



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYEDE'DE ORMAN OKULLARI
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF KONORALP

İSTANBUL, 2024



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYEDE'DE ORMAN OKULLARI
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ELİF KONORALP
(220511005)**

**Danışman
(Prof. Dr. Tuncay Akçadağ)**

İSTANBUL, 2024

22/04/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 220511005 numaralı Elif KONORALP'ın hazırladığı “Türkiye’de Orman Okulları Uygulamalarının Değerlendirilmesi” konulu Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 22/04/2024 Çarşamba günü saat 11:00’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Danışman)	Kabul
2. Prof. Dr. Ali TAŞ	Kabul
3. Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI	Kabul
4. (İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağılı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Elif Konoralp

TEŐEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmalarım sürecinde benden desteklerini esirgemeyen, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan, kıymetli danışmanım Prof. Dr. Tuncay Akçadağ'a,

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana bilgileriyle naçizane tavsiyelerde bulunup tez çalışmamı mükemmel hale getirebilmek adına yoluma ışık tutan kıymetli öğretmenlerim, idol olarak benimsediğim kıymetli akademisyenlerim Prof. Dr. Ali Taş ve Dr. Öğrt. Üyesi Şebnem Yazıcı'ya,

Her daim yanımda olan, desteğini en zor şartlarda bile esirgemeyen ve benim için hayatı kolaylaştıran ve bu çalışma tamamlanana kadar benim her türlü halime katlanan ve beni destekleyen sevgili aileme biricik annem ve idolüm Seda Konoralp ve biricik babam Tuncay Konoralp'e,

Bayramoğlu Yelken ve Su Sporları Kulübü'nde gerçekleştirdiğimiz sınıf dışı/açık hava eğitimlerini uygulayabilmek adına bana sundukları fırsatlardan ve desteklerinden dolayı kulüp sahibi Prof. Dr. Feridun Vural'a,

Tezimin veri toplama sürecinde görüşme talebimi geri çevirmeyip, görüşlerini benimle paylaşan bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Elif Konoralp

TÜRKİYE'DE ORMAN OKULLARI UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif Konoralp

ÖZET

Bu araştırmada, orman okulu uygulaması gerçekleştiren okullarda bu uygulamaları yürüten öğretmenlerin orman okulu uygulama süreçlerindeki algılarını içeren görüşleri incelenerek Türkiye’de orman okulu uygulamalarının nasıl ele alındığı ve orman okulu uygulamalarının Türkiye’de ne kadar amacına ulaşabildiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden ‘Durum Çalışması’ ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ‘Amaçlı Örneklem’ yöntemlerinden ‘Maximum Çeşitlilik Örneklemesi’’ uygulama yöntemi ile seçilen; 5 farklı orman okulu uygulamasını yürüten öğretmenler ile görüşülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcılar ile çevrimiçi ve yüz yüze (karma) görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular arasında, orman okullarının kuruluşları öğretmen kökenli insanlar tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda Orman Okulları pedagojisine ilgi duyan ve gönül vermiş öğretmenler için açık hava ve sınıf dışı eğitimlerin düzenlenmesi, outdoor spor dalları (yelken, kürek, dağcılık, tırmanış vs.) ile ilgilenen öğretmenlerin orman okulları uygulamaları ile tanıştırılması veya orman okulları ile iş birliği içinde faaliyetleri gerçekleştirip farkındalık sağlayabilmesi adına okullarda hizmet içi eğitim kapsamında orman okullarıyla bağlantı kurularak eğitimler planlanması yönünde öneriler sunulurken orman okulu eğitiminin felsefesini koruyarak Türkiye’de anlamlı bir yaygınlaşma sağlanabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Orman Okulu, Türkiye’de Orman Okulları Uygulamaları.

OF FOREST SCHOOL PRACTISES IN TURKEY

Elif Konoralp

ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal how forest school practices are handled in Turkey and to what extent forest school practices can achieve their goals in Turkey by examining the opinions of teachers who carry out these practices in schools that implement forest school practices, including their perceptions of the forest school implementation processes. The research was carried out using ‘Case Study’, one of the qualitative research methods. The study group of the research was selected by the ‘Maximum Diversity Sampling’ application method, one of the ‘Purposive Sampling’ methods; The principals of 5 different forest schools were interviewed. The data of the research was obtained with a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data of the research was obtained by conducting online and face-to-face (mixed) interviews with the participants.

Among the findings obtained in the research, the establishment of forest schools was made by people of teacher origin. In this context, organizing outdoor and out-of-class trainings for teachers who are interested in Forest Schools pedagogy, introducing instructors interested in outdoor sports (sailing, rowing, mountaineering, climbing, etc.) to forest school practices or carrying out activities in cooperation with forest schools. In order to realize and raise awareness, suggestions were made to plan trainings by establishing connections with forest schools within the scope of in-service training in schools, and suggestions were made that a meaningful expansion could be achieved in Turkey by preserving the philosophy of forest school education.

Keywords: Alternative Education, Outdoor Education, Forest School, Forest School Practises in Turkey.

ÖN SÖZ

Orman Okulu pedagojisi son zamanlarda Türkiye’de kendini göstermeye başlamıştır. Orman Okulu uygulamaları Kuzey Avrupa ülkelerinde eğitim sistemlerinin bir parçası iken yine de günümüzde bu uygulama evrensel değildir. Dolayısıyla, Orman Okulu Pedagojisi eğitim bilimleri dalında aydınlatılmaya muhtaçtır. Bu sebepten ötürü, Türkiye’de yürütülmekte olan orman okullarının kuruluş aşamasını, işleyişlerinin devamını ve mevcut durumlarının ortaya konularak Türkiye’deki orman okullarının durumlarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Böylece, Türkiye’de orman okulu uygulaması gerçekleştiren okullarda bu uygulamaları yürüten öğretmenlerin orman okulu uygulama süreçlerindeki algılarını içeren görüşleri incelenerek Türkiye’de orman okulu uygulamalarının nasıl ele alındığı ve orman okulu uygulamalarının Türkiye’de ne kadar amacına ulaşabildiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Ayrıca, Türkiye’de gerçekleştirilen Orman Okulu Pedagojisi kapsamında belli bir müfredat bulunmaması nedeniyle Türkiye’de Orman Okulu yürütmek isteyen eğitimciler için Orman Okulu pedagojisinin mantığını anlayabilip Orman Okulu müfredatını yazabilmek adına faydalı bir kaynak olmasını diliyor, akademisyenlik dünyasında olan hayallerimi gerçekleştirebilmek adına yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen ve Orman Okulu pedagojisiyle tanışmama vesile olan değerli danışmanım Prof. Dr. Tuncay Akçadağ’a, tez çalışmam boyunca yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen kıymetli aileme, bu tez çalışması için araştırmama destek olan Tarsus Orman Okulu ve Canik Orman Okulu’nu kurmuş ve yürütmüş olan öğretmenlerime, Eskişehir Orman Okulu, Ankara Kızıl Gerdan Orman Okulu ve Bilge Ağaç Orman Okullarını yürüten meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Nisan, 2024

Elif Konoralp

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	vii
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. ALTERNATİF EĞİTİM	6
1.1.1. Alternatif Eğitim Örnekleri	7
1.2. SINIF DIŞI EĞİTİM	8
1.2.1. Sınıf Dışı Eğitimin Tarihsel Alt Yapısı/Kökenleri/Öncüleri ve Felsefesi	10
1.2.2. Sınıf Dışı Eğitime Detaylı Bir Bakış	13
1.3. CUMHURİYET DÖNEMİNİN İLK YILLARINDA BİR SINIF DIŞI EĞİTİM ÖRNEĞİ: KÖY ENSTİTÜLERİ.....	17
1.4. BİR SINIF DIŞI EĞİTİM MODELİ: ORMAN OKULLARI.....	18
1.4.1. Bugünkü Sorunumuz; Doğadan Kopukluk.....	18
1.4.2. Günümüz Okullarında Açık Hava Öğrenme Ortamı.....	19
1.4.3. Bir Yaklaşım Olarak Orman Okulu	21
1.4.4. Orman Okulu'nun Pedagojisi.....	23
1.4.5. Orman Okulu Çocuklara Ne Getiriyor?	27
1.4.6. Orman Okulu Öğretim İçeriği.....	30
1.4.6.1. Küresel İklim Değişikliği	30
1.4.6.2. Ekolojik Okuryazarlık.....	31
1.4.6.3. Sürdürülebilirlik	31
1.4.6.4. Sıfır Atık.....	32
1.4.6.5. Biyomimikri	32
1.4.6.6. Oryantiring	33
1.5. ORMAN OKULLARIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	34
1.5.1. Yurtdışında Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar	34
1.5.2. Türkiye'de Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	40
İKİNCİ BÖLÜM	43
2. YÖNTEM.....	43
2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	43
2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	44
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	46
2.5. VERİ ANALİZİ	47
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
3. BULGULAR VE YORUM.....	50
3.1. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ KURULUŞ AŞAMASI.....	50
3.2. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI	58
3.3. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMA AŞAMASI	72
3.4. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	84
3.5. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARINDA SÜRECİN DEVAMI.....	91
SONUÇ.....	103
KAYNAKÇA	114
EKLER.....	128

TABLO LİSTESİ

1.1. ALTERNATİF EĞİTİM	6
1.2. SINIF DIŞI EĞİTİM.....	8
1.3. CUMHURİYET DÖNEMİNİN İLK YILLARINDA BİR SINIF DIŞI EĞİTİM ÖRNEĞİ: KÖY ENSTİTÜLERİ	17
1.4. BİR SINIF DIŞI EĞİTİM MODELİ: ORMAN OKULLARI	18
1.5. ORMAN OKULLARIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	34
2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	43
2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	44
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	46
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	46
2.5. VERİ ANALİZİ.....	47
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK	48
3.1. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ KURULUŞ AŞAMASI.....	50
3.2. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI	58
3.3. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMA AŞAMASI	72
3.4. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	84
3.5. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARINDA SÜRECİN DEVAMI	91

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devleti
AFAD.	Afet ve Acil Durum
CATES-PV	Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon
FSTC Kooperatifi	Forest School Training Co-operative / Orman Okulu Eğitim
FSA	Forest School Association
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OGM	Orman Genel Müdürlüğü
PDC	Permaculture Design Certificate
PIT	Place-Mekân, Intention-Niyet, Time-Zaman
SEN	Special Educational Needs / Özel Eğitim Gereksinimleri
SGE	Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim
TDK	Türk Dil Kurumu
TEMA Koruma Vakfı	Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları
TURÇEV	Türkiye Çevre Eğitim Vakfı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

GİRİŞ

Okul, okuma ve yazma eylemlerinin öğretiminin toplu bir şekilde yapıldığı yer olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Okul, öğretmenler ve eğitimcilerin rehberliğinde öğrencilerin öğretimi için öğrenme ortamı sağlar. Etkili okul, eğitim alan çocukların gelişimini bütüncül bir şekilde ele alarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal açılardan desteklediği maksimum bir öğrenme ve öğretme ortamının tasarlandığı okul olarak tanımlanır (Özdemir, 2000).

Eğitim de okulun sorumluluğunda gerçekleşen bir iştir. Okullarda gerçekleşmekte olan eğitim, bireye bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme olarak tanımlanır. Eğitim, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirir (Arslan, 2009). Eğitimin bu davranış değiştirmesinde çeşitli yollar ve metotlar aranmıştır. Eğitimin gerçekleştiği geleneksel yollar; okullarda, sınıf içinde gerçekleşen belli bir müfredatın sürecini takip eden eğitim programlarıdır. Daha sonra eğitim üzerinde çeşitli alternatif modeller düşünülmüştür.

Alternatif eğitim; bireylerin kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, kendini tanıyıp gerçekleştirmesine yardım edecek faaliyetler içeren, bireylerin öğrenme süreçlerini “her birey özeldir” yaklaşımıyla ele alarak özelleştirmiş bir eğitim modeli olan kavramdır (Ayyıldız, 2022). Alternatif eğitim modellerinin ortaya çıkmasıyla okul tanımının kapsamı da genişlemeye başlamıştır. Bilginin sadece dört duvar arasında değil de dış dünya ile etkileşim halinde edinilmesi gerektiğini ileri süren görüşler önem kazanmaktadır. Bu görüşü benimseyen eğitimciler “okul dışı eğitim”, “sınıf dışı eğitim”, “açık havada eğitim” gibi farklı kavramlar kullanmaktadırlar. Dört duvarın dışına taşan bu yaklaşımlar birbirinden farklı program önerilerinde bulunsalar da genel olarak hepsinin temel düşüncesi çocuklarda var olan potansiyeli doğayla temas halinde en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bir taslak oluşturmaktır (Karadoğan, 2016).

Sınıf Dışı Eğitim; okullarda dört duvarın, belirlenen sınıf koşullarının dışında gerçekleştirilen her tür eğitimsel faaliyetleri nitelendiren “outdoor education” anlamına gelen bir terimdir (Şimşek & Kaymakçı, 2015). Priest’a (1986) göre sınıf dışı eğitim, çocuğun alanda her şeyi keşfedebilmesi adına algı ve gözlem kabiliyetlerinin gelişebilmesi için bütün duyu organlarını aktif kullandığı deneysel bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu durumun çocuk

tarafından uygulanabilmesi için çocuğun doğrudan doğal çevreyi deneyimleyip keşfetmesine ihtiyaç vardır. Ortaya çıkan bu sınıf dışı eğitim anlayışlarıyla aynı felsefeyi taşıyan uygulamalardan biri de orman okulu yaklaşımıdır.

“Orman okulu, ormanda ya da ağaçlık alanda bireylerin aktif katılımının sağlandığı, güven ve karar verme konusunda desteklendiği ilham verici bir uygulama” olarak tanımlanmaktadır. Orman okulu yaklaşımı doğal ortamda uygun risk barındıran yapılandırılmamış oyunu, hareketi ve açık havada gerçekleştirilen aktiviteleri odağına alan bir süreç içermektedir (Forest School Association, 2002).

Günümüzde çocukların çoğunluğunun şehir merkezlerinde yaşıyor olmaları ormanlık alanlara ve doğal oyun alanlarına ulaşabilen çocuk sayısını ve dolayısıyla doğal alanlara ulaşabilme oranlarını azalmıştır. Çocuklar zamanlarının çoğunu kapalı alanlarda bina içerisinde geçirmek durumunda kalmaktadırlar. Yapılan çalışmalar doğrultusunda bu durumun başlıca nedenleri arasında evde teknoloji kullanımının artması ve şehirleşmeye bağlı olarak ailelerin güvenlik endişelerindeki artışlar gelmektedir (Clement, 2004; O'brien ve Murrey, 2007; Rivkin, 1997, 1998; Thigpen, 2007; Valentine ve McKendrick, 1997). Louv (2017) “Doğadaki Son Çocuk” adlı kitabında bu durumu doğa yoksunluğu sendromu olarak tanımlamaktadır. Şehir merkezinde yaşayan çocukların okuduğu okulların bahçelerinde de doğal, yapılandırılmamış oyun alanları ve ağaçlık alanlar bulunmamaktadır (Başar, 2003).

Laaksoharju (2020), “Bir Çocuk Bahçesi: Olanaklıklar Aracılığıyla Mekâna Bağlılık” adlı çalışmada çocukların doğayla bağ kurabilmeleri için olanaklılık anlamında zengin bir yerle tekrar edilen uzun süreli etkileşimler gerçekleştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitimcilerin çocuklarla gerçekleştirdikleri doğal alanlardaki öğrenme ve bağ kurma süreçlerini değerlendirebilmeleri için bir formül önermektedir.

Güdü + Olanaklılık — Engeller = Gerçekleştirilmiş Olanaklılıklarla Oluşan Mekâna Bağlılık Yoluyla Davranışsal Olarak İçinde Olma Süreci

Burada araştırmacı güdüyü; çocuğun macera ihtiyacı, merakı, yaratıcılığı ve keşfetme arzusu olarak ele almaktadır. Olanaklılığı; mekânın sunduğu olanaklıklar açısından zengin topoğrafik yapı, biyoçeşitlilik ve farklı habitat ortamları; rehberin sunduğu olanaklılığı ise PIT (Place-Mekân, Intention-Niyet, Time-Zaman) yaklaşımıyla açıklıyor. PIT yaklaşımını ise; rehberin pedagojik tutumu ile mekâna nasıl yaklaştığı, doğaya karşı geliştirdiği iyi niyetli yaklaşımı, rol model oluş hali ve çocukların keşfetme, bağ kurmaları için ne kadar zaman ayırdığı olarak açıklamaktadır. Engelleri ise yetişkinler tarafından oluşturulanlar ve diğer engeller olarak iki şekilde ele almaktadır (Laaksoharju, 2020). Yetişkinler tarafından oluşturulan engeller; zaman yetersizliği, acelecilik, kısıtlayıcı kurallar, sıkıştırılmış program,

yapılandırılmamış oyunu bölen durumlar, aşırı emniyet, yetişkin tarafından aktarılan korku veya beğenmeme durumu olarak sıralanabilir.

Yıllar boyu okullar, insanları hazırladıkları eğitim sistemi ile hayata hazırlamayı ve kendileri gerçekleştirmelerini sağlayan bir kaynaktır. Dünyada insanlar için en önemli öğretmen, doğanın kendisidir. Geleneksel eğitim anlayışında eğitimin asıl hedefi devletin yönetimin sistemine ayak uyduran bir toplum yaratmaktır. Dünyanın 2020 yılından itibaren yaşadığı küresel salgının ortaya çıkardığı açık havada olmaya duyulan ihtiyaç hali sınıf dışı eğitim çalışmalarının akademik alanda ve uygulamalı olarak artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Pandemi sonrası önemi daha geniş kitlelerce fark edilen orman okulu uygulamalarının temelinde orman pedagojisinin içselleştirilerek uygulanabilmesi yer almaktadır (Amus, 2022).

Doğanın eğitmenliği kapsamında, öğrenmeyi tek tipleştirmeden ve sınırlandırmadan çocuklara özgürlüğü ve yavaşça kapasitelerinin ötesine geçmesine imkân tanımaktadır. Covid-19 pandemi vakasından sonra insanların eve kapanması ve 21. yüzyılın sunduğu teknolojik gelişmeler, insanın kendi özünü hissedememesi ve doğaya karşı yabancılaşması, özellikle de bilgisayar oyunlarının doğaya ve hayvanlara karşı duyulması gereken saygı ve sevginin azalmasına, çocukların fiziksel, ruhsal, psikolojik gibi gelişim alanlarında gerilemelerine sebep olmaktadır. Orman okulları, çocuğu ve ihtiyaçlarını hedef alarak çok yönlü değerlendirir. Orman okulları hem çocuğun gelişimini destekler hem de kabiliyetlerini fiziksel, zihinsel, duygusal yönden özellerini geliştirir. Dünyada orman okulu yaklaşımı 1950’li yıllarda İskandinav ülkelerinde başlamıştır. Türkiye’de ise ilk orman okulu 2018 yılında Mersin ilinin Tarsus ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı ile açılması ve uygulanması desteklenmiş uygulama örneğidir. Tarsus Orman Okulu’nun uluslararası düzeyde başarıya ulaşmasının ardından Türkiye’de de orman okullarının önemin farkına varılmasına ve bu okulların açılmasına sebep olmuştur.

Orman okulları hem yetişkinleri hem de çocukları daha sürdürülebilir bir gelecek için yetiştirmek ve aynı zamanda akademik performansını artırarak motive etmeyi amaçlayan yaratıcı ve sağlam öğrenme ilkeleri üzerine kuruludur. Çocukların açık havada yapılan ilgi çekici ve ilham verici etkinliklere katılmalarına, içsel motivasyon, sosyal beceriler, daha iyi ve daha kontrollü psikolojik denge geliştirmelerine fırsatlar sunabilmektedirler (Blackwell, 2015). Orman okulunun temel ilkelerinden biri de çocuğun güvenli risk alabilmesine fırsat tanıma ve ortam oluşturma, özgüven ve özsaygı gelişimini desteklemektir (Onur, 2016). Orman okulu uygulamaları sırasında ağaçlık ya da kayalık alanlarda çocukların riskli araçları veya aletleri kullanabilmeleri için imkân sağlanır. Bu aletlerin nasıl kullanılacağı aşama aşama bütün

güvenlik önemleri alınarak çocuğun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda çocuğa sunulur.

Dış mekânın çocuğun rehberliğinde, kendi seçimleri doğrultusunda yapılandırılmamış bir öğrenme alanı olarak deneyimlenmesi Türkiye'deki öğretmenlerin ve ailelerin gündemine orman okulu yaklaşımı ile son yıllarda dahil olmuştur. Orman okulu yaklaşımı kuzey ülkelerinin kültürünün bir parçası iken bizde transfer edilen bir eğitim yaklaşımı olarak eğitim hayatımıza dahil olmuştur. Türk aile kültürü ve çocuk yetiştirme yaklaşımları göz önüne alındığında bugünün çocuklarını yetiştiren ailelerde, öğretmenlerde dünün korumacı ailelerinde yetişmiş birer çocuktular. Bu sebeple her ne kadar teorik olarak orman okulu yaklaşımını benimsemiş ve bu konuda eğitimler almış olsalar da pratikteki yansımalar özellikle risk içeren durumlarla karşı karşıya kalındığında farklılıklar gösterebilmektedir.

Kuzey Avrupa ülkelerinde, dış mekân oyunları okul bahçesi ile sınırlandırılmamış ağaçlık alanlar ve ormanlarda dış mekân oyunları için kullanıldığı bir eğitim yaklaşımı olan orman okulu yaklaşımı bu ülkelerden ilhamla dünyaya yayılmıştır (Amus, 2013). Kuzey Avrupa ülkelerinin bu gibi uygulamaları, Japonya, Rusya, İngiltere, Galler ve İskoçya için ilham kaynağı olmakla birlikte (Robertson, 2008), henüz bu gibi uygulamalar evrensel olmaktan uzaktır (Garrick, 2009). Bütün bunlardan dolayı, Türkiye'de yürütülmekte olan orman okullarının kuruluş aşamasını, işleyişlerinin devamını ve mevcut durumlarının ortaya konulması amaçlanarak Türkiye'deki orman okullarının durumlarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de orman okulları uygulamalarının değerlendirilmesini gerçekleştirerek sürecin nasıl işlediğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır. Bu amaçla alt problemler aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

1. Özel orman okullarının ve Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşaması nasıldır?
2. Özel orman okullarının ve Devlete bağlı orman okullarının eğitim programları nasıldır?
3. Özel orman okullarındaki ve Devlete bağlı orman okullarındaki uygulamalar nasıldır?
4. Özel orman okullarında ve Devlete bağlı orman okullarında uygulamalar nasıl değerlendirilmektedir?
5. Özel orman okullarında ve Devlete bağlı orman okullarında mevcut durum nedir, süreç nasıl devam etmektedir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de gerçekleştirilen Orman Okulu Pedagojisi kapsamında belli bir müfredat bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de Orman Okulu yürütmek isteyen eğitimciler için Orman Okulu müfredatını yazabilmek adına Orman Okulu pedagojisinin mantığı aydınlatılmaya muhtaçtır. Orman Okulu uygulamalarının, orman okulu ilkelerine uygun ve doğru bir şekilde yürütülmesine destek olmak, eksik alanların aydınlatılmasına ve düzeltilmesine yol göstermek, orman okulu açacak eğitimcilere kaynak olmak ve orman okulu uygulamalarını gelişim halinde tutmak adına bu çalışma önem taşımaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, orman okulu yöneticileri ve liderlerine, orman okulu açmak isteyen eğitimcilere ve orman okullarında görev yapan öğretmenlere yol göstermesi, orman okulu eğitim modelinin amacının net bir şekilde anlaşılması, Türkiye’de gerçekleştirilen orman okulu uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda eksiklerin ortaya çıkartılmasını ve giderilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Yapılan bu tez çalışmasında, Türkiye’de orman okulu uygulamaları eğitimi almış ve açık alan çalışması yapılabilecek alanı olan ya da düzenli olarak açık alan çalışması yürütmek için belirledikleri açık alanlara erişimi olan okullardaki idareci görüşleriyle sınırlıdır. Bu araştırma, “Araştırma İçin Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sınıf Dışı Eğitim: Okullarda dört duvarın, belirlenen sınıf koşullarının ve eğitim müfredatının dışında gerçekleştirilen her tür eğitimsel faaliyetleri tanımlamaktadır.

Orman Okulu Pedagojisi: Bireyi ormanlık alanda serbest oyunlarla keşif yapmayı ve doğal dünyayla etkileşim içinde deneyimlemesine imkân sağlayarak orman okulu ilkelerini bilen orman okulu liderleri ve eğitimcileri tarafından gerçekleştirilen uygulamadır.

Orman Okulu: Ormanda ya da yapılandırılmamış ağaçlı doğal arazilerde orman okulu pedagojisinin gerçekleştirildiği sınıf dışı eğitim modellerinden biri olarak tanımlanmaktadır.

Orman Okulu Lideri: Orman okulu uygulamasının eğitimini almış ve Orman Okulu pedagojisinin mantığını ve uygulamasını gerçekleştiren kişileri tanımlar.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; alternatif eğitim, sınıf dışı eğitim, sınıf dışı eğitimin tarihsel gelişimi ve kuramsal temelleri, sınıf dışı eğitimin özellikleri, sınıf dışı eğitimin Türkiye’deki gelişimi, bir sınıf dışı eğitim modeli olan orman okulları, orman okulunun temel özellikleri ve ilkeleri, orman okulunun fiziki yapıları, orman okulu uygulayıcı eğitimi, orman okulu uygulaması, orman okulu uygulamasında günlük ritüeller ve yıllık projeler, dünyada orman okulu uygulamaları ve Türkiye’de orman okulları uygulamaları ilgili yapılmış araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

Bu bölümdeki amaç; araştırmanın kuramsal çerçevesini tanımlayarak ilerleyen bölümlerin hangi temeller üzerinden ele alınacağını ortaya koymaktır.

1.1. ALTERNATİF EĞİTİM

Alternatif eğitim kavramı, üzerinde birlik oluşmamış bir kavram olarak literatür ve uygulamalarda yer almaktadır. Türkiye’de alternatif eğitim denildiğinde karşımıza çoğunlukla çıkan kavramlar; uzaktan eğitim, e-öğrenme, kısa süreli gerçekleşen atölyeler, yurtdışı eğitim programları, yaz kampları gibi eğitim pratikleri olmaktadır. Son zamanlarda gerçekleşen yurtdışı eğitim ortamı gözlem, inceleme gezileri ve sempozyumlar bu kavramın Türkiye’deki karşılık bulduğu çerçeveyi de genişleterek farklı felsefelere sahip olan eğitim kurumları oluşmasına ortam sağlamaktadır (Korkmaz, Sancak ve Sütlaş, 2007).

Alternatif eğitim, teorilerden ya da planlanmış kurgulardan kaynaklanmış gibi görünse de büyük ölçüde pratikte gelenekselin yarattığı tek dizeliğe karşı oluşan dinamik bir süreçtir. Raywid (1994) eğitim sürecinde geçirdiği onca zamana karşın alternatif eğitimi daima “en ileri reform” olarak görmektedir.

Alternatif eğitim klasik eğitim anlayışı olarak kabul edilen anlayışın dışındaki eğitim yaklaşımlarını ifade eder (Aron, 2006). Alternatif eğitimin doğuşuna fikirleriyle temel oluşturan düşünürlerden biri de Jean Jacques Rousseau’dur. Rousseau, doğacı eğitim

düşüncesini vurgulamıştır. Rousseau çocuğun 14 yaşına gelene kadar müdahale edilmeden oynaması ve herhangi bir yetişkin yönlendirmesi olmadan doğada deneyimler kazanması gerektiğini öne sürmüştür; ayrıca eğitmenin bu eğitim modelinde çocuğu doğru eyleme motive etmesi gerektiğini savunmuştur (Darling, Neill, 1992). Alternatif eğitim; öğrenme süreçleri, öğretme metotları, okullardaki sosyal duygusal süreçler ve öğrenmenin değerlendirilmesi metotları için geleneksel olandan farklı yöntemlerle ilgilenmiş, çocukların disipline edilmesi veya davranışlarının sonuçlarıyla ilgilenmemiştir. Farklılaştırılmış eğitime ihtiyaç duyan, uyum problemi çeken, özel eğitim gereksinimli, üstün potansiyelli, kaynaştırmaya dahil olan, farklı engellere sahip vb. olan öğrencilere yönelik programlar alternatif eğitim kapsamına girmemektedir (Korkmaz, Sancak ve Sütlaş, 2007).

Alternatif eğitim veren okullar, kendi içlerinde farklı yaklaşımlara sahiptir. Miller, bu farklılıkların farklı ahlaki ve felsefi yönleri yansıttığını ifade etmektedir. Bazıları öğrenme sürecinde özgürlüğü en yüksek dereceye çıkarmayı hedef edinirken; bazıları da olması gerektiğini düşündükleri bir çocuk eğitimi yapısını sağlamaktadır (Miller, 2007). J.J. Rousseau'nun doğrudan bilgi sunmak yerine çocuğun doğanın önderliğinde keşfederek ve gözlemleyerek öğrenmesi gerektiği düşüncesini temel alan okullar, eğitimin sınıf dışında yaparak-yaşayarak gerçekleşmesini sağlayabilmek için eğitimi sınıf dışı süreçlerde gerçekleştirmektedirler (Kansu, 2017).

1.1.1. Alternatif Eğitim Örnekleri

Gerçek anlamda alternatif eğitim uygulamalarının bulunmadığı ülkelerde, literatürde yer alan alternatif eğitimin karşılık gelen eğitim sisteminin çok farklı uygulamaları bulunmaktadır. Türkiye'de alternatif eğitim denildiğinde içeriğinden bağlantısız olan örnekler karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; uzaktan eğitim, e-öğrenme, kısa süreli gerçekleşen atölyeler, yurtdışı eğitim programları, yaz kampları gibi eğitim pratikleri ya da alternatif eğitimin içerisinde yer almayan okul sistemleri ve eğitim yöntemleridir. Türkiye'de çok iyi bilinmeyen bir alan olması, yanlış oluşan algıyı normal sayarken, "alternatif eğitim" in yaygın olduğu ülkelerde dahi bu terimin farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Miller, 2007).

Alternatif eğitim, açık öğretim ve ilerici eğitim dâhil olmak üzere diğer reform önerilerinden önemli ölçüde farklıdır. İkincisi, teorilerden ya da çizilmiş kurallardan kaynaklanmış gibi görünse de alternatif eğitim büyük ölçüde pratikte ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Schreglmann, 2019). Raywid (1994), alternatif eğitimi onlarca yıldır eğitim alanında olmasına rağmen "en ileri reform" olarak görmektedir. Mevcut okulların yeniden yapılandırılması sırasında alternatif eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış bir okulun neye benzeyeceğine net

bir örnek oluşturur. Alternatif eğitimler okul reformunu engelleyen pragmatik, örgütsel ve davranışsal düzenliliklerden en kesin ayrılığımızı temsil ederler. Dahası, geleneksel okullarda devam eden bir okulu küçültme, bir odak ya da tema öğrenci ve öğretmen tercihi, okulun bir topluluk haline getirilmesi, personelin güçlendirilmesi, aktif öğrenci katılımı, otantik değerlendirme alternatif eğitimin öncülük ettiği uygulamalardır (Clements, 2004). Alternatif eğitim: öğrenmek, öğretmek, okul iklimi, değerlendirmek için farklı olan yöntemlerle ilgilenmiş, asla disiplin ve davranışla ilgili olmamıştır. Risk altındaki çocuklara, uyum problemi çekenlere, özel eğitim gerektiren çocuklara, üstün zekâlı, öğrenme bozukluğu olan, görme engelli, işitme engelli vb. yönelik programlar alternatif eğitim kapsamına girmemektedir. Alternatif eğitim kurumları bu çocuklara eğitim vermemektedir. Bir okulun bu programlara sahip olması, onu alternatif okul yapmamaktadır (Raywid, 1994). Genel olarak açıklanan bu niteliklerle yaygın eğitim okullarından ayrılacak olan alternatif okullar, kendi içlerinde farklı yaklaşımlara sahiptir. Miller (2007), bu farklılıkların farklı ahlaki ve felsefi yönleri yansıttığını ifade etmektedir. Bazıları öğrenme sürecinde özgürlüğü, en yüksek dereceye çıkarmayı hedef edinirken; bazıları, olması gerektiğini düşündükleri bir çocuk eğitimi yapısını sağlamaktadır.

1.2. SINIF DIŞI EĞİTİM

Sınıf dışı eğitimin anlaşılabilmesi için öncelikle bazı kavramlara açıklık getirmek gerekmektedir. Dışarı, macera ve eğitim kavramlarının tanımlanması bu minvalde öncelikli gelen kavramlar arasındadır.

Dışarı; dört duvarın sınırlarından taşarak var olan alanlar, kullanılan mekânlar veya yaşayan yerler olarak tanımlanır. Bu alanlara örnek olarak okul bahçelerinden başlayıp uzağa doğru ilerleyen doğal mekânlar, göller, ormanlık alanlar, mağaralar, çayırılık alanlar, bataklıklar, çöller vb. tüm fiziksel mekânlar verilebilir (Ford, 1986).

Macera; heyecan verici, sıra dışı deneyimler barındıran ve bir dereceye kadar da tehlike içeren faaliyetler olarak adlandırılmaktadır. Sınıf dışı eğitim ortamları, içerisinde macera barındırması sebebiyle çocukların öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Dış mekân ortamlarında maceraya dayalı deneyimler, içerisinde bir eğitim planı barındırmadığında edinilen deneyimler alınan keyifle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle sınıf dışı eğitim ortamlarında gerçekleşen deneyimler bir eğitim planına dayanmaktadır (Rubens, 1997).

Sınıf dışı eğitim; öğrenme süreçlerinin toplumun doğal ve kültürel işleyişinin içine taşınması yoluyla müfredatla çocuk arasındaki etkileşimin artması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Donaldson 1958 yılında sınıf dışı eğitim kavramını “*dışarıda olan, dışarıyı hakkında ve dışarıyı için*” şeklinde tanımlamaya çalışmıştır.

Sınıf dışında bulunduğumuz anda, bizi karşılayan çevreden eğitsel olarak nasıl yararlanabiliriz sorusuyla karşı karşıya kalırız. Ekolojik psikoloji alanında uzman Gibson 1977 yılında Olanaklar Kuramı'nı oluşturmuştur. Olanaklar insanlar ya da hayvanların çevreyle olan etkileşimleri sırasında çevrenin onlara sunabildikleridir. Etkileşimde olan canlı bunu algılayabilir de algılayamayabilir de ama bu olanağın orda olduğu gerçeğini değiştirmez. Bir yerin olanakları o yerle etkileşimde bulunan kişinin imkân, kabiliyet ve algılama şekline göre değişeceği için ölçülebilir değildir. Bu kuramı çocuklar gözünden değerlendiren Heft (1988), çocukların çevreyi yetişkinlerden farklı olarak estetik özellikleri yerine işlevselliği ve olanaklılığı açısından değerlendirdiğini öne sürmüştür. Çevredeki olanaklılıkların çocuklar açısından gelişimsel bir boyutu da bulunmaktadır. Daha önce olanaklı olan bir duvar oyuğundan geçme durumu büyümeyle birlikte olanaklılıktan çıkarken bu defa motor ve beden gelişiminin yanı sıra deneyimle birlikte yeni bir olanaklılığa dönüşerek duvarın üzerinden atlayabilme fırsatı doğurur. Heft'in 1988 yılında çevrenin sunduğu olanaklılık taksonomisine Kytta (2003), sosyal olanaklılıkları da eklemiştir. Çocukların, çevreyle etkileşim halinde iken oyunlar oynama ve sosyalleşme olanağına da kavuştuklarını gözlemlemiştir. Açık alanda bir mekânın potansiyel olanaklılıklarını gözlemleyebiliriz fakat mekânın sunduğu bütün olanaklılıkları ancak çocuklar orada zaman geçirip, mekânı deneyimleyip oyun oynadıklarında anlayabiliriz (Düzenli & Yılmaz & Tarakçı, 2018).

Priest'a (1990) göre sınıf dışı eğitim, çocuğun tüm duyularının aktif olarak öğrenmeye katılabileceği deneyimsel bir süreçtir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için çocuğun doğrudan doğal çevreye maruz bırakılması gerekmektedir. Çocuğun gelişimsel potansiyeline ulaşabilmesi için, uygulanacak olan sınıf dışı eğitim yaklaşımının disiplinler arası ve multidisipliner bir yaklaşım olarak benimsenmesi gerekmektedir.

Ford'a (1986) göre açık hava eğitimin temellerinin dayandığı dört ana amaç bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilki, çocuğun toprakla birlikte tüm doğal kaynakları saygıyla sahiplenerek bu kaynakların devamlılığını sağlama konusunda sorumluluk bilinci kazanabilmesidir. Ekosistemin tüm yönlerinin birbiriyle ilişkili olması nedeniyle çocuğun temel ekolojik, sosyolojik ve kültürel ilkeleri bir bütün halinde öğrenebilmesi ön şart olarak kabul edilmektedir. İkinci amaç açık hava eğitiminin çocuğa, ekolojik etik ilkesi doğrultusunda belirli seçimleri zorunlu kılmak yerine çocuğu gerçeklere dayalı seçimler yapmaya yönlendirmesidir. Ekolojik konularla ilgili seçim yapmanın zorluğunun farkına varan çocuk, aldığı kararların çevre, kültür ve insanlık üzerindeki etkisini sorguladıktan sonra seçimlerini belirlemektedir. Üçüncü amaç, açık havanın toplum için saatlerce boş zaman geçirilebilecek nitelikli bir rekreasyon deneyimine dönüşebilmesi ve toplumun vazgeçilmezleri arasına

girebilmesidir. Doğayla toplum arasındaki bağı sadece canlıları korumak amacıyla doğal çevreyi tanımak zorunda olmanın bir adım ötesine geçirilebilmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için toplumun açık hava etkinlikleri hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin artırılması hedeflenmektedir. Açık hava eğitimin son amacı ise sürekli bir eğitim deneyimi olduğudur. Sadece bir saha gezisi, açık hava okulunda bir hafta veya yılda bir kez yapılan bir etkinlik olmayıp her yaş düzeyinde öğretilmeli ve yaşam boyunca sürdürülebilmelidir.

E.O. Wilson (1984) biyoloji alanında çalışan bir bilim insanı olarak insanlığın doğaya yakın olma ve doğaya bağımlı olma halinin biyolojik bir kökeni olduğunu düşünerek Biyofili Hipotezi'ni öne sürmüştür. "*Biyofili; insanoğlunun diğer canlılara karşı göstermiş olduğu, genetik temelli duygusal yakınlık*" olarak tanımlanmıştır. Bireylerdeki biyofili gelişimi doğayla iletişim şekillerini, bağ kurma potansiyellerini ve çevre ile ilgili tutum/tercihlerini etkilemektedir. Bu nedenle insan ve çevre ilişkisinin yapılanmasında deneyimlere dayalı bireysel, kültürel ve sosyal çevrenin etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Barbiero, 2014). Kellert (2012), biyofilin doğuştan getirilen bir hak olduğunu, insanların doğada etkin zaman geçirememelerinden dolayı bu haklarını gün geçtikçe yitirdiklerini düşünmektedir. Çocukluk çağında doğa ile sürekli ve etkileşimli bir ilişki kurulamadığında yetişkinlik sürecine yansımalarının doğada huzurlu hissedememe, doğaya karşı hoşnutsuz olma ve korku hissetme şeklinde geliştiği bilinmektedir (Bixler, Carlisle, Hammitt ve Floyd, 1994). Biyofili, doğayla bağ kurulmadığında sosyal öğrenmeyle kültürün etkisinde yerini biyofobiye bırakabilmektedir. Avustralya'da bireylerin böcekleri kirli, korkunç, insana zarar veren, tehlikeli canlılar olarak tasvir etmeleri biyofobinin kültürün etkisiyle şekillendiğini göstermektedir (Woods, 2000). Kellert ve Westervelt (1984), insanların doğaya veya doğada bulunan canlılara karşı korku, kaygı veya ön yargı geliştirmemesi için yeterli ve doğru bilgiye sahip olunması gerektiğini; doğadaki canlılar ve doğayla süregelen bir ilişki kurarak olumlu deneyimler elde edilmesi gerektiğinin önemine değinmektedirler.

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

Sınıf dışı eğitiminin temel felsefesi Comenius, Rousseau ve Pestalozzi gibi erken dönem felsefecilerin yaklaşımlarına dayanır. Bu felsefeciler özellikle erken çocukluk dönemindeki somut deneyimlerin önemine vurgu yapmışlardır (Miller, 2007). John Amos Comenius hissederek öğrenmeyi savunan ilk realisttir. Comenius her şeyin hissedilerek öğretilmesini savunmuştur. Eğitim okul için değil hayat için olmalıdır düşüncesini benimsemiştir ve öğrencilerinin okul için değilde hayat için öğrenmelerini istemiştir (Aron, 2006). Jean Jacques Rousseau, Comenius'un bu yaklaşımlarından etkilenmiş ve Emile'nin eğitimini de doğada

bulunan prensiplere göre yapmıştır. Rousseau bir çocuğun on dört yaşına kadar serbest oynaması ve herhangi bir yetişkin müdahalesi olmadan doğayla ilgili deneyimler kazanması gerektiğini savunmuştur; ancak öğretmenin bu eğitim modelinde öğrenciyi doğru eyleme teşvik etme durumlarını oluşturması gerektiğini savunmuştur (Miller, 2007).

Johann Henrich Pestalozzi, Rousseau'nun yaklaşımlarından etkilenmiş ve öğrenmenin duyu aktivitelerine-algularına dayanması gerektiğini söylemiş ve eğitimin çocuğun doğuştan gelen kapasiteleri olgunlaştırmak için düzenlenmiş bir sistem olması gerektiğini savunmuştur. Pestalozzi, eğitimin psikolojik ve sosyolojik temellerini oluşturmaya yardımcı olmuştur. Onun eğitim metodlarıyla Amerika 1806'ların başlarında tanışmış fakat metotlarına olan güven ve ilgi 1860'lardan sonra oluşmuştur (Aron, 2006).

Daha sonraki dönemlerde Freeberg ve Taylor gibi yazarlar Pestalozzi'nin şu sözlerinden etkilenmiş ve bu etki okul kampları akımının başlamasını tetiklemiştir: “Çocuğunuzu doğaya yönlendirin ona vadileri, tepeleri öğretin; orada daha iyi dinlerler ve özgür olma ruhu onlara zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla güç verir. Fakat bu özgürlük saatlerinde sizin tarafınızdan değil de doğa tarafından öğretilmesine izin verin onun gerçek öğretmenin kendisi olduğunun farkına varmasını sağlayın ve siz sadece sessizce yanında olun, bir kuşun ya da bir yaprağın üzerindeki böcek onu durdurduğunda bilin ki bir şeyler öğreniyordur ve siz bu durumda sadece yanında sessizce kalmayı tercih edin” (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Bu eğitimcilerin bilgileri ışığında, sınıf dışı eğitim kavramı, maceracı eğitim kavramından hareketle açıklanmıştır. Sınıf dışında macera eğitimi, sınıf dışı eğitim ile macera eğitiminin birleşimidir (Rillo, 1964). Sınıf dışında eğitim, kamp hareketlerine dayanır ve açık havadaki deneyimlerin çevresinde gelişen eğitimi içerir. Macera eğitimi, açık hava eğitimi bir adım daha ileri götürür. Matt Berry, macera eğitimi ve deneyimsel eğitim arasındaki farkı açıklığa kavuşturmuştur: “Basitçe söylemek gerekirse macera eğitimi, deneyimsel eğitimidir. Ancak, maceracı etkinliklerin planlı kullanımına göre karakterize edilmektedir” (Hartman, 2017).

Denise Mitten ve Rick Medrick tarafından verilen bir diğer geniş tanım ise şöyledir: Macera eğitimi çeşitli amaçlara ve kişiliklere hizmet eden çok boyutlu ve disiplinli bir alandır. Bu alanlar doğadaki ya da sınıf ortamındaki en basit bireysel öğrenme biçiminden takım oluşturma, tedavi edici macera aktivitelerinden açık hava deneyimlerini kullanmaya kadar uzanır. Macera eğitimi insanlar arasındaki ve insanlarla hisler arasındaki dünyayı öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik süreç odaklı bir yaklaşımdır (Rillo, 1964). Macera eğitimi bir dizi deneyimsel eğitim sürecini oluşturmaktadır. Deneyimsel eğitimin savunucularından biri olan Laura Jopline göre “Deneyimsel programlar, program tasarımları için iki sorumlulukla başlar:

öğrenen için bir deneyim sağlama ve bu deneyim üzerine düşünmeyi kolaylaştırma” (Kant, 2017).

Deneyimsel öğrenme teorisi otuz beş yılı aşkın süredir öğrenme araştırmasında ve uygulamasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Kurt Lewin ve John Dewey gibi araştırmacılar deneyimsel öğrenmenin temel çalışmalarını hareket/yansıma ve tecrübe/somutlama döngüsüne oturtmuşlardır. Bu iki boyutlu öğrenme şekli bireyler ve çevre arasında gerçekleşen bütünsel bir öğrenme alanını tanımlar (Kolb & Kolb, 2008). Comenius, Rousseau ve Pestalozzi gibi erken dönem eğitimcileri ve filozofları çocukların kendi duyularını kullanarak doğrudan deneyim yoluyla öğrenmelerini önermiştir. Kilpatrick, Bode ve Dewey tarafından geliştirilen öğrenme teorileri benzer şekilde hayat deneyimleriyle ve öğrenerek öğrenmeye dayalıdır. Bu eğitimciler doğal ortamın bu öğrenme teorisini uygulamada en uygun ortam olduğunu savunmuşlardır. Kamp gibi dış mekân tecrübeleri bu eğitim modelinin en belirgin özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015).

Amerika'nın bilinen en eski belgelenmiş sınıf dışı eğitim modelinin örneği Northampton, Massachusetts Round Hill okulunda George Bancroft ve Joseph Cogswell liderliğinde görülmüştür (Borland, 2015). Benzer eğitim modelleri William Gunn, Ernest Balch ve Rothrock tarafından uygulanmıştır. Bu uygulamalarla birlikte 1920 yıllarında yaşam kampları konusu üzerine direkt olarak eğitimsel teoriler yazılmaya başlandı. Sharp'ın eski kamp deneyimlerini göz önüne alıp değerlendirerek yaptığı çalışmalar okul kamplarının önünün açılmasını sağladı (Rillo, 1964). Kamp eğitimi akımının hızlıca yayılmasıyla birlikte dönemin eğitimcileri kamp eğitiminin faydalarının okul müfredatının üzerine olabilecek yararlarını araştırmaya başlamışlardır. Yararları üzerine uzunca zaman tartışılmış ve birçok şey yazılmış fakat 1940 yıllarına kadar tam anlamıyla okullardaki kamp anlayışı oluşmamıştır (Nias, Southworth & Campbell, 1992). Deneysel öğrenme programları okul kampları sayesinde 1940 yıllarında Amerika ve çevresinde gelişmiştir. Bu kamplardan en iyi bilineni Michigan'daki Clear Lake kampı olduğu bildirilmektedir. Bu kamp diğer okul kamp projelerinin ve sınıf dışı öğretmen yetiştiren eğitim merkezlerinin lideri olmuştur. Bu kamp koruma, sağlıklı yaşama, iş deneyimi kazanma, sosyalleşme ve demokratik yaşama olguları üzerine vurgu yapmıştır (Rillo, 1964).

Okul kampları olarak başlayan bu eğitim sistemi 1950'lerin sonuna doğru eğitimcilerin kamp sistemini düzenli bir okul müfredatı haline getirme istekleriyle sınıf dışı okul başlığı altında devam etti. Ayrıca 1955'te Sınıf Dışı Eğitim Birliği kuruldu ve bu birlik sayesinde sınıf dışı eğitim hareketinin yayılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulundu. İlerleyen zamanlarda sınıf dışı eğitim programı birçok değişik alana yayıldı. Macera eğitimi ve deneyimsel eğitim

programı grup ve örgüt eğitimlerine olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar içinde uygulanmaya başlandı. Açık hava eğitiminin üzerine yapılan vurgu tüm Dünyadaki eğitim sisteminde elli yıl içerisinde değişmesine rağmen programın felsefesinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi değişmemiştir (Rubens, 1997).

