



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ORMAN OKULU YAKLAŞIMINI UYGULAYAN OKUL
ÖNCESİ KURUMLARINDAKİ YETİŞKİNLERİN UYGULAMA SÜRECİNE
DAİR RİSK ALGILARININ VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHRİ EROL

İSTANBUL, 2023



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ORMAN OKULU YAKLAŞIMINI UYGULAYAN OKUL
ÖNCESİ KURUMLARINDAKİ YETİŞKİNLERİN UYGULAMA SÜRECİNE
DAİR RİSK ALGILARININ VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHRİ EROL
(200501008)

Danışman
(Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu)

İSTANBUL, 2023



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
TEZ ONAY FORMU

13/01/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 200501008 numaralı Mehri EROL'un hazırladığı "Türkiye'de Orman Okulu Yaklaşımını Uygulayan Okul Öncesi Kurumlarındaki İdaresi, Öğretmen ve Ebeveynlerin Uygulu Sürecine Dair Risk Algularının İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 13/01/2023 Cuma günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının "Türkiye'de Orman Okulu Yaklaşımını Uygulayan Okul Öncesi Kurumlarındaki Yetişkinlerin Uygulama Sürecine Dair Risk Algularının ve Deneyimlerinin İncelenmesi" şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU	KABUL
2. Dr. Öğr. Üyesi Fatma YALÇIN	KABUL
3. Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN	KABUL
4.
5.
6. (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.

Mehri Erol

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmaları sürecinde benden desteklerini esirgemeyen, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan, kıymetli danışmanın Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu'na,

Her daim yanımda olan, desteğini en zor şartlarda bile esirgemeyen ve benim için hayatı kolaylaştıran sevgili eşim Tuna Erol ve canım oğlum Atlas Erol'a,

Bu çalışma tamamlanana kadar benim her türlü halime katlanan ve beni destekleyen sevgili aileme ve arkadaşlarıma,

Çalışmamı tamamlayabilmem için bana imkân sağlayan ve destek olan sayın hocam Mehtap Naillioğlu Kaymak'a,

Tezimin veri toplama sürecinde görüşme talebimi geri çevirmeyip, görüşlerini benimle paylaşan bütün öğretmen arkadaşlarıma ve ailelere,

Ve adını sayamadığım, bu çalışmaya katkı sağlayan, emek veren herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Mehri Erol

TÜRKİYE’DE ORMAN OKULU YAKLAŞIMINI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDAKİ YETİŞKİNLERİN UYGULAMA SÜRECİNE DAİR RİSK ALGILARININ VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Mehri Erol

ÖZET

Bu araştırmada, Orman okulu uygulaması gerçekleştiren idarecilerin, öğretmenlerin ve çocukları bu uygulamalara katılan ebeveynlerin Orman okulu uygulama süreçlerine dair risk algılarını içeren görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden ‘Durum Çalışması’ ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ‘Amaçlı Örnekleme’ yöntemlerinden ‘Ölçüt Örnekleme’ yöntemi ile seçilen; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 7 farklı coğrafik bölgede 16 farklı ilde Orman okulu uygulaması gerçekleştiren idareciler, öğretmenler ve çocukları bu uygulamalara katılan ebeveynler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 2’si devlet anasınıfı, 1’i devlet anaokulu ve 15’i özel anaokulda görev yapmakta olan 10 idareci, 20 öğretmen ve çocuğu bu okullardan birine devam eden 10 ebeveyn yer almaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Ebeveyn Demografik Bilgi Formu’, ‘İdareci ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu’ ve araştırmacı tarafından geliştirilip, uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan ‘Orman Okulu Uygulama Süreçlerinde Karşılaşılabilecek Riskli Durumlar Hakkında Öğretmenlerin, İdarecilerin ve Ebeveynlerin Görüşleri’ isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcılar ile çevrimiçi ve yüz yüze (karma) görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerden oluşan temalar; riskin tanımı, Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan riskler, Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler, risk kaynaklarının çeşitliliğinin etkisi, riskler karşısındaki oluşan deneyimler ve bu deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara

etkisi, Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri, çocuğun risk alabilmesini olumlu/olumsuz etkileyen faktörler olarak yer almıştır. Temalara ilişkin görüşler doğrudan alıntılarla yansıtılarak betimsel analiz ve tematik analizin birlikte kullanılmasıyla analiz süreci tamamlanmıştır. Elde edilen bulgulardan bir kaçına değinecek olursak; yetişkinlerin çoğunlukla riskli durumları tehlike olarak değerlendirdiği, yetişkinlerin çocuğa ve çocukluğa attığı değerler kültürel yaklaşımlar doğrultusunda erken çocuk eğitiminden beklentilerine göre şekillendirmeye çalışmasının Orman okulu uygulamalarına yansımaları, yetişkinlerin risk algısının olumlu/olumsuz yönde olmasının çocuğun risk yönetim becerisini olumlu/olumsuz yönde etkilediği, yetişkinin doğayla kurduğu ilişkinin temelinin türçülük üzerinden kurgulanıyor olmasının çocukların doğa ilişkisine etkileri bulgular arasında yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular arasında özellikle risk algısının kültürel normlarla şekillendiği bulgusu üzerine, Orman okulu eğitim yaklaşımının her ülkede kendi kültürel normlarına göre eğitici eğitiminin tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim modelinin bu normlara göre uyarlanması sayesinde, Orman okulu eğitiminin felsefesini koruyarak ülkemizde anlamlı bir yaygınlaşma sağlanabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler; Orman okulu, risk algısı, sınıf dışı eğitim, öğretmen, idareci, ebeveyn.

**INVESTIGATION OF RISK PERCEPTIONS AND
EXPERIENCES OF ADULTS IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS
APPLYING FOREST SCHOOL APPROACH IN TURKEY**

Mehri Erol

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the views of the forest school administrators, teachers, and parents whose children participated in the forest school application, about their risk perceptions about the forest school implementation processes. The research was carried out with the 'Case Study' pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research was selected by 'Criterion Sampling' methods among the forest school administrators, teachers and parents whose children participate in the forest school practices from 16 different provinces and 7 different geographical regions. Of the schools included in the study, 20 of the 10 teachers working in 2 public kindergartens, 1 in a public kindergarten and 15 in a private kindergarten, and 10 teachers who continue this education at school are ground educators. The data of the research were collected from the semi-structured interview forms; 'Parent Demographic Information Form', 'Administrator and Teacher Demographic Information Form' prepared by the researcher, and the form 'Opinions of Teachers, Administrators and Parents on Risky Situations That May Be Encountered in Forest School Implementation Process' which was developed by the researcher by taking expert opinion. The data of the research were obtained by conducting online and face-to-face interviews with the participants. Themes formed from the data obtained; Definition of risk, Risks encountered in forest school applications, Reasons for risks that may be encountered in forest schools, the effect of the diversity of risk sources, experiences against risks and the effect of these experiences on practices in forest school, examples of frequently experienced risky

situations during forest school applications, factors that affect the child's risk taking positively/negatively. The analysis process was completed by using descriptive analysis and thematic analysis together by reflecting the views on the themes with direct quotations. We may mention some of these findings obtained such as; adults often consider risky situations as danger, the reflections of adults trying to shape the value attributed to children and childhood according to their expectations from early childhood education in line with cultural approaches on forest school practices, the positive/negative risk perception of adults affects the risk management skills of the child positively/negatively, the effects of the fact that the basis of the adult's relationship with nature is built on speciesism, on the children's relationship with nature.

Upon the finding -among the findings obtained in the research- that risk perception is shaped by cultural norms, it was emphasized that the forest school education approach should be designed according to its own cultural norms in each country. Suggestions have been made that a significant dissemination can be achieved in our country by preserving the philosophy of forest school education, thanks to the adaptation of the education model to these norms.

Keywords; Forest school, risk perception, outdoor education, teacher, administrator, parent.

ÖNSÖZ

Dünya’da hızla artan küresel çevre sorunları ve doğal afetler gezegenin sınırlarının aşılacak üzere olduğunun alarmı niteliğindedir. Yapılan bilimsel araştırmalar ise gençliğin yaşadığı küresel çevre sorunlarının büyüklüğü karşısında kendini çaresiz ve umutsuz hissettiği yönünde bulgular içermektedir. Bu hisler toplumda yayılımı ve kabul görmesi hızla gerçekleşebilecek nitelikte hisler arasında bulunmaktadır. Küresel çevre sorunlarının çözüm sürecine ilişkin ilk akla gelen öneriler içerisinde insanın doğa ile yeniden duygusal bağ kurmasının ve tüketim alışkanlıklarını gözden geçirmesinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu durum ise ancak erken çocukluktan itibaren doğayla etkileşim kurulması ve insanın özünde var olan biyofilik yapının canlanmasını sağlamakla gerçekleşebilmektedir.

Erken çocukluktan itibaren doğayla sevgi temelli bağ kurabilmenin en etkili yollarından birisi sınıf dışı eğitim yaklaşımları içerisinde yer alan Orman okulu yaklaşımının bir eğitim modeli olarak uygulanabilmesinden geçmektedir. Dünya’da birçok ülkede yaygın bir şekilde uygulanmakta olan Orman okulu yaklaşımı ile ilgili çalışmalar 2016 yılından itibaren ülkemizde de yavaş yavaş Orman okulu lideri yetiştirmek üzere Gaye AMUS tarafından başlatılmıştır. Eğitim alan kişiler Orman okulu yaklaşımını uygulamaya ve yurt dışı örnekleri üzerine saha çalışmaları yürütmeye başlamıştır. Bununla birlikte Orman okulu uygulamaların çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerine etkisinin anlaşılabilmesi, Orman okulu uygulamasını gerçekleştirmeye çalışan okulların ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların anlaşılması ile ilgili uzmanlar tarafından çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmada Orman okulu yaklaşımı uygulayan okullardaki öğretmenlerin, idarecilerin ve çocuğu bu eğitimlere katılan ebeveynlerin orman okulu uygulamalarındaki risk algısının ve deneyimlerinin keşfedilmesi üzerine hazırlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Katılımcıların seçimi sırasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar 16 farklı ilden, 7 coğrafik bölgeden, resmi ve özel okul öncesi kurumlarda çalışan 20 öğretmen, 10 idareci ve çocuğu Orman okulu uygulamasına katılan 10 ebeveyninden oluşmaktadır. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı tarafından

uzman görüşü alınarak hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda karma görüşme yöntemi kullanılması yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar içerisinde risk ile tehlike kavramlarının ayrışımının tam olmadığı ve karşılaşma ihtimali bulunan riskli durumların, tehlikeli olarak addedildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların riskin tehlikeli olduğunu düşünmeleri üzerine, riskli durumla çocuklar karşı karşıya kaldıklarında daha çok önleme, engelleme üzerine tutum ve davranışlar sergiledikleri ifade sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar üzerine araştırmadan elde edilen son çıkarım Orman okulu uygulamaları esnasında çoğun en yüksek yararı elde edebilmesi için Orman okulu uygulamalarındaki risklerin öğretmenler, idareciler ve ebeveynler tarafından tehlikeli durumlar olarak algılanması yönündeki temel sebeplerin belirlenip çözüme kavuşması gerektiği yönünde tespit edilmiştir. Bu tespiti yönelik önerilerde bulunularak araştırma tamamlanmıştır.

