

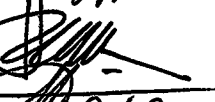
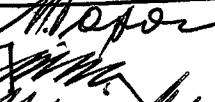
**OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZLERİ İÇİN
DEĞİŞEBİLİR / DÖNÜŞEBİLİR / ESNEK BİR
“FİZİKSEL ÇEVRE MODELİ”**

**DOKTORA TEZİ
Y. Mim. Elmira A. ŞENER
(502922103)**

112257

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 14 Eylül 2001
Tezin Savunulduğu Tarih : 5 Aralık 2001**

Tez Danışmanı : Prof.Dr. Uğur ERKMAN (İ.T.Ü.) 
Diğer Jüri Üyeleri: Prof.Dr. Hasan ŞENER (İ.T.Ü.) 
Prof.Dr. Mete TAPAN (İ.T.Ü.) 
Prof. Işık AYDEMİR (Y.T.Ü.) 
Prof. Altan AKI (Y.T.Ü.) 

ARALIK 2001

ÖNSÖZ

Tez çalışmamdaki yapıcı eleştiri ve değerlendirmeleriyle, bilimsel disiplin içerisinde çalışmalarına yön veren ve bu süreç boyunca her konuda ilgi, destek ve hoşgörüsünü esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof.Dr. Uğur ERKMAN'a,

NCSU'daki araştırmalarım süresince ilgi ve desteklerini esirgemeyerek bana her konuda yardımcı olan Sayın Prof.Dr. Henry SANOFF ve Joan SANOFF'a,

tez kapsamında ele alınan örneklerin dijitalleştirilmesi sırasındaki yardımlarından dolayı İnanç ŞANVER, Mert AYANOĞLU ve Hande TOMBAZ'a,

beni her zaman destekleyen hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma,

akademik ve mesleki alanda büyük bir sevgi ve hoşgörü ile beni destekleyen aileme, babam Selim GÜR'e, annem Aysel GÜR'e, eşim Sinan ŞENER'e ve tez çalışmamın bitmesini sabırsızlıkla bekleyen CAN'ıma teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2001

Elmira ŞENER

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET	xiii
SUMMARY	xv
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Alanı ve Tanımı	1
1.2. Tezin Amacı	2
1.3. Tezin Kapsamı	3
1.4. Tezin Yöntemi	3
BÖLÜM 2. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİMİ	5
2.1. Giriş	5
2.2. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Tanımı	5
2.3. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Önemi	6
2.3.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminde Öğretmenin Rolü	7
2.3.2. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminde Ebeveynlerin Rolü	7
2.4. Fiziksel Çevrenin Çocuk Eğitimi İle İlişkisi	8
2.5. Çocuk Bakım Programlarının İşlevleri	8
2.6. Çocuk Bakım Programlarının Tipleri	10
2.6.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri	10
2.6.2. Gündüz Bakımevi	10
2.7. Türk Milli Eğitimin Sisteminin Genel Yapısı ve Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Yeri	12
2.8. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Durumu	12
2.8.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	13
2.8.2. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri	13
2.8.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Değişmeler	14
2.8.3.1. 1923-2000 Döneminde Sayısal Değişmeler	14
2.8.3.2. Milli Eğitimde Mevcut Durum	15
2.8.3.3. İstanbul’da Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Mevcut Durumu	18
2.9. Bölüm Sonuçları	20
BÖLÜM 3. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK GELİŞİMİNDE FİZİKSEL ÇEVRENİN GENEL ÖZELLİKLERİ	22
3.1. Giriş	22
3.2. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimsel İhtiyaçları Bakımından Fiziksel Çevrenin Niteliği	22
3.3. Öğrenme ve Oyun Mekanları	23

3.3.1. Okul Öncesi Çocuğun Öğrenme Mekanı	23
3.3.2. Öğrenme Mekanının Aktivite Cepleri	24
3.3.3. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Mekansal Organizasyonu	32
3.3.3.1. Öğrenme Mekanının Biçimi	33
3.3.3.2. Sınırlanmış Bölgeler – Tanımlı Aktivite Cepleri	34
3.3.3.3. Sınırlar	37
3.3.3.4. Sirkülasyon Alanları	38
3.3.3.5. Mekan Çeşitliliği	40
3.4. Dış Oyun ve Öğrenme Mekanları	40
3.4.1. Araştırmalar	41
3.4.2. Okul Öncesi Çocuk Oyun Alanları Tasarımı	43
3.4.3. Oyun Bölgeleri	45
3.4.4. Okul Öncesi Çocuk Oyun Alanlarının Organizasyonu	49
3.4.5. Mekan Çeşitliliği	50
3.4.6. Bitiş Yüzeylerinin Çeşitliliği	51
3.5. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Fiziksel Özellikleri	51
3.5.1. Kullanıcı Dostu / Çocuk Merkezli Estetik ve Ölçek	51
3.5.2. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde Bir Model Olarak Ev	52
3.5.3. Toplum İçinde Görünebilirlik	53
3.5.4. Ön Bahçe ve Ön Sundurma	53
3.5.5. Giriş Mekanı ve Ara Yollar	54
3.5.6. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Grup Büyüklüğü	55
3.5.7. Çocuk Başına Düşen Alan	57
3.5.8. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Konumunun Etkisi	58
3.5.9. İç – Dış Geçişinin Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri Üzerindeki Etkisi	59
3.6. Okul Öncesi Çocuk – Fiziksel Çevre İlişkileri	60
3.6.1. Öğretmen / Öğrenci Oranı	60
3.6.2. Çocukların Uyarım Duyusu	60
3.6.2.1. Işık	61
3.6.2.2. Renk	63
3.6.2.3. Doku	64
3.6.3. Okul Öncesi Çocuğun Mekansal Yönlenmesi	64
3.6.4. Okul Öncesi Çocuğun Mekansal Deneyimi ve Öğrenmesi	64
3.7. Bölüm Sonuçları	65
BÖLÜM 4. OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE FİZİKSEL ÇEVRE İLİŞKİSİ	68
4.1. Giriş	68
4.2. Fiziksel Çevrenin Okul Öncesi Çocuk Gelişimine Etkisi	69

4.2.1. Çocuk ve Çocuğun Gelişimsel Aşamaları	69
4.2.2. Okul Öncesi Çocuk Gelişimi Tanımı ve Sınıflamaları	71
4.2.3. Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkisi	
Üzerine Araştırmalar ve Sınıflamalar	71
4.2.3.1. Okul Öncesi Çocuğun Sosyo-Duygusal Gelişimi	73
4.2.3.2. Okul Öncesi Çocuğun Bilişsel-Algısal-Entelektüel Gelişimi	76
4.2.3.2.1. Okul Öncesi Çocuğun Bilişsel Gelişimindeki Davranış	
Settingleri	78
4.2.3.2.2. Dramatik Oyunun Okul Öncesi Çocuk Gelişimi Üzerine	
Etkileri	80
4.2.3.2.3. Çevresel İpuçları	81
4.2.3.3. Okul Öncesi Çocuğun Fiziksel-Motor Gelişimi	82
4.2.4. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimsel İhtiyaçları	83
4.2.5. Oyunun Tanımı ve Okul Öncesi Çocuğun Gelişimindeki Önemi	85
4.3. Bölüm Sonuçları	86
BÖLÜM 5. OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE FİZİKSEL ÇEVRE	
İLİŞKİLERİNE İLİŞKİN KURAM, YAKLAŞIM VE UYGULAMALAR	88
5.1. Giriş	88
5.2. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkilerine İlişkin	
Kuram ve Yaklaşımlar	89
5.2.1. Bilişsel Kuram	89
5.2.2. Fizikososyal Yaklaşım	92
5.2.3. Davranışsal Yaklaşım	93
5.2.4. Etkileşimcilik	96
5.2.5. Gelişimsel – Etkileşim Yaklaşımı	97
5.2.6. Bilişsel Gelişimsel Görüş	99
5.2.7. Ekolojik Sistemler Kuramı	99
5.3. Okul Öncesi Çocuğun Bilişsel Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkilerine	
İlişkin Uygulamalar	100
5.3.1. Reggio Emilia Yaklaşımı	100
5.3.1.1. Eğitim Sisteminin Kuramı	101
5.3.1.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı	102
5.3.1.3. Öğretmenin Rolü	104
5.3.2. Montessori Yaklaşımı	104
5.3.2.1. Eğitim Sisteminin Kuramı	104
5.3.2.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı	106
5.3.2.3. Öğretmenin Rolü	107
5.3.3. Waldorf Yaklaşımı	107
5.3.3.1. Eğitim Sisteminin Kuramı	108
5.3.3.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı	109

5.3.3.3. Öğretmenin Rolü	110
5.4. Bölüm Sonuçları	110
BÖLÜM 6. KURAM VE YAKLAŞIMLARIN UYGULANDIĞI “FİZİKSEL ÇEVRE” LERİN İNCELENMESİ	112
6.1. Giriş	112
6.2. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemlerinin Uygulandığı Fiziksel Çevrelerin İncelenmesi	112
6.2.1. Reggio Emilia Eğitim Sistemine Ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri	112
6.2.2. Montessori Eğitim Sistemine Ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri	129
6.2.3. Waldorf Eğitim Sistemine Ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri	140
BÖLÜM 7. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MODELİ İLE MEKANSAL KURULUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: İNCELENEN “FİZİKSEL ÇEVRE” LERİN KARŞILAŞTIRILMASI	149
7.1. Giriş	149
7.2. Tipolojik Analiz	150
7.3. Analiz Sonuçlarının Değerlendirilmesi	150
7.3.1. Öğrenme Mekanları – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	151
7.3.2. İç Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	152
7.3.3. İç Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	153
7.3.4. Dış Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	154
7.3.5. Dış Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	155
7.3.6. Sirkülasyon Alanları – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	156
7.3.7. Doğal Işık – Sirkülasyon Alanları İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi	157
7.3.8. İlişkilerin Eğitim Sistemleri Açısından Karşılaştırılması	158
7.4. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Birbirlerine Dönüşümleri	160
7.4.1. Reggio Emilia Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü	160
7.4.2. Montessori Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü	163

7.4.3. Waldorf Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü	166
7.4.4. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Birbirlerine Dönüşümü	169
7.5. Bölüm Sonuçları	170
BÖLÜM 8. FARKLI EĞİTİM UYGULAMALARI İÇİN DEĞİŞEBİLİR / DÖNÜŞEBİLİR / ESNEK BİR “FİZİKSEL ÇEVRE MODELİ” ÖNERİSİ	171
8.1. Giriş	171
8.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”	171
8.2.1. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Amacı	172
8.2.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin OÖÇEM Tasarımına Katkı Sağlayacağı Unsurlar	172
8.2.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Kurgusu	172
8.2.3.1. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Reggio Emilia Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü	174
8.2.3.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Montessori Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü	175
8.2.3.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Waldorf Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü	176
8.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli” – İklim Bölgeleri İlişkisi	178
8.4. Bölüm Sonuçları	179
BÖLÜM 9. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR	181
KAYNAKLAR	186
EKLER	214
ÖZGEÇMİŞ	224

KISALTMALAR

OÖÇ	: Okul Öncesi Çocuk
OÖÇEM	: Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenme Mekanları
O	: Ortak Oyun Aktivite Mekanları
H	: Hizmet Mekanları
YKO	: Yarı Kapalı Oyun Aktivite Mekanı
DO	: Dış Bahçe, Dış Oyun ve Öğrenme Mekanları
EUR	: Ritmik Hareket Merkezi (Eurythmy)



TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM'leri Sayısında Gelişmeler.....	14
Tablo 2.2 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM'leri Öğrenci Sayısında Gelişmeler.....	15
Tablo 2.3 1923-1999 Yılları Arasında OÖÇEM'leri Öğretmen Sayısında Gelişmeler.....	15
Tablo 2.4 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM'lerinde Sayısal Gelişmeler..	15
Tablo 2.5 1999-2000 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	16
Tablo 2.6 1999-2000 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre OÖÇEM/ Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	17
Tablo 2.7 1999-2000 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine ve Öğretim Şekline Göre OÖÇEM Sayısı.....	17
Tablo 2.8. 1999-2000 Öğretim Yılında Yerleşim Yerlerine Göre Derslik Sayısı.....	18
Tablo 2.9 1999 Yılında Açılan OÖÇEM Sayıları.....	18
Tablo 2.10 1999-2000 Öğretim Yılında İller Bazında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı.....	18
Tablo 2.11 1999-2000 Öğretim Yılında İstanbul'da Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Göstergeler.....	19
Tablo 7.1 Reggio Emilia Eğitim Sistemi'nde Mekanların ilişki Matriksi.....	158
Tablo 7.2 Montessori Eğitim Sistemi'nde Mekanların ilişki Matriksi.....	159
Tablo 7.3 Waldorf Eğitim Sistemi'nde Mekanların ilişki Matriksi.....	159
Tablo 7.4 Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm Şemaları.....	162
Tablo 7.5 Montessori Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm Şemaları.....	165
Tablo 7.6 Waldorf Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm Şemaları...	168
Tablo 7.7 Reggio, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemlerinin Dönüşüm Şemaları.....	169
Tablo 8.1 Öneri Modelin Oluşumu ve Eğitim Sistemlerine Dönüşümü.....	177
Tablo A.1 Reggio Emilia Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	214
Tablo A.2 Reggio Emilia Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	215
Tablo A.3 Reggio Emilia Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	216
Tablo A.4 Reggio Emilia Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	217
Tablo A.5 Montessori Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi..	218
Tablo A.6 Montessori Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi..	219
Tablo A.7 Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemlerine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	220
Tablo A.8 Waldorf Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	221
Tablo A.9 Waldorf Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	222
Tablo A.10 Waldorf Eğitim Sistemine ait OÖÇEM'lerinin Tipolojik Analizi.....	223

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 3.1 : Öğrenme Mekanının Organizasyonu.....	24
Şekil 3.2 : Aktivite Merkezi Kullanımı.....	25
Şekil 3.3 : Dramatik Oyun Merkezi.....	26
Şekil 3.4 : Manipulatif Oyun Merkezi.....	26
Şekil 3.5 : Sanat Aktivite Merkezi.....	27
Şekil 3.6 : Blok Oyun Merkezi.....	28
Şekil 3.7 : Dinleme Merkezi.....	29
Şekil 3.8 : Kapalı Alan Aktivite Merkezi.....	29
Şekil 3.9 : Matematik Merkezi.....	30
Şekil 3.10 : Müzik ve Hareket Merkezi.....	30
Şekil 3.11 : Ön Okuma-Yazma Merkezi.....	31
Şekil 3.12 : Bilim Merkezi.....	32
Şekil 3.13 : Öğrenme Mekanının Biçiminin OÖÇ Davranışlarına Etkisi.....	33
Şekil 3.14 : Öğrenme Mekanının Biçiminin Aktivite Mekanlarına Olanak Sağlaması.....	34
Şekil 3.15 : İyi Tanımlı Aktivite Cepleri.....	35
Şekil 3.16 : Sınırların Zeminde Kullanılan Malzeme ve Kot Farkı İle Oluşturulması.....	37
Şekil 3.17 : Sınırların Hareketli Nesnelerle Oluşturulması.....	38
Şekil 3.18 : Net Sikülasyon Alanları.....	38
Şekil 3.19 : Sirkülasyonun OÖÇ'ün Algılamasına İzin Verecek Şekilde Düzenlenmesi.....	39
Şekil 3.20 : Oyun Alanlarının Aktivite Bölgeleri İçerecek Şekilde Düzenlenmesi.....	46
Şekil 3.21 : Macera Oyun Bölgesi.....	47
Şekil 3.22 : Büyük Kas Çalıştırma Bölgesi.....	47
Şekil 3.23 : Açık Alan Oyun Bölgesi.....	48
Şekil 3.24 : Manipulatif Oyun Bölgesi.....	48
Şekil 3.25 : Kişisel Oyun Bölgesi.....	48
Şekil 3.26 : Doğa Oyun Bölgesi.....	49
Şekil 3.27 : Kullanıcı Dostu / Çocuk Merkezli Estetik ve Ölçek.....	51
Şekil 3.28 : OÖÇEM'lerinde Bir Model Olarak Ev.....	52
Şekil 3.29 : Toplum İçinde Görünebilirlik.....	53
Şekil 3.30 : Ön Bahçe ve Ön Sundurma.....	54
Şekil 3.31 : Giriş Mekanı ve Ara Yollarının Düzenlenmesi.....	55
Şekil 3.32 : Grup Büyüklüğü Fazla Olan OÖÇEM'leri için ModülerTasarım....	56
Şekil 3.33 : OÖÇ'lar İçin Küçük Gruplar.....	57
Şekil 3.34 : İç-Dış Geçiş Mekanları.....	59
Şekil 3.35 : Öğrenme Mekanlarının Aydınlatılması.....	62
Şekil 5.1 : Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı.....	100
Şekil 6.1 : Diana Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	113
Şekil 6.2 : Smart Start OÖÇEM'nin Fotoğrafları.....	114
Şekil 6.3 : Wake Technical Community College OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	115

Şekil 6.4	: MCA / Universal OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	116
Şekil 6.5	: Misteli Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	117
Şekil 6.6	: Stanley M. Makowsky OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	118
Şekil 6.7	: Meythet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	119
Şekil 6.8	: Saint-Leu-la-Forêt OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	120
Şekil 6.9	: Belleville Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	121
Şekil 6.10	: Maisons-Laffite OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	122
Şekil 6.11	: Plaine Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	123
Şekil 6.12	: "La Chamarette" OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	124
Şekil 6.13	: Blackshaw Road Shiftworkers OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	125
Şekil 6.14	: Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	126
Şekil 6.15	: Yatsushiro Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	127
Şekil 6.16	: Reinan Devlet OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	128
Şekil 6.17	: Countryside Montessori OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	129
Şekil 6.18	: Montessori Island OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	130
Şekil 6.19	: Forest Bluff OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	131
Şekil 6.20	: Notre Dame Üniversitesi OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	132
Şekil 6.21	: Sinikello OÖÇEM'nin Planları ve Fotoğrafları.....	133
Şekil 6.22	: Corning OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	134
Şekil 6.23	: Lucy Daniels Vakfı ve OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	135
Şekil 6.24	: UCLA Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	136
Şekil 6.25	: Eagle Rock OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	137
Şekil 6.26	: Ingalls Memorial Hastanesi OÖÇEM'nin Planları ve Fotoğrafları.....	138
Şekil 6.27	: Torcy OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	139
Şekil 6.28	: Christian-Morgenstern Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	140
Şekil 6.29	: Hartsbrook Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	141
Şekil 6.30	: Michelet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları.....	142
Şekil 6.31	: Desert Marigold Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	143
Şekil 6.32	: Emerson Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafları.....	144
Şekil 6.33	: Philadelphia Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafları.....	145
Şekil 6.34	: Sandpoint Waldorf OÖÇEM'nin Fotoğrafları.....	146
Şekil 6.35	: Huronia Waldorf OÖÇEM'nin Fotoğrafları.....	146
Şekil 6.36	: Kelowna Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafları.....	147
Şekil 6.37	: London Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları.....	148
Şekil 7.1	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Öğrenme mekanları – Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi.....	151
Şekil 7.2	: Montessori Eğitim Sisteminde Öğrenme mekanları – Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi.....	151
Şekil 7.3	: Waldorf Eğitim Sisteminde Öğrenme mekanları – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi.....	152
Şekil 7.4	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde İç Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi.....	152
Şekil 7.5	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde İç Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi.....	153

Şekil 7.6	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Dış Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi.....	154
Şekil 7.7	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Dış Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi.....	155
Şekil 7.8	: Montessori Eğitim Sisteminde Dış Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi.....	156
Şekil 7.9	: Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Sirkülasyon – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi.....	156
Şekil 7.10	: Reggio Emilia Eğitim Sistemi Ortak Şeması.....	160
Şekil 7.11	: Reggio Emilia Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Montessori'ye Dönüşümü.....	161
Şekil 7.12	: Reggio Emilia Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Waldorf'a Dönüşümü.....	161
Şekil 7.13	: Montessori Eğitim Sistemi Ortak Şeması.....	163
Şekil 7.14	: Montessori Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Reggio Emilia'ya Dönüşümü.....	164
Şekil 7.15	: Montessori Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Waldorf'a Dönüşümü.....	164
Şekil 7.16	: Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şeması.....	166
Şekil 7.17	: Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Reggio Emilia'ya Dönüşümü.....	167
Şekil 7.18	: Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Montessori'ye Dönüşümü.....	167
Şekil 8.1	: Öneri Model.....	173
Şekil 8.2	: Öneri Modelin Reggio Emilia Eğitim Sistemine İç Bahçeli Dönüşümü.....	174
Şekil 8.3	: Öneri Modelin Reggio Emilia Eğitim Sistemine İç Bahçesiz Dönüşümü.....	175
Şekil 8.4	: Öneri Modelin Montessori Eğitim Sistemine Dönüşümü.....	175
Şekil 8.5	: Öneri Modelin Waldorf Eğitim Sistemine Dönüşümü.....	176
Şekil 8.6	: Sub-tropikal İklim Bölgelerinde Değişim Gereksinimi.....	178
Şekil 8.7	: Karasal İklim Bölgelerinde Değişim Gereksinimi.....	178
Şekil 8.8	: Yağışlı Nemli İklim Bölgelerinde Değişiklik Gereksinimi.....	179
Şekil 8.9	: Soğuk İklim Bölgelerinde Değişiklik Gereksinimi.....	179

OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZLERİ İÇİN DEĞİŞEBİLİR / DÖNÜŞEBİLİR / ESNEK BİR “FİZİKSEL ÇEVRE MODELİ”

ÖZET

Bireyin gelişiminde eğitimin rolü kuşkusuz kabul gören bir durumdur. Yakın tarihlere kadar, eğitim sürecinin formel kısmı olarak nitelenebilecek ilkokuldan başlayarak liseye kadar olan aşaması üzerinde çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Ancak okul öncesi eğitimin özellikle 2-5 yaş arası okul öncesi çağının bireyin temel kişisel özelliklerinin büyük bir bölümünün olduğu çok önemli bir aşama olduğu, 1980’den bu yana yapılan çalışmalardan anlaşılmıştır.

Diğer yandan sanayileşme ile başlayan, günümüz toplumlarında da hızla artan çalışan anne oranının artışı ve tek ebeveynli çocukların bakım sorunları, okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinin giderek önem kazanmasına neden olmuştur.

Başlangıçta çocukların yalnızca ebeveynlerinin çalışma saatleri esnasındaki bakımından öte bir amaç gütmeyen okul öncesi çocuk eğitim merkezleri üzerine yapılan araştırmalar, merkezlerin çocuk gelişimdeki rolünü tartışarak okul öncesi eğitimde fiziksel çevre koşullarının önemini ortaya koymuştur.

Bölüm 2’de okul öncesi çocuk eğitimi ve Türkiye’deki durumu; bölüm 3’te okul öncesi çocuğun fiziksel çevresi ile olan etkileşiminin niteliğinin, fiziksel çevrenin ona sağladığı imkanlara ve çocuğun öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamın zenginliğine bağlı olması sebebi ile, okul öncesi çocuğun fiziksel çevresinin özellikleri incelenmiştir.

Bölüm 4’de çocuğun gelişimsel aşamaları incelenerek, çalışmanın konusunun okul öncesi çocukları ile ilgili olması sebebi ile, sadece 2-5 yaş arası çocuk ele alınarak okul öncesi çocuğun sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi, çocuğun fiziksel çevresi ile ilişki kurularak incelenmiştir. Diğer yandan bölüm 5’te ayrıntılı incelenen çocuk gelişimi ve fiziksel çevre arasındaki ilişkileri ele alan yaklaşımlar, okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim sistemleri açısından belirgin farklılıklar arz eden 3 temel yaklaşımın varlığını ortaya koymuştur.

Bölüm 6'da 3 farklı eğitim sistemini uygulayan uluslararası okul öncesi çocuk eğitim merkezleri incelenerek, bölüm 7'de 37 örnek üzerinde yapılan tipolojik analiz sonucu, eğitim sistemi ile okul öncesi çocuk eğitim merkezi mekansal kuruluşu ve plan düzenleri arasında dolaysız bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Bölüm 8'de 3 ayrı okul öncesi eğitim sisteminin zaman içinde gelişen ihtiyaçlara göre değiştirilmesi veya birbirine dönüştürülmesine olanak sağlayacak değişebilir / dönüşebilir / esnek bir okul öncesi çocuk eğitim merkezi "fiziksel çevre modeli" geliştirilmiştir.

Bu çalışmada ortaya konan model önerisi ile, gerek okul öncesi çocuk eğitim merkezi tasarımı yapan mimarlara, gerekse eğitim veren kurumlara ve öğretmenlere katkı yapmak mümkün olmuştur.



A CHANGEABLE / TRANSFORMABLE / FLEXIBLE “PHYSICAL ENVIRONMENT MODEL” FOR CHILD DEVELOPMENT CENTERS

SUMMARY

The important role of education during the developmental process of an individual is accepted without any question. Until recent times, the majority of the research was focused on the period from the primary school to high-school which could be described as the formal section of the educational process. However, with the research which was completed since 1980, it was pointed out that, pre-school education, especially between the ages of 2-5 constitutes an important stage through which most of the fundamental elements of ones character have been developed.

On the other hand, since the industrial revolution, with a growing tendency until today, the increase in the numbers of working mothers, and the care problems of single-parents' children constitute the reason of growing importance of the child development centers.

Child development centers were initially established with no reason other than the caring of children during the parents' working hours. The research on these centers argued for their value in child's development, and it also proved that, during the pre-school period, the physical environmental conditions of these centers are highly important.

In chapter 2, pre-school education and its state in Turkey are discussed. In chapter 3, the characteristics of pre-school child's physical environment is examined, considering that the quality of child's interaction with his or her physical environment where a child's learning experience takes place is related to the possibilities and richness which was provided by the environment itself.

Examining the stages of a child's developmental period, chapter 4, within the context of this study, focuses only on 2-5 years old children's socio-emotional, cognitive / intellectual and physical / motor development in relation to their physical

environment. Grouping the theories on child's development and its relations with his or her physical environment, chapter 5 displays the existence of three fundamentally different major approaches.

In chapter 6, child development centers which are from different countries and each of which applying one of these three education systems are examined. In chapter 7, as a result of a typological analyse which was applied on 37 different centers, an indirect relationship was found out between the education systems and the plan types, and spatial structures of child development centers.

In chapter 8, in order to be able either to change these education systems according to the different needs which might arise during the process of time or to transform these three systems into each other, a changeable / transformable / flexible "physical environment model" for child development centers is developed.

With the model which was developed in this study, a contribution not only to the architects' works who design child development centers, but also to the educational institutions and their teachers has been possible.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Problem Alanı ve Tanımı

Eğitimin, bireylerin gelişiminde ve toplumun geleceğinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Eğitim, çevresi ile yakın iletişimde olan açık ve dinamik bir sistemdir ve değişime uyabildiği sürece başarılı olur (Anon, 1997). 1980'lere kadar, genellikle formel eğitim olarak nitelenebilen ilkokul ve sonrası, sistematik eğitim kapsamında önemsenen bir konu olmuştur.

Psikoloji ve eğitim sistemi kökenli çalışmaların 1980'lerden sonraki bulguları, bireyin gelişiminde en kritik gelişme dönemi olması sebebi ile, özellikle okul öncesi çağın büyük önem taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Bu çağıdaki çocuklar, özellikle tek ebeveynli aile yapısı, çalışan anne sayısındaki artış ve çocukların sosyalleşme deneyimlerine gösterilen öneme paralel olarak, giderek daha fazla oranda okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde (OÖÇEM) okullaşmaya başlamışlardır.

Diğer yandan, okul öncesi dönem süresince, çocuğun sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişiminin, kendi deneyimleri ve içinde yaşadığı fiziksel çevrenin niteliği tarafından etkilendiği ve çocuğun çevresiyle etkileşiminin, gelişiminin temel unsuru olduğu; çocuğun keşfedebileceği, oynayabileceği ve öğrenebileceği zengin kaynaklara sahip bir fiziksel çevrenin, çocukların davranışları üzerinde olduğu gibi, öğrenme kapasiteleri ve yetenekleri üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu da güncel çalışmalardan anlaşılmaktadır. Çocukların tepkileri, doğrudan doğruya çevrelerindeki uyarım kaynakları vasıtasıyla olduğu için, fiziksel çevre, kitaplar, oyuncaklar ve ders planları kadar önemlidir.

Son yıllarda, OÖÇEM'lerinden faydalanan çocuk sayısının hızlı bir şekilde artması nedeniyle, OÖÇEM uygulamalarında bir patlama olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının, OÖÇ gelişiminde fiziksel çevrenin önemini vurgulayarak çeşitli öneriler getirmelerine rağmen, OÖÇEM tasarımı çocukların mekansal davranışları hakkında çok az bilgi ile yaklaşıldığı ve söz konusu önerilerin, OÖÇEM tasarımı çok az yansıtıldıkları düşünülmektedir.

Okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevre ile ilişkisi ile ilgili kuramları temel alan Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemleri, günümüz OÖÇEM'lerinde yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu üç eğitim sistemi ve fiziksel çevre ilişkileri üzerine yapılmış araştırmaların uluslararası literatürde oldukça az sayıda olması, içeriklerinin teorik olması ve tasarımcıya yol gösterici öneriler getirmemesi sebebi ile bu çalışma, okul öncesi çocuk eğitiminin uzun süre ihmal edilmiş "fiziksel çevrenin okul öncesi çocuk gelişimine etkisi" konusunun eğitim sistemleri bağlamında ele alınmasını hedeflemektedir.

Bireyin gelişiminde bu derece önemli katkısı olan fiziksel çevre bileşenlerinin eğitim sistemi ile ilişkilendirerek, tasarımcıya yol gösterici değişebilir, dönüşebilir ve esnek bir modelin sunulmasının, okul öncesi çocuk ve fiziksel çevresi ilişkili çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez kapsamında öneri OÖÇEM fiziksel çevre modelinin;

- değişebilirliği ile, bu tezde önerilen modelin mekansal kurgusunu oluşturan alt bileşenlerin değiştirilerek kullanımı;
- dönüşebilirliği ile, OÖÇEM'lerinin mekansal kurgularında farklılaşmalar olan eğitim sistemlerinin öneri model yardımıyla birbirine dönüşebilmesi;
- esnekliği ile, öneri modelin bir eğitim sisteminin diğer bir eğitim sistemine dönüşebilmesini sağlayacak esnek yapısı, diğer yandan sistemdeki çeperlerin fiziksel esnekliğiyle diğer bir eğitim sistemine dönüşebilirliği

ifade edilmiştir.

Bu nedenle, okul öncesi çocuk eğitiminde uygulanan eğitim sistemleri ile okul öncesi çocuk eğitim merkezi (OÖÇEM) mekansal kurguları arasında dolaysız bir ilişkinin varlığı saptanarak, buradan hareketle tasarımcıya okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinin (OÖÇEM) tasarımında kullanabileceği değişebilir, dönüşebilir ve esnek bir model önerisinin, özellikle ülkemiz gibi genç bir nüfus profiline sahip bir ülkenin ruh, beden ve eğitimsel bakımdan sağlıklı kuşaklara sahip olabilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Tezin Amacı

Çalışmanın amacı, eğitimin son derece önem kazandığı yeni binyılda, sağlıklı ve çağı yakalayabilecek yeni kuşakların eğitiminin, bir bütünlük içinde okul öncesinden başlayarak oluşabileceği ve bireyin kimlik kişilik ve becerilerini kazandığının ispatlandığı okul öncesi eğitimin fiziksel çevre koşullarına katkı sağlayacak bir

1.3. Tezin Kapsamı

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemleri ile mekan kurguları arasında bir ilişkinin varlığı analiz edilerek, değerlendirilecek ve eğitim metodunun bir mekansal kurguyu gerektirip gerektirmediği konusunda, bulguların varlığı araştırılacaktır. Böyle bir dolaysız ilişkinin saptanmasının, doğrudan eğitim sisteminin mekana yansıyor yansımadığı savını da açıklığa kavuşturacağı düşünülmektedir.

Tipolojik analiz sonucunda, eğitim sistemlerinin ortak özellikleri de göz ardı edilmeksizin, bu eğitim sistemlerinin okul mekanına ilişkin ortak paydalarını karşılayacak “değişebilir, dönüşebilir ve esnek” bir okul öncesi çocuk eğitim merkezi modeli önerisinde bulunulacaktır.

1.4. Tezin Yöntemi

Yöntem olarak, öncelikle çağdaş okul öncesi eğitim kuramları incelenerek, bu kuramlar, OÖÇEM mekanları ile ilişkileri açısından da ele alınacaktır. Farklılaşan yaklaşımların çocuk gelişimine bakışları irdelenecektir. Bu eğitim yaklaşımlarının “çocuk gelişimi” üzerine farklılaşmalarının mekan üzerindeki etkileri incelenerek açıklanmaya çalışılacaktır.

Kuramsal tipik farklılaşmaların her üçünün de ortak noktası olan, eğitim sistemi-öğrenci-öğretmen üçlüsünün en önemli bir diğer bileşenin eğitim mekanının kendisi olduğunu ortaya koyan kuramsal betimlemelerin ışığında, eğitime yönelik üç temel yaklaşımın uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına ait örnek taraması yapılacaktır. Daha sonra yapılan örnek taraması sonucu bulunan örnek kitlesinin tipolojik analizi yapılacaktır. Bu analiz sonucu, ortak eğitim mekan birimlerinin topolojik ve mekansal kurguları irdelenerek ortak ve farklılaşan, mekansal ve kurgusal yönleri saptanacaktır.

Tipolojik analiz sonucu saptanan mekanın alt bileşenlerinin değerlendirilmesi sonucunda, eğitim metodunun, bir mekansal kurguyu gerektirip gerektirmediği araştırılarak, okul öncesi eğitim modelleri ve tercihlerinin değişmesine bağlı olarak tasarımcıya katkı sağlayabilecek, ayrıca eğitim veren bir kurumda okul öncesi eğitim modeli değiştirildiğinde birbirine dönüştürülebilen plan tasarımlarına olanak sağlayabilecek, değişebilir, dönüşebilir ve esnek bir modelin ortaya çıkarılmasına çalışılacaktır.

Önerilen modelin, İstanbul'daki OÖÇEM'lerinin eğitmenleri tarafından değerlendirilmesi de düşünülmüş, ancak;

- İstanbul'daki bu tür eğitim kurumlarına ait fiziksel çevrelerin, kalite açısından yetersiz olması,
- çoğunun özellikle okul öncesi eğitim için tasarlanmış ve batıdaki örnekler gibi müstakil olmaması,
- bu tür kurum ve eğitimcilerinin bazılarının, okul öncesi eğitimde, tez kapsamındaki eğitim sistemlerini uygulamalarına rağmen, eğitim sisteminin gerektirdiği fiziksel çevrelerinin mekansal örgütleniş ilişkisinden haberdar olmamaları düşünüldüğünden bu tür bir değerlendirme çalışmasına girilmemiştir.

Araştırmanın sonucunda dolaylı olarak, okul öncesi bir eğitim merkezi tasarımı ile karşılaşan tasarımcıya, bu tasarım sürecinde heuristik katkı sağlanmasının da söz konusu olabileceği ve tasarımcının bu modelden bir tasarım kılavuzu olarak da yararlanabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 2. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİMİ

2.1. Giriş

Okul öncesi çocuğun eğitimi, eğitim sürekliliğinin başlangıcında onun önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Önceleri çok önemsenmeyen bu sürece duyulan ilgi, çalışan annelerin sayısının artışı ile başlamış, giderek temel eğitimin önemli bir parçası ve çocuğun gelişiminde payı olduğu kabul görmeğe başlamıştır.

1920'lerin OÖÇEM'lerinde birinci öncelikle çocuklarda iyi bir bedensel sağlığın oluşturulması hedeflenmiş, 1940'larda ise merkezlerde sosyal ve duygusal gelişmeye odaklanılmıştır. 1960'larda bilişsel başarılar üzerinde yoğunlaşmıştır (Kamii,1971). Sayıları giderek artan erken çocukluk eğitimcileri, çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişiminin önemini ve OÖÇEM'nin hedeflerini yeniden tanımlamışlardır (Shapiro ve Biber, 1972; Evans, 1975). Buna karşın, 1980'lerin OÖÇEM'lerinin eğitim sistemlerinde bu alternatifler arasında bir denge kurmak hedeflenmiştir.

Ülkemizde OÖÇ eğitimi; isteğe bağlıdır ve zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan, yönetilen, denetlenen veya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmasına izin verilen kurumlardır.

2.2. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Tanımı

Okul öncesi eğitim genellikle resmi eğitimin bir parçası olmamasına rağmen resmi olarak kayıt olan 3-5 yaş arası çocuklara günün belirli dilimlerinde öğrenme deneyimleri sağlayan bir öğretim aktivitesi olarak tanımlanmıştır (Moore ve diğ. 1994).

OÖÇ eğitimi konusu, doğumdan altı yaşına kadar olan çocukların eğitim sorunlarıyla ilgidir. Bu alanda, OÖÇ'ların gelişimine ilişkin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanabileceği üzerine çalışılır. OÖÇEM fiziksel çevresinin, merkezin eğitimsel hedeflerini nasıl zenginleştirdiği ise üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.3. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Önemi

Endüstrileşmenin de sonucu olarak, çalışan anne ve tek ebeveynli aile sayısının giderek artması nedeni ile, bir akrabanın ya da bebek bakıcısının eve gelmesi ile gerçekleştirilen bakımdan çok sayıda okul öncesi çocuk faydalanmaktadır. Çocuğun en aktif geliştiği dönemin, hayatının ilk beş yılı olması, sadece bilişsel-algısal gelişiminin değil, kişiliğinin, sosyal yeteneklerinin ve duygularının da bu dönemde gelişmesi nedeni ile, yirmi birinci yüzyılda okul öncesi eğitim giderek önem kazanmaktadır.

OÖÇ bakım ve eğitiminin önemi yıllardır bir tartışma kaynağı olmuştur. OÖÇ'un evinin dışında bir çeşit bakım ve eğitim merkezlerine devam etmesinin önerilmesi üzerine fikirler değişkendir. Bazı ebeveynler ve eğitimciler, OÖÇ'ların böyle deneyimlerden sosyal ve entelektüel açıdan faydalandığına inandıkları gibi, küçük bir çocuğun, bu erken yıllar süresince evi dışında bakılmasının, psikolojik zarar verebileceğine inanan psikolog, psikiyatr ve pediatrişyenler de vardır. Birçok ebeveyn ve eğitimcinin özellikle önem verdiği, OÖÇ'un iyi bir entelektüel başlangıç yapmasıdır. Bunun anlamı, OÖÇ'un, OÖÇEM'nde kullanılacak belli temel konsept ve yetenekler hakkında bilgilenmesidir (Lawton, 1988).

Bugün, A.B.D.'de okul öncesi eğitime gösterilen özen, iki ana nedenden dolayı önem kazanmaktadır. Bunlardan birincisi, çocuğun zekasının doğuştan belirlenmediği, özellikle erken yaşlardaki deneyimlerinden ve çevresinden çarpıcı bir biçimde etkilendiği görüşleri; ikincisi ise, yoksulluğun ve çevredeki mahrumiyetin, çocuğun entelektüel gelişimine etkisi üzerine toplumda giderek artan bilinçtir. Çalışan annelere kendi yaşamlarını da düzene koyabilmeleri için OÖÇ eğitim hizmetleri sağlanması bir ihtiyaç olarak eğitim otoriteleri ve bilim adamlarınca benimsenmiştir. Bununla birlikte yukarıdaki iki etmen de gözetildiğinde, OÖÇ eğitiminin günlük bakımla entegre edilmesi sorumluluğunun yerel yönetimlere yüklenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Sanoff ve Sanoff, 1981).

Bronfenbrenner (1979a, 1979b), OÖÇ'ların gelişimleri konusundaki araştırmaların, çocukların içinde yaşadıkları fiziksel çevreleri üzerine yapılmış araştırmalardan sayısal olarak daha fazla olduğunu belirtmiştir. Kuşkusuz, son birkaç yıl içerisinde ebeveynler ve toplumbilimciler, küçük çocuklar için giderek ortak bir fiziksel çevre olan OÖÇEM'leri üzerindeki bilginin ne kadar az olduğunu farkına varmışlardır. 1984 itibarıyla A.B.D.'de, yaklaşık 2.5 milyon bebek, emekleme çağındaki çocuk ve 3.7 milyon okul öncesi yaştaki çocuk, tam ya da yarı zamanlı bir OÖÇEM'ne

kaydolmuştur. Bu rakamlar gün geçtikçe artmaktadır (Szanton, 1984). 1990 itibariyle, beş yaşından küçük çocuklu tam gün ya da yarım gün çalışan Amerikalı annelerinin %63'ünün çocukları ile birlikte 5 milyondan fazla çocuk OÖÇEM'ne kaydolmuştur (Willer ve diğ., 1991) .

Lawton'a göre, OÖÇ programlarının odak noktası, her çocuğun üst düzeyde sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel büyümesi için fırsatlar tanıyan güvenli bir fiziksel çevre sağlamaktır (Lawton, 1988). OÖÇEM'lerinin, çocukların büyüme, gelişme, ihtiyaç ve yetenekleri üzerine, çalışanların ve ebeveynlerin uygun rolleri ve ihtiyaç duyulan fiziksel çevre üzerine düşünceleri değişkendir. Programlar arasında fark yaratan etmenlerden bazıları, kullanılabilir mekansal ve finansal kaynaklar, ekonomik sponsorlar, OÖÇEM'nin konumu ve toplumsal ihtiyaçlardır (Lawton, 1988).

2.3.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü

Öğretmen, OÖÇ'un öğrenme mekanının ortamını yaratarak, fiziksel ve psikolojik atmosferi yapılandırır. Öğretmenler, kişisel tarzları, kültürel geçmişleri, tavırları ve öğretime getirdikleri deneyim türleri ile farklılaşırlar. 5.2.5. de incelenecek olan "gelişimsel etkileşim yaklaşımı" nı etkinleştirirlerken, öğretmenin kişisel nitelikleri önem kazanır. Öğretmenin her çocuğa saygı ile cevap vermesi ve onlarla ilişki kurması, OÖÇ'un öğretmenine güven kazanmasını sağlar. OÖÇ'ların gelişimlerini yakından takip etmek ve her çocuğun, yeteneklerini, zaaflarını, tedirginlik noktalarını, öğrenme hızını, gurur kaynaklarını ve ebeveynlerini tanımak öğretmenin sorumluluğundadır. Bu bilginin önemli bir bölümü, çocuğun bir dizi farklı durumda yakın, dikkatli ve sık gözlemlenmesi sonucunda elde edilir ve bu OÖÇ öğretmenin görevinin önemli bir parçasıdır (Shapiro ve Mitchell, 1993).

2.3.2. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminde Ebeveynlerin Rolü

Çocuk bakım programlarının aralarında farklılaşmalar gözlenen bir boyutu da başta ebeveynler olmak üzere diğer kişilerin rolleridir. Ebeveynler, OÖÇ'un eğitim süreci boyunca, çocuklarını sadece bir "bekleme odası"na bırakıp, onları buradan almamalı, aynı zamanda, personel ile beraber çalışarak onlarla birlikte programı düzenlemeli ve çocuklara değişik hizmetler sunmalıdırlar (Moore ve diğ., 1994).

Nitelikli OÖÇEM programlarının yüksek seviyede, ebeveyn katılımını içerdiği düşünülmektedir (Cohen, 1974; Prescott ve David, 1976, Moore ve diğ., 1994). Cohen (1974), ebeveynlerin OÖÇ eğitim programlarına katılımlarının kendilerince kazanılmış bir hak olarak görülmesi gerektiğini belirterek; bir OÖÇ eğitim programı

ebeveyn katılımına açıldığında ve ebevenler ellerinden geldiği kadar katılıma davet edildiğinde, aşırı çalışan anne ve babaların bile bu programa başlama, iş ve sorumluluğunu paylaşmaya hevesli olduklarını ifade eder. Bu katılımdan, sadece kendi çocukları değil, tüm program yararlanır. Ebeveyn katılımının, OÖÇ eğitimi programının bütünü ile entegre edilmesi, ebeveynlerin OÖÇEM'ne teşvik edilmesi ve programa katılımlarının kurumsallaştırılması kabul gören bir yaklaşım ve beklentidir.

2.4. Fiziksel Çevrenin Çocuk Eğitimi ile İlişkisi

Çevre-davranış çalışmalarının disiplinler arası alanındaki çok sayıdaki bulgu ve çocuk-çevre ilişkileri çalışmasından ortaya çıkan sonuçlar, mekanın, eğitimde ve özellikle erken çocuk eğitiminde, önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Coates, 1974; Gump, 1975; Prescott ve diğ., 1972; Prescott ve David, 1976; Moore, 1983, 1986; Weinstein ve David, 1987; Cohen ve diğ., 1982; Moore ve diğ., 1994).

Piaget (1964, 1966) çalışmalarında, çevre ile etkileşime girme motivasyonunun tüm çocuklarda var olduğunu vurgulayarak sosyal ve ekonomik gelişmelerin, çocuğun çevresini değiştirdiği ve karşılığında çocuğun gelişiminin, çevrenin ortaya koyduğu değişikliklere uyum sağladığı bir süreç olduğunu belirtir.

Sonraki bölümlerde daha detaylı bir biçimde inceleyeceği gibi çocuklar, sosyal ve fiziksel çevre ile bir dizi etkileşim sonucu öğrenirler. Çocuk, uyarılar bombardımanına tutulan pasif bir nesne olarak değil; keşfederek, test ederek, deneyerek, taklit ederek öğrenen ve kendi gelişimi içerisinde aktif etkisi olan bir birey olarak değerlendirilmelidir. Çocuk, OÖÇEM'nde sadece kişilerden, personelden ve diğer çocuklardan oluşan sosyal çevre ile değil, fiziksel çevre, mimari, mobilya ve kullanılabilir malzemelerle de etkileşim halindedir. Gelişim, bir çocuk için kişisel hareketlerinin malzeme ve olaylar üzerindeki sonuçlarını gözlemlediğinde gerçekleşir. Ancak bu etkileşimin niteliği, eğitim aldığı fiziksel çevrenin kendi niteliği kadar, çocuğun öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamın zenginliğine de bağlıdır (Moore ve diğ., 1994).

2.5. Çocuk Bakım Programlarının İşlevleri

Çocuk bakım programlarının beş ana işlevi vardır (Moore ve diğ., 1994). Bu işlevler, aşağıdaki başlıklar halinde açıklanabilir.

Bakım: Bir yandan, ebeveynlerin başka bir yerde olması gerektiğinde, çalıştıklarında, alışveriş yaptıklarında ya da kendi kendilerine birkaç saat geçirmeye

ihtiyaçları olduğunda çocuklara bakarak ailelere yardımcı olma fonksiyonunu, diğer yandan ise, çocuklara yönelik olarak onların temel sağlık, fiziksel nitelik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayarak onlara yardımcı olma işlevlerini kapsar.

Ailenin Genişlemesi: Nitelikli ocuk bakımı, çocuğun ailesinin ve kültürünün değer ve hedefleriyle uygun bir biçimde, ocuk bakımı ve eğitiminde ebeveynlere destek verir ve onları tamamlar (Cohen, 1974).

Gelişmeye Yardım: Okul ncesi programlarda bulunan çocuğu geliştirmeye yönelik hizmetler, çocukların temel ihtiyaçları, büyümeleri ve gelişimleri hakkındaki bilgiyi sistemli olarak aktararak, çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimini yükseltecek deneyimleri onlara sağlar. Çocuğun üç yaşından altı yaşına kadar olan dönem, belli gelişmelere hakim olmak için en uygun dönemdir. Bebeklikten hemen hemen  yaşa kadar olan dönem ise, çocuğun, büyük bir ocuk ve sonuçta bir yetişkin olarak, ilerideki genel gelişimini oldukça etkileyecek erken deneyimlere ve gelişmelere alişmasına yardım etmek için en uygun dönemdir.

Aile Desteği: Nitelikli ocuk bakımı, çoğu kez aileye bir bütün olarak birçok destek sağlayabilir. Bunlar tipik olarak sadece ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin yalnız kalmasını ya da çalışarak gerekli ek kazançlar sağlamasını sağlamakla kalmaz; doğum öncesinde, tavsiye, ocuk doğum dersleri, ebeveynlik teknikleri ve tavsiyeleri, aile danışmanlığı, sağlıklı bebek klinikleri, oyuncak kiralama merkezleri, yiyecek veya giyecek kooperatifleri, finansal danışmanlık vb. aile destekleri sağlamayı da içerir.

Aracılık: ocuk eğitim merkezleri ya da halk hizmetleri merkezi tarafından sağlanabilen ocuk destek hizmetleri, teşhis ve aracılık hizmetlerini içerir. ocuk bakımı, sosyal hizmet programları, sağlık programları ve istihdam artırıcı programlar gibi bileşenlerle birlikte aileye destek sisteminin bir bileşeni olarak işleyebilir. ocuk bakımının aracılık işlevi ise, doğuştan fiziksel özellikler ya da zorlu küçüklük deneyimleri gibi özel şartları nedeniyle gelişim açısından zaafıları olan çocuklar; duygusal, zihinsel ya da bedensel zrl çocuklar ve hepsi ocuk bakımına ihtiyaç duymasa da, çoğu nitelikli ocuk bakımının sağlayabildiği sağlıklı ve gelişimsel açıdan uygun çevreden noksan, yoksul ailelerin çocukları için önem taşır (Cohen, 1974). Gezici profesyonellerin takviyesiyle, nitelikli bir ocuk bakım programı, yardıma ihtiyaı olan bir topluluğun çocuklarını tanımlayabilir, ihtiyaçlarını belirleyebilir, onlara özel hizmetler sağlayabilir ve ailenin güçlenmesine yardım edebilir.

2.6. Çocuk Bakım Programları Tipleri

Erken çocukluk programlarının genel kategorileri,

- okul öncesi çocuk eğitim merkezleri,
- gündüz bakımevi,
- ev gündüz bakımı,
- ana sınıfıdır.

Bu çalışma, çocuk eğitim merkezleri üzerine olduğundan, bu dört kategoriden sadece okul öncesi çocuk eğitim merkezleri ve grup gündüz bakımı incelenecektir.

2.6.1. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri

“Anaokulu” ve “okul öncesi çocuk eğitim merkezi” terimleri bazen eş anlamlı olarak kullanılmaktadır, fakat durum genellikle “anaokulu” denilerek, 2-5 yaş arasındaki çocuklar için, devlet okulları bünyesindeki ya da özel sektör tarafından kar amaçlı işletilen ana sınıfı (kindergarten) öncesi programlar kast edilmektedir. Okul öncesi çocuk eğitim merkezi ise, ana sınıfına (kindergarten) girmeden önce küçük çocuklar için olan tüm programları kapsamaktadır. A.B.D. de “Head Start” programı olarak isimlendirilen bir ön-okul programı da ayrıca, okul öncesi 2-5 yaş arası çocuklar için, genellikle sabahları yarım günü kapsayan bir programdır. Bu programlar kar amacı gütmese de gütme de hemen hemen değişmez bir biçimde erken çocukluk eğitimini hedeflerler (Lawton, 1988).

2.6.2. Gündüz Bakımevi

Çocuk gelişim merkezleri, tam gün bakım ve genellikle 2½ ve 5 yaş arası çocuklara günlük planlara dayalı çocuk bakım hizmetleri sağlar. Kuramsal olarak aile ihtiyaçlarına hizmeti hedeflemektedir. Çalışanların çalışma saatlerine göre düzenlenmiş olmaları, onların sabah 6.00’den akşam 18.30’a kadar çocuklara bakım vererek toplumsal bir hizmet vermelerini sağlar (Lawton, 1988). Böylece bu merkezler, hem gelecek kuşakların eğitimindeki eksiklikleri, erken yaşlardan başlayarak giderir, hem de iş gücünün sürekliliği ve niteliğine katkıda bulunur.

Türk Standardları Enstitüsü’ne göre gündüz bakımevi, 3-5 yaş grubundaki çocukların güvenli bir ortam içerisinde çocuk eğitimine uygun olarak, fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal bakımlardan uyum içerisinde olmalarını sağlamak, sosyal ilişkileri oyun ve iş arkadaşlığı yoluyla geliştirmek amacı ile açılan tam gün veya yarım gün hizmet veren okul öncesi eğitim kurumudur (TS 10347, 2001).

Merkezler, bakım ve çocuğun bedensel ihtiyaçlarının karşılanması gibi hizmetleri verirler. Çocukların günlük bakımında çalışanlar, çocukların bezini değiştirip, ağlamalarını engellemenin ötesinde, onların bedensel bakımlarını yapsalar da, bunların ötesinde hizmet verirler. Günlük bakım programları, birincil bakım hizmetleri sağlamanın yanı sıra, çocuk yetiştirme sorumluluğunu daha fazla üstlenmişlerdir. Tam gün programları, anne ve babanın müsait olmadığı zamanlarda, ebeveynlerin rolünü üstlendiği için, nitelikli gündüz bakımının bir bölümü olarak, giderek daha fazla önem taşımaya başlamıştır. 1970'lerdeki "Çocuklar Üzerine Resmi Beyaz Saray Konferansı" açıklamalarında, çocuk gelişim merkezlerinin üstleneceği en uygun rol tanımlanırken (Cohen ve Brandagee, 1975), gündüz bakım merkezinde ev ortamının sağlanması, çocuğun sadece bakımını değil, zihnini, merakını ve isteğini de karşılama kaygısının güdülmesi konularının önemle üzerinde durulmuştur. Gündüz bakımı, can sıkıntısının bir kural haline geldiği ya da çocuğun maruz kaldığı ilgisizlik nedeniyle kendine verdiği değerin yok edildiği bir ortam olmamalıdır. Çocukların gelişimine duyarlılık ancak, sabır, eşsiz bir ilgi ve eğitilmiş öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Gündüz bakımı, çocuğun diğer çocuklarla ilişkilerini dengeleyecek, onları sosyalleştirerek algısal ve dilsel gelişimlerini artıracak deneyim ve paylaşma ortamlarında bulunmasına olanak tanır (Salkind, 1990).

Son on yılda, gündüz bakım metodlarında, sadece bakım sağlamanın ötesinde, eğitimsel bileşenlerin de dikkate alınması sebebiyle, kararlı bir kayma gözlemlenmektedir. Bu kaymanın çeşitli sebepleri vardır. Birçok ebeveyn, çocuklara ana sınıfı öncesi temel kavramlar ve teknikler sağlanmasının eğitimi için iyi bir başlangıç olacağına inanmaya başlamıştır. Bazı ebeveynler bu gerçekleşmezse ana sınıfına yeni başlayan çocuğun dezavantajlı duruma düşeceğine inanmaktadır. Çoğu görüş, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından da bunun iyi bir olanak olduğunda hemfikirdir. Bununla birlikte, "iyi bir eğitim", "iyi öğrenim fırsatları" ve "ana sınıfına hazırlık" aynı oranda önem taşıyan gereklilikler olarak görülmektedir (Lawton, 1988). ÖÇ eğitiminin üstlendiği rol, sağlam bir eğitim programının yanında, aynı zamanda fiziksel bakım hizmetlerini de karşılamaktır. Herhangi bir ÖÇ eğitimi programı için, eğitimsel hedefler, çocukların meraklarını uyandırmak için onları olabildiğince fazla sayı ve çeşitlilikte deneyimlerle karşı karşıya getirmek; fiziksel ve entelektüel yeteneklerini birbirleriyle yarıştırmaya davet etmek; kendilerini ifade etmeye cesaretlendirmek; hem bireysel hem de grup ile beraber çalışmalarının gelişmesine katkıda bulunmak ve yaratıcı olarak, aynı zamanda toplumdaki rollerini anlamalarına yardımcı olmaktır (Moore ve diğ., 1994).

2.7. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Yeri

Ülkemizde 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, 1983 yılında 2842 sayılı Kanunla yapılan değişiklikle, üç yıllık ortaokul da zorunlu eğitim kapsamına alınarak ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki kız erkek tüm çocuklar için zorunlu hale getirilerek sekiz yıllık "Temel Eğitim" ilkesi ortaya çıkmıştır.

Kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim, 16 ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe giren 4306 sayılı Kanun (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1997) ile yasallaşmıştır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961) ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili maddelerine değişiklik getiren kanun ile "kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim" 1997-98 öğretim yılında tüm ülkede uygulanmaya başlamıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

1739 sayılı Kanuna göre, Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşur. Örgün eğitim okul sistemini ifade etmektedir. Türk Milli Eğitiminde okul sistemi:

- okul öncesi eğitim
- ilköğretim
- orta öğretim
- yüksek öğretim

olmak üzere dört kademeden oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise, eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Türk Milli Eğitimi okul sisteminin ilk aşamasını ve eğitimin temelini oluşturması sebebi ile Türk Milli Eğitim genel yapısı içinde önemli bir yeri olan, ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan ve isteğe bağlı olan okul öncesi eğitimde,

- 0-36 ay (0-3 yaş) kreş,
- 37-60 ay (4-5 yaş) anaokulu,
- 61-72 ay (6yaş) anasınıfı

olmak üzere üç farklı gelişme grubu esas alınır.

2.8. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu

Okul öncesi eğitimde verilen hizmetler, ülkemizde MEB başta olmak üzere değişik bakanlık ve kuruluşlarca bakım ya da eğitim amaçlı olarak yasa, tüzük ve yönetmelik hükümlerine dayanılarak düzenlenmektedir. MEB tarafından açılan anaokulu, ana sınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurum ve kuruluşlarca açılan kreş, yuva, gündüz

bakım evi ve çocuk bakım yurtlarında verilen bu eğitim, ilgili yasa ve hükümleri ile bunlara dayanılarak oluşturulmuş yönetmelikler kapsamında düzenlenmektedir (Anon, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında okul öncesi eğitim, ilköğretim, öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri, öğrencilere yönelik mesleki rehberlik hizmetleri, öğrencilere öğretim malzemeleri sağlama, özel eğitim ve sosyal yardımları içeren kapsamlı bir eğitim yatırımı programı olan, Dünya Bankası tarafından desteklenen ve Haziran 1998 tarihinde imzalanan Temel Eğitim Programı (TEP) ve Unesco tarafından desteklenen okul öncesi eğitim yaygınlaştıracak alternatif politikaların geliştirilmesini amaçlayan 1997-2000 döneminde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi gibi çalışmalar kapsamında da yukarıda sözü edilen kurumlar desteklenmektedir (Anon, 2000).

Bütün bu çalışmalara rağmen, Türkiye'deki mevcut OÖÇEM'lerinin ve bu merkezlere devam eden OÖÇ sayısının, yeterli olmadığı, bunun yanı sıra, OÖÇ eğitiminin, OÖÇ gelişimi açısından son derece kısıtlı fiziksel çevrelerde gerçekleştiği görülmektedir.

2.8.1. Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak; sosyo-ekonomik şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için, ortak bir yetişme ortamı hazırlamak; çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. (Anon,1996a).

2.8.2. Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur. Eğitim ve öğretimin planlı-programlı olarak yapılması hedefler arasındadır. Program konularının ele alınışı ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurularak eğitim uygulanmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitimin, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olması yönetmelik hükümleri içinde atıfta bulunulan öncelikler arasındadır. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel

konuşmalarına gereken önem verilmesi önemsenen diğer bir unsurdur. Hedeflenen eğitim içeriğinde, çocukların Türkçe, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duyguları uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır. Eğitimden yararlanan çocuklara kazandırılacak değerlerin, çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilir. Hedeflenen eğitim sisteminde çocuklara eşit davranılması ön plandadır, kişisel farklar göz önünde bulundurulur; ayırım yapmadan gerekli ilgi, sevgi ve şefkat gösterilir. Milli Eğitimin hedefleri arasında; hiçbir şekilde ceza verilmemesi, çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin benimsetilmesi ve geliştirilmesi, eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici baskı ve kısıtlamalara yer verilmemesi, eğitimin sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülmesi önemsenir, çocukların temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazanmalarının sağlanması, çocukların, çevre temizliği ve düzeni ile sağlıklı bir çevre oluşması hakkında bilgi sahibi ve duyarlı olmaları, eğitimin okul ve aile iş birliği içinde gerçekleştirilmesi yer alır (Anon, 1996a).

2.8.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Değişmeler

Türkiye’deki OÖÇEM’leri ve bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci sayıları Cumhuriyet sonrasından günümüze kadar olan dönemde ve mevcut durum olarak iki alt başlıkta incelenecektir.

2.8.3.1. 1923-2000 Döneminde Sayısal Gelişmeler

Cumhuriyetin kuruluşu ile başlatılan “Yeni Toplumsal Espri” nin amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini kazandırmak ve toplumsal yapıyı eğitimle oluşturmaktır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana geçen süre içinde, okul öncesi çocuk eğitiminde öğrenci ve öğretmen sayısında büyük artışlar olmuş, eğitim olanaklarının yurt geneline dağılımında önemli gelişmeler sağlanmıştır (Tablo 2.4).

Tablo 2.1 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM’leri Sayısında Gelişmeler

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL / KURUM SAYISI		
	1923 YILI	1999 YILI	ARTIŞ (KAT)
OKUL ÖNCESİ	80	9 882	123

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

77 yıllık dönemde 1923 yılında okul öncesi eğitimde 80 okul bulunurken okul sayısı 123 kat artarak 2000 yılında 9.882’ye ulaşmıştır (Tablo 2.1).

Tablo 2.2 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM'leri Öğrenci Sayısında Gelişmeler

EĞİTİM KADEMESİ	ÖĞRENCİ SAYISI		
	1923 YILI	1999 YILI	ARTIŞ (KAT)
OKUL ÖNCESİ	5 880	251 596	42

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

77 yıllık dönemde 1923 yılında okul öncesi eğitimde 5.880 öğrenci öğrenim görmekte iken öğrenci sayısı 42 kat artarak 2000 yılında 251.596'ya ulaşmıştır (Tablo 2.2). 77 yıllık dönemde, 1923 yılında okul öncesi eğitimde 136 öğretmen görev yapmakta iken, öğretmen sayısı 115 kat artarak 2000 yılında 15.696'ya ulaşmıştır (Tablo 2.3).

Tablo 2.3 1923-1999 Yılları Arasında OÖÇEM'leri Öğretmen Sayısında Gelişmeler

EĞİTİM KADEMESİ	ÖĞRETMEN SAYISI		
	1923 YILI	1999 YILI	ARTIŞ (KAT)
OKUL ÖNCESİ	136	15 696	115

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

Tablo 2.4 1923-2000 Yılları Arasında OÖÇEM'lerinde Sayısal Gelişmeler

EĞİTİM KADEMESİ	ÖĞRETİM YILI	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
OKUL ÖNCESİ	1923-24	80	5 880	136
	1943-44	49	1 604	63
	1963-64	146	4 767	180
	1983-84	2 784	78 981	4 414
	1998-99	7 976	207 319	11 825
	1999-2000	9 882	251 596	15 696

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

2.8.3.2. Milli Eğitimde Mevcut Durum

1997 yılı genel nüfus sayımı sonuçlarına göre, Türkiye nüfusunun 62.606.157 olduğu ve 1999-2000 öğretim yılında okul öncesi eğitimde toplam 251.469 öğrenci, 15.678 öğretmen olduğu belirlenmiştir (Tablo 2.5). Buna göre; ülke nüfusunun %0.004'ünü okul öncesi öğrencisi, %0.00025'ini okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam nüfusun %0.00425'ini okul öncesi öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2.5 1999-2000 Öğretim Yılında OÖE’de Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

OKUL TÜRÜ	OKUL/ SINIF SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRET. SAYISI
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	
ANAOKULLARI TOPLAMI	506	27 814	14 644	13 170	2 027
Resmi Bağımsız Anaokulu	269	21 753	11 512	10 241	1 360
Özel Anaokulları	237	6 061	3 132	2 929	667
Türk	221	6 061	3 132	2 929	667
Azınlık	15	-	-	-	-
Yabancı	-	-	-	-	-
Uluslararası	1	-	-	-	-
ANA SINIFLARI TOPLAMI	8 044	185 799	97 567	88 232	9596
Resmi Okullar Bünyesinde Ana Sınıfları	7644	177 275	92 957	84 318	8 986
İlköğretim Okulu	7 106	166 352	87 304	79 048	7 981
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	48	612	328	284	40
Pansiyonlu İlköğretim Okulu	56	809	414	395	46
Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı	31	596	329	267	38
Öğretmen Yetiş.Eğt. Genel Müd. bağlı	2	36	21	15	2
Erkek Teknik Öğretimi Genel Müd. Bağlı	10	217	127	90	11
Kız Teknik Öğretimi Genel Müd. Bağlı	352	8285	4242	4043	837
Tic. ve Tur. Öğretimi Genel Müd. Bağlı	3	63	34	29	4
Din öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı	1	23	13	10	2
Özel Eğitim Okullarına Bağlı	22	111	65	46	19
Çıraklık ve Yaygın Eğitim Kuruml. Bağlı	13	171	80	91	6
Özel Okullar Bünyesinde Ana Sınıfları	400	8 524	4 610	3 914	610
Türk	373	7 838	4 301	3 537	570
Azınlık	21	433	188	245	25
Yabancı	3	126	61	65	6
Uluslararası	3	127	60	67	9
Diğer Kurumlar	1311	37 856	19 572	18 284	4 055
OKUL ÖNCESİ TOPLAMI	9 861	251 469	131 783	119 686	15 678

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

Bağımsız ana okullarının % 54’ü resmi, % 46’sı özel ve ana sınıflarının % 95’i resmi, %51’i özel okullar bünyesindedir.

Tablo 2.6 1999-2000 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre OÖÇEM, Öğrenci ve Öğretmen sayıları

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL/ SINIF/ KURUM SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ	9882	251 596	131 811	119 785	15 696
Okul Öncesi (Resmi)	7934	199 359	104 611	94 748	10 390
Okul Öncesi (Özel)	637	14 585	7 742	6 843	1 277
Diğer Kurumlar	1311	37 652	19 458	18 194	4 029

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

1999-2000 öğretim yılında, örgün eğitimde okulların %15'i, öğrencilerin % 2'si, öğretmenlerin ise %3'ü okul öncesi eğitimde bulunmaktadır. Okul öncesinde 9.882 okul, sınıf ve kurum sayısının 506'sı ana okulu, 8065'i ana sınıfı, 1311'i kurum sayısıdır (Tablo 2.6). İki istatistik arasında geçen süre zarfında 21 ana sınıfının daha açıldığı görülmektedir.

Tablo 2.7 1999-2000 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine ve Öğretim Şekline Göre OÖÇEM Sayısı

OKUL TÜRÜ	OKUL SAYISI								
	TOPLAM			ŞEHİR			KÖY		
	Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ	8 571	6 002	2 569	6 328	3 902	2 426	2243	2 100	143

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

1999-2000 öğretim yılında 8.571 OÖÇEM'nin 6.328'i şehirde 2.243'ü köyde bulunmaktadır (Tablo 2.7). Bu okulların 6.002'sinde normal öğretim, 2.569'unda ise ikili öğretim yapılmaktadır. Yerleşim yerlerine göre OÖÇEM'lerinin % 74'ü şehirde, %26'sı ise köyde bulunmaktadır. OÖÇEM'lerinin % 70'inde normal öğretim % 30'unda ise ikili öğretim yapılmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında dersliklerin % 4'ü bağımsız anaokulunda, bağımsız anaokulu dersliklerinin % 99'u ise şehirdedir (Tablo 2.8). Bu durum büyük bir dengesizliğin kırsal kesim aleyhine oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 2.8 1999-2000 Öğretim Yılında Yerleşim Yerlerine Göre Derslik Sayısı

YERLEŞİM YERİ	OKUL ÖNCESİ (Bağımsız Anaokulu)
Şehir	1 137
Köy	11
TOPLAM	1 148

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

Tablo 2.9 1999 Yılında Açılan OÖÇEM Sayıları

EĞİTİM KADEMESİ	TOPLAM
OKUL ÖNCESİ	97

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

1998-1999 ve 1999-2000 öğretim yılı içerisinde 97 bağımsız anaokulu 554 ana sınıfı olmak üzere 651 anaokul hizmete açılmıştır (Tablo 2.9).

Tablo 2.10 1999-2000 Öğretim Yılında İller Bazında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

İLLER	OKUL ÖNCESİ		
	OKUL/ SINIF SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRET. SAYISI
ANKARA	540	17 807	1 244
İSTANBUL	913	33 447	1554
İZMİR	474	13 794	809
GENEL	1927	65 048	3 607
TOPLAM			

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

Okul öncesinde, Türkiye genelinde, 8.571 okul-sınıf sayısının 8.065'i ana sınıfı, 506'sı ana okuludur. En büyük üç şehir olan Ankara, İstanbul ve İzmir'deki toplam okul-sınıf sayısı 1.927, öğrenci sayısı 65.048, öğretmen sayısı ise 3.607'dir (Tablo 2.10).

2.8.3.3. İstanbul'da Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Mevcut Eğitim Durumu

İstanbul, nüfus yapısı ve sosyo-ekonomik özellikleri bakımından Türk toplumu özelliklerinin gözlemlenebileceği bir metropoliten alandır. Bu açıdan bakıldığında, İstanbul'daki okul öncesi eğitim problemlerinin tespiti ülkemiz genelinde bazı ipuçları verebilir.

OÖÇEM'lerinin fiziksel özellikleri ve olanakları, OÖÇEM-aile ilişkileri, öğretmen kalitesi ve sayısı, okul öncesi çocuklara götürülen eğitim hizmetlerinin mevcut durumu ve bu unsurların nicelik ve nitelik olarak artırılması, İstanbul'un gelecekte daha nitelikli ve mutlu insanların kenti olması açısından oldukça önemlidir.

Çalışan çocuk sayısının en fazla olduğu İstanbul'da, okul öncesi çocuklar için mevcut olanaklarla birlikte pek çok yetersizliklerin de olduğu söylenebilir. Tarihi bir kent olan İstanbul yoğun göç nedeni ile hızlı bir şekilde ve plansız olarak gelişmiş ve gelişmeye de devam etmektedir. Bu kentte yaşamının beraberinde getirdiği zorlukları da en çok çocukların çektiği söylenebilir.

İstanbul il sınırları içerisinde okul öncesi eğitim düzeyinde toplam 1.554 öğretmenin çalıştığı 124'ü resmi (MEB'na ait) – özel bağımsız OÖÇEM, 789'u ise bünyesinde ana-sınıfı bulunduran resmi – özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 913 birimde 33.447 öğrenci eğitim görmektedir (Tablo 2.11). Resmi–özel OÖÇEM'lerindeki öğretmen sayısı 386, bünyesinde ana sınıfı bulunduran resmi ve özel okullardaki öğretmen sayısı ise 1.168'dir. Resmi okullarda 27.454, özel okullarda ise 5.993 öğrenci toplam 1506 derslikte okul öncesi eğitim görmektedir.

Tablo 2.11 1999-2000 Öğretim Yılında İstanbul'da Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Göstergeler

	Resmi-Özel	Ana Sınıfı	Toplam
Okul – Kurum Sayısı	124	789	913
Öğrenci Sayısı	5 993	27 454	33 447
Öğretmen Sayısı	386	1168	1 554
Derslik Sayısı	-	-	1 506

Kaynak: MEB, 2000 Yılında Milli Eğitim, 2000

İstanbul'da okul öncesi eğitimin uygulandığı 1.506 derslikte, bir dersliğe ortalama 22 öğrenci düşmektedir. Ancak bazı ilçelerde bir dersliğe düşen okul öncesi öğrenci sayısı bu ortalamanın üstündedir. Örneğin Gaziosmanpaşa ilçesinde bir derslikte ortalama 58.3 öğrenci bulunmaktadır.

İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ana okulları, öğretmen sayısı bakımından son on yılda bir artış göstermiştir. 1990 yılında sadece 48 OÖÇEM ve 139 öğretmen var iken, 2000 yılında bu sayı 124 OÖÇEM'ne ve 386 öğretmene ulaşmıştır. Ancak bu kurumlara devam eden öğrenci sayısında ise bir düşüş görülmüştür. Bu sonuç, dikkate alınması gereken önemli bir noktadır (Anon, 2000).

İstanbul'un bazı ilçelerinde bağımsız OÖÇEM'lerinin sayısı ilçedeki ihtiyaçları karşılayacak sayıda değildir. Örneğin Beykoz'da sadece 19, Çatalca'da 10, Şile'de 5, Sultanbeyli'de 6 OÖÇEM bulunmaktadır. Yine gelişmemiş veya yeni gelişmekte olan ve gerek iç, gerekse dış göç alan gecekondulaşma oranı yüksek olan ilçelerde de OÖÇEM'lerinin sayısı yeterli değildir. Ümraniye'de 28, Güngören'de 15, Esenler'de 12 OÖÇEM bulunmaktadır.

Öğrenci sayılarına bakıldığında, 2000 yılı itibari ile -%2.74 lük bir oranda azalma görülmüştür. İstanbul'un hemen hemen bütün ilçelerinde bu azalma görülmüş olup, öğrenci sayısında en büyük azalma -%44.85 oranı ile Sultanbeyli'de olmuştur (Oktay ve diğ., 2000). Sonuç olarak, fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmasında ilk basamak olan OÖÇEM'leri, öğretmen, öğrenci sayısının artırılması için İstanbul'da bu konuda özel çalışmaların yapılması ve bu konunun öncelikli olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Belirtildiği üzere, 3-6 yaş grubu OÖÇ'un sadece 33.447'si İstanbul'daki OÖÇEM'lerinde ve ilköğretim okullarındaki ana sınıflarına devam etmektedirler. Bu çocuklar dışındaki diğer çocukların önemli bir bölümünün bu yaş grubu çocukların eğitimi ve sosyo-duygusal, bilişsel – algısal ve fiziksel gelişimi için gerekli olan oyun araçları ve alanlarından yoksun olduğu ve bunlardan yeterince yararlanamadığı söylenebilir.

2.9. Bölüm Sonuçları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın OÖÇEM'leri üzerine yapılmış ve halen de yapılmakta olan çalışmalarına rağmen, ne yazık ki, Türkiye' deki mevcut OÖÇEM'lerinin çoğu, tamamen elverişsiz koşullarda olup, genellikle de çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyuşmayan eski veya genellikle bu eğitim için tasarlanmamış binalara sıkıştırılmış durumdadır. Bu binalar genellikle apartman zemin ve bodrum katları ile kent dokusu içinde nadiren kalmış eski köşk veya bahçeli 1-2 katlı konutlardır. Bu tür bahçeli örnekler, İstanbul'un en eski planlı yerleşmeleri olan Yeni Levent ve Acıbadem semtleri ile eski sayfiye olan Caddebostan, Erenköy gibi yerlerde bulunmaktadır.

Fiziksel çevrenin, eğitimde ve özellikle erken çocuk eğitiminde oldukça önemli bir rol oynaması ve OÖÇ-fiziksel çevre etkileşiminin çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi açısından son derece önem taşıması nedeni ile, Türkiye'deki OÖÇEM'lerinin sayılarının artırılması, bu merkezlerde daha çok sayıda OÖÇ'un eğitim almasının teşvik edilmesi ve hepsinden de önemli olarak, OÖÇEM'lerinin fiziksel çevrelerinin niteliğinin artırılması ve tasarımlarının çocuğun gelişimsel

ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerçekleştirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken unsurlardır.



BÖLÜM 3. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK GELİŞİMİNDE FİZİKSEL ÇEVRENİN GENEL ÖZELLİKLERİ

3.1. Giriş

Çocuklar, fiziksel ve sosyal çevre ile olan etkileşimleri, deneyimleri sırasında, kendi varlıklarının da farkına varırlar. Çünkü insan dünyasının tersine, fiziksel çevre çocuğun davranışlarına karşılık olarak değişmemekte (Hart, 1987), ancak onun manipulasyonlarını yansıtmakta ve kişinin, varlık hissinin gelişmesi için ortam hazırlamaktadır.

OÖÇ'un, gün boyu içinde yaşayıp etkileşim içinde olduğu OÖÇEM ve fiziksel çevresinin niteliğinin, iç ve dış mekanların organizasyonunun, sürekliliğinin, OÖÇ'un mekansal deneyimi ve öğrenmesi sonucunda gerçekleşen gelişimi için üzerinde önemle durulması gereken unsurlar olduğu düşünülmektedir.