Sınıf dışı eğitimin esas felsefesine değerli katkılarda bulunanlardan biri olan L.B. Sharp's şu şekilde aktarmaktadır; “sınıf içinde öğrenilebilecek şeyler sınıf içerisinde öğrenilmeli, direk deneyimlerle, dokunabilecek malzemelerle ve yaparak yaşayarak öğrenilecekler ise sınıf dışında öğrenilmelidir”. Sharp bu düşüncesi doğrultusunda sınıf dışı eğitim birliğini kurmuştur (Backman & Crompton, 1984). Eğitim hedeflerine ulaşabilme potansiyeli olmadığı sürece doğrulanamaz. Hammerman iddia eder ki:

Bir sınıf dışı okul programının haklı gerekçesi, eğitimin bazı temellerine dayanır. Bunlar: (Snyder, 1985)

- Modern eğitim programı gelişimseldir ve çocukların ihtiyaçlarını gideren ve onların davranış biçimlerini iyi vatandaşlık ve tam bireysel yaşama dönüştüren gerçek deneyimler üzerine kurulmuştur.
- Genel eğitim, demokratik bir toplumda her kişi için ortak bir öğrenme çekirdeğini amaçlamaktadır.
- Modern okul, çocuğun yaşamının her alanında büyümesi ve gelişmesi ile ilgilenir.

Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kilpatrick, Bode, Dewey ve Bruner gibi öncülerin felsefeleri sınıf dışı eğitiminin gelişiminde etkilidir. Y yaparak, yaşayarak öğrenme ve doğrudan deneyim kavramları, sınıf dışı eğitiminin yapısını oluşturdu. Doğayla ve akranlarıyla yakın temasta olan öğrencilere, doğrudan deneyim öğreniminin uygulamasında hazır bir şekilde olanak tanıdılar (Snyder, 1985).

1.2.2. Sınıf Dışı Eğitime Detaylı Bir Bakış

Kamp eğitim sisteminden değişerek günümüze kadar varlığını devam ettiren sınıf dışı eğitim modelinin prensipleri; (Lavi-Alon, Tal & Morag, 2013) yapılan başarılı programlar ve araştırmalar incelendiğinde şu ilkeler altında özetlenebilir:

1. Açık hava eğitimi açık havada kullanılan yöntem veya süreçtir. Eğitimin dört duvar arasında gerçekleştirilmesi zorunluluğu yoktur (Palavan, Çiçek & Atabay, 2016).

2. Açık hava eğitimi ayrı bir disiplin değildir kendine ait bir konusu yoktur. Açık hava öğrenmesindeki deneyimleri diğer öğrenme alanlarındaki metotları destekler (Polley & Pill, 2015).
3. Bireyin çevresini ve dolayısıyla genel eğitimin özünü anlayabilmesi için açık havada doğrudan deneyimlere ve yaşantılara ihtiyaç vardır. Bu nedenle söylenebilir ki açık hava eğitiminin temel yaklaşımı deneyimleyerek ve yaşantı yoluyla öğrenmek ve öğretmektir (High Quality Outdoor Education).
4. Faydalı açık hava deneyimleri bazen birkaç dakika bazen birkaç hafta veya gün sürebilir.
5. Kapsamlı bir açık hava eğitim programı tüm sınıf seviyelerindeki çocuklar için doğrudan deneyimlere ulaşmayı amaçlar.
6. Açık hava eğitim modeli öğrenciyi kapsar, keşif yaklaşımını önemser ve çok yönlü deneyimlere başvurur. Mümkün olan bilgiyi hatırlamak yerine objeler ve olaylar arasında bağ kurmayı onları keşfetmeyi ve betimlemeyi hedefler (Yıldırım & Özyılmaz Akmaca, 2017).
7. Açık hava deneyimleri modern eğitimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
8. Açık hava eğitimi boş zamanı akıllıca kullanmak için anlayış ve becerileri geliştirmek için kullanılır.

Tüm bu yaklaşımlarla özetlenecek olsa bile sınıf dışı eğitimi hala destekleyenleri tarafından geliştirilmektedir. Son zamanlarda araştırılan üç yaklaşım daha vardır; çevre odaklı, koruma odaklı ve sınıf dışı aktivitesi adlı eğitim (Donaldson & Goering, 1970).

Sınıf dışı eğitim, planı olmayan rastgele bir eğitim değildir. Her eğitim sisteminde olduğu gibi sınıf dışı eğitiminin de kapsamlı içerikleri, programının alt yapısı ve bu olguların anlamlı mantıksal bir bağlamı bulunmaktadır (Berberoğlu & Uygun, 2013).

Sınıf dışı eğitim programlarının içeriği detaylı bir şekilde seçilmiş ve yaşanılması amaçlanan deneyimler öğrenilmesi istenen olgu üzerine odaklanmalıdır. Okul dışı etkinlikler öğrencilerin deneyimlerini günlük hayatlarına ilişkilendirmede olanak sağlamalıdır (Ertaş, Şen & Parmaksızoğlu, 2011). Öğrenme sürecindeki her birey aktif bir şekilde etkinlikte yer almalı ve eşit oranda deneyimleme fırsatına sahip olmalıdır. Açık hava eğitim pratik ve uygulama yapmaya imkân sağlayan yöntemlerden oluşmalıdır (Gair, 1997). Sınıf dışı eğitim modeli multidisipliner bir sistem olduğundan dolayı konular arasında anlamsal bütünlük gözetilmelidir (Okur Berberoglu, Özdilek & Yalçın Özdilek, 2014). Sınıf dışı eğitim bireylerin sosyal anlamda gelişmeleri, sosyal ilişkileri kontrol edebilmeyi, başarı güdüsünü, öğrencilerin liderlik ruhlarını geliştirdiklerini ve duygusal zekâlarını geliştirebildiklerini göstermiştir (Berberoğlu & Uygun,

2013). Sınıf dışı eğitim programlarının amacı yıllar içerisinde değişiklik göstermiştir. Bu eğitim modelinin kamp programları sırasındaki amacı sosyal yaşantı, çalışma, boş zaman faaliyetleri, sağlıklı yaşam iken; 1940'larda birlikte yaşamayı öğrenmek, fiziksel çevre hakkında bilgi edinmek, sağlıklı yaşamayı öğrenmek ve 1950 döneminden beri günümüze kadar; sosyal yaşam, iş deneyimi, sağlıklı yaşam, açık hava eğitimi, sınıf içi eğitimin destekçisi olarak açıklanmaktadır (Donaldson & Goering, 1970).

Açık hava eğitimi; yaşayarak deneyimleme, fiziksel aktivite, kişisel deneyim, takım arkadaşlığını anlama gibi birçok öğrenme çıktılarını hedefleyebilmektedir (Stewart, 2020). Ancak öğrencileri alışılmış olan ortamlardan alıp çeşitli dış ortamlara yerleştiren herhangi bir eğitim modeli okul yöneticileri tarafında görülen yetişmiş öğretmen kadrosunun olmaması, olumsuz hava koşullarının çocukların hastalanmasına neden olabilme ihtimali, ormanlık alanların geniş olması ve çocuklarının güvenliğini sağlamanın zorluğu gibi problemleri ortaya çıkarmaktadır. Açık hava eğitim modelinde eğitim için uygun ortamı seçmenin yanı sıra tekniğin ya da öğrenme aracının seçimi de önemli rol oynamaktadır (Ford, 1986). Çünkü öğrenen kişi bilgiyi doğrudan doğruya o mekânın fiziksel gerçekliğiyle algılar ve bu da geçmiş gelecek ve şimdinin o mekâna atfettiği çevresel sosyal ve kültürel boyutlarla sağlanır. Bu bilgiler aracılığıyla öğrenci öğrenme ve öğretme sürecindeki ilişkinin önemini kavrar (Higgins & Nicol, 2002). Açık hava eğitimiyle faaliyetleriyle devam eden okullar incelendiğinde özellikle personel ve tesisler üzerindeki problemleri çözmeye odaklanıldığı belirtilmiştir.

Rubens (1997), açık hava eğitiminin ilk faaliyeti olan okul kampı eğitim sürecinin ilk dönemlerinde etkili yaz kampı deneyimlerine sahip ancak buna kıyasla daha az sınıf dışı deneyimi olan güvenlik personelinin güvence altına alınması üzerine kritik derecede vurgu yapılmıştır. Fakat şu an önceliklerinin değiştiğini söylenebilir. Özellikle şimdilerde önemli olan yeterli sertifikası olan uygun düzeyde eğitim almış öğretmenlerin üzerine yoğunlaşmıştır (Donaldson & Goering, 1970). Eğitimlerde aranan en önemli özellikler dış mekân sevgisi, ekoloji bilgisi ve grup kültürü oluşturma bilincidir.

Açık hava öğreniminde aktif rol oynayan öğretmenlerin farklı hedefleri vardır. Deneyimlemeye ve yaşantıya dayalı öğrenme yoluyla teorik bilgiyi verme çoklu duyuları kullanarak gerçek nesnelere keşfetme ve pozitif uyaranlarla beraber öğrenciye, çevresindeki doğaya karşı duygular kazandırma ve iş birliğine teşvik edebilmektir (Davies, 1997). Eğitimcilerin öğrenim ortamını yaratmaları ve amaçlanan faaliyetin çerçevesini oluşturmaları beklenmektedir (Wilhelmsson, 2012). Yaratılan öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin öğrenme süreçleri kolaylaştırılmalı ve öğrenilenlerle çevredeki tasarımlarla bağlamayı amaçlamalıdır (Food and Agriculture Organization, 2018). Eğitimci, okul liderlerinin, öğrencilerin ve velilerin

sınıf içi öğretimi hakkında düşünmelerine, tartışmalarına ve değişik uygulama yollarını paylaşmalarına fırsat sağlamalıdır (Larson, Castleberry & Green, 2010). Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin bilincinde olmalı ve hedeflenen etkinlikleri uygulamak için hangi koşulların daha faydalı olduğunun ayrımını yapabilmelidir. Öğretmenler sınıf dışı eğitiminin öğrenme sürecinin en önemli bir parçası olduğu algısına sahip olmalıdır (Tiplady & Menter, 2021). Öğretmenlerin öğrenciye neden öğrettiklerini anlatabilmeleri için öğretmenin kavramsallaştırılması gerekir (Sobel, 2004). Açık hava müfredatlarının başlangıçta en büyük kaygısı var olan sınıf ortamlarının güvenliğini sağlamaktır. Güvenlik kaygıları ile uğraşan okul yönetimleri bazı zamanlarda yarı zamanlı sınıf dışı sınıflar bazı zamanlarda bir yıllık sınıflar bazı zamanlarda ise var olan okullarının içerisindeki bazı ders saatlerinde sınıf dışı eğitim sınıfına başvurmuşlardır (Slade, Lowery & Bland, 2013). Son zamanlarda güncel olarak bu kaygıların yerini sınıf dışı eğitim programının ne yoğunlukta ve ne sıklıkla uygulanacağını belirlenmesiyle okul dışı sınıflar geliştirilmiştir. Açık hava sınıfları öğrenmeyi hayata geçirir, öğrenmeyi dışarıya taşır, öğretmenler ve öğrenciler için doğayı okul alanlarına kompoze etme fırsatı sağlayan bir buluşma alanıdır. Öğrencilerle beraber dışarıya çıkma, doğayı deneyimleme, yaşama ve keşfetme fırsatları vererek öğrenmeyi hayata geçiren yerlerdir (Roe, Aspinall & Thompson, 2009). Açık sınıf tasarımları birleşik oturma düzeni öğretme platformu ve keşfedilecek doğal unsurlarla oluşmalıdır. Okul topluluğuna kazandırılmış, iyi planlanmış bir dış mekân sınıfı bir okulun en eğitici mekânlarından biri olabilir, her konuda ve her mevsimde kullanılabilir. Açık sınıf için kesin ve net bir tasarım yoktur, dışarda eğitim programının sınıf ortamı sayılacak olan yerlerin en önemli noktası okulun bulunduğu bölgeye, gereksinimlere ve ihtiyaçlarına en iyi uyum sağlayabilecek yerler olmalıdır (Murray & O'Brien, 2005). Fakat bunun yanı sıra şöyle denilebilir ki açık hava sınıfında eğitim alan öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebildikleri araştırmaya, incelemeye, aktif olmalarına ve özgürce hareket edebilmelerine olanaklar tanıyan uygun ortamlar olmalıdır (Stan & Humberstone, 2011).

Açık hava eğitim sistemi uygulayan herhangi bir okulun, gençlik programının, kulübün veya merkezin öğrencileri değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf dışı aktivitelerinde faal olmaktan keyif aldıkları (Borradaile, 2006), zorluklara ve maceralara karşı direnç gösterdikleri belirtilmiştir (MacKay, 1981). Öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmeyi öğrendiklerinde kazandıkları başarı duygusuyla bireysel özgüvenlerinde artış gözlemlenmiştir. Açık hava faaliyetleri ve etkinlikleri sayesinde farkındalıkları ve sosyal becerileri gelişmiş kendilerinin ve başkalarının başarılarını takdir etmeyi öğrenmişlerdir (Muranen, 2014). İnsanların çevresindeki doğal yaşama karşı farkındalıkları artmış devamlılığı olan iletişim ve eğitimin önemini bilincine varmışlardır (High Quality Outdoor Education).

1.3. CUMHURİYET DÖNEMİNİN İLK YILLARINDA BİR SINIF DIŞI EĞİTİM ÖRNEĞİ: KÖY ENSTİTÜLERİ

Cumhuriyetin ilk kurulduğu zamanlarda Amerika'nın eğitim sisteminde pragmatist 'faydacı' eğitim anlayışının baskın bir rol oynadığı görülmektedir. Bunun üzerine, Türkiye'ye 1924 yılında pragmatist anlayışını eğitim sistemine entegre etmeyi başaran John Dewey davet edilmiştir. John Dewey raporunda, önceden belirlenmiş amaca hizmet edecek bir biçimde ve eğitim sisteminin üretici bir özellik taşıması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşımında, okulu aslen hayatın kendisi olarak nitelendirmiştir. Buna istinaden Cumhuriyet döneminde köy enstitülerinin açılması büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bu eğitim felsefesi içinde 'iş için iş içinde eğitim' anlayışını harekete geçirmek adına 1940'lı yıllarda Türkiye'de köy enstitülerinin açılmasına vesile olmuştur (Çakar, 2021). Köy enstitülerinin eğitim felsefesi incelendiğinde, sınıf dışı eğitim bağlamında asıl amaç; kırsal arazilerin kalkındırılarak köylü insanları eğitip ve yetkinleştirip köylüleri üretici niteliğine sahip bireyler haline getirmektir. Köy enstitülerinin dört temel hedefi vardır: yeni toplum değerleri yaratma, ulusal bir kültürün yaratılması ve geliştirilmesi, ekonomik yaşamın profesyonelleştirilmesi, üretim ve verimliliğin artış göstermesi. Köy enstitülerinin eğitim sistemine en önemli katkıları arasında sadece teorik eğitimlerin verilmesi değil, öğrenilen bilgilerin günlük hayat rutinine bağdaştırılarak entegre edilmesi olmuştur. Yani; dört duvar içinde verilen eğitimin içine giremeyen eğitim ilkelerinin ve yöntemlerinin açık havada, doğanın içinde hayata geçirilerek teori ve uygulamayı deneyimlemiş ve yaparak yaşayarak öğrenerek eğitimi somut hale getirmişlerdir (Kartal, 2014).

Çakar (2021), köy enstitülerinin eğitim programlarının içeriğini gündelik rutin hayatta yapılan işlerle 'iş içinde öğretme ve öğrenme' planlanacak şekilde; eğitim-öğretim konularını öğrenciler çadır yaşamından öğrenmeye başlayarak ekip biçtiklerini, yeni binalar kurduklarını, hayvanları beslediklerini ve bütün bu rutin işleri gerçekleştirirken teorik dersleri (fizik, kimya, biyoloji, matematik, aritmetik, geometri) eş zamanlı olarak gördüklerine dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğrenciler teorik ve pratik eğitimleri eş zamanlı bir şekilde alırken birbirleri ile yardımlaşarak gerçekleştirdiklerini 'işbirlikli öğrenme felsefesini' benimsedikleri görülmektedir. Diğer bir önemli husus; köy enstitülerinde eğitim gören öğrenciler özbakım becerilerinin yanı sıra, çamaşırların yıkanması ve hastaların bakımının haricinde hademelerin kullanılmadığı görülmektedir.

1893-1960 yıllarında ilköğretim müdürlüğü görevini üstlenen ve eğitim sisteminde büyük bir inkılap yaratmaya öncülük edip Milli üretim devrimine ciddi derece katkı sağlayan İsmail Hakkı Tonguç, köy enstitüleri için şu açıklamada bulunmuştur: "Açık hava, bol güneş ışığı, toprak ve çiçek kokusu, hayvan sesleri, tabiat olayları içinde yetiştirilen enstitü çocukları

kuruma geldiklerindeki hallerine nazaran imrenilecek derecede sıhhat kazanmaktadırlar’’ (Yazıcı & Çobanoğlu, 2017).

1.4. BİR SINIF DIŞI EĞİTİM MODELİ: ORMAN OKULLARI

Bu bölümde; bir sınıf dışı eğitim modeli: orman okulları hakkında daha detaylı bir araştırma yapılarak bugünkü sorunumuz; doğadan kopukluk, günümüz okullarında açık hava öğrenme ortamı, bir yaklaşım olarak orman okulu, orman okulunun pedagojisi ve orman okulu çocuklara ne getiriyor konuları ele alınmıştır.

1.4.1. Bugünkü Sorunumuz; Doğadan Kopukluk

Oyun, çocukların temel bir hakkıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. maddesi, çocukların oyun oynaması ve devletler üzerinde doğrudan etkileri vardır; “Her çocuğun dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme, yaşına uygun oyun ve eğlence etkinliklerine katılma ve kültürel yaşamda ve sanatta özgürce katılma hakkı vardır” (UNICEF, 2017). Çocuklar oyuna katıldıklarında çok fazla deneyim kazanırlar. Oyun oynamak çocuklar için eğlencelidir ve oyun sırasında; farkına bile varmadan yaşam becerileri geliştirirler. Hughes'un (2003) oyunu tanımlamak için önerdiği kriterler, seçim özgürlüğü, kişisel zevk ve sonucundan ziyade sürece odaklanmaktır. Bu üç kriter, çocukların gelişimini öğrenmeleriyle ilişkilendirmede oyun süreçlerinin merkezinde yer alır. Bugün, oyunun değeri ile ilgili hala yanlış anlaşılmalara var ve çoğu zaman çocukların zamanının kötüye kullanılması olarak kabul ediliyor. Akademik becerilerin öğretilmesi daha iyi harcanır (Dowdell, Gray ve Malone, 2011).

Günümüzde çocuklar, dışarıda oyun oynama özgürlüğünün çok daha az olduğu bir toplumda büyüyor ve doğadan giderek daha fazla kopuyorlar. Çocuklar günlük yaşamlarında dışarı çıkmaktadırlar; bununla birlikte, deneyimleri sadece organize sporlar yapmak ve inşa edilmiş oyun ekipmanlarında (salıncaklar, tahterevalliler ve merdivenler gibi) oynamaktır. Yalnızca bunları kullanarak önceden tanımlanmış faaliyetlere izin verilmektedir (Charles, 2009; Dowdell, Gray ve Malone, 2011; Louv, 2008). Dolayısıyla dışarıda sosyalleşmek ve diğer çocuklarla oynamak için daha az fırsata sahipler. Çocukların doğadan kopmasına, korku ve güvenlik sorunlarına, özellikle de ebeveynlerin trafik ve yabancı tehlikesiyle ilgili korkularına birçok faktör katkıda bulunmaktadır. Buna ek olarak, teknolojiye olan bağımlılığın artması, birçok çocuğun dışarıda geçirilen zaman boyunca elektronik oyunları seçmesi nedeniyle doğadan bu kopukluğa yol açmaktadır (Louv, 2008). Günümüzde çocuklar televizyondan, bilgisayarlardan ve videolardan daha fazla görsel girdiye sahipler ve doğal ortamları dinlemek, zihinsel imgeler oluşturmak ve keşfetmek için daha az fırsata sahipler.

Louv (2008), çocukların doğadan kopukluğunu “doğa eksikliği bozukluğu” olarak tanımlamış ve “doğa eksikliği bozukluğunun tıbbi bir teşhis değil, insan maliyetinin bir açıklaması olduğunu” belirtmiştir. Charles (2009), “doğaya yabancılaşma” olgusunu çocukların doğadan kopukluğuyla ilişkili sonuçların sağlığın azalmasını; daha yüksek obezite oranları, bilişsel, yaratıcı ve problem çözme kapasitelerinin azalması; düşük okul başarısı; düşük benlik saygısı; daha az öz disiplin; ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile beraber ortaya çıktığını öne sürmektedir. Bu sorunların tümü, günümüzün dünya çapında gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarının hastalıklarıdır ve çoğu zaman tatmin edici olmayan sonuçlarla mücadele etmek için yüksek maliyetli önlemler gerektirir (Charles, 2009). Bununla birlikte, doğal ortamların çocukların refahı üzerinde birçok olumlu etkisi vardır. Başlangıç olarak, Herrington ve Studmann (1998), çocukların sosyal etkileşimlerinin ve yaratıcı oyunların doğal ortamlarda doğal olarak oluşan akran eğitimi ve öğrenme bağlamı daha uzun süreler sürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca, doğal ortamlar çocukların yaratıcı oyunlarını, olumlu ilişkilerin gelişimini güçlendirir ve çevrenin bir öğrenme yeri haline gelmesine yol açar (Dowdell, Gray & Malone, 2011). Fjortoft (2001), İskandinavya’dan esnek, doğal manzaralarda oynayan ve vakitlerini geçiren çocukların daha sağlıklı görüldüğünü, motor becerilerinin arttığını ve denge ve koordinasyon becerilerinin geliştiğini gösteren bir araştırmayı rapor ediyor. Ayrıca, doğada vakit geçirmenin stresi azalttığı ve çok sayıda sağlık durumunun tedavisine fayda sağladığı kanıtlanmıştır (Kahn, 1999).

1.4.2. Günümüz Okullarında Açık Hava Öğrenme Ortamı

Doğal ortamların birçok olumlu etkisi ve doğadan kopma riskleri olmasına rağmen, okullar açık hava öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde kullanmamaktadır. Günümüz okullarında çocuklar içeride daha fazla zaman geçiriyor ve oyun ortamları dışarıdan içeriye kayıyor. Çocukluk ve ilkökul eğitiminde, öğretmenler bir başarı ve standartlar söylemi içinde çalışarak konu materyallerini ele alma baskısı altındadır (Maynard, 2007).

Çelik (2012), Türkiye’de okul öncesi eğitim merkezlerinin çoğunda okulların doğal ortamlarının beton malzemelerin kullanıldığı aktivitelerden daha sık görülür ya da arka bahçelerinin etkin bir şekilde kullanılmadığını, oyun için uygun olmadığını ortaya koymuştur; bu yerlerin fiziksel tasarımları ihmal edilmiştir. İstanbul’daki resmi ve özel anaokullarının niteliğini inceleyen bir araştırma hem özel hem de devlet anaokullarında çocukların kâğıt-kalem etkinliklerini daha fazla deneyimlediğini ortaya koymuştur (Göl-Güven, 2009). Ayrıca Göl-Güven’in (2009) çalışmasında şu ifadeler yer almaktadır: “Anaokulunun oyun alanı olduğunda ve hava güzel olduğunda bile öğretmenler çocukların içeride kalmasını tercih ederdi.

Öğretmenlerin gerekçesi, ebeveynlerin çocuklarının dışarı çıkıp üşütmesini veya kirlenmesini istememeleriydi” (s. 445). Açık hava etkinlikleri, öğretmenler tarafından açık havada yapılan etkinlikler olarak algılanmaz, okul bahçesine çıkma nedeni olarak görülür. (Alat, Akgümüş, & Cavali, 2012).

Okul arka bahçelerinin/doğal ortamların etkisiz kullanımına yol açan faktörler, öğretmenlerin çocukların öğrenimi için dış çevreye ilişkin sınırlı algılarında yatmaktadır (Malone ve Tranter, 2003). Maynard ve Waters (2007), öğretmenlerin dış ortamları öğretme ve öğrenme için bir fırsat olarak görmediklerini ve öğretmenlerin “birincil rollerini öğretmenler” öğretim müfredatı içeriği olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, Natural England Commissioned Report, açık hava eğitiminin okullara yerleştirilmesindeki zorlukların yalnızca kişisel düzeylerde değil; öğretmenlerin özgüveni, öz yeterliliği ve okula yakın ve daha uzaktaki doğal ortamları kullanma konusunda eğitime erişimleri aynı zamanda kurumsal düzeyde var olan; kaza riski, maliyet ve müfredat baskıları zorlukları da var olduğunu yansıtmaktadır (Dillon ve Dickie, 2012).

Türkiye’de Yılmaz, Olgan ve Yılmaztekin (2016) Türk okul öncesi öğretmen adaylarının farklı peyzaj türlerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Sonuçlar, katılımcıların eğitim tercihlerinin genel olarak park ve bakım ortamları kategorilerinde olduğunu göstermiştir. Yılmaz, Olgan ve Yılmaztekin (2016) göre, öğretmen adaylarının tercihleri okul öncesi öğretmen eğitiminde zorunlu çevre eğitimi derslerinin yetersizliği ile ilişkilendirilebilir. Açık hava ve doğal ortamları, eğitim hedeflerine ulaşmak için Türkiye’deki programları en az elverişli olarak algıladılar. Öğretmen adaylarının çoğu açık hava ortamlarını etkinlikler için uygun görmemiştir. Türkiye’de çevre eğitimi inceleyen çalışmaların bulguları, Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında tanımlanan çevre sorunlarının çevre bilincinin geliştirilmesini sağlamada yeterli değildir (Yurt, Kandır, & Kalburan, 2012).

Güney Galler’de çalışan bir grup erken yaş öğretmeni tarafından dış ortamın mevcut kullanımını anlamak için yapılan makalelerden biri, diğer dört neden olduğunu ortaya koydu. Öğretmen odaklı faktörlerden daha fazla, Galler’de dış ortamların etkisiz kullanımına yol açmaktadır. Bunlar okullarda dış ortama kolay erişimin olmaması, bir ülkedeki hava koşullarına bağlı kültürel farklılıklar (her çocuğun su geçirmez giyinmemesi, her okulda İskandinav kültüründe olduğu gibi kurutma odaları), kentsel alanlarda risk sorunu ve Galler’de erken yaş eğitim politikası vardır (Maynard & Waters, 2007). Bu çalışma, okul öncesi vakanın dış mekân öğrenme ortamlarının etkisiz kullanımına yol açan bu engellerle karşılaşp karşılaşmadığını daha iyi anlamının bir yoludur.

1.4.3. Bir Yaklaşım Olarak Orman Okulu

Erken yılın öncülerinin çalışmaları ışığında; Froebel ve Pestalozzi ile sosyal teorisyen ve reformcu pedagoğ Rousseau, çocukların refahı için doğal ortamda öğrenmenin on dokuzuncu ve erken yıllarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir; yirminci yüzyıl İskandinav uluslarında ‘friluftsliv’ (veya açık hava yaşamı) ve Almanya’da Anaokulu hareketi (Department for Education and Skill, 2006).

İskandinav felsefesinde “serbest hava yaşamı” anlamına gelen Friluftsliv fikri, doğadaki özgürlüğü, toprağa manevi bağlılığı, birçok kişide çevre ile farklı şekillerde ve mümkün olduğunca sık bağlantı kurma isteğini ifade eder (Knight, 2013, s.2).

Yirminci yüzyılın sonlarında, dünya üzerindeki neoliberalizm, eğitim sistemlerinin yapısında özelleştirme, rekabet ve yeni hesap verebilirlik biçimlerini içeren değişiklikler getirdi (Hill, 2006). Bu standart tabanlı eğitim sistemleri, standart testlerde ölçülen konulara daha fazla odaklanmak için dışarıda geçirilen zamanı azaltmıştır (Taylor, Power, & Rees, 2010).

Orman Okulu kavramının asıl kaynağı 1950’li yıllarda İsveç’te “Ormanla Öğren” programı ile geliştirilmiştir (Jensen, 1995). İsveç’te Goesta Frohm “Skogsmulle” fikrini yarattı (İsveç dilinde *skog* orman anlamına gelir ve *Mulle* ormanda yaşayan bir karakterin adıdır). Skogsmulle Okulu, beş ila altı yaş arasındaki çocukları doğaya daha yakın hale getirmek için kuruldu (Forest School Association, 2016). 1960’larda Danimarka’da, Ella Flatau adında bir kadının, ormanda günlük yürüyüşün müfredatın bir parçası olduğu bir “Yürüyen Anaokulu” kurmasıyla ortaya çıkmıştı (Kane ve Kane, 2011; MacQuarrie, Nugent ve Warden, 2015, Joyce, 2012, Forest School Association, 2016).

İngiltere’de Orman Okulu eğitim programı İskandinav felsefesinden öğrenmeye uyarlanmıştır (Gelter, 2000) ve 1990’lı yıllardan beri devam etmektedir. Birleşik Krallık’ta Orman Okulu’na olan ilgi, orman okulu yaklaşımıyla ilgili raporların sayısının artmasıyla kanıtlanabilir (Waite, Bølling, & Bentsen, 2016). 1995 yılında, Somerset’teki Bridgewater College’dan bir grup kreş hemşiresi öğrencisi ve öğretim görevlisi Danimarka’yı ziyaret etti ve Danimarka Orman Anaokullarının faydalarına ilk elden tanık oldu. İskandinavya’da bir yaşam biçimi olarak açık hava kültüründen (friluftsliv) ve büyük ölçüde açık, çocuk merkezli/oyun temelli pedagoğlardan çok ilham aldılar. Konsepti İngiltere’ye geri getirdiler ve şimdi ‘Orman Okulu’ olarak tanınan şeyi başlattılar. 90’lı yıllardan bu yana İngiltere’de Orman Okulu konseptine olan ilgi katlanarak artıyor.

İngiltere’nin eğitim programını uyarladığı Danimarka’da tek bir tür “Orman Okulu” yoktur; Her ortam kendi yerel alanına (kırsal, yarı kırsal veya kentsel alan) ve onu kullanan kişilere (pedagoğlar, çocuklar ve ebeveynler) göre değişmiştir. Orman/Doğa Anaokulları olarak

adlandırılan bazı ortamlar ormanlık alanda yer almaktadır. Bu ortamlarda doğal çevre, içerideki ve dışarıdaki faaliyetin konusu için, etkinliğin tamamı veya önemli bir kısmı için bir ipucu verir. Bazen pedagoglar ve çocuklar tarafından doğal çevrede keşfedilen ve araştırılan şeyler, daha fazla araştırma ve tartışma için içeriye taşınabilir. Bu anaokullarındaki çocuk sayısı yirmi ile otuz arasındadır ve dört veya beş uygulayıcısı vardır. Birkaç anaokulu, yüzden fazla çocukla çok daha büyüktür. Danimarka'daki bazı anaokulları ormanlık alanda yer almıyor ve orman grupları var, her iki kısım için de genellikle otobüsle ya da haftanın tamamı ormanlık alana gidiyorlar. Bu tür grupların genellikle ormanlık alanda kalıcı veya yarı kalıcı bir barınağı vardır. Ormanlık alanın çok uzakta olduğu kentsel alanlarda, anaokulları kasabada arsalar kiralar ve bunları dış ortam olarak geliştirir. Danimarka'daki tüm anaokullarının belirli orman veya doğa anaokulları olmadığı veya tüm anaokullarının orman gruplarına sahip olmadığı bilinen bir gerçektir. Birçok anaokulu sadece mevcut açık alanlarını kullanır. Bununla birlikte, Danimarka'daki tüm anaokulları için ortak nokta, tüm yıl boyunca her günün bir bölümünde dışarıda kullanılacak olmasıdır (Williams-Sieghedsen, 2012).

Çalışma gezisinin ardından İngiltere'de Bridgewater College Çocuk Merkezi için bir 'Orman Okulu' başlatıldı. Konsept yayıldı ve şimdi İngiltere'nin birçok yerinde orman okulları var. Orman okulu teriminin kendisi, Danimarka orman anaokullarında (skovbørnehaver), orman veya orman gruplarında (skovegrupper) görülenler için uydurma bir İngilizce isimdi. Ayrıca doğa anaokulları (naturbørnehaver) sıradan ilk yıl ayları, sahip oldukları açık alanı kullanmaya başladı. İngiltere'de, ülkenin her yerindeki tüm okullar orman okulu yaklaşımını benimsemez. Katılımcı okullar genellikle belirli sınıfları veya özel ihtiyaçları olan çocukları, dahil oldukları bir sabah veya öğleden sonra oturumu için orman okuluna gönderir; bir dizi faaliyette, örneğin; sanat eseri yaratmak için araçları kullanmak, hikayeleri dinlemek ve bunlara yanıt vermek, bitkiler ve habitatlar hakkında bilgi edinmek, ağaç tırmanışı ve farklı türler takım çalışması için orman okuluna gönderirler. (Davis & Waite 2005, aktaran O'Brien, 2009). Birleşik Krallık'ta, orman okulu oturumlarının teslimi her hafta, iki haftada bir gerçekleşebilir ve bağlı olarak iki ila on iki ay arasında değişebilir. Bir grup çocuk, orman okulu için kullanılacak bahçeye veya ormanlık alana yürüyerek veya otobüsle gidebilir (Ridgers, Knowles, & Sayers, 2012).

Kültürel farklılıklar orman okuluna ve açık hava oyunlarına yaklaşımları etkilemektedir. İngiltere'de politika, beş yaşına kadar olan küçük çocuklar için çocuk bakımı sağlayıcılarının açık hava oyun alanına erişim sağlaması gerektiğini veya bu mümkün değilse, açık hava etkinliklerinin günlük olarak planlanmasını ve yapılmasını (koşullar bunu uygunsuz hale getirmediği, örneğin güvenli olmayan hava koşulları) gerektiği vurgulanmaktadır

(Department for Education, 2017, s.30). Birleşik Krallık politikası daha temkinli, ancak İskandinav ülkelerinde doğal ormanlık alanlar çocukların günlük deneyimlerinin bir parçasıdır. İskandinavlar ve doğa arasında güçlü bir kültürel bağ vardır. Norveç'te çocuklar için geniş açık hava oyun alanları vardır. Bu yerler; kum çukuru, yamaç veya tırmanma alanı gibi farklı alanlardan oluşur. Çocuklar bu farklı doğal ortamlarda, her gün birkaç saat boyunca, her türlü hava koşulunda dışarıda oynarlar (Gilchrist ve diğerleri, 2016). Özetle, orman okulu deneyimleri, erken çocukluk ortamlarını şekillendiren kültürel etkiler de dahil olmak üzere davranış biçimleriyle ilişkili olarak inşa edilir.

1.4.4. Orman Okulu'nun Pedagojisi

Orman okulları, yapılandırılmamış bir müfredata ilham vermek için serbest oyun, keşif ve doğal dünyayla etkileşimi kullanır. Doğayı anlamlı bir şekilde deneyimlemek için özgür ve plansız zamana ihtiyaç vardır. Boş zamanın (evde/okulda) olmamasının nedeni, zamanın görünmez bir güç tarafından tüketilmesi ve birçok kültürde ona çok az değer verilmesidir (Louv, 2008). Örneğin, çocuklar evde olsalar bile oyun oynamak yerine "ekran süresini" seçiyorlar ve ebeveynler teknolojilerdeki ilerlemeyle rekabet ediyor (Louv, 2008; Taylor ve Kuo, 2006). Açık havada öğrenme ve serbest oyun zamanı, çocukların zamanının kötüye kullanılması olarak görülse de zamanın daha iyi bir şekilde kullanıldığına inanılmaktadır. Okullarda ise örgün öğrenmede akademik faaliyetlerde bulunurlar (Dowdell, Gray & Malone, 2011). Orman okulu, çocukların, özellikle de doğal ortamda oynama fırsatından yoksun olanların, doğal çevreye düzenli erişim sağlayabilir (Slade, Lowery & Bland, 2013). Çocukların doğal ortamda oyun oynamak için daha az zaman harcadıklarını düşünürsek, eğitim sistemi aracılığıyla çevreye erişimin sağlanması çocukların doğa ile temasını zenginleştirmenin ve çocuklara doğa hakkında bilgi edinme ve onunla etkileşim kurma fırsatı sağlamanın tek yolu orman okulu faaliyetleridir (Harris, 2017).

İsveç Orman Anaokullarından ilham alınarak başlatılan orman okulları ve İngiltere'deki Orman Okulu, Danimarka kökenli bir uygulama yorumudur. Ayrıca, vaka anaokulu, orman okulu programını İngiltere'den uyarladı. Farklı sosyal ve kültürel uygulamalar dikkate alındığında doğanın farklı bir anlamı vardır. Bu nedenle yerel, sosyal ve kültürel bağlamların pedagojik uygulama için çıkarımlar üzerinde etkisi vardır (MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015). Orman okulunun pedagojisini göz önünde bulundururken, uygulandığı ortamların sosyal ve kültürel bağlamını dikkate almak önemlidir. Birleşik Krallık'taki orman okulu pedagojisinin gözden geçirilmesi, farklı İskandinav ülkelerinden, özellikle de bu uygulamanın yapıldığı Danimarka'dan pedagojilerin karşılaştırılmasını sağlayacaktır. MacQuarrie, Nugent

ve Warden'a (2015) göre, farklı eğitim yaklaşımlarının aktarılması, farklı kültürel ve yerleşik öğrenme bağlamı konularını içerir, uygulayıcılar gözlemlenen örnekleri kendi ortamlarına tercüme etmede bazı zorluklarla karşılaşabilirler. Ayrıca, çocukların deneyimleri, diğer çocukların farklı ortamlardaki deneyimlerine eşdeğer değildir, bu nedenle tam olarak aynı etkinlikleri doğrudan kopyalamak mümkün değildir. Her ortamda çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmaları gerekir. Ayrıca, İskandinav ülkelerinde ve İngiltere'de pedagoji açısından bazı benzerlikler ve farklılıklar vardır.

Tüm ülkeler (Danimarka, Finlandiya ve Birleşik Krallık) arasındaki yaygın inançla ilgili önemli bir faktör, doğanın eğitimci olduğudur. Doğayı bir ortam ve kaynak olarak kullanmak, pedagojik uygulamada esnekliği sürdürür ve çocukların öğrenmesi ve gelişimi için çeşitli olanaklar sağlar (MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015). İngiltere'deki orman okullarının pedagojik ilkelerinin birçok orman okulu liderinin katılımıyla incelenmesi, doğal ortamların ve materyallerin kaynak olarak kullanılmasının da ortaya çıktığını ortaya koymuştur ve tüm duyarlarla ilgi çekici aktiviteler orman okulunun en önemli ilkeleridir (Waite, Bølling & Bentsen, 2016).

İngiltere'de okul saatlerinde düzenli olarak gerçekleşen orman okulu hem doğa hakkında bilgi edinmeye odaklanır hem de dil, matematik ve bilim gibi ulusal müfredat hedefleriyle bağlantılıdır (O'Brien, 2009). Bununla birlikte, Birleşik Krallık'ta yapılan bazı araştırmalar, ulusal müfredatla potansiyel bağlantılar olmasına rağmen ve açık havayı teşvik eden güçlü sürücüler bağlamında ortaya çıkmıştır. Danimarka'daki Udeskole gibi, Birleşik Krallık'taki orman okulu uygulayıcıları, orman okulunun ulusal müfredatın sunulması için bir fırsat olarak görmüyor gibi görünüyor. Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, orman okulu liderlerinin temel odak noktası olarak ortaya çıkmaktadır (Harris, 2017; Murray ve O'Brien, 2007). Orman okulu oturumları genellikle sınıf öğretmenliğinden oldukça ayrı olarak görülür ve genellikle farklı kişiler tarafından yönetilir. Bununla birlikte, araştırmalar, orman okulundaki yaygın öğrenmenin sınıf öğretimini destekleyebileceğini ve katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Harris, 2017; Waite ve diğerleri, 2016). Ayrıca becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanmamıştır (örn. araç kullanımı), kinestetik ve duyuşal öğrenmeyi kullanır (Murray ve O'Brien, 2007).

İskandinav Orman Okulu ile Birleşik Krallık Orman Okulu arasındaki pedagoji açısından bir diğer fark, belgelenmiş öğrenme kanıtının gerekliliğidir. Birleşik Krallık'ta, erken çocukluk ortamları ile ev arasında raporlama mekanizması vardır (Department for Education, 2017). Bu, botların değiştirilmesine yardımcı olmak gibi pastoral bir bölüm şeklinde veya sözlü

geri bildirim ve yazılı kanıt şeklinde olabilir. Danimarka’da çocukların yüzünde veya kirli dizlerinde güneşi görmek ebeveynler için yeterli kanıttır (MacQuarrie ve ark., 2015).

İlkeler tarafından yönlendirilen bir temele sahip olmakla birlikte, başarılı bir orman okulu programını uygulamanın bir diğer önemli unsuru da yetkin uygulayıcılar ve eğitimli bir liderdir. Piaget ve Vygotsky’nin fikirlerine dayanan yapılandırmacı teoriler, öğretmenlerin rolleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenlerin rolü, her öğrencinin bilgiyi farklı şekilde yapılandıracağı ve bu farklılıkların çeşitli farklılıklardan kaynaklandığı görüşünü benimsemektir. Bireylerin bilgiyi edinme, seçme, yorumlama ve düzenleme yolları deneyimlerine göre farklılık göstermektedir (Adams, 2006). Yapılandırmacı teorisyenler, çocukların/öğrenenlerin doğrudan deneyimlerinden anlam inşa ettiklerini, inşa ettikleri deneyime atfedilen anlamdan bağımsız bir bilgi olmadığını belirtirler (Hein, 1991). Adams (2006), sosyal yapılandırmacı pedagoji için öğretmenlerin performanstan ziyade öğrenmeye odaklandığını, bu nedenle öğrenme yöneliminin çocukların yerlerini kaybetmelerini önlediğini öne sürmektedir. Adams’ın (2006) yapılandırmacı öğretmenleri tanımladığı gibi, orman okulu liderleri öğrencileri aktif anlam ve bilgi yapıcıları olarak görürler. 2002 yılında OCN, orman okulunu “Çocuklara, gençlere ve yetişkinlere başarmak, yerel bir ormanlık ortamda uygulamalı öğrenme deneyimleri yoluyla benlik saygısı ve güven geliştirmek için düzenli fırsatlar sunan ilham verici bir süreç” olarak tanımladı. Orman okulunda çocuklar kendi öğrenmelerini yönlendirmeye teşvik edilir ve uygulamalı öğrenme deneyimleri sunulur. Bir orman okulu lideri, bir çocuğun oyununu ve ilgi alanlarını gözlemleyerek öğretim yöntemlerini şekillendirir ve oturumları planlar.

Yapılandırmacı öğretmenler, öğretmen-öğrenci ilişkisini öğretim değil, rehberlik fikri üzerine kurarlar. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarının doğası, öğretmen dinleyici ve gözlemci rolünü oynarken çocuklara konuşmak için yeterli zaman sağlar (Adams, 2006). Harris (2017), orman okulu uygulayıcılarının orman okulunda öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığını araştırdı. Harris (2017), Birleşik Krallık’taki orman okulu liderlerinin rollerini çocuk liderliğindeki öğrenmenin kolaylaştırıcıları olarak gördüklerini ve çocukların orman okulu ortamlarında güven kazandıkça, liderler, öğrenmelerini müzakere etmelerine yardımcı oldu.

Açık havada yapılandırılmamış, serbest oyun zamanı, çocukları hayal güçlerini kullanmaya, kendileriyle ve başkalarıyla iletişim kurmaya, bir şeyleri keşfetmeye ve denemeye ve duygu ve düşünceleri engellenmeden özgürce ifade etmeye teşvik eder (Waite ve Davis, 2007). Bu nedenle, yapılandırılmamış zaman, çocukların kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını sağlar. Orman okullarında çocuklara doğal çevreyi keşfetme özgürlüğü verilir (Murray ve O’Brien, 2007). Waite ve Davis (2007), Birleşik Krallık’taki orman okulu

programlarını, ayrılan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış zaman arasındaki denge açısından incelemiştir. Orman okulu çalışmalarında iki temel öğrenme bağlamı türü var gibi görünüyordu. Waite ve Davis (2007) 'yapılandırılmış etkinlikleri' sınırlar ve öğrenme hedefleri bağlamında sunulan etkinlikler olarak açıklamıştır. Benlik saygısını desteklemek için birlikte çalışma, çevre veya küçük hedeflere ulaşma hakkında bir şeyler öğretilmesi gerektiğini önermektedir. Öte yandan, yetişkinler tarafından yönlendirilmeyen 'serbest oyun' etkinlikleri, çocuklar tarafından başlatılan ve aşağıdakiler tarafından desteklenebilen veya desteklenmeyen etkinliklerdir. Öğrenme, serbest oyun etkinliklerinde gerçekleşebilir, ancak önceden öğrenme hedefleri yoktur.

Orman okulu ile ilgili retorik ve literatür, ormanlık alanda serbest oyunun faydalarına atıfta bulunsa da Waite ve Davis (2007), Birleşik Krallık'taki orman okulu programlarının (tasarlandığı gibi) Birleşik Krallık'taki okulların üç farklı orman okulu lideri tarafından) yüksek düzeyde yapılandırılmış olma eğilimindeydi. Gerçekte, özgür seçim ve özgür oyun her zaman eğitim ortamlarında kontrol edilir (Sherwood ve Reifel, 2010). Danimarka'da, öğretmenlerin friluftsliv'in müfredatını ve ulusal kültürel değerlerini yorumlama ve işlevsel hale getirme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olmaları daha olasıdır (Waite & Pleasants, 2012).

Bununla birlikte; İngiltere'de saha güvenliğine öncelik verildiğinden ve yüksek yapılandırılmış faaliyetler belirlendiğinden, çevreden ziyade çocuğa vurgu yapılmaktadır. Çocukların aşırı yetişkin müdahalesi olmadan keşfetme özgürlüğünü, ölçülü risk almayı ve etkileşimde bulunmayı öğrenmelerini; güvenli bir şekilde, zaman içinde doğal çevreden öğrenmeyi ve doğal çevreye saygı göstermeyi desteklemek amacı ile çalışmaktadır (Waite ve diğerleri, 2016).

Kültür, medya ve eğitim politikaları, risk açısından zengin uygulamalardaki farklılıklara katkıda bulunabilir. Birleşik Krallık'taki Orman Okulu'nun ilkeleri, çocuklara risk alma fırsatları sunmayı içerse de İngiltere'de çocukların dış mekanla olan ilgisi ve riskten kaçınmanın etkisi son yıllarda azalmıştır (Rea ve Waite, 2009). Bununla birlikte, Danimarka'da son hükümet eğitim politikası, öğretmenlerin öğrenmeyi desteklemek için doğal ve kültürel ortamları kullanmalarını desteklemiştir (Koch & Jørgensen, 2023). Birleşik Krallık'ta, uygulayıcılar riskli durumu güvenli hale getirmek için önlemler almışlardır (MacQuarrie ve diğerleri, 2015). İskandinav ülkelerindeki uygulayıcılar ağaçlara tırmanmayı, bıçak veya ateş kullanmayı bir öğrenme fırsatı olarak görür ve çocukların ateşi beslemesine izin verirken kendileri veya çocukların ağaçların tepesine tırmanmalarına izin verirken, İngiltere'de uygulayıcılar çocukların ateşi beslemesine izin vermez ve çocuklar ağaca tırmanırken yetişkinler yakınlarda kalır. Risk almanın uygulamanın merkezi bir özelliği olduğu konusunda

fikir birliği vardır, bu nedenle Birleşik Krallık'taki uygulayıcıların davranışları, aşağıdaki durumlarda bir tür erozyon anlamına gelir: fırsatlar seyreltilir ve bu tür müdahalelerin sonraki öğrenme üzerinde etkisi vardır (Stan, 2010).

