

# MONTESSORİ OKULLARINDA MEKÂNİ KAVRAMLARLA OKUMAK\*

Arş. Gör. Sümeyye Aybike Türk\*\*

Doç. Dr. Reyhan Midilli Sarı\*\*\*

**Özet:** Geleneksel eğitim sistemine tepki olarak ortaya çıkan alternatif eğitim metotları, özgürlükçü, çocuk odaklı, deneysel öğretimi esas alan ve her çocuğu ayrı bir birey olarak kabul eden yaklaşımlar olarak dikkat çekmektedir. Bu alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan Montessori Metodu ise, çocuğa maksimum bağımsızlık veren, eğitim ilkelerini sadece eğitim yöntemine değil, çocuğun fiziksel çevresine de yansıtan ve eğitimdeki en güçlü ilişkinin çocuk ile ortam arasında kurulduğunu savunan bir yaklaşım olmasıyla diğer alternatif eğitim metotlarından ayrılmaktadır. Montessori Metodu'nun temel değerlerinin kavramsal analiz yoluyla belirlendiği çalışma kapsamında, oluşturulan kavramların mekân örgütlenmesi üzerindeki etkilerinin ve yansımalarının irdelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla alanyazında yer alan, görsel, yazılı ve çizili belgelerine ulaşılabilen, farklı ülkelerde bulunan, farklı yıllarda ve mimarlar tarafından yapılmış olan beş adet Montessori okulu ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen kavramların bu okullar üzerinden okuması yapılarak eğitim yöntemi ile eğitim mekânı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Montessori Metodu, Montessori Okulları, Eğitim Mekânları, Alternatif Eğitim Yaklaşımları, Eğitim.

\*Bu çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan ve Doç. Dr. Reyhan MIDİLLİ SARI danışmanlığında yürütülen "Montessori Metodunun Eğitim Mekânlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz" başlıklı çalışmadan üretilmiştir.

\*\*Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, aybike@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4839-1867

\*\*\*Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, rmidilli@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9069-5656

## READING THE SPACE WITH CONCEPTS IN MONTESSORI SCHOOLS\*

Res. Asst. Sümeyye Aybike Türk\*\*

Assoc. Prof. Reyhan Midilli Sarı\*\*\*

**Abstract:** Alternative education methods which occurred as a reaction to the traditional education systems are approaches that are child centered and that focus on practical learning and accept each child as a unique individual. Montessori Method, one of the alternative education approaches, differs from other alternative education methods by being an approach giving maximum freedom to the child, reflects the education principles not only to the education method but also to the physical environment of the child, and advocates that the strongest relationship in education is established between the child and the environment. This study, in which the main principles of Montessori Method were determined via conceptual analysis, aims to examine the effects and reflections of generated concepts on space organization. For this purpose, five Montessori schools from different countries, designed by different architects in different years, which can be reached through visual, written, and drawn documents are discussed.

**Keywords:** Montessori Method, Montessori Schools, Learning Environments, Alternative Education Approaches, Education.

---

\*This study is based on the study titled "A Conceptual Analysis on the Reflection of the Montessori Method on Education Spaces" supervised by Assoc. Prof. Dr. Reyhan Midilli Sarı, Karadeniz Technical University, Institute of Science.

\*\*Karadeniz Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, aybike@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4839-1867

\*\*\*Karadeniz Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, rmidilli@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9069-5656

## 1. GİRİŞ

Eğitim tüm toplumların önem verdiği, milletleri ayakta tutan, kültürel ve ekonomik yönden kalkındıran, yücelten veya felakete sürükleyebilen güçlü bir silahtır. Dünyada gelişmiş ülkeler incelendiğinde bu ülkelerin eğitime ve eğitim sistemine verdikleri önem dikkat çeker. Dolayısıyla eğitim; eğitim müfredatı, eğitim ortamları gibi diğer alt konularıyla beraber üzerinde durulması gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarihsel süreç göz önüne alındığında eğitimin amacının bireyi iyiye, doğruya ve güzele teşvik etmek olduğu görülse de eğitim anlayışının zamanla değiştiği dikkat çekmektedir. Bu değişim esasında önceki eğitim yöntemlerinin katı, eksik ve yetersiz görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yöntemler ise bugünün geleneksel eğitim anlayışına benzemektedir. John Dewey için geleneksel eğitim; daha açık, bireyi merkeze alan, zengin etkileşimleri içeren yaklaşımlara karşın daha tepeden inmece, eşitlikçi olmayan, tek tip bir eğitim anlayışını temsil etmektedir (Tice, 1994: 44). Şahin (2004: 4) ise geleneksel eğitim sistemini ve anlayışını; bilginin, felsefenin, yöntemin, insanın, toplumun ve üretimin değişmesine rağmen eğitimin asırlardır sınıflarda, düz bir anlatım yöntemiyle, çağ dışı kalmış, gereksiz, şişirilmiş ve faydasız bilgilerle dolu olması nedeniyle eleştirmektedir. Dolayısıyla geleneksel eğitimin; öğrenciyi pasif bırakma, bireysel farklılıkları göz ardı etme, ezbere dayalı ve tek tip bir eğitim anlayışı sergileme gibi birtakım eksiklikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada, geleneksel eğitime tepki ve alternatif olarak ortaya çıkan 'alternatif eğitim yaklaşımları' öne çıkmaktadır.

Akdağ (2006: 1), alternatif eğitimin tarihinin; insanı görme biçimi ile ilişkili olup, insan doğasını anlamaya ilişkin tutumlar, kaygılar, tasarımlar ile eğitimin yapısındaki problemlere aranan çözüm yollarına dayandığını belirtmiştir.

Miller (2006: 4) ise alternatif eğitimi; çocuklara kişisel yapıları, ilgileri ve becerileri olan bireyler olarak davranıldığı, not verme, standart sınav ve sınıflandırma metotlarının uygulanmadığı ve yetişkinin sınıf içerisinde otoriter bir güç olarak görülmediği, tamamıyla çocuk odaklı, hayat boyu eğitimi savunan, bireyselleşmeye uygun ve ilgi alanlarına göre planlanmış bir anlayış olarak tanımlamıştır. Alternatif okulların genel olarak temel teması ve felsefesi, sayıca az öğrencili sınıflara yer verilmesi, bireysel ilgi ve ihtiyaçlara, olumlu insan ilişkilerine ve öğrencinin bir birey olarak odağa alınması üzerine kuruludur (Aydın, 2010: 28).

Alternatif eğitim başlığı altında pek çok farklı eğitim sistemi içeren uygulamalar bulunmaktadır. Bu nedenle Aydın (2010: 28) alternatif okulun tek bir tanım veya açıklamayla ifade edilemeyeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda alanyazında rastlanan alternatif okulların temel felsefesinin aynı olduğu fakat her birinin uyguladığı ve eğitimin merkezine aldığı temel değerler farklılaştığı görülmektedir. Ev okulları, Summerhill okulları, Freinet okulları, Jena-Plan okulları, Dalton Plan, Montessori okulları, Waldorf okulları, Reggio Emilia okulları, Pestalozzi okulları, High Scope okulları gibi okullar bu okullara örneklerdendir (Hesapçıoğlu, 2006: 32, Aydın, 2010: 30).

Geleneksel eğitim anlayışından tamamen farklı özelliklere sahip olan söz konusu alternatif okulların çocuk merkezli, bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçları önemseyen, özgürlükçü ve esnek eğitim anlayışına sahip olması eğitimin verildiği mekânlara da yansımıştır. Zaten yapılan pek çok araştırma ile eğitim anlayışı kadar eğitim mekânının da birey üzerinde çeşitli etkiler bıraktığı kanıtlanmış durumdadır. Örneğin; kalabalık, hareket ve dolaşım özgürlüğüne imkân vermeyen okullar öğrencilerin stres seviyelerini arttırmakta ve akademik başarılarını düşürmekte (Wohlwill ve van Vliet, 1985: 108); hareket ve dolaşım alanlarının genişliği, gün ışığı ve görüş

açısı yeterliliği öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Tanner, 2008: 394). Duvarlarda farklı renk kullanımının çocuklarda işbirlikçi davranışları tetiklediği (Read, 1997: 57) ve sınıf büyüklüğünün ve düzenlenişinin de öğrenci davranışı ve performansı üzerinde olumlu etkiler bıraktığı yapılan çalışmalarla ispatlanmıştır (Martin, 2006: 38). Dolayısıyla mekân organizasyonu, boyut, akustik, aydınlatma ve ısıtma gibi fiziksel özelliklerin bireyin yaşam kalitesi, çalışma ve öğrenme performansı gibi becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Güney ve Al (2012: 2335-2337) yaptıkları çalışmada farklı öğrenme teorilerinin neden olduğu mekânsal farklılaşmaya dikkat çekmişlerdir. Alternatif eğitim metodlarından bazıları da öğrenme teorisi-mekân biçimlenmesi ilişkisine örnek olarak gösterilebilir. Örneğin, Waldorf metodunda sanata ve sanatsal faaliyetlere verilen önem okullarda sanatsal öğelerin varlığını ve sanatsal faaliyetlere izin veren esnek mekân organizasyonunu gerektirmiştir (Oberman, 2014). Reggio Emilia metodundaki çocukların doğuştan dünya ile iletişim kurma becerisine sahip oldukları inancı ise (Bennett, 2001: 5), bütün çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunabilecekleri “meydan/piazza” adı verilen serbest bir alan oluşumuyla vurgulanmıştır (Valentine, 1999: 56, Edwards, 2002: 11).

Görülmektedir ki, eğitim anlayışı eğitim mekânıyla birebir ilişki içerisindedir ve birbirleriyle etkileşim halindedir. Eğitim anlayışı veya eğitimin merkezine aldığı temel felsefe değişikçe bu anlayışlara cevap veren mekânlar da değişime uğramaktadır, uğramak zorundadır. Bu çalışmada, eğitim yöntemi ve eğitim mekânı arasındaki karşılıklı etkileşim Montessori metodu özelinde sunulurken, çalışmanın günümüz eğitim anlayışına ve mekân örgütlenmesine bir örnek oluşturması hedeflenmiştir.