3.2. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimsel İhtiyaçları Bakımından Fiziksel Çevresinin Niteliği

Fiziksel çevrenin niteliğinin, OÖÇ'un gelişiminde önemli bir rol oynaması sebebi ile OÖÇ'un fiziksel çevresi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Araştırma sonuçları, daha nitelikli OÖÇEM'lerindeki çocukların, daha üst düzeyde iletişim becerileri, dilsel zeka ve daha olumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini ifade etmektedir (Philips ve diğ., 1989).

Tasarımın OÖÇ gelişimi ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılmasının, çocuk bakımı ve gelişimi gibi aktivitelerin yer aldığı OÖÇEM'nin çevresel niteliğini etkileyecek en önemli etken olması sebebi ile tasarım süreci, erken çocukluk çağı literatüründe belirtildiği üzere, OÖÇ'ların gelişimsel ihtiyaçlarına mekansal anlamda cevap verecek bir OÖÇEM programı hazırlanmasını gerektirir (Sanoff, 1995).

OÖÇ'un fiziksel çevresinin niteliği ile ilgili çok sayıda olmasa da çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Prescott ve arkadaşları, çalışmalarında seçtikleri merkezlerde bulunan iç

ve dış mekanların niteliklerini değerlendirmişlerdir (1967). Prescott ve Jones (1972), Kritchevsky ve Prescott (1969) araştırmalarında, mekansal nitelik ve davranış arasında bir bağlantı olduğunu vurgulamışlar ve sonuç olarak mekansal niteliğin daha üstün olduğu belirlenen merkezlerde; çocukların daha ilgili olduğunu, öğretmenlerin disiplini sağlamak ve kuralları uygulamak için daha az, çocukların sorularını cevaplamak ve onlarla sosyal bir bağ kurmak için ise daha fazla zaman harcadıkları görmüşlerdir.

Prescott (1987), bir diğer çalışmasında fiziksel çevre niteliği üzerine bir dizi gözlemlenebilir ölçüt tanımlayarak belirli mekansal özelliklerin, program içeriği ve çocuk davranışları üzerindeki sonuçlarını incelemiştir.

3.2. Öğrenme ve Oyun Mekanları

OÖÇ'un fiziksel çevresinin öğrenme için bir laboratuvar olması sebebiyle, oyun odaları çalışmada, öğrenme mekanı olarak adlandırılmıştır. Öğrenme mekanlarının, OÖÇ'un gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmasının ve bu mekanlarda OÖÇ'a zengin bir ortam sunulmasının, OÖÇEM'lerinin eğitimsel hedefleri açısından oldukça önemli unsurlar olduğu düşünülmektedir.

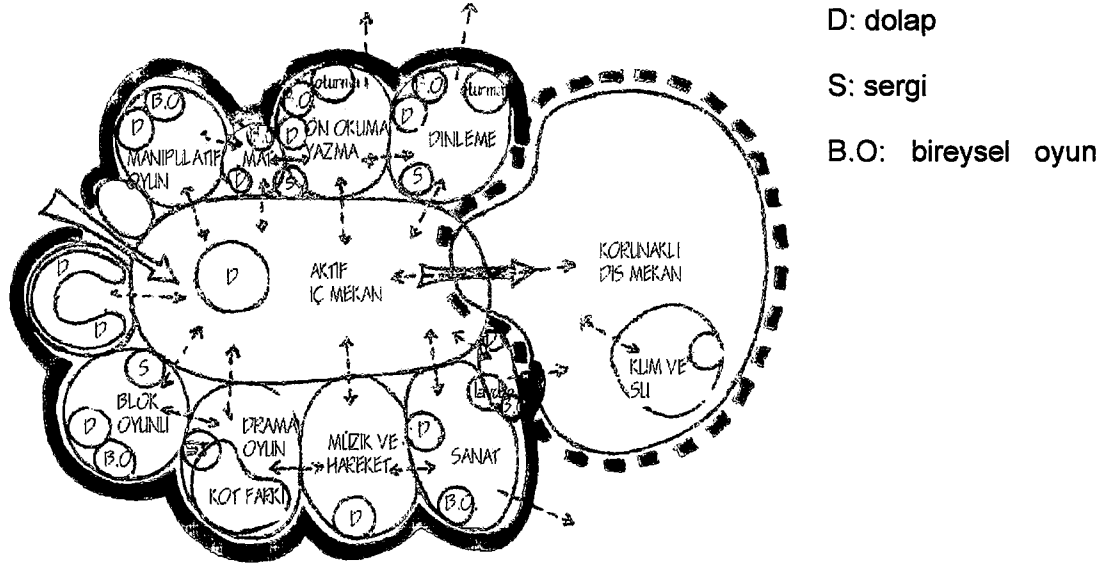
3.2.1. Okul Öncesi Çocuğun Öğrenme Mekanı

Öğrenme mekanı, OÖÇEM'nin en öncelikli mekansal bileşenidir. Mekanın ve ortamda bulunan araçların düzenlenmesi, çocukların bir arada oynamalarını, burada gerçekleştirilen öğrenmenin niteliğini etkilediği ve çocukları aktif öğrenmeye teşvik ettiği için önemlidir.

Fiziksel çevrenin düzeni, OÖÇ'a içinde bulunduğu mekanda ne yapıp ne yapmayacağı mesajını iletir. Öğrenme ortamı, OÖÇ'ların aktivitelerini teşvik eden ve onları bağımsız seçimler yapmaya çağıran bir biçimde organize edilmelidir (Şekil 3.1). Geniş ve açık mekanlar çocuklara koşup bağrımlarını, küçük, kapalı mekanlar ise onlara yerde oturmalarını söyler (Beaty, 1988). Öğrenme mekanını, aktivite merkezleri içerecek şekilde düzenlemek, tertip ve organizasyon sağlar, karmaşayı sınırlar ve çocukların planlı aktiviteler gerçekleştirmesini teşvik eder. Öğrenme mekanı, OÖÇ'un aktivite merkezlerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarını bilecekleri biçimde düzenlenmelidir (Sanoff, 1995).

Öğrenme mekanı, araç-gereçler, mobilyalar ve bunun yanısıra yüzeysel doku, renk, malzeme gibi biraraya geldiklerinde çocuğa sessiz bir mesaj ileten fiziksel

elemanlardan oluşur. Açık ve tutarlı bir öğrenme mekanı düzenlemesi, OÖÇ'ların ihtiyaçları olan malzemeleri yerleştirmelerini sağladığı gibi hangi öğrenme merkezlerinin hangi özel aktiviteler için en uygun yer olduğuna karar vermelerini de sağlar.



Şekil 3.1 Öğrenme Mekanının Organizasyonu

Öğrenme mekanındaki eşyaların nerede olduğuna dair mevcut bilgiler, çocuklara güven ve kontrol hissi verir. Kötü düzenlenmiş öğrenme mekanları belirsiz mesajlar vererek, yıkıcı (zararlı) davranışlara neden olabilir. Öğrenme mekanı içindeki aktivite merkezleri, OÖÇ'un gelişimi ve performansı açısından önemli mekanlardır.

3.3.2. Öğrenme Mekanının Aktivite Cepleri

Öğrenme mekanının temel bileşeni olan aktivite merkezi, öğrenme mekanı içerisinde belirli bir aktivite için ayrılmış, çeşitli malzemeler barındıran, fiziksel sınırlarla tanımlanan, aynı zamanda çalışma ve oyun alanı olarak da kabul edilen, öğrenme aktivitelerinin ve deneyimlerinin meydana geldiği özel mekanlar olarak tanımlanabilir (Beaty, 1988; Sanoff, 1995). Bu merkezlerin, çocuğun inceleme ve deney yapma adına ilk bilgilerini aldıkları yerler olduğu söylenebilir. Aktivite merkezleri, farklı programlar ve farklı ülkelerde merkezler, istasyonlar, bölgeler, cepler, köşeler ve oyun birimleri olarak adlandırılırlar.

OÖÇ'lar kendi aktiviteleri sırasında birşeyler öğrenebilecekleri, hareket edebilecekleri, inşa edebilecekleri, sınıflama yapabilecekleri, yaratıcı olabilecekleri, dağıtabilecekleri, inceleme yapabilecekleri, rol yapabilecekleri, arkadaşlarıyla birarada çalışabilecekleri, küçük ve büyük gruplar içerisinde bireysel olarak

çalışabilecekleri mekanlara ihtiyaç duyarlar (Sanoff, 1995). Küçük çocukların büyük gruplar içinde kendi kendilerine çalışmak ve oynamakta güçlük çekmeleri nedeni ile, birçok programın uyguladığı başlıca kural, bir aktivite merkezinde aynı anda dört çocuğun bulunabileceği veya bağımsız olarak çalışmasına olanak verecek boyutlarda bir ortam yaratmaktır (Beaty, 1988) (Şekil 3.2).



Şekil 3.2 Aktivite Merkezi Kullanımı (Moore ve diğ., 1994)

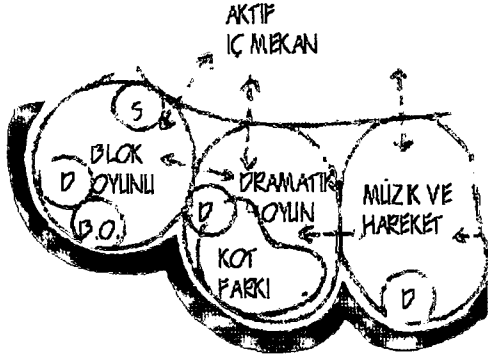
Sınırların iyi tanımlanamadığı öğrenme mekanlarında koşma ve kovalama gibi aktivitelerin gerçekleştirilmesinin olağan olduğu düşünülmektedir (Smith ve Connolly, 1980). Net sınırlarla, sirkülasyon mekanları ve diğer aktivite alanlarından ayrılan iyi aktivite merkezleri, görsel ve akustik bölücüler ile birlikte, OÖÇ – öğrenme mekanı etkileşimini azaltır ve OÖÇ'a daha uzun konsantrasyon süreleri sağlar (Moore ve diğ., 1994). Bu, öğrenme mekanları içindeki aktivite merkezlerinin yüksek derecede mekansal tanımlama gerektirdiğini gösterir.

Olds'a (1982) göre, aktivite merkezinin fiziksel konum, görünür sınırlar, çalışma ve oturma alanları, depo, malzemelerin sergilenmesi olmak üzere beş tanımlayıcı özelliği vardır. Öğrenme mekanı aktivite merkezlerini içerecek şekilde oluşturulduğunda, çeşitli olasılıklar OÖÇ'lar için açık, anlaşılır ve etkileyici bir biçimde sağlanmış olur.

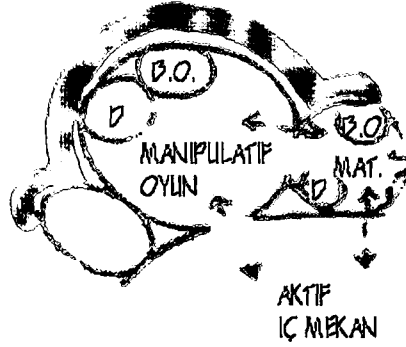
Öğrenme mekanı içinde yer alması gereken aktivite merkezleri; dolap ve ayakkabılık, büyük gruplar, dinleme, kum / su oyunu, dramatik oyun, sanat, blok oyunu, manipulatif oyun, bilim, okuma, yazma, inşa etme, oyun, matematik, konsept oluşturma, müzik, hareket, yemek yapma merkezleri, görsel yardımcılar ve korunaklı dış mekandır (Beaty, 1988, 1992). Bu aktivite merkezleri, yer ve başka olanakların sınırlılığı nedeni ile, genel olarak Türkiye'deki OÖÇEM'lerinde ayrı ayrı merkezler halinde düzenlenememektedir.

- **Dramatik Oyun**

Çocuklar, günlük yaşam deneyimlerden ilham alarak, bunları açıklamak ve yeniden canlandırmaktan hoşlanırlar. Anne, baba, polis gibi rollere girerek, akranlarının canlandırdıkları kişiler hakkında ne düşündüğünü öğrenirler. OÖÇ gelişiminde dramatik oyunun önemi, çocukların kendilerini ve başkalarını anlamalarını ve ne olmak istiyorlarsa olabileceklerine dair kendilerine olan güvenlerini kazanmalarını sağlamaktır (Sanoff, 1995). Şekil 3.3 de de görülebileceği gibi, bu merkez, blok oyun ve müzik-hareket merkezi ile yakın ilişkide olarak düzenlenmelidir.



Şekil 3.3 Dramatik Oyun Merkezi



Şekil 3.4 Manipulatif Oyun Merkezi

- **Manipulatif Oyun**

OÖÇ'ların, daha sonraki yıllarda okuma yazmada güçlük çekmemeleri açısından önemli olan manipulatif yetenek, küçük kasların gelişimi ve kişinin el ve gözlerini ustalıkla kullanma becerisi olarak tanımlanabilir (Beaty, 1988, 1992). Yap-bozlar, konstrüksiyon setleri, çocukların kendi fiziksel manipulasyonlarını ve bunların sonucunda ortaya çıkan ilişkileri öğrenmeye teşvik ederler.

Özel olarak manipulatif oyuncaklara ayrılmış bu merkez, OÖÇEM'i öğrenme mekanı için önemli bir koşuldur. Manipulatif oyun merkezi, matematik merkezi ve aktif iç mekanla ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.4). Manipulatif oyuncaklar, çocuklar için akılcı kavramlar içerecek, özel amaçlarını saptıracak niteliklerden arındırılacak şekilde tasarlanırlar. Örneğin oyuncak, çocuğun şekil kavramını keşfetmesini amaçlayarak tasarlanmışsa, renk ve doku gibi ilgisiz faktörler sabit tutularak, çocuğun bu şekli diğer kavramlarla karıştırmaması sağlanır. Bu tür basitleştirmeler, öğrenmeyi çocuk için daha kolay ve zevkli bir hale getirir. Çocuklar hem kendi fiziksel manipulasyonlarını, hem de bunların sonucunda ortaya çıkan ilişkileri öğrenir, el-göz koordinasyonlarını geliştirdikleri gibi, algısal – fiziksel yeteneklerini ve kavram bilgilerini geliştirmiş olurlar. Dokunma, düzenleme, yığma, kural koyma, birleştirme, yer alma, dinleme ve gruplama gibi aktivitelere olanak veren manipulatif

oyun alanı, bireysel aktivite için mahremiyet sağlayabiliyorsa amacına ulaşmış demektir (Sanoff ve Sanoff, 1981).

• **Konsept Oluşturma**

Her ne kadar konsept oluşturma, OÖÇEM'nde yer alan birçok farklı aktivitenin birleşimi de olsa, belirli konseptlerin sergilenmesi için ayrılmış özel bir alan, öğrenme mekanının önemli bir parçasıdır. Konsept oluşturma alanında, sergiler ve tek bir konsepti içeren eden kitaplar bulunur, böylece çocuklar bunun anlamını açıkça kavrayabilir. Çocuklar, geometrik şekil, renk ve uzaklık gibi özel konseptleri, diğer aktivitelerde keşfettikleriyle ilişkilendirirler. OÖÇEM'nin odağı da olabilen bu alandaki sergiler düzenli aralıklarla değiştirilir, böylece çocuklar farklı konseptleri derinlemesine incelerler. Konsept oluşumunun bir bakıma bireysel bir faaliyet olmasına rağmen, alan birçok OÖÇ'a ortam yaratmalı, oturma, dokunma, sergileme, yer alma, hissetme, tatma, bakma ve dinleme aktivitelerini içermelidir.

• **Sanat Aktivite Merkezi**

Okul öncesi programlarının çoğunda sanat aktiviteleri hergün kullanılır. OÖÇ'ların sanat çalışmaları, duygularının görsel ifadeleridir. Bu duyguları görsel olarak ifade edebilmek için, çocuklar kendileri ve fiziksel – sosyal çevreleri hakkında düşünmelidirler. İfade etmeyi seçtikleri duygular, çocukların doğrudan evde veya okuldaki aktivitelerinde ya da dolaylı olarak dinledikleri ve okudukları hikayelerden edindikleri deneyimlerden kaynaklanabilir.

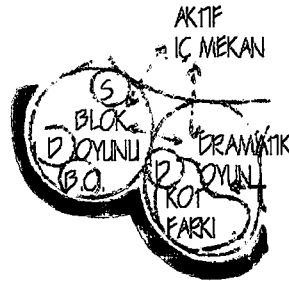


Şekil 3.5 Sanat Aktivite Merkezi

Çocuklar yaptıkları, gördükleri ve hayal ettikleri şeyleri, boya, renkli kalemler, oyun hamuru, macun, kağıt, makas, kutular ve tellerle ifade edebilirler. Onların gerçek anlamda ilgilerini çeken şey ürün değil, yaşadıkları deneysel süreçtir (Sanoff, 1995). Bu merkez, müzik ve hareket merkezi ile ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.5).

- **Blok Oyun Merkezi**

Blok oyun merkezi, OÖÇ'ların blok gibi strüktürel elemanlarla kendilerini ifade etmelerine olanak veren, dramatik oyun merkezi ile ilişkili olarak düzenlenmesi tercih edilen bir alandır (Şekil 3.6).



Şekil 3.6 Blok Oyun Merkezi

Çocuklar bu elemanları gerçekçi ve hayali yaklaşımlarla kullanır, düşüncelerini strüktürel olarak incelerken, fiziki prensipleri ve boyut, ağırlık, şekil ve uyum gibi biçimsel özellikleri de incelerler. Strüktür oluşturmak için blokları kullanma sürecinde, çocuklar denge ve kapalılık gibi mekansal ve strüktürel problemlerle uğraşırlar. Ne inşa edecekleri ve bunu nasıl yapacaklarına karar vermek için yeni öğrendikleri kavramları kullanmaları gerekir. Blok oyun merkezinin amacı, çocukların nasıl çalışmalar gerektiğini ve akranlarıyla işbirliği yapmayı öğrenmelerine imkan vermektir (Sanoff, 1995).

- **Konstrüksiyon Merkezi**

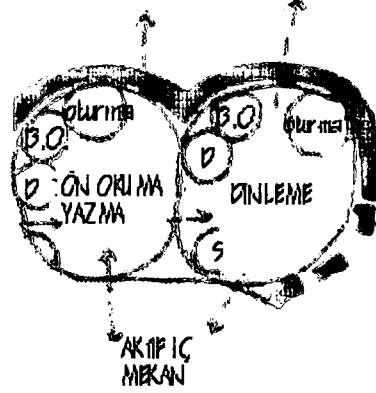
OÖÇ'lar, konstrüksiyon merkezinde aletleri ve ahşabı kullanmaktan hoşnut olurlar. Bitmiş bir ürüne ulaşabilmek için gereken adımları tanımlayarak planlama yeteneklerini geliştirirler. Çekiç, testere ve matkap gibi aletleri kullanarak enerjilerini ve hırslarını birşeyler üreterek açığa çıkarırlar. Alet kullanma becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini arttırmaları ve kendi yarattıkları nesnelerle gurur duymaları da çocuklar için çok önemlidir. Bu esnada çocuklara yakından nezaret edilmeli ve kesin kurallar, sınırlamalar getirilmelidir (Sanoff, 1995).

- **Yemek Yapım Merkezi**

Yemek yapmak, OÖÇ'ları hoşnut etmek ve sorumluluk duygusu aşılamanın yanı sıra, öğrenmeleri için de önemlidir. Bu gerçek bir aktivitedir. Bilimsel incelemeler ve deneyler hemen hemen tüm yemek yapma aktivitelerinde yer alabilir. Tartma ve ölçme ile matematik öğrenilebilir ve yemek tariflerini kullanarak simgeleme yeteneği güçlendirilir. Yemek yapmak için öğrenme mekanı içerisinde bu iş için hazırlanmış, elektrik prizine yakın bir yerde konumlanan özel bir masa veya merkezi mutfak kullanılabilir (Beaty, 1988).

- **Dinleme Merkezi**

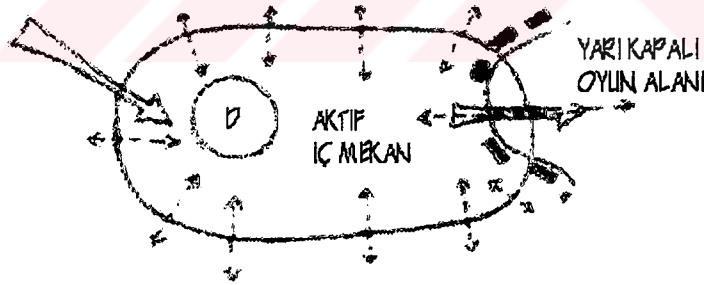
Konuşma dili, insanlar arasındaki iletişimin temelidir. Pratik olarak çocuğun sosyalleşmesi ve sonraki eğitimi buna dayanır. Öğrenme mekanı ortamı, OÖÇ'un ev ortamında edindiği dinleme – konuşma yetilerini güçlendirmeli ve çocuğu daha da gelişmesi için yönlendirmelidir. Dinleme merkezi sesler ve konuşulan kelimelerle çocuğun deneyimlerini genişletir (Sanoff, 1995). Dinleme merkezi, ön okuma-yazma merkezi ile ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.7).



Şekil 3.7 Dinleme Merkezi

- **Kapalı Alan Aktivite Merkezi**

OÖÇ'lar tüm bedenlerini mekan içinde güvenli bir biçimde hareket ettirmeyi başardıklarında, zihinlerinde kendileri hakkında bir kavram geliştirirler. Bedensel hareket, aynı zamanda kavramların gelişimi için de temel oluşturur (Sanoff, 1995).

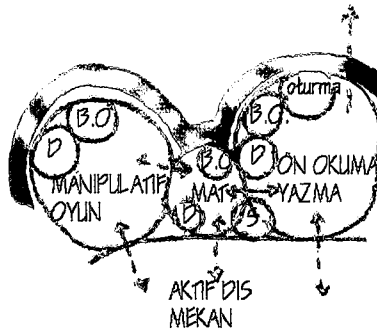


Şekil 3.8 Kapalı Alan Aktivite Merkezi

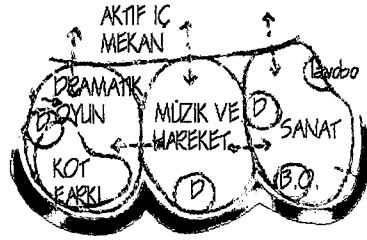
Bedensel hareket, okul öncesi yıllarda, dışarı çıksa da çıkmasa da, çocuğun gün içerisinde sık sık hareket etme becerisini kullanabilmesi için hayati önem taşır (Beaty, 1988). Kapalı alan aktivite merkezi temel hareket şekillerinin gelişimi ve büyük kas gelişimini sağlayacak çeşitli aktiviteler içerir. Tırmanma, denge, kayma, sıçrama, zıplama gibi çeşitli oyunlar bu merkezde gerçekleştirilebilir (Sanoff, 1995). Bu merkezin diğer aktivite merkezleri tarafından kuşatılması ve yarı kapalı oyun alanına açılacak şekilde konumlandırılmasının önemli olacağı düşünülmektedir (Şekil 3.8).

- **Matematik Merkezi**

Matematik merkezi, OÖÇ'un soyut kavramları inceledikçe, mevcut kavrayışının üzerine yeni şeyler eklenmesini sağlar. Bu merkez, çeşitli kitap ve malzemeler yardımı ile, OÖÇ'un kavrayışının, açık uçlu soruları çözmedeki becerisinin gelişmesini ve sınıflamak, kural koymak, mekanı ve zamanı ölçmek için gerekli ilişkilerin oluşmasını sağlamalı (Sanoff, 1995) ve ön okuma-yazma aktivite merkezi ile yakın ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.9).



Şekil 3.9 Matematik Merkezi



Şekil 3.10 Müzik ve Hareket Merkezi

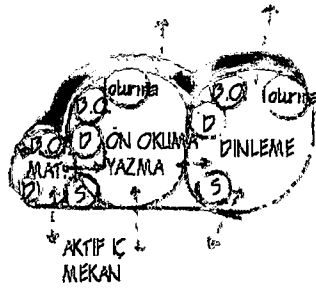
- **Müzik ve Hareket Merkezi**

Müzik ve hareket merkezindeki aktiviteler çocuğun ritmik hareket ve müzikle ilgili hünelerini geliştirmesini ve bundan zevk almasını sağlar. Müziğin temel bileşenleri, ses ve ses oluşturmaktır.

Müzik vasıtası ile, tüm gelişim alanları zenginleştirip, onlarla ilişki kurulabilir. Şarkı söylemek, dilin gelişimine önemli bir biçimde yardımcı olur ve kavramların açıklanması ve kuvvetlendirilmesi için kullanılabilir. Şarkılar, enstrüman kullanımı ve deneysel hareket aktiviteleri, çocuğa, kendini anlamasını, sosyal çevresinin farkına varmasını ve kültürel farklılıkları değerlendirmesini öğretir (Sanoff, 1995). Bu merkez, dramatik oyun ve sanat aktivite merkezleri ile ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.10).

- **Ön Okuma-Yazma Merkezi**

OÖÇ'un, ileride okumadan zevk alması ve öğrenmede başarılı olabilmesi için, kitaplarla olabildiğince erken tanışması gerekir. Bu yaşta çocuklar dillerini öğrenmek, kelimeleri ve sesleri kavramakla uğraşırlar. Dil, düşüncelerin dışa yansıtılması ve kelimeler de kavramların sembolize edilmesidir. Kelimeler, dilin sembolleri olarak, düşüncelerin paylaşılması için bir araç olarak kullanılırlar. Bu merkez, okuma ve deneyimleri dikte etmek için ortam hazırlamalı ve OÖÇ'ları teşvik etmelidir (Sanoff, 1995). Bu merkez, dinleme merkezi ile ilişkili olarak düzenlenmelidir (Şekil 3.11).



Şekil 3.11 Ön Okuma-Yazma Merkezi

• Kum/ Su Oyun Merkezi

Erken çocukluk dönemi eğitimcileri genellikle, OÖÇ'un su ile oynamaya yönelik doğal eğilimini, öğrenme mekanı içinde bir merkez oluşturarak (Taylor, 1991) ve iyi havalarda da bu aktiviteye dış mekanda yer vererek gerçekleştirirler. OÖÇ kum, kil, bloklar gibi suyu da doğru biçimde zorlanmadan kullanabilir. Pazarlama amaçlı üretilmiş, baştan çıkarıcı, parlak oyun nesnelerinin tersine su, merak, hayalgücü ve deneyimi besleyen bir oyun aracı (Crosser, 1994) ve OÖÇ'lar için dayanılmaz bir büyüdür (Beaty, 1988). Kum ve suyun en önde gelen özelliklerinden şekilsel ve işlevsel esneklik, OÖÇ'a birçok deney imkanı sağlar. Kum ve suda çeşitli objelerle oynamak ve ölçmek, çocuğa nicelik, yüzmek, batmak gibi kavramları gösterir. OÖÇ ölçer, karıştırır, doldurur, döker ve şekillendirirken doku ve niceliklerin ne olduğunu dener ve öğrenir. Bunun kadar önemli bir diğer konu da çocuğun kendi duyu ve duygularını uyarmaktan aldığı zevktir (Sanoff, 1995). Su oyun alanının fiziki düzeni, öğrenme mekanının geri kalanı gibi, çocukların kendi başlarına suyla oynayıp oynamayacaklarını ya da sürekli olarak kavga etme, su sıçratma konusunda bir yetişkinin denetimine ihtiyaç duyulup duyulmayacağını belirler (Beaty, 1988).

• Bilim Merkezi

Aslında küçük birer bilim adamı olarak doğmuş olan OÖÇ'lar hayalgücü, dokunmak, görmek, duymak, koklamak ve tatmak için merakla doludurlar. Bilim merkezi, doğal ve cansız nesneleri, çocuğun dünyasıyla bütünleştirir, meraklarını, çevre ve içeriğine dair kavrayışlarını besler. Bitki, hayvan ve bilimsel ölçüm aygıtlarının sergilenmesi, araştırma ve keşfetmeyi teşvik eder, bu da ilgili okuma malzemeleriyle zenginleştirilir (Sanoff, 1995).

OÖÇ'lar, "ne kadar", "ne çeşit", "kaç tane" gibi soruları cevaplayabilmek için beş duyularını ve bunlara ek olarak ulaşabildikleri bilimsel aletleri kullanmaları gerektiğini bilirler. Dahası, malzemelerin düzenlenmesi ve bilimsel nesnelerin sergilenmesinin getirdiği alışkanlık nedeni ile OÖÇ'lar, bu eylemleri kendi kendilerine yapmayı öğrenirler. Bu çocuklar, kişisel bilgisayarın, bilim merkezine katılmasını ilgiyle karşılarlar. Okul öncesi eğitimcileri, bu etkili interaktif öğrenim gereçlerinin OÖÇ'lar

tarafından büyük bir başarıyla kullanıldığını, her geçen gün daha iyi anlamaktadırlar. Beaty'nin (1988) ifade ettiği gibi, OÖÇ'ların yeni nesneleri araştırmak için kullandıkları, "oyarken keşfetme" ve "deneme - yanılma" yöntemleri aslında bilgisayar öğretmek için kullanılan yoldur (Şekil 3.12).



Şekil 3.12 Bilim Merkezi

3.3.3. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Mekansal Organizasyonu

Okul öncesi çocuk eğitimi üzerine bugünkü kitap ve makaleler, mekan organizasyonlarının önemini vurgulayarak, OÖÇEM yaratılmasında, mekan bölünmesinde ve malzeme seçimlerinde öneriler yaparak bu geleneği devam ettirmektedir (ör., Feeney ve diğ., 1983; Cohen, 1974; Schickedanz ve diğ., 1990).

OÖÇEM'nde mekansal organizasyon, mekanın OÖÇ'lar tarafından kullanımı ve sonuç olarak kendi aralarında ve yetişkinlerle aralarındaki ilişkileri etkileyen en önemli çevresel faktördür (Campos-de-Carvalho ve Rossetti-Ferreira, 1993).

OÖÇ'ta fiziksel çevre ile bağlantı kurma motivasyonu içgüdüsel bir biçimde ortaya çıkar, ancak bu bağlantıların niteliği çevrenin imkan verdiği olasılıklara bağlıdır (Olds, 1982). Mekanın organizasyonu, aynı zamanda amacın organize edilmesine yardımcı olur. Organizasyonu iyi yapılmış bir öğrenme mekanı, OÖÇ'ları kendisini kullanmaya davet eder (Prescott, 1987). Öğrenme mekanlarının mekansal düzenlemelerinin OÖÇ'ların yaşamı üzerindeki önemi, OÖÇEM'lerine devam eden çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir.

Nash (1981), çeşitli mekansal kombinasyonlarla karakterize edilen öğrenme mekanlarındaki OÖÇ'ların davranış ve başarılarını karşılaştırmış ve sonuçta, mekansal olarak planlanan öğrenme mekanlarındaki çocukların büyük bir kısmının, bu becerilere çok daha erken ulaştığı ve mekansal düzenlemelerin bir fonksiyonu olarak bu becerilerin daha da geliştiğini saptamıştır.

Moore (1986), araştırması sonucunda mekansal tanımlama derecesinin (ör: farklı vb. özellik göstermeyen mekan düzenlemeleri) çocuğun bilişsel ve sosyal

davranışlarını önceden belirlediğini ifade etmektedir. Moore daha fazla araştırmacı davranışın, daha olgun sosyal ilişkilerin ve daha fazla iş bölümünün, zayıf tanımlı ortamlardaki azalmanın aksine, mekansal olarak iyi tanımlanmış ortamlarda gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır.

Axia ve arkadaşlarının araştırması da, (Axia 1988; Axia ve diğ., 1988) çocukların deneyimsel çevrelerinin ortam ve organizasyonunun, çocuğun bilişsel gelişimi ile birlikte; çevresinde gelişen olayların çeşitliliği, zenginliği ve çocuğun gelişiminin gerçekleştiği yakın çevresinin özelliklerinin bir sonucu olarak değiştiğini göstermektedir.

OÖÇEM'lerinin ve öğrenme mekanlarının mekansal organizasyonunun 5 başlıkta incelenmesi düşünülmektedir.

3.3.3.1. Öğrenme Mekanının Biçimi

Öğrenme mekanı içindeki, çocukların davranışlarını etkileyen aktivite merkezlerinde (Moore ve diğ., 1994) bulunan nesnelerin biçim ve boyutları, burada gerçekleşecek aktivitelerin gereksinimlerine uygun olmalıdır.

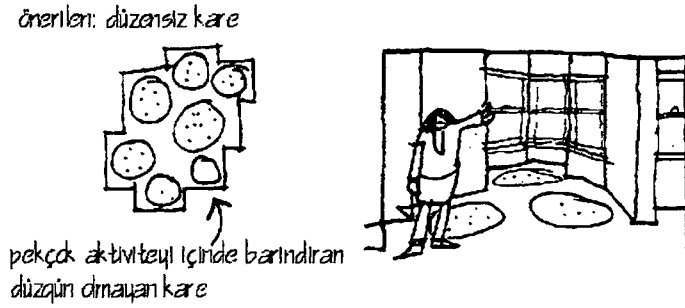


Şekil 3.13 Öğrenme Mekanının Biçiminin OÖÇ Davranışlarına Etkisi (Moore ve diğ., 1994)

OÖÇ'lar, mekanın bütününden ise ayrıntıları daha fazla algılamakta (Millar, 1968), ama aynı zamanda mekanın şeklinden de etkilenmektedirler. Uzun, dar bir öğrenme mekanı OÖÇ'u koşturmak teşvik etmekte (Cohen, 1974), yüksek tavan, aktif hareket etmeye teşvik ederken, alçak tavan ise daha sakin hareket etmeye yönlendirmektedir (Şekil 3.13).

Kare şeklindeki öğrenme mekanlarında, (Prescott ve Jones, 1972) mekansal organizasyon zayıflamakta, aktivite merkezlerinin konumlanışında birtakım problemler ortaya çıkmaktadır. Prescott ve David (1976) ise problemin, aktivite merkezlerinin öğrenme mekanının çevresinde yerleştirilmesinden doğduğunu

savunurlar. Öğrenme mekanının biçiminin kare olması, çocukların bir aktivite merkezinden diğerine giderken toplandıkları boş bir ölü bir alan oluşmasına sebep olur. Moore ve arkadaşları (1994), katı şekilleri olmayan öğrenme mekanlarının tercih edildiğini, köşelerin önemli aktivite alanları haline geldiğini ve basit dikdörtgen şekillerin yapamayacağı biçimde aktivite bölgeleri oluşturduğunu tespit etmişlerdir (Şekil 3.14).



Şekil 3.14 Öğrenme Mekanının Biçiminin Aktivite Mekanlarına Olanak Sağlaması (Moore ve diğ., 1994)

Moore ve arkadaşlarına göre (1994), öğrenme mekanı burada yapılması düşünülen aktivitelere uygun olarak tasarlanmalı, basit, kare olmayan, mesafeleri azaltan ve çeşitli aktivite köşelerine olanak sağlanan bir düzenleme tercih edilmelidir.

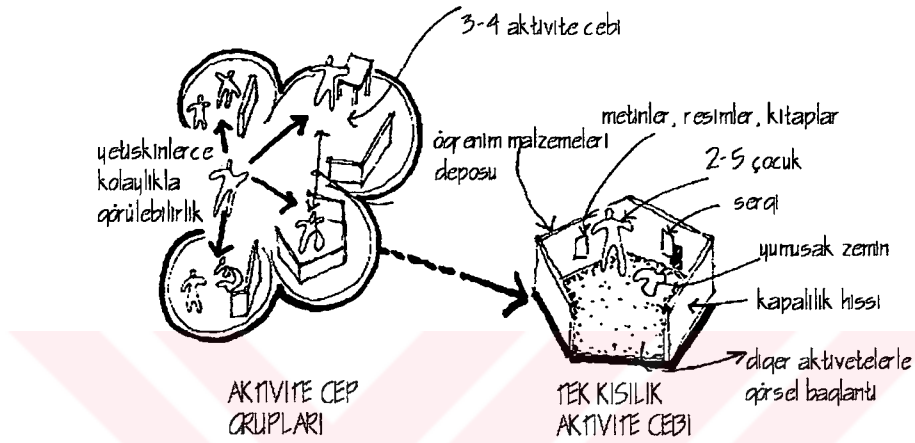
Bu nedenle, aktivite merkezlerinin katı sınırları olmayan şekilde planlanması, çevre uzunluğunun aktivite merkezleri oluşturacak biçimde seçilmesi, kare plan tipini kullanmaktan kaçınılması, bunların yerine daha işlevsel olan "L" biçimli aktivite alanlarının kullanılması, duvarlar, kolonlar ve mobilyalarla olduğu kadar tavan yüksekliği ve döşeme kotuyla da mekanın biçimlendirilmesi, sirkülasyonun aktivite merkezlerini etkilemeyeceği biçimde aktivite merkezlerinin bölgeleştirilmesi ve aktif alanlarda yüksek, daha az aktif alanlarda ise alçak tavanların kullanılması tercih edilmelidir.

3.3.3.2. Sınırlanmış Bölgeler –Tanımlı Aktivite Cepleri

Son yirmi yılda az sayıda çalışma, OÖÇEM'lerindeki açık ve kapalı mekanların, aktivite merkezlerinde sınırlama elemanlarının olup olmaması bağlamında, çocuğun davranış biçimine etkisini belgelemiştir (Legendre, 1983, 1987, 1989; Legendre ve Fontaine, 1991; Moore, 1983, 1986, 1987; Cohen ve diğ., 1982; Camaioni, 1980).

Moore'un (1986) yaptığı araştırma, mimari açıdan iyi tanımlanmış davranış ortamlarının, aktivite merkezlerine fark edilir derecede daha fazla ilgi gösterilmesine

yardımcı olduğunu, öğretmenin daha fazla katılımını ve ilgisinin daha az dağılmasını sağladığını, daha fazla deneysel çalışma, sosyal ilişki ve çocuklar arası iş bölümünün gerçekleşmesine yardımcı olduğunu gösterir. Öğrenme mekanı tasarımı üzerine yapılan diğer araştırmalar, küçük kümeleşmelerin öğrenme malzemelerinin kullanımında artış sağladığını (Weinstein, 1982), daha fazla bireysel ve içerikli sorular sorulmasına yol açtığını, amaçsız hareketlerde, yüksek sesli konuşmalarda azalma, daha uzun konsantrasyon süresi ve daha büyük bir tatmin sağladığını (Moore ve Lackney, 1994) ortaya çıkarmıştır.



Şekil 3.15 İyi Tanımlı Aktivite Cepleri (Moore ve Lackney, 1994)

Şekil 3.15 de görülebileceği gibi, iyi tanımlı aktivite cepleri oluşturmak, ulaşımı yönlendirmek, öğrenme mekanı sınırlarını belirlemek ve mahremiyeti sağlamak için küçük alanlar oluşturmak amacıyla ses tutucu ayırıcılar kullanılmalıdır (Moore ve Lackney, 1994). Moore (1986), öğrenme mekanları içinde tanımlanmış aktivite merkezlerinde, OÖÇ'ların konsantrasyon sürelerinin, tamamıyla açık öğrenme mekanlarında olduğundan çok daha uzun olduğunu ispatlamıştır.

Legendre (1983, 1987, 1989; Legendre ve Fontaine, 1991), Fransa'daki OÖÇEM'lerindeki mekansal düzenlemelerin 2-3 yaş çocuklarının akranlarıyla olan ilişkileri üzerindeki rolü hakkında araştırmalar yapmıştır. Ekolojik sistemler modelini (Bronfenbrenner, 1979b; Legendre, 1985) kullanarak yaptığı deneysel çalışmaları, çocukların öğrenme mekanları içinde belirlenmiş aktivite merkezlerinin ve bölgelerin uyarlanmasını içerir ve mekansal düzenlemeler de sınırları belirlenmiş aktivite merkezlerinin önemini açığa çıkarır. Sınırları belirlenmiş bölgeler, odanın bir köşesinde konumlanan ve en azından üç tarafına mobilyalar, duvar veya döşeme kotundaki farklılıklarla sınırlar konulan alanlardır (Legendre, 1987). Sınırları belirlenmiş bölgelerin en önemli özelliği, topografik bir nitelik olan, kapalılıktır.

Aktivite merkezlerinde yarı açık düzenleme, açık düzenleme ve kapalı mekansal düzenlemenin özellikleri ve bunların çocuk ve yetişkin-çocuk ilişkileri ile bağlantısı Legendre (1985, 1987) tarafından incelenmiştir. Yarı açık düzenlemede, sınırları belirlenmiş bölgeler küçük çocuğun, tüm hareket alanını, öğretmenin ve diğer çocukların konumlarını görmesine imkan verir. Çocuklar, bir yetişkinden uzakta bulunduklarında bile genellikle küçük gruplar halinde, sınırları belirlenmiş bölgelerde bulunmayı tercih ederler. Bu bölgelerin, genellikle çocukların akranlarıyla sıkı ilişkiler kurmasına yol açtığı görülür. Ayrıca, diğer düzenlemelerle karşılaştırıldığında, yarı açık düzenlemede çocukların öğretmenlere daha seyrek ihtiyaç duydukları, ancak onlardan daha fazla bilgi edinmeye, sorularına cevap aramaya eğilim gösterdikleri görülmüştür. Açık düzenlemelerde, sınırları belirlenmiş bölgeler kullanılmaz ve merkezi alan genellikle boştur. Çocuklar arasındaki ilişkiler azalır ve çoğu çocuk öğretmen ile daha yakın olmaya çalışır, ancak yetişkinlerle daha az iletişim kurarlar. Bu eğilimin haricinde, çocuklar genellikle çok hızlı etrafa dağılır ve bir yerden diğerine hareket ederler. Son olarak, kapalı düzenlemede, fiziksel sınırlar (örneğin yüksek bir mobilya gibi) bölgeyi iki veya daha fazla parçaya ayırarak, çocuğun odanın tamamını görmesi engellenir. Çocuklar, öğretmenin yanında bulunma ve yetişkin birinin bulunmadığı yerlerden uzak durma eğilimi gösterirler ve akranlar arasındaki iletişim oldukça azalır.

Yarı açık düzenlemelerde, sınırları belirlenmiş bölgeler oluşturmanın temel bir özelliği vardır. Çocuklar bu bölgenin içindeyken bile, öğretmeni ve odanın diğer kısımlarındaki çocukları görebilmelidirler. Bu, 2-3 yaş çocukları için temel mekansal kabullerden biridir. Bağımlılık kavramının gelişimi, farklı kültürlerden çeşitli yazarlar tarafından açıklanmış ve 2-3 yaşındaki çocukların sadece annelerine değil, sürekli öğretmenlerine karşı da güçlü bağımlılık eğilimlerinde bulundukları, fiziksel ve/veya görsel yakınlık kurmaya eğilim gösterdikleri vurgulanmıştır (Rossetti-Ferreira, 1984; Rossetti-Ferreira ve diğ., 1991; Super, 1980). Bu nedenle, yetişkinle bağlantı kuramadıkları yerlerde uzun süre kalmazlar. Böyle ortamlarda, Legendre tarafından yapılan, kapalı mekan düzenlemeleri çalışmalarında belirtildiği üzere, öğretmene yakın yerlerde bulunmaya çalışırlar (Legendre, 1983, 1987, 1989; Legendre ve Fontaine, 1991). Bu nedenle sınırlandırılmış bölgeler şekillendirilirken kullanılan mobilyalar, çocuğun öğretmeni görüşünü engellemeyecek şekilde olmalıdır.

3.3.3.3. Sınırlar

Öğrenme mekanı içinde aktivite merkezleri oluşturulurken, bunlar her aktivitenin fiziksel olarak nerede başlayıp, nerede biteceğini belirten sabit veya değişken sınırlarla tanımlanmalıdır.

Kütlesel sınırlar, zemini kullanan aktivitelere uygun olarak mekanı, kitap rafları, depolama birimleri, mobilyalar ve duvarlar ile çevreleyecek şekilde tasarlanırlar. Daha fazla akıcılık gerektiren mekanlar için farklı alternatifler gerekmekte, bu da, zemin kotunu bir platform yardımıyla 10-12 cm. yükselterek veya mekanın çevresini L, U ve dikdörtgen şekilli, alçak, halı kaplı yükselticilerle düzenleyerek sağlanabilmektedir (Şekil 3.16).

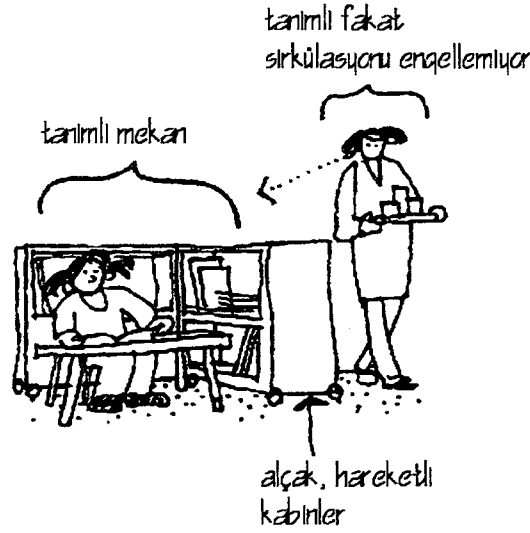


Şekil 3.16 Sınırların Zeminde Kullanılan Malzeme ve Kot Farkı İle Oluşturulması (Moore ve diğ., 1994)

Bu sınırlar ayrıca, saçaklar, kafesler, ışık sütunları ve hareketli nesneler ile tavan kotunu değiştirerek veya aydınlatmada değişiklikler oluşturarak (spotlarla daha fazla aydınlatarak veya loşlaştırarak) etraftaki diğer bölgelerden farklılaştırarak oluşturulabilir.

Sınır oluşturma'nın diğer bir önemli yolu, rengi, yani en güçlü görsel düzenleyiciyi kullanmaktır. Çeşitli şekillerde renklendirilmiş kapı ve pencere çerçeveleri çok renklidir, ancak ilgiyi odanın önemsiz kısımlarına çekerler. Bunun yerine, OÖÇ'un seviyesinde çalışma yüzeyleri, sergileme elemanları ve bölücüler, alanların başlangıç ve bitiş noktalarını belirlemek adına, farklı biçimlerde renklendirilmelidir.

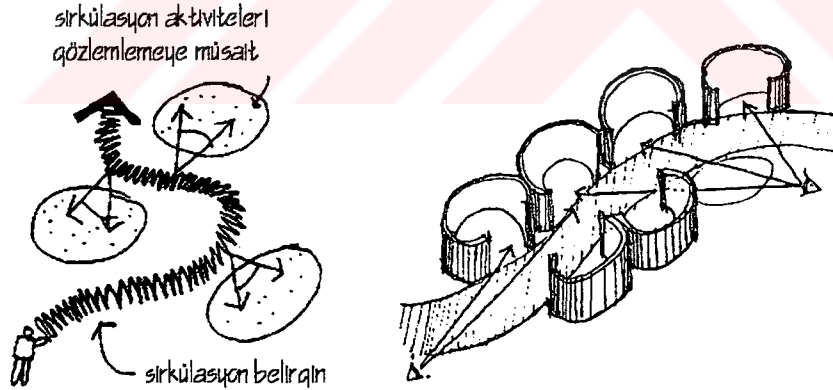
Bu sınırlar tasarlanırken yükseklik, kütle, geçirgenlik, şeffaflık ve sabitlik gibi faktörler göz önünde bulundurulmalı, böylece Şekil 3.17'de görülebileceği gibi, çocuğun öğretmenleri ve oynayan diğer çocukları görmesi ve yetişkinlerin de sadece birine odaklanmadan, tüm aktiviteleri inceleyebilmeleri sağlanarak çocukların güvenliği korunmalıdır (Olds, 1987).



Şekil 3.17 Sınırların Hareketli Nesnelerle Oluşturulması (Moore ve diğ., 1994)

3.3.3.4. Sirkülasyon Alanları

OÖÇEM’nde iki tür sirkülasyon alanından söz edilebilir. Biri, bina genelinde öğrenme mekanları arasındaki sirkülasyon, diğeri ise, öğrenme mekanının tanımlı alanlarını, aktivite merkezlerini birleştiren kendi içindeki sirkülasyondur. Sirkülasyon aynı zamanda, okul öncesi çocukların öğrenme mekanları dışındaki sosyalleşmelerini sağlayan, sosyal teneffüs alanları olarak da kullanılabilir.



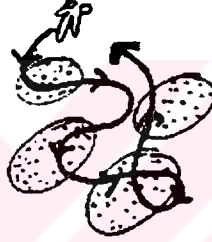
Şekil 3.18 Net Sirkülasyon Alanları (Moore ve diğ., 1994; Moore ve Lackney, 1994)

Net sirkülasyon mekanları, öğrenme mekanlarını bütünlüklerine zarar vermeden birbirine bağlayan, gizli köşeleri ve bütünlüklerini bozacak alanları olmayan, kolaylıkla kontrol edilebilen yerlerdir (Moore ve Lackney, 1994). Net bir sirkülasyon alanı geniş, uzun olmalı ve kolayca görülebilmelidir (Şekil 3.18).

Öğrenme mekanına dışarıdan bakan bir kimse "çocuklar bir mekandan diğerine nasıl gidecek?" sorusuna yanıt veremiyorsa, muhtemelen çocuklar da veremeyecektir ve ortada net bir sirkülasyon alanı yok demektir (Kritchevsky ve Prescott, 1969). Yeni aktivite merkezleri yaratmak için esneklik sağlayan "potansiyel alan" (Prescott, 1987) da çok önemlidir. Hem iç, hem de dış mekanlar bu esneklikten faydalanırlar.

Öğrenme mekanlarının ana unsuru olan aktivite merkezlerini birbirine bağlamak için bir koridor sistemi gereklidir. Hareketi, bazılarında göre oyunu (Shaw, 1987) içeren geçişler, büyüklükleri, şekilleri ve temsil ettikleri değişiklikler bakımından çeşitlilik göstermelidirler. Böyle bir sistem çocuklara seçenekler sunar ve oyun mekanına gözle görülür bir zenginlik katar.

aktiviteler arasında gezinmek
dahi bir aktivite olarak tanımlanabilir



Şekil 3.19 Sirkülasyonun OÖÇ'un Algılamasına İzin Verecek Şekilde Düzenlenmesi (Moore ve diğ., 1994)

Sirkülasyon alanları, hareket mekanlarından ayrılmalı, keşfetmeyi ve bilişsel gelişimi sağlamak amacıyla, mekanlar arası hareketi teşvik etmeli ve görsel algıyı bozan nesnelerden temizlenmelidir (Osmon, 1971; Mangurian, 1975; Moore ve diğ., 1979a; Moore ve Lackney 1994). Belirsiz sirkülasyon örnekleri, çocukların okul öncesi mekanları kullanımlarını engeller, kaos ve düzen bozukluklarına neden olur. Birçok tasarım araştırmacısı (Osmon, 1971; Moore ve diğ. 1994), aktivite alanlarını çevreleyen sirkülasyon örneklerinin, çocukları etraflarına bakmaya ve neler yapabileceklerini görmeye teşvik etmesi gerektiğini ve akıcı ulaşım örneklerinin daha iyi bir iletişim sağladığını belirtirler (Şekil 3.19).

Moore ve arkadaşlarının (1994) çalışmaları, sirkülasyonun net olduğu ve diğer aktivite merkezlerini rahatsız etmediği OÖÇEM'lerinde OÖÇ – öğretmen arası iletişimin arttığını ve öğrenciler arasında öğrenci-öğrenme malzemesi arasında daha geniş çeşitlilikte bir iletişimin kurulduğunu göstermektedir (Moore ve Lackney, 1994).

3.3.3.5. Mekan Çeşitliliği

Çok sayıda zıt mekansal durumların yanyana bulundurulması (örneğin; büyük / küçük, açık / kapalı, karanlık / aydınlık) oyun davranışının zenginleştirilmesini desteklemek için gereklidir. OÖÇ'ların öğrenme mekanları tasarlanırken, toplam alan büyüklük ve kapalılık bakımından çeşitlilik gösteren mekanlara bölünebilir. Böylece küçük duvarlar yardımıyla büyük ölçüde tanımlanmış mekanlarla, mekansal anlamda net olarak tanımlanmamış geniş açık alanların üzerindeki örtülerin belirlediği mekanlar birarada bulunur (Shaw, 1987). Çocuk-kaynaklı aktivitelerin çeşitlilik göstermesine olanak sağlayacak zenginlikte bir ortam hazırlayacak farklı nitelikte mekanların yan yana bulunması öğrenme mekanı tasarımı için oldukça önem taşır.

3.4. Dış Oyun ve Öğrenme Mekanları

Dış mekanlar, oyun bahçeleri, çocukların sadece koşup fazla enerjilerini açığa çıkarmaları açısından değil, aynı zamanda çocukların sosyal yeteneklerini ve hayal güçlerini değerlendirmeleri açısından da önemlidirler (Caples, 1996). Öğrenme mekanının bir uzantısı olan dış oyun mekanının en önemli özelliği, OÖÇ'un gün içinde edildiği deneyimin niteliğini arttırmasıdır. Dış oyun mekanı, öğrenme mekanının bir uzantısı olarak görülmeli, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yeteneklerinin dış mekanda da, iç mekanda olduğu gibi geliştiği kabul edilmelidir.

Araştırmacılar, dış oyun mekanını gelişim kökenli çocuk eğitiminin gerekli bir bileşeni olarak gösterirler (Prescott ve David, 1976; Cohen, 1974; Osmon, 1971; Cohen ve diğ. 1994; Moore ve diğ., 1979b). Araştırmalar sonucunda, öğretmenin oyun bahçesi içindeki aktiviteleri, öğrenme mekanındakiler için yaptığı şekilde planladığında, iç mekanda yapılan hemen hemen herşeyin, dış mekanda da yapılabileceği ortaya çıkarılmıştır (Frost ve Wortham, 1988; Vaughn, 1990; Guddemi ve Eriksen, 1992; Odoy ve Foster 1997).

Bu nedenle, dış oyun mekanlarının tasarımı, iç mekan ve OÖÇEM tasarımları ile aynı zamanda ve önemde düşünülmelidir. İç ve dış aktivite mekanlarının tek farkı, birinin üzerinde çatı olmasıdır. Her ikisi de mimari tanımlamaya gereksinim duyarlar ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak zorunda oldukları düşünülmektedir.

OÖÇEM'nde, bir dış öğrenme mekanı olan oyun bahçesi oyun seçeneklerinin zenginliğini sağlamak amacıyla yeterli mekan hazırlığı gerektirmektedir. Bu nedenle,

çocuğun fiziksel çevreden edindiği deneyimin önemi kısa zamanda açığa çıkar. Küçük çocuklar, her zaman ve her yerde oynayabilirler, ancak potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmek için zengin bir mekan gerekir. Böyle bir mekan, sağladığı deneyimler ve küçük çocuklara, kendi kararlarını vermelerine ve yaptıkları şeyler üzerindeki kontrollerini ölçebilmelerine imkan verip vermediğine göre değerlendirilir. Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilmek için çeşitli aktivitelere kolayca ulaşabilmeleri, faaliyet-meydanı olarak kullanabilecekleri iyi düzenlenmiş bir mekana ve oyun alanına sahip olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir (Sanoff 1995).

Oyun bahçelerinin nasıl olması gerektiği konusunda hem mimari, hem de eğitim alanında varılan ortak bir kanı, "geleneksel" oyun bahçeleri gibi olmamaları gerektiğidir (Ellis, 1970, 1973; Frost, 1978; Frost ve Klein, 1979). Frost ve Klein'in (1979) geleneksel oyun bahçeleri hakkındaki eleştirileri, bu mekanlardaki araçların sadece egzersiz ve fonksiyonel oyun için tasarlanmış olduğudur. Çağdaş oyun bahçeleri tasarımında, heykelsi oyun elemanları, yeni şekiller, renk ve doku gibi estetik değerler önemli özellikler haline gelmelidir (Hayward ve diğ., 1974; Rohane, 1981).

3.4.1. Araştırmalar

Mimarlık ve eğitim literatüründe, çocuğun dış mekan oyun davranışlarını inceleyen çalışmalar Rohane (1981), Frost ve Klein (1979), Hill (1978), Moore ve Cohen (1978), Kritchevsky ve diğ. (1974, 1981), Ellison (1974) ve Moore ve arkadaşlarının (1994) araştırmalarıdır. Çocuk-fiziksel çevre ilişkilerinin hem teorik, hem de pratik yönlerine odaklanmış, kayda değer miktarda mimari literatür çalışması bulunmaktadır. Bunlara Cooper (1970), Moore (1974) tarafından önerilen "maceracı oyun bahçeleri"nin savunması örnek olarak verilebilir. Moore (1974) çalışmalarında, alternatif oyun bahçesinin elde edilmesi, geliştirilmesi sürecini ve sorunlarını tartışır.

Oyun alanları tasarımlarında yenilik yapılmasına yönelik çağrılara gelen ilk cevap Frost'un (1978) "çağdaş" oyun bahçesi olarak adlandırdığı bir seçenek olmuştur. Çağdaş oyun bahçesinin savunması, her ikisi de, çok amaçlı oyun aletleri, salıncaklar ve diğer oyun bahçesi malzemelerinin yapımı için özel esaslar getiren Ellison (1974) ve Frost ve Klein (1979)'ın çalışmaları ile örneklenmiştir. Hem Lueck (1973), hem de Dickerson (1977) "dış alan öğrenme mekanları" olarak tanımladıkları alanının gelişimiyle ilgili amaç ve süreçleri açıklamışlardır. Oyun alanının oluşturulmasında hem teorik, hem de pratik yönleri konu alan birçok çalışma (Miller,

1972; Passatino, 1975; Frost, 1978) eğitim literatüründe bulunmaktadır. Bu yayınların hepsinde, geleneksel oyun bahçelerinden duyulan memnuniyetsizlik ve alternatif mekanlarda benzer aletlerin kullanımının küçük çocukların oyun alışkanlıkları üzerindeki öneminin vurgusu, bu alternatif mekanları kullanmak için amprik destek eksikliği ve mimari literatürden referans alınmaması görülmektedir.

Oyun bahçeleri üzerine hem mimari, hem de eğitim literatürü, odak noktaları bakımından benzerlik göstermelerine rağmen, Pollowy (1977), mekan tasarımlarının henüz çocukların aktivitelerini ve oyunlarını, erken hayatın en önemli fonksiyonu olarak kabul etmediklerini ifade ederek, eğitim literatüründe önerilenlere benzer bir tartışma sunmuştur. Benzerliklerine rağmen, mimarlık ve eğitim alanları arasında az bir bağlantı bulunur. İstisnalardan ilki, dış oyun mekanı üzerine, eğitim literatürü incelemelerinin bir uzantısı olarak oluşturdukları özel tasarım esaslarını öneren Moore ve Cohen'in (1978) çalışmasıdır; ikincisi, Hill'in (1978) eğitim ve çocuk gelişimi literatürüne dayanarak önerdiği özel esasları kapsayan çalışması; üçüncüsü ise, Rohane'in (1981) çalışmasıdır.

Hayward ve arkadaşları (1974) geleneksel, çağdaş ve maceracı oyun bahçelerinin nasıl ve kimler tarafından kullanıldığını araştırmışlar ve sonuç olarak geleneksel oyun bahçelerinin, daha küçük çocuklar tarafından ve daha az kullanıldığını belirtmişler, çağdaş oyun bahçelerinde ise sürekli bir aktivitenin söz konusu olduğunu vurgulamışlardır. Van Valkenberg (1978) ise, OÖÇ'ların geleneksel ve çağdaş oyun bahçelerine karşı eğilimleri ve kullanımları üzerindeki sonuçlarını tespit etmek için "geleneksel" olarak tanımlanan "1950 sonrası araçlarla" donatılmış bir çocuk bahçesini, kendi tasarladıkları daha çağdaş bir oyun alanı ile karşılaştırarak çağdaş oyun alanının, daha sık ve daha uzun zaman dilimlerinde kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır.

Callecod (1974), Van Valkenburgh'unkine (1978) benzer bir çalışma yürütmüş, çocukların oyun alışkanlıklarını analiz ederken mekanları daha kesin tanımlamaya yönelerek, Van Valkenburgh'unkinden daha dar kapsamlı bir ölçülendirme yapmış, dereceleme ölçekleri kullanarak mekanları kesin olarak tanımlamıştır. Callecod (1974), oyun alışkanlıklarının doğmasını (Berlyne, 1960; Ellis, 1973) ve ilerletilmesini arttıracak, "değişim", "yenilik" ve "karmaşıklık" gibi özellikleri yansıtmaya derecelerine göre iki oyun bahçesini değerlendirmiş, bu değerlendirme sonuçlarının, oyun bahçesinin oyun değerini tanımladığını ve çocukların, hem günlük kullanımları, hem de tercihleriyle oyun bahçelerini yüksek "oyun değerleri"yle ödüllendirdiklerini belirtmiştir.

Kruidenier (1978), oyun bahçelerinin etkileri üzerine yaptığı çalışmasında, bağımsız değişkenleri özellikle tanımlamıştır. Kruidenier, Gramza'nın (1970) dış oyun yerleşimlerinde OÖÇ'lerin tahmin edilen oyun alışkanlıkları üzerine "sınırlanmış bölge" değişkenlerinin etkisini incelemiş ve araştırmasının sonuçlarında Gramza'nın daha kapalı alanların çocukların gelişimi üzerinde daha etkili olduğu iddiasını desteklemiştir. Kruidenier'nin sonuçları, özellikle daha sınırlanmış dış oyun yerleşimlerinde, daha fazla yaratıcı oyun gerçekleştiğini göstermektedir.

Henniger araştırmasında (1992, 1994), yetişkinlerden çocuk iken en sevdikleri oyun deneyimlerini yansıtmalarını istemiş ve katılanların %70'inden çoğu, dış mekanda geçen bir aktiviteyi anlatmışlardır. Araştırma sonucu olarak da, OÖÇ'lerin dış mekanda koşup, zıplayıp, bağırabildiklerini, genellikle daha az kuralları olan oyunlarla ilgilenebildiklerini; dış mekanda yer alan değişiklik ve risk alma olasılıklarının, bu alanı davetkar kıldığını, bu mekandaki görüntü, ses ve dokuların tüm duyarları uyarmakta çok etkili olduğunu ve bunun da oyun için etkili bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Brown ve Burger (1984) ise, seçtikleri 6 oyun bahçesinde, OÖÇ'lerin oyunları üzerine araştırmalarında, küçük çocuklar için oyun bahçelerinin nasıl olması gerektiğine, OÖÇ davranışlarını etkileyen tasarım etkenlerinin neler olduğuna dikkat çekmişler ve sadece daha çağdaş bir biçimde tasarlanmış oyun bahçelerinin, eğitimsel açıdan istenen yeterlilikte sosyal, dil ve hareket alışkanlıkları kazandıramadıklarını ifade ederek, dış mekanlarda en önemli tasarım özelliklerinin "bölgeleme", "sınırlanmış bölgeleme" ve "uygun malzemelerin sunulması" olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

3.4.2. Okul Öncesi Çocuk Oyun Alanları Tasarımı

Moore ve Cohen (1978), fiziksel çevre için, mimari ve eğitim literatüründen yapılan taramalar, öğretmenlerle yapılan röportajlar ve çocuklar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, "davranış temelli" olarak adlandırdıkları on üç adet "tasarım prensibi" önerirler. Bu özel önermelerden biri, mekandaki aktivitelerin akıcı olması, farklı noktalarda alternatifler sağlayarak, aktif ve sürekli hareket etmeye imkan verilmesi ve çocuğun bir aktivitenin ya da aktivite zincirinin sonuna geldiğinde, derhal açık bir devam seçeneği ile karşılaşmasıdır. Diğer bir prensip, çok özel ve tanımlı mekanlardan, belirsiz mekanlara, çeşitlilik gösteren alanların bulunmasıdır. Tanımlı yerleşim örnekleri oyun evleri, köprüler ve diğer özel oyun malzemeleridir. Belirsiz yerleşimler; kum oyunu, ahşap işçiliği alanlarını içerirler.

Sosyal etkileşimlerle ilişkili diğer bir tasarım prensibi de, yalnızlığın ve fiziksel birlikteliğin küçük mekanlarda yaşanılabilirliği, takım sporlarının ise geniş açık alanlarda gerçekleşebileceğidir. İzleyen üç tasarım prensibi ise, küçük çocukların etkin ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Çocuklar duygusal endişe ile yüz yüze geldikleri için, oyun bahçesinde çocukların duygularını ortaya koyabilecekleri, rol yapabilecekleri veya birbirlerine zarar vermeden agresif olabilecekleri duygusal boşalım alanları olması gerektiğinden mekan, "geri çekilme noktaları" (Moore ve Cohen, 1978) sağlayacak biçimde tasarlanabilir. Bu geri çekilme, hayal gücüne dayalı veya diğer sessiz oyunlara imkan tanıdığı gibi, çocuğun mahremiyet ihtiyacını sağlayarak ona akranlarını inceleme imkanı da vermelidir. "Net başarı noktaları" (Moore ve Cohen, 1978), çocukların duygusal ihtiyaçlarıyla ilgili üçüncü bir tasarım prensibidir. Bunlar kolayca farkedilebilen, çocuğun kendine ve diğerlerine başarısını ispatladığı noktalardır.

Nicholson'un (1974) çalışması ile ilgili olan bir başka bir tasarım prensibi "seyrek bölümler" (Moore ve Cohen, 1978) dir. Seyrek bölümler içeren bir mekanda, çocuklar tarafından çeşitli şekillerde kullanılabilen, çok sayıda seyrek, dinamik, kendi aralarında değiştirilebilir ve manipulatif elemanlar mevcuttur. Bu bölümler, hem imal edilen bölümler (ör: yap-bozlar, düşündüren oyuncaklar) veya doğal bölümler (ör: kum, tahta, diğer yapı elemanları) gibi çeşitlilik gösterir.

Bunlara zıt olarak, Hill'in (1978) tasarım önerileri özeldir ve kesin ve açık tasarım önerileri vardır. Oyun bahçelerinin boyutlarına ilişkin olarak Hill, 93 m² veya 279 m² nin "en işlevsel" olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Oyun alanı, atmosfer olaylarından (ör: rüzgar, güneş) korunma sağlamalı, ancak binalar tarafından gölgelenmemelidir. Hill oyunu, oyun bahçelerinin tasarımında göz önünde bulundurulması gereken fiziksel, sosyal, yaratıcı ve sessiz-sakin olmak üzere dört kategoriye ayırır. Hem fiziksel hem de sosyal oyunlar, tesadüfi, gürültülü ve çocuğun tüm bedenini kullandığı oyunlardır. Bunlar birarada ilerledikleri için, Hill, oyun bahçesini bu ikisinin birarada bulunabileceği şekilde düzenlemeyi önerir (ör: oyun aleti yanındaki oyunevi). Buna zıt olarak, yaratıcı / bilişsel oyun daha kuvvetli, kendiliğinden gelişen aktiviteye gereksinim duyar ve ayrı konstrüksiyonları içerir (ör: kum veya bloklar gibi). Çocuğun konsantrasyonunu bozmamak için, Hill bu oyun alanını ayırmak ve tamponlamak gerektiğini söyler. Ayırma, sessiz ve özel / kişisel alanlar oluşturmak için de gereklidir.

Her ne kadar aktivitelerin gruplanması ve bazılarının diğerlerinden koparılması gerekse de, bunların çok fazla yayılmaması gerekir. Fazla yayılma ile, bir aktiviteden

diğerine doğru olan "serbest akış" zedelenir. Çağdaş oyun bahçelerinde en sık karşılaşılan problem, kütleli bir aletin yerleştirilmesidir. Böyle durumlarda uygun düzenleme eksikliğinden dolayı, oyun esnasında karışıklık ve kopukluklar yaşanır (Hill, 1978).

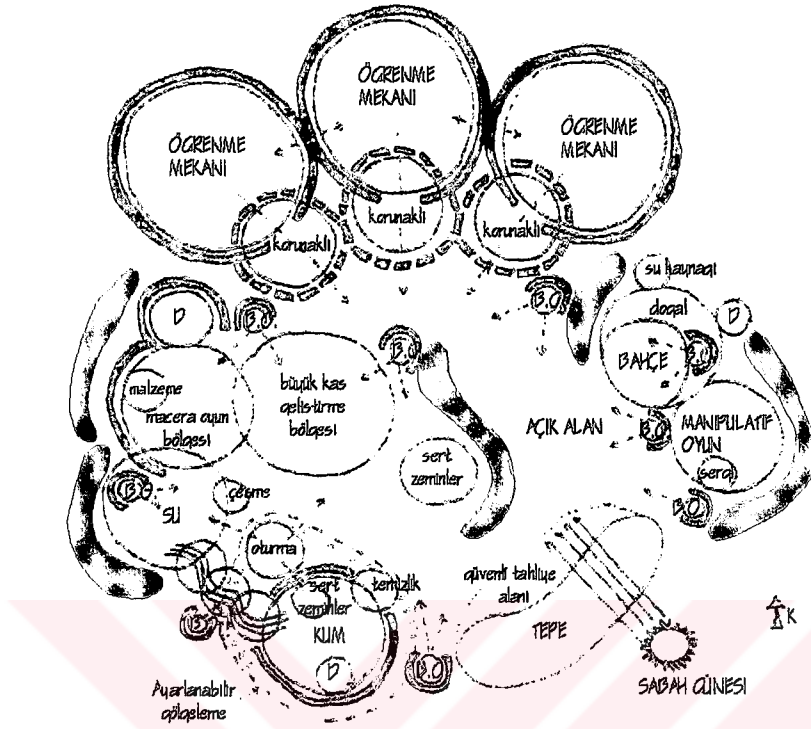
Rohane (1981), oyun bahçelerindeki aktivite yerleşimlerinin birbirleriyle ilişkili dört ana alana ayrılarak tasnifini önerir. Öncelikle, Rohane oyun bahçelerinin "çocuğun kendi kendisiyle ve diğer insanlarla ilişkisi" anlamına gelen çocuk-insan ilişkilerine ortam sağlaması gerektiğini iddia eder. Aktivite mekanları, dramatik oyunu destekleyen rol-yapma mekanları, manipulatif oyunu destekleyen serbest bölümler veya tekerlekli araçlar, yaratıcı ve yapıcı oyunu destekleyen konstrüksiyon mekanlarıdır. "Çocuk / canlı" mekanları olan ikinci alan, çocuğun diğer canlılarla ilişki kurmasına imkan verir. Aktivite alanları, bahçe veya doğa "vahşi" yerleşimleri ve hayvanları içermelidir. Çocuğun mevcut çevresel faktörler (hava, yerçekimi ve diğer fiziksel kuvvetler) ile ilişkili olmasını destekleyen "çocuk / ambiyans" Rohane'in üçüncü alanıdır. Bu alandaki aktivite mekanları, havuzları ya da su ile oynamayı sağlayacak başka şekilleri, yerçekimi oyunlarına imkan veren elektrik veya hava laboratuvarlarını içermelidir. Rohane'in tasnifindeki dördüncü ve son alan, çocuğun fiziksel veya mekansal çevre ile ilişki içinde olduğunu vurgulayan "çocuk / mekan" alanları kademeli mekanları (ör: tırmanma aletleri, kaleler, platformlar ve tepeler), konteynır alanlarını (ör: tüneller, delikler veya sahneler), engel alanlarını (ör: çitler veya yüzeysel çizgiler), ve sirkülasyon sistemlerini (ör: girişler, ara yollar ve köprüler) içermelidir.

3.4.3. Oyun Bölgeleri

Aktivite merkezlerinin öğrenme mekanlarını belirlemesi gibi, oyun bölgeleri de "playscape"i tanımlayan, herbiri farklı gelişimsel olasılıkları sağlarlar. Temel yaklaşım, tüm denetlenebilir alanı çevreleyecek ve 3-5 yaş çocukları için estetik ve işlevsel bir yerleşim olacak bir "playscape" yaratmaktır. Etkin oyun bahçesi bölgelemede, oyun gelişiminin anlaşılması gereklidir. "Playscape", oyun ile sağlanan gelişimsel avantajlardan tam anlamıyla yararlanabilmek için, doğal olarak çocuklarla ilişkili tüm biçimleri barındırmalıdır.

Sessiz-sakin oyunlara ayrılmış mekanlar ve işbölümüne dayalı sosyo-dramatik oyunlara ayrılmış mekanlarla değişik sosyal oyun biçimleri oluşturulabilir. Oyun gelişimi doğası, çocukların işbölümüne dayalı oyunlardan önce, bireysel oyunlarla ilgilendiklerini gösterir. Gelişim devam ettikçe oyunun sosyal biçimleri iç içe girer.

Dramatik oyun, fonksiyonel ve konstrüktif oyunla birarada yürütülebilir. Bu yüzden "playscape"ın donanımı ve bölgelenmesinde farklı faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Sanoff, 1995) (Şekil 3.20).



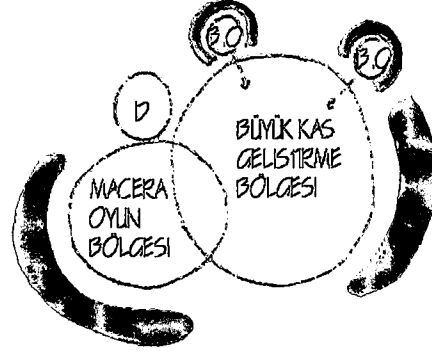
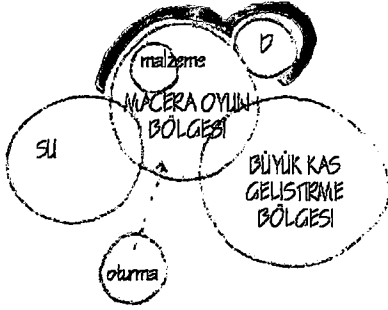
Şekil 3.20 Oyun Alanlarının Aktivite Bölgeleri İçercek Şekilde Düzenlenmesi

Çocuklar hareketlerinde özgür olduğunda ve inceleyecek ilginç nesneler bulduklarında ortaya çıkan, doğası gereği gelişmeye yönelik evrensel oyun biçimleri vardır. Bu biçimler genellikle sosyal ve bilişsel olarak kategorize edilirler. Bilişsel oyun biçimleri fonksiyonel, yapısal, bedensel, dramatik veya sembolik ve kuralları olan ya da düzenlenmiş oyunlardır (Sanoff, 1995).

OÖÇEM'nde, çocukların bahçe işleri yapmaları gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çocukların bahçenin tasarımı, tohum ve bitkilerin seçimi, dikimi, bahçenin düzenlenmesi ve ekinlerin hasatı süreçlerine katılması, canlıların gelişiminin doğal sürecini görmelerini sağlar. Çocuklar sadece bitkilerin yeşermesi, çiçek açmasını izlemenin heyecanı ve bahçeye gelen böcekleri incelemenin büyüsünü yaşamakla kalmaz, kendi büyüttükleri ağacın meyvesini yemenin hazzını da yaşamış olurlar. Çocuklar bahçe aletlerini kullanarak yeteneklerini geliştirir, kendi yiyeceklerini ve bitkilerini yetiştirerek bilgilerini artırır ve grup olarak çalışmayı öğrenirler. Tüm hayatları boyunca ilerletebilecekleri bir hobi üzerine ilk bilgilerini edinmiş olurlar (Clemens, 1996).

Dış oyun mekanının tasarım süreci, öğrenme eylemlerini, açık hava aktiviteleri ve bu aktivitelerde kullanılan araçlarla kaynaştırmak ve "playscape"i aşağıda yer alan oyun bölgelerini de içerecek şekilde düzenlemeyi amaçlar.

Macera oyun bölgesi: Çocuklar spontane olarak kendi çevrelerini yeniden inşa ederler. Bu nedenle, bu işlem için kullanabilecekleri çeşitli objelerin depolanması gerekir. Şekil 3.21 de görülebileceği gibi, bu bölge, büyük kas geliştirme bölgesiyle ilişkili olarak düzenlenmelidir.



