



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ALTERNATİF YAKLAŞIM:
ORMAN OKULLARINDA ÖĞRETMEN, VELİ VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KOYUNCU

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Ankara, 2019

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ALTERNATİF YAKLAŞIM:
ORMAN OKULLARINDA ÖĞRETMEN, VELİ VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KOYUNCU

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Ankara, 2019

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici
Görüşlerinin İncelenmesi

Merve KOYUNCU

Yüksek Lisans Tezi

23.01.2019

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken
tüm kapsam ve kalite şartları sağladığını beyan ederiz.

Doç. Dr. Ender ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığımı tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezi planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

22.02.2019

Merve KOYUNCU



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimi yazma sürecinde benden desteklerini esirgemeyen, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan, kıymetli danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ'a, değerli katkılarından dolayı Yüksek Lisans Tez Juri üyeleri Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR'e teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	iv
TABLOLAR DİZİNİ	v
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Alternatif Eğitim	3
2.2. Alternatif Eğitim Örnekleri	9
2.2.1. Reggio Emilia Okulu.....	10
2.2.2. Waldorf Yaklaşımı ve Okulları	14
2.2.3. Freire ve Montessori.....	18
2.2.4. Ev Okulları	22
2.2.5. Summerhill Özgürlük Okulu	25
2.3. Sınıf Dışı Eğitim.....	26
2.3.1. Sınıf Dışı Eğitimin Tarihsel Alt Yapısı/Kökenleri/Öncüleri ve Felsefesi	28
2.3.2. Sınıf Dışı Eğitime Detaylı Bir Bakış	31
2.4. Orman Okulu	35
2.4.1. Orman Okulunun Teorik Altyapısı ve Felsefi Temelleri	37
2.4.2. Orman Okulunun Prensipleri ve Esasları	40
2.4.3. Orman Okulunun Çocuğun Öğrenme ve Gelişimine Olan Katkısı.....	44
2.4.4. Orman Okulu Anlayışında Öğretmen Yetiştirme.....	51
2.5. Orman Okulu Uygulamaları	54
2.5.1. Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları	54
2.5.1.1. Cedarsong Forest Kindergarten (Vashon, Washington):.....	55
2.5.1.2. Denison Peguotsepos Nature Center (Mystic, Connecticut):.....	56
2.5.1.3. Little Tree Hugger (Leesburg, Virginia):	56

2.5.1.4. Natura Preschool at Irvine (Owings Mills, Maryland):	56
2.5.1.5. Worldmind Nature Immersion School (Denver, Colorado):	57
2.5.1.6. Mother Earth School (Portland, Oregon):	57
2.5.1.7. Berkeley Forest School (Berkeley, California):	57
2.5.1.8. Sotkankoto Kindergarten (Vikki, Helsinki):	58
2.5.1.9. Floora Club:	58
2.5.2. Türkiye'deki Orman Okulu Uygulamaları	59
2.5.2.1. İstanbul Bilgi Kozası (MEB Bağımsız Özel Anaokulu):	59
2.5.2.2. İstanbul Yönder Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Okul).....	60
2.5.2.3. İstanbul Bahçeşehir Okulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu)	60
2.5.2.4. Mersin Dumlupınar Anaokulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu).....	61
2.5.2.5. İzmir Renkli Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Anaokulu) / İzmir BBOM Kooperatifi Okulu	61
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırma Modeli	69
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	70
3.3. Araştırmanın Eğitim Süreci.....	74
3.4. Araştırmanın Yapıldığı Zaman ve Ortam.....	74
3.4. Verilerin Toplanması.....	74
3.4.1. Veri Toplama Araçları.....	74
3.4.2. Veri Toplama Süreci.....	75
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi.....	75
3.6. Araştırmanın İzinleri	75
3.6.1. Etik Kurul İzni.....	76
3.6.2. MEB İzni	76
3.6.3. Katılımcılara Yönelik Araştırma İzni.....	76
3.7. Verilerin Toplanması.....	76

4. BULGULAR	78
4.1. Orman Okulları Eğitim Yaklaşımına İlişkin Bulgular	78
4.1.1. Yöneticilere Ait Bulgular	78
4.1.1.1. Orman Okulu'nun Felsefesi ve Uygulamaları.....	78
4.1.1.2. Türkiyedeki ve Dünyadaki Orman Okulu Uygulamasını Yapan Kurum Yetkilileriyle Kullanılan Ortak Bir Ağın Kullanılabilirliği	80
4.1.1.3. Okulunuzdaki Çalışmalarda Hedeflediğiniz Ancak Yapamadığınız Uygulamalar.....	81
4.1.1.4. Orman Okulunda Bir Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları.....	82
4.1.1.5. Orman Okulunun Kendi Alanında Fikir ve Uygulama Önderliği	84
4.1.1.6. Orman Okullarının Farklı Uygulamalar Adına Risk Aldığı ve Bir Takım Yenilikleri Gerçekleştirmek Adına Risk Aldığına İlişkin Görüşleri	85
4.1.1.7. Kurum Adına Düşünülen Yeniliklere İlişkin Görüşler	86
4.1.1.8. Yöneticilerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Orman Okullarının Diğer Kurumlardan İyi Olduğuna İlişkin Görüşleri	88
4.1.1.9. Katılımcıların Eğitim-Öğretimle İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri	89
4.1.1.10. Orman Okulundaki Paydaşların Kurumda Gerçekleştirilen Yaklaşımına İlişkin Görüşleri.....	90
4.1.1.11. Orman Okulundaki Öğrenci ve Velilerin Genel Özellikleri.....	91
4.1.1.12. Orman Okulundaki Öğretmenlerin Genel Özellikleri.....	93
4.1.2. Velilere Ait Bulgular	94
4.1.2.1. Velilerin Orman Okulunu Tercih Etme Sebepleri	94

4.1.2.2. Orman Okulunun İyi ve Farklı Yönleri Olarak Görülen Uygulamalar	96
4.1.2.3. Orman Okulunun Mevcut Uygulamaları İyi ve Farklı Yönleri Olarak Görülen Uygulamalar.....	98
4.1.2.4. Orman Okulunda Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunları Çözmek İçin İzlenilen Yöntemler.....	101
4.1.2.5. Orman Okulunun Aldığı Riskler	103
4.1.2.6. Orman Okuluyla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Durumu	105
4.1.3. Öğretmenlere Ait Bulgular	106
4.1.3.1. Öğretmenlerin Orman Okulunu Farklı Kılan Unsurlara Dair Görüşleri	106
4.1.3.2. Öğretmen Olarak Orman Okuluyla Tanışma ve Uygulamayı Yapmaya Karar Verme Süreci	108
4.1.3.3. Öğretmen Olarak Orman Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar.....	110
4.1.3.4. Eğitimde İyi Örnek Olabilecek Uygulamalar	112
4.1.3.5. Öğretmenler Açısından Paydaşların Orman Okulu Uygulamalarına Bakışı	114
4.1.3.6. Orman Okulunda Çalışmaya Yönelten Sebepler.....	115
4.1.3.7. Orman Okulunda Yapılması Planlanan Yenilikler ..	118
4.1.3.8. Orman Okulu Uygulamalarındaki Riskler ve Alınan Önlemler	119
4.1.3.9. Orman Okulunda Eğitim-Öğretim ve Öğrenci Değerlendirmeleri	120
4.1.3.10. Orman Okulunun İşleyişi ve Mevcut Uygulamaları.....	123
4.1.3.11. Orman Okulunu Farklı Kılan Noktalar.....	126
5. TARTIŞMA	128
5.1. Yönetici	128
5.2. Veli.....	132
5.3. Öğretmen.....	136
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
7. KAYNAKLAR	147

8. EKLER.....	172
EK-1. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (AYBÜ) Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu (SBEK) Proje Onay Belgesi	172
EK-2. Araştırma Uygulama İzni	173
EK-3. Öğretmenlere Sorulacak Sorular.....	174
EK-4. Materyal Yöntem Kısımındaki Tablolar.....	177
EK-5. Veli Kişisel Bilgi Formu.....	184
EK-6. Öğretmen ve Yönetici Kişisel Bilgi Formu	185
EK-7. Doğada Öğreniyor Katılım Belgesi	186
EK-8. Özgeçmiş	187



ÖZET

Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi

Orman okulu felsefesi doğa temelli yaklaşıma dayanmakta ve orman okulları içerisinde doğal çevrede aktif öğrenme merkezli faaliyetleri barındırmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak orman okulu bütünsel gelişimi destekleyen, esnek öğrenmeye olanak tanıyan, çocuklara açık havada, doğayı kullanarak öğrenmelerine olanak sağlayan alternatif bir eğitim yaklaşımıdır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de orman okulu uygulamaları yürüten okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile çocuğu bu okula devam eden velilerin bu uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için; orman okulu uygulamalarında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatına uygun olarak yürütülen okul öncesi eğitim uygulamaları ile farklılığı, orman okullarının önemi, gerekliliği, uygulama örneklerinin artırılması için gereksinimler, orman okulu eğitmeni olmak için ne tür niteliklere sahip olunması gerektiği ve orman okullarının gelişimine yönelik farkındalık sağlamak amacıyla nasıl çalışmalar yürütülebileceği konularında sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki orman anaokulu uygulamalarını yürüten okullar oluşturmuştur. Bunların içerisinde ulaşılabilen iki devlet, üç özel orman anaokulunda görev yapan yedi yönetici, 30 öğretmen ve çocuğu bu okula devam eden 83 veli örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda veli, yönetici ve öğretmenler açısından orman okulu öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını uygulaması nedeniyle diğer eğitim kurumlarından farklılaştığı için tercih edilmektedir. Çocuklar açısından bütünsel gelişimin önemli olduğunu düşünen bu katılımcılar, orman okulu farkındalığının yüksek olduğu bir kesimi temsil etmekle birlikte kalifiye eleman bulma konusunda sıkıntılar yaşandığına dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif eğitim, orman anaokulu, orman pedagojisi

ABSTRACT

An Alternative Approach in Preschool Education: Teachers', Parents' and Executives' Views in Forest Schools

The philosophy of the forest school is based on a nature-based approach and includes active learning centered activities in the natural environment within forest schools. Dissimilarly to traditional education, forest school is an alternative education approach which supports the development of children by allowing the flexible learning in an outdoor environment and by using nature. The purpose of the administrators who work in schools that executes applications in Turkey and forest school teachers and parents of children who attend this school of research is to examine the opinions of those applications. In order to achieve this goal, we sought to answer questions about the differences between preschool and non-classroom activities in Forest School practices in accordance with the MEB curricula, the importance of forest schools, the need to increase the implementation examples, the qualifications of forest school to be trained, and how to carry out activities in order to raise awareness about what qualifications to be able to become a forest school instructor and the development of forest schools. Case science pattern was used in the study of qualitative research methods. The research has created schools that carry out forest nursery practices in Turkey. Among these, two states, seven administrators, 30 teachers and children working in three private forest nursery schools, constituted 83 parents' sample groups continuing to this school. As a result of the research, parents, managers and teachers are preferred to be different from other educational institutions because of the application of the student-centered learning approach of the forest school. These participants, who think that holistic development is important for children, have pointed out that although they represent a high degree of Forest School awareness, there are difficulties in finding qualified staff.

Keywords: Alternati education, forest kindergarten, forest pedagogy

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AMP : Macera Hareketi Projesi

BBOM : Başka Bir Okul Mümkün

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC : National Association For the Education of Young Children

NEF : Yeni Ekonomi Vakfı

NFER : Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı

RO : Renkli Orman



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Reggio Emilia okulları'nda görev hiyerarşisi.	11
Tablo 2.2. Orman okulunun tarihçesi.	39
Tablo 2.3. İstanbul bilgi kozası anaokulu'nun bir günlük programı (236).	59
Tablo 2.4. Orman okulu etkinliği seans ve uygulamaları (243).	60
Tablo 2.5. Örnek orman okulu etkinliği seans içeriği, metod ve gerekenler (243). ..	61
Tablo 5.1. Yöneticilerin kurumun felsefesine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri.	78
Tablo 5.2. Türkiye'deki ve dünyadaki orman okulu uygulamasını yapan kurum yetkilileriyle kullanmış oldukları ortak bir ağa ilişkin görüşleri.	80
Tablo 5.3. Okulunuzdaki çalışmalarda hedeflediğiniz ancak yapamadığınız uygulamalara ilişkin görüşleri.	81
Tablo 5.4. Orman okulunda yöneticilerin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri.	82
Tablo 5.5. Orman okulunun kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığına ilişkin görüşleri.	84
Tablo 5.6. Orman okulunun farklı uygulamalar adına risk aldığını düşündüğünüz, kurumunuzda bir takım yenilikler gerçekleştirmeyi istediğinizde risk alındığına ilişkin görüşleri.	85
Tablo 5.7. Kurum adına düşünülen bir takım yeniliklere dair görüşler.	87
Tablo 5.8. Kurumda Eğitim-Öğretime İlişkin Görüşler.	88
Tablo 5.9. Kurumda eğitim-öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler.	89
Tablo 5.10. Orman okulundaki paydaşların kurumda gerçekleştirilen yaklaşıma ilişkin görüşleri.	90
Tablo 5.11. Orman okulundaki öğrenci ve velilerin genel özellikleri ilişkin görüşleri.	92
Tablo 5.12. Orman okulundaki öğretmenlerin genel özellikleri ilişkin görüşleri.	93
Tablo 5.13. Orman okuluna çocuklarını gönderme tercihlerinin ve bir ebeveyn olarak nasıl tanıştıklarına ilişkin görüşleri.	94
Tablo 5.14. Orman okulunun benzeri kurumlardan iyi ve farklı olduğuna ilişkin görüşleri.	97
Tablo 5.15. Orman okulunun mevcut uygulamaları ve kendi alanında fikir önderliğine ilişkin görüşleri.	99

Tablo 5.16. Orman okulunda karşılaşılan sorunlar ve sorunları çözmek için izlenen yöntemlere ilişkin görüşleri.	101
Tablo 5.17. Orman Okulu Uygulamasının Risklerine İlişkin Görüşler.	103
Tablo 5.18. Orman okuluyla ilgili gelişmeleri takip edilme durumuna ilişkin görüşler.	105
Tablo 5.19. Öğretmenlerin kurumu farklı kılan unsurlara ilişkin görüşleri.	106
Tablo 5.20. Öğretmen olarak orman okuluyla tanışma ve uygulamayı yapmaya karar verme sürecine ilişkin görüşleri.	108
Tablo 5.21. Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler.	110
Tablo 5.22. Eğitimde iyi örnek olabileceği düşünülen uygulamalar.	112
Tablo 5.23. Paydaşların gerçekleştirilen uygulamaları nasıl karşıladıkları ile ilgili görüşleri.	114
Tablo 5.24. Katılımcıların kurumda çalışmaya yönelten şeylerle ilgili görüşleri. ..	116
Tablo 5.25. Katılımcıların orman okulunda yapılması planlanan yeniliklere ilişkin görüşleri.	118
Tablo 5.26. Katılımcıların orman okulu uygulamalarındaki riskler ve alınan önlemlere ilişkin görüşleri.	119
Tablo 5.27. Katılımcıların eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmelerine ilişkin görüşleri.	121
Tablo 5.28. Katılımcıların orman okulunun işleyişi ve mevcut uygulamalarına ilişkin görüşleri.	123
Tablo 5.29. Katılımcıların orman okulunu farklı kılan noktalara ilişkin görüşleri.	126

1. GİRİŞ

Çocuklara, genç insanlara, yetişkinlere ormanlık bir alanda öğrenme tecrübeleri sağlayan ve bireylerin özgüvenlerini ve özsaygılarını geliştirme olanakları sunan Orman okullarının tarihi 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır (1).

Dışarıda öğrenme, sınıf dışında eğitim, başka bir deyişle duvarsız eğitim kavramını içinde barındıran Orman okullarının öncüleri Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky, Goleman, Gardner ve Csikszentmihalyi'dir (2). Çocuklara doğal dünyayı öğretme amacıyla 1950'lerde İskandinavya'da ortaya çıkan orman okulları, çocuklarda çevre bilincini geliştirmek ve bunun sürdürülebilirliğini sağlamak açısından süreç içerisinde eğitimci ve ebeveynlerin de aktif rol oynadıkları çok önemli kurumlardır (1).

Orman okulları kapsamında birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler; ormanlık alan kullanımı, yetişkin ve çocuk sayısı oranı, klasik eğitim anlayışına uygun öğrenme, beş duyu organını kullanarak keşfetme özgürlüğü, zamanın önemli bir diliminde çocuklarla düzenli ilişki kurma ve farklı öğrenme şekilleri olarak sıralanabilir (3). Orman okulları çevre eğitiminin çocuklara kalıcı ve doğayla iç içe bir şekilde verilmesini hedeflemekte ve geleneksel anaokullarında yürütülen çalışmaları kaldırarak sınıf dışı eğitim ile çocukların çevreye karşı duyarlı olmaları konusunda eğitimci ve ebeveynlerin aktif rol oynamalarını sağlamaktadır.

Orman pedagojisi ve orman okulları uygulamalarına ilişkin örneklerin inceleneceği bu çalışmanın amacı; orman okulu metodolojisinin Türkiye'deki uygulamaları ile mevcut orman okullarının, bu okullarda yer alan öğretmen, veli ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendirildiğinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda orman pedagojisi uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler ve okula devam eden çocukların ailelerine aşağıdaki sorular sorularak cevap aranacaktır.

- Orman okulu uygulamalarında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinin MEB müfredatına uygun olarak yürütülen okul öncesi eğitim uygulamaları ile arasında fark var mıdır?

- Orman okullarının önemi, gerekliliği, uygulama örneklerinin arttırılması için nelere ihtiyaç duyulmaktadır?

- Orman okulu eğitmeni olmak için ne tür niteliklere sahip olunması gerekmektedir?

- Orman okulların gelişimine yönelik farkındalık sağlamak amacıyla nasıl çalışmalar yürütülebilir?

Aynı zamanda bu çalışmada orman pedagojisi ve orman okullarına ilişkin örnekler incelenerek; dünyada çevre eğitimi, çevre bilinci ve farkındalığı, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir okulların nasıl gelişeceği konularında bir farkındalık sağlanmak istenmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de daha önce üzerinde çalışılmamış olan orman okullarının önemi ve gerekliliği, uygulama örneklerinin arttırılması, orman anaokulu eğitmeni olmak için sahip olunması gereken nitelikler ve orman okullarındaki yönetici, öğretmen ve velilerin algılarını ortaya koyması açısından önemlidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Alternatif Eğitim

Terminolojik olarak bakıldığında alternatif eğitimin tartışılan bir kavram olduğu görülmektedir (4). Literatürde Ron Miller tarafından “felsefi alternatifler” olarak tanımlanan ve bütüncül eğitimin temelini oluşturan disiplinlerin karışımı olarak ortaya çıkmıştır (5).

Ron Miller ve Don Glines gibi yazarlar “eğitim alternatifleri” terimini kullanmışlardır. Farklı düşünürler tarafından “alternatif”in yerine, “geleneksel olmayan”, “klasik olmayan”, “standart olmayan”, “otantik/gerçek”, “holistik”, “ilerici” gibi kelimelerinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Fakat Robin Ann Martin gibi yazarlar alternatif eğitim kelimesi konseptinin kolaylıkla karar verilebilecek bir kavram olmadığını vurgulayıp şöyle demiştir: Bu karışıklık; yaratıcılığın, cesaretin, işbirliğinin ve sevginin, anlamlı öğrenmenin, temel değerlerin ve farklı ifadelerin nasıl kolaylaştırılacağına dair araştırmalarımızı sınırlayarak insan potansiyelinin gelişimini engellemekte olduğunu vurgular (6). Amerika Eğitim Bakanlığı ise alternatif eğitimi ilkökul ve ortaokuldaki öğrencilerin normal ihtiyaçlarının geleneksel eğitimle karşılanamadığını vurgulamış, bu eksiklikleri gidermek için geleneksel olmayan ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kullanılan bir sistem olarak tanımlamaktadır (7). Bu çalışmada “alternatif eğitim ve alternatif okullar” terimleri kullanılacaktır.

Eğitmek kelimesi (educate) Latince “beslemek, büyümesine neden olmak” anlamına gelen “*educare*” kelimesinden türemiş ve İngilizce ile çağrışımını organik olarak sürdürmüştür. Eğitim, altı yaşından itibaren zorunlu olarak başlayıp, lise ve üniversite eğitimini tamamlayınca bitmeyen insanın yaşadığı çevreye karşılık vermesi, onu işlemesi eylemi ve eğitim yaşama, büyüme, deneme ve yansıtma temelinde devamlı olarak var olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (8). Eğitimin konusu, geçmişte ortaya çıkmış bilgi ve becerilerden oluşur, bu nedenle okulun ana işi bu bilgi ve becerileri yeni nesillere aktarabilmektir (9). Eğitim hayat için bir hazırlık değil aksine hayatı yaşamaktır. Eğitim deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılması yoluyla yaşama sürecidir. Bireyin çevresini kontrol etmesini ve olanaklarını yerine getirmesini sağlayacak olan tüm kapasitelerin gelişmesidir (10).

Bu tanımdan hareketle John Dewey'in "yaparak yaşayarak" kavramını akla getirmektedir (11).

Illich, okulsuz toplum adlı eserinde okulların ne özgürleştirici ne de mantıklı bir kurum olmadığını savunmuş, pratik değeri olmadığını ve niteliklerle bağlantı kurulmadığını ve bu yüzden özgürleştirici ve eğitimsel olmadığını savını öne sürmüştür (12). Tarihte de okul kavramına karşı çıkan düşünürlerin sayısı azımsanmayacak derecede fazladır. Bunların başında William Blake ve özellikle Charles Dickens gelmektedir (13). Kuzey Amerika'da yüz elli yıldan fazla süredir zorunlu olan eğitimin savunduğu görüş, okulların yeniliklere ihtiyacının bulunmadığıdır ama okul rolünün, yapısının, ilkelerinin, yönetiminin bütününe kapsayan bir biçimde yeniden ele alınması ve yeniden oluşumunun gerektiğidir (14). İster okulda ister okul dışında olsun eğitim sistemi üç amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Birincisi var olan kaynaklara ulaşmak koşuluyla öğrenim gören herkese imkân sağlanmalı, ikincisi bilgi sahibi olanların kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına fırsat tanınmalı, üçüncüsü öğrenim görmek isteyen kişinin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek fırsat tanınmalıdır. Öğrenciler zorunlu bir müfredat programını uygulamaya zorlanmamalı, bir diploma ya da sertifika edinmek için bir ayrımcılığa tabi tutulmamalıdır. Böyle bir eğitim sistemi son derece evrensel özellik taşımaktadır (12).

Alternatif eğitimin düşünsel arka planını şekillendiren düşünürlerden biri olan Kant'a göre bilgilerimizin temelini insan zihni meydana getirir, bilgi insan aklının önceden şekillenmiş faaliyetinden doğar (12). İnsan "canlı doğa sisteminde" kendine özgü bir yapıya sahiptir. Akıl sahibi bir varlık olarak insan, doğal yeteneklerini kullanarak kendi tarafından konulmuş amaçlar sayesinde kendini geliştirebilir (16). Gerçek eğitim insanları medenileştirmek, kültürleştirmek ve ahlakileştirmek gibi üç noktada toplanır ve sonuncusu eğitimin amacını teşkil eder. Kant'ın eğitim yaklaşımında üç etki vardır: gözetme (korumak-kollamak), disiplin, öğretim. Gözetme etkisinde başlıca kural mümkün olduğunca tabiata uymaktır. Zarara sokmaktan, güçlerini zararlı yönde kullanmaktan çocukları gözetme yoluyla alıkoyabiliriz. Öğretimden kasıt, öğrencilere beceri ve bilgi kazandırmaktır (17).

Alternatif eğitimin temelini oluşturduğu düşünülen filozoflardan bir diğeri de Jean Jacques Rousseau'dur. Rousseau, natüralist eğitim düşüncesini savunmuştur.

Doğa ve doğal olan kavramlar natüralist epistemolojinin anahtar kavramlarıdır. Doğaya ve gelişime uygun eğitim verildiğinde eğitim sisteminde hata yapılmaz. Rousseau'nun Emilia adlı eserinde zorlayıcı öğretmenin otoritesini reddettiği görülür. Zora dayanan eğitim metotlarına şiddetle karşı çıkmıştır. Çocuk merkezli, ilerici görüşü benimseyen öğretmen modeli ve doğayla uyum halinde öğrenmeyi savunmuştur. Bu modeli benimseyen öğretmen, doğal çevrenin eğitimsel gücünü görebilen ve ona müdahale etmek yerine doğayla çalışan, çocuğun çevreyle etkileşimini geliştiren ve bu süreçte keşfederek öğrenmenin tercih edildiği bir yapıdır (18). Rousseau insanın doğal yaşamdan toplumsal yaşama geçerken kişisel özelliğini kaybedip köleleştiğine inanmaktadır ve ona göre gerçek doğadır ve insan doğal bir varlıktır. Özgür kişi, iradesini kullanarak kendi isteklerini elde etmek, ihtiyaçlarını gidermek için başkalarının yardımına gerek duymayan kişidir. Eğitimin özü çocuğun kafasını doldurmak değil, onu doğru, aydın ve düşünceli kılmaktır (19).

Alternatif eğitimin savunucularından biri de Ivan Illich'tir. Toplumun okulsuzlaştırılmasını savunan Illich'e göre; fakir olan öğrencilerin çoğu okulun kendilerine kazandırdığı şeyi sezgisel olarak bilmektedir. Bu öğrencilere içine girdikleri süreci ve gerçek yaşama ilişkin olanı birbirine karıştırmalarına neden olacak bir eğitim verilmektedir. Belirsiz bir hal alan durumda yeni bir mantık devreye girmektedir ve bu durum ne kadar sürece dâhil edilirse o kadar iyi sonuç alınabilmektedir. Öğrencilerin "okullulaştırılmasına" öğretmeyle öğrenim, büyük gelişmeyle eğitim, diploma ile yeterlilik, akıcılıkla yeni bir şey ortaya koyma arasında bir karışıklık oluşturulmak istenmesidir. Okullulaştırma öğrencinin imgelem gücü, değer yerine hizmetin geçerli kabul edilmesi sebebiyle oluşturulmaktadır (12).

Illich'e göre okulsuz toplum, öğrenme ediniminin iki yönlü doğasını vurgulamaktadır. Tek başına tekrara dayalı öğretimde gösterilecek ısrar bir felakete neden olabilmektedir. Öğrenmede mevcut olan diğer çeşitlerde eşit olarak yer verilmelidir. Ancak bir yeteneği öğrenmek için okullar yanlış yerlerse, bu durum okulların eğitim için de kötü yerler olduklarını vurgulamaktadır. Okullar bunlar arasında bir ayrım gözetmediğinden dolayı her iki görevi de yerine tam anlamıyla getirememektedir. Müfredat konusuyla alakalı olduğundan dolayı pek çok okul bir yeteneği geliştirme anlamına gelen program başka bir diğer görevle birleştirilmiştir. Tarih dersi matematik dersinde gösterilecek gelişmeyle ve oyun hakkını kazanma da

derse devamlı ilişkilendirilmektedir. Açık uçlu kişisel çabalarla elde edilen yeteneklerin araştırmaya yönelik kullanımını teşvik eden şartların düzenlenmesinde bile hiçbir işe yaramazlar ve okullar “özgür eğitim” terimiyle ifade edilir. Bunun ana etkeni okulun zorunlu olması ve okullaşma adına okullaşmanın gerçekleştirilmesidir. Böylesi kurumlara şüpheli imtiyazları kazandıran şey, öğretmenlerin bu kurumlarda zorunlu olarak kalmalarıdır. Nasıl ki yetenek öğretiminin, müfredat sınırlandırılmalarından bağımsız olması gerekiyorsa, özgür eğitimin de devam mecburiyetinden bağımsız olması gerekmektedir (12).

Illich, dünyanın en iyi öğretmenin bile öğrencilerini “gizli eğitim programları”ndan koruyamayacağını öne sürmektedir. Okulda tartışılanlar, lise iki fiziğiyle lise son jimnastiği arasında ne gibi ortak yanlar olduğuyla sınırlıdır. Okul, dört belirgin özelliğiyle (eğitim zorunludur ve zamanın çoğunu alır; uzman öğretmenler tarafından verilir; yaşlara göre sınıflanmıştır; belli bir program izler), “muhafaza edilen” bir kültürü aktarır ve böylece yürürlükte olan toplumsal kuralları - ayıklama yöntemiyle- “muhafaza etme” görevini yerine getirmiş olur (13).

Alternatif eğitim kavramının dayanak noktalarından biri de günümüz teorisyenlerinden John Holt’tur. Holt’a göre eğitim; bazı insanların, diğerlerinin bilmesinin gerekli olduğunu düşündüğü şeylerin öğretilmesini sağlayan, birileri tarafından diğerlerinin iyiliği için uygulanan, kalıba sokmaya ve şekillendirmeye yarayan bir sistemdir. Holt, *“eğitim, zorunlu eğitim, zorunlu öğretim insanlık bilincine ve zekâsına karşı işlenmiş bir suç ve zorbalıktır. Herkes mümkün olan her yolu deneyerek ondan kurtulmaya bakmalıdır”* demiştir (20). Uzun yıllar öğretmenlik yapan Holt’un *“çocuklar neden başarısız olur”* çalışması ve onu izleyen kitapları okul reformu hareketlerinin odak noktası haline gelmiştir. 1977 yılında ilk sayısını yayınladığı *“Okulsuz büyüyen”* (Growing Without Schooling) adlı çalışmasından başlayarak çocukları okul dışında eğitim alan aileleri desteklemeye çalışmıştır. Bu sistemde eğitim gören çocuklar geleneksel okuma talimatları olmadan okumayı öğrenmişler ve arkadaş edinmişlerdir. Seçkin kolejlere kabul edilen bu çocuklar sonrasında kendilerine iyi işler bulmuşlardır (21). John Holt 1981 yılında evde eğitimle ilgili *Kendi Kendinizi Eğitin* adında bir kitap yazdı ve 1985 yılında hayatını kaybedinceye kadar *“Okulsuz büyüyen”* (Growing Without Schooling) adlı dergiyi yayınlamaya devam etti. Evde eğitim alanlardan yeni şeyler öğrenen Holt’a göre

evde eğitim, farklı bir şeyler yapmakla ilgilidir. Evde eğitim görmüş çocuklar iyi dinlenmelidir. Çünkü onlar, eski varsayımlar olmadan öğrenmeye çalışmaktadırlar (22).

Alternatif eğitimin düşünsel arka planına katkı sunan düşünürlerin ortak noktasından eğitimin her yerde ve her koşulda alınabileceğini, yaparak yaşayarak oluşan öğrenmenin kalıcı olacağını, aynı zamanda okulların öğrenmeyi tek tipe indirgediğini savundukları anlaşılmaktadır.

XVI. yüzyıldan itibaren de, yeni eğitim öncülerinin benimsedikleri ilke ve görüşler dile gelmeye başlamıştır (23). Yeni oluşan eğitim akımlarının amacı çocuğu merkeze alan ve gerçek yaşam eğitiminden söz eden akımları içerisinde barındıran akımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birinci dünya savaşından sonra Amerika ve Avrupa ülkelerinde etkili olmaya başlayan bu yeni eğitim akımlarının amacı, ilk olarak Fransa'da dile geldiği üzere, gerçek eğitim sorunlarıyla ilgilenmek olmuştur. Çocuktan hareket akımı, kır eğitim yurdu ve iş eğitimi akımlarının merkezi Almanya olmuştur (24).

Okul kuruluş sistemlerini *Kemal Aytaç* üç başlık altında toplamıştır. Bu sistemlerden birincisi paralel hatlar sistemidir. Paralel hatlar sistemi toplumsal sınıflara göre düzenlenmiş okul sistemini içerisinde barındırarak bu toplumsal sınıfa mensup çocukların gidebilecekleri okullar farklılık göstermektedir. Geçen yüzyılın başlarına kadar genel olarak Avrupa okul sistemleri bu grupta yer almaktadır. İkincisi olan çatal sistemi bütün öğrenciler için temel ortak bir eğitim söz konusu olup, ilköğretim okulları herkese açıktır. Ortaöğretim, bu temel eğitim üzerine paralel hatlar olarak oluşturulmuştur. Bu kademe de yer alan okullar arasında karşılıklı geçişler oldukça zordur. Örneğin, Türkiye'de genel liseler ve meslek liselerinde olduğu gibi. Üçüncüsü olan merdiven sistemi ise okul kademeleri ve tür arasında yatay ve dikey geçişlerin olabildiğince açık hale getirildiği okul sistemlerini ifade eder. Bu model, demokratik, yarışmacı ve eşitliğe dayalı bir toplum anlayışının ürünü olup mevcut ABD okul sistemleri genel olarak bu anlayışa dayanmaktadır. Okul kuruluş sistemleri Türkiye'de de yukarıdaki modellerin izlerini taşımaktadır (25). Batılı ülkelerde gelişen ve Türkiye'de de destek bulan bazı okul modelleri, aşağıda sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Batılı ülkelerde gelişen ve Türkiye’de de destek bulan bazı okul modelleri aşağıda sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Seçkinler Eğitim Akımı; okulu, eğitimin seçme ve eleme işlevi olduğunu kabul eden bir anlayışa bağlı olarak bazı özelliklere göre seçilmiş kişilere eğitim veren bir yer olarak görmüştür. Platonun devlet kitabında savunduğu eğitim, belirli sayıdaki seçkin bir grubun yetiştirilmesine hizmet eden bir yer olarak, bu gruba bir örnek sayılabilir (26).

Sanat Eğitim Akımı; ise genel anlamda XIX. yüzyılın sonlarından itibaren güzel sanatları kullanarak toplumsal reform yaparak batılı toplumlarda meydana gelen kültürel kriz ve yabancılaşmaya karşı ortaya çıkmış bir akımdır. Okul programında yer alan resim, beden eğitimi, müzik, el işi gibi beceriye dönük dersleri gözden geçirmeyi özel anlamda *iş okulu akımı* kapsamını da gerekli gören bir akımdır (27).

Başka bir eğitim akımı da *Çocuktan Hareket Akımı*’dır. 20.yüzyılın ilk çeyreğinde gündeme gelen bu akımın öncülüğünü *Çocuk Yüzyılı* adlı eseriyle tanınan *E. Key* yapmış (28) ve bu eser, adeta bu akımın programını oluşturmuştur. Çocuğu, yetişkinlerden farklı kendine özgü bir varlık olarak görmüştür ve yetişkinlerin ölçüleriyle onu değerlendirmek uygun görülmemiştir. Bu akım çocuğu doğuştan iyi olarak görmüştür ve cezalandırmaya karşı çıkmakta ve çocuğun özgürlüğünü ve dini baskılardan uzak olmasını savunmaktadır. Natüralist felsefenin izlerini taşıyan bu akımın diğer bir temsilcisi Maria Montessori’dir (29,25).

*Kır Eğitim Yurdu Akımı;*19. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan, entellektüel eğitim ve şehir kültürüne karşı tepki olarak gelişen bu akımda okulda bilgi aktarma ikinci planda gelirken eğitim öne çıkarılmakta, öğrencilerin doğanın kucağında doğayla iç içe yetiştirilmesi savunulmaktadır. Almanya için milli bir okul modeli geliştirmek isteyen H. Leitz’in bu akımdan etkilendiği ve eğitimin ahlakı yönüne önem veren, değişik yaş gruplarındaki çocuklar için üç ayrı kır okulu kurduğu bilinmektedir (25).

İş Eğitimi Akımı; 20. yüzyılın başlarında gündeme gelen ve liberal görüşü savunanların geliştirdiği iş okulu ile sosyalist görüşleri benimseyenlerin savunduğu *üretim okulu* (politeknik okul) (30) biçiminde iki boyutta gelişmiş ve etkileri yüzyılın

ortalarına kadar sürmüştür. İş okulu taraftarları ezberci ve edilgen eğitime karşı çıkmış, verilecek bilginin yaşamın sosyal politik gerekliliklerinden yola çıkarak belirlenmesini istemiş ve okullarda çocukların iş ve el becerisinin geliştirilmesini savunmuştur. Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi savunan John Dewey bazı görüşleriyle bu akımın içerisinde yer almaktadır (9). Bu akımın diğer bir temsilcisi de O. Decroly'dir (25). Marks'ın görüşlerinden etkilenen iş okulu akımında ise zihinsel bedensel ve politeknik eğitim olmak üzere üç tür eğitimden söz edilmiş ve eğitimin daha çok maddi üretimle ilişkisine dikkat çekilmiştir. Temel olarak savunduğu görüş “*iş için de iş aracılığıyla iş için eğitim*” biçiminde özetlenebilir. Başta Rusya olmak üzere diğer sosyalist ülkelerde gerçekleştirilmeye çalışılan bu modelin Türkiye'deki Köy Enstitülerinin kurulmasında etkili olduğu söylenebilir (25).

2.2. Alternatif Eğitim Örnekleri

Gerçek anlamda alternatif eğitim uygulamalarının bulunmadığı ülkelerde, literatürde yer alan alternatif eğitimin karşılık gelen eğitim sisteminin çok farklı uygulamaları bulunmaktadır. Ülkemizde alternatif eğitim denildiğinde içeriğinden bağlantısız olan örnekler karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; uzaktan eğitim, e-öğrenme, kısa süreli gerçekleşen atölyeler, yurtdışı eğitim programları, yaz kampları gibi eğitim pratikleri ya da alternatif eğitim sisteminin içerisinde yer almayan okul sistemleri ve eğitim yöntemleridir. Türkiye'de çok iyi bilinmeyen bir alan olması, yanlış oluşan algıyı normal sayarken, “alternatif eğitim” in yaygın olduğu ülkelerde dahi bu terimin farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (4).

Alternatif eğitim, açık öğretim ve ilerici eğitim dâhil olmak üzere diğer reform önerilerinden önemli ölçüde farklıdır. İkincisi, teorilerden ya da çizilmiş kurallardan kaynaklanmış gibi görünse de alternatif eğitim büyük ölçüde pratikte ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (31). Raywid (1994) alternatif eğitimi onlarca yıldır eğitim alanında olmasına rağmen “en ileri reform” olarak görmektedir (32). Mevcut okulların yeniden yapılandırılması sırasında alternatif eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış bir okulun neye benzeyeceğine net bir örnek oluşturur. Alternatif eğitimler okul reformunu engelleyen pragmatik örgütsel ve davranışsal düzenliliklerden en kesin ayrılığımızı temsil ederler. Dahası geleneksel okullarda

devam eden bir okulu küçültme, bir odak ya da tema öğrenci ve öğretmen tercihi, okulun bir topluluk haline getirilmesi, personelin güçlendirilmesi, aktif öğrenci katılımı, otantik değerlendirme alternatif eğitimin, öncülük ettiği uygulamalardır (33). Alternatif eğitim: öğrenmek, öğretmek, okul iklimi, değerlendirmek için farklı olan yöntemlerle ilgilenmiş, asla disiplin ve davranışla ilgili olmamıştır. Risk altındaki çocuklara, uyum problemi çekenlere, özel eğitim gerektiren çocuklara, üstün zekâlı, öğrenme bozukluğu olan, görme engelli, işitme engelli, vb. yönelik programlar alternatif eğitim kapsamına girmemektedir. Alternatif eğitim kurumları bu çocuklara eğitim vermemektedir. Bir okulun bu programlara sahip olması, onu alternatif okul yapmamaktadır (34). Genel olarak açıklanan bu niteliklerle yaygın eğitim okullarından ayrılacak olan alternatif okullar, kendi içlerinde farklı yaklaşımlara sahiptir. Miller, bu farklılıkların farklı ahlaki ve felsefi yönleri yansıttığını ifade etmektedir. Bazıları öğrenme sürecinde özgürlüğü, en yüksek dereceye çıkarmayı hedef edinirken; bazıları, olması gerektiğini düşündükleri bir çocuk eğitimi yapısını sağlamaktadır (35).

2.2.1. Reggio Emilia Okulu

Okul öncesi eğitim için bugün pek çok ülkede ilham kaynağı olan ve sayısız ziyaretçiyi kendine çeken Reggio Emilia, İtalya'nın kuzeyinde küçük bir şehirdir. Bir yenilik merkezi olarak adlandırılan Reggio Emilia Okulu; eğitimciler, ebeveynler ve vatandaşlarla birlikte Avrupa'da uzun zaman önce çocuk bakımı ve eğitimi sisteminin oluşturulmasına ve bu sistemin şimdilerde tüm dünyada giderek daha fazla eğitimci tarafından kaynak ve referans gösterilmesine neden olmuştur (36). Reggio Emilia'nın çocuklar için geliştirdiği felsefesi, sanat ve doğal malzemelerle çocukların kendilerini birçok şekilde ifade edebilmelerine olanak tanıyarak çocuğu gözlemek, tanımak ve gelişimini belgelemektir (37). II. Dünya Savaşı'ndan sonra Reggio Emilia tarafından temeli atılan okulun amacı kadınların çocukları için daha iyi bir gelecek sunabilmeleri umuduyla bir okul açmaktır. 1946 yılında ailelerin dayanışması ve Loris Malaguzzi'nin kendi elleriyle tuğla üstüne tuğla koymasıyla okul açılmıştır. İlkokulun açılmasından itibaren destek veren öğretmen ve öncü Loris Malaguzzi (1920-1994) Reggio Emilia belediyesinin desteğini de alarak 1963 yılında üç-altı yaşa yönelik ilk belediye anaokulunun kurulmasını sağlamıştır. 1971'de de belediyenin ilk kreşinin (üç aylık-üç yaş) açılmasına öncülük etmiştir (38).

Günümüzde, Reggio Emilia belediyesi bünyesinde 13 kreş (Nido) ve 21 anaokulu (Scuoladell'in fanzia) bulunmaktadır. Bu okul öncesi çocuk merkezlerinde öncelik engellilere verilirken aynı zamanda her sosyo-ekonomik ve eğitim altyapısından çocuk da bu kurumlarda eğitim alabilmektedir. Reggio Emilia'da çocukların yüzde 90'ı okul öncesi eğitimi almakta, bunların yüzde 50'si belediyenin merkezlerinde devam etmektedir. Dikkat çeken bir başka özellik ise şehir bütçesinin yaklaşık 19.000.000 Euro civarındaki yüzde 10'luk kısmının erken çocukluk eğitimine destek için ayrılmış olmasıdır. Kreşlerde dört grupta yaklaşık 70 çocuk, 11 öğretmen, 1 atölye sorumlusu, 1 aşçı, 6 yardımcı personel olmak üzere toplam 19 kişi görev almaktadır. Yardımcı personel ve aşçılar da öğretmenlerle birlikte toplantılara katılmaktadırlar. Bunun amacı çalışanlar arasında bilgi akışı sağlamaktır. Görev hiyerarşisi olmadığı için kararlar beraber alınmakta ve herkes planlamaya dâhil edilmektedir (39).

Tablo 2.1. Reggio Emilia okulları'nda görev hiyerarşisi.

Çocuklar (4 Grup)			
Toplam çocuk sayısı	Grup	Çocuk sayısı	Yaş
	Infants	27	3 – 9 aylık
	Toddlers 1		10 – 18 aylık
	Toddlers 2	43	19 – 24 aylık
	Toddlers 3		24 ay üstü
Kadro			
Öğretmenler		11	
Aşçı		1	
Tam gün yardımcıları (Merkezin tüm yaşantısına doğrudan, etkin olarak katılabilen temizlik için yardımcı personel)		3	
Yarım gün yardımcıları		3	

Kaynak: Gaye Amus, “Dayanışma, İletişim, Paylaşım ve Çocuğa Verilen Değer: Reggio Emilia Yaklaşımı”, *0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu*, Kamer Vakfı Yayınları, Diyarbakır, 2007, s. 62.

Reggio öğretmeni öğrenilenleri anlamlandırmada ve dikkat etme arasında sanatsal dengeleme rolünü oynar. Öğretmenler diğer yetişkinlerle birlikte düşünmeye dayalı olarak çocuğa dikkatli olma, hassas dinleme, gözlem yapma, dökümantasyonlamada kaynak olur ve rehberlik ederler (40). Reggio okullarında her sınıfta iki öğretmen, bir atölye sorumlusu, bir aşçı, beş de yardımcı personel bulunmaktadır. Reggio Emilia okullarında müdür yoktur. Çocuklar üç sene boyunca aynı öğretmenle eğitim alırlar, bunun amacı da çocuklara topluluk bilinci kazandırmaktır. Bu okullarda sınıflar tek bir öğretmene ait değildir; öğretmenler arası

paylaşım ve iletişim çok önemlidir. Okul personelinin yanı sıra pedagoğ (pedagogista), görsel sanatlar eğitmeni (Atelierista) ve velilerinde önemli bir rolü vardır (39). Bu metotta ebeveynler çocuklarının eğitimine daha yakından dâhil olmak için sınıf veya stüdyo saatlerinde gönüllü olarak çalışmaya teşvik edilirler. Buna ek olarak ebeveynler her yıl üç kez gerçekleşen erken çocukluk konularının anlatıldığı kulüplere çağrılırlar. Daha fazla zaman ayırmak isteyen ve vizyonlarını geliştirmek isteyen veliler için de ayda bir kez düzenlenen okul aile birliği toplantıları bulunur. Bu örneklerden de görüleceği üzere Reggio Emilia metodunda ebeveynin katılımı eğitimin temel yaklaşım değerlerinden biridir ve ebeveynlerin çocuğun eğitim deneyimine aktif olarak katkıda bulunmaları istenir (41).

Bu metot incelendiğinde Reggio Emilia felsefesinin oluşmasına John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Hawkins, Jerome Bruner, Howard Gardner ve diğer dünyaca ünlü bilim insanların etkili olduğu görülmüştür. Reggio eğitimcileri diğer ülkelerdeki çocuk gelişimini ve eğitim alanındaki en son araştırmaları takip etmelerinin yanı sıra çocuklarla birlikte günlük gözlemleri ve öğrenim pratikleri ile öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin yeni metotlar, fikirler ve hipotezler aramaya, sorgulamaya devam etmektedirler (42).

Bu yaklaşımı özetleyecek olursak Reggio Emilia yaklaşımı eğitimcilerin ebeveynlerin ve çocukların kendi eğitim programlarını daha da geliştirmek için birlikte çalıştıkları bir kaynak ve ilham olarak görülebilir. Reggio Emilia yaklaşımının felsefesi aşağıdaki ilkeler ile özetlenebilir.

Müfredat: Müfredat çocukların ilgi alanlarına ve çıkarlarına göre oluşturulur, takım planlaması bu çıkarların ana bileşenidir. Reggio Emilia yaklaşımında oluşturulan müfredattada çocukların disiplinler arası beş alanda veya “deneyim alanlarındaki” hedefleri karşılaması beklenmektedir. Bunlar şöyledir: öz benlik ve sosyal gelişme, fiziksel hareketler ve beden farkındalığı, sözlü diller ve sözlü olmayan diller, görsel sanatlar, müzik ve drama, çevre araştırmaları, matematik öncesi ve bilim öncesi faaliyetleri de dâhil olmak üzere dünya bilgisi gibi. Öğretmenler burada projenin muhtemel yönlerini, materyallerini ve gerekli toplum ya da ebeveyn desteğini ve katılımını belirlemekten sorumludurlar (43).

Proje çalışması: Projeler grup içinde ortaya çıkan kavramlar, fikirler ve ilgi alanlarına yönelik yapılan çalışmalardır. Projeler bir macera olarak düşünüldüğünden bazen haftalar bazense okul yılı boyunca devam edebilir. Bu projelerin amacı yaşam boyu öğrenmeyi arttırmaktır (44).

Temsili gelişim: Howard Gardner'ın çoklu zekâ kavramıyla aynı yaklaşımı benimseyen Reggio Emilia grafik sanatları, bilişsel, dil bilimsel ve sosyal gelişim araçlarının bir bütün olması gerektiğini savunur. Temsili baskının çeşitleri olan sanat, inşaat, tiyatro, müzik, kuklacılık ve gölge oyunu gibi çeşitli kavram ve hipotezlerin sunumu ile çocukların deneyimleyerek öğrenmesini sağlarken çocukların bunları açıklarken çoklu sembolik dillerinin olduğunu vurgular (44).

İş birliği: Bilişsel gelişmeyi ilerletmek için hem büyük hem de küçük ölçekli işbirlikçi grup çalışmalarını değerli ve gerekli kabul eder. Eğitim her çocuk üzerinde odaklanmalı ancak diğer çocuklarla, öğretmenlerle, okulun çevresiyle, aileyle ve toplumla da ilişkili olmalıdır. Çocuklar grup çalışmalarlarıyla diyalog, eleştiri, mukayese etme, müzakere etme ve problem çözme konusunda teşvik edilirler. Reggio Emilia yaklaşımında çoklu bakış açıları sayesinde çocuklar hem grup üyeliği duygusunu, benliğin benzersizliği duygusunu kazanmaktadır. Çocuğun öğrenimini desteklemek için ev, okul, topluluk arasındaki ilişkiye büyük önem verilmektedir. Okul birbirine bağlı ve karşılıklı olan tüm bu ilişkilerin aktive edildiği ve desteklendiği bir sistem olarak görülmektedir (42).

Araştırmacı olarak öğretmenler: Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin rolü çok karmaşıktır. Yardımcı öğretmenler çocuklarla birlikte bir öğrenci gibi çalışırken ana öğretmen araştırmacı gibi çalışır ve çocukları uzmanlık bilgileri ile yönlendirdikleri için kaynaklık ve rehberlik eder. Eğitimciler böylece öğretmen-araştırmacı rolleriyle çocukların araştırmalarını dikkatlice dinler, gözlemler ve belgelendirirler. Çocukları düşünme ve sınıflarını birlikte inşa etme konusunda teşvik ederler ve onlara akranlarıyla iş birliği içerisinde olmayı ve bunu geliştirmeyi amaçlarlar (45).

Dokümantasyon: Portfolyo yaklaşımında olduğu gibi çocukların işlerinin belgelendirilmesi, öğrenim sürecinde çocuklar, öğretmenler ve ebeveyleyler için önemli bir araç olarak görülmektedir. Çalışmalara katılan çocukların resimlerinde neler

yaptıklarını, tartıştıklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini söylerken çocukların görsel medya deneyimlerinin yorumlanması ve bunun çocuğun öğrenme dinamiklerinin grafiksel bir sunumu olarak görülebilir. Belgelendirme; değerlendirme ve savunuculuk olarak kullanılır (46).

Çevre: Reggio Emilia okullarında sınıfın görünümüne ve hissiyatına çok büyük önem verilmektedir, çünkü çevre üçüncü öğretmen olarak kabul edilmektedir. Öğretmen küçük, büyük grup projeleri veya bir, iki, üç çocukla yapılan projeler için sınıfta yer organizasyonunu çok dikkatli bir şekilde yapar. Çocukların eski gezilerinde yaptıkları çalışmalar, topladıkları bitkiler, koleksiyonların belgelendirilmeleri hem çocukların hem de yetişkinlerin görebileceği bir yerde sergilenmektedir. Okulda bütün çocuklar için ortak bir alan vardır. Farklı sınıflardan ve gruplardan çocuklar burada toplanır oyun veya çalışma grupları kurarlar. Reggio Emilia okullarında giriş, ortak alanlar, bahçeler, atölyeler, müzik odaları, yemek salonları ve arşiv odaları vardır. Reggio Emilia yaklaşımına özgü olan “ortak alan ve atölye” alanları özellikle önemlidir (47).

2.2.2. Waldorf Yaklaşımı ve Okulları

İlk olarak 1919 yılında ortaya çıktığı ifade edilen Waldorf yaklaşımı Avusturyalı Rudolf Steiner'in (1861-1925) felsefi ve pedagojik fikirlerinden doğmuştur. Waldorf eğitimi insancıl ve ekolojik yönelimli etik üzerine oturtulan iki yönlü bir eğitim yaklaşımıdır. Birincisi güncel yaşam stratejilerine, topikal (bölgesel), toplumsal ve kültürel alanlara katkıda bulunurken, ikincisi her çocuğu eşit derecede saygıyla, sevgiyle selamlamayı hedefleyen bir eğitim sistemidir. Bu saygı Waldorf pedagojisinin doğa, kültür, tarih ve toplumla nasıl bağlantılı olduğu konusunda bilgi vermektedir (48). Waldorf pedagojik yaklaşımının öğrenmenin çok daha ötesine dayandığı bilinmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitiminin temelleri Rudolf Steiner'in “Goetheanum” olarak kabul edilen sanat ve bilim okuluna dayanmaktadır. Waldorf yaklaşımı, klasik eğitim anlayışına alternatif olarak varlığını günümüzde de sürdürmektedir. Klasik eğitim anlayışına alternatif olarak doğumdan yetişkinliğe kadar geçen süre bir Waldorf yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Steiner 1900'lü yılların başlarında sosyal ve siyasal olarak dünyanın ideolojilerin baskısı altında kaldığı, diğer yandan Avrupa'da yükselen demokratik, ırkçı, komünist

ve kapitalist hareketlerin iç içe toplumsal yaşamı şekillendirmeye çalıştığı yıllarda bir filozof ve bilim insanı olarak tüm bunlara karşın bireyin yüceliğine vurgu yapmıştır. 1908 yılında, İsviçre'nin Dornach bölgesinde geliştirmiş olduğu Antroposofiyi uyguladığı ayrıca bilim ve sanat çalışmalarının kişinin var oluşunu gerçekleştirdiğini savunduğu ve bu doğrultuda eğitim verdiği ilk "Gotheanum" okulunu açmıştır. Bilinen ilk Waldorf Okulu da o dönemde sanayinin gelişmiş olması, kadın işgücüne de gereksinim duyulması nedeniyle aile yapısı ve gereksinimlerinin değişmesi neticesinde ortaya çıkmıştır (49). Bu ihtiyaç doğrultusunda Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi Emil Molt, 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentindeki fabrikasında çalışan işçilerinin çocuklarına bir okul kurmasını Rudolf Steiner'den istemiştir. Rudolf Steiner'in vermiş olduğu bir dizi eğitim konferansı sonucunda Waldorf Okulu kurulmuştur. Steiner, okulun politika ve ekonomik kontrollerden bağımsız olması, eğitim fakültesinin kontrolünün altında bulunması ve bütün çocuklara açık on iki yıllık bir eğitim bütününden oluşması şartıyla okulu açmayı kabul etmiştir (50).

Steiner'in geliştirmiş olduğu "Antroposofi" (insan-bilgeliği) adını verdiği düşünce ve inanç sistemi Waldorf yaklaşımının temelini oluşturmuştur. Spinoza ve Goethe'den etkilenmiş ve filozofların psikofizik çift boylamizm dediği olguları benimsemiştir. Vücut ve akıl birbirinden ayrılamaz, vücudu etkileyen şey bilinçli yada bilinç dışı olarak duygular ve düşünceler yoluyla akılda deneyimlenmiştir. Bilmek ayna tutmakla alakalı bir şey değildir, ruhun var oluşun gerçekliğine ulaşmasıdır (51). Steiner de Piaget gibi sanat ve bilimin amacının duyuları manevi yoldan aşmak olduğuna inanmıştır. Steiner'in bu düşüncesi de Waldorf okullarının eğitiminin ve müfredatının temellerini oluşturmuştur. Rudolf Steiner, eğitimi yaratıcı, ilerici, sosyal ve bireysel bir sanat olarak görmüştür. Steiner'a göre öğretmenlik esasen kabiliyet işidir, zorludur ama yinede yerine getirilmesi gereken bir iştir ve öğretmenlik mesleğini icra ederken bile öğrenmeye devam edilen bir yol olmuştur. Waldorf yaklaşımında okullaşma öğretme ve öğrenmeyle sınırlı kalmama, dünyadaki yerini alma, coşkuyla çalışma, dikkatli davranma ve sorumluluk sahibi olma anlamlarına gelmektedir (52). Waldorf'a göre insana doğasının öğretisi öğretilmeli ve bu konuda eğitilmeli, bu nedenle ahlaki yaklaşım eğitiminin gerçek öğretiyi paralel olarak ilerlemesi sağlanmalıdır. İntikam, coşku, vasilik duygusu

aslında eğitimci ve öğretmenin ruhunda her derde deva büyü bir çare bulunan olgu olmuştur (53).