Bazı araştırmacılar, özgür seçim ve serbest oyunun anlamının öğretmenin inanç ve değerleri tarafından şekillendirildiğini, çünkü farklı kültürlerdeki öğretmenlerin oyuna farklı anlamlar yüklediklerini belirtmişlerdir (Sherwood ve Reifel, 2010). Leather (2018), bazı kültürlerin “eğitici oyununun” anlaşılması ve kabulü yavaş yavaş değişse de açık havanın (friluftsliv) eğitimsel önemi Birleşik Krallık eğitimcileri için kritik bir şey olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, Leather (2018), İskandinav kültürlerinden diğer kültürlere geçişte diğer ülkelerdeki orman okullarında çalışan eğitimcileri anlamak gerektiğini ancak bu süreçte kültürel zorluklar ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Mekân temelli uygulama konusunda da farklı pratikler söz konusudur. İngiltere ve Finlandiya'daki uygulayıcılar, sürekli bir ilişki kurulabilmesi için tek bir yeri ziyaret etmeye ve tekrar ziyaret etmeye önem vermektedir. Bununla birlikte, Danimarka'da doğaya dayalı erken çocukluk ortamlarında farklılıklar vardır. Gruplardan biri sürekli kreşte kalırken, başka bir grubun her gün otobüsle ziyaret ettiği belirli bir yeri vardır. Hava koşulları ne olursa olsun, tüm yıl boyunca ve üçüncü bir grup da otobüsle, ancak her gün farklı yerlere gider (MacQuarrie ve diğerleri, 2015).

Bu vaka çalışmasında, orman okulu planlarının incelenmesi, öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeler ve çocukların gözlemleri, İngiltere'den kabul edilen orman okulu programının kültürel etkileri açısından tüm tarafların deneyimlerinin daha geniş bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Ayrıca, Orman Okulu Eğitimi hakkında öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin programın çevirisine ilişkin algılarının anlaşılmasını sağlar.

1.4.5. Orman Okulu Çocuklara Ne Getiriyor?

Orman okulu, vahşi alanlarda açık havada gerçekleşir; bu nedenle, doğa öğrenmenin bağlamıdır ve temiz havaya ve egzersize erişim sağlar. Bu nedenle, özellikle kinestetik öğrenenler için farklı zekalardan yararlanma fırsatları sunabilir (Gardner, 1993). Birleşik Krallık'ta, normal sınıf öğretmeni yerine, yüksek yetişkin: çocuk oranlarına sahip, eğitimli orman okulu liderleri tarafından yönetilmektedir. Bu, sınıfta zorluk yaşayan çocuklar için ‘temiz bir sayfa’, öğrenme fırsatlarının bireysel ihtiyaçlara göre ve daha fazla destek öğrenme daha iyi ayarlanmasına izin verebilir (Fumoto, Hargreaves, & Maxwell, 2004). Genellikle, öğrenme için gelişmiş bir sosyal bağlamı kolaylaştırabilecek ilişkilere odaklanır. Zorluğu garantili başarı ile dengeleyen, risk değerlendirmeli bir durumda doğa aracılığıyla ve doğa

hakkında deneyimsel öğrenme sunar. Orman okulunun çocukların öğrenmesine daha bütünsel bir bakış açısıyla uyumlu olduğu inancını destekleyen bazı kanıtlar vardır. Bu okullarda çocukların sosyal, fiziksel, entelektüel, duygusal ve ruhsal gelişimlerini ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulur.

İngiltere’den yapılan bir vaka çalışmasında (Ridgers ve ark., 2012) çocukların doğal ortamda oyun algıları, bilgi ve deneyimleri incelenmiştir. On yedi çocuk, bir okul ormanlık alanında gerçekleşen on iki haftalık bir orman okulu programına katıldı. Orman okulunun çocukların doğal oyunları ve çevrelerindeki doğal dünya hakkındaki bilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu buldular. Orman okulu, çocukların ormanlık bir ortamla uzun süreli düzenli temastan yararlanmaları için bir fırsat sağlar (Murray ve O’Brien, 2007). Ormanlık çevreye yapılan düzenli ziyaretler, orman okulunun amaçlarından birini, uzun vadeli, çevresel olarak çocuklarda sürdürülebilir tutum ve uygulamalar geliştirebilmek için doğa ile bir ilişki geliştirmeyi desteklemektedir (O’Brien ve Murray, 2006). Orman okulu, normal bir sınıf ortamından farklı olarak pratik yollarla öğrenme ve yeni ve mevcut becerileri gösterme fırsatları sunduğundan, çocuklar akranlarından artan saygıyı gördükçe özgüvenlerini yeniden keşfederler ve benlik saygılarını yeniden inşa etmeye başlarlar (Swarbrick, Eastwood ve Tutton, 2004).

Orman okulunda, çocukların hızlı bir şekilde başarılı olmalarını sağlamak ve böylece özgüvenlerini geliştirmek için küçük ulaşılabilir adımlar kullanır (Murray ve O’Brien, 2007). Görevler, her öğrencinin aşamasına göre kolaydan karmaşığa doğru başlar. Bu nedenle, liderlerin planlamasında belirtilen bir talimat dizisi vardır. Örneğin, barınak inşa etmeden önce, çocuklar çubukları iplerle bağlamadan önce düğüm atma alıştırmaları yaparlar. Birleşik Krallık’taki Orman Okullarında yetişkinlerin çocuklara oranı yüksektir (maksimum 1:8), bu da çocukların iyi denetlenmesini ve güvende olmasını sağlar. Murray ve O’Brien (2007), artan yetişkin-çocuk oranının, uygulayıcıların çocukların bireysel öğrenme stillerini, yeteneklerini ve özelliklerini tanımalarına olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu nedenle, daha küçük bir grup çocukla daha eğitimli bir lider, çocukların öğrenmesi için daha iyidir ve her çocuk için bireyselleştirilmiş öğrenme programı sağlar (Waite ve Davis, 2007).

Küçük çocuklar işiterek, dokunarak, görerek, tadarak ve koklayarak dünyalarını anlamlandırır. Orman okulu, çocuklara ilham almak için tüm duyularını, doğal kaynaklarını kullanma, risk alma, seçim yapma ve öğrenmeyi başlatma fırsatları sunar. Böylece bireyin doğuştan gelen motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutumunu geliştirir (Murray & O’Brien, 2007; O’Brien ve Murray, 2006; Waite ve Davis, 2007).

Galler ve İngiltere’deki yedi okulda üç araştırma aşaması yürüterek, aşamaların sonuçları çocukların çeşitli şekillerde yararlanabileceğini vurguladı. Çocuklar üzerindeki

olumlu etkilerin verilerinden altı tema ortaya çıktı. Murray (2003), belirli bir ortamda gerçekleştirilen orman okulu faaliyetleri ile ilgili altı spesifik, olumlu sonuç arasında bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Benlik saygısı, başkalarıyla çalışma becerisi, dış mekân hakkında bilgi edinme, çevreyi sahiplenme duygusu geliştirme, öğrenme motivasyonu sağlama ve artırma bilgi ve becerileri geliştirmeye katkı sağlar (Murray, 2003).

Murray ve O'Brien (2005), bir orman okulunun ilköğretim çağındaki çocuklarla etkilerini inceleyen geniş çaplı bir çalışma yürütmüştür. Bu, Aşama 1'den alınan dersler üzerine inşa edilen çalışmanın 2. aşamasıydı. Amaç, Galler Orman Okullarında oluşturulan faydaların ve etkilerin diğer ortamlarda gözlemlenip gözlemlenemeyeceğini ve ne ölçüde gözlemlenebileceğini araştırmaktı. Bulguları sekiz ana tema belirledi. Altı tanesi güven, sosyal beceriler, dil ve iletişim, motivasyon ve konsantrasyon, fiziksel beceriler ve bilgi ve anlayış. Bu çalışmada çocukların deneyimleri bu altı ana tema üzerinden incelenmiştir. Diğer iki tema, orman okulunun öğretmenler, ebeveynler ve geniş aile üzerindeki daha geniş etkilerini vurguladı. Diğer iki tema daha geniş etkilerle ilgiliydi; Uygulayıcılar, çocukları farklı bir ortamda gözlemledikleri için yeni bir bakış açısı kazanıyor ve çocukların arkadaşlarıyla birlikte yaşadıkları deneyimleri hakkında ailelerine anlattıkları bir dalgalanma etkisi yaratıyor. Murray ve O'Brien (2007), çocukların orman okuluna hevesli oldukları için deneyimlerini eve getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu, ebeveynlerin çocuklarını daha fazla "dışarıya" çıkarmasıyla okul dışı rutinlerde ve davranışlarda değişiklikler getirebilir. O'Brien'a (2009) göre, önemli bir tartışma unsuru, uygulayıcıların yeni deneyimler yaşadıkları sonra çocuklarda keskin bir ilham duygusu görmeleridir. Bu çalışma, öğretmenlerin yeni bakış açılarını ve orman okulu ötesindeki dalgalanma etkilerini öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeler yoluyla incelemiştir.

Murray ve O'Brien tarafından 2005 yılında belirlenen yukarıda belirtilen kriterler, bu çalışmanın yürütüldüğü anaokulunda ormanlık alan ortamını ve kullanımını değerlendirmek için kullanılacaktır. Murray ve O'Brien'in (2005) geniş çaplı çalışması, doğal çevre ile çok fazla deneyimi olmayan çocukların aşına ve rahat olmaları için ormanlık alan ortamıyla zamana ihtiyaç duyduklarını göstermiştir (Murray & O'Brien, 2005). Bazı orman okullarında, açık hava deneyimleri okul arazisinden başlar ve daha sonra yerel çalılık arazilere veya doğal park alanlarına doğru ilerler (Knight, 2009, Cumming & Nash, 2015). Bu nedenle, Malone ve Tranter'e (2003) göre çocuklar okul zeminini kullanarak orman okulu programına alışırken, aynı zamanda doğal alanlarda oynamaya alışıyorlar.

Zamanla çocukların özgüven duygusu geliştikçe, orman okulunun özgür atmosferinde daha bağımsız hale gelirler (Murray ve O'Brien, 2005). Orman Okulu Derneği, ormanlık alanın orman okulu için ideal bir ortam olmasına rağmen, bazıları sadece birkaç ağacı olan diğer

birçok alanın iyi orman okulu uygulamasını desteklemenin erişimin kendisi kadar önemli olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, çeşitli becerileri geliştirmek için sadece dış mekâna erişimin yeterli olmadığı ve dış mekânın orman okulu liderleri tarafından yönetilmediği öne sürülmüştür (Malone ve Tranter, 2003).

Ormanlık sürdürülebilir alan yönetim planı, programın ekolojik etkisinin izlenebilmesi için arazi sahibi/yöneticisi, orman okulu lideri ve öğrencilerin mutabakatı ile oluşturulmalıdır (Forest School Community, 2011). Orman okulları, çocukların doğal kaynakları ve tüm duyarlarını kullanmalarını sağlayarak içsel motivasyonu destekler (O'Brien ve Murray, 2006), çocukların açık hava oyun ortamı deneyimlerini zenginleştirerek biyolojik çeşitlilik sağlar (Herrington ve Studmann, 1998).

1.4.6. Orman Okulu Öğretim İçeriği

Türkiye’de gerçekleştirilen orman okullarının yıllık müfredatları bulunmamaktadır. Orman Okulu Pedagojisinde dört mevsim için uyarlanmış mevsimlik eğitim programları oluşturulmaktadır. Orman Okulu Pedagojisinin eğitim programları oluşturulurken doğa temelli eğitim benimsenmiş olduğu görülmektedir. Fakat Orman Okulu Pedagojisi eğitimi Türkiye’de yeni görülen ve yeni benimsenen eğitim anlayışı olduğu için belirli bir orman okulu müfredatı oluşturulmamıştır. Samsun’da açılan Canik Orman Okulu ve Tarsus’ta açılan Tarsus Orman Okulu kurucularından olan eğitimciler, orman okulu için eğitim programının içeriğini oluşturmaya yönelik çalışmalarda bulunup öneriler ortaya sunarak çalışmalarını bir kitap haline getirmişlerdir. Orman Okulu Pedagojisinin müfredatının temel hedefi, sürdürülebilir yaşamı benimseme anlayışını başarabilmek adına öğrencilerin ekolojik okuryazarlık becerileri kademe kademe gelişerek duyuşsal gelişimine paralel yönde destek sağlaması hedeflenmiştir. Sanayi Devrimiyle kapitalizmin getirdiği etkilerle beraber kentleşme, kontrolsüz bir şekilde artan nüfus sayısı, teknolojik aletlerin gelişmesiyle artık yapay zekâ çağına adım atmanın getirdiği etkenler arasında en çok kendini gösteren doğadan uzaklaşma büyük problemler arasında görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde çevre sorunlarına çözüm bulabilmek, mücadele edebilmek ve yeni problemlerin de ortaya çıkmasını engelleyebilmek adına Orman Okulu Pedagojisinde doğayı ve bireyi merkeze alan eğitimler sunulmuştur. Bu konuda, çevre problemlerini önlemek, farkındalık sağlayabilmek ve sürdürülebilir yaşamı benimsetebilmek adına orman okulu eğitim programlarına küresel iklim değişikliği, ekolojik okuryazarlık, sürdürülebilirlik, sıfır atık, biyomimikri ve oryantiring derslerinin konulması önerilmiştir (Yazıcı, 2021).

1.4.6.1. Küresel İklim Değişikliği

Küresel iklim değişikliği, fosil yakıtların yakılması, sanayileşmenin etkileri, yeni yaşam alanları yaratmak ve tarım alanları kullanabilmek adına ormanlık alanların yok edilmesi gibi sebep olan insan faaliyetlerinin etkileri nedeniyle sera gazları gibi karbon içerikli gazların atmosferde artmasıyla ortaya çıkan bir çevre sorunudur (Türkeş, 2008). İklim bilimciler göre dünyanın iklim sisteminde büyük bir oranda bozulma görülmektedir. Önlemler alınmadığı takdirde iklim değişikliği küresel olarak devam ederek doğaya ve canlı yaşamına büyük bir tehdit yaratacağı belirtilmektedir. Küresel iklim değişikliğini önlemek adına farkındalığı sağlayıp bireylerde davranış ve tutumlarında değişiklik sağlayabilmenin tek yolu eğitimidir (UNDPI, 1994). Dolayısıyla, iklim değişikliği M.E.B. müfredatıyla birleştirildiği takdirde, iklim değişikliğini hafifleterek uyum sağlama stratejilerine fayda göstereceği iddia edilmiştir. Bu sebeplerden dolayı, Canik Orman Okulun'da planlanan modüller arasında iklim değişikliği baş göstermektedir (Yazıcı, 2021).

1.4.6.2. Ekolojik Okuryazarlık

Orman Okulu Pedagojisi kapsamında tasarlanmak istenen eğitim içeriği doğa temelli eğitimden geçmektedir. Doğa temelli eğitimin içinde doğada canlılarla karşılıklı ilişki ve etkileşim halinde, doğa ile dostluk ve barış içinde olarak kendini bütünü bir parçası olarak görmekten geçmektedir. Egosantrik olarak da bahsedilen doğa merkezli yaklaşıma ulaşabilmek için ekolojik okuryazar niteliğine sahip olabilen bireyler olabilmek gerekmektedir. Ekolojik okuryazarlık niteliğine sahip olabilmek için sadece bilmek yetmez; doğayı takip etme, koruma, ilgilenme gibi duyuşsal niteliklere sahip olmanın yanı sıra önlem alma, girişimde bulunma gibi sorumluluk alma gerektiren davranışlarda bulunmak gerekmektedir. Dolayısıyla, herhangi bir yerde ekolojik sorunların farkına varabilmek ve bunları çözmeye yönelik neler yapılması gerektiği bilmenin yanında uygulamak ekolojik okuryazarlığın nitelikleri arasındadır (Smith, 2001). Canik Orman Okulunun eğitim programları oluşturulurken Ekolojik Okuryazarlık eğitim modülleri arasına yazılmıştır. Canik Orman Okulu kurucuları ve öğretmenleri eğitim programlarını yazarken ekolojik problemlerin çözümünü ve önlenmesini esas alarak çevre eğitimi ve ekolojik okuryazarlık eğitimini disiplinler arası bir yöntemle anaokulu, ilkokul ve ortaokul M.E.B. müfredatlarındaki kazanımlarla bütünleştirilerek planlanmıştır. Bu sayede de, öğrenciler doğada vakit geçirmeleri sağlanarak doğadaki materyalleri kullanmaları, doğa ve insan arasında karşılığı kaldırarak doğa sevgisini arttırarak doğayla empati kurmaları hedeflenmiştir (Yazıcı, 2001).

1.4.6.3. Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik, insanların doğadaki kaynakları ekolojik, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla ele alarak bu kaynakların verimli kullanılabilmesi ve gelecekte de sürdürülebilir bir Dünya yaratmayı hedefler (Yavuz, 2014). Nitelikli eğitimin sağlanabilmesi için sürdürülebilirlik küresel amaçlara ulaşabilmek adına önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bu sebepten dolayı, Orman Okulu kapsamında hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından göz önünde tutulması gereken önemli bir husustur. Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için sadece bu kararı alması yeterli değildir, aynı zamanda eylemlerin önemli rol oynadığı görülmektedir. Bunun için eğitim sisteminde, öğrencinin hem bireysel hem de grup çalışmalarında bireylerin davranışına transfer edilebilmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2021).

Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim (SGE), insanların sürdürülebilir kalkınma farkındalığını kazanıp faaliyete dönüştürebilmeleri için motive olduğu, eleştirel düşünebilme, gelecekteki olayları öngörebilme, karar verme yetkinliği kazandıran ve bu becerileride katılımcı öğrenme yöntemleriyle uygulandığı bir yaklaşımdır (UNESCO, 2014). Bu bağlamda, en önemlisi de erken çocukluk döneminde uygulanan bu eğitimler daha sonra uygulanacak eğitimlerin temelini oluşturur.

1.4.6.4. Sıfır Atık

Sürdürülebilirliğe kıyasla aynı özellikte olup tüketim açısından da önlem almayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Sıfır atık yaklaşımı; ihtiyacı tanımlar, gerekli değilse almamayı, tasarrufta bulunmayı, bir ürün artık kullanım amacını yitirse de onu tekrar geri dönüştürmeyi ve yeniden kullanmayı düşünmeyi alışkanlık haline getirmeyi hedefleyen bir eğitimsel yaklaşımdır. Kısaca, doğal atıkları geri dönüştürerek atık oranını en aza indirmeyi planlayan çevre dostu bir yaklaşımdır. Dolayısıyla, sıfır atık çevre eğitimi ile mümkündür. Öğrencilerin öz davranışlarına yön vererek içselleştirmesine sebep olur (Erten, 2012). Bu bağlamda, çevre eğitimi M.E.B. müfredatlarında ve ders kitaplarında okul öncesi dönemden başlayarak daha sonraki eğitim kademelerinde sürekli ele alınmalıdır. Böylece çevre bilinci oluşarak bireylerin öz davranışlarına yansıtacaktır (Yazıcı, 2021). Orman Okulu eğitim programlarında sıfır atık eğitimi, orman ekosisteminin döngüsel yapısının öğrenilmesi ve geri dönüşümün önemini orman okulu gibi yapılandırılmamış doğal alanda yaşayarak öğrenimi kalıcılaşmış olacak ve davranış geliştirecektir.

1.4.6.5. Biyomimikri

Biyomimikri'nin asıl kaynağı doğanın kendisidir. Doğada var olan bütün canlıların, organizmaların ve doğal sistemlerin işleyişinden, özelliklerinden ve tasarımlarından ilhamla,

insanların ürettiği yeni teknolojik ürünlerin ortaya çıkarıldığı yenilikçi bir tasarım metodolojisidir (Özaydın, 2023). Benyus (1997), yazmış olduğu ‘Biomimicry: Inovation Inspired by Nature’ – ‘Doğadan İlham Alınan Yenilikler’ adlı eserinde biyomimikri terimini ‘‘hayatın dahiliğinin kasıtlı ve bilinçli olarak yapılan benzetilmesi’’ şeklinde yorumlamıştır. Dolayısıyla, Biyomimikriyi sürdürülebilir bir hayat ve yenilikçi teknolojiler oluşturabilmek adına doğayı ve hayatın özünü ilhamla örnek alarak kullandığını açıklamaktadır. Özaydın (2023), Biyomimikri terimini tanımlamak için teknoloji ve biyolojiyi bütünleştirerek ‘‘Biyoloji Teknolojisi’’ olarak tanımlamıştır. Biyoloji teknolojisine örnek olarak; Köpek Balığı derisinin deri dışçıkları diye adlandırılan yapısı sayesinde suyun direncini azaltarak daha az enerji harcamasına ve böylece daha hızlı yol almasını sağlamasıyla yüzücü mayolarına ve teknenin dış kaplamalarının üretilmesine ilham olduğu açıklamıştır. Buna ek olarak yine, hızlı trenin sesini azaltmak isteyen Japon mühendis Shinkansen yalıçapkını kuşunun gagasının aero dinamik yapısından esinlenerek yüksek hızlı treni tasarladığı örneği görülmektedir. Bu durumda, biyomimikri derslerinin eğitim müfredatında olan önemi anlaşılmaktadır.

Türkiye’de 2023 yılına ait Eğitim Vizyon Belgesi’nde öğrencilerin ekolojik okuryazarlık yetisine sahip olması amaçlanmaktadır. Canik Orman Okulu’nun müfredatı oluşturulurken eğitim modüllerinin arasında biyomimikri eğitim modülü eklenmesinin önemli rol oynadığı iddia edilmiştir. Bu sayede, Canik Orman Okulu’nda Orman Okulu Pedagojisi eğitimi alan çocukların okul öncesi seviyesinden başlanılarak ortaokul kademesine kadar bu eğitim modülü sayesinde doğaya karşı farkındalıkları artacak, bakış açısı değişecek ve doğa ile kurduğu iletişim derinleşeceği için müfredatta olması önerilmiştir (Yazıcı, 2021). Yukarıda verilen açıklamalarla Orman Okulu eğitim müfredatında öğrenciye kazanılmak istenen ekolojik okuryazarlık becerisine ulaşabilmek için eğitim modülleri arasında Biyomimikri eğitimi bulunması gerekmektedir.

1.4.6.6. Oryantiring

Oryantiring; harita ve pusula kullanılmasının yanı sıra çeşitli uygulaması olan ve en önemlisi de beynin bütün loblarını (bölümlerini) aynı anda çalıştırmaya yarayan değişik bir doğa sporudur. Kişinin bağımsız olarak düşünmesine ve karşılaştıkları zorlukları çözebilme becerisini arttırarak bilişsel gelişimini destekleyen, doğa ve çevre farkındalığını, harita okuyabilme, yön bulma becerilerini geliştirebilme ve yaratıcı düşünme yetilerini destekleyen bir faal doğal alan sporudur (MEB, 2019). Canik Orman Okulu eğitim programını yazan eğitimcilerden biri olan Yazıcı (2021), eğitim atölyelerinde oryantiring faaliyetlerini içermesinin nedenleri arasında; öğrenmeyi keyifli hale getirmesi, açık hava ve ormanın bireyin

duyularını tetikleyerek öğrenme sürecinin haz almasını, doğa yürüyüşü esnasında öğrencinin temel yer-yön bulma ve rota becerilerini geliştirmesini hedeflediğine dikkat çekmiştir. Bunlara istinaden oryantiring uygulamaları, çocukların hayata bakış açısını ele alan ‘oyun’u merkezine koyarak; oynarken eğitim, oynarken gizil öğrenme gibi yaklaşımları göstererek ‘kazanım sağlayabilme’, ‘öğrenilenlerin pekiştirilmesi’ ve ‘kazanımların değerlendirilmesi’ gibi ders içeriklerine doğrudan fayda sağlayarak; bir spor faaliyeti olmanın ötesine geçmiş ve eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucunu öne sürmektedir.

1.5. ORMAN OKULLARIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; yurtdışında orman okullarıyla ilgili yapılmış araştırmalar ve Türkiye’de orman okullarıyla ilgili yapılmış araştırmalar detaylı bir şekilde incelenerek araştırma yapılarak konuları ele alınmıştır.

1.5.1. Yurtdışında Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Davis ve Waite (2005) tarafından “*Özgüven, Çocukların Bakış Açıları, Dil Gelişimi, Çocukların Dışarıda Öğrenmeleri ve Orman Okulu Liderinin Rolü*” üzerine çalışma yapılmıştır. Veriler; yapılan faaliyetlerin gözlemlenmesi, video çekilmesi, çocuklarla gerçekleştirilen röportajlar, çocukların doldurduğu anketler, haritalama ve öz değerlendirme yöntemiyle toplanmıştır. 6 hafta boyunca her hava koşulunda günün tamamında orman okulu uygulama alanında çocuklar tarafından faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Çocukların uygulamalar sırasında yaparak-yaşayarak öğrenmekten keyif aldıkları ve uygulamalara karşı olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Düşük özgüven ya da benlik saygısı olan çocuklara daha önceden risk analizi oluşturulmuş, yetilerine göre düzenlenmiş riskler verilmiş ve uygulama yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede uygulama sonunda çocukların özgüvenlerinde bir artış gözlemlenmiştir. Çocukların yetişkin müdahalesi olmadan isteklerini, beğenilerini, hoşlanmadıkları durumları özgürce dile getirebilecekleri ortamlar sunulmuş ve bu sayede çocukların iletişim becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Çocuklar doğada serbest oyun zamanında özgürce keşiflerde ve incelemelerde bulunmuşlardır. Bu süreç, çocukların olaylar arasında ilişki kurma, neden-sonuç ilişkisi oluşturma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Çocukların açık havada özgürce hareket etme fırsatına kavuşmaları sayesinde bedensel zindeliklerinde artış gözlemlenmiştir. Orman okulu programı boyunca kullandıkları araçlar ve aletler çocukların temel yaşam becerilerinde ve sorumluluk alma düzeylerinde artışa sebep olmuştur.

Borradaile (2006) tarafından yapılan çalışmada İskoç Ormancılık Komisyonu (Scotland Forestry Commission) için değerlendirme raporu hazırlanmıştır. Raporda orman okulu programının etkileri incelenmiştir. Orman okuluna devam eden 4-7 yaş arasındaki çocuklardan gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre orman okullarının fiziksel, sosyal ve duygusal gelişime, doğal dünya ile olan ilişkileri ve sürdürülebilir yaşamı anlamaya, sağlık ve öğrenmeye yönelik tutumlara, yaşam tarzı seçimleri ve dışarıdaki faaliyetlere yönelmeye, yaratıcılık ve girişimde bulunmaya olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Pavey (2006) tarafından Güney Galler'de gelişimsel gecikmesi olan, otizmli, dil ve konuşma bozuklukları olan, işitme ve görme güçlüğü yaşayan 9 çocuktan oluşan çalışma grubuyla orman okullarının çocuklar üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın, çocukların kendi fikirlerini üretmesi ve çalışmalarda bireysel yöntemlerini geliştirmeleri konusunda çocuklara imkân sağladığı görülmüştür. Orman okulu faaliyetleri bireysel deneyimlere ve faaliyetlerin çocuğun kendi kontrolünde ilerlemesine fırsat sağlaması yönüyle çocuklara özerk bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Bu sayede çocukların her birinin ulaşmaya çalıştığı hedefi çocuğun kendi sınırları belirlemektedir. Dezavantajlı çocukların kendi hızlarında gelişimlerine imkân sağlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre gelişim alanlarında, iletişim becerilerinde ve akran gruplarında birlikte çalışma becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maynard (2007) yaptığı çalışmasında, çocuklara doğada gerçekleştirdikleri faaliyetler içerisinde aşamalı olarak zorlaşan görevler sunarak çocukların risk alma ve aldıkları riski yönetebilme becerilerini geliştirmeyi teşvik etmiştir. Çalışma sonucunda çocuklarda özgüven artışı olduğu belirtilmiştir. Araştırmasında orman okulunda eğitim almış olmanın, çocukların öğrenmeye olan motivasyonlarında artışa sebep olduğunu, fiziksel gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine imkân sağladığını ve deneyime dayalı öğrenme ortamları sayesinde yaşam becerilerinin gelişimine yardımcı olabildiğini tespit etmiştir.

Gill (2007), risk almanın çocuklarda kendine güven ve esnek karar verebilme becerisinin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir etken olduğunu, ancak liderlerin çocukların risk almaları için ortamda bulunan tehlikelerden dolayı çocukları teşvik etmekte isteksiz olduklarını düşünmektedir. Ayrıca çocukluk döneminin, çocuğun çevresindeki risk türleri nedeniyle toplum tarafından baltalanmakta olduğunu savunmaktadır. Çocukların düşüncesinden bile hoşlandıkları deneyimleri sorun veya tehlikeli olarak etiketlendirip, bu deneyimlere izin veren yetişkinleri ise sorumsuz olarak addeden toplumların ortaya çıkardığı yönlendirmeler, yetişkinler için artan endişelere yol açmaktadır. Endişeye kapılan yetişkinler

genellikle çocukların güvenlik açığına odaklanırlar ve davranışlarını engelleme eğilimine yönelirler.

O'Brien ve Murray (2007) tarafından 2002-2005 yılları arasında İngiltere ve Galler'de 8 aylık süre boyunca orman okullarının çocukların gelişimlerine etkisi üzerine inceleme yapılmıştır. 24 çocuk üzerinde toplam 360 gözlem yapılmıştır. Veriler, Orman Araştırmaları ve Yeni Ekonomi Vakfı (Forest Research and the New Economics Foundation) tarafından analiz edilip 6 tema (özsaygı, sosyal beceriler, motivasyon ve konsantrasyon, dil ve iletişim, fiziksel motor beceri ve bilgi, bilinçlilik ve çevreye saygı) belirlenmiştir. Veriler analiz edilirken sadece gözlemcinin kayıtları değil orman okulu lideri ve velilerin de gözlemleri göz önüne alınmıştır. Yapılan araştırmada kısa vadede çocukların dil kullanımının arttığı, çocukların daha bağımsız davrandığı, kendisinin ve başkalarının kişisel alanı hakkında farkındalığının oluştuğu, ince ve kaba motor kontrollerinin arttığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Orta vadeli sonuçlarda çocukların kendilerine olan güvenlerinin arttığı, akranları ve yetişkinler ile bağ kurmakta zorlanmadıkları, bellekte, fiziksel gelişmede, dil kullanımında iyileşmeler görüldüğü, kendilerini değerli hissettikleri, çocukların heyecanı nedeniyle ailelerin orman okullarına daha çok ilgi duydukları sonucuna varılmıştır. Uzun vadeli sonuçlarda ise fiziksel dayanıklılıklarının iyileştiği, baskı olmayan orman ortamında daha rahat çalışmalar yaptıkları, yaratıcılıklarının geliştiği, orman okulu dışında da motor becerilerini kullanabilme kabiliyetlerinde artış gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Slade, Lowery ve Bland (2013) yaptıkları çalışmalarda; orman okullarının çocukların deneyimsel öğrenmelerine imkân sağladığını, fiziksel dayanıklılıklarındaki artışın yanında motor becerilerinde de nitelikli bir artışın söz konusu olduğunu, doğal yaşama ve canlıların özelliklerini keşfetmeye olan ilgilerinin yanı sıra doğaya ve canlılara olan saygılarının da arttığını ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmada, uzun süreli çalışmalarda çocuğun üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme süresinde azalma, konsantrasyon ve motivasyonda ise artış oluşmuştur. Bunun yanı sıra keşfe dayalı öğrenme ortamları çocuğun faaliyetlere katılma istekliliğinde artışa sebep olmuştur.

Massey (2013) ise yaptığı çalışmada çocukların yeni durumlara adaptasyonunda ve karşılarına çıkan fırsatları deneyimle konusunda özgüven kazandığı, bağımsız seçimler gerçekleştirme ve kararlar alma konusundaki istekliliklerinde artış yaşandığı ve bireysel iradelerini kullanarak bir işi başlatıp- sonlandırma çabalarında gelişim gözlemlendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada yer alan tüm çocuklar, etkinliklere katılım ve sorumluluk alma konusunda daha istekli, kendilerine güvenme ve bağımsız hareket edebilme davranışlarında yaşanan artış sonucunda benlik saygılarında olumlu gelişme göstermişlerdir. Çocuklar doğada

gerçekleştirdikleri faaliyetler sırasında yeni arkadaşlıklar kurma, akranlarıyla birlikte çalışmalar yürütme, başkalarıyla ilişki kurma konusunda daha ön yargısız ve iş birliğine daha açık davrandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Nawaz ve Blackwell (2014)'in gerçekleştirdiği çalışmada, 36 hafta süren uygulama ve gözlem süreci Archimede Orman Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde yer alan 17 çocuğun davranışlarında olumlu yönde ilerleme kaydedilirken, 7 çocuğun daha önce sergilediği olumsuz davranışlardan bazılarının ise olumluya dönüştüğü gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma neticesinde çocukların; çok zor olduğunu düşündükleri görevleri yerine getirme becerilerinde, verilen görevi başlatmak için kendilerine duydukları güvende, yapmakta zorlanılan bir iş konusunda yardım talep etmek üzere kurulan iletişim becerisinde, bir olayın bireyin duygusal ve sosyal davranışlarını nasıl etkilediğini anlamlandırmada, benlik farkındalığında ve faaliyetlerdeki yoğunlaşma düzeylerinde olumlu yönde ilerlemeler gözlemlenmiştir.

Programa katılan çocuklardan olumsuz davranışlarının olumluya dönenlerine ise şu örnekler verilebilir: dış faktörlerin çocuğu tahammül edemeyeceği seviyeye taşınması durumunda çatışmaya girmek yerine çözüm üretmeye geçmesi, iletişim sırasında kendini savunurken öfkeli ses tonu kullanmak yerine beden dili ifadeleriyle kendi duygusunu aktarma becerisi, çevresindeki diğer kişiler çalışırken onları kasıtlı olarak engelleme veya dikkat dağıtıcı olayların azalması.

Blackwell (2015) orman okulunda uygulanan programlarının çocukların risk alma eğilimleri, riskli oyunlardaki dayanıklılığı ve güven duyguları üzerine etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda orman okuluna devam eden çocukların sorun çözme becerilerinde, akranları ve yetişkinlerle iletişim kurabilme becerilerinde, riskle karşılaştıklarında süreci daha iyi yönetebilme becerilerinde ve fiziksel dayanıklılıklarında artış gözlemlenmiştir. Çocukların benlik bilinçleri gelişmiş, korkularını ve diğer duygularını kolaylıkla anlamlandırabilmişlerdir. Orman okulu etkinlikleri, çocukların kendi kararlarını verebilmeleri ve yeteneklerine göre etkinliklere katılmaları yönünde motivasyonlarını artırmaktadır.

Veslack ve Kiewra (2016)'nın yaptığı çalışmada yaratıcılık üzerinde durmuş, araştırma sonuçlarında ise sınıf dışı ortamların okul öncesi çocukların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını eşsiz bir şekilde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların düzenli aralıklarla ziyaret ettikleri sınıf dışı öğrenme ortamlarında yer alan öğeleri ve riskleri tanımasından dolayı çocuğun mekâna olan güven duygusunun geliştiğini gözlemlemiştir. Çalışma sırasında doğal ortamdan ve hava şartlarından dolayı çocukların karşısına çıkan fırsat

eğitimlerinin ise çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme ve esnek düşünme becerilerinin gelişmesine imkân sağladığı sonucuna varmıştır. Çocuklara etkinlikler sürecinde yeterli zaman verildiğinde, çocukların kendi yaptıkları üzerine düşündükleri, ürettikleri materyali veya çözümü denemeye tabii tutmalarının ardından eksikliklerini yeniden değerlendirerek etkili çözümler buldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmada, orman okuluna devam eden çocukların gözlemleriyle başlayan ve ardından orman okulu uygulayıcıları ile bir dizi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak yürütülen nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Beş farklı orman okulu küme grubundan orman okulu liderleriyle (13 kadın ve 7 erkek) 20 telefon görüşmesi yapılmıştır. Bu çalışmanın avantajı, bir dizi farklı orman okulu modelinin, kentselden kırsala değişen mekânsal konumları kapsayan örnekleme elde edilen verilerin bulgulara dahil edilmesidir. Tüm orman okulu liderleri en az üç yıldır uygulama yürütüyordu ve orman okulunda 4-11 yaş aralığındaki çocuklara odaklanmışlardı. Harris (2017), çalışmasında dış mekânın çocukların etkileşim kurması ve öğrenmesi için yeni fırsatlar sağladığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında yaptığı görüşmelerden elde edilen verilerinin tematik analizinden, açık hava öğrenme ortamının öğretmen ve öğrenci arasındaki ikiliğe meydan okuma şekli, sınıfın önemliliği ve bununla bağlantılı davranışsal beklentiler, zaman baskıları ve ulusal müfredatın talepleri ile ilgili kısıtlamaların aksine, orman okulu öğrenme ortamının daha esnek ve duyarlı bir öğrenme ortamı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Orman okulu tarafından sağlanan özgürlüğün, çocukların risk almalarına izin veren, onlara kendi öğrenmeleri için aracılık sağlayan ve dolayısıyla eğitim deneyimleri için sorumluluk almalarına olanak veren bir özgürlük olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle, orman okulu pedagojisi, çocukların gelişebileceği besleyici ve heyecan verici bir öğrenme ortamı sağlama potansiyeline sahiptir.

İngiltere'de McCree, Cutting ve Sherwin (2018) tarafından üç yıl boyunca bir dizi boylamsal araştırma yapılmıştır. Çalışma, haftalık orman okulu oturumlarına katılan 11 çocuğu (bazıları ilk yıllarında başlayan) üç yıl boyunca izledi. Proje, orman okulunun; sosyal, davranışsal ve ekonomik olarak birden fazla yönden dezavantajlı olan çocuklar için sağladığı faydaları araştırmayı amaçlayan Wildlife Trust Gençlik Refah Ekibi tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan veri toplama teknikleri şunlardır: Çocuk merkezli yöntemler kullanılarak tüm çocuklarla her yıl görüşülmüştür. İki adet derinlemesine vaka çalışması üretmek için, rastgele seçilen iki çocuk ile yılda iki kez görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler, çocukların deneyimlerini sözlü olarak paylaşmalarına yardımcı olmak amacıyla çizim etkinlikleriyle de desteklenmiştir. Okulda veliler için anketler ve yarı yapılandırılmış odak grupları içeren değerlendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Çocuklardan, ebeveynlerden ve personelden, temel ve proje sonrası

anketler toplanmıştır. Leuven katılım ölçekleri ile orman okulu oturumları hakkında daha fazla gözlem yapılmıştır.

Coates ve Pimlott-Wilson (2019), orman okulunun çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkıda bulunmasından dolayı, orman okulunun normal okul ortamlarıyla birlikte kullanılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Bunun bir oyun yoluyla öğrenme, deneyimsel pedagoji olduğunu savunmaktadırlar. Coates ve Pimlott-Wilson (2019)'a göre orman okulu, çocukları yaratıcılık ve problem çözme gibi öğrenme için gerekli beceri ve kapasitelerle donatır. Aynı zamanda geleneksel eğitimin sınırlarını ve kalıplarını yıkarak çocukları kendi öğrenmelerinden zevk almaya ve kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeye teşvik eder. Dolayısıyla oyun pedagojisinin canlandırılması çocuklarda doğal bir merak ve öğrenme arzusu uyandırır. Orman okulunun çocukların öğrenimini; kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi, daha güçlü sosyal ağların oluşturulması, çatışma yönetimi ve müzakere gibi temel sosyal becerilerin sağlanması yoluyla akademik öğrenmenin ötesine nasıl genişlettiğini açıklamaktadırlar.

Cudworth ve Lumber (2021) tarafından yapılan teorik bir meta-analiz çalışması; aidiyet hissinin yaratılması ve çocukların doğayla bağlantı kurabilecekleri bir yer sağlanması açısından orman okulu “yerinin” önemini ele almaktadır. Çocukların ormanla ilgili olarak hissettikleri aidiyet ve bağlılık duygusunun, iyi bir zihinsel sağlık ve refahın gelişimine yol açtığını savunmaktadır. Cudworth ve Lumber (2021), sosyo-mekânsal analitik içinde doğayla bağlantının gelişimini ilişkilendirmek için orman okulunun mekânsallıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada orman okulunda yer ile kurulan bağın kaygıyı azaltmak, canlılık ve kişisel gelişimi sağlamak, mutluluk ve yaşam doyumunu teşvik etmek gibi pek çok refah ve sağlık yararı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Tiplady ve Menter (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, orman okulunun refahı nasıl desteklediğine dair kanıtları araştırılmıştır. Çalışma, özellikle şiddetli kaygı ve/veya duygusal, sosyal ve davranışsal zorluklar nedeniyle Birleşik Krallık'ta genel eğitime erişemeyen çocuk ve genç gruplarının duygusal refahına odaklandı. Bir yıl boyunca hedef gruba Birleşik Krallık'ın kuzey doğusunda orman okulu çalışması gerçekleştirilerek çocuklarda güven ve refah oluşturmak amaçlandı. Örnekleme, iki okuldaki çocukları içeriyordu, bazıları erken yaşlarda olmak üzere yaklaşık 25 çocuk katılım gösterdi. Ancak, bu çalışmanın bir sınırlılığı, örneklemin doğası gereği, bazı çocukların yıl içinde ayrılması ve diğerlerinin gruba daha sonra katılmasıydı. Örnekleme boyutundaki dalgalanma, grup dinamiğini değiştirmiş ve üretilen veri hacmini azaltmış olabilir. Verilerin toplanması için sürece dair katılımcı gözlemleri, alan notları, uygulayıcılar ve okul personeli ile derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler ve

orman okulu oturumlarının etnografisinin araştırdığı anekdot kayıtları kullanılmıştır. Veriler daha sonra tematik analiz yoluyla niteliksel olarak analiz edilmiştir. Analizde birbiriyle ilişkili dört tema belirlendi: katılım ve keyif, başkalarıyla ilişkiler ve etkileşimler, benlik algısı ve orman okulunun ötesindeki etki.

Tiplady ve Menter'in (2021) çalışması, orman okulunun katılımcıların genel refahı ve duygusal sağlığı üzerinde bir etkisi olacağı bir "değişim teorisi" önerdi. Araştırmadan bir yıl sonra, katılan tüm çocukların ve gençlerin duygusal refahı üzerinde önemli bir etki olduğuna dair yeterli kanıt olmadığı sonucuna varmışlardır. Ancak veriler, etkinin önemli olduğunu ve çocuğa bağlı olarak farklı olduğunu gösterdi. Bu nedenle orman okulunu öğrenen liderliğindeki pedagoji olarak ele alınması gerektiğini önerdiler. Tiplady ve Menter (2021), daha önce tamamlanmış araştırmaları bir araya getirmede bu literatür taramasının önemini açıklayarak, orman okulunun etkisinin henüz tam bir meta-analizi olmadığını iddia etmektedir. Ayrıca, orman okulunun yararına dair kanıt sağlamak için daha uzun süreli araştırmalara ihtiyaç olduğunu öne sürdüler.

1.5.2. Türkiye'de Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Eroğlu (2018), yaptığı araştırmada İstanbul'da bir anaokulunda uygulanan orman okulu programını incelemiştir. Anaokulundaki orman okulu programını uygulayan eğitmenler 3. seviye orman okulu liderliği eğitimini tamamlamış eğitmenlerdir. Yıl boyunca düzenli aralıklarla uygulanan orman okulu çalışmalarından elde edilen araştırma sonuçlarına göre orman okulu programının çocukların okula olan ilgilerini artırdığı, ebeveynlerin uygulanan bu program ile ilgili olumlu görüşlerinin programın devam etmesine katkı sunduğu ve uygulanan program içeriğinin öğretmenlerin de motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Macun (2018), yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik görüşlerini orman okulu uygulamaları kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 17 çocuk, aileleri ve öğretmenleri yer almaktadır. Çalışma süresince orman okulu uygulamalarını içeren 19 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında kullanılan "Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Boyutları ve Alt Boyutları", görüşme ve doküman inceleme teknikleri ile veriler toplanmıştır. Verilerinin incelenmesi sonrasında çocukların ekolojik okuryazarlık bilinç ve uygulama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Geri ve ileri dönüşüm uygulamalarında artışın yanı sıra çevre temelli yaklaşımı öne çıkaran görüşleri benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada yer alan çocuklar doğal kaynakların kullanımını konusunda orantılı tüketim alışkanlığı göstermeye başlamışlardır.

Koyuncu (2019), yaptığı çalışmada orman okulu programını uygulayan okullardaki öğretmen, veli ve yönetici görüşlerini farklı açılardan incelemiştir. Araştırmanın sonucunda veli, yönetici ve öğretmenler açısından orman okulu çocuk merkezli öğrenme yaklaşımını uygulaması nedeniyle diğer eğitim kuramlarından farklılaşması ve çocuğun yüksek yararı açısından değerlendirildiğinde tüm gelişim alanlarına olumlu yönde katkı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma bulgularına göre çocuklar açısından bütünsel gelişimin önemli olduğunu düşünen veliler ve yöneticiler tarafından tercih edilen orman okulu modelini uygulamanın birtakım zorlukları olduğu tespit edilmiştir. Özellikle orman okulu liderliği eğitimi almış, alanda deneyimli öğretmen bulma ve velilerin orman okulunun barındırdığı risklere karşı olan tutumları konusunda sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorunları aşmak için gerçekleştirilen toplantılarda; veli eğitimlerinin, kültürel şartlanmalardan kaynaklı olumsuz hava şartlarına karşı olan tutumları esnetme konusunda yeterli gelmediği gözlemlenmiştir.

Paslı (2019), yaptığı çalışmada İsveç'in Mölndal şehrinde bir orman okulunda (I Ur och Skur) ve Reggio Emilia yaklaşımı temelli doğa eğitimi etkinlikleri uygulayan bir okulda örnek olay incelemesi gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde katılımlı gözlem notları, fotoğraflamalı mekân haritalaması gibi tekniklerden yararlanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre orman okulu uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, hayal kurma, gözlem yapma, iş birlikçi öğrenme, risk ve sorumluluk alabilme gibi becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İsveç Orman Okulu'ndaki (I Ur och Skur) araştırma bulgularına göre doğa temelli orman okullarının okul öncesi kademesindeki çocukların doğa bilgisi ve deneyimi konusunda olumlu yönde gelişim kat ettikleri ve diğer gelişim alanlarında benzer ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir.