Şekil 3.21 Macera Oyun Bölgesi

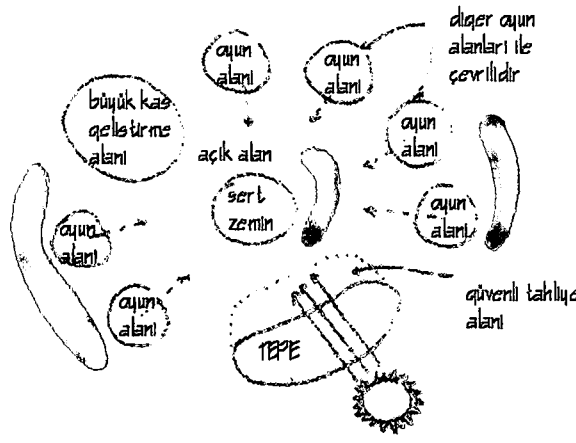
Şekil 3.22 Büyük Kas Çalıştırma Bölgesi

Büyük kas geliştirme bölgesi: Şekil 3.22 de görülebilen bu bölgede çocuklar, mümkün olan tüm kaslarını çalıştırarak, tüm fiziksel ve zihinsel engelleri aşmaya çalışırlar. Bu, fırlatma, yakalama, tekmeleme, zıplama ve tekmelemeyi kapsar. Hareket becerilerinin farkedilebilir oranda gelişimi serbest oyun esnasında doğal olarak gerçekleşir.

Dramatik oyun bölgesi: Çocuklar, roller yaratmak için hayal güçlerini kullanırlar. Bir role bürünür, o kişiymiş gibi davranır ve başkalarını buna inandırmaya çalışırlar. Oyun araçları kostümler, oyun evi vb.dir.

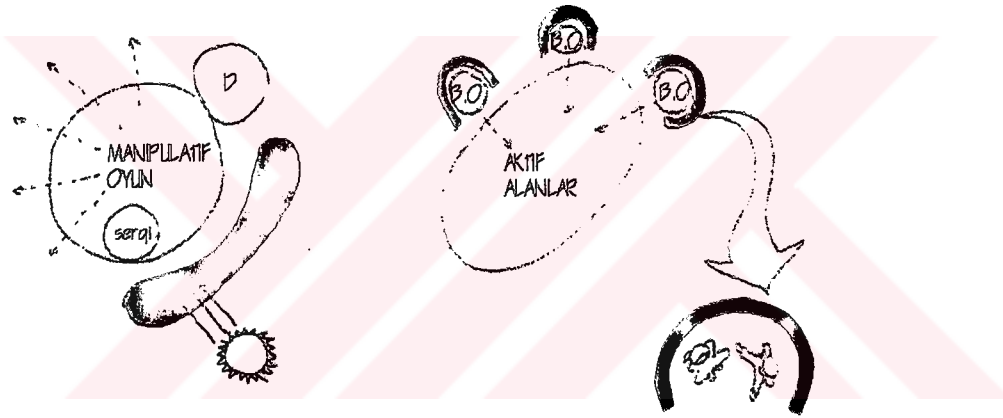
Fantezi oyun bölgesi: Hayal güçlerini kullanır ve sınırlı fiziksel güç harcarlar, ancak bir nesne üretilmesi şart değildir.

Açık alan oyun bölgesi: Çocuklar grup oyunları için geniş mekanlar kullanır. Farklı aktiviteler sert veya yumuşak yüzeyler gerektirebilirler. Sert yüzeyler tekerlekli araç ve oyuncaklar için gereklidir. OÖÇ'un fiziksel – motor yeteneklerini ve oyunlar sayesinde de sosyal yeteneklerini geliştirdiği bir oyun bölgesidir. Şekil 3.23 de görülebilen bu bölge, diğer oyun bölgeleri ile çevrilecek ve diğer bölgelere hareket akışını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.



Şekil 3.23 Açık Alan Oyun Bölgesi

Manipulatif oyun bölgesi: Bu bölgede (Şekil 3.24), çocuklar koordinasyon becerilerini, tekrarlı hareketlerle kısa sürede geliştirirler. Problemleri çözme sürecinde hareketleri ve bilişsel becerilerini geliştirirler.



Şekil 3.24 Manipulatif Oyun Bölgesi

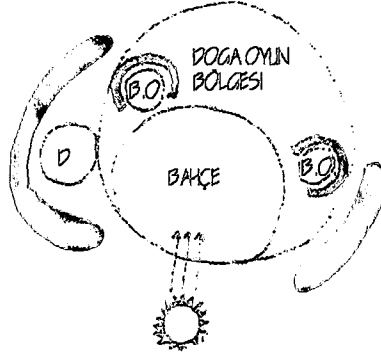
Şekil 3.25 Kişisel Oyun Bölgesi

Kişisel oyun bölgesi: Çocuklar bireysel veya sessiz aktiviteler için küçük, korunaklı alanlar kullanırlar (Şekil 3.25). "Samimi" kapalılıklar yakın sosyal ilişkiyi teşvik ederler. Buluşma mekanları oyun araçlarının içinde oluşturulabilir, ancak özel bir yaklaşım gerektirirler.

Doğa oyun bölgesi: Bu bölgede (Şekil 3.26), çocuklar doğal varlıklarla ilişki kurarlar. Çakıl taşları, taşlar, yapraklar, sopalar gibi doğal malzemeler yığılıp, dökülebilir ve çeşitli şekillerde manipüle edilebilirler.

Ağaçlar ve bitkiler gölge alanları oluşturmak, bölgeler arasında sınırlar koymak ve saklanma noktaları oluşturmak için kullanılabilirler. Yapraklar, çiçekler, meyveler ve

kabuklu yemişler gibi bitkiler çocuğu araştırmaya, keşfetmeye ve hayal gücünü kullanmaya teşvik eden oyun araçlarıdır.



Şekil 3.26 Doğa Oyun Bölgesi

3.4.4. Okul Öncesi Çocuk Oyun Alanlarının Organizasyonu

Dış mekanın pozitif bir biçimi olmalı, aktivite mekanları ise kısmen kapalı olmalıdır. Bina, kısmi tanımlayıcı bir eleman olarak kullanılarak ve ağaçlar, çitler, arkadlar, kenarları kafesli yürüyüş yolları, temel oyun araçları, bahçeler, çitle ayrılmış hayvanların bulunduğu alanlar, tanımlayıcı elemanlar olarak kullanılarak küçük, çocuk ölçeğinde dış mekanlar yaratılmalıdır. Böylece bir aktivite mekanı olarak görünecekler ve farklı büyüklükte gruplara uygun olarak tasarlanabileceklerdir (Moore ve diğ., 1994).

Kaynaşma ve iç içe geçme, oyun araçlarının seçimi ve düzenlenmesini etkileyen temel faktörlerdir. Bir aktiviteler zincirinin gerçekleşmesini sağlayan araçlar, çeşitli oyun biçimlerinin kaynaşmasını teşvik edecektir. Oyun araç-gereçleri, oyunun "playscape" ve oyun malzemeleri ile kaynaşmasına uygun biçimde düzenlenmelidir. Çeşitli oyun biçimleri belirli oyun araçlarından beslenebilirler, bu araçlar ise belli bir alanda bölgenmelidir. Bu oyun bölgeleri, onları çevrelerindeki diğer bölgelerden işlevsel olarak ayıracak sınırlarla tanımlanmalıdır. Görsel sınırlar, yüzeysel malzeme ve dokulardaki değişiklikler ile oluşturulabilir (Sanoff, 1995).

Bölgeler kendi içlerinde ve birbirleri arasında harekete izin verecek biçimde tasarlanmalıdır. Oyun araçlarının zorluk derecelerine göre de düzenlenebilirler. Bahçeyle veya hayvan bakımıyla ilgili bölgeler, net mekansal sınırlara ihtiyaç duyarlar (Sanoff, 1995). Sessizden gürültülüye, aktiften pasife, büyük gruplardan küçük gruplara doğru yapılan iyi bir bölgeleme, dış mekan düzenlemesi için önemli etmenlerdir.

Oyun bahçesinin tüm bölümlerini birleştirmek, bunları fiziksel ve mekansal olarak kaynaştırmak, oyunun bir yerden diğerine akışını sağlar. Oyun bahçesini çevreleyen veriler burada yararlı olabilir ve tasarım, yakındaki bir binanın bir duvarını veya büyük bir ağacı mekanı kaynaştırmak için "ödünç" alabilir. Birleştirildiğinde, mekandaki tüm bölümlerin bir yeri vardır. Bu da bir bütünün, bütün olarak algılanabildiği zaman, tamamen ayrılmış bölümlerden daha uyarıcı olduğunu, daha fazla kullanıldığını ve mekan duygusunu da güçlendiğini göstermektedir. Oyun bahçesini kaynaştırmak, oyun deneyimlerini kaynaştırır ve gözle görülür biçimde mekanın fiziki kütlesiyle geçirilen zamanı artırır (Shaw, 1976,1978,1987). Mekanın birliğini sağlamanın bir başka yolu ise, açık merkezin ve çevresindeki elemanların üstünü geniş bir çatı ile örtmektir. Çatı ayrıca, oyun mekanının kuru kalmasını sağlar, ısı dengesini ayarlar ve sembolik olarak bir mekan duygusu katar.

3.4.5. Mekan Çeşitliliği

Bengtsson (1970), oyun bahçesini bir dizi açık hava odası olarak tanımlar. Oyun bahçesi tasarımında düşülen en yaygın hata; sınırlayıcı bir duvar gereksiniminin göz ardı edilmesidir. Oyun alanlarının çoğunda oda atmosferinin yaratılması önemli bir unsurdur. Bu dışa kapalı alanları çevrelemek için taş duvarlar, bitkiler, ahşap ayırıcılar, tuğla vb. kullanılabilir.

Dış oda kavramını oluşturmak için kapalılık duygusunun oluşturulması ve mekan tanımlamasının yapılması gereklidir. Mekansal tanımlama dolaylı veya dolaysız olabilir. Dolaylı mekansal tanımlama kot farklılıkları, döşeme malzemesindeki farklılıklar veya aydınlık seviyesinde değişiklikler ile yapılabilir. Çocuklar farklı seçeneklere sahip oldukları zaman, oynadıkları oyun için en uygun mekanı ararlar (Shaw, 1987).

Araştırmalar, çocukların genellikle korunaklı mekanlardan hoşlandığını ortaya çıkarmıştır. Korunaklı mekanlar, genelde küçük, tek giriş-çıkışı olan oldukça kapalı yerlerdir. Bu mekanlar, sirkülasyona ve aktivite alanlarına bitişik konumlandıklarında başarıya ulaşırlar, böylece dramatik oyun ile spontane olarak bağlantı kurabilirler (Shaw, 1987).

Mekan duygusunu açıklarken Shaw (1987), tasarımın kavramsal düzeninin olabildiğince basit tutulması gerektiğini belirtmiştir. Tasarımcı bir dizi, birbirine bağlı, farklı mekansal konumu birleştirmeye başladığında, bu mekanları yerleştirebilmek için güçlü, basit, yönlendirici bir konseptte ihtiyaç duyar. Tasarım konsepti, mekanın nasıl kullanılacağını dikte etmez, ancak kullanıcılara yol gösterebilir.

3.4.6. Bitiş Yüzeylerinin Çeşitliliği

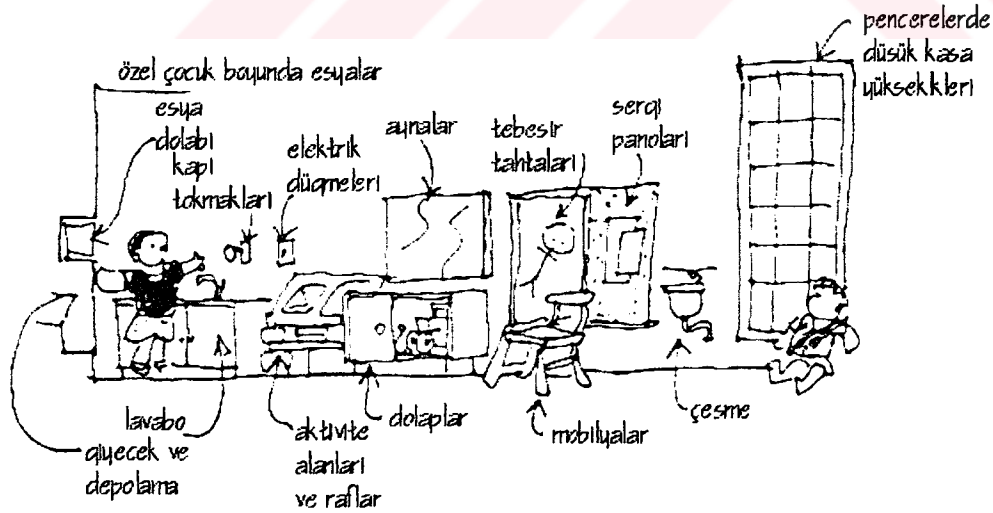
Farklı dokular, çocuğun farklı dokunsal hisler deneyimlemesine imkan verir. Oyun bahçesindeki yatay, düşey ve eğimli yüzeylerdeki döşemelerin çeşitliliği, OÖÇ'un deneyimlerini zenginleştirir. Doku farklılıkları temel tasarım kararlarını etkilemelidir (Shaw, 1987).

3.5. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Fiziksel Özellikleri

OÖÇEM tasarımlarının, OÖÇ'ların merkezlere ilgisini çekecek şekilde estetik niteliğinin artırılması, kurumsal binalardan farklı bir imajının olması, çocuk ölçeğinde iç ve dış mekanlar, ev atmosferi oluşturacak şekilde, ebeveynlerin merkezin varlığı ve konumu hakkında bilgi sahibi olabilmeleri açısından ise OÖÇEM'nin görünebilirliğini sağlayacak şekilde yapılması önemli olarak görülmektedir. OÖÇEM'lerinin tasarımlarını etkileyecek fiziksel özellikler 9 başlıkta incelenecektir.

3.5.1. Kullanıcı Dostu / Çocuk merkezli Estetik ve Ölçek

OÖÇ'a uygun, samimi öğrenme mekanlarının büyük oranda katılım sağladığı ve eğitim mekanlarında estetik niteliğin artışının çocukların konulara daha fazla ilgi duymasını sağladığına dair, az da olsa bazı ipuçları vardır. Kimse çocuk ölçeğindeki ve kullanıcı dostu mekanların, çocuklar için daha keyifli olduğundan şüphe edemez.



Şekil 3.27 Kullanıcı Dostu / Çocuk Merkezli Estetik ve Ölçek (Moore ve Lackney, 1994)

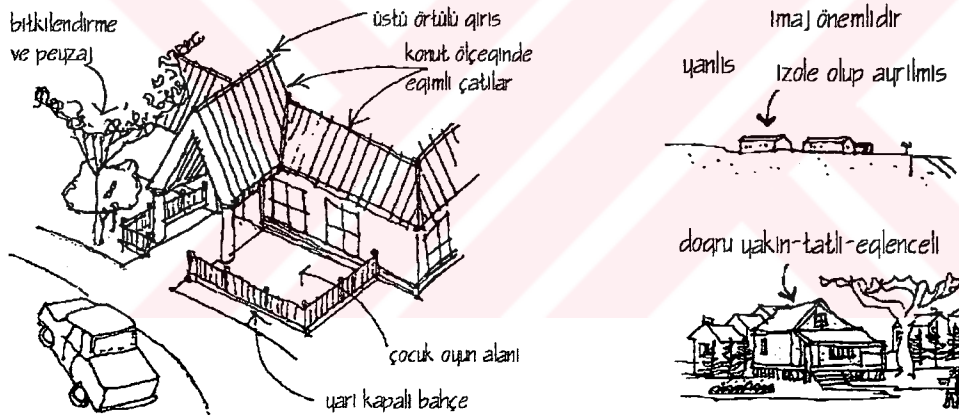
A.B.D'de son beş yıldır araştırmaya teşvik eden, daha az kurumsal ve farklı kimlikli binalar yapılmaktadır. Doğal malzemelerin ve renklerin kullanılması, okula gelen

yolda kapsamlı peyzaj çalışması, şekiller, dokular, çocuk ölçeğindeki mekanlar, tanıdık sembollerin kullanımı kullanıcı dostu estetik eğilimin diğer örnekleridir.

Öğrenme mekanlarında, büyük cam açıklıkların dış mekanın aynası haline gelmesi, çocukların içeride ilgisinin dağılmasına ve rahatsız olmalarına neden olması sebebiyle küçük çocuk yüksekliğinde pencerelerin kullanımı tercih edilmelidir (Şekil 3.27).

3.5.2. Çocuk Gelişim Merkezlerinde Bir Model Olarak Ev

Wapner'in (1995) çalışmasında, özellikle küçük çocuklar için ev ve enstitüleşmiş eğitim mekanları arasındaki ani geçişlerin, en aza indirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Moore ve arkadaşları (1994), OÖÇEM'lerinde tedirginliği azaltmak, hem çocuk hem de ebeveynin tüm etkinliklerin ev atmosferinde geçeceğine inanması için, ev havasında yaratılmasını savunurlar. OÖÇEM'lerinin tasarımı, kırma ve görünür çatıların kullanımı da bir model olarak evin kullanımına örnek olarak verilebilir (Şekil 3.28).



Şekil 3.28 OÖÇEM'lerinde Bir Model Olarak Ev (Moore ve Lackney, 1994; Moore ve diğ., 1994)

Tasarımlarında ev karakterli elemanları kullanan okulların mimari literatürde- A.B.D., Kanada ve denizaşırı ülkeler-de birçok örneği vardır. Bu örnekler, kırma ve görünür çatılar, konut ölçekli, renkli ve estetik açıdan hoş girişler, çevre evleri yansıtan panjurlar, tek katlı, eğimli çatılı, öğrenme mekanının çevre düzeniyle ilişkilendirildiği ve dış mekan öğrenme aktivitelerine yönelik kapalı bir "arka bahçe" içerirler(Moore ve Lackney, 1994).

Büro veya diğer enstitü binaları yerine ev, OÖÇEM için bir modeldir. OÖÇ'lara göre, eski bir ev "evsi" bir atmosfere sahip olduğu için, ebeveynler için ise yeni binalar fonksiyonel mekanlar yarattığı için olumlu bir imaja sahiptir.

Eski bir binanın mimari-görsel karakterini değiştirmek için Olds (1978), binaya fark edilebilir bir giriş koymak, mekan hissi yaratmak, yeni fonksiyonunun işleyişini arttırmak, sıcak, samimi bir atmosfer yaratmak, içinde bulunmanın eğlenceli olacağı duygusunu yaratmak gibi çeşitli çözümler önerir.

OÖÇEM, ebeveynlere yönelik olarak yeni, gelişimsel ve profesyonel bir imaja sahip olmalıdır. Fark edilebilir bir giriş yaratmak; zeminlerin görünüşünü değiştirmek; canlı, güvenli, çocuk ölçekli oyun bahçeleri yaratmak binanın imajını da değiştirebilir. Çocuk ölçeğinde iç ve dış mekanlar oluşturulduğunda, çocukların projelerini, aktivitelerini ve bina içindeki mekanları görmeye izin veren, binayı çevreleyen bir yol oluşturulduğunda, çocuklar için OÖÇEM'nin imajı olumlu olacaktır (Osmon, 1971). Binanın girişi, dış görünüşünü, konumu, ve çevre binaların nitelikleri gibi etmenler de bu imajı etkilerler.

3.5.3. Toplum İçinde Görünebilirlik

Appleyard'a (1969, 1970, 1973) göre insanlar, binaların öncelikle işlevlerini, ikinci olarak yürüme ve araba kullanma esnasında görünebilirliğini, son olarak mimari karakterini ve detayını hatırlarlar. Yeni bir OÖÇEM'nin iki nedenden dolayı yüksek oranda görünebilirliğe sahip olması gerekir. Bunlar, ebeveynlerin merkezin varlığı ve konumu hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ve çocuklarının güvende olacaklarını hissetmeleridir. Moore ve arkadaşlarına göre (1994), OÖÇEM'leri gelip geçen motorlu taşıt ve toplu taşıma aracı sürücüler tarafından ve çevrede yürüyen insanlar tarafından rahatlıkla görülebilmeli, farkedilebilir olmalıdır (Şekil 3.29).



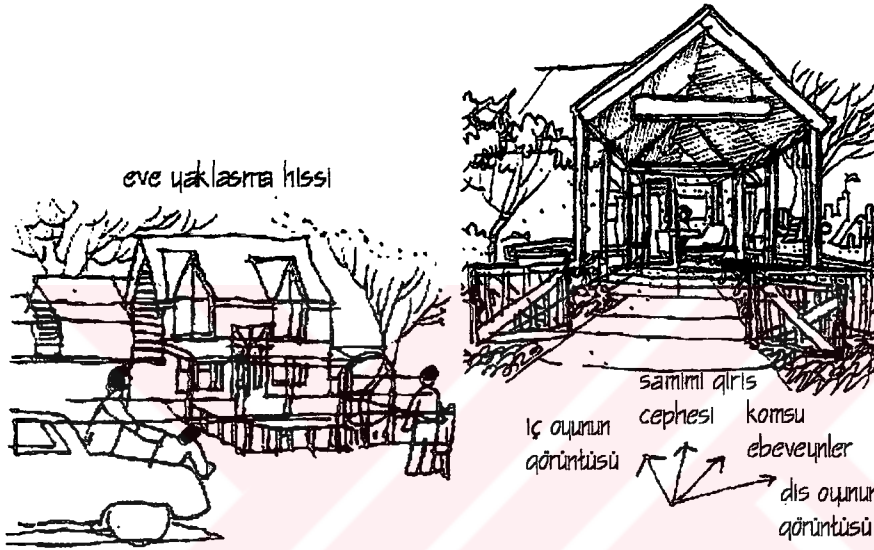
Şekil 3.29 Toplum İçinde Görünebilirlik (Moore ve diğ., 1994)

3.5.4. Ön Bahçe ve Ön Sundurma

Pollowy'nin (1977) araştırması, çocukların ailelerinden ayrı iken tanıdık bir ortamda bulunduklarında daha katılımcı olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, binanın

tasarımı çocuğa en tanıdık mekanı yani evi anımsatmalıdır. OÖÇEM'lerinin ön bahçesi, "ev"in, konut ölçeği ile ilişkili olma; koruma ve kapalılık hissi uyandırma; konutsal objeleri, dokuları ve bitkileri içermek; içeride gerçekleşen aktivitelerin girişten görülebilmesi özelliklerini taşımalıdır (Moore ve diğ., 1994).

Bahçe doğrudan giriş-geçiş dizisinin bir sonraki aşaması olan ön sundurmaya açılmalıdır. Hava şartlarından koruma sağlayan örtülü bir mekan olan sundurma, içeri girmeden önce ebeveyn ve çocuğun birkaç dakika vedalaşacağı yerdir. Girişe bağlanan dış mekan çalı, çit, duvar, vb. ile kısmen kapatılmalı ve küçük, kapalı bir bahçe veya avlu gibi ölçeklendirilmelidir (Şekil 3.30).



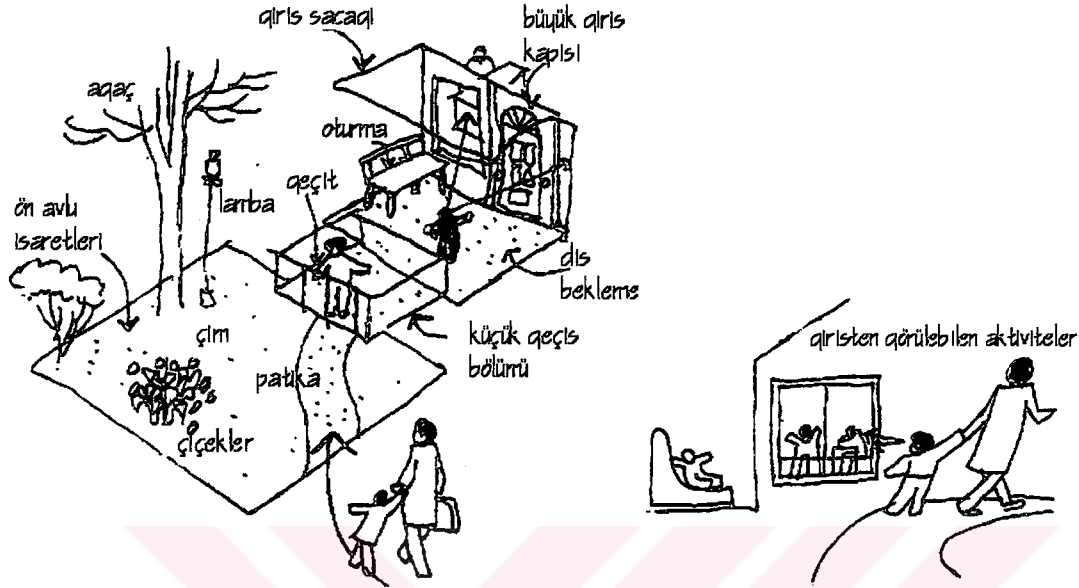
Şekil 3.30 Ön Bahçe ve Ön Sundurma (Moore ve diğ., 1994)

Örtülü giriş, dış mekan bekleme alanı oluşturmak için yeterince geniş olmalı ve binayı kullananlar için yeterince korunaklı bir geçiş sağlamalıdır. Örtülü dış mekan, asgari düzeyde hem çocuk hem de yetişkin ölçeğinde oturma yeri içermelidir. Bu, bir çıkma altında veya bir sundurmada olabilir. Bu unsurlar, ebeveynleri içeri girip çocuklarıyla ilgilenmeye teşvik ederler (Moore ve diğ., 1994).

3.5.5. Giriş Mekanı ve Ara Yollar

Ebeveyn ve çocukların, OÖÇEM ile ilgili ilk izlenimleri, daha binaya girerken oluşur. Bu izlenimlerin bir bölümü, girişin görülebilmesindeki açıklık veya karmaşanın derecesiyle ilgilidir (Moore ve diğ., 1994). Dışarıdan etkinlik alanına geçişin açık olmaması ve girişin bulunmasının zorluğu, hem çocuk hem de ebeveynlerin OÖÇEM'ne girerken tedirgin olmalarına neden olur.

Diğer bir konu da, belirli mimari unsurlara göre binayı algılayacak yeterlilikte olmayan çocukların, binaları meydana gelişini gördükleri aktivitelere göre ayırt edebilmeleridir (Appleyard, 1969). Çocuklar girişe doğru yaklaşırlarken, içeride olan biteni pencerelerden görebilirlerse, endişelerinin ve korkularının ortadan kalkacağı düşünülecektir (Şekil 3.31).



Şekil 3.31 Giriş Mekanı ve Ara Yollarının Düzenlenmesi (Moore ve diğ., 1994)

Girişi belirgin hale getirmek, yaya yolu işaretlerini uzatarak (ör: kaldırımın bir kısmını içeri taşımak), veya binanın formu üzerinde vurgulu bir nokta haline getirerek gerçekleştirilebilir (Cohen ve diğ., 1978). Bir yaya yolunu belirgin hale getirmenin yolları; üzerinde bir işaret olan bir geçiş oluşturmak, çevre düzenlemesi ve kaldırımlar yapmak, kot farklılıkları oluşturmak, ritmik tekrarlanan renk alanları, ışıklar, reflektörler vb. koymaktır (Cohen ve diğ., 1978).

3.5.6. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Grup Büyüklüğü

OÖÇEM'nin plan ve programlarının yapılması sırasında alınması gereken en önemli kararlardan biri, her bir etkinlik alanının aynı anda kaç çocuk tarafından kullanılacağıdır.

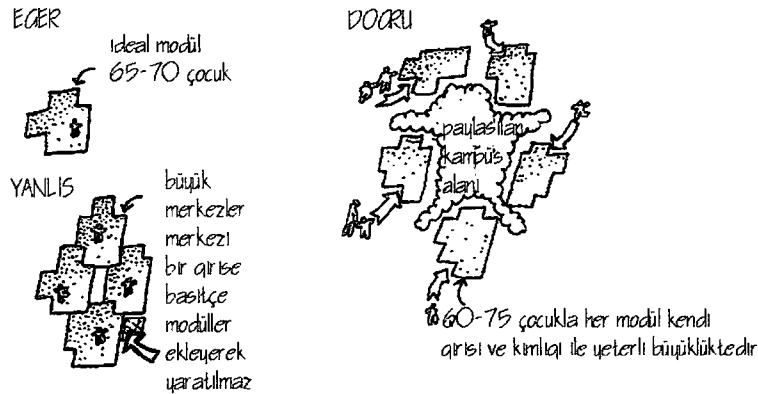
Evans ve arkadaşları (1971), ortalama sayının 45-60 arasında olduğunu, bu sayının öğretmenlerin hem her çocuğa gerektiği kadar yakın olmalarını, hem de malzemeleri paylaşmak, işbölümü yapmak ve devamsızlık durumunda birbirlerinin yerini doldurmak için yeterli büyüklükte bir grupla çalışmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde 45 den daha az sayıda çocuğa hizmet veren OÖÇEM'leri, yüksek

ücretler almadan veya dışardan destek almadan masraflarını karşılayamayacaklardır

Bir diğer çalışma (Prescott ve diğ., 1972), etkinlik sayısının program niteliğini önceden belirlediğini ortaya çıkarmıştır. Çocukların gelişimsel deneyimlerinin çeşitliliği ve niteliği doğrudan etkinlik sayısı ile ilgilidir. 60 dan daha fazla sayıda çocuğa hizmet veren OÖÇEM'lerinde, temel öğretiler kurallarla verilmek zorundadır. 60'tan daha az sayıda çocuğa hizmet veren merkezlerde tatmin, memnuniyet daha yüksektir. Araştırmacılar (Prescott ve Jones, 1972; Prescott ve David, 1976), büyük merkezlerde nadiren yaşça çeşitlilik gösteren gruplarla çalışıldığını ortaya çıkarmışlardır. Küçük merkezlerde, farklı yaşlardaki çocukları kaynaştırma, büyük çocukların örnek teşkil etmelerine ve hepsinin oyun deneyimlerinin zenginleşmesine ortam hazırlar. Büyük merkezlerdeki öğrenme mekanlarının organizasyonu daha düşüktür ve her çocuğa düşen alan sayısı ve çeşitliliği daha azdır (Moore ve diğ., 1994).

Bir kasaba veya kampüs plan konseptinde tasarlanan iki büyük merkez, Cohen ve arkadaşlarının (1978) gerçekleştirdiği bir çalışmada değerlendirilmiş, başarılı bulunmuş ve çocuklar için bireysel, duyarlı ve gelişim kökenli programlar sunulduğu belirlenmiştir.

Bu merkezlerde, farklı çocuk grupları için farklı programlar, herbirinin kendi kalifiye personeli, baş öğretmeni bulunan ve herbiri kendi programları ve binaları bakımından özerk olan, farklı binalarda uygulanırlar. Moore, Lane ve arkadaşları (1994), 60 çocuktan daha fazlasına hizmet veren her merkezin, yönetsel, kavramsal ve mimari olarak programlara ve herbiri 60-75 çocukluk modüllere ayrılmasını önerirler (Şekil 3.32). Bu programlar ve modüller, girişleri ayrı olan farklı binalarda veya bir binanın kanatları içinde, bir kampüste bir araya getirilebilirler.



Şekil 3.32 Grup Büyüklüğü Fazla Olan OÖÇEM'leri İçin Modüler Tasarım (Moore ve diğ., 1994)

Ruopp ve arkadaşları (1979) tarafından yürütülen çalışma, 67 OÖÇEM'ni içerir ve grup büyüklüğünün bazı bilişsel ve sosyal değerleri önceden belirlemede yararlı olduğunu belirtir. 15 çocuktan az gruplarda, çocuklar iş bölümüne daha fazla uyum, daha fazla tepki, daha çok yenilik, daha az düşmanlık ve kavga sergilerler (Şekil 3.33).



Şekil 3.33 OÖÇ'lar İçin Küçük Gruplar (Moore ve diğ., 1994)

Büyük gruplarla kıyaslandığında, küçük gruplarda öğretmenler daha aktif, daha sosyal ve daha az yönetici eğilim gösterirler. Daha büyük gruplarda meydana gelen olumsuz etkilerin nedeni, grup büyüklüğünün öğretmen üzerindeki etkileri ve bunların öğrencilere yansımalarıdır. Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Dawe, 1934; Fagot 1977; Huston-Stein ve diğ., 1977; Smith ve Connolly, 1980; Tizard ve diğ., 1976; Maxwell, 1996).

3.5.7. Çocuk Başına Düşen Alan

Yeterli miktarda kullanılabilir aktivite alanının, gelişim kökenli OÖÇEM'lerinde nitelik sağlamak için güvenilir bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Birçok araştırmacı mekan büyüklüğü ile agresif davranış eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için araştırmalar yürütmüş ve çocuk başına 3.3m² den az mekan düşen yoğunluktaki yerlerde agresif hareketlerin oluştuğunu (Rohe ve Nuffer, 1977), daha büyük, kendi içinde farklılık göstermeyen, çocuk başına 4.7m² den büyük alan düşen mekanlarda ise amaçsız, hiperaktif veya seyrek hareketlerin oluştuğunu ortaya çıkarmışlardır.

Cohen ve arkadaşları (1978) araştırmaları sonucunda, çocuk başına 3.9m² lik bir alanın, çocuk için çok daha esnek bir program sağladığını ve yapabileceği aktivite ve faaliyetlerde çocukların birbirlerini rahatsız etmeden gerçekleştirebilecekleri simultane seçenekler getirdiğini belirtirler. Smith ve Connolly (1980), OÖÇ'larla yaptıkları, mekan büyüklüğü, çocuk sayısı ve malzeme miktarının sistematik olarak değişiklik gösterdiği kapsamlı çalışmalarının sonuçlarında, çocuk başına daha az mekan düştüğünde büyük hareket aktivitelerinde (ör: koşma, kovalama, haşarı oyunlar) düşüş yaşandığını, mekansal yoğunluğun çocuk başına 2.4m² ye

ulaşmasına dek, çocukların sosyal davranışlarında gözle görülür bir etki oluşmadığını, yoğunluğun çocuk başına 2.3 m² den 1.4m² ye düşürüldüğünde grup oyunlarının azaldığını ve çocukların daha agresif davrandıklarını belirtirler. Çeşitli araştırmacılar tarafından OÖÇEM'leri için tavsiye edilen kullanılabilir aktivite alanı, çocuk başına 3.9m² dir (Evans, 1975; Prescott, 1973; Prescott ve David, 1976; Moore ve diğ.,1994; Moore ve Lackney, 1994).

Bu çalışmaların gözden geçirilmesi sonucunda, OÖÇEM'lerinde çocuk başına düşen alanın 3.9-4.7m² olması düşünülmektedir. Prescott ve David (1976), nitelikli bir çocuk-bakım programı için, dış mekanların program içinde kullanılmasının göz ardı edilemeyeceğini saptamış ve çocuk başına 9.5-19 m² alan önermişlerdir. Moore ve arkadaşları, (1994) de çocuk başına asgari 9.5 m² dış aktivite alanı önermişlerdir.

3.5.8. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Konumunun Etkisi

Çevre psikoloğu Lee (1964), OÖÇEM'ne yürüyerek giden OÖÇ'ların, buraya arabayla veya servisle bırakılan çocuklara nazaran yol boyunca, insanlarla ve binalarla ilişki kurduklarını ve fiziksel çevrelerini daha iyi kavradıklarını ortaya çıkarmış ve OÖÇEM'lerinin çocuğun kendi semtinde olmasını önermiştir. Bu bulgu; küçük çocukların bilgilerinin katı ve aktif olduğu ve bunun soyut ifadelerden değil, hareketlerden ve nesnelerden doğduğunu belirten Piaget'nin çocuk gelişimi ile ilgili kuramı göz önünde bulundurulduğunda, hiç de şaşırtıcı görünmemektedir. Bu nedenle mümkün olduğunca, OÖÇEM, çocuğun kendi semtinde konumlanmalı ve OÖÇ'ların büyük bölümü ev ve OÖÇEM arasındaki yolu yürümelidir (Lee, 1964; Moore ve diğ. 1994; Cohen, 1974; Prescott ve David, 1976). Kullanıcıların büyük bölümünün evlerine yürüme mesafesinde ve yakın semtlerin çakışma noktasında konumlanan OÖÇEM'leri; çevre sakinlerinin katılımını arttırmakta, kaynaşmış yerleşimler oluşturmakta, çocukların mevcut fiziksel çevreleriyle daha ilgili olmalarını sağlamakta, çevresel bilincin gelişimine yardımcı olmaktadır (Rahaim ve Moore, 1982; Moore, 1987).

OÖÇEM'lerinin, kütüphaneler, ilginç işyerleri, dükkanlar, müzeler, galeriler, doğal alanlar (hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri) gibi çocuklar için doğal ilgi mekanları olarak adlandırabilecek toplumsal öğrenme kaynaklarına yakın yerlerde konumlanmaları, gezilerin sıkça yapılabilmesi, doğal çevrenin öğrenme mekanı olarak kullanılması açısından bazı etkinliklerin paylaşımına olanak sunacaktır. OÖÇEM'lerinin doğal ilgi mekanlarına yakın tanımlanmış bir arazi haline gelebilecek bir alanda ve güvenli bir bölgede diğer aktivitelere yakın olarak, sabit veya artan

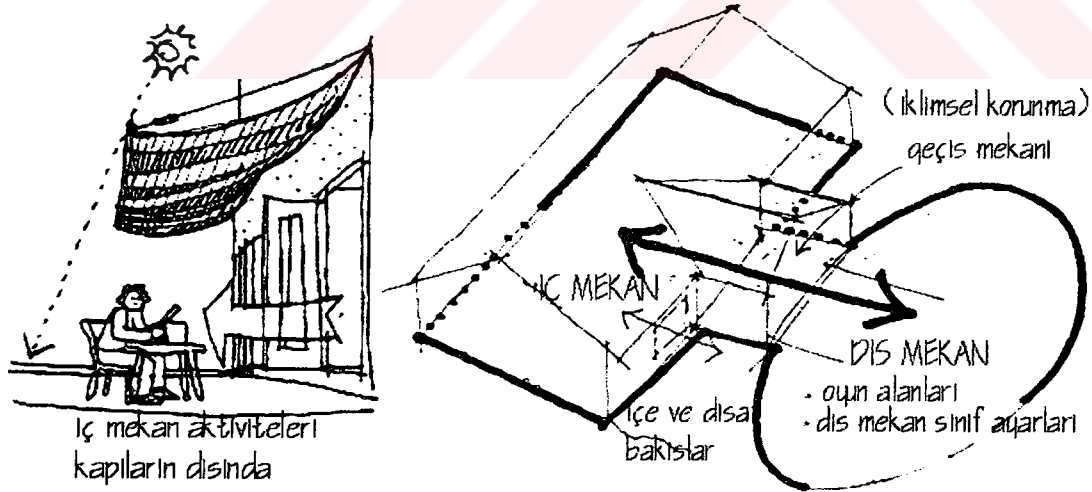
çocuk nüfusu olan yerlerde konumlanmaları uygun görülmektedir (Moore ve diğ., 1994).

3.5.9. İç-Dış Geçişinin Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri Üzerindeki Etkisi

İyi tanımlı öğrenme mekanlarının bir parçası da iç-dış geçiş mekanlarıdır. İç ve dış aktivite alanlarının tasarımında, aynı gelişim amaçları ve tasarım prensipleri uygulanmalıdır. Çocukların ve aktivitelerin, iklim ve havaya bağlı olan serbest akışlarını teşvik etmek için iç ve dış mekanlardaki yakınlık önemli bir tasarım konseptidir. İç-dış ilişkisinin uygun biçimde tasarlanması, OÖÇ'ları her iki alanı da kullanmaya teşvik eder. Genelde iç ve dış mekanların eşit önemde aktivite mekanları olarak tasarlanması, ilişki ve geçişlerinde aktivitenin devamlılığının sağlanması tercih edilmelidir (Sanoff, 1995).

Moore ve arkadaşları (1994), bu geçiş mekanlarına, aktivite mekanları olarak, sundurmalar ve güverteler adını vermişler, dış çevrenin sadece teneffüs alanı olarak değil, ayrıca bir öğrenme laboratuvarı olarak kullanmasını ve geçiş alanlarının eğitim programlarındaki önemini vurgulamışlardır.

Öğrenme mekanına ek olarak, yarı kapalı öğrenme mekanları, bina elemanları dış mekanlara taşınılarak, narin bir kırma çatı ya da bir saçak oluşturularak tasarlanabilir (Şekil 3.34). Öğrenme mekanları dizisine bağlanan, sentetik kumaş bir kanopi altındaki ahşap bir yol, dış eğitim mekanı olarak da kullanılabilir (Jenkins, 1990).



Şekil 3.34 İç-Dış Geçiş Mekanları (Moore ve diğ., 1994; Moore ve Lackney, 1994)

Brown ve Burger'ın (1984) araştırmaları, öğretmenlerin oyun bahçelerinde nadiren çocuklarla ilgilendiklerini, dış oyun zamanını "çocuklardan ayrı kalma" zamanı olarak kullandıklarını, ancak büyük bir sorun yaşandığında çocuklarla ilgilendiklerini ve dış çevreyi iç mekandaki eğitim programının bir devamı olarak görmediklerini

göstermesine rağmen, okul öncesi çocuk eğitimcileri, OÖÇEM'lerinin dış alanlarındaki yaratıcı mekanların önemini vurgulayarak, OÖÇ ve öğretmenler için iç ve dış mekanlar arasındaki hareketin kolaylaştırılması konusunda fikir birliğine varmışlardır (Şekil 3.34).

3.6. Okul Öncesi Çocuk - Fiziksel Çevre İlişkileri

OÖÇ ve fiziksel çevre ilişkisi kapsamında, bu başlıkta, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için oldukça önemli bir parametre olan öğretmen-çocuk oranı, çocukların oyun, deney, inceleme ve keşifler esnasında deneyimsel olarak 5 duyuları vasıtasıyla bilgi edinmeleri ve tepkilerinin doğrudan doğruya çevrelerindeki uyarım kaynakları vasıtasıyla oluşması nedeni ile, ışık, renk ve dokunun OÖÇ'lerin gelişimlerine etkisi, çocuğun mekansal yönelmesi, deneyimi ve öğrenmesi konuları ele alınacaktır.

3.6.1. Öğretmen-Çocuk Oranı

OÖÇEM'lerinde öğretmen – çocuk oranı, her yetişkin için 10 veya daha az 2-4 yaş arası çocuk, ve her yetişkin için 13 veya daha az 5 yaşında çocuktur. Bu öğretmen-çocuk oranı gereksinimlerine ek olarak; öğrenme mekanı içinde genellikle 2 yetişkin bulunması tavsiye edilmektedir. Fiziksel mekan düzenlemeleri gibi, çocukları korumak ve güvenliklerini sağlamak için konulmuş olan bu kurallar, giderleri indirmek için büyük bir grup çocukla ilgilenmek üzere tek bir öğretmenin görevlendirilmesini önlemeyi amaçlarlar. Her yetişkin daha küçük bir gruptan sorumlu olduğunda, çocukların daha güvenli olmaları ve daha yüksek oranda öğrenmeleri ve gelişmeleri sağlanır (Lawton, 1988). OÖÇ'lar için yüksek interaktif eğitim programları ise, daha yüksek bir öğretmen – çocuk oranı gerektirirler. Bu programlarda, her öğretmene 3 veya 4 çocuk düşer (Schickedanz ve diğ., 1990).

3.6.2. Çocukların Uyarım Duyusu

Küçük çocuklar, kendi duyuları ve hareketsel manipulasyonları yardımı ile öğrenirler (Wilson, 1995). Küçük çocukların öğrenme süreçleri hakkında yapılan çalışmalar, çocukların oyun, deney, inceleme ve keşifler esnasında deneyimsel olarak bilgi edindiklerini gösterirler. Çocukların, bilginin görme duyusu ile elde edildiği görsel yöntem; öğrenmenin temel olarak duyulan şey ile gerçekleştiği işitsel yöntem; dokunma duyusunun büyük bir bilgi edinimini sağladığı dokunsal yöntem; yapma ve

hareket etmenin öğrenmeyi sağladığı devinduyumsal yöntem olmak üzere, dört farklı yöntemle bilgi edindikleri ve OÖÇ'ların bu yöntemlerin herbirinde farklı derecede başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Pica, 1997).

Çocuklar için tasarlanan, yapılaşmamış yerleşimlerde beş duyunun en çok ihmal edileni dokunma duyusudur. Montagu (1971), derinin vücudun en geniş organı olması sebebiyle dokunmanın, çocuklar için en önemli duyu olduğunu iddia etmektedir. Ayres (1973) ise çalışmasında, dokunsal ve vücut duyumsal uyarının öğrenme gücü çeken çocuklarda şekil ve mekan algısını geliştirdiğini ispatlamıştır.

Prescott ve David (1976) yumuşaklık derecesinin, mekanın çocuklar için cazibesini ve personelin, dokunma duyusu seviyesinde çocuklara seçme özgürlüğü verme isteğini yansıtarak, OÖÇEM'nin niteliğini belirlediğini iddia etmişlerdir. Yastıklar, rahat mobilyalar gibi dokunsal elemanlar ve dağınık oyun malzemeleri, OÖÇEM'lerinde gelişimsel, estetik ve terapik anlamda önem taşırlar (Olds, 1987).

Duyular, fiziksel mekandaki ölçek (küçük ve büyük mekanlar, bireye ve gruplara yönelik alanlar, yetişkin ve çocuklar için mobilyalar); döşeme yüksekliği (yükseltilmiş ve alçaltılmış platformlar, tümsekler ve çukurlar); tavan yüksekliği (kanopiler, saçaklar, kafesler, ışıklıklar); sınır elemanlarının yüksekliği (duvarlar, yarı yükseklikteki bölücüler ve alçak raflar) ile de uyarılabilir. Duyusal çeşitlilik çeşitli aktiviteleri kaynaştırmak için özel ve ayrı mekanlar oluşturulduğunda güçlenir. OÖÇEM'nin başarısı, dört duvar arasında yaratılan mekan tiplerinin sayı ve çeşitliliği ile doğru orantılı olduğundan (Prescott ve David, 1976), bu merkezlerde sıcak, hoş ve rahat mekanlar, sert steril, izole edilmiş mekanlar, karanlık ve aydınlık, büyük ve küçük, gürültülü ve sessiz mekanlar oluşturulmalıdır.

3.6.2.1. Işık

Duyular için en önemli uyarıcılardan biri olan ışığın gücü, OÖÇEM'lerinin tasarımlarında zaman zaman ihmal edilir. Işık, zaman dilimlerinin ayrılmasını, günün hangi saatinde olunduğunun tahmin edilmesini ve farklı durum ve aydınlatmalara göre nesne ve mekan algıları değiştiği için çeşitli formları tahmin etmenin keyfine varılmasını sağlar. Işık, hareket, aynılık içinde farklılık, çeşitlilik, bilgi sağlarken, Wurtman'a (1975) göre yemekten sonra beden fonksiyonlarını kontrol etmedeki en önemli çevresel veridir. Eğitmciler, son zamanlarda, öğrenme mekanı aydınlatmasının, çocukların öğrenme deneyimleri üzerine etkisini anlamaya başlamışlardır.

Mekanın temel bileşenlerinden biri olan aydınlatma, çocukların evden uzakta, kapalı bir mekandayken hissettikleri güven ve rahatlık duygularını da etkilemektedir (Schreiber, 1996). Okul öncesi eğitime ait öğrenme mekanlarını aydınlatmanın birçok yolu vardır (Şekil 3.35).

Şekil 3.35 Öğrenme Mekanlarının Aydınlatılması (Moore ve Lackney, 1994)

Araştırmaların birçoğu (Hughes, 1980,1983; Spivak veTamer, 1983; Graves, 1985; Olds, 1987; Hathaway ve diğ., 1992), akkor ampul ve gün ışığı spektral özelliklerine sahip ışık kaynaklarının kullanımının, florasanlardan daha iyi alternatifler olduğunu vurgularlar. Akkor ampuller, küçük çocuklara evlerini, ailelerini hatırlatması ve güven duygusu vermesi açısından tercih edilmelidir. "Ev" atmosferi yaratırken, küçük çocuklar için nasıl mekanlar oluşturulacağına karar vermek oldukça kritik bir noktadır. Birçok ev, akkor ampullerle aydınlatılır ve küçük çocuklar evleriyle sıkı bağlar kuran yerlerden daha çok yararlanırlar (Schreiber, 1996). Gün ışığı spektral özelliklerine sahip ışık kaynaklarının kullanımı, öğrenme mekanında çocuğun stresini, hiperaktifliğini azaltmakta (Papa-Lewis, 1987), ayrıca doğal güneş ışığının niteliğini ve estetiğini de sağlamaktadır.

Öğrenme mekanlarında duvara monte edilen reflekte ışıklar, doğada olduğu gibi ışık tarafından çevrenin hissinin verdikleri (Olds, 1987), ışığı tüm duvar boyunca ve tavan üzerinde yaydıkları için, floresanlardan çok daha iyidir. Sert floresan ışığı, hastane gibi kamusal mekanları anımsatır. Işığın insan davranışında gözle görülür bir etkisi vardır (Schreiber, 1996). Bu aydınlatma şekli, aydınlık ve karanlık arasındaki fark gibi çocuğun görsel algısını etkileyen faktörleri minimize ederek, gölgeleri ve gölgelemeyi büyük ölçüde azaltır.

Öğrenme mekanı içinde uygun bir denge oluşturmanın yanında mekanın her yerinde tek düze bir aydınlatma yaratmamak da aynı derecede önemlidir. Her okul öncesi öğrenme mekanında aydınlıktan karanlık mekanlara doğru bir kademelenme, gölgelemeye ve gölgelere imkan veren doğrudan aydınlatma bulunmalıdır. Birçok eğitmen ayrı aktivite alanları için "lokal" aydınlatmayı ya da ışık "havuzlarını" ve odanın diğer bölümlerinde bunlara nazaran daha düşük bir aydınlatma seviyesini savunurlar (Moore ve diğ., 1994). Okuma merkezi ve blok oyunu merkezi gibi aydınlatma seviyesinin artırılması gereken özel alanlarda, duvara monte edilen ve ayrı birimler olarak kontrol edilebilen akkor ampulleri kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir (Schreiber, 1996).

3.6.2.2. Renk

Öğrenme mekanının renkleri değişken olabilir, ayrıca bilinen psikolojik etkilerine göre seçilirlerse sakinleştirici özellik taşıyabilirler. Parlak kırmızı heyecan yaratırken, koyu mor ve yeşilin rahatlatıcı, sakinleştirici oldukları ortaya çıkarılmıştır. Sarı, dinlendirici olduğu gibi, küçük çocuklar tarafından algılanan ilk renktir. Çocukların içinde bulundukları çevreleri, çocuk oyuncaklarında yer alan sarı, kırmızı ve mavi ya da pastel renklerle sınırlamak gerekmez, aslında doğru yerlerde uygun renklerin kullanımı tercih edilebilir (Caples, 1996) ve çocuğun ev ortamıyla bağlantı kurulabilir.

Döşeme, duvar, tavan gibi yüzeylerin renkleri, öğrenme mekanının atmosferinin oluşturulmasına ve düzeninin çocuklar tarafından anlaşılmasına yardımcı olur. Çocuk mobilyaları, depo birimleri ve diğer nesnelerin renkleri de öğrenme mekanının genel ambiyansının oluşmasında eşit derecede katkıda bulunurlar. Renklerin seçiminde, genellikle mevcut eşyalara ve döşemelere uygun olanların veya küçük çocukları uyarmak için yoğun olarak ana renklerin tercih edilmesi, rengin OÖÇ gelişime yardımcı olan önemli bir unsur olarak kabul edilmesine imkan vermez. Parlak, baskın renkler, öğrenme mekanının neşeli bir görünüme sahip olmasını sağlarlar, gören kişide genellikle ilerleme veya uzaklaşma hissi uyandırır (Gruson,

1982). Doğal renkler, göz ve parmakların iyi biçimde koordine edilmesi gereken mekanlar için kullanışlı fonlardır.

3.6.2.3. Doku

Çocukların tenlerine ve vücutlarına "dost" olan dokuların, fiziksel mekan deneyimine farklı bir boyut katmaları sebebiyle, öğrenme mekanında çeşitli dokuların kullanılması tercih edilmektedir. İşlenmiş ahşap, seramik karolar, plastik karolar, sıva (pürüzsüz ve pürüzlü dokular), yırtılmaya dayanıklı bezler veya yastıklar, lastik, deri, metal, güvenlik camları, mantar veya boyalı üzerine birşeyler ilâştirilebilecek yüzeyler (Caples, 1996) kullanılması uygun olan dokulardır.

3.6.3. Okul Öncesi Çocuğun Mekansal Yönlenmesi

Kişilerin davranışlarını, algılarını ve duygusal durumlarını etkileyen fiziksel çevre, sadece davranışları belirlemekle (Barker, 1968a) kalmaz, ayrıca kişilerin mekansal yönlenmesini ve sosyal ilişkilerini etkileyerek psikolojik strese de neden olabilir (Zimring, 1981). Mekansal yönlenme, genellikle çevrenin biçiminin algısı, hafızadaki bilgiler ve bu bilgileri edinmek için geçen sürece dayanır. Çevrenin biçimi, algının ve hafızanın biçimini de etkilemelidir; aksi takdirde depolanan bilgi, hareket ve yönlenme ile ilgili davranışın diğer biçimleri için çok az yararlı olabilir. Tam tersine, bellek, dikkati ve çevresel biçim çeşitliliklerinin algısını etkileyecektir. Hem bellek, hem de çevresel biçimler, rahatlığı ve insanların mekansal yeni bilgiler edinmesini etkiler (Montello, 1991).

Mekansal yönlenmenin olmaması, genellikle binaların ayırt edici noktaları ve ilk bakışta göze çarpan özellikleri olmadığında ortaya çıkar. OÖÇ'un yolunu kaybetmesi nedeniyle ortaya çıkan rahatsızlık, mekanları ve diğer alanları farklılaştıran, OÖÇEM içindeki yönlenme ile ilgili ayırt edici ipuçları veren mimari formlarla azaltılabilir (Appleyard, 1969; Evans ve diğ., 1980; Moore, 1979; Lawton ve diğ., 1996). Yönlenme için önemli olan mekanın bilişsel sunumları, çocuğun, hayatında karşılaştığı özel yerler, mekanlar ve bunlar arasındaki bağlantılar etkisinde gelişen kendi varlığına dair bilincinin oluşmasına yardımcı olurlar (Proshansky ve Fabian, 1987).

3.6.4. Okul Öncesi Çocuğun Mekansal Deneyimi ve Öğrenmesi

OÖÇ'lar üzerine yapılan araştırma ve teoriler, çocukların oyun sayesinde öğrendiklerini (Piaget, 1966; Kamii ve DeVries, 1978; Bredekamp, 1987; Rivkin,

1997; Wilson, 1995) savunurlar. Fiziksel mekan, öğrenme için bir laboratuvardır. Çocuklar çevrelerini, nesnelerin ve fikirlerin birbirleriyle nasıl ilişkilendiğini keşfederek gerçek deneyimler, incelemeler ve oyunlarla öğrenirler. Held ve Bossom (1961), Held ve Hein (1963) tarafından yürütülen araştırmalar, düzgün gelişimin, kişinin kendi deneyimlerinden ve mekan içerisindeki kendi hareketlerinden kaynaklandığını gösterirler.

Mekansal çevre, çocuğun hayal gücünün gelişiminde hayati bir rol oynayarak öğrenmesine yardımcı olur, kendi güvenini kazanmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Keşfetmekten ve hareket etmekten zevk alan bebekler ve temel fiziksel becerilerde ustalaşmaya çalışan okul öncesi çocuklar için, mevcut mekan öğrenmeye yönelik temel etkidir. Dahası sevilen nesnelerle ve yerlerle ilişki, çocuğun duygusal yaşamının merkezidir. Yaşla beraber, öğrenme soyutlaşmaya başlar, yerleşimler daha önemsiz hale gelir ve çocukluğun mekansal deneyimleri etkili olmaya devam eder (Weinstein ve David, 1987). Çocuğun mekansal deneyimi, onların biyolojik, fiziksel, sosyal, kültürel ihtiyaçlarını karşılayan ve karşılamayan nesneler, mekanlar ve yerlerden oluşur (Proshansky ve Fabian, 1987).

İnsanın öğrenmesiyle ilgili birçok araştırma, çevresel uyarıların önemli olduğunu ve çocuğun kendi karakterinin önemsiz olduğunu gösterir. Çocuklar, uyarılar kümesi ile karşılaştıklarında önceki deneyimleri, anlama biçimlerini ve gösterdikleri reaksiyonları etkiler (Salkind, 1990). Çocuklar, başkalarından gördükleri şeyleri yaparak, taklit ederek hızla öğrenirler.

Çocuklar, kendilerini diğer insanlardan olduğu gibi fiziksel çevreden de farklı olarak görmeyi öğrenirler ve bunu çeşitli nesneler, mekanlar ile olan ilişkilerini öğrenerek yaparlar. Belirli mekanlar ve yerler "ait oldukları", tanıdık oldukları, yararlı ve kontrol edilebilir oldukları için "kendine aitlik" duygusunun bütünlüğünü ve bunun tanımını anlamasını sağlar (Proshansky ve Fabian, 1987). Mekan kimliğinin gelişimi, çocuğun sadece tanıdık nesneleri, yerleri, mekanları ve bunları diğer insanlarla paylaşmayı öğrenmesini değil, ayrıca bunları nasıl kullanacağını bilmesini gerektirir.

3.7. Bölüm Sonuçları

Çocuklar, sosyal dünyaya ile olduğu kadar, fiziksel dünya ile de daha geniş bir dizi ilişki oluşturma ihtiyacı duyarlar. Artan fiziksel çevre bilinci, çocuğun kendi kimliğinin geliştirilmesinde etkilidir. Çevre ile etkileşime girme motivasyonu tüm çocuklarda mevcuttur, etkileşimin niteliği ise çevrenin sağladığı imkanlara bağlıdır (Olds, 1979).

Bu nedenle, OÖÇEM'lerinin "farklı yaşlardan ve kültürel kökenlerden çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına hizmet etmek" olarak tanımlanabilen ana amacı, aynı zamanda OÖÇEM tasarımının da hedefi olmalıdır. Çocuk – çevre ilişkilerinin, çocuğun gelişiminin bir parçası olması sebebiyle, Sebba ve Churchman'ın (1986) belirttiği gibi, OÖÇEM'nin fiziksel çevresinin, ilerleyen gelişim ve eğitim süreçleri ile ilişkili olarak daha dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

- Çocuklar için OÖÇEM'nin fiziksel çevresinin temel tasarım hedefi, gelişimsel ihtiyaçlara hizmet vermek, böylece belli başlı tüm tasarım kararlarını en önce ve en fazla çocukların ihtiyaçları üzerinde temellendirmektir.
- OÖÇEM ve tüm arsanın tasarım karakteri "kurumsal" olmamalıdır. Tasarım, çocuklar, ebeveynleri ve personel için resmiyetten uzak, sıcak, davetkar ve rahat olmalıdır.
- OÖÇEM çocuk ölçekli, samimi, sevecen olmalı; öğrenme mekanları ve aktivite merkezleri, OÖÇEM'ne yaklaşımda görülebilmelidir. Öğrenme mekanının ve burada yer alan aktivite merkezlerinin sınırları, pencereleri, bölünmeleri, duvarları, tavan yüksekliği, ekipman ve mobilyaları çocuk ölçekli olmalıdır.
- OÖÇEM içindeki ve dışındaki mekanlar, sirkülasyon ve görsel temas için güçlü bağlantılara sahip kısmi bölgelere sahip olacak şekilde planlanmalıdır. Gelişim amaçlı bir OÖÇEM'nin, çocukların içeriye ve dışarıyı zorluk çekmeden görebilmeleri için, yeterince alçak ve belirgin pencerelerinin olması arzu edilir (Moore ve diğ., 1994).
- Öğrenme mekanlarındaki ve dış oyun alanlarındaki aktivite merkezlerinin ve aktivite bölgelerinin çeşitliliği, OÖÇEM'lerinin tasarımda üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.
- OÖÇEM'lerinde çocuk başına düşen kullanılabilir aktivite mekanını oranının çocuk başına 3.9 - 4.7m² olması, daha esnek bir program ve aktivite çeşitliliği sağlaması açısından OÖÇEM'nin niteliğinin güvenilir bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.
- OÖÇEM tasarımında, yer kotu ve tavan yükseklikleri, çatı ışıklıkları, planlı doğal ışık, renkler vb.lerde değişiklik yaparak üçüncü boyutu aktif bir biçimde değiştirmek oldukça önemlidir.
- Dış oyun mekanları, nitelikli çocuk bakımında içerideki öğrenme mekanları kadar önemlidir, aynı gelişimsel tasarım kriterleri esas alınarak esneklik ve hayal gücü ile tasarlanmalıdır.

- OÖÇEM tasarımıında, iç mekan-dış mekan bağlantısı oldukça önemli bir unsurdur. OÖÇEM, dış mekan oyununun gerçekleşebileceği, öğrenme mekanları ve dış oyun alanı arasında örtülü bir geçiş mekanı sağlamalıdır.
- Çocukların ve personelin gelişimsel ve işlevsel ihtiyaçları için çocuk başına 9.3 m² dış oyun alanı sağlanması önemlidir (Moore ve diğ., 1994).
- Çok yaygın olmasa da, OÖÇEM'lerinin dış öğrenme mekanlarının, iç öğrenme mekanlarıyla benzer biçimde geliştirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir. OÖÇ'ların, oyun bahçesindeki davranışlarının, dış alanların sunumuyla ve öğretmen katılımıyla zenginleştirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir (Brown ve Burger, 1984).

Genel olarak, iç ve dış mekandaki oyunun gelişimsel öneminin anlaşılmasına yönelik bir eğilim olmasına rağmen, bütçeler ve tasarım becerilerinin, dünyada ve Türkiye'deki OÖÇEM'lerinde bulunan dış oyun bahçelerinin, bu bölümde ifade edilen tasarım anlayışına uyacak biçimde gelişmemesine neden olduğu düşünülmektedir. OÖÇEM'lerinin tasarımlarında, OÖÇ'ğün gelişimsel ihtiyaçları açısından oldukça önem taşıyan iç-dış sürekliliğinin genellikle sağlanamadığı gözlemlenmektedir.

BÖLÜM 4. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK GELİŞİMİ VE FİZİKSEL ÇEVRE ÜZERİNE TANIM, ARAŞTIRMA VE TEORİLER

4.1. Giriş

Okul öncesi çocuk gelişimi ve fiziksel çevre bakış açısı, gelişen çocuk ve çevresi arasındaki ikili ilişkiyi vurgulayan sistematik bir gelişme görüşü üstüne kurulmuştur (Bronfenbrenner, 1979b; Bronfenbrenner ve Crouter, 1983; Moore, 1987; Stokols, 1978, 1990; Valsiner, 1985, 1987, 1989; Valsiner ve Benigni, 1986, Wohlwill, 1980; Wohlwill ve Heft, 1987; Meadows, 1993). Fiziksel çevrenin çocukların davranışını etkilediği görüşünün okul öncesi çocuk eğitiminde uzun bir geçmişi bulunmaktadır (Phyfe-Perkins, 1980). Seefeld (1980) bu görüşün başlangıcının izlerini, OÖÇEM'nde çocukların bir bahçede doğal bir şekilde açan çiçekler gibi geliştiklerini söyleyerek OÖÇEM'ni bir bahçe ile kıyaslayan Froebel'de bulmaktadır.

Okul öncesi çocuk – fiziksel çevre ilişkileri üzerine, (Weinstein, 1987; Wohlwill ve Heft, 1987; Altman ve Wohlwill, 1978; Baird ve Lutkus, 1982; Liben ve diğ., 1981; Children's Environments Quarterly) büyümekte olan disiplinler arası bir literatür bulunmaktadır.

Çocuklar bir yandan, yetişkinler ve diğer çocuklarla etkileşimleri sayesinde, kendi gelişimlerinde aktif rol alırken; diğer yandan, yetişkinlerin, çocukların davranışları ve gelişimleri üzerine kendi kültürel beklentileri ile ilişkili olarak onlara sağladıkları fiziksel çevreden etkilenirler. Fiziksel çevre uyarım, bilgi ve etki mekanlarıdır (Olds, 1987). Çocuk fiziksel çevre ile aktif etkileşim içindedir; keşfederek, icat ederek, test ederek, fiziksel çevreyi bu eylemler için önemli bir ortam olarak kullanır. Çocuk gelişiminin oluşumu, çevre içindeki bu dinamik eylem dizileri yolundan ve çocuğun hareketlerinin geri beslemesinden oluşur (Moore, 1987). Fiziksel çevre, çocuğa ilettiği mesajlar ve sembolik anlamları aracılığıyla, çocuğun yaşadığı deneyimleri ve dünya hakkında öğrendiklerini büyük ölçüde belirler. Fiziksel ve toplumsal olarak çocukların deneyimleri, gelişimlerinin yapısından ayrılmaz. Bu anlamda, çocuk gelişiminin tümü, algısal gelişme de dahil olmak üzere, sosyalleşme içerir (Ingelby, 1974; Wolfe ve Rivlin, 1987).

4.2. Fiziksel Çevrenin Okul Öncesi Çocuk Gelişimine Etkisi

Sosyal çevre olup da aynı zamanda fiziksel çevre olmayan bir çevre yoktur (Ittelson ve diğ. 1974). Küçük çocuklar için OÖÇEM, çocuğun kendini geliştirdiği ortamdır. Her yeni ortam, çocuğun çevresel yeteneklerini geliştiren, becerileri genişletecek fırsatlar sağlar (Proshansky ve Fabian 1987).

Çocuğun sahip olduğu değerler ve mekanlar, çocuğun bireysel kimliğinin gelişmesinde can alıcı noktalardır. Mekan kimliği ve mekan hissi birbiriyle ilişkilidir. Cziskzentmihalyi ve Rochberg-Halton (1981), yaşam boyunca bireylerin kişisel objelere ısrarla bağlılığını vurgulamışlardır. Mekan kimliği, aynı zamanda kişinin kim olduğunu tanımlamayı sağlayan, fiziksel çevre hakkındaki kavrayışların oluşturduğu, kişinin kendi kimliğinin bir alt strüktürü olarak anlaşılmaktadır. Mekan kimliği, kişinin yaşadığı fiziksel dünya hakkındaki toplu kavrayışlarından oluşur (Proshansky ve Fabian, 1987).

Fiziksel çevre ile gerçek deneyimlere ek olarak mekan kimliği, yer ve mekanlara diğer insanlar tarafından yüklenmiş sosyal anlamlardan güçlü bir biçimde etkilenir. Kişisel deneyimlerle ve çocuğun hayatını etkileyen yetişkinlerin yardımıyla büyüyen fiziksel dünya içinde sosyalleşme sürecinin temeli, insanın öğrenmesidir. Çocuklar, sürekli olarak diğer insanlara bağlı olarak davranışlarını, rol alacakları aktiviteleri, halledilecek konuları ve ulaşılacak hedefleri vb. tanımlayan bir sosyalleşme süreci içerisinde (Proshansky ve Fabian 1987).

Mekan kimliği kavramı (Proshansky ve diğ. 1970, 1983; Proshansky ve Fabian 1987), mekana ait olma ve benzeri duygusal bağlanma kuramlarından geniş değildir, aynı zamanda tüm ayrı fiziksel ortam kavrayışlarının daha geniş bir altyapıda düzenlendiğini de açıklar.

Mekan kimliği, çocuğun günden güne fiziksel var oluşu, artan sayıda ortamlarla, başka insanların varlığıyla ve bu yerleşimleri kullanmayı gerektirecek özel becerilerle tanımlandığından, basit bir bilişsel strüktür değildir (Proshansky ve Fabian 1987).

4.2.1. Çocuk ve Çocuğun Gelişimsel Aşamaları

Çocuklar hakkında bilinenlerin çoğu, çocuk gelişimi çalışmaları sayesinde öğrenilmektedir. Bu çalışma alanı, çocukların geçmiş dönemlerde “küçük yetişkinler” olarak kabul edildiği, ayrıca birinin büyüme, düşünme, hissetme ve yaşamlarını

sürdürme biçimleri diğerinden pek de farklı görülmediği için, nispeten yeni sayılmaktadır (Salkind,1990). Aralarında tıp, psikoloji, eğitim, sosyoloji, ev ekonomisi ve antropolojinin bulunduğu birçok disiplin, çocuklar üzerindeki çalışmalara katkıda bulunurlar. Küçük çocuk öğretmenleri gibi çocuk gelişimi uzmanları da, çocukların nasıl büyüdükleri veya geliştikleri, kişiliklerinin nasıl oluştuğu, nasıl düşündükleri ve öğrendiklerine ilişkin çalışmalar yaparlar (Salkind, 1990).

Çocuğun fiziksel dünyada sosyalleşmesi ilk önce evde, mahallede ve okulda gerçekleşir ve çocuğun günden güne varlığını, bu üç fiziksel ortam belirleyici hale getirir (Proshansky ve Fabian, 1987). Toplumsal rollerin, çevresel beceri ve ilişkilerin birçoğunun öğrenilmesi bu ortamlarda gerçekleşir. Ev, mahalle ve okul ortamlarındaki deneyimleri sonucunda çocuk, yer ve mekanların sonradan farkına varır, bu ortamları değerlendirerek mekan kimliğini oluşturur.

Çocukların farklı yaşlardaki ilgi ve kabiliyetlerine aşağıdaki genel bakış öğrenim çevrelerini geliştirmede yardımcı olabilir (Jablon 1993):

Süt Çağındakiler (6 hafta - 1 yaş), 5 duyu ve fiziksel aktiviteleri sayesinde öğrenirler. Emekleme ve yürüme döneminde nispeten daha bağımsız hareket eder hale gelirler ve çevrelerini keşfederler. Uyuma, yemek yeme, bez değiştirme gibi günlük rutinlerden geçerken her zaman öğrenirler ve yetişkinlerle güven ilişkileri kurarlar.

Emekleme Çağındakiler (1-3 yaş), gelişmiş özerklik, hareketlilik, aynı zamanda başlangıç dili ve soyut düşünce göstererek yakın çevrelerini aktif, fiziksel bir yoldan keşfederler. Tırmanmak, koşmak ya da oyun hamuru yoğurarak, su sıçratarak ya da büyük çemberler çizerek malzemeleri keşfetmek için büyük kaslarını kullanırlar. Emekleme çağı çocukları büyüdükçe, ben merkezli dünyası, diğer etmenleri ve insanları da içine alacak şekilde genişler. Benzer aktiviteler taklit oyunlarında dışa vurulabilir. Günlük rutinler ve birincil ilişkiler, öğrenmelerinin çekirdeği olmaya devam eder ve öğrenme çevrelerinin özünü oluşturur.

Üç ve dört yaşındakiler, meraklarının büyük bir kısmını aile ilişkilerine, yöneltirler. Bir ebeveyn, bir bebek ya da büyükanne veya büyükbaba gibi davranarak oyunlarında aile rolleri üstlenirler. Deneyimleri aracılığıyla, dünyanın mantığını kavramak için uğraşırlar. OÖÇ'lar, çevreyi gözlemlerken incelemek ve araştırmak için duyularını kullanırlar.

Beş yaşındakiler, kişilerin nasıl çalıştığına, fiziksel çevrelerinde neler yapıldığına ilgi duyarlar, keşfetmeye meraklıdır. 3 ve 4 yaşındakilerin oyunlarına özgü olan gerçek ve fantezinin bulanıklığı, daha gerçekçi ve yerinde tanımlara yol açar. OÖÇ'lar, yakın çevreleri hakkında meraklıdır, deneyimlerini yeniden yaratmak için öğrenme çevrelerindeki malzemeleri kullanırlar.

4.2.2. Okul Öncesi Çocuk Gelişimi Tanımı ve Sınıflamaları

Çocuk gelişimi, çocuğun yeteneklerinde zaman içinde oluşan değişimleri, işlevlerde artan bir farklılaşma ve bütünleşmeyi (Werner, 1949); sadece belli bilgilerin niceliksel artışı gibi değişiklikleri değil, çocuk davranışlarının strüktürel organizasyonundaki niteliksel değişimleri de (Piaget, 1964) ifade eder. Bir başka deyişle gelişim, karmaşık işlerin başarıyla yerine getirilebilmesini sağlamak için, uzuvların, işlevlerin ya da yeteneklerin daha rafine, daha fazla sayıda ve birbiriyle daha bütünleşik hale gelmesiyle, organizmada oluşan değişiklikleri ifade eder. Bu nedenle gelişim, artan karmaşıklık, bir durumun “gerçekliğine” daha iyi uyum sağlamayı, sosyal ufukları genişletmeyi, başka özel kabiliyetlerde yetkinleşmeyi ve zekadaki artışı da içerir.

6 hafta ve 6 yaş arasındaki çocukların gelişimleri üç temel çocuk gelişim alanında incelenmektedir:

- Sosyo – duygusal gelişim
- Bilişsel - algısal – entelektüel gelişim
- Motor – fiziksel gelişim

4.2.3. Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkisi Üzerine Araştırmalar ve Sınıflamalar

Çocuk gelişimindeki araştırmalarda, uzun yıllar boyunca OÖÇ'un sosyal – çevresel etmenleri üzerine yoğunlaşmış ve fiziksel etmenler bir köşeye atılmıştır (Proshansky ve Fabian, 1987). Çevre psikolojisi ve gelişim psikolojisi arasında bir bütünleşme ihtiyacı ve bu tarz bir bütünleşmenin başlatılmasının zorlukları, birçok yazar tarafından tartışılmış (ör. Moore, 1987; Wohlwill, 1980; Wohlwill ve Heft, 1987; Zimring ve Barnes, 1987) ve zamanla, fiziksel çevrenin çocuk gelişimine potansiyel etkisi anlaşılacak, çocuk gelişimi ile fiziksel çevre etmenleri arasında bağlantılar araştırılmaya başlanmıştır (David ve Weinstein 1987; Parke, 1978, White ve diğ.,1976; David ve Weinstein, 1987).

Çocuğun yaşamının özellikle ilk 3 yılında, akranları ile etkileşimlerinde çevrenin fiziksel önemini vurgulayan çalışmaların çoğu, küçük çocukların akranları ile etkileşimlerinde, nesnelerin rolü üzerine odaklanmıştır (Jacobson, 1981; Nadel ve Baudonniere, 1985; Smith ve Connolly, 1980; Stambak ve Verba, 1986). Buna rağmen, fiziksel çevrenin, mekansal özellikleri gibi niteliksel yönlerini araştıran araştırmaların az olduğu düşünülmektedir (Ledingham ve Chapus, 1986; Legendre, 1983, 1985, 1987; Legendre ve Fontaine, 1991; Levitt ve Weber, 1989; Moore, 1983, 1987; Neill, 1982; Weinstein ve Pinciotti, 1988).

Çevresel psikolojinin kuram ve araştırmaları ile ilgili, çevre psikologları tarafından göz önünde bulundurulmuş iki önemli konu (Proshansky ve Fabian 1987);

- çocuğun büyüme ve gelişiminde, ortamın hangi fiziksel özelliklerinin etkili olduğu, çocuğun içinde büyüdüğü fiziksel ortamlardan hangi yollarla anlam, amaç, biçim ve strüktür çıkarttığı,
- fiziksel ortamların çocuğu nasıl etkilediği ve biçimlendirdiği, çocuğun büyümesinde ve gelişiminin sürekliliğinde önemli bir etken olduğudur.

Zengin ve çeşitli (Yarrow ve diğ.,1975) fiziksel çevreler, çocukların **sosyo – duygusal, bilişsel ve fiziksel** gelişimi ile ilişki içerisindedir. Çocukların keşfetme, hareket etme, ilgi çekici ve değişik cisimlerle oynama ihtiyacını gidermeleri gelişimleri için oldukça önemlidir. Pines (1973) dolaşmalarına, keşfetmelerine, ilgi çekici malzemelerle oynamalarına, tırmanmalarına ve hareket etmelerine izin verilen çocukların, öğrenme mekanında ve dış oyun alanlarındaki algısal ve sosyal becerilerde daha kabiliyetli olduğunu vurgulamaktadır. Olds (1987) ise, kısıtlayıcı hareketin, gelişimi kökünden kesip attığına ve gelecek hayatta davranış ve öğrenme zorluklarına yol açabileceğine inanmakta ve içinde çocukların deneme, başarısız olma, tekrar deneme, başarmanın riskini deneyimleyebilecekleri, uyarıcı fakat aynı zamanda güvenli çevreler yaratmayı teşvik etmektedir.