Waldorf okulunun temel ilkeleri arasında sosyo-ekonomik, ırksal ve dini inancına bakılmaksızın bütün çocukların okula kabul edilmesi, eğitimin kesintisiz olarak on iki yıl olarak planlanması (54, 55), çocuğun gereksinim ve yeteneklerine göre müfredat planlanması (55, 56, 57), çocuğun gelişimi göz önüne alınarak hazır olduğu zaman bir sonraki eğitime geçilmesi (56, 58), eğitim kurumunun özgür ve bağımsız olması kısaca devlete tabi olmaması gerekmektedir (54, 55). Bunların yanı sıra toplumun ihtiyaçlarının göz önüne alınarak eğitim programının düzenlenmesini de Waldorf okulunun temel ilkeleri arasında saymak mümkündür (57, 59). Hiyerarşiyi reddeden ve okulun bizzat öğretmenler tarafından yönetilmesi gerektiğini savunan Steiner'e göre, öğrencinin sekiz yıl süreyle aynı öğretmen ile eğitimine devam etmesi ve öğretmenin çocuğun gelişimini destekleyecek bir müfredat oluşturması önemlidir (55, 57).

Burada amaçlanan, öğrenciyi notla değerlendirmek değil onu daha iyi tanımak ve gelişimini istenilen düzeye çıkarabilmektir. Waldorf okullarında eğitimi ölçme değerlendirme farklıdır, küçük yaştaki öğrencilere not veya karne verilmez. Steiner'e göre çocuğun üretme ve öğrenme konularında motive olması sağlanmalı ve bütünsel olarak gelişimi desteklenmelidir, çocuklara sosyal sorumluluk, empati kurma, yaratıcılık ve ahlaki ilkeler öğretmelidir (60).

Waldorf yaklaşımında okul öncesi eğitimden lisenin bitmesine kadar geçen süreçte günlük rutinler uygulanmaktadır. Bu rutinelere örnek olarak müfredatta her pazartesi el işi, her salı şarkı söyleme dersinin olmasını sayabiliriz. Bu yaklaşımda öğretmenin yetkinliği önem teşkil etmektedir (56, 58). Öğretmenin drama uygulaması, hikâyeler anlatması ve çocukların hayal gücünü harekete geçirmesi beklenmektedir (61). Waldorf yaklaşımında müfredat sabahları iki saat süreyle uygulanan ilk derse göre düzenlenmektedir. Çocukların bu saatlerde en verimli ve en öğrenmeye açık olduğu zaman dilimi olduğu düşünülmektedir. Matematik, fen gibi ya da tarih, edebiyat gibi dersler bu saatlerde işlenmektedir. Fiziksel aktivite gerektiren konulara öğleden sonra yer verilmektedir (54, 55). Öğrencilerin her alanda eğitim almaları beklendiği için görsel sanatlar, bahçecilik, örgü, tahta işlemeciliği gibi konularda müfredata dâhil edilmiştir (50). Bir eğitimci çocuğun yedi yaşına

kadar taklit ederek öğrendiğini bu nedenle de çocuğa iyi bir rol model olması gerektiğini bilmelidir (62). Ayrıca Waldorf yaklaşımının temel amacı çocuğun ruhani ve bedensel gerçekleriyle dünyevi var oluşunun uyumlu olması kısacası dünyayla bütünleşmesi olduğu için öğretmenin çocuğu çok iyi tanması ve analiz etmesi gerekmektedir (63). İlk Waldorf öğretmen eğitimi, Klara Hatterman tarafından Waldorf yaklaşımını uygulayabilmek için Elizabeth Grunelius'tan eğitim almayı talep etmesiyle gerçekleştirilmiştir. Klara Hatterman aldığı eğitimden sonra 1931 yılında ikinci Waldorf okul öncesi eğitim okulunu Almanya Hannover'da açarak Steiner'in pedagojik yaklaşımını bire bir uygulamıştır (49). Waldorf müfredatına uygun eğitim veren öğretmenler insanoğlunun yaşamında sadece beyin değil, duyu ve iradelerinin de aynı derecede önem arz ettiğini bilmektedirler (17). Buna yönelik olarak Waldorf yaklaşımında drama, sanat, hikâye anlatımı ve Steiner'in geliştirdiği "Euritim" sanatı yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleridir. Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyunlarda Waldorf yaklaşımına ilave olarak sayılabilir. Herhangi bir teknolojik aletin ve kitapların kullanılmadığı, öğretmen aracılığıyla aktarılan hikâyeler çocuğun sürece katılımı ile çocukta imgeleme gücünün hayal gücünü ve dinleme yeteneğinin gelişmesini sağlar (64). Hikâye dinlerken kendi hayal gücünde canlandırma yapan ve kendi yaşantısıyla özdeşleştirilen çocuk kendine özel bir öğretim yöntemi kullanıldığı için ödül ceza ikileminde bir güdülenme ile değil, yapmanın ve yaratmanın mutluluğu ile güdülenerek birşeyler öğrenmektedir (56). Bu sanatsal ve yaratıcı drama etkinlikleri için de Steiner tarafından geliştirilen Euritim'in özel bir rolü vardır. Bu yöntem konuşmanın sesli ve sessiz harflerine herhangi bir melodinin tonlarını ve aralıklarını, kolların ve bedenin çeşitli devinimleriyle dışa vurulmasını sağlayan bir sanat disiplindir. Bu doğal yaşamımızda kullandığımız jest ve mimikler konuşmamıza doğal olarak eşlik eder bu yöntemin uygulanması ve öğretilmesi öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi ve sınıfına bağlıdır (63). Waldorf eğitiminde öğretmenlerin bu öğretim yöntemlerini en etkin şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu sebeple Waldorf yaklaşımında öğretmenin çok etkin bir rolü vardır. Bir etkinlikten diğerine geçerken ağırlıklı olarak müziğin kullanıldığı Waldorf okullarında estetik çok önemlidir. Mevsimlerin bir ritmi olduğu ve bu ritmin insanın kendi ritmini etkilediği düşünüldüğünden Waldorf okullarında sınıf ortamı doğal materyallerle hazırlanmaktadır. Okulun, yapısal olarak tabiatın sunduğu olanaklardan istifade edilebilecek ve doğa ile iç içe olunabilecek yerlere kurulmasına çok dikkat edilmektedir. Okul ortamının bütünsel eğitime imkân

tanıyacak şekilde düzenlenmesi kadar sınıf ve okul içindeki atmosferde eşit şekilde önemlidir. Çocuklar sınıfı kendi kültür ve geleneklerini temsil eden objelerle süsleme imkânına sahiptirler (56, 65, 66).

2.2.3. Freire ve Montessori

Paulo Freire, eleştirel pedagoji'ye bağlı olarak gelişen eko-pedagoji hareketi'nin öncüsüdür. Paulo, Brezilya'da orta sınıftan bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir (67, 68). Çocukluğu ağaçlar arasında, yeşil bir ortamda geçen Paulo, anılarında, bu ev çevresinin kendisinde uyandırdığı merakı ve gözlem yaparak öğrenmesindeki katkısını anlatmaktadır. Büyüdüğü ortam Paulo'ya çocuk dünyası içinde canlıların dünyasını ve doğal çevreyi keşfetme imkânı vermiştir. Paulo okuma yazmayı da okul öncesinde anne ve babasından evlerinin bahçesinde öğrenmiştir. 1929 ekonomik buhranının Brezilya'yı da etkilemesiyle Paulo'nun da ailesi yoksullaşmış ve yoksul yaşama ilişkin görüşleri bu dönemde ortaya çıkmış ve yaşadığı zorlukları deneyimleyerek öğrenmiştir (69, 67).

Freire yaptığı işleri üç farklı aşamada değerlendirmiştir. Birinci aşamayı Brezilya'da yaptığı işler oluşturmaktadır. Devlet ve resmi olmak üzere birkaç organizasyon aracılığıyla yetişkin okuryazarlığı ve kültür arasında bağlantıları kurmuştur. Bu çok önemli bir adımdır çünkü Freire her zaman yetişkin okuryazarlığı ve eğitim arasında farklı bağlamlarda çeşitli ilişkiler kurmuştur (68). İkinci aşama ise Bolivya, Şili, ABD'deki ve nihayet Cenevre'deki Dünya Kiliseler Konseyindeki çalışmasıyla başlamıştır. Bu dönem muhtemelen onun felsefelerinin ve uygulamalarının uluslararası bir saygınlık kazandığı en geniş dönemdir. Freire bu dönemde Gine Bissau gibi çeşitli ülkelerde okuryazarlık kampanyalarında eğitim danışmanı olarak çalışmıştır. Bu çalışmalarda Freire'nin geçmişiyle önemli bağlantılar bulunmaktadır çünkü bu ülkeler bağımsızlık için savaşıyan kolonilerden oluşmuştur. Onun çalışmalarının üçüncü dönemi Brezilya'ya dönüşüyle başlamıştır. Son dönemde Freire çeşitli üniversitelerde öğretmenlik yapmıştır ve 1989-1991 yılları arasında Sao Paulo'nun eğitim sekreteri olarak görev yapmıştır. Paulo Freire 1997 yılında Sao Paulo'da ölmüştür (70).

Freire'nin en tanınmış eseri 1970 yılında yayınlanan "Ezilenlerin Pedagojisi" isimli kitabıdır. Bu ve bundan sonraki kitaplarında Freire öğrenmeyi kültür ve

özgürlük eylemi olarak vurgulayan eğitim sistemini savunmuştur (71). Freire çalışmalarında insanların yaşadığı sorunların eğitimle olan ilişkisine değinmiştir. Bu çalışmalarıyla ve kendine özgü düşünce sistematiğiyle Freire eğitim felsefecileri arasında farklı bir yer edinmiştir. Sadece eğitimcilerin değil, çalışmalarında ezilen, baskı gören toplulukları işlediği ve bu toplulukların içinde bulunduğu koşulları işlemiş olduğu için bağımsızlık mücadelesi veren toplumların da görüşlerinden (Emperyalizm, siyaset, otorite, özgürlük, eğitim kavramları vb.) etkilendiği bir düşünür olmuştur (72).

Freire, pedagoji anlayışı üzerine temellenen eleştirel pedagoji, düşünce ve eylemin birliğini ifade eden “Praksis” kavramına vurgu yapmıştır (73). Paulo Freire’nin (1991) geleneksel eğitim anlayışının karşısına yerleştirdiği “özgürleştirici bir praksis” yaklaşımıyla açıklanabilen kendini belirleyebilme, kendini geliştirebilme yaklaşımının, öğretmen ve öğrencilerin otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entelektualizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin öznelere olabilmelerini öngörür. Bu ise eylem ve düşünme birlikteliğinin (praksis) eğitimde yer bulmasıyla sağlanabilir. Praksis, özgürleştirici bir müfredatın yanı sıra öğrencinin eğitimde katılımının aktifliğiyle mümkün kılınabilir (74). Freire’ye göre eğitimci, bir koordinatördür ve iyi bir koordinatör olmak için yaratıcı olma, insanlara inanma ve değişime inanmanın gerekli olduğunu belirtir. Bu üç inancı dünyayı bir engel olarak değil değişim için bir meydan okuma olarak görmüştür. Ona göre ayrı ayrı ve ilişki olarak büyümeye devam ettikleri sürece Praksis teorilerinin bir kez daha bir öğrenci topluluğuna dönüştükleri görülecektir (75). Freire döneminin eğitim modelini eleştirmiştir çünkü dönemindeki eğitim sisteminde öğrenci öğretmen tarafından harekete geçirilmesi beklenen pasif nesnelere olarak görülmüştür. Bu sisteme Freire “Banking” (bankacılık) sistem demiştir. Bankacılık modelinin amacı egemen kültürün kültürel, sosyal ve politik statüyü kabul ettirmeye dayanan bir sistem olduğunu ve mevcut iktidarın halkı taciz etmek için var olduğunu iddia etmiştir (71). “Banking education” sistemin aksine Freire “problem-posing” yani sorun pozlama yönteminin yararları üzerinde durmuştur. Bu eğitim sisteminde öğretmen öğrencinin aktivitesini ikiye katlamamaktadır yani öğretmen bir noktada bilişsel diğer noktada ise anlatıcı değildir. Bankacılık eğitimi yaratıcı gücü anestezi altına alıp engellerken sorun pozlama eğitim modeli gerçekliğin açık bir şekilde ortaya çıkmasını içerir. Bankacılık eğitimi bilinçliliğin sürekliliğini korumaya

yönelik girişimlerde bulunurken sorun pozlama eğitimi gerçekliğin bilincini ve eleştirel müdahalenin ortaya çıkması için çabalamaktadır (76). Freire döneminin eğitim sistemini sorun pozlama eğitimi, “Banking Education” sistemi eksikliklerinden bahsederek eğitimde praksis ve liberalizmin önemini vurgulayarak dünya eğitim tarihi üzerinde önemli bir yer edinmiştir.

Bu başlık altında inceleyeceğimiz diğer bir eğitim metodu da Dr. Maria Montessori'nin geliştirdiği modeldir. Eğitimci bir anne babanın tek çocuğu olarak 1870'de İtalya'da dünyaya gelmiştir. Montessori babasının öğretmenlik yapması konusundaki ısrarlarına rağmen, o tıp fakültesine girip doktorluk eğitimi almıştır. Kadınların tıp fakültesine alınmadığı dönemde Roma Üniversitesi'nden tıp derecesi alan ilk kadın olarak ülke çapında tanınır olmuştur. Roma Üniversitesi'ne bağlı Sa Giovanni Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne atandığında tedavi gören çocukların uyarımlardan yoksun olduğunu fark ederek bilişsel gelişimlerin olumsuz etkilendiğine inanmıştır. Akıl hastanesinde bulunan çocuklarında iyi eğitim almaları için çalışmış ve çalışmalarından dolayı üstün başarı madalyası almıştır. Dr. Maria Montessori çocuğun gözünden dünyaya bakan anlayışla eğitim sistemini yeniden inşa etmeye çalışmıştır (77, 78, 79).

Montessori, 1907 yılında geliştirdiği eğitim materyallerinin bazılarıyla, oyuncak ve çocuk boyutunda mobilyalarla 3-7 yaş arası 50'den fazla normal çocukla çalışabileceği Casa dei Bambini (Çocuklar Evi)'yi kurmuştur.

İlk çalışmalarını engelli çocuklar üstüne yapan Montessori, Itard ve Séguin gibi önemli araştırmacıların Fransa'da işitme engelli çocuklar üzerinde yaptığı çalışmaları incelemiş ve benzer şekilde materyaller tasarlamaya başlamıştır. Çocukların hangi yaş grubunda hangi materyale ilgi duyduğunu incelemiş ve daha sonra Séguin'in bir kitabını Fransızcadan İtalyancaya tercüme etmiştir. Montessori, Séguin'in bu çalışmalarında kendi sorusunun cevabını bulmuştur; bu eğitim metodu normal çocuklarda da uygulanabilir. Bu bilimsel sorusu test edilebilir bir hipoteze dönüşmüştür. Casa dei Bambini'nin başarısı erken zamanda işe yaramış ve beş yaşındaki çocuklar kısa zamanda okuma yazma öğrenmişlerdir. Okulda uyguladığı devrim niteliğindeki bu eğitim metodu kısa sürede uluslararası bir ün kazanmıştır (80).

Montessori'nin eğitim felsefesi Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Itard ve Séguin gibi önemli araştırmacıların felsefesinden etkilenmiştir. Çocuk eğitiminde doğallığı savunan Jean Jacques Rousseau (1712-1778)'ya göre eğitim insanı sınırlandırmamalı, kendi kendine yetebilen ve güçlü bir birey olmasını sağlamalıdır. Ayrıca çocukların mutluluğu için, oyunlarının, merak duygularının ve özgürlüklerinin cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Okul ortamında doğanın kullanılması, çocuğun gerçek ihtiyaçlarının karşılanması, çocukların kendi kendilerini eğitebilmeleri, özgür olmaları ve yetişkinler tarafından çok fazla sınırlandırılmamaları açısından Montessori'nin görüşleri Rousseau'nun görüşlerine paralellik göstermektedir (81, 82). Ayrıca bu alanda yapılmış başka çalışmalarda da Prescott Lecky, Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi kişilik teorisi geliştiren yazarlarla Montessori'nin okul öncesi çocukları için geliştirdiği eğitim metodu arasında büyük bir paralellik olduğu ileri sürülmektedir. Montessori belirtilen kişilik kuramcıları gibi kişilik gelişimi üzerinde önemle durmuştur (83).

Montessori metodu erken çocukluk deneyimlerinin gücüne inanmış durağan zekâ kavramını reddetmiş duyuşal deneyimlere olan inancıyla test performanslarıyla ölçülen geleneksel eğitim yöntemlerine meydan okumuştur (84). Metodun amacı her bireyin içinde gizli kalmış yeteneklerin kişinin potansiyelinin ortaya çıkarılmasıdır (85). Geleneksel eğitim anlayışını reddederek çocuğun kendi gözlemleri sonucuna dayalı bir pedagojik metodkeşfetmiştir (67,78). İnsanın, doğduğu andan itibaren, kendi kişiliğini oluşturmaya çalışması ve bireyin kendini bulduğu ortama uyum sağlaması beklenir. Dolayısıyla *Montessori Yöntemi*, çocukluktan ergenliğe geçerken, çocukların içsel yapılanmalarına yardım etmeyi amaçlar. Bu yöntem, insan gelişiminin doğal ahengini izleyen çok temel ilkelere dayanmaktadır. İnsan gelişimi, ulus, ırk kültürü ya da inanca bakmaksızın aynı seyri izlediğinden, *Montessori Yöntemi*, nerede kullanılırsa kullanılsın, dünyanın her yerinde, insanın çeşitli sosyo-ekonomik koşullarında, başarılı olabilmektedir (86). Bütün dünyada uygulanan bu yöntemin programlarında çocuğun gerçek aktiviteler ve doğal dünya deneyimlerinin kullanıldığı, çocuğun merkezde olduğu eğitim programında bazı temel ilkelere bahsetmek mümkündür. Montessori eğitim programında çocuğa saygı, ona seçme şansı verme, kendi kendine etkili öğrenme becerisini geliştirme olanağı verilmektedir. 3-6 yaş arası çocukların çevresini duyuşları ve hareket aracılığıyla keşfetmesine olanak sağlayan Montessori metodunda “emici zihin” olarak

adlandırılan dönem, (67, 78) çocukların gelişim evreleri ve duyarlılık dönemleri olarak ihtiyaç, ilgi alanı ve yeteneklerinin belirli gelişim dönemleri halinde sınıflandırıldığı dönemlerdir (87).

2.2.4. Ev Okulları

1970 yılları ve sonrasında tartışılan en önemli eğitim sorunlarından birisi öğrencilerin okullarda istenmeyen davranışları kazanıyor olmasıdır. Bu nedenle, aileler çocuklarının daha iyi bir ortamda eğitimini sürdürebilmesi için çeşitli arayışlara girmiştir ve Amerika’da bunun bir örneği “ev okulları” olmuştur (88). Genel bakış açısıyla ev okulları ABD’de ortaya çıkmış ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için uzmanlardan ve resmi eğitim kurumlarından yardım almak yerine, eğitim sürecini tamamen kendilerinin üstlendiği alternatif bir eğitim sistemi olmuştur (89). Genel anlamda ev okulları, Amerika’daki okullarda gerçekleşen suç olayları, madde bağımlılığı, ahlaki çöküntü, eğitimdeki yetersizlik ve güvenlik tehdidi karşısında ailelerin tüm sorumluluğu üzerine alarak eğitim faaliyetlerinin daha kontrollü yürütüldüğü alternatif okullar olarak görülmüştür (88).

1970’lerin sonlarına doğru sayıca artış gösteren pek çok ailenin çocuklarını okul günlerinde evde tutabilmek için çeşitli siyasi ve yasal eylemlerde bulunmuşlardır ve bu eylemler çoğu kez ev okulu hareketi olarak adlandırılmıştır. Amerika’daki Ulusal Eğitim İstatistikleri merkezi tarafından yapılan 2011 yılındaki araştırmada 1.77 milyon çocuğun ya da okul çağındaki çocukların 3,4’ünün ev okulu eğitimi aldığı görülmüştür. Aynı kurumun 2003’deki araştırmasıyla kıyaslandığında ev okulu eğitiminde %61 oranında artış olduğu görülmektedir. Ev okulu düşüncesinin hızlı artışı bu fenomeni bilimsel bir literatür çıkartmaya zorlamıştır (90).

Ev okulu eğitimini tercih eden ebeveynlerin ideolojik, akademik ve pedagojik olarak çeşitli görüşleri olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin ev okullarını seçmesinde birçok farklı neden vardır. Dini motive edilmiş ideolojiler ve akademik-metadolojik tercihler bunlar arasında en yaygın olanlarıdır (91). Birçok ebeveyn çocuklarının öğrenme stiline devlet eğitimi tarafından yeterince iyi desteklenmediğini düşünüyordu. Devlet okulu sisteminin düzenli sınıf öğretimine ortak bir eleştirisi çocukların öğrenebileceği çeşitli yollar sunmaması, sınırlı kalması ve fiziksel

öğretiminde devlet okullarının çocukların başarılarını göstermelerine ev okulu eğitimi kadar olanak vermemeleridir (92). Ebeveynler genelde sekiz farklı öğrenme alanı olmasına rağmen; devlet okullarının sadece iki temel zekâya (mantıksal-matematiksel ve sözel-dil bilimsel) odaklandığını belirtmektedir. Bu durumda güçlü müzikal veya atletik zekâya sahip çocukların devlet okullarında konaklayamadığı görülmüş ve bu durum okulların olumsuz bir özelliği olarak görülmüştür (93).

Nemer'e göre; alternatif bir eğitim olan ev okulu sisteminin başarılı olabilmesi için ekonomi, kültür ve sosyal sermaye önemli dinamikler arasında yer almıştır. Ev okulu uygulamasının başarılı olabilmesi için bu dinamiklerin uyum içerisinde olması gerekmektedir (94). Ev okulu sistemini uygulayan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri araştırıldığında bu ailelerin orta dereceden daha yüksek gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ailelerin genelde babaları çalışırken annelerin büyük bir çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir (95). Ailelerin eğitim durumları göz önünde bulundurulduğunda, lise veya altı okul mezunlarının 2003 yılında azaldığı, üst düzeyde eğitim almış ailelerin ise arttığı görülmüştür (96). Bu durumda, ev eğitimi sürecinde velilerin aktif rol aldığı göz önünde bulundurulduğunda ailelerin pedagojik anlamda belli bir kültür seviyesinde olması gerektiği söylenebilir (88).

Ev okulu eğitimi alan çocuklar ile görüşüldüğünde çocuklar ev eğitiminin zor olduğunu iddia etmişler, çünkü rekabet edecek kimse olmadığı için kendilerini motive etmenin oldukça güç olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki ev okulu eğitiminin öğrenciyi rahatsız eden kimsenin olmadığı için, ulaşımda zaman kaybedilmediği için ve boşa harcanan bir süre olmadığı için bunlar ev okulunun avantajları olarak görülmüştür (97). Diğer bir avantaj ise öğrencinin öğretmene her daim ve ücretsiz erişmesidir. Çocuklar belirli bir konu üzerinde istedikleri kadar durabilirler ve sınıfa devam etmekten ya da dersin ötesinde kalma endişesi yaşamadan öğrenebilirler (98). Hoffman'a göre öğretmenin rolünü ebeveynin rolünden, öğrenme ve öğretme kaynaklarının yüksek maliyeti ve eksikliğinden, çocuklarını sosyal hayattan ayırmak isteyen ebeveylere dâhil olmak üzere bazı dezavantajlara da işaret etmektedir (99). Ev okulu ebeveyn ve öğretmen rolünü birbirinden ayıramayan ebeveyn için oldukça zor olabilir. Ebeveynlerin zor konular veya zor çocuklarla uğraşırken genellikle uygun eğitime sahip olmadıkları

gözlemlenmiştir (100). Evde eğitim gören çocukların lise mezuniyetlerini 16 yaşına kadar tamamlayabildikleri belirtilmiştir. Bu durum onlara tipik devlet okulunda eğitim gören öğrencilerden daha erken yaşta üniversiteye girmelerine olanak sağlamaktadır. Ev eğitimi gören çocuklar bunu materyallerde daha hızlı hareket etme, bir kerede daha fazla konu üzerinde çalışma özgürlüğünün olması, devlet okullarında yaşanan geçiş dönemleri, davranış sorunları ve verimsiz faaliyetlerle boşa zaman harcamayarak başarmışlardır (101).

Son olarak bugüne kadar evde eğitim gören öğrencilerin devlet okulu öğrencilerine göre ortalama olarak daha düşük başarı puanlarına sahip oldukları bulunmamıştır (102). Ayrıca genel araştırma tabanı ve devlet tarafından sağlanan verilere göre evde eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları hakkında aşağıdaki üç ana hususu ortaya koymaktadır:

1- Ev okulunun devlet okulu ulusal ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu başarı oranının %65-%80 arasında olduğu belirtilmiştir.

2- İncelenen birçok demografik ve diğer değişken veriler göstermiştir ki ev okulu eğitiminin başarı puanlarında çok az farklılık vardır (103).

3- Ebeveynin örgün eğitim sistemi istatistiksel olarak çocuktaki başarı farklılığını açıklar fakat bu durum devlet okuluyla kıyaslandığında tipik olarak oldukça az olduğu gözlenir (100).

Sonuç olarak bütün bu avantajlar ve dezavantajlar göz önünde bulundurulduğunda Amerika'da ve tüm dünyada artan sayıda aile ev okulunu seçmiştir. Eğitim istatistikleri Ulusal Merkezi Bölümü Amerika'da yaklaşık iki milyon çocuğun ev eğitimi aldığını vurgulamaktadır. Amerika'da evde eğitim veren aileler vergi mükellefi tarafından finanse edilen kamu eğitimi ile yılda en az 4,4 milyar dolarlık vergi tasarrufu yapmaktadır (104). Araştırma bulguları sınırlı olmakla birlikte öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi evde yapılan eğitimin katılımcı öğrenciler için başarılı bir eğitim yöntemi olduğunu vurgulamaktadır (105).

2.2.5. Summerhill Özgürlük Okulu

Summerhill özgürlük okulu Alexhander Sutherland Neill, tarafından döneminin çocuklarının eğitimsel özgürlüklerini savunmak için kurulmuştur (106). Neill, Edinburgh Üniversitesinden İngilizce dalında lisans derecesi aldıktan sonra gazeteci ve yazar olarak çalışmıştır. 1913 yılında Neill suça itilmiş çocukların eğitim aldığı bir okulu gözleme fırsatı bulmuştur (107). Bu okulun temel ilkesi çocukların doğuştan iyi yaradılışlı olduğuna inanmalarıdır. Neill burada Freud'un yeni psikolojisiyle tanışmıştır ve böylece Neill, Summerhill'in iki temel ilkesini netleştirmiştir: Bunlar,

1- Akademik gelişim boyunca çocuğun coşkusal sağlığı da gözetilmelidir.

2- Toplantılar öz yönetim usulüne göre yapılmalıdır (108).

Summerhill okulları ilerlemeci eğitim deneyimi yaşamanın en önemli örneklerinden biridir (109). A.S. Neill tarafından kurulan Summerhill Okulu 1921 yılında İngiltere'de faaliyete girmiştir. Bir süre öğretmenlik deneyiminde bulunan Neill, okulların eğitim sistemindeki otoriter ve baskıcı tutumlarından dolayı öğretmenlik görevinden istifa etmiştir (110). Summerhill alışılmış okulların dışında eşitliğin, özgürlüğün ve demokrasinin savunulduğu bir kurumdur. Öğrencilerin isteyerek ve severek devam ettiği ve bir o kadar da bu süreçten mutlu olduğu bu kurum halen varlığını devam ettirmektedir (111). Summerhill okulunun hedeflediği ana düşünce çocukları dışardan gelen baskıcı ya da zorlayıcı kurallarla disipline etmek yerine onları kendi özdenetimleriyle şekillendirmeyi amaçlamaktadır (112). Summerhill okullarının öğrencilerinin çoğunluğunun geçmişte sorunlu bir dönemden geçtiği bilinmektedir. Summerhill'in iyileştirici ortamı, geleneksel okullar tarafından reddedilen sorunlu öğrencilerin bile başarılı bir gelişme gösterdiklerini kanıtlamıştır (113).

Neill'in Summerhill okulunu açarken hedeflediği bir diğer ilke de geleneksel eğitim anlayışının aksine çocuğu okula değil de okulu çocuğa göre ayarlamaktır. Bunu şu şekilde ifade etmektedir: "Eşimle okulu ilk açtığımız zaman bir tek ana düşüncemiz vardı; çocuğu okula uydurmak yerine okulu çocuğa uydurmak" (114). Çocuğun kendi kişiliğini ve yaşayışını kendi başına sağlamasına izin vermesi Summerhill okullarının amacını oluşturmaktadır (106). Çocukların yeteneğinin

ortaya çıkabilmesi için eğitim verilen ortamın, demokratik, özgür ve kararların öğrenciler tarafından alındığı ortamlar olması gerektiği düşünülmektedir (115). Summerhill okuluna çocukların bazıları 5 yaşında bazıları ise 15 yaşında başlamaktadır. Bu çocuklar genelde 16 yaşına kadar bu okullarda kalmaktadırlar (116). Bu okullarda sınav derecesine göre de hiyerarşik otorite bulunmamaktadır. Demokrasi ve özgürlükle eğitimi ilişkilendiren bu okullarda dersler seçmelidir, derslere katılıp katılmama konusunda öğrenciler özgürlerdir (117). Bu okullarda öğrencinin ilgi ve isteği ön planda olduğundan dolayı bir sınav ve not sistemi yoktur. Lise düzeyinden itibaren yapılan özel çalışmalarla çocuklar yükseköğretime hazırlanmaktadır (118). Oluşabilecek olumsuzluklar ve davranışlara dair seçilen bağımsız denetçiler anında durumla ilgilenmekte veya bu davranışlar yapılan düzenli toplantılarda gündeme getirilmektedir (111). Summerhill okulunun kuruluş aşamasından itibaren değişmeden devam eden amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocuğa coşkusal gelişiminde özgürlük tanımak;
- Çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmeleri için yetki vermek;
- Çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak;

Yetişkinlerden gelen korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak mutlu bir çocukluk geçirmelerini sağlamak (119).

Geleneksel eğitim yönteminden farklı olan özgür okullar var olan okullardaki değerlendirmede kullanılan teknik ve yöntemlerden bağımsız bir müfredatı kurmayı hedeflemiş ve başarmışlardır. Bu müfredatın temelinde var olan değerlendirme bir amaç değil araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Sınıf Dışı Eğitim

Uluslararası eğitim literatüründe sınıf dışı eğitim modeli taratıldığında karşımıza başlıca kavramların çıktığı görülmektedir. Bunlardan başlıcaları:

Dışarı

Dışarı, sınıf dışında yapılan, kullanılan veya yaşayan olarak tanımlanabilir (120). Bu tanım açık hava eğitiminin konusunu ve amacını anlatır. Bu da bize açık

hava eğitiminin endüstriyel bir mahalledeki bir okul bahçesinden uzak bir vahşi ortama, ormandankıyıya, göllere, çayırlara, çöllere, haliçler ve tüm fiziki dış mekânlarda meydana gelebileceğini anlatır (121).

Macera

Macera, sıra dışı veya heyecan verici deneyim; cesur ve altından kalkması zor, genellikle heyecan verici ve bir dereceye kadar tehlikeli olarak tanımlanabilir. Maceranın, mevcut riskin elementleri ve sonuçların belirsizliğiyle ilgili değişen ölçüğe göre bileşenleri bozulabilir (122). Macera öğrenimi ise öğrencilere iş birlikçi öğrenme ortamında gerçek öğrenim deneyimleri aracılığıyla gerçek dünya sorunlarını keşfetme fırsatı sağlayan çevrimiçi ve karma eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (123). Öğrenimde macera kısmı, eğitimin dönüştürücü deneyiminin en kritik kısmıdır çünkü beyin bilgi kazanımını esnek alanda ve maksimum öğrenme alanında daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (122).

Eğitim

Eğitim, bireyin kendini ayrılmaz bir parçası olduğu toplumun ihtiyaçlarına ve taleplerine göre gelişmesidir (124). Eğitim etki ve öğrenmenin ne kadar çok olursa katılımcı için deneyimin o kadar çok olduğu bir sistemdir. Eğitim bileşeninin mevcudiyeti, dışarı macera eğitimini açıkça belirlenmiş bir amacı ve maksatlı öğrenme bileşeni olmayan keyfi dışarı macera deneyiminden ayırır (125).

Sınıf dışında gerçekleştirilen yapısal öğrenme aktiviteleri, bir fikir olarak, karmaşıktır. Sınıf dışı eğitimde en çok kullanılan kavramlar okul dışı öğrenme, sınıf dışı öğrenme ve açık hava öğrenimi şeklinde eş anlamlı veya farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Sosyal refahında barındırdığı kökleriyle, sınıf dışı eğitim, kendi içinde ve kişilerarası eğitimle birlikte, grup öğrenimi, doğal tarih, vahşi doğa, macera, deneyimsel gibi ilişkili alanları da kapsamaktadır. 1958 yılında Donaldson “*Sınıf dışı eğitimi; dışarıda olan, dışarı hakkında ve dışarı için*” şeklinde sınıf dışı eğitimin klasik bir tanımını yapmıştır (126).

Priest 1990’a göre sınıf dışı eğitim tüm duyuları kullanarak öğrenmenin deneyimsel bir yöntemidir. Bu öncelikli olarak doğal çevreye maruz kalmakla

gerçekleşebilir (127). Sınıf dışı eğitim müfredatın amaç ve hedeflerine ulaşmak için disiplinler arası ve multidisipliner bir yaklaşımdır.

2.3.1. Sınıf Dışı Eğitimin Tarihsel Alt Yapısı/Kökenleri/Öncüleri ve Felsefesi

Sınıf dışı eğitiminin temel felsefesi Comenius, Rousseau ve Pestalozzi gibi erken dönem felsefecilerin yaklaşımlarına dayanır. Bu felsefeciler özellikle erken çocukluk dönemindeki somut deneyimlerin önemine vurgu yapmışlardır (124). John Amos Comenius hissederek öğrenmeyi savunan ilk realisttir. Comenius her şeyin hissedilerek öğretilmesini savunmuştur. Eğitim okul için değil hayat için olmalıdır düşüncesini benimsemiştir ve öğrencilerinin okul için değilde hayat için öğrenmelerini istemiştir (128). Jean Jacques Rousseau, Comenius'un bu yaklaşımlarından etkilenmiş ve Emile'nin eğitimini de doğada bulunan prensiplere göre yapmıştır. Rousseau bir çocuğun on dört yaşına kadar serbest oynaması ve herhangi bir yetişkin müdahalesi olmadan doğayla ilgili deneyimler kazanması gerektiğini savunmuştur; ancak öğretmenin bu eğitim modelinde öğrenciyi doğru eyleme teşvik etme durumlarını oluşturması gerektiğini savunmuştur (107).

Johann Henrich Pestalozzi, Rousseau'nun yaklaşımlarından etkilenmiş ve öğrenmenin duyu aktivitelerine-algılarına dayanması gerektiğini söylemiş ve eğitimin çocuğun doğuştan gelen kapasiteleri olgunlaştırmak için düzenlenmiş bir sistem olması gerektiğini savunmuştur. Pestalozzi, eğitimin psikolojik ve sosyolojik temellerini oluşturmaya yardımcı olmuştur. Onun eğitim metodlarıyla Amerika 1806'ların başlarında tanışmış fakat metodlarına olan güven ve ilgi 1860'lardan sonra oluşmuştur (112).

Daha sonraki dönemlerde Freeberg ve Taylor gibi yazarlar Pestalozzi'nin şu sözlerinden etkilenmiş ve bu etki okul kampları akımının başlamasını tetiklemiştir: "Çocuğunuzu doğaya yönlendirin ona vadileri, tepeleri öğretin orada daha iyi dinlerler ve özgür olma ruhu onlara zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla güç verir. Fakat bu özgürlük saatlerinde sizin tarafınızdan değil de doğa tarafından öğretilmesine izin verin onun gerçek öğretmenin kendisi olduğunun farkına varmasını sağlayın ve siz sadece sessizce yanında olun, bir kuşun ya da bir yaprağın

üzerindeki böcek onu durdurduğunda bilin ki bir şeyler öğreniyordur ve siz bu durumda sadece yanında sessizce kalmayı tercih edin” (129) .

Bu eğitimcilerin bilgileri ışığında, sınıf dışı eğitim kavramı, maceracı eğitim kavramından hareketle açıklanmıştır. Sınıf dışında macera eğitimi, sınıf dışı eğitim ile macera eğitiminin birleşimidir (115). Sınıf dışında eğitim, kamp hareketlerine dayanır ve açık havadaki deneyimlerin çevresinde gelişen eğitimi içerir. Macera eğitimi, açık hava eğitimini bir adım daha ileri götürür. Matt Berry, macera eğitimi ve deneyimsel eğitim arasındaki farkı açıklığa kavuşturmuştur: “Basitçe söylemek gerekirse macera eğitimi, deneyimsel eğitimidir. Ancak, maceracı etkinliklerin planlı kullanımına göre karakterize edilmektedir” (120).

Denise Mitten ve Rick Medrick tarafından verilen bir diğer geniş tanım ise şöyledir: Macera eğitimi çeşitli amaçlara ve kişiliklere hizmet eden çok boyutlu ve disiplinli bir alandır. Bu alanlar doğadaki ya da sınıf ortamındaki en basit bireysel öğrenme biçiminden takım oluşturma, tedavi edici macera aktivitelerinden açık hava deneyimlerini kullanmaya kadar uzanır. Macera eğitimi insanlar arasındaki ve insanlarla hisler arasındaki dünyayı öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik süreç odaklı bir yaklaşımdır (130). Macera eğitimi bir dizi deneyimsel eğitim döngüsünü oluşturmaktadır. Deneyimsel eğitimin savunucularından biri olan Laura Jopline göre “Deneyimsel programlar, program tasarımları için iki sorumlulukla başlar: öğrenen için bir deneyim sağlama ve bu deneyim üzerine düşünmeyi kolaylaştırma” (120).

Deneyimsel öğrenme teorisi otuz beş yılı aşkın süredir öğrenme araştırmasında ve uygulamasında yaygın olarak kullanılmaktadır. KurtLewin ve John Dewey gibi araştırmacılar deneyimsel öğrenmenin temel çalışmalarını hareket/yansıma ve tecrübe/somutlama döngüsüne oturtmuşlardır. Bu iki boyutlu öğrenme şekli bireyler ve çevre arasında gerçekleşen bütünsel bir öğrenme alanını tanımlar (131). Comenius, Rousseau ve Pestalozzi gibi erken dönem eğitimcileri ve filozofları çocukların kendi duyularını kullanarak doğrudan deneyim yoluyla öğrenmelerini önermiştir. Kilpatrick, Bode ve Dewey tarafından geliştirilen öğrenme teorileri benzer şekilde yaşam deneyimleriyle ve öğrenerek öğrenmeye dayalıdır. Bu eğitimciler doğal çevrenin bu öğrenme teorisini uygulamada en elverişli ortam olduğunu savunmuşlardır. Kamp ve benzeri dış mekân deneyimleri bu eğitim modelinin en belirgin özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (116).

Amerikanın bilinen en eski belgelenmiş sınıf dışı eğitim modelinin örneği Northampton, Massachusetts Round Hill okulunda George Bancroft ve Joseph Cogswell öncülüğünde görülmüştür (132). Benzer eğitim modelleri William Gunn, Ernest Balch ve Rothrock tarafından uygulanmıştır. Bu uygulamalarla birlikte 1920'lerde yaşam kampları üzerine direk olarak eğitimsel teoriler yazılmaya başlandı. Sharp'ın daha önceki kamp deneyimlerini göz önünde bulundurarak yaptığı çalışmalar okul kamplarının önünün açılmasını sağladı (133). Kamp eğitimi akımının hızla yayılmasıyla birlikte dönemin eğitimcileri kamp eğitiminin yararlarının okul müfredatının üzerine olabilecek faydalarını araştırmaya başlamışlardır. Faydaları üzerine uzunca zaman tartışılmış ve birçok şey yazılmış fakat 1940'a kadar tam anlamıyla okullardaki kamp anlayışı oluşmamıştır (134). Deneysel öğrenme programları okul kampları sayesinde 1940'larda Amerika ve çevresinde gelişmiştir. Bu kamplardan en iyi bilineni Michigandaki Clear Lake kampıdır. Bu kamp diğer okul kamp projelerinin ve sınıf dışı eğitmen yetiştiren eğitim merkezlerinin öncüsü olmuştur. Bu kamp koruma, sağlıklı yaşama, iş deneyimi kazanma, sosyalleşme ve demokratik yaşama olguları üzerine vurgu yapmıştır (133).

Başlangıçta okul kampları olarak başlayan bu eğitim sistemi 1950'lerin sonlarına doğru eğitimcilerin kamp sistemini düzenli bir okul müfredatı haline getirme istekleriyle sınıf dışı okul başlığı altında devam etti. Bununla birlikte 1955'te sınıf dışı eğitim birliği kuruldu ve bu birlik sınıf dışı eğitim hareketinin genişlemesine katkı buldu. Yıllar ilerledikçe sınıf dışı eğitim programı birçok farklı alana yayıldı. Macera eğitimi ve deneysel eğitim programı grup eğitimlerine olduğu kadar özel ihtiyaçlı çocuklar içinde uygulanmaya başlandı. Açık hava eğitiminin üzerine yapılan vurgu tüm dünyadaki eğitim sisteminde elli yıl içerisinde değişmesine rağmen programın felsefesinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi değişmemiştir (135,136).

Sınıf dışı eğitimin temel felsefesine önemli katkılarda bulunanlardan biri olan L.B. Sharp's şöyle demektedir; "sınıf içinde öğrenilebilecek şeyler sınıf içerisinde öğrenilmeli, direk deneyimlerle, dokunabilecek malzemelerle ve yaparak yaşayarak öğrenilecekler ise sınıf dışında öğrenilmelidir". Sharp bu düşünceleri doğrultusunda sınıf dışı eğitim birliğini kurmuştur (137). Eğitim hedeflerine ulaşma potansiyeli olmadığı sürece doğrulanamaz. Hammerman iddia eder ki:

Bir sınıf dışı okul programının haklı gerekçesi, eğitimin bazı temellerine dayanır. Bunlar: (138)

- Modern müfredat gelişimseldir ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayan ve onların davranış şekillerini iyi vatandaşlık ve tam bireysel yaşama dönüştüren gerçek deneyimler üzerine kurulmuştur.

- Genel eğitim, demokratik bir toplumda her birey için ortak bir öğrenme çekirdeğini amaçlamaktadır.

- Modern okul, çocuğun yaşamının her alanında büyümesi ve gelişmesi ile ilgilenir.

Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kilpatrick, Bode, Dewey ve Bruner gibi öncülerin felsefeleri sınıf dışı eğitiminin gelişiminde etkilidir. Yapararak öğrenme ve doğrudan deneyim kavramları, sınıf dışı eğitiminin temelini oluşturdu. Doğayla ve akranlarıyla yakın temasta olan öğrencilere, doğrudan deneyim öğreniminin uygulamasında hazır bir şekilde fırsat verdiler (138).

2.3.2. Sınıf Dışı Eğitime Detaylı Bir Bakış

Kamp eğitim sisteminden evrimleşerek günümüze kadar varlığını sürdüren sınıf dışı eğitim modelinin prensipleri; (139) yapılan başarılı programlar ve araştırmalar incelendiğinde şu prensipler altında özetlenebilir:

1- Açık hava eğitimi açık havada kullanılan yöntem veya süreçtir. Eğitimin dört duvar arasında gerçekleştirilmesi zorunluluğu yoktur (140).

2- Açık hava eğitimi ayrı bir disiplin değildir kendine ait bir konusu yoktur. Açık hava öğrenmesindeki deneyimleri diğer öğrenme alanlarındaki metodları destekler (141).

3- Kişinin çevresini ve dolayısıyla genel eğitimin özünü anlayabilmesi için açık havada doğrudan deneyimler gereklidir. Bu sebeple denilebilirki dışarı eğitiminin birincil yaklaşımı deneyimleyerek ve aktivite ederek öğrenmek ve öğretmektir (142).

4- Faydalı dışarı deneyimleri bazen birkaç dakika bazen birkaç hafta veya gün sürebilir.

5- Kapsamlı bir açık hava eğitim programı tüm sınıf seviyelerindeki çocuklar için doğrudan deneyimlere ulaşmayı hedefler.

6- Sınıf dışı eğitim modeli öğrenciyi kapsar, keşif yaklaşımını vurgular ve çok yönlü deneyimlere başvurur. Mümkün olan bilgiyi hatırlamak yerine objeler ve olaylar arasında bağ kurmayı onları keşfetmeyi ve tanımlamayı hedefler (143).

7- Açık hava deneyimleri modern eğitimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

8- Açık hava eğitimi boş zamanı akıllıca kullanmak için anlayış ve becerileri geliştirmek için kullanılır.

Bütün bu yaklaşımlarla özetlenecek olsa bile dışarı eğitimi hala destekleyenleri tarafından geliştirilmektedir. Son zamanlarda araştırılan üç yaklaşım daha vardır; çevre odaklı, koruma odaklı ve açık hava aktivitesi adlı eğitim (144).

Sınıf dışı eğitim, plansız programsız bir eğitim değildir. Her eğitim sisteminde olduğu gibi sınıf dışı eğitiminin de birçok içeriği, programı alt yapısı ve bu olguların anlamlı mantıksal bir çatısı bulunmaktadır (145).

Sınıf dışı eğitim müfredatının içeriği özenle seçilmiş ve yaşanılması hedeflenen deneyimler öğrenilmesi istenen olgu üzerine odaklanmalıdır. Okul dışı etkinlikler öğrencilerin deneyimlerini günlük hayatlarına ilişkilendirmede olanak sağlamalıdır (146). Öğrenme sürecinde her katılımcı aktif bir şekilde etkinlikte yer almalı ve eşit oranda deneyimleme fırsatına sahip olmalıdır. Sınıf dışı eğitim pratik yapmaya olanak sağlayan yöntemlerden oluşmalıdır (147). Sınıf dışı eğitim modeli multidisipliner bir sistem olduğu için konular arasında anlamsal bütünlük gözetilmelidir (148). Sınıf dışı eğitim bireylerin sosyal anlamda gelişmeleri, sosyal ilişkileri yönetebilmeyi, başarı güdüsünü, bireylerin liderlik ruhlarını geliştirdiklerini ve duygusal zekâlarını geliştirebildiklerini göstermiştir (145). Sınıf dışı eğitim müfredatının amacı yıllar içerisinde değişiklik göstermiştir. Bu eğitim modelinin kamp programları sırasındaki amacı sosyal yaşantı, çalışma, boş zaman faaliyetleri, sağlıklı yaşam iken; 1940'larda birlikte yaşamayı öğrenmek, fiziksel çevre hakkında bilgi edinmek, sağlıklı yaşamayı öğrenmek ve 1950'lerden günümüze kadar; sosyal

yaşam, iş deneyimi, sağlıklı yaşam, açık hava eğitimi, sınıf içi eğitimin destekçisi olarak açıklanmaktadır (144).

Açık hava eğitimi; deneyimleme, fiziksel aktivite, kişisel deneyim, takım arkadaşlığını anlama gibi birçok öğrenme çıktılarına hedefleyebilir (149). Ancak öğrencileri var olan ortamlardan alıp çeşitli dış ortamlara yerleştiren herhangi bir eğitim modeli okul yöneticileri tarafında görülen yetişmiş öğretmen kadrosunun olmaması, olumsuz hava koşullarının çocukların hastalanmasına neden olabilme ihtimali, ormanlık alanların geniş olması ve çocuklarının güvenliğini sağlamanın zorluğu gibi problemleri ortaya çıkarmaktadır. Açık hava eğitim modelinde eğitim için uygun ortamı seçmenin yanı sıra tekniğin ya da öğrenme aracının seçiminde de çok büyük önem gösterilmelidir (121). Çünkü öğrenci bilgiyi doğrudan doğruya o mekânın fiziksel gerçekliğiyle algılar ve bu da geçmiş gelecek ve şimdinin o mekâna atfettiği çevresel sosyal ve kültürel boyutlarla sağlanır. Bu bilgiler aracılığıyla öğrenci öğrenme ve öğretme sürecindeki ilişkinin önemini kavrar (150). Açık hava eğitimiyle varlığını sürdüren okullara bakıldığında özellikle personel ve tesisler üzerindeki problemleri çözmeye odaklanılmıştır.

Açık hava eğitiminin başlangıcı olan okul kampı eğitim sürecinin (135) ilk dönemlerinde önemli yaz kampı deneyimlerine sahip fakat buna oranla daha az sınıf dışı tecrübesi olan güvenlik personelinin güvence altına alınması üzerine büyük vurgu yapılmıştır. Fakat şuan önceliklerinin değiştiğini söylenebilir. Özellikle şimdilerde önemli olan yeterli sertifikası olan uygun düzeyde eğitim almış öğretmenlerin üzerine yoğunlaşmıştır (144). Öğretmenlerde aranan başlıca özellikler dış mekan sevgisi, ekoloji bilgisi ve grup kültürü oluşturma bilincidir.

Açık hava öğreniminde aktif rol oynayan öğretmenlerin çeşitli hedefleri vardır. Deneyimlemeye dayalı öğrenme yoluyla teorik bilgiyi verme çoklu duyuları kullanarak gerçek nesnelere keşfetme ve pozitif uyaranlar sayesinde çocuğa etrafındaki doğaya karşı duygular kazandırma ve işbirliğine teşvik edebilmektir (151). Öğretmenlerin öğrenim ortamını yaratmaları ve hedeflenen aktivitenin çerçevesini oluşturmaları beklenmektedir (152). Oluşturulan öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin öğrenme süreçleri kolaylaştırılmalı ve öğrenilenlerle çevredeki tasarımlarla bağlamlamayı hedeflemelidir (153). Öğretmen, okul liderlerinin, öğrencilerin ve ebeveynlerin sınıf içi eğitimi hakkında düşüncelerine tartışmalarına

ve farklı uygulama yollarını paylaşımlarına olanak sağlamalıdır (154). Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin farkında olmalı ve amaçlanan etkinlikleri uygulamak için hangi koşulların daha yararlı olduğunun ayrımını yapabilmelidir. Öğretmenler açık hava eğitiminin öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu algısına sahip olmalıdır (155). Öğretmenlerin öğrenciye neden öğrettiklerini anlatabilmeleri için öğretilenin kavramsallaştırılması önemlidir (152). Sınıf dışı eğitim programlarının başlardaki en büyük kaygısı var olan sınıf ortamlarının güvenliğini sağlamaktır. Güvenlik kaygılarıyla savaşılan okul yönetimleri kimi zaman yarı zamanlı sınıf dışı sınıflar kimi zaman bir yıllık sınıflar kimi zaman ise var olan okullarının içerisindeki bazı ders saatlerinde sınıf dışı eğitim sınıfına başvurmuşlardır (144). Günümüzde ise bu kaygıların yerini sınıf dışı eğitim programının ne yoğunlukta uygulanacağıyla netleşmesiyle okul dışı sınıflar geliştirilmiştir. Dışarı sınıfları öğrenmeyi hayata geçirir, öğrenmeyi dışarıya taşır, öğretmenler ve öğrenciler için doğayı okul alanlarına entegre etme fırsatı sağlayan bir buluşma yeridir. Öğrencilere dışarıya çıkma, doğayı deneyimleme ve keşfetme fırsatı vererek öğrenmeyi hayata geçiren yerlerdir (156). Açık sınıf tasarımları birleşik oturma düzeni öğretme platformu ve keşfedilecek doğal unsurlar içermelidir. Okul topluluğuna kazandırılmış, iyi planlanmış bir dış mekân sınıfı bir okulun en öğretici mekânlarından biri olabilir, her konuda ve her mevsimde kullanılabilir. Açık sınıf için kesin ve net bir tasarım yoktur, dışarda eğitim programının sınıf ortamı sayılacak olan yerlerin en önemli noktası okulunuzun bulunduğu ortama ve ihtiyaçlarına en iyi uyum sağlayacak yerler olmalıdır (157).

Ancak bunun yanı sıra şöyle denilebilir ki dışarı sınıfı çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade edebildikleri araştırmaya, incelemeye, aktif olmalarına ve özgürce hareket edebilmelerine fırsat veren ideal ortamlar olmalıdır (158).

Açık hava eğitim sistemi uygulayan herhangi bir okulun, gençlik programının, kulübün veya merkezin öğrencileri değerlendirildiğinde öğrencilerin dışarı aktivitelerine katılmaktan zevk aldıkları (159) ve zorluklara ve maceralara karşı direnç gösterdikleri görülmüştür (160). Öğrencilerin zorlukları üstesinden gelmeyi öğrendiklerinde kazandıkları başarı duygusuyla kişisel özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dışarı aktiviteleri sayesinde farkındalıkları ve sosyal becerileri gelişmiş kendilerinin ve başkalarının başarılarını takdir etmeyi öğrenmişlerdir (161).

Çocukların etraflarındaki doğal yaşama karşı farkındalıkları artmış devamlılığı olan iletişim ve eğitimin önemini anlamışlardır (142).

