarafından standart okul öncesi eğitim yapısı olarak inşa edilmiştir. Ancak Montessori eğitim modeline geçiş süreciyle birlikte sınıflarda bazı fiziksel düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Montessori Sınıfı Düzeni: Sınıflar, çocukların bireysel öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Mobilyalar, çocukların yaş gruplarına uygun yüksekliklerde tercih edilerek, bağımsız kullanıma imkân sağlamaktadır.

Materyal Yerleşimi: Montessori materyalleri, çocukların erişimine açık şekilde raf sistemleriyle yerleştirilmiştir. Her materyalden yalnızca birer adet bulunması, çocuklarda paylaşma, sıra bekleme ve sorumluluk bilincini destekleyen önemli bir ilkedir (Montessori, 1967; Lillard, 2005).

Mobilya ve Malzeme Seçimi: Tüm sınıflarda kullanılan masa, sandalye, oyuncak ve kitaplıklar ağırlıklı olarak ahşap malzemeden üretilmiş olup sade ve doğal bir estetik anlayışla seçilmiştir. Renk kullanımı sınırlı tutulmuş, dikkat dağınıklığını önleyecek biçimde düzenlenmiştir.

Eğitimsel Program ve Günlük Uygulama, Montessori felsefesine uygun olarak çocuklar iki gruba ayrılmaktadır: küçük yaş (48–60 ay) ve büyük yaş (60–72 ay).

Serbest Çalışma Zamanı: Günlük programın önemli bir bölümünü oluşturan bu zaman diliminde çocuklar; kitap okuma merkezi, blok merkezi, dramatik oyun köşesi gibi çeşitli merkezlerde bireysel olarak çalışmaktadır.

Deneyisel Aktiviteler ve Bireysel İlgı: Öğrenciler, ilgi alanlarına göre etkinlik yönlendirmeleri alırken, hafta boyunca bireysel deney çalışmaları yapılmakta, bu süreçte öğrencilerin karar alma becerileri geliştirilmektedir.

Disiplin ve Sınıf Kuralları: Montessori yaklaşımına uygun olarak sınıf içi disiplin, bireysel sorumluluk ve işbirliği ile sağlanmaktadır. Çocukların sınıf içi düzenin parçası olduklarını hissetmeleri, kurallara gönüllü uyumlarını teşvik etmektedir (Montessori, 1967).

Veli Katılımı ve Gelişim Takibi, Veliler, çocuklara evde yapılmak üzere verilen küçük deney etkinlikleriyle Montessori eğitim sürecine dâhil edilmektedir. Bu katılım modeli, çocukların evde de aynı pedagojik yaklaşımı sürdürmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğretmenler belirli dönemlerde aktif olarak gözlemledikleri çocukların gelişim süreçlerine ilişkin notlar alarak, bunları velilerle paylaşmaktadır. Bu süreçte çocukların yaş gruplarına göre gelişimsel takip sistematik şekilde yapılmakta, öğretmen-veli iş birliği ile desteklenmektedir (Canbaz, 2021).

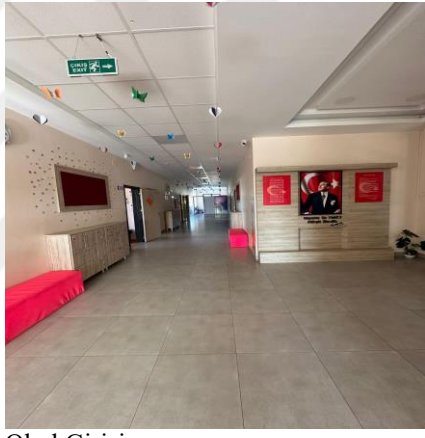
Genel Değerlendirme, Gaziantep Okul 1, devlet okulu yapısında Montessori eğitim modelini uygulayan öncü örneklerden biri olmuştur. Mevcut mimari altyapı içerisinde gerçekleştirilen dönüşüm ile birlikte, çocuklara bağımsızlık, sorumluluk, düzen ve karar alma becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam sunulmuştur. Montessori ilkeleriyle uyumlu sınıf düzeni, doğal malzeme kullanımı ve sade mekânsal tasarım, çocukların öğrenme sürecini destekleyici biçimde yeniden kurgulanmıştır. Özellikle öğretmenlerin Montessori alanında yetkin olması ve uygulamaların sistematik şekilde gözlenmesi, bu modeli sürdürülebilir kılmaktadır.

Tablo 4. 25. Türkiye – Gaziantep Okul 1 Genel Bilgiler.

Gaziantep Okul 1		GAZİANTEP
Genel Bilgiler	Konum	Gaziantep, Türkiye
	Kuruluş Yılı	2023
	Bina Tipi	Betonarme karkas sistem, geniş açıklıklı tek katlı plan kurgusu
	Pedagojik Model	Montessori (Eylül 2024)
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Montessori sınıfı, genel sınıflar
	Ortak İç Mekânlar	Etkinlik alanı, okuma köşesi, sunum alanı
	Dış Mekân Düzenlemesi	Oyun alanı, bahçe mobilyaları, doğal malzeme kullanımı
	Malzeme ve Renk Seçimi	Ahşap mobilyalar, sade renkler; dikkat dağıtıcı öğeler minimize edildi
	Doğal Işık Kullanımı	Büyük pencereler, ferah sınıf tasarımı
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Çocuk seçimi deney projeleri, gelişim değerlendirme raporları

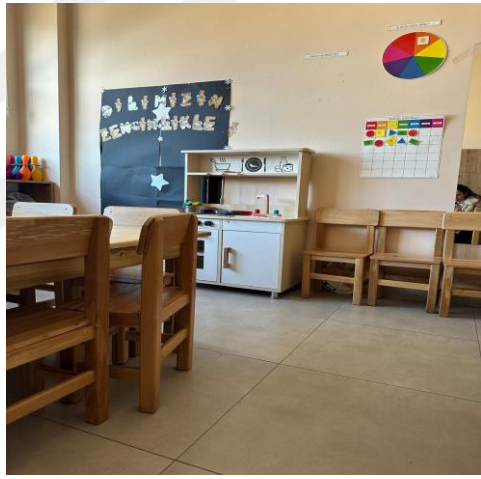
* Yerel saha çalışması (Görüşmeler, 2025), Okul 1 Müd. (2025) ve Montessori kaynakları Lillard (2005) referans alınmıştır.

Tablo 4. 26. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan .

 Okul Girişi	 Okul Girişi
 Okul Girişi	 Okul Girişi
 Okul Girişi	 Okul Girişi

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

Tablo 4. 27. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan .

	
Sınıflar	Sınıflar
	
Sınıflar	Sınıflar
	
Sınıflar	Sınıflar

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

Tablo 4. 28. Türkiye – Gaziantep Okul 1 İç Mekan .



Çok Amaçlı Salon



Çok Amaçlı Salon



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

Tablo 4. 29. Türkiye – Gaziantep Okul 1 Planlar.



* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında yetkililerden alınmıştır.

4.2.2. Gaziantep Okul 2

Konum ve Genel Bilgiler, Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde konumlanan Okul 2, 2011 yılından itibaren okul öncesi eğitim alanında faaliyet göstermektedir. Kurum, özel teşebbüs ile kurulmuş olup 2019 yılı itibarıyla Montessori eğitim modeline geçiş yapmıştır. Yaklaşık 150 öğrenci kapasitesine sahip olan okulda üç, dört ve beş yaş grubu çocuklara hizmet verilmektedir. Eğitim kadrosu, Montessori pedagojisi üzerine alınan sertifikalı eğitimlerle yetkin hâle getirilmiştir. Eğitimciler, Marmara Üniversitesi tarafından verilen Montessori eğitimi seminerlerine katılmıştır. Okul, konut tipi bir yapının eğitime uygun olarak dönüştürülmesiyle Montessori modeline uygun fiziksel düzenlemelere sahip hâle getirilmiştir.

Mekânsal Organizasyon ve Yapısal Özellikler, Okulun fiziksel yapısı, müstakil konut tipinden dönüştürülerek eğitim yapısına entegre edilmiştir. Mimari dönüşümde çocuk merkezli öğrenme prensipleri ön planda tutulmuş, Montessori modelinin gerektirdiği mekânsal düzenlemeler sağlanmıştır:

Sınıf Yerleşimi ve Mobilya Düzeni: Sınıf içi mobilyalar çocukların yaş gruplarına uygun yükseklik ve işlevselliğe sahiptir. Masa, sandalye ve raflar ahşap malzemeden seçilmiş olup sade bir estetik anlayışı benimsenmiştir.

