

İSTANBUL ŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ŞEHİR ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DOĞAL ÇEVRE, KENT VE ÇOCUK İLİŞKİSİNİ YENİDEN KURMAK
“İSKANDİNAVYA’DA DOĞA TEMELLİ EĞİTİM VE İSVEÇ ORMAN
OKULU ÖRNEĞİ”**

AYŞE MERVE PASLI

TEMMUZ 2019

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Şehir Çalışmaları alanında Yüksek Lisans Derecesini alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri:

	KANAATI	İMZA
Doç. Dr. Alim Arlı (Tez Danışmanı)	<u>Kabul</u>	<u>Alim Arlı</u>
Prof. Dr. Mustafa Gündüz	<u>Kabul</u>	<u>Mustafa Gündüz</u>
Dr. Öğr.Üyesi Yunus Uğur	<u>Kabul</u>	<u>Yunus Uğur</u>

Bu tezin İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Tarih
17.07.2019



Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: *Ayşe Nerue Paşlı*

İmza:



ÖZ

DOĞAL ÇEVRE, KENT VE ÇOCUK İLİŞKİSİNİ YENİDEN KURMAK “İSKANDİNAVYA’DA DOĞA TEMELLİ EĞİTİM VE İSVEÇ ORMAN OKULU ÖRNEĞİ”

Paslı, Ayşe Merve

Şehir Çalışmaları Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Alim Arlı

Temmuz 2019, 108 Sayfa

Bu araştırma, İskandinav ülkelerinde yayılmış olan “Orman Okulları” ve doğa temelli eğitimi şehir ve doğa ilişkileri bağlamında incelemektedir. Doğa temelli eğitimin şehir mekânı içerisinde uygulanabilir kılınmasına yönelik mekânsal ve pedagojik gereklilik, yeterlilik ve özelliklerini soruşturmaktadır. Disiplinlerarası bir perspektiften orman okulu felsefesi, uygulaması ve erken çocukluk döneminin şehir ve doğa deneyimi İsveç örneği üzerinden ele alınmaktadır. Çocuk dostu şehirlerin, çocukların sağlıklı ve dengeli bir doğa bilgisi ve deneyimiyle olabileceği fikri söz konusudur. Dolayısıyla araştırma, orman okullarının bu alanda temel bir örnek teşkil ettiği tezi ile tasarlanmıştır. Erken çocukluk döneminde çocukların şehir içerisinde doğayla güçlü bağlar kurabilmeleri, çocuk dostu şehir yaklaşımının söz konusu örnekten çıkaracağı teorik ve pratik dersler ve çocukların doğa temelli eğitim imkânlarına yönelik konular incelenmektedir. Araştırmada pedagojik ve sosyolojik bakış açıları birlikte düşünülerek şehir-doğa ilişkileri kavramsallaştırılmıştır. Saha araştırması sürecinde İsveç’te bulunan “Orman Okulu” ve Reggio Emilia yaklaşımında doğa temelli eğitimi benimseyen bir anaokulunda iki alan çalışması yapılmıştır. Alana ilişkin temel literatür araştırması ile teorik tartışmaları takiben, katılımlı gözlem tekniğiyle yapılan saha çalışması ve sistemli gözlem notları, araştırmanın altyapısını oluşturmuştur. Ayrıca fotoğraf tekniği ile mekânsal haritalama kullanılarak okul çevreleri betimlenmiştir. Orman okulları ile doğa temelli okul öncesi eğitim kurumları, şehir çevrelerinde yaşayan çocuklar üzerinde çeşitli olumlu etkiler yaratmıştır. Söz konusu okulların, çocukların doğa bilgisi ve deneyimi kazanmaktaki işlev ve roller ile açık yeşil alanlarda

sınıf dışı eğitim ortamlarını yaşayarak tüm gelişim alanlarında çocukların sahip olduğu olumlu kazanımları arttırdığı görülmüştür. Bu alışmada, Türkiye bağlamında bu tür kurumlar ve eğitim düşüncelerinin geliştirilerek yaygınlaştırılacak örneklerinin, eğitim yaşamı kadar şehir ve doğa deneyimini de önemli lde zenginleştireceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kentsel evre, ocuk, Orman okulu, Doğal evre, Sınıf dışı eğitim.

ABSTRACT

RECONSTRUCTING NATURAL ENVIRONMENT, URBAN AND CHILDREN RELATIONS “NATURAL ENVIRONMENT-BASED EDUCATION IN SCANDINAVIA AND SWEDEN FOREST SCHOOL MODEL“

Paslı, Ayşe Merve

MA in Urban Studies

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Alim ARLI

July 2019, 108 Pages

This research examines forest schools and natural environment-based education in terms of urban and nature relationship. It seeks spatial and pedagogical necessities, particularities and efficiency toward the applicability of natural environment-based education within urban area. Forest school philosophy and practice, and urban-nature experience of early childhood are addressed via the Swiss model from an interdisciplinary perspective. The objective of the thesis is that child-friendly cities are possible through a balanced and healthy understanding, and experience of nature by children. Accordingly, the research is centred on the objective that forest schools serve an essential model in this field. This study investigates the issues of a) establishing strong bonds with nature within city in early-childhood, b) theoretical and practical information obtained from the Swiss model, c) opportunities of natural environment-based education for children. Additionally, urban-nature relationship is conceptualised considering pedagogical and sociological views in the study. The research is based on the data from the fieldwork conducted in two schools in Sweden, “Forest School” and a kinder-garden adopted a natural environment-based education and Reggio Emilia approach. Following a review on the existing literature and theoretical debates in the field, the study is built on the notes from the fieldwork carried out by participant observation method and systematic observations. Furthermore, school environments are represented with photography technique and spatial mapping. The results indicate that forest schools and natural environment-

based preschool institutions have various positive effects on children, who live urban areas. These schools have an effective role and function for bringing children knowledge and experience of nature. They also improve achievements of children regarding all developmental stages by experiencing outdoor educational environment in natural and greenery spaces. This study suggests that starting and developing this type of educational institutions in Turkey would not only dramatically improve educational standards but also advance urban-nature experience.

Keywords: Urban environment, Child, Forest school, Natural environment, Outdoor education.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde görüş ve fikirleri ile bana yol gösteren ve bilimsel desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Alim Arlı'ya, öneri ve eleştirileriyle tezime önemli katkılarda bulunan değerli tez jüri üyeleri Prof. Dr. Mustafa Gündüz ve Dr. Yunus Uğur'a, orman okulları ve doğa temelli eğitim alanında kendimi geliştirmeme sebep olan Gaye Amus'a, İsveç'te alan çalışması yapmam konusunda desteğini esirgemeyen ve lisans eğitimim boyunca sürekli olarak beni her anlamda destekleyen değerli hocam Dr. Arif Yılmaz'a, İsveç'te bu çalışmayı yapmam için her türlü imkanı hazırlayan ve evini benimle paylaşan Dr. Ann-Katrin Swärd'a, tez çalışmamın düzenleme aşamasında desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Süheyb Karaman'a, çocukluğumda doğa ile bağ kurmamı sağlayan ve hayatım boyunca desteklerini her zaman hissettiğim sevgili aileme çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Öz	iv
Abstract	vi
Teşekkür	viii
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi	xi
Kısaltmalar Listesi.....	xiii

BÖLÜMLER

1. Araştırmanın Tasarımı	1
1.1. Araştırmanın Problemi ve Sınırlılıkları	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
2. Yöntem, Literatür ve Teori	5
2.1. Yöntem	5
2.2. Literatür ve Teori	7
2.2.1. Şehir ve Doğa Eleştirisi	7
2.2.2. Doğal Çevre- İnsan Diyalektiği ve Ekoloji	12
2.2.3. Çocuk Dostu Şehir	21
2.2.4. Çocuklarla Doğa Arasındaki Yeni İlişki.....	23
3.1. Orman Okulları	31
3.1.1. Kavramın Tanımı	31
3.1.2. Temel Özellikleri ve İlkeleri	31
3.1.3. Orman Okulları Temelinde Pestalozzi, Froebel ve Steiner Felsefesi .	34
3.1.4. Doğada Eğitimin Çocukların Gelişimine Etkisi.....	35
3.1.5. Doğada Risk Faktörü	41
3.1.6. “Kötü hava diye bir şey yoktur, doğru giyinmek vardır”	43
3.2. İskandinavya’da Doğa Temelli Eğitim ve Orman Okulları	45
3.2.1. İskandinavya’da “Friluftsliv” Felsefesi ve Orman Okulları	45
3.2.2. Gösta Frohm ve “Skogsmulle” Okulları.....	50
3.3. İlgili Araştırmalar	55
4. Örnek Olay Çalışması.....	59

4.1. İsveç Orman Okulu (I Ur och Skur) Alan Çalışması	59
4.2. Doğa Temelli Eğitimi Benimseyen Reggio Emilia Anaokulu Alan Çalışması ...	85
Kaynakça	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Gösta Frohm, Nordlöv	51
Şekil 3.2. Skogsmulle kuklası	51
Şekil 3.3. Skogsmulle arkadaşları Laxe, Fjällfina ve Nova ile birlikte, Anders Pettersson	52
Şekil 3.4. "Rain or Shine" Siw Linde tarafından kurulmuştur.....	53
Şekil 4.5. "I Ur och Skur" sembol ve levhası.....	59
Şekil 4.6 "The Gruffalo" ve "Stick Man", Julia Donaldson	60
Şekil 4.7. "I Ur och Skur" ve "Skogsmulle" sembol ve levhaları.....	61
Şekil 4.8. Mekansal haritalama, İsveç Orman Okulu.....	62
Şekil 4.9. İsveç park ve yeşil alan örneği	63
Şekil 4.10. İsveç Orman Okulu ana bina görseli	64
Şekil 4.11. Orman Okulu giyinme alanı	65
Şekil 4.12. Küçük yaşlar için tasarlanmış dinlenme odası	66
Şekil 4.13. Küçük yaşlar için uyku arabaları.....	67
Şekil 4.14. Orman okulu iç mekan tasarımı.....	67
Şekil 4.15. İç mekan duvar çalışmaları örneği	68
Şekil 4.16. Açık alanda kullanılan taşıma bisikleti	69
Şekil 4.17. Orman okullarında risk faktörü ve ilk yardım	69
Şekil 4.18. Açık oyun alanı	70
Şekil 4.19. Orman okulu bahçe alanı.....	71
Şekil 4.20. Lean- to	71
Şekil 4.21. Kum/ Kazma alanı	72
Şekil 4.22. Materyal/Malzeme deposu	73
Şekil 4.23. Bahçe materyalleri.....	73
Şekil 4.24. "Self- portre" projesi etkinlik örneği.....	74
Şekil 4.25. Kütüklerle denge çalışmaları.....	76
Şekil 4.26. Kum/ Kazma alanı aletleri.....	78
Şekil 4.27. Dış mekanda yemek yeme alanı	79
Şekil 4.28. Yemek alanında bilgi kartları ve yemek araç gereçleri örneği.....	80

Şekil 4.29. Bahçe yakınlarındaki oyun alanı	82
Şekil 4.30. Bitki yetiştirme alanları	84
Şekil 4.31. Orman yakınlarındaki inşaat alanı	88
Şekil 4.32. Naturrezervat Ormanı levhası	89
Şekil 4.33. Naturrezervat Ormanı'nda yapılan doğal çadır	90
Şekil 4.34. Ormanda çevre etkinliği örneği- 1	91
Şekil 4.35. Ormanda çevre etkinliği örneği- 2	92
Şekil 4.36. Askımsbadet sahil alanı	93
Şekil 4.37. Sahilde etkinlik örneği-1	94
Şekil 4.38. Sahilde etkinlik örneği-2	95

KISALTMALAR LİSTESİ

FSA: Forest School Association

IUoSk: I Ur och Skur

BÖLÜM 1

ARAŞTIRMANIN TASARIMI

Bugün dünya nüfusunun yarıdan fazlası insanoğlunun yarattığı kentlerde yaşamaktadır. 21. yüzyılın geri kalan döneminde de bu eğilim sürerse, mevcut kentsel alanlar iki katına çıkacak ve artan şehir nüfusu ile birlikte çocuklar için kentsel mekânlarda büyümek daha da yaygın bir konu haline gelecektir. Hızla şehirleşen bir dünyada çocuk ve doğa arasındaki ilişki de değişmektedir.

Kentlerde çocukların betonla çevrelenmiş yaşantıları, mekânsal bağlamda çocuğun zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği ev ve okul bileşenleri içerisinde şekillenmektedir. Birçok kentte çocuklara ayrılan alanlar da sınırlıdır. Diğer yandan her çocuğun büyüme çağlarında doğal çevrelerde olmaya ve onu tecrübe etmeye hakkı vardır. Bu açıdan içinde duvarlar ve çatılar olmayan bir eğitim sistemi, kentlerde yaşayan çocuklar için alternatif olmaktan daha çok sağlıklı bir gelişim için gereklilik halini almıştır.

Günümüzde doğal ve kentsel çevre dengesini kuramamış birçok şehirde çocuklar doğayla ilişki kuramamakta ve doğayı tanımadıkları için doğaya yönelik oldukça farklı anlamlar yüklemektedir. Oluşturdukları bu anlamlar içerisinde ailenin, toplumun ve teknoloji gibi birçok dış etkenin yansımaları bulunur. Gerçekte deneyimleyemedikleri doğa kavramı onlar için bir bilinmeyen yani korkutucu ya da karanlık gelebilir. Farklı bir bakış açısı ile de ulaşamadıkları ve idealleştirdikleri için aşırı ütöpik ve pastoral gelebilir. Açıkçası doğayla sürekliliklerinin koptuğu şehirlerde yaşayan çocuklar için doğa bir bilinmeyen ve soyut bir imgedir. Bu noktada, çocuğun doğayla birebir yaparak-yaşayarak ve aktif bir şekilde ilişki içerisinde olması gerekmektedir.

Yaacov Hecht 21. yüzyılda eğitim sistemindeki değişimlerden ve 'Dördüncü Dalga' döneminin etkisinden bahsetmektedir. Sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan ve daha çok fabrikalarda itaat edecek işçi yetiştirmeye yönelik bir eğitim anlayışını temsil eden

“İkinci Dalga” etkilerinin geleneksel okullarda yansımalarının görüldüğünü iddia etmektedir. Hecht, günümüzde hâlâ varlığını gösteren eğitim sistemindeki “İkinci Dalga” etkilerini ortadan kaldırıp yeniliklere daha açık, demokratik ve farklı seçeneklerin olduğu bir hale dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu da yaşam boyu öğrenme ile yani okul sınırlarının dışına çıkarak mümkündür (Hecht, 2011: 145-152). Günümüzde alternatif eğitim modelleri ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirerek çocuklar için farklı eğitim olanakları ve öğrenme fırsatları sunmaya yönelik seçenekler oluşturmak gerekir.

Rousseau, “doğa” kavramını insan doğası üzerinden anlatırken; eğitimin doğaya dayalı olması gerektiğini ve çocuğun kendini gerçekleştirme idealine ulaşması için doğayla iç içe olması gerektiğini savunmuştur. Réclus de eğitim anlayışı olarak Rousseau gibi çocuğun kendi doğasıyla uyumlu bir şekilde gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuklar için doğa en önemli öğreticidir. Çocuk doğanın içerisinde keşfederek ve deneyimleyerek kendini gerçekleştirebilir. Reclus’ye göre “Gerçek okul doğa olmalıdır ve bu eğitim yalnızca insanın düşleyebildiği güzel manzaraları ya da doğa yasalarını değil, aynı zamanda, aşmayı öğreneceği engelleri de içermelidir” (Clark & Martin, 2016: 108).

Örneğin; çalışma konusunda yer alan İskandinav ülkelerinde kentsel ve doğal çevreler şehir düzenlemelerinde daha dengeli yapılanmıştır ve bir iç içelik söz konusudur. Bu ülkeler sürdürülebilir bir gelecek için şehirlerde doğaya en az müdahaleyle yapılan tasarımlar ile bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Şehir içerisinde doğaya daha fazla yer açmakta ve bütün düzenlemeleri de bu yönde yapmaktadırlar. Çocuklar kentsel mekânlarda yaşarken aynı zamanda doğanın içerisinde sürekli temas halinde bulunarak doğayla güçlü bir bağ kurmaktadır. Doğa çocukların yalnızca teknolojik araçlarla ya da kitaplarla tanımladığı bir kavram değildir; birebir içinde bulunduğu, aktif bir şekilde deneyimlediği, bağ kurduğu bir parçasıdır. Bu yüzden çocukların doğayla bağ kurmaları için şehir ve doğayı bütünleştirecek düzenlemeler yapmak gerekmektedir.

Bu sebeple, çalışmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda bu tezde şehir, doğa-şehir ilişkisi, şehir ve çocuk, doğa-insan ilişkisi, İskandinavya’da yayılan doğa temelli eğitim ve orman okulları tüm yönleriyle ele alınacaktır.

1.1. Araştırmanın Problemi ve Sınırlılıkları

Kentlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve yaşanabilir hale gelmesi için, insanın doğanın bir parçası olduğu kabul edilerek şehirlerin düzenlenmesi gerekir. Sürdürülebilir kentleşme ve meta olmayan bir şehir kavramının en büyük dinamiklerinden birisi eğitimidir. Doğa ve insan ilişkisi doğayla yoğun bağ kurduğumuz çocukluk döneminde gerçekleşmektedir. Bu çerçevede çocukların doğada ve açık alanda olmalarına yönelik alternatif eğitim modelleri önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın temel problemi, günümüzün kentleşmiş ortamında doğa temelli okul öncesi eğitim imkânlarının ve geliştirilmiş modellerin uygulama potansiyellerini tespit etmektir.

Geleneksel eğitim anlayışının ağırlıklı olarak benimsendiği ülkemizde, günümüz şartlarına uygun olarak alternatif eğitim modellerine de yer vermeye başladığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar da göstermektedir ki ülkemizde okul öncesi eğitiminde alternatif eğitim modellerine yeteri kadar yer verilmemektedir.

Bu çalışmada, alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımlar incelenerek şehirde yaşayan çocuklar için farklı eğitim olanakları ve öğrenme fırsatları sunmaya yönelik seçenekler oluşması gerektiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın saha çalışması kısmı, İsveç’te bulunan bir “Orman Okulu” ve Reggio Emilia yaklaşımında doğa temelli eğitim anlayışını benimseyen bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunları günümüz dünyasının en öncelikli konuları arasına girmiştir. Birey ve toplumların çevreye ve doğaya karşı sorumlulukları hakkında yeni bir toplumsal bilinç

gelişmektedir. Dünyayı tüm canlılar için yaşanabilir kılmak için öncelikle insanların doğa hakkındaki düşüncelerini ve çevreye bakış açılarını değiştirmek gerekir. Bu da özellikle küçük yaşlarda çocuğun doğayla deneyime ve düşünceye dayalı bağlar kurması ile mümkündür. Çocukların doğal dünyayı ve çevreyi fark etmesi, doğayı ve doğada bulunan canlıları sevmesi, doğaya ait olan her şeyi koruması, geri dönüşümün ve tasarrufun önemini bilmesi, doğayla barışık olması kısacası çevreye yönelik olumlu bir tutum sergilemesi dünyayı tüm yönleri ile keşfetmesine bağlıdır. Şehirlerde yaşayan çocukların doğayı keşfetmesi, ormanda yaşayarak, deneyimleyerek aktif bir şekilde öğrenebilecekleri bir eğitim anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir. 21. Yüzyılın sunduğu eğitimin yeni seçeneklere dönüşümü için alternatif eğitim modellerinin araştırılıp uygulanabilmesi ve çocuklara çeşitli öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM, LİTERATÜR VE TEORİ

2.1. Yöntem

Bu araştırma, İskandinav ülkelerinde yaygınlaşan “Orman Okulları” ve doğa temelli eğitimi çeşitli yönleriyle incelemektedir. Bu örneklerin bir eğitim düşüncesi ve uygulaması olmanın yanı sıra şehir ve doğa ilişkileri bağlamında da incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda doğa temelli eğitimin şehir mekânı içerisinde uygulanabilir kılınmasına yönelik mekânsal ve pedagojik gereklilik, yeterlilik ve özellikler de soruşturulmalıdır. Bu çalışmada disiplinlerarası bir perspektiften orman okulu felsefesi, uygulaması ve erken çocukluk döneminin şehir ve doğa deneyimi İsveç örneği üzerinden ele alınmaktadır. Araştırma, çocuk dostu şehirlerin ancak çocukların sağlıklı ve dengeli bir doğa bilgisi ve deneyimiyle olabileceği ve bu bakımdan orman okulları örneğinin temel bir örnek teşkil ettiği tezi ile tasarlanmıştır.

Bu iki aşamalı bir araştırmadır. İlk olarak, konunun teorik arka planı irdelenmiştir. Bunun için İskandinavya temelinde İsveç örneği seçilerek bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın İsveç örneği üzerinden yapılmasının nedeni “Orman Okulu” ve doğa temelli eğitimin köklerinin İskandinavya’ya uzanmasıdır. İkinci aşamada ise “İsveç Orman Okulu” ve “Reggio Emilia” yaklaşımında doğa temelli eğitimi benimseyen birer anaokulu alan çalışması kapsamında gözlemlenerek bu okullarda örnek olay çalışması gerçekleştirilmiştir. Teorik ve uygulamalı bir araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma, temelde teorik sorgulama ile alan çalışmasının bütünleşmiş bir tasarımına dayanmaktadır.

Alan çalışması için ilk olarak Gothenburg Üniversitesi’nden Dr. Ann-Katrin Swärd ile iletişime geçildi. Kendisiyle birlikte alan çalışmasına en uygun okul örnekleri seçilerek gerekli bağlantılar resmi olarak sağlandı. Sonraki aşamada ise İsveç’te prosedür gereği sahada tam gün bütün süreçleri gözlemleyecek şekilde okul tarafından tasarlanmış sistem incelendi. Okulun lokasyonu, çevresi ve fiziki koşulları incelendi. Bunun

yanında, alan çalışması saatleri dışında da daha uzun süre kalınarak İsveç'teki ormanlar ve ormanda aktivite yapan okul ve çocuk grupları gözlemlendi. Saha içerisinde eğitimlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak onlardan orman okulları ve doğa temelli eğitim hakkında bilgiler alındı.

20/05/2018 ile 27/05/2018 tarihleri arasında yapılan saha çalışmasında katılımlı gözlem teknikleri kullanıldı. Gözlemci olarak gözlem sırasında eğitim süreçlerinin içinde bulunulmuştur. Eğitimlerle ve çocuklarla sürekli iletişime geçilerek durumları ve eğitim etkileşimleri anlamaya çalışılmıştır. Çocuklarla genellikle oyun yoluyla iletişim sağlarken öğretmenlerle ayrı olarak çok çeşitli diyaloglar kuruldu.

Gözlem sırasında kısa notlar alındı. Ardından birkaç gün boyunca okul ziyareti sonrasındaki tüm süreç gözlem yoluyla kayıt olarak yazıldı. Bu kayıtlar araştırma sorularıyla ve teorik arka planla bağlantılı olarak sistemli bir şekilde düzenlendi.

Alan çalışması öncesinde ise bu konuyla ilgili orman okulu lideri olmak için tasarlanmış olan bir eğitim programına dâhil olundu. İsveç Linköping Üniversitesi Ulusal Sınıf Dışı Eğitim Merkezi'nin onayı ile sınıf dışı eğitim uzmanlarından Prof. Dr. Anders Szczepanski'nin desteğini alan ve "Doğada Öğreniyorum" eğitim kurucularından sınıf dışı eğitim uzmanı Gaye Amus tarafından gerçekleştirilen bu eğitim üç aşamadan oluşmaktadır. Üçüncü aşamanın ardından ormanda çocuk grubu lideri olmaya yönelik sertifika veren bu programın ilk aşaması tamamlandı. Eğitimin ilk aşaması, iki gün olmak üzere toplamda on dört saatlik bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamanın ardından beş hafta boyunca çocuklarla uygulama yapılarak oluşturulan portfolyolar değerlendirilmiştir. Saha çalışması öncesinde bu eğitim alındığı için saha sırasında kullanılan eğitim tekniklerine ve orman okulu kültürüne dair donanımlı bir şekilde gidildi. Eğitim sırasında Türkiye'de teorik ve pratik uygulama imkânı olmayan bu okul deneyimiyle ilgili çeşitli süreçler gözden geçirildi. Söz konusu okulları kurmak için çalışan birçok kişiyle tanışıldı. Türkiye'de bu okulların açılmasına yönelik prosedür ve alt yapıyla ilgili deneyimleri olan insanlar incelendi.

Çalışmanın saha notları, alan çalışması sırasında alınan notlar ve harita çizimleri ile oluşturuldu. Aynı zamanda alanda bulunan eğitimci, çocuk ve ailelerle yarı yapılandırılmış soru kağıdı kullanarak sohbet edildi ve esnek bir çerçevede saha görüşmeleri yapıldı. Alan fiziksel olarak incelendikten sonra mekânsal haritalama ile dış mekânı görselleştirildi. Veri kaydetme ve gözlemlenen verileri görselleştirmek için fotoğraflama tekniği kullanıldı. Fotoğraflama tekniği uygulanırken gözlemlenen çocukların dikkatini dağıtmamaya ve müdahalede bulunmamaya özen gösterildi. Aynı şekilde, çocukların kişisel alanlarına saygı gösterilerek fotoğraflarda çocukların görsellerinin bulunmamasına yalnızca mekânın ya da gerçekleşen aktivitenin görselleştirilmesine dikkat edilmiştir. Alan çalışmasında etik kurallar göz önüne alınarak okullardan yasal izinler alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel araştırmalarda araştırmacıya doğrudan gözlem imkânı ve insanlarla gerçekleşen etkileşimi doğrudan yansıtmaya olanağı sunmaktadır.

“Betimsel analiz, görüşme çözümlerindeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verileri sunmaktır. Görüşme çözümlerinde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılabilir” (Kümbetoğlu, 2005: 154).

2.2. Literatür ve Teori

2.2.1. Şehir ve Doğa Eleştirisi

Robert Park'a göre “şehir, yalnızca bir fiziki mekanizma ya da sonradan üretilmiş bir yapı değildir. Onu oluşturan insanların içinden geçtikleri hayati süreci de kapsar; doğanın ve özellikle insan doğasının bir ürünüdür” (Park & Burgess, 2016: 37). Şehrin doğası ise insanın bebeklikten itibaren somut deneyimlere dayanan ve sürekli tekrarlanan pratikleri ile şekillenir. Lefebvre'nin yaşanan ve tecrübe edinilen mekân olarak tabir ettiği “escape vecu” kavramı kent doğasına mekânsal boyut açısından bakıldığında insanların günlük pratiklerini yansıttığı ve aidiyet duygusu geliştirdiği bir

temsil içerir (Schmid, 2014: 85). Kent tanımı yapılırken yalnızca binalardan, sokaklardan, parklardan değil canlı bir imge olarak insanlardan, kültüründen, doğasından bahsetmek gerekir. “Şehir herkese bir şeyler verme kapasitesine sahiptir, ama bunun tek sebebi herkes tarafından yaratılmış olmasıdır” (Jacobs, 2015: 258).

Kendi içerisindeki dinamikleri ile birlikte kent kavramına eleştirel açıdan bakmak gerekmektedir. Doğanın sonsuz olduğuna inanan insanların karşılaşmış oldukları birtakım sorunlar, onları bazı kavramları daha iyi anlamlandırabilmeleri açısından bütüncül ve eleştirel düşünmeye yöneltmiştir. Burada eleştirel kavramının nasıl ele alındığı önemlidir. Marcuse’un eleştirel yaklaşıma bakış açısı bütüncül düşünmeye aynı zamanda teori ve pratik arasındaki etkileşimi anlamaya yardımcı olabilir. Teori ile pratik arasındaki bağ üzerinden eleştirel kent teorisini anlamak ve eleştirel açıdan dünyayı analiz etmeye ve anlamaya yönelik, daha sorgulayıcı ve pozitif yönde değişime açık bir yaklaşım için çaba gösterilmesi gerekmektedir (Marcuse, 2014: 47).

Dünya nüfusunun sürekli artışı ile birlikte gelişen kentleşme süreci ekolojik sorunları beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin etkisi ile doğal kaynaklar hızla tükenmektedir. Dolayısıyla, insan doğası da bundan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Bu durumu Keleş (2015:541) “1975’te 2.4 milyar olan dünya nüfusu, 2000 yılında 6 milyara yükselmiştir. 2050 yılında ise 10 milyara yaklaşacağı tahmin edilmektedir. Günümüzde, bu nüfusun kentlerde yaşayan oranının yüzde altmışa yaklaştığını biliyoruz. Hızlı nüfus artışı ve kentleşme, başta kentsel topraklar ve altyapı olmak üzere doğal kaynaklar üzerinde artan bir baskıya ve ekolojik bunalıma yol açmaktadır. Öte yandan, baş döndürücü bir hızla ilerleyen sanayi ve teknolojik devrim, geniş yığınların tüketim kalıplarında, yaşam biçimlerinde, istem ve beklentilerinde önemli değişikliklere yol açmaktadır.” şeklinde ifade etmektedir. Arlı’ya göre “Ekolojik ve toplumsal süreçleri birlikte düşünmeyi zorunlu kılan ve birbirini etkileyen ve birbirine eklenen karmaşık toplumsal-doğal durumlar yaratan bu gelişmeler” “sadece konut ihtiyacı bağlamında değil, nüfusun yerleştiği sosyal ekolojinin durumu, beslenme ihtiyaçlarının günümüzde aldığı dramatik hal, temiz su ihtiyacının karşılanamadığı yerlerdeki yaygın hijyen problemleri, bu olguların yarattığı

kronik sağlık sorunları, gelişme yaşındaki çocukların fiziksel gelişmelerinin sağlıksız seyri gibi olgular özellikle düşük gelir gruplarının yaşadığı güncel ve somut” pek çok meseleyi birlikte düşünmeyi zorunlu kılmakta ve pedagojik bağlamda doğa-şehir ilişkisinin düşünülmesine kavramsal bir kapı aralamaktadır (Arlı, 2010: 369-371).

Herakleitos’a göre doğada durağan gibi algıladığımız haller aslında başlangıç ve sonuç süreçleri olan bir akış halindedir. Aynı durum şehir ekosistemi için de geçerlidir. “‘Şeylere’ odaklanıp onların kendi kendilerini açıklamasını beklemek bir işe yaramayacaktır. İşin özünde daima süreçler vardır; şeyler sadece süreçlerde (iyi ya da kötü) bir anlam kazanır” (Jacobs, 2015: 18).