Ocak 2023

Mehri Erol

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	14
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
1.1. ALTERNATİF EĞİTİM	14
1.2. SINIF DIŞI EĞİTİM	15
1.2.1. Sınıf Dışı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Temelleri	18
1.2.2. Sınıf Dışı Eğitimin Özellikleri.....	21
1.2.3. Sınıf Dışı Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi	22
1.3. BİR SINIF DIŞI EĞİTİM MODELİ: ORMAN OKULLARI.....	23
1.3.1. Orman Okulunun Temel Özellikleri ve İlkeleri.....	24
1.3.2. Orman Okulunun Fiziki Yapıları	26
1.3.3. Orman Okulu Uygulayıcı Eğitimi	27
1.3.4. Orman Okulu Uygulamasında Günlük Ritüeller ve Yıllık Projeler ..	30
1.3.5. Orman Okulu Uygulaması.....	31
1.3.6. Orman Okulu Uygulamasında Aile Katılımı	33
1.3.7. Orman Okulu Uygulamasında Risk Faktörü.....	34
1.3.8. Orman Okulu Uygulamasında Araç, Gereç Kullanımından Kaynaklı Riskler	35
1.3.9. Orman Okulu Uygulamasında Hava Şartlarının Değerlendirilmesi ve Oluşturabileceği Riskler	36
1.3.10. Orman Okulu Uygulamasında Oyun Alanının Özellikleri ve Riskli Oyun.....	38
1.4. ORMAN OKULLARIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	39
1.4.1. Yurtdışında Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	39

1.4.2. Türkiye’de Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar	51
İKİNCİ BÖLÜM	54
2. YÖNTEM	54
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	54
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	55
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	57
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	57
2.5. VERİ ANALİZİ	58
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK.....	59
2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	62
3. BULGULAR	62
3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	62
3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	64
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	75
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	78
3.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	87
3.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	93
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102
KAYNAKÇA	122
EKLER	140

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Riskin tanımı Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	62
Tablo 3.2 Orman Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Riskler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	65
Tablo 3.3 Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	70
Tablo 3.4 Risk Kaynaklarının Çeşitliliği ya da Fazlalığının Etkisi Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	75
Tablo 3.5 Çocuklar Riskli Bir Durumla Karşılaşınca Hislerim ve Tutumum Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	79
Tablo 3.6 Riskler Karşısındaki Hissiyatımın ve Tutumumun Orman Okulundaki Uygulamalara Etkisi Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	84
Tablo 3.7 Orman Okulu Uygulamaları Sırasında Yaşanılan Riskli Durum Örnekleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	88
Tablo 3.8 Çocuğun Risk Alabilmesini Olumlu Etkileyen Faktörler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	94
Tablo 3.9 Çocuğun Risk Alabilmesini Olumsuz Etkileyen Faktörler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları.....	99

KISALTMALAR

FSA	Forest School Association
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ABD	Amerika Birleşik Devleti
BBOM	Başka Bir Okul Mümkün Derneği
ERASMUS	EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students/ Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
PIT	Place-Mekân, Intention-Niyet, Time-Zaman
OGM	Orman Genel Müdürlüğü
PDC	Permaculture Design Certificate
BAME	Black, Asian, Minority Ethnic/ Asyalı ve etnik azınlık
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AFAD.	Afet ve Acil Durum
FSTC	Forest School Training Co-operative / Orman Okulu Eğitim Kooperatifi
UNCRG	United Nations Refugee Agency/ Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
SEN	Special Educational Needs / Özel Eğitim Gereksinimleri
FSM	Free School Meals/ Ücretsiz Okul Yemekleri
CATES-PV	Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği - Okul Öncesi Versiyon
Akt	Aktaran
s.	Sayfa/sayfalar
v.d.	Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler
&	Ve

GİRİŞ

Çocuklarda doğumdan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca da devam eden öğrenme ve merak güdüsü gelişimin temelini oluşturur. Beyin gelişiminin ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde edinilen deneyimler bireyin hem bir sonraki öğrenim yaşamını, hem de tüm hayatını şekillendirme potansiyeline sahip olduğu için, eğitim sisteminin en önemli basamağının okul öncesi eğitimi olduğu söylenebilir. Çocuğun gelişiminde beslenmenin ve sağlığın önemi olduğu kadar, aldığı okul öncesi eğitimin de önemi vardır (Sevinç, 2005; Babaroğlu, 2018).

Çocukların gelişim düzeylerini ve bireysel özelliklerini dikkate alan, uyarıcı zenginliği içerecek şekilde tasarlanmış çevre imkânları sunan, çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini destekleyerek ilköğretime hazırlamak için tasarlanan eğitim programı okul öncesi eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Etkili bir okul öncesi eğitimi gerçekleştirebilmek için birçok faktörün birlikte işe koşulması gerekmektedir. Bu faktörlerin başında öğretmen, program, aile gibi değişkenler gelmesinin yanı sıra çocukların zengin uyarıcılarla etkileşim halinde birinci elden deneyimler kazanması da yer almaktadır. Çocukların bu deneyimleri kazanabilmesi için gelişimlerine uygun imkân ve fırsatlar barındıracak eğitim ortamlarının tasarlanması oldukça önemli görülmektedir (Çelik, 2012; Güleş ve Erişen, 2013).

Okul öncesi eğitimin temellerini oluşturan Rousseau, Froebel ve Dewey gibi eğitimciler çocuğun doğadan ayrı düşünülmemeyeceğini, doğa ile çocuk arasındaki bağın doğuştan gelen çok güçlü bir bağ olduğunu ve çocuğun gelişimi için son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır (Burman, 1994; Davis, 1998; May, 2006; Akt. Dilek, 2019).

Erken çocukluk döneminde çocuklar doğayı deneyimlemek için doğada buldukları cisimleri koklarlar, sallarlar, tadarlar, kurcalarlar ve dokuları hissetmeye çalışırlar. Kısacası birçok yolla doğayı deneyimlemektedirler. Doğayla doğrudan iletişime geçtikleri sürenin uzunluğu öğrenme hızlarında artışa sebep olabilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde verilen eğitimin hangi mekânlarda ve ne şekilde verilmesi gerektiğinin önemi öne çıkmaktadır (Çelik, 2012).

Okul öncesi eğitim ortamı, çocukların güvenli bir ortamda uygun risklerle karşılaşmalarına ve elde ettikleri deneyimler vasıtasıyla kendi sınırlarını genişletebilmelerine olanak sağlamalıdır. Bu ortamlarda çocuğun fiziksel olarak güvenliğinin sağlanmasının yanı sıra risk alabilme ve bu riskleri yönetebilme becerisinin gelişmesi de önemlidir. Bundan dolayı öğretmen, eğitim ortamını düzenlerken çocukların doğal ortamlarda birinci elden deneyim kazanma ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Oktay ve Polat Unutkan, 2005).

Nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumu; çocuğun gelişimini destekleyici iç ve dış mekânları barındırmalı ve mesleki açıdan alanındaki güncel gelişmeleri takip eden öğretmenlerle bu yapıları aktif bir şekilde kullanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları ailelerle işbirliği içerisinde çocuğun gelişimsel sorumluluğunu paylaşmalı, çocuğun öğrenme yaşantılarını dört duvar arasına sıkıştırmadan içinde bulunduğu çevrenin ve sosyo-kültürel yapının imkânlarını kullanacak faaliyetler organize etmelidir. Buradan da anlaşılacağı üzere okul, sadece dört duvar arasında değil, öğrenmenin yaşantıyla keşiştiği bütün ortamlarda var olan bir yapıdır. Bu durum sınıf dışı eğitim kavramını ortaya çıkarmaktadır (Oktay, 2004).

Son yıllarda okul tanımının kapsamı genişlemektedir. 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 (Şahin, 2014; Karadoğan, 2016). Ortaya çıkan bu alternatif yaklaşımlarla 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).

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 biride çocuğun güvenli risk alabilmesine fırsat tanıma ve ortam oluşturma, özgüven ve özsaygı gelişimini desteklemektir (Onur, 2016). Orman okulu uygulamalara sırasında ağaçlık ya da kayalık alanlarda çocukların riskli araçları veya aletleri kullanabilmeleri için imkan sağlanır. Bu aletlerin nasıl kullanılacağı aşama aşama bütün güvenlik önemleri alınarak çocuğun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda çocuğa sunulur. Bu sayede çocuklar nasıl güvenli risk alınacağını deneyimlemiş ve risk alabilme, riskli süreçleri yönetebilme öz güveni kazanmış olacaktırlar (Blackwell, 2005). Orman okulunda çocukların alet kullanımını açısından risk alabilmeleri desteklenirken oyun süreçlerinde de risk içeren oyunlar oynamaları teşvik edilmektedir. Riskli oyunlar orman okulunun vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Çocuklar oyunlar sırasında aldıkları riskler ile fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimlerinin sınırlarını test ederler (Little ve Wyver, 2008).

Yapılan bir araştırmada riskin minimize edildiği, doğal yapıyla uyumluluk düzeyi düşük olan düz zeminli bahçelerde, oyun oynayarak zaman geçiren çocuklarla, aynı sürede fakat kayaların olduğu, inişli çıkışlı, ağaçlık alanlarda doğal oyunlar oynayan çocukların gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmamış doğal alanda oynayan çocukların öncelikle denge, çeviklik ve hareket testlerindeki başarılarının diğer alanda oynayan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere uygun risk barındıran doğal alanlarda yapılandırılmamış oyunlar oynayarak zaman geçirmenin, çocukların

gelişim seviyelerini daha ileri düzeye taşımakta olduğu sonucuna ulaşılabilir (Louv, 2017).

Stephenson (2003) bir eğitim merkezinde 0-5 yaş arası çocukların dış mekân ve iç mekân oyunlarında aldıkları riskleri 38 farklı zamanda gözlemlemiştir. Gözlemleri sonucunda fiziksel bir deneyimi 4 yaşındaki bir çocuk için "riskli" kılan önemli unsurları keşfetmiştir: Daha önce hiç yapılmayan bir şeyi deneme, sınır çizgisinde hissetme, yükseklik veya hız nedeniyle "kontrol dışı" hissetme ve korkunun üstesinden gelme. Çocukların hissettikleri risk derecesinin yüksekliği, bazı dış mekân etkinliklerinde diğerlerinden daha "özenli" olmaları yolunda sergiledikleri davranışlarda değişikliklere yol açmıştır. Çocuklar deneyimlemeye çekindikleri riskli oyunları destekleyen daha düşük seviyelerdeki riskli oyunlardan elde ettikleri deneyimler sayesinde olumlu aktarımlar gerçekleştirerek yapabileceklerinin sınırlarını genişletmektedirler. Sandseter'in (2013) Norveçli okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dışarıda olmaktan keyif alıyor olması, fiziksel oyunla ilgilenmeleri ve denetim konusunda çocukların zorlukları keşfetmesine olanak veren, hassas ve hoşgörülü bir yaklaşım sergilemeleri çocukların ihtiyaç duydukları fiziksel zorluk açlığını gidermelerine destek olmaktadır. Öğretmenler çocukların gerçekleştirdiği birçok fiziksel aktiviteyi riskli olarak değerlendirmelerine karşın aktiviteleri tehlikeli konumlara koymayarak çocukların başarıma yolunda daha güçlü ve bağımsız olabilmelerini desteklemektedirler. Öğretmenlerin bu bakış açısını geliştirmelerinin sebebi kuzey ülkelerinin eğitim politikaları ve kültürleriyle ilişkili olabileceği OECD (2006) raporunda belirtilmiştir.