Weinstein'in (1987) çalışmasının amacı, okul öncesi eğitiminin önemli sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel amaçlarının altını çizerek, bu amaçların öğrenme mekanlarının tasarımındaki etkilerini (Osmon, 1971; Olds, 1979; Moore ve diğ., 1994) araştırmak, okul öncesi çocuğunun gelişimsel ihtiyaçları ve fiziksel yerleşim arasındaki bağlantıları öne çıkarmaktır. Day ve Sheenan (1974), Day (1983), Weinstein (1987)'a göre çocukların ihtiyaçlarını karşılayamayan bir ortam gelişimlerini destekleyemez.

Çalışmanın konusu, OÖÇ'ları ile ilgili olduğundan, sadece 2-5 yaş arası çocuk ele alınarak, izleyen başlıklarda, OÖÇ'un sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi, çocuğun fiziksel çevresi ile ilişki kurularak incelenecektir.

4.2.3.1. Okul Öncesi Çocugun Sosyo-Duygusal Gelişimi

OÖÇ'un sosyo-duygusal gelişimini 5 başlıkta incelemek mümkün olacaktır.

a. Kişilik Kazanma (Öz Güven): 2 ve 5 yaş arasında çocuklar, başka insanlarla ve fiziksel çevre ile karşılaşmaları sonucunda bireysel kimliklerini oluştururlar. Pozitif öz güvenin (kişilik kazanma) oluşabilmesi için genel yaklaşım, çocukların mekansal çevrelerinin onların varlığını yansıtacak biçimde yaratılmasıdır. Çocukların fiziksel çevreleri, mekanı kullanan çocukların kimlikleri, eşsizlikleri ve önemleri hakkında onlara mesaj iletecek şekilde kişiselleştirilmelidir. Öz güveni (kişilik kazanma) oluşturan ikinci unsur, mekanın bir parçası olma hissidir. Çocukların kişisel ihtiyaçları karşısında, kendilerini etkin ve yeterli hissetmeleri gerektiğinden, fiziksel çevre "çocuk ölçekli" (Moore ve diğ., 1994) olmalıdır.

b. Güvenlik ve Konfor : Birçok çocuk için okul öncesi, evin dışında ve ebeveynlerinden uzaktaki ilk büyük girişimdir. Burada, kendilerine yabancı yetişkinlerin alışık olmadıkları dünyası, birbirleri ile yanış halinde olan akranları ve yeni kurallar ile karşılaşır. Okul öncesi eğitiminin başlıca amaçlarından biri, çocukların emniyet ve güven duyularının geliştirilmesidir (Weinstein, 1987). Fiziksel çevrenin bu duyulara katkı sağlamasının pek çok yolu bulunmaktadır.

Çocukların, girişten öğrenme mekanına bakışları davetkar, tanıdık, dostça ise ve bu noktadan pek çok ilgi çekici aktivite alanları görme imkanları varsa, bu mekanda güzel şeylerin olduğuna tahmin edilebilirler. Girişte şeffaf bir cam kullanılması, çocukların daha sınırı geçmeden içeride ne olduğunu görebilmelerine izin verir. Giriş holünde sıcak renkler, dokular, bitkiler, hayvanlar ve ilgi çekici malzemeler kullanmaya özen gösterilebilir (Moore ve diğ., 1994; Weinstein 1987). Bunlar, bir ev ortamı duygusu iletir ve çocuğun ilgisini çekerek, öğrenme mekanına ısınmasına yardımcı olur. Osmon (1971), girişe yakın bir yerde ebeveynlerin ve çocukların durmaları, etraflarına bakmaları, birbirleri ile vedalaşmaları için bir geçiş alanının yaratılabileceğini vurgular. Avlular, verandalar, holler ve koridorlar geçiş mekanları olarak hizmet verebilir.

Çocukların konfor duygusu, hem duysal uyarımlarla, hem de zemin, tavan ve engel yükseklikleri, aydınlatma ve dokularda çeşitlilik sağlanması ile zenginleşir (Olds,

1979, 1987). Olds çalışmalarında, OÖÇ için küçük ve samimi, geniş ve açık, parlak, loş, gürültülü, sessiz farklı tür mekanlar olmasının önemini vurgular. Çocukların, uyarım ihtiyaçlarında farklılıklar göstermeleri ve bireysel çocukların bile okul günü boyunca farklı düzeylerde deneyim ve uyarıma ihtiyaç duymaları nedeni ile, öğrenme mekanı içindeki mekansal seçeneklerin, onlara uygun bir çevresel niş bulma olasılığını arttırdığı düşünülmektedir.

Mekanlar, doldurulmuş kanepeler, halılar, kum, tüylü hayvanlar, kil, boya ve su gibi yumuşak veya dokunulabilen elemanlar içerirlerse, daha konforlu ve daha az stres yaratıcı olurlar (Jones ve Prescott 1978). Suyun, yarattığı dokunsal memnuniyet ile konforu artırıcı, etkin bir araç olarak önemi vardır. OÖÇ’u dokunmadan aldığı zevk ile tehdit etmeyen su, ona oldukça zevkli bir deneyim yaşatır (Jones ve Prescott, 1978; Hartley ve diğ.; 1952; Osmon,1971; Weinstein, 1987).

c. Otokontrolün Mekansal Açıdan Desteklenmesi

Okul öncesi yılların en çarpıcı değişimlerinden biri, OÖÇ’un kendi davranışlarını düzenlemedeki giderek artan yeteneğidir. Okul öncesi çocukları yavaş yavaş tembihlere uyma, çekici fakat istenmeyen ya da yasak davranışlardan sakınma, zevkleri erteleme, dışsal standartlara göre davranabilmede daha iyi duruma gelirler (Marion, 1981). Öğretmenler çocukların otokontrol çabalarını, öğrenme mekanının kural ve prosedürlerinin izlenmesini kolaylaştıran bir fiziksel çevre tasarlayarak, destekleyebilirler (Weinstein 1987).

Bu konuda, geniş açık mekanlardan sakınılmasının önemi de çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Day,1983; Day ve Sheehan, 1974; Kritchevsky ve Prescott, 1969). Daha açık öğrenme mekanlarındaki OÖÇ’lar, ortalıkta daha fazla dolanmış, daha agresif olmuş, daha fazla izlemiş ve eğitim kökenli aktivitelerde daha az, aktif oyunda ise daha çok yer almışlardır (Neill ve Denham, 1982; Moore, 1987; Weinstein, 1987)

“Dinlenme mekanları” ya da “geri çekilme mekanları”nın yaratılması, fazlasıyla uyarılmış, morali bozuk ya da yorgun bir çocuğun yalnız kalmasını, sakinleşmesini, sessiz bir anın tadını çıkarmasını ya da bir ikilemin içinden çıkmasını sağlamada önemlidir (Elias, 1981; Weinstein 1987).

d. Akran Etkileşimi ve İleri Sosyal Davranış

OÖÇEM'leri, OÖÇ'ların akranları ile gruplar içerisinde sosyalleşmeleri için önemli bir ortamdır. Bu bakış açısına göre, çocukların öğrenme ve gelişim ortamlarındaki akran etkileşimlerinin, en az yetişkin – çocuk etkileşimleri kadar önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi yılları, çocukların beraber ya da grup oyunlarında geçirdikleri zamandaki artışı (Parten, 1932, 1933; Green, 1933; Rubin ve diğ., 1976) ve beraberinde bireysel oyunda bir düşüşü gösterirler. Bu gelişimsel değişime artan empati, fedakarlık ve işbirliği gösterebilme becerisi eşlik eder. Akran etkileşimini destekleyen öğrenme mekanlarının tasarlanması, sadece doğal gelişimsel ilerlemeyi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda rol alma deneyimleri ve ileri sosyal davranışlar için olanakları da zenginleştirir (Weinstein 1987).

e. Cinsiyet Rolü Tanımlaması

3 ya da 4 yaşına gelen çocuklar cinsiyete bağlı aktivitelerde yer almak ve aynı cinsiyetten çocuklarla oynamak için nispeten tutarlı bir tercih gösterirler. 5 yaşına geldiklerinde, erkek oyuncakları ya da kız oyuncakları hakkındaki bilgileri hemen hemen kusursuzdur (Nadelman, 1974) ve hemcins oyuncakları tercih ederler (Frasher ve diğ., 1980). Her iki cinsiyetle de oyun oynama, iki cinsiyete de geniş çerçevede alternatifler sunar ve onları çağdaş yaşamın gerçekleriyle daha rahat karşı karşıya getirir (Frasher ve diğ., 1980)

Eisenberg ve arkadaşları (1982), çocukların, oyuncak seçimlerini; çoğunlukla cinsiyete bağlı nedenlerle değil, oyuncakların ne işe yaradığına göre yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgunun nedenlerinden biri, özellikle cinsiyet görevlerinin standartlarının benimsenmiş olması değil, aynı oyuncaklarla önceden tanışılmış olmasıdır. Okul öncesi ortamı cinsiyet rolü gelişimine, çocukları, normalde karşılaşmayacakları araçları kullanarak karşı cinse karşı heyecanlandırarak katkıda bulunabilir (Weinstein, 1987).

Çocukları karşı cinse alıştırmak için yapılan çalışmalar arasında, Kinsman ve Berk (1979)'in çalışması, öğrenme mekanlarında, blok oyun ve evcilik alanlarının yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuçları, hipotezle tamamen uyuşmasa da, bu çalışma her iki alanda da, iki cinsin de bulunduğu daha çok grubun oluşmasını sağlamıştır. OÖÇ'ların, yapılan bu değişimlere, alanları birbirinden ayırmak için kamyonlar, ayna, ütü masası ve başka eşyaları kullanan OÖÇEM

görevlilerinden çok daha kolay alışmış olmaları da ilginçtir. Benzer şekilde, ayırımın kaldırılmasına, cinsiyete bağlı aktivitelere karşı çok daha katı olan kız çocuklar, erkeklerden daha kolay alışmışlardır.

Cohen ve Trostle'in çalışmalarının (1990) sonucu, erkek ve kızların farklı keşif imkanlarına sahip olduklarını onaylamış ve literatürde, çevresel bilgileri elde etmek, algılamak ve kullanmak için farklı stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Görünüşe göre kızların çevrelerindeki detay ve karmaşıklığı daha tercih etmeleri aslında, önceki gelişim deneyimlerine dayanır. Bu deneyimler, daha yoğun ve belirli analizlerle özelleşmiş arayışlarla gelişmiştir. Cohen ve Trostle'in (1988, 1990) önerdiği gibi, kızların tercihleri, okul ortamının daha karmaşık oluşu gibi çevresel faktörlerin desteklemesi doğrultusunda; daha çok ayrıntı, daha karmaşık şekil kullanımı, daha yoğun aydınlatma, daha parlak renk kombinasyonları yönündedir. Açıkça, kızların yakın çevre verilerine olan ilgileri, erkeklerin daha uzak, makroskopik bakış açılarının tersine, çalışmalarında onları destekler.

4.2.3.2. Okul Öncesi Çocuğun Bilişsel-Algisal-Entelektüel Gelişimi

Okul öncesi çocuğun bilişsel – algısal – entelektüel gelişimi, fiziksel çevre ile bağlantı kurularak 3 başlıkta incelenecektir.

a. Çevredeki Araçlar

Okul öncesi yıllar, OÖÇ'un işlem öncesi düşünce evresi zamanıdır (Piaget, 1926). Bu zamanda çocuklar, fiziksel dünya görüşlerini belirler. Koruma, Piaget'nin "mantıksal - matematiksel bilgi" diye adlandırdığı ilişkiler, sınıflar, ölçüm ve sayım bilgilerinin bir yönüdür (Kamii ve DeVries, 1977). Mantıksal - matematiksel bilginin oluşması, okul öncesi yılların ana amaçlardan biridir ve sınıflandırmayı (eşleştirme, arama, etiketleme), sıralamayı (karşılaştırma ve farklılıkları koordine etme) ve sayı konseptini (eşitlik yaratma süreci) içerir. Bu gelişim faaliyetlerini desteklemek için çevrede, bu faaliyetleri davet edecek, araştırmaya, karşılaştırmaya, aramaya ve saymaya teşvik edecek ilginç araçlar bulunmalıdır. Öğretme sanatı, çocuklara ilginç fikirler verecek bir ortam ve materyal kaynağı hazırlamakla başlar.

Sınıflandırmaya yönelik fırsatları arttırmak için, Hohmann ve arkadaşları (1979), öğrenme mekanlarının, hem benzer fakat aynı boyutta farklılaşan araçlar, hem de birden fazla boyutta da bulunabilecek araçlar içermesi gerektiğini söylerler. Benzer olarak, sıralama fırsatları da, 3-4 boyuta sahip benzer araçlarla etrafı donatarak desteklenebilir. Ev işleri bölümünde kitaplar, tencereler, ölçüm kaşıkları, her biri belli

ölçüm değerlerine sahip yemek kapları; sanat bölümünde farklı boyutlarda kağıtlar, fırçalar, kağıt tabaklar ve makarna; manipulatif oyun bölümünde ise çiviler, çekiçler, matkaplar, ve çeşitli doku ve boyutlarda kum kağıdı parçaları bulunabilir. Tüm bu araçları araştırma, karşılaştırma, tarama ve sayma becerilerini geliştirecek biçimde düzenlemek de önemlidir.

Araçların organize edilmelerinin, kullanımlarını da zenginleştirdiğine dair sağlam veriler bulunsada (Weinstein, 1987; Phyfe-Perkins, 1982), bu tür kullanımın, mantıksal neden bulmayı desteklediğine dair kanıtlar azdır. Nash (1981) çalışmasının sonucu olarak, 'mekansal olarak organize edilmiş' öğrenme mekanlarında çocukların, 'gelişigüzel organize edilmiş' öğrenme mekanlarındaki çocuklara nazaran daha karmaşık aktivitelerle ilgilendiklerini, daha karmaşık şekiller, renkler ürettiklerini ve aktivite merkezlerindeki blok, boncuk gibi araçları kullanarak değişik şekiller yarattıklarını ifade etmektedir. Nash'ın araştırmaları, mantıksal-matematiksel bilginin, öğrenme mekanı tasarımıyla desteklenebileceğine dair ilk deneysel kanıtları elde etmiştir.

Rubin ve Maioni (1975), sembolik rol deneyimlerinin, çocukların mantıklı düşünebilme becerilerini etkilediğini, dramatik oyun oynayan çocukların daha üstün sınıflandırma becerisi geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Çocukların dramatik oyun sırasında başka roller üstlenmesinin, mantıksal düşünme için gerekli karşılıklı ilişkileri daha iyi anlamalarına olanak verdiği düşünülmektedir (Weinstein, 1987).

b.Yaratıcılık ve Problem Çözme

Wallach ve Kogan (1965, s.289), yaratıcılığı "ilk olarak, içeriğin birleştirilmesinin sağlanması, ikinci olarak ise birleştiricinin oyuncu olarak izin veren görev davranışı içine girmesi" olarak tanımlarlar. Diğer bir deyişle yaratıcılık, etkileyici tepkilerle değil, eldeki göreve oyun sever bir şekilde yaklaşarak da nitelendirilebilir. Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar (Christie ve Johnsen, 1983), oyunların yaratıcılık üzerinde büyük etkisi olduğunu öne sürerler. Dansky (1980), serbest oyunlar sırasında 'sembolik aktiviteler' in ortaya çıkmasının birleştirmede akıcılığın artmasından sorumlu olduğunu ortaya atar. Birçok araştırmacı, oyun ve problem çözme arasındaki ilişkiye de dikkat çekmektedir (Smith ve Dutton, 1979).

Fiziksel çevrenin, yaşa uygun araçların yardımıyla dramatik oyun merkezi yaratarak, rol yapma fırsatlarını desteklemesi önemlidir. Oyun çeşitlerini arttıran araçlar, öğrenme mekanında mevcut olmalıdır. Jones ve Prescott (1978), 'açık'- su , boya, hamur, kum ve ' kapalı' yap-boz, çalışma kitapları, şekil kesme araçları arasındaki

farkları belirlerler. Bu açık-kapalı boyutlar aracın barındırdığı kısıtlamaların açık, doğru bir çözüm için yardımcı olup olmadığıyla ilgilidir. Bu açıdan oyun araçlarını analiz etmek, öğretmenlere yaratıcılığı ve problem çözme yeteneğini geliştirebilecekleri bir ortam yaratmaları açısından yardımcı olabilir (Weinstein, 1987).

c. Dikkat Aralığı ve Görev Katılımı

Küçük çocukların dikkatlerinin kısa dönemli olduğu bilinir. Okul öncesi öğretmenleri, kısa aktiviteler yapmalı, küçük çocukları uzun süreli bir oyuna veya uzun bir hikayeye yönlendirmemelidir. Araştırma bulguları, dikkat aralığının yapılan aktiviteye, kullanılan araçların karmaşıklığına, ortamın organizasyonuna bağlı olduğunu da göstermektedir.

Rosenthal (1973), aktivite alanlarının çocukların katılımını sürdürebilme özelliğinin çok değişken olduğunu ortaya çıkarmış, sanat ve tiyatro köşesinin en fazla dikkat aralığını sağlayan merkez olduğunu ifade etmiştir.

Jones ve Prescott (1978), tek bir kullanıma hizmet eden basit araçlarla, parçalara ayrılabilen, birleştirilebilen elemanlara sahip, çocukların düşünmesine ve doğaçlamasına olanak veren daha karmaşık araçlar arasındaki farka dikkat çekerler. Araçların karmaşıklığı çocukların dikkatini çeker ve gelişimlerinde etkili olur.

Çocukların dikkati, öğrenme mekanının mekansal organizasyonuna da bağlıdır. Prescott ve arkadaşları (1972), Hoffman (1976), Teets (1980) ve Sutfin (1982) tarafından geliştirilen araştırmalar, aktivite merkezlerini bölmeyen sirkülasyon alanının, depo alanlarının, birbirinden ayrı aktivite merkezlerini ayırmasının (dağınık-toplu, sesiz-gürültülü), iyi tanımlanmış, bölünmüş merkezlerin ve yeterli miktarda aracın olmasını öngörür. Çocukların dikkat aralıkları değişkendir. Karmaşık araçlar sağlanarak ve öğrenme mekanları, yüksek kalitede bir mekan elde etmek için organize edilerek, katılım oranı artırılabilir (Weinstein 1987).

4.2.3.2.1. Okul Öncesi Çocuğun Bilişsel Gelişimindeki Davranış Settingleri

Barker'ın (1968a, 1968b), 'davranış settingleri' olarak adlandırdığı ortamlarda, OÖÇ'ların bazıları öğretmenlerle, bazıları tek başına, bazıları ise gruplar halinde olmak üzere, aynı anda birçok çocuk farklı projeler üstünde çalışırlar. Davranış ortamları hakkındaki tartışmalar genellikle, ortamların fiziksel özelliklerinden çok sosyal, davranışsal ve mekanların geçici karakterleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Moore, 1987).

OÖÇEM'lerindeki davranış ortamlarını inceleyen çalışmalar arasında, Rosenthal'ın (1974), 37 OÖÇEM'ndeki OÖÇ'ların katılımını sürdürabilme özelliğini katılım sürelerinin ölçümüyle belirlediği araştırması örnek olarak verilebilir. Sanat, blok oyunları, macera oyunları için ayrılmış ortamlar en ilgi çekenlerdir. Tiyatro bölümü ise en uzun tutucu güce sahip bölümdür. Aynı tür bulgular, Shure (1963) tarafından da belgelenmiştir.

Moore (1987), OÖÇ ortamlarının, çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Moore'un davranış ortamlarını inceleme çalışmaları, OÖÇ'ların davranışları ve kurgusal özelliklerle ilgilidir. Moore, OÖÇEM fiziksel çevresinin bilişsel gelişime yaptığı katkıları (1987), "iç mekanın açıklık derecesi ve aktivite alanlarının tanımı" olmak üzere iki bölümde incelemiş, her iki tasarım boyutu için de yeni ölçümler geliştirmiş, tasarımda farklılaşan merkezlerde, "gelişimi destekleyen" davranışları inceleyen sistematik gözlemler yapmıştır. Moore'un (1987) araştırma bulguları şu şekildedir: Rastlantısal / kontrollü davranış miktarları, farklı davranış mekanlarında değişmemektedir. Fakat güçlü, açık felsefeye sahip olan merkezlerde, davranış alanlarının mekansal tanımıyla, eğitim felsefesi arasında belirgin bir ilişki vardır. Aktivitelere katılım derecesi, mekansal tanımla doğrudan ilişkilidir. Merkezin büyüklüğüyle ilgili olarak da, katılım derecesi, iyi tanımlanmış küçük merkezlerde daha iyidir. Davranışları başlatan çevre ve öğretmen stilleri arasında da yakın ilişki bulunmaktadır: mekansal olarak iyi tanımlanmış alanlar ve açık eğitim birleşerek kendini kontrol eden davranışı artırmaktadır. Araştırmacı davranış açısından sonuçlar, bu tip davranışların mekandan etkilendiğini ortaya koymaktadır. En yüksek derecede araştırmacı davranışlar, mekansal olarak iyi tanımlanmış mekanlarda ortaya çıkmaktadır. Değişken ve zayıf tanımlanmış mekanlarda ise, tam tersi durum söz konusudur (Moore 1987). Bilişsel gelişimi etkileyen, ne sadece fiziksel çevre, ne de sadece sosyal çevredir. Bunu etkileyen aslında sosyofiziksel ortamın birlikte çalışan tüm elemanlarıdır.

İyi tanımlanmış hareket ortamları, bir aktiviteyle sınırlanmış, sirkülasyon ve hareket alanlarından kesin sınırlarla ayrılmış, akustik ve görsel ayrımlarla ayrılmış mekanlar olarak tanımlanır (Moore ve diğ.; 1994). Genelde, 2-5 çocuk ve bir öğretmen için tasarlanmışlardır ve aktivite için depolama alanı, çalışma alanı, aletler için elektrik bağlantıları içerirler. Diğer yandan, iyi tanımlanmamış aktivite alanları, özel tanımlarının düşük olduğu alanlardır. Örneğin alan, grup büyüklüğü için ya çok büyük ya da çok dardır, kaynaklar ve çalışma alanları her zaman kullanım için hazır bulunmazlar veya o aktivite için uygun değildirler (Moore, 1987).

Moore ve arkadaşları (1994), uygun hale getirilmiş açık alanı, daha küçük, kapalı mekanlar içeren birçok açık alanın karışımı olarak tanımlar. Açık alanlar, daha küçük grupların kullanımı için bölünebilirler, küçük alanlar da daha büyük grupların beraber olmaları için birleştirilip, daha geniş hale getirilebilirler. Birbirinden ayrı, fakat yine de bağlantılı alanlar, mekanın daha iyi kullanılmasını, eğitimsel aktivitelere daha çok katılımı, daha az pasif davranışların oluşmasını, oyun alanlarına daha az müdahale edilmesini, daha çok çocuk kaynaklı davranışları ve araştırmayı sağlar (Evans ve diğ., 1991; Moore, 1987; Moore ve Lackney, 1994). Uygun hale getirilmiş açık alanlarda yapılan araştırmalardan çıkartılan sonuçlar, tanımlanmış davranış alanlarının öğrenme mekanındaki müdahaleleri azalttığını, çocukların dikkat zamanını ve katılımını, geliştirici aktivitelerle arttırdığını göstermektedir.

4.2.3.2.2. Dramatik Oyunun Okul Öncesi Çocuk Gelişimine Etkisi

Okul öncesi eğitimde, dramatik oyun merkezinin önemli bir rolü vardır (Fox, 1976; Garvey, 1974, 1979). Günlük yaşam deneyimlerinden etkilenen çocuklar, bu deneyimleri değiştirip yeniden yaşamaktan zevk alırlar. Örneğin, çocuklar tiyatro oyunlarında büyüklerin rollerine bürünürler ve bu role uygun yepyeni davranışlar, ortamlar yaratırlar (Sanoff ve Sanoff, 1981). Dramatik oyun aktiviteleri arasında evcilik, dükkancılık ve ulaşım oyunları sayılabilir. Bu tür oyunlar, çocukların kendilerini ve diğerlerini anlamalarına, ne olmak istediklerine dair güvenlerinin gelişmesinde önemlidirler. Dramatik oyun aktiviteleri sayesinde çocuklarda kendilerine pozitif bakış, sosyal gelişim, dil gelişimi (Cowe, 1967), rol üstlenme, hayal-gerçek ayrımını yapabilme becerisi gelişir.

Hart (1987), küçük kız ve erkek çocukların hayali evcilik oyunu ile çok ilgilendiklerini, fakat 7 yaş üzeri erkek çocukların bu oyuna ilgi duymadıklarını gözlemlemiştir. Bu farklılığın nedenini, iç mekanların kızlar, dış mekanların ise erkekler için daha uygun olduğunu vurgulayan, genel sosyal davranış olarak açıklamıştır. Dramatik oyun, öğrenme mekanında, kız ve erkeklere gerçek hayattan sahneler oynamalarını sağlar, kişisel ihtiyaçlarını ifade etmelerine ve değişken rolleri deneyimlemelerine yardımcı olur.

Araştırmalar, dramatik oyunların öğretici değerlerini vurgulamış ve dramatik oyunların, sınıflandırma yeteneğiyle (Rubin ve Maioni, 1975), yaratıcılıkla (Dansky, 1980), diğerlerine mekansal bakış açıları yükleme becerisiyle (Rosen, 1974; Rubin ve Maioni, 1975), işbirlikçi problem çözme davranışıyla (Rosen, 1974) ve nicelik

anlayışıyla (Golomb ve Cornelius, 1977) olumlu açıdan ilişkide olduğunu ortaya koymuştur.

4.2.3.2.3. Çevresel İpuçları

Yönlenmeye ait ipuçları ve mekansal kurgu vasıtasıyla, fiziksel çevre tarafından oluşturulan enformasyonun okunabilirliği, çocukların bir aktivite seçmesinde ve sosyal mekan sınırlarının tanımlanmasında adeta bir rehberdir (Cotterell, 1984). Kendilerine yabancı bir OÖÇEM fiziksel çevresine giren OÖÇ'leri için yönlenmeye ait ipuçları sağlayan tasarımlar, akıl karışıklığını ve yabancılaşmayı azaltmakta, bilişsel organizasyona yardımcı olmakta ve öğrenme mekanlarına adaptasyonu kolaylaştırmaktadır (Schouela ve diğ., 1980).

Kurgusal bilginin kazanılmasında etkisi olduğu bulunan etmenler, kat planının karmaşıklığı (Moeser, 1988; O'Neill, 1991a, 1991b) ve binaların görsel geçirgenlik düzeyi (Garling ve diğ., 1983) gibi tasarım özelliklerini içermektedir. Weisman (1987), karmaşık yapılar bağlamında, görsel karakteristiklerinden, farklılıklarına ya da işlevsel önemlerine dek pek çok farklı şeyin, yerleri röper noktası olmaya değer hale getirebileceğini öne sürmüştür. Benzer bir şekilde Evans ve arkadaşları (1982), Appleyard'ın (1970) önceki bulgularını daha ileri düzeyde genişletme denemelerinde, insanların kent bağlamında, bir binayı ve yerini hatırlama yeteneklerinin; binanın biçimi, yüksekliği, etrafında hareket eden insanların sayısı, fiziksel bakım düzeyi gibi geniş kapsamlı etmenlere dayandığını söylemektedirler. Bilişsel kuram bakış açısından, röper noktası, enformasyonun düzenlenmesini, ilişki kurulmasını veya hatırlanmasını sağlar (Peponis ve diğ., 1990).

Röper noktaları, sınırlar ve engeller gibi çevresel ipuçları, çocukların mekansal çevreyi tanımlamalarını sağlar, aktivitelerini planlamalarını ve sürdürmelerini kolaylaştırır (Goldbeck, 1985). Örneğin zeminlerdeki ya da koridorlardaki farklı işaret ve semboller, OÖÇ'lerin belleklerinde yer ederek öğrenme mekanlarını, diğer mekanları kolayca bulmalarını ve çevreye alışmalarını sağlamaktadır.

Goldbeck (1985), hem farklı fiziksel niteliklerin, hem de bu niteliklerin organizasyonunun, öğrenme mekanının tanımlanma ve hatırlanma düzeyini artıracağını ifade etmektedir. OÖÇ'lar, mekansal ortamın hatırlanmasında çevredeki fiziksel ipuçlarını kullandıkları için, fiziksel çevrede mekansal konum, sabitlik ve kararlılık esastır. Yetişkinler, yerleri yakın ve uzak röper noktaları ile kavramlaştırırken, tersine, çocuklar, sık sık mekansal pozisyonu kodlamak için sadece en yakın cisimleri kullanırlar (Acredolo, 1976). Röper bir nesnenin

kısımlatılması, küçük çocukların değişime alışırken zorluk çekmelerine sebep olabilir. Duvarlar, bölmeler, bir halının kenarları ya da zemindeki işaretler gibi sınırlar, aynı zamanda çocukların yerleri hatırlama yeteneklerini desteklerler. Röperler vasıtasıyla olduğu gibi, çocuklar yerleri bir sınıra “yakın” olarak da kodlayabilir, sınırları ve zemin kaplamalarını, “iç-dış” ya da “açık-kapalı” ilişkilerini tanımlamak için kullanabilirler.

Öğrenme mekanı OÖÇ’a hem dolaylı hem de dolaysız, bir dizi mesaj iletebilir (Nash, 1981). Ekipman ve mobilyaların yanı sıra yüzey dokusu, renk ve malzeme gibi çocuklara sessiz mesajlar iletmek için onlarla etkileşimde olan fiziksel elemanlardan oluşan öğrenme mekanı, çocukların aktivitelerini cesaretlendirecek ve onları bağımsız tercihler yapmaya davet edecek şekilde düzenlenmelidir. Birçok mekan kişilere, nasıl davranılmasının beklendiği, ne yapılması ve yapılmaması gerektiği hakkında mesajlar iletir. Bu bazen bilgi veren bir işaret olabilir.

Herhangi bir gözlemcide, güçlü bir imaj uyandırabilecek belli nitelikleri olan yapılar, içlerinde hangi işlevin bulunduğunu sembolik olarak ifade edebilir, iç yaşamlarını ve aktivitelerini yansıtan sessiz mesajlar iletirler. Davetkar ya da sezdirici olabilen, görünürlükleri önemli olan bu yapıların, OÖÇ’lar çocuklar üzerinde derin etkileri olabilir.

Mekanların biçimleri, mobilyaların ayarlanması ve işaretler, tepki uyandırmak için sessiz mesajlar ileten fiziksel ipuçlarıdır. OÖÇEM’nin estetik niteliği, çocukların duygularını etkiler ve kendi değerleri hakkında mesajlar iletirken, oyuncaklar ve oyun strüktürleri çocuklara neler yapabileceklerini söylerler. Çitler ve mobilyalar sınırları belirlerken, ön avlular ve cepheler bir binanın yüzünü sunmaktadır (Sanoff, 1995).

4.2.3.3. Okul Öncesi Çocuğun Fiziksel – Motor Gelişimi

Okul öncesi yılları, bağcık bağlama ve gömlek ilikleme, kayma, sıçrama ve dengede durmanın öğrenildiği zamanlardır. Bu gibi eylemler, OÖÇ’un giderek artan büyük ve küçük kas kontrolünü teşvik ederler. Buna rağmen, okul öncesi öğretmenleri, küçük kas aktivitelerini teşvik edecek çevrenin hazırlığına oldukça dikkat etseler de, büyük kas hareketi için imkanlar tanımayı ihmal etmektedirler (Weinstein, 1987).

Büyük kas hareket merkezlerinin mekana gereksinimi vardır. Çoğu OÖÇEM, bu sorunu, büyük kas aktivitelerini dış oyun alanlarına taşıyarak çözmeyi denemektedir (Moore ve diğ., 1979a; Shaw, 1987). Halverson ve arkadaşları (1973), özellikle dış mekan kullanımının iklim nedeni ile gerçekleşemediği bölgelerde, OÖÇ’lar için bir iç

hareket merkezinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bir hareket merkezi, büyük tırmanma ekipmanını barındıracak kadar geniş olmasa da, oyuncak fasulye torbalarını atmaya ve dengede durmaya, zıplamaya, boğuşmaya yetecek büyüklükte bir mekan olabilir. Hareket merkezi, herhangi bir diğer aktivite merkezi gibi serbest-oyun seçenekli olarak kurulabilir ya da her gün belirlenmiş bir zamanda, geniş bir açık mekan olarak kurulup daha sonra demonte edilebilir (Weinstein, 1987).

Hareket merkezlerinde, geniş bir beceri yelpazesi sağlamanın şart olduğunu belirten Herkowitz (1978), bu yelpazenin oluşturulmasında üç yol önermektedir:

- Öğrenme mekanları çubuk, top, merdiven, barfiks gibi ekipmanların, yüksekliği, ağırlığı ve boyutu değişken olan, çoklu parçaları bulundurmalıdır.
- Çocukların kendi beceri düzeylerine uygun olarak ayarlayabilecekleri ekipman bulundurmak faydalıdır (ör. çocukların dikliğini değiştirebilecekleri bir kaydırak, düşey standartlara uygun ve çocuk zıplamadan alçaltılıp yükseltilebilen bir çubuk vb.).
- Çocuklara, doğalarından dolayı geniş bir beceri alanı kazandırabilecek bir ucu geniş, diğer ucu gittikçe daralan bir yürüme tahtası benzeri bir ekipman verilebilir.

Kendini değerlendirme araçlarının, çocukların beceri ve gelişimlerini test etmeleri için, hareket merkezinin içine inşa edilmelerini önerir. Çocukların ne kadar yükseğe tırmanabildiklerini akıllarında tutabilmeleri için, merdivenin her basamağı farklı bir renge boyanabilir.

Weinstein (1987) ise, geniş hareket aktiviteleri için uygun fiziksel olanaklar sağlanırken, uygun olmayan koşma, tırmanma ve kaba itişme oyunlarının diğerlerinden ayrılmasını, bu oyunlara farklı bir fiziksel çevrede olanak sunulmasını önerir.

4.2.4. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimsel İhtiyaçları

Okul öncesi çocuğun gelişimsel ihtiyaçları, fiziksel çevre ile bağlantı kurularak 4 başlıkta incelenecektir.

a. Emniyet ve Güven Duygusu

Konforlu ve tahmin edilebilir çevrelerin, emniyet ve güven duygularını arttırdığını ve çocuk gelişiminde kritik oldukları araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. OÖÇ'lar kendilerini emniyette hissetmedikçe fiziksel çevrelerini keşfetmeyeceklerdir (Little ve Ryan, 1978). Bu keşifler bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim için çok önemlidir.

Mimari nitelikler dokunmaya davet eder ve emniyet hissi verilerse, dokunsal duyuların, emniyet mesajı iletiminde OÖÇ için önemli olmaları sebebiyle, OÖÇEM güvenli bir yuva olarak kabul edilebilir (Bettelheim, 1974). Zemin kotunda, tavan yüksekliğinde, aydınlatmada, renklerde ve diğer fiziksel elemanlarda belli değişimlerin konforlu, ilgi çekici ve güvenli bir yer duygusunu zenginleştireceği düşünülmektedir (Olds, 1987; David ve Weinstein, 1987).

b. Sosyal Temas ve Mahremiyet Hissi

OÖÇ'lar da insan varlığı gibi, mahremiyet hissi vasıtası ile, başkalarının kendilerine erişimini kontrol eder (Laufer ve Wolfe, 1977; Zeegers ve diğ., 1994), paylaşılan mekanlarda uzlaşmayı öğrenir (Houseman, 1972), yalnız kalma gibi gibi özerklik konularını dile getirir (Greenman, 1988), kendilerini çevrelerindeki karmaşadan uzaklaştırır (Prescott ve Jones, 1972), becerilerini sağlamlaştırır, ustalığın ya da eşsiz bir ürün yaratmanın zevkini tadar (Minuchin ve Shapiro, 1983), gözlem yolu ile yeni durumlara hazırlanır (Olds, 1987) ve kendilerini geliştirmeye çalışırlar (Altman,1975). OÖÇ'ların, bölgesellik mekanizması sayesinde, mahremiyetlerini sağlayabilmelerinin bir yolu da, belli özel bir alanı, kendi kullanımları için belirlemeleri ve hatta başkalarına karşı korumalarıdır (Altman, 1975).

Buna rağmen, çocuğun hem fiziksel, hem de sosyal çevresi, OÖÇ'un mahremiyet arayışını destekleyebilir ya da destekleyemeyebilir. OÖÇEM ortamı genellikle, OÖÇ'ları, güvenilir olarak koruma ve sürekli nezaret için tasarlanmaktadır. Fakat OÖÇEM çevrelerinin, çocukların mahremiyet haklarına saygı duyulan (Hildebrand, 1991), "yetişkinlik anılarının sihirli yerleri" (Greenman, 1988) olarak yaratılması mümkündür. Yetişkinlerin hatırladığı bu "özel yerler" sık sık dolaplar gibi iç mekandaki yerleri ve büyük bir elma ağacı ya da orman yolu gibi dış mekandaki yerleri içerir (Dovey, 1990).

Günden güne daha fazla sayıda OÖÇ'un kayıt olduğu ve uyanık zamanlarının çoğunu geçirdikleri OÖÇEM tasarımında, fiziksel çevrenin OÖÇ'un mahremiyet arayıcı davranışı ile ilişkisini göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir.

c. Çevresel Yeterlik

Çevresel yeterlik, "kişinin kendi hedeflerini yerine getirmek ve deneyimini zenginleştirmek için çevresini kullanma bilgi, beceri ve kararlılığı" olarak tanımlanabilir (Saegert ve Hart, 1978a, 1978b). Çocuklar çevreleri ile meşgul iken kendilerini yeterli hissetmiyorlarsa, yetişkin olduklarında çevreyi değiştirme ya da yönetmede yer almamaya daha yatkın olabilirler.

Konstrüktif oyunun sağladığı psikolojik ve sosyal yararları anlamak için, yetişkin rollerinin öğrenilmesinin, duygusal karmaşa ile uğraşma imkanının, mekansal ilişkilerin keşfinin, kişinin kendi yerini oluşturmalarının ve belki de hepsinden en önemlisi, çevresel yeterlik hissinin gelişiminin göz önüne alınması gerekir (Hart, 1987).

Fiziksel çevrenin yerleşim planının kavranabilir olması yeterlikte rol oynayabilir (Little ve Ryan, 1978). Röperler ve sınırlar gibi çevresel ipuçlarının da, OÖÇ'ların fiziksel çevreyi algılamalarına yardımcı olmaları ve aktivitelerin planlanmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırmaları nedeniyle, OÖÇ'un fiziksel çevresindeki yeterlik hissinin gelişimine katkıda bulunabilecekleri düşünülmektedir.

d. Özdeşlik duygusu

OÖÇ'un kimlik duygusu ile ilgili çocuk gelişimi ve çocuk bakımı alanlarında çok az yazı yazılmıştır, fakat çocuk öyküleri yazarları bu konunun önemini farkındadırlar. Az sayıda, çevre planlama ve tasarım profesyoneli bu konu ile ilgili çalışmalar yapmışlardır (Muntolana-Thornberg, 1982; Rudovsky, 1964).

Proshansky ve Fabian (1987) çalışmalarında, 'yer kimliği' dedikleri kuramsal bir yapıyı tanımlarlar. Yer kimliği, fiziksel çevre algısıyla ve kişinin kendini tanımasıyla ilgili kişinin kendi kimliğinin bir strüktürü olarak (Proshansky ve Fabian, 1987) tanımlanabilir. Kişinin, içinde yaşadığı fiziksel dünya üzerine geliştirdiği fikirler için bir konsepttir. Bunlar sadece çevrenin fiziksel özelliklerine değil, yerlerin sosyal anlamda özellikleriyle de ilgilidir (Lindholm, 1995). Bu şartlar hem belirli settinglerle (Barker, 1968a, 1968b) veya setting tipleriyle, hem de settingler arasındaki ilişkilerle alakalıdır. Çevrelere olan pozitif bağlılığı (yer sahiplenmesi) ve daha negatif yüklü mekansal ilişkileri de içerirler. Proshansky ve Fabian (1987) ev, mahalle ve OÖÇEM'ni, çocukların 'yer kimliklerini' yarattıkları üç önemli ortam olarak görürler.

4.2.5. Oyunun Tanımı ve Okul Öncesi Çocuğun Gelişimindeki Önemi

Oyun, OÖÇ'un gördüklerini, duyduklarını sınavıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney alanı, doğal bir öğrenme, yaratma ortamı; OÖÇ'un özgürlüğü; diğer çocuklarla en doğal anlaşma ortamı; gelişmesi ve kişilik kazanması için sevgiden sonra gelen en önemli ruhsal besinidir.

Asırlar boyunca, farklı kültürlerden gelen çocuk oyunlarının genellikle benzer özelliklere sahip olması nedeni ile oyun evrenseldir. Oyun çocukluk çağı için temel bir ihtiyaçtır ve öğrenme deneyiminin tam karşılığıdır. Kuramcı ve araştırmacılar

Froebel, Dewey, Montessori, Piaget, Elkind, Smilansky, ve diğerkleri, çocuğın gelişiminde oyunun önemi üzerinde durmuşlar, sağlıklı büyüme ve gelişmenin çocuğın sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini içerdğini savunmuşlardır (Thompson ve diğ. 1997). OÖÇ hayatında oyunun öneminin bilinci, son yıllarda ocuk oyunları için yeni program ve çevrelerin yaratılması noktasına kadar gelişmiştir.

Piaget (1964), “özümseme” ve “uyarlama” olarak adlandırdığı gelişimin iki tamamlayıcı özelliğine dikkat çekmektedir. Bunlar, öğretmenlerin ve ebeveynlerin OÖÇ’ları yapısal olmayan oyun ve yapısal öğrenmeye teşvik etmesinin nedenidir.

Çocuğın gelişiminin çoğu, spontane olarak yapısal olmayan alanlarda, çocuğın kendi keşif ve icadından öğrendiği, geliştirdiği oyun sırasında oluşmaktadır. OÖÇ’lar meşgul insanlardır. Dokunmayı, koşturmayı, kazmayı, dürtmeyi, sallamayı, dinlemeyi, koklamayı, dökmeyi, çevrelerinde yeni ve ilgi çekici ne varsa oynamayı severler (Wilson, 1995). Diğerk yandan, ocuk için oyun ve öğrenme, oyun ve iş, ya da düşler ve gerçekler arasında kesin bir çizgi yoktur. Okul öncesi çocuğu, kuralları, rolleri, sosyal durum ve imkanları keşfetmek, yaratıcı ve keşifsel gereksinimlerini karşılamak için oyun oynayacağı alana ihtiyaç duyar (Strom, 1980; Moore ve diğ., 1994).

OÖÇ, yaşam için gerekli olan davranış, bilgi, beceri vb. şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. İnsan ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanma, kadın-erkek, ana-baba, öğretmen-öğrenci rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. OÖÇ’un kişiliği, oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir, yetenekleri daha iyi görülebilir, gelişmesi daha iyi yönlendirilebilir.

4.3. Bölüm Sonuçları

Ev, mahalle ve OÖÇEM, ocuğın deneyimleri sonucunda sosyalleşmesini sağlayan ve varlığını belirleyen 3 önemli ortamdır. Bu bölümde çocuğın gelişimsel aşamaları incelenerek, OÖÇ’ların sosyo-duygusal, bilişsel-algısal-entelektüel ve motor-fiziksel gelişimleri, fiziksel çevreleri ve deneyimledikleri mekanın özellikleri ile ilişki kurularak açıklanmaya çalışılmıştır.

OÖÇEM tasarımının, fiziksel çevrenin kişiselleşmesini sağlayacak, OÖÇ’ta mekanın bir parçası olması hissini yaratacak, geniş-açık alanlardan sakınılarak, öğrenme

mekanlarının kurallarının öğrenilmesini ve hissedilmesini kolaylaştıracak bir ev ortamı ve imajı yaratacak şekilde yapılmasının, OÖÇ'un sosyo-duygusal gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

OÖÇ'un bilişsel-algısal gelişimi açısından, öğrenme mekanlarının organizasyonunun niteliği, tanımlanmış aktivite merkezleri ve buradaki araçların karmaşıklığı, OÖÇ'ün yönlendirilmesini ve fiziksel çevreyi algılamasını kolaylaştıracak, röper noktaları, sınır ve engeller gibi çevresel ipuçlarının varlığı oldukça önem taşımaktadır.

Çevresel niteliklerin, duyular ile edinilen enformasyonu etkilemesinin olasılığı gibi, hareket, sorgulama, yoğunlaşma ve sosyal etkileşim için fırsatlar hazırlayan eğitim ortamları da, kişinin çevreyi ve mesajlarını anlama tavrında olduğu gibi, çevre içerisinde, çocukların kendi yerlerini anlamalarına da katkıda bulunacak bu yerleşimler içerisindeki etkileşimlerden çocukların çıkaracağı mesajları etkileyecektir (Cohen ve Trostle,1990). OÖÇEM tasarımlarının OÖÇ'ların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.



BÖLÜM 5. OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE FİZİKSEL ÇEVRE İLİŞKİLERİNE İLİŞKİN KURAM, YAKLAŞIM VE UYGULAMALAR

5.1. Giriş

Okul öncesi yıllar süresince, çocuğun fiziksel büyümesi hızla gerçekleşmekte ve el-göz koordinasyonu gibi önemli fiziksel yetenekler her gün gelişmektedir. Çocuk, içinde yaşadığı dünyanın mantığını kavramakta daha becerikli hale gelmekte, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal becerileri kullanmaya alışmakta ve kendisinin de bir birey olduğunun farkına varmaktadır (Lawton, 1988).

Piaget (1926, 1951, 1952), Montessori (1963, 1964a, 1979) ve Werner (1949) gibi kuramcıların eserlerindeki belli başlı kuramlar, çocuğun çevresiyle etkileşiminin gelişiminin temeli olduğunu, çevrenin de bilişsel gelişim üzerinde ölçülebilir fiziksel bileşenler içerdiğini vurgulamaktadır. Çocukların keşfederek, deneyerek öğrenmeleri nedeni ile, kaynak bakımından zengin bir fiziksel çevreye ihtiyaç duydukları kabul edilen bir gerçekliktir.

Çocuğun gelişimi hakkında yapılan çalışmalarda, çocukların fiziksel çevreye aktif katılımının önemine ilişkin çeşitli perspektiflere bir takım isimler verilmiştir. Bunlar: “etkileşimcilik” (Day, 1983), “gelişimsel-etkileşim yaklaşımı” (Shapiro ve Biber, 1972), “bilişsel gelişimsel görüş” (Kohlberg, 1968) olarak sıralanabilir. Terminolojiye bağlı olmaksızın, “bilişsel gelişimsel görüş”, Kohlberg tarafından açıklanan (1968), eğitimin beslenmesi gereken algısal ve etkisel yapıların, çocukla çevresinin etkileşiminden, böyle bir etkileşimin izin verildiği ya da beslendiği çevrelerde, doğal olarak ortaya çıktığı inancını yansıtır.

Geleneksel olarak, çocuk-çevre ilişkisi kuramları (Barker, 1968a, 1968b; Gump, 1975, 1978) ve insan davranışının ekolojisi kuramları (Bronfenbrenner, 1977a, 1977b, 1979a, 1979b) çevrenin fiziksel yönleri üzerine yoğunlaşmamış ve çocukların çevre-davranış ilişkilerini anlamada yeterli bir temel oluşturamamıştır. Örneğin, Barker’ın davranış-çevre settingi kavramı, sosyal ve davranışsal fenomenlerin ölçülmesine odaklanmıştır. Gump’ın (1978) okul öncesi ve ilkökul ortamlarının incelemesinde, fiziksel çevrenin rolüne bir sayfadan az yer vererek, bunun yerine

öğrenci motivasyonu, öğretme yöntemleri, öğrenme mekanı aktiviteleri vb. konulara daha fazla önem vermiştir.

Stokols daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirmiştir (Stokols, 1981; Stokols ve Shumaker, 1981). Etkileşimsel bakış açısı, bireyin ve grupların, ortamları yaratma ve değiştirmedeki aktif rolünü vurgulamakta ve kişilerin, toplumsal birimlerin ve fiziksel çevrenin analizine katılmaktadır. Diğer bakış açılarına zıt olarak, Stokols'ün analizi, yer kavramı (davranışın coğrafi ve mimari bağlamı), insanlar ve yerler arasında çift yönlü etkileşimler, toplumsal ve grup birimleri bağlantılarına yoğunlaşmaktadır.

Bu iki araştırmanın sonuçları, çocukların her günkü bilişsel gelişiminin ekolojik, etkileşimsel ve işlemsel koşullarda görülebileceği fikrini güçlendirmektedir. Bugüne kadar ki bulgulara göre, Moore (1987) bilişsel gelişimi, birey olarak çocuğu ya da grubu saran, tüm ekolojik çevrenin bir işlevi olarak tanımlar. Gündelik davranışların ekolojik durumunu anlamamanın, önemini vurgular.

Gelişim psikolojisindeki erken yaklaşımlardan farklı olarak, çevrenin, bilişsel gelişim üzerinde, ölçülebilir bir etkisi olan fiziksel bileşenler içerdiği ortaya çıkmıştır. Fiziksel çevre ile ilişkili kuramlardaki mevcut bilgi birikimi, fiziksel unsurlara ek olarak, aynı zamanda çevrenin sosyal bileşenler içerdiğini görmenin önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle bilişsel gelişime ilişkin kuramlardaki güncel açıklamalar, sosyal ve fiziksel etmenleri bir bütün olarak önemsemektedir. Bu alandaki bilgiler, bu ikisi arasındaki etkileşimi ve etkileri anlamamanın gerekliliğini oldukça açık bir biçimde göstermektedir (Moore, 1987).

5.2. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkisine İlişkin Kuram ve Yaklaşımlar

Okul öncesi çocuğun gelişimi ve fiziksel çevre ile ilişkisine ilişkin kuram ve yaklaşımlar 7 başlıkta incelenecektir.

5.2.1. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram, öğrenmedeki gelişimi, başlangıçta Piaget ile ve son zamanlarda bilgi işlem kuramcıları ile birlikte, çocukların nasıl düşündükleri ve bilgiyi işledikleri yoluyla açıklar (Black ve diğ., 1992). Jean Piaget, çocuk gelişiminde kavramanın ana kuramını geliştirmiştir. Bilişsel gelişim, düşünme işlemlerinden ve çocukların yaşadıkları dünyadan nasıl öğrendiklerini anlatır. Bu çalışma alanında problem

özme, hafıza, yaratıcılık ve mantıksal ve soyut düşünme kapasitesi içerisindeki işlemler bulunur. Burada bilişsel gelişmeden söz edilirken, çocukların dünyayı entelektüel bir biçimde anlaması ve problemlerin üstesinden gelirken ortaya çıkan düzenli değişiklikler kastedilmektedir. Çocuk gelişim uzmanları olarak, Piaget ve takipçileri, çocukların dünya görüşlerinin anlaşılması üzerinde derin bir etkisi olmuş olan bilişsel gelişime ait bir evre kuramını detaylandırmışlardır (Salkind, 1990).

Piaget'nin çalışmaları, onu fiziksel ve sosyal sistemlerin niceliksel olarak farklı kısımlardan oluştuğu inanışına götürmüştür. İlgisini çocukların davranışlarını gözlemlemeye yönelttiğinde, sistemlerin yapıları ile ilgili bu fikirler, çocukların düşünmesi ve muhakemesinin gelişmesi kuramını bir araya getirmesini açıklarken etkili olmuştur. Ulaştığı önemli bir kuramsal bulgu, çocukların düşünme ve muhakeme işlemlerinde bilgiyi işlemelerinin, yetişkinlerinkinden niteliksel olarak farklı olduğudur. Bu, çocuklar büyüdükçe, düşünmedeki değişimlerin sadece daha iyi düşünme sorunu olmadığı, ya da gelişmenin sadece belirli düşünme yöntemlerinde olmadığı anlamına gelmektedir. Örneğin 6 yaşındaki bir çocuk, 3 yaşındaki bir çocuğun düşündüğünden farklı bir biçimde düşünür (Lawton, 1988).

Bilişsel gelişimle ilgili bu kuram ile donatılmış olarak, Piaget öncelikle sorun çözme davranışlarını ve denemelerini kendi çocuklarında gözlemlemiştir (Piaget,1951, 1952). Daha sonra, daha büyük çocukların mantık muhakemesi ve kavramları anlamayı gerektiren problemleri çözme denemelerini gözlemlemiştir (Inhelder ve Piaget, 1958). 1930'larda çocukların düşünmeleri üzerine yapılan bu çalışmalar Piaget'nin "gelişim kuramı"nı denemesi ve bir dizi gelişim evrelerine dayanan bir kuram oluşturma denemeleri olarak görülmektedir. Bu evreler, çocuğun gelişmenin her bir evresinde, bilgiyi nasıl değişik bir biçimde inşa ettiğini göstererek, zihinsel muhakeme seviyeleri ile ilgilidir. Çalışmalarının sonuçları onu, bilişsel gelişimin dört evrede gerçekleştiğini ortaya atmaya sürüklemiştir:

- Duyumlara dayalı hareket evresi" (doğumdan 2 yaşına kadar),
- "işlem öncesi evre" (2 yaşından 7 yaşına kadar),
- "somut işlem evresi" (7 yaşından 11 ya da 12 yaşına kadar),
- "formel işlem evresi" (11 ya da 12 yaşından geç ergenliğe kadar).

Bu çalışmada, çocuk gelişim kuramları bağlamında okul öncesi çocuklarının eğitim çevreleri üzerine odaklanıldığı için, Piaget'nin yaklaşık iki yaşından altı ya da yedi yaşına kadar süren, "işlem öncesi evre" adı verilen, çocuk gelişiminin ikinci evresi üzerinde durulacaktır.

Bazen okul öncesi yıllar da denilen işlem öncesi evre yıllarında çocuklar, cisimleri ve olayları önce kendi kişisel bakış açılarından değerlendirir, başkalarının bakış açılarını hesaba katmakta güçlük çekerler, benmerkezcidirler. Bu dönemde çocuklar, ilk önce sebep-sonuç ilişkileri ile ilgilenirken zorlanırlar. “Bu düğmeye basarım ve ışık yanar (ya da söner)” gibi basit sebep-sonuç ilişkileri hakkında bilgileri vardır. Fakat 3 yaşındaki bir çocuğa, suda yüzen ve suyla dolmuş plastik bir geminin neden battığı sorulduğunda cevabı “çünkü çok büyük” olacaktır. Suda yüzen bir iğne gösterildiğinde aynı çocuk, “yüzüyor, çünkü küçük” cevabını vermiştir. Bu dönemde, çocuklar ortak özellikleri olan cisim ve olayları doğru sıraya koymanın ve sınıflara ayırmanın “mantığını” yavaş yavaş kavramaya başlamıştır. Sayı, uzunluk, ağırlık ve nicelik kavramları hakkında hala sadece sezgisel bir anlayış hakimdir (Lawton, 1988).

İşlem öncesi evre, çocuğun dili oldukça iyi kullanabildiği, dış dünyayı semboller ve imgelerle tasvir etmek, bu tasvirlerle zihinsel olarak uğraşmak gibi içselleştirilmiş düşüncelere yatkın olduğu, gelişimin okul öncesine ait dönemidir. Bu içsel düşünceler, sistemli ve birbirleri ile olmaktan uzaktır. Bu somut işlem evresinde kazanılan bir özelliktir. Örneğin, çocuk uzaysal cisimleri, elleri ile fiziksel olarak eş zamanlı manipüle etmeden zihinsel olarak manipüle edebilir, fakat ters döndürülebilirlik olarak bilinen zihinsel bir işlemi, ilk yapıldığı düzenin tersi bir işlemle tekrar etme kabiliyetinden yoksundur. Çoğu çocuk gelişim merkezleri bu dönemi, emekleme çağındakiler (1-1 ½ ya da 2 ve 3 yaş) ve daha büyük okul öncesi çocukları (3 yaşından 5 yaşına kadar) olmak üzere iki alt-döneme bölerler.

Bu dönemde, çocuklar artan bir şekilde sembollerini oluşturabilir ve kullanabilir hale gelirler. Cisimleri ve deneyimledikleri olayları temsil edecek değişik türlerdeki sembol sistemlerini kullanma hakimiyeti kazanırlar. Bu sembol sistemlerinin en önemlisi ise, dilin gelişmesidir. Deneyimler, sunum yeteneği, zihinsel olarak gelişimin işlem öncesi dönemini ortaya çıkarsalar da, çocukların tasvirleri hala yetersiz kaldıklarını gösterir. Bu dönemdeki çocuklar sadece olma / var olma halini tasvir edebilir, bir halden başka bir hale gerçekleşen dönüşümü algılayamazlar (Salkind 1990).

Ömrü boyunca, çevrenin canlı organizmalar üzerindeki etkileri ile canlı organizmaların çevreye sonradan uyum sağlamaları arasındaki ilişkiye merak duyan Piaget, çocukların çevreleri ile etkileşimlerini düzenlediklerini, yeni anlayış veya bilgileri varsa, bu düzeni uyarladıklarını ya da değiştirdiklerini ileri sürmüştür. Düşüncenin düzene konulmasına “şema” adı verilmiştir. “Özümseme” çocuğun mevcut şemaya yeni fikir ve kavramlar yükleme denemelerini temsil etmektedir.

“Uyarlama” çocuğun yeni bilginin bir sonucu olarak “şema”da gerçekleştirdiği değişimdir. Çocuklar büyüyüp çevreleri ile daha çok deneyim yaşadıkça, düşüncelerindeki denge sık sık bozulur. Piaget mevcut fikirlere ait bu tatminsizlik ya da dengesizliğin, çocuğu yeni bilgiyi uyarlamaya ve “şema”yı değiştirmeye motive ettiğini söylemektedir (Black ve diğ., 1992).

5.2.2. Fizikososyal Yaklaşım

Freud’un çalışmaları bugün çocuk gelişimi adı verilen bilim bütününe, belirgin bir katkı sağlamıştır. Fizikososyal gelişim, Sigmund Freud’un ilk çalışmalarına olduğu gibi onun en iyi bilinen takipçisi Erik Erikson’un (1951, 1963) çalışmasına dayanır.

Fizikososyal gelişim, bireylerin kişiliklerini ve duygusal oluşumlarını tarifler. Yaşadıkları toplumun gereklilikleri ile uzlaşabilmek için duygusal ve biyolojik ihtiyaçlarını gösterir. Bir bireyin olgun olmadığı ya da ilişki oluşturamadığı söylendiğinde, ya da başka bir kişinin, tam tersine olgun, güvenilir ve üretken olduğunu söylendiğine fizikososyal bir çerçevede gelişimden söz edilir (Salkind, 1990). Freud kişiliğin fiziksel yapılarla çok benzer bir biçimde büyüyüp geliştiğine, oluşturulup detaylandırıldığına inanmaktadır.

Freud’un önerileri, Reich ve Horney gibi birçok başka ünlü psikolog tarafından yeniden yorumlanmıştır. Fakat çalışmanın konusuyla ilgili en iyi bilinen yorum, Erik Erikson’un yorumudur. Erikson’un ilk ilgi alanı çocuklar olmuş, ilk bilimsel gözlemleri ise çocukların oyunundan çıkmıştır. Freud’a dayanan kuramında Erikson, Freud’un tanımladığı bir dizi bedensel duyumsamanın, aynı zamanda belirli bir kültürde çocuklar için bir anlamı olan bir dizi sosyal deneyimle birlikteliğini göstermiştir (Erikson, 1963).

Freud’un tersine Erikson, öncelikle toplumsal güçlerin çocuğun gelişimini hangi yollardan etkilediği ile ilgilenmiştir. Erikson geliştirdiği kuramında, gelişmekte olan çocukta toplumun beklentilerine cevap olarak oluşan bir takım gelişimsel krizleri açıklar.

Freud’un kuramında cinsiyetin önemi ve farklı gelişim seviyelerindeki belli ihtiyaçların derecelendirilmesi ile ilgilendiği yerde, Erikson’un (1963) çalışması, gelişimin toplumsal bileşenine odaklanmış ve “epigenis” adı verilen, çocuğun kişiliğinin farklı kısımlarının, her bir kısmın kendi özel bir “üstünlük” zamanı varmış gibi, farklı psikolojik sistemlerin farklı gelişim evrelerinde açılması üzerine temellendirilmiştir. Erikson, bir çocuğun kişiliğinin gelişim işlemini, fiziksel gelişim

işlemleri karşılaştırmıştır. Bedenin farklı bölümlerinin birbiriyle uyum içerisinde farklı zamanlarda gelişmesi gibi, çocuğun kişiliğinin bileşenleri de birbiriyle ilişkili bir dizi evrelerden geçerek oluştuğu ise Erikson' un kabul gören bir başka bulgusudur.

Erikson, Freud'un ilk deneyimlerin gelişim üzerinde sürekli bir etki yarattığı bulgusunu paylaşmaktadır. Freud için olduğu gibi, Erikson için de, fizikososyal gelişmenin her evresi, daha önceki evrenin sonuçları üzerine inşa edilir ve bu sonuçlarla işbirliği içerisindedir.

Erikson, fizikososyal gelişmenin sekiz evrede oluştuğunu ortaya koyar: "güvene karşı güvensizlik evresi" (doğumdan 1 ½ yaşına kadar), "özerkliğe karşı kendinden kuşku duyma evresi" (1 ½ yaşından 3 yaşına kadar), "girişime karşı suç evresi" (3-6 yaş), "çalışkanlığa karşı ikinci derecelik evresi" (12-18 yaş), "yakınlığa karşı yalıtım evresi" (genç ergenlik), "üretkenlik ve durgunlaşma aşaması"(yetişkinlik), "bütünlüğe karşı umutsuzluk evresi (olgunluk), "girişime karşı suç evresi" (kendi bakımı) üzerine odaklanmıştır.

5.2.3. Davranışsal Yaklaşım

Erikson'un fizikososyal kuramı, 5.2.2. başlığında bahsedildiği gibi, cinsel olgunluk diğerlerinin dikkatini çekmede ve onlarla yakınlık kurmada kısmen sorumludur. Bu, sinirsel olgunluğun ve deneyimlerin soyut düşüncenin gelişimine yol açan belirli işlemlerin kazanılmasını mümkün kıldığı Piaget'nin kuramında da ifade edilmiştir.

Bu kuramlar, fiziksel ve sosyal çevrenin gelişimdeki rolünü, değişen derecelerde algılar, ancak sadece bu çevresel etmenler bir değişim yaratmak için biyolojik etmenlerle etkileşim halinde olduğunda önemsenir. Çevresel etkileşim, bu kuramlar içerisinde biraz önem kazanmaya başlasa da hala ikinci planda oldukları düşünülmektedir.

Buna karşın, "davranışçılık" adı verilen önemli bir kuramsal yaklaşım, çocuk gelişimi için, çevrenin ve çevresel etmenlerin önemini daha fazla vurgular. Biyolojik ve olgunluğa ait etmenlere, nispeten daha az önem verir. Davranışçılık, gelişim sürecini, öğrenmenin toplam etkileri olarak gören bir bakış açısına sahiptir.

Davranışçı kuramcılar çocukların davranışlarının, biyolojik veya olgunluğa ait etmenlerden çok, çevrelerindeki elemanlara tepki olarak değiştiğini savunmaktadırlar. Çocukların davranışları, yeni çevrelerde kazandıkları deneyimlerin sonucunda değişir. Piaget'nin çocuklar ve yetişkinler arasındaki

niteliksel ayrımı vurgulanmaktadır. Bu bakış açısında, niceliksel bir ayrım vardır; yetişkinler, birçok farklı çevreyle haşır neşir oldukları için davranış repertuarlarında daha fazla tepki ve deneyime sahiptirler. Prensipler ve mekanizmalar gelişim boyunca sabit kalırlar. Bireyin yapısının nasıl oluştuğundan ya da kendi deneyimlerinden ne anladığından bahsetmek yerine, çevrenin yapısının nasıl oluştuğundan ve sağladığı deneyimlerden bahsederler. Bu davranışsal repertuarlarının zenginliği ve çeşitliliği, ya da bir deneyim birikiminin oluşumu, bir kişiyi diğerinden farklı kılma etkisini yaratır (Salkind, 1990).

Davranışçılık tarihinin önde gelen kişileri I. Pavlov, J.B. Watson, E.Thorndike, ve F.B. Skinner, ve Geller'dır. Bu kuramcılarının hepsi, davranışların nasıl öğrenildiğini açıklayan bir dizi temel prensip kurmaya çalışmıştır. Watson'ın (1913) organizmanın çevresel desteklenme ile biçimlendirdiği tarafsız, bilimsel ve davranışla sınırlı deneysel psikoloji içerikli davranışçılığa girişi; Hull'ın (1966) insan davranışına, organizma ile çevre arasındaki etkileşimlerin bir işlevi olarak bakan "hypothetico-deductive" kuram yaklaşımı; Skinner'ın (1963) pozitif destekleme kullanımı ile canlı organizmaların davranışını değiştirmesinin kuramsal olmayan ampirik işlemleri ve Geller'ın (1987) çevresel sorunların analizi için "Skinner'ci operant öğrenme kuramını" uygulaması sıralanabilir. Bu öğrenme yasalarının çocukları nasıl etkilediğini göstermek için en çok çaba sarf edenler Skinner ve onu takip edenlerdir.

Davranışçılara göre, öğrenme mekanizması tüm yaştaki çocuklar, yetişkinler ve hatta hayvanlar için bile doğruluğunu korur. Davranışçılar evre kuramcıları gibi bir dizi niteliksel değişimler yerine gelişim sürecinde bir devamlılık olduğuna inanmaktadırlar (Wapner, 1995).

Davranış bilimciler gelişim olarak adlandırılan sürecin, bir takım düzenli öğrenilmiş tepkiler olduğuna inanırlar. Kişilerin, öğrenmeden asla duramadıkları ve öğrenebileceklerinin sınırı olmadığı için, davranış psikologları insan hayatı boyunca fenomenler üzerine sürekli tepki göstererek yeni davranış kalıpları geliştirdiklerini ileri sürmektedir.

Skinner'in Gelişim ve Öğrenme Üzerine Görüşü

Amerikalı bir psikolog olan Skinner, bir organizma ile kesişen karmaşık tepkilerin bile çevre tarafından biçimlendirilebileceğini, Pavlo'nun çalışması ile örtüşen çalışması ile göstermiştir. Skinner (1938, 1957) çalışmasında, dürtüleri takip eden tepkilerin, gelecekte benzer durumlarda tekrarlanmasının olası olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Davranışlardaki değişimlerin, davranışı ödüllendirerek “operant şartlandırma” denilen bir çeşit öğrenme, bir prosedürden kaynaklandığını savunur.

Operant şartlandırmada, öğrenme onu takip eden tarafından kontrol edilir. Bir davranışın ardından olanlar daha kolay kontrol edilebildiği için, operant şartlandırma prensipleri, davranışlarda değişiklik yapmak için çevredeki elemanların çalışılmasında, anlaşılmasında ve kullanılmasında daha büyük fırsatlar sunar. Bireyin davranışı, sonucu etkileyen bir araç olduğundan, “operant şartlandırma”ya aynı zamanda “araçsal şartlandırma” da denir.

Skinner’ın (1968) çalışması, bir eylemin amacının, onun doğuracağı sonuçlarla doğrudan ilgili olduğunu, operant şartlandırma durumunda, aslında geçmişte oluşmuş bir eylemin üzerinde çalışıldığını, yanıtın olasılığındaki değişimlerin, eylem özel bir tür sonuç tarafından izlendiğinde ortaya çıkartıldığını belirtmektedir.

Skinner dürtülemeye ve öğrenmeye önem veren bir takım prensipler bulmaya devam etmiştir. Operant şartlandırma prensipleri, “destekleme” (olumsuz-olumlu-ödül-cezalandırma) ve “öğrenmenin gelişim” olduğudur.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçılığın önemi artan değişik bir türü de, sosyal öğrenme kuramı olarak bilinen bir gelişim kuramıdır. Bu ekolün en önde gelen araştırmacıları Clark, Hull, Dollard, Miller, Sears ve Bandura’dır. Bu kuramcılar, davranışların nasıl öğrenildiğini açıklamada canlının doğasına ve katkısına daha çok değer vermeleriyle geleneksel davranışçılardan ayrılırlar. İddiaları, davranışın sadece çevredeki koşulların bir işlevi olarak öğrenilmediği, fakat canlıdaki değişimlerin sonuçları olduğudur (Salkind, 1990).

Bu nedenle, insanoğlunu anlamak için, ağırlıklı olarak insanlarla çalışmaktadırlar. Dil ve hafıza gibi, davranışların belirlenmesinde yardımcı olan, gözlemlenemeyen bazı işlemlerin üzerinde çalışılmasını kabul ederler. Sosyal öğrenme kuramı ve köktenci davranış kuramı arasındaki farklara rağmen, sosyal öğrenme kuramı öğrenmenin çoğu temel prensiplerini kapsar. Sosyal öğrenme kuramcıları, gelişimi davranışçılar gibi görürler. Ancak gelişimi, duygusal bilişsel örgütlenmenin altında yatan bir takım kalıplardaki niteliksel değişimler yerine, yanıtların aşamalı olarak çoğalması olarak görmektedirler (Salkind, 1990).

Belki de sosyal öğrenme kuramının bu alana en büyük katkısı, yanıtların dolaysız dürtülemeye maruz kalmaksızın elde edilebileceğinin farkına varılmasıdır (Bandura

ve Walters, 1963). O halde, çocukların öğrendiklerinin çoğu, başkalarının davranışlarını taklit etmeye olan doğal yatkınlıkları ile ya da onları örnek almakla gerçekleşir. Sosyal öğrenme kuramcıları dolaysız dürtülemenin davranışın üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna inanmaktadırlar. Ebeveynler, gelişimin erken yıllarında çocukların en önemli örnekleridir. Çocuğun dünyası daha sonra genişledikçe, akranlar ve ailenin dışından başka belirgin kişiler de örnek alınır. Sosyal öğrenme kuramı üzerinde yapılan araştırmaların çoğu, öğrenmeyi, taklit etme ve örnek alma yolu ile güçlendiren koşulları belirlemeyi hedeflemiştir.

5.2.4. Etkileşimcilik (Transactionism)

Dewey'in ve Bentley'in (1949) etkileşimci yaklaşımı, kişi ve çevreleri ayrı varlıklar olarak algılamaya karşı uyarır ve kişinin, en ileri derece bilgilerini de kapsayan, davranışlarını sırf kendinin faaliyetleri olarak değil, organizma ve çevrenin tüm durumunun süreçleri olarak görür. Altman ve Rogoff'un da (1987) belirttiği gibi, "bütünün farklı yönleri, bütünün esas ve ayrılmaz özellikleri olarak bir arada varolmaktadır". Bundan önce Lewin'in (1936), kişinin ve psikolojik çevresinin kendisinden ayrı düşünülmeceğine, birey ve çevresinin daha çok aynı alanın parçaları olduğuna inanmakta olduğu bilinmektedir.

Wapner'ın (1995) yaklaşımında ise, çevre içindeki organizma sisteminin analiz edilmeye uygun birim olduğu kabul edilmektedir. Bu kabul, her kişinin, gerçekten tek hücreliden insanoğluna kadar her varlığın, çevre içinde ayrılmaz bir parça olarak var olduğunu ve analizin odağının, her ikisi arasındaki ilişkiler olması gerektiğini vurgular.

Kişinin çevre ile etkileşimleri, eylem ve deneyimleri ile ilgilidir. Bu deneyimler bilişsel süreçlerin tamamını kapsar. Bunlar duyumlara dayalı hareket, algı, düşünme, hatırlama, simgelerle anlatma, dil vb. önemli ve etkin süreçlerdir. Sistemin herhangi bir kısmında bir etkileşimi takiben çevre içindeki bireyin etkileşimleri hakkında görüş belirtilmesinde, eylem deneyimi üç yolu ile birlikte devreye girer. Çevresel kurgunun bilişsel, etkisel ve değersel deneyimlere bağlı olarak kişinin, çevrenin fiziksel, kişiler arası ve sosyokültürel yönleri ile birlikte araştırılmasına önem verilir (Wapner, 1995). Wapner'ın analiz birimi olarak çevre içindeki kişi üzerinde yoğunlaşması onu, kişinin fiziksel, kişiler arası ve sosyokültürel yönleri ile irdelemeye yöneltmiştir. Çevrenin fiziksel, kişiler arası ve sosyokültürel yönleri arasındaki iç ilişkilerini anlamak bireyin yaşam durumunun daha gerçekçi bir ilişki yumağı içinde değerlendirilip analiz edilmesini gerektirir.

Etkileşimci savlar, belirgin olarak birkaç araştırmacının yakın zamandaki araştırmalarında belirginleşmiştir. Barker'ın (1968b) davranış settingi kavramında, Altman (1981, 1990), Altman ve Gauvain'in (1981), çeşitli kültürlerde evin tanım ve anlamının etkileşimci analizinde; Ittelson'un (1973) "Çevre, kuşatıcı, sarıcı, içine çekicidir, hiçbir şey ve hiç kimse ondan yalıtılamaz, onun dışında duran ya da ondan ayrı olarak tanımlanamaz" görüşünde; Lawton ve Nahemow'ın (1973) kişisel rekabet ve çevre baskısı kullanılarak birey-çevre ilişkisinin etkileşimci analizinde; Moos'ın (1979) eğitim çevrelerini kavramsallaştırma ve değerlendirmesinde; Stokols ve Shumaker'ın (1981) settinglerde insanların etkileşimci analizinde; Zube ve arkadaşlarının (1982) peyzaj algısı analizinde; ve Stokols'un (1990) yakın zamanlı "kişisel ve kollektif davranışlar ve özel çevresel settinglerde var olan zorluklar arasındaki etkileşim"i vurgulayan sağlık seviyesini yükseltecek bir sosyal ekoloji geliştirme denemelerinde izlenebilir.

Gelişim psikolojisinde aynı zamanda, kişi ve çevresi arasındaki bağlantıları içeren etkileşimci bir bakış açısı, Piaget'nin (1952) uyarılma ve dengelenme süreçlerinde özümseme ve yerleşme tartışmasında; Riegel (1976) ve Meacham'ın (Riegel ve Meacham, 1978) bilişsel ve sosyal gelişime diyalektik yaklaşımında; Sameroff'un (1975, 1983) gelişim sistemlerinin içeriği ve evrimi üzerindeki tartışmasında; Lerner ve Spanier'ın (1978) çocuk ve aile gelişimine dinamik ve uluslararası bakışında ve Vygotsky'nin (1978) eylem kuramı ve "yakınlığa bağlı gelişim bölgesi" kavramında da mevcuttur (Valsiner, 1988a, 1988b).

5.2.5. Gelişimsel-Etkileşim Yaklaşımı (Developmental-Interaction)

Erken çocuk eğitimine bir yaklaşım da, yirminci yüzyılın gelişimsel ve bilişsel psikolojisini; John Dewey'in (1938) eğitim psikolojisi kuram ve felsefesi ile entegre eden bir yaklaşım olan gelişimsel-etkileşim yaklaşımıdır. Çocukların gelişimi ve öğrenmesi hakkındaki bu yaklaşım, Piaget'nin ve Piaget'yi destekleyen eğitimcilerin kuram ve yaklaşımlarına çok benzemektedir. Bu yaklaşım, bilişsel gelişimle kişisel ve kişiler arası gelişimin birbirine bağımlı ve ayrılamaz olduğu inancından ortaya çıkar. Shapiro ve Biber (1972, s.61) gelişimsel-etkileşim yaklaşımını aşağıdaki gibi tarif ederler:

"Bilişsel işlevlerin gelişiminin –bilgi elde etme ve düzenleme, yargılama, muhakeme, problem çözme, sembol sistemleri kullanma– kişisel ve kişiler arası işlemlerin gelişmesinden –kendine saygının ve kimlik bilincinin gelişmesi, dürtüleri kontrol etmenin içselleştirilmesi, özerk tepki kapasitesi, diğer insanlarla ilişki içinde olmak – ayrı tutulamayacağı, gelişimsel etkileşim yaklaşımının temel prensibidir."