2.4. Orman Okulu

Orman okulları tüm dünya üzerinde sayıca artan bir eğitim şeklidir. Orman okullarının bazıları yerel yönetimler tarafından desteklenirken bazıları orman eğitimi girişimcileri tarafından desteklenmektedir (162). Ancak orman okulu tek bir yaklaşımla açıklanabilecek olgu değildir. Orman okulları çocukların bütünsel gelişimlerini destekleme ve çocuklara kendilerine güvenen ve yetkinliklerinin farkında olan bireyler olma imkânı sunan eşsiz bir fırsat olmuştur (163). Orman okulu yaklaşımının arkasındaki ana fikir deneyimleyerek esnek öğrenmeye olanak sağlamaktır. Çocuklara kinestetik, görsel, dilsel ve kişiler arası iletişim kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefler ve bu hedefler zengin ve çeşitli dış mekân deneyimlerinin sağlanmasıyla yapılır (164). Orman okullarının ardındaki temel belirleyici bir diğer fikir ise çocukların öğrenmeyi kapalı ortamlardan çok dışarda gerçekleştirmeleridir. Orman okullarının isimlerinin aksine illa ki bir ormanda yer alması gerekmez. Aksine çocukların açık bir ortamda doğayı kullanarak öğrenebilecekleri her ortam orman okulları olarak adlandırılabilir (165). Bu açık hava okulları özellikle anaokullarını ve ilköğretim okullarındaki çocukları hedeflemektedir. Orman okulları alternatif eğitim formatı olarak sınıflandırılabilir (166). Alternatif eğitim gelenekselleşen eğitim sistemi olarak kabul edilen sistemin dışındaki okullaşmayı ifade eder (167). Orman okulları tüm dünya genelinde belirli prensipler üzerine kurulmuş bir sistemdir. Bunları başlıca şu şekilde özetleyebiliriz. Orman okulları ormanlık alan ya da doğal çevreye yapılan tek seferlik ziyaret yerine uzun süreli ve düzenli oturumları içeren uzun vadeli bir süreçtir. Planlama, uyarılma, gözlem ve inceleme orman okulunun ayrılmaz unsurlarıdır. Orman okulu düzenli olarak aynı gruptaki öğrencilerle uzun süre en az haftada bir gün boyunca olacak şekilde doğal çevreye ziyaretlerde bulunmalıdır. Bir orman okulu programı öğrenciler ve uygulayıcılar arası gözlemleri ve işbirlikçi çalışmalara dayanan bir yapıya sahip olmalıdır ve bu yapı öğrenmenin ilerlemesini açıkça göstermelidir. Programın ilk bölümü fiziksel ve davranışsal sınırları oluşturmanın yanı sıra gelecekteki programı geliştirmeyi hedefleyen gözlemlerle ilerlemelidir. Orman okulu öğrenci ve doğal dünya arasındaki ilişkinin gelişmesini desteklemek amacıyla

ormanlık bir alanda veya doğal ağaçlık bir ortamda gerçekleşir. Her ne kadar ormanlık alan orman okulu için en ideal ortam olsa da sadece birkaç ağacın bulunduğu pek çok bölge de iyi bir orman okulu uygulamasını destekleyebilmektedir. Ormanlık alanın özellikle seçilmesinin sebebi programın ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilen en ideal ortam oluşu ve onlara keşfedip tanıyabilecekleri en uygun ortamı sağlamasıdır. Orman okulu programı ekolojinin etkisini sürekli izler ve arazi sahibi orman okulu uygulayıcısı ve öğrenciler arasında uygulanabilir yönetim planını uygular. Orman okulu düzenli kişisel deneyimler aracılığıyla uzun vadede çevresel olarak uygulanabilir davranışlar ve doğa ile ilişki kurmayı hedefler. Orman okulu fikir geliştirmek içsel motivasyonu teşvik etmek ve ilham vermek için doğal kaynakları kullanır. Orman okulu esnek olma, kendine güvenme, bağımsız ve yaratıcı düşünme gibi bütünsel gelişim alanlarını desteklemeyi hedefler. Uygun ortama rastlandığında orman okulu liderinin amacı orman okulundaki deneyimleri ev, iş veya okul eğitimine bağlamayı amaçlamaktadır. Orman okulu programının amacı öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dilbilimsel, duygusal, sosyal ve ruhsal yönlerini geliştirmeyi amaçlar. Orman okulu öğrencilerine kendilerine ve çevreye uygun hareket ederek risk alabilme olgusunu kazandırır. Orman okulu bireylerin doğuştan gelen motivasyonlarını, olumlu tutumlarını ve ilgi alanlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Orman okulu ateş yakma ve araç kullanımını sadece öğrencilere uygun görülen ortamlarda risk değerlendirmeleri yapıldıktan sonra kullanır. Herhangi bir orman okulu deneyimi uygulayıcılar ve öğretmenler tarafından ortaklaşa yönetilen ve öğrencinin gelişim aşamasına uyarlanmış risk fayda sürecini takip eder. Orman okulu eğitimi profesyonel hayatını sürekli olarak geliştiren ve eğitim hayatında aktif rol alan nitelikli eğitimciler tarafından yürütülmektedir. Bir orman okulu yöneticisinin en az 3. seviye orman okulu yeterlilik belgesine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere oranla yetişkinler orman okulu sisteminde daha fazla rol almaktadır. Orman okulunda düzenli olarak çalışanlar ve yetişkinler çocuklara, gençlere ve savunmasız insanlara uzun süreli temas halinde olabilmeleri için gerekli kontrollerden geçmeleri gerekmektedir. Orman okulu lideri örnek teşkil eden kişi olmalıdır, bu nedenle topluluk içerisinde kendisini öğrenci olarak görmelidir. Orman okulu gelişim ve öğrenim topluluğu oluşturabilmek için bir dizi öğrenci merkezli yöntem kullanır. Öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için orman okulu tarafından öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım kullanılmaktadır. Uygulayıcı dikkatli planlama, uygun diyalog

ve ilişki kurma yoluyla desteklenen pedagoji modellerini kullanır. Oyun ve seçim orman okulu öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve oyun orman okulunda öğrenme ve gelişim için hayati önem taşımaktadır. Orman okulu tüm öğrenme alanlarının tercihi ve eğilimi için öğrenciye farkındalık kazandırır. Yansıtıcı uygulama öğrencilerin ve uygulayıcıların başarılarını anlayabilmelerini, duygusal zekâ geliştirebilmelerini ve geleceği planlayabilmelerini sağlayan uygulamadır. Uygulayıcının öğrencileri gözlemlemesi orman okulu pedagojisinin önemli bir unsurudur. Gözlemler öğrenmenin temelini oluştururken deneyimlerde öğrenme ve gelişme sürecini şekillendirmektedir (168, 169, 170, 171, 172, 173).

2.4.1. Orman Okulunun Teorik Altyapısı ve Felsefi Temelleri

Orman okulunun doğaya özellikle ormanlara bağlı olan tarihsel süreci değişen değerleri ve kalıcı gelenekleri açıkça ortaya koymaktadır (174). Orta Avrupada istenilmeyen çocukları aileler ormanlara ölmeleri için bırakırdı fakat çocukların çoğu ormanda yaşamayı öğrenir ve hayata tutunurdu.17. yüzyıldan itibaren ise ormanlar birçok farklı amaçla kullanılmıştır. Özellikle ailelere yiyecek sağlamak, ekonomiye fayda sağlamak için kullanılan materyaller, sosyal, boş vakit değerlendirme ve ilham kaynağı olmuştur (175).

Ormanın ne zamandan beri eğitim için kullanıldığına yönelik bilgiler ise tartışmalıdır. Orman okulunun tarihsel sürecinin karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir. Ancak genel anlamda araştırmacıların orman okulu ve orman okulu benzeri programların başlangıç yeri olarak İskandinavya, Macaristan ve ABD’de ortaklaştıkları görülmektedir (176). Orman okulu kavramının 1950’lerde İskandinavya’da doğduğu söylenmiş ve tekrar yine 1950’lerde Danimarka’da küçük çocuklarla dışarıda çalışma olgusu anlamına gelen “skogsbqmehaven” kelimesi ile (“skog” orman anlamına ya da ormanlık ve “bqrnehaven”kreş anlamına gelen kelimelerle) başlanmıştır (177). Ancak 1950’lerde orman okulu konsepti İsviçre’de de kullanılmış ve 1980’lerde Danimarka tarafından okul öncesi çocuklarda erken çocukluk eğitim politikası olarak benimsenmiştir (178). Modern anlamda orman okulları zamanla tüm dünyada yayılmaya başlamıştır. Dünya genelinde 1000’den fazla farklı isimler altında faaliyet gösteren orman okulları varlığını sürdürmektedir (179).

Orman okullarının çıkış noktası olan 19.yüzyılda açık hava yaşamı çocuğun hayatının normal bir parçasıydı. Çocuk burada yaşam becerilerini kolaylıkla öğrenir, herhangi bir eğitim sistemi rehberliğine ihtiyaç duymazdı; ancak sanayileşme ailelerin kentsel alanlara taşınmasına neden olmuştur ve bu durumda çocuğun kırsal alandan ve temiz havadan uzaklaşmasıyla sonuçlandırılmıştır (180). Bu değişimden sonra özellikle orta ve üst sınıf eğitimciler ve sağlıkçılar kırsal bölgenin eksikliğini çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olmaya başlamışlardır (181). Bu eksikliğin farkına varan Mac Millan kız kardeşler açık hava kreşlerini kurarak çocukların sağlıklı bedenler ve zihinleri için ihtiyaç duyulan temiz havayı sağlamışlardır (182). Bu akımı Susan Isaacs, Baden Powell, Kurt Hahn, Rudolph Steiner gibi eğitimciler birçok farklı eğitim amacıyla kullanmışlardır. Bu eğitimcilerin ana hedefleri sanayileşmenin neden olduğu toplumdaki krizlere çözüm bulabilmek ve her zaman çocukların öğrenmelerine yeni yollar arayarak yardımcı olmaktır (181).

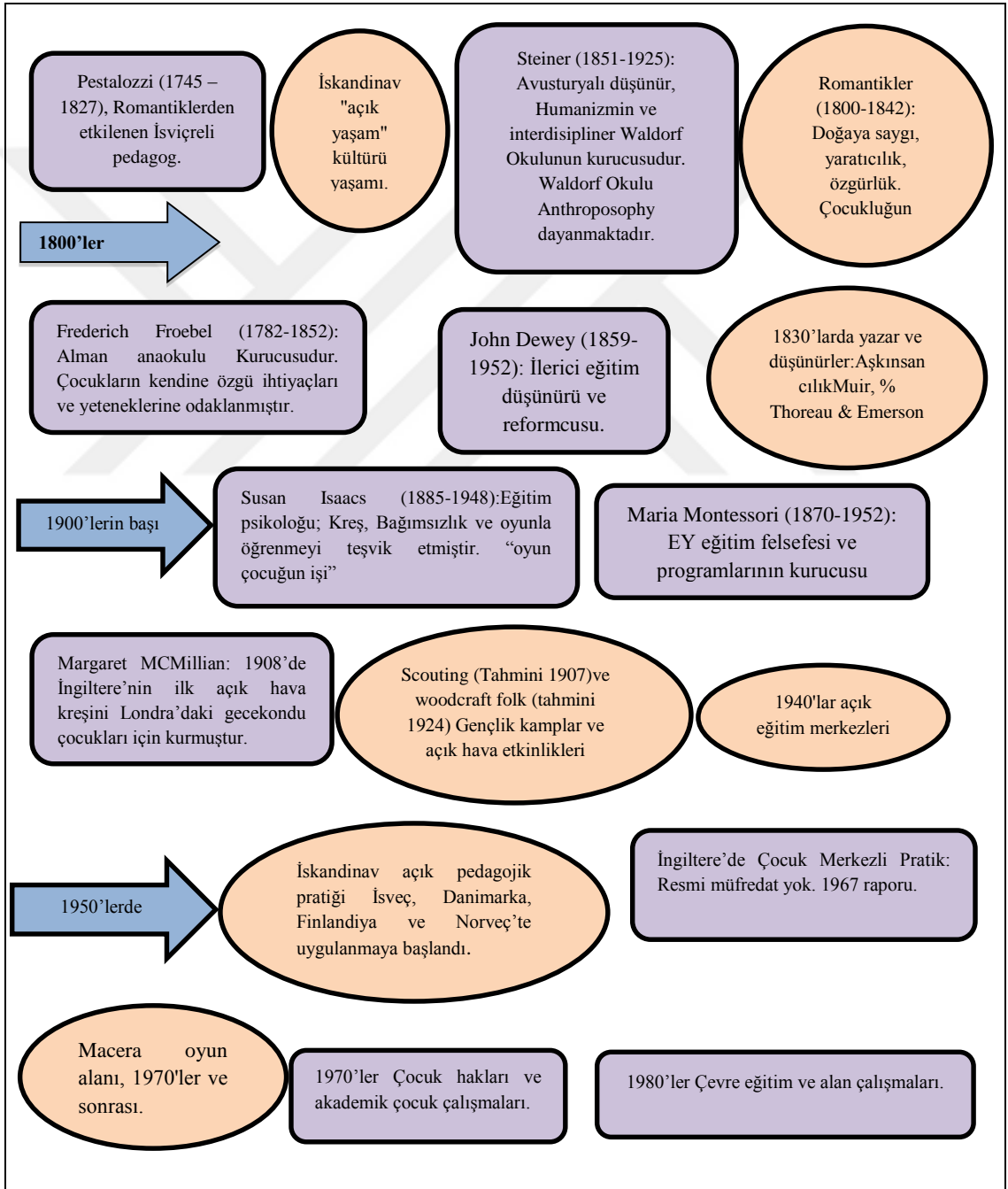
Locke, Rousseau, Johann Pestalozzi ve Froebel gibi filozoflar doğal ortamda keşfederek öğrenmeyi ve eğitimde oyun oynamayı vurgulayan eğitim modelini sürekli olarak geliştirmişler ve sonrasında çocukluğun romantik kavramlarını hayata geçiren anaokulu (özellikle çocuk bahçesi) eğitim modelini hayata geçirmişlerdir. Bu anaokulu eğitiminin temelleri doğrudan yoğun pratiğin olduğu çocukların çevresindekiler ile derin etkileşim için cesaretlendirildiği görülmüştür. İletişim ile çocuklara kendilerini koruma içgüdüleri aşılanırken araştırmayla çocuklara dikkat, özbenliğinin farkına varma ve bilişsel gelişimini doğanın desteğiyle güçlendirmiştir (177).

İskandinavya kültüründen doğup daha sonra tüm dünya ülkelerinde uygulandığı bilinen orman okulu kavramı farklı toplumlarda kültürel farklılıklar göstermektedir. İskandinav kültüründeki orman okulu çevreye daha fazla uyum sağlamaktadır. Çünkü İskandinav kültürü eğitimi boyunca insanlık ve doğa arasındaki karşılıklı bağlantı uzun sürelidir. İskandinav modelinin “özgürce oynama, yaratıcılık, sosyalleşme ve merkezdeki duygusal istikrar” ile Froebel’in felsefelerine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Oysaki Avrupa’nın çoğu ülkesi gibi birçok ülkede yaygın olan pedagojik gündem ve olgucu yaklaşımdır (162).

Orman okulu kavramı oldukça yeni bir bilgi olarak görülsede gerçekte 19. yüzyıla kadar uzanan açık hava eğitiminin zengin bir mirasına dayanır. Wordsworth, Ruskin, Baden Powell, Leslie Paul Kurt Hahn, Susan Isaacs ve Mac Millan kız kardeşler

gibi filozoflar, natüralistler ve eğitimciler bugün orman okulu olarak bilinen eğitim modelinin temellerini atmışlardır. 1970’lerde ve 1980’lerde eğitim sistemimiz aritmetik ve okuryazarlığı geliştirmek için girişimlerde bulunmuş ve bu da daha çok öğretmen merkezli yaklaşıma doğru ilerlemiştir. Buna karşılık olarak 1990’larda alternatif eğitim modellerine olan ilgi artmış ve bu bağlamda orman okulu ortaya çıkmıştır. Orman okulunun tarihsel süreci aşağıdaki Tablo 2’de özetlenmiştir (183).

Tablo 2.2. Orman okulunun tarihçesi.



Kaynak: John Cree & Mel McCree (2012), A Brief History of the Roots of Forest School in the UK, Institute for Outdoor Learning, Horizons (60) winter. S. 33.

2.4.2. Orman Okulunun Prensipleri ve Esasları

Orman okulu oyun pedagojisiyle daha küçük çocuklara odaklanarak çağdaş dış mekân eğitimlerine ekstra bir boyut getirmiştir. Çocuk merkezli ve çocuk tarafından başlatılan oyun kavramı, yeni ve potansiyel bir ilke olarak görülmekte ve eğitimcileri heyecanlandığı gibi var olan eğitim anlayışına da meydan okumaktadır (184). Oyun olgusunun küçük çocukların öğrenmesinin üzerindeki etkisi ve önemi çok sayıda yazar tarafından kapsamlı bir şekilde dile getirilmiştir. Birçok yazar sınıf dışı eğitiminin özellikle çocukların macera aramaları ve meydan okumak istedikleri zaman öğrenmeleri için önemli olduğunu vurgulamaktadır ve ailelerin çocukların özgür oyunlarını destekleyip ve genişletirken aynı zamanda bu çevrelerde var olan riskleri yönetebilmenin önemini altını çizmektedir (185). Fakat orman okulu eğitiminin en güçlü savunucuları için bile “oyun” kavramı teori ve pratikte hala problemlili bir kavramdır. Wood ve diğerleri, oyun teorisinin başarısı ile oyunun gerçekliği arasındaki ilişkinin eğitim ortamındaki gerginlikten olabileceğini savunmaktadır. Eğitim ortamlarındaki teorik ve oyunun gerçekliği kısmen “köklü ideolojik özgürlüğün önceliği hakkında yapılmış; oyun, özgür seçim, özerklik, kontrol ve sahipliği kapsayan çocukların kendileri tarafından başlatılan faaliyetlerin özelliklerini içermektedir (186).

Orman okullarının amaçlarını özetleyecek olursak;

- a. Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek,
- b. Çevre bilincinin geliştirilmesi sağlamak,
- c. Kalp damar rahatsızlıklarının önlenmesine yardımcı olmak,
- d. Obeziteye karşı önlem almak,
- e. Doğa sevgisinin kazandırılması,
- f. Yerel halkın kalkındırılması,
- g. Yerel kültürlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması
- h. Katılımcılara ve eğitimcilere sunduğu sınırsız eğitim olanakları

i. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (ADHD) sorunu ile mücadele

j. Solunum hastalıklarının tedavisi

k. Bireysel yaratıcılıklarının ortaya çıkartılarak özgüven duygusunu sağlamaktır (179).

Orman okulları bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki prensiplerle küçük yaştaki çocukların tüm gelişim alanlarını aynı anda yaparak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmelerini hedeflerken;

1- Orman okulları bilinen eğitim alanlarının aksine yereldir; orman okulu öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin gelişimini desteklemek için bir ormanlık alanda, doğal bir ortamda veya doğal bir dünyada gerçekleşir. Çocuklar orman eğitiminin verildiği ortamlara farklı kuralların geçerli olduğu tarafsız zemin olarak bakarlar çünkü eğitimin ortamı olarak görülen park ya da orman büyük bir alan olması sebebiyle öğrenciye her grubun kendi alanlarını sahip olduğu anlamını katar. Bir orman okulu programı ekolojik etkisini arazi sahibi okul yöneticisi, program uygulayıcısı ve öğrenciler üzerindeki etkisini sürekli olarak takip eder. Orman okulu personel, öğrenenler ve daha geniş toplumdaki uzun vadede, çevresel açıdan sürdürülebilir tutum ve uygulamaları geliştirmek için düzenli kişisel deneyimler yoluyla doğa ile ilişki kurmayı amaçlar (187, 188) .

2- Orman okulları olabildiğince makul şekilde güvenli olmalıdır; her oturumda kurallar orman okulu liderleri tarafından hatırlatılır ve çocukların bu kuralları tanımalarına yönelik uygulamalar sergilenir. Güvenli çevre ve öğrencinin kendisine uygun, izin verilen alan içerisinde riskler alma fırsatını da sunması bu güvenlik önlemleri içerisinde sayılabilir. Orman okulları sadece öğrencilere uygun görülen ve temel risk değerlendirilmesi tamamlanmış araçların kullanılmasına ve zaman zaman kamp ateşi yakma gibi uygulamalara izin verir. Herhangi bir orman okulu deneyimi öğrencinin gelişim aşamasına uyarlanmış öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa yönetilebilecek risk fayda sürecini takip eder. Özetle orman okulu öğrencilere; çevreye ve kendilerine uygun riskler alma fırsatı sunar (189).

3- Orman Okulu zamanla gerçekleşir; orman okulu bir kerelik ziyaret yerine ormanlık ya da doğal bir çevrede uzun süreli ve düzenli oturumlarla olması gereken

uzun vadeli bir eğitim sürecidir. Planlama,uyarlama, gözlem ve inceleme orman okulunun ayrılmaz unsurlarıdır. Herhangi bir orman okulu düzenli ve istikrarlı olarak en az haftada bir aynı öğrenci grubuyla farklı mevsimleri kapsayacak uzun bir süre boyunca gerçekleşir. Bir orman okulu programı öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sürekli gözlemlere ve işbirlikçi çalışmalara dayanan bir yapıya sahiptir. Bu yapı öğrenmenin gelişimini açıkça göstermelidir. Herhangi bir programın başlangıcında fiziksel ve davranışsal sınırların yanı sıra gelecekteki programın gelişimine dayanan ilk gözlemlerdir. Orman okulunun istenen sonuçları, uzun süreli faydalar oluşturmaktır ve bu nedenle çocukların deneyimlerini tekrar etmeleri ve öğrenmelerini pekiştirmeleri için fırsatlara ihtiyaçları vardır (188).

4- Orman okulunda kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır; orman okulu liderleri arasında popüler olan “kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır” söylemi dikkat çeker. Çocukların her mevsimde orman okuluna katılmaları gerektiği konusunda bir beklenti vardır, böylece ıslanmanın eğlenceli olabileceğinin ve çok soğuk ve çok sıcak havaların üstesinden gelebilmeyi öğrenme fırsatları olur. Bütün çocukların kendilerine ait kaban askılıklarının üzerinde bulunun su geçirmez botları vardır ve bu botlar ormanlık alanda her türlü hava koşulunda giyilir. Çocuklar kendi kıyafetlerinin sorumluluğunu almaları için desteklenirler. Örneğin okul üniformaları vardır ve bu üniformaların üzerine kazak giyerler çocuklar bu kazakları çıkarırlarsa üniformalarının ağaçlarının dallarından zarar göreceğinin farkında olmalıdırlar (190,191).

5- Güven merkezdedir; orman okulu sadece çocukları çevreye bağlamaz aynı zamanda onların akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle ormanlık alanda ilişki kurmasını sağlar. Çocuklar ormana öğretmenleri ve öğretmenlerin asistanlarıyla birlikte giderler. Çocuklar çalışanları çok iyi tanırlar ve aralarındaki güven çok iyi kurulmuştur. Çalışanların tamamı okul yılının başında ailelerle iletişim kurmuşlardır ve anlaşmışlardır. Aralarında 1, 2, 3 neredesin adında bir güvenlik çağrısı oluşturulmuştur ve bu çağrıya çocuğun hemen 1, 2, 3 buradayım cevabının verilmesi beklenir ve güvenlik önlemi olarak direk kamp ateşinin olduğu yere gelmesi beklenir. Eğer ki çocuğa olan güven kaybedilirse çocuk kamp alanından ana binaya gönderilir. Bu çocuk sadece sınırları bilinçli olarak yaptığında uygulanır (187,192).

6- Öğrenme oyun temellidir ve mümkün olduğunca çocuk başlatır ve yönetir; ormanlık alanda herhangi bir oyuncak kaynağı yoktur. Bu sebeple ihtiyaç duyulan kaynakların hepsi her oturumun ve dersin başında ormanlık alana getirilmelidir. Yetişkinler oturuma bir fikirle başlarlar fakat çocuklar başka bir yönde bu fikri geliştirdilerse o da kabul edilir. Orman okulunda haftalık plan sıkıca takip edilir. Yetişkinler pozitif oyun liderleri olarak görev alırlar. Yetişkinler öğretmek yerine oyunu kolaylaştırırlar. Öğretmenler çocuğun mutluluğunu gözlemler, destekler ve izlerler. Bütün uygulayıcılar oyun merkezli öğrenmenin önemini farkındadırlar (193).

Orman okulu, özellikle ilk yıllardaki çocuklar için oyun temellidir ve mümkün olduğunca çocuk tarafından başlatılır ve yönetilir. Knight, orman okulundan “bütünsel gelişimin içsel süreci” olarak bahseder ve bu da çocukların kendileriyle, yaşlılarıyla ve çevresindekilerle rahat ilişki kurmaları olarak söylenebilir. Knight, bir oturum için iki saat veya daha fazla sürenin çocukların ve uygulayıcıların zaman kısıtlamasını kolaylaştıracağını ve böylece kolaylaştırılmış risk alma ile açık uçlu karışık oyunlar oynamayı sağladığını belirtmektedir (191). Çocuklar, kendi gündemlerini keşfetmek ve takip etmek için cesaretlendirilirken, birbirleriyle ve onları destekleyen yetişkinlerle olan etkileşimlerini de göz önünde bulundururlar (190).

7- Oturumların bir başlangıcı ve sonu vardır; her ders kuralların tartışmasıyla ve daha çocukların ormanlık alandaki yakılmamış kamp ateşinin etrafına oturmalarıyla başlar. Dersler ormanlık alandaki oyunla biter ve çocuklar daha sonra okula koşarlar. Dönem kuralların tartışmasıyla başlar fakat kuralları çocuklar koymazlar. Knight, eğer çocuklar kuralları koyarsa onlara bağlı olma ihtimalleri daha fazladır demektedir. Fakat ortam çocukların sınırlarını bilme düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Oturumlar çocuklara yönelik ve oyun temelli olmasına rağmen her yeni ders başlangıcında çocuklar planma yapmaya teşvik edilir böylece çocuklar zamanlarını akıllıca kullanmayı öğrenirler. Her dersin sonunda kutlama kamp ateşi vardır ve isterlerse çocuklar yetişkinleri davet edebilirler ancak bu çocukların tercihidir (bir süreliğine de olsa yetişkinleri kendi dünyalarını paylaşmaya davet etmek) (192, 181).

8- Eğitimli çalışanlar; çalışanlar orman okulu konusunda eğitimlidir. Eğitimden büyük ölçüde sorumlu olan Ormancılık Komisyonu, oturumların eğitimli bir orman okulu lideri tarafından yürütülmesini önermektedir. Ne yazık ki bu bizim gerçek orman okulu eğitimi olarak bildiğimiz şey değildir çünkü kimi zaman başöğretmen konuya tam yetkin değildir ve diğer personellerde bu çalışan tarafından eğitilmektedir. Bu nedenle orman okulu uygulayıcılarının orman okulu eğitim modeline tam yetkin olabilmeleri için sürekli eğitim almalı ve okul içerisinde bu eğitimlerden sürekli olarak bahsetmeli ve birbirlerini devam eden bir şekilde eğitmelilerdir (190).

2.4.3. Orman Okulunun Çocuğun Öğrenme ve Gelişimine Olan Katkısı

Orman okulu programı hem anaokulu hemde ilkokul çocuklarına farklı amaçlarla uygulanmış ve öğrenciye birçok faydasının olduğu saptanmıştır. Bunları başlıca özetleyecek olursak: büyük ve küçük kas becerileri, fiziksel uygunluk ve dayanıklılık, konsantrasyon, motivasyon, benlik saygısı, kendine güven, bağımsızlık, işbirlikçi çalışma yeteneği, dil gelişimi, doğayı anlama ve saygıdır (194). Orman okulu programı her yaş ve yeteneklere uygun hale getirilebilir, çünkü yaşayarak öğrenme modeliyle çocukların gençlerin bütünsel gelişimine katkıda bulunabilir (195). Orman okulunun başarısı nitelikli liderlerin çok az sürece müdahale eden taraf olmasından kaynaklanır (196). Fakat orman eğitimi sayesinde çocuklarda gözlenen değişikliklerin uzun bir süre boyunca yavaş bir şekilde gerçekleştiği göz önünde bulundurulmalıdır (197).

Orman okulunun çocuklarının öğrenme ve gelişimine katkılarını aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Kendine ve çevresine karşı güveni gelişir,
- Sosyal ilişkilerinde gelişme sağlanır,
- Dil ve iletişim becerileri gelişir,
- Motivasyon ve konsantrasyonu gelişir,
- Fiziksel yetenekleri gelişir,

- Bilişsel ve duygusal yetenekleri gelişir.

Orman okulu öğretim tekniğiyle çocukların kendine olan güvenlerindeki gelişme çocuğun eğitim modelinde özgür olması, zaman ve yer kavramını öğrenmesi ve bunları büyütüp göstermede bağımsız olmalarından kaynaklanır (198). Orman okulu eğitiminde aktif rol alan tüm çocukların ormanlık alandaki faaliyetlerinde doğal çevrede kendilerini güvende ve bağımsız hissederler ve bu durum onlara başarı duygusu kazandırıp öz benliklerini geliştirir. Öğretmenler çocukların ormanda yeni durumlara kolaylıkla uyum sağladıklarını ve yeni deneyimleri denemede güven kazandıklarını vurgularken aynı zamanda bu faaliyetlerin çocukların istedikleri aktiviteleri bağımsızca seçtikleri ve kendiliğinden başlatılan görevlere olan güvenlerinin önemli ölçüde geliştiğini vurgulamışlardır (196). Açık havada çocuklar kendilerini ve etraflarındaki dünyayı genellikle sınıf ortamında tolere edilemeyecek şekilde öğrendikleri için bağımsızlık ve güven duygusunu bir kez daha pekiştirirler çünkü orman okulu çevresi çocuklara özgürce hareket edebilecekleri alanları sağlar (199). Mağara yapmak, bir pusulayla gezinmek ve ahşap işlerinde bıçak kullanmak gibi temel orman okulu aktiviteleri çocuklara güven ve bağımsız duygusu aşıl原因 faaliyetlerden sadece birkaçıdır (200). Özetleyecek olursak orman okulu çocukların farklı mevsimlerde düzenli olarak her hava koşulunda tüm yıl boyunca aktif rol aldığı, dışarda güvenli davranabilmek için kuralların sıkı sıkıya öğretildiği, çocukların yeni deneyimleri kendi kendilerine özgürce keşfedip ve öğrenme fırsatlarının çocuk tarafından yönetildiği bir öğrenme ortamıdır. Bu eğitim yöntemlerinin doğal bir sonucu olarak çocuklar kendi yeteneklerine büyük bir inanç sergilerler, orman okulu çatısı altında akraları ve yetişkinler ile çok iyi gözle iletişim kantağı kurarlar, çocuklar daha rahatlamış, öğrenmeye daha istekli ve saldırgan olmayan bir şekilde iddialı davranışlar sergilerler (198).

Orman okulunda eğitim alan çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Çocuklarda gözlemlenen sosyal becerilerde iyileşme diğer eylemler üzerindeki sonuçların farkındalığın artmasıyla gelişir. İnsanlarla, akranlarıyla ve uygulayıcılarıyla etkinlik yapma ve bu etkinlikleri sosyalleştirebilme yetenekleri kazanırlar. Başlangıçta kendilerini gruptan ayrı tutan çocuklar orman okulu sürecinin ilerleyen dönemlerinde başarılı bir şekilde grup içerisinde yer alırlar, grup faaliyetlerine başlayan çocukların özellikle yardımlaşma ve paylaşma

eğiliminde olduklarını gösterir ve bu da çocukta sosyalleşme yanlısı bir davranış olarak betimlenir (198). Orman okulundaki işlerin ve aktivitelerin birçoğu grupla gerçekleştirilir. Bu nedenle orman okullarında başarılı olabilmek için sosyal becerilerin altı yoğun bir şekilde çizilmiştir ve gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Çocuklar görevlerini tanımlayabilmeleri için birlikte çalışmaya teşvik edilir, materyaller ve oyunlar yetişkin müdahalesi olmadan düzenlenir. Grup tarafından oluşturulan kurallara göre oynamak ve ilişki kurmak akranlar arasındaki sosyal ilişkiyi geliştirir (197). Doğal bir ortamda ekip olarak çalışmak çocukları bir grup olarak birleştirir ve birbirlerini ve çevreyi koruma gereksinimlerinin farkında olmalarını sağlar (200). Araçları paylaşmak oyuna katılmak gibi faaliyetler çocukların bir araya gelerek grup oluşturmalarını öğretir ki bu durumda sosyal bağları güçlendirir (201). Araştırmacılar doğal oyun alanlarındaki liderlerin en zeki ve yaratıcı olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çünkü dışarıda oynarken iletişim, takım oluşturma ve dil becerileri gibi yeteneklerin istemsizce geliştiğini söylemektedirler (195).

Kaliforniya'da uygulanan "Çocuklar İçin Açık Hava Eğitiminin Etkileri" Programına katılımdan hemen sonra toplanan çocuk değerlendirmelerine göre, açık havada bilim okuluna katılan çocuklar sorun çözümlerinde önemli olumlu kazançlar gösterdi. Ancak, sorun çözümü açısından grup kontrolü ve yaklaşım arasındaki farklılık istatistiksel olarak o sırada önemli değildi. Altı veya on hafta sonra, programa katılan çocuklar işbirliği ve grup kontrolünden daha önemli olan sorun çözümünde kazançlar gösterdi (202).

Orman okulu iletişim becerilerini geliştirir; gençlere hissettiklerini, fikirlerini, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını açıklayıcı ve yaratıcı oyunlarla dilsel olarak ifade edebilme fırsatı sunar. Doğal yaşama doğrudan temas kurmaya sahip olmak ve ilk elden deneyimleme fırsatına sahip olma fırsatları sunan orman okulu alanı genç beyinlerin doğal merakını artırabilir ve fikirlerini gözlemlerini dil ile paylaşabilme fırsatları sunar (195). Çocukların ilgisini çeken ve ilgilerine katkı sağlayan orman okulu çocuklara farklı başlangıç noktaları ve çocukların bireyselliklerine uygun ilgiler sağlar. Özel ilgi isteyen akranlarıyla iletişim kuran çocuklar dili gerçek anlamda doğru kullanmak için motive olurlar ve kullandıkları dilin anlamlı olup olmadığını test ederler (203). Orman okulu aktiviteleri dilin öğrenme alanlarını,

okuryazarlığı ve iletişim becerilerini orman okullarında okunan hikâyeler ve tekerlemelerle desteklerler (199). Orman okulları, uygulayıcılar tarafından doğal ve kendiliğinden konuşma yapabilme fırsatlarının sunulduğu, çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve heyecanlandırmak için hayal gücü de dâhil tüm duyuların kullanılmaya teşvik edildiği sınıf ortamından daha değişken ve öngörülemeyen durumların olduğu (örnek; hava, bulunan nesnelere, gözlemlenen olaylar, ormanlık alandaki çevre değişimi gibi) yerlerdir. Bu sistem çocuklara pratik konularda akranlarına fikirlerini aktarma ve hayali oyunlar yaratma gibi olanaklar sunarken onlara orman okulu hakkında hem sınıfta hem de evde özgürce konuşma ilhamı verir. Çocuklar ormanda karşılaştıkları bilindik olmayan çevre nedeniyle daha çok tanımlayıcı dil kullanırlar. Bu bilinmezlikleri açıklama isteği ve arzusu çocukların dil dağarcığını geliştirir (198). Orman okulunun sunduğu duyuşal deneyimler hızlı dil gelişimini destekler. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, çocuğun öz saygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve gelişimlerinin önemli bir parçasıdır (201).

Orman okulu eğitiminin çocuklara kazandırdığı bir diğere yetenek ise motivasyon ve konsantrasyon yeteneklerinin gelişmesidir. Orman okulu müfredatında motivasyon ve konsantrasyon teması keşfetmeye öğrenme sürecine katılma kararlılığına bazı oyun aktivitelerini açıklama öğrenme ve belirli görevlere konsantre olmanın yanı sıra aktivitelerde uzun süre yer almak isteme isteğiyle açıklanır (198). Çocukların ilgi alanlarına dayanan aktiviteler çocuklar için öğrenme motivasyonu sağlar. Çocukların motivasyon ve konsantrasyon yeteneğinin gelişmesi öğrenmeye olan sevgiyi, merakı, dikkati ve bireysel yönlendirmeyi teşvik eder. Dış ortamlar çocukları büyüleyebilir ve onların doğayı keşfetmelerine olanak sağlayarak doğuştan gelen meraklarını gidermeye yardım eder (204). Çocukların ilgileri çok yüksek olduğu için konsantrasyonları da oldukça yüksektir ve ormanlık alanda vakit geçirmek bir çocuk için heyecan vericidir (201). Çocukların kapris yapmalarına ve doğadaki ilgi alanlarını keşfetmelerine izin verildiği için çocukların kendilerine olan güven ve anlayışları gelişir ve bu durum onların konsantrasyon ve motivasyonlarına olumlu yönde etki eder (205). Orman okulu alanları sorgulayan bir beyin için mükemmel bir alandır. Ormanlık alanda yapılan yolculuk, orman okulunun çevresindeki ormanlık alandaki yolculuk ve bu ormanlık alanlar gençlere soru sormaları için sonsuz fırsatlar sunar. Orman okulu oturumlarının düzenliliği çocuklara değişiklikleri yaşamaları ve sonuç olarak karşılaştırmalar yapmalarına

olanak sağlarlar (195). Orman okulu eğitiminde çevre çocuğun gelişimini ve öğrenimini desteklemekte ve geliştirmekte kilit bir rol oynar. Orman okulunda çocuklar motivasyonunu ve konsatrasyonunu sürekli güçlü tutacak zengin ve sürekli değişen bir çevreye sahiptir. Sınıftan daha az kısıtlayıcı olan orman okulu güvenli fakat zorlayıcı bir ortamda emin keşifler yapmalarını sağlar (206). Orman okulu müfredattaki konuları iç sınıf ortamından farklı bir bağlamda belirlenen, çocuk liderliğiyle başlatılan öğrenmenin yaratıcılığını ve keşif faaliyetlerinin gerçekleşmesini teşvik eden odak noktasının “çocuk orman okulu deneyimi yararlı oluyor mu?” sorusu üzerine odaklanan bir yerdir ve bu hedeflerle çocuklara orman okulu aktivitelerine katılma hevesi verip aynı zamanda yabancı ormanlık alanda araştırma yapma ve öğrenme için ilham verirken aynı zamanda çocukların kendi öğrenme ve oyun etkinliklerini başlatmalarını destekler. Çocuklar ilgi duydukları görevler ve konular üzerinde daha uzun süre odaklanır ve yoğunlaşırlar (204).

Orman okulu eğitimi aynı zamanda çocukların fiziksel gelişimlerine de olumlu katkılar sunmaktadır. Bir orman okulu ortamı çocuklara hayatlarının başka bir alanında bulamayacakları yer ve özgürlük sağlarlar. Çocuklar sürekli olarak gelişen varlıklardır ve değişen büyüklükleri ve güçleriyle denemeler yapabilecekleri yerlere ihtiyaç duyarlar. Bazı çocukların hayatlarında hareket edebilecekleri çok küçük alanları veya evleri vardır, ebeveynler çok evhamlıdır, sınıflar çok doludur ve çocuklardan beklentiler oldukça kısıtlıdır ancak güçlü kemikler ve kaslar geliştirmek için çocukların zorlayıcı ve genişletilmiş hareketler yapabilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır (206). Fiziksel becerilerde iyileşme fiziksel dayanıklılık, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimiyle karakterize edilir. Orman okulu zorlu araziyle uğraşmayı gerektiren fiziksel aktivitelerin, çocukların araçları nesnelere ve ekipmanları kullandıkları, çocukların fiziksel beceriler kazandıkları ve neredeyse bütün bir seans boyunca fiziksel olarak aktif oldukları yerlerdir (198). Çocuğun fiziksel çevresi orman okulunda ulaşılabilirlik, güvenlik, bina iç ve dış mekân alanları, oyun ve öğretim materyalleri ekipmanlarının tamamını kapsar ve çevrenin kalitesi çocuğun öğrenme çıktılarıyla sıkı sıkıya bağlıdır (207). İç ve dış alanlardaki oyun kombinasyonu çocuğa yararlı öğrenme ve oyun fırsatları sunan bir kavramdır (208). Çocukların dış mekânda düzenli hareket etmesi ve çeşitli hareketli aktivitelerde yer alması onların fiziksel olarak daha sağlıklı olmalarına olanak sağlar (209). Orman okulu eğitiminde çocuklar sürekli aktiflerdir ve oradan oraya zıplayıp

tırmanmakla seansların çoğunu geçirirler. Kör ebe gibi etkinliklerle kendi bedenlerinin ve alan hissini farkına varırlar ve bu oyunlar sayesinde alanların güvenliklerini sorgulayabilme yeteneği kazanırlar (210). Orman okulları çocukların sağlıklarına ve bedensel farkındalıklarına da yararları vardır. Orman okulu ebeveynleri ve personelleri temiz havanın çocuklar için ana faydalardan biri olduğunu söylemiştir (211).

Orman okulu programında ilk başta fiziksel olarak kendini güvensiz hisseden çocukların zamanla fiziksel olarak kendilerinin farkına varıp kimi zaman yardıma ihtiyaçlarının olduğunu öğrenmeleri, kütük taşımak, tırmanmak gibi aktiviteler sayesinde kazandırılmıştır (204). Orman okulu oturumlarında fiziksel aktivitelerde yer alma fırsatları aktif oyunlar içerisinde olmaları ve kendilerini güvenli ve mutlu hissettikleri ormanlık bölgede olmaları çocuklara fiziksel engelleri göz ardı edebilme yeteneği kazandırmıştır ve bunun yanı sıra kötü hava, kirli olmak gibi görülen durumlar çocuklar tarafından fiziksel etkinliğin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (212). Orman okulu alanı çocuklara sınırları çizilmiş yerlerde özgürce ve sınırsızca hareket etme fırsatı verir. Onlara koşma, dengede kalma, zıplama ve tırmanma fırsatları sunmanın yanı sıra onların mekânsal farkındalığa varmalarını sağlar. Ağaç tırmanışı, barınma binası ve engel parkurları çocuklara değişen boyutlarını ve güçlerini deneme fırsatı verir. İstenilenleri uygun bir şekilde yaparak kaba ve ince motor becerilerini geliştirirler (195). Etrafta koşmak ve ağaçlara tırmanmak gibi aktiviteler güçlü kaslar, aerobik, kondisyon ve koordinasyonu geliştirir (200). Gelişen ve artan motor yetenekleri fiziksel aktiviteler sayesinde çocuklarda gelişen denge ve dayanıklılık kazanımları sonucunda çocukların kaba ve ince motor gelişimlerinde artış gözlemlenir. Çocukların kendi ayakları üzerinde daha istikrarlı durdukları ve sık sık düşmedikleri görülür. Çocuklar daha çok kendilerine güvenir ve fiziksel dayanıklılık kazandıkları için bağımsız hareket etmeye daha çok eğilimlidirler (198).

Orman okulunun bir diğer faydası ise çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlamasıdır. Doğal çevre çocuklara yaşadıkları çevreyi anlayabilmek için ihtiyaç duydukları derin düşünce süreçlerini, sıkıntılı olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlama fırsatı sunar. Bu süreçler zamana mekâna huzura ve özgürlüğe ihtiyaç duyar ki bu kavramlara sınıf içi eğitimde çok az rastlanır. İlk

yıllarda çocuklar için bir orman okulu programı ve alt yapısı oluşturmak çocukların duygusal zorluklarla başa çıkabilmek için ihtiyaç duydukları gücü ve esnekliği geliştirmelerine yardımcı olur (206). Günümüzde çocuklar okul sınavlarından sosyal medyaya kadar çeşitli nedenlerden kaynaklanan stresle yaşamaktadırlar. Bu durumda çocuklara doğayla ilişki kurmanın duygusal ve zihinsel esnekliği desteklemede yardımcı olabileceğini ruh sağlığı uzmanları tarafından göstermiştir (200). Dışarı eğitimi çok çeşitli ve daha az yapısal olduğu için yaratıcı düşüncüyü destekler. Benzer bir şekilde doğaya olan pozitif yaklaşım zihinsel ve duygusal zekayı da olumlu yönde destekler (193).

Bilişsel gelişim bağlamında orman okulları çocuklara zaman, mekân, yer kavramlarını olumlu ve doğru bir şekilde kullanarak kendilerini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı verir (205). Orman okulu deneyimi çocuklara bilinçli davranışlar ve özdenetim farkındalığı kazandırır bunun yanısıra topluluk olma bilincini bilişsel ve duygusal olarak anlayabilme yeteneği kazandırır (210). Dünya üzerindeki birçok orman okulu incelendiğinde orman okulu deneyiminin özellikle zihinsel ve duygusal bozukluklar üzerinde iyileştirici ve düzenleyici etkisi olduğu gözlemlenmiş ve orman okulu alanlarının kişisel projeler üzerindeki bilişsel yansımaları arttığı gözlemlenmiştir (213). Orman okulu programında yer merkezli öğrenme öğrenci ve çevre arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği için kritik bir önem taşır ki bu durum sürdürülebilir öğrenmenin ve pozitif çevresel kimliğin ve uygulamanın önemli bir özelliğidir. Orman okulunda sosyal duygusal öğrenme müfredatı özellikle duygusal ve sosyal yetenekleri şekillendirmekle donatılmıştır (211). Orman okulu eğitiminde iç huzuru sağlayabilmek için orman okulunun organize yapısında aile, okul ve ev modeli kullanılmıştır. Buradaki amaç; okul kültüründe, müfredatında, çevresinde, ailelerle ilişkisinde, toplumla ve sağlık organizasyonu ile olan ilişkilerini okulun aksiyonlarına dâhil etmeye yardımcı olabilmektir (214). Çocukların kendilerine farklı seçenekler, iyi örgütlenmiş yaşlarına uygun faaliyetler seçildiğinde çeşitli bilişsel alanlarda daha yetkin ve yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir. Bu tür aktiviteleri küçük gruplar içerisinde uygulamak çocukların özerklik gelişimini desteklemiş ve spontan (anlık) öğrenmeye daha çok yer açmıştır (207). Sonuç olarak orman okulunun potansiyel faydalarını özetleyecek olursak;

- Orman okulu çocuğun ihtiyaçlarından doğar ve çocuğun ilgi alanlarına göre şekillenir.
- Çocuk küçük ulaşılabilir adımlarla iyi bir özbenlik saygısı kazanır.
- Bir dil için gerçek yaşanılabilir bir bağlam sağlar.
- Uygulayıcıya çocuğun alternatif görünümüne ve özel gelişimine daha derinden bakmasına fırsat sağlar.
- Çocuğun bütün gelişimsel alanlarına faydası vardır özellikle bireysel sosyal ve duygusal, dil gelişimlerinde ve iletişim becerilerinde
- Kurumun temel uygulama kurallarında belirtilen ilkeleri destekler
- Orman okulu deneyimi bu eğitime dâhil olan herkese fayda sağlamıştır.
- Çocuklara risk alma problem çözme ve düşünme becerilerini kullanabilme fırsatları sağlar.
- Sınıfta öğrenilenler dışarıya aktarılabilir (203).

2.4.4. Orman Okulu Anlayışında Öğretmen Yetiştirme

Eğitim bir haktır ve yetişkin olarak çocuğu büyüme sürecinde yönlendirmekle beslenmek tüm dünyaya saygı göstermektir. Öğretmenler bu gelişmenin önemli bir kısmını sağlar ve akademik başarıların temellerinin atılmasıyla ancak birçok genç eğitime çok yavaş cevap verirken diğerleri de önemini anlamakta tamamen zorlanırlar. Orman okulunun amacı sınıf ortamında öğrenmekten faydalanmayı gerçekten zor bulan öğrencilere yöneliktir. Orman okullu insanların dışarda öğrenmelerini öğrenmek için tasarlanmış bir programdır. İfade özgürlüğüne izin veren programdır. Formüllemiş ve belirlenmiş sınırlardan oluşan pedagojisiyle uyarladığı kişilerin hayatlarını olumlu yönde dönüştüren bir programdır (215). Orman okulu öğretmenleri kendilerini çocukları doğayla birleştirmeye adanmışlar ve gelişimlerini uygun olan uygulamalarla derin doğa bağlantılarını ve natüralist yeteneklerini oluşturmak için yetenekleri olmalı ve uygulamaları aktif, ilgi çekici ve dönüşümsel olmalıdır (216). Orman okulu ve açık hava eğitiminde rol alan

öğretmenler açık hava eğitimi deneyiminin çocukların öğrenmesinin önemli yönü olarak ifade etmişlerdir (217). Bruce, oyunun potansiyel öğrenmeyi teşvik etmede en önemli unsur olduğunu söyler (218). Oyun çocukların yetişkinlerden çeşitli derecelerde müdahale ya da destekle kendi kendilerini yönetmeleri ve başlatmaları olanağı sağlar. İçeriğe bağlı olarak öğretmenlerin ve uygulayıcıların rolü çocuk katılım seviyelerini arttırabilir. Uygulayıcılar rollerini çok farklı görürler. Çevreyi güvence altına almak çocuklara halatlar, kovalar gibi ekipmanların seçimini sağlamak ve kendi başlattıkları gözlemlenmeyi değerlendirme fırsatı verirler (203). Orman okulu öğretmenleri konu içeriğini öğretmekten ziyade düşünme ve analitik değerlere daha fazla değer vermiştir. Gelişmiş analitik yetenekleri olanların bilinmedik konuları öğretirken gereksinimlerini karşılayabilecekleri düşünülmüştür. Bir orman okulu öğretmeni çocuğun hayatını etkileyecek canlı bir modeldir bu nedenle orman okulları esnek, yaratıcı, potansiyel olgun, geniş görüşlü ve pozitif davranışları olan tutkulu ve kendi kendini eğitebilme yeteneğine sahip kişileri tercih eder. Eğitim alanlarında çalışmak artık sadece fiziksel ihtiyaçları yerine getirmek için yapılan bir işlem değildir aksine uzun süreli bir görev ve çocuğa, eğitime ve topluma olan tutkulu bir bağlılıktır (219). Orman okulu öğretmenin görevi altı kategoride incelenebilir.

- Farklı konular öğreten öğretmenlerdir.
- Öğrencilerine sınıf heyecanı yaşamaları için yol gösterici gibi davranırlar. Hatta bir orman okulu öğretmeni drama yönetmenleriyle bile karşılaştırılabilir.
- Anne veya bebek bakıcısı gibilerdir. Çocuklar anne babalarından çok öğretmenleriyle vakit geçirdikleri için öğretmenler öğrencilerin günlük işleri, günlük temizlikleri ve yatmadan önce hikâyeye okuma gibi sorumlulukları da hissederler.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki abla ağabey ve bazende arkadaş gibi görülebilir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki mesafeyi azaltabilmek için arkadaşça bir ilişki kurulur ve çocuklar öğretmenlerine adları veya takma adlarıyla hitap ederler.
- Orman okulu öğretmenleri kimi zaman rehberlik de ederler ve bu sebeple rehberlik konusunda yetkin olmaları beklenir çünkü problemli çocukla birebir görüşme yapmanın problemi çözmede etkili bir şekilde başarılı olduğu görülmüştür.

- Öğretmenler rol modellerdir ve öğrencilere örnekler belirleyerek eğitim verirler (219).

Orman okulu programının işleyişini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önde gelenlerinden biri deneyimli öğretmenlerin mevcut durumlarıyla uğraşmaktır çünkü deneyimsel eğitim sunan az sayıda öğretmen yetiştirme programı bulunmaktadır. Bu programın devamlılığı genellikle kişinin enerjisine bağlıdır. Bir öğretmen eğitimi programında birçok farklı beceriyi aynı anda öğretecek nitelikli insanlar bulabiliriz fakat aynı nitelik düzeyinde açık havada deneyimsel programlar öğretecek uygulayıcı bulmak o kadar kolay değildir (220). Dünya üzerindeki orman okulu uygulayıcılarının ve eğitimcileri yetiştirme programına bakıldığında beş aşamadan oluştuğu görülmüştür.

- Birinci adım: Orman okulu uygulayıcısı ve eğitimcisi olabilmek için katılımcıların ilk hafta eğitime katılmaları beklenir. Burada orman okullarının çocuklar üzerindeki bireysel sosyal ve duygusal yaşam yeteneklerini çocuklara doğayla ilişki kurarak nasıl öğretilbileceği üzerine odaklanılır. Bununla birlikte pratik becerilerle öğretmenler yönlendirilir, dışarıdaki alanlarda çalışma anlayışı ve bilinci geliştirilmeye çalışılır. Bu adımın sonuna doğru uygulayıcılara kendi orman okulu programlarını geliştirebilecekleri bir yapı sunulur.

- İkinci adım: İlk eğitim haftanıza takiben orman okulunu keşfedebilmeniz ve orman okulunu anlayabilmeniz için pilot bir program oluşturulur ve bu sefer eğitimini aldığınız becerilerin pratiği yapılır ve doğayla çalışma güveni pekiştirilir. Bu süre zarfında orman okullarının çeşitli unsurları üzerine bir dizi yansımalar ve düşünceler bir araya getirme ve aynı zamanda ilk haftasında tanıtılan alanlara daha ayrıntılı araştırma yapma fırsatı verilir.

- Üçüncü adım: Birinci ve ikinci adımı tamamladıktan sonra gelişiminizin değerlendirildiği ve orman okulu yolculuğunda gelişmenize yardımcı olacak ek bir eğitim sürecine girilir. Deneyimli uygulamacılar kalifiye bilginizi ve anlayışınızı gözden geçirmenize yardımcı olurken sertifika programını tamamlama yolunda ilerleyen süreçte destekleneceksiniz.

- Dördüncü adım: Son adım ilk haftaki eğitimde, pilot program ve devam eden haftalarda topladığınız kanıtlarınızı sunmaktır. Sonrasında orman okulu

uygulayıcısı kazanmadan önce bütün işleriniz ve değerlendirmeniz gözden geçirilecektir.

- Beşinci adım: Kalifiye olduktan sonra orman okulu uygulamasını ilerleyen yıllarda geliştirmenize yardımcı olacak ve aynı zamanda yaşam boyu gelişim yolunda daha fazla ilham verici fırsatları nasıl besleyeceğinize yardımcı olmak için tasarlanan kalite güvence sürecini keşfedebileceksiniz (221). Bu eğitimin sertifika programı seviye 1 orman okuluna giriş, seviye 2 orman okulu asistan eğitimi, seviye 2/3 eğitimi, seviye 3 liderlik eğitimi şeklindedir (222). Açık havada öğrenimi planlama, tasarlama, grupları yönetme ve yönlendirme gibi devam eden mesleki gelişim çocukları ve gençleri açık havaya çıkararak öğretmenlere ve eğitimcilere güvenlerini arttırarak bireysel becerilerininide geliştirecektir (223).

2.5. Orman Okulu Uygulamaları

2.5.1. Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları

Amerika Birleşik Devletlerinde Orman Okulu fikri Vermont eyaletinde bulunan küçük bir kasabanın devlet okulunda öğretmenlik yapan Eliza Minnucci'nin, öğrencilerini haftanın bir günü, gün boyunca dışarıya çıkarması ve bu günü "Orman Günü" olarak isimlendirmesi ile ortaya çıkmıştır. Anaokulu öğretmeni Minnucci'nin bu uygulamasının temelinde ise İsviçre'deki orman okuluyla ilgili bir belgeselden esinlenmesi yatmaktadır. Minnucci'nin bir devlet okulunda görev yapması bir süre bu düşüncesini hayata geçirmesine engel olmuştur. Ancak okul müdürünün "Bir dene bakalım" diyerek Minnucci'yi teşvik etmesi ile orman günü fikri düşünceden uygulamaya geçmiştir. Minnucci, böylece her pazartesi günü kendi sınıfıyla orman günü etkinlikleri düzenlemeye başlamıştır. Her pazartesi hava koşulları ne olursa olsun çocuklar okullarının yanındaki ormana götürülmüştür. Çocuklar ağaçların altında önceden belirlenmiş bir kütüğün üzerinde on dakika boyunca tek başlarına sessiz bir şekilde oturtulup, onlardan doğada nelerin değiştiğini gözlemlemeleri istenmekteydi. Bu on dakikalık gözlem sonucunda oyun saatine geçilmekteydi. Minnucci, açık havanın çocukların öğrenimi, için en derin ve en geniş ortamın doğal ortam olduğunu vurgulamaktadır (224).

Dünyadaki orman okulu yaklaşımı başta İskandinav ülkeleri ve Almanya olmak üzere, İngiltere, İskoçya, Galler, Rusya, Japonya, Litvanya, Lübnan gibi birçok ülkede uygulamaya taşınmış ve yaygınlaşmıştır (225).

Dünyadaki orman okul yaklaşımı'nı benimseyip uygulamaya taşıyan okullardan ulaşılabilen okullardan örnekler aşağıda verilmiştir:

2.5.1.1. Cedarsong Forest Kindergarten (Vashon, Washington)

Cedarsong Orman anaokulunun kurucusu Erin Kenny, üç yaşındaki oğluna anaokulu alternatiflerinden birini seçmeye çalışırken büyük hayal kırıklığı yaşamasından dolayı alternatif bir okul arayışına başlamıştır. Oğlunun açık havada oynamayı çok sevmesi ve çocukların dışarıda oyun oynarken ne kadar çok şey öğrendiklerine şahit olduğu için hiç kapalı alanının olmadığı bir okul ve doğada gezinirken derslerin doğal akışında işlendiği tamamen açık havada yer alan bir anaokulu hayali kurmaktaydı (226).