Montessori, çocuğun öğrenmesi üzerinde etkili olan “çevre”nin önemini vurgulayarak, öğretmeni

rehber, mekânı eğitimci olarak kullanmıştır. Montessori metodu bunların yanı sıra dünyanın pek çok yerinde okullara sahip olması, eğitim materyallerinin evrensel olarak kullanılması, dünya çapında yaygın bir eğitim metodu olarak uygulanması, eğitim yönteminin doğumdan on sekiz yaşına kadar olan süreyi içermesi ve en önemlisi mekânı bir eğitim aracı olarak kullanıyor olması nedeniyle diğer alternatif eğitim yaklaşımları arasında öne çıkmakta ve bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

## 2. MONTESSORI METODU

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori Roma Üniversitesi Psikiyatri Kliniği'nde asistanlık yaparken bu hastanedeki zekâ geriliği olan çocukları inceleme fırsatı bulmuş ve zihinsel yetersizliğin tıbbi değil, pedagojik bir sorundan kaynaklandığını varsaymıştır (Montessori, 2016: 34). Montessori, 1898-1900 yılları arasında zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalar ve uyguladığı yöntemler sonucu bu çocukların bazılarına okuma yazmayı öğretebilmesi ve çocukların bir devlet okulunda uygulanan sınavda normal zekâlı öğrencilerle aynı başarıyı elde etmesi üzerine bu varsayımını kanıtlamıştır. Montessori'nin uyguladığı eğitim yönteminin zihinsel engelli çocuklar üzerinde bu denli başarı göstermesi, ona, bu eğitim yönteminin normal zekâlı çocuklar üzerinde de uygulanabileceğini düşündürmüştü ve gerekli değişiklik ve ilavelerle bugünkü Montessori metodunu ortaya koymuştur (Montessori, 2016: 41).

1906 yılında Roma'nın San Lorenzo ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların yaşadığı bölgenin yeniden yapılandırılması söz konusu olmuştur. Bu yeni yapılandırmaya göre bölgede yaşayan okul öncesi çağıdaki (3-6 yaş arasındaki) çocukların bir çeşit “ev okulunda” bir araya getirilmesi planlanmıştır. Montessori bu okulların organizasyonunu yönetmeye davet edilmiş ve 1907 yılında açılan ilk Çocuklar Evi'nin (Casa

dei Bambini) yönetim sorumluluğunu almıştır. Buradaki çocukların yaşlıtlarına kıyasla çekingen, utangaç ve sakar görünmeleri, uygun adım yürüyememeleri ve etraflarındaki her şeyden korkuyormuş gibi davranmaları oldukça dikkat çekmiştir (Montessori, 2016: 48-49) İlk Çocuklar Evi, Montessori'nin çocukları gözlemleyerek, onların doğasına uygun, disiplinli fakat özgür bir yöntem ortaya çıkaracağı bir çeşit laboratuvardır. Çocukların kısa zamanda ve beklenmedik biçimde okuma yazma öğrenmesi, kendiliğinden disiplin kazanması ve özgür bir toplumsal yaşam örneği sunması tüm dünyada ilgi ve hayranlık uyandırarak birçok ziyaretçinin bu merkeze akın etmesine sebep olmuş ve Çocuklar Evi bu merkezden bütün dünyaya yayılmıştır (Montessori, 2016: 50).

Metot üç sacayağı üzerine temellendirilmiştir. Bunlar; rehber rolündeki öğretmen, kendi kendine öğrenmeyi destekleyen erken çocukluk çağı eğitim materyalleri ve bir yetişkin tarafından ve tamamen çocuğun ihtiyaçlarına odaklı hazırlanmış çevredir (Özdağ, 2014:114).

Montessori metodunda eğitimin merkezinde çocuğun olması öğretmenin rolünü önemli ölçüde değiştirmiştir. Öğretmenin ilk görevi çocuğa her koşulda müdahale etmeyi bırakmak olmuştur (Montessori, 2016: 66-69). Öğretmenlere tanımlanan sınıfta sessizliği ve düzeni sağlama görevini eleştiren Montessori, öğretmenin iyi bir gözlemci, yanlış davranışları engelleyici ve ancak çocuk yardım istediğinde ona yardım etmekle görevli bir yardımcı ve rehber olduğunu vurgulamıştır. Geleneksel eğitim metodundaki otoriter bilgi kaynağı olan öğretmen, Montessori metodunda rehber, gözlemci, yöneltici, rol model, kayıt tutucu, çevre düzenleyici ve zamanlı müdahale uzmanıdır (O'Neil, 1997: 35). Öğretmen, çocuğun bilgiyi deneyimleyerek keşfetmesine yardımcı olmalı, çocuklar için gerekli ve uygun çevreyi hazırlamalı ve çocukların bu çevreyle etkileşime geçmelerini sağlamalıdır (Durakoğlu, 2010b: 59).

Montessori öğretmenlerinin sınıf içerisinde kendilerine ait masaları bulunmamaktadır (De Jesus, (1987: 27). Bu durum, öğretmenin geleneksel eğitim sistemindeki gibi sınıf içerisindeki bilginin kaynağı, otoriter güç ve tek eğitici izlenimini yok eden fiziki bir göstergedir. Öğretmen bir rehber olarak orada konumlanırken, eğitici rol öğrencinin kendisine bırakılmıştır.

Montessori öğretmenlerinin görevlerinden bir diğeri çevreyi çocuğa uygun bir hale getirmek, tüm materyalleri titizlikte sıralamak, düzenlemek, estetik, parlak ve iyi çalışır halde çocuğa sunmaktır (O'Donnell, 2013: 135). Öğretmen bunu yaparken sınıf içerisinde göze batmayan, dikkat çekmeyen, hatta güçlükle fark edilen bir konumdadır (Oppenheimer, 1999: 73).

Montessori, kendi kendine eğitim fikrini destekleyen, çocuğun duyularını eğitime, bağımsızlık, özgüven, konsantrasyon, itaat, koordinasyon ve düzen duygularının gelişmesine yardımcı olma amaçlı bir takım eğitim materyalleri hazırlamıştır. Bu materyaller erken çocukluk döneminde kullanılmakta olup, günlük yaşam materyalleri, duyu materyalleri, matematik materyalleri, dil materyalleri ve evrensel eğitim materyalleri olmak üzere beş gruba ayrılmıştır (Montessori, 2016: 121, De Jesus, 1987; 86, Durakoğlu, 2010b: 109). Sınıflarda materyallerin kullanımıyla ilgili belirli kurallar mevcuttur. Çocukların ulaşabilecekleri küçük dolaplarda basitten karmaşığa doğru, belli bir düzene göre sıralanan materyaller kullanıldıktan sonra çocuklar tarafından yerine konulmak zorundadır (Lillard, 1973: 159, Topbaş, 2004: 26). Mekândaki düzen çocuğun istediği şeyi kolaylıkla bulmasını sağlamakta ve çocuğa aldığı şeyi tekrar yerine koyma sorumluluğu kazandırmaktadır. Sınıflarda her materyalden yalnızca bir adet bulunması kuralı ise çocuklarda birbirleriyle konuşma, anlaşma, seyretme, bekleme, uygun çözüm yolları üretme, isteğini sonraya erteleme, sabretme, vazgeçme gibi sosyal

açından önemli birçok gelişimin desteklenmesini sağlamaktadır (Ruenzel, 1997; 32, Erişen ve Güleç, 2007: 290). Böylelikle çocuklar arasındaki birlik ruhu gelişirken, aynı zamanda çocuğun, diğerini izlerken dolaylı yoldan öğrenmesi de sağlanmıştır.

Çocuklara dünyayı keşfetmeleri için fırsatlar sunan Montessori materyallerinin temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahip olmaları, çocukların dikkatli ve özenli çalışmalarını sağlarken çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarına da yardımcı olmaktadır. Materyaller, çocukların işi severek yapmalarını sağlamak ve onları alıştırmaya yapmaya teşvik etmek için zarif ve çekici renklerde tasarlanmıştır. (Montessori, 2016: 125-126, Erişen ve Güleç, 2007: 289).

Montessori metodunda “hazırlanmış çevre” kavramı eğitimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Montessori çevresi, çocuk merkezli, çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine yanıt veren, çocukların kendi kendilerine başarabilmelerine olanak tanıyan, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir çevredir (Montessori, 1997; 118; Korkmaz, 2012: 71-72). Bu çevre çocuğun özgürlüğünü kazanmasına yardımcı olarak maksimum bağımsız öğrenme ve keşfini kolaylaştırmaktadır.

De Jesus (1987: 24) Montessori'nin etkili öğrenme ve öğretme için hazırlanmış çevrenin önemine dikkat çektiğini belirtmiştir. Bu çevre, çocuk henüz oraya girmeden önce bir yetişkin tarafından düzenlenmekte ve çocuğun büyümesine ve fiziksel bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olmayı, çocuğun temel ihtiyaç ve eğilimlerini gidermeyi, onun kendi kendine yeterli olmasını, çocuğu terbiye etmeyi ve yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Montessori, 1997: 119, O'Donnell, 2013: 128).

Hainstock (2013: 58)'e göre Montessori okullarındaki çocuklar içinde buldukları fiziksel çevre aracılığıyla öğrenmektedir. Bu

düşünceye göre, eğitimin çocuğa dayatılmasına gerek yoktur; çocuğa gerekli olan öğrenme ortamı hazırlandığında, çocuk hareket etmek ve kendi içsel yönlenmesine göre gelişmek için özgür olabilecektir. Böyle bir çevre içerisinde ise eğitiminin rolü çocuğa ihtiyacı olduğu anda yardım etmek ve çocuk için gerekli çevreyi hazırlamakla sınırlıdır. Bu bağlamda, metoda göre eğitimdeki en güçlü ilişki öğretmen ve öğrenci arasında değil, çocuk ile ortam arasında kurulmaktadır (Durakoğlu, 2010a: 95).

