

37. Alternatif eğitim yaklaşımlarında kütüphane ve okul kütüphanesinin yeri: Montessori ve Reggio Emilia örneği

Ayşenur GÜNEŞ¹

Burak Savaş SARIÇOBAN²

APA: Güneş, A. & Sarıçoban, B. S. (2023). Alternatif eğitim yaklaşımlarında kütüphane ve okul kütüphanesinin yeri: Montessori ve Reggio Emilia örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 626-638. DOI: 10.29000/rumelide.1346227.

Öz

Kütüphane ve özellikle de okul kütüphaneleri eğitim unsurunun vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde geleneksel eğitim sistemi kapsamında eğitim veren kurumlarda okul kütüphaneleri henüz kendini geliştirememiş ve nitelikli hizmet sunma potansiyeline erişememiştir. Buna karşın alternatif eğitim yöntemleri uygulayan okullar bu yöntemlerin gereği olan uygulayarak, deneyerek ve kendi kendine öğrenme yaklaşımları ile eğitim hizmetini sunmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımları için ise kütüphanenin önemi yadsınmaz. Bu bağlamda düşünüldüğünde çalışmanın amacı alternatif eğitim yaklaşımları içerisinde kütüphane unsurunun ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktır. Ülkemizde en çok tercih edilen alternatif eğitim yaklaşımları içerisinde yer alan Montessori ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımları incelenecek; bu yaklaşımlarda araştırma, kendi kendine öğrenme boyutları irdelenerek kütüphanelerin bu yaklaşımlarda ki olmazsa olmaz olgusu tartışılacaktır. Çalışmanın üzerinde kurulduğu hipotez: "Alternatif eğitim modellerinde kütüphane, eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur". Hipotezin test etmek ve var olan durumu ortaya koymak adına betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamı; sözü geçen eğitim yaklaşımlarının tek tek ele alınarak, kütüphane ve araştırma unsurları değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, alternatif eğitim, eğitim yaklaşımları, kütüphane, okul kütüphanesi, Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı

The place of the library and the school library in alternative approaches to education: The case of Montessori and Reggio Emilia

Abstract

School libraries in educational institutions taught under the traditional education system have not yet developed and have not yet reached the potential to provide quality services. On the other hand, schools that use alternative education methods provide educational services by applying, trying out, and learning for themselves the approaches required for these methods. The importance of the library to these learning approaches is undeniable. With this in mind, the purpose of this study is to demonstrate the importance of the library in alternative educational approaches. The Montessori and Reggio Emilia educational approaches, which are among the most preferred alternative educational approaches in our country, are examined. In these approaches, the dimensions of research and self-learning are examined and the indispensable phenomenon of libraries in these approaches is

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Kastamonu, Türkiye), akbulutaysenur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8685-7712 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346227]

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Kastamonu, Türkiye), b.savas.saricoban@gmail.com ,ORCID ID: 0000-0003-0519-2980

discussed. In the hypothetical alternative educational models on which the study is based, the library is an indispensable element for the implementation of the educational approach. In order to test the hypothesis and show the existing situation, the descriptive method was used. The scope of the research: the library and the research elements were evaluated sequentially considering the above educational approaches.

Keywords: Education, alternative education, educational approaches, library, school library, Montessori approach, Reggio Emilia approach

1. Giriş

Çocuk ve çocuğa verilen değer eğitim kurumlarının biçimlenişini de etkilemiştir. İlk çağlardan başlayarak, çocuğa değer verilmeye başlandıkça eğitim kurumları ve sistemleri de buna bağlı olarak gelişme göstermiştir. 16. yüzyılda başlayan modernleşme ve sanayileşme sonrasında, toplumun çocuktan özellikle erkek çocuklarından beklentisi eğitim olarak sanayiye iş gücü olmasıdır (Neydim, 2003, s. 25). Bu noktada okul kavramı çocuk için aşılması gereken bir zorunluluk halini almıştır. Özellikle erkek çocuk, sanayinin gerektirdiği iş gücü için hazır olmaya çalışırken kız çocukları da okul dışında kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları öğrenmeye başlamıştır. Kız çocuklarından beklenen, ev işleri, yemek yapımı gibi konularda kendisini geliştirmesidir. Sanayi toplumlarında aile içerisinde herkesin kendine ait görevi bulunmaktadır; baba işe giderek evin geçimini sağlar, anne yemek yapar ve evin düzenini sağlar çocuklar da çalışabilecekleri yaşa kadar okula devam ederler. Sanayi toplumunda önemli olarak görülen iş gücünün aksine bilgi toplumunun ortaya çıkışı ile birlikte artık bilgi önemli olmaya başlamıştır. İleri sanayi toplumlarının geride kalmasına neden olan zekâ ekonomisi, bilgisayar teknolojileri, bilgi üretimi bu yeni çağda önem kazandı (Ünal, 2009, s. 124) ve ülkelerin hem gelişmişlik düzeylerini hem de mali olarak değer kazanmalarını sağladı. Toplumun sosyo-ekonomik yapısının değişmesi, yaşamın her alanını etkilediği gibi eğitim paradigmlarını da doğrudan etkilemiştir. Özellikle bilgi toplumunun ortaya çıkması, eğitim kurumlarından beklentilerin değişmesine yol açmış bu noktada alternatif eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