Gelişimsel-etkileşim yaklaşımı tüm öğrenimleri –evde, okulda ve toplum içinde- birbiriyle ilişkili olarak görür. Bir ortamdaki deneyimler, farklı ortamlardaki öğrenmeleri destekler ve genişletir. Sonuç olarak, gelişimsel-etkileşim yaklaşımı entegre müfredatın yerleştirilmesini savunur. Bu yaklaşım, öğretmenin bir müfredat tasarımcısı ve olumlu bir öğrenme mekanı çevresi yaratıcısı olarak rolünü ortaya koyar (Anon, 1993).

İş ve oyun, gelişimsel-etkileşim bakış açısında birbiriyle ilişkilidir. Her ikisi de öğrenmenin gelişimsel olarak uygun ve kültürel olarak duyarlı bir açıdan gerçekleşmesinde ciddi çalışmalardır. Oyun, çocukların çevrelerindeki dünya ile ilişkilerinin bir yansıması, “keşfetme, buluş yapma ve öğrenmenin sağlamlaştırılması için doğal bir ortam” olarak görülmektedir (Shapiro ve Biber 1972). Oyun aynı zamanda, okul işleri ve ev işleri arasında ilişkinin anlaşılması için köprü işlevi görür. Çocukların fantezileri ile oynayabileceği ve gerçek yaşam deneyimlerini canlandırabileceği bir oyun alanı sağlanarak, öğrenme mekanında çocuğun gerçek-yaşam dünyası ortaya çıkarılır. Oyun imkanları, bir öğrenim çevresinin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi geliştiren, önemli kısımları olarak görülmektedir (Anon, 1993). Bu yüzyıldaki ve geçmiştekileri gibi, gelişimsel-etkileşim yaklaşımı, ait olduğu toplumdan evrimleşmiş ve ait olduğu toplumun ihtiyaç ve değerlerine cevap veren bir yaklaşımdır.

Bilgi İşleme Teknikleri (Information Processing Skills)

Bu yaklaşım, çocuğun fiziksel ve sosyal dünyasının “nasıl”, “ne” ve “neden” temaları ile keşfedilmesi ile ilgilenir. Üzerinde önem ile durulması gereken nokta, çocuğun entelektüel ve sosyal becerilerinin gelişimi, yani “bilgi işlem tekniklerinin gelişimi”dir (Lawton, 1988). Cuffaro (1977) bu bakış açısında, çocuğun, beceri, bireysellik, sosyalleşme ve entegrasyon gelişimi üzerine yoğunlaştığını belirtir.

Beceri, çocuğun zorluklarla karşılaştığında, başka çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşiminde, çevre hakkında bir şeyler öğrendiğinde teknik ve bilgiyi etkin bir biçimde nasıl kullandığı anlamına gelir.

Bireysellik, çocuğun özerk işlemlerine –tercih yapma kabiliyetine, risk almada yetersizliğine ve yardım isterken bağımsızlığından ödün vermemesine– önem verir.

Sosyalleşme, erken yıllarda dürtü ve güdülerin kontrolünü ve yeniden kanaliz edilmesini –sırf kendi kendini sevindirmekten uzaklaşmayı– gerektirir. Çocuk büyüyüp sosyal olgunluğa eriştikçe, çeşitli sosyal durumlarda uygun davranma kabiliyeti –ilgi, adil olma, ortaklık, işbirliği– anlamına gelir.

Entegrasyon, çocuğun artan çeşitli deneyimlerinin sentezini yapma kabiliyeti anlamına gelir. Düşünce ve hislerin birleştirilmesidir. Çocuğun sadece kavramaya yönelik işlevi –çeşitli öğrenme deneyimlerinden anlam çıkarma ve onları örgütleme kabiliyeti– değil, aynı zamanda çocuğun büyüyen kendi bilincinin ve kendinin olumlu bir görünümünün gelişmesi anlamına gelmektedir.

5.2.6. Bilişsel Gelişimsel Görüş

Kohlberg'in (1966) cinsiyet rollerinin benimsenmesini açıklayan kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının bir genişlemesidir. Kohlberg, Bandura'nın (1963) sosyal öğrenme kuramına cevap olarak, neden bir erkek çocuğunun kendisini erkek bir bireyi örnek alarak, bir kız çocuğunun da dişi bir bireyi örnek alarak inşa ettiğine ilgi duymaktadır. Kohlberg'in açıkladığı gibi, altı yaş civarındaki çocuklar, cinsiyet kullanımını geliştirir. Biyolojik cinsiyetlerinin ters çevrilemez olduğunu, hep erkek ya da dişi kalacaklarını bu zamanda anlarlar. Bu noktada, kendi cinsiyetlerini tanımlamakla kalmaz, kendi cinsiyetleri ile ilişkili şeylere değer vermeye başlarlar. Bu nedenle, erkek çocuklar taklit edecek erkek örnekler, kız çocuklar da taklit edecek kız örnekler arayacaklardır. Cinsiyet kullanımı yaşından önce, okul öncesi çocukları sık sık cinsiyetler arasında gidip gelebileceklerine inanırlar.

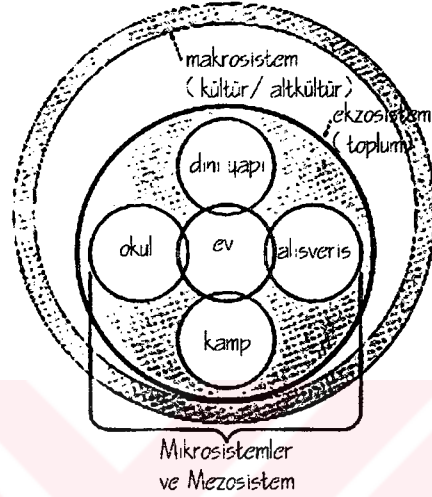
Buna ek olarak, bu yaştaki çocuklar kural koyma ile ilgilendirler. Kişisel deneyimlerinden cinsiyet davranışını yargılayabilmek için kendi kurallarını oluştururlar. Bu kurallar fazlasıyla basitleştirilmiş ve abartılmış olmaya yatkındır, fakat çocuklar entelektüel açıdan geliştikçe katılıkları azalır ve cinsiyet davranışlarında daha fazla serbestlik tanırırlar (Salkind, 1990).

5.2.7. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik sistemler kuramı, çocukların gelişimini çeşitli sosyal sistemlerin etkilediğini iddia eder. Geçmişte çocuk gelişim araştırmalarının çoğu ebeveyn-çocuk ilişkileri ya da aile içi süreçler üzerinde yoğunlaşmıştır. U.Bronfenbrenner (1979a, 1979b, 1986), gelişimi etkileyen etmenlerin çok daha karmaşık olduğu aile içi süreçlerin, aile dışı güçlerden etkilendiğini iddia etmektedir. Bu fikrini ekolojik sistemler kuramında açıklamıştır.

Şekil 5.1 de görülen dört sistemden her biri, diğeri ile etkileşim içindedir. Hepsi çocuğun gelişimini etkiler. Çocuk, dört sistemin çekirdeğindedir. Çocuğa en yakın sisteme **mikrosistem** adı verilir. Sistem çocuğun yakın çevresindeki rollere, ilişkilere ve deneyimlere odaklanmıştır. **Mezosistem**; ev, okul, çocuk gelişim merkezi, mahalle ve dini gruplar gibi çeşitli mikrosistem çevreleri ile ilişki içerisindedir.

Ekzosistem, mikrosistem içerisinde çocukları etkileyen resmi ve resmi olmayan sosyal gruplardan oluşur. Resmi gruplar, ebeveynlerin iş mekanlarını ve yasal ve toplumsal hizmetleri kapsayacaktır. Resmi olmayan gruplara verilebilecek örnekler, ebeveynlerin arkadaşlarını, komşuları ve ailenin genişlemiş bireylerini kapsar. Kitle iletişim de ekzosisteme dahildir. Dördüncü sistem olan **makrosistem**, kültürün açıkta olup çocuğu etkileyen bakış açıları, değerleri, adetleri, yasaları, standartları ve kurallarını tanımlamaktadır (Black ve diğ., 1992).



Şekil 5.1 Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı (Black ve diğ., 1992)

Bu kuramda, çocukların gelişimi daha karmaşık ve holistik bir yaklaşımla gözlenmekte ve çocuklar üzerindeki çalışmalar yapay laboratuvar yerleşimleri yerine doğal çevrelerde yapılmaktadır.

5.3. Okul Öncesi Çocuk gelişimi ve Fiziksel Çevre İlişkilerine İlişkin Uygulamalar

Günümüz OÖÇEM'lerinin eğitim sistemlerinin felsefeleri, 5.2. başlığında detaylı olarak incelenen kuram ve yaklaşımların felsefe ve yöntemlerinden etkilenecek oluşturulmuştur. Bu başlıkta, OÖÇEM'leri uygulamalarında sıkça rastlanan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının kuramları, fiziksel çevreleri ve öğretmenin rolü ele alınacaktır.

5.3.1. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Kuzey İtalya'da 130.000 kişilik bir şehirdir. Loris Malaguzzi tarafından geliştirilen, kentsel erken çocuk eğitim sistemi, Newsweek dergisinin 1991'deki bir makalesine göre, dünyadaki en iyi eğitim sistemlerinden biri olarak göze çarpmış ve

onaylanmıştır. Şehirde 2-6 yaş çocukları için 22 okul, 0-3 yaş çocukları için de 13 bebek-emekleme dönemi çocuğu merkezi faaliyettedir. Son 30 yıl boyunca sistem, Reggio Emilia yaklaşımı olarak bilinen ayrı bir felsefeyi, müfredatı ve çevre tasarımı evrimleştirmiştir.

5.3.1.1. Eğitim Sisteminin Kuramı

Loris Malaguzzi, eğitim programını geliştirirken Ciari, Dewey, Piaget, Vygotsky'nin felsefe ve yöntemlerinden etkilenmiştir. Ciari'nin, sosyal adalet ve reformda, aile-öğretmen dayanışmasının holistik eğitimde izlenen bir yol olduğuna dair; Dewey'in, projeyi temel alan ortamın, OÖÇ'un ilgilerini esas aldığına dair demokratik okul görüşü; Piaget'nin OÖÇ'un çevresi ile etkileşimi sonucu bilgi yapılaşmasının gelişimi süresince giderek arttığına dair; Vygotsky'nin, düşüncenin dilden ayrılmaması gerektiği, sosyal ilişkilerin de öğrenme için bir ortam olduğuna dair görüşleri bu yaklaşımın kuramsal içeriğini oluşturmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımı çocuk, aile, öğretmen, okul, halk ve daha geniş bir toplum arasındaki ilişkilere önem verir (Edwards ve diğ., 1993). Bu açıdan, Dewey'in (1938), toplum içinde çocuğun yerini kalıcı kılmak ve toplumu yapılandırmada okulun rolünü ortaya koymak amacıyla pragmatik olan ile ideal arasındaki dengeyi kurmak için ne kadar çalıştığı hatırlanacak olursa, Reggio Emilia yaklaşımı ile John Dewey arasındaki bağlantı dikkat çekmektedir.

Bu yaklaşımda çocuklar, zengin, güçlü, kuvvetli öğrenme deneyimlerine hazırlıklı olmayı, merakı, ve yoğun ilgiyi sunabilecek kişiler olarak görülmektedir. Vygotsky ve takipçilerinin, çocukların ailesine, öğretmenlerine, toplumlarına, ve çevrelerindeki daha geniş biri dünyaya bağlı oldukları düşüncesine önem verilir. Birbirleriyle ilişki içinde oldukları görülür ve aralarındaki bağlantılar da desteklenir (Edwards ve diğ., 1993).

Reggio Emilia'daki eğitimciler için toplumsal değiş-tokuş öğrenmede gereklidir. Paylaşmalı eylem, iletişim, işbirliği ve hatta çelişki yoluyla çocuklar dünya bilgilerini beraber inşa ederler. Sosyal gelişim, bilişsel gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Reggio Emilia'da ebeveynlerin rolü oldukça önem kazanır. Ebeveynler, ortamı kurmak ve geliştirmek, öğrenme mekanına katılmak, vb. konularla ilgilidir. Buna ek olarak, öğrenme mekanında ebeveyn grupları oluşturarak öğretmen ile birlikte, öğrenme mekanında, öğretimi kurgularlar, sık sık eleştirilerini veya önerilerini sunarlar. Reggio OÖÇEM'nin dinamizmi, tüm alanlarda interaktif katılımın

sağlanması kaynaklanmaktadır. Ebeveynler, rahatça eleştiri yapabilmeli, öğretime aktif olarak katılabilmeli ve sorunları çözmek için kaynak olarak görülebilmelidirler.

5.3.1.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı

Reggio Emilia’da bir OÖÇEM ve fiziksel çevresi, öğretmen ekibinin yanında OÖÇ’un üçüncü bir öğretmeni olarak düşünülmektedir (Katz, 1990). OÖÇ’un yaşı ilerledikçe ve ilgi alanı değiştikçe en az senede bir fiziksel çevresi de değişmelidir. Reggio Emilia’da mekana, farklı yaş gruplarından insanlar arasında keyifli ilişkiler kurmayı teşvik etme, cömert bir çevre yaratma, değişiklik sağlama, seçenekleri ve faaliyeti destekleme gücü ve her tür toplumsal, etkili ve kavratıcı öğrenimi ateşleyen potansiyeli için değer verilmektedir. Mekanın, okul ile beraber, içindeki insanların fikir, değer, bakış açıları ve kültürlerini yansıtan bir akvaryum olduğu düşünülmektedir (Malaguzzi, 1993).

Bu yaklaşımın fiziksel çevresini özetleyen anahtar cümle “sevecen” mekandır. Bu, okulun düzeniyle ilgilidir. Fiziksel ortamın da, öğrenci - öğretmen ilişkisini rahatlatarak ve kolaylaştıracak bir etkisi olmalıdır. Reggio Emilia OÖÇEM içeriğinin, fonksiyonlarının, prosedürlerinin, motivasyonunun ve ilgilerinin hepsi, okuldaki 3 bileşen olan öğrencileri, öğretmenleri ve ebeveynleri bir araya getirmek ve aralarındaki ilişkileri yoğunlaştırmak, düzenlemek için tasarlanmıştır.

Sosyal gelişimin, bilişsel gelişimin ayrılmaz bir parçası olması sebebi ile, mekan, çocuklar arasında rastlaşmalar, etkileşimler ve değiş-tokuşlar sağlayacak ve çocukların problem çözmeye ve sembolik temsile ilgisini besleyecek şekilde planlanır. Okul mekanının bu kullanımı, günlük atmosferi daha çekici kılarken, ilgiyi çevrenin eşsiz yönlerine çeker (New, 1990).

6. bölümde, Reggio Emilia eğitim sistemini uygulayan örneklerde de görülebileceği gibi tipik OÖÇEM; giriş yolu, meydan (piazza), öğrenme mekanları, atölye, öğrenme mekanı mini atölyeleri, kütüphane ve arşivler, personel odası, dış bahçe, iç bahçe ve depo alanlarını kapsar. Bu sistemde “çevrenin şeffaflığı”, “açık hava sergilemesiyle iletişim”, çocuklar arası fikir ve beceri “değiş-tokuşu”, paylaşımı desteklemek konusunun önemi vurgulanır. Tüm çocuk merkezlerinin çatı ışıklıklarının ve zeminden tavana pencerelerinin olması genellikle pek mümkün değildir, fakat yetişkin ve çocukların beraber yaşadığı çevrelerin görsel ve dokunsal niteliğini

zenginleştirmek için ciddi girişimler günden güne programın niteliğinin göstergesi olarak mekan taleplerine katılmaktadır.

Hazırlık dersleri olmadan açık uçlu malzemelerin tamamen serbest olarak kullanımının önemli olduğu Reggio Emilia öğrenme mekanında eğitim, karşılıklı dayanışma ve bilginin karşılıklı yapılaşmasını sağlayabilmek için ortamda, küçük grup tartışmaları şeklinde oluşur. 3-6 yaş yıllarında OÖÇ'ların meta-bilişleri ve anlam-çıkarmaları vurgulandığı için, Reggio Emilia ortamında malzemeler, fikirleri görünür kılabilmek için, oluşmuş zengin bilgiyi teşvik etmek için kullanılır.

Reggio Emilia öğrenme mekanının ortamı, OÖÇ'ların ve öğretmenlerin ilgileri, soruları ve deneyimleri üzerine yapılaşır. Açık-uçlu oluşan ortamda "atölyeler" önem kazanır. Atölyeler, kullanıcılarını dengelerin dışına çıkartarak çocuklara fikirlerini sınama ve oluşturma yönünde yardımcı olmak için, müzik, lisan, grafik, sanat vb. farklı "diller" kullandırır. Atölye görevlisi, bu farklı dilleri orada bulundurma ile görevlidir, çünkü çocukların düşüncelerini birçok farklı ortamda araştırmaları, fikirlerini, daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmek, daha anlamlı kılmak için onlara yardım etmektedir. Örneğin, çizim, kopyalama olarak değil, yeniden keşfetmek şeklinde değerlendirilmektedir. Çizim, bir son değil, yaratıcı sürecin bir parçasıdır.

Mekan bölünmemiştir, düzenli değildir. Konu bölünmeleri önemli değildir. Ortam planlanmış ve öğrenim seviyesine göre düzenlenmiştir, yıldan yıla değişir. Reggio Emilia ortamı iletişimi zengin, karmaşık durumda ve büyük problemlerle sağlarlar. Bağımsızlık, karşılıklı bağımsızlık bağımsızlıktan ziyade bir amaçtır, keşfetme, tartışma ve ifade etme deneyimlerini içeren çok boyutlu öğrenme ve bilgi yaklaşımı söz konusudur.

Bu yaklaşımda belgelemenin amaçlarından biri, çocuğun ilgi alanlarının takip edilebilmesinin sağlaması, onların daha iyi anlaşılabilmesi ve elde edilen bilgilerin müfredat oluşturulmasında kullanılmasıdır. Dolayısıyla belgeleme, çocukların gelişimlerini izlemede ve çocukların ilgileri doğrultusunda onlara özel bir program hazırlanmasında yardımcı bilgiler sunmaktadır. Buna ek olarak belgelemenin, ebeveynleri çocuğun gelişiminden ve deneyimlerinden haberdar etme, ebeveyn olarak olaya katkıda bulunmalarını sağlama, okul geçmişindeki çalışmaların bir arşivini oluşturma, eğitimciler arasındaki iletişimi hızlandırma ve çocuklara da kendi düşünce ve hareketlerinin değerli olduğunu hissettirme gibi amaçları da vardır. Belgeleme, öğrenme sürecinin her aşamasında çok önemlidir. Öğrenme anlarını

destekleyerek çocuklara bu anlara gelecekte geri dönebilmeleri için yardımcı olur. Ayrıca hafızayı ve kimlik olgusunu da destekler.

5.3.1.3. Öğretmenin Rolü

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen; dinleyici, proje çalışmalarında bir rehber; bir ortak ve terbiye edici; yönetimin tüm düzeylerinde bir avukat; çevreyi hazırlayan, keşfetme ve öğrenme için fırsatlar sunan; konstrüktif araştırma ve problem çözmenin bir bölümü olarak iş birliğini ve fikir ayrılığını destekleyen; OÖÇ ile sürekli görüşme ve yorumda bulunan; OÖÇ için “bellek” gibi etki eden ve atölye görevlilerinin yardımıyla genel sergilemeleri hazırlayan; 3 yıl boyunca hep aynı grup ile kalan kişidir. Her öğrenme mekanında aynı deneyimde iki öğretmen bulunur ve öğretmenin rolü atölye sorumlusunun, kendileriyle ebeveynler ve toplum arasındaki ilişkileri destekleyecek bir grup pedagogun rolleri ile desteklenir.

Öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de ortakları olmalıdırlar. Bir öğretmen dinleyici, araştırmacı, öğretici ve kazandırıcı yolları göstermelidir. Öğrencinin kişiliğini ve öznelliğini korumalıdır. Görevleri, her soruya cevap vermek değil, cevabı bulmayı öğretmek ve soru sormaya teşvik etmektir. Çocukların, yetişkinlerle olan ilişkileri öğrenme sürecinde onlara rehberlik etmelidirler.

5.3.2. Montessori Yaklaşımı

OÖÇ gelişiminde çok büyük bir etkisi olan Maria Montessori eğitim yaklaşımının örneklerini A.B.D.’nde 1900’lerin başında çok sayıda ortaya çıkan ve A.B.D.’nin hemen hemen her köşesinde bulunan Montessori OÖÇEM’lerinde görebilmek mümkündür.

5.3.2.1. Eğitim Sisteminin Kuramı

Maria Montessori eğitim programını geliştirirken Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Sequin ve Itard’ın felsefe ve yöntemlerinden etkilenmiştir. Rousseau’nun, öğrenmenin doğal ve sürekli olduğuna dair; Pestalozzi’nin, öğretmenin bir gözlemci olduğu ve ortamın da OÖÇ’un ilgi alanına göre biçimlenmesi gerektiğine dair; Sequin ve Itard’ın ise öğrenmenin hazırlanmış çevrede hazırlanmış eğitim malzemeleri ile gerçekleştiğine dair görüşleri bu yaklaşımın kuramsal içeriğini oluşturmaktadır.

Montessori (1964b), çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin bir dizi 'duyarlı dönem' den geçtiğine inanması nedeni ile, öğrenme eylemlerinde bu duyarlı dönemlerin hesaba katılmasının gerekliliğini vurgulayarak, gelişimin ve öğrenmenin sadece çocuğun özgür keşiflerine bırakılmaması gerektiğinin de üzerinde durmuştur (Montessori, 1979). Her bir duyarlı dönem, çocuğun elde edebileceğine bir sınır koyar. Çocukların gelişim ve öğrenim için bir potansiyelleri ve yatkınlıkları olduğunu iddia etmiştir. Montessori (1963), bu potansiyeli kazanabilmek için çocukların yetişkinlerden yardım almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu dönemler, Piaget'nin "gelişim evreleri"ne, çocukların düşünme ve muhakemelerine sınır koymaları açısından benzetilmektedir.

Üç- yedi yaş dönemi, çocukların bilinçlerine bağlı olarak, alakalı ve alakasız şeyleri birbirinden ayırmaya başlamaları nedeni ile "bilinçli emici zeka" dönemi olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde, çocuklar çevrelerinden her şeyi alırlar. Bu tanımlarla kesişir olarak Montessori eğitim sistemi; harekete geçirici eğitim, duyuşsal eğitim ve dil olmak üzere üçe bölünmüştür.

Montessori eğitimi, küçük çocukların temelde yetişkinlerin öğrenme yolundan farklı bir yolla öğrendikleri ilkesi üzerine temellendirilmiştir. Program, küçük çocukların nasıl büyüdüğüne ve küçük yaşlarda öğrenme kapasitelerinin çokluğuna yöneltilmiştir. Bu çocukların eylemlere başlamasına ve sevdikleri eylemleri seçmelerinde özgür olmalarına yardımcı olur. Küçük çocuklar özel eylemlerde nasıl yer alacaklarını kendinden büyük arkadaşlarını gözlemleyerek ya da taklit ederek öğrenirler. Eğitim programı ile birlikte çocuklar, eğitim malzemelerinin tasarımı özel dersler verdiği için, kendiliğinden düzeltmeli bir sürece girerler (Sanoff, 1995).

Montessori'nin prensipleri, çocuk devamlı olarak kişiliğini genişletme arayışında olduğu için, bağımsızlık ve özgürlük kazanılmasında araç olarak düşünülürler. Montessori programının genel yaklaşımı, çocukların görüş, duyuş, dokunuş, koku ve tat duyuları algılarını geliştirme, örgütleme ve rafine etmelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

OÖÇ'un, çevreyi kendi kendini yönlendiren keşfi üzerine yoğunlaşan Piaget'nin yaklaşımı gibi olmayan Montessori yaklaşımı, çocuğa temel kavram ve teknikleri öğretmeyi amaçladığından dolayı daha net olarak ayırt edilmektedir (Lawton, 1988).

5.3.2.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı

Bu yaklaşımda mekan tasarım ilkeleri, fiziksel çevre tasarımı ve mekanın kullanımı, OÖÇ'ların OÖÇEM yakın çevresindeki "geniş topluluk değerleri" (şehir, bölge, ulus, dünya) ile iletişimini sağlar ve yansıtır.

Montessori eğitim yaklaşımının temel elemanı olan mekan, "davet edici, düzenli, sistemli, estetik olarak memnun edici, huzurlu, aynı zamanda toplayıcı"dır. Düzenin ve güzelliğin OÖÇ'ta saygı ve estetik memnuniyete neden olması sebebi ile mekan, malzemeler ve bunların organizasyonları dikkatli seçimleri yansıtır. Bu yaklaşımın felsefesini özetleyen anahtar cümle, "hazırlanmış çevre" dir. Çocuk, hazırlanmış bir çevrede, pratik hayat eylemlerinde rol alır, bu deneyimler duyuları uyarmak için tasarlanmıştır. Çocuğun ebeveyni ya da öğretmeni, çocukların içinde öğreneceği çevreyi hazırlar. Bu çevreyi hazırlamanın bir yolu, kuleler, ahşap silindirler ve zımpara kağıtları gibi "öğretici malzemeler" sağlamaktır. Başka bir yol ise, çevreyi yönlendirerek hazırlamaktır (Lawton, 1988). Öğretim metodu ve öğretici malzemeler çocukların öğrenmeye hazır olma durumlarına göre düzenlenir.

Malzemelerin basitten karmaşığa doğru derecelendirilmesi nedeni ile, çocuklar giderek daha büyük zorluklarla başa çıkarlar. Bu öğretim metodunun dayanak noktası, hata kontrolünün malzemenin kendisinde bulunması, ve çocuğun bunun hakkında somut kanıtı olmasıdır. Bu, çocuklara verilen malzemelerin önceden belirlenmiş düzeninin asıl içerikten neden daha önemli olduğunu açıklar. Düzen,

- kimliklerin farkına varılması
- zıtlıkların farkına varılması
- benzer nesnelerin ayrımını

sağlayacak şekilde ayarlanmıştır (Sanoff, 1995).

Bu yaklaşımda, OÖÇ'lar öğrenme mekanlarında yalnız, çift kişilik gruplarda, küçük ve büyük gruplarda çalışırlar ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımında olduğu gibi, OÖÇ'un yaşı ilerledikçe ve ilgi alanı değiştikçe fiziksel çevresi de senede bir değişmelidir.

Montessori OÖÇEM'leri, öğrenme mekanlarını, dış oyun, kütüphane, personel odası ve depo alanlarını kapsarlar. Ortam, pratik yaşamı çağrıştıran manipülatif, duysal, matematik, dil ve kültürel konular içerecek şekilde hazırlanmalıdır.

OÖÇ'un kendi kendine düzeltereği malzemelerin öğretmeni rehberliğinde kullanımı, öğretmen tarafından hazırlanan dersler, uygun kullanım için kural ve rutinler,

OÖÇ'un bağımsızlığının ve disiplininin gelişimini optimize eder. Montessori programında 3-6 yaş yıllarında duyuşal eğitim ve ince farkları görebilme kabiliyeti, öğrenmenin önemi vurgulanır.

Montessori öğrenme mekanının ortamı, OÖÇ'ların ve öğretmenlerin ilgileri, soruları ve deneyimleri üzerine yapılaşır. OÖÇ'a kişiselleşmiş durumda sunulan düzenli ortam, pratik yaşam, duyuşsal, aritmetiksel, dilşel ve kültürel konuları kapsar. Belgeleme, öğretmen işbirliğini ve karar almayı, OÖÇ'u gözden geçirmeyi, ebeveynleri OÖÇ'un gelişim ve deneyimlerinden haberdar etmeyi ve uzun süreli profesyonel gelişimi kolaylaştıran ortam sürecinin bir bölümüdür. Uzun süreli, detaylı ortak çalışma projeleri tercih edilir ve gün içinde zaman, aralıksız uzun zaman blokları ile esnek olarak kullanılır. Montessori malzemeleri, analizi ve problem boyutlarına sistematik olarak odaklanmayı da içeren, akademik deneyimi giderek daha kompleks bir şekilde desteklerler.

5.3.2.3. Öğretmenin Rolü

Montessori yaklaşımında, öğretmen, OÖÇ'un ihtiyaçlarını ortaya çıkaran ya da kişiliğini kavrayan, aydınlatan bir gözlemci, bir şahit; bir ortak ve terbiye eden; çevreyi hazırlayan, OÖÇ ve çevre arasında dinamik bir bağ ve malzemelerin göstericisi olan; bilgiyi veren, "derslerin" nasıl sunulacağını ve OÖÇ'a malzemeleri tek taraflı kullanmayı göstermeyi bilmek zorunda olan; kayıtları tutan; gözlenen ilgi ve ihtiyaçlara cevap vermeyen çevreyi ne zaman değiştireceğini bilen; 3 yıl boyunca aynı OÖÇ grubu ile kalan; ebeveyn ve diğer öğretmenlerle bir bağlantı kurucu, haber iletici, "barış sağlayıcı"dır.

5.3.3. Waldorf Eğitim Yaklaşımı

Waldorf eğitimi 1919 yılında Almanya'da Birinci Dünya Savaşı'nın kötü etkileri içerisinde, geleceğe ilişkin kaygılardan doğmuştur. Waldorf sigara fabrikasının sahibi Emil Molt, işçilerinin çocuklarının gereken eğitimi almadıklarını görerek, bir eğitimci ve okul ortamları geliştirmede konusunda çalışan, bilim adamı ve filozof Rudolf Steiner'le temasa geçmiştir. Steiner'in geliştirdiği ortam, çocuğun gelişiminin her evresinin kendine özgü ve eşsiz olduğunun kavranması üzerine temellenmiştir. Hem öğretmen hem de öğrenci için son derece mücadelecı ve zengin bir çalışma yolu olan Waldorf ortamı, 125'ten fazlası Kuzey Amerika'da olmak üzere dünyada 600'den fazla okulda uygulanmaktadır. Kurucusu Rudolf Steiner' dir.

5.3.3.1. Eğitim Sisteminin Kuramı

Steiner'in araştırması, öğrenimin çocukların entelektüel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal ihtiyaçlarını hesaba katan geniş tabanlı bir eğitim biçimi ile daha kolay gerçekleşeceğini göstermiştir. Öğrenim sürecinin bu anlayışla irdelenmesi, hem akademik, hem de kişisel açıdan bu sistemden mezun olanlar için büyük başarılarla sonuçlanmıştır. Waldorf Eğitimi, dünya üzerindeki en geniş sınıf ayrımına karşı ve bağımsız okul sistemidir (web iletisi 1).

Waldorf eğitimi birey olarak çocuğun gelişen bir insan olduğuna inancı üzerine kurulmuştur. Gelişme sadece çevrenin ve kalıtımın ürünü değil, aynı zamanda kişinin bireyselliğinin de ürünüdür. Sistem zihni hazırlamaya, duyguları zenginleştirmeye ve asilleştirmeye ve hayatta birey tarafından konulan hedeflere ulaşılmasında gerekli gücü öne çıkarmaya uğraşır. Öğrenme okumada, aritmetikte ya da başka akademik konularda talimatlar mevcut olmadığı için kavramaya yönelik değildir. Waldorf Eğitimi, akademik yetkinliğe sanatsal bir yaklaşım sunarak, entelektüel gelişimi duygusal ve ahlaki gelişimle dengeler. Bilim ve sanatı ilişkilendirmedeki eşsiz yordamı ile Waldorf okulları metod, yapı ve ortama yenilik getirmektedir. Waldorf Eğitimi, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların, bütünsel bir eğitim ve hayat deneyimine olanak veren bilişsel ve sanatsal büyümeyi paylaştıkları bir hayat felsefesini kapsar. Fiziksel bir hareket sanatı olarak kabul edilen "ritmik hareket" (eurythmy), sağlıklı vücutları, dengeyi, koordinasyonu ve eğlenceyi destekler. Konuşmanın oluşumu ile bağlantılı olan hareket ve mimiğin, duygusal gelişimin ve ritmik hareket (eurythmy) oyununun, bireyin gelişimi açısından önemli birer rolünün olduğu düşünülmektedir.

Waldorf eğitimi, pratiği, çocuğun gelişiminin değişik dönemlerinde beden, ruh ve canın değişen karşılıklı etkileşimini gözleme üzerine kurulduğu için benzersizdir. Bu ruh bilimine antropozofi de denmektedir. Müfredat ve öğrenme yöntemleri, çocukların küçük yaşlarda dünyaya, deneyimleri taklit, yeniden yaşama ve yeniden çıkartma ile tepki verdikleri ve çevrelerini emip sindirdikleri üzerine temellenir.

Waldorf yönteminin kalbi, eğitimin bir "sanat" olduğu inancıdır. Konu ne olursa olsun, sunuş devam etmelidir. Bütün çocuğu eğitmek için, aklına olduğu gibi, kalbine ve isteğine de erişilmelidir. Bu, ortamın sanatsal ve uygulamalı elemanları akademik çalışmalar içerisine bütünleştirerek bilişsel gelişimi, duygusal gelişim ve uygulamalı başarılarla dengelenmesi gerektiği anlamına gelir (web iletisi 2). Waldorf Eğitimi çocuğun gelişim doğasının anlaşılması üzerine kuruludur. Çocuğun kafasını, ellerini ve kalbini sağlıklı bir dengede tutan bir eğitim süreci uygular. İş birliğini ve her

çocuğun kişisel mükemmellik arayışı olarak rekabeti teşvik eder. Waldorf felsefesinin kalbi, öğrenme sürecinin ve bu sürecin çocuk büyüdükçe nasıl değiştiğinin anlaşılmasındadır.

Eğitim, Latince’de ‘rehberlik etme’, çocuğun bağımsız ve kendi kendini disipline sokan bir yolla sorgulama, belirleme ve doğrulama yeteneği ile desteklenmesini ifade etmektedir. Waldorf okulundaki bir çocuk, gerçeklerin ezberlenmesi ve tekrarlanmasına dayalı geleneksel yöntemlerle öğrenim görmemektedir. Bunun yerine, yaratıcı düşüncenin kökeni olan hayal gücü, her dersteki akademik, bilimsel ve sanatsal entegrasyon önemlidir. Bu öğrenimde entelektüel esnekliğin gelişimi, duygusal kararlılık ve ahlak değerleri ile iç içedir (web iletisi 3).

5.3.3.2. Fiziksel Çevre ve Kullanımı

Waldorf yaklaşımında fiziksel çevrenin amacı, Waldorf Eğitim Sistemi’nin amacını içeriden dışarıya taşımak ve aynı zamanda Rudolf Steiner’in eğitim yaklaşımının özel ihtiyaçlarına uygun mekanlar hazırlamaktır. Waldorf eğitiminde, drama ve ritmik hareket (eurythmy) yüksek derecede önem taşıdığından, ritmik dans mekanı OÖÇEM’lerinin kat planında bu yaklaşımın özünü temsil eder.

Waldorf eğitim yaklaşımı, OÖÇEM’lerinde öğrenme mekanı ve oyun çevresinin güzel, telaşsız ve güvenli olmasına özel çaba gösterilmektedir. Amaç, oyun yolu ile, yaratıcı ve pratik eylemlerle, dil ve kültürle zengin bir iççelik sağlayan bir fiziksel çevre sağlamaktır. Waldorf Eğitimi fiziksel çevresinin tasarımında ve çocukların çalışmalarının gösteriminde net ve açık renklerin doğal akışı vardır.

Bu yaklaşımın fiziksel çevresini özetleyen anahtar cümle, “güzel, sıcak, ev benzeri bir ortam” dır. Bir Waldorf OÖÇEM fiziksel çevresi, içinde OÖÇ’un örnekleme ve taklit etme vasıtası ile öğrenebileceği, dil ve kültür açısından zengin bir yelpaze sunan, ev benzeri bir ortam yaratacak şekilde, OÖÇ’un evden okul öncesi eğitime geçişini kolaylaştıracak şekilde tasarlanmalıdır. OÖÇ hayal gücüne dayalı, yaratıcı renklerle, hareket, taklit ve görünüm olarak fiziksel çevresinde, evinde gibi olmalıdır. (web iletisi 4). Fiziksel çevre, OÖÇ’un fantezi ve imgelem dünyasını besleyecek, sıcaklık ve samimiyet sağlayıcı, kılavuzluk edici, işbirliğini sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır. Ortam senede bir, OÖÇ’un yaşı ilerledikçe kendini yenilemelidir.

Öğretmen rehberliği yoluyla, hayali oyunlar, çember oyunları, pişirme ve şarkı söyleme gibi daha aktif uğraşlarla, hikaye dinlemek, resim çizmek ve boyamak gibi daha yönlendirilmiş aktiviteler arasında bir denge sağlanır. Bu eylemler yolu ile çocuklar, bakış açılarını zenginleştiren, bir grubun bir parçası olma deneyimini

yaşayabilirler (Sanoff, 1995). Doğanın gözlemlenmesi, ortamın pek çok yönünün öğretilmesi ile iç içedir, bu nedenle her öğrenme mekanının bir köşesi, bir mevsimi ya da ana dersin bir yönünü yansıtan bir doğa masasına ayrılmıştır. Çocuklara tüm el sanatlarında doğal malzemeler sağlanmakta ve renk, biçim ve görünümle denemeler yapmaları için cesaret verilmektedir.

5.3.3.3. Öğretmenin Rolü

Anlam, anlayış ve beceri gelişimiyle dolu bir eğitim sağlamak için çalışan Waldorf öğretmenlerinin çocuklara kendini adama, sevgi ve kararlılık gibi temel prensipler barındırdıkları da görülmektedir. Öğretmen, çocukların dünyaları için sahip oldukları, doğal hayranlığı yönlendirmek ve zenginleştirmek için uğraşır. İlerleyen yıllarda bu nitelikler reveransa, sevgiye ve cesarete dönüşür. Çocuklar, öğretmenleri ile tartışmaları sonucu, kendi metin kitaplarını hazırlarlar.

Her öğretmen, öğrenme mekanında Waldorf Eğitimi'ni karakterize eden canlılık, farklılık ve öğrenme sevgisini yaratmaya çalışır. Öğretmen, çocuklara akılları kadar elleri ve kalplerini de içeren duyularını uyandıracak fırsatlar sundukça dersler canlanır (web iletisi 5). Öğretmen ve ebeveyn işbirliği ise, Waldorf eğitim yaklaşımında oldukça önemlidir.

5.4. Bölüm Sonuçları

Çocuk gelişim kuramları gelişimin en önemli yönlerinin neler olduklarını, nasıl tanımladıklarına göre birbirlerinden ayrılırlar. Bazı kuramcılar davranışlardaki değişimi gelişme kavramları ile, bazıları ise öğrenme kavramları ile açıklarlar. Bu bölümde, çocuk gelişimi üzerine yapılan ve çocukların çevreye aktif katılımının önemini vurgulayan kuramlar detaylı olarak incelenmiştir.

Piaget, çocukların olaylar ve nesnelerle etkileşiminden, kendi kendilerine entelektüel beceri kazanmalarının gelişimde çok önemli olduğunu, yetişkinler tarafından empoze edilen öğrenimin, özel olayları açıkladığını ve çocuğa sınırlı faydasının olduğunu vurgular. Öğretmenler, çocuğu keşfetmeye cesaretlendirmeli ve anlatmaktan kaçınmalıdırlar (Lawton, 1988).

Piaget'nin kuramı, bilginin bilen bir organizma tarafından aktif bir şekilde inşa edildiği ve bu organizmaların yaşlarına bağlı olarak değiştikleri noktasına dayanır (Piaget, 1971). Nitekim davranışçılar için bilgi, davranışların toplamı ve bireyin desteklenmesinin geçmişidir. Piaget çocukların olgunlaşma ve deneyimlerinin bir

işlevi olarak zihinsel gelişimde değişimler ararken, davranışçılar çocuğun çevresinin işlevi olarak değişimler ararlar. Bu nedenle Piaget'nin kuramını takip eden araştırmacılar, farklı yaşlardaki çocuklara çözmeleri için tipik olarak aynı açık uçlu problemi verir ve çocukların problem çözme davranışlarının değişik evrelerde nasıl değiştiğini analiz edebilirler. Diğer yandan davranışçılar, aynı yaş grubundan bir takım çocukları alır ve onlara her doğru cevaba karşı başka bir doğru cevap ortaya çıkarmak gibi farklı çevre koşullarında ortak problemler verirler. Sonra problem çözmenin desteklemesinin farklı türde çevresel etkilerin bir fonksiyonu olup olmadığının sonuçlarını araştırabilirler (Salkind, 1990).

Gelişimsel-etkileşim yaklaşımı Piaget'nin kuramına çok benzer. Bu bakış açısına göre, çocuklar dünyayı keşfettikçe entelektüel ve sosyal beceriler geliştirirler. Gelişim, beceri, bireysellik, sosyalleşme ve entegrasyonun bir bileşimidir. Piaget'nin yaklaşımı ile karşılaştırıldığında, çocuğun çevresi hakkındaki bilgiyi oluşturan çocuğun öğrenme kavramları üzerinde daha çok durulmaktadır (Lawton, 1988).

OÖÇ gelişimi ve fiziksel çevresi üzerine, genel olarak kabul görmüş bir çocuk gelişim kuramı olmamakla beraber, birbirlerinden farklılıkları olan birçok kuram vardır. İncelenen kuramların her birinin OÖÇ'un gelişiminde fiziksel çevreye verdiği önem derecesinin farklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, "fiziksel çevrenin okul öncesi çocuk gelişimine etkisi" konusunu eğitim modelleri bağlamında ele almayı hedeflediğinden, kuramların bir ya da daha fazlasını kabul ederek temelini oluşturmuş olan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf eğitim sistemleri kuramları, fiziksel çevreleri ve öğretmenin rolü açısından incelenmiş ve diğer kuramlarla örtüşen yönleri açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 6. KURAM VE YAKLAŞIMLARIN UYGULANDIĞI “FİZİKSEL ÇEVRE” LERİN İNCELENMESİ

6.1. Giriş

Öğrenme teorilerinin, eğitim değerlerinin ve felsefi düşüncelerin gelişiminin, OÖÇ’ların eğitimine uygun olarak tasarlanmış binalara yansıtılmasının, OÖÇ gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. OÖÇEM’lerinin yaratılması, başka bina tipleri gibi, uzun ve karmaşık bir karar verme sürecinin sonucudur. Bu, OÖÇEM hedeflerinin bir bina biçimine formüle edilmesini ve dönüştürülmesini içerir. Bina yapım yönetmelikleri, zaman ve bütçe gibi kısıtlamalar da tasarım kararlarını etkileyen etmenlerdir. Bu bölümde, 5. bölümde incelenen Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim yaklaşımlarının uygulandığı 37 OÖÇEM’nin “fiziksel çevre”si incelenecektir.

6.2. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemlerinin Uygulandığı Fiziksel Çevrelerin İncelenmesi

Belirli eğitimsel yaklaşımlar ve bir binaya nasıl yansydıkları ve dönüştükleri incelenerek, eğitimsel hedefler ve mekansal kurgu arasında dolaysız ilişkinin varlığının araştırılması hedeflenmektedir. 5.bölümde tartışılmış yaklaşımlardan Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin her biri, eğitimsel anlayışlarını mekansal kurgu ve plan anlayışları ile bütünleştirmeye çalışmış OÖÇEM örnekleri ile tartışılacaktır.

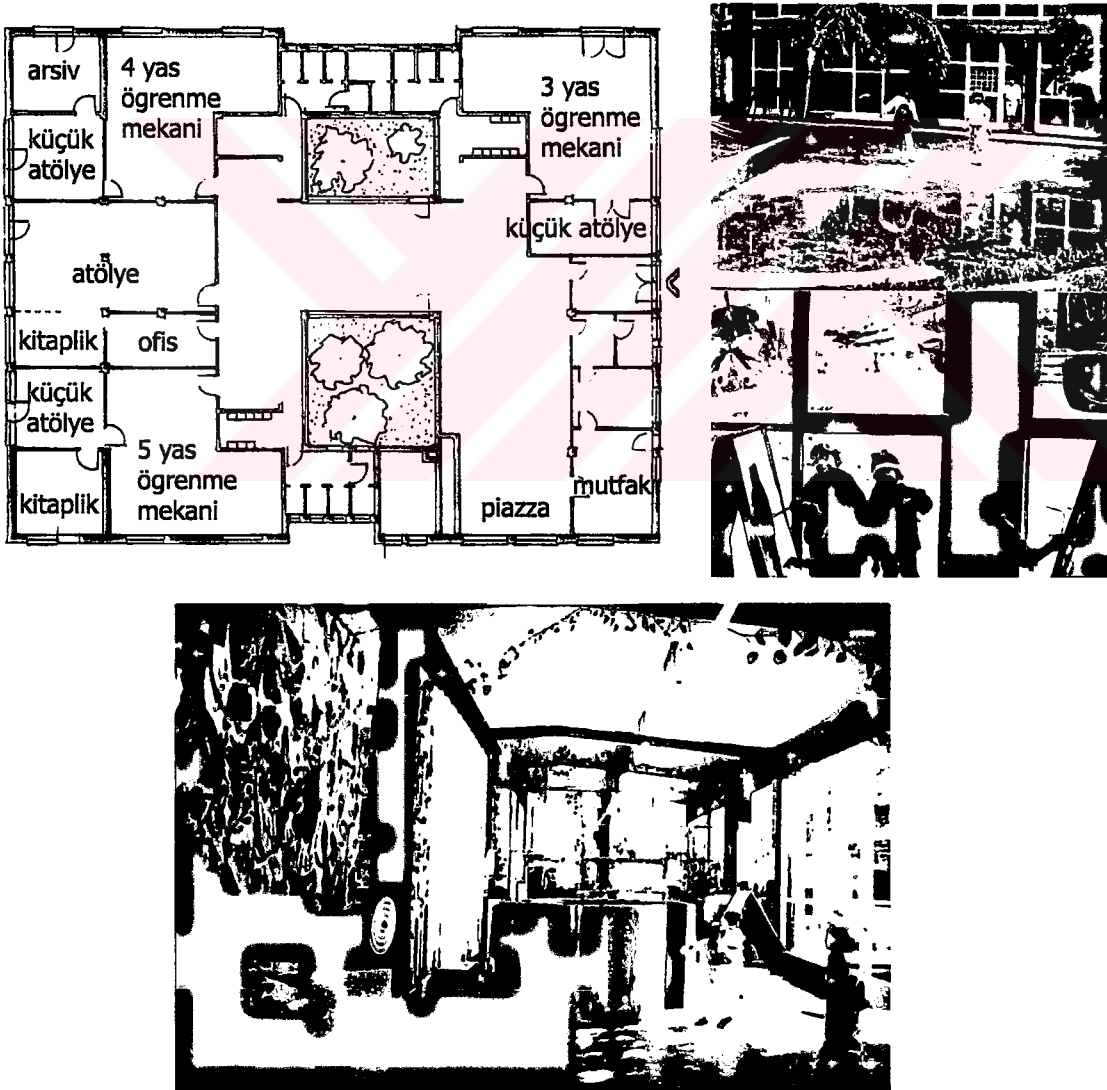
6.2.1. Reggio Emilia Eğitim Sistemine ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri

Reggio Emilia eğitim sistemine ait uluslararası OÖÇEM örnekleri incelenecektir.

Diana Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Reggio Emilia, İtalya

Diana Okulu'nun planında "piazzza" adı verilen ana bir ortak mekan yer alır. Buradaki "piazzza" terimi kent meydanı için kullanılan terim ile aynıdır. Buradaki okul fikri, çevresindeki toplumun bir yansımasıdır. İç mekanların tümü piazzaya açılmaktadır. Atölye ya da stüdyo / işlik, tüm çocuklar ve yetişkinler tarafından kullanılmaktadır. Görsel sanat uygulamaları yoluyla, tüm projeler öğrenme mekanı içerisinde planlanmış eylemlerle bağlantılıdır (Katz, 1990; Sanoff 1995).

Doğal ışığa katkıda bulunacak ve OÖÇEM'ndeki diğer mekanlar ile süreklilik sağlayacak, cam duvarlar ile çevrelenmiş iç bahçeler vardır. Bu cam duvarlar aynı zamanda çalışma alanlarını bölmektedirler. Mini atölye gibi küçük, kişisel mekanlar ve bireysel olarak zaman geçirebilen başka küçük yarı kapalı mekanlar da bulunmaktadır (Şekil 6.1).



Şekil 6.1 Diana Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Sanoff, 1995)

Smart Start Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Teksas

Smart Start Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, 2-5 yaş arası, 150 OÖÇ için tasarlanmıştır. İdare ve öğrenme mekanlarından başka, yapının diğer işlevleri, büyük bir kum havuzu, çok amaçlı salon, bilgisayarlı bir öğretmen çalışma odası ve çocuklar için kendi duşu olan bir hasta odasıdır. Binada geniş pencereler ve çok çeşitli çocuk mobilyaları ve ekipman bulunmaktadır. OÖÇEM, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Öğrenme mekanlarının aktivite merkezleri: matematik, yazı, sanat, kitaplık, keşif, dramatik oyun, blok oyun ve bilgisayardır. Bu düzenli aktivite merkezleri, sadece öğrencilere beceri kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda hayal gücünü, yaratıcılığı, sosyalleşmeyi, keşfetmeyi ve icat etmeyi uyarıcı bir çevre yaratmaktadır.

Her öğrenme mekanının, kendi örtülü avlusu mevcuttur (Şekil 6.2). Oyun alanı, OÖÇ'ün öğrenmesi, keşfetmesi ve hayal gücünü genişletmesi için tasarlanmış bir yerdir ve bir dış öğrenme mekanı olarak düşünülmektedir (web iletisi 6).

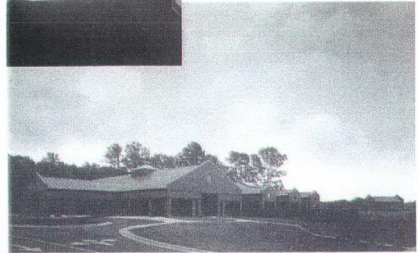
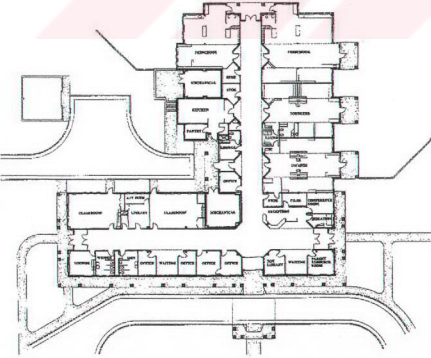


Şekil 6.2 Smart Start OÖÇEM'nin Fotoğrafları (web iletisi 6)

Wake Technical Community College Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Raleigh, Kuzey Carolina

Mimarlar Haskins, Rice, Savage ve Pearce tarafından tasarlanan, 1990 yılında inşa edilen ve 1550 m² alana sahip olan merkez, OÖÇEM'nin eğitim felsefesinin gerektirdiği, OÖÇ'un gelişiminin kendi çevresel kalitesine bağlı olduğu düşüncesine göre tasarlanmıştır. Buna göre, fiziksel mekan, malzemeler ve insanlar arasındaki çeşitli etkileşimler, OÖÇ'ların büyüme ve gelişmelerini sağlayacak şekilde oluşturulurlar.

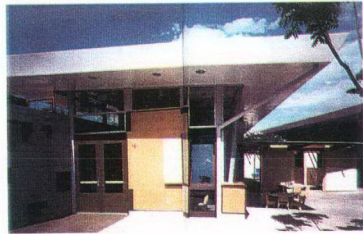
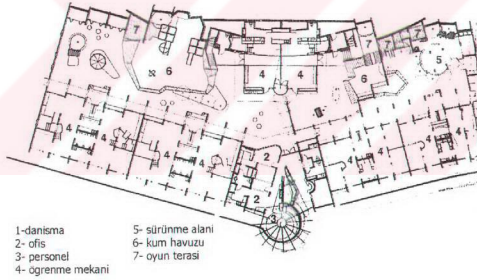
Merkez, kesişen doğu -batı okul öncesi çocuk eğitim kanadı, kuzey-güney yetişkin ortamı ve yönetim kanadı aksları boyunca konumlandırılmıştır. Ana giriş ve resepsiyon bölümleri bu aksların kesişimi ile tanımlanmaktadır. Her bir öğrenme mekanının girişi, öğrenme mekanının hemen üzerindeki çatı ışıklığından gelen doğal ışık ile aydınlatılmaktadır (Şekil 6.3). Kapı ve pencerelerdeki ahşap doğramalar her öğrenme mekanını tanımlamak için temel renklerden birine boyanmıştır. Mimarlar tasarımda, pencerelerde ve tonozlarda fark edilen daire, kare ve üçgen gibi temel geometrik biçimler kullanmıştır. Öğrenme mekanlarındaki doğramalar, lavabolar, tuvalet teçhizatı vb. çocuk yüksekliğinde tasarlanmıştır. Her öğrenme mekanının bitişiğinde dış mekan oyunu için bir yarı kapalı oyun aktivite mekanı bulunmaktadır. Merkez bir dizi kırma çatılı pavilyonlara parçalanmıştır (Graves, 1993).



Şekil 6.3 Wake Technical Community College OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Graves, 1993)

MCA / Universal Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Los Angeles

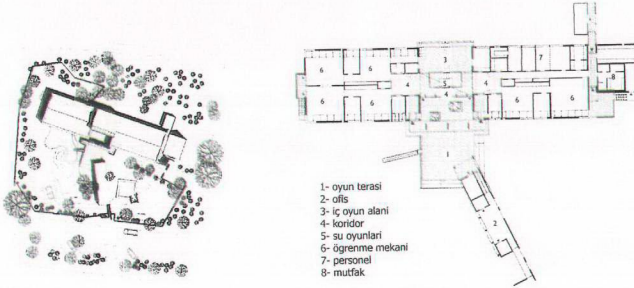
Mark Rios tarafından tasarlanan ve Universal City Stüdyolarına yakın konumlanan ve 930 m² alanı olan merkezde, öğrenme mekanları tepenin içerisine oyulmuş bir dizi dış oyun mekanlarına açılmaktadır. Personel bölümü iki kanadın yer alarak girişe bakmaktadır (Şekil 6.4). Öğrenme mekanları güneşli, güneye bakan avluya açılırken, genel bir güvenlik duygusu mekansal özgürlük sağlamaktadır. Rios, öğrenme mekanı boyut ve düzenlemelerinin OÖÇ'lara bir ev ortamı yaratacak şekilde tasarlandığını belirtmektedir (Stein, 1996). Öğrenme mekanları, dış mekana bir arkad ile bağlanmıştır. Buradaki başka bir mesaj da eğitimin ve öğrenmenin sadece iç mekanda olmadığıdır. Oyun alanları, düzenli ve düzensiz mekanların yaş ve ihtiyaçların denetlenmesine uygun olarak düzenlenmiştir: kum havuzları, bebekler için emekleme alanları, öğrenme mekanlarına üstten bakan ahşap tırmanma teraslarının hepsi OÖÇ'ların merakını körüklemek için yapılmıştır. Formlar basit ve etkili olması için abartılmıştır. Bumerang biçimli strüktür ve metal çatılar uçak kanatlarını temsil amaçlıdır. Çocukların hayal gücüne ilham verirken, programa bağlı gereksinimleri de karşılamaktadırlar: öğrenme mekanlarının tek yönlü dizildiği koridoru gözlemek kolaydır ve çatı düzlemleri iklimlendirme ekipmanını sağlarken, aradaki bölümler gün ışığını içeri alırlar (Stein, 1996).



Şekil 6.4 MCA / Universal OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Stein, 1996)

Misteli Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Helsinki, Finlandiya

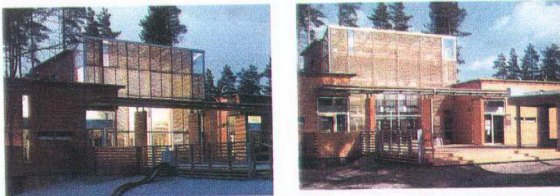
Eğimli, orman kenarındaki arazide kurulmuş olan Mistelli OÖÇEM, kırmızı tuğlalı yapısı, beyaz ahşaptan bungalovları, eğimi kullanımı, doğal malzemeyi ustalıkla kullanışı ve detaylandırmasıyla ilk bakışta olgunluğunu hissettiren bir yapıdır.



Şekil 6.5 de görülebileceği gibi, doğu-batı yönünde, uzun, alçak ve masif OÖÇEM, güçlü bir şekilde korunmuş giriş düzenine sahiptir. Mikko Kaira ve Virve Kaartoluoma tarafından tasarlanan OÖÇEM, giriş mekanında hem malzeme, hem de kesit olarak farklılaşır. Giriş platformu saydam bir kutu görünümündedir.

Masif kare kesitli kütüklerin oluşturduğu ağır, katı ve rahatlatıcı bir strüktürün içerisinde yer alan öğrenme mekanlarının pencereleri, hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılayacak yükseklikte yerleştirilmiştir. OÖÇEM'ni aşırı ısınmadan korumak için cam, küçük çocuklar için merak uyandıran gökyüzü manzaraları olması için yer yer ara verilen yerleştirilmiş ahşap güneş kesicilerden oluşmuş bir dış izgara sistemi ile korunmaktadır. Dış terasın hemen karşısında dış ve iç oyun alanları arasında görsel süreklilik sağlamak amacıyla ışığın yükseltilebilir güneş kesiciler ile etkisinin azaltıldığı bir duvar kesiti bulunmaktadır.

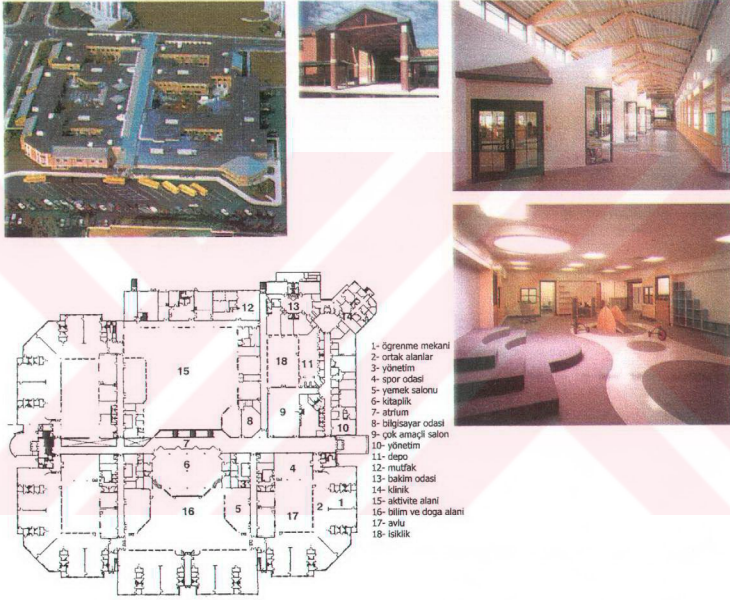
Cam duvarlardan gelen ışıkla aydınlanan ortak oyun aktivite alanı olarak kullanılan merkezi alanın tamamı ışıkla doludur. Oyun terası bir saçak ve depo garajı ile örtülmüştür (Kaira, 2000; Kaira ve diğ., 1988).



Şekil 6.5 Misteli Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Kaira, 2000)

Stanley M. Makowsky Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Buffalo, New York

Mimarlar Passantino ve Bavier tarafından tasarlanan, bina alanı 7080 m², avlu alanı 3655 m² olan Stanley M. Makowsky OÖÇEM 1995'te inşa edilmiştir. Bu büyük OÖÇEM'nin her biri farklı bir yaş grubu için tasarlanmış altı oyun alanı, doğa ve bilimle ilgili ayrı bir temayı yansıtmaktadır. OÖÇEM 2000 OÖÇ'a ve ebeveyne hizmet verdiği halde, ölçek ve detaylandırma, "şirin" olmadan konforu sağlayan bir yumuşaklık ve esneklikle çocuklara iyi bir şekilde hitap edebilmeye yardımcı olmaktadır (Şekil 6.6).



Şekil 6.6 Stanley M. Makowsky OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Anon, 1996)

Büyük bir öğrenci nüfusu ve genişlemiş toplumsal ihtiyaçlar karşısında yapı, okul ve topluluk için merkezi bir odaklanma sağlayan bir atrium "ana sokak" boyunca düzenlenmiş bir "topluluk evi" ve üç "akademik ev"e bölünerek küçük çocuklar için uygun bir ölçek elde edilmiştir. Her akademik evin öğrenme mekanları, büroları, bir yemek alanı ve oyun alanı bulunmaktadır. Evler büyük kas oyunları, diğeri ise dış mekan bilim oyun alanını paylaşmaktadır. Program esnekliği için her öğrenme mekanının dördüncü duvarı, ortak öğrenme mekanlarına açılmakta ve hareketli mobilya ile kapatılabilmekte ya da açılabilir (Anon, 1996).

Meythet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Annecy, Fransa

Mimarlar Legrand, Lemaire, Tourvieille tarafından tasarlanmış OÖÇEM, yaya sokağına açılan ve ailelerin OÖÇ'ların giriş ve çıkışlarında beklemesi için servis bağlantısı görevi de gören yönetim bölümü; grup oyunlarının, tiyatrolarının, gösterilerinin yapıldığı OÖÇEM ölçeğinde, merkezi konumda oyun alanı ve öğrenme mekanlarını kapsayan 3 ana bölümden oluşur. Öğrenme mekanları farklı yaş gruplarına göre 3 gruba ayrılmıştır. Her bir gruba ve öğrenme mekanına ise merkezi kapalı oyun alanından geçilmektedir (Şekil 6.7).

Yaya sokağının diğer tarafında ise çok amaçlı salon, sergi galerisi ve hem sergi galerisinden, hem de yaya sokağından ulaşılabilen bir restoran yer almaktadır (Anon, 1984).



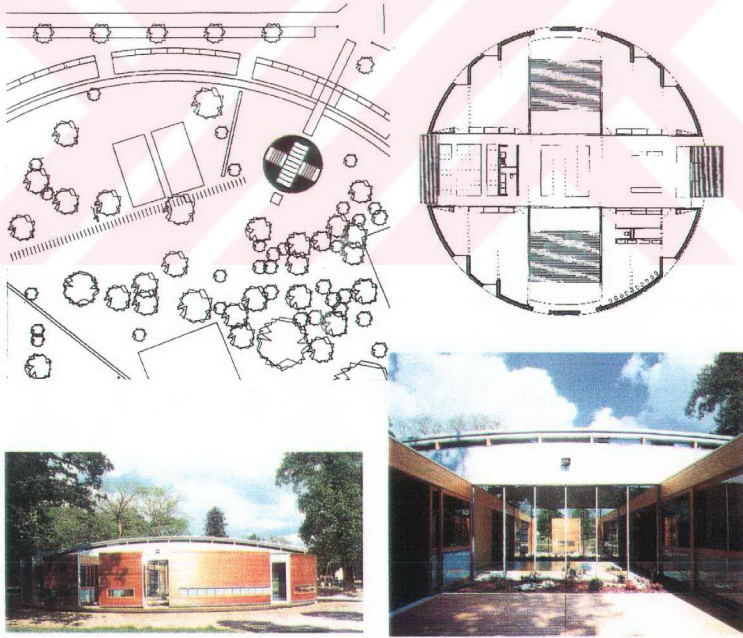
Şekil 6.7 Meythet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Anon, 1984)

Saint-Leu-la-Forêt Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Fransa

500 m² toplam alanı olan, 3 öğrenme mekanı, kütüphane, dinlenme, kapalı oyun ve servis mekanlarından oluşan bu bina Bical, Courcier, Martinelli tarafından tasarlanmıştır.

Zeminde yeşilden koparılan binanın formu yuvarlaktır. Doğal ahşaptan oluşan dış cephe bir ritme sahiptir: eğrisel yüzeyler, çocuk gözü yüksekliğindeki pencereler, bahçeyi algılamaya yardımcı olan girintiler. Giriş holünün merkez aksı kapalı oyun alanı ve dinlenme mekanına uzanır. Bu aks, dairenin içine uzanan zemini ahşap iki büyük avlu ile kesişir. Öğrenme mekanları ve servis bölümü bu avluya kayar kapılar ile açılırlar (Şekil 6.8).

Her mekanın penceresi, çocuk gözüyle canlı bir tablo oluşturan parktaki panoramik manzaraya açılır. Dairenin ve ortogonal kertiklerin birleşmesiyle oluşan duvar girintileri, öğrenme mekanını aktivite merkezlerine ayırmaya izin verirler (Loriers, 1995b).



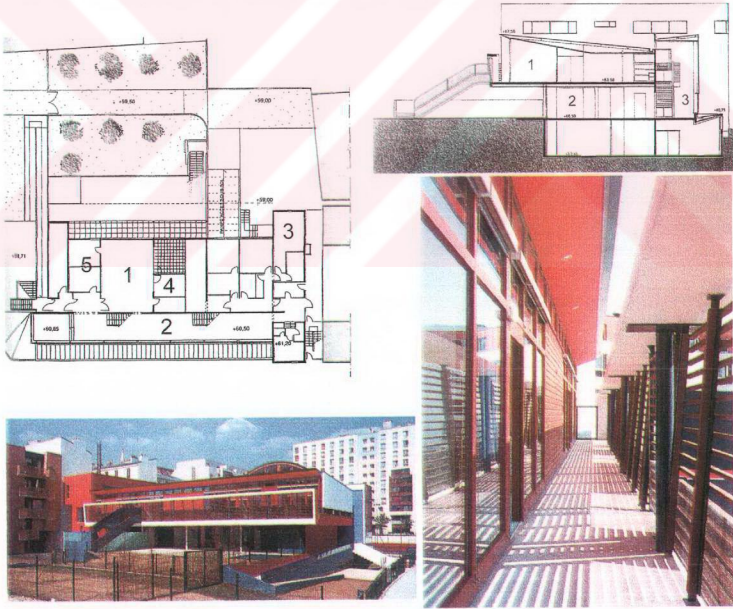
Şekil 6.8 Saint-Leu-la-Forêt OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Loriers, 1995b)

Belleville Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Paris, Fransa

1400 m² alanı olan, 1995 yılında tamamlanan ve Brenac-Gonzales Proje Atölyesi tarafından tasarlanan bu OÖÇEM, ana caddeden yaklaşımda şeffaflığı, ahşap, kırmızı ve mavi rengi ile bezenmiş, rampaları ve katlanmış renkli kağıdı andıran merdivenleri ile algılanmaktadır. OÖÇEM girişi cephesindeki dar ve yükselen kütle çocukların kapalı oyun mekanıdır. Bahçe ise, bir oyun alanıyla farklı yaş grupları için iki kısma ayrılmıştır. Soğuk ve sıcak, canlı ve pastel renkler hakimdir.

Boylu boyunca oluşan yataylık, beyaz düşey bir ayırıcı tarafından parçalanmıştır. Bu yataylık gri bir baza üzerindeki şeffaf taban üzerinde yüzüyor gibi yerleştirilen gri spor kompleksinin duvarıdır. Cephelerin ifadesi iç mekan planının oluşumu ile doğrudan fonksiyonel ve algılama bakımından ilişkilendirilmiştir.

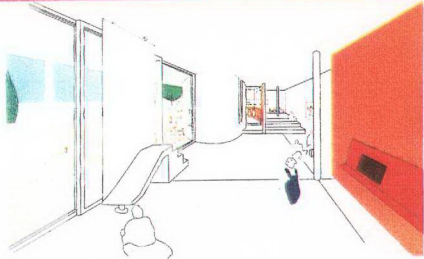
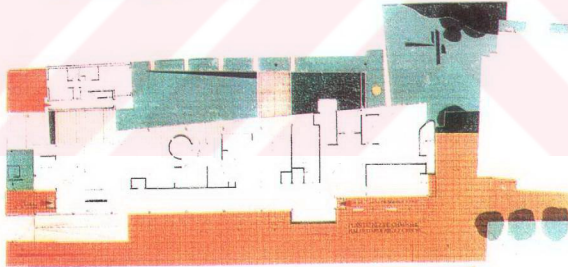
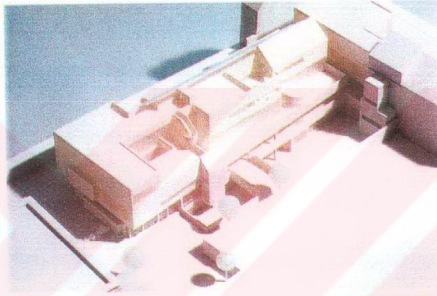
Şekil 6.9 da görülebileceği gibi, zemin katta oyun odası (1), kapalı oyun atriumu (2), servisler (3), tuvaletler ve su oyunları (4), ofisler (5), dinlenme mekanı ve depo, üst katta ise küçüklerin uyku mekanı yer alır (Loriers, 1995a).



Şekil 6.9 Belleville Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Loriers, 1995a)

Maisons-Laffitte Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Fransa

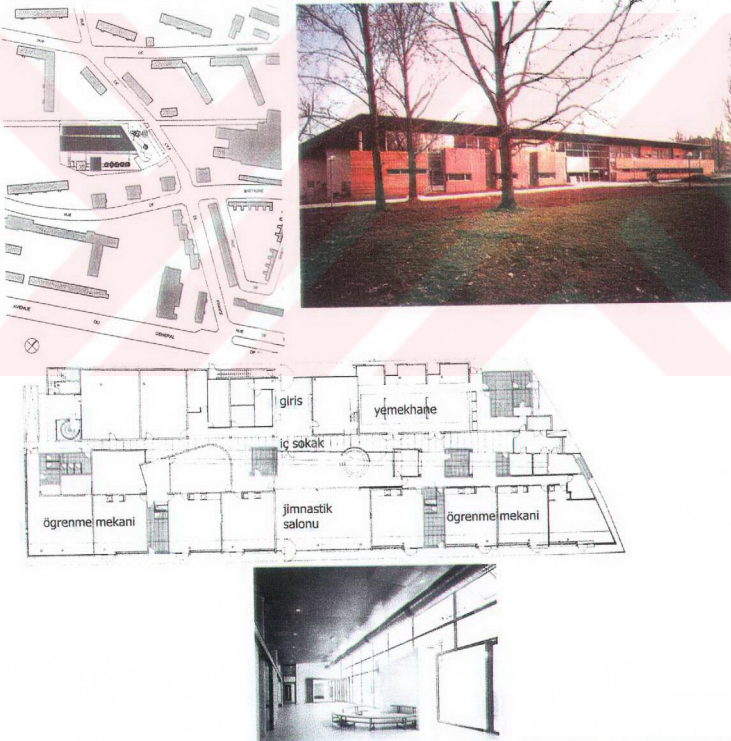
Emmanuelle Colboc tarafından tasarlanan, 1994 yılında yapımı tamamlanan, 200 m² alanı olan OÖÇEM'nin programı 60 çocuk kapasiteli bir kreş, 15 küçük ve 15 okul öncesi çocuk kapasiteli bir merkez, PMI merkezi, oyun alanı ve 2 lojmanı kapsamaktadır. Doğu ve batı cephelerinde 2 girişi olan bu merkez kuzeye kapalı, buna karşın güney cephesine açıktır. Ortak mekanlar ve ana sirkülasyonlar belirginleştirilmiş ve görsel olarak diğer mekanlarla bağlantısı kurulmuştur. Her bir birim kendi ihtiyaçları çevresinde, adeta ev içinde ev gibi gelişmiştir (Şekil 6.10). Merkez çocuklar için çok sayıda teraslarıyla, küçük rampasıyla, merdivenleriyle, keşif alanları ile merak uyandırıcı niteliktedir (Pousse, 1994b).



Şekil 6.10 Maisons-Laffitte OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Pousse, 1994b)

Plaine Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Clamart, Fransa

Plaine şehrinin göbeğinde 2200 m² den oluşan, 1992 yılında yapımı tamamlanan Isabelle Biro, Fabian Gérin-Jean tarafından tasarlanan OÖÇEM, mevcut canlı doku içinde kendini hissettirmektedir. OÖÇEM, uzunlamasına merkez bir aks olan ve ışığa açılan iç sokak çift taraflı kullanılarak biçimlenmiştir (Şekil 6.11). Kuzeyde ortak kullanım mekanları, güneyde ise öğrenme mekanları yer alır. Şehir cephesinde ölçülü bir anıtsallık göze çarpar. İnsan ölçeğine sahip olan öğrenme mekanları ise avluya ve patikaya açılır. Doluluk ve boşluk etkilerini belirtme çabası, doğal ışığı yansıtma ya da alma çabası yaya yollarını uzaktan yaklaşım göze alınarak tasarlama çabası okunabilir. Güney cephesi ve avluda çocuk ölçeği yakalanmıştır. Program giriş, 7 öğrenme mekanı, 2 öğretmen odası, yemekhane, jimnastik salonu ve park alanından oluşmaktadır (Robert, 1993; Pousse, 1994a).

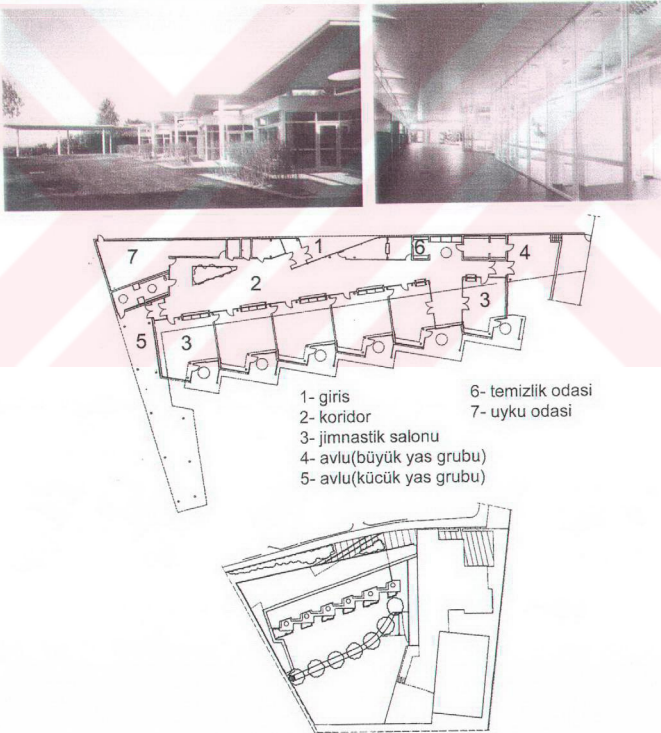


Şekil 6.11 Plaine Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi'nin Plan ve Fotoğrafları (Robert, 1993; Pousse, 1994a)

“La Chamarette” Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Annemasse, Fransa

Kentsel bölgede ayrıcalıklı bir göl manzarası olan, 1994 yılında tamamlanan ve Richard Plottier tarafından tasarlanan 860 m² lik alana sahip olan bu OÖÇEM, mevcut bir ilkokula ilave olarak yapılmıştır. Eğrisel yeşil bir sınır oluşturan 6 ıhlamur ağacı, iki binanın oyun alanlarını birbirinden ayırmıştır.

Çocuk merkezinin mekansal organizasyonu, küçük bir avlu ile canlandırılmış, ortak oyun mekanı işlevi de gören geniş bir sirkülasyon aksı ile belirlenmiştir. Aksın bir tarafında öğrenme mekanları, diğer tarafında ise servis mekanları bulunmaktadır. Her öğrenme mekanı bir saçak ile örtülü, üç tarafı duvar bir avluya açılmaktadır (Şekil 6.12). Şeffaflık ve iç- dış görsel sürekliliği sağlanmıştır. Bu da çocuklar için gerekli mekansal referans noktalarını karşılamaktadır. Küçük çocukların ve OÖÇ'ların bahçeleri birbirinden ayrılmıştır (Hauzelle, 1994b).