Çocukların uygulamalı keşif gibi aktivitelerde bilgiyi akıllarında daha iyi tutabildiklerini gözlemleyen Kenny, 2006 yılında "Cedarsong Anaokulu"nu çocukların zamanlarının üçte ikisini açık havada geçirmeleri taahhüdüyle kurmuştur. 2007 yılında hem arkadaşı hem de eski bir öğrencisi olan Robin Rogers'ın Kenny'in açık hava anaokulu hayaline ortak olmasıyla kar amacı gütmeyen "Cedarsong Doğa Okulu"nu Orman Eğitim Vakfı'nın şemsiyesi altında kurmuşlardır (226).

Kenny ve Rogers, bu okulda Alman orman anaokulunu modelini temel alarak Amerika'daki ilk orman anaokulunu açmış oldular. Bu okulda doğada yapılandırılmamış zaman geçirmeye inanılmaktadır. Yani çocukların önlerinde bir proje, program ya da öğretmen yönergesi yoktur ve sadece doğada bulunmanın önemli olduğunu düşünen okul, mutlaka bir şeyler yapmanın gerektiğini savunmaktadır (226).

Bu doğa okulunda çocukların keşfetmek, sorular sormak, kendi aralarında işbirliği yapmak ve özgüvenlerini geliştirmek için teşvik edildiği, öğretmenlerin çocukların doğa hakkındaki meraklarına rehberlik etmekle ve çocuklara müdahale etmeden sadece her hareketlerini takip etmekle görevli olduğu belirtilmektedir (226). Cedarsong Forest Kindergarten'da sınıfların bir öğretmene dört öğrenci olmak

üzere oluşturulduğu, eğitimin yıl boyunca haftanın beş günü 09.00-14.00 saatleri arasında ormanda gerçekleştiği ve çocukların doğada yer alan vahşi yiyeceklerle beslendiği söylenmektedir. Okulda haftanın iki günü ailelerin de eğitime katılması sağlanmaktadır (227).

2.5.1.2. Denison Peguotsepos Nature Center (Mystic, Connecticut)

Bu anaokulu “doğa bizim yuvamız” sloganıyla hizmet vermektedir. Okul, içinde çayırın, göllerin, yürüyüş parkurlarının, tırmanmak için bulunan sayısız kayalık ve ağaçların bulunduğu geniş bir doğa koruma alanının içinde yer almaktadır. Tüm bu fiziki şartlar “yaşayan sınıf” olarak kullanılmaktadır. Bu okul yapılandırılmış bir oyun alanı kurma teklifini geri çevirerek doğanın kendi oyun alanını kendisinin yarattığına inanan bir okul inancında olduğunu iddia etmektedir (228).

2.5.1.3. Little Tree Hugger (Leesburg, Virginia)

Bu okul diğer okullardan farklı olarak, çocukların sadece matematik ve okuma yazmanın yanısıra İspanyolca, Almanca ve İtalyanca gibi dersleri doğal ortamda yaşayarak öğrendikleri bir okul olarak hizmet vermektedir. Bu okulun en belirgin özelliği derslerin doğal ortamda yaşayarak öğrenildiği ve çoğunu çiftlik hayvanlarının oluşturduğu doğal açık havada yaptıkları öğrenim olmaktadır. Bu okul çocukların özgür olduğu oyun zamanlarını seçebildikleri bir okul olmaktadır. Çocukların kimi oyun zamanlarında hayvanlarla zaman geçiriyor, kimi doğal malzemelerle resimler yapıyor kimi de gözlem katında doğanın sesini dinlemektedir. Okulda sürdürülebilirlik ön planda tutulmaktadır. Okuldaki çocuklara küçük yaşlardan itibaren az tüketmek, tekrar kullanmak ve geri dönüştürmek öğretilmektedir (229).

2.5.1.4. Natura Preschool at Irvine (Owings Mills, Maryland)

Irvine doğa okulu yapılandırılmamış oyunla çocukların keşfetmelerine ve zaman zaman riske girmelerine izin vermeyi prensip edinmektedir. Çocuklar her şeyi kendileri yapmak ve sorumluluk almak zorunda oldukları için, bu davranış

çocukların erken yaşta bağımsızlık kazanmalarını sağlamaktadır. Bu okulda eğitim tamamen doğanın içinde gerçekleşse de NAEYC (National Association For the Education of Young Children) müfredatı uygulanmaktadır. Belli bir müfredata bağlı olmaları onların öğrenme süreçlerini aceleye getirmeye zorlamaktadır. Çocukların doğadaki öğrenmelerine ve gelişmelerine izin vermektedir (230).

2.5.1.5. Worldmind Nature Immersion School (Denver, Colorado)

İklim açısından soğuk bir iklime sahip bir yerde kurulan Worldmind Doğa Okulu bunu asla bir bahane olarak görmediğini iddia etmektedir. Hava şartları nasıl olursa olsun çocuklar bütün günlerini okulun kapalı bir alanı olmadığı için dışarıda geçirmektedirler. Derslerin çoğu okulun bulunduğu çevreye yakın parklarda, bahçelerde yapılmaktadır. Bu derslerin amacı çocukların yaşadıkları yerdeki doğal ortamla bağ kurmalarını sağlamaktadır. Havanın aşırı soğuk olması durumunda çocukları Doğa ve Bilim Müzesi gibi yerlere ziyarete götürerek doğal dünyaya ait bilgilerini arttırmalarını sağlamaktadırlar (231).

2.5.1.6. Mother Earth School (Portland, Oregon)

Bu okuldaki çocuklar bir sedir ağacı korusunda oyun oynamaktadırlar. Hayal güçlerini kullanarak ormana hayat vermektedirler. Doğal malzemeleri kullanarak kütükten tren yapabilmekte, sanat ve el işi faaliyetleri yapabilmekte, gerçek İsviçre çakısıyla nasıl ahşap oyabileceklerini dört yaşındayken öğrenebilmektedirler. Öğle yemeği saatinde kendi topladıkları odunlar ile kamp ateşlerini yakmakta, doğal ortamda işbirliği ile hazırladıkları yemeklerini yemekteler. Çocuklar belki de hayatlarının ilerleyen evrelerinde kazanabileceği hayatta kalma becerilerini erken yaşta kazanmaktadırlar (232).

2.5.1.7. Berkeley Forest School (Berkeley, California)

Berkeley orman okulunda belli bir rutin yoktur çünkü bir önceki gün diğer güne benzememektedir. Bu okulda rutine yer olmamakla birlikte bir günlük okul gününde yaban hayatını keşfetmek, buldukları şeyler hakkında günlük tutmak,

ormanda salıncak ve sığınak kurmak, ateş yakmak ve ateşte yemek pişirmek gibi faaliyetler yer almaktadır (233).

2.5.1.8. Sotkankoto Kindergarten (Vikki, Helsinki)

Sotkankoto anokulu Helsinki'nin kuzeyinde ekolojik bir bölge olan Vikki bölgesinde yer almaktadır. İki ve altı yaş arası kırk iki öğrencisi ve altı öğretmeni olan bir okuldur. Sotkankoto anaokulu "Doğadaki Evimiz" (*At Home in Nature*) pedagojisi ve "Skogmulle" etkinlikleri çerçevesinde eğitim verilmektedir. Okul ormana oldukça yakın (çocukların ormana yürüyerek gidebilecekleri kadar) , doğal materyallerden oluşmuş parkı tek katlı bir binaya sahip engebeli bir arazi üzerine kurulmuştur. Bahçenin ortasında ateş yakabilecek bir şömine bulunmakta ve bu kulübe de dönüşümlü olarak yemek yiyip uyuyabilmektedirler. Okulun bahçesi gibi sınıf ortamı da doğal materyal ve ahşaplarla donatılmıştır. "Kötü hava yoktur sadece yanlış kıyafet vardır" deyiminin oldukça yaygın olduğu İskandinav ülkelerinde olduğu gibi, ıslanan kıyafetleri kurutmak için kullanılan buzdolabına benzeyen kurutma dolapları okulda bulunmaktadır. Haftanın en az üç günü çocuklar ormana götürülmektedir (163).

2.5.1.9. Floora Club

Eylül 2013 yılında faaliyetlerine başlayarak iki beş yaş arasında herhangi bir anaokuluna gitmeyen çocuklara yarım günlük bir eğitim programı sunmaktadır. Devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanan bu eğitim ormanda gerçekleşmektedir. İki buçuk üç yaş grubuyla, geri kalan günlerde de dört beş yaş grubuyla çalışan kulübün amacı, okula gitmeyen çocukların sosyalleşmesini sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Floora Club "Kirli ama mutlu çocuklar" sloganını benimsemiş olan kulüpte her grupta on iki on dört çocuk bulunmakta ve yöneticilerin dışında orman anaokulu öğretmeni ve bir yardımcı personel çalışmaktadır. Bir parkta toplanarak (öğretmen, çocuklar, aileler) ormanda belirlenen alan yürüyerek gitmektedirler. Okulun sahip olduğu bina sadece materyallerin depolandığı bir yer olarak kullanılmaktadır (163).

2.5.2. Türkiye’deki Orman Okulu Uygulamaları

2.5.2.1. İstanbul Bilgi Kozası (MEB Bağımsız Özel Anaokulu)

1996 yılında Etiler’de kurulmuş olan İstanbul Bilgi Kozası Anaokulu, 2007 senesinde MEB’e bağlanarak “*Bilgi Kozası*” adını almıştır. Okul 2008 yılında da ikinci şubesini Kemerburgaz’da açmıştır (234). Okulun kurucusu Finlandiya’da da orman okulları ile ilgili eğitim almıştır. Daha sonra da Almanya’da bulunan Orman Sınıfını ziyaret etmiş ve buradaki edinimlerini kendi okulunda da yansıtmaya çalışmıştır. İstanbul Bilgi Kozası Okulu’nda *High/Scope* (etkin öğrenme yönteminden oluşan) temelli özgün bir program uygulanmaktadır. Okulun günlük program içerisinde, çocukların her hava şartında günde 2 saat bahçede ve haftada bir gün 2 saat ormanda olması sağlayan orman anaokulu uygulaması bulunmaktadır. Anaokulunda etkin öğrenme yöntemi karşından seyredip dinleyerek öğrenme yerine, çocukların dokunarak, tadarak duyarak, tartışarak, keşfederek kısacası yaşayarak öğrenmesi istenmektedir (235).

Tablo 2.3. İstanbul bilgi kozası anaokulu’nun bir günlük programı (236).

10.30-10.45: Dil ve Müzik	Şarkılar ve parmak oyunları ile dil gelişimini destekleyici oyunlar oynama.
10.45-11.00: Hareket	Büyük kas gelişimini desteklemek için eğlenceli hareket oyunları ile çocukların kaslarını güçlendirme.
11.00-11.30: Planla - Oyna- Hatırla	High Scope temelli serbest oyun zamanında istenilen bir köşede oyunların planlanması ve oyun oynanması.
11.30-11.50: Sanat	Farklı dokulardaki malzemelerle çalışıp, yaratıcılığı ve küçük kas gelişimini destekleme.
11.50-12.15: Bahçe	Bahçede koşarak, atlayarak, zıplayarak eğlenip, öğrenme.

İstanbul Bilgi Kozası yöneticilerinin eğitim felsefesinin temelini; çocukların meraklarını desteklemek, zenginleştirmek ve geliştirmek, sorgulamaya yönelik eğitim yaklaşımı ve oyunla iç içe geçmiş öğrenme deneyimlerini çift dilli eğitim ile vermek oluşturmaktadır (237).

2.5.2.2. İstanbul Yönder Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Okul)

2006 yılında kurulan İstanbul Yönder orman anaokulu'nun 24 il/ilçede 42 adet şubesi açılmıştır (238).

Yönder Okulları modern teknoloji donanımlı ve çeşitli atölye derslikleri, tam donanımlı fiziki ortam ve tam gün hizmet veren sağlık birimlerinden oluşmaktadır (239). Ayrıca okullarda çocuklara ve çalışanlara yönelik çeşitli sağlık hizmeti vermek de sağlık biriminin görevleri arasındadır (240). Pozitif bilimi rehber edinmiş olan Yönder Okullarının (241) eğitim anlayışı, öğrencinin ilgi, merak ve motivasyonunun yüksek tutulacağı eğitim ortamlarında öğrenme sorumluluğunu öğrencinin alacağı, deneme, araştırma ve projeye dayalı bir anlayıştır (242).

2.5.2.3. İstanbul Bahçeşehir Okulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu)

İstanbul Bahçeşehir orman okulu uygulaması, 2014 yılında “Erasmus plus KAI” projesi kapsamında “Orman Okulları ile Doğada Öğreniyorum Projesinin” kabul edilmesi ile başlamıştır. (243). Orman okulu'nun Programını her çocuk için 6 haftalık seanslar olarak düzenlenmiştir. Seanslarda gerçekleştirilen uygulamalar Tablo 4'te verilmektedir. Seanslar planlarken okul öncesi programlarında yer alan kazanımları dikkate alınmıştır.

Tablo 2.4. Orman okulu etkinliği seans ve uygulamaları (243).

Seanslar	Uygulamalar
1. Seans:	Tanışma oyunu, orman okulu kuralları, risk belirleme etkinlikleri.
2. 3. 4. Seanslar:	1 veya 2 ısınma oyunu, esas etkinlik ve değerlendirme çemberi uygulaması.
5. Seans:	Isınma oyunu, ateş yakma, yakılan ateşte marşmelov pişirme, yakılan ateşi söndürme ve değerlendirme çemberi uygulaması.
6. seans:	Temalı parti.

Örnek bir orman okulu etkinlik seansı içeriği, uygulama metodları ve kullanılacak araç ve materyaller Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. Örnek orman okulu etkinliği seans içeriği, metod ve gerekenler (243).

Zaman	Seans İçeriği	Metod	Gerekenler
10:00–12:00	<ul style="list-style-type: none">• Isınma Oyunu “Sonbahar Konserini Hayal Et.”• Sonbaharda Yapraklar Renkleniyor.• Yapraklardan Taç yapıyoruz.	<ul style="list-style-type: none">• Deneysel Yolla Öğrenme• Beyin Fırtınası• Grup Çalışması• Soru Cevap Yöntemi	Turuncu, mor, yeşil, kırmızı, pembe, sarı kahverengi renklerde hazırlanmış küçük kartlar. Taç yapmak için karton Çift taraflı bant Zimba

2.5.2.4. Mersin Dumlupınar Anaokulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu)

Doğada eğitime 2015-2016 yılında başlayan Mersin Dumlupınar Anaokulu’nda, “Doğada Eğitim Teknikleri” uygulanmaktadır. Kurumda görev alan öğretmenler İtalya ve Almanya’da eğitim aldıktan sonra kurumlarına dönmüş ve proje ekipleriyle birlikte, okulda düzenledikleri toplantılar sonucunda; tecrübelerini öğretmenler, çocuklar ve aileleriyle paylaşmışlardır. Topluca alınan kararlar neticesinde okul bahçesi doğal materyallere dönüştürülmeye başlanmıştır (244).

Okul yöneticileri çocukların eğitime hayatı öğrenerek başlamaları gerektiğine inanmaktalar. Onlara göre hayatı öğrenmenin birinci kuralı ise mümkün olduğu kadar dışarıda olmak ve gözlem yapmaktan geçmekte. Çocuklara sundukları yaparak-yaşayarak öğrenme modellerinden birisi olan sınıf dışı etkinliklerle, çocukları teknolojinin olumsuz etkilerinden, hareketsizlikten ve obeziteden kısacası şehir hayatının olumsuz etkilerinden büyük ölçüde uzaklaşacaklarını düşünmektedirler. Kurum yöneticilerine göre, “*okul her ne kadar bir orman anaokulu olmasa da, yaptığımız dönüşüm çalışmalarıyla çocuklar doğayla buluşturuluyor. Bahçedeki dönüşüm çalışmaları tam olarak bitmemiş olsa da, sistemli olarak bahçede ‘sınıftaymış gibi’ eğitim verme alışkanlığını edinilmeye çalışılıyor*” (244).

2.5.2.5. İzmir Renkli Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Anaokulu) / İzmir BBOM Kooperatifi Okulu

BBOM İzmir grubu, BBOM Derneği’nin çalışmalarını heyecanla takip eden ve “*Başka bir okul İzmir’de de mümkün!*” diyen bir grup ebeveyn, eğitimci ve gönüllünün 2013 yılı başlarında buluşmasıyla oluşmuştur. Ebeveynler ve gönüllüler

çeşitli tanıtım toplantıları ve katıldıkları etkinlikler aracılığı ile İzmir’de eğitimle ilgili benzer kaygıları taşıyan insanları bir araya getirmiştir. Küçük grup, zamanla, çocuklarının özgür bir ortamda, demokratik, ekolojik dengelere saygılı bir eğitim alabilmeleri için çalışan bireylerle bir ekip haline gelmiştir. 7 Nisan 2014’te Sınırlı Sorumlu İzmir Başka Bir Okul Mümkün Eğitim Kooperatifi 22 üyeyle kurulmuştur.

Kurumun eğitim programına göre çocuklar farklılaşmış ve keşif temelli öğrenmeyi destekleyerek, kendi öğrenme süreçlerinin merkezine yerleştirilmişlerdir. Renkli orman okulu’nun programı, çocukların düşünce ve bakış açılarını somutlaştırmalarına, demokrasiyi bir sorumluluk olarak öğrenmelerine, sürdürülebilir uygulamaları hayata geçirmelerine yardımcı olur, dayanışmacı ve barışçıl bir topluluk oluşturmalarını destekler, yaratıcı deneyimlerle keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Renkli Orman da çocukların dil yetenekleri geliştirilmeye, edebi kültürleri güçlendirilmeye çalışmaktadır (245).

İlgili Araştırmalar

Kuramsal açıklamaların yer aldığı bu bölüm; orman okulu yaklaşımı hakkında yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar ile devam etmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar aşağıda sunulmaktadır.

Orman okulu yaklaşımında farklı ülkelerde yürütülen araştırmalar incelendiğinde ilgili alan yazınında ağırlıklı olarak yapılmış olan çalışmaların betimleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaların bazıları sadece tarama yöntemine dayanan betimleyici çalışmalarırken (ör; Borge, Nordhagen ve Lie, (2003); Cree ve McCree, (2013); Maynard, (2007)), bazıları da gözlem ve deneyime dayanan tez, makale ya da rapor çalışmalarıdır (ör; Amus, (2013); Coe, (2013); Kane ve Kane, (2011); Robertson, (2008)). Bu çalışmaların yanında orman okul yaklaşımı’nın çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalarda mevcuttur.

Larry Roger Snyder’ın (1985) Pittsburgh Üniversitesi’nde hazırlamış olduğu “Dışarıda Eğitim: Pennsylvania Devlet Okullarındaki Programların ve Uygulamalarını Tanımlayıcı Bir Çalışma” başlıklı doktora tezi, açık havada öğretim programını, bir programa sahip okul bölgelerinin sayısı ve müfredat, yönetim, finans,

tesis ve personeldeki mevcut uygulamalar açısından incelemiştir. Çalışmayı yapan araştırmacı Pennsylvania'daki devlet okullarının her birinin müfettişine bir anket göndermiş ve % 70.8'lik bir geri dönüş oranını temsil eden toplam 351 anketle geri dönüş aldığını belirtmiştir. Sonuçlar yüzde şeklinde rapor edilmiş ve bulgular, açık havada eğitimin önceki çalışmalardan daha yaygın olduğunu göstermiştir. Açık hava eğitimine ilişkin bu iki temel inancın, yaparak öğrenme ve bir öğretim yöntemi olarak mevcut açık havada eğitim programlarının temeli olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, zaman programlarının uzunluğu, ilçelerdeki istikrarları, gelecekteki okul müfredatlarına dâhil olmaları ve değerlendirmelerle ilçelerdeki olumlu notlarını gösterdiğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar, açık hava eğitim programına sahip olan okul bölgelerinin çoğuna sürekli devlet desteğinin verildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (138).

Fjortot (2001) tarafından yapılan çalışmada sınıf içinde eğitim sürecine devam eden anaokulu çocukları ile doğada eğitim veren anaokuluna devam eden çocukların fiziksel gelişimlerini karşılaştırmış bunun sonucunda doğada eğitim alan çocukların denge, koordinasyon ve genel motor becerilerinin daha hızlı olduğunu ve daha çok gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (246).

Waters ve Begley (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, orman okulu yaklaşımını uygulayan bir anaokulunun hem bahçesinde hem de ormandaki oyun alanında dört yaş çocuklarının gösterdikleri pozitif risk alma davranışları kaydedilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda orman anaokullarının çocukların pozitif risk alma davranışlarını desteklemede daha iyi olduğu ileri sürülmüştür.

O'Brien (2009) tarafından Birleşik Krallık'ta yapılan çalışmada, orman okulu yaklaşımını çerçevesinde eğitim alan yirmi dört çocuğun katılımcı olarak yer aldığı bir çalışmada ise çocuklar sekiz ay boyunca gözlemlenmiş ve çalışma sonunda çocukların motivasyon, özgüven, konsantrasyon, dil, iletişim ve fiziksel becerilerinde gelişme gösterdikleri kaydedilmiştir (198).

Rebecca Lovell'in (2009) hazırladığı "Orman Okulunda Fiziksel Aktivite Değerlendirmesi" başlıklı çalışmasında orman okullarında uygulanan açık havada eğitim programını okul temelli bir fiziksel aktivite olarak değerlendirmektedir. Mevcut araştırmanın bir incelemesi, orman okulu oturumları sırasında fiziksel

aktivitenin titiz bir değerlendirmesinin yapılmadığını göstermiştir. Sonuçlar, orman okulu oturumları sırasında, katılımcıların tipik okul günlerine kıyasla, daha yüksek bir yoğunlukta ve uzun sıklıkta fiziksel aktiviteye sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular, orman okuluna katılımın, okulda deneyimlenenden daha yüksek yoğunluklarda fazla miktarda kapsayıcı ve eğlenceli fiziksel aktivite ile sonuçlandığını ortaya çıkarmıştır (164).

Angard (2010) tarafından İsveç’te yapılan ve otuz iki çocuğun etnografik gözlemlenmesine dayanan çalışmada ise çocukların doğayla nasıl bir etkileşim içerisinde oldukları ve doğayı hangi amaçlarla kullandıkları araştırılmıştır. Çalışma sonunda çocukların doğayı, fen öğrenmek için bir sınıf gibi huzurlu hayat kurabilecekleri, bir ev gibi hayali ve yaratıcı oyunlar için tılsımlı masallar ülkesi olmak üzere üç şekilde kullandıkları bulunmuştur.

Ridgers, Knowles ve Sayers (2012) Birleşik Krallıkta yaptıkları birinci çalışmalarında çocukların doğada oyuna ilişkin algı, bilgi ve deneyimlerini incelerken ikinci çalışmada ise on yedi çocukla on iki haftalık orman okulu deneyiminin öncesinde ve sonrasında odak grup görüşmesi yapılmışlardır. Çalışma sonucunda, orman okulunun çocukların doğal oyununa ve doğaya ilişkin bilgilerine olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir (163).

Emilia Fägerstam’ın (2012) Linköping Üniversitesi’nde hazırladığı “Boşluk ve Mekân: Açık Havada Öğretim ve Öğrenmeye Bakış Açıları” başlıklı doktora tezinin amacı, ortaokul düzeyinde normal okul tabanlı açık havada öğretim ve öğrenimin etkisini araştırmaktır. İkinci amacı ise her yıl çok sayıda öğrenciyle tanışan Avustralyalı çevre eğitim merkezi görevlilerinin ve lise öğretmenlerinin, kentli çocukların doğayla ilgili deneyimlerini ve bir doğa deneyiminden gelen potansiyel avantajları nasıl algıladıklarını incelemektir. Ayrıca açık havada ki eğitimle ilgili doğa deneyimini gözden geçirmiştir. Sonuçlar, öğretim yöntemlerini değiştirmenin zor olduğunu çünkü haftada yapılması amaçlanan üç ila dört dersin gerçekleşemediğini göstermiştir. Ayrıca, tüm proje yılı boyunca sadece az sayıda öğretmen düzenli olarak açık havada ders vermiştir. Bununla birlikte, haftada bir açık havada yapılan dersin ve sınıf ortamının önemli bir değişiklik olduğunu ve burada sunulan sonuçlar için sağlam bir temel oluşturduğunu belirtmiştir (247).

Jessie Hargrave (2013) tarafından yapılan “Dışarıya Çıkın: Açık Havadaki Okullarda Doğanın Rolüne İlişkin Yöneticilerin Bakış Açılıarı” adlı çalışmasında doğaya temelli erken eğitim ile ilgili yirmi dört yöneticinin gözünden çocukların doğa ile temasta bulunduğu ortamlar incelenmiştir. Algılanan eğitim deneyimindeki farklılıklar, orman okullarının bir fonksiyonu olduğunu ortaya çıkartmıştır. Yöneticiler doğa ile temas temeline dayanan orman okullarında çocukların doğada daha fazla zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir ancak orman okullarındaki doğayla temasın vahşi yaşamla karşılaştırıldığında düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Yöneticilerle yapılan görüşmeler neticesinde okullar arasında, ilkel beceriler eve eğitime odaklanan okullara nazaran doğa odaklı okullarda öğrencilere daha fazla zaman harcandığını ortaya çıkarmıştır (248).

Jeffrey T. Glover, (2014) tarafından “Macera Hareketi Projesi: Sürdürülebilir Macera Hareketi Oluşturmak” başlığıyla bir tez hazırlamıştır. Bu tez, sürdürülebilir bir macera hareketinin nasıl inşa edileceği sorusunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma açık havada macera eğitiminin kullanımını, okullar, topluluklar ve işyerleri için kalıcı bir şekilde yenilikçi bir eğitim aracı olarak bilinçli ve anlamlı bir şekilde arttırmak için bir çaba olduğunu göstermektedir. Tam bir sistem yaklaşımı benimsemek ve önde gelen sosyal hareket ve yayılma teorilerini uygulamak için, Macera Hareketi Projesi (AMP) hizmetkâr liderliğe ilham vermek, sürdürülebilirliği sağlamak ve yeniliğe teşvik etmek adına açık havada macera eğitimi bütün topluluklara entegre etmek için bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal olarak adil ve sürdürülebilir bir gezegen, son derece etkili bir katalizör görevi gören açık havada macera eğitimi ile gelişmiştir. Bu araştırmanın özeti, Malcolm Gladwell'in (2002) belirttiği üç devrilme noktası kuralları ile düzenlenmiştir. İlk kural, açık havada macera eğitimi yapışkan mesajının ve bu mesajın nasıl kritik bir kütle ile rezonansa girebileceğini bulmaktır. İkincisi, mevcut iktisadi, eğitim ve sosyal kültürün avantajlarından yararlanabilmek için içeriğin ve çevresel faktörlerin gücünün yeniden gözden geçirilmesi ve açık havada macera eğitiminin örüntüyü çözen ve sürdürülebilirliği sağlamak, yeniliği teşvik etmek ve hizmetkârlığa ilham vermek adına kullanılabilen bir araç olarak sunulması gerektiğidir. Üçüncüsü, birleşik, yapışkan bir mesajı kabul ettiğimizde ve bir anlaşma arayışında ve açık havada macera eğitimi sunduğumuz bağlamı yeniden gözden geçirerek

ilerlediğimizde, sürdürülebilir bir macera hareketi inşa etmek için çeşitli insan ve kuruluş koalisyonlarını bir araya getirebiliriz (249).

Mark Close (2012) “Orman Okulu Girişiminin Çocukların Öğrenme ve Gelişmesi Üzerindeki Algılanan Etkisi: Çocukların ve Ebeveynlerin Görüşlerine İlişkin Bir İnceleme” başlıklı bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışma, orman okulu girişimi ile ilgili çocukların ve ebeveynlerin algılarını araştırmıştır. Araştırmanın amaçları, çocukların ve ebeveynlerin orman okulu algılarını araştırmak, orman okulunun çocukların öğrenmesi, gelişmesi üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almak olduğunu belirtmiştir. Çalışma, bir yıl boyunca ilkökul düzeyinde orman okulu girişimini uygulayan bir ortamdaki kişilerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Araştırma, çocukların bir girişim olarak orman okulundan söz ederken yaşadıkları eğlenceli, heyecanlı ve keyifli anlarını iletebildiklerini bulmuştur. Çocukların, doğaya ve dış çevreye karşı duyarlı ve saygılı bir tutum sergilemeleri ve çevrelerine dikkat etmeleri önem teşkil etmiştir. Ebeveynler, yeniliğe değer verdiklerini ve çocuklarının eğitimini evde desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, çocukların orman okulu girişimini kabul ettikleri ve belki de bunu bir ayrıcalık olarak gördüklerini hissettirmişlerdir. Çocukların öğrenmesiyle ilgili olarak, önemli bir tema çocukların açık bir coşkuyla öğrenme isteği olmuştur (162).

Justin Dillon ve arkadaşları (2005) “Dış Mekânlarla İlgilenme ve Öğrenme - Kırsal Alanda Eylem Araştırma Projesinde Açık Havada Sınıfın Son Raporu” başlığıyla bir araştırma raporu sunmuşlardır. Bu araştırma, Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (NFER), King's College Londra ve Bath Üniversitesi'nden bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir. Amaç, kırsal alandaki dış mekân sınıfını kullanarak eğitim faaliyetlerinin araştırmaya dayalı anlayışlarını genişletmektir. Daha spesifik olarak, süreçlere, etkilere, dış mekan öğreniminin planlanması ve değerlendirilmesine odaklanmıştır. Bu konular üç açık öğrenme bağlamında incelenmiştir: okul alanları ve bahçeler; çiftlikler ve şehir çiftlikleri ve saha çalışması/doğa merkezleri. Çalışmada, okul alanlarında ve İngiltere'deki açık hava eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler ve öğrenciler göz önünde bulundurularak, etkin uygulama örnek olaylarının belirlenmesi yer almıştır. Araştırmanın bir bölümü açık hava eğitimcileri ile eylem araştırması ve kendi alanında önde gelen destekçilerle odak grupları ve seminerleri içermiştir.

Liz O'Brien ve Richard Murray, (2006) "Çocuklar İçin Harika Bir Fırsat: İngiltere ve Galler'deki Orman Okulu Katılımcı Değerlendirmesi" başlığını taşıyan bir çalışma ortaya koymuşlardır. Buna göre orman okulu, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere ulaşmak için düzenli fırsatlar sunan ve ormanlık bir ortamda uygulamalı öğrenme yoluyla özgüven geliştiren ilham verici bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Yeni Ekonomi Vakfı (NEF) ve Orman Araştırmaları, 2002 yılında orman okulunu değerlendirmek için ortaklaşa çalışmaya başlamıştır. Bu çalışma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama, Galler'de gerçekleştirilmiş ve orman okulu etkinliklerinin çocukların bireysel olarak üzerindeki etkileri arasındaki bağlantıyı yakalamak için bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. İkinci aşama, bu çalışma üzerine dayandırılarak ve sekiz aylık bir dönemde İngiltere'deki az sayıda çocuğu izleyerek çalışmayı değerlendirmenin iki aşamasını açıklar ve değerlendirmenin sonuçlarını göstermişlerdir (198).

Dünyada orman okulu yaklaşımıyla ilgili genellikle uygulamaya taşındığı ülkelerde yapılan farklı çalışmalar alan yazınına katkı sunmaktadır. Türkçe alan yazınında orman okulu yaklaşımına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaları kısaca değerlendirecek olursak;

Eroğlu (2018) tezinde kendi orman okulu öğretmenlik deneyimleri üzerinden Türkiye'de ilk olarak bir devlet okulunda orman okulu uygulanmasını ele almaktadır (250).

Bu bağlamda Dilek ve Atasoy (2017) tarafından sunulan "Okul Öncesi Öğrenme Yaklaşımlarından Orman Okullarının Okul Öncesi Dönemi Çocukları Üzerindeki Etkisi" başlıklı bildiri: Türkiye'de orman okulu yaklaşımının okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiş ve Türkiye'nin Kastamonu ilinde orman okullarının ilkelerinden "ormanda ya da ağaçlık alanda uygulanması gerekir" görüşünü benimseyen anaokulu tercih edilmiş, eğitim öğretime devam eden 5 yaş grubu (9 kız ve 11 erkek) toplam 20 çocukla çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur. Beş haftalık etkinlik planları doğrultusunda haftada bir gün olacak şekilde çocukların gelişim dönemlerine ve okulun bulunduğu ortama göre hazırlanmıştır. Uygulama bir araştırmacı ve bir yardımcı personel tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek etkinlik sırasındaki bireysel çalışmaları içeren portfolyolar incelenerek veri toplanmıştır. Sonuç olarak

çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda orman okulu öğrenme yaklaşımının çocukları birçok açıdan olumlu etkilediği ve katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu veriler neticesinde orman okullarının Türkiye’de yaygınlaşması daha yaratıcı ve özgür hareket edebilen, düşünebilen, çevresindeki canlıların farkında olan ve bunlara saygı gösteren, stresten ve baskıdan uzak, akademik başarısı yüksek bireyler yetişmesine katkı sunacağı, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğrenci sayısının azaltılması ile orman okulları yaklaşımının okul öncesi çocuklar üzerinde etkisinin daha iyi anlaşılır olacağı düşünülmüştür (251).

Bu bağlamda Temel ve Ünal (2017) tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuş olan “Erken Çocukluk Eğitiminde Alternatif Bir Yaklaşım: Orman Okulları” başlıklı bildiri sunumunda: Erken çocukluk eğitiminde farklı bir yaklaşım olarak İngiltere’de yaygınlaşan ve açık havada öğrenmeye vurgu yapan ormanokullarının anlatıldığı bu çalışma, derleme biçiminde yapılmıştır. Bu çalışmada, orman okullarının geçmişteki ve günümüzdeki yansımalarına, felsefesine, erken çocukluk döneminde çocuğa sağladığı faydalara değinilmiştir. Orman okullarında, çocuklara dinamik, görsel, dilsel ve kişiler arası olmak üzere çeşitli öğrenme yöntemleri yoluyla öğrenme fırsatı sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşım doğrultusunda orman okulu öğrenme yaklaşımının, çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı bu çalışmanın orman okullarının erken çocukluk eğitimine yansımalarının ve katkılarının ortaya koyulduğunu göstermiştir (252).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, katılımcıların belirlenmesi ve gruplandırılması, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım olarak uygulanan orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenemoloji, phenomenology) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgu bilim (fenemoloji) deseni kişinin farkında olduğu fakat derinlemesine/ayrıntısına dair bilgi sahibi olmadığı olgulara odaklanmaktadır (253).

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olgu bilim, olaylar ve algılar ile ilgili doğal ortamda gerçeklerin bütüncül bir şekilde araştırılarak ortaya konmasını amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle olgu bilim, tümüyle yabancı olmadığımız ancak tam anlamı ile kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek, yansıtabilecek kişiler veya gruplar olarak karşımıza çıkmaktadır (253). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği fakat görüşme sırasındaki atmosfer nedeniyle görüşülen kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyinde esneklik sağlayan bir görüşme tekniğidir (254). Görüşme soruları hazırlanırken yapılan araştırmanın amacıyla ilgili olmasına, soruları cevaplayacak kişilere uygun olmasına ve soruların cevaplanma kolaylığına dikkat edilmiştir (255).

Orman anaokulu uygulamalarını yürüten okullarda yapılan görüşmeler; her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve kendileri ile birlikte belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce görüşme formunun hazırlanması aşamasında orman okulu eğitimlerine katılan bir yönetici ve bir öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, yönetici ve velilerin görüşme sorularına

verdikleri cevaplardan yola çıkarak orman okulu uygulamalarına yönelik tespitlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve katılımcıların belirttikleri görüşlerden hareketle bu yaklaşımın uygulama esaslarını ve çocuğa katkılarını belirlemek için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarının içerik analizinde verinin kavramlaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına odaklanıldığı için bu araştırmadaki verilerin analizinde de aynı yöntemin kullanımı benimsenmiştir. Toplanan veriler bu amaç doğrultusunda, önce kavramlaştırılmış daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir.

ıkan sonuçlar doğrultusunda veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Temalar sonucunda veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Verilerin kategorileştirilmesi, temaların belirlenmesi, kategorilerin ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlaması şeklinde araştırmacı tarafından tekrar gözden geirilmif ve ortak temalar altında toplanmıştır. Sorular temaların belirlenmesinde esas alınmıştır. Bu temalar bulgular bölümünde sunulmuştur (253).

3.2. Araştırmanın Evren ve rneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki orman anaokulu uygulamalarını yürüten okullar oluşturmaktadır. Bu okullar Türkiye evrenindeki tam örneklem grubunu kapsamaktadır. Bunların içerisinde ulaşılabilen 2 devlet, 3 özel orman anaokulunda görev yapan 7 yönetici, 30 ğretmen ve çocuğu bu okula devam eden 83 veli örneklem grubunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de ulaşılan devlet okulları, Mersin'de MEB'e bağlı bağımsız anaokulu olarak hizmet vermekte olan Dumlupınar Anaokulu ve İstanbul'da hizmet vermekte olan Bahçeşehir Anaokulu'dur. Türkiye'de ulaşılan özel okullar, zel İstanbul Bilgi Kozası Anaokulu, zel İstanbul Yönder Orman Anaokulu, zel İzmir Renkli Orman Anaokulu'dur.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, ocuk sayılarına, öğrenim durumuna, mezun olduğu bölüme, hizmet sürelerine, çalıştıkları okul türlerine, sınıf mevcuduna, eğitime katılma durumlarına, eğitilmelere katılma sıklıklarına ve katılım sağlanan eğitim türüne göre dağılımları Tablo 35'de (Ek 4) verilmiştir. Tablo 35'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin

30'unun da (%100) kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 2'si 20-25 yaş (%6.7), 10'u (%33.3) 26-30 yaş, 11'i (%36.7) 31 - 35 yaş, 2'si (%6.7) 36-40 yaş, 5'i (%16.7) 41 ve üzeri yaş olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 18'inin (%60) evli, 12'sinin (%40) bekâr olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına bakıldığında 6'sının (%20) bir çocuğu, 6'sının (%20) iki çocuğu olduğu ve 18'nin (%60) de hiç çocuğunun olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında 5'inin (%16,67) lise, 11'inin (%36.7) ön lisans, 10'unun (%33.3) lisans, 4'ünün (%13.3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma örneklemini oluşturan toplam 30 öğretmenin 5'inin (%16.7) üniversite mezunu olmadığı, 8'inin (%26.7) Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 1'inin (%3.2) Meslek Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 2'sinin (%6.7) Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 11'inin (%36.7) Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı bölümü ve 3'ünün (%10) diğer lisans programlarından mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde ise 9'unun (%30) 1-5 yıl, 10'unun (%33.3) 6-10 yıl, 5'inin (%16.7) 11-15 yıl, 6'sının (%20) ise 16 yıldan fazla hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin 12'sinin (%40) devlet anaokulunda, 18'inin (%60) özel anaokulunda çalıştığı görülmüştür. Okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf mevcuduna bakıldığında 14'ünün (%46.7) 11-15 kişi, 6'sının (%20.0) 16-20 kişi, 7'sinin (%23.3) 21-25 kişi, 2'sinin (%6.7) 26-30 kişilik, 1'inin (%3.3) de 30 ve üzeri sınıflarda eğitim yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime katılıp katılmadıklarına bakıldığında 26'sının (%86.7) eğitime katıldığı, 1'inin (%3.3) eğitime katılmadığı ve 3'ünün (%10.0) de cevap vermediği görülmektedir. Öğretmenlere eğitime katılma sıklıkları sorulduğunda 6'sı nadiren (%20), 15'i genellikle (%50), 3'ü sık sık (%10), hiç katılmayan 6'sı (%20) cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin ne tür eğitimlere katılım sağladığı sorusuna 13'ü (%43.3) alan içi eğitim, 11'i (%36.7) alan içi ve alan dışı eğitimler ve 6'sı (%20) eğitim almayan şeklinde tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan velilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, mezun olunan okul türüne, mezun olunan bölüme, meslek, hizmet süresi, eşinin mesleği, eş hizmet süresi, gelir durumu, çocuk sayısı, çocuğun okul türü, çocuğun okulunun adı, çocuğun okul yılına göre dağılımları Tablo 36'da verilmiştir. Tablo 36'ya göre araştırmaya katılan velilerin

83'ünden 68'i kadın (%81.9), 15'i erkek (%18.1) olduğu görülmektedir. Velilerin 1'i (%1.2) 20-25 yaş, 3'ü (%3.6) 26-30 yaş, 33'ü (%39.8) 31-35 yaş, 16'sı (%19.3) 41 ve üzeri yaş olduğu tespit edilmiştir. Velilerin medeni durumlarına bakıldığında 78'inin (%94) evli, 5'inin (%6) bekâr olduğu görülmüştür. Velilerin sahip oldukları çocuk sayısına bakıldığında 48'inin (%57.8) bir çocuğu 31'inin (%37.3) iki çocuğu, 4'ünün (%4.8) üç çocuğu olduğu tespit edilmiştir. Velilerin öğrenim durumuna bakıldığında 7'sinin (%8.4) ön lisans, 38'inin (%45.8) lisans, 20'sinin (%24.1) yüksek lisans, 5'inin (%6) doktora mezunu ve 13'ünün (%15.7) cevap vermediği görülmüştür. Velilerin mezun olunan okul türüne baktığımızda 30'u (%36.1) devlet üniversitesi, 5'i (%6) vakıf üniversitesi ve 48'i (%57.9) cevap vermediği olarak tespit edilmiştir. Velilerin mezun oldukları bölümlerin dağılımına baktığımızda 6'sının (%7.2) mühendislik, 25'inin (%30.1) iktisadi idari bilimler, 17'sinin (%20.5) fen-edebiyat, 4'ünün (%4.8) tıp, 1'inin (%1.2) hukuk, 8'inin (%9.6) iletişim, 5'inin (%6.0) güzel sanatlar, 1'inin (%1.2) veterinerlik bölümü ve 16'sının (%19.3) diğer mesleklerden mezun olduğu görülmektedir. Velilerin meslek gruplarındaki dağılımına bakıldığında 14'ü (%16.9) memur-işçi, 44'ü (%53) özel sektör, 8'i (%9.6) serbest meslek, 10'u (%12) ev hanımı 7'si (%8.5) diğer olduğu tespit edilmiştir. Velilerin hizmet süreleri incelendiğinde 7'sinin (% 8.4) 1-5yıl, 16'sının (%19.3) 6-10 yıl, 29'unun (%34.9) 11-15 yıl, 20'sinin (%27.8) 16 yıldan fazla hizmet süresinin ve 11'i (%13.3) cevap vermeyen olduğu görülmüştür. Velilerin eşlerinin mesleklerine baktığımızda 6'sının (%7.2) memur-işçi, 29'unun (%34.9) özel sektör, 12'sinin (%14.5) serbest meslekte ve 36'sının (%43.4) diğer meslek grubunda olduğu tespit edilmiştir. Velilerin eşlerinin hizmet sürelerine bakıldığında 2'sinin (%2.4) 1 yıldan az, 4'ünün (%4.8) 1-5 yıl, 14'ünün (%16.9), 23'ünün (%27.7) 11-15 yıl, 33'ünün (%39.8) 16 yıldan fazla olduğu ve 7'sinin (%8.4) cevap vermedikleri görülmüştür. Velilerin gelir durumu 1'inin (%1.3) 1500-2500 TL, 9'unun (%10.8) 2500-3500 TL, 16'sının (%19.3) 3500-6000 TL, 25'inin (%30.1) 6000-10000 TL, 24'ünün (%29.9) 10000 TL ve daha fazla olduğu, 8'inin (%9.6) cevap vermediği görülmüştür. Velilerin sahip oldukları çocuk sayılarına bakıldığında 48'inin (%57.8) 1 çocuğu, 31'inin (%37.4) 2 çocuğu, 4'ünün (%4.8) 3 çocuğu olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çocuklarının okul türlerine bakıldığında 37'sinin (%44.6) MEB bağımsız anaokulu, 46'sının (%55.4) özel anaokulunda çocuklarının olduğu görülmektedir. Velilere çocuklarının okul adları sorulduğunda 11'inin (%13.3) İzmir Renkli Orman Anaokulu, 35'inin (%42.2) İstanbul Bilgi Kozası Anaokulu, 1'inin (%1.2) Mersin

Dumlupınar Anaokulu, 36'sının (%43.3) İstanbul Bahçeşehir Anaokulu olduğu tespit edilmiştir. Velilere çocuklarının okul yılı sorulduğunda 1 yıldan az 50'sinin (%60.3) 1. okulu, 23'ünün (%27.7) 2. okulu, 3'ünün (3.6) 3.okulu, 3'ünün (%3.6) 4.okulu ve 4'ünün (%4.8) 1 yıldan az olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, öğrenim durumuna, mezun olduğu bölüme, hizmet sürelerine, çalıştıkları okul türlerine, sınıf mevcuduna, eğitime katılma durumlarına, eğitime katılma sıklıklarına ve katılım sağlanan eğitim türüne göre dağılımları Tablo 37'de verilmiştir. Tablo 37'ye göre araştırmaya katılan yöneticilerin 6'sının (%85.7) kadın,1'inin (%14.39) erkek olduğu görülmektedir. Yöneticilerin 1'inin (%14.3) 26-30 yaş,1'inin (%14.3) 31-35 yaş, 1'inin (%14.3) 36-40 yaş, 4'ünün (%57.1) 41 ve üzeri yaş olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin medeni durumlarına bakıldığında 6'sının (%85.7) evli, 1'inin (%14.3) bekâr olduğu görülmüştür. Yöneticilerin sahip oldukları çocuk sayısına bakıldığında 4'ünün (%57.1) bir çocuğu 2'sinin (%28.6) iki çocuğu olduğu 1'inin (%14,3) çocuğu olmadığı tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğrenim durumuna bakıldığında 3'ünün (%42.9) lisans, 2'sinin (%28.6) yüksek lisans mezunu, 2'sinin (%28.6) doktora mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma örneklemini oluşturan toplam 7 yöneticinin 2'si (%28,6) Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü,1'inin (%14.3) Üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü, 4'ünün (%57,1) üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olduğu görülmüştür. Yöneticilerin hizmet süreleri incelendiğinde ise 1'inin (%14.2) 6-10 yıl,3'ünün (%42.9) 11-15 yıl, 3'ünün (%42.9) ise 16 yıldan fazla hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre yöneticilerin 4'ünün (%57.1) MEB bağımsız anaokulunda,3'ünün (%42.9) ise özel anaokulunda çalıştığı görülmüştür. Okullarda çalışan yöneticilerin sınıf mevcuduna bakıldığında 2'sinin 11'den az (%28,6) kişi, 3'ünün (%42,8) 11-15 kişi, 2'sinin (%28,6) 21-25 kişilik sınıflarda eğitim yaptığı tespit edilmiştir. Yöneticilerin eğitime katılıp katılmadıklarına bakıldığında 7'si (%100) eğitime katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere eğitime katılma sıklıkları sorulduğunda 4'ünün (%57.1) genellikle, 3'ünün (%42.9) sık sık cevaplarını vermişlerdir. Yöneticilerin ne tür eğitimlere katılım sağladığı sorusuna 3'ü (%42.9) alan içi eğitim, 4'ü (%57.1) alan içi ve alan dışı eğitimler şeklinde tespit edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Eğitim Süreci

Tezin yazılma sürecinde araştırmacı, İsveçteki Ulusal Sınıf Dışı Eğitim Merkezi'nin müdürü Prof. Anders Szczepanski'nin desteğini alan, orman okulları eğitimci Gaye Amus tarafından 17-18 Aralık 2016 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen "Orman Anaokullarına Giriş" adlı iki günlük eğitime katılmıştır. Hem açık hem kapalı alanda gerçekleştirilen eğitim on dört saat sürmüştür.

Kursta verilen eğitimin konu başlıkları, "Sınıf dışı eğitim alanı olarak ormanın sağladığı zenginliği keşfetmek, farklı ülkelerden orman anaokulu örnekleri, risklerin alınması ve açık alanın zorlukları, yetişkinin rolü, dokümantasyon, pratiğe yönelik etkinlikler, çocukların ilgilerinin önemi ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçları"dır. (EK-7)

3.4. Araştırmanın Yapıldığı Zaman ve Ortam

Araştırma verileri 1 Ocak 2018-1 Mart 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilmiştir. Tüm görüşmelerin hafta içi mesai saatleri içerisinde eğitim-öğretim devam ederken yapılması tercih edilmiştir. Görüşmelerin tamamı kurumların belirlemiş olduğu zamanlarda, görüşmeye o an için uygun olan bir alanda yapılmıştır. Sessiz bir alanda, görüşülecek olan kişiler tek tek alınarak görüşme formu soruları kişilere yöneltilmiştir. Görüşmeler ortalama 20-35 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine ilişkin geliştirilen açık uçlu görüşme formu soruları hazırlanmış ve hazırlanan bu sorular için beş uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliliği yapılmış ve görüşme formlarına en son hali verilmiştir. Demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" (EK-5-6) ile araştırmanın verilerinin elde edilmesi amacıyla öğretmen, yönetici ve velilere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. (EK-3)

Araştırmada veriler görüşme formlarındaki açık uçlu sorulara son hali verilerek toplanmıştır.

3.4.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda verilere görüşme formlarındaki açık uçlu soruların son hali verilerek toplanmıştır.

Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılara araştırmanın amacı/içeriği ve kapsamı araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Bu kapsamda İstanbul, İzmir, Mersin il merkezindeki orman okullarında görev yapan 30 ğretmen, 7 yönetici ve bu okula çocukları devam eden 83 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ğretmen, yönetici ve velilere hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve görüşme formunda yer alan sorular yneltilmif ve yanıtları kaydedilmiştir. Son olarak veriler yazıya dökülmüş ve raporlaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım analizinde veriler kategorileştirilip, temalar bulunur, veriler kategorilere ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, elde edilen bulgular yorumlanır. Bu analizde hedef, kategori yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (253). Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesine toplanan verilerin yazılı dökümünün yapılması ile başlanmıştır. İçerik analizi için iki araştırmacı verileri tekrar tekrar inceleyerek verilerde ne çıkan ve önem taşıyan yönleri ayrı ayrı belirleyerek temalar ve kategoriler elde etmiştir. Daha sonra iki araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategoriler karşılaştırılarak ortak görüşe varılmış, tema ve kategorilere son hali verilmiştir.

3.6. Araştırmanın İzinleri

Bu araştırma kapsamında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kuruluna ve MEB'e başvuruda bulunularak gerekli izinler

alınmıştır. Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılara araştırmanın amacı/içeriği ve kapsamı araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Katılımcılara görüşme öncesi gerekli bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.6.1. Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik olarak uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 20.10.2017 tarihinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kuruluna başvuruda bulunulmuş olup, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulunun 25.10.2017 tarih ve 31 sayılı kararı ile çalışma izni alınmıştır (EK-1).

3.6.2. MEB İzni

Araştırmanın MEB'e bağlı 2 devlet, 3 özel orman anaokulunda görev yapan yönetici, ğretmen ve çocuğu bu okula devam eden veliler için geliştirilen görüşme formlarının okullarda uygulanabilirliği için Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş ve ilgili müdürlüğün 22.12.2017 tarih ve 81576613/605.01/22219895 sayılı yazısı ile gerekli izinler alınmıştır (EK-2).

3.6.3. Katılımcılara Yönelik Araştırma İzni

Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılara araştırmanın amacı/içeriği ve kapsamı araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Katılımcılara görüşme öncesi gerekli bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

Demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" ile araştırmanın verilerinin elde edilmesi amacıyla ğretmen, yönetici ve velilere açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Öğretmen görüşme soruları kapsam geçerliliği kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman sayısı beştir. Bu beş uzman kişinin görüşüne göre; 0.05 anlamlılık düzeyinde en küçük kapsam geçerlilik oranı olan 0.99'dan küçük KGO'lar görüşme formundan çıkartılır. Kalanlar ise; 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19. soru maddeleridir. Bu maddelerin kapsam geçerlilik indeksi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.(Tablo 38)

Yönetici görüşme soruları kapsam geçerliliği kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman sayısı beştir. Bu beş uzman kişinin görüşüne göre; 0.05 anlamlılık düzeyinde en küçük kapsam geçerlilik oranı olan 0.99'dan küçük KGO'lar görüşme formundan çıkartılır. Kalanlar ise; 1, 6, 8, 13, 15, 16, 17 ve 21. maddelerdir. Bu maddelerin kapsam geçerlilik indeksi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 39)

Veli görüşme soruları kapsam geçerliliği kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman sayısı beştir. Bu beş uzman kişinin görüşüne göre; 0.05 anlamlılık düzeyinde en küçük kapsam geçerlilik oranı olan 0.99'dan küçük KGO'lar görüşme formundan çıkartılır. Kalanlar ise; 1, 2, 4, 6, 7 ve 10. maddelerdir. Bu maddelerin kapsam geçerlilik indeksi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 40)

Oluşturulan görüşme sorularının istatistiksel anlamlılığı için; Tablo 38'de Öğretmen, Tablo 39'de Yönetici ve Tablo 40'ta ise veli kapsam (içerik) geçerliliği analizi yapılmıştır. Yapılan kapsam (içerik) geçerliliği analizi ile üç görüşme formu içinde istatistiksel anlamlılık tespit edilmiştir. Her üç formun analizinde 0,05 anlamlılık seviyesinde soruların tutarlılık analizleri yapılmış olup sonuçlar tablo 41'de aktarılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Orman Okulları Eğitim Yaklaşımına İlişkin Bulgular

4.1.1. Yöneticilere Ait Bulgular

4.1.1.1. Orman Okulu'nun Felsefesi ve Uygulamaları

Türkiye'deki orman okullarının felsefik temelleri ve bu felsefeye göre uygulamalarını, yani nasıl bir orman okulu uygulaması gerçekleştirdiklerini veya amaçladıklarını belirlemek amacıyla katılımcılara kurum felsefeleri ve uygulamaları sorulmuştur. Verilerin analizinden kurumun felsefesi ve uygulamalarıyla ilgili düşüncelerinde, alternatif eğitim yaklaşımı benimsemek, öğrenci merkezli eğitim, yapılandırılmamış eğitim, sınıf dışı eğitim, yaparak yaşayarak eğitim, tüm gelişimsel dönemleri desteklemesi kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.1. Yöneticilerin kurumun felsefesine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Kurumun Felsefesi	Sınıf dışı eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme	6	40,0	Sınıf dışında yapılan aktivitenin ve eğitimin yaparak yaşayarak öğrenmeye olumlu etkileri	“Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği, derslerin büyük çoğunluğunun sınıf dışında yapıldığı bir okuluz.”
	Alternatif eğitim yaklaşımı	5	33,4	Alternatif eğitim yaklaşımı benimseyen	“Alternatif eğitim uygulamalarını yapmaya çalışan”
	Öğrenci merkezli yapılandırılmamış eğitim	2	13,3	Öğrenci merkezli yapılandırılmamış eğitimi benimseyen bir kurum	“Eğitmcilerin öğretici değil rehber olması gerektiği bir kurum”
	Tüm gelişimsel dönemleri destekleyen	2	13,3	Tüm gelişimsel dönemleri desteklemek ve geliştirmek	“Okul öncesi çocuklarının bireysel farklılıklarını göz bulundurarak tüm gelişimsel dönemlerine uygun programlar hazırlamak”
	Toplam	15	100,0		

Katılımcılar orman okulunun eğitim felsefesi ve uygulamalarını “alternatif eğitim uygulamalarını yapmaya çalışan ve hayata geçirmeye çalışan bir okul”

şeklinde bir felsefe geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alternatif eğitim uygulamalarını bilen ve benimseyen kurum olduklarını, doğrudan uygulamalarına yansıtarak bu felsefenin üzerine kurumun temelini kurduklarını aktarmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 5'in ifadeleri şu şekildedir:

“Alternatif eğitim uygulamalarını yapmaya çalışan, Reggio Emilia, Demokratik Okul ve Orman Okulları anlayışını hayata geçirmeye çalışan bir okul.”