2. Alternatif eğitim yaklaşımları ve alternatif okullar

Sanayi toplumunda iş gücü oluşması temel amaç olduğundan eğitimin günümüzdeki kadar önemi yoktu. Önemli olan, çocuğun bir eğitim kurumunu bitirmesi ve iş gücüne yetecek kadar bilgi sahibi olması idi. Bu da ezberciliği ortaya çıkardı ve günü kurtarmak amaçlı ezber yapan bir nesil ortaya çıkmıştır. Bilgi toplumu ile birlikte eğitimde ezberciliğin bir anlam ifade etmediği anlaşılmış (çalık ve sezgin, 2005, s. 63) ve artık yeni eğitim yöntem ve tekniklerin uygulanmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda sanayi toplumu ve bilgi toplumu eğitim paradigmları karşılaştırılmıştır:

Tablo1: Eğitim Paradigmları Karşılaştırması

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen içerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Tabloda da görüldüğü üzere, sanayi toplumunda sınıflarda öğretmenin öğretici konumda yer aldığı öğrenme biçimine karşılık, bilgi toplumunda bireysel araştırmanın önem kazandığı ve öğretmenin öğretici konumundan çok rehber konumda olduğu eğitim yaklaşımı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim içeriklerine bakıldığında, ilk eğitim paradigmasında içeriğin çok sık değişmediğini hatta aynı bilgilerin ve aynı kitapların çok uzun süreler kullanıldığı bilinmektedir. Buna karşılık, bilgi toplumunda içeriğin sürekli güncellendiği, hızlı gelişen teknoloji ve bilim ışığında, okullarda okutulan derslerin içeriklerinin ve okul kitaplarının da hızlı bir şekilde güncellendiği görülmektedir.

Alternatif eğitim, mevcut eğitime karşıt olarak; Rousseau'nun doğacı yaklaşımı, Tolstoy'un İasnai Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia girişimi, Montessori yöntemi, özgür okul, ev okulu Sadbury Valley okulları, Paulo Freire girişimi ve Waldorf okulları gibi örnekleri ile ortaya çıkmıştır (Akdağ, 2017, s. 139).

Alternatif eğitim yaklaşımları geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, çağın gereklerine ayak uyduran eğitim anlayışlarını benimsemektedir. Modern okulların ortaya çıktığı, yaklaşık olarak iki yüzyıl öncesinde, J. H. Pastalozzi İsviçre'de, F. Froebel Almanya'da, A.B. Alcott Amerika Birleşik Devletleri'nde, eski eğitim anlayışını reddederek, gerçek ve araştırma özgürlüğünü içeren eğitim anlayışını savunmuşlardır (Miller, 1986, s. 7-8). Avrupa ve Amerika'da başlayan eğitimin değişimi, öğrencileri özgürleştirmekte ve eski anlayışın sorunlarını ortaya koyarak onlara çözüm getiren yaklaşım önermektedirler.

Eski okullara yönelik getirilen eleştiriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- (1) Ders saatlerinin parçalanması,
- (2) Öğretimin tekdüzeliği,
- (3) Sert programların uygulanması,
- (4) Sınavlar,
- (5) Öğrencileri hayata hazırlamaması,
- (6) Okulların hayattan kopuk olması,
- (7) Kitaba bağlılık (Hesapçıoğlu, 2004, s. 9).

Geleneksel eğitim yaklaşımının uygulandığı geleneksel okullarda çocuğun yaratıcı gücünü geliştirmesi, incelemede bulunması için rahatça hareket edebildiği bir alan bulunmaması çocuğun pasif kalmasına neden olmakta bu da sadece dinleme üzerine kurulu eğitim sistemini beraberinde getirmektedir (Dewey, 2010, s. 40). Bütün bu uygulamaları sorun olarak gören eğitim düşünürleri, çocuğun daha aktif olduğu, dinleyici rolünden çıkarak, araştıran, sorgulayan yaratıcı bireyler olmaları için farklı yaklaşımlar ortaya atmışlardır. Bu yaklaşımlar genel olarak alternatif okul ismiyle anılmaktadır.

Eğitim anlayışındaki sorunlar sebebiyle geliştirilen alternatif okul yaklaşımları Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerin başında hızlı bir şekilde artmıştır (Aydın, 2012, s. 35). ABD'de değişen bu anlayış ile birlikte alternatif eğitim kavramı farklı bakış açıları ile açıklanmıştır: Alternatif eğitimi ABD Oregon Eyalet yasaları: "Eğitim standartlarını başarmakta zayıf kalan ya da bu standartların

üzerinde performans gösteren öğrenciler için sunulan tüm eğitimsel alternatifler olarak tanımlarken” (Aydın, 2012); Aron (2005) ise “düzenli okul yaklaşımından politikaları, kuralları, eğitimsel tarafsızlığıyla, çalışanları ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarımıyla ayrılan, farklı bir çevre, kapsamlı bir eğitim ortamı” (Dündar, 2007) şeklinde açıklamıştır. İki ayrı açıklama karşılaştırıldığında ilkinde var olan eğitimin sisteminin başarısız ilan ettiği çocuklar için geliştirilen bir yaklaşım olduğu ön plana çıkmışken, ikinci açıklamada öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenen daha esnek ve kapsamlı bir sistemi işaret etmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımı ile ortaya çıkan alternatif okullar, eğitimde bireyselleşmeyi, demokratik yapıyı esas almakla birlikte her sistemin ve okulun eğitime yaklaşımı ve hedefleri öğrenci kitlelerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015, s. 71).