Eğitimde çocuğun kendi kendine öğrenebilmesi fikri, Montessori'nin çocukların fiziksel büyümelerini izleyerek, antropolojik ilkeler doğrultusunda yaptığı ölçümler sonucu ortamdaki nesnelere çocukların boyutlarıyla uyumlu hale getirmesiyle desteklenmiştir (Montessori, 2016: 60-62). Montessori sınıflarında her nesnenin çocuğun boyutlarıyla uyumlu olması da bu nedendir.

Montessori'ye (1997: 58-62) göre çocuklar düzene karşı son derece duyarlıdır. Montessori çocuklar için düzen kavramını; her nesnenin yerini ve nerede olması gerektiğini bellek, çevreyi tanımak, ona en ince ayrıntısına kadar egemen olmak ve içerisinde gözü kapalı hareket edebilecek kadar rahat hareket edebilmek olarak tanımlamıştır. Bir mekândaki düzen aynı zamanda estetikle de ilişkilidir. Montessori'ye (2016:126) göre yalnızca eğitim materyalleri değil, eğitim ortamının tamamı dikkat çekici, davetkâr ve estetik olmalıdır. Böyle bir ortam çocukta “onu dikkatli kullanmalıyım” düşüncesi oluşmasına da yardımcı olarak çocukları eşyaları ve mekânı dikkatli kullanmaya teşvik etmektedir.

Montessori, eski disiplin tarzı olarak tanımladığı ve çocuğun hareketsizliğinin ve edilgenliğinin alkışlandığı yöntemin doğru olmadığını belirterek, hareket etmenin çocuğun doğasında var olduğunu ve bunu engellemenin çocuğun özgürlüğünü kısıtlamak olduğunu da eklemiştir (Montessori, 2016: 66-69). Montessori için

çocuğun hareket etmesi ve hareket halinde bulunması demek zihin gelişiminin de desteklenmesi demektir. Ona göre zihinsel gelişim hareketle bağlantılı ve hareket bağımlıdır (Montessori, 2015: 159). Metoda göre, bedensel faaliyetler beden sağlığı için gerekli olmakla birlikte özgüveni pekiştirmeye de yardımcıdır. Bu nedenle çocuğa sağlanan hareket özgürlüğüne son derece önem verilmekte ve bu yolla çocuğun çevreden izlenimler edinerek kendine düşen eylemleri de titizlikle ve dikkatle yapması amaçlanmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006: 251).

Montessori (2015: 27-30)'ye göre her çocuk farklı yaşlarda farklı davranış biçimleri sergilemekte ve bu yaş gruplarının her biri bir aşama olarak düşünüleceğinden, her yaş grubunun kendine özgü ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocuklardaki sosyal becerileri geliştirmek amacıyla Montessori sınıfları yaş, cinsiyet, kültür, fiziksel engel ve başarı yönünden karma tutulmuştur. Aralarında üçer yaş fark bulunan öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda küçük çocukların yaşça kendilerinden büyük ve deneyimli olanlardan öğrenmeleri, büyük olanların ise küçük olanlara örnek olma, yardım etme gibi bir takım sosyal davranış kalıplarını edinmeleri hedeflenmiştir (Seldin, 2000: 50, Öngören, 2008: 42). Bu karma yapılanma çocuklardaki sosyal gelişimi destekleyicidir.

Ortamda gerçeklik de büyük önem taşımaktadır. Hayal oyunlarına değil gerçekliğe önem veren Montessori'ye (2016: 127) göre, ortamdaki araç gereçler çocuğun gerçek hayatta karşısına çıkan, gerçek yaşamda kullanılan araç gereçler olmalıdır. Kırılmayan, parçalanmayan nesnelere çocuğun gelişimine katkı sağlamadığı düşünülmekte bu nedenle ortamda kırılabilen, parçalanabilen gerçek nesnelere bulunmaktadır. Ortamda, bir şeyler içmek için cam bardaklar, ütü yapmak için gerçek ısınabilen ütü, sebze-meyveleri kesmek için gerçek keskin bıçaklar kullanılmaktadır. Çocuklar, ancak böyle bir ortamda kendi tepkilerini kontrol etme, hatalarından ders çıkarma ve kas disiplini

sağlamayı öğrenme fırsatı bulabilmektedir (Temel, 1994: 20, Oğuz ve Akyol, 2006: 245, Durakoğlu, 2010a: 96).

Montessori metodunun önemli bir diğer parçası doğadır (Montessori, 2016: 84-89). Çocuğun yalnızca doğayı bilmeye değil aynı zamanda doğada yaşamaya da gereksinimi vardır. Bu nedenle çocukların şehir yaşamından biraz da olsa izole olmaya, açık havaya, yürüyüşlere, güneşe, yağmurda ıslanmaya, toprakla uğraşmaya ihtiyacı olduğunu belirten Montessori için eğitimde doğanın yeri oldukça büyüktür. De Jesus (1987: 74-75) Montessori metodunda doğayla iç içe olan çocuğun temas ederek keşfettiğini, doğal hayat döngüsünü gözlemleyerek öğrendiğini, kendisinin doğa içerisindeki yerini kavradığını, bitki ve hayvanlara bakarken sorumluluk aldığını, bir inanç şekli ve yaşam felsefesi olan sabretme ve güven içerisinde beklemenin ne anlam ifade ettiğini ve doğaya saygı duymayı öğrendiğini belirtmiştir. Böylelikle çocukların dünyadaki diğer varlıkların çeşitliğini ve güzelliğini keşfetmeleri ve doğaya karşı sevgi ve güven duygularının gelişmesi sağlanmaktadır (Büyükaşkapu, 2012: 23).

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmada Montessori metodunun eğitim mekânlarının örgütlenmesi üzerinde ne gibi etkilere ve düzenlemelere yol açtığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Montessori metodu genel ilkeleriyle tanımlandıktan sonra, metne dayalı analiz yöntemi kullanılarak metodun içeriğini özetleyen ana kavramlar belirlenmiştir. Arak (2007: 168), metne dayalı analiz yöntemini; literatür taraması sonucunda metinlerden elde edilen verilerin yorumlanmasını, eleştirilmesini, kendi içinde anlaşılır hale getirilmesini ve değerlendirilmesini içeren bir yöntem olarak özetlemiştir. Bu bağlamda, Montessori metodunu özetleyen ve metodun ilkelerini anlaşılır ve akılda kalıcı kılan, mekânda okuma yapmayı kolaylaştıran altı adet kavrama ulaşılmıştır. Bu kavramlar özgürlük, düzen, hareket, sosyalleşme, gerçeklik ve doğa ile ilişkidir (Tablo 1).

Tablo 1. Montessori Metodunda Öne Çıkan Ana Kavramlar (Montessori, 1997; Montessori, 2015; Montessori, 2016; Lillard, 1973; De Jesus,1987; Temel, 1994; O'Neil, 1997; Ruenzel, 1997; Oppenheimer, 1999; Seldin, 2000; Topbaş, 2004; Oğuz ve Akyol, 2006; Erişen ve Güleş, 2007; Öngören, 2008; Durakoğlu, 2010a; Durakoğlu, 2010b; Büyüктаşkapu, 2012; O'Donnell, 2013; Hainstock, 2013).

AÇIKLAMA	KAVRAM
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun kendi kendine öğrenmesini desteklemek</li> <li>• Çocuğu bedensel, ruhsal, entelektüel ve duygusal açıdan özgür bırakmak</li> <li>• Bağımsız öğrenme ve keşif duygusunu desteklemek</li> <li>• Kendi kendine yaparken/öğrenirken kendine güven duymasını sağlamak</li> <li>• Makul sınırlarda seçim ve hareket özgürlüğü sunmak</li> </ul>	ÖZGÜRLÜK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun erken yaşlarda başlayan ve oldukça duyarlı olduğu düzen duygusunu desteklemek</li> <li>• Hareketlerinde, davranışlarında ve alışkanlıklarında düzen kazanmasına yardımcı olmak</li> <li>• Çocuğa uygun, sade, estetik ve ilgi çekici olanı sunmak</li> <li>• Çocuk için kolay algılanabilir/anlaşılabilir bir çevre yaratmak</li> </ul>	DÜZEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doğduğu andan itibaren bağımsızlık kazanmaya ve hareket etmeye çalışan çocuğun bu ihtiyaçlarını karşılamak</li> <li>• Düşünme ve öğrenmeyi geliştiren, zihinsel gelişim üzerinde etkili olan koşma, zıplama, eğlenme, oynama gibi fiziksel ihtiyaçları gidermek</li> <li>• Çocuğun doğasında var olan hareketin desteklenmesini açıklayan;</li> </ul>	HAREKET
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Birini bekleme, sabretme, iletişim kurma, istekleri erteleme, vazgeçme gibi bir takım sosyal/toplumsal davranış kalıplarını öğretmek</li> <li>• Yaş, cinsiyet, ırk gibi farklılıklarla bir arada yaşayabilmek</li> <li>• Ortak çalışma, oyun kurma gibi sosyal ihtiyaçların yanı sıra yalnız kalma, düşünme, dinlenme gibi bireyselliğe ait ihtiyaçları da karşılamak</li> </ul>	SOSYALLEŞME
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerçek yaşamı, yaşamın içinden geçerek öğrenmek</li> <li>• Yaparak ve yaşayarak öğrenmek</li> <li>• Gerçeğin kopyası olan ama çocuğa uygun boyutlardaki gerçek materyaller kullanmak</li> </ul>	GERÇEKLİK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zihinsel ve fiziksel gelişimi doğa aracılığıyla desteklemek</li> <li>• Keşfetmeyi, gözlemlemeyi, hayatın akışını, sorumluluğu, emek harcamayı öğrenmek</li> <li>• Sabretmeyi ve güven duygusu içerisinde beklemeyi öğrenmek ve deneyimlemek</li> <li>• Toprak, su, hava, güneş, yağmur gibi doğal elemanlarıyla temas etmek</li> </ul>	DOĞA İLE İLİŞKİ

Elde edilen bu ana kavramlar aracılığıyla Montessori okullarının mekânsal analizleri yapılmıştır. Söz konusu kavramların eğitim mekânına hangi biçimde yansıdığı ve mekân örgütlenmesini nasıl etkilediği seçilen örneklerin plan, kesit, görünüş, ulaşılabilen iç ve dış mekân fotoğrafları ile literatür bilgileri üzerinden okumalar yapılarak şematize edilmiştir.