Dilek (2019), yaptığı çalışmada bir köy okulunda anasınıfına devam eden 48-60 aylık 7 çocukla orman okulu uygulaması gerçekleştirmiştir. 9 haftalık orman okulu programı hazırlanarak uygulanmış ve bu programın okul öncesi eğitimine devam eden çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda orman okulu uygulamalarının; çocukların bilişsel gelişimine, motor gelişimine, dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişimlerine, öz bakım becerilerine olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanat (2020), yaptığı çalışmada orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine etkisini gözlemlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseni kullanmıştır. Örneklem grubu 3 yaşında 5 çocuk, 5 öğretmen ve 5 aileden oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış

görüşme formu ve orman izlenimleri gözlem formundan oluşmaktadır. 5 haftalık gözlem ve görüşme süreci sonucunda elde edilen veriler N-VIVO nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların yaratıcı düşünme yetileri, problem çözme becerileri, problemleri davranışlar, bireysel ve sosyal gelişim, çevre bilincinin gelişmesi, sanatsal becerileri ve yeteneklerinin gelişmesine pozitif yönde faydası olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de yapılan Orman Okulu uygulamalarına yönelik çalışmalarda çocukların okula olan ilgilerinin artmasına, Orman Okulu program içeriğinin M.E.B. müfredatına eklenmesinin öğretmenlerin motivasyonunu arttırmasına, çocukların coğrafi ve ekolojik okuryazarlık bilgilerinin ve farkındalıklarının artmasıyla çevre bilincinin gelişmesine, özbakım, yaratıcı ve eleştirel düşünme, gözlemcilik, risk ve sorumluluk alabilme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak, Orman Okulu faaliyetlerine katılım gösteren çocukların bilişsel / motor / dil / sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde bütünsel ve paralel olarak ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Fakat, Türkiye’de Orman Okullarında ve Orman Okulu Pedagojisini yürüten isteyen eğitimciler orman okulu liderliği eğitimini almış ve alanda deneyimli öğretmen bulabilme konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Bununla beraber, Türkiye’de alışılmış olan kültürden dolayı velilerin olumsuz hava şartlarına karşı ve Orman Okulu uygulamalarının taşıdığı risklere karşı Orman Okulu uygulamalarına sıcak bakmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İngiltere, Galler, İskoçya, Almanya gibi Kuzey Avrupa ülkelerinde çocukların özgüven ve benlik saygısının artmasına, sosyal ilişkilerinde istekleri, beğenileri ve hoşlanmadıkları durumları rahatça dile getirebildikleri görülmüştür. Bu sonuçlarla beraber çocukların doğal dünyayı ve sürdürülebilir yaşamı anlamaya başladıklarına, insan sağlığına ve sağlıklı yaşama olan ilgilerinin artmasıyla yaşam tarzı seçimlerinde pozitif yönde değişiklikler olduğuna, yaratıcılık ve girişimcilik yetilerinde, kendi sınırlarını belirleyebilme, çatışmaya girmeden çözüm üretebilme becerilerinde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Orman Okulu uygulamalarının başlangıç aşamalarında Gill (2007)’de yaptığı çalışmasında orman okulu liderlerinin çocukların özgüven artışında ve esnek karar verebilme becerilerini öğretebilmek adına risk almanın ormanda çok önemli olduğu bilmelerine rağmen bazı tehlikelerden dolayı çocukları risk almaya teşvik etmelerinde isteksiz olduklarını gözlemlediği sonucuna varılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılmış olan araştırmayı daha anlaşılır kılmak ve daha sonra benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutmak adına araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada, eğitime alternatif yaklaşım olarak uygulanan orman okullarında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) araştırması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Durum çalışması (case study) bir durumun ya da olayın detaylandırılarak derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Yin, 2009). Dolayısıyla bu çalışmada devlete bağlı ve özel olarak kurulan ve çalışma grubuna dahil edilen orman okulları uygulamalarının durum çalışması olarak ele alınması ve buradaki durumların detaylandırılarak derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna ilişkin tespitler yapılmıştır.

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı durum çalışması, olaylar ve algılar ile ilgili doğal ortamda gerçeklerin detaylı ve objektif bir şekilde araştırılarak ortaya konmasını amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle durum çalışması, bir durumu tümüyle bulunduğu çevresinde değerlendirerek olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Durum çalışması araştırmalarında araştırmayı yapan kişi, belirlenen bir durum ile diğer durumlar arasında ortaya çıkan farkı belirleyebilir ve kıyaslamasını yapabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış

görüşme, görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği fakat görüşme sırasındaki atmosfer nedeniyle görüşülen kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyinde esneklik sağlayan bir görüşme tekniğidir (Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım & Altunışık, 2012). Görüşme soruları hazırlanırken yapılan araştırmanın amacıyla ilgili olmasına, soruları cevaplayacak kişilere uygun olmasına ve soruların cevaplanma kolaylığına dikkat edilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Maksimum çeşitlilik örnekleme, belirli bir olgu veya olayla ilgili çeşitli vakaları incelemek için kullanılan amaçlı bir örnekleme tekniğidir. Maximum çeşitlilik örneklemesini kullanırken araştırmacı, değişik yanıtlara ve araştırma sonuçlarına sahip olacak şekilde birbirinden farklı olan değişkenleri seçer. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışma evreninden seçilecek örneklem grubundaki çeşitliliğin en üst düzeyde sağlanmasına yöneliktir (Byrne, 2001). Bu bilgiler ışığında, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların seçim süreci şu şekilde özetlenebilir: 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, orman okulu uygulaması programını yürüten okullardan hem devlete bağlı hem de özel olarak kurulmuş orman okulları tercih edilerek maximum çeşitlilik örnekleme sağlanmıştır. Bu bağlamda, Tarsus Orman Okulu ve Canik Orman Okulları devlete bağlı orman okulları olup Eskişehir Orman Okulu, Ankara Kızıl Gerdan Orman Okulu ve Bilge Ağaç Orman Okulu özel olarak kurulmuş orman okullarıdır.

Katılımcı	Okulu	Cinsiyet	Yaş	Orman Uygulamasına Yönelik İlk Fikri	Okulu	Orman Uygulamasına Deneyimi	Okulu İlişkin
Tuna	Tarsus Orman Okulu	Erkek	48	Sınıfındaki öğrencilerin geri dönüşlerinden etkilenmiş.		Orman okulunu deneyimlememiş	hiç
Hasan	Canik Orman Okulu	Erkek	39	Orman okulu ile ilgili yapılan birtakım çalışmalardan etkilenmiş.		Orman okulunu deneyimlememiş.	hiç
Nur	Kızılgörmüçü Orman Okulu	Kadın	29	Üniversite eğitim sürecinde Prof. Dr. Dilek Acer'in 'Karenin Dışına Çıkmak' adlı bir sunumundan etkilendiğini ve kişisel hayat tecrübelerinin etkisi olduğunu belirtti.		Türkiye'de Doğa ve Orman Okulu Pedagojisine yönelik Gaye Amus'tan ve Şile'de Orman Okulu Eğitimlerini almış ancak daha önce orman okulunu hiç deneyimlememiş.	
Özge	Eskişehir Orman Okulu	Kadın	40	Öğretmenlik mesleğinin kazandırdığı tecrübeler ve kişisel hayatında kampçılık etkinliğinin çocuklarına faydası olduğunu deneyimlemiş.		Şile Orman Okulu Eğitimci Eğitimleri ve Bursa Uludağ Üniversitesi'nin Orman Pedagojisi eğitimleri almış ve 2018'den itibaren orman okulu uygulamalarını yürütüyor.	
Erdem	Bilge Ağaç Orman Okulu	Erkek	33	Amerika ve Kanada'da Outdoor learning sistemini Türkiye'de yürüten birisi ile tanışmasıyla başlamış.		Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Yüksek lisans yapmaya başladığında çocuklarla doğada eğitim sürecini deneyimlemiş.	

Tablo 2.1. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcılarla görüşme sürecinde, orman okulunun nasıl kurulduğu, eğitim programının içeriğinin neler olduğu, orman okulunda gerçekleşen uygulamaların neler olduğu, bu uygulamaların nasıl değerlendirildiği ve mevcut sürecin işleyişine ait bilgi alınacağı belirtilmiştir. Bunun üzerine 5 orman okulu yöneticisiyle telefonda görüşme sağlanabilmesi için randevu alınmış ve görüşmeler katılımcılarla ayrı ayrı telefon ile görüşmesi yapılarak sağlanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin orman okulu kuruluşuna ilişkin deneyimleri Tablo 2.1 'de verilmiştir.

Tablo 2.1 'e göre, 3'ü erkek, 2'si kadın olan orman okulu yöneticilerinin / öğretmenlerinin orman okulu uygulamalarını kişisel hayat deneyimlerinde edindikleri kampçılık, outdoor spor faaliyetleri gibi etkinlikler sayesinde ve kariyer hayatlarında edindikleri tecrübeler, üniversitede aldıkları eğitim sayesinde orman okulu faaliyetlerine yakınlaştıkları fark edilmiştir. Katılımcılardan 3'ü daha önce hiç orman okulu uygulamalarını deneyimlemedikleri tespit edilmiş olup 2'si kadın olan orman okulu yöneticileri Doğa ve Orman Okulu Pedagojisine yönelik Gaye Amus'tan ve Şile'de Orman Okulu Eğitimlerini ve Bursa Uludağ Üniversitesi'nin Orman Pedagojisi eğitimleri almış oldukları görülmektedir. Biri kadın, diğeri erkek olan orman okulu yöneticileri daha orman okulları açılmadan önce bu uygulamaları deneyimledikleri tespit edilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınmış olan “Orman Okulu Uygulamalarının Türkiye’de Ele Alınış Biçimi Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu formun geliştirilmesi aşamasında, ulaşılmak istenen verilere ulaşabilme niteliğini kontrol etmek için bir uzman tarafından destek alınmıştır. İlk aşamada hazırlanan görüşme sorularının ham halinde bulunan 22 soru uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek 20 soru olarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu orman okulu uygulamasını yürüten ve eğitim sürecine dahil olan üç eğitimci ile pilot görüşme gerçekleştirilerek test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama süreçlerine dahil olan okul idarecileri orman okulunun kuruluş aşamasını nasıl gerçekleştirdikleri, eğitim programları, orman okulunun uygulamaları ve bu uygulamaların değerlendirilmesini nasıl yaptıkları, okul işleyişinin devamı ve mevcut uygulamalarda ortaya çıkan sıkıntılarla beraber katılımcıların görüş ve önerilerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Orman okulu uygulamalarını yürüten okullarla yapılan görüşmeler, her bir katılımcı ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlenmesine rağmen görüşme esnasında görüşmecinin ilgi ve bilgileri açısından görüşlerinin beyanında esneklik sağlayan görüşme tekniğidir (Polat, 2022). Yarı yapılandırılmış görüşmeler,

hem yapılandırılmış görüşmenin hem de yapılandırılmamış görüşmelerin ortak özelliklerini taşıyan bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmaya katılan kişilerin özelliklerine göre görüşme formunda yer alan sorular üzerinde değişiklikler yapılabilmektedir. Araştırma konusu üzerinde farklı boyutlara ulaşma imkanı verir (Akman Dömbekci & Erişen, 2022).

Araştırmada verilerin toplanabilmesi adına görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde başlangıçta literatür taraması kapsamında araştırmanın temaları belirlenmiş ve okul yöneticileri ile röportaj yapmak için soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne göre yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır. Sorularla ilgili ilk bölüm katılımcıların demografik özelliklerini nitelendirmeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Görüşmelerin hepsi 2023 yılının Kasım ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Orman okulu kurucularıyla yapılan görüşmeler randevu alındıktan sonra her katılımcı telefonla aranarak ayrı ayrı görüşülmüştür. Görüşmeler kayıt edilebilmesi için katılımcıların onayı ve izni alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra bu analiz edilip kullanıma hazırlanmıştır. Katılımcılara ilk olarak araştırmanın amacı anlatılmış ve elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılara rumuzlar verilmiştir. Rumuzlar için insan isimleri tercih edilmiştir. En kısa görüşme 48 dakika en uzun görüşme ise 1 saat 25 dakika sürmüştür.

Verileri toplarken yarı-yapılandırılmış görüşme formunun seçilmesinin sebepleri; orman okulu yöneticilerinin görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkartabilmek adına tercih edilmiştir. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıyı özel durumuna göre sorular yöneltilmiş olup görüşmenin daha işlevsel bir şekilde gerçekleşmesiyle sonuçlanmıştır. Bu sayede orman okullarının kuruluş süreci hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmıştır.

2.5. VERİ ANALİZİ

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırmalarının veri analizleri sürecinde, görüşmecilerden elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yapılır (Karataş, 2015). Bu çalışmada verilerin analiz edilme sürecinde betimsel analiz yaklaşımından faydalanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre, elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenerek yorumlanır. Veriler, araştırma sorularından ortaya sunulan temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan sorular kapsamında dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde yönteminde, görüşülen ya da gözlenen katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtabilmek amacıyla direkt olarak

alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel araştırmalarda gerçekleştirilen doğal ve toplumsal olayları kontrol etme yetkinliğine sahip değildir. Araştırmacı bu olgulara müdahale edemez (Sönmez & Alacapınar, 2013). Betimsel analizde, görüşülen katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir biçimde yansıtmak amacı doğrultusunda direkt alıntılara sıklıkla yer verilir. Betimsel analizde hedef, elde edilen verileri düzenleneyerek ve yorumlayarak okuyucuya ulaştırmaktır. Bu nedenle elde edilen bulgular, başlangıçta sistematik ve açık bir şekilde betimlemesi yapılır. Sonrasında gerçekleştirilen bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri üzerinde çalışılır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Buna göre çalışmada, görüşlerin analizinde belirlenmiş temalara ilişkin görüşlerin doğrudan alıntılarla yansıtıldığı betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde araştırmanın alt amaçları ayrı boyutlarda incelenmiştir. Araştırmada da veriler tartışılarak kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Dahası araştırmanın sonucunda elde edilmiş olan birey görüşleri alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Buna bağlı olarak betimsel analiz gerçekleştirilirken aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

Tema Belirleme: Oluşturulan alt problemler tema olarak belirlendikten ve ayrıldıktan sonra kategorilere ayrılmıştır. Kodların ve kategorilerin liste halinde sıralaması yapılırken ortak görüşlere sahip olanlar benzer temalar altında toplanmıştır. Ardından farklı veri kodlayıcıları tarafından oluşturulan tema ve kodlar karşılıklı olarak kontrol edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi: Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları ayrı ayrı dinlenilerek transkript kayıtları yapılmıştır. Oluşturulan transkript kayıtları Word belgesine aktarılmıştır.

Kategori Oluşturma: Hazırlanan transkript dökümünden kategoriler ve kodlar üretilmiştir. Ardından üretilen kodların benzerlikleri kontrol edilmiştir.

Belirlenen Temaların Tablolaştırılması: Belirlenen temalar ve kategoriler tablolaştırılarak yorumlaması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte görüşmeye katılan okul isimleri ile kodlanarak katılımcı öğretmen, idareci görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada geçerlilik kapsamında iç geçerliliği sağlamak amacıyla çeşitleme tekniği kullanılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanması için ise kapsamlı betimleme kullanılmıştır. Çeşitleme tekniği, farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla

kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek adına geçerliliği güçlendirmeye yarayan bir tekniktir. Kapsamlı betimleme tekniği ise, okuyucuların durumlar arasında aktarılabilir bir yargıya varmalarına katkı sağlayan bir tekniktir (Arslan, 2022). Bu bağlamda, iç geçerliliğin sağlanabilmesi adına gözlem ve görüşme teknikleri birlikte kullanılarak geçerliliğin yüksek olması sağlanmıştır. Dış geçerliliği sağlayabilmek için ise, katılımcılarla orman okulları hakkında yapılan görüşmede elde edilen bulgular arasında benzerlik olması sayesinde olaylar hakkında genelleme yapılabilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden Tümevarımcı Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım analizinde bulgular kategorilere ayrıldıktan sonra temalar bulunur, bulgular kategorilere ve temalara göre düzenlenerek tanımlanır ve bunun sonucunda elde edilen veriler yorumlanır. Bu analizin amacı, kategorileştirme yoluyla verilerin yoluyla elde edilen kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna dayalı olarak, araştırmacı çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamıştır.

Verilerin değerlendirilme sürecinde toplanan verilerin yazılı transkriptinin yapılması ile başlanmıştır. Tematik analiz için araştırmacı verileri incelemiş, verilerin önem ve öncelik yönleri belirlenerek temalar ve kategoriler elde etmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategoriler karşılaştırılarak ortak görüşe varılmış, tema ve kategorilere son hali verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda görüşmelerden elde edilen veriler ışığında içerik analizi yapılarak tablolar halinde özetlenmiş ve tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.1. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ KURULUŞ AŞAMASI

Tablo 3.1. *Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Kuruluş Aşamaları Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler ve Kodları*

Kategoriler	Kodlar	Özel Orman Ok. Orman Ok. Sayısal Yoğunluk	Devlete bağlı Sayısal Yoğunluk
1. Fikrin Ortaya Çıkması	1. Öğretmenlerin Sporculuğuna İlgisi Outdoor	7	4
	2. Öğretmenlerin Deneyimleri	5	5
	3. Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları	5	6
	4. Akademik Çalışmalar	6	7
	5. Üniversitede Doğa Pedagojisi Eğitimi	4	Yok
	6. Öğrencilerin Geri Dönüşleri	6	8
	7. Öğretmenlerle Sohbet	Yok	5
	8. Öğrencilerle Rastegele Yapılan Etkinlikler	Yok	3
2. Rol Alan Kişiler	1. Öğretmenler	12	9
	2. Öğretmenlerin Aileleri	5	Yok
	3. MEB	Yok	4
	4. Belediyeler	Yok	2
	5. Kaymakamlık	2	4
	6. Veliler	2	3
	7. Özel Kurumlar	Yok	1
	8. Yerel Kuruluşlar	Yok	2
	9. Hayırsever İnsanlar	Yok	1
3. Orman Okulu Meydana Gelme Süreci	1. Okul Alanının Belirlenmesi	8	7
	2. Müfredat Çalışmaları	5	7
	3. Atölyelerin Belirlenmesi	3	10
	4. Kazanım Planı Yapılması	9	8
	5. Etkinlik Alanı Seçilmesi	7	6
	6. Müfredatı Uygulayıcı Belirleme Kısmı	2	7
	7. İzin Süreçleri	6	9
	8. Öğretmen Eğitimi Planlama	Yok	4

Bu araştırmanın birinci alt amacı “Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Kuruluş Aşaması” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.1. ‘de yer almaktadır.

Tablo 3.1 ‘de Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Kuruluş Aşaması temasında belirlenen kategoriler Fikrin Ortaya Çıkması, Rol Alan Kişiler ve Orman Okulu Meydana Gelme Süreci olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar orman okulu kuruluş fikrinin çeşitli biçimlerde ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Özel orman okullarının kuruluş aşaması temasından biri olan fikrin ortaya çıkması kategorisi öğretmenlerin deneyimleri, outdoor sporculuğuna olan ilgi, dünyadaki orman okulu uygulamaları ile alakalı akademik çalışmaların incelenmesi ve üniversitede Doğa Pedagojisi Eğitimi almaları ile ilgilidir. Orman okulu yöneticilerinin deneyimleri ve outdoor sporculuğu hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Erdem öğretmen, yurt dışındaki bir uygulamadan esinlendiğini belirterek "*Kanada'da outdoor learning diye bir sistem vardı. Türkiye'de bunu uygulayan biriyle tanışmıştım 2013 olabilir tam emin değilim. Türkiye'de bu tarz eğitimler yapan biriyle tanışmıştım. İlk olarak sınıf dışı eğitim, okul dışı eğitim, outdoor learning deniyor genelde Amerika Kanada'da bununla başladı serüven. Daha sonra ben Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaya başladığımda çocuklarla doğada eğitim sürecini özellikle orman okulunu çalışma kararı aldım*" açıklamasını yapmıştır.

Özge öğretmen, bu konuya ilişkin özel yaşamında kampçılık hobisinin olduğunu ve anaokulu öğretmenliği yaparken çocukların doğadan ne kadar kopuk olduklarından duyduğu rahatsızlığı belirterek "*Ailemle beraber 15-16 yıllık bir kampçiyız. İki tane çocuğum var biri 8 diğeri 14 yaşında. Her sene çadırla bir yerlere gidiyoruz. Kendi çocuklarım üzerindeki değişimi de gözlemlediğim için ve dört duvar arasındaki çocukların eğitimini de gözlemlediğim için doğayla bağ kuran çocuklar yetiştirmeye karar verdim*" diyerek açılış sürecini belirtmektedir.

Nur öğretmen ise üniversite eğitimi sürecinde katıldığı bir alternatif eğitim semineri sayesinde orman okulu açma serüvenine katılmasına katkı sağladığını belirterek "*Üniversite 3. sınıfta, Prof. Dr. Dilek Acer Hocam bize 'Karenin Dışına Çıkmak' adlı bir sunum yaptı ve alternatif eğitim modellerinden, dünyada bu eğitim modelleri ile eğitim veren kurumlara yaptığı ziyaretlerden ve yine bu eğitim modellerinin çocukların gelişimine katkılarından bahsetti. O sunumda beynimde ve kalbimde çiçekler açtı.*" açıklamasını yapmıştır. Buna ek olarak Nur öğretmen alışmış olduğu yaşam tarzında yaptığı işin O'na çok uzak olduğunu belirterek kariyer serüveninde kendini bu alanda daha mutlu olacağı için bu orman okulu açma

serüvenine girdiğini belirterek *‘‘Yaşam biçiminin ve işimin aynı olmasının uzak bir hayal olmadığını fark ettim. Bana, çocukluğumdan ve yetişkinliğimde bu kadar iyi gelen doğanın varlığını ve etkisini meslek hayatımda, hayatına dokunacağım çocukların da tatması ve bu varlık ile gelişimlerini sürdürmelerinin onların hakkı gibi düşündüm.’’* ifade etmiştir.

Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşaması temasından biri olan fikrin ortaya çıkması kategorisinde öğrencilerle gerçekleştirilen rastgele etkinlik ve bu etkinlikten sonra öğrencilerin geri dönüşleri, öğretmenlerin aralarında gerçekleştirdikleri sohbet, öğretmenlerin deneyimleri ve dünyadaki orman okulu uygulamalar hakkında akademik çalışmaların takip edilmesi ile ilgilidir. Katılımcıların deneyimleri ve öğrencilerinden aldıkları geri dönüş sayesinde sınıf dışı etkinliklerin çocukların öğrenme sürecinde ne kadar etkili olduğu hakkındaki görüşler ise şu şekildedir:

Tuna öğretmen, bir sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerinin sene sonunda yaptıkları faaliyetleri değerlendirirken verdikleri geri dönüşlerinden esinlendiğini belirterek *‘‘Ben sınıf öğretmeniyim. Çocukların mezun olmasına son bir hafta kala çocuklara bir yıl boyunca bana en mutlu olduğunuz, en heyecan duyduğunuz, en üzüldüğünüz ve en korktunuz anları bana yazmanızı istiyorum dedim. Biz bu çocuklarla dünya kadar sergilere gitmişizdir, konserler vermişizdir, müzelere gitmişizdir, farklı turlara katılmışızdır, yani sosyal yönleri çok güçlü olan bu çocukların %80'i çok mutlu oldukları olayda orman gezisini yazdıklarını fark ettim. Bu beni çok etkiledi. Bunun üzerine ben de dedim ki bu çocuklar için bu neden bu kadar önemli, nasıl bu kadar ilgilerini çekti, bir sürü şey yaptık ama çocuklar not defterlerine ağustos böceğinin kabuğunu ağaçta bırakıp ağaçtan ayrılmasını yazmış. Farklı farklı o güne vurgu yapan paylaşımlarda bulunmuşlar. Bunun üstüne ben de bunu bir grup öğretmen arkadaşlarımla tartışırken bunun üstüne bir şey yapmalıyız dedim. Bunun üstüne ben de bunu bir grup öğretmen arkadaşlarımla tartışırken bunun üstüne bir şey yapmalıyız dedim. Dünyada doğada bununla ilgili neler yapılıyor araştırmaya başladık.’’* açıklamasını yapmıştır.

Yukarıda elde edilen verilerin sonucunda, alıntılardan yola çıkarak özel orman okulu açan öğretmenlerin / okul yöneticilerinin bu okulu yürütmeye karar vermelerinin temel sebebi alışmış oldukları hayat stili, üniversitede Doğa Pedagojisi eğitimi almaları ve yaptıkları sporlar bu alana yönelmelerine sebep olmuştur. Erdem öğretmen ve Nur öğretmen üniversitede aldıkları Doğa Pedagojisi eğitimiyle orman okulunu kurmaya daha istekli ve kararlı oldukları fark edilmektedir. Bu durumda, okullarda verilen eğitimlerin ve doğada yapılan sporların (yelken, dağcılık, kürek) eğitimcilerin bakış açısını etkilediği sonucuna varılmaktadır. Devlete bağlı orman okullarının kurulması aşamasında fikrin ortaya çıkması kategorisinde; öğretmenlerin deneyimlerinden çocukların doğadayken edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu

ve özellikle de çocuğun bilişsel kabiliyetlerini (hatırlama, kavrama, eleştiri becerisi) maksimum derecede geliştirip çevresini ve kendisini keşfetmesine olağanüstü fırsat sağladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hayat denilen bu serüvende öğrencilerini teorik bilgilerden ziyade hayatın kendisine ancak doğa pedagojisi altında ormanda veya doğada pratik yapmasıyla öğrencilerin pozitif yönde etkilendikleri fark edilmiştir. Tuna öğretmenin deneyimlerinden, bu süreçte risk almanın ve meslektaşlarıyla bu yola girmenin birlikte yollarını bulmaya çalışmaları orman okulu kuruluş aşamasında en temel basamak olarak görüldüğü sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3.1 ‘de özel orman okulu kuruluş aşaması temasında belirlenen Rol Alan Kişiler kategorisinde katılımcılar özel orman okullarının kuruluş aşamasında rol alan kişilerin 3 farklı özel orman okullarında öğretmenlerin kendi çabalarıyla okulların kurulduğunu belirtmişlerdir.

Erdem öğretmen, Özge öğretmen ve Nur öğretmen orman okullarını kurarken bu süreçte sadece kendi çabalarıyla bu okulu kurmayı başardıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar rol alan kişiler kategorisine ilişkin görüşleri aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir:

Erdem öğretmen, orman okulları uygulamalarının ticari bir eyleme dönüştüğünden dolayı duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve orman okulu kuruluş aşamasının zor bir süreç olduğunu belirterek *“Orman okulu camiası sadece genelde ticari eyleme dönüştüğü için hepsi, bana bu camiadan kimse çok fazla destek vermedi açıkçası. Destek beklediğim kişiler dahi destek vermedi. Bütün hepsini geçmişteki tecrübelerimle kendim oluşturup kendim kurdum orman okulunun felsefesi süreçlerin tek başıma yaptığım şeylerdi. Sonrasında, daha öncesinde beraber çalıştığım öğretmen arkadaşlarımla birlikte sürece devam ediyoruz şimdi.”* açıklamasını yapmıştır.

Özge öğretmen de bu orman okulu kuruluş sürecinde ailesinin kendisine destek olduğunu belirterek *“Ailem sadece sen bir yolunu yolculuğu deyip bana destek oldular. Ailemin desteğini aldığım için para odaklı gitmedim bana sen işine bak sen mesleğinde mutlu ol diye destek verdiler.”* dile getirmiştir.

Nur öğretmen ise orman okulu kuruluş sürecinde tek başına kurduğunu vurgulayarak *“Tek başıma kurdum. İlk orman buluşmalarımı eskiden öğrencim olan ve beni tanıyan çocuk ve aileler ile sürdürdüm. Ardından ekip arkadaşlarım oldu ve birçok aile ile bir araya gelmeye başladık.”* diyerek geçmişte görev yaptığı okullardaki öğrencileri ve velileri ile bu sürece başladığını belirtti.

Devlete Bağlı Orman Okulu Kuruluş Aşaması Temasında belirlenen Rol Alan Kişiler kategorisinde Tuna öğretmen, diğer öğretmen olan meslektaşlarının katkısıyla bu süreci

başlattıklarını belirterek *‘ilkokul ve okul öncesi gibi farklı branşlarda olan ve benim bu fikrime inanan 17 öğretmenimiz vardı, onların da katkılarıyla bu süreç başladı.’* diyerek açıklamıştır.

Hasan öğretmen ise Millî Eğitim Bakanlığı’nda AR-GE’de çalışanların Orman Okulu Uygulamasını yapabilmeleri için öneride bulduklarını belirterek *‘Millî eğitim de AR-GE’de çalışanlar böyle bir uygulamayı Millî Eğitim’de yapabilir miyiz diye teklif ederek başladı. Millî Eğitim Bakanlığı özel kurum, belediye işte yer tahsisi, yerin tadilatı bunlar yerel kuruluşlar işte; Belediye İl Millî Eğitim, İlçe Millî Eğitim, Kaymakamlık ve bazı hayırsever insanların bizim böyle bir fikrimiz var, destek olur musunuz şeklinde geliştiler’* açıklamasıyla süreçte rol alan kuruluşları açıklamıştır.

Yukarıda elde edilen verilen ışığında sonuç olarak, orman okulları son zamanlarda eğitim çerçevesinde ticari bir faaliyet olarak değerlendirildiğinden dolayı okul yöneticilerinin bu yolda bireysel çabalarıyla ve Özge öğretmenin ailesinin bu süreçte kendisine destek olduğu sonucuna varılmıştır. Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşamasında rol alan kişilerin, özel orman okullarının kuruluş aşaması sürecine kıyasla yalnız olmadıkları; meslektaşlarından, bakanlıklardan, AR-GE çalışanlarından ve birtakım destek vermeye gönüllü olan iş adamlarından yardım alarak bu süreci gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3.1 ‘de Özel Orman Okullarında Kuruluş Aşaması Temasında belirlenen Orman Okulu Meydana Gelme Süreci kategorisinde katılımcılar okul alanının belirlenmesi, müfredat çalışmaları, atölyelerin belirlenmesi, kazanım planı yapılması, etkinlik alanı seçilmesi, müfredatı uygulayıcı kısmı belirleme ve izin süreçlerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların orman okulu meydana getirme sürecine dair görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Özge öğretmen, müfredat çalışmalarını oluştururken öğretmenlik deneyimlerinden çocuk merkezli eğitim sürecinde ilerlemenin önemini vurgulayarak ve bu süreçte yurt dışında gerçekleştirilen orman okulu uygulama çalışmalarından faydalandığını belirterek *‘Yıllarca çocuk gelişiminde çalıştığım için ve okul öncesi grupta çok yoğun çalıştığım için okulda onlara vermemiz gereken kazanımlar üzerinden düşündüm aslında çünkü ben bir okul içerisinde program yaparken çocuğun bütün duygularına hitap etmeye çalışırdım sınıftayken de bir gün içerisinde mutlaka küçük kasları da çalışsın büyük kasları da çalışsın duyuşsal da çalışalım işte bilişsel de çalışalım, bazen çocuğa hissettirerek, bazen çaktırmadan bütünsel gelişimleri için her şeyi desteklemeye çalışıyordum. Ormanı da aslında böyle programlamaya çalıştım ilk başlarda çok aşırı programlı giderken, daha sonra program yapmanın çok saçma olduğuna karar verdim. İlk temelde çocuk gelişimi üzerine yıllarca yaptığım etkinliklerden yola çıkarak ve aynı zamanda Eskişehir’de TEMA’da gönüllüyüm. Eskişehir’de idari kadroyayım. TEMA*

'nın kitapları ile de de çok haşır neşir olduk. Yıllarca kendi öğretmenlik yaptığım okullarımda da uygulamıştım, TEMA uygulamaları üzerinden de biraz gitmiştik, çok fazla okuduğum kitaplar vardı; yurt dışı, yurt içi gördüğüm kaynaklar vardı. Yurt dışındaki, İngiltere'deki, Almanya'daki, Finlandiya'daki orman okullarını takip ediyorum onların yaptıkları üzerinden de şöyle mi yapsak böyle mi yapsak diye düşünme düşünme programı oluşturdum.' deneyimlerini aktarmıştır.

Erdem öğretmen, orman okulunun meydana gelme sürecinde ormanlık alanların kullanımını için izin alınmasının ve doğru ormanlık alanın seçilmesinin önemini ve zahmetini *'İzinler almak konusunda bazı siyasi bağlantıları kurmak gerekti. Çünkü bazı temiz ormanları kullanmak, ailelerin tercih ettiği, güvenebileceği ormanları bulmak çok zor oldu. Onlarda da siyasi bağlantılar kullanmak gerekti. Verdiğimiz emekler bize olumlu olarak hiçbir şekilde dönmedi. Biz günlerce, saatlerce ormanlar gezdik. Orman okulu bir rota sürecidir; flora bağına, çevre değerlendirme raporları, bütün süreci, risk değerlendirmelerini hepsini yapmamız gerekiyor. Şu an başladığımız yer en uygun yer ama daha iyi yerlerde yapabilecekken bunlar olmadığı için yapamadık.'* sözleriyle vurgulamıştır.

Devlete Bağlı Orman Okulu Kuruluş Aşaması Temasında belirlenen Orman Okulu Meydana Gelme Süreci kategorisinde katılımcılar belli süreçlerin izlendiğini belirtmişlerdir.

Hasan öğretmen, Orman Okulu Meydana Gelme sürecinde öğrenci kazanımları belirlendikten sonra okul alanının yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığını belirterek *'İlk uygulama şöyle oldu; önce alanın yapılandırılması ile ilgili bir çalışma yaptık onu o zamanki deneyimlerimize göre ve kendi gözlemlerimize göre Belediyedeki mimar bize eşlik etti. Biz işte onunla şurada şu olmalı burada bu olmalı şeklinde mantığıyla ve nedeniyle yani niye olmalı şeklinde şundan dolayı olmalı ki yapılan ürün yapılacak olan şey amacına uygun olsun diye anlattık. Daha sonra orada uygulayacağımız modeli öğrenme akışı pedagojik konusu üzerinde çalıştık. Bu yaparken yazarak çalıştık. İlk aşamada zaten biz öğrenci kazanımlarını oluşturduk. Öğrenci kazanımlarını oluşturduktan sonra öğrenci kazanımları uygun olarak alana dönüştürmeye başladık.'* açıklamasını yapmıştır.

Ayrıca Hasan öğretmen, orman okulu uygulamasını gerçekleştirecek olan öğretmenlerin Orman Okulu Pedagojisini tam anlamıyla uygulayabilmeleri için öğretmenlerin eğitiminin önemini vurgulayarak *'Daha sonra bir öğretmen eğitimi planladık ki sonuçta orada görev alacak olan öğretmenlerin pedagojiyi anlamaları, modeli anlamaları için öğretmen eğitim programı düzenledik. Onun için bir çalışmamız oldu. Öğretmen eğitim programında öğretmenlerin kazanımlarını belirledik. Katılacak olan öğretmen hangi kazanımları almalı ki buradaki eğitim sürecini devam ettirsin şeklinde bunlar baya bir zamanımızı aldı bizim. 6 ay*

kadar bir zamanımızı aldı. Daha sonra işte öğretmen kazanımlarını oluşturduk öğretmen eğitim programını oluşturduk bunu bir kitapçık haline getirdik adım adım öğretmen eğitiminde bulunacağımız her şeyi etkinlik halinde yazdık. Bu kitabı eline alan bir kişi, bir öğretmen eğitim yapabilecek şekilde planladık ve bu şekilde hazırladık.” açıklamasını yapmıştır.

Tuna öğretmen de orman okulu uygulamasını gerçekleştirecek olan öğretmen seçiminin önemini vurgulayarak *“Orman okuluna öğrenci seçmedik. Biz orman okuluna öğretmen seçtik. Öyle bir temel farklılık var çünkü orman okulu uygulaması her öğretmen tarafından uygulanabilecek bir sistem değil. Yani örnek veriyorum; doğaya çıktığında veya yerde oturduğunda üzerime böcek geldi, karınca geldi gibi yaklaşımda bulunan bir öğretmenin orman okulunda bir fayda sağlaması çok mümkün değil. Bundan dolayı, biz burada çok ciddi bir öğretmen seçimi uyguladık.”* açıklamasını yapmıştır.

Yukarıdaki alıntılarının sonucunda, 3 özel orman okulunun da programı oluşturulurken çocuğun gelişiminin ön planda tutulması kritik bir rol oynamaktadır. Orman okullarının müfredatının doğru ve eksiksiz bir şekilde eğitim modeline uygun olarak oluşturmaya çalışılırken dünyada gerçekleştirilen orman okulu uygulamalarının müfredat ve programları model alınmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinden çocukların doğadayken edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu ve özellikle de çocuğun bilişsel kabiliyetlerini (hatırlama, kavrama, eleştiri becerisi) maksimum derecede geliştirip çevresini ve kendisini keşfetmesine olağanüstü fırsat sağladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hayat denilen bu serüvende öğrencilerini teorik bilgilerden ziyade hayatın kendisine ancak doğa pedagojisi altında ormanda veya doğada pratik yapmasıyla öğrencilerin pozitif yönde etkilendikleri fark edilmiştir. Tuna öğretmenin deneyimlerinden, bu süreçte risk almanın ve meslektaşlarıyla bu yola girmenin birlikte yollarını bulmaya çalışmaları orman okulu kuruluş aşamasında en temel basamak olarak görüldüğü sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerin açıklamalarından orman okullarının meydana gelme sürecinde kurucuların herhangi bir bağlantıları veya destek verenlerinin bu süreci olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Özellikle katılımcılardan Erdem öğretmen, bu süreçte ormanlık alanın seçimi ve kullanılmasına dair izin alınması konusunda negatif yönde etkisi olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, orman okulları uygulamaları çok kapsamlı bir eğitim modelidir. Katılımcılar orman okullarını meydana getirirken dünyada yürütülen uygulamaları takip ederek okulun kuruluş aşamasının başlangıcında orman okulu felsefesinden ayrılmadan, kurallarına uygun bir şekilde yaratmaları gerekir. Orman okulu yöneticileri okulun kuruluşu sürecinde destek görmemeleri, ekonomik açıdan orman okulu faaliyetlerinin ve malzemelerinin pahalı materyallerden oluşması sürecin gelişiminin olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşamasında okulun meydana gelme kategorisinde elde edilen bulgular sonucunda, daha çok öğrenci kazanımlarının ve orman okulu pedagojisinin doğru anlaşılmasının okulun oluşturulmasında ve bu süreç içerisindeki okul alanının seçiminden bu okulun tam anlamıyla yaratılmasına kadarki süreçte kritik bir rol oynadığı sonucuna varılmaktadır. Daha sonrasında katılımcılardan elde edilen alıntılara göre, orman okulunu meydana getiren diğer önemli bir olgunun bu eğitimi verecek olan eğitim liderleri ve bu liderlerin seçimi olmuştur. Her iki katılımcı da orman okulunda eğitimcilerin seçilmesinin ve bu eğitimcilerin orman okulu pedagojisi kapsamında eğitilmesinin müfredatı etkili bir şekilde uygulamaları açısından ciddi bir şekilde önemsenmiştir. Eğitim dört duvar arasında da olsa, duvarsız bir eğitim ortamında da olsa eğitim-öğretim öğretmensiz ve öğrencisiz eğitimin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Orman okulunu deneyimleyen katılımcılara göre, çocuklar her yerde etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla orman okulu pedagojisi kapsamında yapılan eğitimler, insanın ait olduğu doğada gerçekleşince ve bu bağlamda oluşturulan müfredat ve etkinlikler sayesinde bireyi doğal ortamında tam teşekküllü bir eğitim almasına sebep olacağı çıkarımına varılmıştır.

3.2. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI

Bu araştırmanın ikinci alt amacı “Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.2 ‘de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

Kategoriler	Kodlar	Özel Orman Ok. Orman Ok. Sayısal Yoğunluk Yoğunluk	Devlete bağlı Sayısal
1. Eğitim Programlarının Oluşturulma Şekli	1. Yasal Dayanağını Belirleme		
	2. Onay Süreci	Yok	2
	3. Hedef Kitle Belirleme	Yok	4
	4. İçerik Çalışması	8	5
	5. Atölyelerin Belirlenmesi	9	7
	6. Kazanım Belirleme	6	6
	7. Etkinlik Planları	9	6
	8. Etkinliklerin Hedefine Uygun Olup Olmadığının Belirlenmesi	11	8
	9. Malzemelerin Belirlenmesi	7	9
	10. Kaynak Belirleme	6	4
	11. Risk Planlaması Yapılması	7	Yok
	12. Ormanlık Alanların Değerlendirilmesi	5	5
2. Rol Alan Kişiler	1. Öğretmenler		
	2. Psikologlar	15	10
	3. Fizyoterapistler	7	Yok
	4. Orman Okulu Liderleri	4	Yok
	5. Akademisyenler	3	Yok
	6. Diğer Alanlardaki Eğitimci	Yok	6
	7. Diğer Bakanlıklar	Yok	7
2. Programın Amacı	1. Çocuk Gelişimi		
	2. Farkındalık Arttırma		
	3. Kültürleme	12	10
	4. Esnek Planlama Yapabilmek	8	7
	5. Çoklu Öğrenme Modelini Aktif Hale Getirmek	9	5
	6. Eğitime Farklı Bakış Açısı Kazandırmak	16	13
	7. Öğrenciyi Hayata Hazırlamak	5	4
	8. Velileri Çocuğun Eğitim Sürecine Dahil Etme	14	7
3. Programın İçeriği	1. Doğayı Tanıma	10	9
	2. Bilişsel Gelişim	8	5
	3. Sosyal ve Duygusal Gelişim	8	6
	4. Motor Gelişim	8	5
	5. Kişisel Gelişim	7	8
	6. Basitten Zora Doğru Gelişen Uygulamalar	6	6
	7. Otantik Öğrenme	5	9

Tablo 3.2. ‘de Özel Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen kategoriler Eğitim Programlarının Oluşturulma Şekli, Rol Alan Kişiler, Programın Amacı ve Programın İçeriği olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar orman okulunda eğitim programlarının oluşturulma şekli; hedef kitle belirleme, içerik çalışması, atölyelerin belirlenmesi, kazanım belirleme, etkinlik planları, malzemelerin belirlenmesi, kaynak belirleme, etkinliklerin hedefine uygun olup olmadığının belirlenmesi, risk planlaması yapılması ve ormanlık alanların değerlendirilmesi süreçleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Özel orman okullarında, okul yöneticilerinden Erdem öğretmen eğitim programlarını oluştururken orman okulu pedagojisinin amacına uygunluk göstermesi adına çocukları dört mevsim etkinliklerin sürdürülebilmesinde ormanlık alanın seçiminin neden önemli olduğunu vurgulayarak ‘’orman okulu felsefesinin tüm müfredatını içerecek şekilde ormanda işleneceğini düşünüyorum. O yüzden etkinlikleri de sadece ve sadece o dönemin, o mevsimin ya da o zamanın etkinliklerini atölyelerini derslerini destekleyici nitelikte olmasına özen gösteriyorum. Belli bir müfredatımız var... Ormanı seçerken dikkat ettiğimiz hususlar çok önemli. Birincisi toprak çeşitliliği biliyorsunuz doğa katman katmandır; toprağın altı farklıdır, toprağın üstü farklıdır. Toprağın üstünden havaya geçenler farklıdır ve hava çok farklıdır. Hepsinin ayrı bir eğitim değeri ve ayrı bir eğitim süreci olabilir. Bunların hepsini ayrı ayrı yaşaması çocuğun çok önemli. Örnek veriyorum, Kadıköy’deki bir parkta orman okulu yapan kurumları görebilirsiniz ama Kadıköy’e kar yağmaz ama Çekmeköy bölgesinde biraz daha yüksek bölgelerde kar daha uzun süreli yaşayacak daha böyle hemen erimeden durabilecek bölgeler özellikle mevsimsel süreci tamamlamada çok etkili olabilir. Bunu mevsimsel süreç olarak bahsediyorum. Ormanın kendince güvenliği de çok önemli.’’ açıklama yaptı.

Erdem öğretmen aynı zamanda müfredatı oluşturma sürecinde çocukların ne kadar hassas bir psikolojiye sahip olduklarını vurgulayarak içerik çalışması yapılmasının önemini yaşadıkları deneyimlerinden bir örnekleyerek ‘’...biz bir eğitim tasarladık. Bu eğitimi kendi yarattığımız grupta tartışıyoruz; şu olabilir, bu hafta şöyle bir risk barındırabilir ya da işte bazı çocuklarımız biliyorsunuz yaptığı bir şeyin başına herhangi bir iş geldiğinde müthiş bir şekilde kriz çıkartabiliyor. Çok ufak bir şeyden bahsedeceğim bizim atıştırma saatimiz var. O atıştırma saatinde çocuğun tabağı ufak bir şekilde devrildiği için, içinden iki tane bir şey düştüğü için bütün tabağa döküp işte herkese küsüp daha sonra bağırıp bir şeyleri kırmaya çalışabiliyor. Etkinliğin yapabilirliğini bile tartışıyoruz. Çünkü bir çocuğun orada kriz geçirmesi bir bütün süreci etkileyebilir. İki buna maruz bırakmak gerekli mi gerekli değil mi ya da bazen arkadaşlarımızın işte bu tarz yaklaşımlarda maruz ve mahrum bırakma dediğimiz

olayları uygulamaya çalışıyoruz. Bu tarz durumları eğer çözümlenemiyorsak biz onu bu tarz olayların içine sürüklüyoruz ve etkinlik içerisinde böyle şeyler yaşadığında nasıl çözümlenmesi gerektiği konusunda rehberlik etmeye çalışıyoruz. Bu hep böyle böyle şekilleniyor.” ifade etti.

Nur öğretmen de eğitim programlarını tasarlarken çocuk merkezli olmasına dikkat çekerek ‘‘Çocukların yaş grubu, ilgi, merak ve ihtiyaçlarına yönelik bu pedagojide önemli olan ilkeler doğrultusunda. Kültür de daima sürece dâhil edilmiştir.’’ açıklama yaptı.

Özge öğretmen ise eğitim programlarını oluştururken uygun materyallerin seçiminin çocukların gelişimine ve ormanlık alanın risk değerlendirmesinin ve çevre etki değerlendirme formundaki bilgilere göre dahil edilmesine bağlı olduğunu günlük etkinliklerinden örnek vererek ‘‘Biz orman grup liderleri olarak çocukları alana çıkarmadan önce risk analizi yapıyoruz ve çevre etki değerlendirme raporu hazırlıyoruz. Flora ve fauna araştırması ile alanda çoğunlukla bulunan türleri belirliyoruz. Bu çalışma, ekip olarak alana daha hâkim olmamızı sağlıyor. İhtiyaç dahilinde bu türlerin keşfi için günlük akışa dahil ettiğimiz materyaller var. Genellikle her orman gününde bu materyalleri ortaya çıkarıyoruz. Bu materyaller ise yaş grubuna göre farklılık gösteriyor. Genel olarak sayacak olursam; gözlem kutusu, dürbün, büyüteç, farklı türde boyalar ve farklı kalınlıkta ipler, mikroskop, lop, PH ölçer, farklı boyutlarda tahta bloklar, mutfak ekipmanları; teknik beceriler için bıçak, testere, balta, zımpara, tokmak vs. bu materyalleri çocukların gelişim ve takvim yaşlarına göre ortaya çıkarıyoruz. Çocuklar genellikle serbest oyunda oluyor fakat onlara rol model olmak için eğitmenler iş başlattığında bu iş ile ilgilenen çocuk yaklaşıyor ve öğrenmek istiyor. İşte öğrenme dediğimiz süreç kendiliğinden dâhil olma ile başlıyor.’’ açıkladı.

Buna ek olarak Erdem öğretmen de eğitim programını gerçekleştireceği ormanlık alanı belirlerken risk analizi yapıp güvenliği sağlanmasının ve ormanlık alanın yapısıyla beraber içinde yaşayan canlıları da bu sürece dahil ettikleri vurgulayarak ‘‘Bunu mevsimsel süreç olarak bahsediyorum. Ormanın kendince güvenliği de çok önemli. Özellikle İstanbul coğrafyasına ait çok fazla bir şey kalmadı artık ya da doğaya ait çok fazla bir şey kalmadı. Genelde köpeklerin ya da diğer canlıların atılmış korunaklı bir şekilde oraya salınmış bölgeler mevcut ya da bazı insanlar kamp yapıyorlar, kamp yaptıkları bölgelerde özellikle cam ya da metal türü şeyleri attıkları için çocuklar merak edip dokunduklarında sağlık ve yaralanma konusunda da yaşayacağımız sıkıntılar var. Biz bunları ön plana alarak bütün riskleri değerlendirerek hem güvenli olabilecek hem temiz olabilecek bölgeleri seçmeye çalıştık. Ama sadece bu yeterli de değil dediğim gibi onun içerisine Floralı Sauna var; yani ben alt katman çalışmaları görmem gerekiyor. Üst katmanda yaşayabilecek canlıları görmem gerekiyor. Örnek veriyorum Meşe ağacının olmadığı bir orman çok sağlıklı olmayabilir. Çünkü sincaplar başka

varlıkları çeker. Meşe'nin tohumları başka varlıkları çeker... Önemmediğimiz noktalar bunlar.” deneyimini paylaştı.