2.1. Montessori eğitim yaklaşımı

Montessori okulları, ülkemizde de yaygın olarak okul öncesinde uygulanan ve son yıllarda moda olmuş bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak bireysel farklılıklara ve çevre ile öğrenme stratejisine dayanmaktadır. Dr. Maria Montessori bu yaklaşımı çocukların doğal öğrenme eğilimine dayandırarak çoklu yaş grupları (0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-14) için geliştirmiş ve bu yaklaşımı “hazırlanmış çevreler” kavramı ile açıklamıştır (Aydın, 2012, s. 57). Ülkemizde Montessori anlayışıyla hizmet veren kurumların büyük çoğunluğunu okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Ancak eğitim felsefesine ve yurtdışı uygulamalara bakıldığında, ilkökul, orta okul ve lise kademelerinde bu yaklaşımla eğitim verildiği görülmektedir.

Montessori okullarında, öğrenme ortamları oluşturulurken, çocuğun içinde bulunduğu yaş grubunun doğal eğilimleri dikkate alınır ve çocukların gelişimi için öğrenme materyalleri yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun materyaller tercih edilir (Seldin ve Epstein, 2003, s. 14).

Montessori yaklaşımının mimarı Maria Montessori, çocuklarda emici zihin tipinin olduğunu yani çocukların kendi zihin kaslarını yarattıklarını, zihinlerinin bizlerden yani yetişkin zihinlerinden çok farklı çalıştığını açıklamaktadır. Emici zihin ile çocukların sadece ezberci sistemler öğrenmelerinin kalıcı olmadığı hatta öğrenemediği, gerçek hayatta öğrendiklerini deneyimlemesi, çocuğun doğası gereği bu bilgileri öğrenmesi ve hayatı boyunca farkında olmadan kullanması anlamına gelmektedir. Var olan farklı zihin biçimi ile birlikte bilinçli olarak hatırlamadığı ancak hayatına sabitlediği bir resim olarak görülür (Umurhan, 2021, s. 17).

Çocuğa yaşadığı dünya ve çevre düzeni bu yaklaşımda uygulayarak ve deneyimleyerek öğretilir. Okul Öncesi bir çocuğa ellerin yıkanması anlatıldıktan sonra sınıflarında bulunan lavabolarda bu uygulamayı yerine getirir ve hayatlarının bir parçasıymış gibi devam ederler. Ya da çocuğa uygun olarak tasarlanan eğitim alanlarında çocuklar kendi istedikleri materyalleri almayı ya da kullandıkları materyalleri yerine koymayı bu sınıf ortamında öğrenir. Çocuğun bu mesajı ve kuralı deneyimleyerek zihninde yer edinmesini sağlar.

Geleneksel eğitim yöntemlerinden birçok yönüyle ayrılmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda geleneksel eğitim ve Montessori yaklaşımı verilmiştir:

Tablo 2: Montessori Eğitimi ve Geleneksel Eğitim Karşılaştırması

Montessori Eğitim Yaklaşımı	Geleneksel Eğitim Yaklaşımı
Çocuk Merkezli	Öğretmen Merkezli
Öğretmen Rehber Konumunda	Öğretmen Öğretici Konumda
Çocuklar Özgür ve Bağımsız	Çocuklar Öğretmene Bağımlı
Yetişkinlerden Bağımsız Bir Şekilde Kendi Hatasını Fark Eder ve Düzeltilebilir	Çocuklar Öğretmenin Değerlendirmesini ve Hatasını Göstermesini Bekler
Öğretmen Çocukla Birlikte Keşfeder ve Öğrenir, Onların Kendi Kendine Öğrenmelerine Rehberlik Eder	Öğretmen Her Şeyi Bilen Konumdadır
Sınıfta Özgürce ve Bireysel Olarak Hareket Edebilir	Çocuklar Sessizce Sıralarında Oturup Öğretmenlerini Dinlerler
Çocukların Erişebileceği ve Rahatlıkla Kullanabileceği Dolaplar ve Çekmeceler Bulunur	Öğretmen Masası ve Dolaplar Çocukların Rahatlıkla Kullanabileceği Düzendeki Değildir
Çocuğun Hızı Eğitimin Hızını Belirler	Müfredat Çocuğa Kazandırılması Gereken Hedefler Üzerine Odaklanır
Bireysellik Ön Planda	Toplu Eğitim Ön Planda
Sınırlama Yoktur, Çocuk Kendi Seçtiği Materyal ile Süre Kısıtlaması Olmadan Çalışır	Öğretmen Belirlenen Günlük Planın Dışına Çıkamaz
Öğretmenlerin Çocuğun Her Alandaki Davranışları Gözlemlenmesi Sonucu Çocuk Bir Bütün Olarak Kabul Edilerek Değerlendirilir	Çocuğun Gelişimi Notlar ve Karne ile Belirlenir

Gerek sınıf düzeni, ders işleme ve değerlendirme yöntemleri, gerekse öğretmenin rolüne bakıldığında geleneksel eğitimden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımında toplu sınıf düzeni hakimken, Montessori yaklaşımında bireysellik ön plandadır, her çocuk kendi içerisinde değerlendirilmekte ve her çocuğa özgü eğitim verilmektedir.