Çalışmada mimari tasarımları ile literatürde yer almış, Montessori eğitim metodunu uygulayan, üzerinde analiz ve yorum yapılabilecek yeterli

bilgiye, mimari çizimlere ve görsellere sahip 2000 yılı sonrasında inşa edilmiş 5 adet Montessori okulu ele alınmıştır. Bunlar; De Eilanden Montessori Okulu (Hollanda), Marin Montessori Okulu (ABD), Fuji Anaokulu (Japonya), Ekya Montessori Okulu (Hindistan) ve Montessori Anaokulu (Kolombiya)'dır (Tablo 2). Seçilen okulların çeşitlilik sunması ve farklı bakış açılarını değerlendirebilmeyi sağlaması amacıyla yapım yıllarının, mimarlarının ve buldukları ülkelerin farklı olmasına dikkat edilmiştir.



Tablo 2. Çalışmada analiz edilen okullara ait kimlik kartları

<p><b>De Eilanden Montessori Okulu</b> Yeri: Hollanda. Mimar: Herman Hertzberger Yılı: 2002</p>	 <p>İki cepheden göl manzarasına sahip olan okul, sekiz yüksek maliyetli konuttan oluşan bir kompleksin parçasını oluşturmaktadır. Konutlara ve okula erişim birbirinden bağımsız olarak sağlanmış ve iki kattan oluşan okulun su manzarasından ve gün ışığından olabildiğince çok yararlanabilmesi hedeflenerek şeffaf cepheler oluşturulmuştur (URL-1, URL-2, URL-3, URL-4, URL-5, URL-6).</p>
<p><b>Marin Montessori Okulu</b> Yeri: ABD Mimar: PFAU Architecture Yılı: 2005</p>	 <p>Açık ve kapalı alanları birbirine bağlayan bir tasarım konseptine sahip olan okul, bir sahil kıyısında yer almaktadır. Okul, bir eğitim kampüsünün parçasıdır ve Montessori'nin fikirlerinden ilham alınarak tasarlanmıştır (URL-7, URL-8, URL-9, URL-10, URL-11, URL-12, URL-13).</p>
<p><b>Fuji Anaokulu</b> Yeri: Japonya Mimar: Tezuka Architects Yılı: 2007</p>	 <p>Oval bir forma sahip olan ve çatısının da oyun alanı olarak kullanılabilirdiği anaokulu 2 ile 6 yaş arasındaki çocukları barındırmaktadır. Okulda çocuklara maksimum özgürlük sunan ve keşif yoluyla öğrenmelerini amaçlayan mekânlar sunulmuştur (URL-14, URL-15, URL-16, URL-17, URL-18).</p>
<p><b>Eky Montessori Okulu</b> Yeri: Hindistan Mimar: Collective Projects Yılı: 2014</p>	 <p>Terkedilmiş bir saat fabrikasından dönüştürülen okulda, mevcut yapı kabuğu ferah, doğal olarak havalandırılan ve bol güneş ışığı alan sınıflar için bir çerçeve olarak yeniden değerlendirilmiştir. Projenin temel amacı Montessori'nin tasarım gerekliliklerinden biri olan öğrenciler ve doğa arasındaki sürekli etkileşimi sağlamaktır (URL-19, URL-20, URL-21, URL-22).</p>
<p><b>Montessori Okulu</b> Yeri: Kolombiya Mimar: Estudio Transversal Yılı: 2018</p>	 <p>Montessori okullarının planlaması; platformlar, meydanlar ve bahçeler gibi farklı ölçeklerdeki öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendiren mekanlar sunmanın yanı sıra okulu ve bağlamı bir araya alma fikrinden başlamaktadır. Topoğrafya farklılıkları ve mevcut ağaç çeşitliliği projenin bölgedeki dağılımını ve detaylarını etkileyen unsurlardır (URL-23, URL-24, URL-25, URL-26, URL-27).</p>

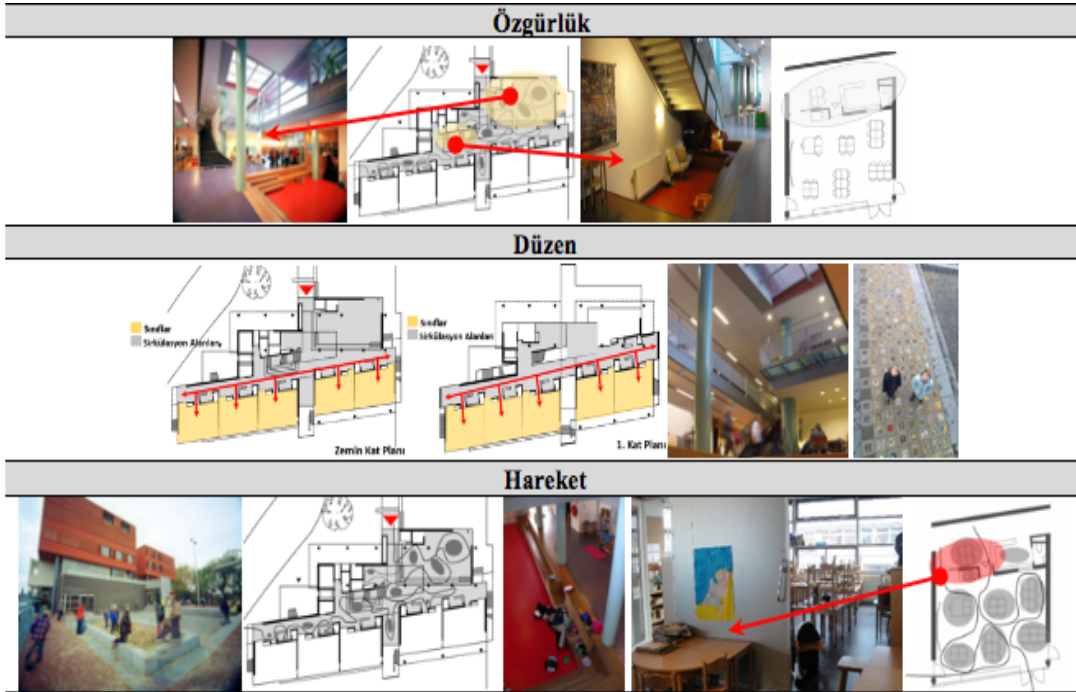
## 4. BULGULAR

### 4.1. De Eilanden Montessori Okulu

İki katlı olan De Eilanden Montessori okulunun (URL-1,URL-2,URL-3, URL-4, URL-5, URL-6) merkezi alanı okulun kalbi olarak işlev görmektedir. Bu merkezi alan aynı zamanda okulun her noktasından görsel olarak algılanabilmekte ve okuldaki tüm mekânlar bu merkez alana açılmaktadır. Giriş lobisinde yer alan bu alan, merdiven altındaki alçaltılmış bölüm ve koridorlardaki bireysel veya grup çalışma alanları çocuklara kimle ve nerede çalışmak istediklerine dair seçim özgürlüğü sunmaktadır (Tablo 3/ özgürlük). Sınıfların ve ortak alanların plan şemasındaki yeri, girişteki merkez alanın konumu ve eylem alanlarının farklı renkle vurgulanması yapının

okunabilirliğini arttırmaktadır. Merkez alanın üzerindeki galeri de bu alanı daha tanımlı hale getirmiştir. Montessori okullarındaki düzen anlayışının burada plan düzlemine yansiyarak mekânsal anlamda bir düzen oluşturduğu söylenebilir. Bahçe zemininde bulunan çeşitli renklerdeki mozaik döşeme de bahçeye estetik bir karakter kazandırmıştır (Tablo 3/ düzen). Merdivenler, çökertilmiş alanlar ve bahçedeki kum havuzu öğrencilerin hareket ihtiyacını karşılamaya yönelik mimari çözümlerdir. Öğrenci masa ve sandalyelerinin sınıf içerisindeki esnek organizasyonu, sınıf ve koridor arasındaki sürgülü kapılar, bölücü duvar kullanılmadan mekânlara ayrılmış ortak alanlar öğrencilerin dolaşım alanlarını arttırarak hareket etmelerine olanak tanımaktadır (Tablo 3/ hareket).