Özel orman okullarından katılım sağlayan öğretmenlerin açıklamalarından müfredatı hazırlarken kazanımların Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim programında belirlenen kazanımların desteklemesi doğrultusunda içerik çalışmasını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Etkinlikler planlanırken dönemin mevsimsel durumlarına göre planlanır ve ormanlık alanlar seçilir. Orman okulu liderlerinden Erdem öğretmen ve Özge öğretmen müfredatı planlarken öğrenci merkezli hareket ederek ormanlık alanlarının çevre değerlendirmesi ve risk analizi yapılmasına dikkat çekmişlerdir. Özellikle etkinliklerde kullanılacak olan materyallerin yaşa, aktiviteye ve öğrencilerin gelişimine göre seçildiğini deneyimlerinden örnek vererek aktarmışlardır. En önemlisi de çocuklarla orman okulu faaliyetlerini gerçekleştirirken, çocukların bazı durumlarda aşırı dramatik, hassas ve abartılı tepkiler verebileceği gibi öğretmenler olarak yaklaşımlarımız ve tepkilerimiz bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Orman Okulu Pedagojisinde katılımcılarımız öğrenme sürecinin kendiliğinden doğanın liderliğinde çocukların güdülenerek öğrenmeye istekli hale gelmelerini amaçladıklarına dikkat çekmişlerdir. Orman okulu eğitim liderleri müfredatı hazırlarken çocuğun ilgi, ihtiyaç, karakter, merak alanları ve yetiştikleri kültürleri göz önüne alarak çalışmaktadır.

Tablo 3.2 'de Devlete Bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen kategoriler Eğitim Programlarının Oluşturulma Şekli kategorisinde hedef kitle belirleme, içerik çalışması, atölyelerin belirlenmesi, kazanım belirleme, etkinlik planları, malzemelerin belirlenmesi, kaynak belirleme, etkinliklerin hedefine uygun olup olmadığının belirlenmesi, risk planlaması yapılması ve ormanlık alanların değerlendirilmesi süreçleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Tuna öğretmen, eğitim programını oluştururken hedef kitlenin belirlenmesi ve okulun müfredatını orman okuluna entegre ederken ne kadar titiz çalışmasının önemini vurgulayarak ‘‘Sonra öyle bir grup oluşturduk öğretmenler bu konuda çalıştılar, müfredata çevirdiler. Anaokulu ve ilkokul müfredatıydı bu ikisi karışık. Ortaokulu daha sonra yaparız diye düşündük. Daha sonra bu etkinliklerin uygulama planını yaptık. Tekrar tartıştık olup olmadığını kendimiz rol alarak yani uygulayarak bunu yaptık. Sonra bu pilot uygulamada aksayan tarafları ortaya çıkardık. O konularda düzenleme yaptık yeniden ve tekrar uyguladık tabii ki. Tekrar böyle her şey yolunda gidiyorsa o etkinliği elimizde tuttuk fakat etkinlikleri böyle tekrar tekrar gözden geçirerek uygulanabilir hale getirene kadar bir revizyon haline uğrattık. Böyle elimizde bizim uzun bir müfredat oldu. Bunların hepsini kitaba aktardık zaten. O kitapta şu anda Millî

Eğitim'in ilkokul ve anaokulu m¼fredatında bulunan konunun sınıf dışına uygulanabilir hale var. " açıkladı.

Hasan ¼đretmen eğitim programlarını tasarlarken sınıf içinde gerçekleştirilebilen eğitimlerin hiçbiri sınıf dışı etkinlik olarak neden gerçekleştirilemeyeceğini ¼đretmen eğitimlerini gerçekleştirdikleri zamanları anımsayak deneyimlerini şu s¼zlerle aktardı; "Bizim sınıf dışı ilkelerimizden bir tanesi şudur: sınıf dışı program da uyguladığınız program eğer sınıfın içinde uygulanabilirse o bizim için sınıf dışı değildir. Ana tema buydu aslında ¼nk¼ ¼đretmenler her zaman kendi alışık oldukları y¼nteme doğru d¼n¼yorlar. Yani; siz anlatıyorsunuz nedir olduğunu ama ¼đretmenin konfor alanı sınıf içi yani o ana kadar hep sınıfın içerisinde eğitim yapmış h¼kim olduğu kendini en iyi hissettiği nokta sınıfın içi. Sınıfın dışına çıktığı zaman ¼đretmen şaşırıyor ¼nk¼ orası farklı bir ortam. Farklı bir yer ¼nk¼ artık sıra yok tahta yok tamamen dışarıdasınız. Yani dışarının size dezavantajları avantajları hep orada bunu bilmek gerekiyor tanımak gerekiyor yani biz bunu çok açık g¼rd¼k ¼đretmen eğitiminde. İşte bakıyorsunuz ¼đretmen davranışçı yani geçmeye alışıyor. Yani bu ¼đretmen eğitiminin son g¼n¼ tamamen uygulama oldu. Onlardan bir etkinlik yapmalarını ve uygulamalarını istedik. Baktık ki ¼đretmenler etkinlik yazıyorlar ama nasıl yazıyorlar? Davranışçı y¼ntemle sınıfın içerisinde çocukların ders anlatıyorsa sınıfın dışında da ders anlatmaya d¼nd¼r¼yor işi. Bu noktada da direkt m¼dahale ettik."

Bu s¼rete Hasan ¼đretmen etkinlikleri planlarken aktiviteleri ¼đretmen olarak ¼đrenci rol¼ne girip deneyimleyerek aktivitelerin kazanımlarını nasıl değerlendirdiklerini şu s¼zlerle vurguladı: "Tekrar tekrar ¼zellikle etkinlik hazırlama işini son ¼ g¼n¼ ayırmıştık ki bunu g¼relim diye tabii yerinde m¼dahale ettik. Yani, her etkinliği de değerlendirdik geri d¼n¼t¼n¼ de de yaptık. Krişiğini yaptık. Nasıl olması gerektiğini bire bir orada şey yaptık. Bu ¼đretmen eğitiminden sonra zaten burada yapabilecek çalışabilecek olan g¼n¼ll¼ olan ¼đretmenleri belirlemeye çalıştık ¼nk¼ sınıf dışında bu işi yapıyor olmak çok kolay değil. Bunu g¼rd¼ler yani her ¼đretmenin yapabileceği bir model değil aslında bu ¼nk¼ çok ciddi bir hazırlık gerektiriyor".

En sonunda Hasan ¼đretmen orman okulunda rol alacak ¼đretmenlerin seçiminden sonra etkinlik planlarını tasarlayabilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'nın m¼fredatındaki kazanımları destekler şekilde uygun etkinlikler tasarlayabilme s¼recini şu s¼zlerle aktardı: "Orada g¼rev yapabilecek ¼đretmenleri seçtikten sonra eğitim verdiğimiz o b¼t¼n ¼đretmenlere ř¼yle bir g¼rev verdik: bir m¼fredatta bulunan b¼t¼n kazanımları sınıf dışına uygulayabilecek şekilde çevirmelerini bir etkinlik haline getirmelerini istedik. Tabii yine g¼n¼ll¼ olan ¼đretmenler yaptı. Herkes katılmadı. Sonra ¼yle bir grup oluşturduk. ¼đretmenler

bu konuda çalıştılar, müfredatı çevirdiler; anaokulu ve ilkokul müfredatıydı bu ikisi karışık. Ortaokulu daha sonra yaparız diye düşündük. Daha sonra bu etkinliklerin uygulama planını yaptık.”.

Diğer bir orman okulu kurucusu Tuna öğretmen, müfredatı belirlerken içerik çalışma sürecinin ne kadar detaylı bir süreç olduğunu vurgulayarak orman okulu atölyelerini şu sözleriyle ifade etti: “Daha sonra orman okulunun müfredat çalışmasına başladık. Yani içerik çalışmasına başladık. Biz müfredat için şöyle bir yol izledik. Müfredatta önce uygulanacak atölyeleri belirledik. Nedir bu atölyeler? Mesela Kuş Gözlemi Atölyesi, Yaşam Alanı İncelemesi, Gastronomi Atölyesi, Tamir Atölyesi, İlyardım, Doğanın Resmi, Doğanın Ritmi gibi aslında orman okulu faaliyetlerinin yönetileceği ana başlıkları belirledik. Bunlara da atölye ismini koyduk.”.

Tuna öğretmen bu atölyelerden Doğa Atölyesi’nde gerçekleştirdikleri faaliyetler içerisinde öğrencilerin doğayı tanımasına öncelik verdiklerini ve bu süreçte çocuk merkezli bir yaklaşımın çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki önemini deneyimlerinden örnek vererek “Örneğin, Doğa’nın Ritmi Atölyesi, biyolojik faaliyetlerimizi doğada yaptığımız kuş gözlem evlerimiz var, biz çocuklarımıza hiçbir zaman ormanda susun, konuşmayın, bağırmayın, çağırmayın demedik. Bulduğumuz ormanda sincaplar var. Sincaplar ancak sizi güven duyarlarsa, zarar vermeyeceğinize inanırsa bir süre sonra ağaçtan iniyorlar. Özellikle çok gürültü yoksa iniyorlar. Çocuklara bu olayları anlattık, çocuklar bir süre sonra sincaplar sırf insinler diye herkes sesini kısık düzeyde tutmaya başladı. Aslında öğretmenin sistemin altyapısı ne kadar sağlamsa çocuğa da o kadar yansıyor.” açıkladı.

Tuna öğretmen bu süreçte kazanımları belirlerken M.E.B. müfredatının kazanımlarını orman okuluna entegre etme sürecini şu sözlerle dile getirdi: “Bu atölyelerin içeriğini de okul öncesi ve ilkokulların birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların tek tek ders müfredatlarını açarak müfredat içerisindeki hangi kazanımı biz orman okulu yöntemiyle verebiliriz üzerine çalışmaya başladık. Örneğin hayat bilgisi birinci sınıflar için olan müfredatta üçüncü haftada diyor ki; çevresindeki diğer canlılara saygı duyar. Biz bu kazanımı bir orman okulu kazanımına getirebilir miyiz? Evet getiririz. Hangi alanda getiririz? Yaşam Alanı İncelemesi ve Kuş Gözlem Atölyesinde. Bu kazanımı aslında Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği kazanımları biz orman okulu atölyeleri ile ilişkilendirdik. Doğal olarak da bizim uygulayacağımız kazanım cetveli oluşmuş oldu.”.

Tuna öğretmen müfredatın yasal dayanağını oluştururken Orman Okulu Pedagojisinin basit bir gezi programı olmadığını gerçekleştirdikleri müfredat üzerinden örnek vererek “ardından Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’ne göre dedik ki; orman okulundaki önemli

felsefelerden bir tanesi de şu: orman okulu günübirlik bir etkinlik değil, yani orman okulu bir gezi programı değildir. Çocuklar bir defa gitti geldi, tamam güzel bir etkinlik olabilir, bir piknik veya gezi olabilir. Ama bu orman okulu yaklaşımına uygun bir faaliyet olur mu? tartışılır. Biz bu yüzden dedik ki; bu çocuklar dört mevsimi düzenli olarak ormanda görebilmeleri açısından her haftanın bir gününü ormanda geçirecekler. Gün planlaması da bu Şekilde yapıldı.  rnek veriyorum haftada pazartesi günü beş sınıf, beş  ğretmen ormana geliyor. Salı aynı Şekilde beş  ğretmen ve beş sınıf oraya geliyor. Hepsinin bir planı var. Sene başında da valilik onaylarını alarak çocukların izin belgeleri ile beraber haftalık eğitimlerine başlıyorlar. Her hafta bu sistemle beraber yıl boyu bu eğitime devam ettiler. Bunun sayesinde de çocuklar dört mevsimi ormanda gördüler. Yani hem ormandaki değişimi g zlemleyebildiler hem bazı kazanımları  ğretmen düzenlediği için okulda da devam ettirme Őansı oldu.” süreci açıkladı.

Yukarıda verilen alıntılarda devlete bağlı orman okulların eğitim programları oluşturulurken sınıf dışı aktivitelere asla davranışçı eğitim modelinden faydalanılamayacağı sonucuna varılmaktadır. Orman okulu etkinlikleri öğretmenler tarafından tasarlandığını ve müfredata dönüştüğü anlaşılmaktadır. Orman okulu müfredatında etkinlikler tasarlandıktan sonra yaratılan atölyeler öğrencilerin günlük hayatta rutin faaliyetlerini ve becerileri destekler nitelikte kurulmuştur. Bunun sonucunda bu atölyelerin özellikle öğrencilerin hayatta kalma becerilerini desteklediği ve M.E.B. eğitim programlarında belirlenen teorik kazanımlarının pratiğe dönüşüp bu akademik bilgileri desteklediği anlaşılmaktadır. Kısaca, araştırmaya katılan 2 orman okulu kurucusu da orman okulu müfredatlarını M.E.B.’ın belirlediği kazanımlardan uzaklaşmadan Doğa Pedagojisi Felsefesi kapsamında değerlendirip öğrencilerin akademik başarılarını desteklemekten ziyade onları hayatta mutlu, sağlıklı, becerikli ve nitelikli bireyler haline getirebilmeyi hedeflemiştir.

Devlete bağlı kurulan orman okullarında eğitim programları yazılırken özel orman okullarına kıyasla yasal dayanağına ihtiyaç duyulması dikkat çekilmiştir. Devlete bağlı orman okullarının yasal dayanağını Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği oluştururken özel orman okullarında herhangi bir yasal dayanağına ihtiyaç duyulduğu bahsedilmemiştir.

Tablo 3.2 ‘de  zel Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen Rol Alan Kişiler kategorisinde katılımcılardan Erdem  ğretmen, müfredatı oluştururken  ğrenci kazanımının optimum seviyeye ulaşması adına psikologlarla birlikte çalıştığını vurgulayarak ‘‘Bizim psikolog tanıştığımız arkadaşlarımız da var. Özellikle  ocuk terapistliği üzerine danışmanlıkların arkadaşlarımız da var. Ki benim kardeşim zaten psikolog çok fazla destek oluyorum ondan bu konuda.’’ belirtmiştir.

Orman okulu kurucusu ve eğitmeni olan Erdem öğretmen, müfredatı oluştururken öğretmenlerle beraber hazırlarken Millî Eğitim Bakanlığı'nın kazanımlarına destek olacak etkinlikler tasarladıklarını belirterek *''Programları çok değerli iki hocam oluşturuyor; birincisi Eylül Duran. Eylül hoca zaten okul öncesi öğretmeni kendisi. Türkiye'de Orman Okulları ile ilgili eğitim setlerini yazmış biri. Şu anda Şile Orman Okulları'nda eğitim setlerini yazan kişi. Bunları becerilere ve kazanımlara göre sıralamayı zaten kendisi çok iyi biliyor. Ben de onunla birlikte uzun yıllar çalıştığım için neye nasıl karar verdiğimiz nasıl şekillendirdiğimiz birbirimizi anladığımız için çok daha kolay oluyor. Buna destek olarak yine bir okul öncesi öğretmenimiz var Hacer hocamız.''* açıkladı.

Diğer bir orman okulu lideri Nur öğretmen ise, eğitim programını oluştururken çocuk liderliğini ön planda tuttuğunu vurgulayarak *''Programları ekipte bulunan orman grup liderleri oluşturuyor ve program çocuk liderliğinde uygulanıyor.''* açıklama yaptı.

Bir diğer orman okulu kurucularından Özge öğretmen, eğitim programını oluştururken çocukların gelişimini bütünsel olarak destekleyebilmek ve çocuğun kendini tam anlamda kendini gerçekleştirebilmesi için fizyoterapist ve psikolog ile çalışmanın farkını vurgulayarak *''Eğitim programının başında yaptığımız bir şey bunu hiçbir orman okulunda duymamıştım. Biz fizyoterapist ile çalışıyoruz. 5-6 yaş grubundaki çocuklar pandemiden çıkmış olan çocuklar var. Burada onlar uzun süre zemine basamadıkları için evin haricinde evden çıkmadıkları için ya da işte ailelerinin kamp kültürü, doğa kültürü olmadığı için boş vakitleri adı altında AVM'lere gittikleri için bu çocuklarda yürüyüş bozuklukları, duruş bozuklukları gibi durumlar gözlemleniyor biz de şey yapıyoruz; velilerimizle görüşüp fizyoterapist değerlendirilmesinden geçiriyoruz ormana başlamadan önce. Okul çocuklarının kendilerine özel bir gereksinimleri varsa o gereksinimler üzerinde daha çok duruyoruz ormanda. Sonra fizyoterapistimiz tekrar gelip kontrol ediyor. Bir de psikoloğumuz var. Her atölyeye rutin gelmeye çalışıyor aslında ama çok fazla atölye çeşitliliği olduğu için yetişemeyebiliyor. Ama özel gereksinimli olan öğrencilerle çalıştığımız günlerde özellikle psikoloğumuzu çağırıyoruz. Hem çocuğu gözlemlemiş oluyor hem de onunla birlikte oyun terapistliği bile yapmış oluyoruz ormanda.''* açıklamasını yaptı.

Görüşmeye katılan orman okulu kurucularından hepsi eğitim programlarını yazarken öğretmenlerle bu süreci yürüttüğünü belirtmişlerdir. Erdem öğretmen ve Özge öğretmen eğitim programlarını yazarken aynı zamanda bir psikologla bu süreci desteklediklerini belirtmişlerdir. Burada görülen tek fark Özge öğretmen ek olarak bu süreci bir fizyoterapistle de desteklediğini vurgulamıştır. Orman okulu eğitim pedagojisinde tabiat ananın desteğiyle çocuğun gelişimini

destekleyerek ve en önemlisi de eğitim serüveninde öğrenmeyi öğrenmelerine katkı sağlayarak bu süreci sadece fiziksel ve bilişsel olarak değil psikolojik ve ruhsal olarak sağlıklı bir şekilde ömür boyu devam ettirebilmelerini sağlamaktır. Öğretmenler, eğitim sürecini ve çocukların gelişimini pedagojik olarak en iyi bilen kişiler olduğundan eğitim programlarını yazarken öğretmenlerin liderliğinde yazılması gerekir. Eğitimde nihai amaç, öğrencileri mutlu, sağlıklı ve nitelikli bireyler olarak yetiştirmek olduğundan eğitim programları hazırlanırken psikologlardan ve fizyoterapistlerden destek alınması faydalıdır.

Devlete Bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen Rol Alan Kişiler kategorisinde Hasan öğretmen, akademisyenlerle beraber yürüttüğünü ve müfredatı hazırlarken sabırlı olmanın önemini vurgulayarak *“Yani bir okul nasıl kurulurdu zaten yola çıktık. Yani Tuncay hocam da sürecin içerisindeydi. Biz bunu zaten Üniversite’yle iş birliği yaparak zaten yapmıştık. Üniversite’de işin içerisindeydi dolayısıyla yani bir okul nasıl kurulur, neye dikkat edilir aşamaları ince detaylandırarak bunları yaptık. Aceleci davranmadık.”* açıkladı.

Tuna öğretmen de müfredatı hazırlarken üniversitelerden gelen akademisyenlerle çalıştığını belirterek *“Farklı üniversitelerden mesela sadece 42 akademisyen var ki Tuncay Hoca da bunlardan biri. 42 akademisyenle çalışıyorduk biz bu durumda Orman Okulu’nda.”* açıkladı.

Ayrıca Tuna öğretmen bu süreçte, orman okulu eğitim programını hazırlarken ormanlık alanlara uygun etkinlikler tasarlayabilmek için Tarım ve Orman Bakanlığı’ndan ve diğer alanlardaki eğitimcilerin de bilgilerinden faydalandıkları süreci örnek göstererek *“Örnek veriyorum, Doğa Koruma, milli parklardan insanlar da bizim eğitimlerimize katılırdı. Biz onlardan da faydalanırdık. Aynı şekilde Tarım Müdürlüğü’nün eğitimcilerinden ve oradaki çalışanlardan da faydalanırdık.”* açıklama yaptı.

Yukarıdaki alıntılar kapsamında, orman okulu eğitim programlarının yazılmasında rol alan kişiler; öğretmenler, akademisyenler ve Tarım ve Orman Bakanlığı’nda görevli olan eğitimciler olmuştur. Orman okulu müfredatı oluşturulurken öğretmenler bu süreçte en aktif rol alan kişilerdir. Ancak eğitim programlarının oluşturulması için profesyonel bir plan yapılır. Bunun için ormanlık alanları optimum düzeyde değerlendirebilmek ve bunu müfredata yansıtılabilmek adına Tarım ve Orman Bakanlığı’nda eğitim veren kişilerden faydalanılması doğru bir karar olmakla beraber eğitim uzmanı olan akademisyenlerle beraber müfredatı detaylı ve kararlı adımlarla oluşturmak gerekir. Çünkü orman okulu felsefesiyle Türkiye’de teori temelli eğitimin ötesine geçerek pratik temelli hayatı deneyimlemeyi öğreten farklı bir eğitim

felsefesine geçilmiş bulunmaktadır. Özel orman okullarında ise, öğretmenler eğitim programını oluştururken psikologlar, fizyoterapistler, akademisyenler ve orman okulu liderlerinin desteğiyle programları oluşturdukları görülmektedir. Devlete bağlı kurulan orman okullarında psikolog, fizyoterapist ve orman okulu liderliği eğitimini almış eğitimcilerin yerine Bakanlıklarda görevli yetkililerin tecrübelerinden faydalanıldığı görülmektedir.

Tablo 3.2 'de Özel Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen programın amacı kategorisinde orman okulu kurucu ve eğitimcilerinden biri olan Erdem öğretmen, çocukların bir şeyleri öğrenmesi için sınıf ortamı dahil hiçbir şeye ihtiyaç duymadan etkinlik yapabildiklerini vurgulayarak *''Bir de tercih ettiğimiz şey bunun altını çizmek istiyorum: çocuklar her yerde etkinlik yapıyor. Yani hafta sonu hafta içi demeden etkinlik yapıyorlar ve bu etkinliklerin çoğu çocukların sürekli akademik yarışta kalmasını sağlayacak etkinlikler. Biz bu noktada orman etkinlikleri olarak özellikle Bilge Ağaç Orman Okulu olarak daha önce çalıştığım okullarda da şu anda kurduğum okulda da dahil olmak üzere tercih ettiğim şey aslında çocuğun psikolojisini kendi içine ve dışarıya dönük olarak daha sağlıklı geliştirebilmek kendini bulmasını sağlayabilmek, o sağlıklı zamanı nasıl kullanacağını öğrenmesine rehberlik edebilmek çünkü zaten her tarafta bu var. Her tarafta bu süreç var. Biz o süreçte kalıp onların ruhsal dünyalarına girmeye çalışıyoruz diyebilirim.''* açıklamasını yaptı.

Aynı zamanda Erdem öğretmen, programın amacı kategorisinde bu konuya ek olarak sadece çocukların gelişimine odaklanmanın yetersiz kaldığını düşünerek aslında programın amacında velileri de çocuğun eğitim sürecine dahil edilmesinin önemini vurgulayarak *'ne yazık ki sadece çocukların gelişimine odaklanmış durumdayız ve ebeveynlerin bu süreçte ne kadar önemli rol oynadığını artık unuttuk. Sanıyoruz ki çocuğa çok fazla sevgi gösterdiğimizde, maddi açıdan desteklediğimiz de O'nun için her şeyin sağlıklı ilerleyeceğini zannediyoruz ama ebeveyninin kendi içerisindeki sağlıklı hayatı doğru iletişim kuramama, kaliteli zaman geçiremememe, zaman geçirdiğini düşünüp aslında gerçekten o vaktin içerisinde olmama bütün süreçleri olumsuz etkiliyor yani bu noktada bizi ebeveynlerle ortak çalışmaya özen gösteriyoruz. Nasıl çalışıyoruz? Çocukta gördüğümüz bir şeyi ebeveynle paylaşıp ebeveynin bu konu hakkında ne düşündüğünü nasıl hareket ettiğini ya da nasıl hareket etmek istediğini anlamaya çalışıyoruz.''* sözlerini destekledi.

Bir diğer orman okulu kurucularından ve liderlerinden Nur öğretmen, Orman Okulu Pedagojisinde gerçekleştirilen programın amacı doğrultusunda doğa ile iç içe yaşamının bir hayat stili haline getirebilmeyi hedeflediklerini vurgulayarak *'Kültür de daima sürece dâhil*

edilmiştir. Temel amaç çocuğun doğal yaşam becerileri kazanması, kendi yeterliliğini fark edebilmesi, sağlıklı bir akran etkileşimi gerçekleştirilmesi, doğa ile kalıcı bağlar kurabilmesi, tanıyarak sevmesi, merak ve keşif duygusunu daima aktif tutması, tüm hava koşullarında açık havada bulunması vs.'' açıkladı.

Bir diğer orman okulu yöneticilerinden olan Özge öğretmen, Orman Okulu Pedagojisinde programın amacında asıl önemli olan ve standartlaştırılmış eğitimden farklı olarak bu programın esnek olabilmesinin çocuğun kendini gerçekleştirme süreci üzerindeki önemini vurgulayarak *''Ben Milli Eğitim'in desteğini hiç almadım, almakta istemiyorum açıkçası. O zaman beni sınırlayacaklarını düşünüyorum. Normal bir okulda çalışmaktan farkı kalmayacak. Bana sınırlar çizmemi isteyecek ama ben çocukların sınırlarını kendileri çizmelerini istiyorum. O yüzden bir sınıra bağlı kalmak istemiyorum. Ormanda doğada kendi oyunlarını kurmalarını sağlamak. Çocukların en önemli işi oyun ama oyunla beraber doğaya saygıyı öğretmeye çalışıyoruz.*'' açıkladı.

Yukarıda orman okulu kurucularının görüşlerinin alıntılara göre, orman okulu müfredatının asıl amacı; çocukların eğitim sürecini sonu olmayan bir serüven olarak görerek bu süreçte çocuğun sağlıklı, mutlu, kendi kendine yetebilen, doğada yaşayan her türlü canlıya saygı duyan ve seven kültürlü bireyler olarak yetiştirmektir. Bu görüşlere ek olarak, çocuğun gelişme sürecinde hem maddi hem manevi açıdan her istediği yapılsa da günümüzün en yaygın problemi iletişimsizlik ve bunun sonucunda kaliteli zaman geçirememek neredeyse bütün ailelerde görülen problemler haline gelmiştir. Değişen Dünya düzeni, küreselleşme ve şehirleşmenin etkisiyle azalan doğal ormanlık araziler insanın ait olduğu ve enerjisini koruduğu ve yaşamak için temel olan oksijeni aldığı ağaçların zamanla yok olması insanlığında zamanla yok olacağını göstermektedir. Çünkü insanoğlu ancak ait olduğu doğasını, insanlık duygularını ve ait olduğu tabiatını doğal alanda yetişerek ve o duyguyu yaşayarak öğrenebilir. Bunun sonucunda şehirleşen köyler, azalan ormanlar ve yeşillikler, bunların yerini alan binalar, kentler ve teknolojiler insanları da zamanla robotlaştırmış yani duyguları körelmiş, fiziksel becerileri kırsal alanda büyüüp yetişen insanlara göre azalmış olduğu görülmektedir. Orman okulu pedagojisi de bu felsefede yetişen çocukların tam teşekküllü fiziksel, ruhsal, psikolojik ve mental olarak güçlü, sınırlarını kendi belirleyen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeyi destekleyen donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Devlete bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen Programın Amacı kategorisinde Tuna öğretmen, orman okulu pedagojisinde programın esnek olmasının önemini yaşadığı deneyimi sunarak *''Biliyorsunuz Orman Okulu Felsefesinde şöyle bir durum*

var. Tam anlamıyla yapılandırılmış bir müfredat uygulayamazsınız. Yani ormana gidince biraz daha belki yarı yapılandırılmış müfredata uygun olur ama tam yapılandırılmış yani; çok katı bir sistem ormanda kurmak ve program uygulamaya çalışmak için biraz felsefe tarafına da aykırı. Biz bu yüzden dedik ki; orman okulu öğretmenleri bu kazanımlarla ilgili bir plan yapacaklar ancak bu oldukça esnek bir planlama olacak. Yani örnek veriyorum; biz yaşamalarını incelemesi yapacağız. Normalde bir etkinlik planımız var. Belli bir alanı çevreleyeceğiz. O alanın içerisinde belirlenen yaşam alanlarına bayraklar takıp bir anda çocuk 3 metre² alan içerisinde kaç farklı yaşam alanı olduğunun farkına varacak. Kazanım böyle verilecek plan böyle hazırlanmış öğretmen tarafından. Lakin ormana gittiğimiz zaman bir kelebek çocuğun dikkatini çekiyor. Kelebeğin peşine gidiyor. Öğretmen hemen kazanımı bu çerçevede değerlendirip bir gününü buna harcayabiliyor. Yani bir gününü tamamıyla o kelebeğin çevresinde çocukları toplayarak inceleyerek o kazanımı o tema üzerinden vermeye çalışıyor. Yani bu yönüyle de esnek bir program oluşturmaya özen gösterdik.” açıkladı.

Hasan öğretmen de orman okulunda gerçekleştirilecek olan etkinliklerin günlük rutin faaliyetlerini destekleyecek çoklu öğrenme modelinde olduğu gibi otantik etkinliklerin bu programda olan önemini vurgulayarak ‘*Eğitim programları Sınıf Dışı Eğitim Pedagojisine uygun olarak biz her şeyi planladık. İşte bu davranışçı yönteminin aksine deneyimsel öğrenme yöntemi kullandık, aktif öğrenme vardı, iş birliği öğrenme, bunların hepsinin karışımı bir de macerayı da biz çok aktif olarak kullandık. Tamamen etkinlik temelli bir modeldi. Çevreyi çok kullandık. Otantik öğrenme çok bizim için önemliydi. Okulun bulunduğu çevredeki insanların yaptığı günlük yaşamları bizim eğitim modelimizdi.*’ açıkladı.

Orman okulu kurucularının açıklamalarından orman okulunda gerçekleştirilen uygulamaların amacı, doğal ve saf faaliyetlerle doğanın kendisiyle öğrencilerin içgüdülerini kullanarak kendi eğitim süreçlerini kontrol edebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca ormanda gerçekleşecek olan eğitimler durumsal olarak değişebileceğinden dolayı tam yapılandırılmış bir eğitim programı tasarlamak mümkün değildir. Ormanlık alanda öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağılabileceğinden veya ormanda çevresel etkilerden dolayı kazanımların her an değişebilmesi mümkündür. Bu değişikliklere ayak uydurabilmek orman okulu liderleri için önem arz eder. Dolayısıyla öğretmen de program da esnek ve anında yeniden yapılandırılabilir özellikte olmalıdır. Hem özel orman okullarında hem de devlete bağlı kurulan orman okullarında elde edilen veriler ışığında Orman Okulu Pedagojisi kapsamında okul açmak isteyen öğretmenlerin programı oluştururken aynı amaçlara ulaşmak istedikleri görülmektedir.

Tablo 3.2 'de Özel Orman Okullarının Eğitim Programları temasında belirlenen Programın İçeriği kategorisinde Özge öğretmen, programın içeriğini oluştururken gerçekleştirilecek olan uygulamaların sürdürülebilirliği sağlaması adına basit uygulamalarla başlanmasının önemini dile getirerek *'Eğitim programında basitten zora doğru ilerliyoruz. Burada çocukların düzenli olarak ormana gelmesi önemli. İlk geldiği haftalarda çocuklarla gruplarla gidiyoruz. Örneğin; ilk grup ilk hafta geldiğinde daha çok orman anlaşmaları üzerine çalışıyoruz ormanda yürüyüş teknikleri üzerine çalışıyoruz. İkinci haftadan itibaren uyanlarla daha fazla oyun kurmalarını sağlıyoruz. Bir sonraki haftalarda ipler için içine girmeye başlıyor; orman aletlerini kullanmak kazı çizi aletleri gibi. Sonraki haftalarda testere gibi aletler için işine giriyor'* ifade etti.

Özge öğretmen orman okulu programının içeriğinde gerçekleştirilen etkinliklerin hayatın günlük rutinine bağlı aşamaların olmasının otantik öğrenmeyi desteklediğini belirterek *'Aşamaların hepsi serbest oyun temelli. Çocukların hayatında önem arz eden rutin kavramı açısından sadece günlük bir akış mevcut. Bu akışı çocukların ihtiyacına yönelik oluşturduk. Bu akışta ormana giriş çemberi, patika yürüyüşü, alana ulaştığımızda erzak çemberi, keşif ve oyun, kitap çemberimiz var burada katılım isteğe bağlı, son olarak akışı dönüş ve kapanış çemberi oluşturuyor.'* programın içeriğini açıkladı.

Devlete bağlı orman okullarının eğitim programlarının içeriği oluşturulurken Hasan öğretmen de orman okulunda faaliyetlerin günlük yaşamdaki rutin faaliyetleri desteklemesinin önemli olmasının sebebini vurgulayarak *'Otantik öğrenmeye önem verdik çünkü şöyle bir şey vardı; biz okulun çevresindekileri yaşamı da çalıştık. Aynı zamanda bizim içinde bulunduğumuz köyde, bizim için bir okuldu aslında. O köyün bir takım kullandığı yöntemleri de biz çocuklara anlatmaya çalıştık. Ne yaptık ama biz burada? çocukları onlarla buluşturduk.'* açıkladı.

Yukarıdaki alıntılarda, programın içeriği düzenlenirken etkinliklerin basitten karmaşığa, kaba motor becerilerden ince motor becerilere ilerlendiğine, materyalleri etkinliklerin zorluk derecesine ve çocukların gelişim düzeyine göre faaliyetlere entegre edildiği fark edilmektedir. Dahası orman okulu müfredatında düzenlenen etkinliklerin hayatın günlük rutininde gerçekleştirilen faaliyetleri desteklediği ve buna göre de eğitimlerin serbest oyun temelli gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, orman okulunda eğitim alan çocuklar teorik eğitimlerden ziyade pratik temelli eğitimlerden geçtikleri için hayatı yapılandırılmamış ormanlık alanlarda deneyimleyerek doğanın saf enerjisi bireyin kendi saf enerjisiyle birleşerek çocuğun gelişimine optimum seviyede fayda sağlayarak hem kendini hem de yaşadığı çevreyi insan eli değmeyen bir ortamda saf olarak keşfeder. Bu da çocuğun gelecekte kendine yetebilen, problem çözebilen, yaşadığı her ortama ayak uydurabilen, zekasını her alanda kullanabilmeyi

öğrenmiş, gözlem ve eleştirebilme becerilerinin geliştiği nitelikli bireyler haline gelmelerini sağlar. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında hem özel orman okulları hem de devlete bağlı orman okulları Orman Okulu Pedagojisi kapsamında müfredat içeriğini yazarken aynı içerikleri oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, orman okullarının eğitim atölyelerinde gerçekleşen eğitimlerin içeriklerinde bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMA AŞAMASI

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı ‘‘Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Uygulama Aşaması’’ şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.3 ‘de yer almaktadır.

Tablo 3.3 *Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Uygulama Aşaması Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

Kategoriler	Kodlar	Özel Orman Ok. Ok. Sayısal Yoğunluk Yoğunluk	Devlete bağlı Orman Ok. Sayısal
1. İlk Uygulamalar ve Aşamaları	1. Alan Belirlenmesi		
	2. Müfredat Çalışması	7	9
	3. Valilik Onayı	5	10
	4. Atölyeler Açma	6	6
	5. Öğretmen Seçimi	4	8
	6. Öğrenci-Veli Kayıtları	2	12
	7. Yıllık Eğitim Programı Hazırlanması	3	4
	8. Etkinlik Planlaması	2	2
	9. Gün Planlaması	9	4
	10. Risk Analizi ve Çevre Etki Değerlendirme Formu Hazırlanması	12	1
	11. Ormana Gitmeden Önce Yapılan Hazırlıklar	15	8
	12. Materyal Hazırlama	8	5
	13. Oryantasyon	9	3
4. Uygulamalardaki Gelişmeler	1. Programların Okullara Yansımaları		
	2. Vakıflara Yansımaları		
	3. Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkıları	6	Yok
	4. Velilerin Güvenlerinin Kazanılması	7	Yok
	5. Vakıflarla Proje olarak Gerçekleştirilmesi	5	Yok
	6. Psikolog ve Fizyoterapist Ortaklığında Çalışmak	4	2
	7. Seçimlerdeki Değişikliğin Etkileri	7	Yok
	8. Uygulamaların Şehir Dışına Yansımaları	9	Yok
	9. Uluslararası Yansımaları	Yok	11
	10. Öğretmen Eğitimleri	Yok	6
	11. MEB’de Proje olarak Gerçekleştirilmesi	Yok	4
	12. Programın Değişmesi	6	Yok
5. Uygulamaların Olumlu Yönleri	1. Veliler Üzerinde	4	Yok
	2. Çocuklar Üzerinde	4	7
	3. Öğretmenler Üzerinde	3	4
	4. Bakanlık Üzerinde	2	3
	5. Doğa Üzerinde	4	2
	6. Türkiye Üzerinde	Yok	3
4. Uygulamaların Olumsuz Yönleri	1. Ekonomik	7	6
	2. Ulaşım ve Sürdürülebilirlik	7	5
	3. Bölgesel Dezavantajlar	9	4
	4. Eğitim Üzerinde	Yok	2
	5. Artan Taleplere Yetişememek	Yok	2

Tablo 3.3 'de Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Uygulama Aşaması Ana Temasında belirlenen kategoriler İlk Uygulamalar ve Aşamaları, Uygulamalardaki Gelişmeler, Uygulamaların Olumlu Yönleri ve Uygulamaların Olumsuz Yönleri olarak ortaya çıkmıştır.

Özel orman okulunu yöneten öğretmenler uygulama aşamasında; alan belirlenmesi, müfredat çalışması, valilik onayı, atölyeler açma, öğretmen seçimi, öğrenci-veli kayıtları, yıllık eğitim programı hazırlanması, etkinlik planlaması, gün planlaması, risk analizi ve çevre etki değerlendirme formu hazırlanması, ormana gitmeden önce yapılan hazırlıklar, materyal hazırlama, oryantasyon süreçlerini izlediklerini belirtmişlerdir.

Erdem öğretmen orman okulunun uygulama aşamasında müfredatı yazarken dört mevsimde ormanlık alanda bulunabilmenin ormanlık alanının seçiminde bu pedagoji kapsamında asıl önemli husus olduğunu vurgulayarak "Orman okulu bir rota sürecidir. Flora bağına, çevre değerlendirme raporları, bütün süreci, risk değerlendirmelerini hepsini yapmamız gerekiyor. Belli bir mevsimsel müfredat, yıllık müfredat diyemiyorum, mevsimsel müfredat işliyoruz biz. Yani her mevsimin içerisine her ayın içerisine serpiştirilmiş bazı etkinliklerimiz var. Özellikle okul öncesi dönemde çalıştığımız için sadece okul öncesi müfredatın destekleyicisi. O yüzden etkinlikleri de sadece ve sadece o dönemin o mevsimin ya da o zamanın etkinliklerini, atölyelerini, derslerini destekleyici nitelikte olmasına özen gösteriyorum. Belli bir müfredatımız var." açıklamasını yapmıştır.

Orman okulu yöneticileri arasından Erdem öğretmenin görüşlerinden bu alıntıda ormanlık alanını seçerken göz önünde tuttukları kriterlere ilişkin sonuca değil sürece odaklı ilerlediği anlaşılmaktadır. Aktivitelerin gerçekleşeceği uygulama alanında çevre değerlendirmesi yapılmasının hem öğrenci hem eğitmen açısından güvenlik önlemlerinin alınması çok önemlidir. Özel orman okullarında müfredatların yıllık olarak değil, mevsimlik olarak hazırlandığı sonucuna varılmaktadır.

Özge öğretmen de orman okulunun uygulama aşamasında yıllık eğitim programının ve etkinlik planlarının sınıf dışı eğitimde esnek olmasının nedenini belirterek "Şu anda yaptığım programları sorarsınız bu o kadar karmaşık bir süreç ki... bir program yazıyoruz ama programı tam olarak da uygulayamıyoruz da genelde Bursa'daki hocalarımız da hep şöyle derdi; 'hayaller hayatlar nasıl bir şey yaşayacaksınız bunu ormana gittiğinizde' demişlerdi. Ben bunu yıllardır yaşıyorum." açıklamasını yapmıştır.

Nur öğretmen ise orman okulu etkinliklerinde çocukların katılımını sürdürebilmeleri için oryantasyonun önemini vurgulayarak "Bu noktada aileler ile mutlaka buluşma öncesinde bir görüşme gerçekleştiriyoruz. Aslında bu görüşmeden ziyade bir oryantasyon mektubu

oluyor. Çocuklar katılım için zorlamamaları, onların hazır hissettiğinde veya çocukla eğitmenin arasındaki güven ve bağ ilişkisi desteklendiğinde katılım sağlamalarının en doğru süreç olduğunu ifade ediyoruz.” açıklamasını yapmıştır.

Yukarıdaki alıntılarda orman okulunda gerçekleşen etkinlikler planlanırken durum analizi yapılarak o güne göre bu planın değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yıllık müfredatın içindeki eğitim programları mevsimsel olarak hazırlanmaktadır ve etkinliklerin eğitim yapılacak günün veya haftanın durumuna göre değerlendirilip revize edilebileceği anlaşılmaktadır. Diğer bir önemli husus, velilerin rolü orman okulu eğitim sürecinde en etkili faktörlerden bir tanesidir. Tam anlamıyla katılım sağlanması için çocuklarla ve velilerle koordine bir şekilde hareket edebilmek istikrarın sağlanması adına oryantasyon etkinlikleri faydalı bir faaliyet olmuştur.

Devlete bağlı orman okulunun uygulama aşamasında alan belirlenmesi, müfredat çalışması, valilik onayı, atölyeler açma, öğretmen seçimi, öğrenci-veli kayıtları, yıllık eğitim programı hazırlanması, etkinlik planlaması, gün planlaması, risk analizi ve çevre etki değerlendirme formu hazırlanması, ormana gitmeden önce yapılan hazırlıklar, materyal hazırlama süreçlerini izlediklerini belirtmişlerdir. Özel orman okullarına kıyasla uygulamalara başlamadan önce oryantasyon faaliyetine değinmemişlerdir.

Tuna öğretmen orman okulu uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için ilk uygulama aşamasında Millî Eğitim Bakanlığı’nda kalıplaşmış bakış açısını aşabilmek için izin sürecinin uzun bir süreç olduğunu belirterek “Nihayetinde de uygulamanın ardından bu sürecin ikna süreçleri başladı. Bununla ilgili bir yer bulma çabalarımız başladı. Millî Eğitim Bakanlığı’na dedik ki bu uygulamayla alakalı bir orman okulu bulmamız gerekiyor ama orada da ormana çocuk götürülür mü, başlarına bir şey gelir vs. gibi durumları bir/bir buçuk gibi bir yılda aşabilme süreci oldu.” açıklama yapmıştır.

Hasan öğretmen de orman okulu uygulamalarının alışılmamış bir uygulama olduğundan ilk uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı’na kabul ettirebilmek için çok zorlandıklarını belirterek “Bu fikir tabii ki benimsenen bir fikir fakat Milli Eğitim böyle bir modele yabancı olduğu için, birçok insan bu modeli bilmediği için normal standart okullarda yürütülen bir klasik eğitim modeli olarak algıladılar. Bu konuda bir sıkıntı oldu farklı bir pedagojisi, farklı bir modeli olduğunu, farklı bir yöntem olduğu ile ilgili bunu anlatmakta çok zorlandık. Bunu aşmak için İl Milli Eğitim’de toplantı yaptık, İlçe Milli Eğitim’de toplantı yaptık yani bu konuda bir Millî Eğitimde aman aman bir birliktelik yok. Birinin onayladığını diğeri onaylamayabiliyor. Dolayısıyla her zor durumda tekrar en baştan; işte amaç şudur, şunu yapmak istiyoruz, bunu yapmak istiyoruz gibi birebir Milli Eğitimde her kademedeki yani

bizim işimize destek olabilecek ya da bizim işimizde rolü olabilecek her insana tek tek anlatmaya çalıştık bunu. İlk başta böyle zorluklar oldu.” açıklama yapmıştır.

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, orman okulu eğitim modeli Türkiye’de alışmış olan klasik eğitim anlayışı modeline ters düştüğünden dolayı, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi bir yaklaşımı kabul etmeleri zaman almıştır. İnsanlar alışılmış düzeni bırakmaktan ve değiştirmeye duydukları korku ve endişe öğretmenlerin orman okulu eğitim modelini uzun bir çabanın sonrasında oturtuktan sonra bir o kadar çabayı da bakanlığa kabul ettirmekle harcamışlardır. Gerçekleştirilen görüşmenin sonunda elde edilen bulgulara göre, orman okulu modeli ile ilgili bütün müfredatlar hazırlansa da öğretmen eğitimleri tasarlansa da bütün bu zorlu süreçlerin gerçekleşebilme ihtimali Bakanlık ve valilik onaylarına bağlı olduğu görülmektedir. Orman okulu uygulamaları faaliyete geçerken ilk zamanlarda M.E.B.’in ve valilik onaylarını alma ve uygulamaların yapılıp ormanlık alanların kullanılmasına yönelik izinlerin alınmasında hem özel hem devlete bağlı orman okullarının zorluklar yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Tuna öğretmen orman okulunun ilk uygulama aşamasında müfredatı ve ders planlarını yaparken esnek bir planlama yapmanın Orman Okulu pedagojisinin çocukların kazanımı üzerindeki etkisinin nedenini vurgulayarak “Tam anlamıyla yapılandırılmış bir müfredat uygulayamazsınız. Yani ormana gidince biraz daha belki yarı yapılandırılmış müfredata uygun olur ama tam yapılandırılmış yani çok katı bir sistem ormanda kurmak ve program uygulamaya çalışmak için biraz felsefe tarafına da aykırı. Biz bu yüzden dedik ki orman okulu öğretmenleri bu kazanımlarla ilgili bir plan yapacaklar ancak bu oldukça esnek bir planlama olacak... Ormana gittiğimiz zaman bir kelebek çocuğun dikkatini çekiyor. Kelebeğin peşine gidiyor. Öğretmen hemen kazanımı bu çerçevede değerlendirip bir gününü buna harçayabiliyor. Yani bir gününü tamimiyle o kelebeğin çevresinde çocukları toplayarak inceleyerek o kazanımı o tema üzerinden vermeye çalışıyor. Yani bu yönüyle de esnek bir program oluşturmaya özen gösterdik.” açıklama yapmıştır.

Hasan öğretmen orman okulu uygulamalarının bu pedagojiyi yürütmek için seçilen öğretmenlerin eğitim sürecini gerçekleştirdikleri “Daha sonra Samsun Akademi ‘den ilana çıkıldı. Bununla ilgili bir eğitim programı düzenleneceği yayınlandı. Başvuran öğretmenlerin seçim yapıldı. Seçimden sonra sekiz günlük bir eğitim programına öğretmenler, sekiz günlük eğitim programında biz orada uygulayacağımız eğitim modelini öğretmenlere etkinlik yaparak anlattık teorik ve pratik eğitimler vardı.” açıklamasını yaptı.

Orman okulu kurucularının orman okulu eğitim programına ve öğretmenlerin eğitici öğretmenliği derslerine ciddi bir şekilde değer ve önem gösterdikleri anlaşılmaktadır. Başdemir

(2017), Türkiye’de eğitim sisteminde daha çok akademik bilgilere yer verilmesinin, çocukları okulun içinde disipline etmeye çalışılmasının ve bu eğitimi bireylere aşılarken zorunlu eğitim olarak algılamalarının sonucunda öğrencilerde okulu ve eğitimi sıkıcı, hayatın zorunlu bir parçası olan bir yer olarak kabul etmeleri sağlandı. Zorunlu olan her olgunun içinde duygular da zamanla körelir.