Montessori okullarının bağlı oldukları denetimi ve tescili veren uluslararası kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan birisi olan Uluslararası Montessori Derneği (AMI) Montessori standartlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Öğretmenler, AMI derneği tarafından verilen eğitimlere katılıp başarılı olarak diploma almış olmalıdır,
- Her üç yılda bir dernek tarafından konsültasyon ziyaretleri yapılır,
- Montessori okullarında karışık yaş grupları uygulanmalıdır,
- Sınıftaki öğrenci sayısı 28-35 arasında olmalıdır (Daha büyük yaş gruplarında bu sayı 10-12 arasındadır),
- Haftanın 5 günü sabahları aralıksız olarak çalışma halkaları uygulaması yapılmalıdır,
- Okul günleri hafta içi 5 gündür,
- Bir sınıfta öğretim amaçlı bir öğretmen, bir de yardımcısı olmalıdır (Dündar, 2007, s. 190).

AMI, Montessori okullarının eğitim programlarını ise şu standartlar bağlamında incelemektedir:

- (1) Hedef ve felsefe: Okulun hedefleri Montessori felsefesi doğrultusunda çocuğun tüm potansiyellerinin gelişimine odaklanmalıdır,
- (2) Politika: Okul politikası direkt olarak sınıf yaşam kalitesini etkilemeye yönelik AMS profesyonel topluluğu tarafından belirlenmiş içerikleri temel almalıdır. Bu içerikler sınıf mevcutları, öğrenci-öğretmen oranları, yeni öğrencilerin oryantasyonu, disiplin stratejileri, ders zaman çizelgeleri, öğrenci dosyalarının takibi, bireysel ve grup plânları, derslerde kullanılan materyaller ve öğretmen grup yapımı materyalleri içerir,
- (3) Kalifikasyon: tüm öğretim elemanları, görev alanlarına hazırlayıcı ve kalifiye olmuş program eğitimlerine ve diplomalarına sahip olmak zorundadır. Aynı eğitim koşulu, farklı dereceleri içerecek boyutta asistan öğretmen için de geçerlidir,
- (4) Kaynak materyaller,
- (5) Profesyonel gelişim,
- (6) Yardımcı programlar,
- (7) Programların plânlanması ve uygulama (Dündar, 2007, s. 191).

2.2. Reggio Emilia eğitim yaklaşımı

Alternatif eğitim yaklaşımlarından, en çok tercih edilen bir diğeri de Reggio Emilia yaklaşımıdır. Bu yaklaşım İkinci Dünya savaşının hemen ardından Loris Malaguzzi tarafından ortaya çıkmıştır. Savaşın hemen ardından İtalya'da küçük bir kasabada aileler savaşın izlerini silebilmek ve çocuklarının günlük hayata bir an önce dönüp eğitimlerini devam ettirebilmeleri adına hızlıca okul inşa etme çabasına girmeleri, Malaguzzi'nin dikkatini çeker ve ailelere eğitimci olarak destek olabileceğini dile getirerek onlarla birlikte eğitimi hızlıca başlatmaları sonucu Malaguzzi kendi yaklaşımları ile eğitim sistemini kurar (Pekdoğan, 2012, s. 238).

Reggio Emilia yaklaşımı birçok eğitim bilimciden (Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi) esinlenerek ortaya çıkmıştır (Aslan, 2005, s.77). Malaguzzi, esinlendiği eğitim bilimcide eksik bulduğu noktaları diğeri diğeri eğitim bilimcinin yaklaşımı ile tamamlamıştır. Bu şekilde bakıldığında kendi yaklaşımı ile alternatif yeni ve farklı bir sistem ortaya koyduğu söylenebilir.

Malaguzzi, çocukların doğumdan itibaren, sosyal, zekâ dolu ve meraklı olduğunu savunduğu çocukların, ilişkisel temelli eğitim alması gerektiğini savunmaktadır (Dündar, 2007, s. 129). Bu bağlamda bakıldığında çocukların yaşadığı çevre ile ilişki kurması öğrenme ve eğitim süreçlerini hızlandıracak bununla birlikte hayata daha kolay bir şekilde adapte olacaktır. Bunun dışında, bu yaklaşımda çocukların yaratıcı düşünceleri ve kendi kendini motive eden kaşifler olarak yetiştirilmesi sağlanmaktadır (Saraç, 2019, s. 6). Bu eğitim yaklaşımında çocukların kendi kendilerine öğrenme konusunda gelişim sağlamaları ve yaşam boyu öğrenme süreci göz önüne alındığında çocuklar için en büyük katkının bu yönde olacağı söylenebilir. Ayrıca çocukların yaratıcılıklarından bir şey kaybetmeden aksine yaratıcı yönlerini destekleyecek unsurlar ile eğitimin desteklenmesi geleneksel eğitim yaklaşımı düşünüldüğünde son derece önemlidir. Geleneksel eğitimin çocuklara yönelik olumsuz etkilerini şu şekilde açıklanmıştır:

“Çocukluk insanın kalesidir. Bu kaleyi özgüven, ifade özgürlüğü, değerlilik hissi, özerklik, içsel motivasyon gibi güçlü temeller üzerine kurmak zorundayız. Malaguzzi'nin deyimiyle, 100 ifade dilinden 99'u elinden alınmış; yani üretmeyen, sorgulamayan, öğrenme merakını kaybetmiş nesilleri eleştirmeye devam etmekten öteye geçemeyiz” (Saraç, 2019, s. 6).