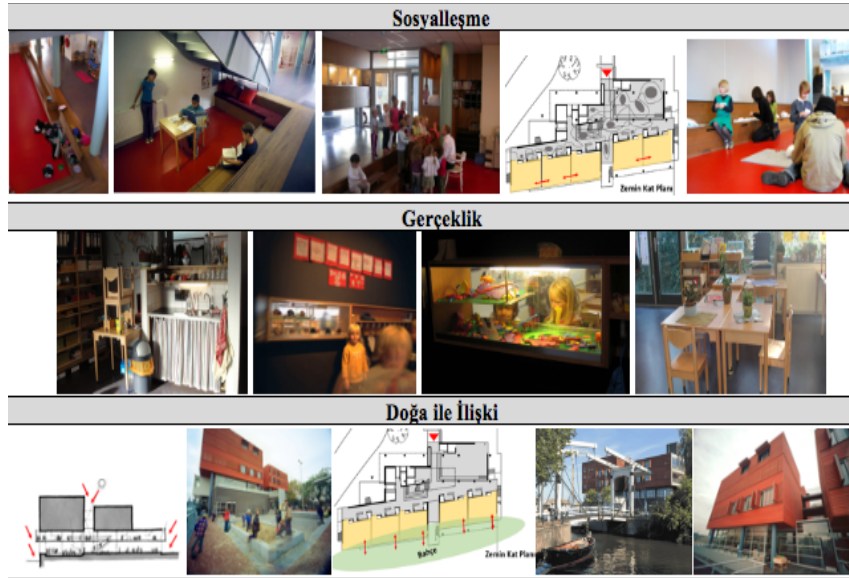
Tablo 3. De Eilanden Montessori Okulu



Giriş lobisindeki ve merdiven altındaki çökertilmiş alanlar, sınıf ve koridor arasında kalan küçük çalışma alanları çocukların rastlantısal buluşmalar gerçekleştirebileceği, etkinlikler düzenleyebileceği veya oyun oynayarak sosyalleşebileceği mekânsal düzenlemelerdir. Sınıfların her birinin yan tarafındaki sınıfa açılan bir kapı aracılığıyla birbirine bağlanması sınıflar ve öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmekte ve gerektiğinde ortak çalışmalar gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Tablo 4/ sosyalleşme). Mutfak tezgâhının, askılıkların ve diğer donatıların çocukların antropometrik ölçülerine uygun olarak tasarlanması ve çevrenin çocuğun boyutlarına uygun ama gerçek yaşam materyalleriyle donatılmış olması metodun

gerçeklik ilkesinin yansımaları olarak kabul edilebilir (Tablo 4/ gerçeklik). Giriş lobisindeki ışık bacası ve su kanalına bakan sınıf cephelerinin şeffaf olması içeri doğal ışık taşımaya yardımcı ederken mevsim geçişlerinin ve hava olaylarının da öğrenciler tarafından takip edilmesini kolaylaştırmaktadır. Sınıflardaki masalarda çeşitli bitkilerin bulunması da hem mekâna estetik bir karakter kazandırmakta hem de çocukların sınıf içerisinde doğayı temsil eden nesnelere aracılığıyla doğayla ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır. Sınıfların her birinin bahçeye açılan bir kapısının olması ise iç-dış ilişkisini kuvvetlendirmekte ve bahçenin her zaman kullanılabilir bir öğrenme ortamı olarak hizmet etmesini sağlamaktadır (Tablo 4/ doğa ile ilişki).

Tablo 4. De Eilanden Montessori Okulu



## 4.2. Marin Montessori Okulu

Mevcut bir okul kampüsüne ek bir yapı kütleli olarak yapılan Marin Montessori Okulu (URL-7, URL-8, URL-9, URL-10, URL-11, URL-12, URL-13) tek katlı olup çocuklar için maksimum dış mekân sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Sınıfların hepsi dış oyun alanlarına kolay erişim sağlayarak teraslar vasıtasıyla çocuklar için hareket ve görsel denetim imkânı sağlamıştır. Sınıf organizasyonunun esnek yapılması, sınıf içerisinde hiçbir bölücü duvarın yer almaması ve açık plan düzenine sahip olması çocuklara nerede ve kiminle çalışmak istediklerine karar verme özgürlüğü sunmaktadır (Tablo 5/ özgürlük). Yapının tek katlı oluşu, sınıflardaki masa, sandalye gibi donatıların ve bahçenin açık, sade ve kolay algılanabilir düzeni, sınıfların lineer bir biçimde sıralanması ve sınıf organizasyonunda çalışma alanları ortada yer

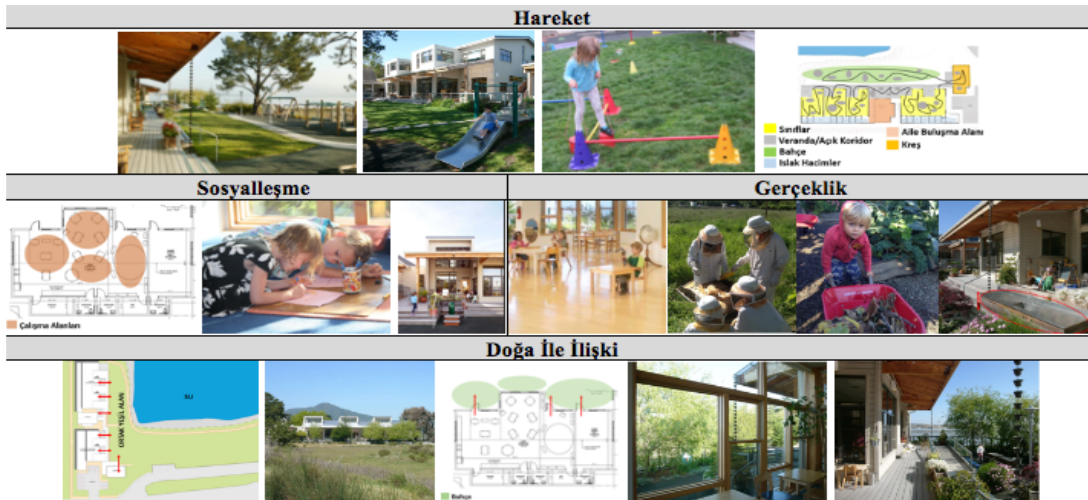
alırken, ıslak hacimlerin ve depolama alanlarının sınıf çeperlerine yerleştirilmiş olması yapının okunabilirliğini arttırmakta ve çocukların çevreyi düzenli bir biçimde algılamasını sağlamaktadır (Tablo 5/düzen).

Sınıfların açık plan şeklindeki düzeni ve her birinin bahçeyle olan doğrudan ilişkisi çocukların hareketlerinde özgürlük kazanmasını sağlarken, bahçedeki salıncak, kaydırak gibi çeşitli oyun alanları çocukları aktiviteye davet ederek enerjilerini boşaltabilecekleri ekstra bir alan sunmaktadır (Tablo 6/hareket). Sınıf içerisinde kümelenmeye, birlikte çalışmaya izin veren esnek donatı düzenlemesi, doğrudan bahçeye erişim sağlayan sınıflar ve ortak bir alan olarak kullanılan bahçe farklı yaş gruplarının bir araya gelerek etkileşimde bulunmasına, birlikte aktiviteler yapmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Tablo 6/ sosyalleşme).

Tablo 5. Marin Montessori Okulu



Tablo 6. Marin Montessori Okulu



Çocukların boyutlarına uygun tasarlanmış dolaplar, mutfak tezgâhları, pencere yükseklikleri, kitaplıklar, masa ve sandalyeler çocukların kullanımına uygun ve onlara ait donatılar olarak hizmet ederken bahçedeki arı kovanı ve yine onlara uygun tulum ve maskeler çocukların gerçek yaşamı gerçek yaşam nesnelileriyle öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Tablo 6/ gerçeklik). Okulun su ve yeşil ögenin oldukça yoğun olduğu bir bölgede konumlanmış olması çocukların doğal çevre ile iç içe olmasını sağlamıştır. Yapının tek katlı tasarlanarak tüm sınıfların doğrudan bahçeyle ilişkisinin kurulması ve dışarıyı gözleme fırsatı sunan geniş pencereler çocukların doğa ile yakından ilişki kurmasına yardımcı olan öğelerdendir (Tablo 6/ doğa ile ilişki).

### 4.3. Fuji Anaokulu

Mevcut ağaçların korunmasıyla biçimlenen tek katlı Fuji Anaokulu'nun (URL-14, URL-15, URL-16, URL-17, URL-18) temel özelliği olabildiğince çok açık alanlar sunmasıdır. Oval biçimde tasarlanan okulun ortasındaki avlu ortak alan olarak kullanılırken sınıflar bu avlunun etrafına yerleştirilmiştir. İç hacimler arasında duvar olmaması mekânlar arası sınırın ve hiyerarşinin olmamasını sağlamıştır. Avluya bakan cephedeki katlanabilir kapılar iç ve dış mekânlar arasındaki ayrımı yok ederek bahçenin sınıfa veya sınıfın bahçeye katılmasına olanak sağlamıştır. Okulun çatısı üzerinde yürünebilir olma özelliğiyle çocuklara alternatif bir oyun alanı sunmuştur. Böylelikle öğrencilerin özgürlüğünü desteklemek amaçlanmıştır (Tablo 7/özgürlük). Yapının tek katlı oluşu, sınıflara ortak bir avludan dağılım ve yapı biçimlenmesi çocuklardaki mekân algısını desteklerken,

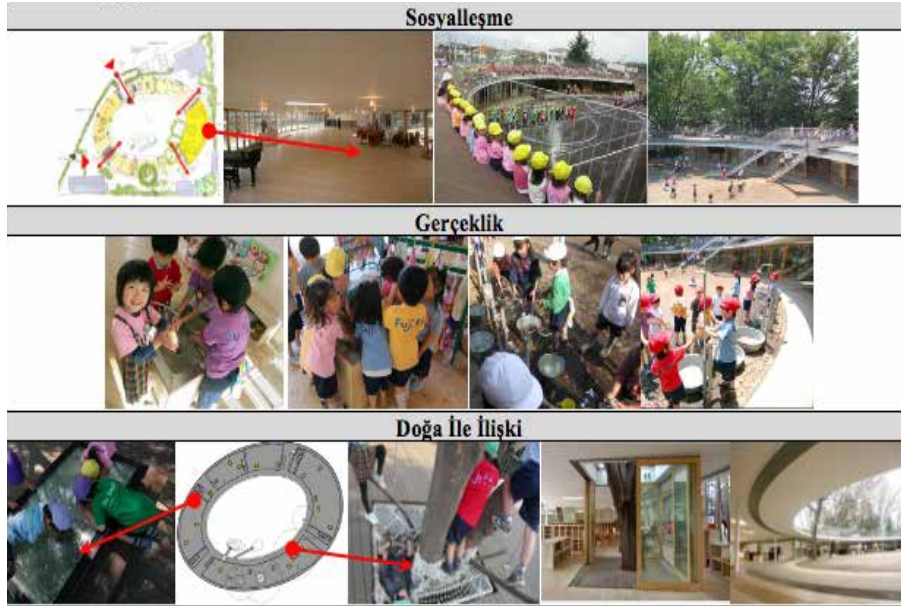
sınıflardaki masaların, sandalyelerin ve dolapların karmaşa yaratmayacak şekilde sade ve estetik düzenlenmiş olması da mekânın okunabilirliğini arttırmakta ve düzen anlayışını pekiştirmektedir (Tablo 7/düzen). Tasarıma dâhil edilen ağaçlar için çatıda bırakılan küçük boşluklar çocukların güvenliğini sağlamak için ağlarla örülmüş ve bu ağlar da çocuklara yeni bir oyun alanı oluşturmuştur. Çocuklar ağaçlara tırmanarak, çatıdaki kaydırdan kayarak veya çörtenden avludaki havzaya akan yağmur suyuyla oynayarak hareket ve oyun ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Tablo 7/hareket).