Bu bağlamda, Türkiye’deki eğitim programları çoğunlukla teorik eğitimlerle donanımlandığından dolayı bireylerimizde pratik alanlarda beceri eksikliği görülmektedir. Tuna ve Hasan öğretmen eğitimdeki bu eksikliği fark eden yenilikçi öğretmenlerden olarak öğrencilerle doğada gerçekleştirilen eğitim sürecinde bile yenilikçi ve esnek olmanın önemini anlatmış ve sadece öğrencilerin eğitimini değil öğretmenlerinde bu süreçteki eğitimlerini değerlendirmek gerektiğini vurgulamışlardır. Devlete bağlı orman okullarının ilk uygulama aşamalarında, özel orman okullarına kıyasla sadece oryantasyon sürecinin içerilmediği görülmektedir.

Tablo 3.3 ‘de Özel Orman Okullarının Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilenler Ana Temasında belirlenen Uygulamalardaki Gelişmeler kategorisinde katılımcılar orman okulunda gerçekleştirilen uygulamaların okullara ve vakıflara yansımaları, vakıflarla proje olarak gerçekleştirilmesi ve psikolog ve fizyoterapist ortaklığında orman okulu faaliyetlerinin gerçekleştirilmesiyle bu sürecin devamında özel gereksinimli öğrenciler üzerinde kazanımların görülmesi ve velilerin güvenlerinin kazanılmasıyla olumlu sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Özge öğretmen orman okulunda gerçekleştirdikleri uygulamalara bir fizyoterapist ve psikolog desteği ile birlikte gerçekleştirdikleri uygulamaların çocuk gelişimi kapsamında, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar üzerinde bile de olumlu etkilere ulaştıklarını vurgulayarak ‘‘Artık özel eğitimli öğrenciler gelmeye başladı. Psikiyatristler de orman okullarına yönlendirmeye başladı özel gereksinimli çocukları. Özel gereksinimli öğrenciler, dikkat eksikliği olan öğrenciler, duygu durum bozukluğu olan öğrenciler, davranış bozukluğu olan öğrenciler gelmeye başladılar. Biz de bunların olumlu gelişimlerini görüyoruz. Bir de bizim okula özel bir şey var. Eğitim programının başında yaptığımız bir şey, bunu hiçbir orman okulunda duymamıştım. Biz fizyoterapist ile çalışıyoruz.’’

Bu görüşüne ek olarak, şehirleşmenin ve yaşanan pandeminin insanlar üzerinde bıraktığı etkilerden ve alışmış oldukları hayat stilinden ziyade kalıplaşmış olan bakış açılarına yönelik duyduğu rahatsızlığı ‘‘5-6 yaş grubundaki çocuklar, pandemiden çıkmış olan çocuklar var burada. Onlar uzun süre zemine basamadıkları için, evin haricinde evden çıkmadıkları için ya da işte ailelerinin kamp kültürü, doğa kültürü olmadığı için, boş vakitleri adı altında AVM

'lere gittikleri için bu çocuklarda yürüyüş bozuklukları duruş bozuklukları gibi durumlar gözlemleniyor. Biz de şey yapıyoruz; velilerimizle görüşüp fizyoterapist değerlendirilmesinden geçiriyoruz ormana başlamadan önce. Okul çocuklarının kendilerine özel bir gereksinimleri varsa o gereksinimler üzerinde daha çok duruyoruz ormanda. Sonra fizyoterapistimiz tekrar gelip kontrol ediyor. Bir de psikoloğumuz var. Her atölyeye rutin gelmeye çalışıyor aslında ama çok fazla atölye çeşitliliği olduğu için yetişemeyebiliyor. Ama özel gereksinimli olan öğrencilerle çalıştığımız günlerde özellikle psikoloğumuzu çağırıyoruz. Hem çocuğu gözlemlenmiş oluyor hem de onunla birlikte oyun terapistliği bile yapmış oluyoruz ormanda. Çocuğu gözlemliyor daha sonra aileye bilgi verip birlikte ilerliyoruz. Psikiyatrist desteği alan çocuklar gelmeye başladı ilaç kullananlar var. Psikoloğumuz bunları gözlemliyor yeri geldiğinde oyun terapistliği yapıyor yeri geldiğinde sadece gözlem. Sonra atölyeye gittiğimizde velilerle görüşüp ve çocuğun psikiyatrisi ile görüşüp ortak bir ilerliyoruz. Gördüğünüz gibi gerçekten tam anlamıyla çocuk gelişimini hedefliyoruz.’’ açıklamasını yapmıştır.

Bir diğer orman okulu yöneticilerinden Erdem öğretmen, orman okulu uygulamalarının amacına ulaşabilmesi doğrultusunda bir psikolog ile beraber bu uygulamaları yürütmenin çocuğun ve aile üzerinde gelişimindeki önemini vurgulayarak ‘’tercih ettiğim şey aslında çocuğun psikolojisini kendi içine ve dışarıya dönük olarak daha sağlıklı geliştirebilmek kendini bulmasını sağlayabilmek, o sağlıklı zamanı nasıl kullanacağını öğrenmesine rehberlik edebilmek çünkü zaten her tarafta bu süreç var. Biz o süreçte kalıp onların ruhsal dünyalarına girmeye çalışıyoruz diyebilirim. Ne yazık ki sadece çocukların gelişimine odaklanmış durumdayız ve ebeveynlerin bu süreçte ne kadar önemli rol oynadığını artık unuttuk. Sanıyoruz ki çocuğa çok fazla sevgi gösterdiğimizde, maddi açıdan desteklediğimiz de O’nun için her şeyin sağlıklı ilerleyeceğini zannediyoruz ama ebeveyninin kendi içerisindeki sağlıklı hayatı doğru iletişim kuramama, kaliteli zaman geçirememeye zaman geçirdiğini düşünüp aslında gerçekten o vaktin içerisinde olmama, bütün süreçleri olumsuz etkiliyor yani bu noktada biz, ebeveynlerle ortak çalışmaya özen gösteriyoruz. Nasıl çalışıyoruz? Çocukta gördüğümüz bir şeyi ebeveynle paylaşıp ebeveynin bu konu hakkında ne düşündüğünü nasıl hareket ettiğini ya da nasıl hareket etmek istediğini anlamaya çalışıyoruz bu sefer hem ebeveyn hem de çocuk ikisini de bizim psikolog tanıdığımız arkadaşlarımız da var; özellikle çocuk terapistliği üzerine danışmanlıkları yapan arkadaşlarımız da var ki benim kardeşim zaten psikolog çok fazla destek alıyorum ondan bu konuda.’’ açıklamasını yapmıştır.

Sonuç olarak yukarıdaki alıntılarda özel orman okulu yöneticilerinin, Orman Okulu Pedagojisinin çocuğun gelişimini bütüncül olarak ele alan bir eğitim modeli olduğunu Özge ve Erdem öğretmenlerin etkinlik planlarına psikologla beraber ilerlediklerini bir çocuk üzerinden

sadece beden ve zihin gelişimini önemsemediğini aynı zamanda psikolojik olarakta çocuğun ruhsal gelişimini desteklediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinde çocuğun hem zihinsel hem bedensel hem ruhsal hem de psikolojik bütünlüğünü korumayı öğretmesi ve özellikle de bu eğitim sürecinde çocukta eksik olan parçayı tamamlamasına yardımcı olarak nitelikli birey olabilmesini sağlar. Dahası, çocukların ancak kendilerini özgür hissettikleri bir alanda rahatça hareket edip etrafı keşfetmelerine olanaklar tanımak, zihinsel becerilerinin optimum seviyeye ulaşmasına imkân tanır. Bu sebeplerden dolayı, çocukların gelecekte donanımlı ve becerikli yetişkinler haline dönüşebilmesi ve kendilerini her açıdan geliştirebilmeleri açısından yapılandırılmamış alanlarda fiziksel gelişimleri devam ettirmekteyken risk alabilmeleri eğitim sürecinin kritik bir parçasıdır.

Tablo 3.3 'de Devlete bağlı orman okullarında gerçekleştirilen uygulamaların özel orman okullarına göre gelişmelerin farklı şekilde ilerlediğini ve sonuçların umduklarından çok farklı bir şekilde değiştiğini belirtmişlerdir.

Hasan öğretmen seçimlerin üzerindeki büyük bir emekle oluşturdukları orman okulu eğitim modelinin Bakanlık tarafından doğa pedagojisi eğitim modelinin amacından uzak bir şekilde sokulduğunu büyük bir üzüntüyle dile getirerek “ Biz buradaki modeli Ziya Selçuk'la o dönemki Milli Eğitim Bakanıydı o zaman. Öğretmen buluşmaları gibi bir etkinliği vardı o zaman Samsun'daki öğretmenlerle buluşma sırasında biz bunu anlattık, oradaki çalışmalarımızı Ziya Selçuk'a anlattık. Biz orada dile getirdik yapmaya çalıştığımızı, Ziya Selçuk'ta bu benim hayalim siz benim hayalimi yapıyorsunuz dedi. Bize bana bunun yaptığınız tüm çalışmaların dokümanlarını istiyorum dedi. Biz gönderdik tabii sonra. Gönderdikten kısa bir süre sonra bütün illere Samsun'daki Canik Orman Okulu çalışmasına bütün illeri böyle bir çalışma yapacak diye yazı silsilesi gitmiş. Dolayısıyla birçok ilden bize telefonlar geldi siz ne yapıyorsunuz şeklinde neler yapıyorsunuz diye. Sonradan Bakanlıkta da bununla ilgili çalışmalar başladı... Türkiye'nin farklı illerinde de Mersin'de de buna benzer çalışmalar yapan kişilerle bir çalıştay düzenlendi. Biz de oraya davet edildik, gittik. Orada bu alanda çalışan insanlar çalışmalarını anlattı. Biz de tabii sunduk kendi çalışmalarımızı fakat Bakanlık kendi kafasında Doğa Fen Okulu adı altında bir şey geliştirmiş. Bir çalışma başlatmış bizi oraya çağırana kadar. Onlar birtakım şeyleri oturtmuşlardı... Bakan değişince Milli Eğitim'de bir takım görev değişiklikleri olunca çalışma durdu. Yeni gelen bakan ya da onun görevlendirdiği kişiler bu çalışmayı olduğu gibi durdurdu. Daha farklı bir şekilde soktu Doğa Fen Okulu adı altında ama köy yaşam merkezi gibi bir modele soktular onlar.” açıkladı.

Tuna öğretmen de seçimlerin değişiklik gösterdiği zamana denk gelen ve orman okulu eğitim modeli üzerinde yapılan değişiklikleri deneyimlerini aktarırken duyduğu hüsrancı

belirterek ‘‘sonrasında Belediyenin seçimlerle değişiminden vs. sebeplerden dolayı biz bu ormanlık alandan çıkmak zorunda kaldık. Alandan çıktıktan sonra benim Sivas’a tayinim çıktı. Buraya geldim. Arkadaşlarımız yeni bir alan yeni bir ormanlık arazide devam ettiler. Fakat ondan sonra bu destek kısmı belediye tarafından biraz geriye çekildikten sonra biraz askıya alınıp bekleme sürecine girildi.’’ ifade etti.

Yukarıdaki alıntılardan Canik’te ve Tarsus’ta kuruluşu gerçekleşen orman okullarının Bakanlık seçimlerinden sonra akıbetlerinin değiştii ve bir tanesinin faaliyetlerinin durdurulduğu bir tanesinin de orman okulu pedagojisinin felsefesinden uzaklaşarak doğa ve fen okulu kapsamında faaliyetlere devam ettirildiği sonucuna varılmaktadır. Özel orman okullarının M.E.B. ‘dan ayrı bir kurum yürüttüklerinden dolayı mevcut sürecin işleyişi daha sağlıklı ilerlediği görülmektedir. Buna ek olarak, özel orman okulu yöneticileri fizyoterapist ve psikologların katkısını çocukların gelişim sürecine dahil ettiklerinden dolayı daha çok kazanıma ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Orman okulu felsefesi kapsamında ve ilkeleri çerçevesinde doğada gerçekleştirilen hiçbir faaliyet orman okulu uygulaması olarak değerlendirilemez. Orman okulu kısa zamanlı ve sonuçlarının hemen alındığı bir eğitim modeli değildir.

Ayrıca Tuna öğretmen, Orman Okulu Pedagojisini diğer ülkelerle yaptıkları programlarının paylaşılmasının orman okulu uygulamalarını arttırmasının bir yolu olacağını yaşadığı deneyimiyle vurgulayarak ‘‘Bunun dışında uluslararası boyutta şöyle bir şey geliştirdik; biz uluslararası bir çalıştay düzenledik. Orda da bulunan birçok orman okulunu bu çalıştaya davet ettik. Onlardan gelen birçok orman okulu oldu...Örneğin şu anda Litvanya’da bir orman okulu bizim yaptığımız programı Litvanya ile paylaştıktan sonra orman okulunu ilkokul düzeyine taşıdı. Çünkü dediğim gibi Avrupa’da orman okulu ilkokul seviyesi düzeyinde normal okul etkinliklerini gerçekleştirmektedir. İlk uygulamasını da Litvanya da yaptılar.’’ ifade etti.

Orman okulu yöneticisi Tuna öğretmenin bu alıntısında, gerçekleştirilen orman okulu modelinin bir grup eğitime gönül vermiş öğretmenlerimizin çabasıyla yapılan başarılı uluslararası boyuta taşınmış olduğu görülmektedir. Bu sayede, Türkiye’de gerçekleştirilen orman okulu modeli uluslararası çerçevede örnek alınmıştır. Seçimlerin etkisiyle Bakanlık sisteminde değişiklik olsa da orman okulu faaliyetlerinin kaldığı yerden devam edilmesine destek verilseydi, gerçekleştirilen çalışmaların uluslararası boyutta çok daha büyük başarılarla imza atılabileceği imkânı olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak hem özel hem de devlete bağlı orman okullarının kuruluş ve uygulama aşamasında öğretmenlerin en aktif ve en önemli rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla orman

okuluna gönül vermiş öğretmenlerin azim ve istekleri sayesinde devlete bağlı da orman okulları da olsa özel orman okulları da olsa Orman Okulu Pedagojisinin Türkiye’de çok büyük başarılarla ulaşılabileceği görülebilmektedir.

Tablo 3.2 ‘de özel orman okullarına gerçekleştirilen uygulamaların okullara ve vakıflara yansımaları, vakıflarla proje olarak gerçekleştirilmesi ve psikolog ve fizyoterapist ortaklığında orman okulu faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sonucunda çocuklar, öğretmenler, Bakanlık ve doğa bu sürecin devamında özel gereksinimli öğrenciler üzerinde kazanımların görülmesi ve velilerin güvenlerinin kazanılmasıyla olumlu sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Özel orman okulu yöneticilerinden Nur öğretmen orman okulu uygulamalarının çocukların özgür bir şekilde ormanlık alanlarda kontrollü riskler alarak kendi öğrenme sürecini kontrol etmelerinin yanı sıra çocukların gelişimindeki önemini örneklerle vurgulayarak ‘‘Çocuklardan ise en sık duyduğumuz şey’’burada istediğimiz her şeyi yapabiliyoruz veya oyun oynayabiliyoruz’’ oluyor. Elbette ki orman da riskli bir yer ve bizlerin de sınırları ve kuralları var fakat bunlar bir kural yerine çocuk dilinde onlara ifade ettiğimizde çok uzlaşmacı bireyler görüyoruz karşımızda. Bir diğer örnek ise mesela okullarda çok sık yaşanan bir durum var; bunu ise bir çocuğumuz ifade ettiği için aktarabiliyorum. Burada okuldaki gibi tek sıra yürümek zorunda değiliz ifadesini duymuştuk. Ormanda böyle bir kuralımız yok, çocuklar serbest şekilde patika yürüyüşünü yapabilir ve ilgisini çeken bir şey görürse durabilir. Grup devam ederken bir öğretmenimiz ise bu çocuğumuzu bekleyebilir. Bazen dar bazen geniş patikalardan geçiyoruz. Çocuklara bu gibi durumlar açıkça ifade ettiğimizde hoşlarına gidiyor. Onların soru sorması veya bir şeyi merak etmesi kadar bizi mutlu eden bir durum yok.’’ ifadesi ile uygulamaların olumlu yönlerini açıklamıştır.

Devlete bağlı orman okullarında katılımcılar ise orman okulunun uygulama aşamasında yaşadıkları olumlu durumları şu şekilde belirtmişlerdir:

Tuna öğretmen orman okulunda gerçekleştirdikleri uygulamalarının başarılarla sonuçlanması sebebiyle Türkiye’de bu pedagojinin yaygınlaştırılabileceğinin örneklerini vurgulayarak ‘‘Tabii Tarsus Orman Okulu’nun o dönemde kamuoyunda çok paylaşılması gibi durumlardan dolayı bizi Bakanlık’tan davet ettiler. Bakanlık dedi ki; Türkiye’nin farklı yerlerinde de orman okulu uygulaması yapılması için biz yaygınlaştırma planı hazırlayalım...Türkiye’nin farklı yerlerinde bu uygulama kuruldu. Örneğin, Konya’da Sille Tabiat Okulu var. Kocaeli’nde Ormanya içinde bu uygulamalar yapıldı.’’ ifade etti.

Aynı zamanda Tuna öğretmen orman okulu uygulamalarının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini bir öğrencisiyle yaşadığı diyalogu anımsayarak ‘‘Aslında öğretmenin sistemin altyapısı ne kadar sağlamsa çocuğa da o kadar yansıyor. Örneğin, ben orman okuluna ziyarete

gittiğimde dört yaşındaki bir çocuk bana dedi ki; öğretmenim bak duyuyor musun sesi dedi. Ben de ne dedim bu. Alaca Yalı Çapkını dedi bu öten kuşlar için. Bu muhteşem bir farkındalık. Diğer arkadaşları bu sesi serçe, karga diye bilirken, bu çocuk bir tür analizi yapıyor. Bu işi gerçekten hakkını verebilecek bir öğretmen grubuyla beraber yürüttüğünüzde böyle çok dudak uçuklatıcı sonuçlara ulaşabiliyorsunuz. Biz bunu bizzat uygulamayla gördük ‘’ çocuklar üzerinde hem dikkat becerileri hem bilişsel becerileri hem doğada ve dünya üzerinde yaşayan canlılara olan ilgilerini arttıran bir etkinlik olduğunu ve önemini vurgulayarak dile getirdi.

Tuna öğretmen yine orman okulu uygulamalarının öğrencilerinin doğaya olan saygılarının geliştiğini yaşadığı bir deneyimi dile getirerek ‘’Sincaplar ancak sizi güven duyarlarsa, zarar vermeyeceğinize inanırsa bir süre sonra ağaçtan iniyorlar. Özellikle çok gürültü yoksa iniyorlar. Çocuklara bu olayları anlattık, çocuklar bir süre sonra sincaplar sırf insinler diye herkes sesini kısık düzeyde tutmaya başladı.’’ açıklama yaptı.

Yukarıdaki alıntılarda orman okulu faaliyetlerinin çocukların kişisel gelişimine katkı sağlamakla beraber yalnızca kendine özgü değil doğaya karşı bir saygı duygusu kazanmasını sağlar. En önemlisi de doğaya ve doğada yaşayan canlılara karşı empati duygusu kazandırır. Sonuç olarak, sınıf içinde edindirmeye çalışılan ahlaki ve etik değerleri çocuklar doğayı yaşayıp deneyimleyerek bu duyguları edindiği ve içselleştirdiği fark edilmektedir. Hem özel orman okullarında hem de devlete bağlı orman okulunda gerçekleşen uygulamaların özellikle çocuklar üzerinde aynı olumlu sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Devlet desteğiyle orman okulu uygulamalarını yürüten kurumların Türkiye’de Orman Okulu Pedagojisinin yaygınlaşmasını destekleyici etkiler yarattığından dolayı, Devlet’in orman okullarına destek sağlamasının Orman Okulu Pedagojisinin bir kültür haline gelmesine katkı sağlanabileceği söylenebilmektedir.

Öğretmenler özel orman okullarının ve devlete bağlı orman okullarının uygulama aşamasında belirli olumsuz durumlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Özel orman okulu yöneticilerinden Erdem öğretmen, İstanbul bölgesinde kentselleşmenin yoğunlaşmasıyla ormanlık alanların azalmasında duyduğu rahatsızlığı belirtmiş ve bu sebepten ötürü ormanlık alanın seçilmesinde karşılaştığı olumsuzlukları ‘’Özellikle İstanbul coğrafyasına ait çok fazla bir şey kalmadı artık ya da doğaya ait çok fazla bir şey kalmadı. Genelde köpeklerin ya da diğer canlıların atılmış korunaklı bir şekilde oraya salınmış bölgeler mevcut ya da bazı insanlar kamp yapıyorlar kamp yaptıkları bölgelerde özellikle cam ya da metal türü şeyleri attıkları için çocuklar merak edip dokunduklarında sağlık ve yaralanma konusunda da yaşayacağımız sıkıntılar var. Biz bunları ön plana alarak bütün

riskleri değerlendirerek hem güvenli olabilecek hem temiz olabilecek bölgeleri seçmeye çalıştık.” olarak açıklamıştır.

Özge öğretmen orman okulu uygulamalarını yürütürken ekonominin önemli bir rol oynadığını vurgulayarak “Eskişehir’deki bu sosyal kültürün çok fazla olması ve belediyede çok kişiyle çalışıyor olması, sürekli çocuklar üzerine etkinlik yapıyor olmaları, bunların çoğunun ücretsiz veya uygun fiyatlara yapıyor olması orman okulunun ilk başlangıç aşamasında beni biraz zorladı.” okulun işleyişini olumsuz yönde etkilediği açıklamasını yapmıştır.

Nur öğretmen ise orman okulu uygulamaları sürecinde ulaşımın öğrenci kazanımları kapsamında önemli bir rol oynadığını vurgulayarak “Orman okuluna gelen ailelerin çoğu il çözümlerinde ya da sınır alanlarında problem yaşayan aileler. Hemen bu noktada çözüm bekleyenler olumsuz bir şekilde sonuç alıyoruz yani sürekli gelmiyorlar sürdürülebilirlik alamıyoruz” olarak dile getirmiştir.

Devlete bağlı orman okullarında ise katılımcılar orman okulu uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecinde yaşadıkları olumsuz durumlar şu şekilde belirtmişlerdir:

Tuna öğretmen orman okulu eğitimci eğitimlerinin veya orman okulu eğitim liderlerinin bir sertifika eğitiminden ziyade bu eğitimlerin sürekli olması gerektiğinin önemini vurgulayarak “Yani birinci, ikinci, üçüncü orman okulu lideri sertifikalarını aldıktan sonra sen artık bir orman okulu öğretmenisin gibi bir kimliklendirmenin çok doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü çok sınırsız bir alanda çalışıyoruz. Yani doğaya çıktığınız zaman doğanın bir sınırı yok. Sınırsız bir alanda çok sınırlı bir bilgiyle sen tamam oldun gibi bir süreç yok. Benim inandığım şey; sürekli olarak tazelenen bir eğitim dinamiği...Ama bu eğitimler ne verir? Bir yaklaşım verebilir. Bu felsefeyi öğrenmek adına ciddi bir fayda sağlayabilir. Ama dediğim gibi sistematik olarak devam eden bir öğrenme kısmının sürekliliğinin sağlanmasından taraftarım ve eğitimlerinde bu şekilde olması lazım” açıklama yaptı.

Hasan öğretmen orman okuluna gelen taleplere öğretmen sayısının yetersiz olduğundan mustarip olduğunu belirterek “Çok talep oldu onu karşılayamadık. Yani karşılık veremedik öğretmen sayısı yeterli değildi bizde. O talebi bir karşılayamadık. Duyan, duymayana haber vermişti. Hızlı bir şekilde yayıldı oradaki sistem. Dolayısıyla çok okul başvurdu ama biz karşılık veremedik onlara çok.” açıklama yaptı.

Özel orman okullarını yürüten öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, orman okulu uygulama aşamalarında en çok karşılaşılan sıkıntılar; uygun yapılandırılmamış ormanlık alanın seçilmesi, ekonomik problemler ve özellikle de sürdürülebilirliğin en önemli etkeni ulaşım problemlerinin yaşanması en sık karşılaşılan problemler arasındadır. Orman

okulu pedagojisinde en önemli husus yapılandırılmamış ormanlık alanı seçmektir. Çocuk doğadayken orman okulu liderinin gözetiminde kontrollü riskler olarak gelişimini destekler. Özellikle bu süreç içerisinde eğitimin tam anlamıyla desteklenmesi ve en önemlisi sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için ormanlık alanların okula yakın bir yerde veya ulaşımın rahat sağlanabileceği yerde seçilmesi gerekir. Bu bağlamda, aileler çocukların doğa pedagojisi kapsamında tam olarak kazanım alabilmesi için velilerin öğretmenlerle anlaşmalı ve süreçlere sadık kalarak çocuğun eğitimine destek verebilmesi açısından en temel role sahiptir. Sonuç olarak, orman okulu eğitimleri kısa sürede etkisini gösteren bir eğitim modeli değildir; süreklilik, sürdürülebilirlik, uygun ormanlık alanda doğru etkinliklerle çocuğun gelişimini bütüncül olarak destekleyen bir felsefedir.

Devlete bağlı orman okullarında ise öğretmenlerin görüşlerinden verilen alıntılara göre, orman okulu uygulama aşamasında karşılaşılan sıkıntılar arasında en çok eğitimlere gelen talebin öğretmen yetersizliğinden dolayı karşılanamaması olduğu sonucuna varılmaktadır. Orman okulu eğitimcilerin seçimi için çok titiz ve özenle elemeler yapıldığı alıntılardan anlaşılmaktadır. Bu süreçte sadece öğrencilerin eğitimi değil, öğretmenlerinde orman okulu pedagojisinde önemlidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, orman okulu eğitimlerinin uzun ve emek veren bir süreç olduğunu, tabiat ananın rehberliğinde bireyin kendini keşfetmesine fırsatlar veren yenilikçi bir eğitim modeli olduğundan eğitimcilerinde orman okulu eğitim modelini yönetmesi sürecinde nitelikli liderlik yapabilmeyi, durum şartlarına göre eğitimi ve öğrencileri yönetebilecek esnekliğine sahip olması gerekir. Orman okulu felsefesi gereği disiplin ve akademik bilgilerin teorik şekilde verilmesinden ziyade duruma göre öğrencileri değerlendirip esnek bir eğitim programı dahilinde değerlendirebilecek nitelikte bir öğretmene ihtiyaç duyar. Bu noktada diğer eğitim modellerinden orman okulu felsefesi ayrılmaktadır.

Sonuç olarak özel ve devlete bağlı açılan orman okullarını yürüten öğretmenlerin görüşlerine göre, orman okullarında yürütülen aktivitelerin ekonomik ve maddi açılardan zahmetli olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, orman okulları uygulamaların sürdürülebilirliği açısından en büyük engelin velilerin bakış açısı ve Türkiye'nin kültürünün bir sebebi olduğu görülmesinden ötürü dört mevsim orman okullarına devamlılık ve ulaşım sağlayabilmek adına sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Devlete bağlı orman okullarında Bakan seçiminde yaşanan değişiklik ve Bakanlık'ta sistemin değişmesiyle tasarlanan ve planlanan orman okulu eğitim programında değişiklik olmuştur. Bu değişiklik yaşanmadan önce de Canik Orman Okulu'nda Orman Okulu Pedagojisi eğitimi için yoğun bir talep alınmış ve bu taleplere yeterli eğitmen bulunmadığından dolayı yetişememeleri bu orman okulunun itibarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu sebepten ötürü, eğitim taleplere yetişmek ve süreçten zaman kazanmak

adına eğitim içeriğinin Bakanlık tarafından değiştirilme ihtiyacına varıldığı çıkarımına varılmıştır. Fakat, bu durumun Orman Okulu Pedagojisi eğitim anlayışını olumsuz etkilediği sonucuna varılmaktadır. Ancak özel orman okullarında öğretmenlerin istikrarı ve çabasıyla kendi kurumlarını yürütürken taleplerde yoğunluk olmasına rağmen öğretmenlerin orman okulu faaliyetlerini halen başarılı bir şekilde yürüttükleri görülmektedir. Dolayısıyla, Devlete bağlı kurulan Tarsus ve Canik Orman Okulları Bakanlıkta değişim görülmesine rağmen günümüzde destek alma durumu göz önünde bulundurulduğunda, şu anda mevcut durumu Türkiye’de Orman Okulları Pedagojisinin çok daha başarılı yürütülerek uluslararası düzeyde örnek bir uygulama dahi olabileceği çıkarımına varılmaktadır.

3.4. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARININ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı ‘‘Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Uygulamalarının Değerlendirilmesi’’ şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.4 ‘de yer almaktadır.

Tablo 3.4. *Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

Kategoriler	Kodlar	Özel Orman Ok. Sayısal Yoğunluk	Devlete bağlı Orman Ok. Sayısal Yoğunluk
1. Amaçlara Ulaşım Açısından Yapılan Değerlendirmeler	1. Gün Sonu Değerlendirmeleri	10	8
	2. Öğretmen Gözlem ve Değerlendirme Formları	8	5
	3. Geri Dönütler	7	4
	4. Derslere Katılım	9	10
	5. Aylık Değerlendirmeler	6	5
	6. Gelişim Raporu Hazırlanması	8	6
	7. Öğrencileri Ölçmek	Yok	8
	8. Velilerin Geri Dönüşleri	4	4
	9. Akademik Başarı	6	5
2. Öneriler	1. Akademik Çalışmaların Çoğaltılması	7	9
	2. Toplumu Bilinçlendirme Çalışmaları	5	6
	3. Ailelerin Özenli Davranması	6	8
	4. Ormanlarda Geçirilen Zamanın Arttırılması	8	7
	5. Veliler ile Ortak Çalışmak	7	6
	6. Orman Okulu Pedagojisine Öğretmenleri Aşına Etmek	6	9
	7. Değerlendirme Ölçekleri Geliştirme	Yok	7
	8. Eğitim Programlarının Ölçeklendirilmesi	Yok	5

Tablo 3.4 'de Özel Orman Okullarının ve Devlete bağlı Orman Okullarının Uygulamalarının Değerlendirilmesi temasında belirlenen kategoriler Amaçlara Ulaşım Açısından Yapılan Değerlendirmeler ve Öneriler olarak ortaya çıkmıştır.

Özel orman okullarını yürüten katılımcı öğretmenler orman okulunda eğitim programlarının amaçlarına ulaşması açısından gün sonu değerlendirmeleri, öğretmenler tarafından tutulan gözlem ve değerlendirme formları, geri dönütler, derslere katılım, aylık değerlendirmeler, gelişim raporu hazırlanması, velilerin geri dönüşleri ve öğrencilerin akademik başarılarının takip edilmesini orman okulu etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmelerde bulduklarını belirtmişlerdir.

Erdem öğretmen orman okulu faaliyetlerinin hedefine ulaşabildiğini velilerin geri dönüşleri üzerinden değerlendirdiğini belirterek ‘‘Bunlar noktasında geri dönüşler nasıl diye sorarsanız, veliden veliye değişiklik gösterebilir. Çoğu çok hızlı cevaplar bekliyorlar özellikle Orman Okulu'na gelen ailelerin çoğu il çözümlerinde ya da sınır alanlarında problem yaşayan aileler hemen bu noktada çözüm bekleyenler olumsuz bir şekilde sonuç alıyoruz. Yani sürekli gelmiyorlar, sürdürülebilirlik alamıyoruz ama sürekli katılım sağlayıp uzun süreli bizle beraber devam eden ailelerin verdiği tepkiler şu şekilde; ‘‘çocuğum bazı sorunlarını artık daha rahat hallediyor, stratejilerini daha iyi düşünebiliyor, özgüveni daha çok arttı, fiziksel koşulları daha da gelişti, gözlem yeteneği, alanı tarama yeteneği gelişti...’’ aklınıza gelebilecek herhangi herhangi bir motor beceri ya da fiziksel beceri veya sosyal beceri veya psikososyal beceri ya da bunların hepsi olumlu şekilde ilerliyor diyebilirim’’ şeklinde açıkladı.

Özge öğretmen orman okulunda gerçekleştirdikleri uygulamaların amacına ulaşım ulaşmadığı ölçülebilmek adına gün sonu raporlarının çocukların gelişimini takip edilmesinde gelişim raporunun önemli rol oynadığını vurgulayarak ‘‘Biz her gün, gün sonu değerlendirme yapıyoruz. Ekip arkadaşlarımıza bugün ormana kaç lider gittiyse iki veya üç gün sonunda oturup hepimiz değerlendirmesi günün yapıyoruz ve genel olarak hedeflerimize ulaştığımızı görüyorum. O gün ne çocuklara vermek istedik, hangi uyarınları götürüp ne kazandırmak istedik. Genelde olumlu oluyor... Gün içinde şunları şunları yaptık, çocuklar şunları oynadılar, şöyle oldu... mutlaka gün sonu değerlendirmesi yazılıyor. Çocuklar için aylık değerlendirme yapıyoruz; aylık kayıt yaptı çocuk bir ay boyunca geldiyse bir ayın sonunda ayrılırken ona ve ailesine gelişim raporunu sunuyoruz.’’ açıkladı.

Erdem öğretmen orman okulu uygulamalarının amacına ulaşım ulaşmadığını takip edebilmesinde öğretmen gözlem ve değerlendirme raporlarının fayda sağladığını belirterek ‘‘Orman Okulu yani Doğa Pedagojisi doğa temalı her etkinlik normal sınıf içerisinde normal ortam içerisinde geliştirdiğinden daha kolay ve daha aktif bir şekilde çocuk merkezli geliştiğini

ben gözlemliyorum ve ailelerde bunu gözlemliyor. Yani bu kaçınılmaz bir şey. Bununla ilgili çalışmalar var ama bunu canlı canlı gözlemlemek canlı canlı sonuca ulaşmak daha kesin bir şekilde ifade etmemi sağlıyor.” açıkladı.

Yukarıdaki açıklamalarda orman okulu uygulamalarının amacına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek adına orman okulu yöneticileri arasında en çok eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin velilerin geri dönüşleri, öğretmenler tutulan gün sonu raporlarının bir ay içerisinde toplanarak elde edilmiş sonuçların gelişim raporuna yansımış hali ve öğretmenlerin gözlemleri öğrenciler üzerinde orman okulu etkinliklerinin kazanım değerlendirme açısından kullanılan yöntemler arasındadır. Sonuç olarak burada velilerin geri dönüşleri kritik bir olgudur çünkü bu süreçte velilerin bazıları kısa sürede sonuç almak istemektedirler. Ancak orman okulu modeli altında gerçekleştirilen uygulamalar çocuğun gelişimi de göz önünde tutularak kısa sürede sonuçlarının alınması mümkün değildir. Bu sebeple, öğrenci üzerinde orman okulu faaliyetlerinin tam teşekküllü sonuçların gözlenmesi için orman okulu pedagojisinde eğitim alan öğrencilerin bütün faaliyetlere katılmış olarak bu süreci tamamlayan öğrencilerin velilerinden alınan geri dönüşler daha kıymetlidir. Ancak kısa süre içerisinde de orman okulunda eğitim gören öğrencilerin velilerinden olumlu geri dönüşler alındığı görülmektedir.

Devlete bağlı orman okullarının eğitim programlarının amaçlarına ulaşması açısından gün sonu değerlendirmeleri, öğretmen gözlem ve değerlendirme formları, geri dönütler, öğrencilerin akademik başarıları, derslere katılım, aylık değerlendirmeler, gelişim raporu hazırlanması ve öğrencileri ölçmek gibi değerlendirmelerde bulduklarını belirtmişlerdir.

Hasan öğretmen uygulamaların kazanımlarının sonuçlarını değerlendirirken öğrencilere ön test ve son test uygulayarak etkinliklerin çocukların gelişimini takip etmekte önemli bir gösterge olduğunu belirterek deneyimini “Ölçmelerini yaptık şöyle yaptık: altı katılacak olan öğrencilerin eğitimini baştan ilk geldikleri zaman ön test uygulamıştık. Mesela ilkokuldaki çocuklara bunu yapabildik ama okul öncesindeki çocuklara okuma yazma bilmedikleri için onlara farklı yöntemler kullandık. Mesela ben onlara resim çizdirdim veya sorular sorduk her etkinlik sonrasında. Onların cevaplarını biz yazdık. İlkokulda olan çocuklara ön test, altı haftalık eğitimden sonra da son testlerini yaptık. Karşılaştırmalar yaptık yani gelmeden önce nasıl oldular geldikten sonra nasıl oldular şeklinde. Ama şöyle söyleyeyim; bizim her etkinliğimizin öğrenme akışı içerisinde zaten bir ölçme var. Yani her etkinliğin sonunda yani, akışta dört aşama var bizde en son aşama bir değerlendirme aşaması zaten o değerlendirme aşamasında biz o günkü kazanıma ulaşmış olduğumuzu zaten o etkinliğin sonunda yapıyorduk. Böyle bakarsanız biz hem günlük bir ölçme uyguladık ve bütün program boyunca ölçme uygulamış olduk.” açıkladı.

Tuna öğretmen de uygulamaların kazanımlarını değerlendirirken öğretmen gözlem ve değerlendirme formlarının çocukların gelişiminin takibi için önemini vurgulayarak 'Tarsus'ta bazı okullarımız diğer okullara göre biraz daha sosyo-ekonomik düzeyi düşük durumda okullar. Bu okullarda devamsızlık daha yüksek. Bizim bu orman okulu faaliyetine katılan sınıflarımızda çocukların okul bağıyla alakalı çok ciddi bir güçlenme fark ettik. Yani devamsızlıklarının orada azaldığını, akademik olarak diğer derslerdeki başarılarının arttığını, okulun gününü işte büyük bir sabırsızlıkla çocuklar bekliyorlar ve planlamalarını ona göre yapıyorlar vs. biz sadece müfredatta bizim belirlediğimiz kazanımların elde edilmesinin yanı sıra öngöremediğimiz örtük olarak kendiliğinden gerçekleşen birçok kazanımı da gözleme şansımız oldu. Bu hani öğretmenlerin gözlemlerinden aldığımız durumlar.' dile getirdi.

Yukarıda verilen alıntılarda orman okulu faaliyetlerin amacına ulaşabilmesi ve etkililiğini ölçmek adına öğrencilerin durumunun ölçülmesi tercih edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdikleri ön test ve son test sonuçları öğrencinin durumunu kesin olarak ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler tarafından her gün yapılan değerlendirmeler bütün bir programda gerçekleştirilen faaliyetlerin ne kadar öğrenciye ulaştığını fark edebilmek adına tercih edilen güçlü bir yoldur. Aynı zamanda, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını bu süreçte paralel olarak takip ederek orman okulu uygulamalarının dolaylı olarak öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemenin diğer bir yoludur. Bu sürecin liderleri olarak öğretmenlerin gözlemleri uzun ve kısa vadeli olarak öğrenciler üzerindeki etkilerinin izlenmesi adına en güvenilir yoldur. Çünkü öğretmenler her öğrencisini tanır, eksiklerini bilir ve sürece başlarken mevcut durumunu çok daha iyi bilir. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim sürecinde pasif olsalar da burada gerçekleşen eğitimi en iyi gözlemleyenler onlardır. Dolayısıyla öğretmen gözlem ve raporları öğrencinin gelişimini net olarak görebilmek adına önemli rol oynamaktadır. Sonuç olarak, devlete bağlı orman okullarının özel orman okullarında uygulanan velilerin geri dönüşleri, gün sonu raporlarının bir ay içerisinde toplanarak elde edilmiş sonuçların gelişim raporuna yansımış hali ve öğretmenlerin gözlemleri yöntemlerine ek olarak, öğretmenler uygulamaların amacına ulaşp ulaşılmadığını öğrencilere ön test ve son test uygulayıp öğrencileri ölçerek değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenler özel orman okulu uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesi adına çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Özge öğretmen uygulamaların amacına ulaşabilmesi adına görsel planlamaların çocukların gelişimini rahat bir şekilde takip edilmesinde fayda sağlayacağını belirterek 'Tablo ve grafikler çizilebilir çocukların gelişimi ile ilgili takip edilen şeylerle ilgili. Hedeflediğim bir

şeydi. Henüz buralara giremediğim bir değerlendirme planım var. Çünkü yoğun bir tempomuz var ama en azından günlük olarak bir paragraftık her gün yorumluyoruz” açıkladı.

Nur öğretmen de orman okulu uygulamaların amacına ulaşabilmesi için ormanda geçirilen zamanın arttırılması ve üniversitelerde Orman Okulu Pedagojisinin ders olarak verilmesinin bu süreçte değerli olacağını vurgulayarak “Ormanların çocuklara daha ulaşılabilir kılınması, kötü hava algısının yıkılması, sadece çocukların değil, anne babaların da doğada geçirecekleri vaktin arttırılması diyebiliriz. Ayrıca üniversitelerde bu programlara yönelik daha çok dersin yerleştirilmesi çok kıymetli olacaktır... Düzenli orman buluşmalarını çok önemsiyoruz ve programa dâhil olan ailenin de devamlılığı önemsemesini ve takip etmesini istiyoruz.” açıkladı.

Orman okulu yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen alıntılardan yola çıkarak orman okulu faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için, görüşler arasında en çok günlük değerlendirme raporlarına ek olarak aylık gelişim raporları tablo ve grafiklerle desteklenerek takip edilebilir. Buna ek olarak, orman okulu faaliyetlerinde karşılaşılan ulaşım sorunlarının çözülmesi, doğada hava durumuna bakmadan ailelerin her koşulda birlikte vakit geçirebileceklerini onlara aşlayabilmek ve bu konuda toplumu bilinçlendirebilmek adına yapılan akademik çalışmaların arttırılmasını önermişlerdir.

Devlete bağlı orman okulu uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi adına öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Tuna öğretmen Orman Okulu Pedagojisi hakkında akademik çalışmaların çok az olduğundan duyduğu rahatsızlığı belirterek özellikle akademik çalışmaların bu alanda geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerin geliştirilip kayıt altına alınması gerektiğini vurgulayarak “Ben bu zamana kadar sizin gibi farklı üniversitelerden bununla ilgili akademik çalışmalar yapacak çok fazla arkadaşımın şu ana kadar görüşüm. Bu şekilde bilgilendirmelerde buldum ve onların birçoğuna da şunu önerdim; orman okuluyla ilgili akademik çalışma hala bizde çok az. Ama benim dikkat çekmek istedim nokta değerlendirme. Orman okulu faaliyetlerinin ölçme ve değerlendirme noktasında muhakkak akademik çalışmaların yapılması gerekiyor. Yani farklı ölçeklerin üretilmesi gerekiyor. Bunu çok önemsiyorum çünkü biz bu uygulamaları yapıyoruz. Gözlemlerimiz var ama geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler, gözlem formları aracılığıyla yapılması gerekiyor. Çünkü bunun akademik bir tarafında bir birikimin kalması için. Yoksa ne oluyor? Biz şimdi üç buçuk dört yıl boyunca Orman Okulunu başarıyla yürüttük, şimdi durdu. Bu bilgi kalıyor. Ama bunlar dediğim gibi belli ölçeklerle yürütülmüş olsaydı, bu ölçekler üzerinden çok fazla akademik çalışma türetilbilirdi. Bu da bir literatür oluşmasını sağlardı. Türkiye'deki diğer Orman Okullarında da çocuklarla beraber eğlenceli vakitler

geçiriliyor, çocuklar doğayı tanıyor size birçok faydasını anlatabilirim ancak bunun bilimsel tarafa aktarılmasını sağlayacak bir akış bir ilişki kurulamıyor. Ondan dolayı; öncelikle daha fazla orman okulu program geliştirme, ikincisi de orman okulu eğitim programlarının ölçeklendirilmesi hususuna yönelik daha fazla akademik çalışmaya ihtiyacımız var.” belirtti.

Aynı zamanda Tuna öğretmen orman okullarının hedefine ulaşması doğrultusunda geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerin Türkiye’de uyarlanması gerektiğine dikkat çekerek “Bütün uygulayıcılar için bu bir ihtiyaç. Bizim tabii ki uyguladığımız formlar değerlendirmeler olsa da bununla ilgili asıl geçerliliği güvenilirliği kanıtlanmış formlar üzerinden ilerlemek gerekiyor çünkü bu uygulama Türkiye’de uyarlamadan ziyade Türkiye’deki uygulamalara yönelik bu çalışmaların yapılması gerekiyor. Yurtdışı uyarlamalardan ziyade Türkiye’nin kendi uygulaması olması gerekiyor.” öneride bulundu.

Diğer bir orman okulu yöneticisi Hasan öğretmen, orman okulu uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için ormanlık alanlarda geçirilen zamanın artırılmasına dikkat çekerek yaşadığı deneyimini “Öğrencilerin doğayla geçirdikleri zamanın artırılması lazım. Yani sadece haftada bir gün onların oraya geliyor olmaları evet güzel bir şey ama bunun sayısının artırılması daha çok olumlu olacak çünkü öğrenci oraya o gün geldiği zaman okul dışında gözükmesine rağmen aslında o gün okula gitseydi, göreceği birtakım dersleri şunları bunları zaten görüyor olacaktı. Dolayısıyla çocuklar ilk başta kafalarında bugün gezi varmış gibi geliyorlar. Çünkü alışık olmadıkları için... ama geldiklerinde şunu gördüler yani burada da bir şey var, burası okul gibi filan dediler. Yani etkinlikleri uygularken biz okula mı geldik yoksa dediler. Evet bir okul burası. Orada da eğitim var ama orada da ne yapıyorlar; eğleniyorlar iyi vakit geçiriyorlar, kendini daha iyi hissediyorlar çünkü dışarıdalar, bu şikayetlerin olmadığı bu konuda. Dolayısıyla biz o etkinliği bütün süresi boyunca öğrencilerin dikkatini çekmek için veya öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için ekstra bir şey yapmak zorunda kalmadık. Yani bir yöntem uygulamadık. Sınıf yönetimi gibi düşününce uygulamadık. Doğada bedenleriyle birlikte zaten sürecin içerisinde sürekli yer aldılar.” diyerek açıkladı.

Katılımcıların orman okulu faaliyetlerini geliştirmeye yönelik verdikleri önerilere göre, gerçekleştirilen orman okulu faaliyetlerinin değerlendirilmesi için geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış akademik ölçeklerle değerlendirilip kayıt altına alınması gerektiğini ve bu çalışmaların bir literatür haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye’de ilk defa devlete bağlı kurulan ve gerçekleştirilen orman okulu modellerinin bu kadar başarıya ulaşmışken daha etkili sonuçlara ulaşabilmek adına akademik olarak yürütülmesi daha büyük başarıya ulaşmaya yol açacaktır. Bu bağlamda öğretmen gözlem raporları ve ölçeklendirmeleri yetersiz kaldığı sonucuna varılmaktadır. Dahası, orman okulu faaliyetlerinin ölçeklendirilmesi için yine

akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmaktadır. Orman okulu faaliyetlerine öğrenciler tarafından bu kadar kolay alışılmasının sebebi; öğrencilerin ait olduğu doğasında sınır konulmadan ve baskı yapılmadan eğitim süreçlerini kendileri yönetebildiği ortamda çok daha fazla vakit geçirmeleri önerilmiştir. Kısaca, Türkiye’de gerçekleştirilen bu ilk orman okulu uygulamaları diğer ülkelerde yapılan ölçeklerin uyarlamalarından ziyade Orman Okulu Pedagojisini altında kendi kurduğu ve yazdığı ölçek ve değerlendirmelerle bu programı yürütmesi gerekir.