Stine (1997) çocuklarda yetkinlik geliştirmede zorlukların önemini kabul eder ancak "*Bir çocuk için zor olan şey gelişimsel beceri ve yetenek yelpazesi sayesinde başka biri için tehlike olabilir.*" der. Bu kapsamda, çocukların karşılaştığı fiziksel risklerin durumu çocuğun beceri ve yetenek durumuna göre değerlendirmeye alınması gerekmektedir.

Corsaro (1985), çocukların düşük riskli oyun ortamlarında kendi kurgularına riskler kattıklarını belirlemiştir. Oyun kurgusundaki çocukların kattığı riskin oyunda yer alan çocuklar üzerindeki oluşturduğu hisleri "korkutulmuş korku" ifadesi kullanarak tanımlarken aynı gözlemlerde bulunan Davies (1989) karşılaştığı oyun

kurgusunu "gerçek terör" olarak tanımlamaktadır. Davies bu sürecin inşa edilen fanteziye benzemesi sebebiyle böyle tanımlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu gözlemler çocukların oyun alanlarının risklerden arındırılmasının çocuklar için olumsuz sonuçlar doğuracağını, riskin oyun süreçlerinde, yaşam deneyimlerinde vazgeçilemez bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Güvenlik endişeleri çocukların bağımsız faaliyetlerinin yetişkinler tarafından engellenmesi, yetişkinlerin çocukların davranışları üzerindeki kontrollerinin artması ve yapılandırılmış oyun alanlarının çoğalmasa gibi davranışları artırmaktadır (Little ve Eager, 2010). OECD (2006) tarafından hazırlanan ülkelerin erken çocukluk eğitimine yönelik tematik inceleme raporuna göre güvenlik endişesi dolayısıyla dış mekân oyunlarına bakış açısı ebeveynlerde ve öğretmenlerde kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın nedeni olarak ise, ülkelerin erken çocukluk eğitim politika ve gelenekleri olarak görülmektedir. İskandinav ülkelerinde dış mekânda gerçekleşen bütün süreçlere en az iç mekân kadar önem vermektedirler. Ayrıca, dış mekân oyunlarına yönelik pek çok bilimsel araştırmanında bu ülkelerde gerçekleştiriliyor olması dış mekânın yaşamlarındaki öneminin bir göstergesidir. Hatta 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).

Türkiye’de ise Öztürk (2009) tarafından yapılan araştırmada dış mekân eğitiminin Türk erken çocukluk eğitimindeki yeri ve önemi değerlendirilmiştir ve devlete bağlı anaokullarının dış mekânlarının bu eğitimi destekleyecek ve çocukların oyunlarını geliştirecek nitelikte olmadığı iddia edilmiştir. Öztürk’ün (2009) bu iddiası, farklı araştırmacıların bulgularıyla benzer durumdadır (Çelik, 2012; Olgan ve Kahrıman-Öztürk; 2011). Dış mekân oyunları açısından Türk Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Programı incelendiğinde ise, iç mekân ve öğrenme merkezlerine yönelik oldukça detaylı bir bilgi yer alırken, dış mekâna özel bir tanımlama ve vurgu olmadığı görülmektedir. Yalçın (2015), Türkiye’de ebeveynlerin ve öğretmenlerin dış mekânı

bir öğrenme alanından çok öğrenmeye hazırlayıcı, motive edici, enerjilerini atmalarına yarayan bir mekân olarak değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Türk öğretmenlerin özellikle kışın dış mekân oyunlarına yer vermemelerine ailelerin olumsuz yaklaşımlarının, soğuk hava koşullarının, nitelikli kıyafet donanımına çocukların sahip olmayışının, çocuk yetişkin oranının fazla olması sebebiyle yetersiz kalan yardımcı personelin engel teşkil ettiğini yaptığı araştırma sonucunda elde etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tembelliğinin, dış mekân oyunlarına yönelik teorik ve pratik bilgi eksikliğinin ve gelişimsel olarak uygun olmayan dış mekân oyun donanım ve materyallerinin kendilerine engel teşkil ettiğini ileri sürdüklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya yapılan bu girişten sonra; araştırma problemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi verilmektedir. Bu bölümdeki amaç; araştırmanın genel çerçevesini tanımlayarak ilerleyen bölümlerin hangi temeller üzerinden ele alınacağını ortaya koymaktır.

ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Orman okulu yaklaşımının uygulandığı okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin orman okulu uygulamalarını içeren süreçler hakkındaki risk algıları ve deneyimleri nedir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, orman okullarındaki ebeveynlerin, idarecilerin ve öğretmenlerin orman okulu uygulamaları sırasında riskli durumları içeren süreçlere ilişkin algıları ve deneyimlerinin keşfedilmesidir. Orman okulları; ilkeleri, uygulamaları ve fiziki koşulları itibariyle farklı riskler barındıran alternatif bir yaklaşımdır. Risk algısının öznelliği; alınabilecek riskin sınırlarını, derecesini ve çeşitlerini belirlemektedir. Riskli ortamlarla ve durumlarla karşılaşmak çocukların rezilyans becerilerini artırmaktadır. Çocuklar risk içeren durum ve olaylarla karşı karşıya kaldığında çocuğun riskli süreci deneyimlemesine karar veren çoğunlukla yetişkinlerdir. Orman okulunun uygulanmasına dahil olan ebeveynlerin, idarecilerin

ve öğretmenlerin zihnindeki risk algısı ve riskli süreçlerdeki deneyimleri bu yaklaşım doğrultusunda eğitim alan çocukların riskli durumlardaki deneyimini şekillendirmektedir. Zihinlerdeki risk algısının karmaşıklığı, çocukların gelişimini doğrudan etkilemesi ve uygulama süreçlerinde değişikliğe yol açabilmesi risk algısını derinlemesine araştırmayı gerektirmektedir. Dış mekanın çocuğun rehberliğinde, kendi seçimleri doğrultusunda yapılandırılmamış bir öğrenme alanı olarak deneyimlenmesi ülkemizdeki 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. Riskli süreçler yaşanırken yetişkinlerin riski algılamaları ve bu süreçlere dair deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranması hedeflenmektedir.

ALT AMAÇLAR

1. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımını uygulayan okullardaki öğretmenler, idareciler ve ebeveynlerin risk kavramının sınırlarının belirlenmesi.
2. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek risklerin öğretmenler, idareciler ve ebeveynlere göre derecesinin nasıl değişkenlik gösterdiğinin belirlenmesi.
3. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin çeşitliliğinin öğretmenleri, idarecileri ve ebeveynleri nasıl etkilediğinin belirlenmesi.
4. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklere karşı öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin

deneyimlerinin ortaya çıkarılması. Ortaya çıkan deneyimlerin uygulama süreçlerine etkisinin anlaşılması.

5. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasında sık yaşanan riskli durumlara ilişkin görüşlerin belirlenmesi.

6. Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin deneyimlerine göre çocuğun risk yönetimini olumlu ve olumsuz etkileyen durumların belirlenmesi.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

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 yaşanan çocukların okuduğu okulların bahçelerinde de doğal, yapılandırılmamış oyun alanları ve ağaçlık alanlar bulunmamaktadır (Başar, 2003). Erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekânları üzerine hazırlanmış bir derleme çalışmasında daha önce yapılmış bilimsel çalışmaların verilerine ele alınmıştır. Bu verilere göre Türkiye’deki ve dünyadaki birçok ülkede erken çocukluk eğitimi veren kurumların dış mekanlarının eğitsel yanı göz ardı edilmiş, unutulmuş, gerçek potansiyelinin çok altında amaçlar için kullanılır durumda ve çocuğun gelişimini her yönüyle destekleyebilecek bu fırsatın nitelikli bir şekilde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın ve Tantekin, 2022).

Laaksoharju (2020), “Bir Çocuk Bahçesi: Olanaklılıklar Aracılığıyla Mekâna Bağlılık” adlı çalışmasında 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 olanaklılıklar 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.

Diğer engeller; korkular, güvensizlikler, gerginlikler, yeterli beceri ve deneyimin olmaması, ilginin olmaması, uygun olanaklılıkların olmaması, akran baskısı ve zorbalığı, kişisel kısıtlamalar (fiziksel veya zihinsel) olarak değerlendirilmiştir.

Laaksoharju (2020)'ya göre zengin olanaklılıklar sağlanır, güdüler açığa çıkarılır, engeller ortadan kaldırılır ya da en aza indirilirse çocuk Edward Relp (1976)'in ortaya attığı “içinde olma (insideness)” -mekânla kaliteli bağ kurma, kendi gelişimlerini üst düzeye taşıma- imkânına kavuşacaktır. Eğitimciler ise tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanabildiği ve geride hiçbir çocuğun kalmadığı, çocuğun gelişim süreçlerine verimli bir şekilde eşlik edebilmelerini kontrol edebilecekleri bir araca sahip olurlar.

Laaksoharju (2020) araştırmasını bir bahçe üzerinden gerçekleştirmiş olup orman okulu uygulamalarının da daha nitelikli gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak

bir bakış açısı geliştirmemizi sağlamıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemde orman okulu üzerine yapılmış akademik çalışmalar incelendiğinde araştırmaların orman okulunun uygulama süreçleri, işleyişi, fiziki yapıları, çocuğun gelişim alanlarına katkısı, yurt dışındaki uygulama örnekleri ve orman okulu uygulaması gerçekleştiren okulların karşılaştıkları durumların tespiti gibi alanlara yöneldiği görülmektedir (Eroğlu, 2018; Dilek, 2019; Koyuncu, 2019; Paslı, 2019; Kanat, 2020).

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).