Sanayileşme ve kentleşme ile birlikte doğaya yabancılaşmış bir kültür şekillenmiş ve toplumlar kendi sistemli eylemleri ile telafisi mümkün olmayacak şekilde doğayı ve bununla birlikte kendi yaşam ekosistemlerini dönüştürmeye başlamıştır. Günümüzde şehir ve doğal dünya arasındaki çatışma ve gerilimin kaynağında, insanın doğa üzerinde kurmaya çalıştığı tahakküm pratiklerinin varlığı söz konusudur.

Şehir ve doğa arasındaki gerilimin doğa üzerindeki yıkıcı etkileri günümüzde en üst noktaya çıkmıştır. Gerçeklerden kopuk, kurgusal ve sembollerden yansıyan bir doğa imgesi kent yaşamına eşlik etmektedir. Doğa artık bir yansımadır; bir çiçek, bir koku ya da doğanın varlığını yansıtan herhangi bir şey doğayı temsil eder. Tüketim toplumunda doğa fetişi her yerde kendini gösterir. Bu yalnızca nesnelere aracılığıyla görülmez. Şehirleşme kapsamında yeşil alanlarda da gerçeklik dışında tamamen yansımalarına bakmakla yetindiğimiz parklar, boş alanlar ve niteliği bozulmuş mekânın sembolü meydanlarda da karşılık bulmaktadır (Lefebvre, 2015: 165). Kent kavramı artık tamamen doğadan ayrı imgelerden oluşan bir varoluş biçimini almaktadır. Kent, kurgusal bir doğa simülasyonu içerisinde yaşayan insanlar ve onların anlam kattığı imgeler ile varlığını sürdürmektedir.

Kentlerdeki yaşam çevreleri sıkışık hale gelip nüfus yoğunlaştıkça doğal gerçeklikten uzaklaşarak doğal yaşama yönelik bir körlük meydana gelir. Körlüğün sonucu ise

aşama aşama görelî olarak doğaya yabancılaşmadır. Tüm bu kurmaca içerisinde kentler zamanla sanatta, edebiyatta ve sinemada bir distopya halinde temsil edilmeye başlanmıştır. İnsanların eleştirel düşünme yetilerinin azalması, aynı zamanda kenti çevreleyen “medya cepheleri ve reklam panolarının pazarlama stratejileri” içerisinde günlük pratiklerimizi etkileyerek bir meta haline dönüştürmüştür. Bunun sonucunda da tüm bu göz yanıltmaya dayalı görüntü oyunları ve kurgusal gerçeklikler arasında gidip gelen büyüyen bir kent ortaya çıkmaktadır (Colquhoun, 2005: 26).

Her ne kadar metalaşmış bir kent imgesinden bahsetsek de şehirlerden ve şehir yaşamından vazgeçilmesi mümkün değildir. Kentler, çok katmanlı mekânsal ve zamansal değişimlerle varlığını sürdürmektedir.

İnsanları boz ayı ve balinalar kadar doğanın bir parçası olarak gördüğünü belirten Jane Jacobs, şehirleri de tıpkı çayır köstebeklerinin kolonileri ya da istiridyeye yatakları gibi doğal şeyler olarak görmektedir. Jacobs bunu şöyle ifade eder: “Botanikçi Edgar Anderson zaman zaman doğal bir form olarak şehirler hakkında Landscape dergisine zekice ve duyarlı yazılar yazar. “Dünyanın büyük bir kısmında,” der Anderson, “insan şehir seven bir mahlûk olarak kabul edilmiştir”. Sonra da şuna dikkat çeker: Doğayı seyretmek, kırdaki olduğu gibi şehirde de çok kolaydır, tek yapmamız gereken insanı doğanın bir parçası olarak kabul etmektir. Homo sapiens’in bir üyesi olarak bu türü doğa tarihini daha derinlemesine anlamakta rehber edinebiliriz” (Jacobs, 2015: 454).

Michel Serres dünyanın küresel olarak kentleştiği bu zamanda doğayla uzlaşma sağlamamız gerektiğini ve doğayı yeniden hatırlayarak kentlerle doğa arasında bağ kurabilmenin mümkünlüğü üzerine bir tartışma yapmaktadır. Serres’e göre “Dünya ile doğal olanla, doğayla uzlaşmak zorundayız: ‘Uzlaşmak’, karşısındakinden fedakârlık talep eden bir kararı çağrıştırdığından, yanlış bir ifadedir. Çünkü dünya biz olmasak da var olabilir oysa biz onsuz var olamayız” (Serres, 1994: 8-9). Kentlerin doğayla uzlaşma içerisinde olması ve doğayla daha uyumlu bir gelişim gerçekleştirmesi gerekmektedir. Serres’in de ifade ettiği gibi doğanın insanlarla

uzlaşmaya ihtiyacı yok, aksine yaşamını sürdürebilmesi için insanların doğaya ihtiyacı vardır. Günümüzde artık insanların kent ortamı içerisinde doğayı anlamaları ve doğanın bir parçası olduklarını yeniden hatırlamaları gerekmektedir (akt.Şimşek & Bayram, 2017: 801).

Ormanların yok edilmesi, çölleşme, tarım, büyük ölçekte su sıkıntısı, yabani hayvan ve bitkilerin kaybı ve aşırı kentleşme gibi çevre sorunları küresel iklim değişikliğinin nedenleri arasındadır. Sürdürülebilir bir yaşam biçimi olduğuna inanan toplumların bazıları bu kentsel çevre ve doğal yaşam dengesini kurabilmiştir. Bazı toplumlar ise bu sorunlarla yüz yüze kalmaları sebebiyle çözüm arayışları içerisinde. Yani “geniş bir açıdan bakarsak, modern sanayileşmiş toplumların çevresel açıdan sürdürülebilir olup olmadığı konusunda bir karara varmak için çok erken” (Ponting, 2008: 509-510). Kent olgusu karmaşıklığı ve evrensel nitelikleri içerisinde barındırmaktadır. Bu açıdan kent ve doğa gerilimine çözüm olarak uzlaşma sağlamak için disiplinlerarası bir iş birliği içerisinde olmak gerekir. Aslında şehir, insan etkinliklerinin tüm çeşitliliğini içinde barındıran yüksek düzeyde karmaşık bir oluşumdur. Kent sürekli gelişmekte ve başlangıcında virtüellik taşıyan kentsel imgeler, zaman-mekân ekseninde somutlaşmaktadır. Bu kentleşme sürecinin bir bütünlük içerisinde ilerlemesi ve oluşan çatışmaların farkındalıkla çözüme ulaştırılması önemlidir. Sürekli hareketin ve dönüşümün olduğu böyle bir yapıda üretken olmak, dağılmadan ve ayrışmadan doğayla iç içe olmak birleştirebilir.

Bill McKibbin içinde bulunulan durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Doğanın sonundan kastım dünyanın sonu değil. Eskisinden farklı şekilde olsa da yağmur düşmeye, güneş de parlamaya devam edecek. ‘Doğa’ derken, dünyaya ve bizim dünya içindeki yerimize dair bir dizi insani fikri kastediyorum.” Doğanın sürekli olduğuna dair çarpıtılmış inancımız dünyayı etkileyecek yıkıcı değişimleri görmezden gelmemize neden olmaktadır (Mckibben, 2015: 27).

Bütün bu gerilimler devam ederken, günümüz toplumları daha iyi ve sürdürülebilir bir yaşam ortamını kurma arayışlarına devam ettirmektedir. Aynı şekilde, geleceği de

düşünmek ve eylemlerimizin farkında olarak olumlu eylemlerin örgütleneceği eğitim-öğretim ortamları geliştirmek için çözüm yolları bulunması gerekmektedir. Jacobs, Amerikalıların doğayı seyre dalmak üzerinden dâhil olduğu pastoral bakış açısının arka planında kırsalı katletmesini şu şekilde ifade etmektedir: “Bu yüzden her gün binlerce dönüm kır buldozerlerce kazılıyor, kaldırım taşlarıyla kaplanıyor, aramaya geldikleri şeyi öldüren banliyö zırvalarıyla dolduruluyor. Miras aldığımız birinci kalite tarım arazileri (doğanın nadir hazinelerinden biri) yol yapımı ya da süpermarketlerin park alanları için acımasızca ve düşüncesizce feda ediliyor; aynı şekilde ormanlardaki ağaçlar sökülüyor, dereler ve nehirler kirletiliyor, hava egzoz dumanlarıyla dolduruluyor. Hepsi de kurgusal doğamızla yakınlaşmak ve şehrin “doğaya aykırılığından” kaçmak için harcadığımız büyük ulusal çabaların sonucu” (Jacobs, 2015: 454). İnsan doğayla yeniden bağ kurarak doğanın bir parçası olduğunu hissedebilir. Ancak bu bakış açısı değişimi şehir ve doğa çatışmasını ortadan kaldıracaktır. Böylece toplumlar, daha yaşanılabilir bir ortamda hayatını sürdürebilecektir.

2.2.2. Doğal Çevre- İnsan Diyalektiği ve Ekoloji

Doğa-insan diyalektiğinde insanın hem kendi öz doğasına hem de inorganik doğası olan dışsal doğaya yabancılaşması söz konusudur. Bu yabancılaşmanın etkili olmaya başlamasıyla birlikte doğanın ve doğanın bir parçası olan insanın etkileşiminde çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

İlk çağlarda insanlar yaşamsal pratiklerini avcılık üzerinden sağladığı için doğayla sürekli olarak temas halinde ve doğanın bir parçası olduğu bilinciyle hareket etmiştir. Yerleşik hayata geçiş sonucunda insanın kendisini doğanın üstünde bir varlık olarak görmeye başlaması ile birlikte doğa ve insan arasındaki ilişki dinamiği şekil değiştirerek gerilim ve çatışma haline dönüşmüştür (Crowe, 1995: 26). İnsanın doğadan ayrı ve üstün bir varlık olduğu görüşü Batı kültüründe etkisini yoğun bir şekilde göstermiştir. Batı'nın insanmerkezci görüşlerinin etkin olduğu bu durumu Ertürk şu şekilde ifade eder: “Bilindiği gibi Aristoteles, insanları, ussallık derecelerine göre oluşturduğu canlılar piramidinin en üst basamağına koyar ve bitkilerin,

hayvanlar için olduğunu söyler. Doğanın amaçsız hiçbir şeyi meydana getirmediğine, tüm şeyleri özel olarak insanlar için oluşturduğuna inanmamız gerektiğini belirtir. Thomas Aquinas ve Kant'ın görüşlerini de Aristoteles ile aynı temele dayandırmak mümkündür” (Ertürk, 2011: 420). Doğayı varoluşun ve maddi dünyanın özü olarak benimseyip insanı doğal bir varlık olarak ifade eden görüşlerden biri de ‘Derin Ekoloji’dir. “Derin ekoloji insanmerkezci insan-doğa düalizmini ekoloji karşıtı inanç ve pratiklerin temeli olarak görür” (Garrard, 2016: 45). Bunun da insanları doğadan ayrı tuttuğunu varsaymaktadır. Derin ekolojide “doğaya saygı” büyük önem taşımaktadır. Kant insanmerkezci bir yaklaşımla saygı kavramını ahlak yasasının üzerinden ele aldığı için yalnızca insana saygı olarak nitelemektedir. Derin ekolojide insanlarla doğada var olan her şeyin içsel değeri vardır ve insanlar bunun farkındalığı ile yaşamlarını sürdürürler. Doğaya saygı insanın kendisine duyduğu saygıyla başladığı için insan sorumluluk bilinci geliştirerek doğa ile birlikte yaşamayı öğrenmelidir.

Derin ekoloji yaklaşımı 1960'larda Rachel Carson gibi çevreci düşüncenin ortaya çıkışını tetikleyen kişiler tarafından başlatılmıştır (Naess, 1994: 12). Norveçli çevreci düşünür ve Derin Ekoloji yaklaşımının öncüsü olan Arne Naess yalnızca çevreyi korumaya yönelik çalışmalar yapan reformcu çevrecileri eleştirirken; 1972 yılında Bükreş'te “Üçüncü Dünyanın Geleceği Konferansı”nda ilk kez siğ ekoloji ve derin ekoloji ayrımını yapmıştır. Derin ekoloji Batı'nın felsefi paradigmasına karşı çıkarken; siğ ekoloji ise egemen dünya görüşü ile paraleldir (akt. Şakacı, 2013; Saygılı, 2009: 82). Arne Naess, George Sessions ile birlikte *Deep Ecology for the Twenty- First Century* (1995) adlı antolojisinde derin ekolojinin sekiz temel maddesini tanımlamıştır. Bunların en önemlilerinden birisi olarak görülen “Dünya'daki insan ve insandışı yaşamın refahı ve gelişmesi içsel değer taşır. Bu değerler insandışı dünyanın insani amaçlar için kullanışlı olmasından bağımsızdır” ifadesi derin ekolojistleri birçok ekoloji görüşünden ayırmaktadır. Naess doğada var olan her şeyin bir değer taşıdığını savunmaktadır. Bazı yaklaşımlar doğanın ve doğal kaynakların insanların yararına korunması gerektiği görüşünü savunurken, derin ekolojistler doğadaki içsel değerlerin korunması gerektiği düşüncesiyle insanmerkezci yaklaşımın karşısında durarak doğa merkezli yeni bir düşünme sistemini önermiştir (Sessions, 1995: 68; Garrard, 2016:

42). Derin ekoloji doğadaki sorunların çözümünde çevrecilerin korumacı yaklaşımları yerine doğa ile insan arasındaki ilişkiyi sorgulamaktadır. Derin ekolojide doğa ya da insan üstün değildir, her ikisi de birbirine bağımlı ve bağlıdır. Ekolojik sorunlara karşı çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemek yerine sorunlar ortaya çıkmadan önce farkındalık kazanarak önleyici bir yaklaşım geliştirmeyi savunmaktadır. Ekofeminizm ise ekoloji kavramına erkekmerkezli erkek-kadın düalizmi üzerinden yaklaşmaktadır. İnsanın doğa üzerindeki egemenliği ile erkeğin kadın üzerindeki egemenliği arasında ilişki kurmaktadır. Eko-feministlere göre doğaya zarar verilmesi insanmerkezcilikten dolayı değil, erkekmerkezcilikten kaynaklanmaktadır. Ekofeminizmin öncülerinden Vandana Shiva'ya göre, "Ekolojik açıdan sürdürülebilir bir geleceği hedefleyen ontolojik dönüşüm için, kadim uygarlıkların ve yüzyıllardır ayakta kalmayı başarmış çeşitli kültürlerin dünya görüşlerinden öğrenilecek çok şey vardır. Bu dünya görüşleri, yaşayan ilke olarak dişil bir ontoloji üzerine kuruludur" (Shiva, 2015: 90-91).

"Ekoloji" kavramı günümüzde birçok disiplin için farklı anlamlara gelmektedir. Öncelikle bu kavramın genel olarak anlamının kavranması gerekmektedir. Sihua'ya göre bu kavram temel anlamı dışında zamanla çok farklı anlamlar taşımaya başlamıştır: "Ekolojinin ilk bilimsel tanımını on dokuzuncu yüzyılda yaşamış Alman fizyolog *Ernst Haeckel Genel Organik Morfoloji (A General Organic Morphology)* isimli kitabında vermektedir. Bu kitaptaki tanıma göre ekoloji, organizmaların çevreleri ile karşılıklı etkileşimini inceleyen bir disiplindir. Bununla birlikte ekolojik düşüncelerin 1960'lı ve 1970'li yıllarda kaydettiği yükseliş sonucunda ve aynı zamanda yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ekolojik sorunların küresel ölçekte vahametinin gitgide artması sonucunda, "ekoloji" teriminin çağrışımları ve anlamı büyük değişikliklere uğramıştır" (Sihua, 2003: 31).

21. yy. toplumları ekolojik problemler ve kaynak sorunları ile karşı karşıyadır. Bu sorun bir topluluğa ait değil, bütün insanlığı etkileyen ve iş birliği içerisinde mücadele etmelerini gerektiren büyük bir krizdir. Toplumların karşılaştıkları ekolojik sorunlara yeni bir bakış açısıyla çözümler bulmaları gerekmektedir. Küresel ekolojik krizin görünürlüğünün arttığı bu dönemde, çözümler üretmek açısından insan ve doğa

ilişkisi ile birlikte ekolojiyi çok daha iyi kavramak ve üretme eğilimi içerisinde olmak gerekir.

Ekolojik sorunların kaynağına ilişkin incelemelerde insan-doğa ve insan-insan ilişkisinin yabancılaşması sorunların temelindeki konulardır. Bütün bu yaşanan problemler örgütlü insan eylemlerinin zarar verici etkilerinin sonucudur. Toplumların doğal dünyada değişiklikler yapması, birtakım pratikler gerçekleştirilmesi tarih boyunca görülür ancak sorunların doğru teşhisi için insanların bu pratikleri gerçekleştirirken kullandıkları yöntem ve süreçler incelenmelidir. Soruna insan ve doğanın karşılıklı değişimi üzerinden bakmak gerekmektedir. İnsan doğanın içinde ve doğa ile birlikte gelişmektedir. Doğa, insanın yaşamındaki pratik alanını oluşturmaktadır. İnsan doğada üretir, onu dönüştürür ve varoluşunu gerçekleştirir. Yaşamını sürdürebilmesi için onunla sürekli etkileşim halinde olması gerekmektedir.

Ekolojik sorunları tamamen bilimsel veriler üzerinden değerlendirmemek gerekir. Bu sorunlar bilimsel olduğu kadar kültürel incelemeye de muhtaçtır. Konuyu bu açıdan ele alan “ekoeleştiri” söylemi, ekoloji üzerine kültürel tartışmalar yaparak ekolojik sorunlara farklı bir yaklaşım getirmektedir. Garrard’a göre “ekoeleştiri” en geniş tanımıyla: “İnsanla insandışı arasındaki ilişkinin insanlığın kültürel tarihi boyunca incelenmesi ve bizzat ‘insan’ kavramının eleştirel bir incelemesidir” (Garrard, 2016: 17). Bu açıdan Rachel Carson’ın *Sessiz Bahar* (1962) isimli kitabında ekolojik sorunlarla ilgili bilimsel verileri edebi bir şekilde sunarak ekoeleştiri alanında ilk eleştirel incelemeyi yaptığını söylenebilir. Carson kitabında insanların doğayla uyumunu betimlemelerine yansır.

Rachel Carson’ın yazdığı *Silent Spring* (*Sessiz Bahar*) çoğunlukla Amerika’daki çevrecilik hareketinin başlangıcı olarak kabul edilir. Carson, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra sanayileşmenin artması ve kimyasal madde kullanımının üst düzeye çıkması sonucu kaygılarını açık bir şekilde ifade etmiştir: “Son çeyrek yüzyılda bu güç sadece endişe verici bir boyut kazanmakla kalmamış aynı zamanda niteliği de değişmiştir. İnsanoğlunun doğaya yönelik saldırılarının en korkuncu havayı, toprağı, ırmaklar ve

denizi tehlikeli hatta öldürücü maddelerle kirletmesidir. Bu kirliliğin çoğu giderilemez; bunun sadece yaşamı desteklemesi gereken dünyada değil canlı dokularda da başlattığı kötülükler zinciri büyük oranda geri döndürülemez. Günümüzde evrensel hale gelen çevre kirliliğinde, kimyasallar, dünyanın salt doğasını-onun salt yaşam doğasını değiştirmekte olan radyasyonun kötülük dolu ve az tanınan suç ortaklarıdır” (Toska, 2017: 50).

Ekolojinin manifestosu olarak da kabul edilen bu kitapla Carson, insan ve doğa ilişkisinin bilimsel boyutlarını olağanüstü edebi bir dille anlatmıştır. İnsan doğanın bir parçasıdır ve doğaya verilen zararlar aslında insanı da aynı şekilde etkilemektedir. İnsanların yapmış oldukları tahribatın boyutu artmadan bir şeyler yapılması gerektiğinin bilincini oluşturmaya çalışmaktadır. Bu açıdan “ekoeleştirir, doğa bilimlerinin yanında bir parazit gibi var olmaz, çevre sorunlarının teşhis ve çözümüne kendine özgü yapıcı katkılar sağlar” diyebiliriz (Garrard, 2016: 28).

İnsan yaşam içerisinde sürekli üretmekte ve belli amaçlar doğrultusunda doğada değişiklikler yapmaktadır. Değişim hem doğa hem de insan için kaçınılmazdır. Burada önemli olan değişimin nasıl gerçekleştiğidir. İnsanın bu pratiği gerçekleştirirken doğanın bir parçası olduğu düşüncesiyle hareket etmesi önemlidir. Doğa içerisinde insanın kendi doğasını da barındırır. Böylelikle insan doğayı sahiplenerek içselleştirir. Ayrıca, yaptığı eylemlerle doğaya kendi özünden anlamlar katar ve böylelikle doğa insanileşmiş olur. İnsan ve doğa arasındaki ilişki nesnelidir. İnsan pratikler aracılığıyla doğada birtakım eylemler gerçekleştirir. Doğanın değiştirilmesi ve dönüştürülmesi hem doğanın hem de insanın nesnelleştirilmesidir.

Marx’ın “insanileşmiş doğa” teorisindeki gibi Engels de *Doğanın Diyalektiği*’nde insan doğa ilişkisini şu şekilde anlatmıştır: “Hiçbir hayvanın planlı herhangi bir eylemi onların iradesini dünya üzerine kazımaz, bu izi yalnızca insan bırakabilir. Sadece insan doğa üzerine damgasını vurabilir” (akt. Sihua, 2003: 95). İnsan eylemlerde bulunarak doğaya iz bırakmaktadır. Kendi öz doğasının bilincinde olan insan doğanın da yenilenen, sürekli ve canlı varoluşun bir parçası olduğunun farkına varmaktadır.

Bunun farkına varmayan insan doğayı dönüştürmez aksine zarar verir. Bu insan doğayı istila eder ve öz doğasıyla olan bağı da böylelikle tamamen yok eder. Bu noktada yalnızca doğaya zarar vermekle kalmaz kendi varoluşuna, köklerine ve geleceğine saldırmaktadır. Artık insan hem kendi öz doğasına hem de doğaya yabancılaşmıştır. Buna rağmen esnek ve dayanıklı olan doğa, insanın kendisine saldırılarına karşı yenilenir ve kendi özünden üretmeye devam eder. Her ne kadar doğanın kendisini yenilediğine inansak da insan eylemlerinin verdiği zararların telafisi bazen mümkün olmamaktadır. Bu durum doğayı tüketmekle kalmayıp insanda büyük kayıplar meydana getirmektedir. İnsan, eylemlerinde istila etmeden sahiplenici bir şekilde doğayla etkileşimini ne kadar derinleştirirse ikisi arasındaki bağ daha sıkı ve gelişmeye açık olacaktır.

Sihua, bu durumu Marx'ın güneş ve bitkiler arasındaki nesnel ilişki örneği ile açıklar: "Güneş bitkilerin bir nesnesi ve onların yaşamını sürdürebilmesi için zaruridir, tıpkı bitkilerin de güneşin bir nesnesi olması ve bitkilerin güneşin yaşamı uyandırma gücünün ve güneşin nesnel vazgeçilmez gücünün ifadeleri olmaları gibi" (Sihua, 2003: 81).

Bu örnekte görülen ilişki, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi benzer şekilde anlatmaktadır. Bu varoluşsal bütünlük içerisinde insan doğanın bir parçasıdır. Aynı zamanda insanın tüm eylemleri de doğanın bir parçasıdır. Günümüzde insan her ne kadar doğanın dışında gibi görünse de aksine tüm varoluşuyla doğanın bir parçası olduğunu ve bu bütünlük olmadan varlığını sürdüremeyeceğini bilmesi gerekmektedir.

İnsan, geçmişten günümüze doğa kavramını farklı şekillerde algılayıp biçimlendirmiştir. İnsanların algıladıkları ve inandıkları doğa kavrayışı onların eylemlerini etkilemiş ve insan toplumlarının doğayla kurdukları ilişkinin yapısını belirlemiştir. Yerli toplulukların kendilerini doğanın bir parçası olarak gördükleri gözlemlenirken Avrupalılar'ın ise Amerika'yı ilk keşfettiklerinde bu toprakları sömürebilecekleri amaçlar doğrultusunda kullandıkları görülmüştür. Kıta'nın

kuzeyinde ise Püritenler dini inançlarının etkisi ile doğayı kurtarılması gereken kötülük alanı olarak algılamışlardır. Rönesans döneminde doğa, bilimsel açıdan araştırılan işleyişi mükemmel olan bir yapı olarak kabul edilmiştir. Sanayileşme ile birlikte doğa, hammadde sağlamak için sömürülürken aynı zamanda sanayileşmenin etkisiyle ortaya çıkan çevre sorunlarından dolayı tüm kötülüklerden kaçış alanı olarak görülmüştür. Günümüzde doğa, yabanıl doğa algısından uzak insanın merkezde olduğu bir çevre olarak görülmektedir (Toska, 2017: 27-28).

Önceleri doğaya karşı hissedilen aidiyet duygusunun zaman ilerledikçe sahiplik olgusuna dönüşmesi zaman içerisinde belirli aşamalarla gerçekleşmiştir. İnsan, toprağı işleyip üretimi arttırdıkça daha çok kaynağa sahip olmak isteyip doğayı metalaştırmaya başlamıştır. İnsanların bir kısmı sahip olma dürtüsüyle doğaya zarar verirken bir kısmı da doğanın mükemmelliğiyle işleyen mekanik bir yapıya benzemesine yönelik güzellikler üreterek doğayı nesneleştirip kendisinden ayrı tutmuştur. Bu yaklaşım, her ne kadar doğayla ilgili pastoral fanteziler üretiyormuş gibi olumlu görünse de aslında insan ve doğa ilişkisinin kopmasında büyük etkisi olmuştur. Artık insan tıpkı bir tabloya bakar gibi doğaya uzaktan bakmaktadır. Doğadan ayrı, onun bir parçası olduğunu kabul etmeyerek tamamen hayal etmekle yetinmektedir.

Endüstrinin gelişmesi ve insanların şehirlere göç etmeye başlamasıyla birlikte bu iki farklı bakış açısı harmanlanarak çok daha farklı bir boyuta ulaşmıştır. İnsanlar bir yandan materyalist bir tavırla doğanın kaynaklarını sömürürken diğer yandan ise şehirlerdeki çarpık sistemden dolayı doğaya romantik söylemler edinmeye başlamışlardır. Doğa artık tamamen bir materyaldir. Dolayısıyla insan artık doğayı sadece faydalanacağı bir materyal olarak görmektedir.

Doğayı sürekli işleyen bir makine olarak konumlandırmayan ve doğayı kendilerinden bir parça olarak kabul eden görüşler de ortaya çıkmıştır. Doğaya karşı insanların sorumluluklarını yerine getirmesinin gerekliliğine yönelik söylemler ortaya çıkarken çevreci hareketler ise 1960'lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Sanayinin gelişmesi ve insanların doğayı endüstriyel hammadde olarak görmeye başlamasının ardından

insan, “doğa” kavramı yerine genel anlamıyla içinde yaşadığı ortamı ifade eden “çevre” kavramını kullanmaya başlamıştır.

Toska, doğanın artık kendisini çevre kavramına bırakmasını Bill McKibben üzerinden değerlendirmiştir. 1989’da McKibben insanın doğayı tamamen etkisi altına aldığını ve artık doğanın sonunun gelmeye başladığını savunmaktadır. Aynı şekilde günümüzde artık insanlar tarafından doğa olarak tanımlanan ve algılanan şeyin gerçek doğadan tamamen farklı olduğu görülmektedir. Bu konuya yönelik eko-feminist Val Plumwood doğa kavramının çevre kavramına dönüşümünü şu şekilde ifade etmektedir: “Doğal dünya homojenleşir, olumsuz olarak ve insanlara göre “çevre” olarak tanımlanır.” (akt.Toska, 2017: 51).

Toplumların doğa yerine tamamen “çevre” olgusu üzerine tartışmalarının nedeni olarak çevre kirliliğinin gündeme gelmesi gösterilebilir. Bu tartışmalar ise 1950 yıllarında Londra’da nedeni belli olmayan ölümlerle başlayıp daha sonra Almanya’da Ruhr Havzası Kömür İşletmelerinde de aynı olayların meydana gelmesi ile birlikte yeniden ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların sonucu olarak ilk kez “çevre” kavramı ve “çevre kirliliği” üzerine tartışmalar başlamıştır. Bunun üzerine 5 Haziran günü “Dünya Çevre Günü” olarak kabul edilmiştir (Erdem, 2016: 76). Burada kavramlardan bahsederken aslında insanların doğa algılarının ne ölçüde değiştiğini görebilmek söz konusudur. Sanayileşme ile birlikte insanlar doğaya yabancılaştıkları için sürekli olarak doğayı tahrip ederek sonuçlarını düşünmeden hareket etmişlerdir. Sonuçların kendilerini ve yaşantılarını etkilediğini gördükleri zaman ise yeniden doğaya odaklanmak yerine daha sınırlı ve yüzeysel şekilde kendilerini korumaya almaya yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. İnsan en önemli momentini, yani insanın doğanın bir parçası olduğu gerçeğini görmezden gelmektedir.

Toplumların doğa üzerinde yarattığı tahribatların doğrudan insan yaşamını tehdit edecek şekilde geri döneceği gerçeği yaşam zincirinin bir sonucu olacaktır. Toplumun kendini koruma içgüdüleri ile alacağı önlemler ise bir süre sonra anlamsızlaşacaktır. Bu yüzden durumun tanımının bireylerden ziyade toplumsal düzeyde bir dönüşümle ve

doğa fikrimizi ve eylemlerimizi yenileyerek ele alınması gerekmektedir (Toska, 2017: 205-206).

İnsan ve doğa arasındaki ilişkinin yabancılaşmış olduğu bu dönemde ortaya çıkan olumsuz etkiler insanlarda farkındalık yaratmaya başlamıştır. Ekolojik dengenin bozulması ve çevre kirliliğinin artması ile bu durum insanların yaşantılarını da olumsuz olarak etkilemiştir. Bunun üzerine çevreye uyum sağlamaya ve bu sorunlara karşı çözümler üretmeye yönelik çalışmalar başlatılmıştır. İnsanların çevre kirliliğine neden olan olumsuz müdahalelerin zaman içerisinde artması ve bu durumun insan yaşantısını olumsuz yönde etkilemesi ile birlikte hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bazı düzenlemeler ve bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar başlatılmıştır.