Sonuç olarak, devlete bağlı orman okullarında görev almış öğretmenler uygulamaların verimliliğin arttırılması adına özel orman okullarını yöneten öğretmenlerin önerilerinden farklı olarak orman okulu eğitim programlarının ölçeklendirilmesi ve değerlendirme ölçekleri geliştirilmesinin öğrencinin gelişimini bütüncül olarak gözlemleyebilmek ve literatürde kayıtlı kaynaklar oluşturabilmek adına fayda sağlayacağı görüşünü dile getirmişlerdir.

3.5. ÖZEL ORMAN OKULLARININ VE DEVLETE BAĞLI ORMAN OKULLARINDA SÜRECİN DEVAMI

Bu araştırmanın beşinci alt amacı ‘‘Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarında Sürecin Devamı’’ şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.5 ‘de yer almaktadır.

Tablo 3.5. *Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarında Sürecin Devamı Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Özel Orman Ok. Ok. Sayısal Yoğunluk</i>	<i>Devlete bağlı Orman Ok. Sayısal Yoğunluk</i>
1. Okulun İşleyişinin Devamı	1. Pilot Okullarla Yapılan Anlaşmalar	8	Yok
	2. Diğer Vakıflarla Ortak Projeler	9	Yok
	3. Seçimlerin Etkisi	Yok	9
	4. Okul Sisteminin Değişimi	Yok	5
2. Mevcut Uygulamada Karşılaşılan Sıkıntılar	1. Veli Tedirginlikleri ve Görüşleri	8	6
	2. Ailenin Rolü	7	2
	3. Uygulama Alanına Götürülecek Öğrenci Sayısı Planlaması	9	5
	4. Uygulamaların Orman Okulu Felsefesine Uymaması	11	12
	5. Çocukların Uygulamalara Devamsızlığı	9	8
	6. Ulaşım	10	9
	7. Ulaşım	4	3
	8. Sosyal Kültür	9	5
	9. Öğretmen Eğitimi ve Sertifikasyon	9	8
	10. Yetişmiş Öğretmen Bulmada Zorluk	9	8
	11. Ekonomik Maliyetler	10	10
	12. Öğretmenlerin Alışılmış Eğitim Bakış Açısını Değiştirmek	8	15
	13. Uygun Yapılandırılmamış Ormanlık Alanı Bulmak	9	7
	14. MEB’in Desteklememesi	Yok	11
	15. Öğretmenlerin Desteklenmesi	Yok	12
3. Sürecin Devamına Yönelik Beklentiler	1. Bakan Değişikliği	Yok	14
	1. Akademik Çalışmaların Artışı	6	7
	2. Her Mevsimde Orman Okuluna Devamlılık	10	9
	3. Hava Koşullarının İyi Planlanması	7	8
	4. Ulaşım Planlaması	8	7
	5. Risk Ölçümlerinin İyi Yapılması	7	9
	6. MEB Desteği ve Bakanlık Politikası olarak Uygulanması	9	11
7. Orman Okulu Eğitimlerinde Artış	8	9	

Tablo 3.5 ‘de Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarında Sürecin Devamı temasında belirlenen kategoriler Okulun İşleyişinin Devamı, Mevcut Uygulamada Karşılaşılan Sıkıntılar ve Sürecin Devamına Yönelik Beklentiler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler özel orman okulunda gerçekleştirilen uygulamaların ve okullarında işleyişin devamı sürecinde farklı faaliyetlere imza attıklarını dile getirmişlerdir.

Özge öğretmen orman okulunda gerçekleştirdikleri uygulamaları diğer pilot okullarla anlaşmalar yaparak üstün zekalı öğrencilerin gelişimine destek olduklarını ve deneyimlerini ‘‘Bu sene okul anlaşmaları yaptık hafta içi anaokulu ve ilkokullarla. Hatta ilkokullar şöyle geldiler; Eskişehir’de iki tane pilot okul var bunların ikisi de devlet okulu. Çocukları okula geldikleri yıl bir zekâ testi yapılıyor ve üstün zekalı çocuklara ayrı programlara alıyorlar. Genellikle bu seneki öğrencilerin akademik başarıları çok yüksek ama günlük yaşam becerilerinde biraz noksan olduklarını düşünüyoruz. Hem bu iki okul hem de iki özel anaokulu ile anlaşma yaptık. Bu şekilde öğrencileri her hafta ormana götürüyoruz hafta içi.’’ açıklayarak sürecin devamını belirtti.

Ayrıca Özge öğretmen orman okulu projesini yürüttüğü okul gruplarının akademik başarılarını desteklemek adına öğrencileri TEMA ve TURÇEV ‘in Okullarda Orman projesine de üye yapıp iş birliği içinde uygulamaları sürdürdüklerini vurgulayarak ‘‘Okul grupları ile bu sene Milli Eğitime bağlı olanlarla TEMA üyeliği yaptık onlara TEMA Vakfı’na. TEMA ’nın programlarını uyguladık okullarına hem de TURÇEV ‘in Okullarda Orman projesine kayıt yaptık üç okulda. Aynı zamanda biz de bu projeyi yürütüyoruz o çocuklarla akademik olarak da desteklemek istediğimiz için’’ açıkladı.

Nur öğretmen ise Kızıl Gerdan Orman Okulu’nun kuruluşundan bu zamana kadar velileriyle olan iletişimine ve sürece dikkat çekerek ‘‘Kızıl Gerdan Orman Okulu Haziran, 2022 yılında faaliyet göstermeye başladı. Türkiye’deki ebeveynlerin birçoğu bu yaklaşım ile yeni tanıyor. Bu nedenle, yıllık kayıt almıyoruz. Kayıtlarımız aylık alınıyor. Kuruluşundan bugüne 60’a yakın çocuk 1 yıldır Orman Okulu’na devam ediyor. Her ay gruplara katılan yeni aileler de var. Hepsiyle birer aile gibiyiz. Şeffaf bir şekilde iletişim kuruyoruz. Hepimizin kaygısı ve amacı ortak. Bir söz vardır: ‘bir çocuğu yetiştirmek için bir köy gerekir.’ şeklinde. Sahiden bir köy, halk halimiz var. Ailelerin çocukların yaşamındaki olumlu değişikliklerden söz etmesi amacına ulaştığını gösteriyor.’’ okul sürecinin devamını dile getirdi.

Devlete bağlı orman okullarında gerçekleştirilen uygulamaların ve okulların işleyişi devamında iki Devlet okulunda da seçimlerde gerçekleşen değişiklikten dolayı sürecin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Tarsus Orman Okulu kurucularından ve eğitimcilerinden Tuna öğretmen belediye seçimlerinden sonra sürecin durdurulduğunu ve ormanlık alandan çıkmak zorunda kaldıklarını üzümlükle belirterek ‘‘Sonrasında Belediyenin seçimlerle değişiminden vs. sebeplerden dolayı biz bu ormanlık alandan çıkmak zorunda kaldık. Alandan çıktıktan sonra benim Sivas’a tayinim

çıktı. Buraya geldim. Arkadaşlarımız yeni bir olan yeni bir ormanlık arazide devam ettiler. Fakat ondan sonra bu destek kısmı Belediye tarafından biraz geriye çekildikten sonra biraz askıya alınıp bekleme sürecine girildi. Tarsus Orman Okulunun son durumu maalesef ki bu durumda.” açıkladı.

Ayrıca orman okulu kurucularından Tuna öğretmen, seçimlerden dolayı yaşanan değişiklikte aylarca süren emeğin bir anda uygulamaların sürdürülebilirliğine engel olduğunu ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu konuda önemli bir rol oynadığını belirterek “Okul devamlılığı noktasında bu uygulamalar hakkında şöyle bir durum var ki kesinlikle bilmemizde fayda var; İl düzeyinde ben bir öğretmenim. Bir öğretmenin hayali ile başlıyor, birilerini ikna ediyor ona koşuyor, bunu ikna etmeye çalışıyor vs. bu Belediye olabiliyor, Kaymakam olabiliyor, Vali olabiliyor filan iki gün sonra buralarda yaşanan değişiklikler buraların sürdürülebilirliğine büyük zarar veriyor. Yani Tarsus’ta yaşadığımız durum bu. Birçok ilde buna benzer sıkıntılar yaşandı. Bir Kaymakam çok önemsediy, ekonomik kısmını çözdü, malzemeler alındı, başladı ve başka bir yönetici gelip ya gerek var mı risk olur deyip bırakabiliyor. Bundan dolayı bu uygulamaların yine söylüyorum Millî Eğitim Bakanlığı ile bir türlü çözemedik. Yusuf Ziya Bakan döneminde bu çalışmayı başlattık sonra Bakanlık’ta görev değişimi olunca yeniden bu yaygınlaştırma politikamız askıya alındı.” açıkladı.

Canik Orman Okulu kurucularından Hasan öğretmen de sürecin başında planladıkları eğitim programının yeni eğitimciler tarafından tamamen değiştiği ve farklı bir sistemle bu alanda eğitim verdiklerini “Yani şu anda süreç bizim planladığımız gibi gitmiyor bizim planladığımız yöntem şu anda uygulanmıyor orada. Biz oradan ayrılmak zorunda kaldıktan sonra zaten onlar sistemi tamamen değiştirdiler. Farklı farklı bizim de bilmediğimiz bir türlü anlayamadığımız atölye şeklinde yani tekrar davranışçı yöntemle döndüler. Bizim şu anda uyguladığımız sınıf öğrenme yöntemi öyle bir yöntem yok artık orada. Şu anki süreç hakkında şöyle bir duyum alıyorum: mesela eğitim almamış öğretmenler görev alıyor. Milli Eğitimin şöyle bir amacı oluştu; norm fazlası olan öğretmenleri açıkta kalmasınlar fazlalık durumundan kurtarmak için oraya kanalize ettiler öğretmenleri. Oradaki öğretmenler de kendi bildiklerine göre, kendi bildikleri el yordamıyla yapabildiklerini yapmaya çalışıyorlar ama onu bir denetleyen bir ölçmesi de yok, bizim yaptığımız kitaptan faydalanma olayı da yok diye biliyorum kitap yok ortalıkta şu an. Tamamen orada öğretmenlerin önceliğine göre diyelim nasıl yapmak istiyorsa ne yapıyorsa veya kendisine ne yap deniliyorsa ona döndüler. Çocuklar işte bir gün geziye gider gibi şu an sadece gezmeye gidiyorlar doğada biraz yürüyorlar yiyorlar içiyorlar sonra okullarına gidiyorlar” açıklamasını yaptı.

Yukarıdaki alıntılara göre, orman okulu faaliyetleri yürütülürken katılımcılar özel orman okullarında ve Devlete bağlı orman okullarında süreçlerin farklı şekilde devam ettiğini dile getirmişlerdir. Eskişehir Orman Okulu'nda gerçekleştirilen uygulamalarının devamında Devlet okullarıyla anlaşmalı olarak yürütülmeye başlandığı görülmektedir. Buna ek olarak, TEMA ve TURÇEV Vakıflarının desteğiyle Devlet okullarında Orman Okulu eğitimleri desteklendiği ve öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamak adına faaliyete geçtikleri fark edilmiştir. Aynı şekilde, Bilge Ağaç Orman Okulu da faaliyetlerini psikolog desteğiyle çocuk gelişimini merkeze alarak çalışmalarını başarılı bir şekilde devam ettirdiği söylenebilmektedir. Kızıl Gerdan Orman Okulu, okulun işleyiş sürecine velilerin katkılarını dikkat çekerek öğrencilerin sürekliliği başardıklarını dile getirmektedir. Sonuç olarak, özel orman okullarını kendi çabalarıyla yürüten öğretmenler okullarının işleyişini başarılı bir şekilde devam ettirmeyi başardıkları söylenebilir. Ancak, devlete bağlı kurulan Tarsus Orman Okulu ve Canik Orman Okulu'nun işleyişinin devamında seçimlerde yapılan değişiklik sonucunda Tarsus Orman Okulu'nun faaliyetleri durdurulmuş olduğunu, Canik Orman Okulu'nun ise yapısı değişerek Canik Doğa ve Fen Okulu olarak bir doğa okulu halinde işleyişine devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla, özel orman okullarının işleyişinin devamı halen devam etmekte iken, Devlete bağlı orman okullarının Bakan değişikliğinden sonra yeterince destek ve ilgi görülmemesinden kaynaklı Tarsus Orman Okulu'nun işleyişi durdurulmuş ve Canik Orman Okulu'nun işleyişinin devamında Canik Doğa ve Fen Okulu olarak değiştirilmesiyle Orman Okulu Pedagojisinden farklı şekilde devam ettirildiği görülmektedir.

Özel orman okullarından katılım sağlayan öğretmenler Orman Okulunda mevcut uygulamalarda karşılaştıkları sıkıntıları farklı şekillerde aktarmışlardır.

Orman okulu yöneticisi ve eğitimcisi olan Nur öğretmen ormanda gerçekleştirecekleri uygulamaları gerçekleştirmek adına özel ormanlık alanlarda gerçekleştirebilmek adına birtakım prosedürlerden dolayı yaşadığı sıkıntılardan üzüntü duyduğunu belirterek '*Bunun dışında bir diğer olumsuz süreç, Türkiye'de kamu veya özel olan ormanları bu amaçlarla ziyaret etmek çok zor. Saçma sapan bir sürü prosedür var. Bu konu oldukça derin ve üzücü. Çok detaylı bahsetmek istemiyorum fakat Orman Okulu yaklaşımının yaygınlaşması için canımızı dişimize taktık ve bunun kabul görmesi epey zaman alacak gibi görünüyor.*' açıklama yaptı.

Erdem öğretmen ise İstanbul bölgesinde ormanlık alanlara yapılan müdahalelerin artış gösterilmesinden duyduğu rahatsızlığı vurgulayarak Orman Okulu uygulamalarını gerçekleştirebilmek için uygun yapılandırılmamış bir ormanlık alanı bulmakta zorluk çektiğini '*Olumsuz olarakta İstanbul coğrafyasındaki bütün ormanlar kullanım açısından Şile haricinde ya da özel arazi haricinde çok uygun değil çünkü çok fazla dış müdahale var, çok fazla kalabalık*

var, çok fazla dış etken var. Özellikle beşerî etken o yüzden olumsuz noktalar bu diyebilirim.” belirtti.

Buna ek olarak Erdem öğretmen, Orman Okulu Pedagojisini gerçekleştirirken uygulama alanına götürülecek öğrenci sayısının kısıtlı olduğuna dikkat çekerek “...Ama Orman Okulu bir kolej sistemine ait bir sistem değil. Bu yüzden onu bir kurum olarak ya da proje bazlı olarak ilerletmek çok mümkün değil. Onun altını çizmek istiyorum. Yani doğada eğitimden bahsetmiyorum; Orman Okulu Pedagojisinden bahsediyorum. Bunu pek büyütmek mümkün değil. Çünkü iki tane öğretmensiz maksimum alabileceğimiz sizin on öğrencidir. Ondan fazlası için ek eğitime ihtiyaç duyarsınız.” dile getirdi.

Okul kurucusu ve liderleri olan Özge öğretmen, orman okulunda mevcut uygulamaları yürütürken toplumun sosyal kültürü başta olmak üzere velilerin tedirginlerinin ve görüşlerinin eğitimin sürekliliği için bir problem sebebi olduğunu vurgulayarak ‘ ‘Burada da yaşadığım zorluklar özellikle hafta sonu grubu için konuşayım; hafta sonu gelen gruplar, biz bir okul olmadığımız için hafta sonu atölye kurs gibi geliyorlar. Veliler çok pımpirikli olduğu için ay rüzgâr esti, ay yağmur damlası geldi, işte bu hafta hasta oldu, öbür hafta bir şey oldu deyip bir çocuk bazen dört hafta arka arkaya gelemiyor. Bir hafta var, bir hafta yok, bir hafta var, bir hafta yok bir çocuk bir hafta varken diğer çocuk bir hafta olmuyor. Grup tam anlamıyla on kişi ise on kişinin onu da altı hafta boyunca arka arkaya gelmemiş oluyor. Dolayısıyla bir sonraki hafta bir önceki haftanın kazanımlarını kazanmamış oluyor çocuk. Ekipteki bir arkadaşımız o çocukla ilgilenip onu bir hafta gerideki olan çocuğu ileriye taşımaya çalışıyor. İşte o biraz sorun oluyor.’ ’ açıkladı.

Aynı zamanda Özge öğretmen diğer okullarda gerçekleştirilen orman okulu uygulamalarının Orman Okulu felsefesine uyulmadan gerçekleştiğine tanık olduğunu belirterek Orman Okulu Pedagojisini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin orman okulunu bir hayat felsefesi haline getirmesi gerektiğini ‘ ‘Herkes orman okulu eğitmeni olabilir. Ben de kayıt üzerinde herkes öğretmen olabilir diyorum belge, sertifika alabilir fakat bunu gerçekten bir yaşam tarzı haline getirmemiş isen; birçok kişi orman okulu açıyor ve sonra silinip gidiyorlar. Orman okulu açtık diye sadece Instagram hesabı açıyorlar. Bir de öyle bir durum var. Instagram hesabı açıp çocuklarla ormana gidip resim çekilip sepetlerle oynayıp paylaşım yapıyorlar. Herkes yapsın Orman Okulunu ama hakkıyla yapsın istiyorum. Ana okulunda sınıf içinde yaptığı suluboyayı çıkıp da Orman Okulunda da yapacaksın yapma yani. Yani yapay malzemeleri minimum götürmeliyiz ormana. Götürdüğümüz materyaller çocukların keşiflerine yönelik materyaller olmalı. Bir de dediğim gibi, çocukla doğa ile ilgili bir bağ kurduracaksa, örneğin bugün atölyemiz vardı en geç bir gün önceden velilere bilgi vermek için hava durumunu

saat saat kontrol edip ormanda bulunacağımız saatler arasındaki hava durumunu, rüzgâr nem ne varsa yağış kar hepsini takip edip bilgileri velilere gönderiyoruz; hava durumu şu şekildedir, öğrencilerimizin şu şekilde giyinmesi gerekiyor velilere bildiriyoruz. Biz de ona göre giyiniyoruz bazen çadır götürüp çadır kuruyoruz ormanda ama şimdi Orman Okulu adı altında kurulan yerlere bakıyorum; öğretmen terlikle ormana gitmiş, bildiğiniz çorap giymiş. Oyun hamuru oynuyorlar ormanda ilginç uygulamalar görüyoruz. Orman Okulu şimdi popüler bir şey oldu ya bir trend gibi oldu herkes faydalanmaya çalışıyor. Bu kısma üzülüyorum. Herkes hakkıyla yapsa zaten hedefimiz doğayla bütünleşik çocuklar yetiştirmek çocukların gelişimini desteklemek ama yanlış uygulamaların çocuklarda yanlış etkiler yaratacağından korkuyorum... Yani özetlemek istiyorum herkes kâğıt üzerinde orman eğitmeni olabilir ama bu işi yaşam tarzı haline getirmedikten sonra çok bir anlamı yok.” sözleriyle önemini vurguladı.

Orman okulu kurucusu ve eğitmenlerinden biri olan Nur öğretmen, orman okulu uygulamalarını gerçekleştirirken ailenin rolünün çocuk üzerindeki etkisini yaşadığı bir deneyimden yola çıkarak *“Bazen çocuklar değil, ebeveynler çocuklardan ayrılırken çok zorluk yaşıyor. Bu da çocuğun akran etkileşimine geçmesini zorlaştırıyor. Bir diğer durum ise anne babalar çoğunlukla çocukların diğer çocuklar ile kıyas içine soktuklarını fark ediyoruz. ‘Bak arkadaşın günaydın dedi öğretmene, sen de söyle.’ bu en basit örnek. Bu noktada aileler ile mutlaka buluşma öncesinde bir görüşme gerçekleştiriyoruz. Aslında bu görüşmeden ziyade bir oryantasyon mektubu oluyor. Çocuklar katılım için zorlamamaları, onların hazır hissettiğinde veya çocukla eğitmenin arasındaki güven bağ ilişkisi desteklediğinde katılım sağlamalarının en doğru süreç olduğunu ifade ediyoruz.”* şeklinde açıkladı.

Devlete bağlı orman okullarından katılım sağlayan öğretmenler ise Orman Okulunda mevcut uygulamalarda karşılaştıkları sıkıntıları aşağıdaki şekilde aktarmışlardır.

Bu süreçte Tuna öğretmen mevcut uygulamalarda karşılaştıkları sıkıntılardan birini de sosyal kültürün etkisiyle ve orman okulu uygulamalarının riskler barındırmasından dolayı velilerin tedirginlikleri olmasının çocukların eğitim sürecini olumsuz etkilediğine yönelik *“Mevcut uygulamalarda en başta çocukların ormanda çocukların vakit geçirebilmeleri vs. etkinlikler aileler için biraz ürkütücü gelebiliyor. Başlarına bir iş gelir mi vs. tarzında ilk başta velinin bir tedirginliği noktasında bir dirençle karşılaşabiliyoruz.”* açıklama yaptı.

Bununla beraber Tuna öğretmen, orman okulu uygulamalarında sahaya götürülecek öğrencilerin sayılarının dikkatli hesaplanması gerektiğini vurgulayarak *“Diğer bir sıkıntı uygulama aşamasına geçtiğimiz zaman Orman Okulunun belirlenen alanın yani uygulama alanının aynı anda kaç çocuk kaç sınıf alabileceğin çok iyi hesaplanması gerekiyor.”* belirtti.

Dahası Tuna öğretmen, Orman Okulu Pedagojisi kapsamında mevcut uygulamalarda diğer orman okullarında gerçekleştirilen eğitimlerin Orman Okulu felsefesine uymadığından duyduğu rahatsızlığı *“Demek istediğim şu: şu anda Türkiye'deki bazı uygulamalarda şöyle bir durum var küçücük bir bahçe, o küçücük bahçenin içinde bütün öğrenciler oraya gidip bir piknik organizasyonu düzenleniyor buna da orman okulu faaliyeti deniyor. Bu bir orman okulu değil. Bu bir keyifli bir aktivite olabilir doğaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirebilir yanlış mı, kötü mü, hayır değil o da çok kıymetli ama Orman Okulu yaklaşımla uygun bir faaliyeti mi çok değil. O ayrımın yapılması önemli.”* dile getirdi.

Ayrıca, orman okulu uygulamalarında karşılaştıkları sıkıntılar arasında, okullarla gerçekleştirdikleri uygulamalarda öğrencilerin alerji gibi kişisel sağlık problemlerinden dolayı yaşadıkları sorunlardan dolayı Orman Okulu faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini etkilediğini *“karşılaşılan olumsuzluklardan biri ve çözüm bulamadığımız bir şey söyleyeyim size; şimdi ilkokul uyguluyoruz değil mi. 2/A sınıfı ormana gelecek, ama 2/A sınıftan alerjisi olan bir çocuk var. Orman Okuluna velisi izin formunu imzalamadı gelemiyor. Şimdi her hafta Orman Okuluna bütün çocuklar geldiği zaman bu çocuk ne olacak? Bir de ilkokul kısmında bizim karşılaştığımız ve çözüme kavuşturamadığımız böyle bir problemler durumunda çıkabiliyor. Biz bunu nasıl çözdük? Dedik ki o günü o çocuğu okulda kalan ikinci sınıflardan diğer bir şubeye verdik ama buna veli itiraz edebilir. Böyle bir sıkıntıyla karşılaşılabilir. Bunlar uygulama açısından bizi sıkıntıya sokan durumlar arasında oldu.”* sözleriyle açıkladı.

Canik Orman Okulu yöneticilerinden Hasan öğretmen, öğretmenlerin Orman Okulu Pedagojisine başlarken sınıf içinde alışık oldukları eğitim modelinden yeni bir bakış açısına adapte olup değiştirmekte sıkıntı yaşadıklarını deneyimlerinden örnek göstererek *“Öğretmenler eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra yani hem eğitim fakültelerinde hem de okullarda davranışçı yöntem ile mezun oluyorlar yani davranışçı yöntemi öğrenerek mezun oluyorlar. Yani okulda bu yöntemle zaten eğitim yapıyorlar ama sınıf dışında davranışçı yöntem diye bir şey yok öyle bir yöntem kullanmıyoruz. Tamamen sınıf dışına kullandığı farklı yöntemler var onları kullanıyoruz. Bizim sınıf dışı ilkelerimizden bir tanesi şudur: sınıf dışı program da*

uyguladığınız program eğer sınıfın içinde uygulanabilirse o bizim için sınıf dışı değildir. Ana tema buydu aslında çünkü öğretmenler her zaman kendi alışık oldukları yönteme doğru gidiş dönüyorlar. Yani siz anlatıyorsunuz nedir olduğunu ama öğretmenin konfor alanı sınıf içi yani o ana kadar hep sınıfın içerisinde eğitim yapmış hâkim olduğu kendini en iyi hissettiği nokta sınıfın içi. Sınıfın dışına çıktığı zaman öğretmen şaşırıyor çünkü orası farklı bir ortam. Farklı bir yer çünkü artık sıra yok tahta yok tamamen dışarıdasınız. Yani dışarının size dezavantajları avantajları hep orada bunu bilmek gerekiyor, tanımak gerekiyor. Yani biz bunu çok açık gördük öğretmen eğitiminde. İşte bakıyorsunuz öğretmen davranışçı yani geçmeye çalışıyor. Yani bu öğretmen eğitiminin son günü tamamen uygulama oldu. Onlardan bir etkinlik yapmalarını ve uygulamalarını istedik. Baktık ki öğretmenler etkinlik yazıyorlar ama nasıl yazıyorlar? davranışçı yöntemle sınıfın içerisinde çocukların ders anlatıyorsa sınıfın dışında da ders anlatmaya döndürüyor işi. Bu noktada da direkt müdahale ettik. Tekrar tekrar özellikle etkinlik hazırlama işini son üç günü ayırmıştık ki bunu görelim diye tabii yerinde müdahale ettik. Yani her etkinliği de değerlendirdik geri dönütünü de yaptık. Kritiğini yaptık.” açıkladı.

Yukarıda verilen alıntılardan elde edilen verilere göre, özel orman okullarının ve devlete bağlı orman okullarında mevcut uygulamada karşılaşılan sıkıntılar arasında 5 okul da Orman Okulu Pedagojisini hayata geçirirken velilerin uygulamaların içerdiği risklerden dolayı tedirginlikleri, orman okulu uygulamalarında çocukların ailelerinin eğitim süreci üzerindeki rollerinin önemini anlamamış olmaları, orman okulunda öğretmenlerin eğitim programını planlarken uygulama alanına götürülecek öğrenci sayısı planlarken sınırsız bir eğitim alanında çalışıldığından dolayı ve öğretmenlerin her çocuğa ulaşım dikkat edebileceği sayıyı aşmaması açısından iyi planlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ancak, alanda öğretmenlerin bunlara dikkat etmediği, Türkiye’de girişilen orman okulu uygulamaların Orman Okulu felsefesine uymaması, Türkiye’de sosyal kültür, ulaşım ve ailelerin bu uygulamaları risk olarak görmesi gibi sebeplerden dolayı çocukların uygulamalara devamsızlığı, ekonomik maliyetler Orman Okulu Pedagojisi kapsamında verilen öğretmen eğitimleri ve sertifikasyonların değersizleşip amacına uygun ve Orman Okulu ilkelerine uymadan yapılması dolayısıyla da orman okullarına yetişmiş nitelikli öğretmen bulmada zorluk yaşadıkları ve en önemlisi de öğretmenlerin dört duvar arasında gerçekleşen eğitim rutinini bırakma ve Orman Okulu Pedagojisine uyum sağlayabilme hususunda zorluk yaşadıklarını hem devlete bağlı hem de özel orman okulları

aynı sıkıntıları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Devlete bağlı orman okullarında Bakanlığa bağlı Orman Okulu faaliyetleri yürütüldüğünden dolayı Bakan değişikliğinin okullarının itibarını ciddi düzeyde olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Çünkü orman okulu faaliyetlerinin Bakanlık'tan dolayı MEB'in Orman Okulu faaliyetlerini desteklememesi ve bu kapsamda da orman okulu uygulamaların devam edebilmesi için öğretmenlerin de destek görmemesi okulun işleyişini durdurmuştur. Devlete bağlı orman okullarının aksine, sadece ormanlık alanların kullanılabilmesi için siyasi açıdan bağlantı kurulabilmesi özel orman okullarında öğretmenlerin sadece kendi çabalarıyla olduğu için sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Bu süreç içinde katılımcılar birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Orman okulu yöneticilerine göre, ormanlık alanları kullanabilmek adına belli prosedürlerin varlığının engel olduğunu belirterek özellikle kentleşmenin artış gösterdiği İstanbul coğrafyasında insan eli değmemiş ormanlık araziye bulabilmenin çok zor olduğu görülmektedir. Burada asıl önemli noktaya değinen Erdem öğretmen, Orman Okulu Pedagojisi altında gerçekleştirilen eğitimlerin doğa eğitiminden bambaşka bir boyutta olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılarımız Orman Okulu etkinliklerini gerçekleştirdiği sürede diğer meslektaşlarının Orman Okulu adı altında çevrede Orman Okulu Pedagojisiyle alakası olmayan, sadece maddiyata ve bu yönde çıkarımlara yönelik kurulmuş doğada belirli faaliyetler yapmaya çalışan birçok kurum açtıklarından duydukları rahatsızlığı belirterek Orman Okulu Pedagojisinin basit bir eğitim modeli olmadığını, detaylı ve çaba gerektiren bir eğitim işi olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda, Orman Okulu Pedagojisi adı altında eğitime gönül vermiş ve bu yolda yürüyen meslektaşlarımızın Türkiye'de çok yaygın kullanılmayan ve alanda da araştırma yapılmadan Orman Okulu Pedagojisini yanlış uygulamakta olan birçok kurumlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Orman Okulu Pedagojisi eğitimcileri bu eğitim modeline başlama kararı aldıklarında, bu kararı artık bir hayat stili haline getirmeleri gerektirdiklerinin ve aldıkları kararın ciddi bir eylem olacağına bilincinde olmaları gerekir. Orman okulu faaliyetleri gerçekleştirilirken katılımcıların deneyimledikleri diğer bir problem ise ulaşım ve değişen hava durumlarına karşı velilerin tavır ve tutumları etkinliklerin sürekliliğini etkileyen olgular olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcılarımızdan Nur öğretmen yaşadığı deneyiminden ailelerin tutumlarının çocuk üzerinde fark etmeden gerçekleştirdiği kıyaslama eylemleri veya ailenin çok koruyucu bir tarzda çocuğa yaklaşıyor olması, Orman Okulu eğitimlerine başlayan öğrencinin bakış açısını ve derslere olan sürdürülebilirliğinde rol oynayacağı için kazanımlardan yeterince faydalanamayacağı aşikâr olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Orman Okulu Pedagojisinde dört mevsim ormanı yaşamak esas olduğundan velilerin tavır ve tutumları

önemli rol oynamaktadır. Bunu aşabilmek adına velilerle öğretmenlerin bağı çok güçlü olarak aynı zamanda da alanda yapılan akademik çalışmaların arttırılmasıyla, Türkiye’de de gerçekleşen Orman Okulu faaliyetlerinin eğer gerçekten bu pedagojiiyi iyi bilen ve uygulayan kurumlarla beraber bu eğitimi yürütüyorlarsa, öğrenciler üzerinde muazzam etkiler yarattığı görülecektir.

Son olarak, Orman Okulu faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde katılımcıların beklentilerinden hava koşullarının durumuna göre iyi planlar yapıldığında ve ormanlık alana giderken gerçekleştirilecek olan ulaşım sıkıntısının ortadan kalkabileceği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, eğitim müfredatında, haftalık ve günlük planlamalarının analizi doğru bir şekilde yapılıp tasarlandığında optimum kazanımlara ulaşmak kaçınılmazdır. Bu bağlamda katılımcılarımızın görüşlerine göre, Orman Okulu Pedagojisine gönül vermiş eğitimciler asla bu alanda yapılan tek bir eğitimle bu sürece devam etmez ve sürekli başka eğitimlerle de kendini bu alanda geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Orman Okulu eğitimlerinde mükemmel sonuç verebilmek adına bu alanda emek veren bütün eğitimcilerin kendini geliştirmesi şarttır.

Özel orman okullarında uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin sürecin devamına yönelik beklentilerini şu şekilde dile getirmiştir:

Özge öğretmen gerçekleştirilen Orman Okulu Pedagojisi eğitimlerinin arttırılması gerektiğini ve öğretmenlerin bu eğitimleri alırken birçok eğitimden faydalanmaları gerektiğini önererek *‘Ben orman okulu eğitimin aslında hiçbir zaman tek bir eğitimden alma taraftarı değilim. İlk bu iş yapmaya başladığım zaman aktif eğitimler yoktu. Kendi çocuklarıma alana götürdükten sonra bu eğitimler çıktı. Aktif olarak 2018 civarı öğrencilerimle ormana gitmeye başlamıştım. Önce Şile’den ilk öğrencilerindenim zaten, sonra Bursa Uludağ Üniversitesi’nin Orman Pedagojisi dersini aldım. Şile’deki Orman Okulunda daha çok alet kullanımı ağırlıktaydı.’* beklentisini dile getirdi.

Devlete bağlı Orman Okullarının uygulamaları gerçekleştirirken öğretmenler sürecin devamına yönelik beklentilerini farklı biçimlerde aktarmışlardır.

Orman okulu kurucularından Hasan öğretmen kurdukları okulda, Orman Okulu Pedagojisinin değişen programla amacından çıkartıldığını belirterek yaşadığı hayal kırıklığını ve geleceğe yönelik beklentilerini *‘Güzel bir başlangıç yapmıştık aslında. O yaptığımız başlangıç tabii ki... bir son değildi asla, bir başlangıçtı. Sadece geliştirilebilirdi. Üstüne birçok şey katılabilirdi. Asla ve asla şey olarak düşünmedik hani bu artık bu budur, böyle devam etmeli şeklinde bir yargımız kesinlikle yok. Sadece biz bir giriş yaptık. Bu girişinin önü açık bir alandır. Yer alabileceğimiz oraya katkı sunabilecek olan herkese açık olmalı. Ama sonuçta bunun bir yöntemi var. Bu model, dünyada kullanılan bir model, yeniden keşfetmeye gerek yok.*

Keşfedilmiş zaten yani, bir pedagojisi var bu işin. Bu pedagojiden şaşmadan, bu pedagoji üzerinde katılabilecek her şey değerlidir. O pedagojiyi destekleyecek olan her şey çok değerlidir. Ama o pedagojinin dışına çıkılmamalıdır. Benim görüşüm bu yöndedir. Hani biz orada çok eleştirildik bunu bizim yüzümüze söylemediler ama bunu bizim hep arkamızdan söylediler. Çok komik bir eleştiri de aldım. O da programımızda hiç Tanrı'yı anlatmamışız. Programı çok determinist hazırlamışız. Doğayı anlatıyorsun yani orada bir şey yok. Doğa bizim için orada bir araç. Bizim Tanrı'yı anlatmak gibi bir amacımız yok orada. Çocuk onu Tanrı'ya yorabilir o günkü konuyu. O çocuğun bileceği iş. Bizim böyle bir amacımız yok: kafamızda şu var, şunu anlatacağız diye bir amacımız olmadı. Kazanım zaten belli M.E.B. 'in müfredattaki kazanım neyse biz onu anlatmaya çalışıyoruz.' ' açıkladı.

Tuna öğretmen de Orman Okulu Pedagojisini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin Orman Okulunu bir hayat felsefesi haline getirmesi gerektiğini vurgulayarak *''Bir de bu konuyla ilgili araştırma yaptıysanız zaten görmüşsünüzdür; orman okulu uygulayıcısı olmak için etap etap orman lideri sertifikalarına ben lisansi olarak tamamen karşı olan bir öğretmenim. Yani bu mantıkta ilerlemenin doğru olmadığını düşünüyorum. Yani birinci-ikinci-üçüncü orman okulu lideri sertifikalarını aldıktan sonra sen artık bir orman okulu öğretmenin gibi bir kimliklendirmenin çok doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü çok sınırsız bir alanda çalışıyoruz. Yani doğaya çıktığımız zaman doğanın bir sınırı yok. Sınırsız bir alanda çok sınırlı bir bilgiyle sen tamam oldum gibi bir süreç yok. Benim inandığım şey; sürekli olarak tazelenen bir eğitim dinamiği.''* bu işe girmelerini önermiştir.

Sonuç olarak yukarıdaki alıntılara göre hem özel hem de devlete bağlı orman okulu yöneticileri bu sürece yönelik beklentilerini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mutlaka desteklenmesi gerektiğini ve MEB Desteği ve Bakanlık Politikası olarak uygulanması gerektiğini vurgulayarak Orman Okulu Pedagojisinin amacından ve felsefesinden uzaklaşmadan sürdürülebilmesi gerektiğini belirtti. Bunun için, akademik çalışmalarda artış görülmesi, her mevsimde Orman Okuluna öğrencilerin devam sağması, hava koşullarının iyi planlanıp velilerle iş birliği içinde hareket edilmesi gerektiğini, Orman Okuluna ulaşım planlamalarının sağlam yapılmasını ve ormanda uygulama alanlarının risk ölçümlerinin iyi yapılması gerektiğini önermişlerdir. Diğer bir problem ise, orman okulu liderlik eğitimi ve sertifikalarının orman okulu lideri ve eğitmeni olarak kimliklendirmenin bu kadar basit bir süreç olmadığını, Orman Okulu Pedagojisinin bir hayat stili ve büyük bir deneyime ihtiyaç duyulduğu fark edilmektedir. Dahası, 5 Orman Okulu yöneticisi de orman okullarının sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından mutlaka Bakanlığa bağlanması ve kurumsallaşması gerektiği önemle vurgulandıkları görülmektedir. Tüm bu elde edilen veriler ışığında orman okulu yöneticilerinin

uygulamalarının ve orman okulu sürecinin devamına yönelik önerilerinde ortak fikirlerde buldukları sonucuna varılmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de orman okulları uygulamalarının değerlendirilmesinin yapılması planlanmıştır. Bunun için araştırmada, özel orman okullarının ve devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşaması nasıldır, özel orman okullarının ve devlete bağlı orman okullarının eğitim programları nasıldır, özel orman okullarındaki ve devlete bağlı orman okullarındaki uygulamalar nasıldır, özel orman okullarında ve devlete bağlı orman okullarında uygulamalar nasıl değerlendirilmektedir, özel orman okullarında ve devlete bağlı orman okullarında mevcut durum nedir, süreç nasıl devam etmektedir olarak beş adet alt amaç oluşturulmuştur.

Bu bağlamda, Türkiye’de Orman Okulu uygulamalarını yürüten 3 özel Orman Okulu (Kızıl Gerdan Orman Okulu, Eskişehir Orman Okulu, Bilge Ağaç Orman Okulu) ve 2 Devlete bağlı Orman Okulu kurucuları ile (Tarsus Orman Okulu, Canik Orman Okulu) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın birinci alt amacı olan ‘‘özel orman okullarının ve devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşaması nasıldır?’’ sorusuna ilişkin şu bulgular elde edilmiştir; özel orman okullarının kuruluşları öğretmen kökenli insanlar tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin hayat stilleri ve uğraştıkları outdoor sporculuğunun kattığı deneyimler sayesinde orman okullarını kurma fikrinin ortaya çıktığı görülmektedir. Devlete bağlı orman okullarında ise öğretmenlerin sınıf dışı eğitime olan ilgileri ve açık hava eğitimi kapsamında orman okulları eğitimiyle ilgili akademik çalışmaları ve dünyadaki çalışmaları takip ettiklerinden dolayı orman okulu açma fikrinin ortaya çıktığı görülmektedir. Devlete bağlı orman okullarında ise öğretmenlere destek olan bir akademisyen kadrosu, diğer öğretmenler, Bakanlık, AR-GE çalışanları ve birtakım gönüllü iş adamları bu süreçte rol oynamıştır. Öğretmenler sınıflarında öğrencilerinden aldıkları geri dönüşler, öğretmenlik deneyimleri kapsamında sınıf dışı gerçekleştirdikleri faaliyetler, dünyada gerçekleştirilen orman okulu uygulamaları ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların etkisiyle devlete bağlı orman okulu açmak için fikirler ortaya çıkmıştır. 3 özel orman okulunun ve 2 devlete bağlı orman okulunun meydana gelme süreçlerinde; orman okulunun alanın belirlenmesi ve bunun için izin süreçlerinden geçtikleri, müfredat planı, kazanım ve etkinlik planlarının yanı sıra atölyeleri belirleyip oluşturmuş ve müfredatı uygulayacak kişilerin belirlenmesinin orman okulu meydana gelene kadar bu süreçlerin devamını göstermiştir.

Birinci alt amaç doğrultusunda orman okullarının kuruluş aşamalarının nasıl ilerlediği konusunda incelemeler yapılmıştır. Bu sonuçlara ilişkin (Gray, 2013) yazmış olduğu ‘‘Free to Learn’’ adlı eserinde insanlar çocukluk dönemlerinde doğada ebeveynlerinden bağımsız olarak gelişim süreçlerini tamamladıklarında olgun birer yetişkin birey olmalarını ve bu süreç içinde

çocuğun akademik başarısını, fiziksel-sosyal-duygusal-psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde desteklediğini dünyayı kendi duyu organlarıyla keşfetmenin insanoğlunun gelişimini okul eğitiminden çok daha faydalı olduğu tespitinde bulunmuştur.

Birinci alt amaçtan elde edilen sonuçlarından ortaya çıkan bulgular hakkında şunlar söylenebilir: özel orman okulları tamamen öğretmenlerin çabasıyla kurulurken, devlete bağlı orman okullarının kuruluşunun sürecini yine öğretmenlerin çabasıyla başlatıldığını ancak bu süreçte özel orman okullarının kuruluşunda olduğu gibi yalnızca öğretmenlerin çabası doğrultusunda bu süreci yürütmedikleri görülmektedir. Devlete bağlı orman okullarının kuruluşu sürecinde öğretmenlere destek olan bir akademisyen kadrosu, diğer meslektaşları, Bakanlık, AR-GE çalışanları ve birtakım gönüllü iş adamlarının desteği ile devlete bağlı kurulan orman okullarının kurulması sürecinde rol oynayan kişiler sayesinde özel orman okullarının kuruluşu sürecine göre çok daha kolay bir süreç olduğu bahsedilebilir.

Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşamasında rol alan kişilerin desteği ile özel orman okullarının sadece öğretmenlerin kendi çabasıyla kurdukları göz önünde bulundurulduğunda ve orman okulu uygulamalarını Orman Okulu Pedagojisi ilkelerine bağlı kalarak istikrarlı bir şekilde yürüttüklerinde 3 özel orman okulu da süreçleri başarılı bir şekilde devam ettirdikleri söylenebilir. Buna ek olarak, Eskişehir Orman Okulu ve Bilge Ağaç Orman Okulu öğrencinin gelişimini Doğa Pedagojisiyle beraber psikologlar ve fizyoterapistlerin desteğiyle öğrenci gelişimini sadece bilişsel olarak değil, beden, ruhen ve mental olarak tam bir iyilik halinde olmasını ve bunun sürekliliğini korumayı onlara öğretmeye çalışan bir yaklaşımda oldukları belirtilebilir. Bu bağlamda özel orman okulları uygulamalarının gerçekleştirilmesiyle psikolog ve fizyoterapistlerin buldukları katkılarla özel gereksinimli çocuklara ve Covid-19 pandemisinin insanlar üzerinde yarattığı (eve kapanma, hareketsiz yaşam, teknolojiye bağımlılık vb.) olumsuz olarak etkilenen çocukların fiziksel olarak ortaya çıkan duruş, denge bozukluklarına, psikolojik/mental gelişimler başta olmak üzere fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan akran ilişkileri ve doğa ile ilişkileri açısından orman okulu uygulamalarının destek gösterdiği söylenebilir. Bununla beraber çocukların okullar içinde olduğu gibi uyulması gereken kuralların orman okulunda olmaması çocukların kişisel gelişimi açısından kontrollü riskler olarak bireyin içinde var olan özgürlük ve yaratıcılık arzusunu destekleyerek ormanı keşfederken hayatın rutin temposuna da hazırladığı bahsedilebilir. Bu bağlamda, birinci alt amaçtan elde edilen bulgular ile Gray'in (2013) ortaya sunduğu tespitler örtüşmektedir.

İkinci alt amacın "özel orman okullarının eğitim programları nasıldır?" sorusu kapsamında şu bulgulara ulaşılmıştır: özel orman okulu yöneticisi olan 3 öğretmende müfredatlarını kendi deneyimleri ve Orman Okulu Pedagojisinin eğitimini almış deneyimli

birkaç meslektaşlarıyla beraber oluşturdukları sonucuna varılmıştır. Dahası, eğitim programlarının yazılması ve planlanması sürecinde psikolog ve fizyoterapistlerin desteğiyle öğrenci gelişimini tam olarak desteklediği sonucuna varılmıştır. Eğitim programlarının içeriği kapsamında uygulamaların basitten zora doğru gelişen uygulamaların tasarlandığı ve bu uygulamaların öğrencinin bilişsel-sosyal-duygusal-fiziksel-kişisel gelişimleri kapsamında kazanım sağlamasını hedeflediği, bunları yaparken de öğrenci merkezli yaklaşımda bulunarak otantik öğrenmenin ön plana çıkarıldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan elde edilen bulgular kapsamında Rubens (1997) çalışmasında 1955'te Sınıf Dışı Eğitim Birliği kurulduğundan beri orman okulu uygulamalarında macera eğitimi ve deneysel eğitim programı grup ve örgüt eğitimlerine olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar içinde uygulanmaya başlandığı görülmüştür. Rubens'in (1997) çalışmasından açık hava eğitiminin üzerine yapılan dünyadaki eğitim sisteminde elli yıl içerisinde değişmesine rağmen programın temel felsefesi yaparak yaşayarak öğrenme değişmemiştir. Bu kapsamda ikinci alt amacının sonucundan elde edilen eğitim programlarında psikologlarla ve fizyoterapistlerle beraber çalışmalar yapılmasının program dahilinde çocuk merkezli eğitim yaklaşımını destekleyeceği fikri, Rubens'in (1997) çalışmasında ortaya sunduğu 1955 yılında kurulan Sınıf Dışı Eğitim Birliği'nin geçmişten günümüze kadar gerçekleşen orman okulu felsefesi birbirini desteklemektedir.

Aynı zamanda bu sonuca ilişkin James (2018), Forest School and Autism (Orman Okulu ve Otizm) adına yaptığı çalışmalarıyla ortaya koyduğu kitapta özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler ve özellikle bunun başında gelen otizmliler öğrencilerin gelişiminde orman okulu uygulamalarının önemli derecede katkı sağladığını vurgulamıştır. Otizmliler bireylerin beden dilini ve ses tonlarını kullanırken zorlanabildiklerini, göz kontağını diğer insanlara karşı yanlış zamanda beklenenden daha uzun veya daha kısa ve hatta çoğu zaman hiç göz kontağı kuramadıkları görülmektedir. Ayrıca otizmlilerde görülen bazı davranışların tekrar edilmesi toplumda insanlar tarafından eksantrik olarak algılanabilir. Otizmlilerde görülen bu spesifik davranışların bazılarında aşırı yoğun bazılarında daha hafif görülse de sonuç olarak otizmliler üzerinde orman okulu uygulamalarının sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ilişkiler kurup ilişkilerini sürdürebilmeleri ve bunu yaparken çevresiyle iş birliği içinde bulunabilmeleri kapsamında sadece otizmlilerde değil, öğrenme güçlüğü gibi nörogelişimsel bozukluğu olan bireylerin orman okulu uygulamalarına katıldıktan sonra iletişim, çatışma çözümü ve problem çözme becerilerinin geliştiğini elde ettiği durum çalışmalarından tespit etmiştir. Beşinci ve altıncı alt amaçların sonuçlarından elde edilen bulgulardan ve James'in (2018) elde ettiği çalışmalardan orman okulu eğitim programları

oluşturulurken psikolog ve fizyoterapistlerle birlikte oluşturulmasını ve diğer elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

İkinci alt amaçta devlete bağlı orman okullarının eğitim programlarının yazılması sürecinde öğretmenler ve akademisyenlerin yanı sıra müfredata uygun etkinlikler tasarlamak adına Tarım ve Orman Bakanlığı'nda görev alan eğitimcilerin ve çalışanların deneyimlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu yaratılan orman okulu eğitim programının amacında öğrenci gelişimini ön planda tutup Türkiye'de teorik eğitimlerin baskın olmasının verdiği alışılmış olan rutini değiştirip eğitime farklı bir bakış açısı kazandırmak hedeflendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, velileri öğrencinin eğitim sürecine dahil ederek öğrenciyi hayata hazırlamak hedeflendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İkinci alt amacın sonuçlarından elde edilen bulgulara göre bir değerlendirme yapıldığında; devlete bağlı orman okullarının öğretmenleri, Orman Okulu Pedagojisi kapsamında eğitim verecek olan orman okulu eğitimcilerini seçerken çok titiz davrandıklarını, orman okulu eğitici eğitimci dersleri ve eğitim programı tasarladıklarını vurgulayarak eğitimciler açısından yetersiz ve eksik kalma sorununun da yaşandığı sonucuna varılmıştır. Orman Okulu Pedagojisini tam anlamıyla bilmeyen veya alışmayan eğitimcilerin, katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak eğitimde her seferinde ya klasik eğitim anlayışına tekrar geri dönmeye çalıştıkları ya da orman okulu uygulamasında, ormanlık alana ve mevcut duruma adapte olamaması ve çocukları açık havada kontrol edememe riskinin eğitimcilerin çoğuna zor geldiği söylenebilir.