Materyal Erişimi: Montessori materyalleri, her çocuğun serbestçe ulaşabileceği şekilde sınıfa yerleştirilmiş; her materyalden yalnızca bir adet bulunması ilkesine sadık kalınmıştır. Bu düzen, paylaşım, sabır ve sorumluluk gibi sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir (Montessori, 1967).

Renk ve Malzeme Kullanımı: Mekân genelinde pastel tonlar tercih edilerek çocuklarda dikkat dağınıklığı azaltılmış; doğal malzeme kullanımı ile sıcak, davetkâr ve sakinleştirici bir ortam sağlanmıştır.

Eğitim Uygulamaları ve Pedagojik Yansımalar, Eğitim programı, Montessori prensiplerine uygun biçimde yapılandırılmıştır. Günlük programda serbest zaman etkinliklerine geniş yer verilmektedir.

Bağımsızlık ve Seçim Özgürlüğü: Çocuklar, sabah etkinliklerinde ilgi alanlarına göre merkez seçimi yaparak bağımsız çalışma alanlarında aktif olmaktadır. Bu merkezler arasında sanat, kitap, dramatik oyun ve blok merkezi yer almaktadır.

Bireysel Gelişimi Destekleyen Yapı: Eğitimciler, çocukların gelişimsel düzeylerine göre gözlem yaparak her bir bireye yönelik gelişimsel planlar oluşturmaktadır. Etkinliklerin ardından çocuklara öneri kartları verilmekte ve bu kartlar, çocuğun bir sonraki adımını belirlemesine katkı sunmaktadır (Lillard, 2005).

Disiplin Anlayışı: Montessori modeline uygun olarak sınıf içi kurallar çocuklarla birlikte belirlenmekte ve iş birliği içinde uygulanmaktadır. Eğitimci müdahaleleri minimum düzeyde tutulmakta, çocukların özdisiplin geliştirmeleri teşvik edilmektedir (Temel ve Öden, 2012).

Aile Katılımı ve Gelişim Takibi, Gaziantep Okul 2 velilerin eğitim sürecine aktif katılımı teşvik edilmektedir. Haftalık deney etkinlikleri evde veli rehberliğinde uygulanmakta, sonuçlar okul ortamında paylaşılmaktadır. Bu uygulama, çocuğun öğrenmesini aile ortamında da sürdürmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, gelişim takibi Montessori gözlem tekniklerine uygun şekilde yapılandırılmıştır. Her çocuk için bireysel gözlem formu tutulmakta; eğitimci periyodik değerlendirme yaparak gelişim raporları hazırlamaktadır (Göktaş ve Başar, 2019).

Genel Değerlendirme, Gaziantep Okul 2, Montessori felsefesine bütüncül yaklaşan bir kurum olarak öne çıkmaktadır. Mekânın pedagojik işlevle bütünleştirilmesi, çocukların öğrenme ortamına duyduğu güveni pekiştirmiş; bağımsızlık, disiplin, paylaşım ve öz-yönetim becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Mimari olarak bir konutun dönüşüm yoluyla Montessori'ye uygun hâle getirilmiş olması, bu okulun mekânsal yaratıcılıkla eğitimi nasıl birleştirebildiğine dair etkileyici bir örnek sunmaktadır. Özellikle velilerin eğitim sürecine aktif dâhil edilmesi ve eğitimcilerin Montessoriye özgü yöntemleri içselleştirmiş olması, okulun uygulama düzeyini güçlendiren başlıca unsurlardır.

Tablo 4. 30. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Genel Bilgiler.

Gaziantep Okul 2		GAZİANTEP
Genel Bilgiler	Konum	Gaziantep, Türkiye
	Kuruluş Yılı	2011
	Bina Tipi	Betonarme
	Pedagojik Model	Montessori (2019’dan beri), Resim Analizi, Oyun Terapisi, Robotik Kodlama
	Dönüşüm Yaklaşımı	Mevcut konut yapısının taşıyıcı kabuğu (betonarme kolon-kiriş sistemi, döşemeler ve çatı kaplaması) korunarak, iç mekânlar anaokulu işlevine uygun hale getirilmiştir.
Fotoğraf		
Ayrıntılı Anlatım	Sınıf Düzeni	Montessori sınıfı, genel sınıflar
	Ortak İç Mekânlar	Serbest oyun merkezi, İngilizce alanı, sunum alanları
	Dış Mekân Düzenlemesi	Serbest oyun bahçesi, sakinleşme odası
	Malzeme ve Renk Seçimi	Yuvarlatılmış köşeler, pastel tonlar ve dikkat dağıtıcı olmayan düzen
	Doğal Işık Kullanımı	Aydınlık sınıflar, kontrollü neon ışıklı karanlık odaya geçiş alanı
	Pedagojik Öne Çıkanlar	Montessori seminerleri, AGTE testi, resim analizi raporlaması

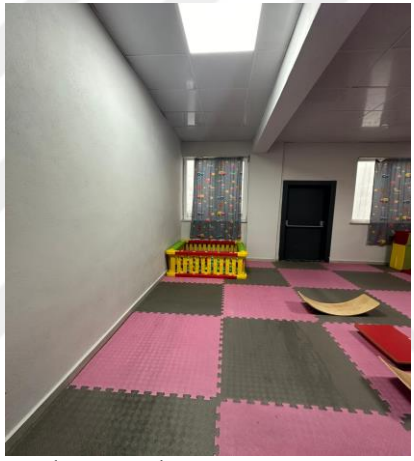
* Görüşme verileri (2025), Okul 2 raporu (2024) ve eğitim kaynakları Uyanık Balat ve Günşen (2018) kullanılmıştır..

Tablo 4. 31. Türkiye – Gaziantep Okul 2 İç Mekan.

 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar
 Sınıflar	 Sınıflar

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

Tablo 4. 32. Türkiye – Gaziantep Okul 2 İç Mekan.

 Yemekhane	 Yemekhane
 Ortak Oyun Alanı	 Ortak Oyun Alanı
 Çok Amaçlı Salon	 Çok Amaçlı Salon

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

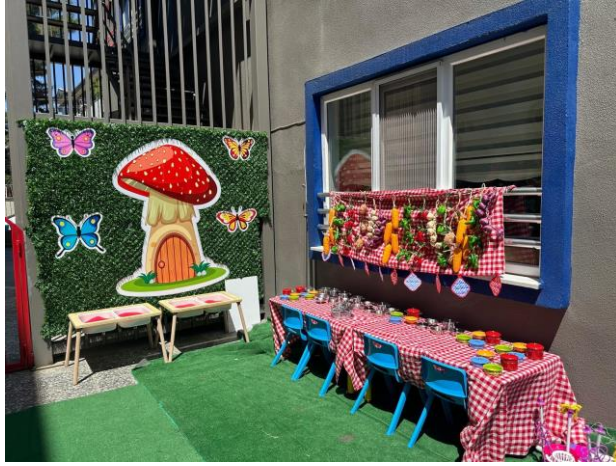
Tablo 4. 33. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Dış Mekan.



Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



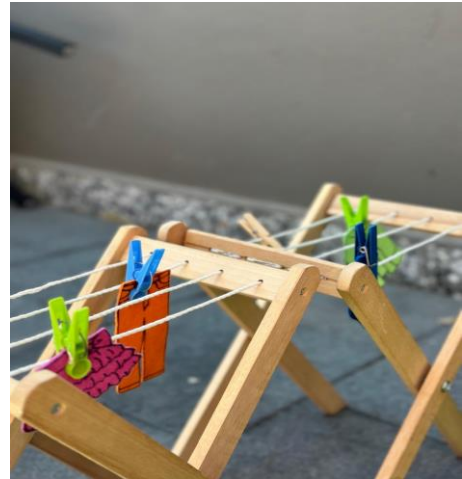
Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan



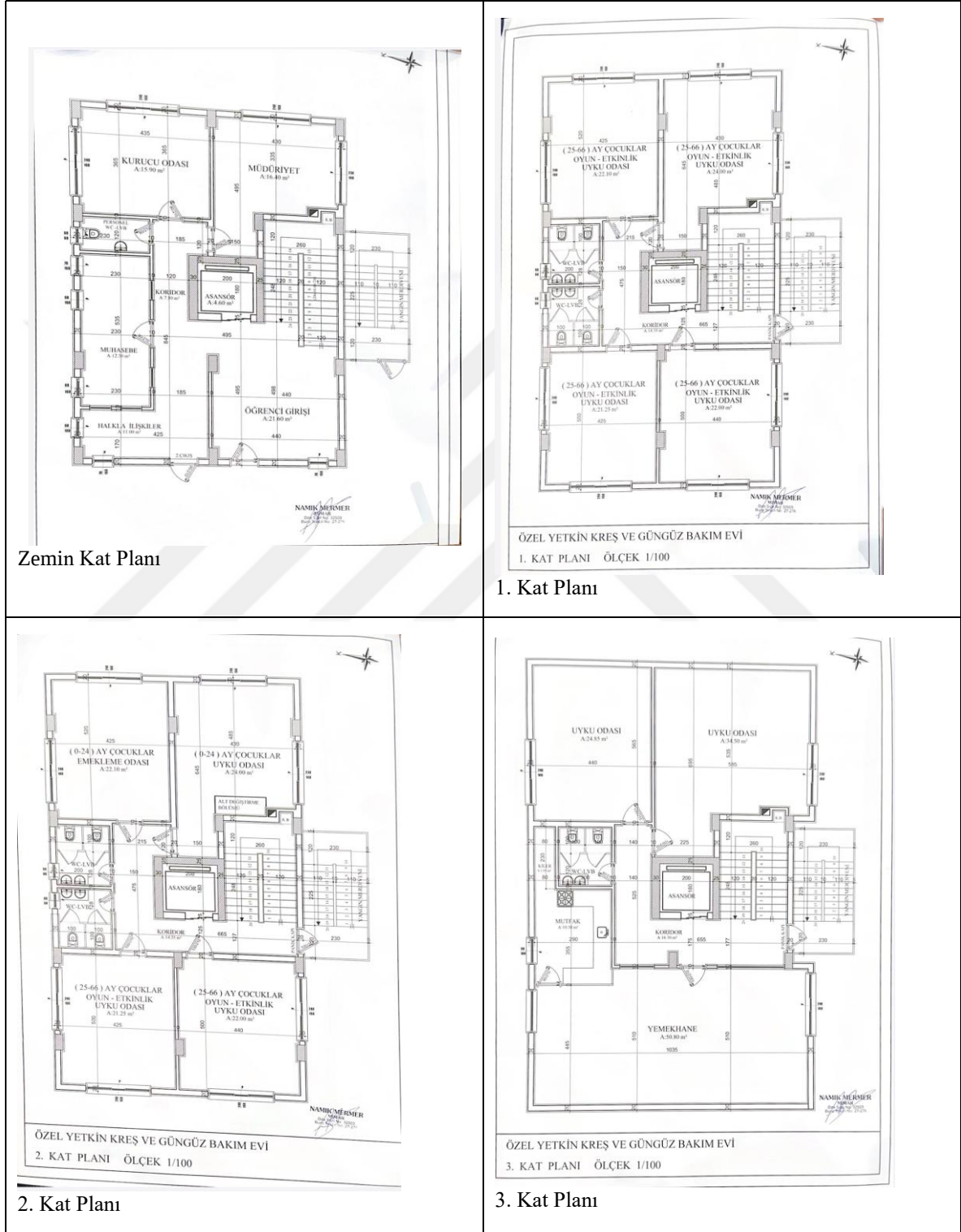
Okul Dış Mekan



Okul Dış Mekan

* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep'te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

Tablo 4. 34. Türkiye – Gaziantep Okul 2 Planlar.



* Görseller: Göv Gökdeniz tarafından 2025 yılında Gaziantep'te gerçekleştirilen saha çalışmasında çekilmiştir.

4.3. Montessori Anaokullarında Mimari Mekân Organizasyonu

Montessori eğitim yaklaşımı, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen çevresel düzenlemelere büyük önem verir. Bu bağlamda, eğitim mekânlarının tasarımı yalnızca pedagojik ihtiyaçlara cevap vermekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal gereksinimlerini de karşılayacak biçimde şekillendirilir. Montessori sınıfları; hareket özgürlüğünü teşvik eden, keşfetmeye olanak sağlayan ve bireysel öğrenmeyi destekleyen mekânsal çözümlerle karakterize edilir (Lillard, 2005).

Montessori eğitim yapılarında mekân organizasyonu, belirli temel ilkeler doğrultusunda biçimlenir. Bu ilkeler arasında erişilebilirlik, açıklık, doğal ışık kullanımı, doğal malzeme tercihi, esnek mekân kullanımı ve sade dekorasyon öne çıkar. Bu mekânlar, çocuğun çevresini özgürce keşfetmesini sağlarken, içsel motivasyonunu da destekleyecek şekilde planlanmaktadır (Barrett ve diğ. 2015). Özellikle mobilya seçimi ve yerleşimi, çocukların boyutlarına uygunluk ilkesi çerçevesinde düzenlenir. Raflar, masalar ve sandalyeler çocukların rahatlıkla erişebileceği yüksekliklerde yer alır. Bu tasarım tercihi, çocukların kendi öğrenme süreçlerini bağımsızca yönetmelerine imkân tanır (Olds, 2001).

Sınıflar genellikle açık planlı olarak düzenlenir ve belirli etkinlik alanlarına ayrılır. Bu alanlar arasında sessiz çalışma köşeleri, duysal materyal alanları, matematik ve dil merkezleri ile sanat ve doğa köşeleri yer alır. Bu alanlar arasındaki geçişlerin akıcı olması, çocukların mekân içerisinde kendi öğrenme yollarını oluşturmalarına katkı sağlar (Gandini, 1998).

Doğal ışık, Montessori sınıflarında bir diğer önemli unsurdur. Geniş pencereler ve yarı geçirgen bölmeler sayesinde iç mekânlar gün ışığından maksimum düzeyde faydalanır. Bu, çocukların ruh hâllerine olumlu katkı sağlamanın yanı sıra dikkat sürelerini de artırır (Kwallek ve diğ. 1997). Ayrıca, doğal ışığın mekânsal organizasyona dahil edilmesi, çocukların zaman algılarını güçlendirir ve doğayla sürekli bir temas kurmalarına olanak tanır.

Montessori sınıflarında mekânın sade ama işlevsel oluşu, dikkat dağıtıcı unsurların ortadan kaldırılmasıyla çocukların odaklanma becerilerinin gelişmesini sağlar. Renkler genellikle nötr tonlarda tercih edilirken, dokunulabilir yüzeyler çocukların duysal deneyimlerini zenginleştirir. Bu bağlamda, mekan organizasyonu çocuğun estetik algısını da geliştirici niteliktedir (Lillard, 2017).

Sirkülasyon alanları, Montessori mekân organizasyonunun bir diğer önemli boyutudur. Koridorlar yalnızca geçiş için değil; okuma, inceleme ve sergi alanları gibi

çok amaçlı pedagojik kullanımlara da hizmet eder. Bu durum, öğrenme ortamının her santiminin aktif bir öğrenme sürecine dahil edilmesine imkân tanır (Temel ve Öden, 2012).

Açık hava alanları da Montessori eğitim yapılarının mimari organizasyonunun vazgeçilmez bir parçasıdır. Doğa ile iç içe olma prensibi doğrultusunda, okul bahçeleri çocukların keşif yapabilecekleri doğal oyun alanları, tarım köşeleri ve açık hava sınıfları ile donatılır. Bu alanlar, çocukların yalnızca fiziksel gelişimlerine değil; doğaya olan farkındalıklarının artmasına da katkı sağlar (Clark ve Mayer, 2016).

Montessori anaokullarında mimari mekân organizasyonu; pedagojik ilkelere uygun, çocuk merkezli, doğa ile iç içe ve özgürlükçü bir yapı arz eder. Bu organizasyon, çocuğun içsel potansiyelini ortaya çıkarmasına, öğrenme motivasyonunu artırmasına ve çevresiyle anlamlı bir bağ kurmasına zemin hazırlar. Mekân, bu bağlamda yalnızca fiziksel bir çerçeve değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin aktif bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

4.4. Uluslararası ve Yerel Montessori Anaokullarının Karşılaştırmalı Analizi

Montessori eğitim modelinin farklı coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik bağlamlarda uygulanışı, mimari mekân tasarımı açısından da çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde Çin, Brezilya, Kolombiya, Vietnam, İspanya ve Hindistan'da yer alan Montessori okulları ile Türkiye'de incelenen Gaziantep Okul 1 ve Gaziantep Okul 2'nin mekânsal organizasyonları, ortak ilkeler ve farklılaşan yönleri üzerinden karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir.

Ortak Temel İlkeler Tüm ulusal ve uluslararası örneklerde ortak olarak gözlemlenen temel özellik, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen, özgürce hareket edebileceği, sade, doğal ve ulaşılabilir bir öğrenme çevresi sunulmasıdır. Doğal ışık kullanımı, doğal malzeme tercihleri (özellikle ahşap), sade renkler ve modüler sınıf düzeni bu okullarda ortaklaşa benimsenmiştir (Lillard, 2005; Gandini, 1998). Ayrıca, materyallerin yalnızca birer adet olması, çocukların paylaşım ve sorumluluk duygusunu geliştirme amacıyla hem yurtiçinde hem de yurtdışındaki Montessori okullarında temel bir prensip olarak uygulanmaktadır.