Şekil 6.12 “La Chamarette” OÖÇEM’nin Plan ve Fotoğrafları (Hauzelle, 1994b)

The Blackshaw Road Shiftworkers Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Wandsworth, Londra

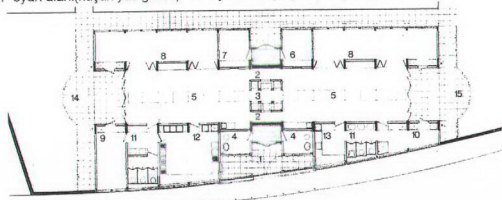
40 OÖÇ kapasiteli bu merkez, ülkede kamu yararına hizmet veren ilk ve tek OÖÇEM'dir. Bina'nın formu ve yapısal özellikleri oluşturan etmenler, sınırlı bütçeyle yapılacak ve farklı yaş gruplarını gün boyu barındıracak, bu zaman diliminde ihtiyaçlarını karşılayacak, memnun edici mekanlar yaratacak bir yapı tasarlamak amacı ile belirlenmiştir.

Bina, yol tarafına bakan servis odaları, öğrenme mekanlarının yer aldığı merkezi tonozlu bölüm, yoldan uzakta konumlanan sessiz bir zon oluşturan bölüm olmak üzere 3 ana bölümden oluşur. Son bölüm tonozlu çatı ile teras çatı arasında bir geçiş elemanı özelliğini taşımasının yanı sıra, gerekli depo ve servis mekanların da barındırır. Ön ve arka girişin bulunduğu bir merkezi bölümün her iki tarafından geçen tonozlu çatı boyunca giden şeffaf yırtık çatı ışığının bu mekana yayılmasını sağlar. Bu bölümün alt tarafında, oyun alanını gündüz ve gece zamanına bölen iki katlı bir oyuncak ev bulunmaktadır. Oyun alanının gündüz ve gece olarak ikiye ayrılması, vardiyalı işçilerin çalışma düzenini ve OÖÇEM'nin açık olduğu saatleri ifade edişinin sembolüdür. Objelerin ölçüleri, OÖÇ'lar düşünülerek tasarlanmıştır (Maguire, 1983).

Basit bir plan şeması vardır. Mutfak, tuvaletler, lavabolar ve depo alanlarını içeren servis alanları, tonozun her iki yanında ve yolun gürültülü tarafında konumlanmışken, yurtlar ve küçük bürolar sessiz tarafta bulunmaktadır. İkinci kısımdaki bölümlenmeler, uyuma alanlarının boyutlarının gerektiği gibi ayarlanabilir olması için hareketlidir (Şekil 6.13). Açık oyun mekanına ulaşan kayar kapılar iyi havalarda açılarak büyükçe bir total mekan elde ederek kapalı mekanlara yarı açık mekan olma özelliği kazandırmaktadır.



1- giriş avlusu 2- giriş lobisi 3- oyun evi 4- wc 5- oyun odaları 6- ofis 7- personel
8- öğrenme mekanları 9- depo 10- çamaşır odası 11- wc 12- mutfak 13- servis mekanı
14- oyun alanı(küçük yaş grubu) 15- oyun alanı(büyük yaş grubu)

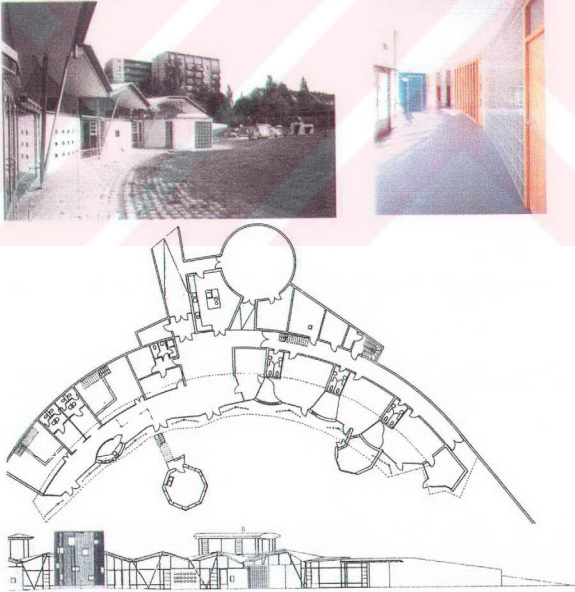


Şekil 6.13 The Blackshaw Road Shiftworkers OÖÇEM' nin Plan ve Fotoğrafi (Maguire, 1983)

Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Frankfurt, Almanya

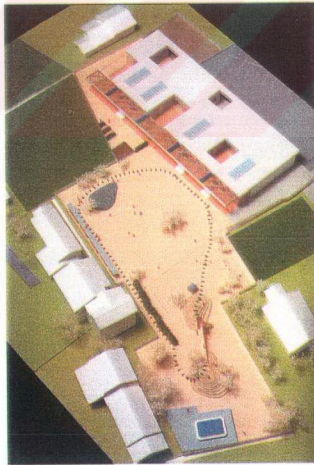
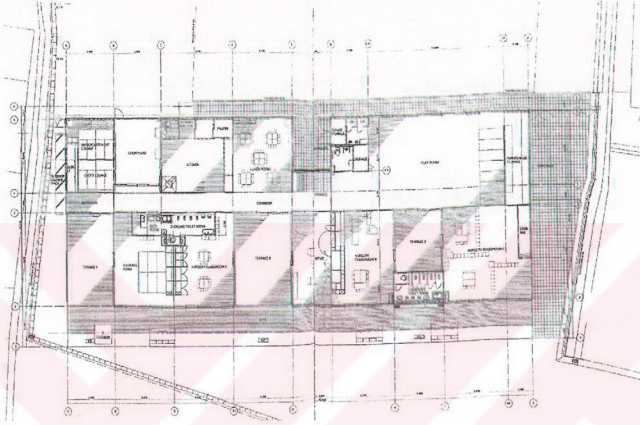
Toyo Ito tarafından tasarlanan 2900 m² arsa alanına ve 645 m² bina alanına sahip bu OÖÇEM, alçak ve kısmen gömülü yapı gruplarından oluşmuştur, çevresindeki orta yükseklikte ve yüksek konutlarla tam bir karşıtlık oluşturmaktadır. Alçak bir strüktür arsa üzerinde mümkün olduğunca yayılmış ve OÖÇEM, doğal çevre ve peyzaj ile bütünleşmiştir. Merkeze tünel şeklinde, aynı zamanda gökyüzüne açık bir rampa ile girilmektedir. Rampanın ortasında, tamamen gömülü, fakat kendini yüzeyde bir kubbe ile hissettiren bir çok amaçlı salon yer almaktadır.

Öğrenme mekanları ve kapalı oyun alanı, ana girişin her iki tarafında konumlandırılmış, bahçe ile dolaysız ilişkisi sağlanmıştır. Bahçede ise, eğrisel bir duvar içinde bir oyun mekanı ve "art ve craft" kulesi tasarlanmıştır. Çatılarda kırılmalar ve dalgalanmalar fark edilmektedir (Şekil 6.14). Planlama anlayışı çocukların mekan deneyimini artırma çerçevesinde gelişmiştir. Öğrenme mekanları ve koridorlarda şeffaflık, dışarı ile görsel bağlantı, renk kullanımı ve doğal ışığın içeriye alınması, çocuğun mekansal öğrenimini tamamlamak için öğrenme mekanlarında hafif kot farklılıkları ve merdiven kullanımı fark edilmektedir (Treand, 1994).



Şekil 6.14 Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Treand, 1994)

1999 yılında tasarlanan bu OÖÇEM, farklı bina elemanlarının kullanımı ve iç mekanda mobilya düzenlemeleriyle çeşitli gruplara bölünmüştür. Dış mekan ve iç mekanı oluşturan, oyun alanları ve öğrenme mekanları birbirlerine aynı üslupla bağlanmışlardır (Şekil 6.15). Düz ve basık bir arazideki bu yaygın, sürekli yapıya kimliğini veren 45 derece eğimli ahşap kafes konstrüksiyonlu çatısıdır (Mikan, 2000).



127

Reinan Devlet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Togane, Chiba, Japonya

1993'te inşa edilen 883 m² bina alanına ve 3224 m² arsa alanına sahip olan merkez, Satoko Shinohora tarafından tasarlanmıştır. Program oyun alanı, OÖÇEM girişi, fakülte/personel girişi, açık koridor, öğrenme mekanları, fakülte bürosu, konferans odası, revir, temizlik odası, yüzme havuzundan oluşur (Şekil 6.16).

Dalgaları ve bir balının sırtını aklı getiren çatı, arsanın bir zamanlar Kujukuri kumsalı olduğuna dair geçmiş bir hatırayı hatırlatır. OÖÇEM ve idare kanadının üzerindeki balina şeklindeki oyun odasını geri plandaki kırsal peyzaja bağlayan dalgalı çatı çizgisi aynı zamanda bir sokak manzarasını çağrıştırmaktadır. Farklı biçimdeki üç kanat, çocukların etrafta özgürce dolaşmalarını sağlamak ve hayal güçlerini uyarmak için açık koridorlar ile bağlanmıştır (Tominaga, 1994).



Şekil 6.16 Reinan Devlet OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Tominaga, 1994).

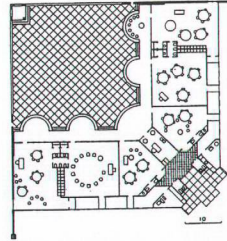
6.2.2. Montessori Eğitim Sistemine ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri

Montessori eğitim sistemine ait uluslararası OÖÇEM örnekleri incelenecektir.

Countryside Montessori Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Charlotte, Kuzey Carolina

Mimar David Furman tarafından tasarlanan bu Montessori OÖÇEM, Charlotte'da North Carolina Üniversitesi kampüs yapıları içinde yer almaktadır. Merkez yerleşimi, öğrenme mekanlarının, dış oyun alanlarını kısmen çevirdiği bir "L" şeklindedir. OÖÇEM'nin tek bir ana girişi bulunmaktadır. Merkezi bir hol yerine dağılım, tek taraflı dizilmiş, OÖÇ ölçülerine uygun olarak düzenlenmiş öğrenme mekanlarını bağlayan koridordan yapılır. Çift taraflı öğrenme mekanlarını bulunduran koridor ise, holün diğer tarafında yer alır. Öğrenme mekanları, alçak yarı-dairesel oturma duvarları ile açık hava öğrenme mekanları olarak kullanılan özel avlulara bağlanmaktadır (Şekil 6.17). Öğrenme mekanlarının, bitişiğinde bir oyun alanı ile beraber yaratılması fikri, iç ve dış mekan aktiviteleri arasındaki etkileşimin teşvik edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu, belli aktivitelerde rol alma ve diğer aktiviteleri izleme ve gözleme deneyimine ve aynı zamanda, zoraki öğrenmenin yanında kendiliğinden gelişen öğrenme şekline de izin vermektedir.

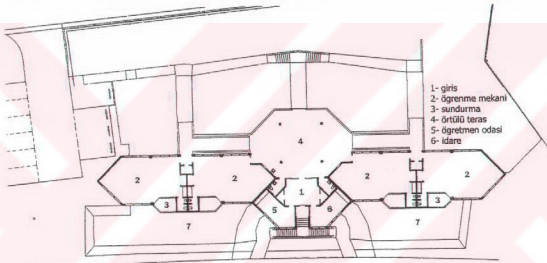
Mekansal organizasyonu ve mobilyaların düzenlenmesi sayesinde her bir öğrenme mekanı kendi kimliğine sahip olmaktadır. OÖÇ'lar yerdeki parçalı halılar üzerinde ve büyük masalarda oynarken aynı zamanda, kendi çalışma alanlarını da düzenlemiş olurlar. Tüm malzemeler göz seviyesinde yerleştirilmiş ve çocuğun kolayca ulaşabileceği durumdadır. Montessori'nin her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına hizmet etmek için bir çevre hazırlama metodu, birkaç çocuğun bağımsız olarak ve/veya kolektif gruplarda, aynı öğrenme mekanında, aynı zamanda çalışmasına izin verir (Sanoff, 1995).



Şekil 6.17 Countryside Montessori OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafı (Sanoff, 1995)

Montessori Island Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Tavernier, Florida

Tarihi dokunun kendini baskın bir biçimde hissettirdiği bir kent olan Tavernier'de bulunan bu OÖÇEM, Florida'da son 30 yıl içerisinde klima sistemsiz olarak inşa edilmiş tek OÖÇEM'dir. Merkez, havalandırmasını klima sistemi yerine doğal havalandırma ve güneş kontrolü ile sağlamıştır. Bu okulun alanı 790 m², öğrenci sayısı 120, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı oranı ise 1/8 dir. OÖÇEM, OÖÇ'ların ihtiyaçlarına duyarlı ve çevre sorumluluğuna sahip vernaküler bir tasarıma sahiptir. Pasif olarak soğutulmakta ve doğal olarak aydınlatılmaktadır. Çevresel hedeflere ulaşabilmek için OÖÇEM'nin mimarı Jersey Devil, dış duvarlarda ısı kesicilerle vantilasyonlu bir çatı ve saçak sistemi kullanmıştır (Dunlop,1997). 120 öğrenci kapasiteli okulda otuzar kişilik öğrenme mekanlarına ikişer öğretmen düşmektedir.



Zeminden koparılmış her öğrenme mekanının dış mekana daha yakınlaştıran küçük gölgelenmiş bir sundurması bulunmaktadır. Örtülü altıgen terası bir yanından kuşatan öğrenme mekanlarına, bir rampa ve yürüme yolu sistemi ile erişilmektedir. Üstü havalandırmalı bir çadır bezi ile kaplı bu gölgelenmiş dış mekan, "büyük bir merkezi piazza" işlevi görmektedir (Şekil 6.18).

Binanın altında çocukların oyunlar üretebileceği ve sanat gösterimleri yerleştirebileceği kapalı bir oyun alanı bulunmaktadır. Oyun alanı da kısmen örtülmüştür. Güney Florida iklimi, çocukların çoğu günler dışarıda olabilmesine uygundur (Dunlop,1997).



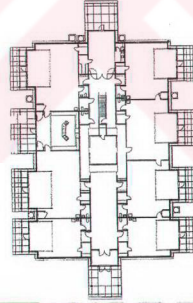
Şekil 6.18 Montessori Island OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Dunlop,1997)

Forest Bluff Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Lake Forest, Illinois

Yapımı 1990'da tamamlanan, 930 m² alana sahip OÖÇEM, 150 OÖÇ için alternatif bir eğitim sunmaktadır. Basit ahşap iskelet bina sirkülasyon omurgasını ve "büyük hol"ü ve sekiz öğrenme mekanını örten genişleyen bir şed çatıyı içermektedir. Tüm ortak mekanların omurgada bulunduğu ve öğrenme mekanlarının her iki tarafta sıralandığı kompakt plan, topluluk bilinci ve bağımsızlık ihtiyacı arasında narin bir denge sağlamaktadır (Şekil 6.19).

Booth/Hansen mimarların Montessori eğitim sistemi için geliştirdiği çözüm, bağımsız öğrenme için, konuşma ve sunum amaçlı kullanılan iki katlı bir pavyona eklenmiş esnek bir mekandır. Kırmızı çatılı pavyonlar her öğrenme mekanına kendi kimliğini, örtülü bir dış mekanı ve bol miktarda doğal ışığı vermektedir. Omurganın büyük holünün üzerindeki bir ara kat öğretmen konferans mekanlarını ve bir kitaplığı barındırmaktadır.

Bina aynı zamanda, Montessori eğitimcilerinin zanaata olan inancını da vurgulamaktadır. Yapının şed ve pavyon çatılarını destekleyen ahşap elemanları açıkta bırakmakla mimarlar, binanın kendisini bir mimari dersine dönüştürmüşlerdir. OÖÇEM'nin doğal malzemeleri çocukları dokunmaya ve duymalarını kullanmaya teşvik etmektedir (Graves, 1993).



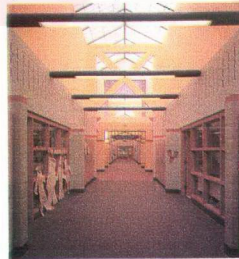
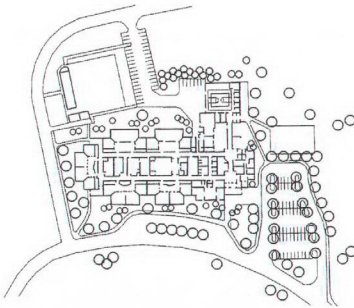
Şekil 6.19 Forest Bluff OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Graves, 1993)



Notre Dame Üniversitesi Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Notre Dame, Indiana

1996 da inşa edilen ve 1190 m² bina alanına sahip OÖÇEM, fakülteye, personele ve üniversite öğrencilerine hizmet etmesi amacı ile kurulmuştur. İşletme, 165 iki altı yaş arası OÖÇ'a ve aynı zamanda yaz aylarında okul çağı çocuklarına hizmet vermeye lisanslıdır. Merkez, hayranlık duyusu uyandıracak, oyun ile öğrenme sağlayacak ve aynı zamanda üniversite çevresi ile uyum sağlayacak şekilde Trover Mimarlık Grubu tarafından tasarlanmıştır. Dış mekan, kampüsün mimari dağarcığı kullanılarak tasarlanmıştır, fakat parçaları daha oyun dolu bir tavırla bir araya getirilmiştir.

Bina, standard "üniversite tuğlası"ndan yapılmıştır. Geometrik tasarım elemanları strüktürün temasıdır ve bina boyunca tekrarlanmaktadır. Çatı ışıklıkları binanın ana koridoruna gün ışığı bolluğu getirmekte ve genişleyen pencereler, 1.6 aralık ormanlık araziye manzaralar sağlamaktadır (Şekil 6.20). Geometrik temayı tekrar eden mimari detayı vurgulayan merkezi bir toplanma alanı, hikaye anlatıları ve kukla oynatımları gibi sunumlar için kullanılmaktadır (Anon, 1996).



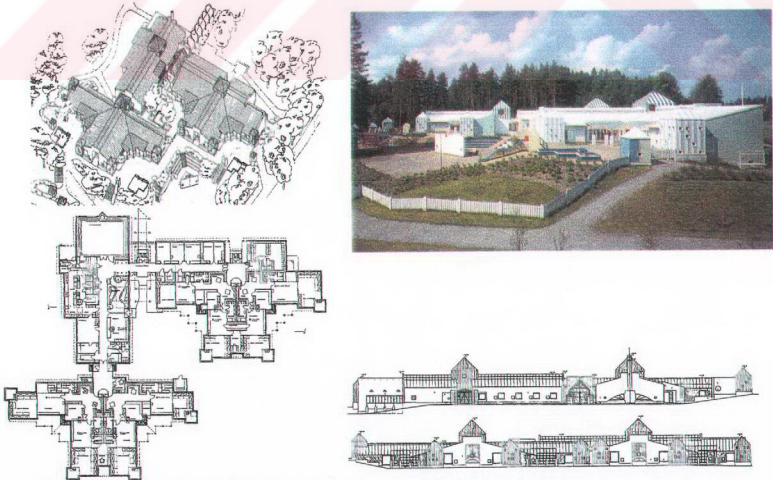
Şekil 6.20 Notre Dame Üniversitesi OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Anon, 1996)

Sinikello Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Finlandiya

Kari Vitra'nın Kuopio üniversitesi çalışanları için tasarladığı ve 130 çocuk barındıran Sinikello OÖÇEM, her biri iki simetrik bina oluşturmak için sırt sırta yerleştirilmiş L şeklinde dört yerleşim bölümünün bir kanadını işgal eden sekiz gruba bölünmüştür. Üçüncü bir blok ise, hol gibi ortak mekanları içermektedir. Üç blok, dışa dönük "L" lerin tanımladığı diğer oyun alanları ile, en küçük çocuklar için bir merkez avluyu kapatacak şekilde konumlanmıştır. Her "L" nin iç açısında, her çift grup dış mekan oyunları için örtülü, geniş camlı bir sundurmayı paylaşır (Şekil 6.21).

Her grubun en gizli ve en özel mekanı grup öğrenme mekanının köşesinden yükselen kulelerdir. Küçük pencereler, oturma ya da ayakta durmalarına göre bireylere özel ve kişisel manzaralar sağlayarak, bu kulelerin yüzeylerini beneklendirirler. OÖÇEM tasarımında çocuk ölçeği yakalanmış ve neşeli bir ortam yaratılmıştır.

Kütlesel olarak bölünmüşlük, OÖÇ'lar tarafından daha rahat algılanmayı sağlamakta ve onlara dostça bir dış ortam yaratmaktadır. Kuleler mavi ve beyaz çizgili plastik kaplama malzemesiyle, merkez avlu beyaz diyagonal döşemeyle ve çatı bitişleri ise kırmızı tuğlayla kaplıdır. Bu çeşitli malzeme ve renk seçimiyle bina daha canlı, hayat vaad eden, farklılıklar içeren, iyi organize edilmiş bir kompozisyon olarak ortaya çıkar (Norri, 1990).



Şekil 6.21 Sinikello OÖÇEM'nin Planları ve Fotoğrafı (Norri, 1990)

Corning Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Corning, New York

1020m² alana sahip merkez, Scogin Elam ve Bray Mimarlık tarafından yaklaşık 100 OÖÇ için tasarlanmıştır. Trapezoidal yapı içine oturtulmuş giriş, sol tarafta OÖÇ'ların kanadı ve sağ tarafta idare kanadı arasında konumlanmıştır. Bu merkez, iç-dış ilişkisini maksimum düzeyde sağlayabilmek amacıyla tasarlanmıştır.

Merkezi mekanda bulunan koni şeklindeki yarı saydam ışıklık, güneş ışığının aşağıya güçlü bir şekilde yayılmasını sağlamaktadır (Şekil 6.22). Aynı zamanda ıslak oyun alanı olarak da kullanılır. Uzun kollardan her biri, bebekler, emekleme çağındakiler ve OÖÇ'ları olmak üzere üç grubu barındıran üç öğrenme mekanı için toplumsal bir yaşam odası olarak hizmet veren yarım ay barınaklar, halılar ve oyun alanlarıyla döşenmiş geniş birer koridor içerir. Pencereleer alçak, yüksek ve düzensizdir. Alçak ve yüksek pencereler strüktürü, aydınlatmayı ve havalandırmayı göstermek için açık bir tavanın altındaki öğrenme mekanlarını aydınlatmaktadır (Giovannini, 1994). OÖÇEM, kendisini çevreleyen yapılardan belirgin bir biçimde farklılaştığı halde, bu çevreye yabancılaşmamıştır.

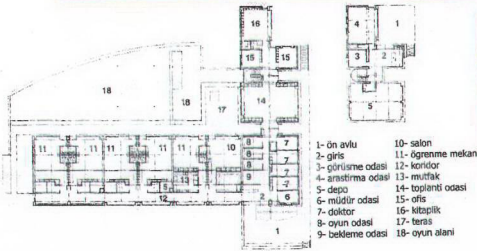
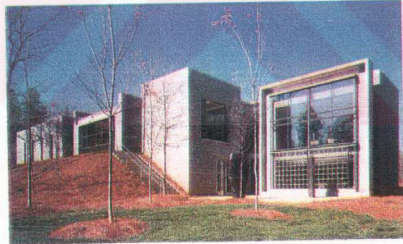


Şekil 6.22 Corning OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Giovannini, 1994)

Lucy Daniels Vakfı ve Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Carry, Kuzey Carolina

Clark ve Menefee mimarların tasarladıkları OÖÇEM, "L" şeklinde bir kütle oluşturmak için birbirine şeffaf hollerle bağlanan üç ana bloktan oluşmaktadır. L'nin uzun kolu, yüksek kotta olup OÖÇEM'ni; bu kottan aşağıya doğru uzanan kol L'nin kısa kolu ise toplantı odaları ile birleşen vakıf binasını barındırmaktadır. Yapının anıtsal etkisi, bir dörtgeni beton bir ön avluya ayrılmış dört kare planlı kübik bir hacim olmasındandır (Şekil 6.23).

Toplantı odası, OÖÇEM ve vakıf kütesini ilişkilendirerek aralarındaki bağlantıyı zemin katta sağlar. OÖÇEM'nin güneye bakan koridoru betonarme bir loggia olarak yorumlanabilir. Çatı ışıklı öğrenme mekanları, kuzeye bakan geniş pencerelerle oyun alanına açılır. Çelik strüktürlü cam saçak, OÖÇEM'nin girişini vurgular. İki kat boyunca yükselen güney koridoru çocuklar için bir sanat galerisi olma özelliğine de sahiptir. Modüler konstrüksiyon öğrenme mekanı kanadının genişlemesine olanak sağlamaktadır. Oyun alanı kuzeye bakan öğrenme mekanlarını yandan kuşatır. Pencereli üst kısım ve paylaşılan çatı ışıklıkları, bitişik öğrenme mekanlarının mekansal sürekliliğini sağlarlar. Toplantı odası ise, OÖÇEM aktiviteleri ve vakfın toplantı işleri için kullanılmaktadır. Her öğrenme mekanı ile dış oyun alanı arasındaki yarı kapalı oyun aktivite alanı, iç ve dış sürekliliğini sağlamaktadır (Bierman, 1994).

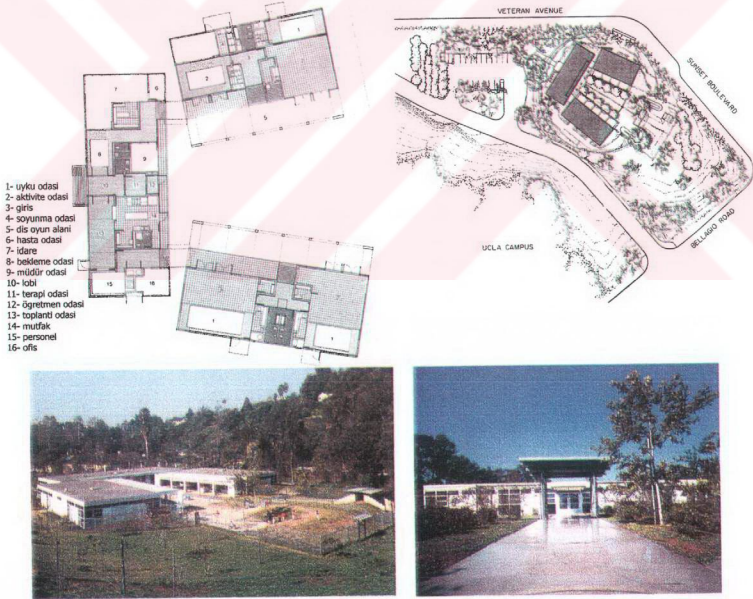


Şekil 6.23 Lucy Daniels Vakfı ve OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Bierman, 1994)

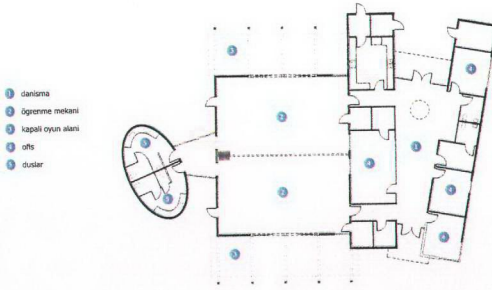
UCLA Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Los Angeles

UCLA kampüsünün kuzey-batı köşesinde, meyve bahçelerinin arasında yer alan OÖÇEM, ana yönetim bloğu ve iki yanında bağımsız iki öğrenme mekanı kanadıyla, arazinin kuzey kısmına yayılarak yerleşmiştir (Şekil 6.24). Mimarlar Charles ve Elizabeth Lee, iç mekanları güneş ışığından korurken, peyzajla bağlantıyı sağlamak amacıyla masif panellerin arasına yarı şeffaf cam ve fiberglas, öğrenme mekanları ile merkezi avlu arasında dış mekan oyun alanı sağlamak için saçaklı bir arkad yolu ile verandalar yerleştirmişlerdir (Dietsch, 1989).

Oyun üzerine kurulu ortam, OÖÇ'ların, öz güven gelişimi, otokontrol ve kendine saygı; dil gelişimi; tahminde bulunma, plan yapmak ve tepki vermek için hafıza kullanımı; motor becerilerinin gelişimi, basit ve karmaşık fikirleri anlama ve entegre etme; problem çözme stratejileri ve teknikleri geliştirme; bireysel ve grupsal toplumsal becerileri uygulama; gerçeği fanteziden ayırma ihtiyaç ve gelişimlerini, kusursuz bir şekilde destekleyecek şekilde geliştirilmiştir (Anon, 2001).



Şekil 6.24 UCLA Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Plan ve Fotoğrafları (Dietsch, 1989)

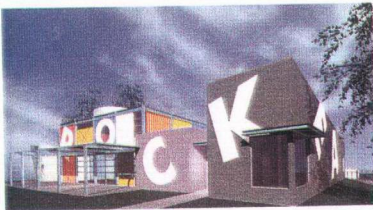


Eagle Rock Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin, Los Angeles, California

Kanner mimarlığın, 1999 yılında Los Angeles rekreasyon ve parklar departmanlığı tarafından 5000 m² alan üzerinde tasarlamakla görevlendirildiği OÖÇEM, 1953 yılında Richard Neutra tarafından tasarlanmış yerel, otantik ve göze çarpan bir spor salonu dönüştürülerek tasarlanmıştır.

Kanner'in planda oyunlu genel etkisi Neutra'nın çelik detaylarının üzerine kurulmuş parlak ve renkli formlarla oluşmuştur. Basit bir küp; bir öğrenme mekanını, çelik strüktür, renkli ve oluklu yapıda metal dolgu panelleri ile birleştirmiş, Eames Evi'ne ikonik göndermeler yaparak benzer açılma hareketlerini barındırmıştır. Kutunun önündeki ve arkasındaki geniş asma saçaklar oyun alanlarını korurken, "Eagle Rock" ismini oluşturan dev harfler binanın ayrıntılı cepheleri çevresinde boyanmıştır (Şekil 6.25). Doğu cephesinde, asma saçak bir dış oyun alanını barındırır. Yatayda yayılmış ofis kanatları arasındaki küçük bir giriş resepsiyon alanına açılır. Ofisleri, depoları, bir mutfak ve konferans odasını barındıran iki beton kutu, öğrenme mekanı bloğunun güneyine eklenmiştir (Barreneche, 2000).

Çocuk bakım programının hedefi, çocukların, yaşlarına uygun malzeme ve aktiviteler yardımı ile içinde öz güven, yaratıcılık, öğrenme ve sosyal beceriler geliştirebileceği güvenli, bakım veren ve akademik olarak mücadeleci bir çevre sağlamaktır. Program, bir eğlence yerleşimde birey ve grup çalışması, fiziksel aktivite ve kültürel programlar için uygun bir atmosfer sağlamaktadır (web sitesi 7).

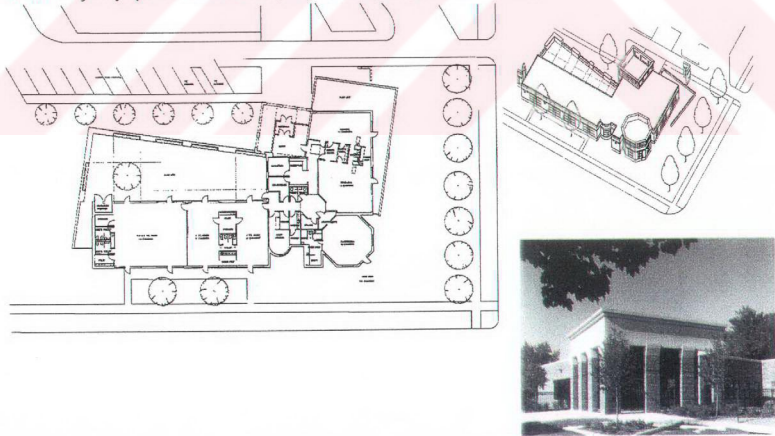


Şekil 6.25 Eagle Rock OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Barreneche, 2000)

Ingalls Memorial Hastanesi Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Harvey, Illinois

Ingalls Memorial Hastanesi çalışanlarının çocukları için Pigozzi ve Peterson Mimarlar tarafından tasarlanan, 837 m² alanı olan OÖÇEM, 120 çocuğu barındırabilmektedir. L planlı merkezin tasarımı, bebekler ve emekleme çağındakiler için bir kanatta, okul öncesi çocukları için ise daha büyük diğer kanatta esnek bir aktivite mekanı sağlamaktadır. Büyük kas gelişimi için tasarlanan çok amaçlı oda, gelecekte gerektiğinde bir aktivite odası olarak işlevlendirilebilmesi için bir destek mekanı ile birlikte tasarlanmıştır. Yemek hazırlama, dinlenme odaları ve personel alanları gibi paylaşılan destek mekanları ise aktivite odaları arasında yer almaktadır (Şekil 6.26).

OÖÇEM'nin kütleleşmesinde iki göze çarpan işleve dikkat çekmektedir: giriş pavyonu ve çok amaçlı oda. Bu yapıların her ikisinde, sentetik dış duvar sıvası yükseltilmiş alanlar, yapıların kimliklerini güçlendirmektedir. L şeklindeki kurgu, merkezin dış mekan oyun alanına bir mahremiyet duygusu katarken, doğu tarafına bitişik konut mahallesine tanımlı bir kampüs kenarı yaratarak bir güvenlik konusuna gönderme yapmaktadır. Sekiz köşeli çok amaçlı oda, özel kullanımını belirtmek ve köşeyi dönen bir mafsallık rolü oynaması için ayrı bir pavyon olarak tasarlanmıştır. Doğu cephesi, konut alanı caddesi boyunca kütleleşmenin azaltılması amacıyla daha küçük yapı elemanlarına parçalanmıştır (Graves, 1993).

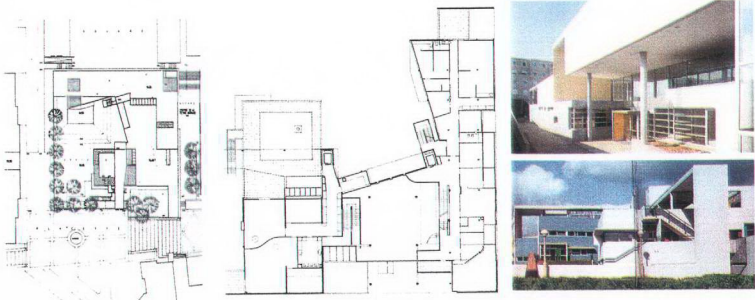


Şekil 6.26 Ingalls Memorial Hastanesi OÖÇEM'nin Planları ve Fotoğrafı (Graves, 1993)

Torcy Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Torcy, Fransa

Henri Ciriani tarafından tasarlanan ve Fransa'nın gerçek bir kentsel kaos içeren bir bölgesinde bulunan OÖÇEM'nin, girişte 2 beyaz kolon arkasında geri çekilmesi, yüzeydeki şeffaflık, iki kat yüksekliğindeki karşılama mekanını net bir şekilde vurgulamaktadır. Karşılama mekanı işlevini gören aydınlık giriş holü, 3 kotta 2 kompleksi birbirine bağlar. Sağda asma kat etrafında bakım istasyonu, 3-5 yaş grubuna ve 1-3 yaş grubuna ait öğrenme mekanlarından oluşan ve son katında da kreşi barındıran üç katlı lineer bir yapı bloğu yer alır. Solda ise, geniş teraslarıyla her iki kattaki kreş bölümünü koruyan, yukarıdan aşağıya bahçeye açılan öğretmen odası ve idare bölümü, mutfak, çamaşırhane gibi mekanları içeren servis bölümlerini barındıran daha kompakt bir yapı bloğu yer alır. Merkezin giriş katında, tam gün iki öğrenme mekanı, bahçe katında servisler ve 1. katta yarım gün öğrenme mekanı bulunmaktadır. Holün sağında ise, özel anaokulu istasyonu yer alır. OÖÇ'ların ortak mekanları ise, açık galerilere bakmaktadır. OÖÇ ve daha küçük yaş grubu çocuk öğrenme mekanları asma katta, kreş bölümü ise son katta yer almaktadır (Şekil 6.27).

İşlevlere göre düzenlenmiş geniş yüzeylerde renk kullanımı gözükmemektedir. Zengin malzeme çeşitliliğinin yokluğu renk kullanımıyla kapatılmış, malzemelerin dayanıklı cinsten olmasıyla uzun süreli kullanım imkanı sağlamıştır. Kendisi de renkli olan iç mekan, dış sınırı oluşturmakta ve dış cephedeki şeffaf yüzeyleri düzenlemektedir. Projede en iyi vurgulanan nokta ise, çocuklara mekanı hissettirmek, fark ettirmek, fonksiyonların zorunlu olarak değil de, daha esnek ve hissedilerek yapıldığı bir bina tasarlanmasıdır. Delik yüzeyler, delik yüzeylerin ritmi, mavi gökyüzüne açılan büyük açıklıklar, yüzeylerin renklendirilmesi, geçiş alanlarının yarı saydamlığı, iç mekan atmosferi tasarımı önemsenen parametrelerdir (Chaslin, 1990).



Şekil 6.27 Torcy OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Chaslin, 1990)

6.2.3. Waldorf Eğitim Sistemine ait Uluslararası Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri

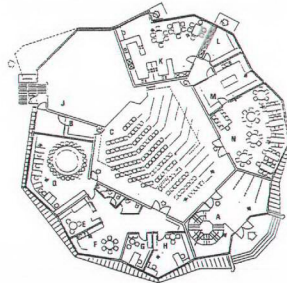
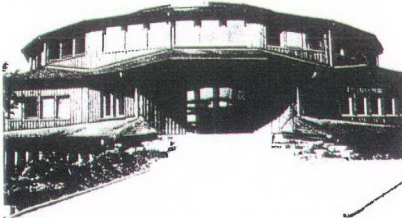
Waldorf eğitim sistemine ait uluslararası okul öncesi çocuk eğitim merkezleri incelenecektir.

Christian-Morgenstern Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Rultingen, Almanya

OÖÇEM'nin amacı, Waldorf eğitim sisteminin amacını içeriden dışarıya taşımak ve aynı zamanda Rudolf Steiner'in eğitim felsefesinin özel ihtiyaçlarına uygun mekanlar hazırlamaktır. Peter Hubner tarafından tasarlanan iki katlı bina, çoğunlukla öğrencilerin, öğretmenlerin, işsiz gençlerin ve mimarlık öğrencilerinin yardımı ile, eski bir büro yapısının yeniden kullanılmaya başlamasıyla inşa edilmiştir (Sanoff, 1995). İlk kat tüm okul işletmelerini, ikinci kat ise öğrenme mekanlarını ve bir rekreasyon mekanını içermektedir. OÖÇEM'nin planı, düzenlemede öncelikli bir drama ve ritmik hareket (eurythmy) oyun mekanı ile birlikte, beşgen bir form içinde tasarlanmıştır. Servis girişlerine ek olarak, okulun tek bir ana girişi vardır.

Yan yana dizilmiş öğrenme mekanları, dairesel bir koridor ile birbirine bağlanırlar. Öğrenme mekanlarının arasında, koridordan ve merdivenlerle birinci kattan ulaşılabilen geniş bir ortak rekreasyon mekanı bulunmaktadır (Şekil 6.28).

Birinci katın merkezinde, girişteki fuayeden direkt ulaşılan bir ritmik hareket dansı (eurythmy) mekanı bulunmaktadır. Bu mekan tanımlı bir sahne alanını da içermektedir. Servis mekanları (mutfak, kantin, yemek odası ve personel mekanı), ritmik hareket mekanının önemini yansıtabilecek şekilde onun çevresinde konumlanmıştır. Bina, Waldorf eğitiminin felsefesini açıkça temsil eden çok özgün bir mekan düzenlemesine sahiptir.



- | | | | |
|-------------|------------------|----------------|-------------------|
| A. giriş | E. doktor | K. mutfak | P. galeri |
| B. soyunma | F. personel mola | L. depo | Q. rekreasyon |
| C. hol | G. müdür | M. kantin | R. depo |
| D. personel | H. resepsiyon | N. yemek odası | S. öğrenme mekanı |
| | J. sahne | O. bostluk | |

Şekil 6.28 Christian- Morgenstern Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafı (Sanoff, 1995)

Hartsbrook Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Hadley, Massachusetts

1981 yılında tamamlanan OÖÇEM, New England'ın çiftlik peyzajına hakim bir arsa üzerinde bulunmaktadır. Mimarlar Maryann Thompson ve Charles Rose arsa, manzara, biçim, renk, oran ve detay faktörleri ile öğrenme mekanlarının ilişkilerini düşünerek, Waldorf eğitiminin felsefesini tasarımlarına yansıtmışlardır. Bina biçimi ve konumu, OÖÇEM'nin son derece çağdaş doğasını açığa vururken, çiftlik yapılarının basitliğini ve ölçeğini gösterir.

Bina planı dikdörtgen biçimlidir. Merkezi bir hol yerine, öğrenme mekanlarına giden bir dış mekan koridoru vardır. Örtülü koridor, OÖÇEM'ndeki tek sirkülasyon mekanıdır. Yapının birkaç girişi yanında iki ana girişi bulunmaktadır. Biri lobiye ve toplanma mekanına, diğeri ise öğrenme mekanlarını bağlayan koridora ve ikinci kata açılmaktadır. Lobide çocukların çalışmaları için bir sergileme mekanı bulunmaktadır. İkinci katta bulunan ritmik hareket ve dans mekanı, iyileştirici hareket odası ile bağlantılıdır. Her ikisi de bir dış teras açılırlar. Ritmik hareket mekanının, eğriliği ve hafifliğinin ötesinde, gök kubbeyi yansıtmaya amaçlı bir tonozu vardır (Şekil 6.29). Odanın güney tarafındaki pencereler, güney ışığı girerken aydınlık ve kamaşmayı kontrol edecek şekilde dar ve derin iken, kuzey cephesindeki geniş ve açık pencereler, kuzey ışığını mekana taşımaktadırlar.

OÖÇEM'nin planı, yan yana dizilmiş öğrenme mekanları ile lineer bir organizasyona sahiptir. İç ve dış aktiviteleri birbirine bağlayacak, ilişkilendirecek şekilde yapılmış düzenleme, dans mekanı ve dış teras arasındaki bağlantıda ve öğrenme mekanları ile koridor arasındaki ilişkide belirgindir. Kendi içinde her parçanın kendine özgü bir karaktere sahip olması açısından ise, bina basit, saf ve etkileyici bir ifadeye sahiptir. Can, ruh ve beden arasında bir uyum olan ruhsal bir bilim olan antropozofi nin fikirlerinin temelinde, binanın kıvrımları, içindeki öğrencilerin işlev ve aktivitelerini açıklamaya çalışmaktadır (Sanoff, 1995).

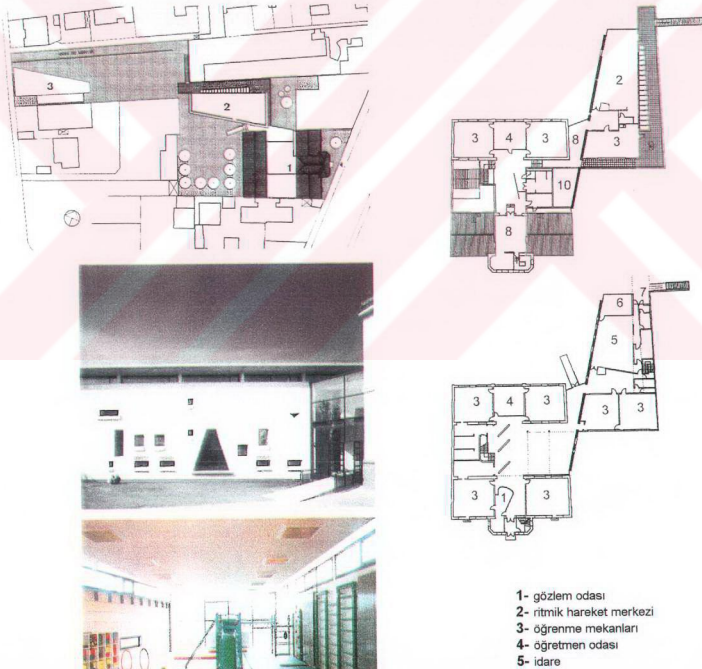


Şekil 6.29 Hartsbrook Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (Sanoff, 1995; web sitesi 8)

Michelet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Asnières, Fransa

Tasarımı M.H. Badia ve D. Berger'e ait olan Michelet OÖÇEM'nin alanı 1018 m² dir. Eski bir OÖÇEM'ni yenilemek, her zaman ortaya ölçek problemini, çocuğa ait mekanda iki farklı konseptin çakışmasından doğan ilişki problemini ortaya çıkarır. Mevcut bina simetrik, klasik bir organizasyona sahiptir. Tasarımda eski bina kapalı oyun alanı olarak değerlendirilmiştir. Bu merkezi mekan eski ve yeni arasında bir bağlantı rolü oynamaktadır. Bu kesişme iç holden dış avluya doğru kayan taş bir duvar ile gerçekleşmiştir. Pencereler çocuk boyutları düşünülerek tasarlanmıştır.

Şekil 6.30 da görülebileceği gibi, OÖÇEM'nin giriş katında öğrenme mekanları, yatakhane, gözlem odası, kapalı oyun mekanı, kütüphane, yemekhane mekanları, 1. katta ise kapalı oyun mekanı, öğrenme mekanları, yatakhane, kütüphane mekanları ve teraslar yer almaktadır (Hauzelle, 1994a).

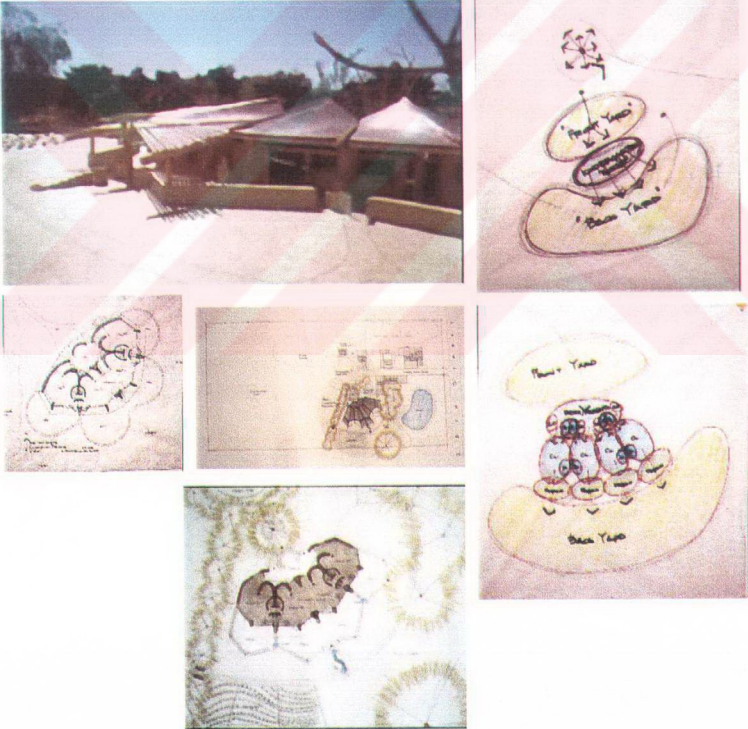


Şekil 6.30 Michelet Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi Plan ve Fotoğrafları (Hauzelle, 1994a).

Desert Marigold Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Phoenix, Arizona

372 m² alana sahip OÖÇEM, Tom Hahn ve Philip Weddle tarafından tasarlanmıştır. Şekil 6.31 de görülebileceği gibi merkez, OÖÇ'ü güzel, sıcak ve yuva hissi veren bir yerleşimde beslemekte ve korumaktadır. Çocukların doğal yaratıcı oyunlarını, yansıtan OÖÇEM'nin ritmi, canlı dış mekan oyunları, sanatsal ve uygulamalı iç mekan aktiviteleri arasında sürmektedir.

Öykü, şarkı, kukla oyunu, ritmik hareket, diğer oyun ve uygulamalı aktiviteler, OÖÇ'ta hayranlık ve merak duygusu uyandırır; çocuğun doğal dünya ile bağımlı güçlendirir; hayal gücüne dayalı kapasiteyi ve estetik duyarlılığı uyandırır; üretken bir yetişkin gibi hayatın provasını yapma yolu sunar. OÖÇ'lar, şarkı, öykü, kukla oyunları, bahçe işleri, pişirme, doğa yürüyüşleri, boyama ve çiftlik hayvanları bakımı aktiviteleri yaparlar ve öğrenme mekanında bir araya gelirler (web iletisi 9).



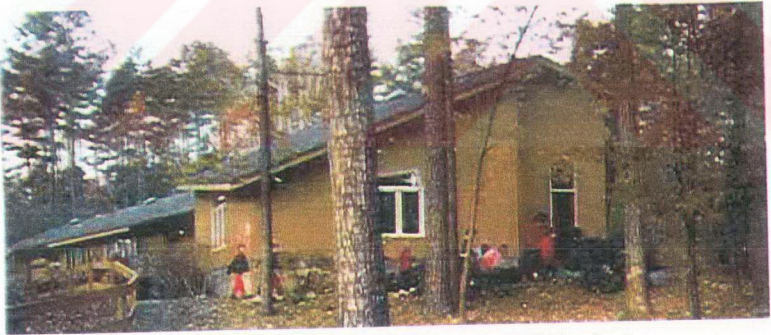
Şekil 6.31 Desert Marigold Waldorf OÖÇEM'nin Planları ve Fotoğrafı (web iletisi 9)

Emerson Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Chapel Hill, Raleigh, North Carolina

1984 yılında açılan Emerson Waldorf OÖÇEM, doğal çevre ile uyum içerisinde bir güzellik duygusunu teşvik ederken, kampüs yaratıcı oyun ve doğa bilimlerinin keşfedilmesi için güvenli ve geniş bir yer sağlamaktadır (Şekil 6.32).

Waldorf OÖÇEM, küçük çocuğun dünyayı keşfetmesi için güzel, besleyici bir yerdir ve OÖÇ'ları ömür boyu öğrenim ve yaratıcı keşiflere hazırlar. Yaratıcı oyun ciddiye alınır, bu oyun için taşlar, çam konileri, kabuklar, pelerinler, taşlar, büyük elbiseler gibi malzemeler çeşitli ve güzeldir. Bu malzemeler doğal ve basit olduğu için, sonraki hayatlarında yaratıcı düşünme için sağlam bir temel oluşturarak çocuğun hayal gücünün akışına hizmet ederler.

Emerson Waldorf OÖÇEM, Rudolf Steiner'in, insanoğlunun gelişiminin felsefi yönden kavranışına dayalı yaratıcı ve destekleyici bir öğrenim çevresi sağlayarak çocuklar için en yüksek nitelikli eğitimi yaratmaktadır. Ortam, kendini yıldan yıla düzenlemektedir. OÖÇ'un gelişimsel ihtiyaçları, öğrenme mekanlarındaki aktiviteler için bir temel meydana getirir. OÖÇ'ların eğitilmesinde, akademik, sanatsal ve uygulamalı çalışmaların bir dengesi vardır. OÖÇ'ğun aktif katılımı, hayal gücü ve yaratıcılığının geliştirilmesi önemsenir (web sitesi 10).



Şekil 6.32 Emerson Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafı (web sitesi 10)

Philadelphia Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Philadelphia

Şekil 6.33 de görülen Waldorf OÖÇEM, OÖÇ'un doğal öğrenim sürecini besleyecek sıcak ve güvenli bir ortam sağlar. Basit ve güzel malzemeler; öyküler, şarkılar, kukla oyunları ve pişirme, temizlik ya da el işi gibi öğretmenin "günlük iş" örnekleri ile beraber sağlanır. Bu aktiviteler hayal gücünü canlandırır ve çocuklar tarafından yaratıcı oyunlara dönüştürülür. Bu yaratıcılık, sonraki akademik yıllar için temel oluşturur.

Çocukların oyun durumları, öyküler, şarkılar, şiirler, parmak ve kukla oyunları, pişirme, yemek hazırlama; yıkama ve süpürme, yün, iplik ve kağıt işleri, suluboya, çizim, dış mekan oyunu, doğa yürüyüşleri ve hareket gibi uygulamalı beceriler yaratmak için çocukların hayal güçlerini kullandıkları basit ve doğal oyuncaklarla OÖÇEM ritmik hareket oyunu okul öncesi için tipik Waldorf ortamlarıdır (web iletilisi 11).



Şekil 6.33 Philadelphia Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafı (web iletilisi 11)

Sandpoint Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Sandpoint, Idaho

OÖÇEM programı, çocuğun doğal yaratıcılığını koruyup besleyerek gelecek akademik çalışmalar için sağlam bir temel oluşturmak için tasarlanmıştır. Şekil 6.34 de görülen merkezde, OÖÇ'lara güven içerisinde oynayabilecekleri, boyama yapabilecekleri, pişirebilecekleri, dikiş dikebilecekleri ve kukla gösteriler ve masallardan zevk alabilecekleri ve sıcak ve telaşsız bir çevrede dolaşabilecekleri güzel ve uyumlu bir yerleşim sunulur. Öğretmen güzel, ev benzeri bir çevre yaratmak ve bu çevreyi sürdürmek arayışındadır.

Çocuklar, OÖÇEM'ne girdiklerinde saygı ile karşılanır ve kişisel gelişimi besleyen sıcak, ev benzeri bir çevreye doğru yönlendirilir. Evden OÖÇEM'ne geçişi kolaylaştırırken, öğretmen sonraki yıllarda takip edecek akademik öğrenimin temelini verir. Sandpoint Waldorf OÖÇEM'nin amacı, OÖÇ'lara hayal gücünün ve yaratıcılığının zenginleşeceği sıcak, sakin ve güvenli bir çevre sağlamaktır (web iletişi 12).



Şekil 6.34 Sandpoint Waldorf OÖÇEM'nin Fotoğrafı (web iletişi 12)

Huronia Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Ontario, Kanada

Şekil 6.35 de görülen Huronia Waldorf OÖÇEM, öğrenime dinamik ve çok boyutlu bir yaklaşım sunmaktadır. Sanat ve el işi yolu ile yaratıcılık, tam kapsamlı akademik konuların öğretilmesine canlılık katar. On yıllık OÖÇEM, Barrie'de küçük bir yerleşimde deneyimli öğretmenler tarafından güçlü bir bakım sunmaktadır. OÖÇ'ların ve eğitimcilerinin çalışmaları, kararlı ebeveynler ve kendini işine adanmış bir yönetim kurulu ile desteklenmektedir (web iletişi 13).

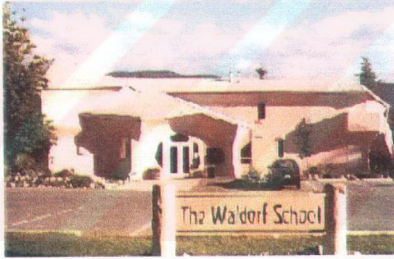


Şekil 6.35 Huronia Waldorf OÖÇEM'nin Fotoğrafı (web iletişi 13)

Kelowna Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Kelowna, British Columbia, Kanada

1981'de inşa edilen ve 1982'de okul öncesi hizmeti sunan ve şekil 6.36 da görülen Kelowna Waldorf OÖÇEM Dieter Goldammer tarafından Rudolph Steiner'in mimari yaklaşımlarından esinlenerek tasarlanmıştır. OÖÇ'lar besleyici, estetik açıdan uyarıcı ve hayal gücüne bağlı bir çevredirler. Program, iyi öğrenim alışkanlıklarını geliştirmek, çocuğu araştırmaya teşvik etmek ve çocuğun varlığını canlandırıcı bir akademik çalışma içerisinde bulundurmak için tasarlanmıştır.

Waldorf ortamının bir parçası olarak ritmik hareket, almanca, fransızca, eliş, ahşap işi, müzik, koro oyunlar ve bahçecilik sunulmaktadır. OÖÇEM ve ritmik hareket (eurythmy) binası ile beş öğrenme mekanı, idare bölümü ve modern bir bilim laboratuvarı bulunan üç yıllık yeni bir bina da bulunmaktadır. Aynı zamanda ayrı bir ahşap işi atölyesi, geniş bir sebze bahçesi ve bir çok oyun alanı bulunmaktadır (web sitesi 2).



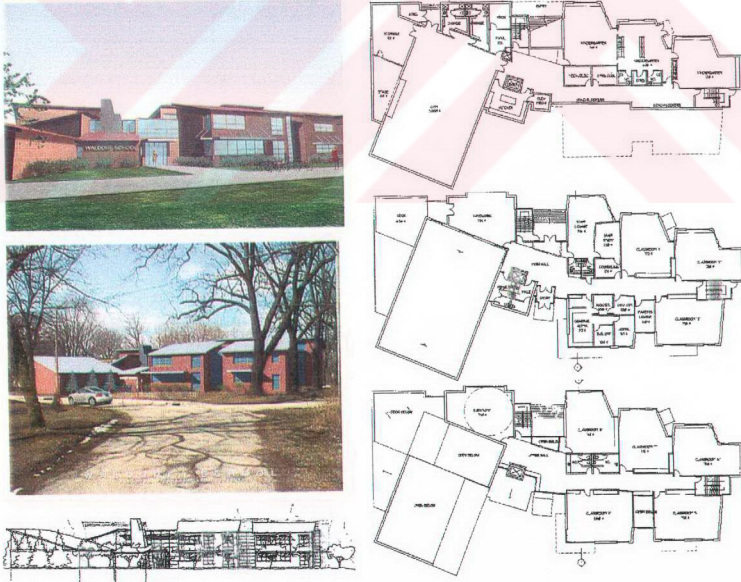
Şekil 6.36 Kelowna Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezinin Fotoğrafları (web sitesi 2)

London Waldorf Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi, Ontario, Kanada

John Nicholson tarafından tasarlanan, 2230 m² alanı olan ve Waldorf eğitim prensiplerinin akademik ve yaratıcı hedeflerini destekleyen, London Waldorf OÖÇEM tasarımı, Thames nehrine ve Gibbons parkına bakan mevcut arsada inşa edilecektir.

Şekil 6.37 de görülebileceği gibi, OÖÇEM programı, öğrenme mekanları, dans ve ritmik hareket mekanı, oditoryum/spor salonunu içermektedir. Bu merkez çocuklara akademik ve yaratıcı yeteneklerin tamamen gelişebileceği uyarıcı bir çevre sağlamayı amaçlamaktadır (web iletisi 14).

Waldorf ortamı, her öğrencinin bireysel olarak entelektüel, sanatsal ve uygulamalı gücünü düşünür ve destekler şekilde tasarlanmıştır. OÖÇ'ün deneyimleri sadece bilişsel gelişimi değil, duygusal ve fiziksel gelişimi de desteklemelidir. Kapsamlı ve kavratıcı bir akademik program, sanatsal, kültürel ve sosyal OÖÇEM yaşamı ile ayrılmaz bir biçimde iç içedir. Bu OÖÇ'lerin bağımsızlıklarını, kendilerine saygı ve güvenlerini beslerken, yüksek akademik hedeflere ulaşmalarını sağlar (web iletisi 15).



Şekil 6.37 London Waldorf OÖÇEM'nin Plan ve Fotoğrafları (web iletisi 16-20)

BÖLÜM 7. OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MODELİ İLE MEKANSAL KURULUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: İNCELENEN “FİZİKSEL ÇEVRE”LERİN KARŞILAŞTIRILMASI

7.1. Giriş

OÖÇEM plan kurgularıyla, bina kullanıcılarının hedef ve eylemlerinin ve uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin arasında mimar tarafından yorumlanışa bağlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Kat planına bakıldığında bina içi ulaşımın akışı, öğrenme mekanlarının birbirlerine ve dışarıyla ilişkilerinin anlaşılması ve bu mekanlardaki gün ışığı şartlarını anlamak mümkündür. Mekansal kurgunun başarısı, OÖÇ'ların bilişsel fiziksel ve sosyo-duygusal gelişimlerini destekleyecek önemli bir unsurdur.

Bu nedenle, farklı eğitimsel yaklaşımların izlerinin, OÖÇEM'lerinin mekansal kurgularındaki farklılıklardan anlaşılabilceği düşünülmektedir. Bina planı, bina kullanıcılarının tercih ve ihtiyaçları ile uyum içerisinde, hedeflerle uyuyor ise, istenilen eylemlerle, bu eylemlerin gerçekleştiği mekanlar arasında bir dengenin varlığından söz edilebilir. Tam aksine, eylemler etkili bir biçimde yerine getirilemiyor, ya da mekanların düzeni eğitimsel hedefler ile uyumuyorsa ise, bir dengesizliğin söz konusu olduğu düşünülebilir.

OÖÇ eğitimi yaklaşımlarının, OÖÇEM'lerinin tasarımları ile örtüşüp örtüşmediklerini ortaya koyabilmek, örtüşmeleri durumunda ise, 5. bölümde kuramsal yapıları ayrıntılarıyla açıklanan 3 farklı yaklaşımın hangi fiziksel ve mekansal özelliklerinin OÖÇEM tasarımını etkilediğini saptayabilmek için, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinden seçilen 37 OÖÇEM'nin tipolojik analizi yapılacaktır. Tipolojik analizin fiziksel ve mekansal ilişkiler açısından değerlendirilmesi ve bunun sonucunda 3 farklı eğitim sisteminin kurgusal şemalarının saptanması ve birbirlerine dönüşüp dönüşmeyeceklerinin araştırılması hedeflenmektedir.

7.2. Tipolojik analiz

Tablo A.1-10 daki tipolojik analizde, 16'sı Reggio Emilia, 11'i Montessori ve 10'u da Waldorf eğitim sistemlerine göre eğitim veren 37 OÖÇEM'nin "fiziksel çevre"leri karşılaştırılmış, fiziksel ve mekansal özellikleri değerlendirilerek fark ve benzerlikleri saptanmıştır. Üç örnek grubunun Tablo A.1-10 da görülebilecek tipolojik analizi sonucunda, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerini benimseyen her bir grup OÖÇEM bina plan tiplerinde önemli farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

7.3. Analiz Sonuçlarının Değerlendirilmesi

OÖÇEM mekansal kurgusunda yer alan, OÖÇ'un sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynayan ve OÖÇ'un fiziksel çevresinin mekansal alt bileşenlerini oluşturan,

- öğrenme mekanları,
- yarı kapalı oyun aktivite mekanı,
- ortak oyun aktivite mekanı,
- iç bahçe,
- dış bahçe,
- sirkülasyon alanları,
- doğal ışık ile aydınlatılan mekanları

ve bu mekanların birbirleri ile olan ilişkileri, fark ve benzerlikleri saptanarak, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin, fiziksel ve mekansal özelliklerinin aşağıdaki tipik ayrımlarını ortaya koyan başlıklarda değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu değerlendirmede mekansal alt bileşenler tanımlama, şema ve tablolarda çeşitli semboller ile ifade edilmiştir. Bu semboller,

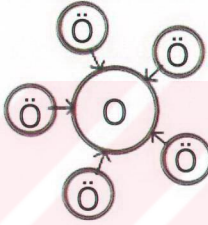
- "Ö" öğrenme mekanları
- "O" ortak oyun aktivite mekanı
- "H" hizmet mekanları
- "YKO" yarı kapalı oyun aktivite mekanı
- "DO" dış bahçe, dış oyun ve öğrenme mekanları
- "I" iç bahçe
- "I" oyun amaçlı iç mekan
- "I" (EUR) ritmik hareket merkezidir.

7.3.1. Öğrenme Mekanları – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, öğrenme mekanları “Ö” ve ortak oyun aktivite mekanı “O” ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

• Reggio Emilia Eğitim Sistemi

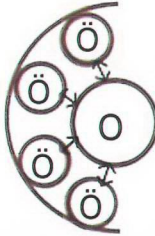
Reggio Emilia eğitim sistemine ait OÖÇEM'leri mekan kurgusunda, görsel olarak bir ortak oyun aktivite mekanı “O” ile şeffaf ilişkide olan öğrenme mekanları “Ö” bu mekana açılır ve bu mekanı kuşatır, sararlar (Şekil 7.1).



Şekil 7.1 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Öğrenme–Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi

• Montessori Eğitim Sistemi

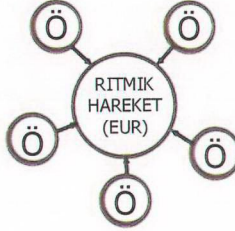
Montessori eğitim sistemine ait OÖÇEM'lerinde öğrenme mekanları “Ö” bir ortak aktivite mekanına “O” açılrsa da, her zaman bu ortak mekan öğrenme mekanları tarafından çift taraftan sarmalanmamaktadır (Şekil 7.2). “Ö” öğrenme mekanları, “O” ile görsel olarak şeffaf ilişki içinde değildir.



Şekil 7.2 Montessori Eğitim Sisteminde Öğrenme – Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

Waldorf eğitim sistemine ait OÖÇEM'lerinde "Ö" öğrenme mekanları, şeffaf bir "O" ortak oyun aktivite mekanına değil, "I" (EUR) ritmik hareket merkezine açılır, bu mekanı kuşatır ve sarmalarlar (Şekil 7.3).



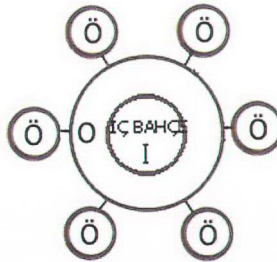
Şekil 7.3 Waldorf Eğitim Sisteminde Öğrenme – Ortak Oyun Aktivite Mekanları İlişkisi

7.3.2. İç Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, iç bahçe "I" ve öğrenme mekanları "Ö" ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

Bu eğitim sistemi mekan kurgusunda "Ö" öğrenme mekanları, sirkülasyon alanları ve "I" iç bahçe arasında görsel bağlantı ve şeffaflık oldukça önem kazanır. Öğrenme mekanları iç bahçeyi ve iç bahçe ile yakın ilişkide olan "O" ortak oyun aktivite alanını sarmalarlar. İç bahçenin olmadığı çözümlerde bahçe "Ö" öğrenme mekanları ve "H" hizmet birimleri tarafından kuşatılır (Şekil 7.4).



Şekil 7.4 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde İç Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Montessori eğitim sistemi işlevsel ilişkisinde iç bahçe yer almadığı için iç bahçe – öğrenme mekanları ilişkisinden söz edilemez.

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

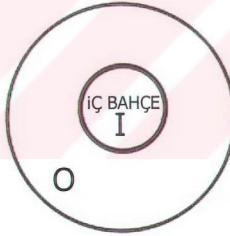
Waldorf eğitim sistemi tipolojisinde iç bahçe yer almadığı için bu ikili ilişki önemli değildir.

7.3.3. İç Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, iç bahçe "I" ve ortak oyun aktivite mekanı "O" ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

Reggio Emilia eğitim sisteminde "I" iç bahçe – ortak oyun aktivite mekanı "O" ilişkisi, bu eğitim sisteminin işlevsellik anlayışı ve plan kurgusu açısından oldukça önemlidir. İç bahçeli çözümlerde, "Ö" öğrenme mekanlarının açıldığı doğal ışıqla aydınlanmış geniş bir sirkülasyon alanına bağlanan ve "I" iç bahçe ile dolaysız ilişkili bir "O" ortak oyun aktivite mekanı yer alır (Şekil 7.5).



Şekil 7.5 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde İç Bahçe – Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Bu eğitim sistemi plan anlayışında iç bahçe yer almadığı için iç bahçe – ortak oyun aktivite mekanı ilişkisinden söz edilemez.

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

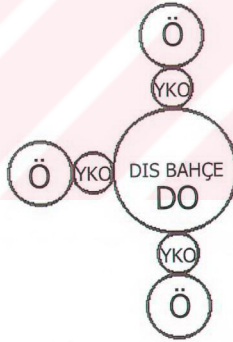
Bu eğitim sistemi mekan kurgusunda iç bahçe yer almadığı için bu ikili ilişkiden söz edilemez. Waldorf eğitim sisteminde "I" iç bahçenin yerini "I" (EUR) ritmik hareket merkezi almıştır.

7.3.4. Dış bahçe–Öğrenme Mekanları İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, dış bahçe "DO" ve öğrenme mekanları "Ö" ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

Reggio Emilia eğitim sisteminde dış bahçe – öğrenme mekanları ilişkisi oldukça önemlidir. OÖÇEM örneklerinde OÖÇ'ların öğrenme mekanları "Ö", dış bahçe "DO" ile dolaysız olarak ilişkilidir, yarı kapalı oyun alanları "YKO" öğrenme mekanları ve dış bahçe arasındaki geçişi sağlarlar. Dış bahçe yaş gruplarına göre bölünür, genellikle her yaş grubunun gelişimsel ihtiyaçlarına göre tasarlanarak düzenlenir (Şekil 7.6).



Şekil 7.6 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Dış Bahçe – Öğrenme Mekanları İlişkisi

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Bu eğitim sisteminde de "DO" dış bahçe – öğrenme mekanları "Ö" ilişkisi, OÖÇ'un gelişimsel ihtiyaçlarına bağlı olarak önem kazanır. Montessori eğitim sisteminde "Ö" öğrenme mekanlarına açılan yarı kapalı serbest oyun mekanları "YKO" dıştadır. Bahçe "DO" her iki taraftan öğrenme mekanları ile kuşatılmamıştır.

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

Waldorf eğitim sisteminde de ait "DO" dış bahçe – öğrenme mekanları "Ö" ilişkisi, iç- dış sürekliliğinin OÖÇ gelişimsel ihtiyaçları için önemli bir unsur olması sebebiyle, OÖÇEM mekan kurgusunda gözlemlenmesi gereken bir parametredir.

7.3.5. Dış bahçe–Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, dış bahçe "DO" ve ortak oyun aktivite mekanı "O" ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

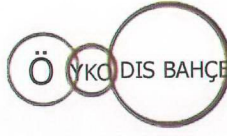
Reggio Emilia eğitim sisteminde "DO" dış bahçe – ortak oyun aktivite mekanı "O" ilişkisi önem kazanır. Bu eğitim sisteminin uygulandığı iç bahçesiz çözüm örneklerinde öğrenme mekanlarının açıldığı ortak oyun aktivite mekanı "O", direkt ışık almaktadır ve dış bahçe "DO" ile de ilişkilidir. İç bahçeli çözümlerde de her öğrenme mekanı "Ö" ile dış bahçe "DO" arasındaki geçişi sağlayan yarı kapalı oyun aktivite mekanı "YKO" OÖÇEM tasarımıyla önemli bir unsurdur (Şekil 7.7).



Şekil 7.7 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Dış bahçe– Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Bu eğitim sistemindeki "O" ortak oyun aktivite mekanlarının "DO" dış bahçe ile ilişkisi görülmemektedir. Dış bahçe ile ilişki, öğrenme mekanları ile dış bahçe arasındaki geçişi sağlayan her "Ö" öğrenme mekanına ait yarı kapalı oyun aktivite mekanı "YKO" ile sağlanmaktadır (Şekil 7.8).



Şekil 7.8 Montessori Eğitim Sisteminde Dış bahçe– Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

Plan anlayışı ve mekan kurgusu oldukça tipik olan bu eğitim sisteminde ortak oyun aktivite mekanı "O" yerini alan "I" (EUR) ritmik hareket merkezi sistemin tam merkezinde yer aldığı için dış bahçe "DO" ile görsel olarak ilişkili değildir. İstisnai durumlarda sirkülasyon alanına bağlanan ortak oyun aktivite alanı "O" ise dış bahçe "DO" ile görsel ilişki kurmaktadır.

7.3.6. Sirkülasyon alanları–Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, sirkülasyon alanları ve ortak oyun aktivite mekanı "O" ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

Reggio Emilia eğitim sistemi mekan kurgusunda yer alan doğal ışıkla aydınlatılan geniş sirkülasyon alanları çoğunlukla oyun amaçlıdır.



Şekil 7.9 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Sirkülasyon –Ortak Oyun Aktivite Mekanı İlişkisi

Bu alanların "O" ortak oyun aktivite mekanlarına bağlanması, OÖÇEM plan anlayışı ve mekansal kurgusunda önemli bir parametredir (Şekil 7.9).

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Montessori eğitim sistemi plan anlayışında sirkülasyon alanları "O" ortak oyun aktivite mekanına bağlansa ve bu sistemin bazı örneklerinde doğal ışıkla aydınlatılsa da "O" ortak oyun aktivite mekanlarının "Ö" öğrenme mekanları tarafından çevrelenmediği görülmektedir.

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

Waldorf eğitim sisteminde sirkülasyon alanları bu sistemin merkezinde yer alan ve "O" ortak oyun aktivite mekanı işlevini gören "I" (EUR) ritmik hareket merkezini kuşatmaktadırlar. Bazı örneklerde ise, ayrıca bir ortak oyun aktivite mekanı bulunmakta ve bu mekan da sirkülasyon alanlarına bağlanmaktadır.

7.3.7. Doğal Işık – Sirkülasyon alanları ilişkisi Açısından Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Değerlendirilmesi

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel çevreleri, doğal ışık ve sirkülasyon ilişkisi açısından değerlendirilecektir.

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemi**

Reggio Emilia eğitim sisteminde, öğrenme mekanlarının açıldığı geniş, oyun amaçlı sirkülasyon alanları, OÖÇEM tasarımı bu sistemin gerektirdiği doğa ile bütünleşme ilkesi doğrultusunda doğal ışık ile aydınlanırlar.

- **Montessori Eğitim Sistemi**

Montessori eğitim sisteminde, öğrenme mekanlarının açıldığı sirkülasyon alanları zaman zaman doğal ışık ile aydınlatılsa da, bu özelliğin OÖÇEM tasarımı olmasa olmaz bir nitelik olmadığı saptanmıştır.

- **Waldorf Eğitim Sistemi**

Waldorf eğitim sisteminde, öğrenme mekanlarının açıldığı sirkülasyon alanlarının her zaman doğal ışık ile aydınlatıldığı görülmemekte, fakat bu sistemin merkezinde yer alan ve "O" ortak oyun aktivite mekanı işlevini gören "I" (EUR) ritmik hareket merkezinin doğal ışık ile aydınlatıldığı görülmektedir.

7.3.8. İlişkilerin Eğitim Sistemleri Açısından Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta OÖÇEM mekansal kurgusunda yer alan ve OÖÇ'un fiziksel çevresini oluşturan öğrenme mekanları, yarı kapalı oyun aktivite mekanı, ortak oyun aktivite mekanı, iç bahçe, dış bahçe, sirkülasyon alanları, doğal ışık ile aydınlatılan mekanların birbirleri ile olan ilişkileri Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinde birer işlevsel ilişki matrisi ile incelenecektir (Tablo 7.1, 7.2, 7.3).

Tablo 7.1 Reggio Emilia Eğitim Sisteminde Mekanların İlişki Matrisi

REGGIO EMILIA	Öğrenme mekanları	Ortak oyun aktivite mekanları	Yarı kap. oyun akt. mekanları	İç bahçe	Dış bahçe	Sirkülasyon alanları	Doğal ışık
Öğrenme mekanları							
Ortak oyun aktivite mekanları							
Yarı kapalı oyun aktivite mekanları							
İç bahçe							
Dış bahçe							
Sirkülasyon alanları							
Doğal ışık							

 1. derecede ilişki
  2.derecede ilişki

Reggio Emilia eğitim sisteminde "DO" dış bahçenin ortak oyun aktivite mekanları "O" ile ilişkisi 2. derecede önem kazanırken, Tablo 7.1 de görülen diğer mekanların birbiri ile ilişkisi 1. derecede önem kazanmaktadır. Bu eğitim sisteminde, özellikle öğrenme mekanlarının ortak oyun aktivite alanı ve iç bahçe ile şeffaf, görsel ilişkisi, doğa ve doğal ışığın önemsenmesi sebebi ile üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Montessori eğitim sisteminde ise, sirkülasyon alanlarının doğal ışık ile aydınlatılması 2. derecede önem kazanmakta, Reggio Emilia eğitim sisteminde yer alan iç bahçe bu sistemde yer almadığı için, iç bahçenin diğer mekanlarla ilişkisinden söz edilememektedir. Tablo 7.2 de görülen diğer mekanların ilişkisi ise 1. derecede önemlidir.