Saraç tarafından dile getirilen ve Malaguzzi'nin çocukların 100 ifade dili yaklaşımı düşünüldüğünde geleneksel eğitim yaklaşımlarının ezberciliğe odaklandığı, çocukların aktif olmadığı sadece dinleyici konumunda olduğu ve yaratıcı, farklı düşünen çocukların sınıf ortamında uyumsuz ve söz dinlemez olarak etiketlenmesi sonucu çocuklar bu yönlerini ister istemez köreltmek durumunda kalmaktadırlar. Malaguzzi çocukların 100 ifade dili ile çocukların farklı olduğunu ve kalıplara konulamayacağını bu sebeple sınırların kaldırılması gerektiği mesajını veren ve çocuğa bakış açısını içeren şu şiir ile açıklamıştır:

<i>Bir çocuk 100'den ibarettir.</i>	<i>(ve yüzlerce yüzlerce dahası)</i>
<i>Bir çocuğun 100 lisani,</i>	<i>ama 99'unu çalıyorlar.</i>
<i>100 eli,</i>	<i>Okul ve bu kültür,</i>
<i>100 fikri,</i>	<i>kafayla vücudu ayırıyor.</i>
<i>100 düşünme şekli,</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>oynama şekli ve konuşma şekli vardır.</i>	<i>elleri olmadan düşünmesini,</i>
<i>100 her zaman 100...</i>	<i>kafası olmadan yapmasını,</i>
<i>dinleme şekli,</i>	<i>zevk almadan anlamasını,</i>
<i>sevme şeklidir;</i>	<i>sadece yılbaşlarında ve bayramlarda</i>
<i>şarki söylemek ve anlamak için,</i>	<i>sevip şükretmesini söylüyorlar.</i>
<i>keşfetmek için...</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>100 zevk,</i>	<i>zaten orada olan bir dünyayı keşfetmesini</i>
<i>100 dünya</i>	<i>söylüyorlar</i>
<i>icat etmek için,</i>	<i>ve geri kalan 99unu çalıyorlar.</i>
<i>hayali kurulacak 100 dünya.</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>Bir çocuğun 100 lisani vardır;</i>	<i>iş ve oyunun,</i>
<i>bilim ve hayal etmenin,</i>	<i>gerçek ve fantezinin,</i>
<i>yerin ve göğün,</i>	<i>100'ün orada olmadığını söylüyorlar.</i>
<i>sebeb ve rüyanın</i>	<i>Çocuk onlara:</i>
<i>birbirine ait olmadığını söylüyorlar.</i>	<i>İmkansız, 100 işte orada! Diyor.</i>

Ve onlar çocuğa

(Loris Malaguzzi)

Şiirde de görüleceği üzere okulun, kalıpların ve sınırların aslında çocukta var olan bu farklılığı ortadan kaldırdığını dile getirmektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü Reggio Emilia okullarının ileri derecede yapılandırılmadığı görülmektedir. Program, proje üzerine kurulmakla birlikte sürekli araştırma üzerine kurulu bir şekilde ilerlemektedir (Aslan, 2005, s.81). Bunun dışında Reggio Emilia okullarında laboratuvar, stüdyo ve atölyeler önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sanat malzemeleri ile dolu olan atelier ismi verilen sanat odaları ve atelierista adı verilen grafik sanatı uzmanlarının bulunduğu yerler önem arz etmektedir (Dündar, 2007, s.131). Reggio Emilia eğitim yaklaşımı uygulamaya, denemeye, yaratıcılıklarını canlandırmaya, araştırmaya ve keşfetmeye ağırlık veren bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı uygulayacak okullarda mekân ve çocukların gelişimlerini destekleyecek alanlar önemlidir.

Tablo 3: Reggio Emilia ve Geleneksel Eğitim Karşılaştırması

Reggio Emilia Yaklaşımı	Geleneksel Eğitim Sistemi
Tüm Çocuklar Özeldir ve Farklıdır. Çocuğun 100 Dili Vardır, Her Biri Kendini Farklı Şekilde İfade Eder.	Çoğunluğa Göre Hareket Edilir
Çocuklar Davranışlarından Sorumludur, Kısıtlama ve Disipline Etme Yoktur	Eğitimci, Çocuğu Disipline Eder, Kurallar ve Ceza Vardır
Proje Tabanlı Bu Yaklaşımda Sınıflar Karmadır, Yaş Grubuna Göre Ayrılmaz. Çocuklar Kendi Programlarını Oluşturur.	Her Yaş Grubu Ayrı Sınıflarda Eğitim Görür. Belirlenen Bir Program Vardır, Bu Programın Dışına Çıkmaz
Çocuklar Aktif Olarak Eğitime Katılır. Her Çocuk İsteğine Bağlı, Bireysel Şekilde Ya Da Grup Halinde Çalışıp Kendini İfade Eder.	Çocuklar Pasiftir. Öğretmenler Dersi Anlatır, Eğer İsterse Öğrenciyi Dahil Eder.
Çocuklar Kendi Programlarına, Öğrenme Hızlarına Göre Hareket Eder. Keşif ve Deney Yaparlar.	Öğretmen Çocuğa Programa Göre, Öğrenmesi Gereken Şeyleri Anlatır. Ezber Yapmak Programın Bir Parçasıdır.
Öğrenci Eğitimin Merkezindedir. Eğitim Aileyle İş Birliği İçindedir.	Öğretmen Sınıfın Merkezindedir. Aileler İsterse Eğitimde Rol Alır.
Öğrencinin Yeteneğine Bağlı, Teknoloji ile Desteklenebilir, Sosyal ve Diğer Etkileşimlere Uygundur.	Okuma, Yazma Aritmetik ve Mantıksal Düşünmeye Dayalıdır.
Öğrencilerin, Kişisel Özellikleri ve İhtiyaçları Göz Önünde Bulundurulur.	Kişisellik Yoktur.
Donatı Seçimleri ve Sınıf Düzenlemeleri Esnekler.	Eğitim- Öğretim Ortamlarının Mekânsal Düzenlemesi Yetersizdir.
Okullar Reggio Emilia Felsefesinin Gerektirdiği Gibi Planlanmıştır.	Okul Binası ve Araç Gereçlerinin Düzeni Özensiz ve Standarttır.