Sınıfların esnek organizasyonu farklı yaş gruplarından çocukların ortak aktiviteler düzenlemesine izin verirken katlanan kapılar çocukların iç veya dış mekânda bir arada olmasına olanak tanımaktadır. Okulun çatısının kullanılması da sosyal etkileşime yardımcı bir araç olarak kullanılmıştır (Tablo 8/sosyalleşme). Sınıflardaki tüm donatıların ise çocuk ölçeğinde olduğu görülmektedir. Bakım odasındaki tezgâh ve avludaki küçük su muslukları da çocukların rahatlıkla erişebileceği yükseklikte tasarlanarak çocukların gerçek yaşamı kendilerine ait donatılarla deneyimlemeleri sağlanmıştır (Tablo 8/gerçeklik). Çatı ışıklıkları içeri doğal ışığı taşıırken, çatıdaki çocukların sınıflardaki arkadaşlarını izleyebilmelerine de olanak tanımıştır. Ağaçların tasarıma dâhil edilmesi ise çocuklarda doğa bilincini destekleyici niteliktedir. Büyük cam kapı ve pencereler çocukların mevsim geçişlerini, doğa olaylarını ve doğayı kolaylıkla gözlemlemelerine yardımcıdır (Tablo 8/doğa ile ilişki).

Tablo 7. Fuji Anaokulu



Tablo 8. Fuji Anaokulu



#### 4.4. Ekya Montessori Okulu

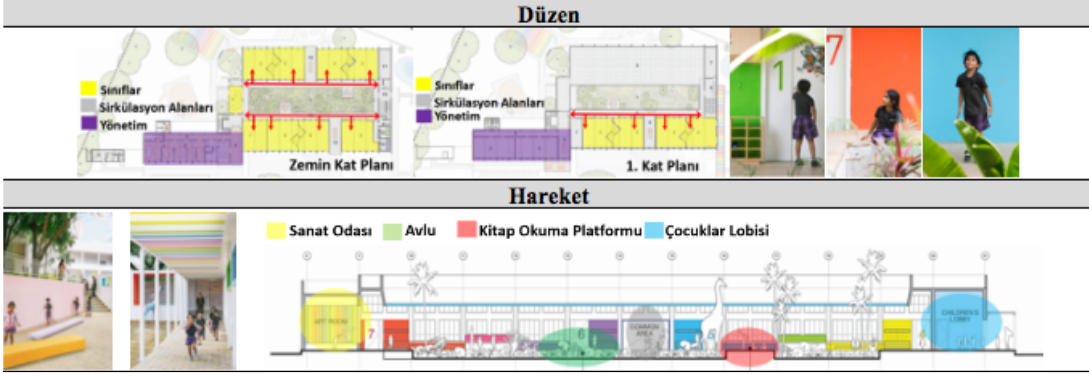
İki katlı olan Ekya Montessori Okulu'nda (URL-19, URL-20, URL-21, URL-22) sınıflar merkez bir avlunun etrafında yer almaktadır. Okulun avluya bakan bölümleri ile sınıfları yer yer bölen

dikey boşluklar ortak alanlar olarak hizmet etmektedir. Sınıflar arasındaki bölücünün biçimi öğrencilerin sınıf içerisindeki farklı köşelerde farklı eylemler gerçekleştirmelerine izin vermektedir (Tablo 9/ özgürlük).

Tablo 9. Eky Montessori Okulu



Tablo 10. Eky Montessori Okulu

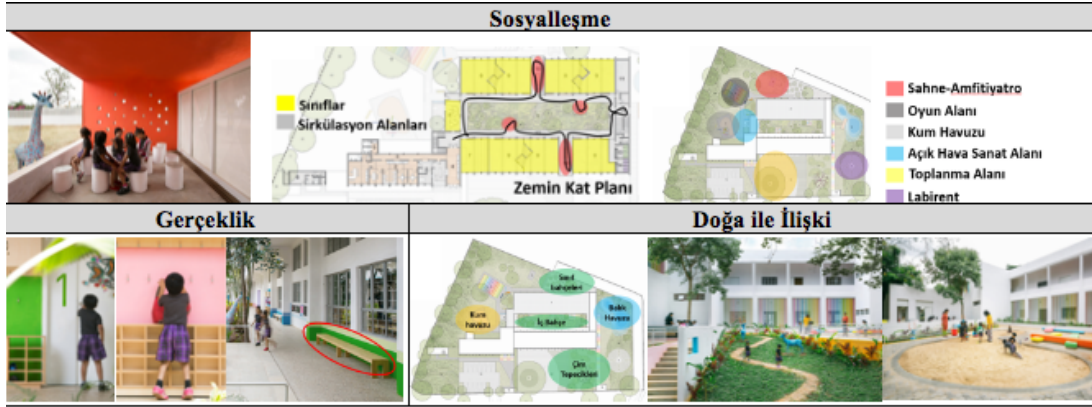


Sınıfların avlunun etrafına dizilerek yönetim biriminin bu ana kütleinin yanına yerleştirilmesi mekânsal anlamda bir düzen sağlamıştır. Okuldaki renklerin kullanımı da çocukların görsel olarak uyarılmasını sağlamış, okula estetik bir karakter kazandırmıştır. Her sınıf için farklı bir renk kullanımı da sınıfların algılanabilirliğini arttırmaktadır (Tablo 10/düzen). Okulun avlusu ve bahçedeki okuma platformu, oyun alanı gibi çeşitli eylem alanları çocukları harekete davet etmekte ve gün içerisinde çocukların enerjilerini boşaltacakları alanlar olarak hizmet etmektedir. Bunun yanı sıra koridorların ortak avluya bakacak biçimde kurgulanması da çocuklara özgürce hareket edebilme imkânı sunmuştur (Tablo 10/hareket).

Sınıfların arasında kalan ortak alan ve avluya bakan koridorlar çocukların sosyalleşebileceği iç mekanlar iken, bahçedeki sahne, amfi

tiyatro, oyun alanı, kum havuzu, açık hava sanat alanı, toplanma alanı ve labirent gibi farklı işlevsel olanaklara sahip mekanlar da çocukların sosyalleşebileceği dış mekanlar olarak kullanılmaktadır (Tablo 11/sosyalleşme). Çocukların ulaşabileceği yükseklikteki kapı kolları, askılıklar, masa ve oturma alanları çocukların gerçek yaşamı kendi boyutlarına uygun nesnelere deneyimlemesine imkân tanımıştır (Tablo 11/gerçeklik). Bahçedeki kum havuzu, çim tepelikler, sınıf bahçeleri ve balık havuzu çocukların doğa ile iç içe olmasını sağlamıştır. Sınıf pencerelerinin genişliği ve yarı-açık koridorlar maksimum doğal ışığın içeri taşınmasına yardımcı olurken aynı zamanda dış mekân ile görsel bağlantının sürekliliği sağlanmış, mevsim ve hava olaylarının izlenebilmesine de olanak tanımıştır (Tablo 11/doğa ile ilişki).

Tablo 11. Ekya Montessori Okulu



#### 4.5. Montessori Okulu

Daire şeklinde biçimlenen tek katlı Montessori Okulu'nun (URL-23, URL-24, URL-25, URL-26, URL-27) ortak alanları derslerin bu alanlarda da yapılabilmesine izin veren, çocukları dış mekânla daha yakın hale getiren ve onların doğa ile etkileşime girmelerini sağlayan canlı bir eğitim mekânı olarak görülmüştür. Sirkülasyon alanları yalnızca işlevler arasındaki bağlantıyı sağlayan mekânlar olarak değil aynı zamanda derslikleri tamamlayıcı buluşma mekânları olarak hizmet etmektedir. Sınıfların avludaki bahçeyle

olan doğrudan ilişkisi, sirkülasyon alanlarının üzeri örtülü fakat açık şekilde kurgulanması ve sınıfların mekan organizasyonu çocuklara özgürce hareket etme ve yapacakları faaliyetleri seçme özgürlüğü sunmaktadır (Tablo 12/ özgürlük). Yapının tek katlı olması ve mekânların bir daire etrafında örgütlenmiş olması yapının okunabilirliğini ve algılanabilirliğini arttırırken sınıflardaki donatıların ve materyallerin belirli bir düzen içerisinde yerleştirilmiş olması çocuklarda düzen kavramının yerleşmesine yardımcı olmaktadır (Tablo 12/düzen).