Kurumun felsefesinin ve uygulamasının “öğrenci merkezli yapılandırılmamış eğitim almaları” şeklinde ifade etmiştir. Kurumun öğrenci merkezli eğitimi benimsediğinde öğretmenin yol gösterici ve teşvik eden bir rolü üstlendiğini görmemizi sağlamaktadır. Bu felsefe kurumun alternatif eğitim düşüncesini de benimsediğini ve açık havada eğitim uygulamalarını programda uyguladıklarını göstermektedir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 4'in ifadeleri şu şekildedir:

“Kurumumuzun felsefesi öğrenci merkezli yapılandırılmamış eğitim almalarını sağlamaktır. Açık havada eğitime teşvik ediyoruz, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizle uyguluyoruz.”

Bu kurum felsefesi ve uygulaması doğrultusunda katılımcılar “Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda okul öncesi çocuklarının bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak tüm gelişimsel dönemlerini ele alarak” bu programa yer verdiklerini anlatmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 3'ün ifadeleri şu şekildedir:

“Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda okul öncesi çocuklarının bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak tüm gelişimsel dönemlerine uygun programlar hazırlamak, sorun çözebilen, özgüveni yüksek, paylaşımcı, sorumluluk sahibi, iletişim becerisi gelişmiş, çevreye karşı duyarlı, yaratıcı, üretken, araştırmayı ve öğrenmeyi seven, doğaya karşı duyarlı ve doğayı ve mutlu bireyler yetiştirerek ilkokula hazırlamak”

4.1.1.2. Türkiye'deki ve Dünyadaki Orman Okulu Uygulamasını Yapan Kurum Yetkilileriyle Kullanılan Ortak Bir Ağın Kullanılabilirliği

Katılımcıların Türkiye'deki ve Dünyadaki orman okulu uygulamasını yapan kurum yetkilileriyle birlikte kullanmış oldukları ortak bir ağa ilişkin görüşleri incelendiğinde; Türkiye'deki orman okulu dünyadaki orman okulu, herhangi ortak bir ağın olmaması kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2. Türkiye'deki ve dünyadaki orman okulu uygulamasını yapan kurum yetkilileriyle kullanmış oldukları ortak bir ağa ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Ortak Ağ	Dünyadaki orman okulu ile ortak ağları bulunanlar	6	60.0	Dünyadaki orman okullarıyla kullanılan ortak bir ağın olması	"Galler bölgesinde bulunan Cambium eğitim kurumu"
	Türkiye'deki orman okulları ile ortak ağları bulunanlar	3	30.0	Türkiye'deki orman okullarıyla kullanılan ortak ağın olması	"Türkiye'de ki orman okulları birbirlerini sosyal medya üzerinden takip etmekte"
	Herhangi bir ortak ağı bulunmayanlar	1	10.0	Türkiye'deki ve dünyadaki orman okullarıyla ilgili herhangi bir ortak ağa dâhil olmaması	"Maalesef yok, bu sene yurtdışındaki okullarla işbirliğine geçmeyi planlıyoruz"
	Toplam	10	100		

Orman okulu uygulamasını yapan okulların yöneticilerinin bir kısmı dünyadaki orman okullarıyla kullandıkları ortak ağın var olduğunu ifade etmişler. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 3'ün Y. 4'ün ve Y. 5'in ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

"Orman okulları eğitimini aldığımız Galler bölgesinde bulunan Cambium eğitim kurumuyla gerek danışmanlık, gerekse uygulama önerileri ile ilgili olarak ortaklığımız devam etmektedir. Türkiye'de orman okulu yapan kurum ve kişilerle ortak bir ağımız yok. Sosyal medyadan birbirimizi takip etmeye çalışıyoruz."

“Lasilo Nel Bosco (italya), Rain Orshine School (İngiltere) ,Waldkindergarden (Almanya).”

“Türkiye’de Gaye Amus tarafından verilen Orman anaokulu eğitimlerine öğretmenlerimiz katıldı. Dünyada fark yaratan okullar üyesiyiz, Aoshaka üyesiyiz, Sabancı Vakfı tarafından fark yaratan okul olarak seçildik.”

4.1.1.3. Okulunuzdaki Çalışmalarda Hedeflediğiniz Ancak Yapamadığınız Uygulamalar

Analiz sonucunda katılımcıların orman okullarında yapılan çalışmalarda hedefledikleri ancak yapamadıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinde, tam anlamıyla bir orman okulu olmadıkları, finansal yetersizlikler, fiziksel olarak kullandıkları mekân yetersizlikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3. Okulunuzdaki çalışmalarda hedeflediğiniz ancak yapamadığınız uygulamalara ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Hedeflenen Uygulamalara Engel Durumlar	Tam anlamıyla orman okulu olmayışı	4	40.0	Tam anlamıyla orman okulu yaklaşımını benimsemeyip klasik eğitim anlayışını içinde barındırması	“Tamamen bir orman okulu değil birçok yaklaşımdan etkileniyoruz (demokratik okul Reggio gibi)”
	Fiziksel mekân	4	40.0	Okul bahçesinin uygunluğu, ormana olan mesafe	“Bahçemize orman okulu konseptine uydurmaya çalıştık, düzenlemeler devam ediyor, okula yakın ormanın mesafesi olması (20 km) ormana gitmemizi engelliyor, yürüme mesafesi değil, bu nedenle istenilen sıklıkta olmuyor”
	Finansal yetersizlik	2	20.0	Finansal konuda yaşanan sıkıntılar nedeniyle eksikliklerin giderilememesi	“Kooperatif okulu ormanlarımızdan kaynaklı, finansal eksiklikten dolayı gerçekleştiriyoruz
	Toplam	10	100		

Katılımcılara “Okulunuzdaki çalışmalarda hedeflediğiniz ancak yapamadığınız uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde katılımcıların okullarının fiziksel şartlarının ve ormana olan mesafelerinin tam

anlamıyla bir orman okulu uygulamasını yapmaya elverişli olmadığını, orman okulu modelinin müfredatın tamamında olması gerektiğini, çocukların doğal ortam ve doğal malzemeler kullandığı çalışmaların önem teşkil ettiği fakat bunlarla ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 1'in Y. 3'ün ve Y. 5'in ifadeleri sırasıyla şu şekilde olmuştur:

“Tüm derslerin orman okulu modeliyle işlenmemesi engel oluşturmaktadır.”

“Orman Okulu uygulamalarımızı okul bahçemizde yapmaktayız. Okul bahçemizi eğitim için düzenledik ve hala da düzenlemeler devam etmektedir. Okulumuza en yakın orman 20 km uzaklıktadır. Bu da doğal olarak her gün ormana gitmemizi engelliyor.”

“Çocukların doğal ortamda kendilerini keşfederek bulmalarını hedefliyoruz. Çocuklar arası ilişkilerdeki çatışmalara çözüm bulduğu, çocukların doğal malzemeyle çalışmaları, projeleri ve atölye çalışmaları için önemli olduğunu düşünüyorum.”

4.1.1.4. Orman Okulunda Bir Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Analiz sonucunda katılımcıların orman okulunda bir yönetici olarak karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara nasıl çözüm yolu ürettiklerine dair görüşlerinde hava koşulları, ormandaki riskler, yeterli ekipman ve eğitilmiş öğretmen, ortak bir çözüm yolu kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.4. Orman okulunda yöneticilerin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Sorunlar Ve Çözüm Önerileri	Velilerin hava koşullarına yönelik algıları	5	27,8	Orman okullarının açık hava koşullarında uygulanması	“Kötü hava koşullarında çocukların dışarıda olmasının onları hasta edeceği”
	Ormandaki riskler	3	16,7	Ormanda mevcut olan riskler ve oluşabilecekler	“Ormana gidildiğinde çok fazla riskin öğrencileri beklemesi”
	Yeterli ekipman ve eğitilmiş öğretmen	3	16,7	Orman okulu ekipmanlarına ulaşımın zor olması ve nitelikli öğretmen gereksinimi	“Gerekli ekipmanların yurtdışından tedarik edilmesi ve bu modeli bilen öğretmen yetiştirme programındaki eksiklik”
	Ortak bir çözüm yolu	7	38,8	Yaşanan problemler karşısında öğretmen, veli, yöneticiyle ortak çözüm yolu bulunması	“Yaşanılan bir problem karşısında soruna dair konuşarak ortak bir çözüm yolu bulmak”
	Toplam	18	100		

Katılımcılara “Orman okulunda bir yönetici olarak karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa nelerdir? Orman okulunda eğitim-öğretim ve diğer uygulamalar ile ilgili sorunlarla karşılaştığınızda genelde bu sorunla baş etmede nasıl bir yol izlersiniz?” soruları yöneltildiğinde bu alanda yetişmiş yeterli elemanın olmamasından dolayı öğretmen bulmada zorluk çektiklerini ve bu sorunun üstesinden gelebilmek için kendi imkânlarını kullandıklarını, mevcut olan bir müfredatın var olduğunu ve uygulamak zorunda oldukları söylenebilir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 1’in ifadeleri şu şekildedir:

“Yetmiş kadro bulmak çok zor. Bu alanda çalışmış öğretmen olmaması en büyük sorunumuz. Kendi imkânlarımızla bu sorunların üstesinden geliyoruz. Çünkü aynı zamanda uygulamak zorunda olduğumuz bir müfredat var bununla ilgili çalışmalar bizi zaman zaman zorluyor.”

Katılımcılar velilerin orman okul konusunda istekli olduklarını fakat hava şartları, fiziksel ortam ve doğada oluşabilecek risklere karşı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan sorunlar karşısında izledikleri yol bilgilendirme toplantıları, sürekli iletişim içerisinde olmak ve ortak bir çözüm yolu bulmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 3’ün ve Y. 5’in ifadeleri sırasıyla şu şekilde olmuştur:

“Velilerimiz orman okulu uygulaması konusunda istekli olmalarına rağmen soğuk ya da yağmurlu havalarda çocuklarının dışarıya çıkması konusunda tedirgin olan velilerimiz var. Bu hafta yapmasalar mı? Hava çok soğuk gibi söylemlerde bulunabiliyorlar. Orman okulu uygulamalarına başlamadan önce veli bilgilendirme toplantılarında bunu konuştuğumuz halde yine de bu sorunlarla karşılaşabiliyoruz. Diğer bir sorun orman okulu nedir ülkemizde hala tam olarak anlaşılmış değil. Öğrencilerini bahçeye çıkaran ya da bahçede etkinlik yapan kişiler ya da öğretmenler bunun orman okulu uygulaması olduğunu zannediyor ki orman okulu sistemli ve planlı bir çalışma gerektirmekte. Ayrıca eğitimli kavramından da haberleri yok. Sorunlarla baş etme yöntemlerimiz okulumuzda bu konuda eğitim almış öğretmenlerimiz ile problem durumu hakkında konuşarak ortak bir çözüm üretmeye çalışıyoruz.”

“Özellikle çocukların doğada zaman geçirmesini sağlarken, doğal ortama ulaşmada ve doğa ekipmanlarının ulaşma zor ve velilerde zor ulaşıyor, velilerinde doğadaki eğitimde karşılaşılan riskler hava koşulları kültürel olarak bizi zorluyor. Genellikle velilerle işbirliği

yapmak için iletişimi yoğun tutuyoruz, yeterli bilgilendirme ve eğitim yaparak sorunları daha kolay aşıyoruz.”

4.1.1.5. Orman Okulunun Kendi Alanında Fikir ve Uygulama Önderliği

Analiz sonucunda orman okulunun kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığına dair görüşlerinde yaparak yaşayarak öğrenme, bütünsel bir gelişim, doğal ortamda eğitim kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.5. Orman okulunun kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığına ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Fikir ve uygulama önderliği	Yaparak ve yaşayarak öğrenme	5	35,7	Yaparak yaşayarak öğrenmede uygulama önderliği yapması	“Çocukların doğal malzemelerle kendileri keşfederek uygulama yapması”
	Doğal ortamda eğitim	5	35,7	Doğal ortamda, doğal malzemelerle, her türlü hava şartlarında dışarda olunması	“her türlü hava koşulunda çocukların eğitim için dışarı çıkıyor olması”
	Bütünsel bir gelişim	4	28,6	Bütünsel bir gelişim alanı sunması	“farklı bakış açısı kazandırmak, kendi sınırlarını aşması, riski ölçmesi”
	Toplam	14	100		

Katılımcıların orman okulunun kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, orman okulunun kendine özgü birçok fikir ve uygulamasının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, doğal ortamda olması ve uygulamanın yoğun olması çocukların doğal malzemelerle kendini keşfetmesi kişiliklerinin oluşmasında ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde bu yaklaşımın faydalı olabileceği söylenebilir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 1, Y. 3, Y. 4 ve Y. 5’in ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Öğrencilerin kişiliklerinin oluşmasında ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde çok etkilidir.”

“Her türlü hava şartlarında dışarda olmak çocukların eğitim için dışarı çıkıyor olması, kötü hava yoktur kötü kıyafet vardır mantığı önemli noktalardan. Yine her türlü hava

koşullarında ve doğal materyalleri kullanarak eğitim-öğretim yapmak eğitim teknolojilerinin bu denli ön planda olduğu günümüz koşullarında bir yenilik ya da öze dönüş.”

“Çocuklar doğal ortam ve materyallerle öğrendiği için yapılandırılmış eğitimin önüne geçiyor ve uygulama önderliği yapıyor.”

“Çocukların doğal ortamda kendileri keşfederek bulmaları, çocuklar arası ilişkilerdeki çatışmalara çözüm bulduğu, çocukların doğal malzemeye çalışmaları projeleri ve atölye çalışmaları için önemli olduğunu düşünüyorum.”

4.1.1.6. Orman Okullarının Farklı Uygulamalar Adına Risk Aldığı ve Bir Takım Yenilikleri Gerçekleştirmek Adına Risk Aldığına İlişkin Görüşleri

Analizler sonucunda, orman okullarının farklı uygulamalar adına risk aldığı ve bir takım yenilikleri gerçekleştirmek adına risk aldığına ilişkin görüşler incelendiğinde, yeni bir model olması, açık alanda yapılan eğitim, ormana olan uzaklık kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6. Orman okulunun farklı uygulamalar adına risk aldığını düşündüğünüz, kurumunuzda bir takım yenilikler gerçekleştirmeyi istediğinizde risk alındığına ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okullarının Risk Alma Durumu	Açık alanda yapılan eğitim	6	54,5	Açık alanda risk faktörünün olması ya da olmaması	“Açık alanda yapılan eğitimde risk faktörünün yüksek olduğunu düşünüyorum.”
	Yeni bir model olması	4	36,4	Sınav merkezli bir eğitim olmaması	“Sınavların başarıyı ölçmesiyle değerlendirilen ülkemizde velilere yeni modeli anlatmakta zorlanmaktayım”
	Ormana olan uzaklık	1	9,1	Ormanın yürüme mesafesinde olmaması	“Ormanın yürüme mesafesinde olmaması ve servisle taşınmalı eğitim olması”
	Toplam	11	100		

Katılımcıların orman okullarının farklı uygulamalar adına risk aldığı ve bir takım yenilikleri gerçekleştirmek adına risk aldığına ilişkin görüşleri sorulduğunda,

orman okulunun farklı bir uygulama olduğu sınav merkezli olmadığı, mevcut olan müfredatın var olması nedeniyle velilere kendilerini anlatmakta okulların zorluk çektikleri, açık alanda yapılan eğitimin riskli olduğu düşünülürken sınıf içerisindeki eğitimin açık alanda yapılan eğitimden daha fazla risk taşıdığını, okulların ormana olan uzaklığı ve taşınmalı eğitim adına risk aldığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Y. 1, Y. 3 ve Y. 5'in ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Başarının sınavlarda alınan notlar ile değerlendirildiği ülkemizde velilere bu modeli anlatmakta zorlanıyoruz.”

“Açık alanda eğitim sınıf içinde yapılan eğitime nazaran daha fazla risklidir diye düşünülse de sınıf ortamı da risk taşımaktadır hatta bazı durumlarda orman okulu daha az risklidir çünkü dışarı alan daha bütün olduğu için çocukların koşma durumunda birbirlerine çarpma ihtimali daha azdır, çocukların birbirlerine hastalık geçirme riski daha azdır. Boyalardaki ve oyuncaklardaki kimyasal maddelerden korunmuş oluyorlar vb. Bizim okul için en önemli risk ormanın yürüme mesafesinde olmadığından servisle gidip gelmemiz, risk analizleri yapılmış, planlı bir program, çocuk yetişkin sayısı ideal ve eğitilmiş liderlerle (öğretmenlerle) yapılan orman okulunda sınıf ortamında yapılan eğitimden daha riskli olduğunu düşünmüyorum. Almanya da orman okullarını gözlemledim, bize ormanlar riskin dibi okul müdürüne hiç sorun yaşadınız mı? Hiç kaza oldu mu diye sorduğumda? Hayıryirmi yıldır hiç sorun yaşamadım. Hiç önemli bir kaza olmadı oysa sınıf ortamında yapılan eğitimlerde hemen hemen her gün bir çocuk düşebiliyor ya da bir sorun yaşanabiliyor.”

“Doğada doğru ekipmanla ve yeterli öğretmen olduğu sürece risk olmadığını düşünüyorum. Açıkçası öğretmen eğitimi ve velilerle iletişimi önemsiyoruz, riskli oyun ve tehlike oyunun ayırt etmek gerektiğini, riskli oyunun çocuğun birçok gelişim alanını desteklediğini düşünüyorum.”

4.1.1.7. Kurum Adına Düşünülen Yeniliklere İlişkin Görüşler

Analiz sonucunda katılımcıların kurum adına düşündükleri yeniliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, okullarına ait müfredat oluşturmak, okullarında oluşturdukları orman okulu projelerini tam anlamıyla uygulamak, ormanda geçirilecek sürenin arttırılması kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7. Kurum adına düşünülen bir takım yeniliklere dair görüşler.

Tema	Kategoriler	f	t %	Tanımlar	Örnek İfadeler
Kurum Adına Yenilikler	Alternatif eğitim modeli	3	50	Alternatif eğitim modelinin uygulanabilirliği	“Alternatif eğitim modelini okulumuza nasıl uygulayabilirliğini düşünüyoruz, projeleri iletirmek.”
	Ormanda daha fazla kalma fikri	2	33,3	Ormanda daha fazla süreli vakit geçirilmesi	“Okulumuzda orman günleri zamanın artırılması”
	Müfredat oluşturmak	1	16,7	Okula ait müfredat oluşturmak	“Okulda bulunan klasik eğitim anlayışının orman okuluna uygun hale getirilmesi”
	Toplam	6	100		

Katılımcıların kurum adına düşündükleri yeniliklere ilişkin görüşlerinde okulun kendi müfredatını oluşturmak istemesi, alternatif eğitim modeli olan orman okulunu okul öncesi projelerinin dışında tam anlamıyla orman okulu olma yolunda düşündüklerini, ormana gitme zamanlarının mevsimlere göre şekillenmesi ve ormanda geçirilen saatin kısıtlı olmaması gerektiğini, katılımcıların kurum adına düşündükleri yenilikler olarak söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Y. 1, Y. 3, Y. 4, Y. 5 ve Y. 6 şu şekildedir:

“Evet oldu. Kendi müfredatımızı oluşturmak istiyoruz.”

“Araştırdığımız alternatif eğitim modellerini okulumuza nasıl uygulayabileceğimizi ya da en azından ne kadarını uygulayabiliriz düşünüyoruz. Okul Öncesine yönelik projeleri uyguluyoruz.”

“Yapmış olduğumuz projenin daha kapsamlı ve daha verimli olmasını istiyorum. Okulumuzun yapmış olduğu Erasmus projesi olan Orman okulunu diğer Erasmus projesi olan Montessori Okulu projesiyle bütünleştirmek.”

“Kurum birçok şeyi deniyor, uygulamaya çalıştığı pedagojik yaklaşımlar Türkiye için çok yeni, yaptığımız işi en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz.”

“Bahar döneminde tam gün ormanı denedik ama sürekli olmasını konuşuyoruz aramızda, kış döneminde haftada 2 yarım gün gidiyoruz, bunu haftada iki tam güne çıkarma düşüncesindeyiz okulumuz adına.”

4.1.1.8. Yöneticilerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Orman Okullarının Diğer Kurumlardan İyi Olduğuna İlişkin Görüşleri

Analizler sonucunda, katılımcıların orman okullarının eğitimde iyi olduğunu düşündüğünü ve eğitim-öğretim yaparken size özgü kullandığınız yöntem ve materyaller incelendiğinde, sınav odaklı olmaması, okulun fiziksel özelliği, okulun eğitim anlayışı, veli ve öğretmen farkındalığı kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.8. Kurumda Eğitim-Öğretime İlişkin Görüşler.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Eğitim-Öğretim	Okulun fiziksel özelliği	6	40	Okulun sahip olduğu fiziksel ortamın eğitimi tamamlaması	“Kurumumuzun fiziksel özelliği diğer eğitim kurumlarından farklılıklarımızı içermektedir.”
	Okulun eğitim anlayışı	6	40	Okulun proje bazlı eğitimi ve alternatif eğitimi benimsemesi	“Çok farklı bir okul kooperatif okulu, orman okulu vb.,okuldayken çocuklar projelerle çalışıyoruz.”
	Veli ve öğretmen farkındalığı	2	13,3	Kurumdaki veli ve öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalığı	“Kurumumuzun veli portföyü ve öğretmenin yeterliliği ve yeniliğe açık olması”
	Sınav odaklı olmaması	1	6,7	Sınav odaklı olmayan okul	“Sınav odaklı olmamızın eğitim-öğretim de faydalı olduğunu düşünüyorum.”
	Toplam	15	100		

Katılımcıların kurumdaki eğitim-öğretime ve eğitimde iyi olduğunu düşündükleri orman okullarına özgü kullandıkları yöntem ve materyallere ilişkin görüşleri incelendiğinde, okuldaki mevcut olan sistemden farklı olarak sınav odaklı olmayan bir okul olmaları nedeniyle eğitim-öğretimde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Kurumun fiziksel özelliği, materyal zenginliği, kurumda çalışan öğretmen ve stajyerler, öğrenciler, velilerin eğitim-öğretime ilişkin orman okullarının farklılıklarına ilişkin olarak katılımcıların ifadeleri sırasıyla Y. 3, Y. 4 ve Y. 6 şu şekildedir:

“Kurumumuz gerek fiziksel özellikleri, gerek materyal zenginliği, gerekse eğitim anlayışı açısından diğer eğitim kurumlarından farklılıklar içermektedir. Okulumuz sadece öğrencilerimiz için değil öğretmenlerimiz ve stajyerlerimiz için de eğitim-öğretim yeridir.”

“Kurumumuzun fiziki şartları, bahçemiz, sınıf mevcudumuz, veli portföyümüz öğretmenin yeterliliği ve yeniliklere açık olması. Bahçe oyuncaklarını doğal ortam sağlayarak dönüşümünü sağladık, bunlara uygun materyaller temin ettik, dışarıya kilitli bir alan yaparak muhafaza ediyoruz.”

“Çok farklı bir okul, saymakla bitmez, velilerin okulu, kooperatif okulu, orman okulu, demokratik okul, okuldayken çocuklar projelerle çalışıyor. Öğretmenlerin rehber olduğu bir ortam var, öğretici kesinlikle değil. Materyal olarak hiç oyuncak yok, doğal malzeme, toplama biriktirme sanat malzemeleri, küpler, ahşap bloklar, keseden yapılmış hayvanlar ormanda bulunmuş kemikler, orman getirilen malzemeler, çocuğa amaçlı bir nesne vermek yerine amaçsız bir nesneyi verip amaçlı hale çevirmesini sağlıyoruz. Araba vermek yerine ormandan getirdiği sopa ya da kozalak verip onu arabaya dönüştürüyor.”

4.1.1.9. Katılımcıların Eğitim-Öğretimle İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

Analizler sonucunda katılımcıların kurumunuzda eğitim-öğretim ve diğer uygulamalarla ilgili sorunlarla karşılaştığınızda genelde nasıl bir yol izlediklerine dair ifadeler incelendiğinde sorunları gidermek, işbirliği yapmak çözüm üretmek, kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.9. Kurumda eğitim-öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Eğitim- Öğretimde Yaşanan Sorunlar	Sorunları gidermek	7	50.0	Kendi imkânlarımızla sorunlarımızı çözmek	“Kendi imkânlarımızla sorunları gideriyoruz, destek alabileceğimiz bir kurum yok”
	İş birliği yapmak çözüm üretmek	7	50.0	Bir sorunla karşılaşınca iş birliği yaparak çözüm yolu üretmek	“Karşılıklı iletişim içerisinde olmak fazla çözüm yolu üretmek”
	Toplam	14	100		

Yöneticilerin kurumdaki eğitim-öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin ifadelere bakıldığında, katılımcıların kurum içinde sürekli iletişim halinde profesyonel yardım almadan çözüm odaklı problemlerin ortaya çıkmamasına yönelik önlemlerin alınması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri Y. 2, Y. 4 ve Y. 6 sırasıyla şu şekildedir:

“Var olan sorunla ilgili olarak karşılıklı olarak konuşmak, ortak bir çözüm yolu bulmak, problem durumuna ilişkin birden fazla çözüm yolu üretmek ve bunun için farklı kişilerin görüşlerini almak ve çözüm için bu önerilerin içinden en uygun olanı seçmek.”

“Karşılaştığımız soruna bağlı olarak veli, öğretmenle toplantılar düzenliyoruz, bilgilendirme toplantıları yapıyoruz, velilere bilgilendirme kâğıtları yolluyoruz.”

“Okulda çok sık toplanan bir ekibiz, öğretmenler ve diğer çalışanlar (sanatçı, psikolog, akademisyenler, eğitim koordinatörü) haftada bir kez toplanıyor (planlar, yaklaşımlar, veli toplantısı vb. konuşuluyor), her sınıftaki iki öğretmende sürekli ve haftalık kendi arasında toplantı yapıyor.”

4.1.1.10. Orman Okulundaki Paydaşların Kurumda Gerçekleştirilen Yaklaşım İlişkin Görüşleri

Analizler sonucunda katılımcıların orman okullarındaki paydaşlarının kurumda gerçekleştirilen yaklaşıma ilişkin görüşleri incelendiğinde gönüllü karşılama, gönülsüz karşılama şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.10. Orman okulundaki paydaşların kurumda gerçekleştirilen yaklaşıma ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okullarındaki Paydaşların Yaklaşım Dair Görüşleri	Gönüllü karşılama	7	87,5	Gönüllü katılım ve olumlu karşılama	“Olumlu karşılıyorlar, gönüllü oluyorlar”
	Gönülsüz karşılama	1	12,5	Gönülsüz katılım ve olumsuz karşılama	“Ormana kötü havalarda gitmekten memnun olmayan öğretmenler var”
	Toplam	8	100		

Katılımcıların orman okulundaki paydaşların kurumda gerçekleştirilen yaklaşıma ilişkin görüşleri incelendiğinde gönüllü katılım ve gönülsüz katılım sağlayanlar şeklinde kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Y. 1, Y. 3 ve Y. 5 şu şekildedir:

“Çok olumlu karşılıyorlar. Farklı eğitim arayan veliler ve farklı okullarda çalışmak isteyen öğretmenlerin tercih ettiği bir okuluz. Gönüllü katılım olmaktadır.”

“Okulumuz veliler tarafından oldukça talep gören bir okul konumundadır. Velilerimiz kurumumuzun eğitim adına yaptığı yenilikleri oldukça iyi karşılamaktadır. Çoğu kez bu uygulamalara katılım sağlamakla birlikte yine de genel olarak okulda yapılan uygulamalara katılım sağlamak konusunda istenilen düzeyin altındadır. Mesai arkadaşlarımız yapılan eğitim uygulamalarına katılım göstermeye çalışıyorlar fakat zaman zaman direnç gösterebiliyorlar. Devlet kurumu olarak bu kadar yoğun bir okulda çalışmak için bir adaptasyon süreci ve istek gerekmektedir. Zaman içinde tempoya alışmakta ve okulun sistemini anlamaktadırlar. Ama yine de öğretmenlerimizin bazıları uygulamalara çok daha gönüllü katılım sağlarken, bazıları ise aynı istekliliği göstermemektedir.”

“Alternatif eğitim yaklaşımı uygulayan bir okul olarak paydaşlarımız bu bilinçte olduğu için bir sorun yaşamıyoruz. Demokratik okul gereği her paydaşın görüşünü bildirmesi bizim için önemli. Çatışmaları çözmeye çalışıyorum. Biz bir kooperatif okulu olduğumuz için veli katılımı oldukça yüksek, çalışmalar gayet iyi gidiyor.”

4.1.1.11. Orman Okulundaki Öğrenci ve Velilerin Genel Özellikleri

Analiz sonucunda katılımcıların orman okulundaki öğrenci ve velilerin genel özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde MEB'in kriterleri ve bilinçli veli kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.11. Orman okulundaki öğrenci ve velilerin genel özellikleri ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okullarındaki Öğrenci ve Velilerin Genel Özellikleri	Bilinçli veli	6	66,7	Alternatif eğitim arayan veliler	“Farklı metodları uygulayan bir okul olduğu için tercih ettim.”
	MEB Kriterleri	3	33,3	MEB in öğrenci alım kriteri	“Okulumuz MEB bağlı bağımsız anaokulu statüsündedir. Adrese dayalı sistemle öğrenci kaydı yapıyoruz.”
	Toplam	9	100		

MEB’in kriterlerine dayanarak öğrenci alımını gerçekleştiren okullar devlet bünyesinde bağımsız anaokulu sisteminde hizmet veren okullarken velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri karışık olmakla birlikte çoğunluğu üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerdir. Yöneticiler, bu tür velilerin bulunduğu okul yeniliklere farklılıklara daha açık olduğu ve kurumla birlikte yapılan projelere aktif katılım sağladıkları görülmektedir. Öğrenci seçimi yapmak için herhangi bir ön kriteri olmayan özel okullarda ise okulu bilinçli bir şekilde tercih eden veya okula görüşmeye geldiğinde alternatif eğitim sunan bir okulda olduğunu fark ettiğinde veli ve çocuğun bu okulu tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Y. 3, Y. 5 şu şekildedir:

“Okulumuzun velilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri karışık olmakla birlikte çoğunluğu normalin üstündedir. Okulumuz devlete bağlı bağımsız anaokulu statüsündedir. Bu yıla kadar öğrencilerimizi kura sistemi ile alıyorduk. Bu yıl adrese dayalı sisteme geçtik. Öncelikle sisteme düşen çocuklarımızın kayıtlarını aldık.”

“Bir okul öncesi eğitim kurumu bakacak olursak, farklı bir şeyler bekleyen aileler çocuklarda bu tip ailelerden geldikleri için bu uygulamalara açık çocuklar oluyor. Öğrenci seçimi yapmıyoruz, ne tür pedagojik yaklaşımı uyguladığımız anlatıp onların bizi tercih etmesini bekliyoruz.”

4.1.1.12. Orman Okulundaki Öğretmenlerin Genel Özellikleri

Analiz sonucunda yöneticilerin orman okulundaki öğretmenlerin genel özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kamu personeli seçme sınavıyla ve kurumun öğretmen seçimi kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.12. Orman okulundaki öğretmenlerin genel özellikleri ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okullarındaki Öğretmenlerin Genel Özellikleri	Kurumun öğretmen seçimi	4	57,2	Kurumun kendi istekleri doğrultusunda öğretmen seçimi yapması	“Gelişmeye açık, yansıtıcı öğretmen, alternatif uygulamalarına yakın”
	KPSS puanıyla	3	42,8	Öğretmenlerin puan sistemine göre belirlenmesi	“Okulumuzdaki öğretmenler KPSS sınavı sonucunda atanan öğretmenlerdir.”
	Toplam	7	100		

Katılımcıların orman okullarındaki öğretmenlerin genel özellikleri ve öğretmen seçiminin nasıl olduğuna dair görüşleri incelendiğinde, devlet okullarının öğretmen seçimini kamu personeli seçme sınavını kazanmış öğretmenlerin oluşturduğunu ve görev yaptığını, özel okullardaki öğretmen seçimine bakıldığında okulların kendi ön değerlendirme kriterlerinin olduğunu, alternatif eğitim modelini benimsemiş ve sıkı bir eğitimden geçirdikten sonra görev yaptığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Y. 1,Y. 3,Y. 5 ve Y. 7 şu şekildedir:

“Öğretmenleri biz seçiyoruz ve sonra sıkı bir eğitimden geçiriyoruz. Çünkü bu modelde çalışmış öğretmen bulmak zor.”

“Okulumuzdaki öğretmenleri biz seçiyoruz. Öğretmenler KPSS sınavı sonucunda atanan öğretmenlerdir.”

“Gelişmeye açık, farklı bakış açlarına sahip, alternatif okul uygulamalarına yakın olmaları, yansıtıcı öğretmen olmalarını, akran geri bildirimini vermelerini. Öğretmenlerimizin seçimi, isteklerini sorguladığımız bir form, özgeçmiş, alternatif eğitim düşüncelerinin yer aldığı bir form doldurtuyoruz. İlk görüşme olumlu geçerse, üç günü birlikte geçiriyoruz,

okuldaki diğer öğretmenlerden bir formla isimsiz olarak görüşlerini alıyoruz sonra bir ay deneme süresi veriyoruz.” “Sisteme ve programa inanç ve uyum.”

4.1.2. Velilere Ait Bulgular

4.1.2.1. Velilerin Orman Okulunu Tercih Etme Sebepleri

Verilerin analizi sonucunda katılımcı velilerin çocuklarını orman okuluna gönderme nedenlerini ve orman okuluyla bir ebeveyn olarak nasıl tanıştıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde klasik eğitim anlayışının benimsenmemesi, araştırma sonucunda, doğa yaşamının benimsenmesi kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13. Orman okuluna çocuklarını gönderme tercihlerinin ve bir ebeveyn olarak nasıl tanıştıklarına ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunu Tercih Sebebi	Doğa yaşamının benimsenmesi	77	43,2	Doğa yaşamının benimsenmesi ve eğitimin bir parçası	“Hayatın asıl matematiğinin doğada var olduğunu düşünürüm. Sadece dört duvar arasında eğitim öğretim bana anlamsız geliyor. Okulumuzun bilgilendirmesiyle öğrendik.”
	Klasik eğitim anlayışının benimsenmemesi	60	33,8	Klasik eğitim anlayışının benimsenmemesi ve alternatif eğitim-öğretimi benimsenmesi	“Eğitim sisteminin yenilikçi ve modern olması, çocuklarla iletişimin güçlü olması, şehirde büyüyen çocukların doğayı daha yakından tanıma gerekliliği temel nedenimizdi.”
	Araştırma sonucunda	41	23,0	Olumlu referanslar ve araştırmalar sonucunda	“Enerjisini atması, dört duvar arasına kalmaması, doğa ve hayatla bütünleşmesi, hayvanlarla yaklaşması için tercih ettik. Bir arkadaşım aracılığıyla bu okulu öğrendim.”
	Toplam	178	100		

Orman okulundaki velilerin öncelikle tercih sebeplerinin çocukları klasik eğitim anlayışının benimsenmemesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili velilerin ifadeleri sırasıyla V. 7, V. 77 şu şekildedir:

“Dijital dünyanın etkisinden biraz daha uzak tutmak temel nedenimizdi. 5 yaş grubu oyun çağı çocuğumun doğa ile iç içe olarak; keşfetme, doğayı tanıma ve öğrenme becerilerini doğadaki somut nesnelere tamamlaması için tercih ettim. Ayrıca kapalı ve havasız sınıflar yerine bol oksijen alması benim için önemli.”

“Renkli Orman, sadece orman okulu olması ile değil alternatif öğrenme yöntemlerini ve demokratik okul anlayışını uygulayan bir okul olması sebebiyle bizim için tercih sebebi oldu. Renkli Orman’ı tercih etme sebepim orman okulu olmasında çok öte, bu anlayışa sahip bir eğitim sistemini benimsemiş olmasıdır. Çocuklar ormanda vakit geçirmiyor olsalar da ben Renkli Orman’ı tercih ederdim. Orman benim önceliğim değil.”

Velilerin ebeveyn olarak orman okuluyla; araştırmalar, olumlu referanslar, arkadaş tavsiyesiyle tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili velilerin ifadeleri V. 4,V. 40,V. 69 şu şekildedir.

“Hayatın asıl matematiğinin doğada var olduğunu düşünürüm. Sadece dört duvar arasında eğitim öğretim bana anlamsız geliyor. Okulumuzun bilgilendirmesiyle öğrendik.”

“ Enerjisini atması, dört duvar arasına kalmaması, doğa ve hayatla bütünleşmesi, hayvanlarla yakınlaşması için tercih ettik. Bir arkadaşım aracılığıyla bu okulu öğrendim.”

“Çocukların doğayla bağlarını koparmamaları gerektiğini ve her hava koşulunda her gün dışarı çıkmaları gerektiğini düşünüyorum. Şehir hayatında doğa ile temas ne yazık ki pek mümkün olmuyor. Doğadaki Son Çocuk kitabını okumak bir ufuk açtı ve orman okulunu araştırmaya başladım.”

Ebeveynler orman okulunu tercih etme sebeplerinden bir diğerini de her şeyin doğal olması ve doğa yaşamının benimsenmesi eğitimin bir parçası olarak doğanın görülmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili velilerin ifadeleri V. 15,V. 20,V. 29,V. 30,V. 41,V. 76 şu şekildedir.

“Ben toprağı çok seviyorum. Çocuğumun da doğaya saygı duymasını, sevmesini ve doğayla ilgilenmesini istiyorum. İlerleyen zaman içinde ortak bir paylaşımımız olsun istiyorum. Okulun bilgilendirmesiyle öğrendim.”

“Doğayla iç içe olması ve doğayı tanınması için tercih ettik. Okulumuzun bünyesinde var olan bir çalışmaydı. Okulu seçmekte etkili olmuştur.”

“Doğaya karşı sevgi ve farkındalığını arttırmak, farklı durum ve ortamlara karşı bakış açısını zenginleştirmek, hayat ve var olmanın evrelerini öğrenmesine yardımcı olmak, dokunma ve temas ederek öğrenim temel nedenimizdir.”

“Doğayı daha bilinçli ve anlayabilecek şekilde tanınması. Aslında okulu seçtikten sonra böyle bir özelliği olduğunu öğrenip tercih ettik.”

“Ormanda vakit geçirmenin fiziksel, duyuşsal, sosyal gelişim açısından sınıf zamanlarına göre daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

“Çocuğumun keşfederek, deneyimleyerek ve doğal ortamında öğrenme isteğı etkili oldu. Dört duvar arasında kısıtlı materyal ve öğrenme ortamında çocuğın kendini ve doğayı keşfetmesi pek olası olmuyor. Orman okulu ortamında öncelikle kendini ve doğayı tanınması, sonrasında doğa ile kurduğı bu bağı geliştirerek devam ettiresi en büyük dileğim. Eşim vasıtasıyla tanıştım. İnternet üzerinden yaptığı araştırma sonucunda önce BBOM’ a sonra da Renkli Orman’ a ulaştık. Fikirlerimiz örtüşünce zaten karar vermiştik.”

4.1.2.2. Orman Okulunun İyi ve Farklı Yönleri Olarak Görülen Uygulamalar

Analiz sonucunda, katılımcıların orman okulunun diğere okullardan farklı ve iyi olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde fiziksel mekân, eğitim programları kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.14. Orman okulunun benzeri kurumlardan iyi ve farklı olduğuna ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunun İyi Ve Farklı Yönleri	Eğitim programları	68	50,7	Keşfederek öğrenmeyi desteklemesi	“Orman okulunda olan her gün bahçeye çıkması haftada bir gün ormana gidilmesi, keşfederek öğrenmesi, akademik yüklemenin olmaması tercih ettiğimiz konular.”
	Fiziksel mekân	66	49,3	Özgür bir mekân sunması	“Çocukların istedikleri en önemli şeyi özgürlüğü bu program tam olarak karşılayabiliyor. Açık havada eğitim en önemli avantajı. Çevreye duyarlılığı ve farkındalığı arttırıyor.”
	Toplam	134	100		

Katılımcıların orman okulunun iyi olduğunu düşündükleri ve benzeri kurumlardan farklı olduklarına inandıkları birçok uygulamaların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öncelikle diğer kurumlardan farkının eğitim programları olduğunu, orman okullarının yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmeyi destekleyerek diğer kurumlardan farklılaştığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili velilerin ifadeleri V. 7,V. 53,V. 75,V. 83 şu şekildedir.

“Doğadaki taş, tahta, toprak, yaprak gibi nesnelere matematik becerisi kazanması ve duyarlılık bilincinin artması ile ileride daha etkin, sorgulayan ve tanımaya çalışan bir birey yaratılacağına inanıyorum. Yaşayarak öğrenme modeli diyebilirim.”

“Problem çözme yöntemlerini geliştirmeleri, daha özgüvenli yetişmeleri, 0-6 yaş çocukların akademik bilgilerden çok yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarına, sosyal açıdan daha aktif olmalarına olanak sağlanması.”

“Çocukların söz hakkı olması benim için çok önemli. Kendi isteklerini bilen ve karar alabilen bireyler yetiştirmek benim için çok önemli.”

“Kesinlikle var. Öncelikle değişik eğitim akımlarının güçlü yönleri harmanlanarak bir model oluşturulmuş ve ihtiyaçlara göre sürekli kendini geliştiren, sorgulayan, dinamik bir yapı mevcut. Başka hiçbir okulda gözlemlemediğim derce işini sahiplenmiş, özverili, kendini geliştirme arzusunda bir kadro mevcut. Aynı zamanda üniversiteden konusunda uzman kişilerde ekibin başını çekiyor. Çocukların sağlıklı beslenmelerine önem veriliyor. Çocuklar doğa ile iç içe, gözlem yapıyor, deneyimliyor ve doğaya saygı duyuyor. Veliler

okulu yakından takip edebiliyor, imkânları ve birikimleri doğrultusunda yapılacak işlerin ucundan tutabiliyor.”

Katılımcıların görüşlerine göre orman okulunda fiziksel mekân olarak dışarıda yapılan aktivitelerin yoğunlukta olması ve yapılan etkinliklerin çocukların keşfetmelerine izin veren bir eğitim programına dayandırılması orman okulunun benzeri kurumlardan iyi ve farklı yönlerini oluşturmaktadır. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri sırasıyla V. 2,V. 17,V. 29,V. 52,V. 80 şu şekildedir:

“Çocukların istedikleri en önemli şey, özgürlüğü bu program tam olarak karşılayabiliyor. Açık havada eğitim en önemli avantajı. Çevreye duyarlılığı ve farkındalığı artırıyor.”

“Orman okulunda çocuğumuzun toprakla, doğayla olan irtibatı bizim için en büyük fark. Özellikle İstanbul gibi büyük bir şehirde. Kendi varlığını anca bu yolla anlamlandıracağını düşünüyorum.”

“Yerinde ve görerek eğitim öğretimin pozitif etkisi; eğlenceli ve farklı ortam katkısı, detay, keşfetme, pekiştirme, temas algılama gelişimini etkilemesi.”

“Çocukların doğada öğrenmesi, zaman geçirmesi harika bir fırsat. Pek çok okulun çocukları dört duvar arasında veya küçücük bir bahçede bütün gün geçirttiklerini düşündüğümüzde bu çok ayırıcı bir özellik.”

4.1.2.3. Orman Okulunun Mevcut Uygulamaları İyi ve Farklı Yönleri Olarak Görülen Uygulamalar

Analiz sonucunda, katılımcıların orman okulunun mevcut uygulamalarının iyi ve farklı yönlerinin olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde mevcut durum, doğal ortam, dışarıda ekinlik kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.15. Orman okulunun mevcut uygulamaları ve kendi alanında fikir önderliğine ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunun Mevcut Uygulamaları Ve Fikir Önderliği	Mevcut durum	56	65,9	Var olan mevcut durumdan memnunum	“Önermeyi düşündüğüm yeni bir fikrim yok. Zaten ilk çıkış nedeni bile kendi alanında yeterince iddialı. Ormanı, doğayı eğitime entegre etmek oldukça vizyoner bir yaklaşım”
	Doğal ortam	27	31,7	Doğal ortamdaki etkinlik sayısını arttırmak	“Keşfetme ve öğrenme becerilerini çok yönlü kazandırmaya çalışan bir uygulama olarak düşünüyorum. Ve kesinlikle velilerinde eğitim olarak katılım sağlamaları gerektiğini, her yaş seviyesinde eğitim müfredatına dahil edilmesi gerektiğini düşünmekteyim.”
	Dışarıda etkinlik	2	2,4	Hava elvermediğinde içerde bulunmak	“Çocukları herhangi bir malzeme/oyuncak olmaksızın oyun kurmaya teşvik etmesi ve açık havada bol zaman geçirmesi kendi alanında iyi olduğunu göstermekte”
	Toplam	85	100		

Katılımcıların orman okulunun mevcut uygulamaları ve kendi alanında fikir önderliği yaptığına inandıkları birçok uygulamaların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öncelikle katılımcıların büyük bir çoğunluğu var olan mevcut durumdan memnun olduklarını herhangi bir konuda önermeyi düşündükleri yeni bir fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili velilerin ifadeleri sırasıyla V. 2,V. 39,V. 72 şu şekildedir:

“Ormanda öz bakım nasıl olmalı, çocuklara öğretilir. Yenilikçi, çocuğa, öğretmene cevap veren, esnek, fırsat eğitimi sunan, tecrübe ederek kalıcı öğrenme sağlayan harika bir program. “

“Her okulda bu uygulamaya yer verilmeli diye düşünüyorum. Fikrim yok.”

Katılımcıların orman okulunun doğal ortamda ve fiziksel mekân olarak dışarıda yaptığı etkinliklerin mevcut olan uygulamalardan, kendi alanındaki okullara fikir önderliği yaptığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla V. 7,V. 29,V. 57,V. 65,V. 69,V. 74,V. 76,V. 83 şu şekildedir:

“Keşfetme ve öğrenme becerilerini çok yönlü kazandırmaya çalışan bir uygulama olarak düşünüyorum. Ve kesinlikle velilerinde eğitim alarak katılım sağlamaları gerektiğini, her yaş seviyesinde eğitim müfredatına dâhil edilmesi gerektiğini düşünmekteyim.”

“Orman okulu seçmeli veya velinin tercihinin bırakılmadan her öğrencinin kademeli olarak katılımının (sağlık koşulları değerlendirilerek) sağlanması gerekir. İlerleyen sınıflarda bu konulara bitki, sebze yetiştirme ve bakım, hatta hayvancılık konuları dâhil edilmeli.”

“Çocukları herhangi bir malzeme/oyuncak olmaksızın oyun kurmaya teşvik etmesi ve açık havada bol zaman geçirmesi kendi alanında iyi olduğunu göstermekte”

“Daha fazla gün ve saat ormanda geçirilebilir. Çocuklar orman okulunda daha bağımsız hareket edebiliyorlar. Diğer okullara giden çocuklarla bizim oğlumuz arasında çok fark var. Örneğin; bizim oğlumuz daha mutlu ve daha özgüvenli.”

“Ormanda geçirilen saatlerin artırılması, ormanda kamp yapmak ve buna yönelik becerileri kazandırmak, ormanda bulunan biyolojik türleri inceleyerek sohbet tarzında bilgilendirme yapılabilir. Reggio okulundaki gibi her çocuk bir ağacı evlat edinebilir. Bence orman okulları doğa sevgisi çevre bilinci aşıladığı için doğanın geleceği orman okuluna giden çocuklara bağlı olacaktır.”

“Genel anlamda şu an için uygulamaların yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Doğal ortamda insanın var oluşunu anlatan etkinlikler yapılabilir. Orman okullarının daha demokratik bir anlayışta ve eğitimde daha yapıcı, çocukları başarı baskısı altında hissettirmeyen bir anlayışta olduğunu düşünüyorum.”

“Şöyle birkaç önerimiz olabilir: Orman ortamının avantajını kullanarak hayatlarında onlara yardımcı olabilecek bazı becerileri kazanabilirler; çivi çakmak, toprağı kazmak, dallar ve yapraklardan küçük barınaklar yapmak gibi. Ağaç dikebilirler, kendi ağaçlarıyla ilgilenme sorumluluğu verilebilir. Profesyonel yardım alınarak uygun outdoor sporları yaptırılabilir. Kızımız yazın tatil için gittiğimiz otelin balkonuna çıkar çıkmaz hepimizden önce balkonun önündeki zeytin ağacını fark edip heyecanla bu keşfini belirttikten sonra bir de üstüne meyvelerinin henüz küçük, toplanma zamanının gelmediğini söylüyorsa bize göre okulun felsefesini anlamıştır.”

“Çocukların yaratıcılıkları doğal malzemeler ile açığa çıkarılıyor. Belli kalıplar değil yarattıklarındaki özgünlük hayranlık uyandırıyor. Çocukların mutlu olması, okula severek ve isteyerek gitmeleri ise çok huzur verici.”

4.1.2.4. Orman Okulunda Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunları Çözmek İçin İzlenen Yöntemler

Tablo 4.16. Orman okulunda karşılaşılan sorunlar ve sorunları çözmek için izlenen yöntemlere ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunda Karşılaşılan Sorunlar	Hiçbir sorun yok	51	55,4	Herhangi bir sorun yaşamadım	“Orman anaokulunda hiçbir zaman sorun yaşamadım.”
	Ortak çözüm yolu	41	44,6	Sorunlara ortak çözüm yolu bulmak	“Hiçbir sorun yaşamadım olursa okul yönetimi ve öğretmenle iletişime geçerim”
	Toplam	92	100		

Katılımcılar herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ve hiçbir zaman sorun yaşamadıklarını süreçten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan V. 4 ve V. 32'nin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Herhangi bir sorun yaşamıyorum.”

“Herhangi bir sorun yok. Öğrenciler uzman eğitimciler tarafından sürekli kontrol altındalar herhangi bir sorunda zaten müdahale edeceklerdir.”

Katılımcılar bazı problemlerle karşılaştıklarında bu probleme çözüm odaklı yaklaştıklarını kurumdakilerle iletişime geçerek uzlaşmacı ve çözümleyici davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan V. 2 ve V. 7'nin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Çocukların hep evde olmalarından açık havada bağışıklık kazanmamış olmaları sorun yaratabiliyor. Uzlaşmacı ve çözümleyici bir yol izlerim.”

“Velilere de orman okulu ile eğitim verilip daha sık etkinliklere dahil edilmelerini isterim. Herhangi bir sorun ile karşılaşırsam da sorunu anlamaya çalışıp makul çözüm yolları araştırır, kurum yöneticileri ile çözmeyi isterim.”

Katılımcılar bazı problemlerle karşılaştıklarını bu problemlerin; öğrencilerin velilerinden kaynaklı, veliler de çocukların öz bakım becerilerini tam olarak tamamlayamayacağı nedeniyle oluşan kaygılar, bazı haftalarda orman günlerinde

yapılan ertelemelerin veliye bildirilmemesi, sınıf mevcudunun fazlalığı, lojistik konular, çocuğum hasta olacak korkusu, işleyişle ilgili aksaklıklar, ekonomik sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan V. 5,V. 8,V. 22,V. 23,V. 36,V. 37,V. 40,V. 41,V. 44,V. 72, V. 76, V. 77, V. 78, V. 82, V. 83'ün ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Çocukların giyimlerine ve üsütüp hastalanmamalarına dikkat edilmeli.”

“Sorunlar genellikle öğrencilerin velilerinden kaynaklı olabiliyor. Kültürel olarak çocukların dışarıda hasta olabileceklerine olan bir inanç nedeniyle veliler dışarı pek çıkılmasını istemiyor. Bu aşamada öğretmenin ve okulun felsefesi çok önemli velilere göre hareket edilmemesi gerekir.”

“Eğitimin sonunda çocukların kontrolü, kıyafet ve iç çamaşırı değişimi gibi konularda sorun yaşıyorum.”

“Bazı haftalar erteleme ve iptaller yaşandı. Sebeplerini tam olarak bilemiyoruz (Bilgilendirmeler daha sağlıklı olabilir).”

“Dersler için çocuk sayısının fazla olması. Daha verimli olması için bence en fazla 15-18 arası olmalı.”

“Tuvaletler daha temiz olabilir ve hijyene daha fazla önem verebilirler.”

“Servis içinde palto ile oturma uygulamasının değiştirilmesi gerekir. Ormandaki zamanlarında velilere daha çok video aktarılması ile bilgilendirilmesi gerekir.”

“Bazen lojistik konular sorun olabiliyor (yedek kıyafet olmaması/üstünü ıslatması vb.) ama çok kritik değil. Sorunla karşılaştığımda okul müdürü ve öğretmen ile iletişime geçiyorum.”

“Orman anaokulunda karşılaştığım sorunlar; çocukların öz bakım becerilerinin eksik olması (çiş kaçığında gibi). Genelde sorunu konuşarak ve problemi okulun çözmesini beklemek, bir ivme alınmazsa müdahale etmeyi tercih ederim.”

“Diğer veliler ve bende hasta olur mu, ıslanır mı diye tedirgin olduk. Geri çekilenler oldu. Ben olumlu karşıladım. Sınıf içi etkinlikleri seçen veliler oldu. İlk önce öğretmenle konuşurum sonra idareyle sonra da Milli Eğitim ile iletişime geçerim.”

“Sorun olarak söylemek doğru olmaz ama çocuğumu orman için hazırlamak (kıyafet, ekipman) ve sonrasında bunların temizliğini sağlamak, çatılı ve dört duvar bir mekana göndermekten biraz farklıdır. Ancak belirtmek gerekir ki artularının yanında çok önemsenecek bir durum değildir çocuğumuzun orman günlerinden.”

“Evimizden çok uzak olması, her gün 2 saatten fazla serviste vakit geçiriyor olması, acil bir şey olduğunda atlayıp gidemiyor olmak, ormanın soğuk olması sebebiyle oğlumun gitmek istememesi en büyük sorunlarımız. Eğitimcilerine ve eğitim koordinatörüne bilgi veririm. Genelde beraber biz çözüm önerisiyle gelirler ve çoğunlukla sorunu çözeriz.”

“Kimi zaman işleyle ilgili aksaklıklar yaşanabiliyor, çok zorunda hissedersen ilgili kişiye bilgi veriyorum. ancak herkesin son derce iyi niyetle büyük özveriyle çalıştığını düşündüğümden ufak tefek sorunları görmezden gelebiliyorum. Örneğin çocuğumla ilgili online paylaşım platformundan her gün bilgi alamadığım oluyor. Ancak büyük olasılıkla bu öğretmenlerin iş yoğunluğundan kaynaklanıyor. Çocuğumla geçirdikleri vaktin kalitesi ve bu alanda buldukları özveri her gün paylaşım yapmalarından daha önemli diye düşündüğüm için de bu konuda olumsuz bir geri bildirimde bulunmuyorum. RO koordinatörleri bilgi paylaşımı ve şeffaflık konusunda ilham verici. Her türlü sorunu ele alıp titizlikle değerlendirdikleri konusunda şüphem yok. Diğer taraftan çocuk gibi ebeveynlerin oldukça hassas olduklarını hissettiğim ve gözlemlediğim için sorunları onlarla paylaşırken bir çekince yaşamıyorum.”

“Ekonomik sorunlarla karşılaşıyorum. Direk iletişim kurmayı tercih ederim.”