Yapılacak olan araştırmada orman okulu uygulama süreçlerine dahil olan ailelerin, idarecilerin ve öğretmenlerin risk durumlarına bakış açısı, riski algılayış biçimleri ve deneyimleri incelenecektir. Bu araştırmanın alanda çalışma yapan öğretmenlerde ve okul öncesi kurumlarında orman pedagojisinin temelini sağlıklı oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de Orman okulları yaklaşımı üzerine eğitim veren kişiler yada kurumlar Orman okulu liderliği eğitimini kendi benimsedikleri Orman okulu yaklaşımı ekollerine göre planlamaktadırlar. Bu ekollerden İngiltere örnekleme ulusal müfredatın uygulanması konusunda öncelikli olarak yaklaşarak Orman okulu yaklaşımını bir sınıf dışı eğitim kurgusu içerisinde harmanlayarak eğitimci eğitimleri oluştururken, Kuzey ülkeleri için Orman okulu liderlik eğitimi doğa ile ruhani/manevi bir bağ kurma temeline dayanıyor (Leather, 2018). Orman okulu liderliği eğitiminin transfer edilen bir eğitim yaklaşımı olması ve Türkiye’deki kültüre, yaşam şekline, sınıf dışı öğrenme alanlarına entegrasyonu yapılmadan sadece format olarak uygulanmaya çalışılması eğitimci zor durumda bırakmaktadır (Yalçın, 2022). Açık alanda deneyimler elde etmeyi ve doğayla manevi bir bağ kurmayı yaşamı boyunca nitelikli bir şekilde deneyimleyememiş yetişkinlerin etkisinde bulunan çocuklar yetişkinlerin karşısına çıkarttıkları engel durumları ile karşı karşıya kalabilirler. Yapılacak bu araştırma yetişkinin kendi oluşturduğu engel durumlarının neler olduğunun fark edilmesine katkı sağlayacaktır. Engel durumlarının fark edilmesi ilerleyen aşamalarda ortadan kaldırılması için bir fırsat barındırmaktadır.

Bu sayede Orman okulu uygulamaları sırasında çocuklar engel durumları ile kısıtlanmadan doğada içinde olma halini yaşayabilme fırsatına kavuşabilecektir. Türkiye’de Orman okulları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde alandaki çalışmalarda yer alan içeriklerin uygulama ve çocuğun gelişimine etkisi incelenirken; bu çalışmanın, engel durumların irdelenmesi kısmındaki eksiklikleri gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Eroğlu, 2018; Dilek, 2019; Koyuncu, 2019; Paslı, 2019; Kanat, 2020).

Bu çalışmanın sonuçları orman okulu uygulaması gerçekleştiren ya da gerçekleştirmek isteyen birçok kuruma, öğretmene ve öğretmen adayına örnek teşkil edecektir. Orman pedagojisinde risk algısının etkilerinin neler olabileceğinin ve engel durumlarının farkında olabilmenin engelleri ortadan kaldırmak için büyük bir adım olacağı düşünülmektedir. Orman okulu lideri yetiştirmek üzere gerçekleştirilecek olan eğitimlerde yetişkinden kaynaklı engel durumları üzerine daha derin çalışmalar planlanabilecek ve Orman okulu yaklaşımında önemli bir yer tutan çocuğun riskli ortamlarla etkileşim içerisinde olması, riski kendisinin yönetebilme becerisinin gelişebilmesine öncelik tanınabilecektir.

SAYILTILAR

- Araştırma için geliştirilen ve uzman görüşü alınan görüşme formunun, araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların görüşme sorularına objektif, ciddi ve samimi olarak cevap verdiği varsayılmaktadır.
- Araştırma yapılan okulların orman okulu uygulamalarını gerçekleştirecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmacının, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini tehdit edecek bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir.
- Küresel salgın durumunun araştırmaya veri sağlayacak süreçleri derinden etkilemediği düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 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 öğretmen, idareci ve ebeveynlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma küresel salgın koşulları sebebiyle yüz yüze görüşmenin sınırlı olduğu, okul ve uygulama alanlarına okul dışından araştırmacıların kabul edilmediği ortamlarda çevrimiçi platformlardaki ve açık alanlarda görüşmeyi kabul eden katılımcılardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, "Kişisel Bilgi Formu" ve “Araştırma İçin Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
- Araştırma, katılımcıların "Araştırma İçin Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"nda yer alan soruları cevaplarırkenki samimiyeti, dürüstlüğü ve içten cevaplama durumları ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Orman Okulu: Orman okulu ormanda ya da ağaçlık alanda bireylerin aktif katılımının sağlandığı, kendilerine güven ve karar verme konusunda desteklendiği ilham verici bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Forest School Association, 2002).

Risk Algısı: 1) Sınırlı ve belirsiz bilgiler bağlamında bireyler ve gruplar tarafından risklerin sezgisel değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Slovic, 1987).

2) Belirli bir alandaki tehlike olasılığına göre kaybedilecek can, mal, ekonomik ve çevresel gibi değerlerin ölçüsünü ifade etmektedir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2015).

3) Zarara uğrama tehlikesi, riziko veya bir olayın meydana gelme olasılığı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Tehlike: Büyük zarar veya yok olmaya yol açabilecek durum, muhatara (TDK, 2019).

Riskli Oyun: Riskli oyun, oyunun fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir formu olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a).

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, Orman okulu uygulamasında aile katılımı, Orman okulu uygulamasında risk faktörü, Orman okulu uygulamasında araç-gereç kullanımından kaynaklı riskler, Orman okulu uygulamasında hava şartlarının değerlendirilmesi ve oluşturabileceği riskler, Orman okulu uygulamasında oyun ve mekân kullanımından kaynaklı riskler ve Orman okullarıyla 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. Ülkemizde 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 ülkemizdeki 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).

1.2. 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’ni 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 değıştirmez. Bir yerin olanakları o yerle etkileşimde bulunan kişinin imkân, kabiliyet ve algılama şekline göre değışeceği için ölçülebilir değıldir. Bu kuramı çocuklar gözünden değıerlendiren Heft, çocukların çevreyi yetişkinlerden farklı olarak estetik özellikleri yerine işlevselliğı ve olanaklılığı açısından değıerlendirdiğini 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 sunduğı olanaklılık taksonomisine Kytta (2003), sosyal olanaklılıkları da eklemiştir. Çocukların, çevreyle etkileşim halinde iken oyunlar oynama ve sosyalleşme olanağına da kavuştuklarını gözlemlemiştir. Açık alanda bir mekanın potansiyel olanaklılıklarını gözlemleyebiliriz fakat mekanın sunduğı bütün olanaklılıkları ancak çocuklar orada zaman geçirip, mekanı deneyimleyip oyun oynadıklarında anlayabiliriz (Düzenli & Yılmaz & Tarakçı, 2018).

Priest'a (1990) göre sınıf dışı eğitim, çocuğun tüm duyularının aktif olarak öğrenmeye katılabileceği deneysel 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 bağın 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), biyofilinin 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 Gelişimi ve Kuramsal Temelleri

Eğitimde erken dönem felsefecilerinden olan Comenius (1657), her şeyin hissedilerek öğrenilmesi gerektiğini savunan ilk realist düşünür olarak “*Eğitim okul için değil hayat için olmalıdır.*” sözüyle eğitimin yaşamdaki kapsamını belirtmiştir. Comenius’tan etkilenen Jean Jacques Rousseau (1762), çocuk yetiştirmek üzerine yazdığı Emile adlı eserinde, çocuğun doğanın prensiplerine göre, kalıpların içerisine hapsedilmeden yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Rousseau bir çocuğun on dört yaşına kadarki tek öğretmenin doğa olması ve yetişkin müdahalesinden uzakta doğayla iç içe deneyimler elde etmesi gerektiğinin önemine değinmiştir. Bu süreçte öğretmene düşen görevin ise çocuğun doğru eylemlere yönelmesine rehberlik etmek olduğunu da belirtmektedir (Rousseau, 2013:1).

Rousseau’nun (1762) eğitim üzerine görüşleri ise Johann Henrich Pestalozzi’nin eğitim üzerine olan düşüncelerini etkilemiştir. Pestalozzi’ye (1774) göre çocuğa öğrenme süreçlerinde bütün duyuların aktif olacağı ve bütüncül algılamaya imkân sağlayacak öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Ayrıca “*Eğitim çocuğun doğuştan gelen kapasitelerini olgunlaştırmak üzere tasarlanmış bir sistem olmalıdır.*”

düşüncesine sahip olan Pestalozzi eğitimin sosyolojik ve psikolojik temellerinin oluşmasında öncü olmuştur. Pestalozzi'den etkilenen Frobel, Mc Millan, Steiner ve Isaacs gibi erken çocukluk eğitimi alanında çalışma yapan eğitimciler okul bahçeleri ve doğal malzemelerin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamışlardır. Frobel'in (1887) açtığı okul öncesi çocuklara eğitim veren mekanlara okul yerine çocuk bahçesi '*Kindergarten*' ismini vermesi eğitimi doğadan ayrı düşünmediğinin en büyük kanıtı niteliğindedir. Frobel bahçeyi, çocuklar için oyun ve eğzersiz alanı olarak kullanmış, ayrıca çocukların kendi sebzelerini yetiştirebilecekleri alanlar oluşturmuştur. Öğretmenlerin sık sık çocuklarla doğayı keşfedebilecekleri alanlara yürüyüşler düzenlemelerini teşvik etmiştir. (Bilton; 2010; Garrick, 2009; Tovey, 2007).

Frobel'den sonra Margaret McMillan, 1914 yılında Londra'nın doğusunda Deptford'da ilk açık hava kreşini (open-air nursery school) açmıştır. Bu kreşte esas amaç çocuğun temiz havaya ve doğayı keşfetmesine imkan sağlamaktır. Sadece olumsuz hava şartlarında kapalı mekanın kullanıldığı bu kreşin bahçesinde kum havuzu, çiçekler, tırmanma ekipmanları, sebze yetiştirme alanları ve farklı zeminlere sahip alanlar bulunmaktadır (Garrick, 2009; Tovey, 2007). Erken çocukluk eğitimi öncülerinden Maria Montessori'ninde geliştirdiği eğitim modelinde okul binalarının bahçeye doğrudan erişimin olması gerektiğini, çocuğun istedi her alan bahçeye ulaşabileceği ve materyallerini yanına alarak bahçede çalışabileceği bir düzenin sağlanması gerektiğini düşünmektedir (Tovey, 2007).

Freeberg ve Taylor gibi yazarlar Pestalozzi'nin şu sözlerinden etkilenerek okul kampları akımının başlamasına sebep olmuşlardır: "*Çocuğumuzu 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*" (Akt.: Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Okul kampları maceracı eğitim bakış açısının bir ürünüdür. Öğrenmenin yaygın olarak sınıf dışına taşınması sınıf dışı eğitim ve macera eğitimlerinin birleştirilmesiyle gerçekleşmeye başlamıştır. Kamplarda açık havada elde edilen deneyimler sayesinde sınıf dışı eğitim kavramının kapsamı şekillenmeye başlamıştır. Macera eğitimi, eğitimin açık havada yapılması düşüncesini bir adım daha ileriye taşıyan bir yaklaşımdır. Denise Mitten ve Rick Medrick'e göre macera eğitimi; çeşitli amaçlar barındıran, kişilere hizmet etmeyi hedefleyen, çok yönlü disiplinler arası bir alandır. Macera eğitimi bireysel öğrenmeden işbirlikli öğrenmeye, doğada yaşam pratiklerine ve risk barındıran doğa aktivitelerine kadar uzanan geniş bir deneyimsel öğrenme döngüsü içeren süreç odaklı bir yaklaşımdır (Akt.: Rillo, 1964).