Üçüncü alt amaç "özel orman okullarındaki ve devlete bağlı orman okullarındaki uygulamalar nasıldır" sorusu kapsamında; 3 özel orman okulunda yapılan ilk uygulamalar; orman alanının belirlenmesi, müfredat çalışmalarının yapılması, okulun açılması için valilik onayı, öğrenci-veli kayıtları, yıllık/aylık/günlük planlamalarının yapılması, risk analizi ve çevre etki değerlendirmelerinin yapılması, materyallerin hazırlanması, ormana gitmeden önce hazırlıkların yapılması ve veli ve çocukların orman okulu uygulamaları ve planlarına aşina olmaları, sürdürülebilirlik ve velileri bilinçlendirmek için oryantasyon uygulamalarının yapılmasıdır. Özel orman okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda ortaya çıkan gelişmeler; gerçekleştirilen orman okulu uygulamalarının üstün zekalı çocukların bulunduğu devlet okullarıyla iş birliği içinde gerçekleştirilmesi, TEMA ve TURÇEV Vakıflarının desteğiyle orman okulu uygulamalarını birlikte yürütmesi ve bu uygulamaların proje olarak gerçekleştirilmesi, özel orman okullarının yöneticilerinin velilerinin güvenlerini kazanması ve özel orman okullarını yöneten öğretmenlerin psikolog ve fizyoterapistlerle beraber uygulamaları gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Özel orman okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkmıştır. Uygulamaların olumlu yönleri kapsamında; velilerin çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurup gelişimlerini daha net gözlemleyebildikleri, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar üzerinde orman okulu uygulamalarının çocuklarının sağlığı, sosyal becerileri, doğaya olan farkındalıklarının ve doğada yaşayan diğer canlılara da saygı duyabilmesi açısından katkı gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ilişkin Coates ve Pimlott-Wilson (2019), orman okulu faaliyetlerinin çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkıda bulunduğunu çalışmasında ortaya koyarak orman okulunun normal okul ortamlarıyla birlikte kullanılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Coates ve Pimlott-Wilson (2019)'a göre orman okulu, çocukları yaratıcılık ve problem çözme gibi yirmibirinci yüzyılda gerekli olan becerileri desteklediğini savunmuştur.

Bu sonuca ek olarak, Slade, Lowery ve Bland (2013) yaptıkları çalışmada; orman okullarında gerçekleştirilen uygulamaların çocukların hayatı deneyimleyerek öğrenmeye olanaklar sağlayarak fiziksel dayanıklılıklarında ve motor becerilerinde gözle görülebilir düzeyde gelişim görülmüş, doğal yaşamı ve doğada yaşayan canlıları ve özelliklerini keşfetmeye olan ilgileri ile beraber doğaya ve canlılara olan saygılarının da arttığını çalışmalarıyla kanıtlamışlardır. Yapılan araştırmada, uzun süreli orman okulu eğitimi gören çocuklar sorumluluklarını yerine getirme süresinde azalma, işlerini yaparken daha pratik düşünebilme ve hareket edebilme, konsantrasyon ve motivasyon düzeylerinde artış görülmüştür. Sonuç olarak; Coates ve Pimlott-Wilson (2019) ve Slade, Lowery ve Bland (2013) tarafından yapılan çalışmalar üçüncü alt amaçtan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Uygulamaların olumsuz yönleri kapsamında; özel orman okulu uygulamalarında ekonomik perspektiften malzemelerin pahalı oluşu, sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi adına ormanlık alana ulaşım açısından zorluk yaşanması ve özellikle İstanbul bölgesinde şehirleşme ve kentleşmenin getirmiş olduğu sorunlarla beraber ormanlık alanların azalması ve bu alanların kullanımına özen gösterilmemesi (özensiz piknik vb. faaliyetler, sokak hayvanlarının bulunması, çöplerin bırakılması vb.) olumsuz yönler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu alt amaçtan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Koyuncu (2019) yaptığı çalışmasında orman okulu uygulamalarını gerçekleştiren öğretmen, veli ve yöneticilerin görüşlerinden elde ettiği bulgulara göre, orman okulu liderliği eğitimi almış ve bu alanda deneyimli öğretmen bulma ve velilerin orman okulunun taşıdığı risklere karşı olan tutumları/perspektifleri kapsamında sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorunları aşabilmek adına gerçekleştirilen toplantılarda; veli eğitimlerinin, kültürel şartlanmalardan kaynaklı olumsuz hava şartlarına karşı olan tutumları esnetme konusunda yeterli gelmediğinden dolayı veliler ve yöneticiler tarafından

tercih edilen orman okulu modelini uygulamanın bazı zorlukları olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, üçüncü alt amaçtan elde edilen sonuçtan orman okulu uygulamalarının olumsuz yönleri kapsamında Koyuncu (2019) yaptığı çalışmasıyla elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Dördüncü alt amacın özel orman okullarında ve devlete bağlı orman okullarında uygulamaların nasıl değerlendirildiği kapsamında şu bulgular elde edilmiştir: okulun alanının belirlenmesi, valilik onayının alınması, öğretmenler tarafından müfredatın tasarlanması ve yaratılması, orman okulu uygulamalarını gerçekleştirebilecek öğretmenlerin seçimi, atölyelerin açılması, risk analizi ve çevre etki değerlendirilmesinin yapılması ve ormana gitmeden önce yapılan hazırlıkların uygulamaların ilk aşaması olduğu görülmüştür.

Devlete bağlı orman okulu uygulamalarında görülen gelişmeler; Tarsus Orman Okulu uygulamalarının uluslararası düzeyde Litvanya'da ilkokul düzeyinde orman okulu uygulamalarına başlamasına vesile olmuş ve örnek orman okulu uygulaması olarak görüldüğü, Canik Orman Okulu'nda gerçekleşen uygulamaların bütün Türkiye üzerinde dikkat çeken bir uygulama olduğu ve bu uygulamalarının yayılması için talep almasıyla eğitim sisteminde köklü bir değişim olabileceği sonuca varılmıştır.

Dördüncü alt amaçtan elde edilen bulgulara göre; Türkiye'de 2 devlete bağlı orman okulu ve 3 özel orman okulunun müfredatlarını oluşturma fikrini ve müfredatın kapsamı değerlendirildiğinde orman okulları müfredatlarını oluştururken Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında oluşturulmuş eğitim programını ve öğrenci kazanımlarını destekleyici orman okulu uygulamaları planladıkları ve gerçekleştirmeye çalıştıkları gözlenmektedir. Hem özel hem de devlete bağlı orman okullarının yürütülmesi sürecinde ailelerin önyargıları ve endişeleri başta olmak üzere, ekonomik ve ulaşım açısından orman okulu uygulamalarının sürekli olarak devamlılığının sağlanması kapsamında sıkıntıların yaşandığı ve bir toplumun sosyo-kültürel özelliklerinin Orman Okulu Pedagojisine uyum sağlayabilip sağlayamayacağını etkileyeceğinin sonucuna varılmaktadır. Bu sıkıntıları aşabilmek adına özel orman okullarından Ankara Kızılgerdan Orman Okulu'nda öğrencinin ailesiyle önyargıları ve endişelerin giderilmesi için ailelerin de dahil olduğu bir oryantasyon programı tasarlanarak hem öğretmen-öğrenci-veli arasında güven, sevgi ve saygı bağının oluştuğu, her süreçten ailenin yakından haberinin olabildiği hem de Orman Okulu Pedagojisi gibi alışılmıştan öte bir eğitim modelini tanıtılması için sağlam bir eğitim öncesi programa adım atıldığı söylenebilir. Bununla ilgili Ridgers, Knowles ve Sayers (2012) Encouraging Play in the Natural Environment: A Child-Focused Case Study of Forest School (Doğal Ortamda Oyunu Teşvik Etmek: Orman Okulunda Çocuk Merkezli Bir Örnek Olay İncelemesi) adlı çalışmada İngiltere'nin her yerinde orman okulu yaklaşımının benimsenmediğini ancak belirli sınıfların ve özel gereksinimli öğrencilerin

orman okulu eğitimine katıldıklarını belirterek çocukların her gün ormanlık alana yürüyerek veya otobüsle rahat bir şekilde erişebildiğini tespit etmiştir. Ayrıca Ridgers, Knowles ve Sayers'in (2012) çalışmasında İngiltere örneğinde ülkenin her yerine orman okulu uygulamasının yaygın olmayışı ve İskandinav ülkelerinde ise ormanlık alanların günlük hayat rutinlerinin bir parçası olduğunu göstererek kültürel farklılıkların orman okuluna ve açık hava oyunlarına yaklaşımlarını etkilediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla dördüncü alt amaçtan elde edilen bulgularla Ridgers, Knowles ve Sayers'in (2012) ortaya sundukları çalışma arasında uyumluluk görülmektedir.

Dördüncü alt amaçta devlete bağlı orman okullarında yapılan uygulamaların değerlendirilmesi kapsamında orman okulu uygulamalarının değerlendirilmesi öğrencilerin akademik başarılarının takip edilmesi, gün sonu değerlendirmeleri, öğretmen gözlem raporları, öğrencilerin derslere katılımının takip edilmesi, öğrencilerin ölçülmesi ve aylık değerlendirmelerle gelişim raporu oluşturulması bulgularına ulaşılmıştır.

Dördüncü alt amacın sonuçlarına ilişkin Davis ve Waite (2005) tarafından "*Özgüven, Çocukların Bakış Açıları, Dil Gelişimi, Çocukların Dışarıda Öğrenmeleri ve Orman Okulu Liderinin Rolü*" üzerine yaptığı çalışmada 6 hafta boyunca her hava koşulunda orman okulu eğitimi alan çocukların kazanım değerlendirilmesini yapılan faaliyetlerin gözlemlenmesi, video çekilmesi, çocuklarla gerçekleştirilen röportajlar, çocukların doldurduğu anketler, haritalama ve öz değerlendirme yöntemiyle toplanmıştır. Buna ek olarak, Borradaile (2006) ise İskoç Ormancılık Komisyonu (Scotland Forestry Commission) için orman okulu programının etkilerini inceleyebilmek adına bir değerlendirme raporu hazırlamıştır. Orman okuluna devam eden 4-7 yaş arasındaki çocuklardan gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve doküman inceleme aracılığıyla veriler toplanmış ve öğrenciler değerlendirilmiştir.

Araştırmalardan elde edilen tespitlere göre bu tez çalışmasında elde edilen bulguların; 3 özel orman okulunda ve 2 devlete bağlı orman okulunda uygulamaların değerlendirme yöntemleri örtüşmektedir. Bununla beraber, Eskişehir Orman Okulu yöneticisi Özge öğretmenin uygulamaları değerlendirmede önerdiği yöntemlerden biri haritalama yöntemi olmasıyla beraber bu önerilere ek olarak gün sonu değerlendirmelerine video çekimi eklenerek gelişim raporlarının ay sonu değerlendirme raporlarında daha etkili sonuçların olacağına kanıtlarla beraber ulaşılabileceği söylenebilir.

Ayrıca dördüncü alt amaçta orman okulu uygulamalarının değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlardan; orman okulu uygulamalarına sürekli olarak katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği, özgüvenlerinde artış görüldüğü, öğrencilerin doğayı ve doğadaki canlılarla beraber yaşayarak/gözlemleyerek deneyimlerde bulunmasıyla doğaya olan

saygılarının, farkındalıklarının arttığı, sakinleşip iç huzuru ve dengenin insan bedeninde olan gelişimin sağlanması açısından önemini fark ederek yeni bir hayat stili kazandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ilişkin, Nawaz ve Blackwell (2014)'in Archimede Orman Okulu'nda gerçekleştirdikleri gözlemlerde orman okulu uygulama sürecinde yer alan 17 çocuğun davranışlarında olumlu yönde ilerleme kaydedilirken, 7 çocuğun daha önce sergilediği olumsuz davranışlardan bazılarının ise olumluya dönüştüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen tespitlere ek olarak, verilen görevi başlatmak için içlerinde bulunan özgüveni ortaya çıkartıp mental/fiziksel/duygusal/sosyal gelişimlerinde, iletişim becerisinde ve benlik farkındalığında olumlu yönde ilerlemeler gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada, özel orman okullarında velilerinin geri dönüşlerinden; orman okulu öğrencileri hayata karşı duruşlarında, sergilediği tavırlarda ve günlük rutin faaliyetlerinde daha sorumluluk alan, akran ve ebeveynleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilen, bireysel olarak bedensel, ruhsal ve psikolojik olarak sağlık bütünlüğünü kendisiyle ve çevresiyle kurabilen nitelikli ve bilinçli yetişkinler olma yönünde ilerledikleri tespit edilmiştir.

Devlete bağlı orman okullarından elde edilen bulgularda öğretmen-öğrenci ilişkisi orman okulu uygulamalarında öğrenciye rehber olabilmek adına doğru iletişim ve etkileşim kurabilmek adına kritik bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bir öğretmen kesinlikle öğrencisiyle birebir olarak duygusal ve mental açıdan bağ kurması gerekir; saygı ve sevginin sadece dört duvar arasındayken kurulmaması gerektiğini ve hem kendisine hem de çevresine saygı duyması gerektiğini öğrenciye benimsetebilmesi için; öğrenciye sadece bilgi aktararak değil, insanın yarattığı özel auranın doğru kullanımını hem psikolojik hem de mental olarak öğrencisine ulaşmayı becerebilmesi gerekir.

Doğa eğitimini öğrencisine verirken ilk olarak kendisini keşfetmesine olanak tanımaktadır; insanın içinde yarattığı enerji ancak doğada ve kendisiyle başbaşa kaldığında bunu duyup hissedebilecek ve daha sonra bu enerji tabiat anayla bir olup çevresindeki ortamı beraber paylaştığı canlıları dinleyebilip empati yapabilme yeteneğini benimseteceği sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sayede, öğrenciye kendi özünü bulmasını, kendi içinde bulunduğu mental dengesizliği ve bedenini varoluş bilinciyle değiştirebilmek ve geliştirebilmek adına öğrencinin doğada düşünceleriyle yarattığı zihnindeki nöron hücrelerinin etkisiyle hem kendi bedenine gönderdiği sinyallerle hem de doğaya yansıttığı ve aldığı sinyallerle tam bir enerji içinde olarak yaşamın anlamını daha iyi anlayarak beden ve zihin sağlığını koruyup sürdürülebilirliği sadece doğada düşüncelerini kontrol edebilmeyi öğrenerek başarabileceğini sağlayacağı söylenebilir (Dispenza, 2014). İnsanı var eden düşünceleridir; yaratıcı düşünmeyi beceremeyen insanlar günümüzde elimiz ayağımız olan teknolojinin bir eseridir. İnsan ancak

kontrol edebildiği şeylerin esiri olmaz; bu bağlamda kontrol içinde ve risk alarak gelişmek güzeldir. Çocuğun mental kabiliyetini ancak erken yaşlarda onu doğadan koparmadan ve değerini düşüncelerine aşılıyarak yetiştirmek gerekir. Tam da burada, orman okulu kurucusu ve öğretmenlerin neden orman okulu eğitmen eğitimi üzerinde derinlemesine eğitim programı hazırlamaya çalıştıklarını ve bu alanda çalışabilecek, doğanın asıl değerini tam anlamıyla çocuğa kazandırabilecek öğretmenlerin seçiminde neden dikkatli davrandıklarının sebebi görülmektedir.

Beşinci alt amaçta özel orman okullarında ve devlete bağlı orman okullarında mevcut durumun ve süreç nasıl devam ettiği kapsamında, öğretmenler özel orman okulları uygulamalarını devlet okullarıyla proje şeklinde anlaşarak ve bu orman okulu uygulaması projelerini TEMA Vakfı'na üye olduğu ve TURÇEV Vakfı'nın Okullarda Orman projesininin ortaklaşa yürütüldüğü bulgularına ulaşılmıştır. Devlete bağlı orman okulları ise Bakanlıkta seçimlerin etkisi ile değişiklik olmasının sonucunda Tarsus Orman Okulu'nun durdurulması ve Canik Orman Okulu'nun eğitim sisteminin değişmesiyle şu an da varlığını Canik Doğa ve Fen Okulu olarak devam ettirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Beşinci alt amaçtan elde edilen bulgulardan 5 orman okulu da uygulamaların planlaması ve organizasyonu sürecinde yaşanan zorluklar ve orman okulu uygulamalarında hedef grubun yaş faktöründe artış olmasıyla uygulamaların ve eğitim planının zorlaşmasıyla Orman Okulu Pedagojisi alanında yetersiz akademik çalışmaların, örnek uygulamaların yetersiz kalması sebebiyle eğitimciler sadece çocuklar üzerinden orman okullarını gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ilişkin Ford (1986), orman okulu uygulamalarının temel amaçlarından biri her mevsim ve her hava koşulunda ormana gidilmesi gerektiğini ve özellikle de orman okulu etkinliklerinin her yaş düzeyine özel planlanıp uygulanmasını gerektiğini vurgulayarak bu faaliyetlerin ömür boyu insan hayatında sürdürülebilir bir alışkanlık haline getirilmesi olduğunu açıklamıştır. Bu çalışmanın sonucunda beşinci alt amaç kapsamında özel orman okullarında ve devlete bağlı kurulan orman okullarında her yaşa yönelik orman okulu faaliyetlerinin planıp uygulanmadığı, uygulamaların sadece çocuk yaş grubuna tasarlanıp uygulandığı tespit edilmiştir. Ford (1986)'un Outdoor Education: Definition and Philosophy (Açık Hava Eğitimi: Tanımı ve Felsefesi) adında ortaya sunduğu çalışmayla desteklenmemektedir. Dolayısıyla bulgular arasında fark görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Birinci alt problemin sonucundan elde edilenlere göre; özel ve devlete bağlı sektörlerinde kurulan orman okulları öğretmen kökenli insanlar tarafından yapılmıştır. Bu durumda;
 - a. Orman okullarının kuruluşu için Orman Okulu Pedagojisine gönül vermiş, istekli ve ilgi duyan öğretmenlere outdoor eğitimi adı altında açık hava ve sınıf dışı eğitimleri düzenlenebilir.
 - b. Outdoor spor dalları (yelken, kürek, dağcılık, tırmanış vs.) ile ilgilenen eğitimler orman okulu uygulamaları ile tanıştırılabilir.
 - c. Okullarda hizmet içi eğitim kapsamında orman okullarıyla bağlantı kurularak eğitimler planlanabilir.
 - d. Orman okulları okullara eğitim teklifinde bulunabilir.
2. İkinci alt problemin sonucundan elde edilene göre; özel sektörde orman okulları müfredatlarını yazarken psikolog ve fizyoterapistlerle beraber oluşturmanın çocukların bütünsel gelişimini arttırmak ve gözlemlemek adına katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumda;
 - a. Orman Okulu Pedagojisi hakkında farkındalığın toplumda artırılması ve Orman Okulu eğitimini halkımızda bir kültür haline getirebilmek adına Türkiye'deki bütün üniversitelerde psikoloji ve fizyoterapi ve rehabilitasyon dallarında akademisyenlerin ve uzmanların desteğiyle hizmet içi eğitim başlığı altında Orman Okulu faaliyetlerinin sadece çocuk gelişimi üzerinde değil yetişkinler üzerinde yarattığı olumlu gelişmeler çalışılarak halka ve eğitimlere sunulabilir.
 - b. Okullarda anlaşmalı olarak hizmet içi eğitim kapsamında planlanıp sunulabilir.
 - c. Alternatif eğitimlerin kapsamında Orman Okulu Pedagojisi üniversitelerde sadece eğitim anadalında değil psikoloji, fizyoterapi ve rehabilitasyon dallarında birey üzerinde gelişimleri üzerinde akademik çalışmalar başlatılabilir.

3. Beşinci alt problem sonucundan elde edilen sonuca göre; özel orman okulları uygulamalarını devlete bağlı okullarla iş birliği yaparak gerçekleştirdiklerini, TEMA ve TURÇEV Vakıflarının desteğiyle orman okulu uygulamaları proje olarak yürütülmektedir. Bu durumda;

a. Orman okulu uygulamalarının okullar üzerinde yaygınlaştırılabilmesi ve yeni bir eğitim kültürü benimsenebilmesi adına TEMA ve TURÇEV Vakıflarının “Okullarda Orman” projesi gibi daha fazla projeler orman okullarıyla planlanabilir.

b. Orman okulları adına düzenlenen projelerin okullara ve topluma daha fazla sunulması bu alanda çalışmalar yapan akademisyenlerin desteğiyle vakıflarla iş birliği içinde çalışılarak hizmet içi eğitim kapsamında sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, P. (2006).** Exploring Social Constructivism: Theories and Practicalities. *Education*, 34(3), 243-257. doi: 10.1080/03004270600898893
- Akman DÖMBEKÇİ, H. & Erişen, M. A. (2022).** Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. & Cavalı, D. (2013).** Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Tutum ve Uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62. <https://doi.org/10.17860/efd.49967>
- Amus, G. (2013).** An Alternative Journey into Forest Kindergartens and Reggio Emilia Approach. In U. Harkönen (Ed.), *Reorientation of Teacher Education towards Sustainability Theory and Practice: vol. 7. Proceedings of the 10th International JTEFS /BCC Conference Sustainable Development* (pp. 5-25). Joensuu: Publications of University of Eastern Finland.
- Amus, G. (2022).** *Çık Dışarıya Oynayalım- Doğa Pedagojisine Doğru Bir Öğrenme Yolculuğu*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Aron, L.Y. (2006)** An Overview of Alternative Education. Report to the U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. Washington: Urbana Institute, pp. 1–34.
- Arslan, M. (Ed.) (2009).** *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, E. (2022).** Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Ayyıldız, A. (2022).** Alternatif Eğitim Konusunda Yapılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 877-886. <https://doi.org/10.36362/gumus.1005320>

- Berberoğlu, E. O. & Uygun, S. (2013).** Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 32-42.
- Backman, S. J. & Crompton, J. L. (1984).** Education Experiences Contribute to Cognitive Development. The Journal of Environmental Education, 16 (2), 4-13.
- Barbiero, G. (2014).** Affective Ecology for Sustainability. Visions for Sustainability 1: 20-30.
- Backman, S. J. & Crompton, J. L. (1984).** Education Experiences Contribute to Cognitive Development. The Journal of Environmental Education, 16 (2), 4-13.
- Başdemir, H. Y. (2012).** Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. Liberal Düşünce Dergisi (67), 35-52.
- Benyus, J. M. (1997).** Biomimicry: Innovation Inspired by Nature. New York: HarperCollins.
- Bixler, R., Carlisle D. L., Hammitt, W. E. & Floyd, M.F. (1994).** Observed Fears and Discomforts Among Urban Students on Field Trips to Wildland Areas, The Journal of Environmental Education, 26 (1), 24-33.
- Blackwell, S. (2015).** Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience, Confidence and Wellbeing.
- Borland, J. (2015).** An Historical Geography of Ontario School-Board-Operated Outdoor Education Centres. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Windsor.
- Borradaile, L. (2006).** Report to Forestry Commission Scotland and Forest Education Initiative Scotland. Forestry Commission Scotland.
- Byrne, M. (2001).** Sampling for Qualitative Research. AORN Journal, 73(2), 494-494.
[https://doi.org/10.1016/s0001-2092\(06\)61990-x](https://doi.org/10.1016/s0001-2092(06)61990-x)
- Charles, E. P. (2009).** The (Old) New Realism: What Holt Has to Offer for Ecological Psychology. Integrative Psychological & Behavioral Science, 43(1), 53-66.
<https://doi.org/10.1007/s12124-008-9075-6>
- Clements, R. (2004).** An Investigation of the Status of Outdoor Play. Contemporary Issues in Early Childhood, 5(1), 68-80.
- Coates, J.K. & Pimlott-Wilson, H. (2019).** Learning While Playing: Children's Forest School Experiences in the UK. British Educational Research Journal, 45(1), 21-40.
- Cudworth, D. & Lumber, R. (2021).** The Importance of Forest School and the Pathways to Nature Connection. Journal of Outdoor and Environmental Education 24, 71-85: <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1007/s42322-021-00074-x>

- Cumming, F. & Nash, M. (2015).** An Australian Perspective of a Forest School: Shaping a Sense of Place to Support Learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 296-309.
- Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. & Altunışık, R. (2012).** *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri- SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çakar, S. (2021).** ‘‘Doğadan Hayata’’ Erken Çocukluk Döneminde Orman Okulu Etkinlikleri (32 Haftalık). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çelik, A. (2012).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Darling, J. (1992).** A. S. Neill on Democratic Authority: A Lesson from Summerhill Oxford Review of Education, 18(1), 45-57.
- Davies, M. (1997).** The Teacher's Role in Outdoor Play: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. In M. floor (Ed.), *Australian Research in Early Childhood Education: Volume 1*. (pp. 10-20). Australian Capital Territory: Australian Early Childhood Association, Inc.
- Davis, B. & Waite, S. (2005).** A Forest Schools: An Evaluation of the Opportunities and Challenges in Early Years. Final Report. January 2005.
- Department for Education and Skill (DfES). (2006).** Learning Outside the Classroom Manifesto. HMSO DfES. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/324573/DFE_Departmental_Report_2006.pdf
- Department for Education (2017).** Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. UK Government Policy Document. Retrieved from https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf
- Dilek, Ö. (2019).** Orman Okulu Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Yönelik Katkısının Değerlendirilmesi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu.
- Dillon, J. & Dickie, I. (2012).** Learning in the Natural Environment: Review of Social and Economic Benefits and Barriers. Natural England Commissioned Reports, Number 92.
- Dispenza, J. (2014).** *You are the Placebo: Making Your Mind Matter*. Carlsbad, California, Hay House, Inc.

- Donaldson, G. & Goering, O. (1970).** Outdoor Education a Synthesis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037286.pdf>. 01.01.2024.
- Donaldson, G. & Donaldson, L. (1958).** Outdoor Education: A Definition. *Journal of Health, Physical Education & Recreation*, 29(May), 17–63.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011).** Nature and Its Influence on Children’s Outdoor Play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.
- Düzenli, T., Yılmaz, S. & Tarakci Eren E. (2018).** Kentsel Açık Yeşil Alanların Kullanım Türleri ve Amaçları, *Social Sciences Studies Journal*, Cilt.4, 222-228.
- Eroğlu, S. B. (2018).** İstanbul’da Bir Devlet Anaokulu’ndaki Orman Okulu Programının İncelenmesi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011).** The Effects of Out-of School Scientific Activities on 9th Grade Students’ Relating the Unit of Energy to Daily Life. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Fjortoft, I. (2001).** The Natural Environment as Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-primary School Children, *Early Childhood Education Journal*, 29 (2),111-117.
- Forest School Association (2002).** *Good Practice*. Erişim adresi: <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/> Erişim Tarihi: 28.12.2023
- Forest School Community (2011).** Principles and Criteria for Good Practice. Erişim adresi: <https://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice> Erişim Tarihi: 28.12.2023
- Forest School Association (2016).** Forest School Association. Erişim adresi: <https://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/> Erişim Tarihi: 28.12.2023
- Food and Agriculture Organization. (2018).** *Discovering Forests, Teaching Guide (ages 10-13) (The state of the World*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations – FAO.
- Ford, P. (1986).** Outdoor Education: Definition and Philosophy, *Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. Erişim adresi: <https://www.ericdigests.org/pre-923/outdoor.htm> Erişim Tarihi: 28.12.2023.

- Fumoto, H., Hargreaves, D.J. & Maxwell, S. (2004).** The Concept of Teaching: A Reappraisal. *Early Years: an International Journal of Research and Development*. 24(2), 179-191.
- Gardner, H. (1993)** *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Book, New York.
- Gair, N. (1997).** *Outdoor Education: Theory and Practice*. London: Cassell.
- Garrick, R. (2009).** *Playing Outdoors in the Early Years (2nd Ed.)*. London: Continuum.
- Gelter, H. (2000).** Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education* 5, 77–90.
- Gibson, J. J. (1977).** The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing* (pp. 67–82). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S., Cook, R., Pratt, N., Moore, D. R., & Hornby, G. (2016).** Exploring Schools' Use of Natural Spaces. Risk, Protection, Provision and Policy. Vol. 12 of T. Skelton (Ed), *Geographies of Children and Young People*, 1–2.
- Gill, T. (2007).** *No Fear: Growing up in a Risk Averse Society*. Lisbon: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Göl-Güven, M. (2017).** Erken Çocukluk Eğitiminde Alan Tasarımı ve Kullanımı: Kültürler arası Karşılaştırma. *İlköğretim Online*, 16(4), 1732-1752. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342987>.
- Gray, P. (2013).** *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Harris, F. (2017).** The Nature of Learning at Forest School: Practitioners' Perspectives. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (2), 272-291. doi: 10.1080/03004279.2015.1078833.
- Hartman, C. (2017)** California AEOE, The History of Outdoor Education. https://aeoe.org/uls/resources/The_History_of_Outdoor_Education.pdf
Erişim Tarihi: 29.12.2023.
- Heft, H. (1988).** The Development of Gibson's Ecological Approach to Perception: A Review Essay. *Journal of Environmental Psychology*, 8, 325–334.
- Herrington S. & Studmann, K. (1998).** Landscape Interventions: New Directions Fort He Design of Children's Outdoor Play Environments. *Landscape and Urban Planning* 42:191-205.

- Hill, D. (2006).** Neoliberalism and the Perversion of Education. in: Ross, E. and Gibson, R. (ed.) Neoliberalism and Education Reform. Cresskill, New Jersey, USA Hampton Press. pp. 107-144.
- Higgins, P. & Nicol, R. (2002).** *Outdoor Education: Authentic Learning in the Context of Landscapes (Volume 2)*. Kinda Education Centre.
- High Quality Outdoor Education.** Erişim adresi: <https://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf>. Erişim Tarihi: 29.12.2023.
- Hughes, L. (2003).** *Autobiography: I Wonder As I Wander*. Columbia: University of Missouri Press.
- James, M. (2018).** *Forest School and Autism: A Practical Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jensen F.S. (1995).** Forest Recreation. In: Hytönen, M. (ed) Multiple-Use Forestry in the Nordic Countries. METLA, The Finnish Forest Research Institute, Helsinki, pp.245–278.
- Joyce, R. (2012).** *Outdoor Learning: Past and Present*. Open University Press: Maidenhead, UK.
- Kahn, P (1999).** *The Human Relationship with Nature*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kanat, T. (2020).** Orman Okulu Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Kane, A. & Kane, J. (2011).** Wald kindergarten in Germany. *Green Teacher*, (94), 16-19. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.library.uvic.ca/docview/904987533?accountid=14846>.
- Kandır, A., Yurt, Ö. & Kalburan, C.N. (2012).** “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), Kış/Winter, 317-327.
- Kansu, N. A. (2017).** *Pedagoji Tarihi*. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Kant, I. (2017).** *Eğitim Üzerine* (6. baskı). (Çev.: Aydoğan, A.). İstanbul: Say Yayınları.

- Karadoğan, S. (2016).** Eğitimde Sınıf-Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar. Türkiye’de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri I. (s. 47-85). Ankara.
- Karataş, Z. (2015).** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kartal, S. (2014).** Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 4(1). <https://doi.org/10.17860/efd.89259>
- Kellert, S. R. & Westervelt, M. O. (1984).** Children's Attitudes, Knowledge and Behaviors Towards Animals. Children's Environments Quarterly, 1(3), 8-11. Retrieved from. <http://www.jstor.org/stable/41514822>
- Kellert, S. (2012).** Birthright: People and Nature in the Modern World. New Haven: Yale University Press.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016).** Playing With Nature: Supporting Preschoolers’ Creativity in Natural Outdoor Classrooms. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4, 71-96.
- Knight, S. (2009).** *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage.
- Knight, S. (2013).** *International Perspectives on Forest School: Natural Places to Play and Run*. London: Sage.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2008).** Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development.
- Koch, A. & Jørgensen, H. (2023).** Danish Early Childhood Education and Care. Journal of Pedagogy,14(1) 5-14. Classrooms. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4, 71-96. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0001>
- Koyuncu, M. (2019).** Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Korkmaz H.E., Sancak, Y. & Sütlaş M. (2007).** *Alternatif eğitim nedir?, 0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu*. Diyarbakır: Kamer Vakfı Yayınları.
- Kytta, M. (2003).** *Children in Outdoor Contexts: Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Basılmamış Doktora Tezi. Helsinki University of Technology, Kentsel ve Bölgesel Çalışmalar Merkezi.
- Laaksoharju, T. (2020).** *A Children’s Garden: Connectedness to Place Through Affordances: a Grounded Theory*. Doctoral Thesis. University of Helsinki. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/313995>.

- Larson, L. R., Castleberry, S. B. & Green, G. T. (2010).** Effects of an Environmental Education Program on the Environmental Orientation of Children from Different Gender, Age, and Ethnic Groups. *Journal of Park and Recreation Administration*, 28(3), 95-113.
- Lavi-Alon N, Tal T. & Morag O. (2013).** Pedagogical content knowledge in outdoor education, The 1st International Conference of the Outdoor Learning Environment. Weizmann Institute of Science. Israel.
- Louv, R. (2008).** *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature -Deficit Disorder. Updated and Expanded.* Chapel Hill, N.C., Algonquin Books of Chapel Hill.
- Louv, R. (2017).** *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü.* (Çev.: Ceyhan Temürcü), Ankara: Tübitak Yayınları.
- Macun, A. (2018).** *60-72 Aylık Çocukların Ekolojik Görüşlerinin Okullarda Orman Programı Kapsamında Hazırlanan Etkinliklere Göre İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- MacKay, B.J. (1981).** *The Evaluation Of Outcomes Of Resident Outdoor Education.* Department of Science, Master. New Zealand: University of Canterbury.
- MacQuarrie S., Nugent C., & Warden C. (2015).** Learning With Nature and Learning from Others: Nature as Setting and Resource for Early Childhood Education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15 (1), 1-23. doi: 10.1080/14729679.2013.841095.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003).** Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- MEB (2019).** Oryantiring Eğitimi. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Tanıtıcı Yayınlar Dizisi No:138.
- Merriam, S. B. (2013).** *Nitel Araştırma.* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Molene, K., & Tranter, P. J. (2003).** School Grounds as Sites for Learning: Making the Most of Environmental Opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283-303. doi: 10.1080/13504620303459.
- Massey, S. L. (2013).** From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and

Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, 41, 125-131.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0524-y>.

- Maynard, T. (2007).** Forest Schools in Great Britain: an Initial Exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007).** Learning in the Outdoor Environment: A Missed Opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015).** Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69-87.
- Miller R. (2007).** A Brief History of Alternative Education Erişim Adresi: <http://www.educationrevolution.org/history>: Erişim Tarihi: 25/10/2023.
- Muranen J. (2014).** *The Importance of Out-of-School Environmental Education Entities for Integrating Environmental Education into School Curriculum Perspectives from Finnish and Dutch Environmental Education Experts*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Finland: University of Tampere.
- Murray, R., and E. O'Brien. (2005).** Such Enthusiasm – A Joy to See: An Evaluation of Forest School in England. Report to the Forestry Commission by the New Economics Foundation and Forest Research.
- McCree, M., Cutting R. and Sherwin D. (2018).** The Hare and the Tortoise Go to Forest School: Taking the Scenic Route to Academic Attainment via Emotional Wellbeing Outdoors. *Early Child Development and Care*, 188:7, 980-996, DOI: 10.1080/03004430.2018.1446430. Erişim Tarihi: 06.01.2023.
- Nawaz, H. ve Blackwell, S. (2014).** Perceptions About Forest Schools: Encouraging and Promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498- 503.
- Neill, A. S. (1992).** *Summerhill School: A New View of Childhood*. New York: St. Martin's Griffin. (Original work published 1960).
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. (1992).** *Whole Schools Curriculum Development in the Primary School*. London: Falmer.
- O'Brien, L. (2009).** Learning Outdoors: The Forest School Approach. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1): 45-60. doi: 10.1080/03004270802291798.

- O'Brien, E. A., & Murray, R. (2006).** A Marvelous Opportunity for Children to Learn: A Participatory Evaluation of Forest School in England and Wales. Farnham, England: Forest Research.
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007).** Forest School and Its Impacts on Young Children: Case Studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Okur Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013).** Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2):32-42.
- Okur Berberoglu, E., Özdilek, H. G. & Yalçın Özdilek, Ş. (2014).** The Short Term Effectiveness of an Outdoor Environmental Education on Environmental Awareness and Sensitivity of in-Service Teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 5(1), 1- 20.
- Okur Berberoglu, E., Özdilek, H. G. & Yalçın Özdilek, Ş. (2014).** The Short Term Effectiveness of an Outdoor Environmental Education on Environmental Awareness and Sensitivity of in-Service Teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 5(1), 1- 20.
- Onur, B. (2016).** *Çocuk Çevre Doğa: Çevre ve Yurttaşlık Eğitimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özdemir, S. (2000).** *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Özaydın, T.E. (2023).** ‘Çevre Eğitimi ve Biyomimikri’. P. Çavaş ve A. Oğuz Namdar (ed.), *Çevre Eğitiminde Alternatif Uygulamalar* içinde (s.105-127). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Palavan, O., Çiçek, V. & Atabay, M. (2016).** Perspectives of Elementary School Teachers on Outdoor Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885-1893. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=Ej1110777>.
- Pash, A. M. (2019).** *Doğal Çevre, Kent ve Çocuk İlişisini Yeniden Kurmak İskandinavya'da Doğa Temelli Eğitim ve İsveç Orman Okulu Örneği*. İstanbul Şehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Pavey, B. (2006).** The Forest School and inclusion: a project evaluation. British Educational Research Association Conference, The University of Glamorgan, UK.
- Polat, A. (2022).** Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>.

- Polley, S. & Pill, S. (2015).** A Review of the Literature on Outdoor Education in Australian Schools. Edited Proceedings of the 29th ACHPER International Conference (pp. 33-40), 13-15 April, Adelaide.
- Priest, S. (1986).** Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17, 13-15.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>.
- Priest S. (1990).** These Mantics of Adventure Education, *Adventure Education*.
- Raywid, M. A. (1994).** Alternative Schools: The State of the Art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
- Rea, T. & Waite, S. (2009).** International Perspectives on Outdoor and Experiential Learning, *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 1-4. doi: 10.1080/03004270802291699.
- Ridgers, N., Knowles, Z. R. & Sayers, J. (2012).** Encouraging Play in the Natural Environment: A Child-Focused Case Study of Forest School. *Children's Geographies* 10 (1), 49–65.
- Rillo, J.T. (1964).** Historical Background and Development of Camping and Outdoor Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067171.pdf>. 29.12.2023.
- Rivkin, M. S. (1997).** The Schoolyard Habitat Movement: What it is and Why Children Need It. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61–66.
- Rivkin, M. S. (1998).** “Happy play in Grassy Places”: The Importance of the Outdoor Environment in Dewey’s Educational Ideal. *Early Childhood Education Journal*. 25(3), 199-202. doi:10.1023/A:1025613413109.
- Robertson, J. (2008).** “I ur och skur, Rain or Shine”, Swedish Forest Schools. Erişim adresi: www.friluftsframjandet.se/c/document_library/get_file%3FfolderId%3D39265%26name%3DDLFE-5521.pdf. Erişim tarihi: 28.12.2023.
- Rubens, D (1997).** *Outdoor Education and Adventure: A Fusion*. Unpublished. MSc Thesis, University of Edinburgh.
- Schreglmann, S. (2019).** Eğitim Fakóltesinde Grevli Akademisyenlerin Alternatif Eğitim/Okul Hakkındaki Grřleri. *Van Yznc Yıl niversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 16(1), 1218-1247.
- Slade, M., Lowery, C., & Bland, K. (2013).** Evaluating the Impact of Forest Schools: A Collaboration Between a University and a Primary School. *Support for Learning*, 28(2), 66-72.

- Sherwood, S., & Reifel, S. (2010).** The Multiple Meanings of Play: Exploring Pre-Service Teachers' Beliefs about a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 322–343.
- Smith, A. (2001).** Early Childhood- A Wonderful Time for Science Learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17 (2), 52–55.
- Snyder L.R. (1985).** Outdoor Education: a Descriptive Study of Programs and Practices in the Public Schools of Pennsylvania, University of Pittsburg, 1985:19-20.
- Sobel, D. (2004).** *Place-based education. Connecting Classrooms & Communities*, Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2013).** *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stan, I. & Humberstone, B. (2011).** An Ethnography of the Outdoor Classroom: How Teachers Manage Risk in the Outdoors. *Education and Ethnography*, 6(2), 213–228.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015).** *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı*. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Stewart, A. (2020).** Developing Outdoor Environmental Education Pedagogy Responsive to Australian Natural History with Gregg Müller. In: *Developing Place-responsive Pedagogy in Outdoor Environmental Education*. International Explorations in Outdoor and Environmental Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40320-1_11.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2013).** *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stan, I. & Humberstone, B. (2011).** An Ethnography of the Outdoor Classroom: How Teachers Manage Risk in the Outdoors. *Education and Ethnography*, 6(2), 213–228.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015).** *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı*. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Stewart, A. (2020).** Developing Outdoor Environmental Education Pedagogy Responsive to Australian Natural History with Gregg Müller. In: *Developing Place-responsive Pedagogy in Outdoor Environmental Education*. International

Explorations in Outdoor and Environmental Education. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-40320-1_11.

- Swarbrick, N., Eatwood, G. & Tutton, K. (2004).** Self-esteem and Successful Interaction as part of the Forest School Project. *Support for Learning*, 19(3), 142-146.
- Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2009).** Out-of-School Learning: The Uneven Distribution of School Provision and Local Authority Support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017–1036.
- Taylor, A. F. & Kuo, F. E. (2006).** *Is Contact with Nature Important for Healthy Child Development? State of the Evidence*. In C. Spencer and M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiplady, L. ve Menter, H. (2021)** Forest School for Wellbeing: An Environment in Which Young People Can ‘Take What They Need’. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2),99-114
<https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>.
- Thigpen, B. (2007).** Outdoor play: Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to There*, 28(1), 19-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ827346> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu (2019).** Genel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 28.12.2023. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkeş, M. (2008).** Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler, *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1, 26-37.
- UN Children's Fund (UNICEF). (2017).** Standards for ECD Parenting Programmes in Low and Middle Income Countries, Erişim adresi: https://www.unicef.org/earlychildhood/files/UNICEF-Standards_for_Parenting_Programs_6-8-17_pg.pdf.
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2014).** Education for Sustainable Development (ESD). Erişim Tarihi: 23.04.2024 www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/ sayfasından erişilmiştir.
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997).** Children’s Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children’s Safety and the Changing Nature of Childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235. doi:10.1016/S0016-7185(97)00010-9.
- Yavuz, V. A. (2014).** Sürdürülebilirlik Kavramı ve İşletmeler Açısından Sürdürülebilir Üretim Stratejileri/Concept Of Sustainability And Sustainable Production Strategies

For Business Practices. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 63-86.

- Yazıcı, T. (2021).** Orman Okulu Öğretim İçeriği. B. Usta ve E. O. Çobanoğlu (ed.) *Eğitime Farklı Bir Bakış: Samsun Canik Orman Okulu* içinde (s. 58-65). Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Yazıcı, T., & Çobanoğlu, E. O. (2017).** Türkiye’de Sınıf Dışı Eğitim ve Tarihsel Kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 385-401.
- Yin R. (2009).** *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016).** Comparing Apples and Pears? A Conceptual Framework for Understanding Forms of Outdoor Learning Through Comparison of English Forest Schools and Danish Udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892, doi: 10.1080/13504622.2015.1075193.
- Waite, S., & Pleasants, K. (2012).** Cultural Perspectives on Experiential Learning in Outdoor Spaces. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12 (3), 161-165. doi: 10.1080/14729679.2012.699797.
- Waite, S. & Davis, B. (2007).** The Contribution of Free Play and Structured Activities in Forest School to Learning Beyond Cognition: an English Case: Chapter in Edited Book, Ravn, B. & Kryger, N. (eds.) (2007) *Learning Beyond Cognition*. Copenhagen: the Danish University of Education, 257-27.
- Warden, C (2015).** *Learning with Nature: Embedding Outdoor Practice*. London: Sage.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2012).** *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*. London, U.K.: Routledge.
- Wilhelmsson, B. (2012).** *Teachers’ Intentions for Outdoor Education: Conceptualizing Learning in Different Domains* Licentiate Thesis. Department of Science and Mathematics Education, Umeå University. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535314/FULLTEXT02.pdf>.
- Wilson, O. E. (1984).** *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woods, B. (2000).** Beauty and the Beast: Preferences for Animaks in Australia. *Journal of Tourism Studies*, 11(2), 25-35.

EKLER

GÖRÜŞME FORMU

Orman Okulu Uygulamalarının Türkiye’de Ele Alınış Biçimi Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmanın Alt Problemleri	Görüşme Soruları
1. Özel orman okullarının ve Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşaması nasıldır?	1. Orman okulları kim tarafından oluşturulmuştur? 2. Orman okulları fikri nasıl ortaya çıkmıştır?
2. Özel orman okullarının ve Devlete bağlı orman okullarının eğitim programları nasıldır?	3. Programı kimler oluşturmuştur? 4. Program nasıl oluşturulmuştur? 5. Hangi etkinlikler esas alınmıştır? 6. Programın amacı nedir?
3. Özel orman okullarındaki ve Devlete bağlı orman okullarındaki uygulamalar nasıldır?	7. Orman okulları uygulamaya konarken neler yaşanmıştır? 8. Orman okulları uygulamaya konarken nelere dikkat edilmiştir? 9. Orman okulları uygulamaya nerede, nasıl konmuştur? 10. Orman okulları uygulamaya konarken hangi problemlerle karşılaşmıştır?
4. Özel orman okullarında ve Devlete bağlı orman okullarında uygulamalar nasıl değerlendirilmektedir?	11. Uygulama nasıl başlamıştır? 12. Uygulamada neler yapılmıştır? 13. Uygulamalar nasıl yapılmıştır? 14. Dünyada orman okulları nasıl ele alınıyor? 15. Dünyada orman okulları ve Türkiye’de orman okulları arasında ortak noktalar nelerdir? 16. Dünyada orman okulları ve Türkiye’de orman okulları arasında farklılıklar nelerdir? 17. Orman okulları uygulamaları amacına ulaşabilmekte midir?
5. Özel orman okullarında ve Devlete bağlı orman okullarında mevcut durum nedir, süreç nasıl devam etmektedir?	18. Süreçte karşılaşılan engeller nelerdir? 19. Nerede tıkanmalar olmuştur? 20. Şu anda durum ne?