Thich Nhat Hahn, derin ekolojinin de özü olan yeryüzünde her şeyin birbirine bağlı ve bağımlı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Birey, toplum ve doğa dönüşümünü başlatan bireydir. Dönüşümün olabilmesi içinse bireyin kendi içinde uyumlu, bütünlüklü olması gerekir. Bu da sağaltıcı bir ortam gerektirdiği için yıkıcılıktan uzak bir yaşam tarzı aramalıyız. Kendimizi ve çevremizi değiştirmek için sarf ettiğimiz çabaların hepsi gereklidir, ama biri olmadan diğeri olmaz. Eğer bireyler denge ve uyum içinde değillerse çevreyi değiştirmenin ne kadar zor olduğunu biliyoruz” (Hahn, 2016: 47). İyileşmenin etkili olabilmesi için doğayı iyi anlamak gerekmektedir.

Hahn’a göre: “Farkındalık ve varlıkların doğasına farkındalıkla bakmak, onların gerçek doğasını ve karşılıklı bağıllığı keşfetmektir” (Hahn, 2016: 50). Bu açıdan insan, doğa ile sürekli etkileşim halinde olmalı ve aralarındaki bağı keşfetmelidir. Farkındalıkla doğaya baktığımız zaman onunla bir temasımız olur. “Dünya tarafından yansıtılmayan bir insan algısı yoktur, tıpkı David Abram’ın Merleau Ponty’yi incelediği *The Spell of the Sensuous* adlı eserindeki gibi: “Bir ağacın kaba yüzeyine dokunmak aynı zamanda insanın ağaç tarafından dokunulduğunu hissetmesi demektir” (Garrard, 2016: 57).

2.2.3. Çocuk Dostu Şehir

Şehir, doğa ve insan ilişkisinin önemli bir sonucu “çocuk ve şehir” konusuna dair olmuştur. Günümüzde “çocuk ve şehir” ilişkisine yönelik birbirinden farklı disiplinlerin bulunduğu birçok çalışma yapılmaktadır. Kentlerdeki hızlı ve yoğun yapılaşma, çocukları gelişim açısından etkilediği gibi birtakım ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Kentlerde orantısız büyümenin artışı ile açık ve yeşil alanların azalması çocuklar için kentsel mekânlarda büyümeyi zorlaştırmıştır. Dolayısıyla bu durum tartışılması gereken önemli bir sorun haline almıştır.

Çocuklarda mekân algısı ve mekânsal farkındalık oldukça küçük yaşlardan itibaren oluşmaktadır. Çocuklar üzerine yapılan çeşitli araştırmalar çocukların oyun oynadıkları ve keşfettikleri mekânların önemini ortaya koyarken aynı zamanda bu alanlarda serbest bir şekilde hareket etmelerinin çocukları gelişimsel açıdan olumlu etkilediğini belirtmektedir. Şehirlerde yaşayan çocuklar kentsel mekânlar içerisinde ve genellikle güvenlik nedeniyle kapalı mekânlarda bulunmaktadır. Çocuklar için hareketlerini kısıtlamayacak kentsel dış mekânların tasarlanması bir ihtiyaçtır.

Kentleşmenin yoğun olmadığı dönemlerde sokaklar ve yeşil alanlar çocuklar için etkili ve önemli kentsel dış mekânlardı. Günümüzde ise şehirlerin kalabalıklaşması sonucu sokaklar çocuklar için güvenli görülmemektedir. Çocuklar için tasarlanan oyun alanları bile başta güvenlik olmak üzere pek çok açıdan yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple çocuklar zamanlarının çoğunu çeşitli etkinlikler ile iç mekânlarda geçirmektedir. Hareket alanlarının kısıtlanması ve teknolojinin gelişimiyle birlikte çocuklar dünyayı ekranlardan tanımaktadır. Çocuklar şehirlerindeki ormanda oyun oynayıp keşfetmek yerine ekranlardan dünyanın en büyük yağmur ormanları hakkında bilgiler öğrenmekte ve detaylarıyla anlatabilmektedir. Çocuklar deneyimleyemedikleri öğrenilmiş bilgiler ile şehirsiz mekânlar içerisinde doğadan uzak bir şekilde büyümektedir.

Çocuk nüfusu kentsel mekânlarda büyük bir yoğunluğu oluşturmaktadır. Bu açıdan çocuklar için yaşanabilir kentsel mekânlar planlamak ve tasarlamak gerekmektedir.

Buradan hareketle “Çocuk Dostu Şehir” yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Çocuklar için fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve çocuklara yönelik yaşanabilir kentsel dış mekânların tasarlanması amaçlanmıştır. Kentlerde çocukların ihtiyaçlarına yönelik ilk hareket, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 1989 yılında kabul edilen ve Türkiye’nin 1994 yılında imzaladığı, “Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile başlamıştır. Bu sözleşmede, çocukların toplumun bir bireyi olduğu ve hiçbir ayırım gözetmeksizin sözleşmede tanımlanan tüm haklara sahip olduğu belirtilmektedir. Çocukların haklarını korumaya yönelik yapılan bu girişim, “Çocuk Dostu Şehir” kavramı ile kentlerde yaşayan çocukların haklarını korumak ve yaşam kalitelerini arttırmak amacıyla desteklenmiştir. Bu yaklaşım 1996 yılında “İkinci Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşmeleri Konferansı”nda yaşanabilirlik kavramı kapsamında ele alınmıştır. Aynı zamanda çocukların gereksinimleri ve hakları göz önüne alınarak; kentlerin herkes için yaşanabilir mekânlar olması gerektiği belirtilmiştir (Çakırer- Özservet & Küçük, 2015: 18-19). Bu yaklaşımı, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yaşama geçirilmiş hali olarak yorumlamak mümkündür.

Çocuk dostu şehir yaklaşımı çocuğun temel hakları ve gereksinimleri yanı sıra çocuklara söz hakkı verme, kentin planlanması ve tasarlanması konularında çocukların katılımını sağlama, çocukların da desteğiyle sürdürülebilir ve geleceğe yönelik bir çevre oluşturma ilkelerini de göz önünde bulundurmaktadır. Bu açıdan yerel yönetimlerin bütün bunları göz önünde bulundurup stratejiler geliştirerek istikrarlı politikalar üretmesi gerekmektedir. “UNICEF tarafından temel alınan ‘önce çocuklar’ ilkesi temelinde yerel yönetimlerin çocuk dostu bir kent oluşturmaları için gereken ilkeler şu şekildedir (Gökmen, 2013: 822-823):

1. "Çocukların katılımı (çocukların kendilerini etkileyen konulara aktif katılımlarının sağlanması; görüşlerinin dinlenmesi ve bu görüşlerin karar süreçlerinde dikkate alınması)
2. Çocuk dostu yasal çerçeve (bütün çocukların haklarını koruyacak ve yaygınlaştıracak yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin ve usullerin belirlenmesi)
3. Kent ölçeğinde çocuk hakları uygulama stratejisi (sözleşme temelinde Çocuk Dostu Kent oluşturulması için ayrıntılı ve kapsamlı bir strateji veya gündem geliştirilmesi)
4. Çocuk hakları birimi veya eşgüdüm mekanizması (çocukların bakış açılarının öncelikle dikkate alınmasını sağlamak üzere yerel yönetimlerde kalıcı yapılmalar oluşturulması)

5. Çocuklar üzerindeki etkinin saptanması ve değerlendirmesi (yasaların, politikaların ve uygulamaların, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuklar üzerinde etkilerini belirleyecek sistematik bir sürecin varlığı)
6. Çocuk bütçesi (yeterli kaynak tahsisi ve çocuklara yönelik bütçe analizi)
7. Düzenli yayınlanan “Kent Çocuklarının Durumu Raporu” (çocukların ve haklarının durumunun belirlenebilmesi için yeterli izleme ve veri toplama çalışmaları)
8. Çocuk haklarının bilinmesinin sağlanması (gerek yetişkinlerin gerekse çocukların çocuk haklarına ilişkin bilgilerinin artırılması)
9. Çocuklar adına bağımsız tanıtım- savunu (çocuk haklarını korumak ve kollamak üzere yapılacak çalışmalarda hükümet dışı kuruluşların desteklenmesi ve bu alanda bağımsız insan hakları kurumlarının - ombudsmanlık veya çocuk komiserliği- oluşturulması”

Çocuk hakları ve çocuk dostu şehir kavramının üzerinde durduğu dış çevre ile bir önceki başlıkta tartışılan doğa algısı tartışması iç içedir. İnsan doğasıyla uyumlu bir şehircilik anlayışı geliştirmek oldukça önem arz etmektedir. Bunun için de şehir içerisinde doğaya daha çok yer açmak ve çocukların doğayla bağ kurmasını sağlayacak gerekli ortamı oluşturmak gerekmektedir. Çocukların güvenli bir şekilde oyun oynayabilecekleri, çevre kirliliğinden uzak bir şekilde açık alanlarda zamanlarını geçirebildikleri kentsel dış mekânların oluşturulması, çocukların şehir içerisinde gelişimsel açıdan olumlu bir şekilde büyümelerini sağlayacaktır.

2.2.4. Çocuklarla Doğa Arasındaki Yeni İlişki

Hızla şehirleşen bir dünyada dış mekânda olduğu gibi çocuk ve doğa arasındaki ilişki de değişmektedir. Çocuklarla doğa arasındaki bu yeni ilişki anlayışını Richard Louv şu şekilde ifade etmektedir: “Birkaç on yıllık zaman zarfında çocukların doğayı algılama ve deneyimleme biçimlerinde radikal bir değişiklik ortaya çıktı. Bu ilişkinin yapısı tersyüz oldu. Bugün çocuklar doğal çevrenin karşı karşıya olduğu küresel tehditlerin farkındalar. Ancak doğa ile fiziksel temasları ve yakın ilişkileri giderek kayboluyor. Bu benim çocukluğumdaki durumun tam tersi. Çocukken benim ormanlarımla dünyadaki diğer bütün ormanlar arasında ekolojik bir bağ olduğundan habersizdim. 1950’lerde kimse asit yağmurlarından, ozon tabakasındaki delikten ya da küresel ısınmadan söz etmiyordu. Ama ormanlarımı ve kırlarımı tanıyordum; derenin her kıvrımını, yürünmekten sertleşmiş toprak patikalardaki bütün eğimleri biliyordum. Bugün her

çocuk büyük olasılıkla Amazon yağmur ormanlarını duymuştur, ama en son ne zaman tek başına bir ormanı keşfe gittiğini ya da bir çayırdaki rüzgârın sesini dinleyerek ve bulutların geçişini izleyerek uzandığını sorsanız, bir şey anlatamaz” (Louv, 2017: 2). Şehirlerde çocukların doğayla iç içe olma ve bağ kurma olanaklarının azaldığı ve zamanın büyük bir kısmını evlerin içerisinde ya da kapalı mekânlarda geçirdikleri görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle çocukların doğa ile ilişkisi, ekran aracılığıyla tamamen yapay bir temele sahiptir. Bu durum şehir nüfusunun gelişmesi sebebiyle daha olumsuz bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Aynı zamanda plansız ve dağınık şehirleşmenin yoğun olduğu günümüzde çocuklar için güvenli açık alanlar bulmak zorlaşmaktadır. Çocuklar için yakın çevre olarak görülen sokaklar bile tehlikeli bir hal almışken çocuklar kendilerine ait alanları da zamanla kaybetmektedir. Bu durum çocukları gelişimsel olarak olumsuz etkilemektedir. Şehir yoğunluğu açısından bakıldığında çocuklar şehir içerisinde büyük bir çoğunluğu kapsamaktadır. Şehirde aktif bir şekilde hareket edebilecekleri alanların çocuklar için düzenlenmesi ve uygun ortamların oluşturulması gerekmektedir. Şehirlerin planlanması ve tasarımında çocukların göz önüne alınması gelecek açısından çok önemlidir (Tandoğan, 2015: 66).

Günümüzde kentsel mekânlar içerisinde çocuklar doğayla ilişki kuramamakta ve doğayı tanımadıkları için doğaya çok farklı anlamlar yüklemektedir. Oluşturdukları bu anlamlar içerisinde ailenin, toplumun ve teknoloji gibi birçok dış etkenin yansımaları görülmektedir. Gerçekte deneyimleyemedikleri doğa kavramı onlar için bir bilinmeyen yani korkutucu ya da karanlık gelebilir. Farklı bir bakış açısı ile de ulaşamadıkları ve idealleştirdikleri için aşırı ütopyik ve romantik gelebilir. Açıkçası şehirde yaşayan çocuklar için doğa bir bilinmeyen ve soyut bir imgedir. Bu noktada çocuğun doğayla birebir, yaparak- yaşayarak ve aktif bir şekilde ilişki içerisinde olması gerekmektedir. Şehir-doğa gerilimine ve şehirde yaşayan insanların doğa ile ilişkisine yönelik çok farklı görüşler bulunmaktadır. Burada önemli olan günümüzde kentsel yaşam içerisinde doğaya yüklenen anlamı kavramak ve şehrin doğayla eklemlenmesini sağlamaya yönelik anlayışlar geliştirmektir.

Louv şehrin doğayla bağlantısını şu şekilde açıklamıştır: “En geniş yorumuyla doğa, bütün nesnelere ve olgularıyla birlikte maddi dünyayı kapsar. Bu tanıma göre, bir makine doğanın bir parçasıdır. Zehirli atıklar da öyle. Doğa sözcüğünün diğer anlamı ise yabaniyata karşılık gelir. Bu anlamıyla, insan yapısı bir şey doğanın bir parçası değil, ondan ayrı bir şeydir. New York şehri bu anlamda doğal değildir ama gizli ve kendi düzenine sahip çeşitli yabani alanlar barındırır: Central Park’ın funda toprağında gizlenmiş organizmalardan, Bronx üzerinde daireler çizerek uçan atmacalara kadar. Doğanın en kapsayıcı yasalarına tabi olmaları anlamında (bir makinenin bile doğanın parçası olması gibi) şehirlerin de doğal olduğu söylenebilir, ayrıca kısmen yabani alanlardır. Çocukların doğanın içindeki yerini düşündüğümüzde daha zengin, daha geniş bir betimlemeye ihtiyaç duyarız; doğayı ne her şeyi içerecek şekilde genelleştiren ne de insan eli değmemiş ormanlarla sınırlayan bir betimleme.” (Louv, 2017: 10). Çocuklarla doğa arasındaki yeni ilişkide önemli olan bağ kurmaktır. Bu süreçte çocukların doğayla temasını bir şekilde sağlayarak kentsel mekân içerisinde bu bağı sağlamaya yönelik ortamlar oluşturmak önem arz etmektedir. Şehirlerden vazgeçmemizin mümkün olmadığı gerçeğini kabul ederek bu süreci çok iyi kavramak gerekmektedir. Bu noktada şehir ve doğa gerilimine odaklanmak yerine daha çok birbirlerine eklenmelerine yönelik bir anlayış geliştirmek yararlı olacaktır.

Örneğin, “Türkiye’nin kentleşme oranına bakıldığında, 2012 yılında %77’dir. Bugün ise toplam ülke nüfusunun (77.695.904 kişi) %93,3’ü belediye sınırlarında ikamet etmektedir. Bu da demektir ki çocuklarımızın çok büyük kısmı kentlerde yaşıyor. Kentlerde kentsel problemlerin içerisinde yaşayan çocukların durumu özel olarak ele alınmayı hak etmektedir” (Çakırer- Özservet, 2015: 18). Çocukların şehir yaşantısı içerisinde açık alan ve yeşil alanlarda oyun oynama hakkı vardır. En önemlisi çocukların doğaya ihtiyacı vardır. Bundan dolayı yetişkinlerin şehir düzenlemesinde ve tasarımında bütün bunları göz önüne almaları gerekmektedir. Çocukların büyük bir çoğunluğunun artık şehirlerde yaşadığı düşünülürse bu bir zorunluluktur. Şehirlerin daha çok yeşil alana yer açması ve buna göre düzenlenmesi önemlidir.

Louv, yeşil tasarımı yoğun bir şekilde gördüğümüz İskandinavya'nın şehircilik algısını ve Avrupa şehirlerindeki doğa ve şehir arasındaki ilişkiyi Timothy Beatley'in *Green Urbanism: Learning from European Cities* (Yeşil Şehircilik: Avrupa Şehirleri'nden Ders Almak) kitabından şu alıntıyla açıklamaktadır: "Bu Avrupa şehirlerinin birçoğundan aldığımız önemli derslerden biri, şehir olgusunu algılama biçimimizle ilgili." Özellikle de yeşil tasarımın giderek popülerleştiği İskandinavya'da, bir şehrin "içinde doğayı barındıran bir yer olması gerektiği yönünde bir anlayış var. Amerika Birleşik Devletleri'nde aşılması gereken güçlüklerden biri, şehrsel olan ile doğal olan arasındaki kutupsal ayrımdır. Belki de ekolojik kaynaklarımızın ve arazilerimizin bolluğu nedeniyle, doğanın en önemli öğelerinin hep başka yerlerde, çoğu zaman insanların yaşadığı yerlerin yüzlerce kilometre uzağında, milli parklarda, milli kıyılarda ve yaban hayatı alanlarında var olduğunu düşündük" (Louv, 2017: 31).

İskandinav ülkelerinde şehir ve doğanın iç içe olduğunu görülmektedir. Bu ülkeler sürdürülebilir bir gelecek için şehirlerde doğaya en az müdahale ile yapılan tasarımlar ile bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Şehir içerisinde doğaya daha fazla yer açmakta ve bütün düzenlemeleri de bu yönde yapmaktadır. Çocuklar kentsel mekânlarda yaşarken aynı zamanda doğanın içerisinde sürekli temas halinde bulunarak doğayla güçlü bir bağ kurmaktadır. Doğa çocukların yalnızca teknolojik araçlarla ya da kitaplarla tanımladığı bir kavram değildir; birebir içinde bulunduğu, aktif bir şekilde deneyimlediği, bağ kurduğu bir parçasıdır. Bu yüzden çocukların doğayla bağ kurmaları için şehir ve doğayı bütünleştirecek düzenlemeler yapmak gerekir.

2.2.5. Erken Çocukluk Döneminde "Doğa" Kavramı ve Çevre Eğitimi

Çevre biliminin her disiplinle bağlantısı vardır. Çevre sorunlarına karşı çözüm üretmek ve çevreye yönelik duyarlılık kazandırmak için birçok alandan yararlanılmaktadır. Çevre eğitimi, bu disiplinlerin arasında öne çıkanlardan biridir. İnsan ve doğa ilişkisi çocuk yaşlarda kazanılır ve çevre eğitimi ile çocuklarda ekolojik davranış biçimi şekillendirilmektedir. Çocukların çevrelerini tanımaları, keşfetmeleri,

gerçekleştirecekleri pratiklerde sorumluluk almayı öğrenmeleri sağlanırken aynı zamanda çevreye karşı farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimler verilmektedir.

İlk çağlardan beri insanlar doğaya yönelik öğretilerle karşılaşmıştır. Bu öğretileri kimi zaman hayatta kalmak için kimi zaman ise yaşamsal pratiklerini gerçekleştirmeye yönelik kullanmışlardır. Bunu doğanın içinde gözlemleyerek ve aktif bir şekilde deneyimleyerek kazanmışlardır. Kitapların var olmadığı bu dönemlerde doğa çocuklar için oldukça iyi bir öğreticiydi. Çocuklar doğayı yaparak yaşayarak tamamen gözlem ve keşif süreciyle tanıyorlardı. Ortaçağ Avrupası'nda ise eğitim tamamen kitaplardan alınan bilgiyle sınırlı olup keşfetmeye yönelik bir eğitim anlayışı benimsenmemiştir. Çocuklar doğanın öğreticiliğinden uzak deneyimleyemedikleri bir dünyayı yalnızca bilgi ile kavramaya çalışmıştır. Doğa kavramı sadece dinsel açıdan tartışılmaktadır. Rönesans ile birlikte bu skolastik anlayış yerini çok daha farklı ve yenilikçi düşüncelere bırakmıştır. Montaigne *Denemeler* (1580) adlı eserinde her şeyden önce çocukların kendi doğalarını keşfetmeleri gerektiğini şu şekilde ifade eder: "Biz, gayesi doğrudan doğruya hayat olan bilimi seçelim. Çocuklarımıza kendi dünyalarından önce sekizinci kat göklerdeki yıldızların ve hareketlerinin bilimini öğretmek büyük saflıktır." Montaigne aslında bu görüşü ile günümüzde halen yapılan eğitim hatalarını da göstermektedir. Çocuklar teknolojinin de gelişmesi ile dünyadaki bütün okyanuslara ya da gezegenlere ait ansiklopedik bilgilere sahipken çok yakınındaki bir dereden ya da denizden habersiz olarak büyümektedir. Böylelikle deneyim sağlamadığı ve içselleştirmedeği bilgilerle çocuğun doğayla ve dolayısıyla kendi doğasıyla bağ kurması beklenmektedir. J.J. Rousseau *Emile* adlı eserinde "Yaşamak, Emile'e öğreteceğim meslektir" sözü bu durumu çok iyi bir şekilde özetlemektedir. Çocukların önce kendi doğalarını keşfetmelerini sağlamak çok önemlidir. Bu da çocuğun doğayı aktif bir şekilde keşfetmesiyle, gözlemlemesiyle ve araştırmasıyla mümkün olacaktır. Pestalozzi doğanın eğitimdeki önemini şu şekilde göstermektedir: "Kuşlar güzel güzel cıvıldarken bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil araştırmalarına hemen ara ver bil ki kuş, kurt çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus" (Akyüz, 1992: 87-88).

İnsan ve doğa ilişkisi çocukluk döneminde şekillenmektedir. Bu dönemde çocuğa doğanın bir parçası olduğu ve doğayla birlikte bir bütün olması gerektiği bilinci kazandırılabilir. Özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarda davranış kazanımı açısından oldukça önemlidir. Çocuğun eylemleri ve doğaya karşı pratikleri bu dönemde şekillenmektedir. Bu dönemde edindiği kazanımlar onun bütün yaşantısı boyunca doğaya ve çevresine karşı göstereceği davranışları etkilemektedir.

Çocuk için yakın çevre ilk keşif alanıdır. Yaşadığı ev onun için çevreyi oluşturmaktadır. Daha sonra evin dışına çıkar ve sonsuz bir dünyayla karşılaşır. Özellikle günümüzde nüfusun artması ve şehirlere yerleşimin en yüksek düzeye çıkması sonucu çocuklar en yapay alanlarda çevreyi tanımaktadır. Bu yüzden çevre eğitimi, genel olarak çocukların doğayı birebir keşfetme imkanları olmasa bile en yakın çevrelerinden başlayarak çevre kavramını tanımaları, çevre kirliliğine çözüm yolları bulmaları ve ekolojik davranış biçimi kazanmalarını amaç edinerek ortaya çıkmıştır. Özellikle örgün eğitim kurumlarında her yaş ve gelişim düzeylerine göre farklı disiplinler içine yerleştirilerek belirli aşamalarla çevre eğitimi gerçekleştirilmektedir.

Her ne kadar çocukların bilinçlenmesi açısından çevre eğitimi önemli görülse de daha önce bahsetmiş olduğumuz düşünürlerin ifade ettikleri gibi çocuk ve doğa ilişkisi istenilen şekilde sağlanamamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı ile çevreye yönelik kavramlar genellikle kitap üzerinden öğrenilmekte ve pratik açısından yetersiz kalmaktadır. İnsan ve doğa ilişkisi daha önce de bahsedildiği gibi insanların eylem ve pratikleri ile şekillenmektedir.

Günümüzde doğa ve insan ilişkisini algılama ve deneyimleme biçimlerinde büyük değişiklikler görülmektedir. Artık çocuklar doğayla birebir karşılaşmadan ve deneyimlemeden önce küresel sorunlar konusunda bilinçlendirilmektedir. 1960'lardan önce çevre kirliliği ve ekolojik dengenin bozulması gibi kavramlardan bahsedilmezken çocuklar yalnızca doğayı deneyimleyerek, en yakınındaki ormanı keşfederek doğayla bağlantı kuruyordu. Son dönemde ise çocuklar ormanların isimleri, özellikleri, küresel ısınmanın ne demek olduğu gibi birçok bilgiyi çok daha iyi

biliyorken deneyimleme ve doğayla bütünleşme konusunda yetersiz durumdadır. Bu durum şehirlerde teknolojinin gelişmesi ile birlikte daha korkunç düzeye ulaşmıştır. Çocuklar için doğa tüketilen, seyredilen ve yalnızca kitaplardan öğrenilen bir bilgi haline dönüşmektedir. Bu bağlamda çocuklarda çevre bilinci kazandırmaya yönelik yapılacak çalışmaların ihtiyaca yönelik şekillendirilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimsel açıdan doğayı keşfetmeye meraklı oldukları ve doğayla bağ kurma ihtiyacı hissettikleri bir dönemdir. Bu açıdan çocuklar doğaları gereği çevrelerini tanımaya yönelik bir tutum içerisine girerler. Çocukların gelişime bu kadar açık olduğu bu dönemde çevre bilinci oluşturmak önemlidir. Erken çocukluk dönemine yönelik çevre eğitimi ilk defa 1982 yılında Jaus tarafından kullanılmıştır. Bu dönemde çocukların doğayı keşfetmesine yönelik olumlu ortamın sağlanması gerekmektedir (Taşkın & Şahin, 2008: 1-12; Dinçer, 2005).

Çocuklar ilk olarak kendilerini ve yakın çevrelerini keşfederler. Bu tanıma ve keşfetme süreci daha sonra belirli aşamalarla gelişmektedir. Bu süreçte ilk olarak çocuğun birebir doğanın içinde bulunarak, aktif olarak doğayı tanınması ve keşfetmesi çok önemlidir. Özellikle bu dönemde çocukların yaparak yaşayarak, somut deneyimlerle çevrelerini keşfetmeleri onların davranışlarını kalıcı olarak şekillendirecektir. Bu durumda çocukların en yakın çevresini oluşturan ailenin tutumu çok önemlidir. Çocuk ailenin ona sağlamış olduğu imkânlar ve ortamlar çerçevesinde çevresini tanımaktadır.

Çocuklar yakın çevrelerini oluşturan ailelerinden sonra zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik tasarlanan eğitim programları incelendiğinde çocukların somut deneyimlerine odaklanan, keşfetmelerine olanak tanıyan ve esnek bir yapıda olduğu görülmektedir. Böylelikle öğretmen, çocukların daha çok doğada olmaları ve doğayı tanımaya yönelik somut deneyimler kazanmaları açısından uygun ortam ve koşulları sağlayabilmektedir. Her ne kadar bu durum olumlu olarak görülse de günümüzde tek başına yeterli değildir.

Eğitim birçok bileşeni içinde bulunduran bir sistemdir. Bu açıdan fiziksel koşulları da çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuklar zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile geçirmektedir. Bu açıdan eğitim yapıları ve uygun ortamın sağlanması çok önemlidir (Şensoy, Sağsöz & Özdağ, 2015: 124).

Eğitim yapılarının fiziksel koşulları, insan ve doğa ilişkisi açısından incelendiğinde yeterli değildir. Dünya örnekleri incelendiğinde şehrin içerisinde doğayla entegre olarak inşa edilmiş eğitim yapıları görölmektedir. Sürdürülebilir bir eğitim alanı oluşturularak çocukların okulda geçirdikleri zaman boyunca mekânda aktif öğrenmeleri sağlanabilir. Güneş panelleri, rüzgâr tribünleri ve su depoları ile sürdürülebilirliği yaşayarak öğrenirken aynı zamanda tamamen beton ya da plastik barındırmayan doğal mekânlar içerisinde farkındalığın artması sağlanabilir.

Günümüzde okulların fiziksel durumları incelendiğinde özellikle şehirlerde beton çerçeve içinde sınırlandırılmış, doğadan tamamen yalıtılmış mekânlardan oluştuğu görölmektedir. Çocukların şehrin içerisinde doğayla dolaylı olarak temasını sağlayan tek alan olan okul bahçelerinin ise yeşil alandan yoksun ve zemini toprak olmayan yapay malzemelerle döşenmiş bir şekilde tasarlandığı görölmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının aktif bir şekilde hareket edebilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri açık alanlara ihtiyaçları vardır. İnsan ve doğa ilişkisini anlamlandırabilmeleri yalnızca doğayı deneyimleyerek mümkündür. Eğitim yapıları içerisinde yalnızca kitap ve teknoloji aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme kalıcı değildir. En önemlisi de çocukların bu yaşlarda doğayla ilişkisi herhangi bir şekilde sağlanamazsa insan ile doğa arasındaki ilişkinin niteliği zamanla değişerek telafisi olmayan bir hale dönüşecek olmasıdır.

BÖLÜM 3

ORMAN OKULLARI VE İSKANDİNAVYA'DA DOĞA TEMELLİ EĞİTİM

3.1. Orman Okulları

3.1.1. Kavramın Tanımı

Bir orman okulunun nasıl tanımlanacağına yönelik birçok görüş vardır. Doğa ve çocuğa yönelik birbirinden farklı disiplin ve eğitim yaklaşımlarından gelen çok farklı bileşenlerin bir araya gelmesi sonucu görüş çeşitliliğinin olması kaçınılmazdır. Her ne kadar bu durum tanımlamayı güçleştiriyor gibi görülse de aksine bazı temel özellikler ve ilkeler doğrultusunda fikir birliğine ulaşılarak zengin bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

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 uygulamadır. Orman okulu, açık hava ve ormanlık alanda eğitim kapsamında yer alırken bu anlayışları daha da zenginleştiren özel bir öğrenme yaklaşımıdır (FSA, 2002).

Bu okulda 2-7 yaş arası çocuklar orman eğitmenleriyle birlikte yaklaşık 3 saatlerini ormanda geçirirler. Bu sırada ormanı keşfederler, oyun oynarlar ve doğanın onlara sunduğu materyallerle öğrenirler.

İçinde duvarlar ve çatılar olmayan bir yaklaşım sunan bu okul modeli bir orman içerisinde yer alabildiği gibi aynı zamanda doğal bir alan belirlenerek düzenli olarak kullanıma yönelik ulaşım ile sağlanabilir. Özellikle metropollerde yeşil alan yoksunluğundan dolayı bu yöntem de sıklıkla tercih edilmektedir.