Mimari Yaklaşımındaki Farklılıklar Kültürel ve coğrafi farklılıklar, Montessori eğitim modelinin mimari mekân organizasyonuna çeşitli biçimlerde yansımaktadır. Örneğin, Çin'deki Beijing Peninsula Anaokulu, ofis yapısından dönüştürülen bir yapıyı Montessori felsefesine uyarlayarak "evcik" kavramı etrafında çocuklara aidiyet duygusu

kazandırmayı hedeflemiştir. Brezilya'daki Escola Infantil Montessori ise modern kent dokusu içinde doğaya açık oyun alanları ile bütünleşik bir planlama sunmaktadır.

Kolombiya'da Estudio Transversal tarafından tasarlanan okul, kentsel bir bağlamda kompakt ama çok işlevli bir mekânsal kurgu sunarken; Vietnam'daki My Montessori Garden Preschool doğayla bütünleşik spiral planlama yaklaşımıyla çocuklara açık uçlu bir keşif alanı sağlamaktadır. Bu farklılıklar, Montessori'nin temel ilkeleri korunarak, çevresel ve kültürel bağlamlara uygun uyarlamaların nasıl gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

Yerel Uygulamalar ve Uyarlama Süreci Gaziantep Okul 1, devlet okulu niteliğinde Montessori uygulamasına adapte olmaya çalışan bir yapı olarak dikkat çekerken; Gaziantep Okul 2 ise özel teşebbüsle kurulan ve daha fazla mimari esneklikle Montessori ilkelerine uygunluk gösteren bir ortam sunmaktadır. Gaziantep Okul 1 anaokulunda sınıf içi düzen Montessori felsefesine adapte edilmekte zorluk yaşarken, Gaziantep Okul 2'de mobilyalar, materyal düzeni ve öğrenme köşeleri çok daha bilinçli şekilde yapılandırılmıştır.

Doğa ile Etkileşim ve Açık Alan Kullanımı Uluslararası örneklerde (İspanya, Vietnam, Hindistan) açık hava mekânlarının eğitime entegrasyonu çok daha kapsamlı iken, Türkiye'de bu tür uygulamaların hâlen sınırlı düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Ekya Kanakapura (Hindistan) ve Imagine Montessori (İspanya) okullarında açık hava sınıfları, permakültür bahçeleri ve su oyun alanları gibi uygulamalar dikkat çekicidir.

Yapılan karşılaştırma, Montessori pedagojisinin mimari alana entegre edilmesinde hem evrensel ilkelerin hem de yerel bağlamların belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası okulların çoğunda mimari tasarım süreci pedagojik danışmanlıkla birlikte yürütülmekteyken, yerel uygulamalarda bu iş birliğinin sınırlı kalması uygulama başarısını etkilemektedir. Bu durum, Türkiye'deki Montessori uygulamalarının daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu karşılaştırmalı analiz, erken çocukluk eğitimi yapılarında mimari tasarımın yalnızca estetik ya da teknik bir mesele değil, pedagojik bir gereklilik olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.5. Mekân Kullanımı

Montessori pedagojisi, eğitimde mekânı yalnızca bir fiziksel çevre olarak değil, aynı zamanda çocuğun öğrenme yolculuğunun aktif bir bileşeni olarak ele alır. Bu bağlamda, mekânın işlevsel, estetik ve pedagojik açıdan tasarımı, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen bir unsur hâline gelir (Lillard, 2005). Mekânın Montessori anlayışı çerçevesinde kullanımı, çocuğun özgürce hareket edebilmesi, seçim yapabilmesi ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesine olanak tanıyan bir sistem sunar. Dolayısıyla mekân, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve çocuğu merkeze alan bir organizasyon ile şekillendirilir (Gutek, 2004).

Montessori sınıflarında yer alan fiziksel unsurların yerleşimi bilinçli bir şekilde yapılandırılmıştır. Mobilyalar, çocukların yaş gruplarına ve boyutlarına göre ölçeklendirilmiş olup, hareket özgürlüğünü destekleyecek biçimde yerleştirilmiştir. Açık raf sistemleri, çocukların öğrenme materyallerine kolaylıkla ulaşabilmesine olanak sağlar. Bu düzenleme, çocuğun seçme özgürlüğünü destekleyerek öğrenme sürecini içselleştirmesini kolaylaştırır (Montessori, 1967). Aynı zamanda, her materyalden yalnızca bir adet bulunması, çocuklar arasında iş birliği, sıra bekleme ve paylaşma gibi sosyal becerilerin gelişmesini destekler (Lillard, 2011).

Mekânın pedagojik işlevi yalnızca sınıf içi organizasyonla sınırlı değildir. Koridorlar, geçiş alanları olmalarının ötesinde, öğrenme, sergileme ve etkileşim mekânlarına dönüştürülmüştür. Örneğin, Çin'deki Beijing Peninsula Montessori Anaokulu'nda, koridorlar sergi alanları ve kitap okuma köşeleri ile zenginleştirilmiştir (Arka Design, 2018). Bu sayede mekânın her köşesi potansiyel bir öğrenme alanına dönüşmektedir.

Açık alan kullanımı da Montessori modelinde önemli bir yer tutar. Fiziksel aktiviteyi ve doğayla etkileşimi teşvik eden dış mekânlar, sadece oyun alanı değil, aynı zamanda öğrenmenin dışa taşındığı dinamik bölgeler olarak işlev görür. Vietnam'daki My Montessori Garden Preschool örneğinde olduğu gibi, doğal çevreye entegre edilmiş açık alanlar; tırmanma, bahçecilik ve su ile etkileşim gibi duyuşsal ve fiziksel deneyimleri destekleyen tasarımlarla donatılmıştır (Zhu, 2021).

Mekânın esnekliği, Montessori modelinin merkezinde yer alan bireyselleştirilmiş öğrenme anlayışıyla da yakından ilişkilidir. Her çocuğun kendi öğrenme temposuna göre ilerlemesine imkân tanıyan mekânsal düzen, çocukların belirli materyallere belirli zamanlarda erişebilmesini mümkün kılar. Bu yönüyle mekân, yalnızca öğretmenin planladığı etkinliklerin yürütüldüğü bir alan olmaktan çıkarak,

çocuğun kendi öğrenme yolculuğunu yönettiği bir rehber alana dönüşür (Edwards, 2002).

Türkiye’de incelenen Gaziantep Okul 1 ve Gaziantep Okul 2 örnekleri, Montessori ilkelerinin yerel bağlamda nasıl uygulandığına dair çarpıcı örnekler sunar. Her iki okulda da materyallerin çocuk boyutlarına göre düzenlenmesi, sınıf içi merkezlerin bireysel öğrenmeyi desteklemesi ve çocukların bağımsız erişimine olanak tanıyan mekân organizasyonu bu ilkelere uygun bir yapı sergilemektedir. Ancak gözlem ve görüşmelere dayanarak yapılan değerlendirmelerde, bazı mekân kısıtlarının (örn. doğal ışık kullanımı, dış mekân genişliği) yerel uygulamalarda daha sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Montessori modelinde mekân kullanımı, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir öğrenme çevresi inşa etmeye yöneliktir. Bu bağlamda mekânın; özgürlük, disiplin, keşif, odaklanma ve sosyal etkileşim gibi çok boyutlu gelişim alanlarını destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Uluslararası ve yerel örnekler karşılaştırıldığında, bu ilkelere sadık kalınarak inşa edilen mekânların çocukların gelişimini anlamlı biçimde desteklediği gözlemlenmektedir.

4.6. Montessori Eğitim Mekânlarının Geleneksel Okul Öncesi Eğitim Mekânları ile Karşılaştırılması

Montessori eğitim modeli, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen pedagojik ilkeler temelinde yapılandırılmış bir sistemdir ve bu sistemin uygulandığı eğitim mekânları da bu anlayışa paralel olarak tasarlanır. Montessori mekânları ile geleneksel okul öncesi eğitim mekânları arasındaki farklar, yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı kalmayıp, çocukların öğrenme sürecine katılım biçimleri, bağımsızlık seviyeleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi birçok pedagojik değişkeni de kapsamaktadır (Lillard, 2005).