Macera eğitimlerindeki gelişmeler, 1920'lerde gerçekleştirilen yaşam kamplarının içeriklerini, eğitimsel teorilerin etkisiyle yeniden düzenlenmek üzere olumlu yönde etkiledi. Bu çalışmaların ardından dönemin eğitimcileri kamp eğitiminin yararlarının okul müfredatının öğrenilmesi üzerine olabilecek olumlu etkisini gözlemlemeye başlamışlardır. Yapılan birçok araştırmadan elde edilen olumlu sonuçlar doğrultusunda 1940'larda Amerika ve çevresinde deneyimsel öğrenme programı geliştirilmiştir. Deneyimsel öğrenme programının bilinen en iyi uygulayıcısı 1940-1941 yılları arasında gerçekleştirilen Michigan'da gerçekleştirilen Clear Lake kampıdır. Clear Lake kampı diğer okul kamp projelerinin ve sınıf dışı eğitim lideri yetiştiren eğitim merkezlerinin öncüsü olmuştur (Ford, 1986).

Amerika'nın Michigan eyaletinde 1940'larda başlayan sınıf dışı eğitim sisteminin temelleri olan okul kampları 1950'lerin sonlarına doğru eğitimcilerin kamp sistemini sürekli bir okul müfredatı haline getirmeyi istemeleriyle sınıf dışı okul adı altında devam etmiştir. Sınıf dışı okul uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için 1955'te sınıf dışı eğitim birliği kurulmuştur. Bu birlik sınıf dışı eğitim hareketinin içinde yer alan bütün paydaşlarla birlikte sınıf dışı eğitimin genişlemesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Yıllar ilerledikçe sınıf dışı eğitim programı birçok farklı alana yayılmıştır. Macera eğitimi ve deneyimsel eğitim programı grup eğitimlerine olduğu kadar özel ihtiyaçlı çocuklar için de uygulanmaya başlanmıştır. Açık hava eğitiminin kapsamı, içeriği ve niteliği yıllar içerisinde değişmesine rağmen sınıf dışı

eğitim programının felsefesinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi değişmemiştir (Hartman, 2017).

Sınıf dışı eğitimin temelinde doğayla etkileşim ve deneyimlerin üst düzeye taşınması vardır. Sobel (2005), çocukların yaşadığı çevreyi deneyimlerken toplumdaki, kültürden, toplumun çevreyle olan etkileşim biçiminden bağımsız bir öğrenmenin kalıcı olmayacağı fikrinden yola çıkarak “Yer Temelli Öğrenme” yaklaşımını ortaya koymuştur. Çocukların yaşadıkları çevrede bulunan doğal alanlarda tekrarlayan kalıcı izli deneyimler elde etmeleri, çevreyle ilişkilerindeki tutum ve davranışlarını gözden geçirerek doğayla uyumlamaları, yaşamları boyunca ekolojik sürdürülebilir kararlar verebilen toplumların oluşmasını sağlar (Singleton, 2015). Yer temelli öğrenme yaklaşımını her toplumun kendi habitatından ve doğayla etkileşim biçiminden yola çıkarak sınıf dışı eğitim çalışmalarının kendine özgü yapılandırılabilceğini savunmaktadır.

1.2.2. Sınıf Dışı Eğitimin Özellikleri

Okul kamplarının eğitim müfredatıyla bütünleştirilmesinden başlayarak günümüze kadar gelişim ve değişim göstererek varlığını sürdüren sınıf dışı eğitim modelinin özellikleri; yapılan araştırmalar ve çalışmalar incelendiğinde aşağıdaki gibi sıralanabilir (English Outdoor Council, 2015):

1. Eğitimi dört duvar arasına hapsolmaktan kurtaran açık hava eğitimi açık havada kullanılan bir yöntem veya süreçtir.

2. Açık hava eğitimi ayrı bir disiplin değildir, kendine ait bir konusu yoktur. Diğer öğrenme alanlarındaki metotlar açık hava öğrenmesindeki deneyimleri desteklemektedir.

3. Çocuğun çevresini ve eğitimle kazandırılmak istenilen müfredatın özünü anlayabilmesi için açık havada doğrudan deneyimler edinmesi gerekmektedir. Bu sebeple sınıf dışı eğitimin birincil adımı; deneyimleyerek, çocuğun aktif katılımını teşvik ederek öğrenmeyi ve öğretmeyi amaçlamaktadır.

4. Açık havada edinilen deneyimler bazen birkaç dakika bazen birkaç gün veya hafta devam edebilmektedir.

5. Kapsamlı bir açık hava eğitim programı tüm sınıf seviyelerinde eğitim alan ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların doğrudan deneyimlere ulaşmasını hedeflemektedir.

6. Sınıf dışı eğitim modeli her çocuğa kendi hızında ve yetkinliğinde öğrenme fırsatı sunarak çocukların keşfetmelerini ve çok yönlü duyuşal deneyimler yaşamalarını önemsemektedir. Çocukların öğrenmelerini Bloom taksonomisindeki üst düzey öğrenme basamaklarına taşımayı hedeflemektedir.

7. Açık havada gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları modern eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

8. Açık hava eğitimi boş zamanları verimli kullanmak için anlayış ve becerileri geliştirmede kullanılabilir.

Sınıf dışı eğitim geçmişten günümüze belirlenen amaçlar, prensipler ve programlar doğrultusunda desteklenerek gelişmeye devam etmektedir.

Sınıf dışı eğitim yaklaşımları, plansız programsız bir eğitimden bahsetmemektedir. Her eğitim sisteminde olduğu gibi sınıf dışı eğitimin de birçok içeriği, programı, alt yapısı ve bu olguların anlamlı mantıksal bir çatısı bulunmaktadır (Berberoğlu ve Uygun, 2013).

1.2.3. Sınıf Dışı Eğitimin Türkiye'deki Gelişimi

Sınıf dışı eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişim süreci incelendiğinde; başlangıcının göçebe yaşanan dönemde avlanma ve savaşıma tekniklerinin öğretimine dayandığı görülmektedir. Osmanlı'da ahilik teşkilatı, cumhuriyet döneminde ise köylerin kalkınması için köy öğretmen okulları, köy enstitüleri ile devam ettirilmiştir (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1999 yılından beri "4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı" ve "Gök Yüzü Gözlem Şenlikleri Programı" kapsamında farklı hedef kitlelerini sınıf dışı eğitim ortamlarında buluşturmayı ve öğrenme süreçlerine dahil etmeyi amaçlamaktadır (Erdoğan ve Eretnay, 2009).

2010 yılında veli inisiyatifli bir oluşum olarak kurulan Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM), alternatif eğitim felsefelerini ve yaklaşımlarını inceleyerek ekolojik temelli bir müfredat çalışması gerçekleştirdi. Birçok ilde devam ettirilmeye çalışılan bu alternatif okullaşma modeli, sınıf dışı eğitim uygulamaları gerçekleştirmektedir (dernek.baskabirokulmumkun.org). 2013 yılında Finlandiya Çevre Okulu'ndan mezun olan sınıf dışı eğitim uzmanı Gaye Amus “Doğada Öğreniyorum” eğitim platformunun kurmuştur. 2014 yılından itibaren Türkiye’de sınıf dışı eğitimin yaygınlaşması için eğitimler vermektedir. Eğitim alan kişilerin çocuklarla çalışma yürütmesi sebebiyle eğitim pedagojisine sahip olan kişilere eğitimler vererek orman ve doğa temelli anaokullarının yaygınlaşmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır (Amus, 2018).

2016 yılından itibaren “Bırakın Dışarı Çıksınlar”, “Duvar Yok, Sınıf Yok”, “Açık Havada İhtiyaç Duyacağımız Her Şey Mevcut” sloganlarını benimseyen Orman Okulu Uygulama Merkezi, okullarında doğa temelli sınıf dışı eğitim uygulamaları gerçekleştirmek isteyen öğretmenlere ve kurumlara doğa eğitimleri vererek sınıf dışı eğitimin yaygınlaşmasına destek olmaktadır (ormanokulu.org). 2018 yılından beri Türkiye’nin de katıldığı, her nerede olursa olsun, açık havada oynayarak ve keşfederek öğrenmenin kazanımlarını kutlamak ve birbirine ilham vermek amacıyla küresel çapta kutlanan “Okul Dışarda Günü” de sınıf dışı öğrenme ortamları hakkında farkındalık kazandırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında sınıf dışı eğitimi gündeme almış, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulamalara başlamak üzere harekete geçmiştir (MEB, 2019). 2020 yılında başlayan küresel salgın sebebiyle açık alanlarda gerçekleşen eğitim planlamaları hem bu alandaki karar vericilerin hem de sahadaki öğretmenlerin daha çok gündeminde yer almaya başlamıştır (MEB, 2021).

1.3. BİR SINIF DIŞI EĞİTİM MODELİ: ORMAN OKULLARI

Sınıf dışı eğitim modellerinden biri olan Orman Okulu uygulamalarının temeli Froebel ve Pestalozzi’nin fikirlerine dayanmaktadır. 19. yüzyılın ortalarında Froebel’in başlattığı *kindergarten* (anaokulu) hareketi ve İskandinav ülkelerindeki *friluftsliv* (ev, iş yeri ve spor alanları dışında gerçekleşen açık havada yaşam

faaliyetlerini içeren yaşam şekli) felsefesi ile doğal ortamlarda öğrenme düşüncesi eğitim sistemine etkili bir şekilde dahil edilmiştir (Sobel, 2014, 2016).

Orman okulu teriminin 1950'lerde İskandinavya bölgesinde doğduğu ifade edilmiş ve tekrar 1950'lerde Danimarka'da çocuklarla açık havada eğitim yapma anlamına gelen "skogsbqmehaven" kelimesi ile ("skog" orman ya da ormanlık anlamına ve "bqrnehaven" kreş anlamına gelen kelimelerle) kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda 1950'lerde Orman okulu uygulaması İsviçre'de de kullanılmış ve 1980'lerde Danimarka'daki eğitimciler de okul öncesi çocuklarda erken dönem eğitim politikası olarak benimsemiştir (Griffiths, Larsen ve Jones, 2010). Orman okulu ve Orman okulu benzeri programların çıkış yerini anlamak için yapılan araştırmalarda varılan ortak nokta olarak İskandinavya bölgesi, ABD ve Macaristan görülmektedir (Lovell, 2009).

Günümüzde bilinen haliyle Orman okulu tanımı ise İngiltere'de orman okulu faaliyetlerinde etkin rol alan bütün kuruluşların bir araya toplandığı 2002 yılında gerçekleştirilen "Ulusal Orman Okulu Konferansı" sonrasında "*Orman okulu, ormanda ya da ağaçlık alanda bireylerin aktif katılımının sağlandığı, kendine güven ve karar verme konusunda desteklendiği ilham verici bir uygulamadır.*" şeklinde genel bir biçimde yapılmıştır. Günümüzdeki şekliyle orman okulları tüm dünyaya zamanla yayılmıştır. Dünya üzerinde faaliyet gösteren 1000'den fazla orman okulu farklı isimler altında varlığını sürdürmektedir (Koyuer, 2017).