3.1.2. Temel Özellikleri ve İlkeleri

“Kötü hava diye bir şey yoktur, doğru giyinmek vardır” mottosu, orman okullarını en iyi anlatan ifadedir. Çocuklar hava şartlarına uyum sağlayarak sürekli olarak açık

alandayada ormanda bulunmaktadır. Ormanda düzenli olarak bir alan belirlenebileceği gibi çocukların istedikleri alanlar içerisinde güvenli keşifler de yapılabilir. Aynı yer olmasının risk analizi açısından önemi vardır. Yeni bir alan belirlenecekse de orman okulu eğitmenleri tarafından daha önceden alanın risk analizi yapılarak çocuklar açısından güvenli olması için çalışmalar yapılmaktadır. Aynı ormana ya da açık alana gitmenin bir diğer özelliği ise çocukların alandaki değişimleri farklı zaman aralıklarıyla gözleme olanaklarının olmasıdır. Doğa temelli bir eğitim yöntemi olduğu için oyun ve keşif odaklıdır. Çocuklara serbest bir alan bırakılarak keşfetmelerine yönelik fırsat verilir. Okulun genel işleyişinde çocuklar her gün düzenli olarak okula gelirler. Orman okulları çocuklara yapılandırılmamış ve esnek bir ortam sunmaktadır. Orman ya da gittikleri açık alan dışında kapalı mekânları da vardır. Hava şartlarının zorlayıcı olduğu durumlarda ya da günün belirli zamanlarında bu mekânlarda zaman geçirirler. Genel olarak zamanın büyük bir bölümünü açık alanda ya da doğada geçirmektedirler. Çocuk odaklı olan bu eğitim anlayışı çocukların bireysel farklılıklarına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Çocuklar serbest bir şekilde istedikleri alanda ya da etkinlikte yer alabilmektedirler. Bu şekilde alanın kullanımında da çocuklar arasında bir dönüşüm söz konusudur. Çocuklar aktiviteler ya da oyunlar içerisinde kendi seçimlerini yaparken aynı zamanda ilgileri doğrultusunda özgürce hareket edebilmektedirler.

Orman okulları günümüzde birçok ülkede yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Uygulama yöntemleri ve işleyişlerinde birtakım farklılıklar görülse de genel olarak temelinde evrensel belirli özelliklere ve ilkelere dayanmaktadır.

İyi bir orman okulunda olması gereken ilkeler başlığı altında İngiltere’de 2011 yılında Orman Okulları Topluluğu tarafından 6 temel ilke belirlenmiştir (FSA, 2011):

İlke 1: Orman okulu, ormanlık veya doğal bir çevrede uzun ve sık aralıklarla yapılan süreçlerden oluşmaktadır. Planlama, adaptasyon, gözlem ve inceleme orman okulunun vazgeçilmez öğeleridir. Aynı öğrenci grubunun, farklı mevsimlerde en az 2 haftada 1 katılımı beklenen bir süreçtir. Orman okulu programı eğitmenlerin gözlemleri ve katılımcılarla iş birliği içinde oluşturulan bir yapıdır.

İlke 2: Öğrenci ve doğa arasındaki ilişkinin gelişimini desteklemek için orman okulu, ormanlık ya da ağaçlandırılmış bir alanda gerçekleştirilir. Orman okulu programı genelde ormanlık alanlarda gerçekleştirilir. Orman yoksa bile birkaç ağaçtan oluşan bir alanda da gerçekleştirilebilir. Ormanlık alanlar öğrencilere keşfedilecek ve araştırılacak bir ortam sağlarken aynı zamanda bu alanlar orman okulu programı için elverişlidir. Orman okulu programının ekolojik etkisi sürekli olarak izlenir ve yönetici, orman okulu eğitmeni ve öğrenciler arasında kararlaştırılan alan yönetimi planı dahilinde çalışır. Orman okulunda ilham vermek, yaratıcı fikirler üretmek ve içsel motivasyonu teşvik etmek için doğal kaynaklar kullanılmaktadır.

İlke 3: Orman okulu esnek, kendine güvenen, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirerek tüm katılımcıların bütünsel gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Orman okulu programları, öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel, dilsel ve duygusal yönlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İlke 4: Orman okulu, öğrencilere çevreye ve kendilerine uygun desteklenmiş risk alma fırsatı sunmaktadır. Orman okulu imkânları, bir bireyin doğuştan gelen motivasyonunu, olumlu tutumlarını ve ilgilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmaktadır. Orman okulunda, risk faktörü taşıyan durumlarda öğrencilere uygun görülen ve temel risk değerlendirilmesi yapılan araçlar kullanılmaktadır. Herhangi bir orman okulu deneyimi, eğitmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa yönetilen bir risk- fayda sürecini izlemektedir.

İlke 5: Orman okulu, mesleki uygulamalarını sürekli geliştiren nitelikli orman okulu uygulayıcıları tarafından yürütülmektedir. Orman okulu, en az 3. seviye orman okulu eğitimine sahip olan eğitimciler tarafından yönetilmektedir. Eğitimci sayısının öğrencilerin sayısına göre orantılı olması gerekmektedir. Eğitimcilerin açık alanda uygulamaya uygun güncel bir ilk yardım yeterliliği kazanmaları gerekmektedir. Orman okulu lideri, yansıtıcı bir uygulayıcıdır. Böylece kendisini de bir öğrenci olarak görmektedir.

İlke 6: Orman okulu, gelişim ve öğrenme için çeşitli çocuk merkezli süreçleri kullanmaktadır. Orman okulunda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çocuk merkezli bir pedagojik yaklaşım uygulanmaktadır. Oyun ve seçim, orman okulu öğrenme sürecinin vazgeçilmez parçalarıdır. Oyun orman okulunda öğrenme ve gelişme için hayati bir öneme sahiptir. Orman okulu, çocukları tüm öğrenme tercihleri ve eğilimleri için teşvik etmektedir. Eğitimci gözlemi, orman okulu pedagojisi için önemli bir unsurdur.

3.1.3. Orman Okulları Temelinde Pestalozzi, Froebel ve Steiner Felsefesi

Steiner'in Waldorf yaklaşımı ile birlikte doğa ve çocuk odaklı bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temeli ise F. Froebel ve J.H. Pestalozzi'nin felsefesine dayanmaktadır.

Bahsi geçen yaklaşım ile çocukların bütünsel düşünceleri amaçlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların özellikle fiziksel gelişimleri üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu noktada çocuğun keşfetmesine ve özgür şekilde hareket etmesine fırsat verilecek ortamların sağlanması gerekmektedir. Doğa, çocuğun bütün duyu organlarını kullanarak keşfedeceği tüm olanakları sunmaktadır.

Steiner'a göre 0-6 yaş grubundaki çocuklar tamamen duyu organından oluşmaktadır. Çocuk doğduğu andan itibaren bulunduğu çevreye uyum sağlamak için refleksif ve taklit yoluyla fiziksel devinimler gerçekleştirir. Bütün bu devinimler çocuğun gelişimiyle beraber şekillenir ve kalıcı bir hal alır. Steiner'a göre çocuklar bütün becerilerini duyu ve taklit yoluyla kazanmaktadır. Uzakdoğu'da kurtların yetiştirdiği çocuklar örneğindeki gibi çocuğun karşısında yürüyen bir örneğin olmaması durumunda yürüme eylemini gerçekleştiremediği görülmüştür. Aynı şekilde dil becerileri konusunda da buldukları ortama göre çocukların taklit yoluyla bu beceriyi kazandıkları gözlemlenmiştir (Tarhan, 2006).

Waldorf yaklaşımında erken çocukluk döneminde çocuğun bedenini kontrol etmesi ve sürekli olarak hareket etmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar doğada koşarak, tırmanarak, bedenlerini sürekli aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Steiner bu yaklaşımında çocukların kendi ritimleriyle doğayı keşfetmeleri gerektiğini ve doğanın ritmiyle birlikte bir bütün haline gelmenin önemini vurgulamaktadır.

Bu yaklaşımda insanın doğanın bir parçası olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu nedenle Waldorf okullarının mekânsal açıdan da doğayla iç içe olmasına ve içerik yönünden tamamen doğal bir ortam yaratılmasına önem verilmektedir. Eğitim ortamının doğayla bir bütünlük oluşturması ve doğadaki değişim ritminin aynı şekilde oluşturulan ortam ve düzenlemelerle okula da yansıtılması önemlidir. Böylelikle

çocukların doğayla daha yoğun bir şekilde bağ kurması beklenmektedir (Kotaman, 2009: 58).

Steiner için çocuklar özellikle ilk yıllarda taklit ve modelleme yoluyla öğrenirler. Çocukların duyuları aracılığıyla öğrendikleri yaşam deneyimleri ve sosyal etkileşimleri onların yaratıcılıklarını geliştirirken onları daha çok keşfetmeye yöneltmektedir. Bu açıdan çocukların özgür bir şekilde keşfetmelerine ve kendi iradelerini kullanarak deneyimlemelerine yönelik gerekli ortamın sağlanması gereklidir. Sınıf ortamında ise doğaya uygun malzemeler tercih edilmektedir. Aynı zamanda Orman Okulu'nda olduğu gibi çocuklar oyun ve keşif sırasında risk almaya teşvik edilmektedir. Görüldüğü üzere Steiner'in bu yaklaşımı birçok açıdan Orman Okulu yaklaşımına çok benzerdir. Orman Okulu kökeninin İskandinavya olduğu düşünülürse eğitim sisteminin büyük bir çoğunluğunun Steiner prensiplerine dayandığı söylenebilir (Knight, 2013: 2-7).

3.1.4. Doğada Eğitimin Çocukların Gelişimine Etkisi

Doğada olmak ve açık alanda bulunmak çocukların bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler. Doğada oynamak ve hareket etmek çocukların yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Çocuklar doğada bağımsız olarak sürekli yeni keşiflerde bulunur ve yaratıcı bir şekilde üretirler. Doğa çocuklara çok farklı çeşitlilikler sunmaktadır. Bu çeşitlilik çocukların gelişimi için çok iyi bir pekiştiricidir.

Doğada çeşitlilik vardır ve çocuklar gözlem yoluyla doğanın içindeki bu düzeni algılar. Aynı zamanda bu çeşitlilik çocuğu sürekli merak etme ve keşfetmeye yöneltir. Doğadaki yenilenme ve değişimle beraber de bu durum canlılığını korumayı sürdürür. Aynı zamanda doğa ile birlikte çocuk kendine saygı, güven, aidiyet gibi kişilik gelişimine yönelik olumlu kazanımlar da elde eder (Çukur, 2011: 70-76).

Doğada belirlenmiş sınırlar ve kapalı mekânlardaki gibi duvarlar yoktur. Çocukların karşısında keşfedilmeyi bekleyen geniş bir alan vardır. Bu alan ise deneyime açık bir haldedir. Bu durum çocuklar için her türlü riski de içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla

çocuklar risk almayı öğrenerek karşılaştıkları sorunlara karşı problem çözme becerilerini geliştirirler.

Çocukların doğada risk almayı öğrenmeleri, beraberinde problem çözme becerilerinin gelişmesini de olumlu yönde etkileyecektir. Kişinin bireyselleşmesi ve çevresiyle olumlu bir etkileşim içinde olması problem çözme becerisiyle doğrudan ilgilidir. Karşılaşılan problemlere karşı akılcı çözümler bulmak, sorunlarla baş etmek ve etkili çözüm yolları geliştirmek çocukluk döneminde edinilen kazanımlarla doğrudan ilgilidir. Bu açıdan doğa çocukların risk almalarına olanak tanırken aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir ortam sunmaktadır (Çavuş, 2004).

Doğada oynayan çocukların sosyal etkileşimleri de çok güçlüdür. Bireysel olarak hareket edebilecekleri gibi istediklerinde grup halinde oyun oynamayı tercih ederler. Doğada yapılandırılmamış bir ortam olduğu için bu durum çocukları oyun kurma ya da üretmeye yönelik aktiviteler yapmaya yönlendirir. Bu durumda çocuklar birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak ve paylaşarak aktif bir şekilde etkileşim halinde bulunurlar.

Doğada oynayan çocuklarda iş birliği içinde olmaya yatkınlık ve isteklilik görülmektedir. Barınak oluşturma, odun taşıma, ateş yakma gibi aktivitelerde çocuklar birbirlerine yardım etme ve iş birliğine yönelik davranışlar sergilemektedir. Aynı şekilde karşılaştıkları güçlüklerle karşı da hep birlikte çözüm yolları geliştirerek birbirlerine destek olmaktadır. Çocuklar birbirlerinden bağımsız aktivitelerde bulunduğu gibi bazı zamanlarda ise grup aktivitelerinde aktif olarak yer almaktadır. Bu durum çocuğun ilgisi ve içsel motivasyonu ile ilişkilidir.

Açık alanların iç mekânlara göre sahip olduğu uyarıcılar çok daha fazladır. Ormanda çocuklar biyoçeşitlilik içerisinde doğa ile doğrudan ve sürekli olarak temas halindedirler. Çocukların sürekli değişkenlik gösteren bu uyarıcılara karşı verdikleri tepki, onların dikkat gelişimleri açısından önemlidir. Özellikle de dikkat eksikliği

görülen çocuklarda doğada geçirdikleri zaman boyunca dikkat eksikliği belirtilerinin azaldığı ve dikkat sürelerinin uzadığı görülmektedir.

Ming Kuo'ya göre açık ve yeşil alanlar çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu azaltırken akademik başarıyı arttırmaktadır. Okul bahçelerinin yeşillendirilmesinin önemli olduğunu vurgulayan Kuo ve meslektaşları, günde en az iki saat açık alanda ders yapmanın çocuklar için büyük fayda sağlayacağını aynı zamanda öğretmenlerde de daha az tükenmişliğe yol açacağını belirtmektedir (akt. Burrows, 2018). Kuo ve meslektaşlarının yapmış olduğu bir araştırmada birbirine benzeyen iki sınıf üzerinde gözlem yapılmıştır. Bu sınıflardan birisi on gün boyunca sınıfta, diğeri ise doğada ders yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ise sınıfta bulunan çocuklara oranla doğada bulunan çocukların dikkat ve odaklanmasının iki kat daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada da görüldüğü üzere çocuklar iç mekânlarda odaklanma açısından zorlanırken doğada çok çeşitli uyarıcılara açık halde öğrenmektedir. Aynı zamanda doğa içerisinde hareket halinde olmaları sebebiyle yaparak yaşayarak öğrenme ile birçok deneyim ve kazanım elde etmektedirler.

Çocuklar doğa içerisinde daha yaratıcıdır. Bu sayede çocuklar doğadayken çok çeşitli oyunlar üretirler. Bunun nedeni iç mekânlardaki gibi kurgu üzerine temellendirilmiş oyuncaklar yerine doğada yapılandırılmamış ve biyoçeşitlilik bulunduran materyallerin bulunmasıdır. Bu materyaller çocuklara hazır olarak sunulmaz. Çocuklar bunları araştırır ve keşfederler. Keşfettikleri bu materyallerle yaratıcılıklarını kullanarak üretirler. Üretmiş olduğu bu materyallerle çok farklı oyunlar kurarlar ve bazen kurdukları oyunlara arkadaşlarını da dâhil ederek oyunlarını geliştirirler.

Yaratıcılıkla ilgili çok fazla araştırma ve tartışma varsa da genel olarak insana özgü bir davranış biçimi olduğu kabul edilmiştir. Yaratıcılığın gelişmesi ve ortaya çıkması ise ortam ve koşullara göre değişmektedir. Hollanda'da oyun parklarının yaratıcılığı olumsuz bir şekilde etkilediği düşüncesiyle dönüştürülmesi kararı verilmiştir. Bunun üzerine çocukların serbest bir şekilde oynayabilecekleri alanlar yapılırken aynı zamanda yapılandırılmamış maket gibi oyun malzemeleri tercih edilmiştir. Böylelikle

çocuklar kendi oyun alanlarını ve oyuncaklarını tasarlayabilecekler ve yaratıcılıklarını geliştireceklerdir (Kara & Şençiçek, 2015: 95).

Çocuklar doğa içerisinde yaratıcılıklarını kullanarak kendilerine özgü farklı ürünler üretirken aynı zamanda problem çözme yetilerini de bu şekilde geliştirirler. Yaratıcılık, çocukların karşılaştıkları problemler karşısında çok farklı ve özgün çözüm yolları üretmelerini de sağlar. Çocuk, orman içerisinde güvenli bir alanda olduğunu bildiği gibi çok farklı problemlerle karşılaşma ihtimalinin de farkındadır. Bu noktada risk analizi yaparak olaylara daha yapılandırıcı bir şekilde yaklaşmayı öğrenir.

Doğa içerisinde süreklilik ve akış söz konusudur. Bu yenilenme, belirli rutinler içerisinde olursa bile çocuklara sürekli değişkenlik gösteren bir döngünün varlığını gözlemlenebilir. Böylece çocuklar sıkılmadan motivasyonları ve dikkat seviyeleri yüksek bir şekilde hareket ederler. Doğada olmak çocukların hayal güçlerini destekler. Ormanın içerisinde hayal gücünü destekleyici çok fazla uyarıcı bulunmaktadır. Çocuklar ormanın yenilenen ve bilinmeyen yönlerini keşfetmeye hazır bir şekilde güne başlarlar ve gün boyunca bunun etkisiyle araştırarak ve sorgulayarak keşfederler.

Sınıf dışı eğitim, doğa ile temas kurmak için birçok fırsat yaratmaktadır. Doğanın yapılandırılmamış öğrenme ortamı olması çoğu zaman çocuklarda heyecan uyandırmaktadır ve bu da öğrenme sürecini kolaylaştıran bir durumdur. Bu durum, psikoloji profesörü M. Csikszentmihalyi'nin "Akışta Öğrenme" (Flow Learning) deneyiminde açıkladığı gibi çocukların öğrenmelerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Çocukların bu süreçte eyleme tam olarak odaklandıkları, akışı deneyimledikleri bu zaman içerisinde zevk aldıkları ve kendilerini mutlu hissettikleri görülmektedir (Szczepanski, 1998: 51; Csikszentmihalyi, 1996).

Doğa çocuklara sorgulama imkânı sunar. Çocukların soru sormaları ve sorgulamaları çok önemlidir. Ezberle öğrenilen ya da insan pratiklerine dönüşen birçok olguya karşı çocuk doğada sorgulayıcı davranmayı öğrenecektir. Doğada araştıran ve keşfeden

çocuklar soru sormaktan çekinmedikleri gibi karşılaştıkları durumlar karşısında fikirlerini açık bir şekilde belirtmekten çekinmeyecektir. Orman okulları soru sormaları ve merak ettiklerini araştırmaları konusunda çocuklara imkân sağlamaktadır. Açık uçlu sorularla merak ettikleri konuları araştırmaya yönlendirerek düşünmelerine ve bilgiye kendilerinin ulaşmalarına olanak tanınmaktadır.

Doğada eğitim alan çocukların sorumluluk bilinci kazanımı da yüksektir. Hem bireysel hem de grup olarak birçok görev ve sorumluluk bilinciyle hareket ederler. Kendilerine ve çevrelerine olduğu kadar doğaya da sorumlulukları vardır. Doğa ile temas halinde oldukları süreçte doğanın bir parçası olduklarını farkederek. Bu farkındalığın erken çocukluk döneminde kazandırılması halinde gelecekte de bireylerin doğayla iç içe olması sağlanacaktır. Bu kazanım önceki bölümlerde tartışılan insan ve doğa ilişkisi açısından çok önemlidir. Çocuklar sürekli doğanın içinde bulunduğu için doğayı keşfederek ve tanıyarak onunla duygusal bir bağ kuracaktır. Doğayla bağ kuran çocuklar birbirlerine karşı da olumlu davranışlar sergilerler ve sosyal etkileşim olumlu yönde gelişir.

Orman okullarında yapay olmayan doğal materyaller kullanılmaktadır. Çocuklar tüketmek yerine üretmeye yönlendirilir ve yapılandırılmamış bir program ile çocukların ilgileri doğrultusunda bir işleyiş sağlanır. Çevreyi tanıma ve çevreyle ilgili kavramları keşfetmekle birlikte çevre kirliliği gibi konularda da sorumluluk bilinci ve farkındalık kazandırılmaktadır. Çocuklar çevreyi temiz tutma, geri dönüşüm ve ekoloji gibi birçok konuda deneyimler kazanarak yaparak yaşayarak öğrenmektedirler.

Birçok araştırmacı doğayla temas halinde olmamanın insan sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor. Doğayla olan ilişki durumunun insan sağlığını hücre düzeyine kadar etkilediğini ifade ediyorlar (Louv, 2017: 39). Şehirlerde çocukların özellikle kapalı mekânlarda daha steril ve mikroplardan arındırılmış bir şekilde eğitim aldığı düşünülse de yapılan araştırmalar bunun tam aksini göstermektedir. Doğada bulunan çocuklar mikrop çeşitliliği açısından zengin ortamlarda bulunduğu için diğerlerine

oranla daha az alerjik tepki göstermektedir. Aynı şekilde daha sağlıklı oldukları ve bağışıklık sistemlerinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Çocukların doğada ve açık alanda sürekli hareket halinde olmaları ve serbest bir şekilde oyun oynamalarının fiziksel gelişimlerine etkisi çok fazladır. Şehirlerde çocukların teknolojinin de etkisiyle birlikte çok uzun zaman boyunca hareketsiz kaldığı ve çok sınırlı bir şekilde programlanan spor aktivitelerinin de yetersiz olduğu görülmektedir. Günümüzde çocukların daha fazla hareket etmeleri ve doğada daha çok zaman geçirmelerine yönelik yapılan çalışmaların sayısının artması gerekmektedir. Özellikle şehirde yaşayan çocuklar için doğada ve açık alanda hareket etmelerini sağlayacak daha çok alternatif oluşturulması gerekmektedir. “Şehirli çocuklar ve doğa ilişkisi konusunda uluslararası bir uzman olan Profesör Chawla, “Doğayla ilişki içinde olmanın insanın sağlığına, konsantrasyon yeteneğine, oyunlardaki yaratıcılığına ve çevre sorumluluğuna temel sağlayabilecek bir bağın gelişmesine olumlu etkileri” olduğunu kabul eden sağduyulu bir yaklaşım öneriyor” (akt.Louv, 2017: 53).

Doğa temelli eğitimin ve orman okullarının en yoğun olduğu İskandinavya ülkelerinde çocuklar zamanlarının büyük bir çoğunluğunu doğada ve açık alanda geçirmektedir. Yapılan birçok araştırmada doğada bulunmanın hem fiziksel hem de duygusal gelişim açısından önemli olduğu ve doğanın çocukların gelişimini çok yönlü bir şekilde etkilediği görülmektedir. “Kötü hava diye bir şey yoktur, doğru giyinmek vardır” ilkesiyle çocukların doğada serbest ve keşfe dayalı oyunla zaman geçirmeleri sağlanmaktadır.

Norveç ve İsveç’te erken çocukluk döneminde doğada oyun oynamanın etkilerine yönelik birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda aynı süre içerisinde standart düzenlemede çocuk oyun alanlarında oynayan okul öncesi çocukları ile doğada ağaçların arasında oyun oynayan çocuklar incelenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda doğada oynayan çocukların özellikle denge gibi devinimsel özellikler açısından çok daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Doğanın aynı zamanda duygusal

açıdan da olumlu etkisi söz konusudur. Doğal ortamlarda bulunmanın insanları daha sakin hissettirdiği ve dinlendirdiği tespit edilmiştir. İngiltere ve İsveç'te yapılan araştırmalarda araştırmacılar, doğada ve yeşil ortamlar içerisinde olan koşucuların spor salonlarında ya da kapalı mekânlarda spor yapan insanlara oranla kendilerini çok daha iyi ve daha az öfkeli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Yeşil alanların insanların başka insanlarla etkileşimini artırdığı ve böylelikle daha geniş bir bakış açısı kazandırdığı da görülmektedir (Louv, 2017: 58- 61).

3.1.5. Doğada Risk Faktörü

Doğa temelli okul ya da orman okullarında çocuklar önceden risk analizi yapılmış açık alanlarda bulunurlar. Bu alanların çocukların risk alabilecekleri şekilde güvenli olması sağlanır. Çocuklar belirlenmiş alanlarda serbest bir şekilde oyun oynar ve keşfederler. Ormanda ya da açık alanda seçilen yerler her zaman aynı olabileceği gibi bazı zamanlarda çocukların da tercihlerine göre değişiklik yapılabilir. Fakat çocukların rutinleri sevmeleri ve gidilen mekânlarda zamansal değişiklikleri gözlemlemeleri açısından aynı alanın tercih edilmesi de doğaldır. Ormanda aynı alanlara gidilmesi risk analizi açısından daha avantajlı görülebilir.

Orman okullarında aktivitelerin sağlanmasında risk faktörünü tamamen devre dışı bırakmak söz konusu değildir. Burada çocukların eylemlerinin olası sonuçlarını anlamaları ve bu sonuçları dikkate alarak hareket etmeleri kazandırılır. Çocuklar bir takım bilgi ve deneyimlerle birlikte kendilerine güvenmeyi ve risk alabilmeyi öğrenirler.

Çocuklara ilk olarak risk alabilecekleri şekilde güvenli ortamı aile sağlamalıdır. Çocukların evde risk almalarına imkân verilebilir ve müdahale etmeden risk kontrolü sağlamalarına yönelik olanaklar tanınabilir fakat bu durum kültürden kültüre de değişiklik göstermektedir. Bazı kültürlerde çocukların küçük yaşlardan itibaren bıçak kullanmaları ve mutfakta aktif bir şekilde yiyeceklerini hazırlamaları doğal karşılanırken bazı kültürlerde ise böyle deneyimler tehlikeli görülerek çocukların bu gereçten uzak durması yönünde önlem alınmaktadır. Çocuklara bıçağın meyve

soymak ya da bir yiyeceği kesmek için kullanılan bir gereç olduğu küçük yaşlarda anlatılıp uygulamalı olarak pratiği yaptırılırsa onlar da risk kontrolünü sağlayarak kullanmayı öğrenebilirler. Ormanda karşılaşılan çilek ve mantar gibi yiyecekleri yemeden önce sormakla ilgili kurallar belirlenebilir. Burada önemli olan bilgiyi kullanmaktır. Böylelikle riskli bir aktiviteden faydalanabilir ve maceradan uzak kalmadan keşfedebilirler (Knight, 2011).

Şehrsel mekânlar içerisinde çocukların ailelerin korumacı davranışları nedeniyle bütün bu imkânlar ve risk faktörlerinden uzak bir şekilde yaşadıkları söylenebilir. Çocukların yetişkinlere ihtiyaç duymadan yapabileceği eylemlerde onları desteklemeye yönelik gerekli ortam sağlanabilir. Şehir hayatı içerisinde bazı şeylere ihtiyaç duyulmuyor olsa bile yeniden hatırlamak önemlidir. Basit gibi görülen pek çok eylem aslında çocuğu geleceğe hazırlamak açısından oldukça önem taşımaktadır. Bunun farkında olarak çocukların kendi kendilerinin yaşamsal pratiklerini gerçekleştirmelerine ve risk almayı öğrenmelerine fırsat verilebilir. Yetişkinlerin evde ya da okulda çocuklara müdahale etmeden sadece gözlemci olarak ortamda bulunmaları önemlidir.

Ormanda çocuklar eylemde bulunurken bazı geleneksel araçları kullanmaları gerekebilir. Bunun için de bu araçların kullanım yöntemleri öncesinde anlatılmalı, çocukların risk almaları sağlanarak gerekli önlemler alınmalıdır. Testere, kürek ve bıçak gibi araçların güvenli bir şekilde kullanımı çocukların motor becerilerine geliştirirken aynı zamanda öz güven kazanmalarına da katkı sağlamaktadır (Blackwell, 2005: 18).

Risk analizi yaparken riskin sağladığı faydaların farkında olmak gerekir. Riskin faydalarından yararlanabilmek için ise etkileşime geçilen nesnenin risk mi yoksa tehlike mi olduğunun ayırt edilebilmesi önemlidir. Ateş ya da bıçak nesne olarak tek başına tehlikedir. Ateşe yaklaşmak ya da bıçak kullanmak ise bir risktir. Bu noktada önemli olan bu nesnelere çocuğun nasıl etkileşime girdiğidir. Ya da alanda bulunan bir nehir normalde sadece risk oluştururken mevsimsel yağışların yoğun olduğu bir

dönemde tehlike haline de dönüşebilir. Bu açıdan risk ve tehlikenin tanımını yapmak ve alanda risk analizi yapmak güvenlik açısından önemlidir. Bütün bu düzenlemenin ardından ise risk değerlendirme sürecine geçilebilir.

Riskli bir aktivitenin faydalarını çocuklara yerleştirdikten ve neden bu girişimin planlandığını öğrendikten sonra risk değerlendirmesi sürecine başlanabilir. Bunu yapmak için eşit derecede tatmin edici birtakım yollar vardır, ancak genellikle beş adımlı bir süreç önerilmektedir (Knight, 2011: 107):

1. Tehlikeleri tanımlayınız.
2. Kimin zarar görebileceğine ve nasıl olacağına karar verin.
3. Riskleri değerlendirin ve eylemlerinize veya önlemlerinize karar verin.
4. Bulgularınızı kaydedin ve uygulayın.
5. Risk değerlendirmenizi gözden geçirin.

Alan analizi ve risklerini derecelendirmeye yönelik birçok alternatif vardır. İhtiyaca göre oluşturulan çeşitli kontrol listeleri ile veriler düzenli olarak gözlemlenebilir ve aynı zamanda daha doğru değerlendirmeler yapılabilir. Mekân, mevsimsel değişiklikler ya da gidilen alandaki farklı durumlara göre bu maddeler oluşturularak önlem almaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Dweck, riskin çocukların gelişimi için olumlu etkileri olabileceğini öne sürmektedir. Riskin çocukları kendi kapasitelerinin sınırlarını zorlamaları ve ilerleme kaydetmelerini teşvik ettiği sonucuna varmaktadır. Zorluklarla karşılaşmak, risk almak ve “bunu yapabilirim” inancına sahip olmak yaşamsal beceri açısından önemli bir özelliktir. Orman okulları çocukların bu becerileri kazanmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Dweck, 2000: 130).

3.1.6. “Kötü hava diye bir şey yoktur, doğru giyinmek vardır”

Çocuklar için doğada zaman geçirmek tüm yıl boyunca keyifli ve dinlendirici olmalıdır. Hava şartlarına uygun kıyafet giymek büyük önem taşımaktadır. Bu hem çocuklar hem de yetişkinler için geçerlidir. Uygun kıyafet seçimi, açık havada olumlu ve güvenli

deneyimleri desteklemeye yöneliktir. Kıyafet çocukların doğadan tam anlamıyla yararlanması ve açık alanda daha nitelikli zaman geçirebilmesi için yatırım yapılması gereken en önemli maddelerden biridir. Çocukların bu kıyafetler içerisinde hem rahat olmaları hem de kendilerini güvende hissetmeleri önemlidir.

Hava durumu değişikliğine göre ormanda giyilecek kıyafet türleri ve miktarları değişmektedir. Her çocuk için havanın ıslak/ kuru ve soğuk/ ılık gibi farklı koşullar için kişisel tercihlere göre kıyafetlerin seçilmesi gerekmektedir. Bu durum günlük yapılacak aktivitelerin türü ya da konumlarına göre değişmektedir. Örneğin; çocuk su ya da çamurla etkileşime girecekse kıyafetlerinin onu koruyarak rahat hareket etmesini sağlayacak türde seçilmesi gerekmektedir.