Geleneksel okul öncesi eğitim mekânlarında sınıflar genellikle öğretmen merkezli olarak yapılandırılmıştır. Sınıf düzeni, öğrencilerin öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda toplu etkinlikler gerçekleştireceği şekilde planlanmakta; çocuklar, çoğu zaman pasif dinleyici konumunda kalmaktadır (Başal, 2018). Buna karşılık Montessori sınıflarında çocuğun özgürce hareket edebileceği, bireysel ya da küçük grup çalışmaları yapabileceği açık ve esnek alanlar bulunur. Bu esnek mekânsal yapı, çocuğun kendi öğrenme sürecini yönetmesine olanak tanır (Montessori, 1967).

Mobilya düzeni ve malzeme kullanımı açısından da önemli farklılıklar mevcuttur. Geleneksel sistemlerde mobilyalar çoğunlukla sabit, büyük boyutlu ve erişilmesi zor şekilde konumlandırılmıştır. Montessori sınıflarında ise tüm donatılar çocukların erişebileceği boyutlarda ve hareket ettirilebilir niteliktedir. Montessori'de kullanılan materyaller doğal, sade ve çoğunlukla ahşap malzemelerden oluşurken; geleneksel sınıflarda plastik ve yapay materyallerin yoğunluğu daha fazladır. Bu durum, Montessori'de duyuşal gelişimi desteklemeye yönelik bir çevre oluşturulmasını mümkün kılar (Gutek, 2004).

Işık, renk ve ses gibi çevresel faktörler de bu iki model arasında belirgin farklar taşır. Montessori sınıflarında doğal ışık kullanımına ve pastel tonlarda renklere öncelik verilirken; geleneksel sınıflarda daha parlak renkler ve floresan aydınlatmalar tercih edilebilir. Bu durum, Montessori sınıflarında daha sakinleştirici bir öğrenme atmosferi oluşturur ve çocuğun odaklanma becerisini destekler (Barrett ve diğ. 2015).

Öğretmenin rolü açısından bakıldığında, geleneksel modelde öğretmen daha otoriter bir pozisyonda yer alır; çocuklara bilgi aktaran ve süreci yöneten bir figürdür. Montessori pedagojisinde ise öğretmen rehberdir; çocukların öğrenme süreçlerine müdahale etmeden onları gözlemler ve ihtiyaç duyduklarında destek sunar. Bu yaklaşım, çocukların karar alma ve problem çözme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar (Edwards, 2002).

Montessori sisteminde ise çocuklar istedikleri materyali seçme ve diledikleri süre boyunca çalışma özgürlüğüne sahiptir. Bu, çocuğun kendi içsel motivasyonu ile öğrenmesini teşvik eden bir ortam yaratır (Lillard, 2011).

Açık alan kullanımı da iki model arasında karşılaştırıldığında dikkat çekici bir fark oluşturur. Geleneksel okullarda oyun alanları sınırlı ve beton zeminli olabilirken; Montessori okullarında doğal peyzajla bütünleşen açık alanlar, çocukların fiziksel ve duyuşal gelişimini desteklemek amacıyla planlanır. Örneğin, Vietnam'daki My Montessori Garden Preschool'da açık alanlar çocukların doğayla birebir temas kurmasını sağlayan duyuşal bahçelerle zenginleştirilmiştir (Zhu, 2021).

Tüm bu karşılaştırmalar ışığında, Montessori eğitim mekânlarının çocuk merkezli, duyuşal gelişimi önceliklendiren ve bireysel farklılıklara duyarlı tasarım ilkeleriyle geleneksel okul öncesi eğitim mekânlarından ayrıldığı söylenebilir. Her iki modelin de kendine özgü avantajları bulunsada, Montessori modeli; çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesine imkân tanıyan, hareket özgürlüğü sunan ve öğrenmeyi yaşamın bir parçası hâline getiren mekânsal düzenlemeleriyle öne çıkmaktadır.

4.7. Çocukların Mekân Algısı Üzerine Bulgular

Çocukların mekân algısı, erken çocukluk döneminde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçleriyle yakından ilişkilidir. Özellikle Montessori eğitim modelinin uygulandığı fiziksel çevrelerde, çocuğun çevresini algılama biçimi, çevreyle kurduğu ilişkiler ve öğrenme deneyimleri farklılaşmaktadır. Montessori eğitim felsefesinde çevre, çocuğun öğrenmesini yönlendiren ve destekleyen "üçüncü öğretmen" olarak tanımlanır (Lillard, 2005). Bu bağlamda, çocukların eğitim mekânlarına yönelik algıları, yalnızca fiziksel özelliklerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda mekânın sunduğu özgürlük, aidiyet hissi, güvenlik ve estetik deneyimler de bu algının şekillenmesinde etkili olmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen uluslararası ve yerel Montessori anaokullarında yapılan gözlem ve analizler, çocukların mekân algılarını etkileyen temel unsurların şu başlıklar altında toplandığını göstermektedir:

Algısal Duyarlılık ve Estetik Algı Çocuklar, mimari unsurların biçim, renk ve ışık gibi duysal yönlerine karşı oldukça hassastır. Doğal ışığın yoğun kullanımı, yumuşak renk paletleri ve doğal malzemelerle şekillendirilmiş ortamlar, çocukların mekânı sakin, güvenli ve davetkâr olarak algılamalarını sağlamaktadır (Barrett et al., 2015). Örneğin, Beijing Peninsula Montessori Anaokulu'ndaki büyük cam yüzeyler ve ahşap ağırlıklı iç tasarım, çocukların doğayla bütünleşik bir mekân deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır.

Mekânsal Özgürlük ve Kontrol Algısı Montessori sınıflarında çocuklara sunulan hareket özgürlüğü ve kendi öğrenme alanlarını seçebilme hakkı, onların mekâna yönelik kontrol duygusunu güçlendirmektedir. Çocukların materyallere serbestçe erişebilmeleri, istedikleri alanda çalışabilmeleri ve mekân içinde bağımsız hareket edebilmeleri, çevreyle kurdukları bağın daha güçlü ve anlamlı olmasına katkı sağlamaktadır (Lillard, 2017). Gözlemler, geleneksel sınıflara kıyasla Montessori mekânlarında çocukların daha fazla özerklik geliştirdiklerini göstermektedir.

Sosyal Etkileşim ve Toplumsal Mekân Algısı Çocuklar için mekân, yalnızca bireysel faaliyetlerin değil, aynı zamanda sosyal etkileşimin de sahnesidir. Montessori okullarında grup etkinlikleri için tasarlanmış alanlar, çocukların arkadaşlarıyla iş birliği yapmalarına, fikir alışverişinde bulunmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Yalçın, 2018). Vietnam'daki My Montessori Garden Preschool gibi okullarda, sınıf içi ve dışı etkileşim alanları çocukların sosyal gelişimlerini destekleyici biçimde planlanmıştır.

Duygusal Güvenlik ve Aidiyet Hissi Çocukların eğitim ortamlarında kendilerini güvende ve huzurlu hissetmeleri, mekânsal algılarının önemli bir parçasını oluşturur. Özellikle Gaziantep Okul 1’de yapılan görüşmelerde, çocukların kendilerine ait bir alan hissiyle daha huzurlu oldukları gözlemlenmiştir. Ev formundaki sınıf yapıları ya da bireysel çalışma alanları, çocuklarda mekâna yönelik aidiyet hissini artırmakta ve bu da mekânın olumlu algılanmasını pekiştirmektedir (Olds, 2001).

Duyusal Uyarım ve Algısal Yönelim Mekânın çocuklarda farklı duyuları uyaran unsurlar barındırması, mekân algısını zenginleştirmektedir. Özellikle doğal malzemelerin kullanımı, farklı dokulara sahip materyaller, renk ve ışık oyunları, çocukların duyusal farkındalıklarını ve çevreyle olan etkileşimlerini derinleştirmektedir (Canbaz, 2021). Bu durum, çocukların sadece mekânı tanımasını değil, aynı zamanda onunla duygusal bir bağ kurmasını da sağlar.

Kültürel ve Bağlamsal Farklılıkların Etkisi Mekân algısı yalnızca bireysel deneyimle değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bağlamla da şekillenir. Kolombiya’daki Montessori okulu ile Gaziantep’teki bir okul arasında yapılan karşılaştırmada, her iki yapının farklı kültürel ihtiyaçlara göre biçimlendiği; ancak ortak noktanın çocuk merkezli tasarım anlayışı olduğu saptanmıştır. Bu durum, Montessori pedagojisinin evrensel ilkelerinin kültürel bağlamlarla nasıl uyum içinde hayata geçirilebildiğini ortaya koymaktadır (Stephens, 2017).