“Her ne kadar kar amacı güdülmeyen kooperatif çatısı altında verilen tüm paranın son kuruşuna kadar çocuklarımız için harcadığını bilsek de maliyetlerin yüksekliği bazen maddi olarak zorlayabiliyor. Bu okulların daha ulaşılabilir ve yaygın olmasını dilerdim. Konu ile ilgili kişilere ulaşır. Problemimi varsa çözüm önerimi aktarır veya danışırım.”

4.1.2.5. Orman Okulunun Aldığı Riskler

Tablo 4.17. Orman okulu uygulamasının risklerine ilişkin görüşler.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunda Karşılaşılan Riskler	Hayır	70	87,5	Hayır, riskli bulmuyorum.	“hayır, kalifiye eğitimci ve gözetmenlerle (sayısı fazla olursa) güvenlik olursa sorun olmaz.”
	Evet	10	12,5	Evet, riskli buluyorum.	“evet, uzun bir yol gitmeleri, hasta olmaları, kaybolmaları, kene, hava şartları”
	Toplam	80	100		

Verilerin analizleri sonucunda katılımcıların orman okulu uygulamasındaki risklere ilişkin görüşleri incelendiğinde bir kısmı risklerin olmadığını bir kısmı da olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla V. 3,V. 4,V. 30,V. 44,V. 72,V. 76,V. 77,V. 78,V. 83 şu şekildedir.

“Yaşamın her alanında bir risk vardır. Eğitimciler güven sağladıktan sonra içim rahat katılmasına izin veriyorum.”

“Riskli bulmuyorum. Çocukların aşırı korumacı yetiştirilmesi onların baş etme becerisini ortadan kaldırıyor. Bırakalım da risk sorun olsun, çocuklar çözüm yolu bulsun düşüncesindeyim.”

“Hayır. Sadece oluşturulan gezi alanlarının daha uygun, güvenilir olması gerekir bence.”

“Tabi zaman zaman gerek hava koşullarından gerekse açık alanın güvenlik riski bulunmasından.”

“Zaten yaş grubunun üstünde bir eğitim verilmediği için ben riskli bulmuyorum. Okulun içinde bahçenin olması, kullanılan materyal ve malzemenin onlara uygun olması (plastik kürek, kova vb.) içimi rahatlatıyordu.”

“Risklerin varlığı tabi ki yadsınamaz. Klasik anaokulunda karşılaşılabilecek risklerle bir orman anaokulunda özellikle de bir orman gününde karşılaşılabilecek riskler birbirinden oldukça farklıdır. Ama bu olası riskleri farklı öğrenme biçimlerine dönüştürme de bu işin faydası. Yani, farklı çevrelere uyum sağlama, grup olarak hareket edilirken kurallara ya da verilen direktiflere uymanın önemini kavrama, çevredeki canlıları öğrenme gibi. Olmazsa olmaz, bunun için ilk yardım eğitimi almış ve orman için kurallar koyan ve bu kuralları doğru aktarabilen eğitimciler.”

“Pamuklara sarılmış bütün güvenli okullarla karşılaştığımızda okulumuz bir risk yuvası. Ormana gidiş, orada geçirilen vaki ve dönüşte bu riski dörde beşe katlıyor. Ormanda zehirli mantarlardan, kuduz tilkilere sürekli bir risk ile karşı karşıya kalınıyor. Bu yüzde elli oranında beni endişelendiriyor. Yüzde elli olarak da çocuğumun risklerle karşılaşıp kendi güvenliği için kaygı duyması ve kendi güvenliğinin sorumluluğunu alıyor olmasından dolayı çok mutuyum. Yüksekse düşebilir, dikkatli olur. Keskinse daha koordine olarak kullanılmalı. Bunlar oğlumun hayat kalitesini arttıracak edinimler ve küçük yaşta mutlaka sahip olmalı. O yüzden risklerin kontrolü olduğu sürece oğluma iyi geldiğini düşünüyorum.”

“Kimi riskler var evet, doğa her zaman öngörülebilir olmuyor. Hele çocuklarla birlikteken çocukların öngörülemez davranışları da düşünüldüğünde eğitimcilerin işinin zor olduğunu düşünüyorum. Diğer taraftan, risk hayatın bir parçası ve orman okulu olmayan okullarda da her zaman var. Önemli olan farkındalığı yüksek bir kadroyla, risklerin sürekli değerlendirilip önlem alınarak uygulama yapılması. Renkli Orman’a bu konuda çok güveniyorum.”

“Başlarda peki ama ya sonrası diye endişe duyuyordum ama çocuğumdaki olumlu gelişimleri gözlemledikçe bu kaygılarımdan kurtuldum.”

4.1.2.6. Orman Okuluyla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Durumu

Analizler sonucunda katılımcıların orman okuluyla ilgili gelişmeleri takip etme durumuna ilişkin cevaplar incelendiğinde evet takip ediyorum, hayır takip etmiyorum kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.18. Orman okuluyla ilgili gelişmeleri takip edilme durumuna ilişkin görüşler.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulundaki Gelişmeleri Takip Etme	Hayır	37	53,7	Maaalesef yok	“Hayır, düzenli takip ettiğim yok. Yeni bir uygulama bizim için umarım devamı gelir.”
	Evet	32	46,3	Evet var	“Bahçeşehir Anaokulu orman okulu öğretmenlerinin paylaşımları, doğada öğreniyorum (instagram sayfası), eğitimpedia makaleleri”
	Toplam	69	100		

Katılımcıların orman okuluyla ilgili gelişmeleri takip etme durumuna bakıldığında evet takip ediyorum, sosyal medyadan, okulun kişisel sayfasından, öğretmen paylaşımlarından yada herhangi bir takip ettiği yayın ve kuruluş olmadığını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla V. 2,V. 6,V. 7,V. 8,V. 38,V. 58,V. 69,V. 72,V. 81 şu şekildedir:

“Bahçeşehir Anaokulu orman okulu öğretmenlerinin paylaşımları, doğada öğreniyorum (instagram sayfası), eğitimpedia makaleleri”

“Okulun sitesi, sosyal medya”

“Forest kids early learning, forest school diye bir kuruluşu sosyal medyadan takip ediyorum. Yurt dışında bir kurum ve öğrencileri doğada daha özgür olarak öğrenme gerçekleştiriyor.”

“Bahçeşehir forest school instagram, orman okulu instagram”

“Herhangi bir yayın ya da kuruluş yok.”

“Okulumuzun sosyal medya hesapları.”

“Eğitimpedia, @doğadaogreniyorum, @ormanokulu, @sileyonderormanokulu”

“Şansımız öğretmenimizin böyle bir dalda ilerlemiş olmasıydı. Veli toplantısında dışarıdaki etkinliklere daha fazla yer vermek istediğini söyledi. Öğretmenimiz sayesinde çocuklar dışarı etkinliğinde daha fazla bulundular. Bu nedenden dolayı kişisel olarak herhangi bir yeri takip ettiğimi söylemem.”

“Okulun kullandığı SEESAW uygulaması ile gün içinde de çocuğun durumu ile ilgili ayrıntılı (fotoğraf, yorum vb.) bilgi alabiliyoruz.”

4.1.3. Öğretmenlere Ait Bulgular

4.1.3.1. Öğretmenlerin Orman Okulunu Farklı Kılan Unsurlara Dair Görüşleri

Verilerin analizi sonucunda kurumu farklı kılan unsurlara ilişkin görüşler incelendiğinde fiziksel mekân, eğitim programları kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin kurumu farklı kılan unsurlara ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunu Farklı Kılan Unsurlar	Eğitim programları	28	63,6	“Eğitim öğretim adına tüm gelişimleri takip etmesi”	“Okulumuz eğitim öğretim adına bütün gelişmeleri takip edip Türk Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda eğitim yapan, hem öğrencileri için hem de öğretmenleri için bir eğitim yuvasıdır.”
	Fiziksel mekân	16	36,4	“Kurumun gerekli fiziksel özellikleri”	“Materyal konusunda çok fazla çeşitlilik imkanı, okul bünyesinde olan bir bahçeye sahip olunması.”
	Toplam	44	100		

Katılımcıların orman okulunu farklı kılan unsurlara ilişkin görüşlerine bakıldığında fiziksel mekân ve eğitim programları kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde orman okulunun uyguladığı eğitim programının farklılıkları, proje temelli çalışmalar yürütmesi, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı ve süreci oluşturması, materyal açısından zenginlik sunması, çevre eğitimi, doğada eğitim, gelişime değişime açık fikirleri olan, sınıf dışı eğitim modelini benimsemesi orman okulunu farklı kılan unsurlar arasında olduğunu anlatmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Ö. 3,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 20 şu şekildedir:

“Diğer okullara bakıldığında bizim okuldaki öğretmen arkadaşlar kurum olarak çocuk bazlı, proje bazlı çalışıyoruz. Uygulama açısından sıkıntılar yaşıyoruz tabii ortam ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine ortam oluşturuyoruz.”

“Okulumuz eğitim öğretim adına bütün gelişmeleri takip edip Türk Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda eğitim yapan, hem öğrencileri için hem de öğretmenleri için bir eğitim yuvasıdır. MEB'e bağlıyız ve MEB 2012 programını uygulamaktayız. Bunun yanında birçok projemiz vardır. Ve proje bazlı çalışmaktayız. Okulumuz materyal ve donanım açısından oldukça zengindir. Okulumuzun lokasyonu çok iyidir. Aktif olarak kullandığımız büyük bir bahçemiz vardır. Veli açısından çocuğunun sosyo ekonomik düzeyi normal ve normalin üstündedir. Okulumuz çevremizde oldukça talep gören bir okuldur.”

“Gelişime ve değişikliklere açık olmamız. Dünya devamlı değişiyor ve ona ayak uydurmamız gerekmekte. Biz 1996 yılında kurulmuş bir okuluz. Aşağı yukarı 22 senedir bu işi yapıyoruz. Ancak dünyaya çocukların ihtiyaçlarına göre biz de değişiyoruz.”

“ Sınıf dışı eğitim, araştırmaya yönelik yeniliklere açık materyaller. Farklı ve ilgi çekici olmasına çocukların dikkatini çeken malzemeler. “

“Çocukların doğayla iç içe olmasını destekleyen, yapılandırılmış malzemelerden mümkün olduğunca uzak durmaya çalışan, etkinlik ve materyallerini doğal malzemelerden seçmeye çalışan ve tüm bunları bilgi olarak vermek yerine merak uyandırarak ve çocukların keşif yaparak öğrenme sürecini destekler. “

Katılımcılar bunlara ek olarak fiziksel mekânın da orman okulunu farklı kılan unsurlar arasında olduğunu ve eğitim programıyla olan bağlantısından söz etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Ö. 5,Ö. 8,Ö. 26 şu şekildedir:

“Kurumumuz gerek fiziksel özellikleri gerek materyal zenginliği, gerekse eğitim anlayışı açısından diğer eğitim kurumlarından farklılıklar içermektedir. Kurumumuzda proje temelli eğitimler yapılmaktadır. Yapılan uygulamalar çoğu kez çeşitli konferanslarda sunulmuştur. Çevre eğitimine oldukça önem verilmektedir. Açık alan uygulamalarına sıklıkla yer verilmektedir.”

“Materyal konusunda çok fazla çeşitlilik imkânı, okul bünyesinde olan bir bahçeye sahip olunması. Farklı projelerin yıl içinde sürdürülmesi. Okulun konumu, sınıfların çocuklar açısından rahat ve güvenilir planlanmış olması. “

“Okulumuzda etkin öğrenme yöntemi ile birlikte high/scope programı uygulanmaktadır. Çocukların haftada bir gün 2 saat ormanda olması sağlanıyor. Sınıflar çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici oyun köşelerine bölmüştür. Çocukların materyallere kendilerinin ulaşabilmesi ve oynadıklarını kolaylıkla toplayabilmeleri için etiket sistemi kullanılıyor.”

4.1.3.2. Öğretmen Olarak Orman Okuluyla Tanışma ve Uygulamayı Yapmaya Karar Verme Süreci

Verilerin analizleri sonucunda orman okuluyla bir öğretmen olarak nasıl tanıştıkları ve uygulamayı yapmaya karar verme sürecine dair proje, referans ve tavsiye kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.20. Öğretmen olarak orman okuluyla tanışma ve uygulamayı yapmaya karar verme sürecine ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okuluyla Tanışma ve Uygulama Süreci	Proje	9	16,9	“3 yıl önce Erasmus Projesi”	“Orman Anaokullarıyla 3 yıl önce Erasmus Projesi hazırlarken tanıştım. Benim amacım çocuklara doğada outdoor sporları yaptırmaktır.”
	Referans ve Tavsiye	33	62,3	“Bu konuya ilgi duyan öğretmen arkadaşın okula gelmesiyle tanıdık.”	“Okulumuzda bir öğretmen arkadaşımız bize geldi 3 yıl önce, Almanya'da bu sistemin olduğundan bahsetti.
	Orman okulu uygulaması	11	20,8	“Türkiye de orman okulu uygulamasının olması”	“Ülkemizde bu eğitimi tam zamanlı olarak uygulayan bir okul yok (bildiğim kadarıyla).”
	Toplam	53	100		

Katılımcılar orman okuluyla tanışmalarının “erasmus projesiyle” gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu projeyle tanışmaları, süreci takip edip sürekliliğini sağlaması orman okuluyla tanışma ve uygulama yapmaya karar vermenin temelini oluşturmaktadır. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Ö. 1,Ö. 2,Ö. 5,Ö. 12 şu şekildedir:

“Orman Anaokullarıyla 3 yıl önce Erasmus Projesi hazırlarken tanıştım. Benim amacım çocuklara doğada outdoor sporları yaptırmaktır. Bunu projeleştirmek için araştırmalara başladığımda Orman Okulları'nı keşfettim. Çalışmalarımı bu yönde sürdürmeye karar verdim.

“Ülkemizde bu eğitimi tam zamanlı olarak uygulayan bir okul yok (bildiğim kadarıyla).”

“Bu okulda dördüncü yılım, ben geldiğimde proje yazılıyordu. Bu ekibin içerisinde oldum yer aldım, okulumuzu doğada eğitime dönüştürme çalışmalarına hala devam ediyoruz. Projenin içerisine girdiğimde, inandığımda, çocukların ciddi ihtiyacı vardı, çocuklardaki değişim çok iyi oldu. Çok yeni bir kavram bizim yurt dışında gördüğümüzü bire bir uygulamamız zor bizim için. Tamamen duvarsız eğitim, kültürümüz ve çevremiz açısından ikna edebileceğimiz bir durum değil. İzmir'de özel bir okul var. “

“Orman okulu uygulaması ile 2013 yılında Erasmus Plus projeleri ile ilgili bir seminer sırasında tanıştım. Okul öncesi eğitimde çevre eğitimine sınırlı ölçüde yer verilmesi ve büyük şehirde yaşayan çocukların doğa ile yeterince tanışma fırsatı olmaması sebebiyle. Gerçek anlamda orman okulu eğitimi yapan bir eğitim kurumu olduğunu düşünmüyorum. “

“Orman okulu uygulamasını İstanbul'un şartları göz önüne alındığında çocukların doğa ile iç içe olmadıkları gerçeği ile İngiltere, Finlandiya ve Almanya'daki orman okullarını inceledik. Ve proje yapmaya karar verdik. Yazdığımız proje Ulusal Ajans tarafından 98.5 puanla kabul edildi. Ve Galler'de eğitim aldık. Proje 2 yıl devam etti. Proje sonunda orman okulu Eğitimsi sertifikalarımızı aldık. Türkiye'de bu yöntemi uygulayan okullar olduğunu duyuyoruz ama içeriği hakkında bilgim yok.”

Katılımcılar bunların dışında okula yeni başlayan arkadaşlarının tavsiye ve ilgisiyle tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Ö. 3,Ö. 13 şu şekildedir:

“Okulumuzda bir öğretmen arkadaşımız bize geldi 3 yıl önce, Almanya'da bu sistemin olduğundan bahsetti. İnternette araştırdık, İtalya ve Almanya'da olduğuna dair

bilgiler edindik. Sonra proje yazmaya başladık, kendi eksiklikleri gördük, çocuklarla yapılan etkinliklerin daha çok dışarıda zaman geçirmesi gerektiğini ve bu okulları yerinde görmek için İtalya ve Almanya'ya gittik, eğitimleri aldık. Daha çok çocuklarla yapılan etkinliklerin dar alanda olduğunu gördük. Türkiye'deki okul öncesi eğitimin daha çok geride kaldığını, öğretmenler olarak daha çok evrak ve kâğıt işleriyle uğraştığımızı gördük. Gittiğimizde çocuklar Almanya İtalya'da dışarda oynadığı için mutluydu, bizim çocukluğumuza baktığımızda da daha çok oyun ve dışarı aktivitesi olduğunu düşündüğümüzden çocuklarımızın bu eğitimden faydalanmalarını istedik. İstanbul' da olduğunu biliyorum. Mersin'de bizim yaptığımız, ama tam anlamıyla uygulama olmadığını biliyorum.”

“Orman okulu ise bizim yaptığımızın adı 3 senedir yapıyoruz ama biz senelerdir günde en az 1 saati bahçede geçiriyorduk. Şimdi en az 2 saat ve haftada bir gün ormana gidiyoruz. Yapılandırılmamış alanlar çocukların doğal yollarla öğrenmelerine, deneyim edinmelerine sonsuz olanak sağlıyor. Başka yapan arkadaşlar vardır tabii ki, ama uygulama şekli olarak aynı mıyız bilmiyorum. Bahçeşehir Forest School var. İzmir'de şimdi bir okul açılıyor. Yine Bahçeşehir'de Ekokids var.”

4.1.3.3. Öğretmen Olarak Orman Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Verilerin analizleri sonucunda orman okulu uygulamalarında karşılaşılan sorunlar incelendiğinde ormanda oluşabilecek riskler ve ebeveyn adına oluşan riskler kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.21. Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulu Uygulamalarındaki Sorunlar	Ebeveyn	24	85,7	“Ebeveyn adına oluşabilecek riskler”	“Bizim uygulamamızda veli problemi vardı”
	Orman	4	14,3	“Orman da oluşabilecek riskler”	“Ormanın yakın olamaması velilerimizin çok istekli oldukları halde hala bugün hava çok soğuk çıkmasalar mı?”
	Toplam	28	100		

Katılımcıların uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlara bakıldığında, ebeveyn ve orman temeli sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin uygulamaları riskli bulması, veli problemini ortaya çıkarmış ve aşırı koruyucu ebeveynlerle uygulamalar sırasında sorunlar yaşandığı söylenebilir. Bu konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri sırasıyla Ö. 1,Ö. 2,Ö. 10 şu şekildedir:

“Velilerin riskli durumlar karşısında tedirgin ve aşırı korumacı yaklaşması.”

“Bizim uygulamamızda veli problemi vardı, veliye sıkça bahçeye çıkacağız şeklinde açıklama yapıyoruz. Veli, terledi, üstü kirlendi gibi şeylere takılıyor, kaza bela başına gelir, düşer gibi faktörler bizi etkiliyor. Orada çocuğa çakı veriliyor, 5 yaşındaki çocuğa okul müdürüçakı hediye ediyor. Bunlar bizim okulumuzda yaşayamayacağımız şeyler şu an için. Bizim okulumuzda hava soğuduğunda dışarı aktiviteleri azalıyor.”

“Bahçeyle, toprakla, böcekle daha önce tanışmamış çocuklardaki çekingenlik, ürkeklik. Velilerdeki üşür mü, ıslanır mı vb. endişeler.”

Katılımcı öğretmenlerin uygulamalarda karşılaştıkları zorluklara baktığımızda; orman okulunun modelini tam anlamıyla veliler üzerinde oturmaması, önyargılar, fiziki ortam, hava koşulları ve güvenlik konularının öğretmenlerin uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar olarak söylenebilir. Bu konu hakkında katılımcılardan Ö. 5,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 16,Ö. 17,Ö. 18,Ö. 19,Ö. 20'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Genellikle veliler orman okulu uygulaması konusunda istekli de olsalar soğuk ya da yağmurlu havalarda çocukların dışarıya çıkması konusunda var olan önyargılarını hala kırabilmiş değiller. Her seferinde bunun eğitimin bir parçası olduğunu açıklamak zorunda kalabiliyoruz. Bunun dışında orman okulu nedir? Amacı nedir? Ülkemizde hala tam olarak anlaşılabilmiş değil. Her öğrencisini bahçeye çıkaran ya da bahçede etkinlik yapan kişiler bunun orman okulu uygulaması olduğunu zannediyor ki orman okulu sistemli ve planlı bir çalışma gerektirmekte. Ayrıca eğitimi lider kavramından da haberleri yok.”

“ Ormanın yakın olamaması velilerimizin çok istekli oldukları halde hala bugün hava çok soğuk çıkmasalar mı? gibi soruları ve okulumuzda orman okulu eğitimi almış sadece 4 öğretmen olamamız. “

“Pek sorunla karşılaştık denemez ama ormana girmek, kendimize düzenli kullanabileceğimiz bir alan bulmak çok kolay olmadı.”

“ 4 yaş ile çalıştığım zaman ormanda herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Şu an küçük yaş sınıftayım. Çocuklar sorunla karşılaşmıyor. Sadece üretken olmak gerekiyor. Her ormana gitmemizde farklı ormanda oynanacak oyunlar bulup gidiyoruz. Bazen uyguluyoruz bazen onların ihtiyaçlarına göre hareket ediyoruz.”

“Türkiye'deki doğa anlayışı ve yeşil alana verilmeyen önem. Türkiye'nin doğa anlayışı piknik ve mangalla sınırlı dolayısıyla bu tür okulları kullanabilecekleri güvenli ve uygun alanlar kısıtlı oldukça.”

“Aşırı hareketli çocuklarda dikkat dağılması, paylaşmama, sabırsızlanma.”

“Hava koşulları dışında karşılaştığım bir problem yok. Güvenlik olmadığından ormandaki köpekler çocuklara fazla yaklaşmaktadır bu da bizi endişelendirmektedir.”

En büyük sorunun mekanlarla ilgili olduğunu düşünüyorum. Çocuklara keşif yapmak istediğiniz ve ağaçları incelediğiniz bir anda ağaçların kesilebildiğini görüyorsunuz.”

4.1.3.4. Eğitimde İyi Örnek Olabilecek Uygulamalar

Verilerin analizleri sonucunda orman okulunun eğitimde iyi örnek olabilecek uygulamalarından tüm gelişim alanları, yapılandırılmamış oyun ve oyuncak, proje temelli okul kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.22. Eğitimde iyi örnek olabileceği düşünülen uygulamalar.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Eğitimdeki İyi Örnekleri	Tüm gelişim alanı	49	41,5	“Gelen çocuklara daha çok beceri kazandırmamız gerekiyor”	“Gelen çocuklara daha çok beceri kazandırmamız gerekiyor (öz bakım becerileri) hem zeka hem bedensel açıdan gelişimi desteklenmeli, yurt dışında çocuklar kanala giriyor dizine kadar su var çocuklar okuldan mutlu gidiyor.
	Yapılandırılmamış oyun ve oyuncak	65	55,1	“Organik atıklardan kompost yapımı”	“Organik atıklardan kompost yapımı, okul bahçemizde okul öncesi eğitim sınıflarında yer alan eğitim merkezlerinin oluşturulması.”
	Proje temelli okul	4	3,4	“2012-2014 yılları arasında Ben ve Avrupam konulu Comenius projesi”	“eko okullar ve minik tema projeleri, okullarda orman programı uygulanması.”
	Toplam	118	100		

Katılımcıların çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek, yaparak yaşayarak eğitmek ve öğretmek, eğitimde etkin öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 3,Ö. 26'nın ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle çocuğun özgüven kazanması ve onu bir birey olarak dinlemek gerekiyor. Sınıf mevcudum şu an için 27. Hepsine yetemiyoruz. Gelen çocuklara daha çok beceri kazandırmamız gerekiyor (öz bakım becerileri) hem zekâ hem bedensel açıdan gelişimi desteklenmeli, yurt dışında çocuklar kanala giriyor dizine kadar su var çocuklar okuldan mutlu gidiyor. Veliler mutlular şundan dolayı son model arabaları var ama çocuklarını bisikletle alıp bırakıyorlar. Okul bahçesinde öncelikle aileyi eğitmek gerekiyor. Okul öncesi eğitimi bakıcı olarak görüyor aileler.”

“Eğitimde etkin öğrenme yöntemini kullanıyor olmamız çocukların karşıdan seyredip dinleyerek öğrenme yerine, dokunarak, tadarak, duyarak, tartışarak, sorgulayarak, keşfederk ve yaşayarak öğrenmesini sağlıyor. Çocukların doğayla daha fazla iç içe olmalarını sağlayarak merak duygularını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini destekliyoruz. Çocukların daha aktif ve hareket halinde olmaları da fiziksel gelişimlerine önemli katkı sağlıyor.”

Katılımcılar yaparak yaşayarak, sürece dâhil olan çocukların yaratıcılığının ön planda olduğu yapılandırılmamış oyuncakların eğitimde iyi örnek olan uygulamaları arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 4,Ö. 17,Ö. 25'in ifadeleri şu şekildedir:

“Çok örnek var aslında, önce yaprakları topluyoruz. Ortaya yaprakları koyuyoruz çocuklar etrafına oturuyor ve her çocuk bir yaprak seçip hikâyesini anlatıyordu.”

“Çocuklara yaratıcılıklarını destekleyecekleri alanlar yaratmak, Yapılandırılmış oyuncaktan uzak ortamlar sunmak”

“Sınıf içinde kavram çalışmalarını orman materyalleriyle yapıyorum. Bilişsel matematik etkinlikleri gibi. “

Katılımcılar eğitimde iyi örnek olabileceğini düşündükleri orman okulu modelini, okulda proje haline getirip uygulamalarını yaparak yaşayarak sonuçlarını gördüklerini söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 5,Ö. 12'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Organik atıklardan kompost yapımı, okul bahçemizde okul öncesi eğitim sınıflarında yer alan eğitim merkezlerinin oluşturulması, orman okulu uygulaması, ekolojik ayak izini düşürmeye yönelik yapılan çalışmalar, eko okullar ve minik tema projeleri, okullarda orman programı uygulanması.”

“2012-2014 yılları arasında Ben ve Avrupam konulu Comenius projesi, 2014-2016 yılları arasında Orman Okulları ile Doğada Öğreniyorum konulu Erasmus Plus KA 1 Ben ve Avrupam konulu Comenius projesini Eko okullar Okullarda Orman Minik tema okul öncesi sosyal beceri geliştirme programı”

4.1.3.5. Öğretmenler Açısından Paydaşların Orman Okulu Uygulamalarına Bakışı

Öğretmenlere, paydaşlarını (veliler, mesai arkadaşları) kurumda gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamaları nasıl karşıladıkları; kurumdaki uygulamalara gönüllü katılım olup olmadığı; katılım konusunda yaşanan sorunların neler olduğu sorusuna verdikleri cevaplarda; velilerin ve öğretmenlerin olumsuz karşılaması, takdir edilmesi ve gönüllü katılım kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.23. Paydaşların gerçekleştirilen uygulamaları nasıl karşıladıkları ile ilgili görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Uygulamalara Yönelik Tepkiler/Geri Bildirimler	Velilerin ve öğretmenlerin olumsuz karşılaması	4	10	“Velilerden gelen olumsuz tepkiler”	“bazıları uygulamalara çok daha gönüllü katılım sağlarken bazıları ise aynı istekliliği göstermemektedir.”
	Takdir edilmesi ve gönüllü katılım	36	90	“Kurumdaki paydaşların geri bildirim”	“Veliler orman okulundan memnun olduklarını sürekli dile getirdiler.”
	Toplam	40	100		

Katılımcılar gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamalara paydaşlarının tepki verdiklerini bunları olumsuz karşıladıklarını anlatmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 5’in ifadeleri şu şekildedir:

“Velilerimiz kurumumuzun eğitim adına yaptığı yenilikleri oldukça iyi karşılamaktadır. Çoğu kez bu uygulamalara katılım sağlamaktadırlar. Okulumuz veliler tarafından oldukça talep gören bir okul konumundadır. Mesai arkadaşlarımız yapılan eğitim

uygulamalarına çoğu zaman ayak uydurmaya çaba göstermektedirler. Devlet kurumu olarak bu kadar yoğun bir okulda çalışmak için bir adaptasyon süreci gerekmektedir. Zaman içinde yoğun tempoya alışmaktadır ve okulun sistemini anlamaktadırlar. Velilerin katılımını sağlamak en çok zorlandığımız konulardandır. Veliler genel olarak okulda yapılan uygulamalara katılım sağlama konusunda istenilen düzeyin altındadır. Öğretmenlerimizin bazıları uygulamalara çok daha gönüllü katılım sağlarken bazıları ise aynı istekliliği göstermemektedir.”

Katılımcılar gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamalara paydaşlarının taktir ettikleri ve gönüllü katılım gösterdikleri bunları olumlu karşıladıklarını anlatmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 4,Ö. 11,Ö. 17,Ö. 22'nin ifadeleri şu şekildedir:

“ Hepsi çok istekliydi. Yaptığımız yaygınlaştırma çalışması arttı. Okulumuzda sınıf dışı etkinliklerin sayısı ve bahçe kullanımı arttı. Önceden çocuklar kaydırağ ve top havuzuna yönelirken artık toprağa yönelmeye başladılar.”

“Yaklaşım lar hep iyi yönde oldu ve bu konuda okulumuz ile ilgili güzel cümleler duydum. Veliler orman okulundan memnun olduklarını sürekli dile getirdiler.”

“Veli öğretmen ilişkileri koordineli, Yapılan seminerler ve bilgi paylaşımları veliler tarafından ilgiyle takip edilmekte, Öğretmenler sene başında hazırlanan akademik takvimi dikkate alarak eğitim günlerine göre hareket etmektedir.”

“Veli ve okul iş birliği içinde. Her türlü veli katılımına gönüllü olarak katılırlar. Yeni yıl veli katılımlarımızda her veli bir gün gelip hikâye okur ya da sanat çalışması yaptırır, en keyifli zamanlarımızdandır.”

4.1.3.6. Orman Okulunda Çalışmaya Yönelten Sebepler

Verilerin analizleri sonucunda kurumda çalışmaya yönelten sebepler incelendiğinde MEB ve özgün kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.24. Katılımcıların kurumda çalışmaya yönelten şeylerle ilgili görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Kurumda Çalışmaya Yönelten Sebepler	MEB	4	18,1	“MEB tarafından atanmam”	“MEB’e bağlı devlet okulunda çalışmaktayım.”
	Özgün	18	81,9	“özgün eğitim planı ve programı”	“Misyonu ve vizyonunun diğer okullardan farklı olması”
	Toplam	22	100		

Katılımcılar orman okulunda MEB’e bağlı okullarda çalıştıklarını, atama sistemiyle okulda bulduklarını, farklı bir model uygulaması, bilinçli velilerin olması, her türlü yeniliğe açık, imkânlara ulaşımın kolay olması gibi unsurların onları kurumda çalışmaya devam ettiren sebepler arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 3,Ö. 4,Ö. 5,Ö. 12’nin ifadeleri şu şekildedir:

“MEB’e bağlı devlet okulunda çalışmaktayım. İlköğretim anasınıflarını istemedim. Buradaki eğitim ve veliler bilinçli, iletişime açık, istediklerime kısa sürede ulaşabiliyorum. “

“Kurum olarak değil öğretmen temelli bakılmalı projelere, öğretmen her okulda proje yazabilir, idarenin desteği de buna etkindir. Devlette çalışıyorum, özelde çalışmak istemem. “

“Okulumuz bir devlet kurumudur. Çoğu devlet kurumunda olmayan bir vizyona sahip olduğumuzu düşünüyorum. Eğitim adına her türlü yeniliğe açık ve bu konuda özel kurumlardan bile daha fazla emek harcadığımızı düşünüyorum. Mesai kavramı ya da yapılan işler için herhangi bir maddi kazanç beklentisi olmadan çocuklar için en iyi şeyleri yapmaya çalışıyoruz.”

“Kurumun konumu, imkân ve olanakları, verimli ve kişiyi geliştirici projelerin yer alması.”

“Zaten okulumuz devlet okuludur. Daha önce özel okullarda da yıllarca öğretmenlik ve idarecilik yaptım. Okulumuz kendini kişisel ve mesleki olarak geliştirmek isteyen öğretmene ve idareciye saygı duymakta ve yardımcı olmaya çalışmaktadır. Materyal ve donanım açısından oldukça zengindir. Okul öncesi eğitimin önemine inandığım, işimi sevdiğim ve saygı duyduğum için, araştırmayı, çalışmayı ve yenilikleri takip etmeyi sevdiğim için ve öğrendiklerimi uygulama fırsatını bulduğum için birde evime yakın olduğu için okulda çalışmaya devam ediyorum.”

Orman okulunda çalışmanın katılımcılara özgün bir ortam sunması, misyon ve vizyonlarının diğer okullardan farklı olması, kişisel gelişim, kısıtlamalara maruz kalmaması, araştırmaya keşfetmeye yönelik, bulunduğu konumu, orman okulu olup özgür bir ortam sunması kurumda çalışma sebeplerini etkilediğini anlatmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 13,Ö. 14,Ö. 17,Ö. 18,Ö. 20,Ö. 21,Ö. 22,Ö. 23,Ö. 26'nın ifadeleri şu şekildedir:

“Okul kurucusu olduğum için gayet mutluyum. Devlet okulundaki kısıtlamalara maruz kalmadan kendi mesleğimi yapabiliyorum. “

“Devlet okulunda çalışmayı tercih etmeyi düşünmüyorum. Devlet okulların kişisel gelişim açısından bir katkıda bulunduğunu düşünüyorum. “

“Eğitim, saygı, bakış açısı, yenilikçi anlayış, teşvik, yaratıcılığı sınırlamayan ve yeni fikirlere açık bir anlayış. “

“Araştırmaya ve keşfetmeye yöneliktir. Yeniliklere açık olması, açık alanda olması, doğada öğrenme olması. “

“Misyonu ve vizyonunun diğer okullardan farklı olması, orman okulu olması, yalnızca çocukların değil öğretmenlerin de gelişimini (gerek mesleki, gerek sosyal açıdan) desteklenmesi. “

“Merkezi konumda olması, ulaşım sorununun olmaması. Yabancı dilde eğitim vermesi.”

“Kalıplaşmış anaokulu sisteminden tamamen farklıyız. Çocuk odaklıyız, ödül ceza sistemi kullanmıyoruz. Çocuklarımızla her şeyi konuşarak çözebiliyoruz ve kendi aralarında bir problem yaşadıklarında onları da bu noktada teşvik ediyorum. Çocukların dört duvara tıkalı kaldığı bir ortamdan çıkıp doğada vakit geçirme imkanı da bizi ayrı kılıyor.”

“Kalıplaşmış anaokulundan, sisteminden tamamen farklı bir eğitim sistemi içerisinde etkin ve aktif öğrenme neden, niçini sorgulayan program takibi içerisinde program akışı vardır.”

“Orman anaokulu olması, çocuklara alışılmadık dışında daha özgür bir ortam sunulması beni bu kuruma yöneltti. Bize sunulan kendimizi geliştirmeye yönelik ve her gün kendimize yeni bir bilgi katacağımız eğitimlerin olması da burayı tercih etme nedenlerimdir.”

4.1.3.7. Orman Okulunda Yapılması Planlanan Yenilikler

Verilerin analizleri sonucunda orman okulunda yapılması planlanan yeniliklerde sınıf dışı eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme, orman okulu eğitimcisi ve orman da eğitim kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.25. Katılımcıların orman okulunda yapılması planlanan yeniliklere ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Yapılması Planlanan Yenilikler	Sınıf dışı eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme	35	47,9	“Orman okulu uygulamasında saatle değil de tüm gün dışarda”	“Orman okulu uygulamasında saatle değil de tüm gün dışarda ve doğada ormanda olsun çocuk bahçede değil. Çocuğun kullandığı suni materyal değil doğanın sunduğu materyal olsun.”
	Orman okulu eğitimcisi ve orman da eğitim	38	52,1	“Oyuncaksız sınıflar”	“Oyuncaksız sınıflarda, doğal malzemelerle ilerlemek istiyoruz.”
	Toplam	73	100		

Katılımcıların orman okulunda yapılması planlanan yenilikler de sınıf dışı eğitime önem vererek daha fazla açık alanda zaman geçirmeye, dışarda geçirilen zamanın okul bahçesinde değil ormanda olması ve çocukların suni materyallerle değil doğanın sunduğu materyallerle yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Orman okulunda yapılması planlanan yeniliklerde öncelikle günün tamamını ormanda geçiren çocuklar, deneyimleyerek öğrenen çocuklar, ormanda hava şartlarından dolayı sorun olduğunda sığınacak bir alanın olması da orman da geçirilen zamanın uzamasını sağladığı söylenebilir. Katılımcılar okullarında yapılması planlanan yenilikleri şu şekilde ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 2,Ö. 3,Ö. 4,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 17,Ö. 18,Ö. 22'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Diğer okullara göre bizim okulumuzun okul öncesi değil de okula hazırlık modeli teşkil etsin, anaokulu değil daha farklı bir isim verilmesini, anaokulundan ilkokula girdiğinde çok bocalıyorlar (sıraya girmek, teneffüs, kantin) tören vb. durumlarda yenilikçi eğitim anlayışında bu tür önerilerde bulunup uygulayabiliriz.Orman okulu uygulamasında saatle değil de tüm gün dışarda ve doğada ormanda olsun çocuk bahçede değil. Çocuğun kullandığı suni materyal değil doğanın sunduğu materyal olsun.”

“Öncelikle sınıflarımızın çağdaş eğitime uygun materyal ve sınıflar olması yaşamla iç içe alanların, bahçe etkinliklerinin fazla olması, toprak alanın artması çocukların ekmesi, biçmesi, küçük bir hayvanat bahçesi olup, çocukların sınıfla değil okulun her alanını eğitim ortamı olarak kullanması gerekiyor. İki sene önce ördek, kuzu, tavuk besledik. Her gün bir çocuğa yedirdiyorduk, sütünü sağıyorduk ve bu çocukların hoşuna gidiyordu. Bakım konusunda sıkıntılar çıkınca elden çıkarıldı.”

“Orman anaokulu öğretmenlerimizle birlikte geliştirecek çalışmalar yapmak eğitimi yaratıcı hale getirmek istiyoruz (kâğıt katlayan, kesen çocuklar değil). Yaratıcı çocuklar geliştirmek önemli. Bakım okulu değil, projeye yürüyen, aile eğitiminin aktif olduğu, öğretmen gözetiminde çocuk merkezli bir eğitimi benimseyen okulumuzdur.”

“Orman Okulu Eğitimci eğitimcisi olmayı hedefliyoruz. Konu ile ilgili kitap hazırlıyoruz.”

“Ormanda masal anlatımını programa dâhil etme çalışmalarımız var.”

“Her yeniliği üstünde düşünerek yapmaya ve uygulamaya çalıştığımızdan dolayı bu soruya bu alanda açık cevap vermek oldukça zor.”

“Oyuncaksız sınıflarda, doğal malzemelerle ilerlemek istiyoruz.”

“Ormandayken bir yağmur ya da fırtınaya maruz kalındığında sığınabilmek için bir sığınak yapılması güzel olurdu.”

4.1.3.8. Orman Okulu Uygulamalarındaki Riskler ve Alınan Önlemler

Verilerin analizleri sonucunda orman okulu uygulamalarındaki riskler ve bu risklere karşı alınan önlemlere ilişkin görüşlerde açık alanda ve ormandaki riskler kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.26. Katılımcıların orman okulu uygulamalarındaki riskler ve alınan önlemlere ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Uygulamadaki Riskler ve Alınan Önlemler	Açık alanda ve Ormandaki riskler	43	100	“risk analiziyle risk tespiti yapmak.”	“Yapılan uygulamalar öncesinde oluşabilecek risklere karşı çocuklara bilgiler vererek önlemler almak.”
	Toplam	43	100		

Katılımcıların orman okulu uygulamalarında karşılaştıkları riskler ve bunlara karşı aldıkları önlemlerde, açık alanda ve ormanda oluşabilecek risklere karşı önceden tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir. Öncelikle açık alanın bu süreçte çoğunlukla tercih edilmesinden dolayı düşmeler, çarpmalar gibi oluşabilecek risklere karşı ortamın risk analizi yapıldıktan sonra çocuklara bilginin aktarılması, risk analizi sonrası çocukların aktif olması ve süreci yönetmesinin eğitilmiş bir kadroyla ön planda tutulduğu söylenebilir. Katılımcılar orman okulu uygulamalarındaki riskler ve alınan önlemlere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 4,Ö. 8,Ö. 10,Ö. 17,Ö. 26,Ö. 27'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Bahçede olmanın riski yüksek, canının yanmasını yaşayarak öğreniyor. Çocuklar bizim gözetimimizde. Örneğin; bir yere çarptı, düştü deneyimleyerek öğreniyor. Deneyimleyene kadar öğretmenler uyarıyor.”

“Yapılan uygulamalar öncesinde oluşabilecek risklere karşı çocuklara bilgiler vererek önlemler almak.”

“Uygulamalardaki riskler çocuk sayısının fazla olması, servis riskli, velilerin endişeleri ve ormandaki güvenli alanlar riski var. Velilerin orman okulu eğitiminde birkaç etkinliğine katılımı sağlanarak sağduyularının artırılması”

“Ormandaki risk kontrolü çocuklara verilen sorumluluklar doğrultusunda düzenli yapılmakta. Kural belirlemede güvenlik ile ilgili yapılan sohbetlerde çocukların aktif olmalarını sağlayarak kuralları kendilerinin belirlemesini sağlamaktayız.”

“Orman okulu uygulamalarımızda her yaş grubunun ayrı zamanlarda ormanda bulunması sağlanarak daha verimli zaman geçirmeleri destekleniyor. Önceden mekanda risk analizi yapılarak, risklerin en aza indirildiği belirli bir alana gidiliyor. Bizler de bu konuda yöneticilerimizden eğitim alıyoruz.”

“Çocukların yaralanması. Riskleri kendilerinin görmesi için ipuçları veriyoruz.”

4.1.3.9. Orman Okulunda Eğitim-Öğretim ve Öğrenci Değerlendirmeleri

Verilerin analizleri sonucunda orman okulunda eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmeleri incelendiğinde gözlem kayıtları ve videolar, öğrenci-öğretmen okul ve aile işbirliği, sürekli ve planlı değerlendirmeler kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.27. Katılımcıların eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmelerine ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Ölçme-Değerlendirme	Gözlem kayıtları ve videolar	20	100	“her seans sonrası gözlem”	“Her seans sonrası çocuk gözlemi yapılmaktadır.”
	Öğrenci-öğretmen, okul ve aile işbirliği			“işbirliği içerisinde değerlendirme”	“Okul ve aile işbirliği içerisinde değerlendirme süreci devam ettirilmektedir.”
	Sürekli ve planlı değerlendirmeler			“doğru, sürekli, yeterli, planlı değerlendirme”	“Değerlendirme süreci doğru ve detaylı yapıldığından yeterlidir.”
	Toplam	20	100		

Katılımcılara “Orman Okulları’nda eğitim-öğretim ile ilgili öğrenci değerlendirmeleri (gözlemler, gelişim raporları, kayıtlar vs...) nasıl yapılıyor açıklar mısınız? Sizce bu değerlendirme süreci yeterli midir? Aileler bu değerlendirme sürecinin neresinde yer almaktadır?” Soruları yöneltildiğinde katılımcılar yurt dışı deneyimleri üzerinden konuyu değerlendirmiş olup; yurt dışında ki eğitim anlayışında değerlendirmelerin çoğunlukla gözleme dayalı olduğunu, ailelerin sürece dâhil olduğunu ifade etmişlerdir. Orman okulunda eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Ö. 2, Ö. 3, Ö. 5 şu şekilde ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan Ö. 6,Ö. 8,Ö. 9,Ö. 10,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 16,Ö. 17,Ö. 18,Ö. 28’in ifadeleri şu şekildedir:

“Yurt dışındaki orman okulları eğitim anlayışında evrak, oyuncak, kalem, boya yok. Bize göre çok sıra dışı bir eğitim anlayışları var. Arı resmini doğadaki renklerle tonluyor (çalı çırpmı, toprak, ağaç yaprakları), kuklayı taştan yapıyor, gemi benzeri bir şey yapmışlar çalılardan bayrak bile asmışlardı, çok eğleniyorlardı. Altı saatlik ders saatini dışarıda hiçbir eksik kalmadan işliyorlardı. Her gün ormana ‘günaydın’ deyip güne başlıyorlardı (her çocuğun kendine ait bir günaydını vardı, veda ederken de ormana veda ederek gidiyorlardı.) Ormandan ayrılış ve ormana giriş için başlangıç ve bitiş noktaları vardı. Çocuk ormanda bir yere takıldı diyelim onu oradan koparmıyorlar işi bitince oradan ayrılıyor. Öğretmen çocuğun işi bitinceye kadar bekliyor. Sadece sene sonunda ormanda ailelerle bir veda yemeği veriliyor ve sezonu kapatıyorlardı.”

“Yurt dışında hiç izlemedik görmedik. Ağlayan bir çocuk vardı öğretmenin yanında güven kazanması sağlandı. 3-4 günde ağlamadığını gördük, kaynaştırma öğrencisi vardı, hiç konuşmuyordu, iki hafta sonra annesine “anne” dedi ve öğretmenin ismini söyledi. Sürekli öğretmenin yanındaydı sonraki etkinliklere de yavaş yavaş katıldı. On gün kaldığımız için değerlendirme kısmına hiç katılmadık ama genelde ailelerle yapılıyor.”

“Her seans sonrası çocuk gözlemi yapılmaktadır. Risk analizlerine ilişkin kontrol listeleri, yapılan uygulamalara ilişkin veli anketleri uygulanmaktadır. Değerlendirme süreci doğru ve detaylı yapıldığından yeterlidir.”

Katılımcılar değerlendirmelerin gözlemlere dayalı sürekli, planlı bir şekilde değerlendirilerek, öğrenci-öğretmen, okul-aile işbirliğinin önemli olduğunu anlatmışlardır. Orman okulunda eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcılardan, Ö. 6,Ö. 8,Ö. 9,Ö. 10,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 16,Ö. 17,Ö. 18,Ö. 28’in ifadeleri şu şekildedir:

“Değerlendirmeler sürekli ve planlı yapıldığı sürece başarıya ulaşmaktadır. Okul ve aile iş birliği içerisinde değerlendirme süreci devam ettirilmektedir.”

“Öğrenci, öğretmen ve program odaklı yapılıyor. Bu süreç kontrollü ve düzenli bir ilerleme kaydederse yeterlidir.”

“Gözlem formları bireysel veli görüşmeleri ve anekdot.”

“Süreç yeterlidir. Gözlem yapılarak öğrenci değerlendiriliyor. Ailelere orman okulu eğitimi hakkında gerekli bilgi verildiği zaman onlarda güven duyup çocuklarının katılımını destekliyorlar.”

“Gözlem kayıtları tutmaktayız. Öğrenci lider oranı 8-1 olduğu için çocukları rahat gözlemleyebiliyoruz. Resim ve video çekimlerimiz var. Velilerle bireysel görüşmelerde diğer veli toplantılarında ve anket çalışmalarında değerlendirmelerini bizimle paylaşıyorlar.”

“Senede üç defa gelişim raporu ve iki genel biri özel veli toplantısı ile ailelere geri bildirim veriyoruz. Bunun dışında her ihtiyaç duyulduğunda veli ile görüşme yapılır.”

“Çocuğu değerlendirirken tüm slaytları göz önünde bulunduruyoruz. Buna göre tüm gelişim alanlarını takip edip ele alıyoruz. Başta fiziksel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarını kolayca gözlemleyebileceğimiz yer.”

“Sadece orman değil programımızdaki tüm etkinlikleri de göz önünde bulundurarak gözlem yapmaktayız. Sağlıklı gözlem süreci için yeterli süre dönemsel olarak bakılmakta. Olağan dışı bir durum söz konusu olduğunda idare ile iletişime geçme konusunda sıkıntı yaşamamaktasınız. Düzenli gözlem ve alınan kısa notlar süreçte oldukça fayda sağlamaktadır.”

“Gelişim raporları, anekdotlar tutulur. Resimler ormanda ve sınıfta küçük kas büyük kas, sosyal gelişim vb. gelişim alanları gözlemlenerek küçük notlar tutulur. Daha sonra velilerle paylaşılır.”

“Gözlemlerimizi yazılı kayıt, fotoğraflar ve video kayıtlarıyla yapıyoruz. Bunun yanı sıra PDR uzmanıylada haftalık görüşmeler yapıyoruz. Tüm kayıtları değerlendirip raporlandırma yapıyoruz.”

4.1.3.10. Orman Okulunun İşleyişi ve Mevcut Uygulamaları

Verilerin analizleri sonucunda orman okulunun işleyişi ve mevcut uygulamaları ülkemizdeki orman okullarının yaygınlaştırılması, yurt dışındaki orman okulu uygulamalarının ülkemizde yaygınlaştırılması kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.28. Katılımcıların orman okulunun işleyişi ve mevcut uygulamalarına ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okulunun İşleyişi Ve Mevcut Uygulamaları	Ülkemizdeki orman okullarının yaygınlaştırılması	10	38,4	“orman okulu yaklaşımı”	“Orman okullarının ülkemize uyarlanması konusunda biraz daha zaman ve yaygınlaştırma çabalarına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”
	Yurt dışındaki orman okulu uygulamalarının ülkemizde yaygınlaştırılması	16	61,6	“ülkemizde yurtdışındaki orman okullarının işleyişinin uygulanması”	“Ülkemizde Almanya ya da İskandinav ülkelerinde yapılan orman okulu uygulamasını yapılabilmesi zor görünmektedir. Bütün günü her türlü hava koşulunda ormanda geçirmek için henüz velilerin ve eğitim sistemimizin hazır olduğunu düşünmemekteyim
	Toplam	26	100		

Katılımcılara “Orman okullarının işleyişi ve mevcut uygulamalarının ülkemizde ne kadar yürütülebildiğini açıklar mısınız, uygulamalarda değişiklikler ya da uyarlamalar yapmak zorunda kalıyor musunuz, ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltildiğinde ülkemizdeki orman okullarının yaygınlaştırılması gerektiğini, bunun için biraz daha zamanın gerektiğinden, yurt dışındaki orman okulu uygulamalarından etkilenecek daha çok dışarda ormanda uygulamaların arttırılarak hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan, Ö. 1,Ö. 2,Ö. 3,Ö. 5,Ö. 12,Ö. 13,Ö. 17,Ö. 20,Ö. 22,Ö. 23,Ö. 25’in ifadeleri şu şekildedir:

“Orman okullarının ülkemize uyarlanması konusunda biraz daha zaman ve yaygınlaştırma çabalarına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

“Biz de eğitim yılı değil de kamp şeklinde olabilir, yaz kampı, kış kampı gibi. Bizim ülkemizde sınav yoksa değerlendirme yoksa uygulamada zorluk çekeriz. Yurt dışındaki uygulamadaki öğretmen çocukluk döneminin mutlu geçmesiyle akademik başarının beraberinde geleceğine inanıyorlar. Yaş grubu yok akran eğitimine inanıyorlar. Yurt dışında gördüklerimiz ve bizim burada uyguladığımız tamamen çok ayrılıklar gösteriyor. Yapılandırılmış eğitim ve dört duvarda eğitim olduğu için, materyalde kullanıyoruz. Bu nedenle yurt dışındaki orman okullarıyla örtüşmüyoruz.”

“Öncelikle aileye eğitim verilirse yapılabileceğini düşünüyorum. Onlarda sabah 8:00- 13:00 kadar, bizde 3 saatlik olabilir. Orman okulları yurt dışında MEB müfredat dışında eğitim veriliyordu. Biz de bu olur mu, bizde özel okullar müfredata bağlı kalıp dışarı çıkarabiliyor. Almanya’da çocuklar her türlü hava koşulunda dışarıdaydı. Bizim bu durumu aileye kabul ettirmemiz ve mantığını açıklamamız gerekiyor. İtalya’da ilkokul 3. Sınıfa kadar alıyorlardı, okuma yazma öğrenmesi ilkokul 3.sınıftan sonra öğrenmesi sorun değil, diğer okullarında 1.sınıfta öğrenmesi gerekiyor. Her yaş grubunun aynı sınıfta olması gerekiyordu. 10 öğrenci vardı 2 öğretmen var. Birebir öğrencilerle ilgileniyorlar birleştirilmiş sınıftan yanaydılar. Sayılarının az olması gerektiğini bence siz uçan kahramanlarsınız dendi. Verilen müfredat ve akışlarda değişiklik yapıyorum, oyunla öğreniyorum, kitap çalışmasını erteliyorum.”

“Ülkemizde Almanya ya da İskandinav ülkelerinde yapılan orman okulu uygulamasını yapılabilmesi zor görünmektedir. Bütün günü her türlü hava koşulunda ormanda geçirmek için henüz velilerin ve eğitim sistemimizin hazır olduğunu düşünmemekteyim. Açık alan öğretimi orman okulu uygulamasına alternatif bir yöntem

olarak uygulanabilir. Kurum olarak ormana gidemediğimiz zamanlarda orman okulu için düzenlemeler yaptığımız okul bahçemizde etkinliklere devam etmekteyiz.

Maalesef tam anlamıyla bir orman Okulu uygulayamıyoruz. Çünkü sadece 4 öğretmeniz ve okulumuzdaki öğrenci sayısı fazla orman okulunda öğrenci lider oranı önemli. Bu sebeple her çocukla her gün eğitim yapamıyoruz. Yani Finlandiya veya Almanya'daki gibi orman okulu uygulaması yapmıyoruz. Daha çok İngiltere'deki yöntemi uygulamaya çalışıyoruz.”

“Her ülkenin kendi kültürüne göre uygulaması farklı olsa da temel felsefe aynı. Ülkemiz bunun için çok uygun ancak eğitimcilerimiz temel eğitiminde eksiklikler olduğu için uygulamada zorluk çekiliyor. Ben Finlandiya, İsveç ve son olarak da Almanya'dan Orman Pedagojisi üzerine eğitim aldım ve bizim kültüre uyarlamaya çalıştım.”

“Ülke ve ortam olarak değerlendirmekten ziyade kurumun hedefi ve bu alanda kendini geliştirmeye açık olması önemli. Uygulamadan emin olabilmek, hedef ve amaçları öncesinde belirlenerek hareket edebilmeyi, karşılaşılan sorunlarda da sonuç odaklı tutumu sağlamakta.”

“Ülkemizde orman okullarının da sınırlı alanlara sahip olduğu düşüncesindeyim. Yapılandırılmamış malzeme veya alanlar bulmak oldukça zor. Zaman zaman sürekli kullanılan alanlar ormanların tahrip edilmesinden dolayı değiştirilmek, yeni alanlar bulmak zorunda kalıyoruz.”

“Yaygın bir sistem değil. Ormanda güvenlik açısından da sınırlı bir ortam kullanıyoruz. Yurt dışındaki uygulamalardan kendimize uygulamalar yapıyoruz.”

“Sistem içerisinde yaygınlığı yoktur. Ormandaki kullanım alanları güvenlik açısından ve çocukların keşfedecekleri alanlar bulunmamaktadır. Bundan dolayı bizde yurt dışındaki uygulamalardan, videolardan yararlanmaktayız.”

“Ülkemizde ne kadar yürütüldüğünü bilmiyorum. Verilen eğitimlerde genellikle yurt dışında yaygın olduğunu duyuyorum. Değişiklik olarak orman alanında kapalı bir mekan yaratılabilirdi. Havanın soğuk olduğu zamanlarda ve ihtiyaç olduğunda o mekân kullanılmalı.”

4.1.3.11. Orman Okulunu Farklı Kılan Noktalar

Verilerin analizleri sonucunda orman okullarını MEB'e bağlı diğer okullardan farklı kılan noktalarda eğitim-öğretim ve özgür, özgün çocuklar kategorileri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.29. Katılımcıların orman okulunu farklı kılan noktalara ilişkin görüşleri.