Tablo 7.2 Montessori Eğitim Sisteminde Mekanların İlişki Matrisi

MONTESSORI	Öğrenme mekanları	Ortak oyun aktivite mekanları	Yarı kap. oyun akt. mekanları	İç bahçe	Dış bahçe	Sirkülasyon alanları	Doğal ışık
Öğrenme mekanları							
Ortak oyun aktivite mekanları							
Yarı kapalı oyun aktivite mekanları							
İç bahçe							
Dış bahçe							
Sirkülasyon alanları							
Doğal ışık							



1. derecede ilişki



2. derecede ilişki

Tablo 7.3 Waldorf Eğitim Sisteminde Mekanların İlişki Matrisi

WALDORF	Öğrenme mekanları	Ortak oyun aktivite mekanları	Ritmik hareket merkezi (EUR)	Yarı kap. oyun akt. mekanları	İç bahçe	Dış bahçe	Sirkülasyon alanları	Doğal ışık
Öğrenme mekanları								
Ortak oyun aktivite mekanları								
Ritmik hareket merkezi (EUR)								
Yarı kapalı oyun aktivite mekanları								
İç bahçe								
Dış bahçe								
Sirkülasyon alanları								
Doğal ışık								



1. derecede ilişki



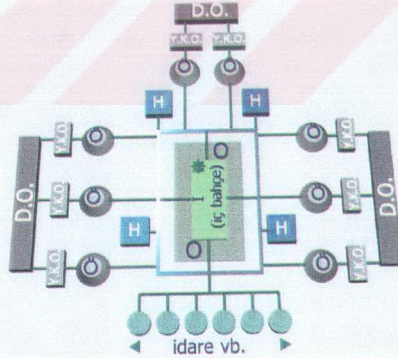
2. derecede ilişki

7.4. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Birbirlerine Dönüşümleri

Analiz sonuçları değerlendirildikten sonra bu başlıkta bölüm 5 te incelenen Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin “fiziksel çevreleri” tartışılacak ve her birinin diğer sistemleri uygulayan tiplere dönüşümü ortaya konulmaya çalışılacaktır.

7.4.1. Reggio Emilia Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü

Reggio Emilia eğitim sistemine göre, OÖÇ’un öğrenme mekanı ve fiziksel çevresinin kendisi de öğretmen ekibinin yanında üçüncü bir öğretmendir. Bu eğitim sisteminde fiziksel çevre “sevecen mekan” olarak tanımlanır. 7.3.2. de ifade edildiği gibi, Reggio Emilia eğitim sistemi mekan kurgusunda öğrenme mekanları, sirkülasyon alanları ve iç bahçe arasında görsel bağlantı ve şeffaflık oldukça önem kazanır. Öğrenme mekanları ve hizmet birimleri iç bahçeyi ve iç bahçe ile yakın ilişkide olan ortak oyun aktivite alanını sarmalarlar. Reggio Emilia eğitim sisteminin plan anlayışında doğa ve doğal ışığın önemli birer parametre olması nedeni ile, bu sistemin işlevsel ilişki şemasında iç bahçe, iç bahçe ile yakın ilişkili ve genellikle onu kuşatan ortak oyun aktivite mekanı ve doğal ışık ile aydınlatılan sirkülasyon alanları önem taşıyan mekanlardır (Şekil 7.10). “Ö” öğrenme mekanı, “DO” dış oyun alanı sürekliliği, dış oyun alanına açılan “YKO” yarı kapalı oyun alanları ile sağlanmıştır.

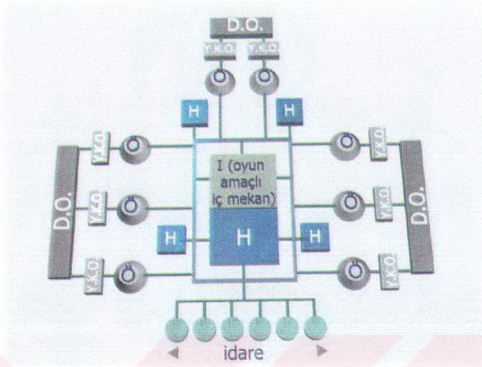


Şekil 7.10 Reggio Emilia Ortak Şeması

• Montessori Eğitim Sistemine Dönüşümü

Reggio Emilia eğitim sistemi ortak şemasının Montessori'ye dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.11):

- "I" iç bahçe ve onu sarmalayan "O" ortak oyun aktivite mekanının, "I" oyun amaçlı iç mekan ve bu mekan ile dolaysız ilişkili "H" hizmet mekanına dönüşüp işlev değiştirmesidir.

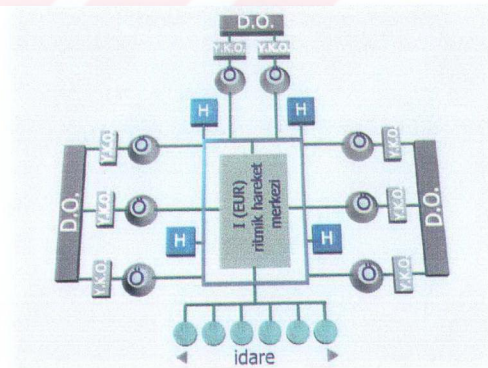


Şekil 7.11 Reggio Emilia Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Montessori'ye Dönüşümü

• Waldorf Eğitim Sistemine Dönüşümü

Reggio Emilia eğitim sistemi ortak şemasının Waldorf'a dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.12):

- "I" iç bahçe ve onu sarmalayan "O" ortak oyun aktivite mekanına, "I" (EUR) ritmik hareket merkezi işlevinin verilmesi,
- "I" (EUR) ritmik hareket merkezinin öğrenme mekanları "Ö" ve hizmet "H" mekanları ile kuşatılmasıdır.



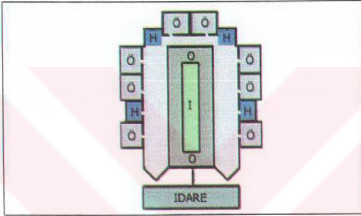
Şekil 7.12 Reggio Emilia Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Waldorf'a Dönüşümü

Reggio Emilia Eğitim Sisteminin mekan kurgusuna yansıyan fiziksel ve mekansal özellikleri ve dönüşüm şemaları tablo 7.4 de özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 7.4 Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm şemaları

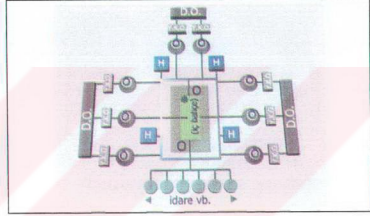
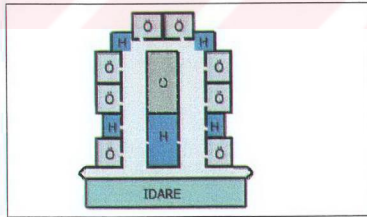
- İÇ BAHÇE, DIŞ BAHÇE
- ŞEFFAFLIK: ÖĞRENME MEKANLARI İLE SİRKÜLASYON ALANI VE İÇ BAHÇE ARASINDA GÖRSEL BAĞLANTI.
- ATÖLYELER: AÇIK UÇLU OLUŞAN ORTAM.
- DOĞAL IŞIK İLE AYDINLANAN ORTAK OYUN AKTİVİTE ALANI
- İÇE DÖNÜK DOĞAL IŞIKLI INTERIOR TARAFINDA SARMALANMA: "O" LAR İÇTEKİ "I" LARI KUŞATIYOR.
- SEVECEK MEKAN
- OÖÇ'ÜN ÖĞRENME MEKANİ VE FİZİKSEL ÇEVRESİNİN KENDİSİ DE ÜÇÜNCÜ BİR ÖĞRETMENDİR.

ORTAK ŞEMA



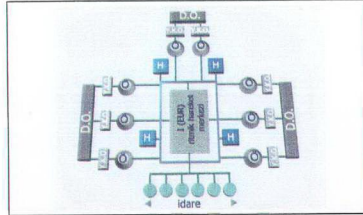
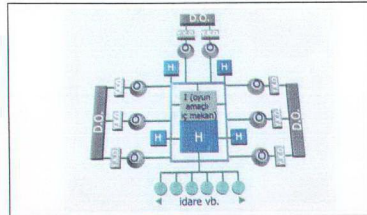
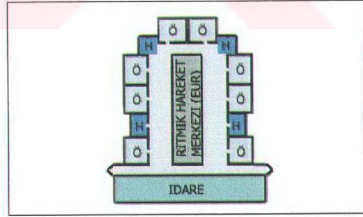
REGGIO EMILIA'NIN MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜMÜ

"I" İÇ BAHÇE VE ONU SARMALAYAN "O" YA ORTAK OYUN AKTİVİTE ALANI "O" YA ONUNLA DOLAYSIZ İLİŞKİSİ OLAN "H" İŞLEVİ VERİLİR İSE, ŞEMA MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜR.



REGGIO EMILIA'NIN WALDORF'A DÖNÜŞÜMÜ

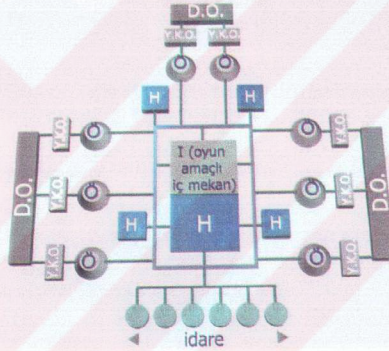
"I" İÇ BAHÇE VE ONU SARMALAYAN "O" YA "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİ İŞLEVİ VERİLİR İSE, ZATEN "Ö" ÖĞRENME MEKANLARI İLE KUŞATILDIĞINDAN ŞEMA WALDORF'A DÖNÜŞÜR.



7.4.2. Montessori Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü

Montessori eğitim sisteminin fiziksel çevresi, eğitimsel / gelişimsel ortam olarak tanımlanır. Bu sistemde “hazırlanmış çevre” sonucunda oluşan, öğrenme mekanının aktivite ceplerinde OÖÇ’un mekansal deneyimi ve bu deneyim neticesinde çocuğun duyularının uyarılması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Bu eğitim sisteminin mekan kurgusunda 7.3.1. de belirtildiği gibi öğrenme mekanları bir “I” oyun amaçlı iç mekana açılrsa da her zaman bu ortak mekan “Ö” öğrenme mekanları tarafından çift taraftan sarmalanmamaktadır ve 7.3.4. de değinildiği üzere, bu sistemde “Ö” öğrenme mekanlarına açılan “YKO” yarı kapalı serbest oyun mekanları dışıdır. Sirkülasyon alanlarının doğal ışık ile aydınlatıldığı ve aydınlatılmadığı örnekler de bulunmaktadır (Şekil 7.13).

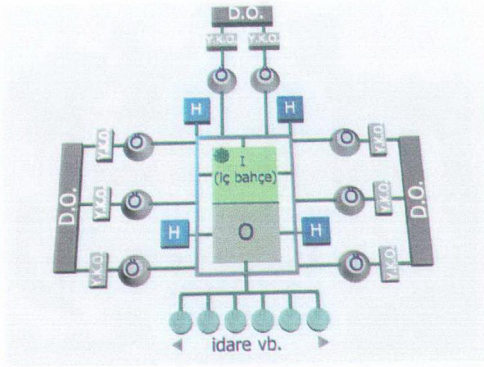


Şekil 7.13 Montessori Ortak Şeması

• Reggio Emilia Eğitim Sistemine Dönüşümü

Montessori eğitim sistemi ortak şemasının Reggio Emilia’ya dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.14):

- merkezdeki “I” oyun amaçlı iç mekan yerine, “I” iç bahçe işlevinin; “I” oyun amaçlı iç mekan ile dolaysız ilişkide olan hizmet mekanı “H” yerine ise, “O” ortak oyun aktivite mekanı işlevi verilmesi,
- “Ö” öğrenme mekanlarının, “I” iç bahçe ile dolaysız ilişkili “O” ortak oyun aktivite mekanını sarmalamasıdır.

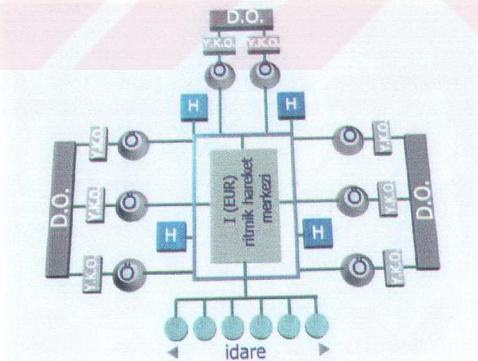


Şekil 7.14 Montessori Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Reggio Emilia'ya Dönüşümü

• Waldorf Eğitim Sistemine Dönüşümü

Montessori eğitim sistemi ortak şemasının Waldorf'a dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.15):

- I oyun amaçlı iç mekan ve hizmet mekanı "H" yerine, "I" (EUR) ritmik hareket merkezi işlevinin verilmesi,
- "I" (EUR) ritmik hareket merkezinin, öğrenme mekanları "Ö" ve hizmet "H" mekanları ile kuşatılmasıdır.



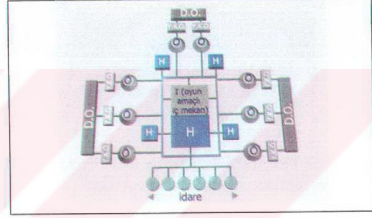
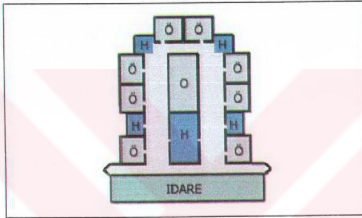
Şekil 7.15 Montessori Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Waldorf'a Dönüşümü

Montessori Eğitim Sisteminin mekan kurgusuna yansıyan fiziksel ve mekansal özellikleri ve dönüşüm şemaları tablo 7.5 de özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 7.5 Montessori Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm şemaları

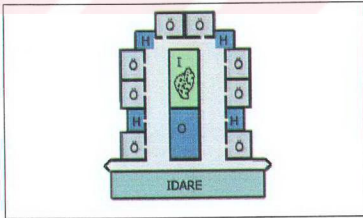
- DOĞAL IŞIK VE SERBEST OYUN MEKANI, "I" VE "O" DIŞTA VE BİREYSEL
- HER ZAMAN "I" OLMAYABİLİYOR, OLDUĞU DURUMDA YA DIŞTA KALİYOR , YA DA "I" ÖĞRENME MEKANLARI "O" İLE ÇİFT TARAF TANDI SARMALANMIYOR.
- OYUN ALANLARI BİR ORTAK MEKANA AÇILSA DA SARMALANMIYOR.
- TEKRARLI BİR ORTAK ŞEMA: S_H_O_S_H_O
- HAZIRLANMIŞ ÇEVRE: ÖĞRENME MEKANININ AKTİVİTE ÇEPLERİNDE OÖÇ'ÜN MEKANSA DENEYİMİ - DUYULARIN UYARILMASI
- DIŞ BAHÇE
- EĞİTİMSEL GELİŞİMSEL ORTAM •İÇ VE DIŞ MEKANLARIN UYUMU

ORTAK ŞEMA



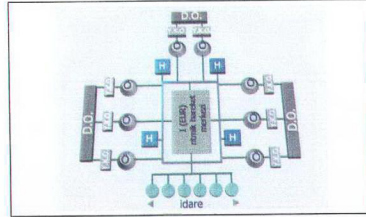
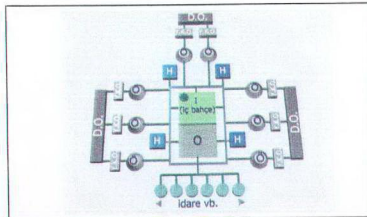
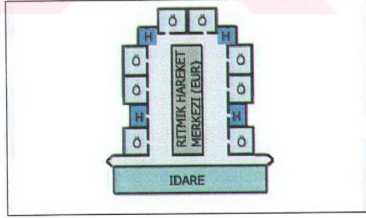
MONTESSORI'NİN REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜMÜ

"I" OYUN AMAÇLI İÇ MEKAN VE "H"A, "I" İÇ BAHÇE VE ONU KUŞATAN "O" OYUN ALANI İŞLEVİ VERİLİRSE, ZATEN "O" ÖĞRENME MEKANLARIYLA SARMALANACAĞINDAN ŞEMA REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜR.



MONTESSORI'NİN WALDORF'A DÖNÜŞÜMÜ

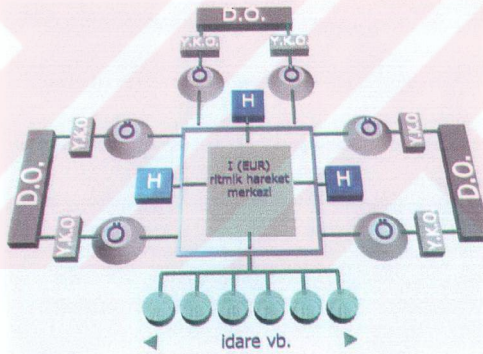
"I" OYUN AMAÇLI İÇ MEKAN VE "H"A "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİ İŞLEVİ VERİLİRSE ZATEN ÖĞRENME MEKANI OLAN "O"LERLE SARMALANACAĞINDAN ŞEMA WALDORF'A DÖNÜŞÜR.



7.4.3. Waldorf Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresi ve Diğer Sistemleri Uygulayan Tipolojilere Dönüşümü

Waldorf eğitim sisteminin fiziksel çevresinde OÖÇ'a, oyun ve yaratıcı pratik aktiviteler aracılığı ile dil ve kültürle zengin bir iççelik sunan bir ortam oluşturulmaya çalışılır. Bu eğitim sisteminde duygusal gelişimin ve ritmik hareket (EUR) oyunun, ya da vücut hareketi ile bir ifadenin gelişen bireyde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu sistemin mekan kurgusunda "I" (EUR) ritmik hareket merkezi, OÖÇEM'nin merkezinde yer alır.

Bu eğitim sisteminin mekan kurgusunda 7.8. de belirtildiği gibi “Ö” öğrenme ve “H” hizmet mekanları ile çevrelenen sirkülasyon alanları bu sistemin merkezinde yer alan “I” (EUR) ritmik hareket merkezini kuşatmaktadır. Bazı örneklerde ise ayrıca bir “O” ortak oyun aktivite mekanı bulunmaktadır ve bu mekan da sirkülasyon alanlarına bağlanmaktadır (Şekil 7.16). “Ö” öğrenme mekanlarının dış bahçe ile sürekliliği önemsenmesi gereken bir konu olmasına rağmen, 2 katlı örneklerde bu ilişki göz ardı edilmektedir.

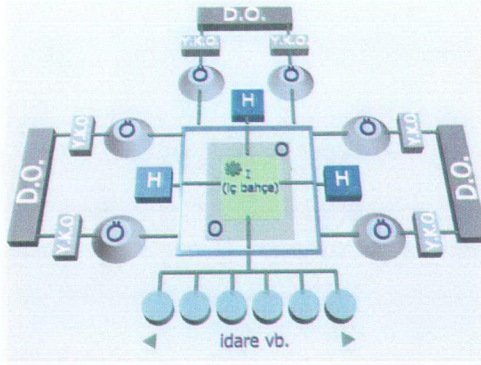


Şekil 7.16 Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şeması

- **Reggio Emilia Eğitim Sistemine Dönüşümü**

Waldorf eğitim sistemi ortak şemasının Reggio Emilia'ya dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.17):

- merkezdeki "I" (EUR) ritmik hareket merkezi yerine, "I" iç bahçe ve onu kuşatan "O" ortak oyun aktivite alanı işlevinin verilmesi,
- "Ö" öğrenme mekanlarının "I" iç bahçeyi kuşatan, "O" ortak oyun aktivite mekanını sarmalamasıdır.

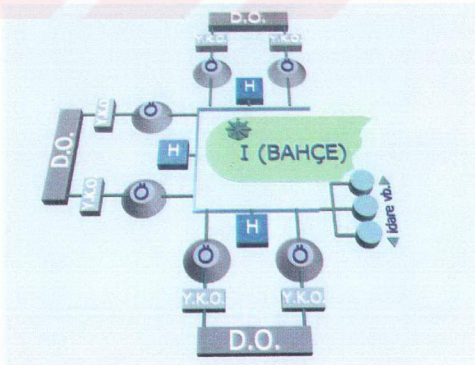


Şekil 7.17 Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Reggio Emilia'ya Dönüşümü

• Montessori Eğitim Sistemine Dönüşümü

Waldorf eğitim sistemi ortak şemasının Montessori'ye dönüşmesini sağlayan kurallar dizisi (Şekil 7.18):

- Ortak şemanın sağ tarafındaki "Ö" öğrenme mekanları ve "H" hizmet mekanları, "YKO" yarı kapalı oyun aktivite mekanları ve "DO" dış oyun alanlarının idare vb. işlevlerin yerine geçmesi,
- "I" (EUR) ritmik hareket merkezi işlevinin "I" bahçeye dönüştürülmesi.
- "I" bahçenin her taraftan sirkülasyon alanlarını çevreleyen öğrenme "Ö" ve hizmet "H"mekanları ile sarmalanmaması,
- İdare vb. işlevinin küçülerek alt sirkülasyonun ucuna takılmasıdır.



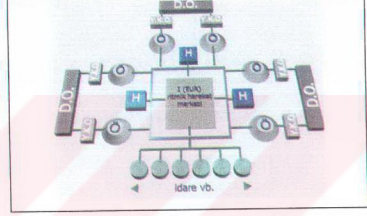
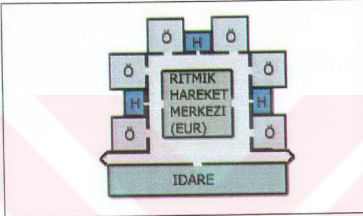
Şekil 7.18 Waldorf Eğitim Sistemi Ortak Şemasının Montessori'ye Dönüşümü

Waldorf Eğitim Sisteminin mekan kurgusuna yansıyan fiziksel ve mekansal özellikleri ve dönüşüm şemaları tablo 7.6 da özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 7.6 Waldorf Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlere Dönüşüm şemaları

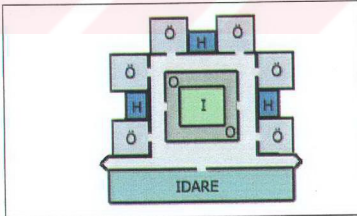
- "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİ İŞLEVINİN ÖĞEYİNİN MERKEZİNDE BULUNMASI.
- ÖĞRENME MEKANLARININ "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİNİ ÇEVRELEYEN SİRKÜLASYON ALANINA AÇILMASI.
- "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİNİN ÖĞRENME MEKANLARI TARAFINDAN SARMALANMASI.
- OYUN VE YARATICI PRATİK AKTİVİTELER ARACILIĞI İLE DİL VE KÜLTÜRLE ZENGİN BİR İÇİÇELİK SUNAN BİR ORTAM – DUYGUSAL GELİŞİM ÖNEMLİ
- DİŞ BAĞÇE.
- SANAT.

ORTAK ŞEMA



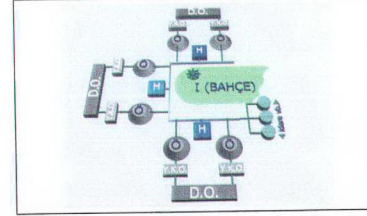
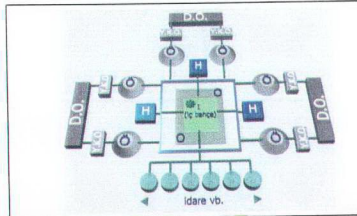
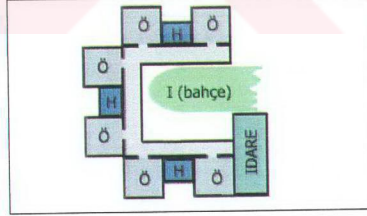
WALDORF'UN REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜMÜ

"I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİ, "O" İLE ÇEVİRİLİ "I" İÇ BAĞÇEYE DÖNÜŞÜRSE, ZATEN "O" ÖĞRENME MEKANI VE "H" İLE SARMALANDIĞI İÇİN ŞEMA REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜR.



WALDORF'UN MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜMÜ

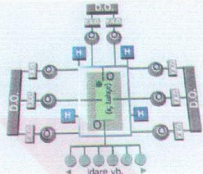
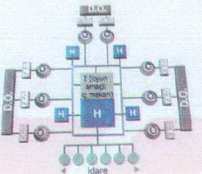
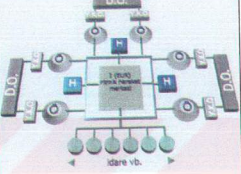
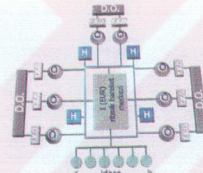
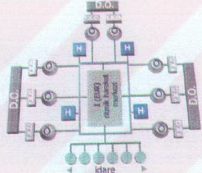
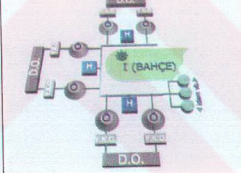
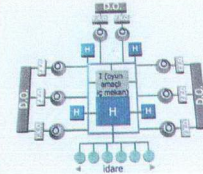
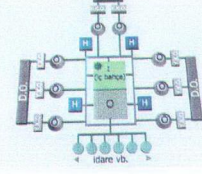
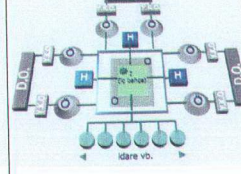
SİSTEMİN SAĞ TARAFINDAKİ "H" VE 2 ÖĞRENME MEKANI "O" İDARE VB. İŞLEVINİN YERİNE GEÇER, "I" (EUR) RİTMİK HAREKET MERKEZİ YERİNE "I" BAĞÇE İŞLEVİ VERİLİRSE ZATEN "I" BAĞÇE "O" ÖĞRENME MEKANLARI TARAFINDAN SARMALANMAYACAGINDAN ŞEMA MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜR.



7.4.4. Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemleri Fiziksel Çevrelerinin Birbirlerine Dönüşümü

7.4. de detaylı olarak incelenen Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin ortak şemaları ve birbirine dönüşüm şemaları bu başlıkta tablo 7.7 ile özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 7.7 Reggio, Montessori ve Waldorf Eğitim Sistemlerinin Dönüşüm Şemaları

REGGIO EMILIA	MONTESSORI	WALDORF
		
REGGIO EMILIA'NIN WALDORF'A DÖNÜŞÜM ŞEMASI	MONTESSORI'NIN WALDORF'A DÖNÜŞÜM ŞEMASI	WALDORF'UN MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜM ŞEMASI
		
REGGIO EMILIA'NIN MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜM ŞEMASI	MONTESSORI'NIN REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜM ŞEMASI	WALDORF'UN REGGIO EMILIA'YA DÖNÜŞÜM ŞEMASI
		

7.5. Bölüm Sonuçları

Bu bölümde, 16'sı Reggio Emilia, 11'i Montessori ve 10'u da Waldorf eğitim sistemlerine göre eğitim veren 37 OÖÇEM'nin "fiziksel çevre"leri karşılaştırılmış, fiziksel ve mekansal özellikleri değerlendirilerek fark ve benzerlikleri saptanmıştır. Üç örnek grubunun tipolojik analizi sonucunda, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerini benimseyen her bir grup bina tipolojisinin farklı olduğu görülmüştür.

OÖÇEM mekansal kurgusunda yer alan, OÖÇ'un sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynayan ve OÖÇ'un fiziksel çevresini oluşturan öğrenme mekanları, yarı kapalı oyun aktivite mekanları, ortak oyun aktivite mekanları, iç bahçe, dış bahçe, sirkülasyon alanları, doğal ışık ile aydınlanan mekanlar ve birbirleri ile olan ilişkileri ve fark ve benzerlikleri ortaya çıkarılarak, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel ve mekansal özellikleri saptanmıştır.

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel ve mekansal özelliklerinin değerlendirilmesi neticesinde, bina tipolojileri farklı bu üç eğitim sisteminin birbirlerine dönüşebilecekleri dönüşüm şemaları aracılığıyla ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 8. FARKLI EĞİTİM UYGULAMALARI İÇİN DEĞİŞEBİLİR/ DÖNÜŞEBİLİR /ESNEK BİR “FİZİKSEL ÇEVRE MODELİ” ÖNERİSİ

8.1. Giriş

Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri (OÖÇEM), çocuğun ilk eğitimini aldığı, kişiliğinin oluşmaya başladığı yerler olması bakımından, diğer eğitim kurumlarından farklıdır. Bu fark okulun yeri, biçimi, imajı, mekansal nitelikleri ve düzeni, vb. açılardan kendini gösterir.

OÖÇEM aynı zamanda, farklı ve değişken eğitim sistemlerinin uygulandığı bir alandır. Bu sistemlerin benzer ve farklı yönleri, eğitim merkezlerinin mimari düzenine de yansımıştır. Ancak hem sistemlerin zaman içindeki gelişimi, hem zaman zaman değişik sistemlerin uygulanabilir olması, bu merkezlerin, genel nitelikleri ve performansları korunarak, farklı biçimlerdeki düzenlemelere olanak sağlayacak esneklikte olmalarını gerektirmektedir.

Esnek bir modelin oluşturulması, hem bu eğitim kurumlarının mimari tasarımlarını yapan tasarımcılara katkı sağlayacak, hem de eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarının eğitim hizmetini verenler tarafından yorumlanmasına mimari açıdan katkı sağlayabilecektir.

Esnek bir modelin geliştirilmesinin katkısı, eğitim sisteminin değişmez bir şema ile bütünleşmesi gerekliliği anlayışının da aşılmasına olanak sağlayacaktır.

Mimari tasarım faaliyeti gibi tek doğrulu bir çözümün olası olmadığı problem çözme alanında, önerilen değişebilir, dönüşebilir ve esnek bir “fiziksel çevre modeli”, tasarımcıya bir reçete vermekten çok, eğitim sistemi – mekan düzenlemesi ilişkisinde yol gösterebilecek bir katkı sağlayacaktır.

8.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”

Bölüm 6 ve bölüm 7 de yurt dışındaki OÖÇEM’leri ele alınarak, buralarda uygulanan sistemler ve fiziksel çevreler incelenmiş, birbirine dönüşebilirliği saptanmış ve bu

bilgiler ve saptamalar ışığında, bu bölümde şekil 8.1 de görülebileceği gibi değişebilir, dönüşebilir, esnek ve uygulanabilir bir model oluşturulmuştur.

8.2.1. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Amacı

Önerilen OÖÇEM modeli, merkezlerin zaman içinde Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerini uygulamalarına bağlı olarak, bu sistemin gerektirdiği fiziksel ve mekansal özelliklere paralel olarak, OÖÇEM'nin mekansal kurgusunun da değiştirilebilmesini, dönüştürülebilmesini sağlayacak esnek bir sistem geliştirmeyi amaçlamaktadır.

8.2.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin OÖÇEM Tasarımına Katkı Sağlayacağı Unsurlar

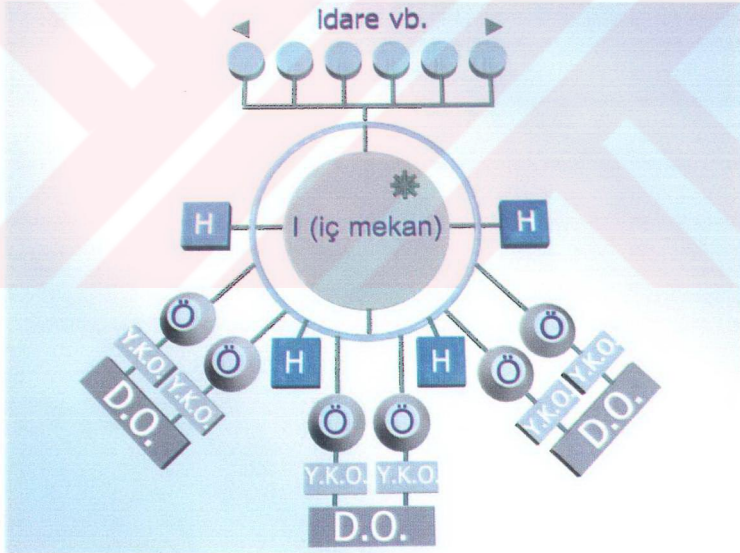
Değişebilir, dönüşebilir ve esnek bir “fiziksel çevre modeli”nin önerilmesini gerektiren koşul ve ihtiyaçlar;

- eğitim sistemindeki değişiklik gereksinimi,
- zamana bağlı olarak, aynı eğitim sisteminin uygulanmasında farklı fiziksel sınırlayıcı nitelik gereksinimleri,
- OÖÇEM'nin yönetsel yorumlarının, farklı eğitim sistemlerinin belirli niteliklerini seçerek karma modeller denemeleri gereksinimi,
- alt modüller olan öğrenme mekanlarındaki esnek kullanımların, OÖÇ'un sosyoduygusal, bilişsel, fiziksel gelişimi ve bunlara bağlı olarak yaratıcılığı üzerindeki olumlu etkisinin bütüne yansıtılması gerektiğinde, bütünün de değişken, dönüşken ve esnek yapısı ile OÖÇ'un gelişimine katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi,
- değişebilir, dönüşebilir ve esnek öneri “fiziksel çevre modeli”nin inşai giderlerin de azalmasına olanak sağlayabilmesi,
- farklı iklim parametrelerine göre eğitim sisteminin yorumlanmasına olanak sağlaması olarak özetlenebilir.

8.2.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Kurgusu

Öneri OÖÇEM modelinin kurgusunu, “I” oyun amaçlı iç mekan, “Ö” öğrenme mekanları, “H” hizmet mekanları, “YKO” yarı kapalı oyun aktivite mekanları, “DO” dış oyun ve öğrenme mekanları, idare vb. mekanlar oluşturmaktadır. Öneri modelde; “I” oyun amaçlı iç mekan, bir taraftan OÖÇ'un öğrenme mekanları “Ö” ve hizmet

mekanları "H" ile, diğer taraftan ise idare vb. mekanlar ile kuşatılmakta ve sarmalanmaktadır. "Ö" öğrenme mekanları, sirkülasyon alanları ve "I" oyun amaçlı iç mekan ile görsel olarak şeffaf bir ilişki içindedir. Her "Ö" öğrenme mekanının "DO" dış bahçe ile dolaysız ilişkisi bu iki işlev arasındaki geçişi ve sürekliliği sağlayan "YKO" yarı kapalı oyun aktivite mekanı ile sağlanmıştır. "Ö" öğrenme mekanları 2-5 yaş arası OÖÇ'lerini 3 farklı gruba ayırarak, her iki "Ö" öğrenme grubunun ortak olarak kullanacakları bir "DO" dış oyun ve öğrenme mekanı oluşturulmuştur (Şekil 8.1). "Ö" öğrenme mekanlarının ve "DO" dış oyun ve öğrenme mekanlarının, üçüncü bölümde detaylı bir şekilde incelenen, aktivite merkezleri ve oyun bölgelerini içerecek şekilde düzenlenmesi, OÖÇ'un gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından son derece önem kazanmaktadır. Öneri modelin, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerine göre değiştirilebilmesi, dönüştürülebilmesinin, şekil 8.1 de görülebilen "I" oyun amaçlı iç mekanın, "I" iç bahçeyi sarmalayan "O" ortak oyun aktivite mekanı, "I" bahçe ve "I" (EUR) ritmik hareket merkezine değişimi, dönüşümü ile gerçekleştirilmesi düşünülmektedir.

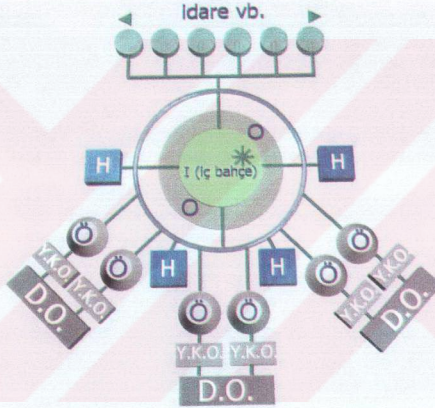


Şekil 8.1 Öneri Model

8.2.3.1. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Reggio Emilia Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü

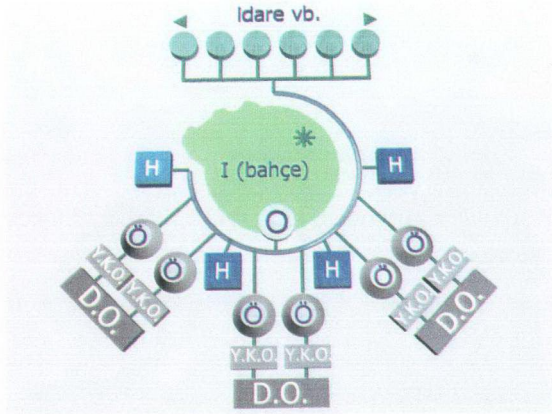
Öneri modelin Reggio Emilia eğitim sistemine dönüşümünün, iç bahçeli ve iç bahçesiz olmak üzere 2 şekilde mümkün olabilmesi düşünülmektedir.

İç Bahçeli Dönüşüm: Öneri OÖÇEM modelindeki “I” oyun amaçlı iç mekana, “O” ortak oyun aktivite mekanı tarafından kuşatılan “I” iç bahçe işlevi verildiğinde; zaten öğrenme “Ö” ve hizmet “H” mekanları “I” iç bahçeyi ve iç bahçe ile yakın ilişkide olan “O” ortak oyun aktivite alanını sarmalayacağından, öneri “fiziksel çevre modeli”nin, mekan kurgusunda öğrenme mekanları, sirkülasyon alanları ve iç bahçe arasında görsel bağlantı ve şeffaflığın oldukça önem kazandığı Reggio Emilia eğitim sistemine dönüşebilmesi mümkün olabilecektir (Şekil 8.2).



Şekil 8.2 Öneri Modelin Reggio Emilia Eğitim Sistemine İç Bahçeli Dönüşümü

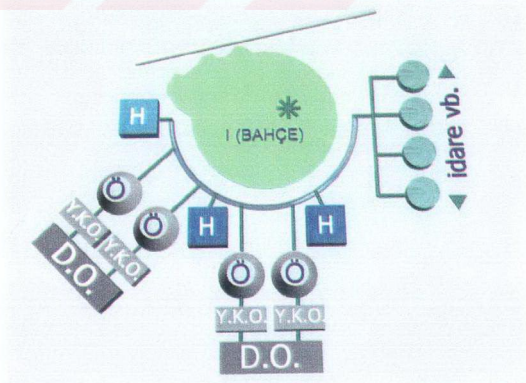
İç Bahçesiz Dönüşüm: Öneri OÖÇEM modelinin “I” oyun amaçlı iç mekanı doğaya açılarak “I” bahçe işlevini aldığı ve sirkülasyon alanlarına takılan bahçe ile görsel ilişkide olan “O” ortak oyun aktivite mekanı ilave edildiğinde; zaten öğrenme “Ö” ve hizmet “H” mekanları “I” bahçeyi ve bahçe ile yakın ilişkide olan “O” ortak oyun aktivite mekanını sarmalayacağından öneri “fiziksel çevre modeli”nin Reggio Emilia eğitim sistemine dönüşebilmesi mümkün olabilecektir (Şekil 8.3).



Şekil 8.3 Öneri Modelin Reggio Emilia Eğitim Sistemine İç Bahçesiz Dönüşümü

8.2.3.2. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Montessori Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü

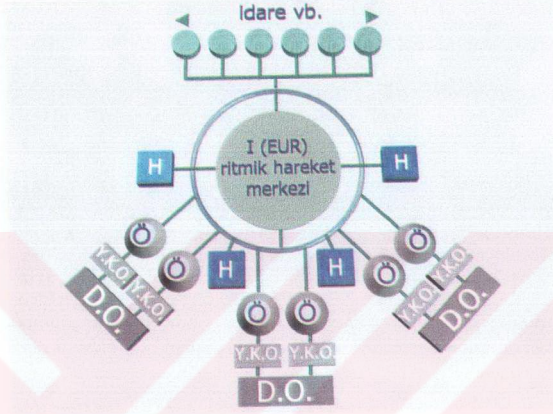
Öneri OÖÇEM modelinin üst kısmında yer alan idare vb. işlevlerin “I” oyun amaçlı iç mekanı sağ yan taraftan sarmalayan, 2 öğrenme mekanı “Ö”, hizmet mekanı “H”, 2 yarı kapalı oyun aktivite mekanı “YKO”, dış oyun ve öğrenme mekanı “DO” nun yerine taşınması ve “I” oyun amaçlı iç mekanı “I” bahçeye dönüşmesi, “I”nın her taraftan öğrenme mekanları tarafından sarmalanmaması nedeni ile öneri “fiziksel çevre modeli”nin Montessori eğitim sisteminin uygulanmasına olanak sağlayabilmesi mümkün olabilecektir (Şekil 8.4).



Şekil 8.4 Öneri Modelin Montessori Eğitim Sistemine Dönüşümü

8.2.3.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli”nin Waldorf Eğitim Sistemi Fiziksel Çevresine Dönüşümü

Öneri OÖÇEM modelinin “I” oyun amaçlı iç mekanı, “I” (EUR) ritmik hareket merkezine dönüştüğünde; zaten öğrenme “Ö” ve hizmet “H” mekanlarının “I” (EUR) ritmik hareket merkezini sarmalayabilmeleri nedeni ile, öneri “fiziksel çevre modeli”nin Waldorf eğitim sistemine dönüşebilmesi mümkün olabilecektir (Şekil 8.5).



Şekil 8.5 Öneri Modelin Waldorf Eğitim Sistemine Dönüşümü

Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin ortak şemaları, birbirlerine dönüşüm kuralları, dönüşüm şemaları ve sonuçta “Öneri Model”in oluşumu ve bu üç sisteme dönüşümü tablo 8.1 de özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 8.1 Öneri Modelin Oluşumu ve Eğitim Sistemlerine Dönüşümü

REGGIO EMILIA	MONTESSORI	WALDORF EĞİTİMİ			
M → RE	W → RE	RE → M	W → M	RE → W	M → W
"İ" oyun amaçlı iç mekan ve "H" a, "İ" iç bahçe ve onu kuşatan "O" ortak oyun aktivite alanı işlevi verilirse, zaten "Ö" öğrenme mekanlarıyla sarmalanacağından şema Reggio Emilia'ya dönüşür.	"İ" (EUR) ritmik hareket merkezi, "O" ile çevrili "İ" iç bahçeye dönüşürse, zaten "Ö" öğrenme mekanını ve ona hizmet veren "H" ile sarmalandığı için şema RE'ye dönüşür.	"İ" iç bahçe ve onu sarmalayan "O" ya "İ" oyun amaçlı iç mekan ve onunla dolaysız ilişkisi olan "H" işlevi verilir ise, şema Montessori'ye dönüşür.	Sistemin sağındaki "H" ve "Ö" ler, idare vb. işlevinin yerine geçer, "İ" (EUR) yerine "İ" bahçe işlevi verilirse, zaten "İ" bahçe "Ö" ler tarafından kuşatılmadığından şema Montessori'ye dönüşür.	"İ" iç bahçe ve onu sarmalayan "O" ya "İ" (EUR) ritmik hareket merkezi işlevi verilirse, zaten "Ö" lerle kuşatıldığından şema Waldorf'a dönüşür.	"İ" oyun amaçlı iç mekan ve "H" a "İ" (EUR) ritmik hareket merkezi işlevi verilirse zaten öğrenme mekanını olan "O" lerle sarmalandığından şema Waldorf'a dönüşür.
MONTESSORI'YE DÖNÜŞÜM		ÖNERİ MODEL	WALDORF'A DÖNÜŞÜM		
REGGIO EMILIA'YA İÇ BAHÇELİ DÖNÜŞÜM				REGGIO EMILIA'YA İÇ BAHÇESİZ DÖNÜŞÜM	

8.3. Öneri “Fiziksel Çevre Modeli” - İklim Bölgeleri İlişkisi

Öneri “fiziksel çevre modeli”nin en tipik biçimleniş farklılaşması, öğrenme mekanı, sirkülasyon, oyun amaçlı iç mekan arasındaki hiyerarşide ortaya çıkmaktadır.

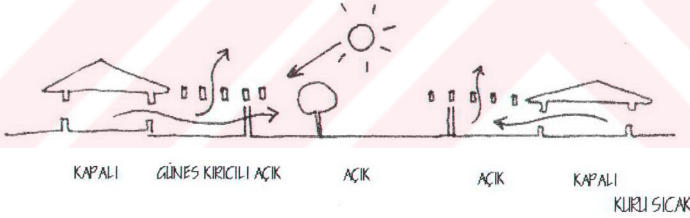
Değişebilir, dönüşebilir ve esnek öneri “fiziksel çevre modeli”nin farklı iklim bölgelerine göre biçimlenişini etkileyecek tipik farklılaşmalar;

- sıcak, kuru iklim bölgelerinde (sub-tropikal), yarı mevsimlerde kullanılabilir yarı açık mekanların düzenlenmesinde (Şekil 8.6),



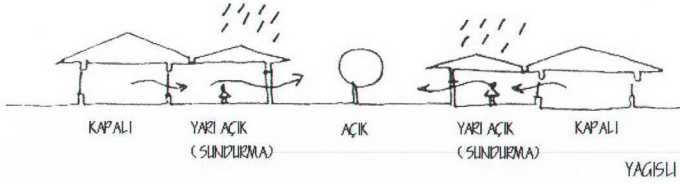
Şekil 8.6 Sub-tropikal İklim Bölgelerinde Değişim Gerekisini

- karasal iklim bölgelerinde, iç avlu ve gölgeli mekanlar ve bu mekanlarda rutubeti sağlayacak su unsurunun bulunmasında (Şekil 8.7),



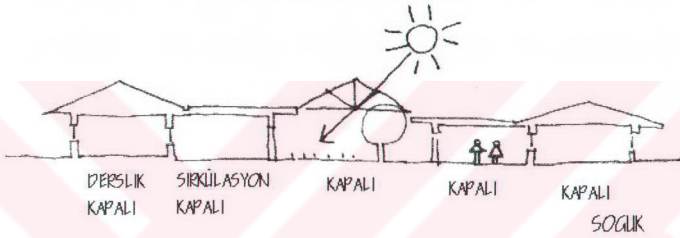
Şekil 8.7 Karasal İklim Bölgelerinde Değişim Gerekisini

- tropik iklim bölgelerinde, kapalı mekan, yarı kapalı mekan ve iç bahçelere açılan serbest oyun aktivite mekanlarının düzenlenmesinde,
- çok yağışlı, nemli iklim bölgelerinde (ör. Karadeniz), yağmurdan koruyan, kontrollü, dışa açılan serbest oyun aktivite mekanlarının düzenlenmesinde (Şekil 8.8),



Şekil 8.8 Yağışlı, Nemli İklim Bölgelerinde Değişim Gerekisini

- çok yağışlı ve soğuk iklim bölgelerinde sera türü, güneş ışınlarını eğitim sezonunun kış günlerinde pasif iklimlendirmeye katkı sağlayabilecek şekilde kazandıracak bir biçimlenişte görülebilmektedir (Şekil 8.9).



Şekil 8.9 Soğuk İklim Bölgelerinde Değişim Gerekisini

8.4. Bölüm Sonuçları

Dışta bir oyun alanı kadar, içte de oyun amaçlı iç mekan ve doğal ışık ile aydınlatılan bir mekanın tasarlanması, diğer öğrenme mekanlarının ve hareketli bölücülerin de bu mekana açılmasının sağlanması sayesinde, öneri OÖÇEM modeli Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf Eğitim yaklaşımlarını içeren ve bu eğitim yaklaşımlarına uygun fiziksel çevrenin sağlandığı bir model haline gelebilecektir.

Bu nedenle tasarımcıya öneri olarak denilebilir ki: "Doğal ışık ile aydınlatılan ortak bir oyun amaçlı iç mekan, bu mekan etrafında konumlanmış, esnek bölücülerle o mekana açılabilen bağımsız öğrenme mekanları ve hizmet mekanları tarafından çevrelendiğinde Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinde kullanılabilecek bir model ortaya çıkabilmektedir".

Değişebilir, dönüşebilir ve esnek öneri "fiziksel çevre modeli", Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin değişken iklim parametrelerine de olanak verebilmekte, iklimsel verilere göre farklı mekanların esnekliğini sağlayabilmektedir.

Burada esnek bölücülerin oyun amaçlı iç mekanı ayırmadığı durumda mekanın çeperlerinin çocuk ölçeğinin çok uzağında kalması nedeni ile bir açık alan korkusuna (agorafobi) neden olabilir. Bunun da gözetilmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu iki mekanın birleşmesinden doğan büyük, tanımsız mekanlara da dikkat edilmelidir.



BÖLÜM 9. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Okul öncesi çocuğun eğitimi, eğitim sürekliliğinin başlangıcında ve eğitiminin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Önceleri çok önemsenmeyen bu sürece duyulan ilgi, çalışan annelerin sayısının artışı ile başlamış, giderek temel eğitimin önemli bir parçası ve çocuğun gelişiminde payı olduğu kabul görmeye başlamıştır.

Çocuk gelişiminde en belirleyici ve en kritik dönemin okul öncesi eğitim dönemi olması nedeni ile, bu dönemin bireyin kişiliğinin oluşmasında büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin en az formel eğitim kadar önemsenmesinin gerekliliği bilimsel kabul gören bir durumdur.

Çocuk, uyarılar bombardımanına tutulan pasif bir nesne olarak değil; keşfederek, test ederek, deneyerek, taklit ederek öğrenen ve kendi gelişimi içerisinde aktif etkisi olan bir birey olarak değerlendirilmelidir. Fiziksel çevrenin niteliğinin, OÖÇ'un bilişsel, sosyo-duygusal ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynaması sebebi ile OÖÇ'un fiziksel çevresi önemsenmesi gereken bir etmendir. Tasarımın, OÖÇ gelişimi ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılmasının, OÖÇEM'nin çevresel niteliğini etkileyecek en önemli etken olması sebebi ile tasarım sürecinin, OÖÇ'ların gelişimsel ihtiyaçlarına mekansal anlamda cevap verecek bir OÖÇEM programının ve buna bağlı olarak fiziksel çevresinin hazırlanmasını gerektirdiği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın OÖÇEM'leri üzerine yapılmış ve halen de yapılmakta olan çalışmaları olmasına rağmen, Türkiye'deki mevcut OÖÇEM'lerinin ve bu merkezlere devam eden OÖÇ sayısının yeterli olmadığı, bunun yanı sıra OÖÇ eğitiminin, OÖÇ gelişimi açısından son derece kısıtlı fiziksel çevrelerde gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye' deki mevcut OÖÇEM'lerinin çoğu, genellikle elverişsiz koşullarda olup, çoğunlukla da çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyuşmayan eski veya genellikle bu eğitim için tasarlanmamış binalara sıkıştırılmış durumdadır. Bölüm 2'de detaylı bir şekilde incelenen OÖÇEM'lerinin;

- Türkiye'deki sayılarının artırılması,
- bu merkezlerde daha çok sayıda OÖÇ'un eğitim almasının teşvik edilmesi,
- OÖÇEM'lerinin fiziksel çevrelerinin niteliğinin artırılması,

- tasarımlarının çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerçekleştirilmesi,

üzerinde önemle durulması gereken unsurlardır.

Bölüm 3’de görüldüğü üzere çocuklar, sosyal ve fiziksel çevre ile bir dizi etkileşim sonucu öğrenirler. Okul öncesi çocuğun fiziksel çevresi ile olan etkileşiminin niteliğinin, fiziksel çevrenin ona sağladığı imkanlara ve çocuğun öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamın zenginliğine bağlı olması sebebi ile,

- OÖÇEM tasarımının çocuklar için resmiyetten uzak, sıcak, davetkar, çocuk için ölçekli, samimi, sevecen olması,
- öğrenme mekanları ve aktivite merkezlerinin, OÖÇEM’ne yaklaşımda görülebilmesi,
- öğrenme mekanlarının ve burada yer alan aktivite merkezlerinin sınırlarının, pencerelerinin, bölmelerinin, duvarlarının, tavan yüksekliğinin, ekipman ve mobilyalarının ergonomik olması,
- öğrenme mekanlarındaki ve dış oyun alanlarındaki aktivite merkezlerinin ve aktivite bölgelerinin çeşitliliği,
- iç-dış bağlantısının önemsenmesi,
- dış mekan oyununun gerçekleşebileceği, öğrenme mekanları ve dış oyun alanı arasında örtülü bir geçiş mekanının sağlanması
- dış oyun alanları ve öğrenme mekanlarının aynı gelişimsel tasarım kriterleri esas alınarak tasarlanması,

OÖÇEM’lerinin tasarımıda üzerinde önemle durulması gereken konulardır.

Eğitimciler arasında iç ve dış mekandaki oyunun gelişimsel öneminin anlaşılmasına yönelik bir eğilim olmasına rağmen, eğitime ayrılan kaynak yetersizliği ve binaları tasarlayanların becerileri, dünyada ve Türkiye’deki OÖÇEM’lerinde bulunan dış oyun bahçelerinin, üçüncü bölümde ifade edilen tasarım anlayışına uyacak biçimde gelişmemesine neden olmaktadır. Ayrıca, OÖÇ’ün gelişimsel ihtiyaçları açısından oldukça önem taşıyan iç-dış sürekliliğinin, genellikle tasarımlarda sağlanamadığı gözlemlenmektedir.

Bölüm 4’de çocuğun gelişimsel aşamaları incelenerek, çalışmanın konusunun OÖÇ’ları ile ilgili olması sebebi ile, sadece 2-5 yaş arası çocuk ele alınarak OÖÇ’ün sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi, çocuğun fiziksel çevresi ile ilişki kurularak incelenmiştir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılayamayan bir ortamın gelişimlerini destekleyemeyeceği düşünülmektedir.

OÖÇ'un sosyo-duygusal gelişimi açısından, OÖÇEM tasarımının, fiziksel çevrenin kişiselleşmesini sağlayacak; OÖÇ'ta mekanın bir parçası olması hissini yaratacak; geniş-açık alanlardan sakınılarak, öğrenme mekanlarının kurallarının öğrenilmesini ve hissedilmesini kolaylaştıracak; bir ev ortamı ve imajı yaratacak şekilde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. OÖÇ'un bilişsel-algısal gelişimi açısından ise, öğrenme mekanlarının organizasyonunun niteliği, tanımlanmış aktivite merkezleri ve buradaki araçların karmaşıklığı, OÖÇ'ün yönlendirilmesini ve fiziksel çevreyi algılamasını kolaylaştıracak röper noktaları, sınır ve engeller gibi çevresel ipuçlarının varlığı önem taşımaktadır.

OÖÇ gelişimi ve fiziksel çevresi üzerine, genel olarak kabul görmüş tek bir çocuk gelişim kuramı olmamakla beraber, birbirlerinden farklılıkları olan birçok kuram vardır. Okul öncesi çocuk dönemine ilişkin pek çok kuramcının psikoloji kökenli, eğitim sistemlerini destekleyen çalışmaları mevcuttur. Piaget, Montessori, Werner ve onları izleyenler, çocuğun çevresiyle etkileşiminin gelişiminin temeli olduğunu, çevrenin de bilişsel gelişim üzerinde ölçülebilir fiziksel ve sosyal bileşenler içerdiğini vurgulamaktadır. Çocuğun gelişimi hakkında yapılan psikoloji kökenli diğer çalışmalar, çocukların fiziksel çevreye aktif katılımının önemini vurgulamışlardır. Bölüm 5'de incelenen ve OÖÇ'un gelişiminde fiziksel çevreye verdiği önem derecesi açısından her biri diğerlerinden farklı olan kuramların, tüm dünyada uygulanan ve belirgin farklılıkları olan eğitim sistemlerinin oluşturulmasına etki ve katkılarının önemli olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma, okul öncesi eğitimin en tipik üç eğitim sisteminin varlığını ortaya koymuştur. Çalışma, "fiziksel çevrenin okul öncesi çocuk gelişimine etkisi" konusunu eğitim modelleri bağlamında ele almayı hedeflediğinden, kuramların bir ya da birden fazlasını kabul ederek temelini oluşturmuş olan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf eğitim sistemleri kuramları, fiziksel çevreleri ve öğretmenin rolü açısından incelenmiş ve diğer kuramlarla örtüşen yönleri ortaya konulmuştur.

Bölüm 6'da, 16'sı Reggio Emilia, 11'i Montessori ve 10'u da Waldorf eğitim sistemlerine göre eğitim veren 37 uluslararası OÖÇEM incelenmiştir. Bölüm 7'de OÖÇ eğitim yaklaşımlarının, OÖÇEM'lerinin tasarımları ile örtüşüp örtüşmediklerini ortaya koyabilmek, örtüşmeleri durumunda ise, 5. bölümde kuramsal yapıları ayrıntılarıyla açıklanan 3 farklı yaklaşımın hangi fiziksel ve mekansal özelliklerinin OÖÇEM tasarımını etkilediğini saptayabilmek için, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin uygulandığı 37 adet OÖÇEM örnek kitesinin tipolojik analizi yapılmıştır.

Üç örnek kitlesinin “fiziksel çevre”leri karşılaştırılarak, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemleri ile mekan biçimlenişi arasındaki ilişkiler saptanarak, mekan kurgusu ve eğitim sistemi arasında dolaysız, rastlantısal olmayan bir ilişkinin varlığı ve eğitim sistemlerindeki farklılaşmaların mekan kurgusuna yansıdığı saptanmıştır. Bu saptama sonucunda, eğitim modeli – mekansal kurgu ve mekanlar arası bir dizi topolojik ilişkiler settinginin varlığı da saptanmıştır. OÖÇEM mekansal kurgusunda yer alan, OÖÇ’un sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynayan ve OÖÇ’un fiziksel çevresini oluşturan öğrenme mekanları, yarı kapalı oyun aktivite mekanları, ortak oyun aktivite mekanı, iç bahçe, dış bahçe, sirkülasyon alanları, doğal ışık ile aydınlanan mekanlar ve birbirleri ile olan ilişkileri ve fark ve benzerlikleri ortaya çıkarılarak, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin fiziksel ve mekansal özellikleri saptanmıştır.

Her üç gruptaki örnek kitlesine ait fiziksel ve mekansal özelliklerin değerlendirilmesi sonucunda, bina tipolojileri farklı bu üç eğitim sisteminin gereğinde birbirlerine dönüşebilecekleri, dönüşüm şemaları aracılığıyla bölüm 7’de ortaya konulmuştur. Bulguların, incelenen üç temel eğitim sistemine ait fiziksel çevre karakteristiklerinin, mekana nasıl yansıtılabileceğine ve zaman içerisinde nasıl değiştirilip birbirlerine dönüştürülebileceklerine ilişkin, tasarımcıya kılavuzluk edecek bir dizi ilişki ağı ortaya çıkarılmıştır.

Bu noktadan hareket ile bölüm 8’de,

- hem eğitim sistemlerinin zaman içindeki gelişimi, hem zaman zaman değişik sistemlerin uygulanabilmesine olanak sağlayabilmesi,
- OÖÇEM’lerinin yönetsel yorumlarının, farklı eğitim sistemlerinin belirli niteliklerini seçerek karma modeller denemeleri gereksinimini karşılayabilmesi,
- öğrenme mekanlarındaki esnek kullanımların, OÖÇ’un fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi ve bunlara bağlı olarak yaratıcılığı üzerindeki olumlu etkisinin bütüne yansıtılması gerektiğinde, bütünün de değişebilen, dönüşebilen ve esnek yapısı ile OÖÇ’un gelişimine katkı sağlayabilmesi,
- inşai giderlerin de azalmasına olanak sağlayabilmesi,
- farklı iklim parametrelerine göre eğitim sisteminin yorumlanmasına olanak sağlayabilmesi,

gereklilikleri ile, OÖÇEM’lerinin genel nitelikleri, performansları korunarak, farklı biçimlerdeki düzenlemelere olanak sağlayacak ve her üç eğitim sistemine de

uyarlanabilecek “değişebilir, dönüştürülebilir ve esnek” bir “OÖÇEM” modeli önerisi sunulmuştur.

Öneri OÖÇEM modeli ile, merkezlerin zaman içinde Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerini uygulamalarına bağlı olarak, her bir sistemin gerektirdiği fiziksel ve mekansal özelliklere paralel olarak, OÖÇEM'nin mekansal kurgusunun da değiştirilebilmesini, dönüştürülebilmesini sağlayacak esnek bir plan sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır.

Öneri modelin, eğitim sistemlerine göre değiştirilebilmesi, dönüştürülebilmesi, “I” oyun amaçlı iç mekanın dönüşümü ile mümkün olmaktadır. “I” oyun amaçlı iç mekanın “I” iç bahçeyi sarmalayan “O” ortak oyun aktivite mekanına dönüşümü Reggio Emilia eğitim sistemine, “I” bahçeye dönüşümü Montessori eğitim sistemine ve “I” (EUR) ritmik hareket merkezine dönüşümü ise Waldorf eğitim sistemine dönüşümüne olanak vermektedir. Değişebilir, dönüştürülebilir ve esnek öneri “fiziksel çevre modeli”, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf eğitim sistemlerinin değişken iklim parametrelerine de olanak verebilmekte, iklimsel verilere göre farklı mekanların esnekliğini sağlayabilmektedir.

Öneri “fiziksel çevre modeli”, farklı eğitim modellerinin zaman içinde uygulanmasına olanak sağlayabilecek bir plan şemasının olabirliğini ortaya koyduğu gibi, tasarımcıya OÖÇEM tasarım sürecinde bir kılavuz oluşturulmasına da olanak sağlayacaktır.

Çalışmanın sonucunda öneri “fiziksel çevre modeli” ile, tasarımcıya bir dizi prototip vermek amaçlanmayıp, bunun yerine değiştirilebilen, dönüştürülebilen, esnek bir işlev şeması önermek hedeflenmekte, bunun ötesinde tasarımcıyı yönlendirmekten öte, kısıtlayıcı bir hedef güdülmemektedir.

Sonuç olarak, böyle bir modelin ortaya konulması ile, okul öncesi eğitimde her üç eğitim sistemi fiziksel çevresine uygulanabilecek, esnek bir mekansal örüntünün temelleri oluşturularak tasarımcıya, heuristik bir katkı sağlayabilmek hedeflenmiştir.

Bireyin gelişiminde bu derece önemli katkısı olan fiziksel çevre bileşenlerinin eğitim sistemleri ile ilişkilendirilerek tasarımcıya yol gösterici değişebilir, dönüştürülebilir ve esnek bir modelin sunulması, okul öncesi çocuk ve fiziksel çevre ilişkileri konusunda yapılacak çalışmalara da önemli bir katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Anon,** 1984. Ecole Maternelle, Meythet, Près d'Annecy, *Architecture d'Aujourd'hui*, **252**, avril, 46-49.
- Anon,** 1993. Erken Çocukluk Eğitimi Müfredat Kitabı.
- Anon,** 1996a. Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat, Kanun Tüzük Yönetmelikler: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 22903 Sayı ve 21.09.1996a Tarih.
- Anon,** 1996b. Educational Facilities: 1995-1996 Review, Washington,DC., The American Institute of Architects Press.
- Anon,** 1997. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Okul Yapıları El Kitabı, Temel Eğitim Pilot Projesi / Proje Yönetim Ekibi, ekim.
- Anon,** 2000. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma Planlama ve İstatistik Bölümü 2000 yılı raporu.
- Anon,** 2001. UCLA Child Care Services Philosophy Statement.
- Acredolo, L.P.,** 1976. Frames of Reference Used By Children For Orientation In Unfamiliar Places, in G. Moore, R. Golledge (eds.), *Environmental Knowing*, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, and Ross.
- Altman, I.,** 1975. Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Altman, I.,** 1981. Reflections on Environmental Psychology, *Human Environments*, **2(1)**, 5-7.
- Altman, I.,** 1990. Toward a Transactional Perspective. A Personal Journey, in I. Altman & K. Christensen (eds), *Environment and Behavior Studies: Emergence of Intellectual Traditions*, New York: Plenum, 283-320.

- Altman, I., Gauvain, M.,** 1981. A Cross-Cultural and Dialectic Analysis of Homes, in L.S. Liben, A.H. Patterson, & N. Newcombe (eds), *Spatial Representation and Behavior Accross the Life Span*, New York: Plenum, 238-320.
- Altman, I., Rogoff, B.,** 1987. World Views In Psychology: Trait, Interactional, organismic and Transactional Perspectives, in D. Stokols & I. Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, New York: Wiley, 7-40.
- Altman, I, Wohlwill, J.F.** (eds), 1978. Children and The Environment, New York: Plenum Press.
- Appleyard, D.,** 1969. Styles and Methods of Structuring a City, *Environments and Behavior* , **3**, 131-156.
- Appleyard, D.,** 1970. Why Buildings are Known, *Environments and Behavior*_, **2**, 100-117.
- Appleyard, D.,** 1973. Notes on Urban Perception and Knowledge, R.M. Dawns et al.(eds), *Image and Environment*, Aldine, Chicago, 103.
- Axia, G.,** 1988. Language and Orientation: Memory for Root Elements in Verbal Descriptions by Children and Adults, in H. Van Hoogdalem, N.L. Prak, T.J.M. van der Voordt, H.B.R. van Wegen (eds), *Looking Back to the Future*, Delft, Netherlands: Delft University Press, 513-521.
- Axia, G., Baroni, M.R., Mainardi Peron, E.,** 1988. Representation of Familiar Places in Children and Adults: Verbal Reports as a Method of Studying Environmental Knowledge, *Journal of Environmental Psychology*, **8**, 1988, 123-139.
- Ayres, A.J.,** 1973. Sensory Integration and Learning Disorders, Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baird, J.C., Lutkus, A.D.** (eds), 1982. Mind Child Architecture, Hanover, NH: University Press of New England.
- Baillieu, A.,** 1998, Building Study: Nursery Slopes, *RIBA Journal*, **105(8)**, 52-55.
- Bandura, A., Walters, R.H.,** 1963. Social Learning and Personality Development, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Barker, R.G.**, 1968a. *Ecological Psychology*, Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Barker, R.G.**, 1968b. *Ecological Psychology: Concepts and Methods For Studying The Environment of Human Behavior*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barnedeche, R.A.**, 2000. Kanner Architects, Eagle Rock Child –Care Center, *Architecture*, **89(1)**, january, 37.
- Bartholomew, R., McCord, S., Reynolds, H., Stein, H.**, 1973. *Child Care Centers: Indoor Lighting, Outdoor Playspaces*, New York: Child Welfare League of America.
- Beaty, J.J.**, 1988. *Skills For Preschool Teachers*, Columbus, OH: Merrill.
- Beaty, J.J.**, 1992. *Preschool: Appropriate Practices*, Elmira College, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Orlando.
- Bengtsson, A.**, 1970. *Environmental Planning for Children's Play*, New York: Praeger.
- Berlyne, D. E.**, 1960. *Conflict, Arousal, and Curiosity*, NewYork: McGraw-Hill.
- Beth, D.**, 1997. Montessori Island School Tavernier, Florida, *Architectural Record*, october, **185(10)**, 118-121.
- Bettelheim, B.**, 1974. *A Home for the Heart*, New York: Knopf.
- Bierman, M., L.**, 1994. Concrete Foundations, *Architecture*, **83(7)**, july, 50-57.
- Black, J.K., Puckett, M.B., Bell, M.J.**, 1992. *The Young Child*, NY: Macmillan Publishing Company.
- Bredekamp, S.(ed)**, 1987. *Developmental Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*, exp.ed., Washington, DC: NAEYC.
- Bronfenbrenner, U.**, 1977a. The Ecology of Human Development In Retrospect and Prospect, in H. McGurk (ed), *Ecological Factors In Human Development*, Amsterdam: North-Holland.

- Bronfenbrenner, U., 1977b.** Toward An Experimental Ecology of Human Development, *American Psychologist*, **32**, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., 1979a.** Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects, *American Psychologists*, **34**, 844-850.
- Bronfenbrenner, U., 1979b.** The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., 1986.** Ecology of the Family as a Context of Human Development: Research Perspectives, *Developmental Psychology*, **22**, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., Crouter, A.C., 1983.** The Evolution of Environment Modes in Development Research, in P.H. Mussen (ed), *Handbook of Child Psychology*, **1**, 358-414.
- Brown, J.G., Burger, C., 1984.** Playground Designs and Preschool Children's Behaviors, *Environment and Behavior*, **16 (5)**, 599-636.
- Callecod, R. L., 1974.** Play preferences of selected grade school children on varying types of playground equipment, *Master's thesis*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Camaioni, L., 1980.** L'Interazione tra Bambini, Roma: Armando Armando.
- Campos-de-Carvalho, M.I., Rossetti-Ferreira, M.C., 1993.** Importance of Spatial Arrangements for Young Children in Day Care Centers, *Children's Environments*, **10 (1)**, 19-30.
- Caples, E., 1996.** Some Guidelines for Preschool Design, *Young Children*, **51 (4)**, 14-21.
- Chaslin, F., 1990.** Centre de la Petite Enfance à Torcy, *L'Architecture d'Aujourd'hui*, **269**, june, 132-145.
- Christie, J.F., Johnsen, E.P., 1983.** The Role of Play In Socio-Intellectual Development, *Review of Educational Research*, **53(1)**, 93-115.
- Clemens, J.B., 1996.** Gardening with Children, *Young Children*, **51 (4)**, 22-27.
- Coates, G., 1974.** Alternative Learning Environments, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, & Ross.

- Cohen, D.G., Brandagee, 1975.** Child Development: Serving Preschool Children, vol. 3, Rockville, MD: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Human Development.
- Cohen, D.J., 1974.** Serving Preschool Children 3, Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Human Development, Publication, 74-1057.
- Cohen, S., Trostle, S.L., 1988.** Young Children's Preferences for School Related Physical-Environmental Characteristics, *Perceptual and Motor Skills*, **66**, 187-191.
- Cohen, S., Trostle, S.L., 1990.** Choice and Stability of Young Children's Preferences for Physical-Environmental Characteristics, *Environment and Behavior*, **22 (6)**, 753-766.
- Cohen, U., Hill, A.B., Lane, C.G., McGinty, T., Moore, G.T., 1979, 1994.** Recommendation for Child Play Areas, Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee, Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Cohen, U., McGinty, T., Armstrong, B.T., Moore, G.T., 1982.** The Spatial Organization of An Early Childhood Development Center: Modified Open Space, Zoning and Circulation, *Day Care Journal*, **1(2)**, 35-38.
- Cohen, U., Moore, G.T., McGinty, T., 1978.** Case Studies of Child Play Areas and Support Facilities, *Report R78-2*, Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee, Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Cooper, C.L., 1970.** Adventure Playgrounds, *Landscape Architecture* , **10**.
- Cotterell, J.L., 1984.** Effects of School Architectural Design on Student and Teacher Anxiety, *Environment and Behavior*, **16(4)**, 455-479.
- Cowe, E.G., 1967.** A Study of Kindergarten Activities For Language Development, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Columbia University.
- Crosser, S., 1994.** Making the Most of Water Play, *Young Children*, **49 (5)**, 28-32.
- Cuffaro, H.K., 1977.** The Developmental Interaction Approach, in B.D. Boegehold, H.K. Cuffaro, W.H. Hooks, and G.J. Klopff (eds), *Education Before Five*, New York: Bank Street College of Education.

- Cziskzentmihalyi, M., Rochberg-Halton, E., 1981.** The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dansky, J.L., 1980.** Make-believe: A Mediator of The Relationship Between Play and Associative Fluency, *Child Development*, **52**, 576-579.
- David, T.G., Weinstein, C.S., 1987.** The Built Environment and Children's Development, C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 3-18.
- Dawe, H., 1934.** The Influence of Size of Kindergarten Group upon Performance, *Child Development*, **5**, 295-303.
- Day, D.E., 1983.** Early Childhood Education: A Human Ecological Approach, Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Day, D.E., Sheenan, R., 1974.** Elements of A Better School, *Young Children*, **30(1)**, 4-14.
- Dewey, J., 1938.** Experience and Education, New York: Collier Books.
- Dewey, J., Bentley, A.F., 1949.** Knowing and the Known, Boston: Beacon.
- Dickerson, M., 1977.** Developing the Outdoor Learning Center, Washington, D.C.: Office of Education (DHEW).
- Dietsch, D. K., 1989.** Prefab Preschool, *Architectural record*, **177(7-6)**, june, 126-129.
- Dovey, K., 1990.** Refuge and Imagination: Places of Peace in Childhood, *Children's Environments Quarterly*, **7 (4)**, 13-17.
- Dunlop, B., 1997.** Montessori Island School, Tavernier, Florida, *Architectural Record*, **185(10)**, october, 118-121.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.(eds), 1993.** The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Eisenberg, N., Murray, E., Hite, T., 1982.** Children's Reasoning Regarding Sex-Typed Toy Choices, *Child Development*, **53 (1)**, 81-86.

- Elias, H.**, 1981. Personal Communication, Rutgers-The State University of New Jersey.
- Ellis, M. J.**, 1970. The rational design of playgrounds, *EPIE Product Report*, **3**, 8-9.
- Ellis, M. J.**, 1973. *Why People Play*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ellison, G.**, 1974. *Play Structures*, Pasadena, CA: Pacific Oaks.
- Erikson, E.**, 1950, 1963. *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Erikson, E.H.**, 1951. Sex Differences in the Play Configurations of Pre-adolescents, *American Journal Orthopsychiatry*, **21**, 667-692.
- Evans, E.D.**, 1975. *Contemporary Influences In Early Childhood Education*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Evans, G., Smith, C., Pezdek, K.**, 1982. Cognitive Maps of Urban Form, *Journal of the American Planning Association*, **48**, 232-244.
- Evans, G.W., Fellows, J., Zorn, M., Doty, K.**, 1980. Cognitive Mapping and Architecture, *J. of Applied Psychology*, **65**, 474-478.
- Evans, G.W., Kliever, W., Martin, J.**, 1991. The Role of the Physical Environment in the Health and Well-Being of Children, in H.E. Schroeder (ed.), *New Directions in Health Psychology Assessment*, New York: Hemisphere, 127-157.
- Evans, G.W., Shub, B., Weinstein, M.**, 1971. *Day Care: How to Plan, Develop, and Operate a Day Care Center*, Boston: Beacon Press.
- Fagot, B.**, 1977. Variations in Density: Effect on Task and Social Behaviors of Preschool Children, *Developmental Psychology*, **13**, 166-167.
- Feeney, S., Christensen, D., Moravcik, E.**, 1983. *Who am in The Lives of Children?*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Fox, E.**, 1976. Assisting Children Language Development, *Reading Teacher*, **29(7)**, 666-670.
- Frasher, R.S., Nurss, J.R., Brogan, D.R.**, 1980. Children's Toy Preferences Revisited: Implications For Early Childhood Education, *Child Care Quarterly*, **9(1)**, 26-31.

- Frost, J. L.**, 1978. The American playground movement, *Childhood Education*, **54**, 176-182.
- Frost, J.L., Klein, B.L.** , 1979. *Children's Play and Playgrounds*, Boston: Allyn & Bacon.
- Frost, J.L., Wortham, S.C.**, 1988. The Evolution of American Playgrounds, *Young Children*, **43 (5)**, 19-28.
- Garling, T., Lindberg, E., Mantyla, T.**, 1983. Orientation in Buildings: Effects of Familiarity, Visual Access, and Orientation Aids, *Journal of Applied Psychology*, **68**, 177-186.
- Garvey, C.**, 1974. Some Properties of Social Play, *Merrill-Palmer Quarterly*, **20**, 163-180.
- Garvey, C.**, 1979. Communicational Controls In Social Play, in B. Sutton-Smith (ed.), *Play and Learning*, New York: Gardner Press.
- Geller, E.S.**, 1987. Applied Behavior Analysis and Environmental Psychology: From Strange Bedfellows to a Productive Marriage, in D. Stokols & I. Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, New York: Wiley, 361-368.
- Giovannini, J.**, 1994. Children in Motion, *Architecture*, **83(7)**, july, 58-67.
- Golbeck, S.L.**, 1985. Spatial Cognition As A Function of Environmental Characteristics, in R. Cohen (ed.), *The Development of Spatial Cognition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Golomb, C., Cornelius, C.B.**, 1977. Symbolic Play and Its Cognitive Significance, *Developmental Psychology*, **13(3)**, 246-252.
- Gramza, A. F.**, 1970. Preferences of Preschool Children for Enterable Play Boxes, *Perceptual & Motor Skills*, **31**, 177-178.
- Graves, B.**, 1985. Shedding Light on Learning, *American School and University*, **57 (7)**, 88-90.
- Graves, B.E.**, 1993. *School Ways: The Planning and Design of America's Schools*, New York, Mc Graw Hill Inc.