Çocukların mekân algısı, yalnızca bir fiziksel çevreye maruz kalmaktan ibaret değildir; bu algı, çocuğun çevreyle etkileşimini, duygusal durumunu, sosyal ilişkilerini ve bilişsel gelişimini doğrudan etkileyen karmaşık bir yapı sunar. Montessori eğitim modelinde mekânın bilinçli şekilde kurgulanması, çocukların bu algısal süreçlerini destekleyici ve geliştirici bir araç olarak işlev görmektedir. Araştırma bulguları, mekânın çocuk gelişimi üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymakta ve pedagojik tasarımın ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmalar ve analizler doğrultusunda Montessori eğitim mekânlarının okul öncesi eğitim yapılarındaki etkileri değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar detaylandırılmış ve ileriye dönük öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırma, Montessori eğitim modelinin okul öncesi eğitim yapılarında mimari mekân tasarımına olan etkilerini uluslararası ve yerel örnekler üzerinden kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, mimari tasarımın yalnızca çocukların fiziksel gereksinimlerini karşılayan bir unsur olmadığını, aynı zamanda onların bilişsel, duygusal, sosyal ve duyuşsal gelişimini doğrudan yönlendiren pedagojik bir araç niteliğinde olduğunu ortaya koymaktadır. Montessori yaklaşımı, eğitimin merkezine çocuğu yerleştiren bir anlayışla, mekânı öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen okullar, Montessori eğitim modelinin mekânsal prensiplerinin ortak özellikler taşıdığını göstermiştir. Açık planlı sınıf düzenleri, çocuk boyutuna uygun hareketli mobilyalar, sade ve dikkat dağıtmayan renk paletleri, doğal malzeme tercihleri ve serbest çalışma alanları, çocukların odaklanma becerilerini, keşif duygusunu ve bağımsız hareket edebilme yetilerini destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmıştır. Materyallerin her birinden yalnızca bir adet bulunması, paylaşma ve sıra bekleme gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamış; erişilebilir raf sistemleri ve bireysel çalışma köşeleri ise çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme becerilerini güçlendirmiştir.

Dış mekân kullanımı da çocuk gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Uluslararası örneklerde bahçe alanlarının, duyuşsal keşfi destekleyen patikalar, açık hava sınıfları ve bitki yetiştirme alanları ile zenginleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu tür düzenlemeler çocukların doğa ile bağ kurmasını, sorumluluk bilincini ve motor becerilerini geliştirmesini sağlamıştır. Doğal ışık kullanımı, geniş pencereler ve doğayla bütünleşik cephe tasarımları, çocukların hem ruh hâllerine hem de zaman ve mekân tasarımlarına olumlu katkı sağlamıştır.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli sonuç, uluslararası ve yerel uygulamalar arasındaki farklılıklardır. Kolombiya, Hindistan, İspanya ve Vietnam gibi ülkelerde mimari tasarım süreci, pedagojik ilkelerle eş zamanlı olarak geliştirilmiş ve mimar–eğitimci iş birliği ön planda tutulmuştur. Bu yaklaşım, hem işlevsel hem de

pedagojik açıdan tutarlı ve çocuk merkezli mekânların ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Buna karşılık, Türkiye’deki uygulamalarda, özellikle devlet kurumlarında mevcut binaların dönüştürülerek Montessori modeline uyarlanması nedeniyle fiziksel kısıtlamalar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durum, Montessori’nin mekânsal ilkelerinin tam anlamıyla uygulanmasını sınırlamaktadır. Ancak özel okulların, mimari esneklikleri ve yeni düzenlemelere uyum sağlayabilme kapasiteleri sayesinde Montessori ilkelerini daha doğru şekilde uygulayabildikleri belirlenmiştir.

Gaziantep’te incelenen iki yerel örnek, Montessori modelinin farklı düzeylerde uygulanabildiğini göstermektedir. Gaziantep Okul 1, standart bir devlet anaokulu yapısının sonradan Montessori yaklaşımına adapte edilmesi nedeniyle daha sınırlı bir mekânsal düzenleme sunarken; Gaziantep Okul 2, özel teşebbüsle kurulan ve bu felsefeye uygun olarak dönüştürülen bir yapı olarak Montessori prensiplerine daha yakın bir tasarım sunmaktadır. Her iki okulda da çocuk ölçeğine uygun mobilyalar, bireysel çalışma alanları ve sade renk tercihleri gözlemlense de, dış mekân kullanımı ve esnek planlama açısından uluslararası standartların gerisinde kaldığı görülmektedir.

Bu çalışma, Montessori yaklaşımının mimari tasarımla birleştiği noktada çocukların öğrenme süreçlerinin daha aktif, katılımcı ve keşfe yönelik bir nitelik kazandığını ortaya koymuştur. Çocukların çevreyle kurduğu bağ güçlenmiş, mekânla etkileşimleri artmış ve öğrenme deneyimleri bireyselleşmiştir. Mimari tasarım, yalnızca estetik bir unsur olarak değil, aynı zamanda çocuk gelişimini destekleyen, yönlendiren ve eğitimi tamamlayan bir öge olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim yapılarında Montessori ilkelerinin tam anlamıyla uygulanabilmesi için mimari tasarımın pedagojik süreçlerle birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Çocuk merkezli, esnek ve doğa ile bütünleşik mekân çözümleri, hem öğrenme kalitesini artırmakta hem de çocukların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri güvenli ve özgür bir ortam sunmaktadır. Bu çalışma, Montessori pedagojisinin mimari tasarımla kurduğu ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi ve yeni okul öncesi eğitim yapılarında bu ilkelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

5.2 Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, Montessori eğitim modelinin okul öncesi eğitim yapılarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için mekânsal tasarımın pedagojik ilkelerle birlikte ele alınmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Çocuk merkezli ve gelişim odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla, mimari tasarım süreçlerinden eğitimci eğitimlerine kadar pek çok alanda iyileştirmeler yapılması gerekmektedir.

5.2.1. Mimari Tasarım Açısından Öneriler

Montessori eğitim modelinin mekânsal ilkeleri doğrultusunda, okul öncesi eğitim yapılarının mimari tasarımında şu hususlara öncelik verilmelidir:

- **Çocuk ölçekli tasarım:** Tüm mimari öğeler, çocukların fiziksel ölçülerine uygun olarak tasarlanmalı; mobilyalar, lavabolar, kapı kolları ve depolama alanları çocukların bağımsız hareket etmelerini destekleyecek yükseklik ve ergonomide planlanmalıdır.
- **Doğal ışık ve havalandırma:** Mekânlar, mümkün olduğunca doğal ışık alacak şekilde kurgulanmalı; geniş pencereler ve iç-dış mekân arasında kesintisiz görsel bağlar oluşturulmalıdır. Bu durum, hem çocukların mekânı algılamalarını hem de doğayla bağ kurmalarını güçlendirmektedir.
- **Esnek ve modüler planlama:** Sınıflar ve ortak kullanım alanları, farklı yaş grupları ve etkinlikler için kolayca dönüştürülebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Açık plan düzeni ve hareketli bölme sistemleri, çocukların farklı öğrenme deneyimlerini destekleyecek bir çeşitlilik sunar.
- **Doğal ve sağlıklı malzeme kullanımı:** Ahşap, keten, pamuk gibi doğal malzemeler tercih edilmeli; çocukların duyuşsal algılarını olumsuz etkileyebilecek plastik ve kimyasal bazlı malzemelerden kaçınılmalıdır.
- **Açık alan ve bahçe kullanımı:** Dış mekânlar, yalnızca oyun alanı olarak değil; tarım köşeleri, su oyun alanları ve doğa temelli etkinlikler için düzenlenmelidir. Çocukların fiziksel ve duyuşsal gelişimini destekleyen bu alanlar, doğa ile iç içe bir öğrenme kültürü oluşturur.

5.2.2. Eğitimciler ve Okul Yöneticileri İçin Öneriler

Eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin, Montessori pedagojisinin gerektirdiği mekânsal anlayışı benimsemeleri ve uygulamaya entegre etmeleri kritik öneme sahiptir:

- **Mekân farkındalığı eğitimi:** Eğitimciler, mekânın öğrenme üzerindeki etkilerini anlayacak şekilde hizmet içi eğitimlere katılmalı; sınıf düzeni, materyal yerleşimi ve çocuk davranışlarının mekânla ilişkisini gözlemleyebilme becerileri geliştirilmelidir.
- **Yönetici vizyonunun güçlendirilmesi:** Okul yöneticileri, yalnızca eğitim planlamasında değil, fiziksel çevre tasarımında da aktif rol almalı; çocuk merkezli kararlar alabilen bir yönetim anlayışı geliştirmelidir.
- **Veli iş birliği:** Velilere yönelik bilgilendirme ve atölye çalışmaları düzenlenerek, Montessori mekân felsefesinin ev ortamına da taşınması sağlanmalıdır. Böylelikle okul ve ev ortamı arasında bütüncül bir pedagojik yaklaşım geliştirilebilir.