Tema	Kategoriler	f	%	Tanımlar	Örnek İfadeler
Orman Okullarını MEB Bağlı Okullardan Farklı Kılan Noktalar	Eğitim-öğretim	9	27,2	"eğitim-öğretimdeki farklılıklar"	"Yaparak yaşayarak öğrenmede daha kalıcı bir yere sahip olduğumu düşünmekteyim. Sınırlı bir alan içermediği için (sınıf gibi) daha özgür davranış sergileyebilmektedirler."
	Özgür ve özgün çocuklar	24	72,8	"özgür öğrenme ortamında çocukların özgün ürünler ortaya çıkarması"	"Öğrenciyi özgür kılan ve mutlu eden birçok nokta var."
	Toplam	33	100		

Katılımcılara "Orman okullarını sizin gözünüzde MEB'e bağlı diğer okullardan farklı kılan noktalar nelerdir?" sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar orman okullarının çocuklara özgür bir ortam sunarak yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcı öğrenmeye dönüşmesi, gün içerisinde yaşanan spontanlık, farklı eğitim ve öğretim anlayışının benimsenmesi, sınırlı bir alanın olmaması, tüm gelişim alanlarını desteklemesi, tek düzelikten uzak, her gün doğada açık alanda eğitimin yapılması, sınırların olmaması gibi unsurları orman okullarını MEB'e bağlı diğer okullardan farklı kılan noktaları olarak ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan, Ö. 1,Ö. 3,Ö. 8,Ö. 9,Ö. 12,Ö. 14,Ö. 15,Ö. 16,Ö. 17,Ö. 20'nin ifadeleri şu şekildedir:

"Öğrenciyi özgür kılan ve mutlu eden birçok nokta var. Doğa ile çok küçük yaşta bağ kurmasını sağlayan fırsatlar sunması olabildiğince esnek bir sistem olması ve hava şartlarına göre spontane etkinlikler gerçekleştirilmesi, Orman Anaokullarını diğer okullardan ayıran başlıca özelliklerdendir."

"Daha özgür olması, eğitim anlayışlarının farklı olması, çocukları yaşamın içerisine sokarak öğreniyor. İtalya'da çocuğa bir ağaç çiz denildiğinde ağacı çiziyor, anlatıyorsunuz,

görerek, yorumlayarak öğreniyor. Biz eğitmiyoruz çocuk kendisi çabasıyla uğraşüyor ve kalıcı öğrenme gerçekleşiyor.”

“Yaparak yaşayarak öğrenmede daha kalıcı bir yere sahip olduğunu düşünmekteyim. Sınırlı bir alan içermediği için (sınıf gibi) daha özgür davranış sergileyebilmektedirler.”

“MEB’e bağlı bağımsız devlet anaokulu olarak orman okulu Projesi’ni yürütmek çok mutluluk verici.”

“Öncelikle duvarların ötesinde bir uygulama, çocuklar daha özgür, yaratıcılıkları engellemiyor. Çocuklar sadece bilişsel alanda desteklenmiyor, öz bakım motor ve duygusal alanda da klasik okullardan çok daha fazla destekleniyor. Çünkü klasik okullarda daha çok bilişsel alana ve küçük motor kaslara yönelik çalışmalar planlanmaktadır.”

“MEB’e bağlı okulların tamamen tekdüze gittiğini düşünüyorum, hiçbir yenilik yok. Çocuğa deneyim kazanabileceği ne zaman ne de ortam hazırlanıyorlar. Her şey ‘miş gibi’. Orman okullarında çocuk yaşayarak deneyim kazanabiliyor. Orman okulu dışında çalıştığım kurum üzerinden konuşmak gerekirse her çocuk bir birey, bir düşüncesi bir mantığı var. Problem çözebilme ve grup becerileri geliştirmekte içerisinde ihtiyaçlarının sonuna kadar arkasında olabilecek güveni kazanıyorlar.”

“Devlet okullarında teneffüs saatleri çok kısa olmakla birlikte dersler sürekli sınıf içerisinde yapılmaktadır. Orman okullarında ise her gün (hava nasıl olursa olsun) sağanak yağış hariç, bahçeye çıkıyoruz. Haftada bir gün ormandayız. Diğer günlerde ise 50 dk bahçe saatimiz var. Bu çocukların gelişimi dışında bağımsızlık kazanmasına da yardımcı oluyor.”

“Devlet okullarının teneffüs saatleri 10 dk ile kısıtlıyken ve dersler devamlı sınıfta yapılmaktayken orman okullarında ise her gün (hava ne şartta olursa olsun) ‘sağanak yağış hariç’ bahçede zaman geçirilmektedir. Çocuklar her türlü dışarıda olmaktan keyif alıyorlar.”

“Açık alan, serbest hareket, özgüveni destekleyen özgür ortam, sorunla baş edebilme, insiyatif alabilme becerisi, alanının doğru ve güvenli kullanabilme, yaparak ve yaşayarak öğrenme, yeni deneyimlerle karşılaşma sıklığı.”

“Orman okullarının en büyük farkı, sınırlandırma olmadan, çocuklara özgürce keşif yapabilecekleri alanların yaratılması. Çocuklar böylece hem doğaya hem de doğada yaşayan tüm canlılara saygı duymayı ve koymayı öğreniyor.”

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde alternatif eğitim modellerinden biri olan orman okulunun Türkiye'deki uygulamalarını, bu orman okulu uygulamalarında görev alan öğretmen, yönetici ve veliler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeye çalışmaktadır. Bu çerçevede konunun tartışılması öğretmen, yönetici ve veli olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır.

5.1. Yönetici

Araştırmada orman okulunun felfesine yönelik yönetici görüşleri sonucunda; yöneticiler bu okullarda alternatif eğitim uygulamalarının yürütüldüğünü belirtmektedirler. Bunun yanı sıra özellikle vurgulanan konu sınıf dışında, mümkün olduğunda da ormanda yapılan eğitim çalışmalarında ortamın çocuklara yaparak - yaşayarak deneyimler sağlaması bakımından çocukların tüm gelişim alanlarını özellikle fiziksel, psiko-motor gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Fjortot (2001)'in araştırmalarında doğada eğitim veren anaokuluna giden çocukların denge, koordinasyon ve genel motor becerilerinin daha hızlı olduğu ve daha çok gelişim gösterdiği yargısına ulaşılmıştır (246). Araştırma bulgularına dayalı olarak O'Brien (2009), çocukların motivasyon, özgüven, konsantrasyon, dil, iletişim ve fiziksel becerilerinde gelişme gösterdiklerini kaydetmiştir (198). Waters ve Begley (2007), dört yaş çocuklarının üzerinde yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri veriler doğrultusunda orman anaokullarının çocuklarının pozitif risk alma davranışlarını desteklemede daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Okullarının alternatif eğitim uygulamalarını bilen ve benimseyen, açık hava eğitim programlarını uygulayan, öğrenci merkezli eğitim yapan, öğretmenin yol gösterici ve teşvik eden bir rolü üstlendiği, okul öncesi çocuklarının bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurarak tüm gelişimsel dönemleri ele alan programlara yer verdiklerini bu doğrultuda ifade edebiliriz. Desteklenen bu bulgular ile orman okulu kendine özgü bir felsefe ve uygulamaya sahip olan bir okul olarak nitelendirilebilir.

Araştırmadaki yönetici görüşleri doğrultusunda orman okulu uygulamasını yapan kurum ve yetkilileri ile kullanılan ortak bir ağın varlığından söz edildiğinde; yöneticilerin Türkiye'deki var olan orman okulu uygulayıcılarıyla herhangi bir ortak

ağa sahip olmadıklarını fakat birbirlerini sosyal medya üzerinden takip etmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda dünyadaki orman okulu uygulayıcılarının ortak bir ağının olması Türkiye'deki okulların bazılarının bu sürece kendilerinin dâhil olduğunu gösterebilir.

Araştırmada yöneticiler orman okullarında yapılan çalışmalarda hedefledikleri ancak yapamadıkları uygulamalarının var olduğunu ifade etmişlerdir. Okullardaki çalışmalarda hedefledikleri ancak yapamadıkları uygulamalara ilişkin yönetici görüşlerinde; okullarının fiziksel şartlarının elverişli olmayışından, ormana olan mesafelerinin tam anlamıyla bir orman okulu uygulaması yapmaya uygun olmadığından, finansal yetersizliklerinin bulunduğu ve orman okulu modelinin tek bir yaklaşım olarak müfredatlarında benimsemediklerinden tam olarak okullarındaki çalışmalarda hedeflerine ulaşamadıkları söylenebilir. Bu bağlamda Larry Roger Snyder'ın 1985 yılında yaptığı araştırmasında devlet okullarında verilen formal eğitimin yetersizliğine neden olan etmenleri; öğrenme sırasındaki bilginin soyut düzeyde kalması ve bunun az sayıda duyu organını çalıştırmasına neden olması sebebiyle öğrenmenin çabuk unutulması, öğrencilerin fen bilimleri derslerinin günlük yaşamla bağlantısını kurmalarında zorlanmaları şeklinde sıralamıştır. Araştırma bulgusuna paralel yönde Larry Roger Snyder, araştırma yaptığı devlet okullarında açık havada eğitimi ve yaparak yaşayarak öğrenme, açık havada eğitim programlarının gelecekteki okul müfredatlarına dâhil olmaları ve açık hava eğitim programlarına sahip olan okul bölgelerinin çoğunluğuna ilişkin bu iki temel inanç doğrultusunda sürekli desteğin verilmesi sonucuna ulaştığını belirtmiştir (138). Desteklenen bulgulara göre orman okullarındaki tüm derslerin orman okulu modeli ile işlenmesi, var olan fiziksel mekân yetersizliğinin giderilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ve bir öğretim yöntemi olarak mevcut açık hava eğitim programlarının temeli olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar, zaman programlarının uzunluğu, ilçelerdeki istikrarları, gelecekteki okul müfredatlarına dâhil olmaları ve değerlendirmelerle ilçelerdeki olumlu notlarını göstermektedir. Bu sonuçlar, açık hava eğitim programına sahip olan okul bölgelerindeki çoğunluğuna sürekli desteğin verilmesi sonucuna yol açmaktadır.

Araştırmada yöneticilerin aralarında oluşan sorunları çözmeye izledikleri yollardan biri; öğretmen, veli ve yöneticilerle yaşanan problemler karşısında ortak bir

çözüm yolu üreterek herkesin fikrini belirtebildiği bir uygulamadır. Orman okulunda eğitim öğretim ve diğer uygulamalarla ilgili yaşanan sorunları; doğadaki hava şartları, fiziksel ortam ve doğada oluşabilecek risklerin bu alanda yeterli ve donanımlı iyi yetişmiş öğretmenlerle veli ve yöneticilerin sürekli iletişim içerisinde olması ve ortak çözüm yolu olarak meydana gelen sorunların çözümünde işbirliği yapmasının etkili olacağı söylenebilir.

Araştırmada yöneticiler orman okulunun kendi alanında birçok fikir ve uygulamaya önderlik ettiğini ifade etmişlerdir. Angard (2010) tarafından yapılan çalışmada çocukların doğayı üç şekilde kullandıkları görülmüştür; birincisi fen öğrenmek için bir sınıf gibi, ikincisi huzurla hayat kurabilecekleri bir ev gibi, üçüncüsü ise hayali ve yaratıcı oyunlar için tılsımlı masallar ülkesi gibi. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler orman okulu yaklaşımını öğrencilerin doğal ortamda bulunmasını, yoğun bir uygulama eşliğinde yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, kendilerini keşfetmelerini, kişiliklerinin oluşmasını ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesini destekleyen bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedirler.

Yöneticiler orman okullarının farklı uygulamaları adına risk aldıkları konuların; açık alanda yapılan eğitimin risk faktörünün yüksek olması, ülkemizdeki eğitim sisteminin sınav merkezli bir eğitime dayandırılması, velilere yeni bir modelin anlatılmasında çekilen zorluk, okulların ormanlık alana olan uzaklıklarının taşımaları eğitimle giderilmesi bu süreçte oluşabilecek risklerin orman okullarının bir takım yenilikler ve farklı uygulamaları geliştirmek adına risk aldıkları durumlar olarak ifade etmişlerdir. Larry Roger Snyder'ında çalışmasında finansman, fiziksel şartlar ve taşımaları eğitim nedeniyle çocukların yolda zaman kaybetmelerinin riske neden olduğuna değinmiştir (138). Desteklenen bu bulgulara göre orman okulunun farklı uygulamaları gerçekleştirmek için risk olarak bir takım yenilikleri gerçekleştirdiği ve bu bağlamda yenilikçi bir okul olduğu söylenebilir.

Araştırmada yöneticilerin kurum adına düşünülen yeniliklere ilişkin uygulamalarının; geliştirdikleri orman okulu projelerini tam anlamıyla uygulamak, ormanda geçirilecek sürenin artırılması, okulun kendi müfredatını oluşturmak, orman okulunun okul öncesi projelerinin dışında tam anlamıyla uygulamak istediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin görüşlerine göre yeni yöntemlerin pratik bir çözüm sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada yöneticiler okulun kendine özgü yöntemlerle eğitim-öğretimi gerçekleştirdiğini, bunun yanında kurumun öğretim programlarının dâhil ettiği okuldaki veli ve öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalığını arttırdığı, sınav odaklı olmayan ve tüm katılımcıların birlikte organize ettikleri interaktif bir eğitim-öğretim süreci olduğu için orman okulunun kullandığı yöntemlerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Orman okulunun eğitim-öğretim yaparken kendine özgü yöntemler ve materyaller üretmeye olanak sağlaması diğer eğitim kurumlarından orman okullarını ayıran en önemli özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada yöneticiler eğitim-öğretim ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm yolları ürettiklerine dair görüşleri sorulduğunda; kendi imkânları doğrultusunda ve karşılıklı iletişim içerisinde çözüm yolu ürettiklerini ifade etmişlerdir. Desteklenen yöneticilerin var olan sorunlar karşısında buldukları çözümler; karşılıklı konuşmak, ortak çözüm yolu bulmak, problem durumuna ilişkin birden fazla çözüm yolu üretmek, bunları yaparken farklı kişilerin görüşlerini almak, karşılaşılan sorunlar karşısında bilgilendirme toplantıları yapmak ve bilgilendirme yazıları vermektir.

Araştırmada yöneticiler orman okulundaki paydaşların kurumda gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamaları nasıl karşıladıklarına ilişkin görüşlerinde; gönüllü ve gönülsüz karşılama bulgusuna ulaşılmıştır. Desteklenen bulgulara göre farklı eğitim arayan veliler ve farklı okullarda çalışmak isteyen öğretmenlerin gönüllü katılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çoğu kez yapılan uygulamalara katılım sağlamakla birlikte sağlanan katılımın istenen düzeyin altında olduğu ve kurumda görev yapan öğretmenlerin devlet kurumu olarak bu kadar yoğun bir okulda çalışmak için bir adaptasyon istek süreci yaşadıklarını bu bağlamda bazılarının uygulamalara daha gönüllü katılım sağlarken bazılarının ise aynı istekliliği göstermediği tespit edilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan paydaşların alternatif eğitim uygulayan okul bilincinde olduğu için paydaşın görüşünü bildirmesi önemli yer teşkil ederken katılımın oldukça yüksek çalışmalarının gayet iyi gittiğini ifade etmişlerdir.

Orman okulundaki öğrenci ve velilerin genel özellikleri yöneticiler tarafından bilinçli veli ve MEB'in öğrenci alım kriterleri (ikametgah adresi v.b.) uygulama bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusuna dayalı olarak MEB'in kriterleri

doğrultusunda öğrenci alımını gerçekleştiren devlet okullarının bünyesinde bağımsız anaokulu sisteminde hizmet veren okullar olduğu, velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin karışık olmakla birlikte çoğunluğunun normalin üstünde gelir düzeyine sahip olduğuna ulaşılmıştır. Devlete bağlı bağımsız anaokulu statüsünde olan okulun öğrenci seçimi önceden kuraya dayalı iken artık adrese dayalı sisteme düşen çocukların okulun öğrenci kitlesini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci seçimi için herhangi bir ön kriteri olmayan MEB'e bağlı özel okulların velilerinin genel özellikleri ise okul öncesi eğitim kurumunda farklı bir şeyler bekleyen, okulu bilinçli bir şekilde tercih eden ve okulla görüşmeye geldiklerinde alternatif eğitim sunan bir okulda olduklarını fark eden velinin okulu tercih etmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Orman okulunun öğrenci ve velilerin genel özelliklerini; bilinçli, sürece hâkim, ne istediğini bilen, farklı şeyler arayan aileler ve çocuklarının oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmada yöneticilerin okuldaki öğretmenlerin genel özelliklerine ilişkin görüşlerinde; kurumun öğretmen seçimi ve KPSS puanıyla yerleşen öğretmenlerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. MEB'e bağlı devlet okullarında öğretmenlerin genel özelliğini belirleyen tek kriteri KPSS sınavının sonucuyla atanan öğretmenler oluşturmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin seçimi kurumların istekleri ve talepleri doğrultusunda yapmalarıyla belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerde birçok özellik aranmaktadır. Seçilen öğretmenlerin sıkı bir eğitimden geçirilerek bu modele adapte edilmesi sağlanmıştır. Desteklenen bulgulara göre Orman okullarında her kurumun kendi içinde işe alma prosedürünün olması, özgün bir değerlendirme yöntemine sahip olması, güçlü ve otoriter bir sistemi sağlaması açısından alternatif eğitim yaklaşımı uygulayan bir okul olarak nitelendirilebilir.

5.2. Veli

Araştırmada velilerin çocuğunu orman okuluna göndermesinin temel nedenini; doğa yaşamının benimsenmesi ve sistemdeki klasik eğitim anlayışından çocuğunu korumak olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgusuna dayalı olarak Mark Close, "Orman Okulu Girişimi ve Çocukların Öğrenme ve Gelişmesi Üzerindeki Algılanan Etkisi: Çocukların ve Ebeveynlerin Görüşlerine İlişkin Bir İnceleme" başlıklı bir çalışma ortaya koymuştur (162). Bu çalışma, orman okulu

girişimi ile ilgili çocukların ve ebeveynlerin algılarını araştırmıştır. Araştırmanın amaçları, çocukların ve ebeveynlerin orman okulu algılarını araştırmak ve orman okulunun çocukların öğrenme ve gelişmesi üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaktır. Çalışma, bu görüşleri bir yıl boyunca ilkokul düzeyinde orman okulu girişimini uygulayan bir ortamda araştırmıştır. Çalışma, çocukların bir girişim olarak orman okulundan söz ederken yaşadıkları eğlenceli, heyecanlı ve keyifli anlarını iletebildiklerini bulmuştur. Çocukların, doğaya ve dış çevreye karşı duyarlı ve saygılı bir tutum sergilemeleri ve çevrelerine dikkat etmeleri önemlidir. Ebeveynler, yeniliğe değer verdiklerini ve çocuklarının eğitimini evde desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, çocukların orman okulu girişimini kabul ettikleri ve belki de bunu bir ayrıcalık olarak gördüklerini hissetmişlerdir. Çocukların öğrenmesiyle ilgili olarak, önemli bir tema çocukların açık bir coşkusu ve öğrenme isteği olmuştur. Desteklenen bulgulara göre orman okulunun doğal yaşamın içerisinde olması ve bu yaklaşımı uygulaması çocuklarını dijital dünyanın etkisinden uzak tutmak doğa ile iç içe doğayı tanıma, keşfetme ve bu doğrultuda somut nesnelere doğadaki öğrenme becerilerini gerçekleştiren okullar olması kapalı ve havasız sınıflar yerine doğanın bir sınıf olarak kullanılması velilerin tercih yaparken temel nedenlerini oluşturduğu söylenebilir. Veliler orman okuluyla bir ebeveyn olarak nasıl tanıştıklarına; okulun bilgilendirmesi, arkadaş aracılığıyla, olumlu referans, okunan kitabın araştırmaya teşvik etmesiyle okulla tanışmaya ve bir parçası olmaya karar vermedeki etkenlerden olduğunu ifade etmişlerdir. Desteklenen bu bulgular doğrultusunda olumlu referans, deneyimler, gözlem ve kaynakların bir ebeveynin orman okulunun bir parçası olmasına karar verme sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada veliler orman okullarının diğer kurumlara göre iyi olduğunu ve fark yarattığı noktanın, eğitim programları olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler orman okulundaki eğitim programı sisteminin şuna kadar ki alışkanlıklardan, kalıplaşmış düşüncelerden çok farklı olduğunu yaparak yaşayarak deneyimleyerek öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle kurumların benzeri kurumlardan farklı ve iyi olduklarını düşündükleri, doğadaki materyalleri nesne olarak kullanması ve doğadaki nesnelere kullanarak matematik becerisi kazanması, duyarlılık bilinci oluşması, sorgulayan, tanımaya çalışan bir birey yaratılmasını yaşayarak öğrenme, problem çözme yöntemleri geliştirmeleri, özgüvenli bireyler, sosyal açıdan daha aktif çocuklar, akademik bilgidan çok yaratıcılıklarının ön plana çıkarılması, değişik

eğitim akımlarını harmanlayarak gcl bir model olması, uzman kişilerden oluşan eğitim kadrosu, velilerin imknlar dhiline sürece katılması şeklinde ifade edilebilir. Orman okulu modelinin diğer kurumlardan farkı, uyguladığı eğitim programı olarak görülebilir. Araştırmada veliler orman okullarının diğer kurumlara göre iyi olduğu ve fark yarattığı hususlardan bir diğerinin de fiziksel mekân olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler orman okulundaki fiziksel mekân sisteminin şuana kadar ki alışkanlıklardan farklı dışarıda yapılan aktivitelerin yoğunlukta olduğu ve yapılan etkinliklerin çocukların keşfetmelerine izin veren bir eğitim programına dayandırıldığı, çocukların istekleri ve özgürlüğünü programın tam anlamıyla karşılması, çevre duyarlılığı ve farkındalığının açık hava eğitiminin en önemli avantajı olması, çocuğun doğayla doğrudan teması, yerinde ve görerek eğitim öğretimin pozitif etkisi, eğlence ve farklı ortam katkısı ifade etmişlerdir. Sınıf dışı etkinliklerin fazla olması, var olan eğitim programından çok farklı bir sistemin olması, orman okulunu fiziksel mekân açısından iyi ve farklı yönlerinin olumlu bir katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırmada velilerin orman okulunun işleyişi ve mevcut uygulamalarında önermeyi düşündükleri yeni bir fikrin olmadığından var olan durumdan memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Orman okulu mevcut uygulamalarının yenilikçi, çocuğa öğretmene cevap veren, esnek, fırsat eğitimi sunan, tecrübe ederek kalıcı öğrenme sağlayan, harika bir program, ilk çıkış nedeni ile kendi alanında oldukça iddialı bir program, her okulun bu uygulamaya yer vermesi gerekli, ormanı doğayı eğitime entegre etmek oldukça vizyoner bir yaklaşım şeklinde ifade etmişlerdir. Bu nedenle kurumda yapılan mevcut uygulama ve işleyişle ilgili önermeyi düşündükleri yeni fikirlerinin olmadığını uygulanan bu süreçten birçok velinin memnuniyetini dile getirdiği söylenebilir. Veliler orman okulunun doğal ortamda ve fiziksel mekân olarak dışarıda yaptığı etkinliklerin mevcut olan uygulamaların kendi alanındaki okullara fikir nderliği yaptığını ifade etmişlerdir. Orman okulunun uygulamalarını, keşfetme ve öğrenme becerilerini çok yönlü kazandırmaya çalışan uygulamalar yapması, velilerin uygulamalara eğitim olarak aktif katılması gerektiğini, her yaş ve seviyede ki eğitim müfredatına dâhil edilmesi, kademeli olarak bu eğitimin devam ettirilmesi, ormanda geçirilen saatlerin arttırılması, çocukları başarı baskısı altında bırakmayan bir uygulama, hayatlarında onlara yardımcı olacak yaşam becerileri kazanmalarına yönelik etkinliklerin arttırılması kendi alanında fikir ve uygulama nderliği için önerilen yeni fikirleri

olduğunu söylemişlerdir. Desteklenen bu bulgular sonucunda orman okulunun mevcut uygulamalarından velilerin memnun olduğunu bu sürecin daha da ilerletilmesi gereksinimi duyduklarını, kendine özgü yaptığı fikir ve uygulama sürecinin kabul edilip dışarıda geçirilen zamanın daha da arttırılması ve yaşam biçimi olarak devam etmesini ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırmada velilerin orman okulunda bir ebeveyn olarak karşılaştıkları sorunlarının olmadığından, herhangi bir sorun olduğunda kuruma güvendiklerini herhangi bir durumda müdahale edeceklerini ifade etmişlerdir. Velilerden herhangi bir sorunla karşılaşanların hep evde olan çocukların açık hava bağıışıklığının olmaması, velilerin orman okulu uygulamalarıyla ilgili eğitim verilerek sürece daha sık dâhil edilmeleri ve bu doğrultuda yaşanan sorunlara makul çözüm yolları bularak kurum yetkilileri ve çalışanlarıyla uzlaşmacı bir yol izlediklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda orman okulu ebeveynlerinin kuruma güvendiklerini ve ortak çözüm yolu bulmada her iki tarafında istekli olmasından dolayı sorunlarının olmadığı söylenebilir. Velilerin bazı konularda problemlerle karşılaştıklarını bunların; çocukların öz bakım becerilerini tam anlamıyla yerine getirememesi, dışarıdaki hava koşullarından dolayı hastalanmaları, bazı haftalarda velilerin bilgilendirilmeden dışarı etkinliğinin iptal edilmesi, sınıf mevcudunun fazlalığı, lojistik konular, ekonomik sorunlar, hijyen sorunları olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak orman okullarının kurulduğu bölgenin ormanlık alan içerisinde yer alması, taşınmalı eğitimin yok denecek kadar az yapılması, çocukların evden okula gelirken sadece servis kullanması ve böylelikle ormanda yaşanan tuvalet, hijyen, kıyafet değişimi imkanlarının olmasının okul tarafından sağlanması, orman okullarının sayısının arttırılması ve sınıf mevcudunun düşürülmesi daha makul fiyatlar sunan okullar olması, dışarıda giyilen özel kıyafetlerin ithal değil yerli üretim olması ve fiyatın aşağıya çekilmesiyle orman okulunda yaşanan sorunların ortadan kaldıracağına yardımcı olacağı söylenebilir.

Araştırmada velilerin orman okulu uygulamasındaki risklere ilişkin görüşleri alındığında orman okulunu riskli bulmadıklarına, yaşamın her alanında riskin var olduğuna, kuruma ve eğitimcilere güven sağlamasıyla, risk olmadığına çözüm yolu olmayacağına, oluşturulan gezi alanlarının daha uygun ve güvenli olması, hava koşulları ve açık alandaki güvenlik riskinden, yaş grubuna uygun eğitim materyal ve

malzemenin olması, riskin var olması ve bunun kontrolünün çocuk tarafından öğrenilmesi, risklerin aza indirilmesinde ilkyardım bilen ve eğitimli öğretmenler, farkındalığı yüksek bir kadroyla risklerin sürekli değerlendirilmesi, olumlu gelişmeleri gözlemlemesi kaygılarından kurtulmasını sağlaması, orman okulu uygulamasını riskli buldukları noktaları ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına dayalı olarak orman okulu uygulamasını velilerin çoğunun riskli bulmadığını dile getirirken riskli bulduklarını ifade eden ebeveynler ise risklerin neler olabileceğini ifade etmiş ve böyle risklerle eğitim süreci boyunca karşılaşmadıklarını bunun nedeninin ise eğitimli işini bilen sürece hâkim eğitimci ve yönetici kadrosundan kaynaklı olduğunu kurumların var olan riski minimize edebildiklerini gösterebilir.

Araştırmada velilerin orman okuluyla ilgili görüş ve gelişmeleri takip ettikleri bir yayının, kuruluşun, internet sayfasının durumuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde evet takip ediyorum, hayır takip etmiyorum şeklinde ifade etmişlerdir. Velilerin takip ettikleri yerlere bakıldığında eğitimpedia, sosyal medyadaki doğada öğreniyorum sayfası, okulun web sitesi ve sosyal medyası, sınıf öğretmenin böyle bir dalda kendini yetiştirmiş olması ve veli toplantısında bilgilendirme yaparak uygulamaya başlamasıyla şeklinde ifade ederken sadece bir ebeveynin yabancı kaynaklı iki sosyal medya hesabını takip ettiği verisine ulaşılmıştır. Desteklenen bulgulara göre süreklilik arz eden velilerin ortak bir sayfada gelişmeleri ve görüşlerini ifade edecekleri sistemin tam olarak var olmaması, yurtdışındaki ebeveynler gibi hissetmemelerine, zamanında yeterli şekilde bilgi alışverişi yapamamalarına, sürece aktif katılımlarının az olmasına sebep olduğu söylenebilir.

5.3. Öğretmen

Araştırmada öğretmenlerin kurumlarını farklı kılan unsurlara dair görüşlerinde; eğitim programları ve fiziksel mekânın olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim programlarını farklı kılan unsurların; çocuk merkezli proje tabanlı, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan, materyal ve donanım açısından oldukça zengin, MEB'in amaçları doğrultusunda, gelişime ve değişime açık, kurum olarak değişen dünyada çocukların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi, sınıf dışı eğitim, farklı ve ilgi çekici malzemeler, yapılandırılmamış malzemelerle keşif yaparak doğayı materyal olarak kullanarak çocukların öğrenme sürecinin desteklemesi olarak

belirtmişlerdir. Bu bağlamda orman okulunu farklı kılan unsurların eğitim-öğretim aşamasındaki programları, uygulama süreci, kullandığı yöntem, materyal ve etkinliklerin farklılıkları olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin gözünden orman okulunu farklı kılan bir diğer unsurun ise fiziksel mekân olduğunu söylemişlerdir. Fiziksel mekândaki farklılıkların; okulun bahçesinin ve fiziksel ortamındaki farklılıkların ve bunların materyal zenginliği sunması, çevre eğitimine oldukça önem verilmesi, açık alan uygulamalarına sıklıkla yer verilmesi, çocukların haftada bir gün iki saat ormanda olması, sınıfların çocuk açısından rahat ve güvenli olması, sınıf ortamının tüm gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olması farklı kılan unsurlardan olduğu yargısına ulaşılmıştır. Orman okullarındaki fiziksel mekandaki farklılıkların eğitim-öğretim sürecini ve program uygulamasını doğrudan etkilediğini bu bağlamda farklı kılan unsurlar olduğunu gösterebilir.

Öğretmenlerin orman okulu uygulamasıyla nasıl tanıştıklarını ve uygulamayı yapmaya karar verme süreçlerine bakıldığında proje, referans ve tavsiye olarak ifade etmişlerdir. Araştırmadaki öğretmenlerin; Erasmus Projesi hazırlarken, yeni geldiğim okulda projenin yazılmasıyla ve semineriyle, arkadaşlarının tavsiye ve ilgisiyle, farklı ülkelerdeki modelleri inceleyerek, proje yazmasıyla orman okulu uygulamasıyla tanıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin orman okulu uygulamasıyla tanışma süreci ve nelerin etken olduğuna bakıldığında bu eğitim sürecine dâhil olan öğretmenlerin farklı bir eğitim yaklaşımını benimseyen süreci bütünüyle takip edip uygulayıcısı olduğunu gösterebilir.

Araştırmadaki öğretmenlerin orman okulu uygulamalarında karşılaştıkları sorunların; ormanda oluşabilecek riskler ve ebeveyn adına oluşabilecek riskler olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları sorun ve zorluklara bakıldığında, velilerin riskli durumlar karşısında tedirgin ve aşırı korumacı yaklaşım, velilerin dışarıdaki etkinliklere gösterdiği tepkiler, modelin tam anlamıyla veliler üzerinde oturmaması, önyargılar, fiziki ortam, hava koşulları, açık havada eğitimin yapılması, güvenlik konuları öğretmenler açısından uygulamalarda karşılaşılan sorunların olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenlerin eğitimde iyi örnek olacak uygulamaları; tüm gelişim alanı, yapılandırılmamış oyun ve oyuncak, proje temelli okul olduklarından eğitimde iyi örnek uygulamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda

eğitimde etkin öğrenme yöntemini kullanmak ve çocukların beş duyu organlarını aktif kullanması, keşfederek yaşayarak öğrenmelerini sağlaması, doğayla daha fazla iç içe olmalarını sağlayarak, merak duygularını yaratıcılıklarını geliştirerek desteklenmesi, çocukların daha aktif ve hareket halinde fiziksel gelişimlerine önemli katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çocuğun özgüven kazanması için onu bir birey olarak dinlemenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Fakat sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğretmenin bu süreçte yeterli olmadığını, gelen çocuklara daha çok beceri kazandırılması gerektiğini, hem zekâ hem bedensel açıdan gelişiminin desteklenmesi gerektiğini, yurt dışındaki çocukların doğada ıslanarak eve gitmesinde herhangi bir sorun olmadığını, okuldan mutlu ayrıldıklarını, Türkiye'deki uygulamalarda öncelikle aileyi eğitmek gerektiğini, okul öncesi eğitime bakış açısının değiştirilip, bakıcı olarak ailelerin görmesi yerine bu eğitim sistemini kabul etmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler yaptıkları projelerde; okullarının birçok proje geliştirdiğini, eko okul ve sürdürülebilir bir okul olma yolunda okullarında orman programı uygulamasına bu doğrultuda yer vermişlerdir. İyi örnek olabilecek uygulamaların oluşmasında orman okulunun proje eğitiminden çıkıp sürekli devam eden bir eğitim akışı ve sistemi olarak yapılmasını, velilerin eğitilerek sürece dâhil edilmesini, çocukların tüm gelişimsel alanlarının bir bütün olarak eğitilmesi için öğretmene düşen çocuk sayısının azaltılması gerektiği bu anlamda orman okulunun iyi örnek olabilecek uygulamalarının varlığından söz edilebilir.

Orman okulunda yapılan uygulamalara yönelik öğretmenlerin tepki ve geri bildirimler hakkındaki görüşlerini; velilerin ve öğretmenlerin olumsuz karşılaması, takdir edilmesi ve gönüllü katılım olduğu söylenmektedir. Katılımcılar kurumun eğitim adına yaptığı yenilikleri iyi karşılamaları çoğu kez bu uygulamalara katılım sağlaması, oldukça talep gören bir okul olması sınıf dışı ve bahçe kullanımının artması çocukların kaydırak ve top havuzu yerine toprağa yönelmeye başlaması, velileri orman okulunda memnun olduklarını dile getirmeleri, yapılan seminer ve bilgi paylaşımlarının veliler tarafından ilgi ile takip edilmesi, veli ve okul iş birliği, uygulamalara yönelik paydaşlarının geri bildirimini olumlu yönde olduğunu gösterebilir. Velilerin ve öğretmenlerin olumsuz karşılaması, öğretmenlerin çoğu zaman bu programa ayak uydurmaya çaba gösteren, devlet kurumu olarak yoğun bir

tempoda çalışmaya zaman içinde alışmaları, okul sistemini anlamaları velilerin katılımını sağlamada sorunlar yaşanması ve istenilen düzeyin altında olması, öğretmenlerin bazılarını gönüllü katılımında isteklilik göstermemesi uygulamalara yönelik paydaşlar ve katılım konusunda yaşanan sorunlar olarak gösterilebilir.

Öğretmenleri orman okulunda çalışmaya yönelten nedenlere bakıldığında MEB tarafından atanmaları ve özgün eğitim planı ve programı uygulayan okullarda çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. MEB'e bağlı devlet okulunda çalışan öğretmenler, atandıkları okulda yapılan eğitim, bilinçli ve iletişime açık paydaşlar (yönetici,veli,öğretmen), talep ve ihtiyaçlarına kısa sürede ulaşabilmeleri, proje yazılan okulda görev yaparak kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirme olanağı bulmaları, idareciye saygı duyulan ve yardımcı olmaya çalışılan ortamın kendilerini kurumda çalışmaya yönelten nedenler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler devlet okullundaki kısıtlamalara maruz kalmamak ve kendi mesleğini yapabilmek, kişisel gelişim açısından bir katkıda bulunması, yeni fikirlere açık eğitim, saygı bakış açısı, yenilikçi anlayışa teşvik, yaratıcıyı sınırlandırmayan bir kurum olması, araştırmaya ve keşfetmeye yönelten açık alanda ve doğa da öğrenme sağlaması, misyonu ve vizyonunun diğer okullardan farklı olarak öğretmenlerin gelişiminin desteklemesi merkezi konumda olması ve ulaşım sorunu yaşamaması, yabancı dilde eğitim vermesi, çocuk odaklı, ödül ceza sistemi kullanmayan, dört duvar arasında olmayan,doğada vakit geçirme imkânı sunan, sorgulayan, programı olan öğretmenlerin kendini geliştirmesine yönelik bilgi alışverişi ve eğitimlerin olması özel okulda çalışan öğretmenleri bu kuruma yönelten nedenler arasında olduğunu gösterebilir.

Araştırmada orman okulu uygulamalarında yapılması planlanan yenilikler; sınıf dışı eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme, orman okulu eğitimcisi ve ormanda eğitim ifadesini kullanmışlardır. Orman okullunda yapılması planlanan yeniliklerde yenilikçi eğitim anlayışının belirlenmesi, ormandaki uygulamaların saatle değil tüm gün dışarıda ve doğada ormanın içinde olması, suni materyallerin değil doğanın sunduğu materyallerin olması, okulların bahçelerindeki doğal alanın artırılarak küçük bir hayvanat bahçesinin olması, okulunun her halini eğitim ortamı olarak kullanılması proje yapan ve yürüten okul aile eğitiminin ve katılımının aktif olduğu öğretmen gözetiminde çocuk merkezli eğitim, orman okullu eğitimci eğitimcisi olmak,

ormanda masal anlatımını programa dâhil etmek, ormanda sığınabilecek bir sığınak yapılması planlanan yenilikler arası olduğu gösterilebilir. Bu bağlamda orman okulu öğretmenlerinin süreci kabullendiğinin ve bunun bir parçasına sahip olması onun bu anlamda yenilikçi olduğunu gösterebilir.

Araştırmada orman okullu uygulamalarındaki riskler ve bunlara karşı alınan önlemler incelendiğinde açık alan ve ormandaki riskler şeklinde belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılar bahçede riskin yüksek olduğundan, canının yanmasını yaşayarak öğrenmesinden, öğretmenin süreci yöneten değil gözlemleyen taraf olmasından, oluşabilecek risklere karşı çocuklara bilgiler verip önlem almasından, çocuklara verilen sorumluluktan ve kuralları kendinin belirlemesine, her yaş grubunun ayrı zamanlarda ormanda bulunmasını sağlayarak daha verimli zaman geçirilmesine, önceden mekânda risk analizi yapılmasına riskleri kendilerinin görmesi için çocuklara ipuçları verilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Desteklenen bulgulara göre orman okullundaki riskler ve bunlara karşı alınan önlemler incelendiğinde öğretmenlerin çocuklar yöneticileri ve ailelerle beraber hareket ettiğine iyi bir gözlemci rolü üstlenip gerekli risk analizi yaptıktan sonra çocuklara bunu öğrettiklerine gösterebilirdi.

Araştırmalarının katılımcıları orman okullunda eğitim-öğretim ve öğrenci değerlendirmelerini; gözlem kayıtları ve videolar, öğrenci öğretmen okul aile iş birliği, sürekli ve planlı değerlendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yurt dışındaki orman okulları eğitim anlayışında doğrudan bir değerlendirme ile karşılaşmadıklarını öğretmenin çocuğa orman saatleri boyunca çocuğu beklediğine, ormanda öğretmenin çocukları sürekli gözlemlemesi ile sadece sene sonunda ormanda ailelerle birlikte veda yemeği verildiğini ve sezonu kapattıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar her seans sonrası çocuk gözlemi yapılması, değerlendirmelerinin sürekli ve planlı yapıldığında başarıya ulaştığını, okul ve aile iş birliği içerisinde değerlendirme sürecinde devam ettirilmesine, öğrenci-öğretmen ve program odaklı yapılmasına, gözlem formu, bireysel veli görüşmesi, anekdot kayıtları, resim ve video çekimleri, veli toplantılarındaki ortak paylaşımlar, sene de üç defa gelişim raporu, her ihtiyaç duyulduğunda veli ile görüşme şeklinde değerlendirme sürecini yapılandıklarını ifade etmişlerdir. Desteklenen bulgulara göre orman okullarının eğitim-öğretim ile ilgili öğrenci değerlendirme sürecinin

yeterli olup olmadığını, ailelerinin bu değerlendirme sürecinin neresinde yer aldığına bakıldığında gerekli kayıtların öğretmenler tarafından takip ve gözlemlenmesinin yapılmasıyla ve elde edilen bilgilerin belirli aralıklarla velilerle paylaşıldığında sürecin yeterli olduğu nitelendirilebilir.

Araştırmanın katılımcıları işleyişi ve mevcut uygulamalarının ülkemizde ne kadar yürütülebildiğini; ülkemizdeki orman okullarının ve yurt dışındaki orman okulu uygulamalarının ülkemizde yaygınlaştırılması şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar ülkemizdeki uygulamaların, eğitim yılı şeklinde yapılması gerektiğini, saatlik orman günleri ve kamp şeklinde ormanda olmanın yeterli olmadığına, MEB müfredatında yer alması gerektiğine, ailelere eğitim vererek bu sürecin kabul ettirilmesi gerektiğini, ülkemizde ne kadar yürütülebildiğini ve uygulamalardaki değişikliklere dair olduğunu gösterebilir. Desteklenen bulgulara göre orman okullarının ülkemizde uyarlanması ve yaygınlaşması konusunda biraz daha zamana ihtiyaç olduğuna, velilerin ve eğitim sistemimizin bu sürece hazır olmadığına ve eğitimle bu sürece katılmalarının hızlanabileceğine, tam anlamıyla bir orman okulu uygulaması yapılamadığına bunun kurumların alanlarının sınırlı olduğundan kaynaklı olduğuna yapılandırılmamış malzeme ve alan bulmadaki zorlukların yaşandığına okulların işleyişi ve mevcut uygulamalarının ülkemizde yürütülürken yaşanan sıkıntı ve eksiklerin olduğunu yapılacak değişikliklerin olmasıyla işlevinin mevcut uygulamalarının sahip olan bir okul olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın katılımcılarına orman okulunu sizin gözünüzde MEB'e bağlı diğer okullardan farklı kılan noktalara; eğitim-öğretim, özgün ve özgür çocuklar şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar orman okulunu farklı kılan noktaların; öğrenciyi özgür ve mutlu eden birçok noktasının olması, çocukların küçük yaşta doğa ile bağ kurmasının sağlayan fırsatlar sunması, esnek bir sistemde hava şartlarına göre spontane etkinliklerin gerçekleşmesi, farklı eğitim anlayışı, yaparak-yaşayarak öğrenmesiyle kalıcılığın artması, sınırlı bir alan içermeden yapılan eğitim olması, tüm gelişim alanlarını destekleyen, tekdüzelikten uzak, hava şartları nasıl olursa olsun ormanda vakit geçirilmesi, devlet okullarında teneffüs saatlerinin kısa olması okulları diğer okullardan farklı kılan noktaları olduğunu ifade etmişlerdir. Orman okullarının öğretmenler gözünden en büyük farkının sınırlar koymadan sınırlandırma olmadan çocuklara özgürce keşif, eğitim, öğretim, deneyimleme

alanlarının yaratılarak, alanının doğru ve güvenli kullanılmasıyla yaparak yaşıyarak öğrenme sağlaması, inisiyatif alma becerisi geliştirme, yeni deneyimleri karşılama sıklığının fazla olması özgüveni destekleyen çocukları yetiştirirken böylece hem doğaya hem de doğada yaşayan tüm canlılara saygı duymayı ve korumayı öğretmesi farklılıklarını oluşturduğu söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Orman Anaokulu Avrupa'da; özellikle Almanya, Danimarka ve İsviçre'de çok popüler olmakla birlikte diğer Avrupa ülkelerinde de bu okulların popülerliği gün geçtikçe daha da artmaktadır. Uluslararası literatürdeki birçok makale ve haberde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların ilaç tedavisine gerek kalmadan sadece okulunu değiştirerek orman okuluna devam etmesiyle tedavi oldukları konusuna değinilmiştir. Dolayısıyla orman okullarında açık havada oyun oynamanın çocuklar için sağlık ve mutluluk kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Türkiye ve uluslararası literatürdeki birçok araştırma da vurgulandığı üzere çocukların televizyon izlemek ya da bilgisayar oyunu oynamak için eve hapsedildiğinde hırçınlaşırken; aynı çocuk tüm gününü dışarıda veya doğada geçirdiğinde ise tam tersi; mutlu, heyecanlı ve durmadan bir şeyler anlatmak isteyen bir bireye dönüştüğünün altı çizilmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda çocukların doğa ile temas kurması ve doğanın içinde özgürce vakit geçirmesi neticesinde erken çocukluk dönemlerinde doğa dostu tutumları kazandıkları ve tüm hayatları boyunca bu tutumları korudukları sonuçlarına da ulaşmıştır.

Orman okulu, ormanda ya da ağaçlık alanda aktif katılımlı öğrenme yöntemlerinin uygulandığı, tüm öğrencilerin kendilerine güven ve öz saygı geliştirebilecekleri bir ortam sunan ilham verici bir metottur. Öğrenci merkezli bir yaklaşım anlayışını benimseyen bu okullar, doğal yaşamın devamlı değişim göstermesi, doğanın mucizesi ve değişen mevsimlerle ortaya çıkan zorluklarla iç içedir. Bu da orman okulunun tüm dönemlerini birbirinden farklı şekilde ve keşif dolu tamamlamasını sağlar. Yine de bütün programlar (müfredat), her öğrencinin kümülatif ve kalıcı kazanımlar deneyimlemesini amaç edinen ortak bazı temel ilkelere sahiptir. Dolayısıyla Orman okullarının eğitimi ile çocukların yaşayarak ve görerek öğrenmelerinin kalıcı öğrenimini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimcileri geleneksel anaokulu anlayışından orman anaokulu anlayışına yönlendiren düşünce ise anaokulundaki değerlendirme bazlı akademik eğitim anlayışıdır. Anaokulundaki akademik eğitim anlayışı çocukların fiziksel, bilişsel, mental, sosyal, duygusal, psikomotor gelişimlerini olumsuz yönde etkilerken; orman anaokullarının eğitim anlayışının ise çocuklar üzerinde paylaşımcılığın artması,

zekânın gelişmesi ve hareketlerinin çeşitliliğinin artmasını olumlu yönde etkilemektedir.

Türk eğitim sisteminde yaşanan eğitim kalitesiyle ilgili tartışmaların teorik ve tarihsel arka planı analiz edilerek, akademik eğitim anlayışı ve alternatif eğitim anlayışının karşılaştırılması yapılarak; alternatif eğitim anlayışı başlığı altında yer alan orman okullarının eğitim anlayışına yönelik uluslararası literatürdeki bakış açısını analiz etmeyi ve buradan hareketle Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlayan betimsel bir tez çalışması yapılması hedeflenmektedir.

Dünyadaki çocukların çevrelerinde bulunan mevcut uyaranlara baktığımızda, bu uyaranların çoğunluğunun teknoloji kaynaklı uyaranlar olduğunu bilmekteyiz.

Orman okulu yaklaşımına baktığımızda buradaki çocukların risk almayı bilen bir o kadar da kontrollü, yaratıcılığı ve hayal gücü yüksek, kendine güvenen çocuklar yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olduğunu görmekteyiz.

Orman okulu yaklaşımının ülkemizde başlatılması ve ilerlemesiyle beraber çocukların her yönden gelişimini olumlu yönde destekleyeceği ve onların içindeki potansiyeli ortaya çıkararak en üst düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de orman okulu yaklaşımıyla ilgili yürütülen araştırmalarda erişilebilen alan yazınının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ulaşılabilen çalışmaların doğrudan orman okulu yaklaşımıyla ilgili olmadığı ve yeterli bir yazın sayısının olmadığına ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim müfredatının okul öncesi eğitim programı çerçevesinde (MEB 2013) tartışılmasının ve değerlendirilmesinin daha anlamlı olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı bütünsel bir program olup çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimde alternatif bir yaklaşım olan orman okullarının uygulamalarının öğretmen, veli ve yönetici açısından görüşleri incelendiğinde, orman anaokulu uygulamalarının çocuklar için gerekli ve faydalı bir eğitim olduğu söylenebilir. Bu bağlamda aşağıdakiler önerilmektedir.

Orman okulu olarak hizmet verecek olan okulların fiziki mekânlarının ormanlık alanın içinde veya yürüme mesafesine yakın olacak şekilde planlanması teşvik edilmelidir. Böylelikle taşınmalı eğitimde oluşabilecek risklerin de en aza indirilmesi sağlanabilir.

Özel olan orman okullarının sayılarının artırılmasının okul ücretlerinin düşmesi konusuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda orman okullarındaki eğitimden yararlanan öğrenci sayısının artacağı öngörülmektedir.

Orman okulunun felsefesi olan kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafet vardır felsefesine göre çocuklar ve öğretmenler için gerekli niteliği barındıran kıyafet ve ekipmanların sınırlı markalarda olması, ithal firmalar tarafından üretilmesi, dolayısıyla mevcut fiyatların çok yüksek olması, bu sürecin yerel firmalar tarafından idame ettirilmesi konusunu gündeme getirmektedir. Yerel firmaların bu alandaki varlığının fiyatlara yansımaları ve aynı imkânlardan yararlanılmasını sağlayabilir.

Orman okulu eğitmen ve öğretmenlerinin alanında uzman kişi veya kişiler tarafından iyi bir eğitim almaları sektörün nitelikli eleman ihtiyacının karşılanmasını sağlayabilir.

Orman okulu eğitmeni olabilmek için gerekli eğitimlerin fiyat, zaman, ulaşılabilirlik açısından yetkinliği sağlanabilir. Bu eğitimler için MEB'in desteği sağlanarak daha çok kişiye ulaşılması ve yaygınlaştırılması sağlanırken MEB tarafından verilen onaylı belgelerle kalitenin artırılması sağlanabilir.

Orman okulu eğitmen kitabı, uygulama örnekleri kitabı Devlet okullarındaki orman okulu uygulamalarının projede sınırlı kalmaması, orman okulu modelinin müfredata dahil edilerek proje süresinin bitmesiyle sınırlandırılmamış olması sağlanabilir.

Orman okulu yaklaşımının MEB müfredatına dâhil edilerek sadece anaokuluyla sınırlı kalmayarak okullarda tüm kademelerde uygulanmasının faydalı olabileceği önerilmektedir.

Çocukların değerler eğitimi, güven, denge, yaratıcılık ve doğa dostu tutum kazanmaları orman okulu aracılığıyla sağlanabilir.

Çocuklarda kalıcı öğrenmenin arttırılması orman okullarında doğa ile doğrudan temas sağlanarak arttırılabilir.

Çocukların orman okullarında aldıkları eğitimin çocuklardaki tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanında işbirlikçi anlayışlarının gelişmesini ve çocuklar arasında sinerji ortamı oluşmasını sağlayabilir.

Türkiye'deki orman okulu yaklaşımı uygulamasıyla çocukların her yönden gelişiminin çocukların içerisindeki potansiyelin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir.

Türkiye'deki alan yazınında orman okulu araştırmasına yönelik sınırlı sayıda kaynak olması nedeniyle bu alana ilişkin araştırma çalışmalarının yapılarak kaynak sayısında artış yanında araştırmaların niteliği açısından iyileştirme yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Cree J, McCree M. A Brief History of Theroots of Forestschool in the UK, *Horizons*, Winter 2012, 60:32-34.
2. Williams-Siegfredsen J. *Understanding the Danish Forest School Approach, Early Years Education in Practice*, UK, Routledge 2017,6-30.
3. Forest Education Initiative, 2006. Forest School. Available at:http://www.foresteducation.org/forest_schools.php. 31 Temmuz 2017.
4. Korkmaz HE, Sancak Y, Sütlaş M. Alternatif eğitim nedir?,0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu, Diyarbakır, Kamer Vakfı Yayınları, 2007: 23.
5. Neves AC. A holistic approach to the ontario curriculum. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18107/6/Neves_Ana_C_2009_11_MA_thesis.pdf. 31 Temmuz 2018.
6. Martin RA. Alternatives in education: an exploration of learner-centered, progressive, and holistic education, *Paperpresented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, April, 2001, : 27.
7. Aron LY. An overview of alternative education. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/OverviewAltEd.pdf>. 31 Temmuz 2018.
8. Hern M. *Alternatif Eğitim: Hayatımızı Okulsuzlaştırmak*, Babaoğlu E Ç, (Çeviri editörü). İstanbul, Kalkedon Yayıncılık, 2008:99.
9. Dewey J. *Experience and education*, The Kappa Delta Pi Lecture Series, A Touch stone Book, 1997.
10. Meaning, Aims And Process Of Education. <https://sol.du.ac.in/solsite/Courses/UG/StudyMaterial/16/Part1/ED/English/SM-1.pdf>. 9.03.2018.

11. Santa Cruz D.E. Borne of capitalism: razing compulsory education by raising children with popular and village wisdom.
<https://search.proquest.com/docview/1812321927?pq-origsite=gscholar>.
09.03.2018.
12. Illich İ. *Deschooling Society*, Çeviri: Özay M. *Okulsuz Toplum* İstanbul, Şule Yayınları, 2016:13-97.
13. Baker C. *Insoumission à l'école Obligatoire*, Çeviri: Sönmezay A. *Zorunlu Eğitime Hayır*,4.Baskı. İstanbul, Ayrıntı Yayıncılık, 2013.
14. Koetzsch R.A *Handbook of Educational Alternatives*, Boston: Shambhala, 1997: 4.
15. Steiner R. Esoteric Science, Çeviri: Kanat A. *Gerçek ve Bilim*, İzmir, İlya Yayınevi, 2001:79-94.
16. Yazıcı S. Kant'ın eğitim felsefesi: fiziksel eğitim, karakter ve erdemler, *Eğitim Araştırmaları*, Yaz 2003, (12):158-164.
17. Kant I. *Über Pädagogik*,Çeviri: Aydoğan A. *Eğitim Üzerine*, İstanbul, Say Yayınları, 2016; Kanad HF. *Pedagoji Tarihi I*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1963.
18. Sönmez V. *Eğitim Felsefesi*, Ankara Anı Yayıncılık, 2002; Hesapçıoğlu M, Akbağ M. Eğitimde özgürlükçü paradigma, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,1996, 1:8.
19. Rousseau JJ. *The Social Contract*, Jonathan Bennett 2017
<http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/rousseau1762.pdf>. 6 Ocak 2018.
20. Grego D. Dokunulmazlıktan Bilinçli Redde. İçinde: *Alternatif Eğitim: Hayatın Okulsuzlaştırılması*, Babaoğlu EÇ (Çeviri editörü), İstanbul. Kalkedon Yayınları, 2008.
21. Holt J. *Çocuklar Neden Başarısız Olur*,Çeviri: Koca, G. Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999; Sheffer S. Çok Farklı Bir Şey Yapmak: Okula Gitmeden

- Büyüme, içinde: *Alternatif Eğitim: Hayatın Okulsuzlaştırılması*, Babaoğlu EÇ. (Çeviri Editörü), İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2008.
22. Sheffer S. Çok Farklı Bir Şey Yapmak: Okula Gitmeden Büyüme, içinde: *Alternatif Eğitim: Hayatın Okulsuzlaştırılması*, Babaoğlu EÇ. (Çeviri Editörü), İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2008:231-232.
 23. Medici Angela. *Yeni Eğitim*, Çeviri: Önal N, Ankara, Varlık Yayınevi, 1972.
 24. Binbaşıoğlu C. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını, Ankara, 1999.
 25. Şişman M. *Eğitim Bilimine Giriş*, 15. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2015 : 36.
 26. Şişman M. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2015; Platon. *Devlet*. Eyüboğlu S, Cimcoz MA. (Çeviri editörleri). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006.
 27. Aytaç K. *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*, Ankara, Mevsimsiz Yayınları, 2006: 17-18.
 28. ERGÜN M. *Eğitim Felsefesi*, , 5. Baskı Ankara, Ekim 2015: 55.
 29. Dillon J, Moris M, O'donnell L. Reid A, Rickinson M, Scott W., *Engaging and Learning with the Outdoors-The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*, NFER, 2005; Şişman M. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2015.
 30. Aytaç K. *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)* Ankara, Mevsimsiz Yayınları, 2006: 9-10.
 31. Raywid MA. Alternative schools as a model for public education. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1476892.pdf>. 06.02.2018.
 32. Books S. Invisible Children in the Society and Its Schools. 2. Baskı, Lawrence Erlbaum Associates, 2003:18-19.