Tablo 12. Montessori Okulu

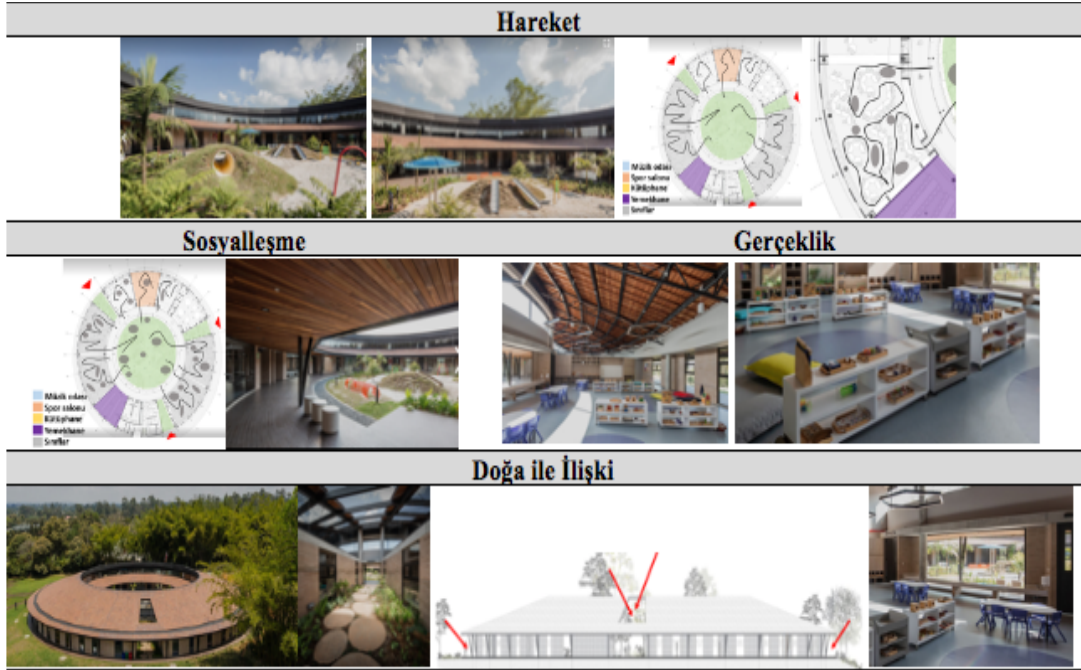




Okulun biçimlenmesiyle oluşturulan iç avlu çocuklara çeşitli oyun alanları sunarak onların hareket ihtiyacını desteklemektedir. Bunun yanı sıra sınıflar ve iç avlu arasındaki sürekli ve doğrudan ilişki çocuklara hareket ve dolaşım esnekliği sağlamaktadır (Tablo 13/hareket). Sınıfların esnek yapılanması, koridorun yarı-açık kurgulanması ve sınıfların doğrudan bahçeye açılıyor olması çocukların birbirleriyle etkileşime geçmesini sağlamakta dolayısıyla sosyalleşmelerine de yardımcı olmaktadır. Merkezi alan eğitim ve eğlence amaçlı kullanılarak çoklu aktivitelere imkân tanımaktadır (Tablo 13/sosyalleşme). Sınıflarda

bölücü eleman olarak da kullanılan açık dolaplar, masa, sandalye ve tezgâhlar çocukların antropometrik boyutlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Böylelikle çocukların somut yaşamı deneyimlemelerine katkı sağlanmıştır (Tablo 13/gerçeklik). Okulun doğa ile iç içe olan bir bölgede konumlanması, sınıflarda büyük cam pencereler ve yatay şerit pencerelere yer verilmesi ve yapının avluya geçiş bölgelerinin üzerinin açılması çocuklara doğayı gözleme imkânı sunmaktadır. Yapının temel görüntüsünü oluşturan ahşap malzeme kullanımı da doğanın bir sürekliliği olarak ele alınmıştır (Tablo 13/doğa ile ilişki).

Tablo 13. Montessori Okulu



#### 4. SONUÇ

Bu çalışma, eğitim felsefesi ile fiziksel mekânın karşılıklı etkileşimini alternatif bir eğitim modeli üzerinden değerlendiriyor oluşu ile geleneksel eğitim sistemimizin neden olduğu mekânsal düzenlemelere karşı sunulan bir öneri niteliği taşımaktadır. Alternatif eğitim metotlarından biri olan Montessori metodu çocuğu bir birey olarak kabul edışı, özgürlük anlayışı ve ikinci öğretmen olarak kabul ettiği mekân ile geleneksel eğitim metotlarından farklılaşmaktadır. Montessori, çocuğun doğasını ve kişilik özelliklerini dikkate alarak önerdiği bu eğitim metoduyla insan-çevre etkileşiminin başarılı bir örneğini inşa etmiştir. Metodu tanımlayan temel özellikler kavramlaştırılarak, bu kavramların mekân üzerindeki etkilerinin bir okumasının yapıldığı bu çalışmada eğitim metodunun mimariyi nasıl şekillendirebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Montessori okullarının, eğitimde sadece sınıfların kullanıldığı geleneksel okulların aksine çocukların ihtiyaçlarının önemsendiği, okulun her bir köşesinin eğitim amaçlı kullanıldığı, canlı, ilgi çekici ve davetkâr mekânlara sahip olduğu görülmüştür.

Çalışmada incelenen okullar kapsamında metodun özgürlük anlayışının; çocukları çalışmak istedikleri kişi, yöntem veya mekân

konusunda serbest bırakan koridor üzerindeki veya sınıflardaki çeşitli eylem alanlarıyla (Şekil 1a-1e), aynı anda farklı aktivitelere olanak veren, açık plan düzenindeki esnek sınıf/mekân organizasyonlarıyla (Şekil 1b-1d) ve iç ve dış mekân arasında kurulan doğrudan ilişkilerle (Şekil 1c) mekâna yansıtıldığı görülmüştür

Metodun düzen ilkesi, mekânları tanımlı hale getiren renk ve malzeme kullanımıyla (Şekil 2d), ortak alanların ve sınıfların plan düzlemindeki okunaklı konumlanışıyla (Şekil 2a), yapıların algılanabilirliğini sağlayan alçak kat yükseklikleriyle (Şekil 2c), sınıf organizasyonundaki bireysel veya grup çalışma alanlarının, ıslak hacimlerin veya depolama alanlarının yerleşimiyle (Şekil 2b) ve ortamın sade, düzenli ve estetik düzenlenmiş olmasıyla (Şekil 2e) mekâna yansıtılmıştır.

Montessori'nin çocuğun hareketini ve hareketli olmasını önemsemesi yarı-açık organize edilen veya çocukları farklı aktivitelere davet eden koridorlarla (Şekil 3d), sınıfların açık ve esnek planlamalarıyla (Şekil 3c), sınıf-koridor ilişkisi kurarak çocuklara dolaşım özgürlüğü sunan sürgülü kapılarla (Şekil 3a) ve bahçedeki ağaç, salıncak, kaydırak, kum havuzu, okuma platformu veya avlu gibi çeşitli oyun alanlarıyla (Şekil 3b-3e) yansıtılmıştır.



Şekil 1. Özgürlük kavramının mekâna yansımaları (a.De Eilanden Montessori Okulu, b.Marin Montessori Okulu, c.Fuji Anaokulu, d.Eky Montessori Okulu, e.Montessori Okulu)



Şekil 2. Düzen kavramının mekâna yansımaları (a.De Eilanden Montessori Okulu, b.Marin Montessori Okulu, c.Fuji Anaokulu, d.Eky Montessori Okulu, e.Montessori Okulu)

Farklı yaşları bir araya getirmeyi hedefleyen ve birbirlerine açılan sınıf kapıları (Şekil 4a), sınıf içerisinde birlikte çalışmaya izin veren esnek sınıf planlaması ve donatı düzenlemesi (Şekil 4b), doğrudan bahçeye erişim sağlayan sınıflar (Şekil 4e) ve ortak bir alan olarak kullanılan bahçe, amfi, kum havuzu veya çatı gibi alanlar (Şekil 4c- 4d) sosyalleşmeye olanak tanıyan mekânsal düzenlemelerdir

Çocukların boyutlarına uygun askılıklar (Şekil 5d), mutfak tezgâhları, dolaplar (Şekil 5e), sergileme alanları (Şekil 5a), kitaplıklar, lavabolar (Şekil 5c), masalar, sandalyeler, oturaklar ve bir takım materyaller (Şekil 5b) çocukların gerçek

yaşamı kendi boyutlarına uygun nesnelere deneyimlemelerini sağlayarak metodun gerçeklik ilkesine vurgu yapmaktadır.

Metodun doğaya verdiği önem ise, su ve yeşil öge gibi doğa parçalarıyla iç içe konumlanan veya doğanın tasarıma dâhil edildiği okul yapılarıyla (Şekil 6a), çatılarda yer alan ışık bacalarıyla (Şekil 6e), malzeme olarak kullanılan veya tasarıma dâhil edilen doğal materyallerle (Şekil 6c), dışarıyı gözlemlemeyi kolaylaştıran büyük, geniş ve şeffaf sınıf cepheleriyle (Şekil 6b), bahçeye aynı katta yer alan sınıf organizasyonlarıyla ve bahçeye açılan sınıf kapılarıyla (Şekil 6d) okunabilmektedir.