5.2.3. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Montessori eğitim modeli ile mimari mekân arasındaki ilişki, disiplinlerarası bir çalışma alanı sunmakta ve gelecekte yapılacak akademik çalışmalara aşağıdaki önerilerle katkı sağlanabilir:

- Montessori eğitime uygun mimari standartların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalı; ulusal ve uluslararası düzeyde iyi örneklerin karşılaştırıldığı kılavuzlar hazırlanmalıdır.
- Farklı kültürel ve coğrafi bağlamlarda Montessori mekânlarının nasıl yorumlandığını inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar artırılmalıdır.
- Çocukların gözünden mekân algısını değerlendiren nitel araştırmalar yaygınlaştırılmalı; çocukların mekânsal deneyimlerini doğrudan ifade edebileceği yeni yöntemler geliştirilmelidir.
- Dijital teknolojilerin ve sürdürülebilir tasarım ilkelerinin Montessori yapılarıyla entegrasyonu üzerine yeni çalışmalar yapılmalı; geleceğin eğitim yapıları için yenilikçi öneriler oluşturulmalıdır.

Bu öneriler doğrultusunda, okul öncesi eğitim mekânlarının pedagojik etkisinin artması, Montessori modelinin mimari temsiliyetinin güçlenmesi ve eğitim mekânlarının çocuk dostu nitelikler kazanması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acredolo, L. P. (1977). Developmental changes in the ability to coordinate perspectives of a large-scale space.
- Acredolo, L. P. (1977). Developmental changes in the ability to coordinate perspectives of a large-scale space. *Developmental Psychology*, 13(1), 1–8.
- American Psychological Association. (2020). Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). American Psychological Association.
- Ansari, A., & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1066–1079.
- Arka Design. (2018). Beijing Peninsula Montessori Kindergarten. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/926097/beijing-peninsula-montessori-kindergarten-arka-design>
- Association Montessori Internationale. (n.d.). *Montessori Architecture*. <https://montessori-ami.org/news/montessori-architecture>
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Bedard, T. (2016). Heart-Centered Environmental Design: A Fresh Perspective. Exchange Press. <https://exchangepress.com/article/heart-centered-environmental-design-a-fresh-perspective/5025008/>
- Bilgiç, D. E., & Surur, A. S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Tasarımına Etkisi: Reggio Emilia Eğitim Sistemi Örneği. *MEGARON*, 9(3), 345-358.
- Bjarke Ingels Group. (2018). *WeGrow School*. Architectural Digest. <https://www.architecturaldigest.com/story/bjarke-ingels-wework-wegrow-school-chelsea-manhattan>
- Brown, K. M., & Lewis, C. W. (2017). *Leadership for Social Justice and Democracy in Our Schools*. Routledge.
- Canbaz, A., Kara, İ., & Pesen, A. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımına İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Tematik İçerik Analiz Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 424-454.
- Carter, M., & Curtis, D. (2014). *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments* (2nd ed.). Redleaf Press.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Children.
- Çelik, A. (2015). Okul Öncesi Montessori Eğitim Ortamlarının Mekânsal Değerlendirmesi: Bursa Örneği. *Uludağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Danışman, Ş. (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Demetriou, C. (2011). *The Montessori Approach and Its Architecture*. Academia.edu. https://www.academia.edu/2018126/The_Montessori_approach_and_its_architecture_by_Christina_Demetriou

- Debs, M. C. (2019). *Diverse Families, Desirable Schools: Public Montessori in the Era of School Choice*. Harvard Education Press.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205–217.
- Edwards, C. P. (2002). *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Erten Bilgiç, D., & Surur, A. S. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine Denemeler. *MEGARON*, 11(1), 162-176.
- Ekya Schools. (2023). Ekya Early Years Kanakapura. <https://www.ekyaschools.com/campuses/early-years-kanakapura-road/>
- Estudio Transversal. (2019). Montessori School / Estudio Transversal. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal>
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Feez, S. (2010). *Montessori and Early Childhood: A Guide for Students*. SAGE Publications.
- Fisher, K., & Hall, G. (2008). *Designing for Learning in the 21st Century*. Australian Government Education Department.
- Gandini, L. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- Gandini, L. (2012). *The Reggio Emilia approach to early childhood education*. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 329-350). Routledge.
- Ghent, L., & Bernstein, I. H. (1961). Analysis of the development of children's spatial reference systems. *Cognitive Psychology*, 3(2), 123–135.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation*. Rowman & Littlefield.
- Hainstock, E. G. (1997). *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*. Plume.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs* (2nd ed.). HighScope Press.
- Imagine Montessori School. (2021). Learning Spaces. <https://imaginemontessori.school>
- Isaacs, B. (2010). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. Routledge.
- Lawrence, S., & Stähli, B. (2018). Montessori Architectural Patterns. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327605241_Montessori_Architectural_Patterns
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press.

- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (2005). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. Schocken.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.
- Lillard, A. S. (2011). *Montessori: The Science Behind the Genius* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lawrence, S., & Stæhli, B. (2018). *Montessori Architectural Patterns*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327605241_Montessori_Architectural_Patterns
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 2(1), 11.
- Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021). Erasmus+ KA101 "Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı" Projesi Kapsamında Yurt Dışı Hareketliliği Gerçekleştirildi.
- Montessori Felsefesi. (2017). Montessori Eğitimi ile İlgili Kitaplar.
- Malaguzzi, L. (1996). The Hundred Languages of Children. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Ablex Publishing.
- Migliani, A. (2021). How to Stimulate Children's Autonomy Through Architecture and the Montessori Method. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/930510/how-to-stimulate-childrens-autonomy-through-architecture-and-the-montessori-method>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. Henry Holt and Company.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, G. T. (1987). The physical environment and cognitive development in child care centers. In Weinstein, C. S., & David, T. G. (Eds.), *Spaces for Children* (pp. 41–72). Springer.
- My Montessori Garden. (2020). My Montessori Garden Preschool / Kientruc O. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/943205/my-montessori-garden-preschool-kientruc-o>
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child* (M. J. Costelloe, Trans.). Henry Holt and Company. (Original work published 1948) Montessori, M. (2014). *Montessori Metodu ve Uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Montessori, M. (2021). *Emici Zihin*. Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2020). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler: Maria Montessori Kitaplığı 3*. Kaknüs Yayınları.

- Montessori, M. (1917). *The Advanced Montessori Method*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1936). *The Secret of Childhood*. Longmans, Green and Co.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Montessori, M. (1966). *The Discovery of the Child*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1967). *The Secret of Childhood*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1973). *From Childhood to Adolescence*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1989). *The Child in the Family*. Clio Press.
- Montessori, M. (1991). *Education and Peace*. Clio Press.
- Montessori, M. (1992). *The Formation of Man*. Clio Press.
- Montessori, M. (1994). *The Child, Society and the World: Unpublished Speeches and Writings*. Clio Press.
- Migliani, A. (2021). *How to Stimulate Children's Autonomy Through Architecture and the Montessori Method*. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/930510/how-to-stimulate-childrens-autonomy-through-architecture-and-the-montessori-method>
- Neagley, R. L., & Evans, N. D. (1980). *Handbook for Effective Supervision of Instruction*. Prentice Hall.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29–35.
- Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2000). *Making Space: The Development of Spatial Representation and Reasoning*. MIT Press.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29–35.
- Newhouse, P., Newhouse, C., & Astur, R. S. (2007). Sex differences in visual-spatial learning using a virtual water maze in pre-pubertal children. *Perception*, 36(3), 419–429.
- Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2000). *Making Space: The Development of Spatial Representation and Reasoning*. MIT Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral*
- O'Donnell, M. (2007). *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. Continuum.
- Olds, A. R. (2001). *Child Care Design Guide*. McGraw-Hill Professional.
- Öden, H. Y. (2021). Anaokulları İç Mekân Tasarımında Eğitime Yönelik Mekân İhtiyaçları ve Montessori Anaokulları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(86), 281-293.
- Özgür, H. (2019). Montessori Eğitim Yaklaşımı ve Mekân Kurgusu: Mekânın Öğrenmeye Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].
- Özdağ, S. A. (2014). Montessori Metodu'nun Eğitim Mekânlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.