- Green, E.H.**, 1933. Group Play and Quarreling Among Preschool Children, *Child Development*, **4**, 302-307.
- Greenman, J.T.**, 1988. Caring Spaces, Learning Places: Children's Environment that Work, Redmond, WA: Exchange Press.
- Gruson, L.**, 1982. Color Has Powerful Effect On Behavior, Researchers Assert, *The New York Times*, **October**, 19.
- Guddemi, M., Eriksen, A.**, 1992. Designing Outdoor Learning Environments for and with Children, *Dimensions of Early Childhood*, **20 (4)**, 15-24.
- Gump, P.V.**, 1975. Ecological Psychology and Children, Chicago: University of Chicago Press.
- Gump, P.V.**, 1978. School Environments, in I. Altman & J.F. Wohlwill (eds), *Children and The Environment*, New York: Plenum Press.
- Halverson, L.E., Robertson, M.A., Harper, C.J.**, 1973. Current Research In Motor Development, *Journal of Research and Development In Education*, **6(3)**, 56-69.
- Hart, R.A.**, 1987. Children Participation In Planning and Design, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 217-239.
- Hartley, R.E., Frank, L.K., Goldenson, R.M.**, 1952. Understanding Children's Play, New York: Columbia University Press.
- Hauzelle, B.**, 1994a, La Pierre Elementaire, *Techniques et Architecture*, **415(8-9)**, 49-51.
- Hauzelle, B.**, 1994b, Découpage: Ecole Maternelle 'La Chamarette', Annemasse, *Techniques et Architecture*, **415(8-9)**, 60-61.
- Hayward, D., Rothenberg, M., Beasley, R.**, 1974. Children's Play and Urban Playground Environments: A comparison of Traditional, Contemporary and Adventure Playground Types, *Environment & Behavior*, **6**, 131-168.
- Hathaway, W., Hargreaves, J., Thompson, G., Novitsky, D.**, 1992. A Study into the Effects of Light on children of Elementary School Age-A Case of

Daylight Robbery, Edmonton, Canada: Alberta Department of Education.

Held, R., Bossom, J., 1961. Neonatal Deprivation and Adult Arrangement: Complementary Techniques For Analyzing Plastic Sensory-Motor Coordinations, *Journal of Comparative and Physiological Physiology*, **54**, 33-37.

Held, R., Hein, A., 1963. Movement Produced Stimulation In The Development of Visually Guided Behavior, *Journal of Comparative and Physiological Physiology*, **56**, 872-876.

Henniger, M.L., 1992. Adult Perceptions of Favorite Play Experiences, manuscript submitted for publication.

Henniger, M.L., 1994. Planning for Outdoor Play, *Young Children*, **49(4)**, 10-15.

Hildebrand, J., 1991. Is Privacy Reserved For Adults? Children's Rights at the Public Library, *School Library Journal*, **37 (1)**, 21-25.

Hill, P., 1978. Play Spaces for Preschoolers: Design Guidelines for the Development of Preschool Play Spaces in Residential Environments, Ottawa, Canada: Central Mortgage and Housing Corporation, National Office.

Hoffman, M., 1976. Nursery School Rooms and Their Effect on Children's Involvement, *Graduate Research In Education and Related Disciplines*, **8(2)**, 54-87.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D., 1979. Young Children In Action-A Manual For Preschool Educators, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Houseman, J.A., 1972. An Ecological Study of Interpersonal Conflict Among Preschool Children, *Unpublishing Doctoral Dissertation*, Wayne State University, Detroit.

Hughes, P.C., 1980. The Use of the Light and Color in Health, in A.C. Hasings, J. Fadiman, J.S. Gordon (eds), *Health for the Whole Person: The Complete Guide to Holistic Medicine*, Boulder, CO.:Westview Press.

- Hughes, P.C.**, 1983. An Examination of the Beneficial Action of Natural Light on the Psychobiological System of Man, Proceedings, Photobiology and Photochemistry, CIE 20th Session, D603/1-4.
- Hull, C.**, 1966. Principles of Behavior, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., Susman, E.**, 1977. The Relation of Classroom Structure to Social Behavior, Imaginative Play, and Self-Regulation of Economically Disadvantaged Children, *Child Development*, **48**, 908-916.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu**, 222 Sayı ve 12.01.1961 Tarih.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu**, 4306 Sayı ve 16.08.1997 Tarih.
- Ingelby, D.**, 1974. The Psychology of the Psychology, in M.P. Richards (ed.), *The Integration of a Child in a Social World*, London: Cambridge University Press.
- Inhelder, B., Piaget, J.**, 1958. The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence, New York: Basic Books.
- Ittelson, H.W.**, 1973. Environmental Perception and Contemporary Perceptual Theory, in W.H. Ittelson (ed), *Environment and Cognition*, New York: Seminar Press, 1-19.
- Ittelson, W.H., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G., Winkel, G.H.**, 1974. An Introduction to Environmental Psychology, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jablon, J.R.**, 1993. Creating Curriculum in Early Childhood, *Explorations With Young Children, Appendix of Early Childhood Education Curriculum Resource Handbook*, Milwood, NY: Krauss International Publications, 121-133.
- Jacobson, J.L.**, 1981. The Role of Inanimate Objects in Early Peer Interaction, *Child Development*, **52**, 618-626.
- Jenkins, D.**, 1990. Appraisal, *Architects' Journal*, **192 (7)**, 40-55.
- Jones, E., Prescott, E.**, 1978. Dimensions of Teaching Learning Environments: Focus on Day Care, Pasadena, CA: Pacific Oaks College.

- Kaira, M.**, 2000. Play House, *The Architectural Review*, **1237**, march, 63-65.
- Kaira, M., Lahdelma, Mahlamaki**, 1998. The Misteli Day Care Center for Little Children, *AR*, **7**, 50.
- Kamii, J.**, 1971. Evaluation of Pupil Learning in Preschool Education: Socioemotional, perceptual motor, and Cognitive Development, in B.S. Bloom, J.T. Hastings, G. Madaus (eds), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw Hill.
- Kamii, J., DeVries, R.**, 1977. Piaget For Early Education, in M.C.Day, R.K.Parker (eds.), *The Preschool In Action: Exploring Early Childhood Programs*, Boston: Allyn and Bacon.
- Kamii, J., DeVries, R.**, 1978. Physical Knowledge in Preschool Education: Implications of Piaget's Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Katz, L.G.**, 1990. Impressions of Reggio Emilia Preschools, *Young Children*, **45 (6)**, 11-12.
- Kinsman, C.A., Berk, L.E.**, 1979. Joining the Block and Housekeeping Areas: Changes in Play and Social Behavior, *Young Children*, **35(1)**, 66-75.
- Kohlberg, L.A.**, 1966. A Cognitive Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes, in E.F. Mccoby (ed), *The Development of Sex Differences*, Stanford Calif.: Stanford University Press.
- Kohlberg, L.**, 1968. Early Education: A Cognitive Development View, *Child Development*, **39**, 1013-1062.
- Kritchevsky, S., Prescott, E.**, 1969. Physical Space: Planning Environments For Young Children, Washington, DC: National Association For The Education of Young Children.
- Kritchevsky, S., Prescott, E., Walling, L.**, 1974. Planning Environments for Young Children: Physical Space, in G. Coates (ed.), *Alternative Learning Environments*, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, & Ross.
- Kritchevsky, S., Prescott, E., with Walling, L.**, 1981. Planning Environment For Young Children: Physical Space, Washington, DC: National

Association For The Education of Young Children, St Louis:
C.V.Mosby.

Kruidenier, W., 1978. The effects of Encapsulation on Preschool Children's Imaginative Play, *Master's thesis*, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Laufer, R., Wolfe, M., 1977. Privacy as a concept and Social Issue: A Multi-Dimensional Developmental Theory, *Journal of Social Science*, **33** (3), 22-41.

Lawton, C.A., Charleston, S.I., Zieles, A.S., 1996. Individual-and Gender-Related Differences in Indoor Wayfinding, *Environment and Behavior*, **28**(2), 204-219.

Lawton, J.T., 1988. Introduction to Childcare & Early Childhood Education, Scott, Foresman and Company.

Lawton, M.P., Nahemow, L., 1973. Ecology and the Aging Process, in C.S. Eisdorfer & M.P. Lawton (eds), *Psychology of Adult Development and Aging*, Washington, DC: American Psychological Association, 619-674.

Ledingham, J.E., Chapus, F.T., 1986. Behavioral Mappings of Children's Social Interactions: The Impact of the Play Environment, *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, **1**, 137-148.

Lee, T.R., 1964. Psychology of Living Space, *Transactions of The Bartlett Society*, London, **2**, 9-36.

Legendre, A., 1983. Appropriation par les Enfants de l'Environnement Architectural, *Enfance*, **3**, 389-395.

Legendre, A., 1985. L'Experimentation Ecologique dans l'Approche des Comportements Sociaux des Jeunes Enfants en Groupes, in P.M. Baudonniere (ed), *Etudier l'Enfant de la Naissance a Trois Ans*, Paris: Collection Comportements, CNRS, 165-181.

Legendre, A., 1987. Transformations des Espaces d'Activites et Echanges Sociaux de Jeunes Enfants en Creche, *Psychologie Francaise*, **32**, 31-43.

- Legendre, A.**, 1989. Young Children Social Competences and their Use of Space in Day-Care Centers, in B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (eds), *Social Competence in Developmental Perspective*, Dordrecht: Kluwer, 263-276.
- Legendre, A., Fontaine, A.M.**, 1991. The Effects of Visual Boundaries in Two-Year-Olds Playrooms, *Children's Environments Quarterly*, **8**, 2-16.
- Lerner, R.M., Spanier, G.B.**, 1978. Adolescent Development: A Life Span Perspective, New York: McGraw-Hill.
- Levitt, M.J., Weber, R.A.**, 1989. Social Involvement with Peers in 2-2 1/2-year-old Toddlers: Environmental Influences, *Environment and Behavior*, **21**, 82-98.
- Lewin, K.**, 1936. Principles of Topological Psychology, New York: McGraw-Hill.
- Liben, L.S., Patterson, A.H., Newcombe, N.**(eds), 1981. Spatial Representation and Behavior Across The Life Span, New York, Academic Press.
- Lindholm, G.**, 1995. Schoolyards, The Significance of Place Properties to Outdoor Activities in Schools, *Environment and Behavior*, **27(3)**, 259-293.
- Little, B.R., Ryan, T.J.**, 1978. Children in Context: The Social Ecology of Human Development, Ottawa, Ontario: Department of National Health and Welfare.
- Loriers, M.C.**, 1995a. Aux Enfants Modernes: Crèche à Belleville, Paris 20 e, *Techniques et Architecture*, **422(10-11)**, 13-15.
- Loriers, M.C.**, 1995b. Bois, sous Bois, *Techniques et Architecture*, **422(10-11)**, 17-19.
- Lueck, P.**, 1973. Planning an Outdoor Learning Environment, *Theory Into Practice*, **12**, 121-127.
- Maguire, P.**, 1983. Shiftworkers' Play Time, *Architects' Journal*, 177(16), april 20, 60-67.
- Malaguzzi, L.**, 1993. If the Eye Jumps Over The Wall, Catalog of exhibition, Department of Education, City of Reggio Emilia-cited by Gandini, L., Educational and Learning Spaces, in Edwards, C., Gandini, L.,

- Gorman, G.(eds), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ: Ablex.
- Mangurian, G.A.**, 1975. A Celebration Of Space, *Day Care and Early Education*, november-december, **3**, 14-16.
- Marion, M.**, 1981. Guidance Of Young Children, St Louis: C.V. Mosby.
- Maxwell, L.E.**, 1996. Multiple Effects of Home and Day Care Crowding, *Environment & Behavior*, **28 (4)**, 494-511.
- Meadows, S.**, 1993. The Child as A Thinker, The Development and Acquisition of Cognition In Childhood, Routledge, London and New York.
- Mikan, 2000.** Nursery School in Yatsushiro, *The Japan Architect*, **39**, autumn, 104-113.
- Millar, S.**, 1968. The Psychology of Play, Baltimore, MD: Penguin Books.
- Miller, P.**, 1972. Creative Outdoor Play Areas, ERIC Document Reproduction Service, *ED 063 060*.
- Milli Eğitim Temel Kanunu**, 1739 Sayı ve 14.06.1973 Tarih.
- Minuchin, P.P., Shapiro, E.K.**, 1983. The School as a Context For Social Development, in E.M. Hetherington (ed.) and P.H. Mussen (series ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.4. Socialization, Personality and Social Development*, New York: Wiley, 197-204.
- Moeser, S.D.**, 1988. Cognitive Mapping in a Complex Building, *Environment and Behavior*, **20**, 21-49.
- Montagu, A.**, 1971. Touching: The Human Significance of Skin, New York: Harper & Row.
- Montello, D.R.**, 1991. Spatial Orientation and the Angularity of Urban Routes, A Field Study, *Environment and Behavior*, **23(1)**, 47-69.
- Montessori, M.**, 1963. Education For a New World, Wheaton, IL:Theosophical Press.
- Montessori, M.**, 1964a. Spontaneous Activity in Education, Cambridge, MA: Robert Bentley.

- Montessori, M.**, 1964b. The Absorbent Mind, in M. Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, Wheaton, IL: Theosophical Press.
- Montessori, M.**, 1979. Dr. Montessori's Own Handbook, New York: Schocken Books.
- Moore, R.** , 1974. Open Space Learning Place, in G. Coates (ed.), *Alternative Learning Environments*, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, & Ross.
- Moore, G.T.**, 1979. Knowing about Environmental Knowing, *Environment & Behavior*, **11**, 33-70.
- Moore, G.T.**, 1987. The Physical Environment and Cognitive Development in Child-Care Centers, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 41-72.
- Moore, G.T.**, 1983. Effects of Definition of Behavior Settings on Children's Behavior, paper presented at the *Meeting of The American Psychological Association*, Anaheim, C.A., August.
- Moore, G.T.**, 1986. Effects of The Spatial Definition of Behavior Settings On Children's Behavior: A Quasi- Experimental Field Study, *Journal of Environmental Psychology*, **6**, 205-231.
- Moore, G.T., Cohen, U.**, 1978. Exceptional Education and the Physical Environment: Toward Behaviorally-based Design Principles, in W. Rogers and W. Ittelson (eds.), *New Directions in Environmental Design*, **9**, Washington, D.C.: Environmental Design Research Association.
- Moore, G.T., Cohen, U., Oertel, J., van Ryzin, L.**, 1979a. Designing Environments for Handicapped Children, New York: Educational Facilities Laboratories.
- Moore, G.T., Lane, C.G., Lindberg, L.A.**, 1979b. Bibliography on Children and The Physical Environment: Child Care Centers, Outdoor Play Environments, and Other Children Environments, Milwaukee: University of Wisconsin- Milwaukee, Center for Architecture and Urban Planning Research.

- Moore, G.T., Lane, C.G., Hill, A.B., Cohen, U., McGinty, T., 1994.** Recommendations For Child Care Centers, Milwaukee, WI: Center For Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin, (3. edition).
- Moore, G.T., Lackney, J.A., 1994.** Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns, Milwaukee, WI: Center For Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin, (3. edition).
- Moos, R.H., 1979.** Evaluating Educational Environments, San Fransisco, CA: Josey-Bass.
- Muntolana-Thornberg, J., 1982.** Strategies For the Invention of Architectural Objects, School of Architecture, University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- Nadel, J., Baudonniere, P.M., 1985.** L'objet: Moyen d'Etude des Competences a Communiquer, in P.M. Baudonniere (ed), *Etudier l'Enfant de la Naissance a Trois Ans*, Paris: Collection Comportements, CNRS, 139-163.
- Nadelman, L., 1974.** Sex Identity in American Children: Memory, Knowledge and Preference Tests, *Developmental Psychology*, **10**, 413-417.
- Nash, B.C., 1981.** The Effects of Classroom Spatial Organization on Four-and Five-year Old Children's Learning, *British Journal of Educational Psychology*, **51(2)**, 144-155.
- Neill, S.R.St. J., Denham, E.J.M., 1982.** The Effects of Pre-School Building Design, *Educational Research*, **24(2)**, 107-111.
- Neill, S.R.St. J., 1982.** Preschool Design and Child Behaviour, *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, **23**, 309-313.
- New, R., 1990.** Excellent Early Education: A City in Italy Has It, *Young Children*, **45(6)**, 4-10.
- Nicholson, S., 1974.** The Theory of Loose Parts, in G. Coates (ed.), *Alternative Learning Environments*, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, & Ross.

- Norri, M.R.**, 1990. Sinikello Symmetry, *Architectural Review*, **1117(3)**, 84-87.
- Odoy, H.A.D., Foster, S.H.**, 1997. Creating Play Crates for the Outdoor Classroom, *Young Children*, **52 (6)**, 12-16.
- Okday, A., Çağlar, A., Çetin, M.**, 2000. Eğitim Alt Komisyon Raporu, *İstanbul Çocuk Raporu*, İstanbul, Türkiye, 402-403.
- Olds, A.R.**, 1978. Places of Beauty, *Play as a Medium For Learning and Development*, D. Bergan (ed.), Portsmouth, NH: Heineman, 181-185.
- Olds, A.R.**, 1979. Designing Developmentally Optimal Classrooms For Children With Special Needs, in S.J. Meisels (ed.), *Special Education and Development: Perspectives On Young Children With Special Needs*, Baltimore, MD: University Park Press.
- Olds, A.R.**, 1982. Planning a Developmentally Optimal Day Care Center, *Day Care Journal*, Day Care Council of America.
- Olds, A.R.**, 1987. Designing Settings For Infant and Toddlers, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 117-138.
- O'Neill, M.J.**, 1991a. Evaluation of a Conceptual Model of Architectural Legibility, *Environment and Behavior*, **23**, 259-284.
- O'Neill, M.J.**, 1991b. Effects of Signage and Floor Plan Configuration on Wayfinding Accuracy, *Environment and Behavior*, **23**, 553-574.
- Osmon, F.L.**, 1971. Patterns For Designing Chidren Centers, New York: Educational Facilities Laboratories.
- Papa-Lewis, L.**, 1987. Selecting the Best Lighting for Your School Facility, *School Business Affairs*, **53 (1)**, 32-35.
- Parke, R.D.**, 1978. Children's Home Environments, in I. Altman & J.F. Wohlwill (eds), *Children and the Environment*, New York: Plenum Press.
- Parten, M.B.**, 1932. Social Participation Among Preschool Children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **27**, 243-269.
- Parten, M.B.**, 1933. Social Play Among Preschool Children, *J. of Abnormal and Social Psychofogy*, **28**, 136-147.

- Passatino, E.**, 1975. Adventure Playgrounds for Learning and Socialization, *Phi Delta Kappan*, **56**, 329-333.
- Peponis, J., Zimring, C., Choi, Y.K.**, 1990. Finding the Building in Wayfinding, *Environment and Behavior*, **22 (5)**, 555-590.
- Philips, D., Scarr, S., McCartney, K.**, 1989. Child Care Quality and Children's Social Development, *Developmental Psychology*, **23**, 537-543.
- Phyfe-Perkins, E.**, 1980. Children Behavior In Preschool Settings:A Review On Research Concerning The Influence of The Physical Environment, in L.G. Katz (eds), *Current Topics In Early Childhood Education*, **3**, Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Phyfe-Perkins, E.**, 1982. The Pre-school Setting and Children's Behavior: An Environmental Intervention, *Journal of Man-Environment Relations*, **1(3)**, 10-29.
- Piaget, J.**, 1926. The Language and Thought of The Child, London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J.**, 1951. Play, Dreams, and Imitation in Childhood (La Formation du Symbole, (orig. French ed. 1946), New York: Norton.
- Piaget, J.**, 1952. The Origins of Intelligence in Children, New York: International Universities Press.
- Piaget, J.**, 1964. Development and Learning, in R. Ripple and R. Rockcastle (eds), *Piaget Rediscovered* , Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Piaget, J.**, 1966. The Child's Conception of Physical Causality, trans. M.Gabain, Totowa, NJ:Littlefield.
- Piaget, J.**, 1971. Mental Imaginary in the Child, New York: Basic Books.
- Pica, R.**, 1997. Beyond Physical Development: Why Young Children Need to Move, *Young Children*, **52 (6)**, 4-11.
- Pines, M.A.**, 1973. A Child's Mind Before Age Two, *Annual Editions Readings in Psychology*, 1973-74, Guildford, CT: Dushkin Publishing Group.
- Pollowy, A.**, 1977. The Urban Nest, Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, & Ross.

- Pousse, J.F.**, 1994a. Accueil Rigoureux, *Techniques et Architecture*, **415(8-9)**, 52-53.
- Pousse, J.F.**, 1994b. Maison dans la Maison, *Techniques et Architecture*, **415(8-9)**, 54-55.
- Prescott, E.**, 1973. A Comparison of Three Type of Day Care and Nursery School-Home Care, Paper presented at the *Meeting of The Society For Research in Child Development*, Philadelphia, March.
- Prescott, E.**, 1987. The Environment as Organiser of Intent in Child Care, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 73-88.
- Prescott, E., David, T.G.**, 1976. Concept Paper on The Effects of The Physical Environment On Day Care, Pasadena, CA: Pasific Oaks College.
- Prescott, E., Jones, E.**, 1967, 1972. Group Day Care as a Child-Rearing Environment, Pasadena, CA:Pasific Oaks College.
- Prescott, E., Jones, E., Kritchevsky, S.**, 1967, 1972. Group Day Care as a child Rearing Environment: An Observational Study of Day Care Programs, Pasadena, CA: Pacific Oaks College.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K.**, 1987. The Development of Place Identity in the Child, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 21-40.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R.**, 1983. Place Identity: Physical World Socialization of The Self, *Journal of Environmental Psychology*, **3**, 57-83.
- Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G.**, 1970. Freedom of Choice and Behavior in a Physical Setting, in H.M. Proshansky, W.H. Ittelson, L.G. Rivlin (eds), *Environmental Psychology: Man and his Physical Setting*, New York: Holt.
- Rahaim, J.S., Moore, G.T.**, 1982. Selecting A Location For An Early Childhood Development Center, *Day Care Journal*, **1(2)**, 31-34.

- Riegel, K.F.**, 1976. The Dialectics of Human Environment, *American Psychologist*, **31**, 689-700.
- Riegel, K.F., Meacham, J.A.**, 1978. Dialectics, Transaction and Piaget's Theory, in L.A. Pervin & M. Lewis (eds), *Perspectives in Interactional Psychology*, New York: Plenum.
- Rivkin, M.**, 1997. The Great Outdoors: Restoring Children's Right to Play Outside, Washington, DC: NAEYC.
- Robert, J.P.**, 1993. Deux Ecoles à Banlieue, *L'Architecture d'Aujourd'hui*, **288(9)**, 60-68.
- Rohane, K.**, 1981. Behavior-based Design Concepts for Comprehensive School Playgrounds: a Review of Playground Design Evolution." *EDRA Yearbook*, **12**, 251-257.
- Rohe, W., Nuffer, E.**, 1977. The Effects of Density and Partitioning on Children's Behavior, paper presented at the 85th annual meeting, *American Psychological Association*, San Francisco.
- Rosen, C.E.**, 1974. The Effects of Socio-Dramatic Play of Problem Solving Behavior Among Culturally Disadvantaged Preschool Children, *Child Development*, **45**, 920-927.
- Rosenthal, B.A.L.**, 1973. An Ecological Study of Free Play In The Nursery School, *Doctoral Dissertation*, Wayne State University.
- Rosenthal, B.A.**, 1974. An Ecological Study of Free Play In The Nursery School, *Dissertation Abstracts International*, **34(7-A)**, 4004A-4005A.
- Rossetti-Ferrera, M.C.**, 1984. O Apego e as Reacoes da Crianca a separacao da Mae, *Cadernos de Pesquisa*, **48**, 3-49.
- Rossetti-Ferrera, M.C., Campos-de-Carvalho, M.I., Rubiano, M.R.B., Oliveria, Z.M.R.**, 1991. A Construcão de uma Proposta Pedagogia para Creches: Uma Trajetoria de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, *Paideia*, **1**, 9-16.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L.**, 1975. Play Preference and Its Relationship to Egocentrism, Popularity, and Classification Skills In Preschoolers, *Merrill-Palmer Quarterly*, **21**, 171-179.

- Rubin, K.H., Watson, K.S., Jambor, T.W., 1976.** Free Play Behaviors In Preschool and Kindergarten Children, University of Waterloo.
- Rudovsky, B., 1964.** Architecture Without Architects, New York: Doubleday.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., Coelen, C., 1979.** Final Report of the National Day Care Study: Children at the Center, Cambridge, MA: Abt.
- Saegert, S., Hart, R., 1978a.** The Development of Sex Differences in the Environmental Competence of Girls and Boys, in P. Stevens, Jr. (ed), *Studies in the Anthropology of Play*, Cornwall, NY.: Leisure Press.
- Saegert, S., Hart, R., 1978b.** The Development of Environmental Competence in Boys and Girls, in M. Salter (ed), *Play: Anthropological Perspectives*, Cornwall, NY: Leisure Press.
- Salkind, N.J., 1990.** Child Development, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sameroff, A.J., 1975.** Transactional Models in Early Social Relations, *Human Development*, **18**, 65-79.
- Sameroff, A.J., 1983.** Developmental Systems: Contexts and Evolution", in P.H. Mussen (ed), *Handbook of Child Psychoogy*, New York: Wiley, **1**, 237-294.
- Sanoff, H., 1995.** Creating Environments For Young Children, BookMasters, Inc., Mansfield, Ohio.
- Sanoff, H., Sanoff, J., 1981.** Learning Environments For Children, Atlanta: Humanics.
- Schickedanz, J.A., Hansen, K., Forsyth,P.D., 1990.** Understanding Children, California: Mayfield Publishing Company.
- Schouela, D.A., Steinberg, L.M., Leveton, L.B., Wapner, S., 1980.** Development and Cognitive Organization of the Environment, *Canadian J. of Behavioural Sci.*, **12**,1-12.
- Schreiber, M.E., 1996.** Lighting Alternatives: Considerations for Child Care Centers, *Young Children*, **51(4)**, 11-13.
- Sebba, R., Churchman, A., 1986.** Schoolyard Design as an Expression of Educational Principles, *Children's Environments Quarterly*, **3**, 70-76.

- Seefeld, C.**, 1980. Teaching Young Children, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shapiro, E., Biber, B.**, 1972. The Education of Young Children: A Developmental Interaction Approach, *Teacher's College Record*, **74 (1)**, 55-79.
- Shapiro, E., Mitchell, A.**, 1993. Principles of Bank Street Approach, *Explorations With Young Children, Appendix of Early Childhood Education Curriculum Resource Handbook*, Milwood, NY: Krauss International Publications, 15-23.
- Shaw, L.G.**, 1976. A Child's Creative Learning Space, *Final Report to the National Institute of Mental Health* (unpublished).
- Shaw, L.G.**, 1978. A Test Using Scale Models of Playgrounds to Understand Cognitive Mapping Abilities of Preschool Children, unpublished paper, *Meeting of the Environmental Design Research Association*.
- Shaw, L.G.**, 1987. Designing Playgrounds for Able and Disabled Children, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 187-213.
- Shure, M.B.**, 1963. Psychological Ecology of A Nursery School, *Child Development*, **34**, 979-992.
- Skinner, B.F.**, 1938. The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis, New York: Appleton.
- Skinner, B.F.**, 1957. Verbal Behavior, New York: Appleton.
- Skinner, B.F.**, 1963. Behavior of Organisms, New York: Appleton Century.
- Skinner, B.F.**, 1968. Technology of Teaching, New York: Appleton Century.
- Smith, P.K., Connolly, K.J.**, 1980. The Ecology of Preschool Behavior, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., Dutton, S.**, 1979. Play and Training on Direct and Innovative Problem-Solving, *Child Development*, **50**, 830-836.
- Spivak, M., Tamer, J.**, 1983. Light and Color: A Designer's Guide, Washington, DC: AIA Press.

- Stambak, K.M., Verba, M.,** 1986. Organisation of Social Play Among Toddlers: An Ecological Approach, in E.C. Mueller & C.R. Cooper (eds.), *Process and Outcome In Peer Relationship*, Orlando: Academic Press, 253-295.
- Stein, K. D,** 1996. Child's Play, *Architectural Record*, **184(3)**, march, 70-73.
- Stokols, D,** 1978. Environmental Psychology, *Annual Review of Psychology*, **29**, 253-295.
- Stokols, D.,** 1981. Group x Place Transactions: Some Neglected Issues in Psychological Research on Settings, in D. Magnusson (ed.), *Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stokols, D.,** 1990. Instrumental and Spiritual Views of People-Environment Interactions, *American Psychologist*, 641-646.
- Stokols, D., Schumaker, S.A.,** 1981. People in Places: A Transactional View of Settings, in J.H. Harvey (ed.), *Cognition, Social Behavior, and the Environment*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Strom, R.D.,** 1980. Learning to Play with Preschoolers, *J. of Creative Behavior*, **15**, 135-149.
- Super, C.M.,** 1980. Cross-Cultural Research in Infancy, in H.C. Triandis, A Heron & E. Kroeger (eds), *Handbook of Cross-Cultural Psychology- Volume IV: Developmental Psychology*, New York: Garland.
- Sutfin, H.D.,** 1982. The Effects of Children's Behavior of A Change In The Physical Design of A Kindergarten Classroom, *Journal of Man-Environment Relations*, **1(3)**, 30-41.
- Szanton, E.S.,** 1984. National Center Notes, *Zero to Three*, **4**.
- Taylor, B.,** 1991. *A Child Goes Forth*, New York: McMillan.
- Teets, S.S.,** 1980. Play Behaviors of Preschool Children In Low-and High-quality Space Arrangements, *Doctoral Dissertation*, University of Texas at Austin, (Dissertation Abstracts International, **40(7A)**, 3878).

- Thompson, S., Knudson, P., Wilson, D., 1997.** Helping Primary Children with Recess Play: a Social Curriculum, *Young Children*, **52 (6)**, 17-21.
- Tizard, B., Philps, J., Plewis, I., 1976.** Play in Preschool Centers: I-Play Measures and their Relation to Age, Sex, and IQ. II-Effects on Play of the Child's Social Class and of the Educational Orientation of the Center', *Journal of the Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **17**, 251-274.
- Tominaga, Y., 1994.** Educational Facilities: New Concepts in Architecture & Design, Tokyo, Meisei Publications.
- Treand, V., 1994.** Vague Ludique: Jardin d'Enfants et Crèche, Francfort, *Techniques et Architecture*, **415(9)**, 56-59.
- TS 10347, 2001.** Kreş ve Gündüz Bakımevleri- Genel Kurallar, Türk Standardları Enstitüsü, Ankara.
- Valsiner, J., 1985.** Parental Organization of Children's Cognitive Development within Home Environment, *Psychologia*, **28**, 131-143.
- Valsiner, J., 1987.** Culture and the Development of Children's Action - A Cultural Historical Theory of Developmental Psychology, New York: Wiley.
- Valsiner, J., 1988a.** Child Development within Culturally Structured Environments: vol.1. Parental Cognition and Adult-Child Interaction_, Norwood, NJ: Ablex.
- Valsiner, J., 1988b.** Child Development within Culturally Structured Environments: Vol.2. Social Co-construction and Environmental Guidance in Development, Norwood, NJ: Ablex.
- Valsiner, J., 1989.** Child Development in Cultural Context, Toronto: Hogrefe & Hubber.
- Valsiner, J., Benigni, L., 1986.** Naturalistic Research and Ecological Thinking in the Study of Child Development, *Developmental Review*, **6**, 203-223.
- Van Valkenburgh, M., 1978.** The Design Implication of Grade School Children's Use of and Attitudes about Two Way Play Areas in Carle Park, Urbana, Illinois, in W. Rogers and W. Ittleson (eds.) *New Dimensions*

in Environmental Design, vol. 9, Washington, D.C.: Environmental Design Research Association.

Vaughn, E., 1990. Everything Under the Sun: Outside Learning Center Activities, *Dimensions of Early Childhood*, 18 (4), 20-22.

Vygotsky, L., 1978. Mind and Society, Cambridge, MA: MIT Press.

Wallach, M.A., Kogan, N., 1965. Modes of Thinking In Young Children: A Study of The Creativity-Intelligence Distinction, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wapner, S., 1995. Toward Integration: Environmental Psychology in Relation to Other Subfields of Psychology, *Environment and Behavior*, 27(1), 9-33.

Watson, J.B., 1913. Psychology as a Behaviorist Views It, *Psychological Review*, 20, 158-177.

Web iletisi 1, www.waldorfschool.london.on.ca/about/history. Html

Web iletisi 2, www.ogopogo.com/kws

Web iletisi 3, www.waldorfschool.london.on.ca/about/philo.html

Web iletisi 4, www.waldorfschool.london.on.ca/about/enviro.html

Web iletisi 5, www.pleasantridge.waldorf.org

Web iletisi 6, www.SmartStartECEC.com

Web iletisi 7, www.laparks.ord/dod/childcare.htm

Web iletisi 8, www.hartsbrook.org/School%20Tour/html

Web iletisi 9, www.greenbuilder.com/solsource/DMSclassroom.html

Web iletisi 10, www.Emersonwaldorf.org

Web iletisi 11, www.phillywaldorf.com

Web iletisi 12, www.sandoint.org/waldorf

Web iletisi 13, www.brr-biz.com/huroniaschool

Web iletisi 14, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding

Web iletisi 15, www.waldorfschool.london.on.ca/about/goals.html

Web iletisi 16, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding/floorb.html

Web iletisi 17, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding/floor.html

Web iletisi 18, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding/floor2.html

Web iletisi 19, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding/computer.html

Web iletisi 20, www.waldorfschool.london.on.ca/newbuilding/cross.html

Weinstein, C.S., 1982. Privacy-Seeking Behavior in an Elementary Classroom, *Journal of Environmental Psychology*, **2**, 23-35.

Weinstein, C.S., 1987. Designing Preschool Classrooms to Support Development: Research and Reflections, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 159-185.

Weinstein, C.S., David, T.G.(eds), 1987. Space for Children, The Built Environment and Child Development, Plenum Press, New York, 159-185.

Weinstein, C.S., Pinciotti, P., 1988. Changing a Schoolyard: Intentions, Design, Decisions, and Behavioral Outcomes, *Environment and Behavior*, **23**, 345-371.

Weisman, G.D., 1987. Improving Wayfinding and Architectural Legibility in Housing for the Elderly, in V. Regnier & J. Pynoos (eds), *Housing the Aged: Design Directives and Policy Considerations*, New York: Elsevier.

Werner, H., 1949. The Comparative Psychology of Mental Development (rew. ed.), New York: International Universities Press.

White, B.L., Kaban, B., Shapiro, B., Attonucci, J., 1976. Competence and Experience, in I.C. Uzgiris & F. Weizmann (eds), *The Structuring of Experience*, New York: Plenum Press.

Willer, B., Hoffert, S., Kisker, S., Divine-Hawkins, P., Farquhar, E., Glantz, F., 1991. The Demand and Supply of Child Care in 1990: Joint Findings from the National Child Care Survey 1990 and a Profile of Child Care

Settings, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wilson, R.A., 1995. Nature and Young Children: A Natural Connection, *Young Children*, **50(6)**, 5-10.

Wohlwill, J.F., 1980. The Confluence of Environmental and Developmental Psychology: Signpost to an Ecology of Development, *Human Development*, **23**, 354-358.

Wohlwill, J.F., Heft, H., 1987. The Physical Environment and the Development of the Child, in D. Stokols & I. Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, 281-328, New York: Wiley.

Wolfe, M., Rivlin, L.G., 1987. The Institutions in Children's Lives, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 89-114.

Wurtman, R.J., 1975. The Effects of Light on The Human Body, *Scientific American*, **233(1)**, 68-77.

Yarrow, L.J., Rubinstein, J.L., Pedersen, F.A., 1975. Infant and Environment: Early Cognitive and Motivational Development, New York: Wiley.

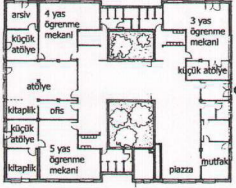
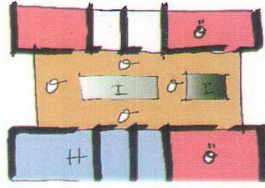
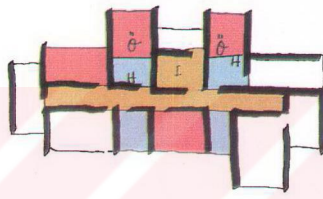
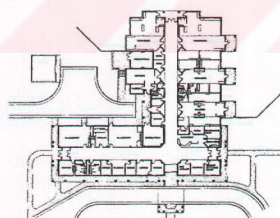
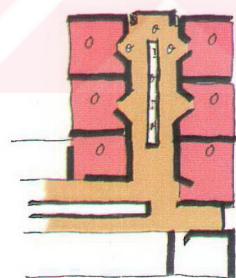
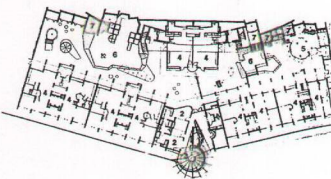
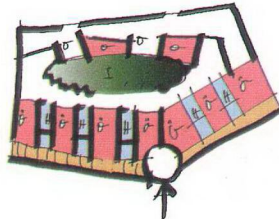
Zeegers, S.K., Readdick, C.A., Hansen-Gandy, S., 1994. Day Care Children's Establishment of Territory to Experience Privacy, *Children's Environment*, **11 (4)**, 265-271.

Zimring, C.M., 1981. Stress and the Designed Environment, *J. of Social Issues*, **37**, 145-171.

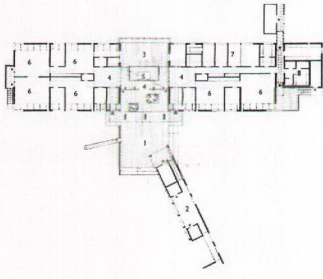
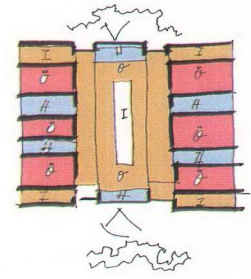
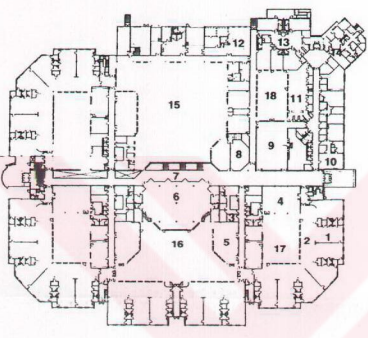
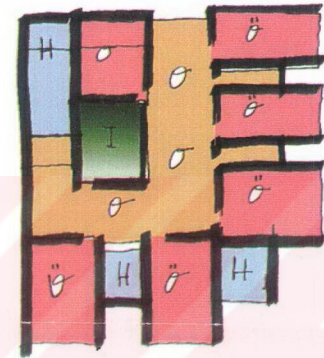
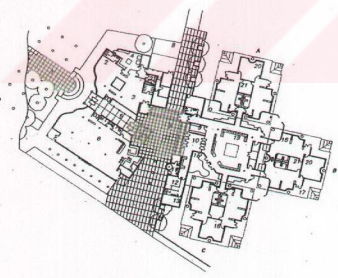
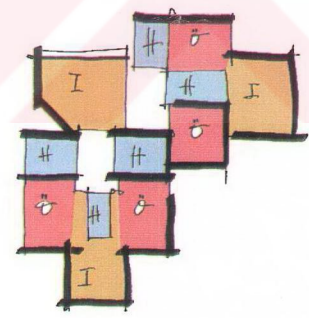
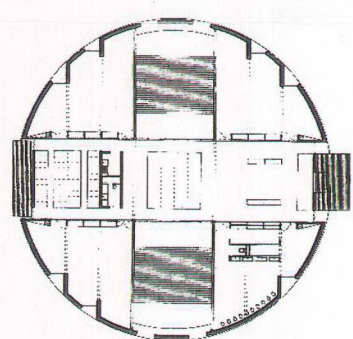
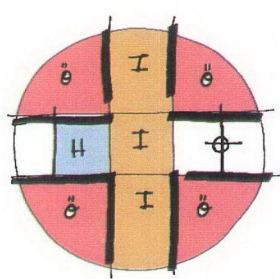
Zimring, C., Barnes, R.D., 1987. Children's Environments: Implications for Design and Design Research, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York, 309-318.

Zube, E.H., Sell, J.L., Taylor, J.G., 1982. Landscape Perception: Research, Application and Theory, *Landscape Planning*, **9**, 1-33.

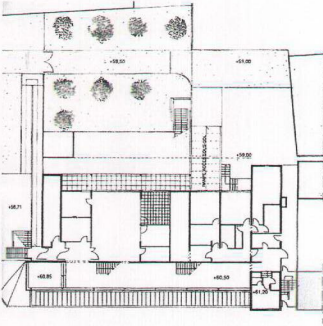
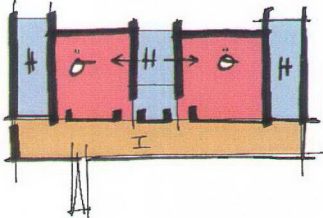
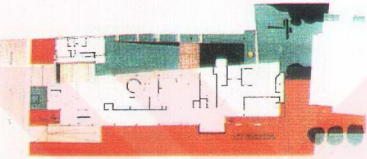
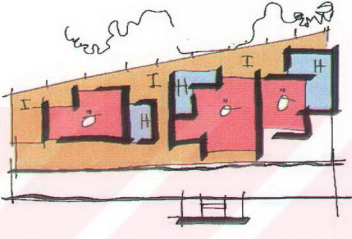
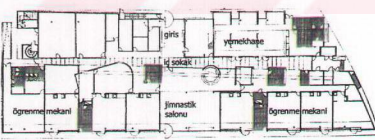
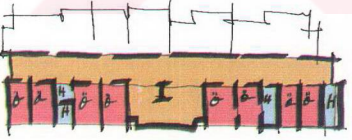
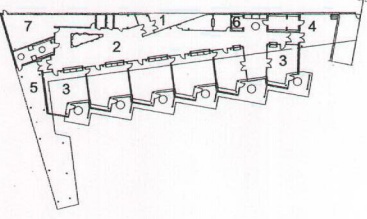
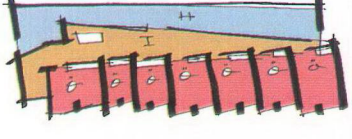
TABLO A.1 REGGIO EMILIA EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 1 DIANA OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : REGGIO EMILIA- İTALYA M² : YAPIM YILI : 1990 TASARIMCI :			İÇ BAHÇE AYNI ZAMANDA IŞIKLANMAYI SAĞLAYARAK ÖĞRENME MEKANLARININ DOĞA İLE DOLAYSIZ BAĞINI SAĞLAMAKTADIR.	REGGIO EMILIA
Ö 2 SMART START OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : TEXAS – A.B.D. M² : YAPIM YILI : 1990 TASARIMCI :			IŞIK ÇEŞMESİ YOLU İLE PLANDA DOĞAYA AÇILMA	REGGIO EMILIA
Ö 3 WAKE TECHNICAL COMMUNITY COLLEGE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : RALEIGH – KUZAY CAROLINA M² : 1550 YAPIM YILI : 1990 TASARIMCI : HASKINS, RICE, SAVAGE & PEARCE			ORTAK OYUN MEKANLAR IŞIK ÇEŞMELİ HOLE AÇILAN ÖĞRENME MEKANLARI	REGGIO EMILIA
Ö 4 MCA / UNIVERSAL OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : LOS ANGELES M² : 930 YAPIM YILI : TASARIMCI: MARK RIOS			CALIFORNIA TİPİK İKLİMDEN DOLAYI ORTADAKİ ÇEVRELENMİŞ IŞIKLI AKTİVİTE ORTAK ALANI ÖĞRENME MEKANLARI İLE ÇEVRELENMİŞ. BU DA REGGIO EMILIA PLAN VE İŞLEVSEL İLİŞKİ KARAKTERİNİ İFADE EDER.	REGGIO EMILIA

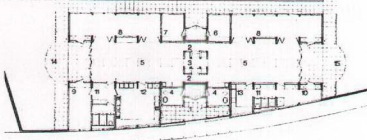
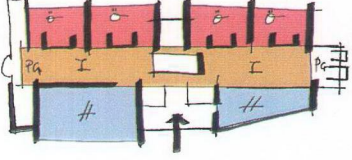
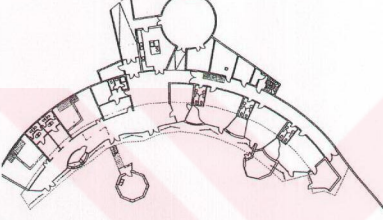
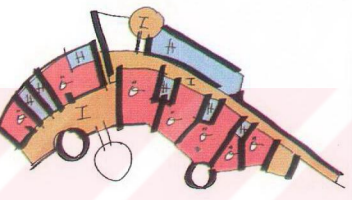
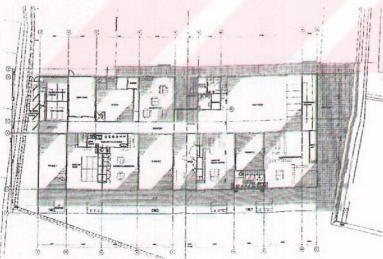
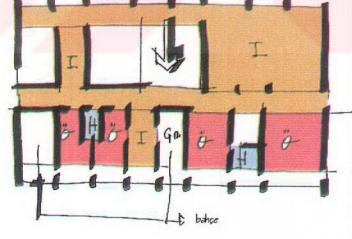
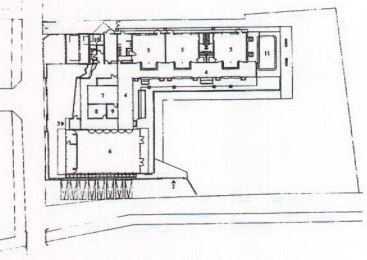
TABLO A.2 REGGIO EMILIA EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSALE ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 5 MISTELI OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : HELSINKI – FINLANDIYA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : MIKKO KAIRA & VIRVE KAARTOLUOMA			MERKEZDE BİR İÇ BAHÇE YER ALIYOR. İÇ MEKANIN ETRAFINDAKİ "O" ORTAK OYUN ALANI İKİ TARAFTAN ÖĞRENME VE HİZMET MEKANLARI İLE ÇEVRELENİYOR.	REGGIO EMILIA
Ö 6 STANLEY M. MAKOWSKY OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : BUFFALO – NEW YORK M² : 7080 YAPIM YILI : 1995 TASARIMCI : PASSANTINO & BAVIER			ORTASINDA AÇIK OYUN ALANI "T" VE OYUN – AKTİVİTE ALANI "O" YER ALIYOR. "T" LARİ "O" LAR SARIYOR VE BİR GEÇİŞ İLE BİRBİRİNE BAĞLANIYOR. "H" HİZMET MEKANLARI ORTADA NÖTR ALANLAR OLUŞTURUYOR. SİSTEM 1/4 ÜNDE OLDUĞU GİBİ BÜTÜNDE DE DEVAM EDİYOR.	REGGIO EMILIA
Ö 7 MEYTHET OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : ANNECY – FRANSA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : LEGRAND, LEMAIRE & TOURVIEILLE			BÜYÜK "T" YANİ OYUN ALANI MEVCUT. TÜM SİSTEM BUNUN ETRAFINDA KÜMELENMİŞ DURUMDA.	REGGIO EMILIA
Ö 8 SAINT-LEU-LA-FORET OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : SAINT-LEU-LA-FORET – FRANSA M² : 500 YAPIM YILI : TASARIMCI : BICAL, COURCIER & MARTINELLI			ÇOK ÖZGÜN BİR YAPIDA ORTADA ORTAK KAPALI CAEMEKANLI BİR MEKAN OLAN ORTAK ALAN MEVCUT. TÜM MEKANLAR İÇTEKİ ORTAK YEŞİLİ (AÇIK-YARI KAPALI) SARMALAYACAK ŞEKİLDE KONUMLANIYORLAR.	REGGIO EMILIA

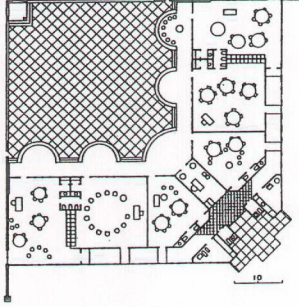
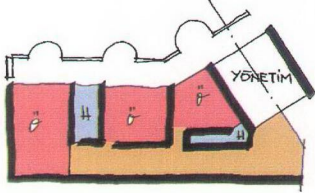
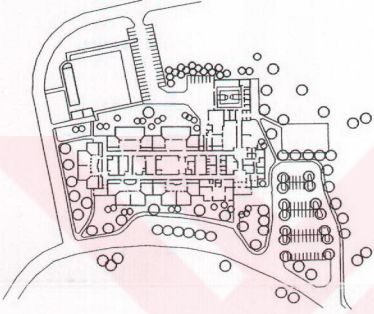
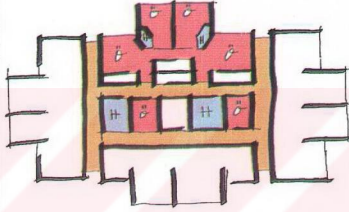
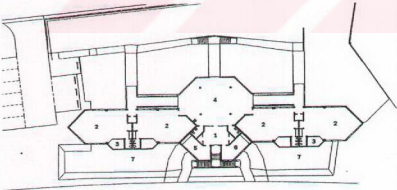
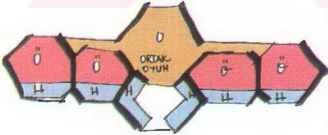
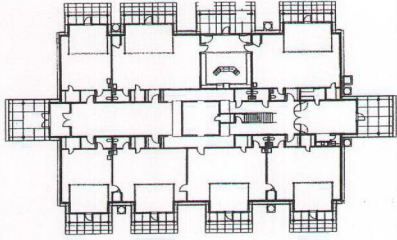
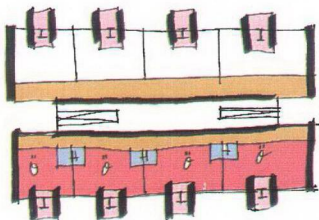
TABLO A.3 REGGIO EMILIA EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 9 BELLEVILLE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : PARIS 20 E – FRANSA M² : 1400 YAPIM YILI : 1995 TASARIMCI : BRENNAC & GONZALES			İŞİKLİKLİ ORTAK BİR OYUN ALANINA BAKAN BİR KURGU HAKİM.	REGGIO EMILIA
Ö 10 MAISONS- LAFFITTE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : MAISONS LAFFITTE - FRANSA M² : 200 YAPIM YILI : 1994 TASARIMCI : EMMANUELLE COLBOC			ORTAK CAMEKANLI BİR GALERİYE TÜM ÖĞRENME MEKANLARI AÇILMAKTA, BU GALERİDEN DE İÇ YEŞİLE ÇIKILMAKTADIR. BUNA KARŞIN SİRKÜLASYON BÖTÜNÜ İLE İÇ DÜNYADAN AYRILMIŞ DURUMDADIR.	REGGIO EMILIA
Ö 11 PLAINE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : CLAMART – FRANSA M² : 2200 YAPIM YILI : 1992 TASARIMCI : ISABELLE BIRO & FABIAN GERIN-JEAN			İŞİKLİKLİ İÇ YOLA TÜM ÖĞRENME MEKANLARININ AÇILMASI, BUNUN OYUN ALANI İLE GENİŞLEMESİ TÜM MEKANLARIN BURAYA AÇILMASI VE BURADAN ORTAK YARARLANMASI REGGIO EMILIA BULGUSUNUN ANA NEDENİDİR.	REGGIO EMILIA
Ö 12 LA CHAMARETTE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : ANNEMASSE – FRANSA M² : 860 YAPIM YILI : 1994 TASARIMCI : RICHARD PLOTTIER			ÖĞRENME MEKANLARININ ORTAK BİR KAPALI OYUN ALANINA AÇILMASI REGGIO EMILIA İŞLEYİŞ ŞEMASINA BÖTÜNÜ İLE UYMAKTADIR.	REGGIO EMILIA

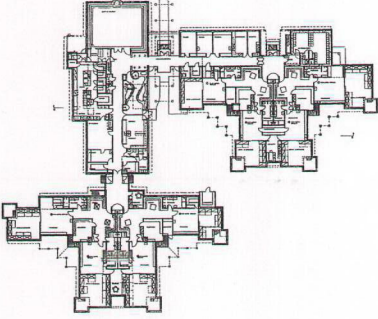
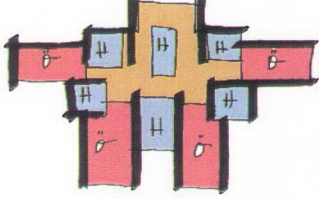
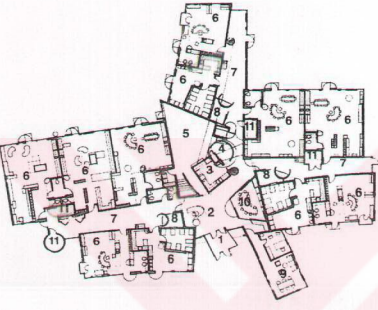
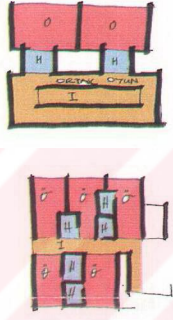
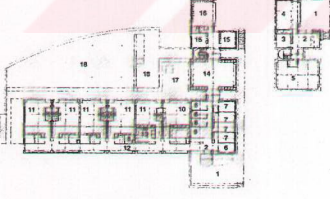
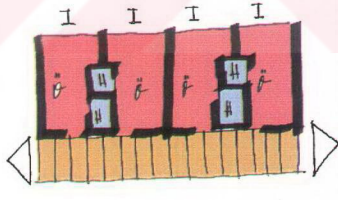
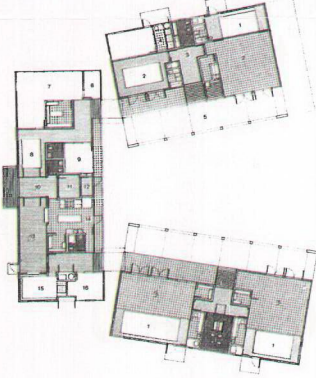
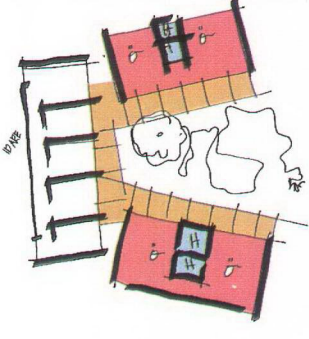
TABLO A.4 REGGIO EMILIA EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 13 THE BLACKSHAW ROAD SHIFTWORKERS OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : WANSWORTH - LONDRA M ² : YAPIM YILI : TASARIMCI :			ORTADA ÇOCUK OYUN ALANI İLE BİTEN BÜYÜK İÇ BOŞLUK ÇATIDAN IŞIKLANDIRILMAKTA, SERVİS MEKANLARI İLE ÖĞRENME MEKANLARI BU BOŞLUĞA AÇILMAKTADIR. ORTASINDA BİR OÖÇ EVİNİN DE BULUNMASI REGGIO EMILIA BULGUSUNU KANITLAR BİR MEKANSAL KURGUYU ÇAĞRIŞTIRIR.	REGGIO EMILIA
Ö 14 OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : FRANKFURT – ALMANYA M ² : 645 YAPIM YILI : TASARIMCI : TOYO ITO			GÖRSEL OLARAK DA ORTAK BİR OYUN MEKANI İLE ŞEFFAF İLİŞKİDE OLAN ÖĞRENME MEKANLARI BU MEKANA AÇILMAKTADIR.	REGGIO EMILIA
Ö 15 YATSUSHIRO OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : YATSUSHIRO – JAPONYA M ² : YAPIM YILI : 1999 TASARIMCI :			TÜM ÖĞRENME MEKANLARI KENDİLERİNE AİT OYUN ALANINA AÇILDIĞI GİBİ BUNA EK OLARAK BİR DE ORTAK OYUN ALANINA AÇILMAKTADIR.	REGGIO EMILIA
Ö 16 REINAN DEVLET OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : TOGANE – CHIBA, JAPONYA M ² : YAPIM YILI : 1993 TASARIMCI : SATOKO SHINOHARA			TÜM ÖĞRENME MEKANLARININ ORTAK BİR İÇ BOŞLUĞA (OYUN AMAÇLI) AÇILMASI VE BUNUN SONUNDA ORTAK OYUN ALANINA BAĞLANMASI TİPİK REGGIO EMILIA KARAKTERİNİ GÖSTERMEKTEDİR.	REGGIO EMILIA

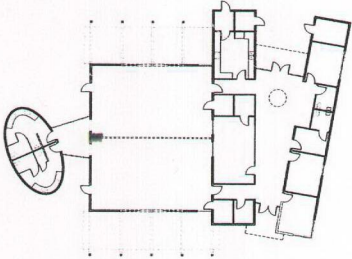
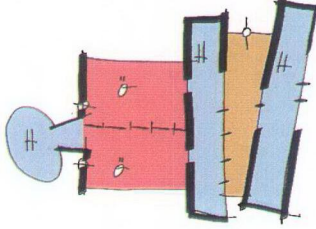
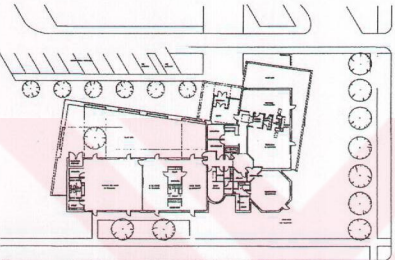
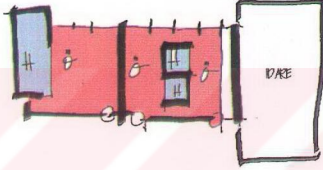
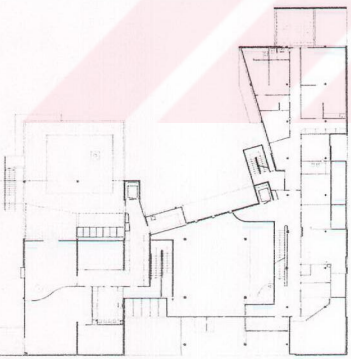
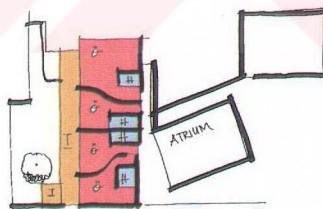
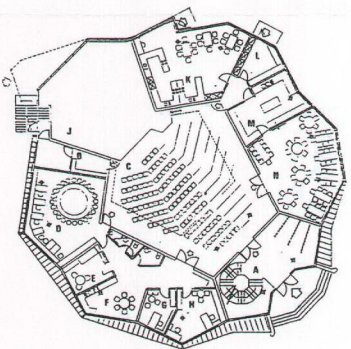
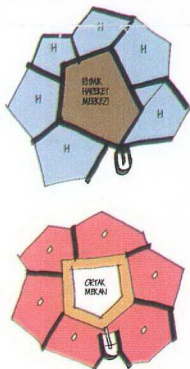
TABLO A.5 MONTESSORI EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 17 COUNTRYSIDE MONTESSORI OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ: CHARLOTTE – NORTH CAROLINA M²: YAPIM YILI: TASARIMCI: DAVID FURMAN			İÇE DÖNÜK BİR OYUN VE TOPLANMA ANLAYIŞI OLDUKÇA ZAYIF	MONTESSORI
Ö 18 NOTRE DAME ÜNİVERSİTESİ OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ: NOTRE DAME - INDIANA. M²: 1190 YAPIM YILI: 1996 TASARIMCI: TROVER MİMARLIK GRUBU			SİRKÜLASYON- H – OYUN TEKRARLI BİR ŞEMA HAKİM 	MONTESSORI
Ö 19 MONTESSORI ISLAND OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ: TAVERNIER – FLORIDA M²: 790 YAPIM YILI: TASARIMCI: JERSEY DEVIL			ÖĞRENME MEKANLARI SİRKÜLASYON HOLDÜ YARDIMIYLA ÇEVRELENMİŞ ORTAK OYUN MEKANINA AÇILIYOR. BURASI AYNI ZAMANDA DIŞARI İLE İRTİBATLI BİR MEKANDIR.	MONTESSORI
Ö 20 FOREST BLUFF OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ: LAKE FOREST – ILLINOIS M²: 930 YAPIM YILI: 1990 TASARIMCI: BOOTH & HANSEN			ORTAK İŞİK VE OYUN ETRAFINDA TOPLANMA YOK İŞİK VE SERBEST OYUN DIŞTA VE BİREYSEL	MONTESSORI

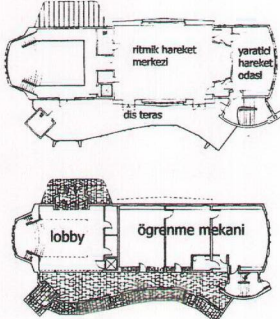
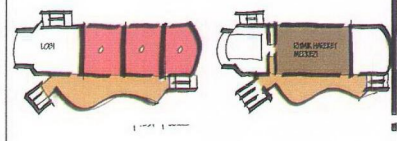
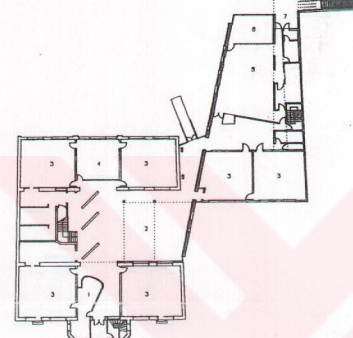
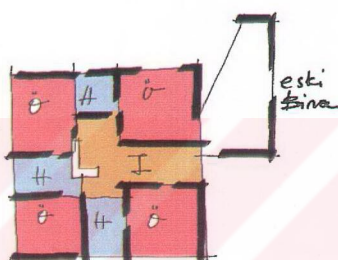
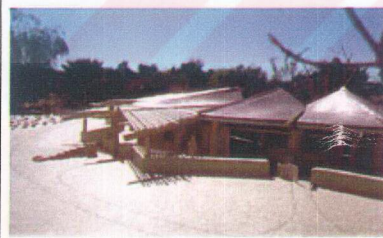
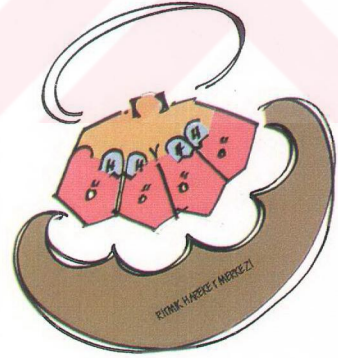
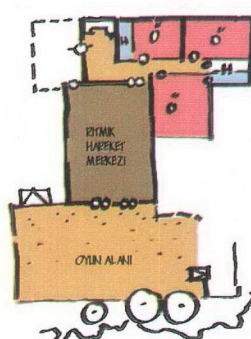
TABLO A.6 MONTESSORI EĞİTİM SİSTEMİNE AİT ÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

ÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 21 SINIKELLO OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : SINIKELLO-FINLANDIYA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : KARI VITRA			ORTADA IŞIKLIK VE OYUN MEKANI YOK	MONTESSORI
Ö 22 CORNING OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : CORNING – NEW YORK M² : 1020 YAPIM YILI : TASARIMCI : SCOGIN ELAM & BRAY			ORTAK OYUN ALANI ÇATIDAN IŞIK ALMASINA RAĞMEN DİĞER ÖĞRENME VE HİZMET MEKANLARI TARAFINDAN SARMALANMIYOR.	MONTESSORI
Ö 23 LUCY DANIELS VAKFI VE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : CARRY, RALEIGH – KUZİY CAROLINA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : CLARK & MENEFFEE			PLAN ANLAYIŞI VE MEKAN KURGUSU ORTADA BİR OYUN ALANI, IŞIKLI BİR KORİDORDAN IŞIK ALIR. ÖĞRENME MEKANLARINI AYIRAN BİRER ORTAK HİZMET ALANI HER ÖĞRENME MEKANINA HİZMET EDER.	MONTESSORI
Ö 24 UCLA OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : LOS ANGELES M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : CHARLES & ELIZABETH LEE			OYUN ALANI BÜTÜNÜ İLE İÇE DÖNÜK OLSA DA HERHANGİ ÖZELLEŞMİŞ BİR ALAN BULUNMUYOR.	MONTESSORI

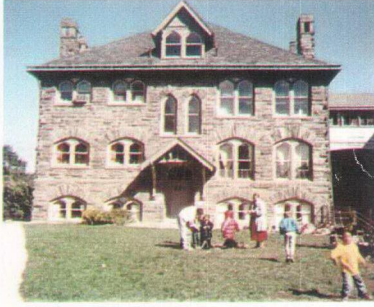
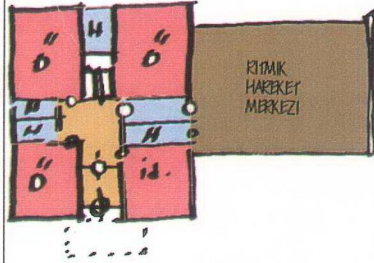
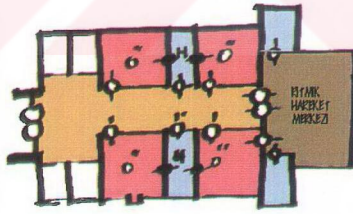
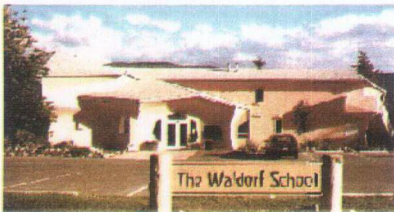
TABLO A.7 MONTESSORI VE WALDORF EĞİTİM SİSTEMLERİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 25 EAGLE ROCK OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : LOS ANGELES- CALIFORNIA M² : 5000 YAPIM YILI : 1999 TASARIMCI : KANNER			HİÇ BİR İÇE DÖNÜK IŞIKLI OYUN AMAÇLI INTERIOR ETRAFINDA OYUN ALANLARININ VE HİZMET ALANLARININ SARMALANMASI SÖZ KONUSU DEĞİL. BÜTÜNÜ İLE DİŞA DÖNÜK VE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUNU İLE İLGİLİ BİR ALAN BULUNMUYOR.	MONTESSORI
Ö 26 INGALLS MEMORIAL HASTANESİ OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : HARVEY – ILLINOIS M² : 837 YAPIM YILI : TASARIMCI : PIGOZZI & PETERSON			BİR İÇ AVLUYA AÇILMASINA RAĞMEN REGGIO EMILIA VE WALDORF EĞİTİM PLAN TIPINI YANSITIR ÖZELLİKLERİ BULUNMUYOR.	MONTESSORI
Ö 27 TORCY OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : TORCY – FRANSA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : HENRI CIRIANI			OYUN ALANLARI BİR ORTAK OYUN ALANINA AÇILSA BİLE ÇEVRELENMİYOR. REGGIO EMILIA VE WALDORF EĞİTİM SİSTEMLERİNDEN OLDUKÇA UZAK HAYLI KLASİK BİR MEKAN DÜZENİ BULUNUYOR.	MONTESSORI
Ö 28 CHRISTIAN – MORGENSTERN OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : RUTTINGEN – ALMANYA M² : YAPIM YILI : TASARIMCI : PETER HUBNER			ÖĞRENME MEKANLARININ TÜMÜ ORTAK BİR RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUN MEKANINA AÇILIYOR. RİTMİK HAREKET OYUN ALANI DİĞER MEKANLAR TARAFINDAN SARMALANIYOR.	WALDORF

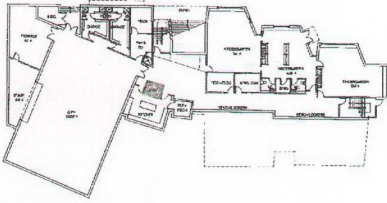
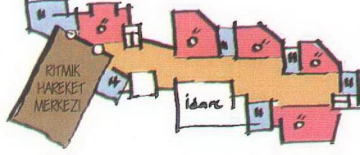
TABLO A.8 WALDORF EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 29 HARTSBROOK OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : HADLEY-MASSACHUSETTS M² : YAPIM YILI : 1981 TASARIMCI : MARYANN THOMPSON & CHARLES ROSE			MİMARİ KURGU NEDENİ İLE ÖĞRENME MEKANLARI İLE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) MEKANINI AYRI KATLARDA ÇÖZÜLMÜŞ. BUNA RAĞMEN YATAY VE DÜŞEY SİRKÜLASYONLAR İLE HER BİR ÖĞRENME MEKANINI RİTMİK HAREKET MEKANINI İLE İLİŞKİ KURUYOR.	WALDORF
Ö 30 MICHELET OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : ASNIERES – FRANS M² : 1018 YAPIM YILI : TASARIMCI : M.H. BADIA & D. BERGER			TÜM MEKANLARIN AÇILDIĞI SPOR VE ORTAK AKTİVİTENİN YAPILDIĞI ADI KONULMASI BİLE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) SALONUNA AÇILAN GENEL BİR MEKAN KURGUSU MEVCUTTUR.	WALDORF
Ö 31 DESERT MARIGOLD OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : PHOENIX – ARIZONA M² : 372 YAPIM YILI : TASARIMCI : TOM HAHN & PHILIP WEDDLE			TİPİK VE HATTA ÇÖL İKLİMİNDE OLAN BU WALDORF OÖÇEM, İKİ KADEMELİ BİR YARI AÇIK RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUN ALANI HİYERARŞİSİNE SAHİP. ÖĞRENME MEKANLARI DA RİTMİK HAREKET OYUN ALANI OLARAK KULLANILAN BU YARI AÇIK ALANA AÇILMAKTADIR.	WALDORF
Ö 32 THE EMERSON OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : CHAPEL HILL – RALEIGH – NORTH CAROLINA M² : YAPIM YILI : 1984 TASARIMCI :			ÖĞRENME MEKANLARI BİR KORİDOR SİSTEMİ İLE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) MEKANINA AÇIYOR. RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) MEKANINI OYUN DIŞ OYUN ALANINA DA DOĞRUDAN AÇILABİLMEKTEDİR.	WALDORF

TABLO A.9 WALDORF EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

OÖÇEM	PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö 33 PHILADELPHIA OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : PHILADELPHIA M ² : YAPIM YILI : TASARIMCI :			TARIHİ BİR KÜTLE İÇİNDE ÖĞRENME MEKANLARI BULUNAN BU WALDORF OÖÇEM İNE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUN MEKANİ YENİ BİR İLAVE İLE TAKILMIŞTIR. ÖĞRENME MEKANLARI BİR YÖNDEN BU OYUN MEKANINA BİTİŞİKTİR.	WALDORF
Ö 34 SANDPOINT WALDORF OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : SANDPOINT – IDAHO M ² : YAPIM YILI : TASARIMCI :			RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) MEKANİ OYUN ALANINA ÖĞRENME MEKANLARI BİTİŞİKTİR, BİR KOTTAN AÇILMAKTADIRLAR. BASİT BİR PLAN ŞEMASI ÇÖZÜMÜDÜR.	WALDORF
Ö 35 HURONIA WALDORF OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : ONTARIO – KANADA M ² : YAPIM YILI : TASARIMCI :			VİKTORYA STİLİ BİR BİNANIN BİR DUVARINA EKLENEREK RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUN MEKANİ OLUŞTURULMUŞTUR. ÖĞRENME MEKANLARI DOLAYLI OLARAK BAĞLIDIR.	WALDORF
Ö 36 KELOWNA WALDORF OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : KELOWNA – BRITISH COLUMBIA – KANADA M ² : YAPIM YILI : 1981 TASARIMCI : DIETER GOLDAMMER			İKİ KATLI OÖÇEM İNDE ÖĞRENME MEKANLARI BİR HOL İLE RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) MEKANINA AÇILIR. EURYTHMY OYUN DIŞ OYUN ALANINA DA DOĞRUDAN AÇILABİLMEKTEDİR.	WALDORF

TABLO A.10 WALDORF EĞİTİM SİSTEMİNE AİT OÖÇEM'LERİNİN TİPOLOJİK ANALİZİ

ÖÖÇEM		PLAN ŞEMASI	TİPOLOJİK ANALİZ	FİZİKSEL VE MEKANSAL ÖZELLİKLER	EĞİTİM SİSTEMİ
Ö	37			RİTMİK HAREKET (EURYTHMY) OYUN ALANI BİR YÖNDEN ÖĞRENME MEKANLARI İLE ÇEVİRİLİDİR.ÖĞRETİM KAPASİTESİ BÜYÜK OLDUĞUNDAN DOLAYI, İKİ KATTAKI ÖĞRENME MEKANLARI RİTMİK HAREKET OYUN ALANINA ZEMİN KATTAN DOLAYLI BİR BAĞLANTIYA SAHIPTIR.	WALDORF
LONDON WALDORF OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EĞİTİM MERKEZİ YERİ : ONTARIO KANADA M² : 2230 YAPIM YILI : TASARIMCI : JOHN NICHOLSON					

ÖZGEÇMİŞ

Elmira ŞENER 7 ağustos 1966'da Eskişehir'de doğdu. İlk öğrenimini 1977 yılında Kalamış İlkokulu'nda, lise öğrenimini 1985 yılında Notre Dame de Sion Fransız Kız Lisesi'nde ve lisans öğrenimini 1989 yılında İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde tamamladı. Mezuniyet sonrası 1990-92 yılları arasında Çırağan Sarayı ve Otel Turizm Gelişim Projesi kapsamında Dekorama İnş ve Tic.Ltd.Şti'nde tasarım grubunda, Kumagai-Gumi CO. Ltd'de ise proje kontrol bölümünde mimar olarak çalıştı. Bu süre zarfında, 1989 yılında Y.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım programında Prof.Dr. Necati İNCEOĞLU yürütücülüğünde başladığı yüksek lisans programını 1992 şubatında "Yirminci Yüzyıl Mimarisinde Tarihse Referanslara Yönelişin Nedenleri ve Analize Dönük Bir Model Önerisi" adlı yüksek lisans tezi ile tamamladı. 1992 yılında, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Bina Bilgisi Programında Prof.Dr. Uğur ERKMAN yürütücülüğünde doktora öğrenimine başladı. Tinçel Vakfı tarafından doktora çalışmalarını teşvik etme amacıyla verilen 3 aylık burs neticesinde 17 Ağustos 1998- 5 Haziran 1999 tarihleri arasında North Carolina State University, School of Architecture, Department of Architecture'de, 5 Haziran 1999- 17 Ağustos 1999 tarihleri arasında ise Carnegie Mellon University, School of Architecture, Department of Architecture' da görevlendirildi ve bu üniversitelerde Prof. Dr. Henry Sanoff ve Prof. Dr. Ömer Akın yürütücülüğünde doktora çalışmalarına devam etti. 1999 güz döneminde Prof.Dr. Henry Sanoff'un yüksek lisans proje asistanlığını yaptı.

Soft turizm ve İstanbul'da kıyı düzenlemeleri konularında çalışmalar ve yayınlar yaptı. Temmuz 2000 de İstanbul'da düzenlenen First International Congress of The Black Sea Universities Network, BSUN 2000 kapsamında düzenlenen Architectural and Engineering Workshop'unda raportörlük yaptı ve 24-25 Mayıs 2000 tarihlerinde Taşköşle'da düzenlenen Konut Politikaları ve Uygulamaları Sempozyumu: Türkiye-Fransa Örneği sempozyumunda düzenleme komitesinde yer aldı.

İstanbul Teknik Üniversitesi Öğrenci Yurtları (1997), Çankaya Belediyesi Hizmet Binası ve Çevre Düzenlemesi (1995), İstanbul Gaziosmanpaşa 300 Yataklı Devlet Hastanesi (1995), Atatürk Kültür Merkezi, Opera, Kongre, Bale Merkezi (1995), Söğüt Ertuğrul Gazi Kültür Merkezi (1993) Mimari Proje yarışmalarında S. Şener ile birlikte çeşitli ödül ve dereceleri bulunmaktadır.

Bandırma Belediye Başkanlığı, Bandırma İ.D.O. Deniz Otobüsleri Rant Tesisleri (2000-2001), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı 5 Şubeli Tip İlköğretim Okulu (1988), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı 5 Şubeli Tip Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1988), İstanbul Üniversitesi Konservatuvarı (1997) Avan ve Uygulama Projelerini S. Şener ile birlikte hazırlamıştır.

Ocak 1992 de araştırma görevlisi olarak atandığı Bina Bilgisi Anabilim Dalı'nda halen bu görevini sürdürmektedir.