1.3.1. Orman Okulunun Temel Özellikleri ve İlkeleri

2011 yılında, İngiltere'de Forest School Association'ın (FSA) kurulması için yapılan toplantı sürecinde Orman Okulu'nun tanımı, ilkeleri ve kriterleri gözden geçirilerek düzenlemelerin yapılmasıyla son hali yeniden ifade edilmiştir. 2012 yılında İngiltere'de Forest School Association (FSA) kurulmuştur (O'Brien ve Murray, 2006). FSA, Orman Okulu çalışmalarında dünya genelindeki öğretmenlere ve eğitim kurumlarına öncülük etmeyi amaçlamıştır.

Nitelikli bir orman okulu uygulaması için orman okulu yapısı, ilke ve kriterleri 2011 yılında İngiltere'de bir araya gelen Orman Okulları Topluluğu tarafından 6 temel ilke olarak şekillendirilmiştir (FSA, 2011):

İlke 1: Orman okulu programı ormanlık veya doğal bir çevrede uzun ve sık tekrarlarla gerçekleştirilen oturumlardan oluşmaktadır. Planlama, gözlem, inceleme ve uyarılama orman okulunun olmazsa olmaz öğelerindedir. Aynı çocuklardan oluşan bir topluluğun, en az 2 haftada 1, farklı mevsimlerdeki eğitim faaliyetlerine dahil oldukları bir süreçtir (Ormanlık alana yapılan ziyaretlerin süresi ve zamanı orman okulları arasında farklılık gösterebilmektedir. Bazı orman okulları haftanın her günü ormana giderken, bazıları haftada dört, bazıları ise haftada bir gün gitmektedir. Uygulamadaki bu farklılıklar orman okullarının buldukları ülkedeki eğitim müfredatlarına olan bağımlılıklarına göre şekillenmektedir.). Orman okulu programı, uygulayıcıların gözlemleri ve katılımcılarla birlik içerisinde oluşturulan bir düzene sahiptir. Öğrenme süreçleri açık bir dille ifade edildiğinde daha iyi kavranabilmektedir. Orman Okulunda uygulanan programın bir çerçevesi vardır. Programın bir sonraki süreci liderin uygulama sürecindeki gözlemlerine göre şekillenir.

İlke 2: Çocuk ve doğa arasındaki bağı güçlendirmek için orman okulu uygulamaları; ormanlık, ağaçlandırılmış ya da doğal bir alanda gerçekleştirilir. Programın çevreye olan etkisi sürekli olarak gözlemlenir. Gözlem sonuçlarına göre uygulayıcılar ile alan sahipleri arasında alan yönetim planı oluşturulur. Orman okulu programı bireylerin ilk elden doğa deneyimleri elde etmelerini destekleyerek bireylerin doğayla uzun süreli ve devamlı bir ilişki kurmasını hedeflemektedir. Çocukların yaratıcılığını ve motivasyonunu artırmak için faaliyetlerde doğal kaynaklar ve materyaller kullanılmaktadır.

İlke 3: Orman okulu uygulamaları çocukların bütünsel gelişimini destekleyerek esnek, özgüveni yüksek, bağımsız ve yaratıcılığı gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Uygulayıcılar çocuğun orman okulunda edindiği beceri ve deneyimler ile günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurabilmesini amaçlamaktadır.

İlke 4: Orman okulu bireylere, kendi yeterliliklerine ve ortamın şartlarına göre riskler alma fırsatı sunmaktadır. Orman okulu eğitim planları çocukların bireysel özelliklerine göre düzenlenmektedir. Çocuklar kendilerini hazır hissettiklerinde yeterli güvenlik tedbirleri alınarak alet kullanmaları ve odun ateşi yakmaları için imkân

sağlanır. Orman okulu programı başlangıcında lider ile çocuk arasında mekân üzerinden bir fayda-risk analizi değerlendirilmesi yapılır.

İlke 5: Orman okulu liderleri, nitelikli çalışmalar yaparak alanında kendini geliştiren yenilikçi bireylerdir. Orman okulu en az 3.Seviye orman okulu eğitimini tamamlamış uygulayıcılar tarafından uygulanmaktadır. Eğitimci sayısı ile çocuk sayısı oranı dengeli olmalıdır (7 çocuğa 1 eğitimci gibi). Uygulamalara destek olacak katılımcıların veya ailelerin çocuklarla çalışmaya uygun nitelikte olmaları değerlendirilmelidir. Orman okulu liderleri doğada kullanılabilir ilk yardım eğitimi sertifikasına sahip olmalıdırlar. Orman okulu yöneticisi çok yönlü düşünebilen tedbirli bir uygulayıcıdır. Kendisini de her daim öğrenen olarak hissetmektedir.

İlke 6: Orman okulunda çocuk merkezli gelişim ve öğrenme süreçleri tasarlanmaktadır. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre program hazırlarken eğitimci pedagojik bir tutum sergiler. Orman okulu programının vazgeçilmez parçalarından biri de oyun ve seçimdir. Oyun hayatı bir değere sahiptir. Değerlendirme süreçleri, gözlemler ve oyunlardaki kazanımlar üzerinden şekillendirilir.

1.3.2. Orman Okulunun Fiziki Yapıları

Orman okullarında çocuklar zamanlarının çoğunu doğada geçirirler. Zorlu hava şartlarına, uygun kıyafetlerle hazırlanırlar. Orman okullarında kapalı alan yoktur veya çok azdır. Okul binalarının temel işlevi; hava şartlarının ormana gitmeye uygun olmadığı zamanlarda sığınmak ve faaliyetleri burada gerçekleştirmek, küçük yaş grupları için dinlenme alanı, araçlar ve oyun materyalleri için depolama alanı, marangozhane ve yemekhaneyi içerecek bir bölüme sahip olma gibi ihtiyaçları karşılamasıdır. Bu yüzden orman okullarının binaları tek katlı, kulübeyi andıran basit yapılı binalar ya da iç alanı düzenlenmiş karavanlar olarak tercih edilmektedir. Ormanlık alana yakın yerlerde de aletleri koymak için depo ya da zor hava şartlarında acilen sığınmak için konteynerler yer alabilmektedir (Constable, 2017). Orman okulu binaları temel prensipleri ve uygulamanın yapıldığı coğrafi konuma göre ülkeden ülkeye hatta uygulanan modele bağlı olarak bile aynı ülkede farklılıklar göstermektedir. Orman okulu kentsel bir mekânda kuruldu ise geleneksel bir okul binası kullanılabilirken, kırsalda kurulduğunda doğayla uyumlu, doğal alanı

değişikliğe uğratmayacak şekilde bir konteyner, karavan veya içi yeniden dizayn edilmiş bir otobüs okul binası olarak kullanılabilir (Amus, 2013, 2022; Linde, 2010; Lysklett, 2017; Robertson, 2008; Tantekin-Erden ve Yalçın, 2017).

Orman Okulu uygulaması gerçekleştiren okullar, ormana gidemedikleri zamanların çoğunu okul bahçesinde geçirirler. Bu sebeple okul bahçelerini de ormanlık alanı temsil edecek biçimde şekillendirmeye çalışırlar. Bu nedenle okul bahçelerinde bitki ve hayvan çeşitliliği, değişik gölgeli ve ışıklı alanlar, farklı eğimlerin ve engebelerin olduğu alanlar yer almaktadır. Bahçelerinin geniş olmasına özen gösterilen orman okullarında kompost alanı, sebze yetiştirme alanı, kum kazma ve oyun alanı, ahşap kütüklerden denge merkezi, böcek oteli, çamur havuzu ve yağmur suyu depolama alanı bulunmaktadır (Huppertz, 2004).

Huppertz (2004)'a göre seçilen ormanlık alanın barındırması gereken özellikler aşağıda sıralanmaktadır:

- Ormanlık alanın genişliği 2 ila 4 km arasında olmalı,
- Konumuna bakıldığında güneşlik, gölgelik ve fırtınalardan korunaklı alanlara sahip bir yapısı olmalı,
- Eğim açısından düzlükler ve farklı yükseltiler barındırmalı,
- Güvenlik konusunda tedirginlik yaratmayan ve ormana ulaşılabilmenin kolay olduğu çalışma alanları bulunmalı,
- Hayvan ve bitki türleri açısından çeşitlilik içermeli,
- Ağaçlar açısından yaşlı, genç, ölü olanlarını barındırmalı ve tek tip olmamalı,
- Çocukların tamamı gözle görülebilir olmalı, olamayacağı alanlar sınırlandırılmalı,
- Günlük rutinlerin akışına uygun bir alan olmalıdır.

1.3.3. Orman Okulu Uygulayıcı Eğitimi

Dünya genelinde orman okulu liderlerini ve eğitimcilerini yetiştirme programları incelendiğinde kuzey ülkelerinde öğretmenlere var olan uzmanlıkları üzerine ek olarak hizmet içi eğitimlerle Orman okulu liderliği yapabilmeleri

desteklenirken, İngiltere, Amerika vb. ulusal müfredatın daha baskın olduğu ülkelerde sertifikasyon programlarına dahil olan kişiler Orman okulu lideri olabilmektedirler (Leather, 2018). Türkiye’de ise akredite olma zorunluluğu olmadan farklı kurum veya kişilerden eğitim alarak sertifikasyon süreçlerini tamamlayan öğretmenler Orman okulu lideri olarak alanda yer almaktadırlar. Aşağıda birkaç farklı sertifika programının içeriği hakkında bilgilere yer verilmektedir.

The *Forest School Training Co-operative* (FSTC) sertifika programlarını, Seviye 1 (orman okuluna giriş), Seviye 2 (orman okulu asistan eğitimi), Seviye 3 (liderlik eğitimi) şeklinde aşamalandırarak yapılandırmıştır (FSTC, 2020).

Orman okulu liderlik eğitimlerinde ele alınan başlıklar modüller halinde aşağıda yer almaktadır.

Modül 1:

Doğa bağlantısını kurmak, risk değerlendirmesi yapılarak sürdürülebilir ve güvenli bir şekilde ormanda bulunmak, orman ve dış ortamlar hakkında bilgi ve anlayış geliştirmek, hikaye, ip, düğümler ve temel alet kullanımı dahil olmak üzere pratik beceriler ve yaratıcılık geliştirmek, çocukları yukarıdakilerin hepsini uygulama konusunda cesaretlendirmek, Orman okulu ahlakına, davranışına, öğrenim ve öğretime giriş yapmak, ormanda oyunun ve kendi kendine öğrenmenin çocuğun gelişimine olan temel katkısını algılama gibi bilgi ve becerileri içermektedir.