- Povell, P. (2010). *Montessori Comes to America: The Leadership of Maria Montessori and Nancy McCormick Rambusch*. University Press of America.
- Rambusch, N. M. (1962). *Learning How to Learn: An American Approach to Montessori*. Helicon Press.
- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge.
- Robledo Mendez, A. D. P. (2017). Analysis of Interior Design Requirements for Kindergarten Classrooms with Respect to Learning Environment Elements. *Başkent Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Sayın, A. (2021). Deneyim Kavramı Bağlamında Eğitim Mekânları Üzerine Bir İnceleme: Montessori Kuramı ve Hertzberger İlkokul Mekânları. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Samnezhadi, S. (2018). Montessori Eğitim Modelinin Tasarıma Etkisinin İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu Örneğinde İncelemesi. *Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her Life and Work*. Plume.
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her Life and Work*. Plume.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47.
- Stæhli, B., & Lawrence, S. (2018). Montessori Architectural Patterns. Educateurs sans Frontières (EsF) Assembly, Stellenbosch, South Africa.
- Şahin, S. (2017). Okul Öncesi Eğitim Yapılarının İç Mekân Tasarımında Montessori Yaklaşımının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Türk, M., & Sarı, E. (2020). Çocuk Odası Tasarımında Montessori Yaklaşımının Uygulanması. *İç Mimarlık Dergisi*, 10(1), 1-15.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2021). Okul Mimarisi ve Eğitim.
- Tümer, G. (2020). Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Mekânın Çocuğun Gelişimine Etkisi [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi].
- Terreni, L. (2019). The Art of Successfully Designing a Quality Early Childhood Learning Environment. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1).
- Terreni, L. (2019). The Art of Successfully Designing a Quality Early Childhood Learning Environment. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1).
- Ulrich, R. S. (1991). Effects of interior design on wellness: Theory and recent scientific research. *Journal of Health Care Interior Design*, 3(1), 97–109.
- UNESCO. (2021). Right to Education Handbook. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF. (2012). A Framework for Action on Education in Emergencies. <https://www.unicef.org>
- Yılmaz, D. (2018). Montessori Yaklaşımının Mimari Mekân Tasarımına Yansımaları [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Yılmaz, M. (2020). Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Öğrenme Mekânları ve Montessori Eğitim Modeli. *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Zhang, Y., & Barrett, P. (2012). Factors influencing the design of learning spaces: A review. *Learning Environments Research*, 15(2), 155–173.
- Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2008). Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. *Teachers College Record*, 110(12), 2571–2600.



EKLER

EK-1 AHP Hesaplama Tablosu

AHP analizinde, her okulun Montessori eğitim modeline uygunluğu belirlenen kriterlere göre puanlandırılmış ve kriter ağırlıkları ile çarpılarak toplam skor hesaplanmıştır. Detaylı hesaplamalar aşağıda verilmiştir:

Kriter	Ağırlık (%)	Gaziantep Okul A	Gaziantep Okul B
Eğitimcilerin Niteliği	37,78	7,5	8,5
Materyal Kullanımı ve Seçimi	22,71	8,0	8,7
Eğitim Süreci ve Programı	9,58	7,0	7,9
Mekan Tasarımı	15,41	7,8	8,6
Bağımsızlık ve Disiplin Yaklaşımı	7,1	6,5	7,3
Velilerin Katılımı	3,05	5,0	5,5
Gelişim Takibi ve Değerlendirme	4,37	6,2	6,8

* Bu ağırlıklar, Montessori mekân tasarımına yönelik literatürde yer alan çalışmalar, saha gözlemleri ve uzman görüşleri dikkate alınarak hesaplandı.

Ağırlıklı Skorlar Hesabı

AHP yönteminde, her okulun aldığı puan o kriterin ağırlığı ile çarpılarak ağırlıklı skor bulunur.

Okul A için örnek hesaplama:

$$(7.5 \times 0.3778) + (8.0 \times 0.2271) + (7.0 \times 0.0958) + (7.8 \times 0.1541) + (6.5 \times 0.071) + (5.0 \times 0.0305) + (6.2 \times 0.0437) = 7.11$$

Okul B için hesaplama:

$$(8.5 \times 0.3778) + (8.7 \times 0.2271) + (7.9 \times 0.0958) + (8.6 \times 0.1541) + (7.3 \times 0.071) + (5.5 \times 0.0305) + (6.8 \times 0.0437) = 8.05$$

Toplam Skor

Okul	Toplam AHP Skoru
Okul A	7,11
Okul B	8,05

EK-2 Okul Öncesi Eğitim Modelleri Detaylı Karşılaştırma Tablosu

	Montessori	Reggio Emilia	Waldorf	High Scope
Temel Felsefe	Çocuk merkezli, bireysel öğrenme ve özgürlük	Deneyimsel öğrenme, yaratıcılığı teşvik eden	Bütünsel eğitim, ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimi dengeleyen	Etkin katılım, deneyim yoluyla öğrenme
Öğrenme Yaklaşımı	Duyusal keşif, bağımsız çalışma, tekrarlı pratikler	Proje tabanlı öğrenme, iş birliği keşif	Ritim ve oyunla öğrenme, hayal gücünü geliştirme	Planla-yap-değerlendir döngüsü, deneyimsel öğrenme
Öğretmen Rolü	Rehberlik eden, çocuğun keşfine yön veren	Ortak keşifçi, çocuğun ilgisini takip eden rehber	Rol model, otorite figürü, çocuğun dünyasını yönlendiren	Kolaylaştırıcı, çocuğun öğrenme sürecine rehberlik eden
Sınıf Ortamı	Özgür hareket alanı sunan, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş	Esnek ve açık alanlar, doğal ışık ve doğa ile bütünleşik ortamlar	Sade, doğayla iç içe, el yapımı ve doğal malzemelerden oluşan ortam	Merkez bazlı öğrenme ortamı, çocukların aktif olduğu alanlar
Materyal Kullanımı	Özel olarak tasarlanmış Montessori materyalleri, doğal malzemeler	Doğal ve geri dönüştürülebilir materyaller, çocuk tarafından seçilen araçlar	Ahşap oyuncaklar, el yapımı materyaller, doğadan toplanan malzemeler	Çocukların ilgisine göre seçilebilen açık uçlu materyaller
Değerlendirme Yöntemi	Bireysel ilerleme, süreç odaklı gözlem	Süreç odaklı, belgelemeye dayalı öğrenme	Bireysel gelişim gözlemi, çocuk odaklı anlatılar	Gözlem ve değerlendirme araçları ile takip edilen gelişim
Disiplin Yaklaşımı	Öz disiplin ön planda, kurallar içselleştirilir	Pozitif disiplin yaklaşımı, sosyal beceri gelişimi desteklenir	Sezgisel disiplin anlayışı, bireysel sorumluluk kazandırma	Olumlu disiplin yöntemleri, sosyal beceri gelişimi öncelikli
Velilerin Eğitime Katkısı	Aile desteği ve evde Montessori uygulamaları önerilir	Aile aktif katılım sağlar, projeler velilerle birlikte yürütülür	Aile ve öğretmen iş birliği güçlüdür, ebeveyn eğitimi önemlidir	Veliler düzenli bilgilendirilir, evde öğrenme süreçleri desteklenir
Çocuğun Bireysel Gelişimi	Bireysel öğrenme hızı desteklenir, çocuğun yeteneklerine odaklanılır	Çocuğun keşif süreci önemsenir, öğrenme sosyal bir süreç olarak görülür	Çocuklar doğal süreçlerinde büyütülür, erken akademik baskı yapılmaz	Bilişsel, sosyal ve motor gelişim dengeli bir şekilde desteklenir
Sanat ve Yaratıcılık	Sanat, müzik ve el becerileri eğitimin merkezinde	Sanat ve yaratıcılık merkezi konumda, çocukların ifadelerine önem verilir	Sanat, müzik, el işleri ve hikâye anlatımı önemli bir yer tutar	Sanat etkinlikleri desteklenir ancak akademik beceriler önceliklidir
Sosyal Etkileşim	Sosyal gelişim, grup çalışmaları ve bireysel bağımsızlık dengelenir	Grup çalışmaları, diyalog ve sosyal ilişkiler ön plandadır	Topluluk ruhu ve birlikte çalışma becerileri desteklenir	İş birliği, grup oyunları ve bireysel öğrenme dengelenir

* Bu tabloda yer alan bilgiler farklı kaynaklardan derlenen genel özellikleridir. Uygulamalar ülkeler, okullar ve eğitim sistemleri arasında farklılık gösterebilir (Lillard, 2005; Edwards, 2002; Noddings, 2013).

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Büşra Göv Gökdeniz
Uyruğu : TC

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2018
Yüksek Lisans	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2025
Doktora	:	

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2019	Gökdeniz İnşaat	Mimar

YAYINLAR

Göv Gökdeniz, B., ve Altınoluk, Ü. (2025, May 23–25). *The impact of the Montessori education model on architectural space perception in preschool educational environments*. In 21th International Istanbul Scientific Research Congress on Life, Engineering, Architecture, and Mathematical Sciences Proceedings Book (Vol. 1, pp. 359–366).