3. Eğitim yaklaşımları ve okul kütüphaneleri

Eğitim kavramının kullanıldığı, öğretimin ve araştırmanın var olduğu her durumda ve yerde kütüphane olgusunda da söz edilmelidir. Kütüphaneler araştırma ve geliştirme konusunda olduğu kadar son yıllarda; yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı, deneyerek ve uygulayarak öğrenmenin de merkezi konumuna

gelmişlerdir. Konu bağlamında ilgili olması sebebiyle okul kütüphanelerine bu kısımda detaylı bir şekilde yer verilecektir.

Okul kütüphanelerinin tanımları ve amaçları incelendiğinde, okullarda bulunması zorunlu alanları olarak tanımlayabiliriz. Soysal (Soysal, 1969, s.127) tarafından yapılan tanım tam anlamıyla bu konuyu açıklamaktadır: “Eğitim programlarını destekleyen ve zenginleştiren her türlü kaynağı ortak kullanılan merkezi bir şekilde organize edilmiş kütüphanedir”.

Kütüphanecilik alanında otorite bir sözlük olan Harrod's Librarians' Glossary and Reference Book tarafından okul kütüphaneleri şu şekilde açıklanmıştır: “Öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımı için okullarda oluşturulmuş, kitaplardan ve diğer materyallerin (elektronik kaynaklar, bilgisayarlar...) bulunduğu, profesyonel kütüphaneci, öğretmen ve öğretmen-kütüphaneci sorumluluğunda olan merkezlerdir (Prytherch, 2005, s. 618).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında okul kütüphanelerinin sadece kitap deposu olarak görülmesi değil, yer alan etkinliklerle, kitap dışındaki diğer materyaller ile öğrenciler için eğlenmenin, öğrenmenin ve kütüphane kullanma alışkanlığını edinmenin merkezi olarak okullarda bulunması gerekliliği göz önüne çıkmaktadır.

Bunların dışında öğrenciler açısından fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmanın merkezi olarak da görülmelidir. Okul çağındaki bir çocuğun, kütüphaneleri tanıyabilmesi, kullanabilmesi sadece ailelerinin bu konuda ilgili ve bilgisi olması; ayrıca onları kütüphaneye götürmesi ile mümkündür. Ancak her okulda bulunan nitelikli kütüphaneler ile ailelere gereksinim kalmadan çocuk kendi olanakları ile kütüphanelerin varlığından haberdar olarak keşfedecektir. Burada öğretmen yönlendirmesi varsa kütüphaneci desteği ile kütüphaneleri etkili ve verimli kullanabilen, araştırma yapmayı bilen bir kütüphane kullanıcı bir birey haline gelecektir.

2012 PISA sonuçlarında yer alan evlerde bulunan kitap sayılarına ilişkin grafik incelendiğinde 11-25 kitap aralığının en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir.

Şekil 1: PISA Sonuçlarına göre evlerde kitap bulunma durumları



(İleri, 2017, s. 260).

2019 yılında yapılan bir diğeri araştırma sonucuna ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 18: Ailelerin kitap okuma sıklıklarına verdikleri yanıtlar

Soru	Cevap	F	%
Kendiniz kitap okur musunuz?	Evet	197	67,5
	Hayır	95	32,5
Ne sıklıkta kendiniz kitap okursunuz?	Haftada bir kitap	21	7,2
	2-3 haftada bir kitap	35	12
	Ayda bir kitap	65	22,3
	İki-üç ayda bir kitap	50	17,1
	Altı ayda bir kitap	26	8,6
	Kitap okumuyorum	95	32,5
Evde sizin ve eşinizin kaç tane kitabı var?	0-5	96	32,9
	6-10	51	17,5
	11-15	24	8,2
	16-20	24	8,2
	20'den fazla	88	30,1
	Cevap yok	9	3,1

(Tezel, Çiftçi ve Uyanık, 2019, s.746).

Tabloda ailelerin ne kadar sıklıkla kitap okuduğı sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında, %32,5'inin kitap okumadığı, en sık okuyanların ise %7,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca evlerde bulunan kitap sayıları incelendiğinde sadece %30 oranında 20'den fazla kitap olduğu, 0-5 kitap sayısının %32,9 olduğu yani büyük oranda evlerde az sayıda kitap olduğu söylenebilir.

Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, evlerde büyük oranda kitap olmadığı ve ailelerde okuma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda çocukların, kitaba ulaşması sorun olmaktadır. Özellikle araştırma, kendini geliştirme, boş zamanlarını değerlendirme gibi konularda çocuklar yetersiz kaynak erişimi sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

Hangi eğitim yaklaşımı ya da yöntemi uygulanırsa uygulansın, eğitim kurumları içerisinde kütüphanelerin yeri çok önemlidir. Çocukluktan başlayarak kütüphane kullanma alışkanlığının oluşabilmesi ve kütüphanelerin bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olabilmesinin ön koşulu okul sıralarında kütüphaneyi yaşamlarının bir parçası yapmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek adına kütüphanelerin, çocukların en fazla zaman geçirdiği okullarda varlığının ve sürekli göz önünde olmasının önemi yadsınamaz.