Modül 2:

Ormanda olma, ormanı bilme, ormanda çalışma, ormanlık alan yönetimi, daha fazla araçla ilgili daha fazla pratik denemeler yapmak ve ateş yakmanın aşamalarını deneyimlemek gibi pratik deneyimler elde edebilmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuk merkezli öğretime yönelik diğer yararlı teori ve yaklaşımları keşfetmek ve açık havada deneyimleyebilmeye imkan tanır. Pratik becerilerde kişisel deneyimler sergilemek, çocuk merkezli küçük gruplardan oluşan kısa bir oturum planlamak ve öğrendiklerini birleştirerek test etmek, risk değerlendirmesi ve ormanlık alan yönetimi becerilerini geliştirmeye devam etmek sahada ve pratikte gelişimi sağlar. 3 ardışık planlama, yardım etme, yansıtma ve

denetimli liderlik dahil olmak üzere nitelikli bir Orman Okulu lideriyle birlikte çalışmak modülün son basamağıdır.

Modül 3:

Orman okulu değerlerinin, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını nasıl çerçevelediğini ve etkilediğini keşfetmek, çocuk merkezli sunum ve etkileşimde teoriyi uygulama ile ilişkilendirmek, nitelikli uygulamalar geliştirmek için orman okulu ilkelerini ve kriterlerini ilişkilendirmek modülün başlangıç hedefleri arasında yer almaktadır. 6 seanslık orman uygulamalarının yönetimini ve liderliğini planlayıp uygulamaya koymak, uygulamada kullanılacak alanların yasal işletim prosedürleri hakkında fikir sahibi olmak ve fayda-risk değerlendirmesini yapılabilme becerisi edindirilmesi planlanmaktadır. Liderin güçlü yönleri ve zayıf yönlerini keşfetmesi, ardından orman okulu deneyiminde önde gelen öğrenme ve destek topluluklarına dahil olabilmek ardından son olarak ormanlık alanda ileri seviye uygulamaları içeren ilk yardım eğitimi edinerek 3. Modül tamamlanır.

Türkiye’de Orman okulu liderliği eğitimi veren birkaç yapı incelendiğinde karşımıza farklı sertifikasyon programları çıkmaktadır. Bursa Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde gerçekleştirilen 30 saatlik teorik ve uygulamalı ‘Doğa ve Orman Pedagojisi Eğitimci Eğitimi’ gerçekleştirilmektedir (ulusem.uludag.edu.tr). Gaye Amus 2018 yılından itibaren erken çocukluk eğitimi alanında çalışan 400 eğitimciye 2 aşamalı yüz yüze toplamda 48 saatlik, teorik ve uygulamalı eğitim ardından 5’er haftalık portfolyo sürecinde danışmanlık desteği verdiği bir sertifikasyon süreci ile Orman okulu liderliği eğitimleri düzenlemektedir (dogadaogreniyorum.com). Orman Okulu Derneği 3. Seviye Orman okulu liderliği sertifikasyon programı gerçekleştirilmektedir. Toplamda 48 saat çevrim içi ve 16 saat yüz yüze eğitimin ardından portfolya süreci desteği vererek bu alanda çalışma yapmak isteyen liderlere eğitimler vermektedirler (ormanokulu.org).

1.3.4. Orman Okulu Uygulamasında Günlük Ritüeller ve Yıllık Projeler

Orman okulu programı ormanlık veya doğal bir çevrede uzun ve sık tekrarlarla gerçekleştirilen oturumlardan oluşmaktadır. Planlama, gözlem, inceleme ve uyarlama Orman okulunun olmazsa olmaz öğelerindendir. Aynı çocuklardan oluşan bir topluluğun, en az 2 haftada 1 katılıp farklı mevsimlerdeki eğitim süreçlerine dâhil oldukları bir süreçtir. Orman okulu programı uygulayıcıların gözlemlerine dayanan ve katılımcılarla birlik içerisinde oluşturulan bir düzene sahiptir. Öğrenme süreçleri açık bir dille ifade edildiğinde daha iyi kavranabilmektedir. Orman Okulunda uygulanan programın bir çerçevesi vardır. Programın bir sonraki süreci liderin uygulama sürecindeki gözlemlerine göre şekillenir (FSA, 2011). Bu işleyiş bütün orman okullarında aynı değildir. Bazı orman okulları haftanın her günü ormana gitmez fakat bu okullarda çocuklar hava tahmin raporu fırtına alarmı vermediği sürece -17°C'ye kadar tüm gün okul bahçesinde açık havada serbest oyun oynayarak vakit geçirmektedirler. Ormana her gün gitmeyen okullarda yemekler binanın yanındaki verandanın altında masalarda yenir. Bazı okullarda yemekler evden getirilirken bazı okullarda yemekler okulda hazırlanır. Küçük yaş grubu uyku ve dinlenme saatlerinde bazen açık havada bebek arabalarında uyurken bazen de okul içinde uyurlar (Paslı, 2019).

Orman Anaokullarında müfredatın bir gereği olarak çocukların uyması gereken yeşil kurallar vardır. Bu kurallar bir çerçeve olarak, çocukların ormanda güvenli vakit geçirebilmeleri için öğretmenler ve çocuklar tarafından birlikte oluşturulmuştur (Schulz, 2008). Bu kurallardan bazıları şunlardır:

1. Gruptan ayrılmamak gerekir.
2. Bitkiler koparılmaz.
3. Hayvanlar rahatsız edilmez.
4. Cansız hayvanlara dokunulmaz.
5. Hayvanları tanımak için onları bir süre izlemek gerekir.
6. Yerden bir şey alınıp yenmez.
7. Orman meyveleri yıkanmadan yenmez.

8. Odun yığınlarına tırmanılmaz.
9. Ormandaki gözlem kulelerine tırmanılmaz.
10. Yalnızca eğitimciler tarafından önceden belirlenmiş güvenli ağaçlara tırmanılır.
11. Sırt çantası ile tırmanılmaz.
12. Ormandan ayrılırken organik çöpler de dahil olmak üzere geride hiçbir çöp/atık bırakılmaz.
13. Ağaç dalları (sopalar) yüz hizasında taşınmaz.
14. Sopalar ve ağaç dalları elde taşınırken koşulmaz.
15. Orman içerisindeki akarsulardan su içilmez.

1.3.5. Orman Okulu Uygulaması

Orman okullarında uygulanan ritüellerin günlük ve yıllık ritüeller olarak çeşitleri vardır. Ritüeller aşamalı şekilde birbirini takip eden süreçler içerir. Günlük ritüeller; karşılama, sabah çemberi, yolda olmak/yürümek, kahvaltı, temizlik, serbest oyun zamanı ve kapanış çemberi olarak birbirini takip eder. Orman okulunda yer alan ritüeller farklı araştırmacıların görüşlerine göre derlenmiştir.

Aşağıda Milkitz (2005), Huppertz (2004) ve Amato (2004)'nin araştırmalarına göre orman okulunda uygulanan ritüeller incelenecektir.

İlk ritüel sabahları çocukları okul bahçesinde karşılama süreciyle başlar. Orman okulu eğitimcileri sabah çocukları karşılarlarken ebeveynler ile uzun bir sohbet içerisine girmek yerine, çocuğun okula gelişine ve orman grubuna dâhil oluş sürecine odaklanırlar. Eğitimciler yapılacak sohbetlerle çocuğu gözlemeleme süreçlerinin bölünmesini uygun bulmazlar (Milkitz, 2005).

Karşılamanın ardından sabah çemberinde ormanda bütün gün bir arada vakit geçirecek olan eğitimciler (uygulayıcılar) ve çocuklar bir araya gelir. Sabah çemberi çocukların adaptasyonunu sağlayan ve grubu güne hazırlayan önemli bir süreçtir. Çocuklar başkalarını dinleme, tek başlarına bir grup önünde konuşma, konsantrasyon ve aidiyet gibi becerilerini veya duygularını çember zamanında geliştirirler. Çember

zamanında eğitimciler ve çocuklar birlikte şarkı söylerken eğitimciler şarkıya enstrümanla eşlik ederler. Şarkının teması; günlük temalar, mevsimsel döngü, o aya/güne özel bir kutlama ya da devam etmekte olan bir projeye ilişkili olarak belirlenebilir. Bu bazen bir şarkı, bazen bir masal ya da bir oyun olabilir. Amaç burada çocukları hareketlendirmektir. Orman okulları, programlarını bütüncül eğitim felsefesine dayanan ritim temelli müzikal yaklaşımlar ve masallar gibi kültürel öğelerle destekleyerek öğrenme bağlarını güçlendirir. Çember zamanı tamamlandıktan sonra eğitimci ve çocuklar günü geçirmek istedikleri alana karar verip yürüyüşe başlarlar. O günkü hava durumuna ve günü geçirmek için seçtikleri alanın uzaklığına göre çocuklar eşyalarını kendileri taşır veya akranları küçük çocuklara destek olur (Huppertz, 2004 ve Milkitz, 2005).

Sabah ormana yapılan yürüyüş çocuklar için olduğu kadar yetişkinler içinde değerli bir zamandır. Yürüyüş zamanında eğitimcilerle çocuklar arasında çeşitli paylaşım ve öğrenme ortamları oluşur. Bu öğrenme ortamları sayesinde çocuklar arasında yakın ilişki kurulurken topluluk olma yolundaki bağlar da güçlenir. Yürüyüş yolu üzerinde belirlenen duraklar (bekleme mekânları) çocukların birbirlerini bekleme, birbirlerinin yürüyüş hızına ve keşif sürecine saygılı olma, arkadaşları arasındaki eşit ilişkiyi önemsemeleri ve deneyimlemeleri yoluyla çocukla grup arasında oluşan demokratik süreci pekiştirir (Amato, 2004; Huppertz, 2004).

Çocuklar ve eğitimciler yürüyüşün sonlanmasının ardından günü geçirmeyi tercih ettikleri alana ulaşırlar. Kahvaltı için çember şeklinde oturur ve el temizliklerini yaparlar. Günün en sessiz zamanı olan kahvaltı çemberinde ormanın sesleri dinlenir. Bu süreçte çocukların kendi seslerine ve doğadaki seslerin kaynağına doğru bir farkındalık kazanmaları güçlendirilir. Kahvaltıya bir tekerleme ya da şarkı ile başlanır. Çocuklar kahvaltı için yiyecek ve içeceklerini evden getirirler. Lider her daim yanında çocuklar için fazladan yiyecek taşır. Kahvaltısını bitiren çocuk eşyalarını toplar ve çantasına yerleştirir. Ortalama yarım saat süren beslenmeyle birlikte gelen dinlenme zamanı bir şarkı veya tekerleme ile tamamlanır (Amato, 2004; Milkitz, 2005).

Kahvaltının ardından günün en eğlenceli zamanı olan “Serbest Oyun” zamanı gelir. Orman okullarının en önemli öğesi serbest oyundur. Serbest oyun zamanında çocuklar hayal dünyalarını ve gündelik yaşam ortamlarını oyun yoluyla yansıtır. Bu

sayede birbirleri ile sosyal etkileşime geçerler. Orman, bir taraftan çocuklara farklı birçok doğal malzemeyi sunarken diğer bir taraftan ise çocuklara hareket edebilecekleri geniş bir alan sunar. Çocuklar bu serbest alan sayesinde sınırlarını ve fiziksel kapasitelerini test ederek kendilerini keşfetmeye imkân sağlayacak sonsuz çeşitlilikte oyun oynama fırsatı elde ederler (Huppertz, 2004; Milkitz, 2005).