Orman okulları için dış giyim çok önem taşımaktadır. Özellikle soğuk havalarda bile günün tamamının ya da büyük bir kısmının açık alanda geçirildiği düşünülürse çocukları sıcak tutmaya yönelik dış giyim kıyafetleri seçmek gereklidir. Kıyafet seçimleri için ailelerin zaman ayırması ve seçimlerini dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri önemlidir.

Orman okulları mevsimsel katmanlama sistemlerine göre aileler için genellikle kıyafet listeleri hazırlamaktadır. Kıyafetleri belirli kategorilere ayırarak çocukların mevsimsel değişikliklere daha kolay uyum sağlamaları ve doğada nitelikli zaman geçirebilmeleri için uygun ortamı sağlamaya çalışmaktadır.

Kıyafet seçimi “dış, orta ve taban” katman olarak kategorilere ayrılmaktadır. Dış katman; su ve rüzgâr geçirmeyen hem de nefes alabilen dış kıyafetlerdir. Dış katman olarak çocukları soğuğa ve yağmura karşı korumaya yönelik uygun dış giyim tercih edilmelidir. Orta katman; çocukların cildi ve dış etkenler arasında hava boşluğu yaratan yalıtım katmanıdır. Bu hava sahası çocukları sıcak tutmaya yardımcı olur. Taban katmanında ise cildi nemden uzak tutmak önemlidir. Bu katmanın özelliği cildi sıcak tutmak ve nefes alan bir katmanla yalıtımdır. Yumuşak yün, ipek veya termal malzemeden oluşan bir taban tabakası iyi sonuç vermektedir.

Soğuk ve yağışlı günlerde genellikle taban ve orta katmanlar için yün kıyafetler tercih edilirken dış katman için dayanıklı, su geçirmez yağmurluk ya da dış giyim, su geçirmez botlar, yalıtımlı eldivenler ve şapka tercih edilmektedir. Ekstra katman olarak snowsuit gibi karda yapılacak aktivitelere özel kıyafetler de sıklıkla kullanılmaktadır. Sıcak ve yağışlı günlerde ise taban ve orta katmanlar için hafif ve sentetik kıyafetler kullanılmaktadır. Dış katman olarak su geçirmez yağmurluk ve bot tercih edilmektedir. Kuru havalarda ise rahat yürüyüş ayakkabıları ve güneşten korumak için şapka, güneş koruyucu kremler çocuklar için uygundur.

Orman okullarında kıyafetler için özel odalar bulunmaktadır. Çocuklar özellikle yağmurluk, yağmur botu gibi dış giyime yönelik kıyafetlerini ihtiyaca göre bu alanlardan kullanabilmektedir. Aynı zamanda bu okullarda kirlileri yıkamak için çamaşır odaları ve yıkama merkezleri de bulunmaktadır. Çocuklar zamanla deneyimleyerek doğru kıyafet seçimini öğrenmektedir.

3.2. İskandinavya’da Doğa Temelli Eğitim ve Orman Okulları

3.2.1. İskandinavya’da “Friluftsliv” Felsefesi ve Orman Okulları

Orman Okulu yaklaşımı 1950’lerde İskandinavya’da başlamıştır. Çocukların günlük orman yürüyüşleri ile oluşturulan bu sürecin ardından 1970 ve 1980’lerde kadınların iş gücüne dâhil olmaları ile birlikte tamamen ihtiyaç haline gelerek doğa temelli eğitime yönelik birçok farklı okul açılmıştır.

Kopenhag Üniversitesi’nde araştırmacı olan Niels Ejbye- Ernst’e göre, Danimarka’nın kayda geçmiş ilk doğa okulu 1950’de, Ella Flatau adında bir kadın tarafından oluşturulan, müfredat programı içerisinde ormanda günlük yürüyüşün yer aldığı “Walking Kindergarten”dır. Birkaç yıl içinde, anneler çocuklarını Kopenhag’ın kalabalık semtlerinden kırsal bölgelere taşıyan okullar oluşturmaya başlamıştır (Anonim, 2019).

1950’lerde Danimarka’da küçük çocuklarla birlikte çalışmanın bir yolu geliştirilmiştir, fakat fiilen “Orman Okulu” olarak adlandırılmamıştır. Danimarka’da

skogsbornehaven, naturbornehaven ve diğ er yaklaşımlarda okullar bulunmaktadır. “Bornehaven” Danca’da “anaokulu” olarak çevrilir, “skog” odun ya da orman anlamına gelir, “natur” doğ adır ve bütün bunlar doğ aya yakın olan bir İ skandinavya geleneğ i üzerine dayanır. Bir benzer yaklaşı m İsveç’te “Skogsmulle” okuludur, okul öncesi çocuklar için kullanılır ve ulusal müfredatın bir parçası olarak “Friluftsliv” kavramı benzerdir (Knight, 2013: 5).

Williams-Siegfredsen’a göre Danimarka’da tek tür “orman okulu” yoktur; bulunduğu yere (kırsal ya da kentsel alan) ve onu kullanan pedagoğ lara, çocuklara ve ebeveynlere göre değ işmektedir. Ormanlık alanda bulunan ve genellikle orman veya doğ a anaokulu olarak adlandırılan okullar vardır. Bunlar günün tamamını veya bir kısmını açık alanda geçirmektedir. Bazı zamanlar doğ al ortamda keşfedip araştırırken diğ er zamanlarda ise iç mekâna keşfedip tartışılacak materyaller getirmektedirler. Kentsel alanlarda yaşayanlar ise ormanlık alana çok uzak oldukları için “orman grupları” oluşturarak haftanın bir kısmını ya da tamamını otobüsle bir ormanlık alana giderek gerçekleştirmektedir. Orman grupları genellikle ormana yakın kasabalarda kalıcı ya da yarı kalıcı barınaklar geliştirmektedirler. Danimarka’da eğitim sisteminin tamamı orman ya da doğ a anaokulları değ ildir. Buna rağmen farklı yaklaşıma sahip okullar da açık alan kullanımına önem vermektedir. Bu okullarda çocuklar yıl boyunca her günün bir kısmını dışarıda geçirmektedir (Williams- Siegfredsen, 2017: 19).

Henrik Ibsen tarafından bulunan “friluftsliv” terimi, Norveç kültürünü karakterize eden dış yaşamla ilgilidir (Dahle, 2003: 245). “‘Friluftsliv’, İ skandinav ülkeleri vatandaşlarının doğ al olarak çevre ile birçok farklı şekilde ve mümkün olduğ unca sık etkileşim içinde olmak istedikleri fikrini ifade ediyor.” (Knight, 2013: 2). İ skandinav toplumunda aileler bu kavramı destekleyici nitelikte çocuklarını bebeklikten itibaren sıklıkla dışarı çıkararak ve açık havada çeşitli aktiviteler yaparak çocukların doğ ayla aralarında bağ kurmalarını sağlamaktadırlar. Bu kültürlerinin bir parçası olduğ u için yaşam şekillerinde olduğ u gibi eğitim yaklaşımlarında da doğ al bir şekilde görülmektedir.

Norveç Doğa Okulu için de aynı şekilde, “Friluftsliv” kavramının orijinal olarak Norveç tarzı ve kültürüne dayanması şaşırtıcı değildir. Bu İskandinav geleneklerinin hepsi, “Kötü hava yoktur, sadece kötü kıyafet vardır” sözüne bağlıdır (Knight, 2013: 5). Hava koşulları ne olursa olsun doğru kıyafetler seçerek her zaman doğal çevrelerde olunabileceğini savunmaktadırlar. Çocuklar her türlü hava koşulunda doğa ile temas halindedir. Onların doğa ile bütünleşmeleri ve bağ kurabilmeleri için bu fazlasıyla önemlidir. Özellikle şehirde yaşayan çocuklar için doğa okulları doğayla etkileşim halinde olmaları açısından aynı zamanda önemli bir fırsattır. İskandinavya’da doğa okulları sadece ormanda yürüyüş ve temiz hava anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda ailelerin banliyölere taşınmalarına gerek kalmadan şehirde yaşamaları ve çocukların da doğayla sürekli temas halinde olmaları için bir gereklilik olarak görülmektedir.

“Orman Okulu” (Forest School) kavramı ise 1993 yılında İngiltere’de bulunan Bridgwater College ve Somerset’deki bir grup kreş hemşiresinin Danimarka’daki okul öncesi sistemi incelemek amacıyla yapmış oldukları ziyaret sonucunda ortaya çıkmıştır. Terim İngilizce bir kavramdır, Danimarka’da “Orman Okulu” yoktur. Ancak 'skovbørnehaver' (orman anaokulu), 'skovegrupper' (orman veya ağaç grupları) ve 'naturbørnehaver' (doğa anaokulları) ve açık alanları kullanan farklı şekillerde adlandırılan birçok okul türleri ve orman grupları bulunmaktadır. İsveç’te ise yaygın olarak “I Ur och Skur” okulları bulunmaktadır. Açık hava kültürü yani “friluftsliv” İskandinavya’da bir yaşam biçimi olarak görülmektedir ve erken çocukluk eğitiminde yaygındır. Bridgwater kreş hemşireleri, Danimarkalı okul öncesi pedagogları tarafından çalışılan büyük ölçüde açık, çocuk merkezli/ oyun tabanlı pedagoji üzerine teşvik edilerek İngiltere’ye geri dönmüştür. Kolej kreşine devam eden çocuklarla birlikte kendilerine ait “Orman Okulu”nu başlatmışlardır (Forest School Association, 2012).

Bridgwater Koleji Orman Okulu ziyaret edildiğinde, aynı fikrin bir kültürden diğerine nasıl dönüştüğü aşikâr bir şekilde görülüp hissedilebilir. İskandinavya’da bir Orman Okulu ziyaret edildiğinde, iki sistem arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle,

İngiltere’de onların geliştirdiği gibi bir Orman Okulu olmadığı görülür. İskandinavya’da erken çocukluk eğitimi kavramı serbest oyun, yaratıcılık, sosyalleşme ve duygusal kararlılığın merkezinde olduğu Froebel’in felsefelerine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır (Knight, 2013: 6). İskandinavya’daki okulların temelinde kültürden gelen daha benimsenmiş bir yaklaşım görülmektedir. İngiltere’de ise bu kültürden beslenerek bir sistem geliştirilmiştir. Orman Okulu geleneksel eğitim anlayışına alternatif olarak benimsenmiş ve belirli ölçütler doğrultusunda çerçevelenerek fiilen tanımlanmıştır.

Temel olarak kapitalizm ve endüstri ideolojileri tarafından beslenen bazı kültürler, doğayla olan bağlantılarını büyük ölçüde kesmişlerdir. Bu sebeple birçok ebeveyn ve eğitimci bir orman okulu hayal edemeyebilir. Esasen friluftsliv, İskandinav kültürel geleneklerini ve rekreasyon için dışarıda aileyle ve arkadaşlarla zaman geçirme hakkını ifade eden bir terimdir fakat aynı zamanda doğanın yardımı ile kişisel dengenin sağlanmasına yardımcı olur. Terim “açık hava yaşamı” anlamına gelir ve her ailenin, içinde gezme hakkı olan doğal manzaralara kolay erişime sahip olmasını destekler ve korur (Knight, 2013: 57-58).

Fransa’da çocuklar, seçkin mutfak kültürüyle erken yaşlarda tanışırlar. Bu nedenle kültürel olarak farklı lezzetleri tadarak deneyimlemek çok önemlidir. İskandinavya’da, bunun yerine hem okulda hem de evde açık alan aktivitelerine yönlendirilirler. Kışın kayak ve buz pateninden, yazın yürüyüş ve bisiklet binme gibi birçok aktivite açık havada neler yapılabileceğine yönelik çok yönlü bir eğitimin parçası olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına “friluftsliv” kültürünü yerleştirmek için birçok nedeni vardır, belki de öncelikle sağlıklı kalmak ve aile olarak bir şeyler yapmak için eğlenceli bir yoldur. Birçok İskandinav için bu aynı zamanda doğanın en yüksek takdir şeklidir ve yalnızca ilk elden tecrübe ile gelecek nesile aktarılabilir (McGurk, 2017: 76).

Friluftsliv, kentsel yaşamdan fiziksel ve psikik gücü yeniden kazanmak için modern bir kaçış olsa da, sosyal hastalıkların bir tür vahşi tedavi yoluyla hızlı bir şekilde düzeltilmesi değildir. Otantik friluftsliv, kişisel gelişim hakkında bir felsefedir; bu nedenle, insan-üstü dünyaya karşı özgüven, sosyal sorumluluk ve hayatta kalma

becerileri ve tutumları için yaşam boyu süren bir süreçtir. Friluftsliv, doğaya duyulan sevgi ve saygı, okuma ya da öğretmeyle öğrenilmeyen tutumlar, sadece deneyimle öğrenilebilen özelliklerdir. Aşinalık ve bağlılık derecesine ulaşmış bir dış mekân insanı için, doğa asla vahşi ve korkutucu değildir ve böyle bir insan, gezegendeki yeri ne olursa olsun doğada her yerdedir (Gelter, 2000: 83).

İnsanların friluftsliv pratiğinin açıklaması şu şekilde yapılabilir: Norveç friluftsliv'nin açıkça baskın biçimi, insanların evlerinden başlayarak ve sonrasında geri dönerek, tek başlarına veya başkaları, aile ve arkadaşları ile birlikte doğaya çıkmalarıdır. Bu yürüyüşler için güdüler genellikle yoğun ve karmaşıktır- doğayı, sosyalleşmeyi, fiziksel aktiviteyi ve benzerlerini deneyimlemek. Yürüyüşler genellikle Cumartesi veya Pazar günleri en uzundur, ancak genellikle hafta boyunca yapılır. Bu "günlük friluftsliv yürüyüşü"dür (Dahle, 2003: 248).

Friluftsliv bir çevre eğitimi biçimi olarak görülse de, müfredatsız bir eğitim olduğu söylenebilir. Friluftsliv açık hava eğitimi değildir. Açık hava eğitiminin bir yer (doğal ortam), bir özne (ekolojik süreçler) ve öğrenme için bir neden (kaynak yönetimi) olarak tanımlanan belirli hedefleri vardır. Friluftsliv daha çok bir oyun gibidir. Bir oyun tarafından absorbe olmak için, bir başka bilinç seviyesine ulaşan hayal gücü ve fantezi gerekir. Her bir kaya, ağaç ve yaprağın kendi biçim ve kimliğine sahip olduğunu, kendini anlatacak tarihine ve var olma hakkına sahip olduğunu görmek, daha yüksek bir bilinç ve fantezi seviyesi gerektirir (Gelter, 2000: 90).

İskandinavya şehirleri ve hükümetleri karbon ayak izlerini azaltmak ve sürdürülebilir bir toplum oluşturmak geniş çaplı bir politika değişimini benimsemişlerdir. 2014 yılında Küresel Yeşil Ekonomi Endeksi, dünyadaki en yeşil ekonomi olarak İsveç'i, ardından ikinci sırada Norveç'i, beşinci sırada Danimarka'yı almıştır. İnsanların yüzde 45'inin her gün işe ve okula bisikletle gittiği Danimarka'nın başkenti olan Kopenhag, en yeşil şehir olarak sıralanırken, Stockholm üçüncü olmuştur. İskandinavya'daki hava ve su kalitesi dünyanın en yüksekleri arasındadır. Aynı zamanda İskandinav ülkeleri sürdürülebilir bina uygulamalarının yanı sıra yenilenebilir enerji konusunda da ön

sıradadır. Geri dönüşüm konusunda İsveç büyük başarı göstermektedir, her yerleşim alanının üç yüz metre içinde bir geri dönüşüm merkezi bulunmaktadır. Eysel atıklarınızı ayırmak temel bir sivil görev olarak kabul edilmektedir. Bunun sonucunda ise İsveç'teki atıkların yüze 99'u yeniden üretmek, geri dönüştürülmek, kompostlaştırılmak veya enerji üretmek için yakılarak atık depolarında depolanacak yüzde 1'den daha azını bırakmaktadır (McGurk, 2017: 112). Bütün bu veriler çocukların küçük yaşlardan itibaren doğa ile bağ kurarak ve çevre bilinci geliştirilerek yetiştirilmelerinin kazanımı olarak gösterilebilir.

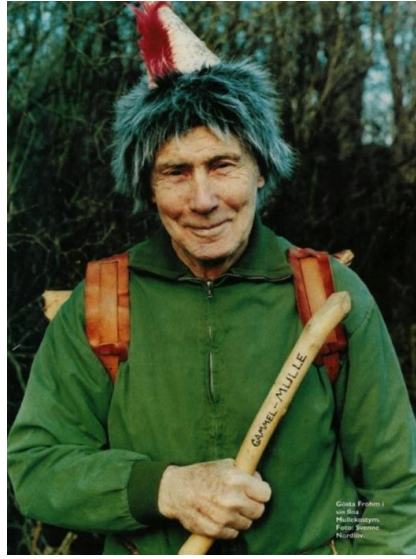
Genel olarak, Orman okulu yeşil alanlar ve bu alanlarda bulunma, soyu tükenmeye yakın maceraperest bir çocuklukla bağlantıya geçme fırsatı sunmaktadır. Orman okulunun gerçekleşmesi ve nasıl ortaya çıkabileceğine dair çeşitli tanım ve uygulamalara yönelik gerekli faktörler vardır. Erken yaşlarda yapmış olduğumuz öğrenme bağlantıları, bizi formal eğitim ortamlarında, ilişkilerimizde ve yaşamımızda etkileyebilir. Friluftsliv ya da orman okulunda olduğu gibi doğada düzenli zaman geçirme, kentsel alanla ilgili bazı problemleri hafifletir. Çocukların en azından doğanın sunduğu ölçülebilir ve ölçülemez yollarla "dışarı çıkıp oyun oynama" ihtimali daha yüksektir (McKinney, 2012: 27).

3.2.2. Gösta Frohm ve "Skogsmulle" Okulları

İsveç okul öncesi eğitimin açık havada oyun ve öğrenmeyle ilgili tarihini anlatırken, bu gelişim için büyük önem taşıyan bazı özelliklerden de bahsedilmelidir. Açık havada oyun ve öğrenme, okul öncesinde pedagojik bir uygulama olarak Skogsmulle okullarından güçlü bir şekilde etkilenmiştir. "Skogsmulle" ya da "Mulle" okulları 1950'lerin sonlarında "Gösta Frohm" ve "The Association for the Promotion of Outdoor Life" derneği tarafından başlatılmıştır (Knight, 2013).

Gösta Frohm (Şekil 3.1) bir eğitimci değildi. 1892 yılında kurulan "Friluftsrämjandet" yani dış yaşama teşvik anlamına gelen bağımsız bir organizasyonda yer almaktaydı. Askeri bir arka plandan gelen Frohm, bu organizasyonla birlikte yetişkinleri kayak aktivitelerine teşvik etmek amaçlı çalışmalar yapmıştır. İsveç'teki Birinci Dünya

Savaşı'ndan sonra hükümetin milletin sağlığına ilişkin büyük endişeler duymasından dolayı çocukların kayak yapmayı öğrenmeleri ve fiziksel gelişimleri açısından açık hava etkinliklerine yönlendirmeleri için bu tür çalışmalar başlatılmıştır. 1950 yıllarının başlarında kayak yapmak için yetersiz kar yağması sonucu Frohm, çocukları açık hava aktivitelerine teşvik etmek amaçlı farklı fikirler geliştirme gereği hissetmiştir. Çocukların doğayla bağ kurmadığını ve açık alanda yeterince zaman geçirmediklerini fark etmiştir (Joyce, 2012: 16).



Şekil 3.1. Gösta Frohm, Nordlöv



Şekil 3.2. Skogsmulle Kuklası

“Skogsmulle” teriminde “Skog” odun anlamına gelirken “Mulle” ise çocukların doğayı sevmeyi ve korumayı öğrenmelerine yardımcı olan kurgusal bir karakterdir. Mulle, neşeli masum bir karakterdir ve Frohm, küçük çocukların hayal gücünü yakalayan ve doğal çevre hakkında bilgi edinmelerini sağlayan hikâyeler yaratmıştır. Skogsmulle'nin aynı zamanda tanıttığı arkadaşları vardır. Laxe, çocukların su hakkında öğrenmelerine yardımcı olur. Fjällfina dağları ve yüksek yerleri tanıtır. En yeni ve en havalı olan ise Dünya'ya benzeyen fakat tamamen kirli olan başka bir gezegenden uzaylı olarak gelen Nova'dır. Nova bir yusufçuk roketi içerisinde, güneş ışını üzerinde dünyaya kayarak ulaşır. Liderler genellikle karakterlerden biri olarak giyinirler ya da çocukları doğanın keşfine sokmak için kuklalar kullanırlar (Robertson, 2008: 9).

Fjällfina, Skogsmulle'dan 15 yıl sonra gelmiştir ve daha sonra onları sudaki Laxe ve uzaydan gelen Nova takip etmiştir.



Şekil 3.3. Skogsmulle arkadaşları Laxe, Fjällfina ve Nova ile birlikte, *Anders Pettersson*

Her ne kadar günümüzde Frohm'un yaratıcı hikâyelerindeki karakterleri Skogsmulle okullarında aktif olarak kullanılsa da felsefesi ve çocuklara vermek istediği kazanımlar geçerliliğini korumaktadır. Mulle karakteri okulun tabelasında ya da kukla (Şekil 3.2) olarak okulun herhangi bir yerinde gelenek olarak kendini göstermeyi sürdürür.

Mulle pedagojisinin temel prensipleri şöyledir: Çocuklar doğa ve çevre hakkında bilgi sahibi olurlar; çocukların oyun, keşif ve merakları ormanda öğrenme sürecinin temelidir; ormanda açık hava oyunu, çocukların dış yaşama/açık hava yaşamına ilgi duymaları, çevre bilincinin gelişmesi ve sağlıklı yaşam tarzının temellerini atmaları için doğal bir yoldur (Rantatalo, 2000: 145).

1957’de Frohm tarafından geliştirilen Skogsmulle okulları 5-6 yaş arası çocukların doğayı sevmeleri ve Froebel’in görüşlerine benzer şekilde çocukların doğada duyuşal deneyimlerle hareket etmesi gerektiğini savunmaktadır. Frohm çocukları ormana götürerek çocukların nasıl deneyim sağladıklarını ve aktif bir şekilde öğrendiklerini göstererek anneleri evde çocukları ile birlikte Skogsmulle lideri olmaya yönelik eğitim almaları konusunda teşvik etmiştir. Skogsmulle felsefesi ve pratiğinde çocuk ve ebeveyn etkileşimi önemlidir. Skogsmulle kavramı daha sonraları anaokullarında, kreşlerde ve okul öncesi sınıflarında uygulanması için öğretmenlerin Friluftsrämjandet tarafından düzenlenen bir Skogsmulle lider kursuna katılmaları gerektiği ön şartını sunmuştur. Bu eğitimi alan öğretmenler açık alanlarda ya da yakındaki ormanlarda Skogsmulle aktivitelerini uygulama iznini almıştır (Joyce, 2012: 48).

1970’lerden beri, okul öncesi personeline Skogsmulle liderleri olmaları için eğitim verilmiştir ve anaokulları Mulle pedagojisi ile çalışmıştır. Okul sonrası etkinliklerde kullanımına ek olarak, Mulle okulları “Association for the Promotion of Outdoor Life” derneği tarafından organize edilmektedir (Knight, 2013: 11).

Mulle yaklaşımı 1985’te geliştirilen “Rain or Shine” ya da “All Weather” olarak adlandırılan İsveç dilinde “I Ur och Skur” olarak kullanılan İsveç’teki orman okullarının kökeni olmuştur. “I Ur och Skur” okullarındaki okul öncesi pedagojik yaklaşım; çocukların bilgi, gelişim, etkinlik ve birlikteliğe yönelik ihtiyaçlarının doğal bir dış ortamda oynama ve zaman geçirme ile karşılanabileceği fikrine dayanmaktadır. Çocuklar doğada ara bağlantıları anlamayı, dikkatli davranmayı ve doğayı korumayı öğrenirler. Tüm bu bilgiler ve beceriler, ormanda çocukların kendi akranları ya da yetişkinlerle, tüm yıl boyunca her türlü hava koşulunda orman, dağ ya da göl gibi doğal ortamlardaki yaşam alanlarıyla birlikte zaman geçirilerek kazanılacaktır. Çocukların dışarıda eğitildiği bu yöntem Finlandiya, Norveç, Almanya, Letonya, Japonya, Rusya, Lübnan, İngiltere, Galler ve İskoçya gibi diğer ülkelere de yayılmıştır (Anonim, 2016).

3.2.3. İsveç'te Orman Okulları "I Ur och Skur- Rain or Shine"

İsveçli okul öncesi öncüleri 1850'lerin ortasında İsveç'te ilk anaokullarını ve gündüz bakım kurumlarını açtığı zaman, Friedrich Froebel'den ve onun çocuk ve doğa hakkındaki fikirlerinden ilham almıştır.

"Çocukların sözcüklerin dilinde uzmanlaşmadan önce nesnelere dilinde uzmanlaşması gerekir" sözü ile Froebel çocukların dış dünyayı tanımaya ve duyuları ile keşfetmeye hazır bir şekilde dünyaya geldiğini ve bunun da temasla mümkün olacağını belirtmektedir. Özellikle dış dünyayla etkileşimin en yoğun olduğu erken çocukluk döneminde çocukların doğada duyularını kullanarak keşfetmeleri ve doğayı tanımaları önemlidir.

İsveç eğitim sisteminde de doğa temelli eğitim ile birlikte çocukların doğa ile karşılaşmaları ve doğaya karşı sorumluluk duygusu geliştirerek doğaya olan saygıyı pekiştirmeye yönelik ilk adımlar atılmıştır.

Bu amaçla, 1900'lerin başında anaokulu öğretmenleri tarafından çocukların doğa ile ilişkilerini güçlendirmek amacıyla şehir çocuklarına orman ve tarım arazileri için geziler düzenlenmiştir. Bu ilişki, çocukların aileleriyle birlikte kırsal alanlardan şehirlere taşındığı 19. yüzyılın sonlarına kadar sanayileşme ve göçün bir sonucu olarak kaybedilmektedir. Son 60 yıl boyunca, açık hava oyunları ve doğa, erken çocukluk eğitimi için İsveç eğitim politikası belgelerinin önemli bileşenleri olmuştur. İçerikler şu şekilde özetlenebilir: Açık alanda oyun, çocukların gelişimini desteklemek, özellikle doğal ortamlarda ve çevresinde öğrenmek için beş duyunun tümünü kullanmaya yönelik bir araç olarak hizmet edebilir. Doğaya ve doğal dünyaya karşı bir tutum geliştirmeye ve çevre dostu davranışlar geliştirmelerine yardımcı olabilir (Knight, 2013: 42).

İsveç'te ilk orman okulu 1985'te Siw Linde tarafından kurulmuştur. Siw ilk başta bir eczacı olarak işe başlasa da daha sonraları çocuklarının doğmasıyla birlikte kreş hemşiresi olmak için eğitim aldı. Yetmişli yıllarda Skogsmulleskola'ya katıldı ve bir

Skogsmulle lideri olmak için eğitimlere katıldı. Geleneksel bir kreşte çalışsa da haftasonu aktivitelerine Skogsmulle lideri olarak devam etti. Çocukların açık havada olmayı ve doğada hikâye, şarkı gibi etkinlikler yapmayı sevdiğini görünce Skogsmulle okullarının çocuklar üzerinde çok etkili olduğunu fark etti. Eşi Magnus ve çocuk bakıcısı olan Susanne Drougge'nin de desteğiyle bu yaklaşımı anaokuluna entegre etmeye karar verdi. Lidingö'de bir ev kiraladı ve 1985 yılında ilk "I Ur och Skur" (Şekil 3.4) okulunu açtı.



Şekil 3.4. "Rain or Shine" Siw Linde tarafından kurulmuştur.

Linde, Frohm'un Skogsmulle felsefesini temele alarak çocukların açık havada duyuşal öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yönelik bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. "Kötü hava yoktur, kötü kıyafet vardır" anlayışını benimseyerek çocukların her gün açık alanda olmaları ve oyun oynamalarına fırsat vermektedir. Hava gerçekten kötü ise ya da sıcaklık -10°C 'nin altına düşerse, çocuklar günün bir noktasında üç saate kadar zaman geçireceklerdir, ancak günün % 80'i dışarıda geçirilmektedir (Robertson, 2008: 15-18). Aynı şekilde Frohm'un savunduğu gibi ebeveyn iş birliğinin önemi bu okullarda da görülmektedir.

3.3. İlgili Araştırmalar

Eroğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada "Orman Okulu" programını uygulayan İstanbul'daki tek devlet okulunda bu programı uygulayan kişilerin deneyimleri

incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye’de orman okulları üzerine yapılan ilk tez çalışmasıdır. Araştırma sonucunda devlet okullarında orman okulu uygulamasının müfredata nasıl dâhil edilebileceği görülmüştür. Veriler için ebeveynlerle mülakat yapılmıştır. Aynı zamanda çocuklar uygulama sırasında gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonucunda devlet okullarının dış mekân tasarımlarında orman okulu uygulamalarına yönelik düzenlemeler yapılabileceği tespit edilmiştir. Okul bahçesinde 12 seans uygulama yapılmıştır. Ebeveynlerden alınan raporlar sonucunda orman okulu programının çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek (2019) tarafından yapılan araştırmada orman okullarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine katkısı incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye’de orman okulları üzerine yapılan ilk Türkçe tez çalışmasıdır. 2017-2018 eğitim- öğretim yılı içerisinde 48-60 aylık 7 çocuk üzerinden veriler sağlanmıştır. 9 haftayı kapsayan bu süreçte 5 adet veri toplama araç kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi ve öz bakım becerileri olarak tüm gelişim alanlarını olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nixon (2015) tarafından yapılan araştırmada bireylerin Kanada’daki orman okulu hareketini desteklemesindeki nedenler incelenmiştir. Açık havada alternatif bir eğitim şekli olan orman okulları, son yıllarda Kuzey Amerika ve Avrupa’da popülerlik kazanmaktadır. Orman okulu destekçileri kimlerdir, onları ilk defa orman okullarıyla ilgilenmeye teşvik eden şey nedir, bu bireyler kırsal alanlarda mı büyüdü yoksa orman konsepti ile ilgilenen şehirliler mi, hayatlarındaki hangi önemli olaylar onların orman okullarına yönelmesine neden oldu, orman okullarını onlar için bu kadar özel yapan şey nedir gibi araştırma sorularına kişilerin anıları incelenerek cevap verilmektedir. Anılar kişiliği, bilgiyi ve kimliği etkiler. Bu tez için teorik çerçeve, orman okulu hareketinin, doğadaki deneyimler ve anılar sonucu kişilerin ekolojik bilinçle motive olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu araştırmada, kendi kişisel hatıraları ve beş orman okulu destekçisinin otobiyografik bir yaklaşımla röportajları incelenmiştir. Toplanan hatıralar, her bir insanın yaşamının önemli yönlerini gösteren kronolojik bir öykü haline dönüştürülmüştür. Anlatılardaki ayrıntılı anılar daha sonra kodlanıp kategorize

edilmiştir. Araştırmaya göre, orman okullarına verilen desteğin, doğada biçimlendirici ve unutulmaz deneyimlerden büyük ölçüde etkilendiği şeklinde olmuştur. Kültürel arka plan, bağımsız öğrenme fırsatları ve doğadaki çocukluk hatıraları orman okulu desteğini en çok etkileyen konular olmuştur. Bu çalışma açık havada eğitimin erken çocukluktaki rolü ve gelecekteki nesillerin ekolojik bilincini geliştirme üzerindeki etkileri hakkında sorular ortaya koymaktadır.