Ayrıca kütüphaneler, eğitimin gereksinim duyduğu bilgiyi sağlayan, düzenleyen ve sunan bir kurum olmakla birlikte; eğitimin amaç, görev ve işlevlerinin gerçekleştirilmesi için kütüphane kurumuna organik bir gereksinimi bulunmaktadır (Yılmaz, 2004, s.81). Eğitimin yapısı içerisinde bilgi ve bilgi erişim yer aldığından doğal olarak bilgiye erişimi sağlayan kütüphane kurumuna öncelikli olarak gereksinim duymaktadır.

Özellikle alternatif eğitim yaklaşımları göz önüne alındığında, kütüphaneler daha büyük önem taşımaktadır. Alternatif eğitim olarak tanımlanan eğitim yaklaşımı; bireye özgülük ve her bireye ayrı yaklaşımı ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her bireye uygun düzey ve çeşitlilikte bilgi kaynağı gereksinimi de ortaya çıktığından; kütüphane de bu gereksinimi karşılama işlevini yerine getirmektedir (Yılmaz, 2004, s. 58). Bu noktada ise nitelikli eğitim vermek üzere ortaya çıkan alternatif yaklaşımların başlıca merkezlerinin kütüphaneler olması gerekmektedir.

Okulların başarı elde edebilmesinin yolu nitelikli kütüphaneler açarak hizmete sunmalarından geçmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitimde nitelik arttıkça, bireylerin kütüphane kullanım düzeylerinin de arttığı, aynı şekilde kütüphane kullanım düzeylerinin artması ile eğitimin niteliğinin arttığı ortaya konulmuştur (akt. Yılmaz, 2004, s. 59; Von House, 1983; Zweizig ve Derwin 1977). Bu bilgiler ışığında başarılı okullar incelendiğinde büyük çoğunluğunun nitelikli kütüphanelere sahip olduğu ve tam zamanlı kütüphaneci bulundurduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan Montessori ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarında, hem ülkemizde en çok tercih edilen yaklaşımlar olması sebebiyle hem de içeriğinde araştırma, kendi kendine öğrenme gibi unsurları barındırdığından tercih edilmiştir.

Montessori yaklaşımının temelinde gerçek dünya ile temas çocukların eğitiminde ön planda tutulmaktadır. Sınıflarda bulunan çocuklara uygun küçültülmüş gerçek dünya nesnelere (buzdolabı, lavabo vb.) bulunmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında, çocukların gerçek dünyada araştıran (araştırmayı bilen), okuyan, kütüphane kullanmayı bilen, bilgi kaynaklarını tanyan ve etkin şekilde kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi adına Montessori eğitimi kapsamında kütüphane konusu önemli bir unsur olarak üzerinde durulması gerekmektedir. Okul kütüphanelerin genel olarak yararları ile birlikte Montessori eğitiminin yararları bir bütün şeklinde düşünüldüğünde, çocukların kaçınılmaz olarak okul kütüphaneleri hatta sınıf kitaplıkları ile bir arada bulunmasının gerekliliği göz önüne çıkmaktadır.

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı Reggio Emilia’da ise temel prensip çocukların araştırması, üretmesi, hipotez test etmesi gibi aşamalara dayanmaktadır. Bu noktada Reggio Emilia yaklaşımı uygulayan okullarda kütüphane gereksinimden ötürü bir zorunluluk halini göstermektedir. Ayrıca okul kütüphanelerinin nitelikli hizmet verebilmesi adına kütüphaneden sorumlu, onları araştırma ve bilgi kaynakları konusunda yönlendirecek kütüphane öğretmeni/ kütüphaneci gibi unvanlarla anılan kişilerin olması hem araştırmayı hem de bilgi kaynaklarını daha etkili kullanmayı öğrenmelerini sağlayacaktır.

Her iki eğitim yaklaşımını uygulayan okulların büyük çoğunluğunda kütüphane olmasa da kitaplık yer almakla birlikte bu yaklaşımın gereklilikleri arasında kütüphane kavramı özellikle üzerinde durulan nokta olmamıştır. Bu da kütüphanelerin okul kurucularının, yöneticilerinin ya da öğretmenlerin tamamen kendi çaba ve inisiyatifleri ile oluşturulduğunu göstermektedir.

Her iki eğitim yaklaşımı da ortak yönleri açısından dört başlık altında kütüphane gereksinimlerine göre aşağıdaki tabloda değerlendirilmiştir:

Yaklaşım	Araştırma	Okuma	Bireysellik	Eğitim ortamı
Montessori	Deneyerek ve Kendi Kendine Öğrenme İçin	Kendisine Ait Ortamda, Kendisine Uygun Kitaplarla İsteddiği Zaman Buluşabilmesi	Kendi Öğrenme Durumuna Yönelik Bilgi Kaynağı	Çocuklara Uygun Mobilyalar ile Oluşturulmuş, Eğlenceli ve Kendi Ulaşabildiği Kitaplar
Reggio Emilia	Araştırma ve Öğrenme Temel Prensibi	Kendi İstekleri Doğrultusunda Özgürce İsteddiği Zaman Okuyabilmesi		