Şekil 3. Hareket kavramının mekâna yansımaları (a.De Eilanden Montessori Okulu, b.Marin Montessori Okulu, c.Fuji Anaokulu, d.Ekya Montessori Okulu, e.Montessori Okulu)



Şekil 4. Sosyalleşme kavramının mekâna yansımaları (a.De Eilanden Montessori Okulu, b.Marin Montessori Okulu, c.Fuji Anaokulu, d.Ekya Montessori Okulu, e.Montessori Okulu)



Şekil 5. Gerçeklik kavramının mekâna yansımaları (a.De Eilanden Montessori Okulu, b.Marin Montessori Okulu, c.Fuji Anaokulu, d.Ekya Montessori Okulu, e.Montessori Okulu)



Şekil 6. Doğa ile ilişki kavramının mekâna yansımaları (a. De Eilanden Montessori Okulu, b. Marin Montessori Okulu, c. Fuji Anaokulu, d. Ekyâ Montessori Okulu, e. Montessori Okulu)

Çalışmada aynı kavramların farklı mekânlara da yansiyabildiği, dolayısıyla çoklu okumaların yapılabileceği de görülmüştür. Örneğin; özgürlük kavramı çocuğun bir yetişkine ihtiyaç duymadan özgürce hareket etmesi, makul sınırlarda seçim ve hareket özgürlüğüne sahip olması anlamını taşımaktadır. Bu kavram incelenen okullarda; koridorlardaki ve sınıflardaki farklı çalışma alanları, iç ve dış mekânlar arasındaki süreklilik gibi bir takım düzenlemelerle mekâna yansımıştır. Oysa çocuğun erişmek istediği nesneye rahatlıkla ulaşabilmesi veya ona sunulan çevrede serbestçe hareket edebilmesi de özgürlük kavramına referans verebilmektedir. Fakat çalışmada elde edilen kavramlar arasında; çocuğun bir nesneye rahatlıkla ulaşması gerçek yaşamın onlara uygun boyutlarda sunulması anlamına gelen gerçeklik, serbestçe hareket edebilmesi ise çocuğun hareket ihtiyacını karşılayan düzenlemeler anlamına gelen hareket kavramlarıyla açıklanmıştır. Yani her bir kavram birbiriyle ilişkili gibi gözükse de gerçek anlamına en yakın kavramların ele alınmasına, dolayısıyla çalışmanın daha okunaklı hale gelmesine dikkat edilmiştir.

Özetlemek gerekirse; Montessori okullardaki her alanın öğrencilerin farklı aktivitelerde bulunabilecekleri ikinci bir sınıf niteliğinde düzenlendiği görülmüştür. Öğrenme eylemi yalnızca sınıflarda değil, koridorlarda, bahçelerde

ve okulun diğer tüm mekânlarında devam etmiş, tüm mekânlar kamusal bir ağ gibi birbirine bağlanmıştır. Bu yönleriyle Montessori okullarının, benimsediği temel eğitim anlayışı doğrultusunda mekânı biçimlendirdiği ve eğitim ilkelerinin sadece eğitim yöntemine değil eğitim ortamına da yansıtıldığı söylenebilir.

Her ne kadar söz konusu kavramlar Montessori okulları özelinde incelense de bugün bu kavramların mekânsal yansımalarına ve benzer mekânsal düzenlemelere nitelikli okul yapılarında da rastlamak mümkündür. Bu, Montessori'nin eğitim felsefesinin -yalnızca Montessori okullarına değil- diğer eğitim mekânlarına da yansımaya başladığının, çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkına varıldığının ve mekânın eğitimde önemli bir araç olarak kullanılmaya başladığını göstermektedir. Artık çocuk ve çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları önemsenmekte, mekân da bu ihtiyaçlara hizmet edecek biçimde evrilmektedir. Bu bağlamda geleneksel yaklaşımların sergilendiği günümüz eğitim yapıları da bir an önce değişmeye, dönüşmeye, bireyi ve bireyin ihtiyaçlarını eğitimin merkezine almaya muhtaçtır. Çünkü nerede öğrendiğimiz nasıl öğrendiğimizin göstergesidir.

## KAYNAKLAR

- Akdağ, B. (2006). *Alternatif Eğitim Tarihi. Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*, (6) 4-5.
- Arak, H. (2007). *Genç Werther'in Acıları ile Genç W'Nin Yeni Acıları Başlıklı Eserlerin İçerik Ve Biçim Açısından Karşılaştırılması. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 167-177.
- Bennett, T. (2001). *Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia. Italy, Early Research and Practice*, 3 (1), 2-9.
- Büyükaşkapu, S. (2012). *Montessori Yaklaşımı ve Okul Öncesinde Fen Eğitimi. TÜBAV Bilim Dergisi*, 5 (3), 19-25.
- De Jesus, R.D. (1987). *Design Guidelines for Montessori Schools, Center for Architecture and Urban Planning Research Books. Milwaukee: Book 1, p. 74.*
- Durakoğlu, A. (2010a). *Montessori Metodunda Okuma ve Yazma Eğitimi. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, Ocak, Şubat, Mart*, 91-104.
- Durakoğlu, A. (2010b). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Edwards, C. (2002). *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Early Childhood Research and Practice*, 4, 2-14.
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). *Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 287-305.
- Güney, A. Ve Al, S. (2012). *Effective Learning Environments in Relation to Different Learning Theories. Social and Behavioral Sciences*, (46), 2334-2336.
- Hainstock, E. G. (2013). *Teaching Montessori in the Home: The Pre-School Years. United States: Random House.*
- Hesapçioğlu, M. (2006). *Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama. Zil ve Teneffüs Dergisi*, (6), 32-33.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori Metodu: Özgür Çocuklar için Eğitim. (2. Baskı). İstanbul: Algi Yayın, ss. 71-72.*
- Lillard, P.P. (1973). *Montessori, A Modern Approach. New York: Schocken Books, p.159.*
- Martin, S.H. (2006). *The Classroom Environment and Children's Performance-Is There a Relationship. C. Spencer ve M, Blades (Ed.), Children and Their Environments içinde, Cambridge: Cambridge University Press.*
- Miller, R. (2006). *Alternatif Eğitim Tarihi. Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*, 4-5.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu. (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.*

- Montessori, M. (2015). *Emici Zihin. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.*
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun Keşfi. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.*
- Oberman, I. *Learning from Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498362.pdf>, (Erişim tarihi: 20.11.2019).
- Oğuz, V. ve Akyol, A.K. (2006). *Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 15 (1), 243-256.*
- O'Neil, D.E. (1997). *Classical Montessori: A Study of the Classical Rhetorical Canons in Early Montessori Writing Instruction. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ABD: Old Dominion University.*
- Oppenheimer, T. (1999). *Schooling the Imagination. Atlantic Monthly, 284 (3), 71-83.*
- Öngören, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Özdağ, S.A. (2014). *Montessori Yönteminin Eğitim Mekânlarına Yansımaları Üzerine Kavramsal Bir Analiz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.*
- Read, M.A. (1997). *Impact Of Space And Color In The Physical Environment on Children's Cooperative Behavior. Doctor of Philosophy. ABD: Oregon State University.*
- Ruenzel, D. (1997). *The Montessori Method. Teacher Magazine, 8 (7), 30-36.*
- Seldin, T. (2000). *Montessori Yöntemiyle Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir? İstanbul: Kaknüs Yayınları.*
- Şahin, İ. (2004). *Postmodern Çağ-Hümanist Eğitim. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi.*
- Şensoy, A. S. (2014) *Kişisel Fotoğraf Arşivi.*
- Tanner, C.K. (2008). *Effects of school design on student outcomes. Journal of Educational Administration, 47 (3), 381-399.*
- Temel, F. (1994). *Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı. Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 26 (47), 18-22.*
- Tice, T. (1994). *Alternative Schools. Education Digest, 60 (4) 44.*
- Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi. İstanbul: Tekağaç Eylül Yayınları.*
- Valentine, M. (1999). *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. Scotland: Scottish Consultative Council on the Curriculum.*
- Wohlwill, J.F. and van Vliet, W. (1985). *Habitats for Children: The Impacts of Density. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.*

## İnternet Kaynakları

- URL-1 <https://schoolwijzer.amsterdam.nl/nl/po/vestiging/montessorischool-de-eilanden> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-2 <https://zoom.nl/foto/architectuur/montessorischool-de-eilanden.698443.html> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-3 <https://scholenbouwprijs.nl/winnaar/de-eilanden/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-4 [https://www.miekemarx.com/?show=edu1&view=0080\\_0090](https://www.miekemarx.com/?show=edu1&view=0080_0090) (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-5 <https://docplayer.nl/59343782-Koninklijk-athenenum-koekelberg-bijkomende-vragen-16-februari-2010-ir-arch-alain-bossuyt.html> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-6 <https://eilanden.espritscholen.nl/home/de-eilanden/team/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-7 <https://www.marinij.com/2017/05/02/corte-madera-reviews-marin-montessori-renovation-plans/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-8 <https://axialengineers.com/portfolio/marin-montessori-school/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-9 <https://www.noodle.com/schools/ktF6a/marin-montessori-school#overview> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-10 <https://www.marinmontessori.org/programs> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-11 <http://yamamardesign.com/marin-montessori-school/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-12 <https://www.pfaulong.com/places-to-learn/marin-montessori-school/#> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-13 <http://www.michaelheacock.com/marin-montessori> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-14 <https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-15 <http://www.noticiasarquitectura.info/especiales/fuji-kindergarten.htm> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-16 <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2074069/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-17 <http://portfolios.pratt.edu/gallery/47682131/FUJI-KINDERGARTEN-by-Tezuka-Architects-Analysis> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-18 <https://ideas.ted.com/inside-the-worlds-best-kindergarten/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-19 <https://www.archdaily.com/589918/ekya-early-years-kanakapura-road-collectiveproject> (Erişim tarihi: 14.11.2019)

- URL-20 <http://www.ekyaschools.com/curriculum-2/ekya-early-years/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-21 <https://sites.ndtv.com/daawards/institutional-architecture-design-of-the-year-for-education-ekya-early-years/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-22 <https://www.mouthshut.com/product-reviews/Ekya-Early-Years-Bangalore-Photos-925729361> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-23 <https://archello.com/project/montessori-school> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-24 <https://www.archdaily.com/922324/montessori-school-estudio-transversal> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-25 <http://architectafrica.com/node/6804> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-26 <https://www.artchitectours.com/montessori-school-by-estudio-transversal/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- URL-27 <http://www.urbanica.ir/architech/2019/08/montessori-school-estudio-transversal/> (Erişim tarihi: 14.11.2019)