Nadasdy (2018) tarafından yapılan araştırma İskandinavya’da yaygın olan sınıf dışı eğitimi ve orman okullarının özel ihtiyaçları olan çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. İsveç “herkes için eğitim” politikasına önem veren bir ülke olmasına rağmen özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla ilgili okulda yapılan etkinliklerin sayısındaki sınırlamalar nedeniyle çocuklar izole olma riski taşımaktadır. Bu çalışmada i Ur och Skur okullarında çalışan dört okul öncesi pedagoğ ile yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı nitel bir çalışma yapılmıştır. Görüşmelerde pedagoğların özel gereksinimi olan çocukların sınıf dışı eğitime karşı genel olarak olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve çocukların gelişimine fayda sağladığına yönelik tutum geliştirdikleri görülmüştür. Pedagoğlar özel gereksinimi olan çocukların doğanın tadını çıkardığı ve doğada bulunma hakkına sahip olduğunu belirtmiş olsalar da, fiziksel zorlukları olan çocukların daha az olanakları olduğunu düşünmektedir. Dışarıda geçirilen zaman açısından ve beklenmeyen doğal ve hava durumuna bağlı olayların neden olduğu zorluklar nedeniyle bu çocukları dahil etmenin zor olduğu görüşüne inanmaktadır. Bu çalışmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitim seçimlerini desteklemek, uygun desteği seçmek ve pedagoğların bu bilgileri genişletmeleri ve güçlendirmeleri gerektiği görüşüne ulaşılmıştır.

Andkjær (2012) tarafından yapılan araştırma Danimarka’daki friluftsliv ve Yeni Zelanda’daki açık hava eğitime yönelik karşılaştırılmalı olarak nitel bir vaka çalışmasına dayanmaktadır. Yeni Zelanda’daki açık hava eğitimi genellikle batılı liberal toplumlardaki siyasal fikirlerin ve değerlerin yeniden üretimi olarak anlaşılabilir. Danimarka’daki Friluftsliv doğa ile yaşam arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Çalışma, Yeni Zelanda’daki friluftsliv ile dış mekân eğitiminin kültürel ifadeleri

arasındaki benzerliklerin yanı sıra farklılıkları da tespit etmekte ve geç modernite teorilerini kullanarak sonuçları tartışmaktadır.

Elliott (2014) tarafından yapılan araştırmada kökeni İskandinavya'ya dayanan erken çocukluk dönemindeki Orman Okulu yaklaşımının, İngiltere'de gerçekleştirilen sınıf dışı eğitimi ne yönde etkilediği incelenmektedir. Yorkshire'da şehir içerisinde yer alan bir ilkokul Danimarka'da bulunan Orman Okullarını bir çalışma ziyaretiyle araştırmıştır. Ebeveynlerin ve çalışanların görüşleri alınmıştır. Orman Okulu'nun olumlu karşılandığını ve öğretmen, çocuk ve ebeveynlerin etkinliklere birlikte katılımları için daha fazla fırsat yarattığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Connolly ve Haughton (2015) tarafından yapılan araştırmada Orman Okulu'ndaki öğretmenler arasındaki risk algısının pedagoji ve mesleki kimlikleri ile nasıl şekillendiği araştırılmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin risk kavramını nasıl algıladığı ve doğada nasıl risk kontrolü sağladığı konusunu incelemek amacıyla sosyo-kültürel teoriler ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Sosyal yapının çocukları aşırı koruyucu yaklaşımının karşısında çocukların hayatına riski yeniden katmayı amaçlayan bu yaklaşımdaki öğretmenlerin risk tanımlaması ve algısı sosyo-kültürel teoriler ve nitel yöntemler üzerinden incelenmiştir. Bu çalışmada sosyo-kültürel olarak biçimlenen risk algısını öğretmenlerin çocuklara doğada eğitim vererek değiştirmeye çalıştığı görülürken mevcut risk algıları ve yönetim teknikleri onların orman okulu pedagojisini uygulamada bazı gerilimler yarattığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

4.1. İsveç Orman Okulu (I Ur och Skur) Alan Çalışması



Şekil 4.5. "I Ur och Skur" Sembol ve Levhası

Alan çalışması ilk olarak Göteborg'a yakın İsveç'in daha küçük bir şehri olan Mölndal şehrinde bir İsveç Orman Okulu'nda (I Ur och Skur) gerçekleştirilmiştir. Gözlem için seçilen okullarla bağlantı Gothenburg Üniversitesi'nden Dr. Ann-Katrin Swärd ile birlikte sağlanmıştır. Alan çalışması için okul seçimlerinde iki farklı örnek görmek amacıyla Skogsmulle felsefesini benimseyen bir İsveç Orman Okulu (IUoSk) ve Reggio Emilia yaklaşımında doğa temelli eğitimi benimseyen bir anaokulu tercih edilmiştir.

İsveç Orman Okulu, yakınlarında hem orman hem de gölün bulunduğu bir alanda bulunmaktadır. Okulun girişinde Şekil 4.5'te görüldüğü gibi "Rain or Shine" (IUoSk) okullarının felsefesini yansıtan ahşap bir tabela bulunmaktadır. Bu okulda açık havada, tüm duyuları aktif bir şekilde kullanarak deneyime dayalı bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik pedagojik çalışmalar yürütülmektedir.

Aynı zamanda pedagojik çalışmalarda edebiyat da yardımcı olarak kullanılmaktadır. Türkçe çevirilerde “Yayazula” olarak tanıdığımız Julia Donaldson’ın yarattığı bir çocuk kitabı kahramanı olan “The Gruffalo” gibi çocukların doğayla bağ kurmasını sağlayan resimli çocuk kitapları bu okulda pedagojik çalışmalarda önemli kaynak olarak görülmektedir (Şekil 4.6).

“Eğitmen sınıf kapılarından birinin üstünde asılı olan Julia Donaldson’ın çocuk kitabı karakteri “Stick Man” görselini göstererek bu hikâyenin bu dönem çocuklar tarafından çok beğenildiğini ve bununla ilgili çalışmalar yaptıklarını söyledi. Ben de Türkiye’de de çocukların ilgilerini çeken bir kitap olduğunu belirttim. “Değnek Adam” olarak dilimize çevrilen çocuklara doğa sevgisini anlatan bir kitap olduğu söylenebilir.”



Şekil 4.6. “The Gruffalo” ve “Stick Man”, Julia Donaldson

Aynı zamanda bu orman okulunda, İsveç’te açık hava eğitimi ve çevre çalışmalarını konusunda çocuklarla birlikte çeşitli projeler yürütülmektedir. Su döngüsü, doğal kaynaklar, sudaki insan etkileri gibi çevre konularıyla ilgili deniz, göl ve diğer su kaynakları çevresinde güvenli çalışmalar yapılmaktadır. Açık alanda eğitim, doğa ve çevre eğitimi üzerine bir perspektife sahip olması, eğitim programını da bu yönde

etkilemektedir. Açık hava yaşamı, oyun, hareket ve doğanın içerisinde tüm duyular ile deneyimlemek açık hava eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Genel bir müfredata sahip olmayan bu okulda bu değerler doğrultusunda çocukların ilgi alanlarına yönelik bütüncül ve esnek bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Çocukların doğayla bütün yaşamı boyunca bağ kurmasını sağlamayı hedeflemektedir ve gelecekte sürdürülebilir bir toplum için doğayı dünyanın en iyi eğitim ortamı olarak görmektedir.

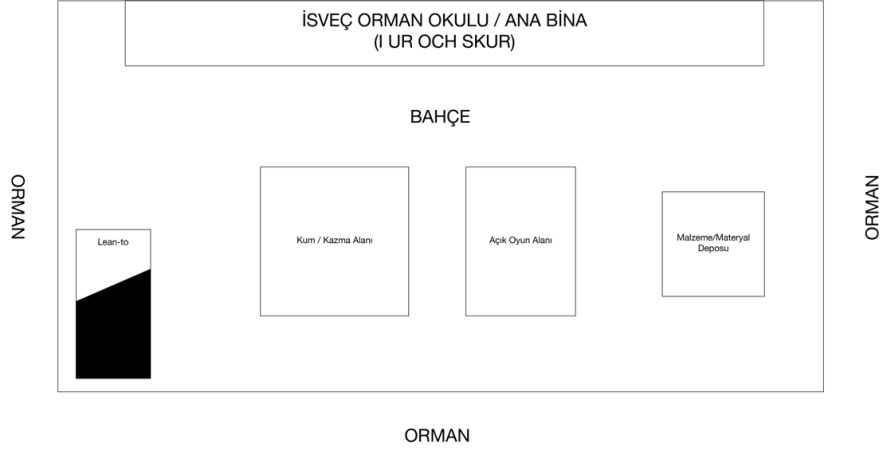
Orman okulları çocuklara yapılandırılmamış öğrenme ortamında oyun ve keşfetme yoluyla öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu okul içerisinde de oyun çok önemli bir öğrenme aracı olarak görülmektedir. Gözlem sürecinde çocuklar bütün gün serbest bir şekilde açık alanda oyun oynadılar. Geleneksel okul sisteminde olduğu gibi grup halinde hareket etme ya da etkinlik saatleri oluşturularak bütün çocukları aktivite yapmaya yönelik hiçbir baskı yapılmadı. Herhangi bir aktivite yapmak isteyen çocuklar malzemelerini alarak istedikleri gibi çalıştılar. Böylelikle çocuklar kendi zaman yönetimlerini yaparak keyif aldıkları aktiviteleri gerçekleştirdiler.



Şekil 4.7. “I Ur och Skur” ve “Skogsmulle” Sembol ve Levhaları

“I Ur och Skur” olarak adlandırılan İsveç’teki orman okullarının kökeni Gösta Frohm’un Mulle pedagojisine dayandığı için okulda buna yönelik tabelalar ve görseller bulunuyordu (Şekil 4.7). Mulle pedagojisi çocukların doğal açık alanlarda oyun oynayarak ve zaman geçirerek gelişimlerini tamamlayacağı fikrine

dayanmaktadır. Bundan dolayı çocuklar her türlü hava koşullarında ormanda ya da açık alanda bulunarak doğayı keşfederken doğayla bağ kurarak çevre bilinci kazanmaktadır. Bu İsveç Orman Okulu örneğinde ise Skogsmulle felsefesi ve pratiği etkili bir şekilde gözlemlenmektedir. Çocuklar bütün gün açık alanda oyun oynayarak zaman geçirirken sıklıkla orman ve göl gibi doğal alanlarda çevre bilinci kazanmaya yönelik aktiviteler yapmaktadır.



Şekil 4.8. Mekânsal Haritalama, İsveç Orman Okulu

Kållered bölgesinde bulunan bu okul harita üzerinden incelediğinde lokasyon olarak doğanın içerisinde, kentsel ulaşımın kolay olduğu bir alanda bulunmaktadır. İsveç'te kentsel dış mekân olarak sokaklar insanlar için ulaşım kolaylığı sağlamaktadır. Aynı zamanda kent doğayla bütünleşmiş durumda ve insanlar genel olarak bisiklet kullanarak okula ya da işe gitmektedir. Alan çalışması yapılan okul şehrin dışında olduğu için otobüsle gidilmiştir ve otobüslerde de sürekli hareket halinde olan okul ve çocuk gruplarıyla karşılaşmıştır.

“Okula giderken otobüse bir grup çocuk ve iki öğretmen bindi. Üstlerinde sarı güvenlik yelekleri vardı ve otobüste etrafı izleyerek birbirleriyle sohbet ederek yolculuk ettiler. Burada orman ve parklarda bu gibi hareket halinde olan çocuk gruplarına çok sık rastlanıyor. Sürekli dışarıda ve keşif halinde hareket ediyorlar. Benim incelediğim duraktan birkaç durak önce tren istasyonunda indiler sanırım aktarma yaparak farklı bir bölgeye geçecekler.”



Şekil 4.9. İsveç Park ve Yeşil Alan Örneği

İsveç'te kentleşme açısından en hızlı değişim 1930-1970 döneminde meydana gelmiştir. 1930'larda İsveç nüfusunun %80'i kırsal alanda, %20'si şehirlerde veya kasabalarda yaşamaktaydı. 1970'lerde bu durum değişerek bugün İsveç'te nüfusun %85'ten fazlası kentsel alanlarda yaşamaya başlamıştır. Kentleşme, kentsel çevrelerin insani ölçekler çerçevesinde yeniden tasarımının gittikçe daha fazla ihtiyaç haline geldiği yeni bir yaklaşımla ifade edilmektedir. Yapılan birçok araştırma ev ile yeşil alan arasındaki mesafenin doğayı ne kadar sıklıkla ziyaret ettiğinizi belirlediğini göstermektedir. Orman, çocuklar için her zaman hem heyecan verici bir oyun alanı hem de öğrenme için iyi bir ortam olmuştur. Kentleşme ve kentsel çevrelerin yoğunlaşması ile birlikte çocukların doğaya erişimlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Lars Kardell'in Uppsala'daki ormanların araştırılmasında 1988'den 2007'ye kadar 20 yıllık dönemde çocukların ormana ziyaretlerinin yarıya düştüğü tespit edilmiştir. 1980'lerin sonlarında kentleşmenin etkisi çocukların orman yerine konutların çevresinde serbestçe oynamaları olarak görülürken 21. yüzyılın başlarında ise bu durum çocukların ormana gitme sebebi olarak okul programı ya da okul öncesi gruplarında daha organize biçimde gerçekleştirilen aktiviteler şeklinde görülmektedir. Aynı zamanda bu durum çocukların ormanı evden uzakta ziyaret ettikleri anlamına gelmektedir (Skogsstyrelsen, 2016). Bu açıdan belediyelerin büyük

bir çoğunluğu açık hava rekreasyonu için kentsel alanları korumak, geliştirmek, iyileştirmek ve aynı zamanda kentsel doğaya erişimi kolaylaştırmak için aktif olarak çalışmaktadır. Çocukların kentsel mekân içerisinde ormana erişimlerini sağlamak için gerekli koşulları sağlamaya yönelik birçoğ yünden düzenlemeler yapılmaktadır (Şekil 4.9).



Şekil 4.10. İsveç Orman Okulu Ana Bina Görseli

İsveç Orman Okulu'nun mimari açıdan Şekil 4.10'da görüldüğü gibi tek katlı ve bahçeye uzun bir şekilde konumlanmış bir okul olduğı söylenebilir. Okulun fiziksel özellikleri çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş, aynı zamanda kapalı mekânların kullanımının bile açık alana yönelik tasarlanmış olduğı görülmektedir. Okulun içerisinde çocukların özgür ve rahat hareket edebilecekleri kapalı alanlar bulunmaktadır. Mekânı tanıtan personel, çocukların sınıflarda ders almadığını sadece istenilen durumlarda kullanıma açık olduğunu belirtti. Genellikle çocuklar dışarıda zaman geçiriyor ama gerekli durumda kullanmak için içeride de alanlar oluşturmuşlar. İç mekân tamamen çocukların açık alanda bulunmalarına yönelik destekleyici ortamı sağlıyor.



Şekil 4.11. Orman Okulu Giyinme Alanı

“Kötü hava diye bir şey yoktur, doğru giyinmek vardır” felsefesini benimseyen orman okullarında kıyafet en temel gereksinimlerdenidir. Mevsimsel ya da günlük hava değişimlerine yönelik giyilecek kıyafet türleri ve özellikleri değişmektedir. Çocukların her türlü hava koşullarına rağmen doğada bulunmaları ve doğadan en etkili bir şekilde yararlanabilmeleri açısından kıyafet seçimi çok önemlidir. Bu yüzden İsveç Orman Okulu’nda da kıyafet odası bulunmaktadır. Bu odada dış giyim, yağmurluk, tulum, yağmur botları, su geçirmeyen kıyafetler, kar botları, şapkalar, gözlük ve eldiven gibi koruyucu aksesuarlar ve güneş kremleri gibi doğada çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve hava koşullarına karşı kendilerini korumalarına yönelik alternatif kıyafetler ve malzemeler bulunmaktadır (Şekil 4.11). Aynı şekilde bu oda içerisinde kıyafetleri temizlemeye yönelik yıkama alanları ve makineler de yer almaktadır. Oda çocukların her türlü ihtiyaçlarına rahat bir şekilde ulaşabilecekleri şekilde dizayn edilmiştir. Kapıların tamamen açık ve çocukların istedikleri gibi girip çıkabildikleri bir ortam sağlanmıştır. Çocuklar kıyafetlerini çok rahat bir şekilde giyip çıkarabiliyorlar, hava şartlarına göre giyinmeyi ve kıyafet seçimini ona göre tercih etmeyi öğrenmişlerdir. Bu durum çocukların okulda öz-bakım becerileri geliştirdikleri ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandıklarını göstermektedir.



Şekil 4.12. Küçük yaşlar için tasarlanmış dinlenme odası

Okulda bulunan küçük yaş grupları iç mekânı büyük yaş gruplarına oranla daha sıklıkla kullanıyorlar. Genellikle bütün gün dışarıda bulunamadıkları durumlarda ya da dinlenme zamanlarında bu alanları tercih ediyorlar. Bu alanda çocukların kendilerini doğanın içerisinde hissetmelerine yönelik bir tasarım yapıldığı görülmektedir (Şekil 4.12). Aynı şekilde bahçenin bir kısmına küçük çocukların uyku saatleri için Şekil 4.13'te görüldüğü gibi uyku arabaları yerleştirilmişti. Böylelikle çocuklar uyku saatinde bile açık alanda bulunabiliyorlar. Aynı zamanda uzak bir yere gidiliyorsa bu arabalarla küçük çocukları çok daha rahat götürebildiklerini söylediler.



Şekil 4.13. Küçük yaşlar için uyku arabaları

İç mekân olarak incelendiğinde sınıfların içinde, duvarlar sade ve materyal açısından yoğunluk yoktu. Şekil 4.14’te görüldüğü gibi masa, dolap gibi iç mekânda kullanılan tüm eşyalar için tamamen ahşap ve doğal malzemeler tercih edilmişti. Çocukların yapmış olduğu çalışmalar bazı duvarlarda sergilenmişti (Şekil 4.15). Bu çalışmalar genellikle dal parçaları, yaprak, artık materyaller gibi doğal ve doğada olan materyallerden çalışılmıştı. Tema olarak da genellikle doğaya yönelik çalışmalar vardı.



Şekil 4.14. Orman okulu iç mekân tasarımı



Şekil 4.15. İç mekân duvar çalışmaları örneği

Kapalı alanlar çok az materyal ve eşyayla çocukların rahat hareket edebilecekleri şekilde dizayn edilmişti. Duvarlarda ya da raflarda dikkat dağıtıcı hiçbir şey yoktu. Kapılar sürekli açık ve çocuklara özgürce hareket edebilme olanağı sağlıyordu. Oyuncak olarak çok az materyal bulunduğu söylenebilir. Genellikle yapılandırılmamış esnek parçalar ve oyuncaklar vardı. “Loose Parts” materyalleri olarak da bilinen tasarlanabilen, tekrar farklı kombinasyonlarla bir araya getirilerek birleştirilebilen materyaller bulunuyordu. Simon Nicholson tarafından geliştirilen bu esnek parçalar çocukların yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Esnek parçalar, hareket ettirilebilen, esnetilebilen, taşınabilen, birleştirilebilen, parçalara ayrılabilen ve yeniden tasarlanabilen malzemelerdir. Böylelikle çocuklar bu materyallerle yaratıcılıklarını kullanarak açık uçlu bir deneyim sağlamaktadır. Aynı zamanda açık alanda kullanılan materyaller de çocukların tamamen işlevsel bir şekilde kullanabilecekleri şekilde tercih edilmişti. Şekil 4.16’da görüldüğü gibi taşıma bisikletlerini çocuklar yük taşımak için sık kullanıyordu.



Şekil 4.16. Açık alanda kullanılan taşıma bisikleti



Şekil 4.17. Orman okullarında risk faktörü ve ilk yardım

Orman okulları ve doğa temelli eğitimde doğada risk faktörü büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan orman okullarında öğretmenler ilk yardım eğitimi alırken aynı zamanda olası durumlara karşı okullarda ilk yardım alanı bulunmaktadır (Şekil 4.17).

Bu okulda da duvarın bir bölümü bunun için düzenlenmişti. Aynı zamanda açık alanlarda da çocukların görülebileceği şekilde serbestçe hareket etmelerini sağlayacak bir sınır belirlenmişti. Eğitimciler herhangi bir risk faktörüne karşı önlem amaçlı çocukları görebilecekleri mesafelerde bulunuyorlardı.

“Bu okulda dikkatimi çeken en önemli özelliklerden birisi de risk faktörü oldu. İki kız çocuğu ağaca tırmanırken yanlarındaki yardımcı sadece gözlemledi ve hiçbir şekilde müdahale etmedi. Örneğin; Eğitimci 1 kütükleri kestikten sonra testereyi yerde bıraktı ve çocuklar sürekli etrafında oynadıkları halde gelip bakmadılar bile. Testerenin bir araç olduğunun farkındalardı ve bu gerçekten önemli. Çevrelerine zarar verme gibi bir davranışları yoktu. Enerjilerini çok doğru şekilde kullanmayı öğrenmişlerdi.”



Şekil 4.18. Açık oyun alanı

Dış mekân çok büyük olmasa bile etrafta çok geniş yeşil alanlar var. Ayrıca eğitimci arka tarafta göl olduğunu ve bazı zamanlarda oraya gittiklerini söyledi. Özellikle çevre bilinci kazandırmaya yönelik geri dönüşüm ve su temalı konular için göle sıklıkla gidildiğini belirtti (Şekil 4.18- 4.19).



Şekil 4.19. Orman okulu bahçe alanı

Çocuklar için oyun alanı olarak bahçede Şekil 4.20 ve Şekil 4.21’de görüldüğü gibi üstü yarı kapalı alanlar oluşturulmuş, böylelikle hava koşullarına göre bu alanlarda korunabiliyorlar. Orman okulu eğitimi alırken bu alanları “lean to” olarak adlandırdıkları söylendi ve dış mekânlarda yarı kapalı dinlenme ve sığınma alanları olarak kullanıldığı belirtildi. Bu okulda da örneği görülebilir. Havanın soğuk ya da yağışlı olduğu dönemlerde, aynı zamanda aşırı sıcak ve güneşin etkisini yoğun bir şekilde hissettirdiği saatlerde bu alanları sığınma ve korunma amaçlı kullanıyorlar.



Şekil 4.20. Lean- to



Şekil 4.21. Kum/ Kazma Alanı

Oyun alanında materyal olarak çocukların denge çalışmalarını yaptıkları ahşap kütükler, tahta atlar, bisikletler ve malzeme taşımalarına ya da kullanmalarına yönelik işlevsel aletler bulunduruluyor. Bu malzemelere rahatlıkla ulaşabilecekleri Şekil 4.22’de görüldüğü gibi küçük bir depo oluşturulmuş ve çocuklar istedikleri zaman buradan materyal alarak oyunlarında kullanabiliyorlar. Ortamda yapılandırılmış hiçbir oyuncak bulunmuyor, tamamen çocukların yaratıcılıklarını kullanarak işlevsel olarak kullanmalarına yönelik tasarlanmış materyaller var. Aynı zamanda kış döneminde kullanmak için kızak gibi kışa yönelik materyaller de bu depoda raflarda bulunuyor (Şekil 4.23).



Şekil 4.22. Materyal/ Malzeme Deposu



Şekil 4.23. Bahçe materyalleri

Gözlem yapılan sınıfta 23 çocuk, 2 eğitimci ve ayrıca eğitimcilere yardımcı olan 4 personel vardı. Sınıflar 1-2-3 yaş grubu ve 4-5-6 yaş grubu olmak üzere iki grup şeklinde ayrılmıştı. Okul iç ve dış mekân olarak tamamen açık olduğu için yaş grupları aynı anda ve aynı ortamda bulunuyordu. Uyku saati gibi belirli toplanma saatlerinde bu ayırım daha çok görülmekteydi.

Çocuklar açık alanda bütün gün serbest bir şekilde oyun oynadı. Eğitimciler hiçbir şekilde onlara müdahale etmedi. Uzaktan onları gözlemlediler ya da bazen onların aktivitelerine ve oyunlarına dâhil oldular. Öğretme çabaları yoktu, çocuklara daha çok oyun oynama fırsatı verdiler.

“Şekil 4.24’te görüldüğü gibi bahçenin bir köşesindeki duvara Eğitimci 2 ayna astı. Aynanın altına da üç adet kâğıt yapıştırdı. Bu alana üç erkek çocuk geldi. Boyalarını da hazırlayarak çocuklar için kenardaki rafa yerleştirdi. Çocuklar aynada kendilerini inceleyerek portrelerini çalışıyorlar (self-portrait mini project). Bu sırada diğer çocuklar kendi oyunlarını oynamaya devam ettiler. Geçiş çok rahat oluyor, diğer çocuklar hiçbir şekilde etkilenmedi. Eğitimci bunun mini proje olduğunu söyledi. Çocuklara teklif ediyorlar isteyenler çalışmaya katılıyor, istemeyenleri dahil etmiyorlar. Çocuklar serbest çalışıyor. Çocuklardan birisi resmi yaparken hissettiklerini eğitime anlatıyor, sohbet ediyorlar. Eğitime özellikle resimlerden sonra yaptıkları resmi anlatmalarını isteyip istemedikleri soruldu. Eğitimci 2 bunu yapmadıklarını sadece bazı çocukların anlatmayı sevdiğini ve böyle durumlarda onları dinleyerek sohbet ettiklerini söyledi. Resmini tamamlayan çocuklar serbest oyunlarına yeniden döndüler. Daha sonra iki kız çocuğu geldi ve onlar da boyama yapmaya başladılar.”



Şekil 4.24. “Self- portre” projesi etkinlik örneği

Çocuklara seçme hakkı tanınan, ilgi ve isteklerine göre aktivitelerin belirlendiği bir işleyiş söz konusudur. Eğitimci çocuklara bilgiyi sunmuyor ya da yapmış olduğu aktivite sonucunda geri bildirim almıyor. Sadece çocuklar için gerekli ortamı sağlayarak onlara eşlik ediyorlar.

“Eğitmen 2’ye matematik, okuma-yazma çalışmaları gibi çalışmalar yapıp yapmadıkları soruldu. Burada öğrenmek zorunda olmadıkları ve bu yaş çocukların oyun çağında oldukları için keşif ve deneyim yoluyla öğrenmeleri gerektiği söylendi. Aynı zamanda bilgiyi daha ileri yaşlarda, okulda hazır bulunuşlukları tam bir şekilde öğrendiklerini belirtti. Belirli bir programlarının olmadığını çocukların ilgisine ve günlük pratiklerde karşılarına çıkan durumlara göre hareket ettiklerini vurguladı. Örneğin; çocuklarla sohbet ederken “Bugün kaç kişiyiz?” gibi sorularla ya da doğada gözlem yaparken şekillerden bahsetme gibi çalışmalar yaptıklarını belirtti.”

Alanın diğer tarafında ise Şekil 4.25’te görüldüğü gibi Eğitimci 1 ahşap kütüklerle bir çalışma başlattı. Kütükleri belirli aralıklarla zemine çakarak yerleştirdi ve çocukların bazıları eğitmeni bir süre izledikten sonra yardım etmek istediler. Bunun üzerine çocuklar zemine yerleştirilen ahşap kütüklerin üstüne basıp geçerek bu kütüklerin sağlamlığını kontrol ettiler. Eğitmenin yanında beş çocuk vardı ve iki kız çocuğu da biraz izledikten sonra yardım etmek isteyerek oyuna dahil oldular. Böylelikle çocuklar kendilerine kütüklerden yeni bir oyun alanı oluşturdular. Daha sonra kütükleri yatay ve dikey bir şekilde yerleştirerek oyunu çeşitlendirdiler. İki çocuk da kulübede, birisi üstüne tırmanmış diğeri de pencereden kütük çakanları izledi. Diğer tarafta üç erkek çocuk da kova taşıdılar.



Şekil 4.25. Kütüklerle denge çalışmaları

Çocuklar açık alanda birçok yerde konumlandığı için ilk başta takip etmekte zorlanıldığı söylenebilir. Daha sonra belirli noktalarda olmak yerine farklı yerlerde bulunmanın ve kısa hatırlatıcı notlarla sadece gözlem yaparak çocukların arasında olmanın yararlı olacağını düşünüldü. Bahçenin diğer tarafına geçildiğinde ise bir grup çocuk ellerinde fırça ve eğitmenin hortumla getirdiği suyu kovalara doldurarak bisikletleri temizlediler. Çocuklar okulun bahçe kısmına açık bölümünü su ve sabun ile yıkadılar. Dokuz çocuk temizlikle uğraşırken diğer üç çocuk çalışanlarla birlikte masada lego oynuyordu.

“2 çocuk (yaşları daha küçük ve ikiz sanırım) boya yapılan alandaki raftan boya şişesini alarak oynamaya başladılar. Birbirlerinin üzerine ve etrafa boyaları dökmeye başladılar, bir süre bekleyerek çocuklar dikkatli bir şekilde gözlemlendi ama çocuklardan biri diğerinin yüzüne doğru boyayı dökmeye başlayınca bu durum eğitmenlere bildirildi. Eğitmen 2 hemen koşarak müdahale etti ve çocukların üstünü temizlediler. Eğitmen 1’e normalde söylemek konusunda kararsız kalındığı, boyaların kimyasal özellik taşıdığı için zararlı olabileceği ve bu konularda tutumlarının ne olduğunun bilinmediği söylendi. Eğitmen de burada bulunan malzemeler konusunda keskin kurallarının olduğunu, bazı plastikler ve boyalar gibi malzemeler konusunda

kimyasal olmamasına ve çevreye zarar vermemesine önem verdiklerini belirtti. Zararlı ve kimyasal maddeleri bulundurmadıklarını ve bu konuya önem verdiklerini vurguladı.”