Tabloya bakıldığında çocukların kendi kendine öğrenme ve deneyerek öğrenmeleri için her iki yaklaşımda da kütüphane olmazsa olmaz bir unsur olarak yerini almalıdır. Ayrıca bireysellik başlığı altında bakıldığında çocukların kendi öğrenme durumları, bireysel ilgi alanları ve öğrenme şekillerine bağlı olarak öğgür bir şekilde istediği bilgi kaynağına erişimi gereklidir. Bunlar dışında okuma konusunda da çocuklar öğgür olarak rahat bir şekilde kendisine uygun kitaplarla buluşabilmeli ve eğitim yaklaşımları temelinde vurgulanan öğgür ve rahat ortamda istedikleri şekilde kitaplarını seçerek istedikleri şekilde okuyabilmelidir. Bunlar dışında çocuğa uygun malzemelerle oluşturulmuş kitaplıklar eğitim yaklaşımı temelinde gerekli olan ve bilgi kaynakları ile donatılmış kütüphaneler eğitim müfredatının etkin bir şekilde uygulanması için bir zorunluluktur. Bütün bu prensipler incelendiğinde araştırmanın üzerine kurulduğu hipotez “Alternatif eğitim modellerinde kütüphane, eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur” doğrulanmıştır. Bu bağlamda bakıldığında alternatif eğitim yaklaşımlarının nitelikli olarak sunulabilmesi ve çocukların araştırma, kendi kendine öğrenme gibi becerileri kazanabilmeleri adına kütüphane önemli bir rol oynamaktadır.

4. Sonuç

Ailede başlayıp okul süreci ile devam eden eğitim süreci, bir çocuğun gelişimi konusunda en önemli kararların alındığı süreçtir. Bütün aileler çocukları için en iyi eğitimi tercih etmek adına, özellikle son yıllarda geleneksel eğitimin dışında kalan alternatif eğitim sistemlerini uygulayan okullara yönelmektedir. Bu kapsamda sadece okulum müfredatı, eğitim ortamı ve öğretmenlerin deneyimi incelenmektedir. Bu noktada asıl üzerinde durulması gereken konu, eğitim müfredatının etkin şekilde uygulanabilmesi, özellikle kendi kendine öğrenmeyi öğrenmiş, araştırma yapmayı bilen bireylerin yetişmesi kütüphane olgusu ile mümkün olmaktadır. Gerek okul yönetici ve kurucularının gerek öğretmenlerin gerekse velilerin üzerinde durmadığı kütüphane konusu, yaklaşımlar incelendiğinde olmazsa olmaz olarak gözükmemektedir. Çalışma kapsamında incelenen Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları da aynı şekilde kütüphane kavramının ele alınmadığı ve zorunluluk olarak görölmediği yaklaşımlardır. Burada üzerinde durulması gereken nokta, hangi eğitim yaklaşımı uygulanırsa uygulansın kütüphanesiz bir eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin olmayacağıdır. Ancak özellikle bu iki alternatif eğitim yaklaşımları özünde araştırmayı ve kendi kendine öğrenmeyi desteklediğinden bu yaklaşımlar için kütüphane kaçınılmaz bir noktadır.

Kaynakça

- Akdağ, B. (2017). Alternatif Eğitim Modelleri. Alternatif Eğitim Dergisi, 2(6), 138-158.
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 75-84.
- Aydın, İ. (2012). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4370/59768>
- Cizdan, G. (2021). Gelenekselden Montessori'ye. Alternatif Eğitim Dergisi, 6(14), 11-15.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 55-66.
- Dewey, J. (2010). Okul ve Toplum (çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dündar, S. (2007). Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hesapçioğlu M. (2004). "Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları". *Yaşadıkça Eğitim*. (82), 9.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- İleri, A. (2017). *Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri Raporu 2017/Okul Kütüphanecileri Derneği. Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). *Alternatif Eğitim ve Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi: "Waldorf Okulları Örneği"*. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 5-25.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. & Alav, Ö. (2015). *Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri*, *Eğitim ve Toplum*, 40(179), 69-87.
- Miller R. (1986). "Alternative Schools In Early America". *Skole: The Journal of Alternative Education*. Volume II, Albany New York, s. 7-8.
- Nasin, G. D. (2019). *Alternatif eğitim yaklaşımlarının yeni nesil öğrenme ortamlarına yansıması: Reggio Emilia okulları örneği (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü)*.
- Neydim, N. (2003). "Çocuk Edebiyatı." İstanbul: Bu Yayınevi.
- Pekdoğan S. (2012). *Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 237-246.
- Prytherch, R. J. (2005). *Harrod's Librarians Glossary and Reference Book: A Dictionary Of Over 10.200 Terms, Organizations, Projects, and Acronyms in The Areas of Information Management, Library Science, Publishing and Archive Management*. [Elektronik Sürüm]. Burlington: Ashgate.
- Saraç, A. Ü. (2019). *Bir Deneyim Olarak Reggio Emilia Yolculuğu*. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 4(11), 5-9
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *An Education For Life*. Beltsville, Maryland: The Montessori Foundation.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş Eğitim ve Türkiye'de Okul Kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Tezel, M., Çiftçi, H. A., & Uyanık, G. (2019). *Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- Umurhan, E. K. (2021). *Montessori Eğitim Felsefesi*. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 6(14), 15-21.
- Ünal, Y. (2009). *Bilgi Toplumunun Tarihçesi*. *Tarih Okulu Dergisi*, 2009 (V), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usakjhs/issue/13546/164068>
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye'de Eğitim Politikası ve Kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.