33. Lange, CM. Sletten, J. Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis Alternative ed history, National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, VA. 2002.
34. Korkmaz HE, Sancak Y, Sütlaş M. Alternatif eğitim nedir?, 0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu, Diyarbakır, Kamer Vakfı Yayınları, 2007: 25.
35. Miller R. A Brief History of Alternative Education, 2007. <https://tr.scribd.com/document/63672664/A-Brief-History-of-Alternative-Education-by-Ron-Miller>. 09 Mayıs 2018.
36. The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation, Edwards C, Gandini L, Forman G. (Editor), ABC-CLIO, 13 Ara 2011.
37. Kalkan E. Reggio okulu denilince. <http://alternatifanne.com/reggio-okulu-denilince/>. 25 Ağustos 2018.
38. İnan HZ. An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a reggio emilia-inspired preschool classroom. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1180464578&disposition=inline. 06.02.2018.
39. Amus G. Dayanışma, iletişim, paylaşım ve çocuğa verilen değer: reggio emilia yaklaşımı”, 0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu, Diyarbakır, Kamer Vakfı Yayınları, 2007:62.
40. Edwards, CP. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, Faculty Publications, Department of Child, Youth and Family Studies, University of Nebraska at Lincoln, 2002.
41. The Role of Parents in a Reggio Emilia Education. <https://www.goodwin.edu/enews/reggio-emilia-parent-involvement/>. 4 Temmuz 2018.

42. Gandini L, Edwards C, Forman G., Values and principles of the Reggio Emilia approach, United States of America, 1998:5-10.
43. Head AF. The Reggio Emilia approach to early childhood
https://tykesntotsdaycare.weebly.com/uploads/5/3/9/7/53974635/the_reggio_emilia_approach_to_early_childhood.pdf. 2 Ağustos 2018.
44. Reggio Emilia Philosophy.
<http://www.wendyselc.com.au/Policies/Reggio%20Emilia%20Philosophy.pdf>.
5 Haziran 2018.
45. Loh Reggio Emilia Approach.
http://www.bcsc.k12.in.us/cms/lib/IN01000842/Centricity/Domain/1703/Reggio_Emilia_Approach.pdf. 26 Haziran 2018.
46. The Reggio Emilia Approach. https://www.klaschoolsprospect.com/wp-content/uploads/2016/01/The_reggio_Emilia_approach.pdf. 1 Temmuz 2018.
47. Coşkun H, Durakoğlu A. A Project-Based Approach in Child Education: Reggio Emilia. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/357545>. 26 Mayıs 2018.
48. Mathisen A., Overview–Ideas and Practices in Waldorf Education, Steiner skole forbundet-The Norwegian Waldorf Federation-Oslo, 2014.
http://arvema.com/tekster/Ideas_and_Practices_Introduction_Norwegian_Waldorf_curriculum_2014.pdf. 26 Mayıs 2018.
49. Temel ZF. *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, Ankara, Hedef Yayınları, 2015: 17-19.
50. Barnes H. Learning that grows with the learner: an introduction to Waldorf Education. http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_barnes.pdf.
01.06.2018.
51. Wright P. Holistic philosophy and classroom practice: an investigative study of the Steiner Waldorf approach to teaching geography.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33134322.pdf>. 03.06.2018.

52. Nutbrown C, Cloyah P, Selbie P. *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, London ,SAGE Publications Ltd., 2008: 37.
53. Steiner R. *The kingdom of childhood, Introductory Talks on Waldorf Education, Foundations of waldorf Education*, United States, Anthioposophic press, 1995: 24.
54. Barnes, H. An introduction to waldorf education. *Teachers College Record*, 1980, 81(3):323-336.
55. Oberman, I. Mystery of Waldorf: A turn of the century German experiment on American soil. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409988.pdf>. 20.06.2018.
56. Hutchingson R. ,Hutchingson J. Waldorf Education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*,1993, 16:400-419.
57. Harrington S. Waldorf education: an innovativetradition. *National Catholic Education*, 1993, 24:17-21.
58. Lopata P. Don't miss a beat; why rhythm is used in waldorf education. *Pathsof Learning*, 2000,4:44-53.
59. Waterson IA. *Integrating sixth grade geometry standards into a waldorf methods charter schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ABD, Kaliforniya Üniversitesi, 2006.
60. Nicholson WD. Layers of experience: forms of representation in a waldorf school classroom, *Journal of Curriculum Studies*, 2000,32:575-587.
61. Uhcmaçer BP. Uncommon schooling: a historical look at Rudolf Steiner, anthrosophy, and waldorf education. *Curriculum Inquiry*,1995,25:381-406.
62. Steiner R. *An introductionto waldorf education:* http://wn.rsarchive.org/Articles/IntWal_index.html. 5 Mart 2018.
63. Ogletree E. J. The comparative status of the creative think in ability of waldorf education students: A survey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>. 05.03.2018.

64. Schmitt-Stegman A. child development and curriculum in waldorf education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415990.pdf>. 06.03.2018.
65. Easton F. Educating the whole child “head, heart and hands”: learning from the waldorf experience. *Theory into Practice*, 1997, 36:87-94.
66. Henry M. School rituals as as educational contexts; symbolizing the world, others and self in waldorf and college prepschools, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1992, 5:295-309.
67. Yalçın S. Ekopedagojik Yaklaşımla Çevre Eğitimi ve Çocuk. İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*: Acar Aktan E. (Ed). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2017:110.
68. Kirylo JD, and Boyd D. Drick, *Spirituality and Paulo Freire*, Paula Freire, His Fait, Spirituality, and Theology, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, 2017:3-5.
69. Freire P. *Pedagogy of the Heart*. Çeviri: Organgazi Ö. *Yüreğin Pedagojisi*, Ankara Ütopya Yayınevi, 2014:7; YALÇIN S. Ekopedagojik Yaklaşımla Çevre Eğitimi ve Çocuk. İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*: Acar Aktan E. (Ed). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2017:110.
70. Bentley L. A brief biography of Paulo Freire. <https://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-paulo-freire/>. 11 Ocak 2018.
71. Freire P. Chapter 13. http://results.mu.ac.in/myweb_test/MA%20Education-Philosophy/Chapter-13.pdf. 11 Ocak 2018.
72. Yılmaz Z. Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016, Güz 22:299-313.
73. Aytemur Sağıroğlu N. Özgürleştirici bir eğitim arayışı: eleştirel pedagoji okulu, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2008, 6 (24):50-61.
74. Polat S. Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2015, 13(49):61-83.

75. Christine Ballengee Morris, Paulo Freire: Community-Based Arts Education, *Journal of Thought*, Spring-Summer 2008 : 60-61.
76. Freire P The “banking” concept of education.
http://puente2014.pbworks.com/w/file/attach/87465079/freire_banking_concept.pdf. 11 Ocak 2018.
77. Ulutaş İ, Turkun C Montessori Eğitim Yöntemi ve Uygulama Örnekleri. İçinde: *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, Temel ZF (Ed). Ankara, Hedef Yayıncılık, 2015:38.
78. Özbek AC. Eğitimde Tabula Rasa Anlayışını Yıkan ve Çocuğun Rönesansını Yaratan Bir Devrim: Montessori Metodu. İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaigi*. Acar Aktan E. (Ed). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık, 2017:320.
79. Shute N. Madam montessori, *Smithsonian*, 2002, 33(6):70-75.
80. Thayer-Bacon B. Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5703/educationculture.28.1.3.pdf>.
28.06.2018.
81. Edwards CP. Three approaches from europe.
<http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/2/>. 26 Mayıs 2018.
82. Edwards CP. Fine Designs <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/20/>.
26 Mayıs 2018.
83. Oğuz V, Akyol AK. Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006, 15(1):243-245.
84. Schweinhart LJ. Curriculum and Early Childhood Education.
<http://sk.sagepub.com/Reference/the-sage-encyclopedia-of-contemporary-early-childhood-education>. 26 Mayıs 2018.
85. Haskins C. The Montessori method: cultivating the potential of the child to build more peaceful world. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 2010,4(8):1-18.

86. Ferreira C. Montessori yaklaşımı nedir, *0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu*, Diyarbakır, Kamer Vakfı Yayınları, 2007,55-56.
87. Seldin T, Epstein P. Montessori Way: An Education for Life, 2003.
88. Tösten R, Elçiçek Z. Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 20:38-46.
89. Kaya, T. An evaluation of the historical development and recent state of homeschooling in the USA, *Turkish Journal of Sociology*, 2015, 3(30):99-118.
90. Milton G. Homeschooling in the United States, Brazil, 2017, 28(2):83.
91. Taylor-Hough D. Are all homeschooling methods created equal?, *Brief Homeschooling Overview*, 2010.
92. Van Galen, JA. (1 988) Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 1988, 21:52-68.
93. Horsburgh FBN. *Homeschooling Within The Public School System*. Master's Thesis, Canada: Simon Fraser University, 2005.
94. Nemer KM. Understudied education: Toward building a in homeschooling research agenda.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.9790&rep=rep1&type=pdf>. 07.07.2018.
95. Vender JC. Geography in homeschool america: Status and opportunities. 07.07.2018.
96. Bell D. The ultimate guide to homeschooling.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tu4uJYBJnL8C&oi=fnd&pg=PT6&dq=Bell,+D.+\(1997\).+The+ultimate+guide+to+homeschooling.+Nashville:+Tommy+Nelson&ots=JdqY9Ts4cg&sig=mr3_QP6jjTyHHj-wA4i5iyads_0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tu4uJYBJnL8C&oi=fnd&pg=PT6&dq=Bell,+D.+(1997).+The+ultimate+guide+to+homeschooling.+Nashville:+Tommy+Nelson&ots=JdqY9Ts4cg&sig=mr3_QP6jjTyHHj-wA4i5iyads_0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). 20.08.2018.

97. Nappen L.P. The privacy advantages of homeschooling. <https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=chapman-law-review>. 22.08.2018.
98. Brewer TJ, Lubienski C. Homeschooling in the United States: examining the rationales for Individualizing education, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200021&lng=en&tlng=en. 16 Eylül 2018.
99. Hoffman J. Pros and cons of homeschool. <https://www.globalstudentnetwork.com/pros-and-cons-of-homeschool/>. 01.09.2018.
100. Ray B. A review of research on homeschooling and what might educators learn? *Pro-Posições*, 2017, 28(2):85-103.
101. Fisher, AL. Fundamentals of homeschooling. Carson, WA: NettlepatchPress, 2003.
102. William H. Jeynes, Homeschooling: The Ultimate Personalized Environment, Handbook on Personalized Learning: http://www.centeril.org/2016Handbook/resources/Jeynes_chapter_web.pdf. 2 Ocak 2018.
103. Bergstrom L. What Effect Does Homeschooling Have on the Social Development and Test Scores of Students?, Masters ABD: Wisconsin-Superior. 2012:11-12.
104. Lips D, Feinberg E. Homeschooling: *A Growing Option in American Education*, Washington DC, The Heritage Foundation, 2008.
105. Sheffer S. Çok Farklı Bir Şey Yapmak: Okula Gitmeden Büyümek. İçinde: *Alternatif Eğitim: Hayatın Okulsuzlaştırılması*. Babaoğlu EÇ. (Çeviri Editörü), İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2008:231.
106. Neill AS. *Özgürlük Okulu*, Çeviri: Şarman N. İstanbul, 2000.

107. Darling J, Neill AS. Democratic authority: a lesson from summerhill?, *Oxford Review of Education*, 1992,18(1): 45-57.
108. Readhead Z. Summerhill Okulu. İçinde: *Alternatif Eğitim; Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, Babaoğlu EÇ (Çeviri editörü), İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2008:153-155.
109. Hecht Y, ve Ram E. Demokratik eğitimde diyalog–dünyada birey, *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 2010, 1 (1):27-45.
110. Korkmaz E. Çocukların Özgür Ülkesi: Demokratik Okullar. İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği*, Acar Aktan E.(Ed). Ankara, Nobel Yayıncılık, 2017, 93.
111. Şahin E. Summerhil Okulu <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-34-nisan-2012/693-summerhill-okulu>. 3 Mart 2018.
112. Neill AS. Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing, 1960.
113. Stronach I, Piper H. Can liberal education make a comeback? the case of ‘relational touch’ at summerhill school, Resubmitted, 2007.
114. Neill AS. *Bir Eğitim Mucizesi*, Nalbantoğlu GD. (Çeviri editörü). Adana: Baki Kitap ve Yayınevi, 1996.
115. Lay CT. The curricular and pedagogic creativity of summerhill school, and related reflection on the teaching in Singapore, *Journal of Education and Human Development*, 2014, 3(2):541-557.
116. Memduhoğlu HB, Mazlum MM, Alav Ö Türkiye’de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 2015, 40(179):69-87.
117. BAYKAL NS. Yetişkin Eğitiminde Radikal Bir Deneyim: Seçilmiş Örnekler Üzerinden Latin Amerika’da Halkın Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2010.

118. Spring J. *A Primer of Libertarian Education*. Çeviri: Ekmekçi A. *Özgür Eğitim*, 1991.
119. Readhead Z. Summerhill Okulu.İçinde:, *Alternatif Eğitim; Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, Babaoğlu EÇ (Çeviri editörü), İstanbul, Kalkedon Yayınları,2008:153-155.
120. Glover JT. *Adventure movement project: building a sustainable adventure movement*, 2014:6-17.
121. Ford P. Outdoor education: definition and philosophy, *Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*, 1986, 9:10.
122. Prouty D, Panicucci J, Collinson R. *Adventure education: theory and applications*, *Human Kinetics*, 2007:12.
123. Doering A, Reidel E, Scharber C, Miller C. (in press). Timberforpresident: Adventure learning and motivation, *Journal of Interactive Learning Research*, 2010, 21(4):221-251.
124. Kumar S, Ahmad S. Meaning, aims and process of education. http://www.academia.edu/7686933/LESSON_1_MEANING_AIMS_AND_PROCESS_OF_EDUCATION_-Satish_Kumar 26 Mart 2018.
125. Joplin L. On defining experimental education, *The Theory of Experimental Education*, 1981:15.
126. Fägerstam E. Space and place; perspectives on outdoor teaching and learning, Linköping University, 2012:5.
127. Priest S. These mantics of adventure education, *Adventure Education*, 1990.
128. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-178>. 28.09.2018
129. Stremba B, Bisson CA. Teaching adventure education theory best practices, *Human Kinetics*, 1964:113.

130. Frank SL. The association for experiential education international conference proceedings, Geneva,1995.
131. Kolb AY, Kolb DA. Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development, *Weatherhead School of Management Case Western Reserve University*, 2008.
132. Borland J. An historical geography of ontario school-board-operated outdoor education centres, University of Windsor Scholarship at Windsor, 2015.
133. Rillo JT. Historical background and development of camping and outdoor education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067171.pdf>. 27.09.2018.
134. Nias J, Southworth G, Campbell P. Whole school development in the primary school, the falmer press, 1992.
135. Rubens D. Outdoor education adventure and learning- a fusion, Degree University of Edinburgh, 1997:9-10.
136. California AEOE, The history of outdoor education, https://aeoe.org/_uls/resources/The_History_of_Outdoor_Education.pdf. 28.09.2018.
137. Backman SJ, Crompton JL. Outdoor education contribute to cognitive development, *The Journal of Environmental Education* 2014.
138. Snyder LR. Outdoor education: a descriptive study of programs and practices in the public schools of pennsylvania, University of Pittsburg, 1985:19-20.
139. Lavi-Alon N, Tal T, Morag O. Pedagogical content knowledge in outdoor education, The 1st International Conference of the Outdoor Learning Environment, Weizmann Institute of Science, Israel, 2013:21.
140. Palavan Ö, Çiçek V., Atabay M. Perspectives of elementary school teachers on outdoor education, *Universal Journal of Educational Research*, 2016 4(8):1885-1893.

141. Scott Polley & Dr Shane Pill, A Review of the Literature on Outdoor Education in Australian Schools,
<http://search.ror.unisa.edu.au/record/9916123199301831/media/digital/open/9916123199301831/12143386400001831/13143386390001831/pdf> . 5.08.2018.
142. High Quality Outdoor Education.
<https://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf>. 5.08.2018.
143. Yıldırım G., Özyılmaz Akmaca G. The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children, *South African Journal of Education*, 2017, 37(2).
144. Donaldson G, Goering O. Outdoor education a synthesis.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037286.pdf>. 5.08.2018.
145. Okur Berberoğlu E, Uygun S. Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 9(2):32-42.
146. Ertaş H, Şen İA, Parmaksızoğlu. The effects of out-of school scientific activities on 9th grade students relating the unit of energy to daily life, *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics* 2011, 5(2):178-198.
147. Gair N. Outdoor education: Theory and Practice, London, Cassell, 1997.
148. Okur Berberoğlu E, Özdilek HG, Yalçın Özdilek Ş, The short term effectiveness of an outdoor environmental education on environmental awareness and sensitivity of in-service teachers, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2014, 5(1):1-20.
149. Müller G. Stewart A, Factors affecting field-based natural history education: what the students say, 4th International Outdoor Education Research Conference, Australia, 2009.
150. Higgins P, Nicol R. Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes, *Kinda Education Centre*, 2002, 2:3-14.

151. Davies M. The Teacher's role in outdoor play: preschool teachers beliefs and practices, *Journal of Australian Research in Early Childhood education*, 1997,1:10-20.
152. Wilhelmsson B. Teachers' intentions for outdoor education: conceptualizing learning in different domains.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535314/FULLTEXT02.pdf>.
20.09.2018.
153. Chodakowski A. Tips for teachers: taking your students outside.
<http://ierg.ca/IEE/wp-content/uploads/2014/03/Taking-Kids-Outside-Tips-Anne.pdf>. 20 Mart 2018.
154. Larson L R, Castleberry S B, Green G T. Effects of an environmental education program on the environmental orientations of children from different gender, age, and ethnic groups.
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=91b359d3-8c44-451d-9aa0-0921e2fc5476%40sessionmgr4007>. 20.04.2018.
155. Sekar Santi NK, Purboningrum MM. The necessary role of outdoor education in education process.
https://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_santi.pdf.
20 Mart 2018.
156. Stoneham J. Grounds for sharing: a guide to developing special school sites.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439581.pdf> Building outdoor classrooms: a guide for successful fundraising. 03.09.2018.
157. Outdoor classroom user guide.
<http://www.schoolyards.org/pdf/OutdoorClassroomUsersGuide.pdf>.
01.09.2018.
158. Stan I, Humberstone B. An ethnography of the outdoor classroom how teachers manage risk in the outdoors, *Ethnography and Education*, 2011, 6(2):213-228.

159. Philip Alan Simpson, Residential Outdoor Education in Scotland, A Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements of the Degree of Doctor of Education, University of Stirling, 2007.
160. MacKay BJ. The Evaluation Of Outcomes Of Resident Outdoor Education, Department of Science, Master, New Zealand: University of Canterbury, 1981.
161. Muranen J. The Importance of Out-of-School Environmental Education Entities for Integrating Environmental Education into School Curriculum Perspectives from Finnish and Dutch Environmental Education Experts, Management, Master, Finland:University of Tampere, 2014.
162. Close M. The forest school initiative and its perceived impact on children's learning and development: an investigation into the views of children and parents. <http://orca.cf.ac.uk/41186/18/Approved%20Thesis%20-%20Mark%20Close%20-%2019%2001%2015.pdf>. 05.09.2018.
163. Tantekin F, Yalçın F. Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okulu Yaklaşımı İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*, Acar Aktan E.(editör). Ankara, Nobel Yayıncılık,2017:376-384.
164. Lovell R. An Evaluation of Physical Activity at Forest School, Philosophy Degree of Doctor, Scotland: University of Edinburgh, 2009.
165. Nixon C. Remembering Why Forest Schools Are Important: Nurturing Environmental Consciousness In The Early Years, Arts, Masters, Canada: McGill University, 2015.
166. MacEachren Z. The canadian forest school movement, Queen's University Learning 2013, 7(1).
167. Aron L Y. An overview of alternative education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>. 10.09.2018.
168. Institute for Outdoor Learning. What is Forest School?. <https://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>. 01.08.2018.

169. The School Run, What is Forest School?. <https://www.theschoolrun.com/what-is-forest-school://www.theschoolrun.com/what-is-forest-school>. 01.08.2018.
170. Forest Schools Education. What Are Forest Schools?.
<http://forestschoools.com/what-are-forest-schools/>.01.08.2018.
171. Archimedes Forest Schools. <http://archimedes-earth.com/course-list/forest-schools/>. 01.08.2018.
172. Institute for Outdoor Learning. History of Forest School.
<http://www.earthforceeducation.com/history-of-forest-school-internationally/>.
01.08.2018.
173. Forest School Wales. Forest School: Ethos & History.
<https://www.forestschooolwales.org.uk/ysgol-goedwigforest-school/forest-school-ethos-history/>.01.08.2018.
174. Forestry Commision England. Forest School.
[https://www.forestry.gov.uk/pdf/forestschoool.pdf/\\$FILE/forestschoool.pdf](https://www.forestry.gov.uk/pdf/forestschoool.pdf/$FILE/forestschoool.pdf).
16.12.2018.
175. Borgea AIH, Nordhagen R, Lie KK. Children in the environment: forest day-care centers modern day care with historical antecedents, *History of the Family* ,2003,8: 608.
176. Lovell R. An evaluation of Physical Activity at Forest School.
<https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/4146/Lovell2009.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. 17.12.2018.
177. Hargrave J. *Take it Outside: Administrators Perspectives on the Role of Nature in Outdoor Schools*, University of North Carolina, Chapel Hill, 2003: 4-13.
178. Griffiths, Larsen EA, Jones L. An evaluation of the ysgol llanfair forest school, *Reporit*,2010.
179. Koyuer M. Doğa Okulları: Ekoturizm Bağlamında Bir İnceleme ve Türkiye İçin Pilot Okul Önerisi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Katip Çelebi Üniversitesi, 2017

180. Knight S. *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, London Sage Publication, 2013.
181. *Contemporary Issues in Forest Schools*.
<https://writepass.com/journal/2012/12/contemporary-issues-forest-schools/>.01.09.2018.
182. Duffey P. *Contemporary issues in early years education* Sage Publication Ltd. London, 2010:107-118.
183. Cree J, McCree M. A brief history of the Roots of Forest School in the UK, *Horizons*,2012,33.
184. Leather M.(2016), A critique of Forest School: Something lost in translation, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 2016, 4.
185. Making the case for playing outdoors,
<https://www.bcrpa.bc.ca/hin/playingoutdoors.pdf>. 01.09.2018.
186. Broadhead P, Howard J, Wood E. *Play and Learning in the Early Years*, London,Sage Publications, 2010:9-26.
187. Knight S. What makes a Forest School?,
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/26434_02_Knight_Ch_02.pdf, s.15. 01.09.2018.
188. FS Community Forest Schools Principles Archimedes Earth.
<https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/03/forest-schools-principles2.pdf>. 01.09.2018.
189. McCree M, Cree J. Forest School: core principles in changing times. In: *Children Learning Outside the Classroom from birth to eleven*, Waite S (edt). London,Sage Publication, 2017: 226.
190. Close M. The Forest School initiative and its perceived impact on children's learning and development: An investigation into the views of children and parents. <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1365-2745.12337>. 04.10.2018.

191. Knight S. *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*, London Sage, Publications, 2009.
192. Carruthers Den Hoed R. *Forest and nature school in canada: a head, heart, hands approach to outdoor learning*.
<http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>.
 05.09.2018.
193. Michek S, Nováková Z, Menclová L. Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1971: 739-742.
194. Maplewood Forest School. *Benefits of Forest School*.
<http://www.maplewoodforestschool.ca/benefits-of-forest-school.php>.
 01.09.2018.
195. Kent Count Council, *This is Our Classroom, A teacher's guide to Forest School at Kent Country Parks*, <https://shareweb.kent.gov.uk/Documents/leisure-and-culture/countryside-and-coast/country-parks/A%20Teacher's%20Guide%20to%20Forest%20School.pdf>. 03.09.2018.
196. Lawson A. *Action research making a difference in education*.
<http://thesendhub.co.uk/wp-content/uploads/2016/09/action-research-making-a-difference-in-education.pdf>. 11.09.2018.
197. Perez C. *Forest schools in Canada: an exploration of elementary school teacher perspectives in Ontario*.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72268/1/Perez_Cara_L_201606_MT_MTRP.pdf. 14.09.2018.
198. O'Brien L. Murray R. *A marvellous opportunity for children to learn a participatory evaluation of forest school in England and Wales, forest research*, file:///C:/Users/user6/Downloads/ForestSchoolWalesReport.pdf. 15.09.2018.
199. Maynard T. *Forest schools in great britain: an initial exploration foesth school in gratbritanteain*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4):321-327.

200. Salmon L. Forest School: 9 ways children benefit from learning and playing outside. <http://home.bt.com/lifestyle/health/wellness/forest-school-9-ways-children-benefit-from-learning-and-playing-outside-11364276783242>. 01.09.2018.
201. Read on to discover 10 benefits of forest school. <https://www.muddypuddles.com/blog/10-benefits-forest-schools/>. 01.09.2018.
202. Parrish D. Effects of outdoor education, *Programs for Children in California, American Institutes for Research*, 2005: 37.
203. Massey S. The benefits of a forest school experience for children in their early years, forest school in worcestershire lea. <http://circleoflifetraining.com/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Worcs-Forest-School-Research-Academic-Journal.pdf>. 05.09.2018.
204. O'Brien Learning outdoors: the forest school approach, *Education 3-13*, 2009: 51-53.
205. Mac Eachren Z. The Canadian forest school movement, *Learning Landscapes*, 7(1): 224-230.
206. Benefit of forest school. <http://www.sthelenspreschool.co.uk/files/forestschoolcompintro.pdf>. 01.09.2018.
207. Whitebread D, Kvalja M, O'Connor A. Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers, World Innovation Summit for Education. https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/wise-research-7-cambridge-11_17.pdf. 01.09.2018.
208. Abu Bakar N, Daud N, Nordin N, Abdullah AH. Developing integrated pedagogical approaches in play pedagogy: Malaysian experiences, *Asian Social Science*, 2015, 11(4): 239.

209. Micheka S, Nováková Z, Menclovác L.
https://ac.els-cdn.com/S1877042815002165/1-s2.0-S1877042815002165-main.pdf?_tid=7e29ed13-319b-4cf2-aa1f-de9ed6fe04d0&acdnat=1551881439_1e7bd840ddebcd2c50f49ee52b50fbfd.
 02.09.2018.
210. Davis B, Waite S. Forest schools: opportunities and challenges in early years, Report, University of Plymouth, 2005: 19-21.
211. Blackwell S., Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience Confidence and Wellbeing,
<https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>, (Erişim Tarihi: 01.09.2018), : 7-23.
212. Austin C, Knowles Z, Sayers J. Investigating the effectiveness of Forest School sessions on children's physical activity levels, The Mersey Forest in partnership with the Physical Activity Exchange at Liverpool John Moores University, 2013: 12.
213. Roe J, Aspinall P, Thompson CW. Forest school: evidence for restorative health benefits in young people, Forestry Commission Scotland, 2009: 2.
214. Cahill H., Beadle S., Farrelly A., Forster R., Smith K., Building Resilience in Children and Young People, Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Malbourn : 16-21.
215. Archimedes Earth, Forest Schools – Quality Marks, <http://archimedes-earth.com/forest-schools-quality-marks/>. 01.09.2018.
216. The Academy of Forest Kindergarten Teachers, Forest Kindergarten Teacher Training, <https://www.forestkindergartenacademy.org/teacher-training.html#>.
 01.09.2018.
217. Bowdridge M. Outdoor adventure education in schools: curriculum or pedagogy? considerations for teacher preparation and program implementation.

file:///C:/Users/user6/Downloads/etd6064_MBowdridge%20(2).pdf.
02.09.2018.

218. Bruce T. *Early Childhood Education*, London, Hodder and Stoughton, 1997: 48.
219. Yih-pei H. The Evolution Of Teachers Mindsets Through Systemic Educational Reform: A Case Study Of Forest Elementary School In Taiwan, Indiana, 1998: 82-84.
220. Bowdridge M. Outdoor adventure education in schools: curriculum or pedagogy? considerations for teacher preparation and program implementation, Simon Fraser University, Ottawa, s. 157-158.
221. How To Become A Forest Schools Practitioner.
<http://forestschoools.com/become-forest-schools-practitioner/>. 01.09.2018
222. Forest School Training (FSTC), Choosing Which Level of Training,
<https://www.forestschoolltraining.co.uk/training/levels-of-training/>. 01.09.2018.
223. Brown K. *Curriculum for Excellence Through Outdoor Learning*, Learning and Teaching, Scotland, 2010 : 23.
224. Bir Anaokulu Dersi Olarak Ormanı Keşfetmek.
<http://www.egitimpedia.com/bir-anaokulu-dersi-olarak-ormani-kesfetmek/>.
23.01.2017.
225. Linde S. The start of “in rain or shine”.
http://www.friluftsframjandet.se/c/document_library/get_file?groupId=3187811&folderId=3338348&name=DLFE-33903.pdf. 22.08.2018.
226. Cedarsong Nature School. History And Background Of Cedarsong Nature School, <https://cedarsongnatureschool.org/sample-page/organization-2/>.
23.01.2017.
227. Cedarsong Nature School. Cedarsong® Forest Kindergarten.
<https://cedarsongnatureschool.org/forestkindergarten/forest-kindergarten/>.
23.01.2017.

228. Denison Pequotsepos Nature Center. Welcome to Nature Preschool. <https://dpnc.org/nature-preschool/>. 23.01.2017.
229. Little Tree Huggers. Parent Student Handbook. https://docs.wixstatic.com/ugd/d24cc0_5e2c5946b97a4387b9a9f98ebfce6d74.pdf. 23.01.2017.
230. Natura Preschool at Irvine. <https://www.explorenature.org/school-programs/nature-preschool/about-the-nature-preschool/>. 23.01.2017.
231. Patterson M. Forest school the benefits of learning in nature. <https://www.worldmindnatureschool.com/about-forest-school.html>. 23.01.2017.
232. Mother Earth School. <http://www.motherearthschool.org/>. 01.09.2017.
233. See Adorable Photos of 7 Forest Schools From Around The Country. <http://www.upworthy.com/see-adorable-photos-of-7-forest-schools-from-around-the-country>. 23.01.2017.
234. Bilgi Kozası. Hikâyemiz. <http://bilgikozasi.com.tr/hikayemiz/>. 24.09.2018.
235. Bilgi Kozası. Eğitim Sistemimiz. <http://bilgikozasi.com.tr/programimiz/>. 24.09.2018.
236. Bilgi Kozası. Günlük Eğitim Programı. <http://bilgikozasi.com.tr/anneli-oyun-grubu/>. 24.09.2018.
237. Bilgi Kozası. Hikâyemiz. <http://bilgikozasi.com.tr/programimiz/>. 24.09.2018.
238. Şile Yönder Koleji. Hakkımızda. <http://sile.yonderkoleji.com/kurumsal/hakkimizda>. 24.09.2018.
239. Şile Yönder Koleji. Fiziki Yapı. <http://sile.yonderkoleji.com/okulumuz/fiziki-yapi>. 24.09.2018.
240. Şile Yönder Koleji. Sağlık. <http://sile.yonderkoleji.com/okulumuz/destek-hizmetler>. 24.09.2018.

241. Şile Yönder Koleji. Vizyonumuz ve Misyonumuz.
<http://sile.yonderkoleji.com/kurumsal/vizyonumuz-ve-misyonumuz>.
24.09.2018.
242. Şile Yönder Koleji, Eğitim Modeli, <http://sile.yonderkoleji.com/egitim-modeli/egitim-anlayisimiz/temel-yaklasimimiz>. 24.09.2018.
243. Demir D, Kardeş KM, Eroğlu SB, Ünal ES. Yeşil İz: 3-8 Yaş için 48 Orman Okulu Etkinliği, Kırmızı Elma Yayınları, Ankara, 2018.
244. Renkli Orman Anaokulu, Duvarların Ötesinde (Erasmus+ KA1 okul öncesinde doğada eğitim projesi)Haber Bülteni, <http://renkliormananaokulu.com/>, 10.05.2017.
245. Renkli Orman Anaokulu, Dil Yeteneği, <http://renkliormananaokulu.com/dil-yetenegi/>. 21.05.2017.
246. Fjortoft I. The Natural Environment as a Play ground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. Early Childhood Education Journal 2001, 29(2): 111-117.
247. Fägerstam E. Space and Place, Perspectives on outdoor teaching and learning, Linköping Studies in Behavioural Science No. 167 Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping 2012.
248. Hargrave J. Take it outside: Administrators perspectives on the role of nature in outdoor schools, A thesis submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master's in Education (Early Childhood, Special Education, and Literacy) in the Department of Education, Chapel Hill, 2013.
249. Jeffrey T. Glover, Building a Sustainable Adventure Movement, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts from Prescott College in Adventure Education, May 2014.
250. Eroğlu S.B. İstanbul'da Bir Devlet Anaokulu'ndaki Orman Okulu Programının İncelenmesi, Hazırlanmakta Olan Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üni, SBE,

2018.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
03.12.2018.

251. Dilek Ö, Atasoy V. Okul öncesi öğrenme yaklaşımlarından orman okullarının okul öncesi dönemi çocukları üzerindeki etkisi, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özet Kitabı, Ankara, Gazi Üniversitesi, 2017: 113-114.
252. Temel ZF, Yılmaz Ünal S. Erken çocukluk eğitiminde alternatif bir yaklaşım: orman okulları, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara, Gazi Üniversitesi, 2017: 114-115.
253. Yıldırım A, Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6.Baskı.Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2008.
254. Coşkun R, Bayraktaroğlu S, Yıldırım E, Altunışık R. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, Sakarya, Sakarya Yayıncılık, 2012.
255. Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2008.

8. EKLER

EK-1. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (AYBÜ) Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu (SBEK) Proje Onay Belgesi

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ) SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK) PROJE ONAY BELGESİ		
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü öğrencilerinden Merve KOYUNCU'nun, Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi adlı araştırması değerlendirilmiştir.		
Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.	<input type="checkbox"/>	
Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.	<input type="checkbox"/>	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)		
Araştırma kodu (Yıl - Araştırma sıra no)	681	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	20.10.2019	
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	25.10.2019/31	
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi	
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.	
KURUL BAŞKANLI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELERİ:		
Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR	Başkan	<input type="text" value="FİMZA"/>
Doç. Dr. Musa AYGÜL	Başkan Yardımcısı	<input type="text" value="Musa Aygül"/>
Prof. Dr. Şükrü ÖZEN	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>
Prof. Dr. Ergün ERASLAN	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>
Prof. Dr. Neemiye ÜN YILDIRIM	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>
Prof. Dr. Tekin AKDEMİR	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>
Doç. Dr. Rıza GÖKLER	Üye	<input type="text" value="Katılmadı"/>

EK-2. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : S1576613/605.01/22219895
Konu:Araştırma Uygulama İzni

22.12.2017

Sayın Merve KOYUNCU
(Toros Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, Bahçelievler Kampüsü 1857 Sokak Nu:12
Yenişehir /MERSİN)

İlgi: a) 22 Aralık 2017 tarihli ve 22153744 numaraya kayıtlı dilekçe
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291
(2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve KOYUNCU'nun " Okul Öncesi Eğitimde alternatif Yaklaşım Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama araçlarının İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan Özel Renkli Orman Anaokulu, İstanbul ilinde Kemerburgaz ve Etilerde bulunan Özel Bilgi Kozası Anaokulu, İstanbul ili Şile ilçesinde Özel Yönder Anaokulu ile Bahçeşehir ilçesinde Bahçeşehir Anaokulu ve Mersin ilinde bulunan Dumlupınar Anaokulunda görev yapan öğretmen, yönetici ve bu okullara devam eden çocukların velilerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması uygun bulunmuştur.

Gereği bilgilerinize sunar.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Aracı (11 Sayfa)

Genişletilmiş Milli Eğitim Bakanlığı 06500 Yürütme Yönergesi-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Faks: (0 312) 213 42 36
E-Posta: yegit@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitk.meb.gov.tr

Bilgi için: Seydi KARABULUT Dk: ABBE DEMİRBAŞ
Öğretmen Kıvraklı
Telefon No: (0 312) 296 95 82

EK-3. Öğretmenlere Sorulacak Sorular

1. Kurumunuzu farklı kılan unsurlar (yöntem, materyal, etkinlikler, ortam) nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
2. Orman okulu uygulaması ile ne zaman ve nasıl tanıştınız? Bu uygulamayı yapmaya karar vermenize etken nedir? Türkiye’de bu yöntemi uygulayan başka okullar var mı? Açıklayabilir misiniz?
3. Uygulamalarınızda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Eğitimde iyi örnek olabileceğini düşündüğünüz uygulamalarınız nelerdir?
5. Paydaşlarınız (veliler, mesai arkadaşlarınız) kurumda gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamaları nasıl karşılamaktadır, kurumdaki uygulamaları gönüllü katılmakta mıdır, katılım konusunda yaşadığınız sorunlar var mıdır? Açıklar mısınız?
6. Sizi bu kurumda çalışmaya yönelten şeyler nelerdir? (Sizin için bu kurumu diğerlerinden ayıran neden nedir, devlet okulunda çalışmayı tercih eder misiniz?)
7. Okul uygulamalarınızda yapmayı planladığınız yenilikler nelerdir?
8. Uygulamalarınızda karşılaştığınız riskler ve bunlara karşı aldığınız önlemler nelerdir?
9. Orman Okulları’nda eğitim-öğretim ile ilgili öğrenci değerlendirmeleri (gözlemler, gelişim raporları, kayıtlar vs...) nasıl yapılıyor açıklar mısınız? Sizce bu değerlendirme süreci yeterli midir? Aileler bu değerlendirme sürecinin neresinde yer almaktadır?
10. Orman okullarının işleyişi ve mevcut uygulamalarının ülkemizde ne kadar yürütülebildiğini açıklar mısınız, uygulamalarda değişiklikler ya da uyarlamalar yapmak zorunda kalıyor musunuz, ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
11. Orman okullarını sizin gözünüzde MEB’e bağlı diğer okullardan farklı kılan noktalar nelerdir?

Velilere Sorulacak Sorular

1. Çocuğunuzu Orman Okuluna gönderme tercihinizin temel nedeni nedir?

- Orman Okuluyla bir ebeveyn olarak tanışmanız nasıl oldu ve bir parçası olmaya nasıl karar verdiniz?

2. Orman Okulunda iyi olduğunu düşündüğünüz ve benzeri kurumlardan farklı olduğuna (fiziksel mekân, eğitim programı) inandığınız şeyler var mı? Varsa söyleyebilir misiniz?

3. Orman Okulu işleyişi ve mevcut uygulamaları ile ilgili olarak önermeyi düşündüğünüz yeni fikirler var mı?

- Orman Okulunun sizce kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığı şeyler var mı, varsa açıklar mısınız?

4. Orman Anaokulunda bir ebeveyn olarak karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa nelerdir, açıklayınız?

- Orman Okullarında eğitim-öğretim ve diğer uygulamalar ile ilgili sorunlarla karşılaştığınızda genelde nasıl bir yol izlersiniz?

5. Orman okulu uygulamasını riskli buluyor musunuz?

6. Orman okulları hakkında görüş ve gelişmeleri takip ettiğiniz bir yayın/ kuruluş var mı? (internet sayfaları vs..)

Yöneticiye Sorulacak Sorular

1. Kurumunuzun felsefesini ve uygulamalarını açıklar mısınız?

2. Türkiyedeki ve Dünyadaki orman okulu uygulamasını yapan kurum yetkilileriyle kullanmış olduğunuz ortak bir ağınız var mı?

3. Okulunuzdaki çalışmalarda hedeflediğiniz ancak yapamadığınız uygulamalar nelerdir?

4. Orman Okulunda bir yönetici olarak karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa nelerdir? Açıklayınız.

-Orman okulunda eğitim-öğretim ve diğer uygulamalar ile ilgili sorunlarla karşılaştığınızda genelde bu sorunla baş etmede nasıl bir yol izlersiniz?

5. Orman Okulunun sizce kendi alanında fikir ve uygulama önderliği yaptığı şeyler var mı, varsa açıkla mısınız?

6. Orman okullarının farklı uygulamalar adına risk aldığını düşündüğünüz durumlar oluyor mu? Kurumunuzun gerçekleştirmeyi istediğiniz bir takım yenilikler adına risk aldığını düşündünüz mü, bunları açıkla mısınız?

7. Kurumunuzun adına yeni şeyler düşündüğünüz durumlar oldu mu, varsa açıkla mısınız?

8. Kurumunuzda iyi olduğunu düşündüğünüz diğer eğitim kurumlarından farklı olduğuna inandığınız şeyler var mı, varsa söyleyebilir misiniz?

- Kurumunuzda eğitim-öğretim yaparken size özgü kullandığınız yöntem ve materyal var mı, varsa bunlar nelerdir, açıkla mısınız?

9. Kurumunuzda eğitim-öğretim ve diğer uygulamalarla ilgili sorunlarla karşılaştığınızda genelde nasıl bir yol izlersiniz?

10. Paydaşlarınız (veliler, mesai, arkadaşlarınız) kurumda gerçekleştirilen yaklaşım ve uygulamaları nasıl karşılamaktadır, açıkla mısınız?

-Paydaşlarınız kurumdaki uygulamalara gönüllü katılmakta mıdır, katılım konusunda yaşadığınız sorunlar var mıdır, açıkla mısınız?

11. Öğrencilerin ve velilerin genel özellikleri nelerdir? Okulunuzda öğrenci seçimi nasıl olmaktadır, açıkla mısınız?

12. Okulunuzdaki öğretmenlerin genel özellikleri nelerdir? Öğretmenlerin seçimi nasıl olmaktadır, açıkla mısınız?

EK-4. Materyal Yöntem Kısımındaki Tablolar

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri.

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	30	100.0
Yaş	20-25 Yaş	2	6.7
	26-30 Yaş	10	33.3
	31-35 Yaş	11	36.7
	36-40 Yaş	2	6.7
	41 yaş ve üzeri	5	16.7
Medeni Durum	Evli	18	60.0
	Bekâr	12	40.0
Çocuk Sayısı	Bir	6	20.0
	İki	6	20.0
	Çocuğu olmayan	18	60.0
Öğrenim Durumu	Lise	5	16.7
	Ön Lisans	11	36.7
	Lisans	10	33.3
	Yüksek Lisans	4	13.3
Mezun Olduğu Bölüm	Üniversite Mezunu Olmayan	5	16.7
	Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	8	26.7
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü	-	-
	Meslek Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	-	-
	Meslek Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	1	3.2
	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	2	6.7
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Ön Lisans	-	-
	Diğer Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	11	36.7
		3	10.0
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	9	30.0
	6-10 Yıl	10	33.3
	11-15 Yıl	5	16.7
	16 Yıldan Fazla	6	20.0
Çalışılan Okul Türü	Devlet Anaokulu	12	40.0
	Özel Anaokulu	18	60.0
Sınıf Mevcudu	11-15	14	46.7
	16-20	6	20.0
	21-25	7	23.3
	26-30	2	6.7
	30 ve üzeri	1	3.3
Eğitilere Katılma Durumu	Evet	26	86.7
	Hayır	1	3.3
	Cevap Vermeyen	3	10.0
Eğitilere Katılma Sıklığı	Nadiren	6	20.0
	Genellikle	15	50.0
	Sık Sık	3	10.0
	Hiç Katılmayan	6	20.0
Katılım Sağlanan Eğitim Türü	Alan İçi Eğitim	13	43.3
	Alan İçi ve Alan Dışı Eğitimler	11	36.7
	Eğitim Almayan	6	20.0
		6	20.0
	Toplam	30	100

Tablo 2. Araştırmaya katılan velilerin kişisel bilgileri.

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	68	81.9
	Erkek	15	18.1
Yaş	20-25 Yaş	1	1.2
	26-30 Yaş	3	3.6
	31-35 Yaş	33	39.8
	36-40 Yaş	30	36.1
	41 yaş ve üzeri	16	19.3
Medeni Durum	Evli	78	94.0
	Bekâr	5	6.0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	7	8.4
	Lisans	38	45.8
	Yüksek Lisans	20	24.1
	Doktora	5	6.0
	Cevap Vermeyen	13	15.7
Mezun Olunan Okul Türü	Devlet Üniversitesi	30	36.1
	Vakıf Üniversitesi	5	6.0
	Cevap Vermeyen	48	57.9
Mezun Olunan Bölüm	Mühendislik	6	7.2
	İktisadi ve İdari Bilimler	25	30.1
	Fen-Edebiyat	17	20.5
	Tıp	4	4.8
	Hukuk	1	1.2
	İletişim	8	9.6
	Güzel Sanatlar	5	6.0
	Veterinerlik	1	1.2
	Diğer	16	19.3
Meslek	Memur-İşçi	14	16.9
	Özel Sektör	44	53.0
	Serbest Meslek	8	9.6
	Ev Hanımı	10	12.0
	Diğer	7	8.5
Hizmet Süresi	1 Yıldan Az	11	13.3
	1-5 Yıl	7	8.4
	6-10 Yıl	16	19.3
	11-15 Yıl	29	34.9
	16 Yıldan Fazla	20	24.1
Eş Meslek	Memur-İşçi	6	7.2
	Özel Sektör	29	34.9
	Serbest Meslek	12	14.5
	Diğer	36	43.4
Eş Hizmet Süresi	1 Yıldan Az	2	2.4
	1-5 Yıl	4	4.8
	6-10 Yıl	14	16.9
	11-15 Yıl	23	27.7
	16 Yıldan Fazla	33	39.8
	Cevap Vermeyen	7	8.4
Gelir Durumu	1500-2500 TL	1	1.3
	2500-3500 TL	9	10.8
	3500-6000 TL	16	19.3
	6000-10000 TL	25	30.1
	10000 TL ve daha fazla	24	29.9
	Cevap Vermeyen	8	9.6
Çocuk Sayısı	1	48	57.8
	2	31	37.4
	3	4	4.8
Çocuğunun Okul Türü	Devlet Anaokulu	37	44.6
	Özel Anaokulu	46	55.4
Çocuğun Okul Adı	İzmir Renkli Orman	11	13.3
	İstanbul Bilgi Kozası	35	42.2
	Mersin Dumlupınar Anaokulu	1	1.2
	İstanbul Bahçeşehir Anaokulu	36	43.3
Çocuğun Okul Yılı	1 Yıldan Az	4	4.8
	1	50	60.3
	2	23	27.7
	3	3	3.6
	4	3	3.6
	Toplam	83	100

Tablo 3. Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel bilgileri.

Değişkenler	Kategoriler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	6	85.7	
	Erkek	1	14.3	
Yaş	20-25 Yaş	-	-	
	26-30 Yaş	1	14.3	
	31-35 Yaş	1	14.3	
	36-40 Yaş	1	14.3	
	41 yaş ve üzeri	4	57.1	
Medeni Durum	Evli	6	85.7	
	Bekâr	1	14.3	
Çocuk Sayısı	Bir	4	66.7	
	İki	2	33.3	
	Çocuğu olmayan	1	14.3	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	-	-	
	Lisans	3	42.9	
	Yüksek Lisans	2	28.6	
	Doktora	2	28.6	
Mezun Olduğu Bölüm	Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	2	28.6	
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü	1	14.3	
	Meslek Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği	-	-	
	Meslek Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	-	-	
	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	-	-	
	Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Ön Lisans	-	-	
	Diğer Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	-	-	
	Diğer Fakülte	-	-	
	-	-	-	-
	-	-	-	-
-	-	4	57.1	
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	-	-	
	6-10 Yıl	1	14.2	
	11-15 Yıl	3	42.9	
	16 Yıldan Fazla	3	42.9	
Çalışılan Okul Türü	MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-	-	
	Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-	-	
	MEB Bağımsız Anaokulu	-	-	
	Özel Anaokulu	4	57.1	
-	-	3	42.9	
Sınıf Mevcudu	11'den az	2	28.6	
	11-15	3	42.8	
	16-20	-	-	
	21-25	2	28.6	
	26-30	-	-	
Eğitime Katılma Durumu	Evet	7	100	
	Hayır	-	-	
Eğitime Katılma Sıklığı	Nadiren	-	-	
	Genellikle	4	57.1	
	Sık Sık	3	42.9	
Katılım Sağlanan Eğitim Türü	Alan İçi Eğitim	3	42.9	
	Alan İçi ve Alan Dışı Eğitimler	4	57.1	
	Alan İçi Eğitim	3	42.9	
	Alan İçi ve Alan Dışı Eğitimler	4	57.1	
Toplam		7	100	

Tablo 4. Öğretmen için kapsam geçerliliği.

Madde	Derecelendirme			Kapsam Geçerlilik Oranı
	Gerekli	Yararlı Ancak Yetersiz	Gereksiz	
1	3	1	1	0.2
2	4		1	0.6
3	3		2	0.2
4	4		1	0.4
5	3	1	1	0.2
6	4		1	0.6
7	4		1	0.6
8	4		1	0.6
9	5			1
10	5			1
11	3			0.2
12	5			1
13	5			1
14	5			1
15	4		1	0.6
16	3	1	1	0.2
17	5			1
18	5			1
19	4			1

Tablo 5. Yöneticiler için kapsam geçerliliği.

Madde	Derecelendirme			Kapsam Geçerlilik Oranı
	Gerekli	Yaralı Ancak Yetersiz	Gereksiz	
1	5			1
2	3	1	1	0.2
3	4		1	0.6
4	4		1	0.6
5	4		1	0.6
6	5			1
7	3		2	0.6
8	5			1
9	4		1	0.6
10	3	1	1	0.2
11	4		1	0.6
12	4		1	0.6
13	5			1
14	4		1	0.6
15	5			1
16	5			1
17	5			1
18	3			0.2
19	4			0.6
20	3			0.2
21	5			1

Tablo 6. Veliler için kapsam geçerliliği.

Madde	Derecelendirme			Kapsam Geçerlilik Oranı
	Gerekli	Yaralı Ancak Yetersiz	Gereksiz	
1	5			1
2	5			1
3	4	1		0.6
4	5			1
5	4		1	0.6
6	5			1
7	5			1
8	4		1	0.6
9	4	1		0.6
10	5			1

Tablo 7. Orman okulu öğretmen, yönetici ve veli görüşme soruları güvenilirlik istatistiği.

N=56	Cronbach's Alpha
Orman Okulunda Görev Yapan Öğretmen Görüşme Soruları	0.61
Orman Okulunda Görev Yapan Yönetici Görüşme Soruları	0.81
Orman Okulunda Eğitim Gören Çocukların Veli Görüşme Soruları	0.65

Tablo 8. Orman okulları velilerinin sosyo-demografik özellikleri farklılaşma analizi tablosu.

Değişkenler	Kategoriler	t	P
Çocuğun Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	17.007	<0.001*
	Özel Anaokulu		
Çocuğun Okul Adı	İzmir Renkli Orman	6.388	0.001*
	İstanbul Bilgi Kozası		
	Mersin Dumlupınar Anaokulu		
	İstanbul Bahçeşehir Anaokulu		

Tablo 9. Orman okulları öğretmenlerinin sosyo-demografik özellikleri farklılaşma analizi tablosu.

Değişkenler	Kategoriler	t	P
Çalışılan Okul Türü	MEB İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	4.739	0.04*
	Özel İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı		
	MEB Bağımsız Anaokulu		
	Özel Anaokulu		

EK-5. Veli Kişisel Bilgi Formu

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2-Yaşınız

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41
ve üzeri 2-

3- Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

4- Çocuk sayınız:

5- Hangi mesleği yapmaktasınız ve hizmet süreniz:

.....

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16
yıl ve üstü

6- Öğrenim durumunuz:

() Ön Lisans

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer.....

7- Mezun olduğunuz okul türü ve Bölümünüz

.....

8-Çocuğunuzun orman okulu kaçınıcı okulu?

.....
.....
.....

9-Ailenizin aylık gelir durumu aşağıdakilerden hanisine uymaktadır?

1500-2500 TL () 2500-3500 TL() 3500-6000 TL () 6000-10000 TL()

10000 ve üzeri ()

10-Eşinizin mesleği ve hizmet süresi nedir?

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16
yıl ve üstü

EK-6. Öğretmen ve Yönetici Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2- Yaşınız

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri 2-

3- Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

4- Varsa çocuk sayınız:

5- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16 yıl ve üstü

6- Öğrenim durumunuz:

() Ön Lisans
() Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora
() Diğer.....

7- Mezun olduğunuz okul türü

() Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği
() Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
() Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü
() Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
() Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Ön lisans Programları
() Diğer Eğitim Fak. Sınıf Ogrt.

8- Çalıştığınız okul türü:


() MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı () MEB Bağımsız Anaokulu
() Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı () Özel Anaokulu
() Diğer

9- Sınıf Mevcudunuz

() 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31-35

10- Kendinizi geliştirmeye yönelik, alanla ya da kişisel gelişiminize ilişkin eğitimlere katılma durumunuz? (Bu tür eğitimleri takip eder misiniz? Katılırsanız hangi sıklıkta katılırsınız? Bugüne kadar katılım sağladığınız eğitimler nelerdir?)

EK-7. Doğada Öğreniyor Katılım Belgesi



Doğada öğreniyorum

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın MERVE KOYUNCU

17-18 ARALIK 2016 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen ve Gaye Amus tarafından yürütülen "Orman Anaokullarına Giriş" adlı 2 günlük eğitime katılmıştır. Kurs süresi 14 saat olup hem açık alanda hem kapalı alanda gerçekleştirilmiştir.

Kurs esnasında ele alınan konular:

- Sınıf dışı eğitim alanı olarak ormanın sağladığı zenginliği keşfetmek
- Farklı ülkelerden orman anaokulu örnekleri
- Risklerin alınması ve açık havanın zorlukları
- Yetişkinin rolü
- Dokümantasyon
- Pratiğe yönelik etkinlikler
- Çocukların ilgilerinin önemi ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçları

İsveç'teki Ulusal Sınıf Dışı Eğitim Merkezi'nin müdürü Prof. Anders Szczepanski'nin desteğini alan bu eğitim, devamı olan ikinci aşama için ön koşuldur.



Orman Anaokulları Eğitmeni
Gaye Amus

Sertifika no: 21220163110

GEL OYNA
Alışveriş Dinamik ve 7 İstasyonu Fabrikaları

EK-8. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Merve KOYUNCU
Doğum tarihi	: 09/02/1987
Doğum yeri	: Adana
Medeni hali	: Bekar
Uyruğu	: T.C.
Adres	: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara
Tel	: 0537 718 98 89
Faks	:
E-mail	: merve-koyuncu@windowlive.com
EĞİTİM	
Lise	: Hacı Ahmet Atıl Lisesi
Lisans	: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakültesi
Yüksek lisans	: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	: Orta
ÜYE OLUNAN MESLEKİ KURULUŞLAR	