Kullanılan malzeme ve materyaller konusunda doğal ürünler olmasına ve içeriğinde kimyasal barındırmamasına özen gösteriyorlar. Bu konuda kesin kuralları var ve özellikle çevreye zarar vermeyen, temiz içerikli malzemeler kullanmak okulun prensipleri arasında görülüyor. Çocukların kıyafetlerinde, boya gibi kullanılan malzemelerde, oyuncaklar ya da materyallerde tamamen doğal olmasına ve çocuğun sağlığına zarar vermeyen içerikleri taşımasına önem veriliyor.

Aynı şekilde yiyecek tercihlerinde de doğal ve organik yetişen sağlıklı yiyecekler tercih ediliyor. Bu da çocukların çok küçük yaşlarda doğadan gelen ve doğal olan ürünleri tercih etmesine ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarını sağlıyor. Bu şekilde yetiştirilen çocuklarda da yetişkinlik dönemlerinde doğal ve sağlıklı olan ürünleri tercih etme, farkındalık ve bilinç kazanma durumları gözlemleniyor. Çocukların çevre bilinci kazanmasında ve çevre dostu ürünler kullanarak çevre kirliliğini önlemede de etkili olduğu görülmektedir.

Çocuklarla en iyi iletişim yolu oyundur. Aynı şekilde aynı dil konuşulmasa da çocuklarla iletişim oyun yoluyla sağlandı. Bazı çocuklar oyunlarına katılım istediler ve bu gözlem için çok iyi bir fırsattı. Çocuklardan biri ile karşılıklı top oynanırken yan taraftaki diğer üç çocuk masada kâğıt çalışması yapıyordu. Birbirlerinin çalışmalarıyla ilgili bir süre sohbet ettiler. Hepsi birbirinden farklı çalışmalar yaptı. Birisi şapka yaparken bir diğeri de araba resmi yaptı. Eğitimci 1 ve Eğitimci 2 yanlarında bir personel ile birlikte parkuru tamamladılar. İki çocuk da onlara yardım etti. Parkurda yükseklikler ve kütükler vardı. Bir süre sonra çocuklar gitti ve Eğitimci 1 testere getirdi ve Eğitimci 2 ile birlikte parkuru düzenlediler.



Şekil 4.26. Kum/ Kazma alanı aletleri

Alanda çocukların eşya taşımalarına olanak tanıyan bisikletler vardı. Bazı çocuklar bu bisikletlerle birbirlerini taşıırken; bazıları da kumda oyun oynuyordu. Şekil 4.26'da görüldüğü gibi üstü yarı kapalı, biraz gölgeli kum havuzu gibi bir alanda masada oyun oynadılar. İki çocuk alanda bulunan kazma aletleri ile kumları yerden kazıp masaya taşıdılar. Bazı çocuklar ise tek başına çocuklardan ayrı şekilde bireysel oyun oynuyordu. Çocuklardan biri kovasını yanına alarak bitkilerle zaman geçirdi. Bir diğer çocuk da dallardan ve yapraklardan oluşan çadırın içine ceketini koyarak uzandı ve dinleniyordu. Çocuklar kendi kendilerine oynuyorlar. Genellikle açık alandalar ve eğitimciler sadece gözlem yapıyor ya da ihtiyaçları olduğu durumda yardımcı oluyor. Çocuklar ağladıklarında ya da arkadaşlarıyla herhangi bir anlaşmazlık durumu yaşadıklarında kendi sorunlarını kendileri çözüyorlar. Eğitime şikâyet etme gibi bir davranış gözlenmedi.

Saat 11:00'de yemek için çocuklar çağrıldı. Kapiya yakın verandada açık alanda yemek için alanları var, aynı zamanda iç mekânda da böyle bir yemek alanları bulunuyor (Şekil 4.27). Güneş yükseldiği için gölgelikleri açtılar. Hava çok soğuk olmadığı sürece genellikle dışarıda yediklerini belirttiler. Oyunu bırakan çocuklar yavaş bir toplanma süreci sonunda masalara oturdu. Mutfaktan dış mekân için kullanılan dayanıklı plastik

bardak ve tabaklar getirdiler. Pencereye asılı görsellerle ilgili Eğitmen 1 çocuklara sorular sorarak sohbet etmeye başladı. Eğitmen 1 “lazanya” nasıl okunuyorsa onu vurguladı. Çocuklar da kendi aralarında bu kelimenin telaffuzu üzerine konuştular. Bazı çocuklar oyunlarını bırakıp sonradan geldiler. Bir süre daha sohbet ettikten sonra çocuklardan başlarını masaya gözleri kapalı bir şekilde koyup beklemeleri istendi. O sırada da yemekler servis edilmeye başlandı. Lazanya, zeytin, havuç, salatalık, kabak ve nohut gibi genellikle çiğ ve haşlanmış yiyecekler vardı. Yemekler oldukça sağlıklı görünüyordu. Çocuklar yemekler önlerine konulana kadar başlarını kaldırmadan beklediler. Yemeğe başlangıç için tekerleme gibi herhangi bir ritüel gerçekleştirilmedi.



Şekil 4.27. Dış mekânda yemek yeme alanı

Eğitmen 1, Şekil 4.28’de görüldüğü gibi sağlam plastik yemek kabını göstererek bunun isminin “Casa” olduğunu ve ormana gittiklerinde de bunu kullandıklarını söyledi. Yiyeceklerin hepsini bu kabın içine koydular. Daha fazla yemek isteyen olursa eğitmenler çocukların kaplarına ekleme yaptılar. Çocuklar hiçbir şekilde yerlerinden kalkmadı. Yemek saatinde eğitmenler de çocuklarla birlikte yemek yedi ve yemek boyunca da onlarla sohbet ettiler. Yemeğini bitiremeyenler tabaklarını süzgeçli bir kaba boşalttı. Bunların daha sonra kompost olarak kullanılabileceği düşünöldü. Yemeğini bitirenler diğer çocukları beklemeden oyunlarına geri döndüler. Hep birlikte

hareket etme gibi bir durum yemek saatinde de gözlemlenmedi, çocuklar daha bireysel hareket ediyorlar. Çocuklardan birisi tabağını kaldırmayı unuttu ve Eğitimci 1 onu çağırarak toplamasını istedi. Yemek süresi yaklaşık 45 dk sürdü ve çocuklar oyun oynamaya devam ettiler. 1-2-3 yaş grubu çocuklar ise kendileri için ayrılan bir açık alanda gölgede arabalarına uzanıp bir süre uyudular. Yanlarında bir eğitimci mutlaka bulunuyor. Aynı alanda bahçede büyük yaş grubu da oyun oynuyor.



Şekil 4.28. Yemek alanında bilgi kartları ve yemek araç gereçleri örneği

Orman okulunda çocuklar sürekli doğa içerisinde oldukları için oyunlarını da bu yönde yaratıcı bir şekilde kurguluyorlar. Yeşil çadırda iki kız ve iki erkek çocuğu küçük kaplarda çiçek ve bitki topladılar. Orman okulu eğitiminde daha önce deneyimlenen koku etkinliğine benzer bir şekilde bütün her şeyi toplayıp dallarla ezdiler ve sonra birbirlerine göstererek kokularını incelediler. Bir süre sonra onları izlendiklerini farkederek getirdiler, koklayıp güzel olduğu ifade edildi. İki kız çocuğu ise bir su bardağının içine su ve sabun koyarak köpük oluşturup üfleme oyunu oynadılar. Çocuklardan birkaçı outdoor kıyafetlerin olduğu odaya çağırıldılar, ellerindeki kapların

içine su doldurup güneş kremi dökerek dallarla karıştırıp oyun oynuyorlardı. Sabun da ekleyerek karışım haline getirdiler ve bahçede dolaşarak arkadaşlarına gösterdiler.

Çocuklar malzeme ve materyal alırken tamamen serbest bir şekilde istedikleri gibi erişim sağlayabiliyorlar. Eğitmenden izin isteme ya da ulaşım konusunda sorun yaşama durumları gözlemlenmedi. Bu da çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine ve kendilerini çok farklı yollarla ifade etmeleri konusunda destekleyici bir ortam sağlamaktadır. Aynı zamanda doğada çocuklar için doğal esnek parçalar vardır ve bunlarla çocuklar yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak materyal üretirler. Bu üretim sürecinde çocukların sınıf dışında açık alanda serbest bir şekilde hareket edebilmeleri ve doğanın çocuklara sunduğu imkanları hayal güçlerini kullanarak farklı yollarla ifade edebilmeleri çok önemlidir.

Doğada olmak çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği gibi problem çözme yeteneklerini de olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar oyun sırasında karşılaştıkları sorunlarda kendi aralarında çözüm yolları bulmaya çalıştılar. Birbirlerine karşı olumlu tavır sergilerken aralarındaki anlaşmazlıklarda eğitmene gitmek ya da şikâyet etmek yerine kendi aralarında olumlu bir tavır içerisinde çözüm yolları aradılar. Doğada olmanın sosyal etkileşimi de olumlu yönde etkilediği gözlemlendi. Bağımsız ve serbest bir şekilde doğada oyun oynamanın ve hareketin çocukları sosyal etkileşime teşvik ettiği görüldü.



Şekil 4.29. Bahçe yakınlarındaki oyun alanı

Yemek saatinden sonra yan tarafta bulunan büyük bahçeyi açtılar, bisikletli çocuklar burada bulunan yol pistinde dolaşmaya başladı. Şekil 4.29'da görüldüğü gibi bu alan tırmanda duvarı, yuvarlanma ve sallanma için kullanılan basit aletlerden oluşuyordu. Aynı zamanda müzik alanı da bulunan bu açık alanın ritm çalışmaları için de kullanıldığını söylediler. Diğer açık alana göre burası daha geniş bir alandı. Bazı çocuklar alanda (trafik alanı gibi) bisikletleriyle dolaştı ve bazıları da tırmanma merdiveninde oynadı. Etrafı tellerle sınırlanmış güvenli bir alan oluşturmuşlardı.

Çocuklardan birisi hortumla çimenleri suladı. Verandada olan diğer üç çocuk ise güneş ve doğa resmi olan kâğıtlardan boyama yaptılar ve yaparken de birbirleriyle sohbet ediyorlardı.

Boyama yapan çocuklar kendi aralarında sohbet ettiler. Güneşin etrafındaki çiçekler hakkında konuşup kaşlarını gözlerini çekerek çiçeklerin ifadesini taklit etmeye

çalıştılar. Resimdeki çiçeklerin yüz ifadeleri var ve sanırım onların duygu durumlarını ifade etmeye çalıştılar.

Güneşin yükselmeye başlamasıyla birlikte öğretmenlerden birisi içeriye dinlenmeye geçti. Diğer öğretmen ve personeller dışarıda çocukları gözlemlemeye devam etti. Daha sonra hoparlörle müzik açıldı ve Eğitimci 1 içeriden testereyi yeniden getirerek kütüklerin olduğu alanda çalışmaya devam etti.

Çocukların genel olarak mutlu olduklarını ve sıkılmadıklarını gözlemledim. Alanda sürekli bir akış var. Çocuklar sürekli yeni oyun kurabiliyor ve oyuncak arayışları yok, kendi oyunlarını kendileri kuruyorlar.

“Eğitimci 2 ile Türkiye’de açık alanda eğitim konusunda konuşurken okul içerisinde farklı eğitim yaklaşımlarına göre sınıfların bulunduğunu belirtti. Yan binada Montessori ve geleneksel eğitim sisteminde eğitim verildiğini söyledi. Montessori okulunun günün yarısı kadar bir zamanda bahçede açık alanda olduklarını ve bunun öğretmenin eğitim anlayışına göre değiştiğini ifade etti. Geleneksel okul için ise bir öğretmenin haftada bir gün bahçeye çıkardığını ve çocukların sürekli sınıfta eğitim almasına anlam veremediklerini belirtti.”

Orman Okulu’nda eğitim tam gün olarak açık havada gerçekleşiyor. Öğretmenlerin bu konu üzerine ne tür eğitimler aldıkları üzerine konuşuldu. Eğitimci 2 bir hafta önce “outdoor education” alanında eğitimlerini tamamladığını söyledi. Eğitimci 1 de bu alanda 4-5 ders tamamlaması gerektiğini söyledi.

Literatürde belirtilen orman aktivitelerinde uygulanan rutinelere çok dikkat etmedikleri fark edildi. “Morning circle” diye adlandırılan çember oluşturma aktivitesini ormana gittikleri zaman yaptıklarını söylediler. Okul içerisinde uygulamadılar. Bazı zamanlar kahvaltı saatlerinde toplanınca kitap okuma ya da bunun gibi etkinlikler yaptıklarını ifade ettiler. Bunlar dışında genellikle açık alanda sürekli oyun oynuyorlar.

Çocuklar sürekli doğayla temas halinde oyun oynuyorlar. Çocuklardan birkaçı üflenen çiçeklerden toplayıp havaya üflediler. Bazı çocuklar ayakkabı kullanmayarak tamamen yere ayaklarını basarak zemini hissederek oynadılar. Özellikle bir kız çocuğu ayakkabısız toprak, kütük gibi zeminlerde gezerek dolaştı. Toprak, sabun, güneş kremi karışımı bardağı karıştırarak birbirlerine gösterdiler. Doğanın içerisinde tüm duyularıyla temas halinde oyun oynadılar. Çocuklar iletişim kurmak istediler ama sadece oyunla ya da beden diliyle iletişim kuruldu. Bu bile anlaşabilmek için yeterliydi. Oyunun gerçekten de çocuklarla iletişim kurmak için en etkili yöntem olduğu görüldü. Örneğin; bir kız ve erkek çocuğuyla birlikte tahta parçasına harf yazıldı. Bunun gibi birçok şekilde çocuklarla oyun oynama ve iletişime geçme olanağı oldu.

“Çocuklardan birisi fotoğraf makinesini merak etti. Çocuğun ilgisi çekince önce çekilen fotoğraflar gösterildi. Sonra nasıl çekim yapabileceğini sordu ve gösterilmesini istedi. Çocuğa nasıl fotoğraf çekebileceği gösterildi ve onunla birlikte bir süre çekim yapıldı. Daha sonra Şekil 4.30’da görüldüğü gibi kasalara ektikleri çilekleri gösterdi ve onu çekmek istedi. Erkek eğitmen geldi. Çilek, turp ve havuç ektiklerini göstererek bir adet turp çıkardı kız çocuğuna verdi. İçeride yıkayarak getirdiği turpun tadına baktı ve acı olduğunu söyleyerek çok fazla su içti.”



Şekil 4.30. Bitki yetiştirme alanları

Saat 14:30 gibi Eğitmen 1 atıştırmalık yiyecekler ve içecekleri getirerek çocukları yeşil alana çağırdı. Ağacın gölgesinde oturup sohbet ettiler. Daha sonra çocuklar oyun oynamaya geçtiler. Hortumla ocuklar bahçenin diğer tarafında birbirlerini ıslatarak oyun oynadılar. Üstlerini çıkarıp suyun altında koştırdular ve çok eğlendiler. Bazı ocuklar mayolarını giyerek hortumdan çıkan suyun altından geçme oyunu oynadılar. Bazıları da kıyafetlerini çıkarıp kütüklerin üstünde yürüdü. Çocuklar çok rahat bir şekilde kıyafetlerini değiştiriyorlar. En küçük çocuklardan birisi bisikletle yavaş yavaş zorlanarak yol boyunca gitti. Daha sonra bir ağaca tırmanmaya çalıştı.

ıkış saatleri ailelere bağlı olarak değişiyor. Farklı saatlerde aileler çocuklarını alıyor. En son 18:00'de çocukların alındığı öğrenildi. Çocuklarını bebek arabalarıyla almaya gelen çok fazla baba olması da dikkat çekiciydi. Saat 16:00 gibi çocuklar toplanmaya başladı ve yavaş yavaş evlerine gitmeye başladılar.

4.2. Doğa Temelli Eğitimi Benimseyen Reggio Emilia Anaokulu Alan alışması

Alan alışması yapılan bir diğer okul ise İsveç Askimsbadet'te yer alan ormanda sınıf dışı aktivitelere önem veren bir anaokuluydu. Reggio Emilia yaklaşımı benimseyen bu okul lokasyon olarak hem sahile hem de ormana çok yakın bir şekilde Şehir merkezinin dışında konumlanmıştı. Ailelerin bu okulu tercih etme nedenleri olarak imkânlarının çok fazla olması ve aynı zamanda bu bölgede yaşayan aileler için ulaşım açısından yakın olması gösterildi. Yaş ve gelişim özelliklerinde göre altı sınıfa ayrılan bu okul için iki yaş başlangıç olarak kabul edilmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımı, İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında ortaya çıkan Piaget ve Vygotsky kuramlarını temel alan ilham verici bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı benimseyen okullarda kendini geliştirmeye açık eğitmciler vardır. Çocukların yaratıcılığını geliştirmeye yönelik proje yaklaşımlı bütünüleştirilmiş eğitim verilmektedir. Yapılan tüm çalışmalar "hands-on, heads-on, hearts-on" şeklinde bütünüyle çocukların doğasını yansıtmaya yöneliktir.

Reggio Emilia yaklaşımı çocukların düşünme becerileri kazanmalarına yönelik “düşünme rutinleri” uygulayarak ve basit sorular sorarak çocukları sorgulamaya yönlendiren bir eğitim programıdır. Bu yaklaşımda sanat çalışmaları ve dokümantasyon süreci çok önemlidir. Dokümantasyon sürecinin temelinde öğrenilenleri derinlemesine düşünme ve düşünceleri yansıtmaya vardır. Bu süreçte görsel kayıtlar, video ve ses kayıtları çocuklarla paylaşarak geçmişteki deneyimleriyle ilgili yeniden düşünmeleri sağlanmaktadır (Ezmeçi & Akman, 2016: 12). Alan çalışması yapılan bu okulda da çocukların görebilecekleri yerlerde değerlendirmeye yönelik dokümanlar bulunuyordu. Öğitmenlerden birisi geri bildirim almak için her şeyi kaydettiklerini ve sürekli eleştirel düşünme ile değerlendirmede bulduklarını belirtti. Ormanda yapmış olduğumuz aktivite bu dokümantasyon süreci için güzel bir örnek olmuştur. Ormanda geri dönüşümle ilgili yapılacak aktivite öncesinde bir yıl önce geldikleri bu alanda yapmış oldukları bu aktivitenin başlangıcının fotoğrafları ve dokümantasyonları çocuklara gösterilerek geçmişe yönelik sorularla düşünmeleri sağlanmıştır.

Bu okulda panolarda öğretmenlerin notları bulunuyordu, böylelikle yapmış oldukları çalışmalara göre değerlendirme notları tutuyorlardı. Değerlendirmeye fazlasıyla önem veriyorlar. Çocuklar için portfolyo oluşturuyorlar (Ne dediler? Ne sordular? Nasıl işledi? gibi). Planı ona göre yapıyorlar ve yaptıkları değerlendirmeye göre revize ediyorlar. Aynı zamanda bu panolarda öğretmenin kendini değerlendirme listeleri de bulunuyor. Böylelikle eğitimciler sürekli kendilerini geliştirmeye ve değişime açık tutuyorlar.

Reggio Emilia felsefesini taşıyan bir okul modeli olarak çocukların doğada zaman geçirmelerine fırsat veren bir okul olduğu söylenebilir. Sınıf dışı aktiviteleri destekleyen bir okul olduğu için günün büyük bir kısmını açık alanda geçirmekte haftanın belirli zamanlarında ise ormana ya da sahile giderek çocukların açık alanda zaman geçirmelerini desteklenmektedir. Orman okulu gibi günün tamamını açık alanda geçirmeseler de günün büyük bir kısmını çocuklar dışarıda geçiriyorlar. Her

gün yaklaşık 4-5 saat dışarıda olmaya özen gösteriyorlar. Aynı zamanda haftada 2-3 kez de ormana gidiliyor.

Reggio Emilia okullarında çevre önemlidir ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre estetik bir şekilde dizayn edilir. Çocuklar kendilerini sanat aracılığıyla ifade ettikleri için iç tasarımı ve fiziksel özellikleri çocukların estetik ve yaratıcılığını zenginleştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Alan çalışması yapılan bu okulda da binanın içine girildiği zaman estetik açıdan bir Reggio Emilia okulu olduğu anlaşılabilir. Okulun girişi, duvarlar ve ortak alanlar tamamen çocukların sanat çalışmalarını sergileme alanı olarak kullanılmış durumdaydı. Üstelik duvarlar ve tavanlar bütün bu çalışmalarla çok kalabalık görünüyordu.

Program eğitmenin belirlediği belli bir sisteme göre ilerlese de genellikle çocukların yapmak istedikleri etkinliklere göre yönlendirme yapılıyor. Çocukların ilgilendikleri temalara göre fiziksel mekân da aynı şekilde değişiyor. Örneğin; bu aralar galaksiler üzerine çalışıyorlar ve bunu okulun duvarlarından ve sınıflardan anlaşılabilir. Her yerde galaksiler üzerine çalışmalar sergileniyor. Hatta sınıflardan birisi küçük bir odayı tamamen galaksi haline dönüştürmüş durumda ve çocuklara böyle bir ortam sunuyor.

Bahçede 1 adet kapalı ve 1 adet açık sera alanı var. Aynı zamanda çocukların oyun oynamaları için ahşap oyuncaklar bulunuyor. 30 bebek Orman Okulu'ndaki gibi bebek arabası tarzında araçlarda gölgede açık havada uyuyorlar.

Okulu keşfettikten ve gözlemledikten sonra orman aktivitesi için hazırlık sürecine başlandı. Eğitmen 1 ormanda gerekli olabilecek malzemeleri taşımaya yönelik büyük bir çanta hazırladı. Çocuklar bahçede toplandılar. Üstlerine sarı güvenlik yelekleri giydiler. İki kişi olacak şekilde el ele tutuşarak sıra oldular. Eğitmenler ve yardımcıları gruplarının yanına geçerek çocukları hazırladı. Okula yakın bir konumda olan ormana doğru yola çıkıldı.

“5 yaş grubu 20 çocuk ile birlikte Naturrezervat Ormanı’na gidildi. Öncesinde ön hazırlıklar yapıldı. Çocuklar dışarı çıkmadan önce güneş koruyucularını kullandılar ve sarı güvenlik yelekleri giydiler. Orman Okulu’ndaki gibi özel outdoor kıyafetleri yok ama koruma amaçlı şapkalarını kullanıyorlar, bu yelekler güvenlik açısından görünürlüklerini sağlamak amaçlı tercih ediliyor. Yeleklerin üstünde okulun adı ve numarası yer alıyor. Çocuklar 2 kişi el ele tutuşarak sıra oldular. Bu grup için yanlarında 4 öğretmen ve 1 stajyer eşlik etti. Yola çıkmadan önce sayım yapıldı.”

Çocuklar yol kenarından etrafı izleyerek yürüdüler. Yollar sakin ve her yer yeşil alandı. Çocuklar için gidilen güzergâh tamamen doğanın içerisinde bulunuyordu. Şekil 4.31’de görüldüğü üzere ormanın yakınında bir inşaat vardı ve vinç çalışıyordu. Çocuklar işçilere selam vererek ve orayı gözlemleyerek yürüdüler. Çevreleriyle birebir temas halinde hareket ettiler.



Şekil 4.31. Orman yakınlarındaki inşaat alanı



Şekil 4.32. Naturreservat Ormanı Levhası

Naturreservat Ormanı'na girildi. Çocuklar hemen dağıldılar. Ormanın girişinde dallardan doğal bir çadır yaptıkları belirli alanları vardı (Şekil 4.32- 4.33). Çocuklardan bazıları tepeye tırmandı ve inşaatı izlemeye başladılar. Kayaların arasına üç kız çocuğu tırmandı. Öğretmen çocuklara yardım etmeyip sadece yanlarında durarak onları gözlemledi. Bazı çocuklar dal toplayarak oyun oluşturdular. Sınır konulmamış ama gizli bir sınır vardı sanki çocuklar belli bir bölgeden hiçbir şekilde uzaklaşmadılar. Çocuklar daha önce de geldikleri bir alan olduğu için çok rahat bir şekilde risk analizi yapabiliyorlar ve çevreyi çok iyi tanıyorlar. Stephenson risk almayı, riski nasıl tanımlamamız gerektiğini, aynı zamanda riskin üstesinden gelmeyi öğrenmenin çocukların gelişimlerinin önemli bir parçasını oluşturduğunu ve bununla birlikte risk almanın önemli bir yaşam becerisi olarak görülebileceğini savunmaktadır. Doğada olmak riskleri ve zorlukları öğrenmeyi ve problem çözme yeteneği geliştirmeyi sağlamaktadır. Bu açıdan çocukların ormanda keşfe çıkmaları ve açık alanda serbest bir şekilde hareket etmeleri daha iyi bir risk anlayışı kazanmalarını sağlamaktadır (Stephenson, 2003: 39).

Daha önceden geldikleri bir orman olduğu için çocuklar güvenli bir şekilde oyunlarını oynayarak alanı keşfettiler. Eğitimci ise çocukları görebilecekleri uzaklıkta onları gözlemlediler. Alanın risk analizi yapılmıştı. Çocuklar serbest bir şekilde oynayarak böylelikle onların doğada risk almaları sağlandı. Burası dışında yakın çevrede başka

ormanların da olduğunu ve diğer ormanlara da sıklıkla gittiklerini söylediler. Doğa temelli eğitimde sürdürülebilirlik büyük önem taşımaktadır.



Şekil 4.33. Naturreservat Ormanı'nda yapılan doğal çadır

Çocuklar kütükle, ağaçla, taşla ormanda bulunan her şeyle oynadılar. Alanı incelediler ve bir ara kocaman bir arı ile karşılaştı. Çocuklarla birlikte bu arı gibi büyük bir arıyla daha önce hiç karşılaştılar mı şeklinde sohbet edildi.

“Çocuklarla birlikte bir tekerleme söyleyerek herkesi Eğitimci 1'in ortada bulunduğu bir alana çağırdılar. Eğitimci 1 ormanın ortasında bir ağacın yanında bekliyordu ve gelir gelmez çocuklar için meyve hazırlamaya başlamıştı. Tekerleme gibi sözler söyleyerek herkes gelene kadar bunu tekrarladılar. Muz ve elma yediler. Herkes çağrıldı ve oturuldu. Çocukları öğretmen yeniden saydı. Herkes çember oluşturarak oturdu, çocuklardan birisi oturmak istemedi serbest bir şekilde ayakta durdu. Tabakları sağ ve sol taraftan verdi, herkes meyvesini alarak yan tarafa uzattı. Meyve alırken herkes metal, glass gibi terimler kullanarak bir şeyler söyledi (meanings about “skrap” debris, reflection of), neler söyledikleri soruldu ve oradaki eğitimcilerden birisi bu terimleri telefonunda çevirerek gösterdi, doğada dönüşmeyen materyalleri söylüyorlarmış.”

Doğa temelli eğitimde sıklıkla karşılaşılan ritüeller bu aktivitede çoğunlukla gerçekleştirildi. İkili sıra oluşturma, çember olma, tekerleme ya da mantra kullanma, yemek sistemindeki gibi birçok ritüel gerçekleştirildi.

Eğitmen 1 çocuklarla birlikte geri dönüşüm hakkında konuştu. Sonra sağlaştırmış bir şekilde hazırlanmış üstünde görseller olan bir kâğıt çıkardı. Ne olduğunu öğrenmek için Eğitmen 2'ye soruldu. Geçen yıl yaptıkları bir aktivitenin görselleri olduğunu ve çocuklara hatırlatıcı olması açısından öğretmenin gösterdiğini söyledi. Çocuklar bir süre görseli incelediler ve aralarında tartıştılar.



Şekil 4.34. Ormanda çevre etkinliği örneği-1

Daha sonra çocuklarla birlikte Eğitmen 1 bir alan belirleyerek toprağı kazmaya başladı. Bir süre toprağın altında bir şeyler aradılar. Çocuklara öncesinde verilen görsellerdeki yeri bulmaya çalıştılar. 1 yıl önce toprağın altına gömdükleri şeyleri aramaya başladılar. Eğitmen 1 toprağı farklı noktalarda kazmaya devam ederken çocuklar görsellere bakarak neler vardı aralarında tartışarak odaklanmış bir şekilde izlediler.

Görsel incelendiği zaman “Muz, elma, plastik poşet, metal ve kâğıt” bulunan bir tabakanın toprağa gömüldüğü farkedildi. Eğitimden 1 bir süre kazdıktan sonra tabakayı bulamayınca çocuklar ismini söyleyerek destek vermeye başladılar. Çocuklardan birkaçı ise elleriyle toprağı kazmaya çalıştı. Diğer 3 eğitimden de görseli inceleyerek gömdükleri yeri tahmin etmeye çalıştı. Eğitimdenlerden biri tablettten eski fotoğrafları buldu ve diğer fotoğrafların açılarına bakarak kendi aralarında doğru yeri mi kazıyorlar onu tartıştılar. Yakınlarda bir alanı daha kazdılar ve buldular. Şekil 4.34’te görüldüğü gibi çocuklar hemen büyük bir merakla topraktan bu tabakayı çıkardı. Bir tahta tabaka üzerine yapıştırılan metal, kâğıt, poşet, karton paket gibi materyaller çıktı. Görselde bulunan muz kaybolmuştu ama diğerleri aynen duruyordu. Bunlar olurken çocuklardan birisi toprakta solucan gördü ve hemen eline aldı. Diğerleri ise 1 yıl önce gömdükleri bu tabakayla ilgili aralarında konuştular. Şekil 35’te görüldüğü gibi neden toprak altında kaybolmadıkları ile ilgili öğretici bir gözlem içerisinde tartıştılar. Bazı çocuklar ise oyuna döndü. Bir süre sonra bütün çocuklar çağrıldı ve buradan ayrılma vakti geldi.



Şekil 4.35. Ormanda çevre etkinliği örneği- 2

Herkes toplanırken gitmeden önce Eğitimden 1 çocuklara tahta tabakayı göstererek “Elma ve muz kim yedi sizce?” “Hangi hayvan yemiş olabilir?” gibi sorular sordu.

Bunun dışında geri dönüşüm nedir gibi öğretici yoğun bilgiler vermedi. Çocukların bu olayı birebir yaparak yaşayarak gözlemlemesi ve keşfetmesi en iyi öğretim yöntemi olduğu için çocuklara daha fazla bilgi vermeye gerek olmadığı düşünülebilir.

Yola çıkmadan önce yeniden sayım yapıldı ve aynı şekilde ikili gruplar halinde sırayla yola çıkıldı. Daha sonra sahile gidileceği söylendi. Sıra halinde aynı yol kullanılarak gidildi.

Eğitmen 1 okuldan yiyecek getirmek için gruptan ayrıldı, daha sonra çocuklarla birlikte Şekil 4.36'da görüldüğü gibi sahile geçildi. Sahilde başka bir okul grubu ile karşılaşıldı. Onlar da sarı güvenlikli yelekler giymişlerdi. Bu bölgede başka bir okul bulunmadığını fakat yakın bölgeden servisle gelen okullar olduğunu söylediler.

“Şu an sahildeyiz ve Eğitmen 2 bunun büyük bir ayrıcalık olduğunu söyledi. Okul lokasyonu hem ormana hem de sahile çok yakın. Kendi çocuğunun da başka bir okula gittiğini ve okulun küçük bir ormana yakın olup çevresinde deniz olmadığını söyledi. Bu okulda çocuklar sürekli olarak farklı ormanlık alanlara gidiyorlar ve çok fazla yeşil alan var. Aynı zamanda sahilde çocukların oynamaları için oyun alanları bulunuyor.”



Şekil 4.36. Askimsbadet sahil alanı

Eğitmen 2 ile genelde birlikte hareket edildi ve bilgilendirme amaçlı sürekli iletişim halinde kalındı. Çocuklar sahilde oyun alanında serbest bir şekilde oynarken okulda yaş gruplarına göre isim olarak ayrıldıklarını söyledi ve notlara bu grupların isimlerini not etti. “Forskarna-4, Uppfinnarna-5 ve Aventyrarna-6” şeklinde yaş gruplarına göre sınıfların ayrıldığını söyledi. Sınıf dışı etkinlik olarak ise o anda “Uppfinnarna-5” grubunun olduğunu söyledi.

Çocuklar bir süre serbest bir şekilde oynadıktan sonra her zaman söyledikleri tekerlemeyle yeniden toplandılar. Eğitmen 3 ocuklara bir şeyler sorarak oylama yaptırdı. Ne yaptıkları Eğitmen 2’ye sorulduğunda ise kimlerin Eğitmen 1’in yanına gitmek istediğini kimlerin ise oyun alanında kalmak istediğini sorduğunu söyledi. Bir kişi kalmak istedi ve çoğunluğa göre hareket edildi. Yolda yine başka bir okul grubuyla daha karşılaşıldı.

Eğitmen 1’in olduğu deniz kenarına geçildiğinde şekil 4.37’de görüldüğü gibi çocuklardan bazıları hemen ayakkabılarını çıkararak denize koştu. Bazıları ise alanda oyun oynadılar. Eğitmen 1 ise getirdiği ızgara arabası ile sosis pişiriyordu.



şekil 4.37. Sahilde etkinlik rneği-1

Çocuklar denizde çok eğlendi. Çocuklardan bazıları ızgarada pişen sosisleri yemeye gelirken bir kısmı ise suda oynadı. Sahil çok güzel bu açıdan okulun lokasyonu gerçekten çok iyi ve insanlar çocuklarıyla birlikte güneşlenmek ve yüzmek için gelmişler. Çocuklar toplandılar ve İsveç klasığı olarak sosisleri yediler. Yedikten sonra da denize koşup oynadılar.

Çocuklar sahilde çok farklı şekillerde zaman geçirdiler. Bazıları denizde yüzerken, bazıları ise kuma şekiller çizdi. Bazı çocuklar ise suyun içerisinde bir şeyler aradılar. Çocuklardan birkaçı yakalamaca oynarken bazıları ise kuma resim çizerek el izlerini çıkardılar. Şekil 4.38’de görüldüğü gibi çocuklar tamamen serbest ve özgür bir şekilde hareket ettiler. Öğretmenler belirli bir mesafeden çocukları sadece gözlemlədiler.



Şekil 4.38. Sahilde etkinlik örneği- 2

Çocuklar bir süre oynadıktan sonra Eğitimci 1 getirdiği malzemeleri alarak okula gitti ve diğer eğitimcilerle birlikte kestirme bir orman yolundan okula geri dönüldü. Çocuklar okul bahçesine girer girmez kıyafetlerini çıkardılar ve bahçede hortumla yıkılarak temizlendiler. Daha sonra da getirilen temiz kıyafetleri giydiler. Kıyafetini değiştiren çocuklardan bazıları oyun oynamaya geçti bazıları ise gölgede minderlere

uzanarak hikâye kitaplarını incelediler. Bundan sonraki süreçte öğretmenler dinlenme saati yaparken çocuklar serbest bir şekilde okul içerisinde çalışmalar yapmaya devam ettiler. Çocukların bazıları ise aileleri gelene kadar dinlendiler.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, doğanın insandan bağımsız ve ebedi olduğu inancının bir yanılığı olduğu görüşü benimsenerek doğanın mevcut durumu hakkında insanlığın farkındalığını arttırmaya yönelik bir yaklaşım ortaya koyulmuştur. Bir başka deyişle, bu yaklaşım Thoreau'nun "Kedere bir övgü yazmak değil niyetim, sadece seher vakti tüneğinde dikilen bir horoz gibi kuvvetle ötüp komşularımı uyandırmak" sözleriyle de açıklanabilir (Thoreau, 2017: 79).

Şehir ekolojisini anlamak ve doğa- insan arasındaki bağı yeniden hatırlamak amacıyla okul öncesi eğitimi odağa alan bir araştırmadır. İnsan, şehir yaşamını deneyimlerken doğal çevreden tedricen uzaklaşmaktadır. Doğayla uyumlu bir yaşamın kurulmadığı yapıları çevrelerde yabancılaşma bir sonuç olarak belirmektedir. İnsan ve doğa arasındaki uyumsuz ilişki yaşanan yapıları çevrenin biçimini etkilerken, toplumsal ilişkilerdeki uyumu da aşındırmaktadır.

İnsanın doğayla oluşan bu mesafesi çocukluk döneminde doğayla bağ kurması ve farkındalık kazanması ile azaltılabilir. Ayrıca kentlerde görülen yabancılaşma ve dış mekân üretimi sorununa da çocukların doğa ile etkileşimini artırarak çözüm üretilebilir. Çocuklar kentsel nüfusun büyük bir oranını oluşturur. Bu açıdan çocuklar için yaşanabilir kentsel mekânlar planlamak ve tasarlamak gerekmektedir. Buradan hareketle "Çocuk Dostu Şehir" yaklaşımıyla birlikte çocuklar için fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve çocuklara yönelik yaşanabilir kentsel dış mekânların tasarlanması amaçlanmaktadır. Her çocuğun doğada olmaya hakkı vardır ancak kentlerde çocuklara ayrılan alanlar sınırlıdır. Bu açıdan duvar ve çatı olmayan bir eğitim sistemi özellikle kentlerde yaşayan çocuklar için alternatif olmaktan daha çok gereklilik halini almıştır. Şehirde yaşayan çocukların doğada geçirdikleri zaman ile doğayla geliştirdikleri bağ arasında sıkı bir ilişkinin olduğu bu çalışmada saptanmıştır. Çocuklar orman okulları ve doğa temelli eğitimi benimseyen okullarda doğaya yönelik bilgi ve

deneyimler kazanmakta ve bunun sonucu olarak da tüm gelişim alanları olumlu yönde etkilenmektedir.

Alan çalışması gözlemlerinde İsveç'teki kentleşmenin şehir ve doğanın iç içe olduğu bir formda geliştiği görülmüştür. İskandinav ülkeleri sürdürülebilir gelecek için şehirlerde doğaya en az müdahale ile yapılan tasarımlar ile bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Şehir içerisinde doğaya daha fazla yer açmakta ve bütün kentsel tasarım düzenlemelerini bu ilkeler etrafında şekillendirmektedirler. Çocuklar kentsel mekânlarda yaşarken aynı zamanda doğayla rahat geçişler yapabildikleri bir çevrede yaşayarak doğayla güçlü bir bağ kurmaktadır. Doğal çevre çocukların yalnızca teknolojik araçlarla ya da kitaplarla tanımladığı bir kavram değildir; birebir içinde bulunduğu, aktif bir şekilde deneyimlediği, bağ kurduğu bir dünyadır. Bu yüzden çocukların doğal çevreyle bağ kurmaları için kentsel ve doğal çevreyi bütünleştirecek düzenlemeler yapmak gerekmektedir. İsveç'te şehir merkezindeki parklarda ve açık alanlarda sürekli olarak öğretmenlerle birlikte yürüyüşe ve keşfe çıkan çocuklarla karşılaşmıştır.

Doğal çevreyi en iyi eğitim ortamı olarak benimseyen orman okulları çocukların doğayla bağ kurmalarına yönelik bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Oyun ve tüm duyu yoluyla çocuğun doğada keşfetmesi ve deneyim sağlamasına yönelik bütüncül ve esnek bir eğitim anlayışı benimsedikleri görülmektedir. Aynı şekilde gözlem yapılan her iki okul da çocukların farkındalık kazanması ve çevre bilinci sağlanmasına yönelik çeşitli projeler ve çalışmalar yürütmektedir. Çocukların doğayla bağ kurabilmesi için farklı disiplinlerden de yararlanılmaktadır. Pedagojik çalışmalarda edebiyat destekleyici kaynak olarak kullanılmaktadır. Örneğin; İsveç Orman Okulu'nda Julia Donaldson'ın "Stick Man" adlı resimli çocuk kitabıyla ilgili çocukların ilgileri doğrultusunda çalışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Çocuklarla yapılan çalışmalar bu örnekte de olduğu gibi genel olarak doğa üzerine odaklanmaktadır.

İsveç Orman Okulu'da özellikle Skogsmulle felsefesi ve pratiği etkili bir şekilde gözlemlenmiştir. Mulle pedagojisi çocukların doğal ortamlarda oyun oynayarak ve

tüm duyularla deneyim kazanarak gelişimlerini tamamlayacağı fikrine dayanmaktadır. Doğa temelli eğitimi benimseyen Reggio Emilia yaklaşımındaki okulda da benzer şekilde çocukların düzenli olarak açık alanda oyun oynayarak ve orman aktiviteleriyle deneyim kazandıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmalar çerçevesinde orman okulu uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerileri olmak üzere bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Doğada olmak ve tüm duyular aracılığıyla aktif bir şekilde deneyimlemek çocukların yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Doğadaki süreklilik ve akıştan dolayı çocukların merak ve keşfetme isteklerinin daha aktif olduğu gözlemlenmiştir. Orman okullarında da “gelişim kişiden kişiye farklılık gösterir” ilkesini destekleyici bir şekilde çocukların gelişimlerine yönelik özgür ve bireysel farklılıklara açık bir eğitim ortamı sağlandığı görülmüştür. Aynı zamanda içsel olarak motive olan çocuklar merak ve keşif duygusu ile eylemlerinde hiçbir beklentiye girmeden tamamen aktivitenin kendisini tatmin etmesine odaklanmıştır. Orman okulu uygulamalarında çocukların aktiviteleri kendilerinin seçtiğini ve dışsal müdahale olmaksızın tamamen içsel motivasyonlarıyla dahil oldukları görülmüştür.

Çocukların açık alanda çeşitli riskli durumlarla karşılaştığı görülmüştür. Çocukların karşılaştıkları problem ve anlaşmazlıklarda yapıcı bir şekilde tartışarak çözüm yolları aradıkları gözlemlenmiştir. İsveç Orman Okulu’nda çocuklarla birlikte kütükleri testereyle kesmek, çocukların bunu bir alet olarak görebilmesi ve daha önce deneyimlemeleri risk kontrolünün kazanımını göstermektedir. Çocukların risk almalarına imkan verilerek, onların risk kontrolü sağlamalarına olanak sağlanmıştır. Diğer okulda ise; daha önce öğretmen ormana giderek risk analizi yapmış ve böylelikle çocuklarla bu aktivite güvenli olarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklar hem ormanda hem de sahilde oyun oynayarak aktif bir şekilde keşfetmişlerdir.

Piaget’in bilişsel gelişim teorisine göre; “fiziksel olgunlaşma ile birlikte çevreyi etkileme ve çevreden etkilenme de artar. Örneğin vücut koordinasyonu uygun bir

şekilde gelişen küçük bir çocuk bir testereyi nasıl kullanacağı konusundaki basit kuralları keşfedebilir. Bu sebeple yaşantımızı zenginleştirdikçe, yani keşfettikçe, denedikçe, gözlemledikçe ve son olarak bilgileri zihnimize düzenledikçe, düşünme sürecimizi de değiştirme olasılığımız artar”. Aynı şekilde sosyal etkileşim de bilişsel gelişimimizle bağlantılıdır (Woolfolk, 2015: 95-96). Çocukların oyunla birlikte sürekli olarak hareket ederek çevreleriyle etkileşime geçtikleri ve sosyalleştikleri gözlemlenmiştir. Bu okullarda da fiziksel ortamlarını onların kendilerini geliştirmelerine yönelik düzenlemişlerdir. Kapıların tamamen açık olduğu ve her türlü materyale ulaşımının kolay olduğu bir mekân tasarımı tercih edilmiştir. Çocuklar öğretmenlere çok fazla ihtiyaç duymadan kendi istekleri doğrultusunda hareket etmektedir. Öğretmenlerin çocukları sadece gözlemlediği ve gerektiğinde yardımcı olduğu görülmüştür. Çocukların girişimlerine ve eylemlerine hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Alan çalışması yapılan bu iki okulda da öğretmenlerin orman okulları ve doğa temelli eğitime yönelik eğitim aldıkları ve çocuklara sürekli olarak rehberlik ettikleri görülmüştür. Gözlem sürecinde de öğretmenler çocukları keşfetmeye yönlendirirken; aynı zamanda çocuklarla olumlu bir ilişki geliştirerek onları desteklemiştir.

“Kötü hava yoktur, doğru kıyafet vardır” felsefesini çocukların çok etkili bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. İsveç Orman Okulu’nda çocukların her türlü hava koşulunda doğada olmalarını sağlayacak kıyafetlerin bulunduğu bir oda bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda her mevsim açık alanda buldukları ve çocukların doğru kıyafetler seçerek doğada olmanın keyfini çıkardıkları tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak da çocukların her mevsimde ve hava koşullarında doğada ve açık alanda oldukları için diğer çocuklara göre daha sağlıklı ve dayanıklılık açısından daha sağlam oldukları görülmektedir. Aynı şekilde kıyafetlerini kendileri giyip çıkardıkları için öz bakım becerilerine yönelik bilgileri günlük yaşantılarına da aktardıkları gözlemlenmiştir. Reggio Emilia okulunda ise ormana gidilmeden önce çocuklara sarı güvenlik yelekleri giydirilmiş, aynı şekilde havanın sıcak ve güneşli olması nedeniyle şapka gibi aksesuarlar kullanılırken aynı şekilde güneş kremi gibi koruyucu önlemler alınmıştır. Aynı zamanda öğretmen yanına

içerisinde ilk yardım malzemelerinin de olduğu ormanda kullanılma ihtimali olan gerekli eşyaları bir sırt çantasıyla birlikte yanında taşımıştır.

Okullar mimari açıdan incelendiğinde ise iç mekânların çocukların açık alanda bulunmalarına yönelik destekleyici bir şekilde tasarlandığı görülmüştür. Binalar yapısal olarak tek katlıdır ve birçok yerden bahçeye açılan kapılar bulunmaktadır. Okullardaki tüm sınıf ve odaların kapıları açık ve çocukların rahat ve serbest bir şekilde hareket edebilecekleri ortam sağlanmıştır. Oyun mekânı tasarımında çocukların oyun gereksinimini en iyi şekilde karşılamak gereklidir. Bu açıdan okulların iç ve dış mekân tasarımlarında çocuğun görsel algısı ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. Okulun fiziksel özellikleri çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmiştir. Genellikle çocuklar dışarıda zaman geçirdiler ama gerekli durumda kullanmak için içeride de alanlar oluşturmuşlardı. İç mekân tamamen çocukların açık alanda bulunmalarına yönelik destekleyici ortamı sağlıyordu. Minimal bir şekilde tasarlanan bu okullarda kullanılan eşyalar ahşap ya da doğal malzemelerden seçilmişti. İsveç Orman Okulu'nda duvarlar ve iç mekân daha sade görülürken; Reggio Emilia okulunda sanatsal projelerin etkin olduğu çok daha yoğun bir iç mekân gözlemlenmiştir.

Okulların dış mekân olarak biyoçeşitliliği olan bahçeleri bulunmaktadır. Bahçede bitki yetiştirme ve sera bulundurma çocukların toprakla bağ kurmalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde yiyecek tercihlerinde de doğal ve sağlıklı yiyecekler tercih etmeleri ve yetiştirmeleri çocukların farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukları üretime teşvik etmektedir. Bu şekilde çocukların yetişkinlik dönemlerinde doğal ve sağlıklı ürünler tercih etmeleri, farkındalık ve tüketim bilinci kazanmaları amaçlanmaktadır. Orman okulunda çocukların erken yaşlarda farkındalık eğitimi ve deneyimiyle çevre bilinci kazanmasına önem verilmektedir. Çevre dostu ürünler kullanarak çevre kirliliğini önlemeye yönelik davranış kazanımı sağlanmaktadır. Aynı zamanda orman okulları ve doğa temelli eğitimin yaygınlaşması ile birlikte permakültür eğitimlerine önem verilmeye başlanmıştır. Gelecekte tarım ile ilgili gelişme sağlayabilmek için çocukların küçük yaştan itibaren toprakla temas halinde

olmaları ve permakültür ile ilgili çalışmalara katılarak bilinçlendirilmeleri önemlidir. Bu okullarda da bu yönde çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir.

Farklı yaklaşımları benimseyen bir çok okul günümüzde doğa temelli eğitime yönelik açık alanda aktiviteler gerçekleştirmektedir. Alan çalışması sırasında incelenen Reggio Emilia yaklaşımındaki okul örneğinde olduğu gibi çocukların ormanda ve doğada zaman geçirmelerine ve çevre bilinci kazanmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de devlet okullarında da son zamanlarda farkındalık oluşmaya başlamıştır. MEB’in hizmet içi eğitim planında Richard Louv tarafından yazılan *Doğadaki Son Çocuk* kitabının eleştirel gözle okunup tartışılması konusu yer almıştır. Aynı zamanda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB’in mesleki çalışma takviminde yer alan, *Okul bahçesinin açık sınıf olarak kullanılabilmesi için mekansal düzenlemelere yönelik fikirlerin oluşturulması (sanat merkezi, fen merkezi, oyun merkezi vb.) için gerekli planlamanın yapılması*, maddesi ile sınıf dışı eğitime ilk adımlar atılmıştır. Artık devlet okullarında da bahçeler sınıf dışı eğitim için sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan gözlemler doğrultusunda okul bahçesi düzenlemelerinin yetersiz olduğu söylenebilmektedir. Okul bahçelerinin büyük bir çoğunluğunda yeşil alan bulunamazken, bahçe zeminlerinin asfalt ya da betonla doldurulması büyük bir sorundur. Belediyelerden ve resmi kuruluşlardan çocukların araçlarla düzenli olarak ormana taşınmasına yönelik ulaşım kolaylığı sağlanması beklenmektedir.

Orman okulları ve doğa temelli eğitime yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye’de orman okulları çok yeni bir kavram olduğu için yapılan çalışmalar yetersizdir. Bu açıdan bu konunun daha fazla araştırılması ve üzerine çalışmalar yapılması çok önemlidir. Bu konularla ilgili farklı disiplinlerle yapılacak yeni çalışmaların alana çeşitlilik ve değer katacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile bu tür okul ve eğitim düşüncelerinin Türkiye bağlamında geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının eğitim yaşamı kadar şehir ve doğa deneyimimizi de önemli ölçüde zenginleştireceği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1992). "Eğitimde Çocuk- Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, sayı 1, cilt 12, 87-88.

Al Şensoy, S., Sağsöz, A & Özdağ, S.A. (2015). "Eğitim Yapılarında Öğrenci Odaklı Tasarım ve Katılımın Sağlanması Üzerine Bir Araştırma", (ed.) Yasemin Çakırer Özservet & Ezgi Küçük, *Çocukların Şehri Üzerine* iç., Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları: İstanbul, 122-149.

Andkjær, S. (2012). *A cultural and comparative perspective on outdoor education in New Zealand and friluftsliv in Denmark*, University of Southern Denmark, 121-136.

Anonim. (2016). 09/09/2018'de <http://www.vildeln.friluftsliv.dk/skogmulletstiftelsen/32> adresinden alınmıştır.

Anonim. (2019). 12/01/2019 tarihinde <https://denmark.dk/people-and-culture> adresinden alınmıştır.

Arlı, A. (2010). *Habitat II Tartışmaları ve İstanbul'da Toplumsal Dönüşüm*, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 8, Sayı 16, 2010, 367-388.

Blackwell, S. (2005). *Forest schools; if you go down to the woods today*. Horizon.

Burrows, S. (2018). *Outdoor Lessons Double Students' Attention Span*, Study Finds.

Colquhoun, A. (2005). *Mimari Eleştiri Yazıları*, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları, Ankara.

Crowe, N. (1995). *Nature and The Idea of a Man-Made World*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Clark, J. ve Martin, C. (2016). *Anarşi, Coğrafya, Modernite: Elisee Reclus'nün Seçilmiş Yazıları*, çev. Osman Yener- Murat Devres, Can Yayınları: İstanbul.

Connolly, M. & Haughton C. (2015). *The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators*, British Journal of Sociology of Education, Volume 38, 2017- Issue 2.

Çakırer- Özservet, Y. (2015). *Türkiye'de Çocuk ve Şehir İlişkisi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi*, (ed.) Yasemin Çakırer Özservet & Ezgi Küçük, *Çocukların Şehri Üzerine* iç., Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları: İstanbul, 18-47.

Çavuş, Ş. (2004). "Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10.

Çukur, D. (2011). "Okul Öncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı", *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12:70-76.

Dahle, B. (2003). "Norwegian "Friluftsliv" -"Environmental Education" as a Lifelong Communal Process", 248.

Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (1998). Outdoor Education "Literary Education and Sensory Experience", Linköping University Kinda Education Center.

Dilek, Ö. (2019). "Orman Okulu Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Yönelik Katkısının Değerlendirilmesi", 09/04/2019 tarihinde <http://www.dogadakiokul.com/ulkemizde-yayinlanan-ilk-orman-okulu-tezleri/> adresinden alınmıştır.

Dweck, C. (2000). *Self- theories: their role in motivation, personality and development*. Hove: Psychology Press.

Diñer, Ç. (2005). "Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları", 08/04/2018 tarihinde <https://www.rehabilitasyon.com/makale/Okul Oncesi Donem -2 CJavDW 11> adresinden alınmıştır.

Elliott, H. (2014). "Forest School in an inner city? Making the impossible possible", York St John University, 722-730.

Erdem, Ü. (2016). "İnsan mı Çevreden Çevre mi İnsandan", (ed.) Ruşen Keleş, *İnsan Çevre Toplum* iç., İmge Kitabevi Yayınları: İstanbul, 73-90.

Ertürk, H. (2011). "İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkı'nın Kullanımı Bağlamında Çevre Etiği'nin Önemi", (ed.) A. Kadir Çüçen, *İnsan Hakları* iç.), MKM Yayıncılık: Bursa.

Eroğlu, S.B. (2018). "An Evaluation of the Forest School Program in a State Preschool in Istanbul", 09/04/2019 tarihinde <http://www.dogadakiokul.com/ulkemizde-yayinlanan-ilk-orman-okulu-tezleri/> adresinden alınmıştır.

Ezmeçi, F. & Akman B. (2016). "Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/ Scope Programı", *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.

Forest School Association. (2011). *Principles and criteria for good practice*. Retrieved from <https://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and- criteria-for-good-practice>

Forest School Association (2012). Forest School Association. 12/09/2018 tarihinde <http://www.forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/> adresinden alınmıştır.

Forest School Association (2016). Forest School Association. 02/10/2018 tarihinde <https://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/> adresinden alınmıştır.

Flum, H. & Kaplan, A. (2006). *Exploratory orientation as an educational goal. Educational Psychologist*, 41, 99-110.

Garrard, G. (2016). *Ekoeleştiri “ Ekoloji ve Çevre Üzerine Kültürel Tartışmalar”*, çev. Ertuğrul Genç, Kolektif Kitap: İstanbul.

Gelter, H. (2000). *“Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life”*, Canadian Journal of Environmental Education 5: 77-92.

Gökmen, H. (2013). *Çocuk dostu kent üzerine stratejiler*. TMMOB 2. İzmir Kent Sempozyumu / 28-30 Kasım 2013, İzmir.

Hanh, T.N. (2016). *Bizim Dünyamız “Bir Zen Rahibinin Barış ve Ekoloji Hakkındaki Düşünceleri”*, Sinek Sekiz Yayınevi: Ankara.

Hecht, Y. (2011). *The Democratic Education – A Beginning of a Story, Innovation Culture*.

Jacobs, J. (2015). *Büyük Amerikan Şehirlerinin Ölümü ve Yaşamı*, çev. Bülent Doğan, Metis Yayınları: İstanbul

Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning*, Maidenhead: Open University Press.

Kara, Ş. & Şençiçek S., “Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2015, 6(2), 90-97.

Keleş, R. (2015), *Kent, Kentsel Siyaset ve Çevre Yazıları, “Küreselleşme ve Çevre”*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları: İstanbul.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, SAGE.

Knight, S. (2016). *Forest School in Practice For All Ages*, SAGE.

Knight, S. (2011). *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play*, SAGE.

Knight, S. (2013). *“International Perspectives on Forest School” Natural Spaces to Play and Learn*, SAGE.

Kotaman, H. *“Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu”*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:1, 174-194.

Lefebvre, H. (2015). *Kentsel Devrim*, Sel Yayıncılık: İstanbul.

Levi- Strauss C. (2016). *Yaban Düşünce*, çev. Tahsin Yücel, Yky Yayınları: İstanbul.

Louv, R. (2017). *Doğadaki Son Çocuk “Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü”*, Tübitak Yayınları: Ankara.

Marcuse, P. (2014). *“Hangi Kent, Kim(ler)in Hakkı?”*, *Kar için Değil Halk için iç.*, çev. Ali Yağız Şen, Sel Yayıncılık: İstanbul, 47-72.

McGurk, L.A. (2017). *There’s No Such Thing As Bad Weather: a scandinavian mom’s secrets for raising healthy, resilient, and confident kids (from frilufsliv to hygge)*, New York: Touchstone.

Mckibben, B. (2015). *Doğanın Sonu*, Everest Yayınları: İstanbul.

McKinney, K. *“Adventure into the Woods: Pathways to Forest Schools”*, *Harnessing the Power of Adventure*, The Ontario Journal of Outdoor Education, Spring 2012, 24 (3), 27.

Naess, A. (1994). *Derin Ekolojinin Temelleri*. (der.) Tamkoç G., *Derin Ekoloji iç.*, İzmir: Ege Yayıncılık, 9-16.

Nádasdy, R. (2018). *Working with Students with Special Needs in Forest Pedagogy /32tiftelsen/Practices in i Ur och Skur preschools in Swedene*, Jönköping University.

Nixon, C. (2015). *Remembering why forest schools are important: Nurturing environmental consciousness in the early years*. Montreal: McGill University.

Park, R.E. & Burgess, E.W. (2016). *Şehir “Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler”*, çev. Pınar Karababa Kayalığıl, Heretik Yayınları: Ankara.

Ponting, C. (2008). *Dünyanın Yeşil Tarihi “Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü”*, çev. Ayşe Başçı, Sabancı Üniversitesi: İstanbul.

Rantatalo, P. (2000). *“Skogsmulleskolan (Skogsmulleskolan- outdoor education)”*, in K. Sandell and S. Sörlin (eds) *Friluftshistoria*. Stockholm: Carlsson, 138-155.

Robertson, J. (2008). *“Swedish Forest Schools”*, Creative Star Learning Company.

Saygılı, A. (2009). *Radikal Çevreci Hareketin Bir Taktiği Ekolojik Sabotaj*, Ankara: A.Ü.H.F. Yayınları.

Schmid, C. (2014). "Henri Lefebvre, Kent Hakkı ve Yeni Metropol Anaakımı", *Kar için Değil Halk için* iç., çev. Ali Yağız Şen, Sel Yayıncılık: İstanbul, 72-100.

Skogsskötselserien – Skogsskötsel för friluftsliv och rekreation, Första upplagan, april 2016, Mats Hannerz, Anders Lindhagen, Oskar Forsberg, Clas Fries, Dan Rydberg, och Skogsstyrelsen.

Serres, M. (1994). *Doğayla Sözleşme*, çev. Turhan Ilgaz, Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.

Sessions, G. (1995). Preface. iç. Sessions G (der.), *Deep Ecology for the Twenty- First Century*, Boston & London: Shambala, ix-xxviii.

Shiva, V. (2015). *İnadına Canlı "Kadınlar, Ekoloji ve Hayatta Kalma"*, Sinek Sekiz Yayınları: Ankara.

Sihua, L. (2003). *Marx'ın Ekolojik- İktisat ve Doğa Üzerine Düşünceleri*, 1. Cilt, Canut Yayınları: İstanbul.

Stephenson, A. (2003). *Physical risk- taking: Dangerous or endangered? Early Years*. 23 (1), 35-43.

Şakacı, K.B. (2013). *Değer Kavramı Ekseninde Derin Ekoloji Yaklaşımının Çözümlemesi*. Mülkiye Dergisi, 37 (1), 9-29.

Şimşek, G. ve Bayram, S., *Doğayla Sözleşme*"yi Kentler ve Rant Üzerinden Yeniden Anmak, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 72 (3), Temmuz - Eylül 2017, 801.

Tandoğan, O. (2015). "Şehirde Çocuk", (ed.) Yasemin Çakırer Özservet & Ezgi Küçük, *Çocukların Şehri Üzerine* iç., Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları: İstanbul, 49-66.

Tarhan, O. (2006). "Waldorf Eğitimi", *Zil ve Teneffüs Dergisi*, Sayı: 4-5.

Taşkın, Ö. & Şahin, B., "Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008 (1), 23. Sayı.

Thoreau, H.D. (2017). *Doğa ve Yürüyüş Üzerine Seçme Denemeler*, çev. Aytek Sever, Everest Yayınları: İstanbul.

Thoreau, H.D. (2017). *Walden "Ormanda Yaşam"*, çev. Aykut Örküp, Zeplin Kitap: İstanbul.

Toska, S. (2017). *Ekokurgu "Ekolojik Sorunların Çözüm Yolu Olarak Edebiyat"*, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

Williams- Siegfredsen, J. (2017), *Understanding the Danish Forest School Approach, Early Years Education in Practice*, 2nd Edition.

Woolfolk, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, çev. Duygu Özen, Kaknüs Yayınları: İstanbul.