Günün son toplanma zamanı kapanış çemberi ritüeli ile gerçekleştirilir. Böylece orman okulunun bir günü tamamlanır. Kapanış çemberinin rutinlerinden olan yüksek sesle kitap okuma öğrenmede kalıcılığı etkiler. Okunan kitabın konusu o günkü faaliyetlerle ilgili olabileceği gibi tamamen farklı da olabilir. Farklı hikayeler dinleme çocuğun konsantrasyon, dikkat ve dil yetisi gibi becerilerinde gelişimi desteklemesinin yanı sıra hayal gücü ve empatik bakış açısını da güçlendirir. Hikâye bitiminde çemberde hep birlikte gün sonu şarkısı söylenerek kapanış yapılır. Aileler çalışma alanından da isterlerse çocuklarını almaya gelebilirler (Amato, 2004; Huppertz, 2004).

Orman okulu ritüelleri sadece günlük ritüellerle sınırlı değildir. Yıl içerisinde Orman okullarında birçok farklı ritüel gerçekleşir. Bu ritüellerden bazıları, okuldaki çocukların doğum günü kutlamaları, okula yeni katılan çocuklara merhaba ve okuldan ayrılan arkadaşlara ise hoşça kal partileri, ilkokula geçen çocuklar için kutlamalar, aile katılımı etkinlikler, dinî ve kültürel kutlamalardır. Yıl içerisindeki ritüeller sırasında çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler bir araya toplanırlar; bu toplantılar yeni öğrenmelere fırsat oluşturur, grubu güçlendirir, çocukların okul ve doğa ile kurdukları bağı sağlamlaştırır (Milkitz, 2005).

1.3.6. Orman Okulu Uygulamasında Aile Katılımı

Geleneksel eğitim ortamlarında ailelerin öğrenme ortamlarındaki faaliyetlere katılma konusunda bazı çekinceleri olabilmektedir. Büyük bir kısmı kapalı mekânlara sahip olan sınıf ortamlarında oturulacak alandan kaynaklı kısıtlılıklar, sınıfların boyutu ve düzeni ebeveynin çocukla rahat bir şekilde zaman geçirmesine engel teşkil edebilmektedir. Bu noktada orman okulları hem çocukların hem de yetişkinlerin doğal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmelerine ortam sağlayarak sıra dışı aile katılım çalışmalarına fırsat sunmaktadır (Knight, 2013).

Orman Okulları'nda sağlam bir şekilde oluşturulan okul-aile işbirliğinin çocuğun başarısı için kritik rol oynadığına inanılır. Bu nedenle ailelerden gezilere, kutlamalara dahil olmaları istenir ve bu faaliyetlerde sorumluluk almaları sağlanır. Okulun ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için aileler arasında görev paylaşımı yapılır. Örneğin, ailelerin bir kısmı orman yakınında barınak inşa etmek ya da ahşap materyallerden oyuncak yapmak gibi işlerle ilgilenirken, bazıları da bozulan materyallerin tamiriyle ilgilenmektedir (Robertson, 2008; Amus, 2013).

1.3.7. Orman Okulu Uygulamasında Risk Faktörü

Risk almaya eğilim erken çocukluk dönemindeki çocukların doğalarında vardır. Yetişkinlerden farklı olarak çocuklar heyecanı ve gerilimi oyun oynarken deneyimleyerek kendilerine güvenlerini elde ederler (Sandseter ve Kennair, 2011). Orman okullarının fiziki yapıları çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için imkân sağlamak üzere yapılanmıştır. Ball (2002)'a göre, riskli ortamlar ve bu ortamlarda kurulan oyunlar çocukların kendi sınırlarını zorlamalarına imkân sağlarken, risk alma ve karar verme becerilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir. Riskli ortamlar içerisinde gerçek yaşam deneyimi kazanan çocukların, benlik algılarının güçlenmesine fırsat sağlamaktadır (Little ve Wyver, 2008). Çocukların gelişim aşamaları ve ihtiyaçları düşünülerek düzenlenmiş orman okulu uygulama alanlarındaki risk öğeleri lider ve çocuk tarafından birlikte yönetilen bir risk-fayda sürecini takip etmektedir (Knight, 2013).

Riskin çocuğun gelişimine fayda sağlayabilmesi için karşılaşılan durumun risk mi yoksa tehlike mi olduğunun ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Kurumuş otların arasında yakılmaya çalışılan ateş bir tehlikeyken, kontrollü magnezyum çubuğu ile yakılan ateş bir risktir. Açıkta bulunan bıçak tek başına bir tehlikeyken, yetişkin destekli bıçak kullanımı bir risktir. Ormanlık alanın içinden akan bir nehir rutin faaliyetler sırasında sadece bir riskken, mevsimsel yağışların yoğunlaşması ve eriyen kar sularıyla birlikte tehlikeye dönüşebilir. Burada önemli olan çocuğun araçlarla ya da mekânla etkileşime girme şeklidir. Risk ve tehlikenin tanımının yapılması, sınırlarının belirlenmesi, risk analizi yapma ve güvenlik önlemleri alma açısından önemlidir. Çocuklar riskli bir aktivitenin faydalarına inandıklarında, liderin neden böyle bir ortam planladığını öğrendiğinde, lidere ve mekâna olan güvenleri

geliştiğinde risk içeren faaliyetlerde yer almaya olan motivasyonları artabilmektedir (Knight, 2011).

Çocuklarla birlikte gerçekleştirilen risk değerlendirme süreci 5 adımdan oluşmaktadır (Knight, 2011):

1. Tehlikelerin neler olduğunu betimleyin
2. Çocuklardan kimin, nasıl zarar görebileceğine karar verin.
3. Süreçte karşınıza çıkabilecek riskleri değerlendirip önlemlerini belirleyin.
4. Mekândaki verileri kaydedin ve uygulamaya koyun.
5. Risk analiz raporunuzu gözden geçirin ve ilgili kişilere birer kopyasını iletin.

Ormanda faaliyetlere başlamadan önce risk analizi oluşturulurken kullanılabilecek birçok araç vardır. Alana ve katılımcılara özgü oluşturulan kontrol listeleri ile günlük veriler düzenli olarak kaydedilebilir. Kontrol listesindeki maddeler gidilen mekâna, mevsime, grupta yer alan çocuklara göre revize edilerek alınacak önlemler düzenlenir (Dweck, 2000).

1.3.8. Orman Okulu Uygulamasında Araç, Gereç Kullanımından Kaynaklı Riskler

Orman okulu uygulamalarında çocukların sağlık ve güvenlik kurallarını öğrendiklerinden şüphe duyulmadığında çocuklar aletleri kullanmaya başlayabilirler. Aynı süreç ateş yakma oturumları için de geçerlidir. Çocuklar ne zamanki ateşin etrafında güvenli bir şekilde hareket etmenin, ateşe odun parçaları eklemenin ve ateş yakarken dikkatli olmanın önemini kavrayıp bunun sorumluluğunu alırlarsa o zaman ateş yakma oturumları gerçekleştirilebilir (Murray ve O'Brien, 2005).

Ateş yakma oturumları bir ritüel şeklinde gerçekleştirilmektedir. Blackwell (2015), ateş yakma ritüeli gerçekleştirirken bazı güvenlik prosedürlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

Ateş yakma esnasında çocuk yetişkin oranı önemlidir. Zemin ve hava koşullarına dikkat edilmelidir. Ateşin yayılmasını hızlandırıcı etkenler kontrol edilmelidir. Çıplak zemin üzerine doğrudan ateş yakmak yerine ateş kutusunda ateş

yakılması tercih edilmelidir. Ateşi yakacak kişi yeterli pratiğe ve donanıma sahip olmalıdır. Bir elde yanmaz eldiven olmalı ve ateşin beslenmesi bu eldivenle gerçekleştirilmelidir. Ateşin etrafı 1 metre ile sınırlandırılmalı, çocuklar ise bu alana 2 metre mesafede oturuyor olmalıdırlar. Ateş üzerinde su ısıtma, yemek pişirme gibi faaliyetlerde kullanılacak materyallerin güvenli bir şekilde kullanımı sağlanmalıdır. Ateş söndürüleceği zaman ateşe teşekkür edilir, güvenlik önlemleri alınarak su dökülerek söndürülür. Ateşin söndüğünden emin olunduktan sonra soğuyan ateş alanının temizliği yapılır.

Araç gereç kullanımı sırasında uyulması gereken güvenlik prosedürleri:

Araç gereç kayıt defterine aletlerin sayısı, özellikleri, kullanım durumları, saklanma koşulları ile ilgili veriler işlenmelidir. Yetişkinler alet kullanımı hakkında eğitim almış ve deneyim sahibi olmalıdır. Çocuk yetişkin oranına dikkat edilmelidir. Güvenli tutuş ve güvenli oturuş pozisyonlarına alet kullanımı sırasında dikkat edilmelidir. Araç gereç kullanımı sırasında çocuklar arasında 2 metre mesafe olmalıdır. Alet kullanımı sırasında seçilecek materyalin özellikleri, boyutları kontrol edilmelidir. Bulunduğu yerden alınıp taşınması sırasında da gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır. Araç gereçlerin kullanımı tamamlandığında kılıflarına yerleştirilip ortak alanda güvenli bir şekilde muhafaza edilmelidir.

Yukarıda sıralanan güvenlik prosedürleri ateş yakma ve araç gereç kullanımından kaynaklanabilecek riskleri en aza indirmek ve oluşmasına engel olabilmek için belirlenmiştir. Bu güvenlik prosedürleri sayesinde çocuklar ateş yakma ritüelinden ve araç gereç kullanımından herhangi bir engelleme olmaksızın yüksek oranda gelişimsel fayda sağlayabilmektedirler (Blackwell, 2015).

1.3.9. Orman Okulu Uygulamasında Hava Şartlarının Değerlendirilmesi ve Oluşturabileceği Riskler

Orman Okulları'nda çocuklar zamanlarının çoğunu doğada geçirirler. Lider, çocukların güvenliğinden sorumlu olmasından dolayı risk analizlerini düzenli olarak yapmaktadır. Güne başlamadan eğitim yapılacak alan ziyaret edilerek risk analiz formu doldurulmaktadır. Fırtınadan dolayı düşen ya da düşme tehlikesinde bulunan

ağaçlar var ise bu durum orman yetkililerine bildirilmektedir. Hava durumu ile ilgili veriler günlük hatta saatlik takip edilerek programın akışı revize edilmektedir. Meteoroloji birimi fırtına uyarısı verdiğinde çocuklar güvenli bir şekilde sığınak olarak kullanılabilen barınaklara yerleşir, eğitim yapılan alanın tahliyesi gerçekleştirilir (Blackwell, 2015).

Yıl boyu haftanın her günü okul faaliyetlerini doğada gerçekleştiren orman okulu çocukları için zamanın keyifli ve dinlendirici olabilmesi için kullanılan kıyafetler büyük öneme sahiptir. Çocuklar ve yetişkinler zorlu hava şartlarına uygun kıyafetlerle hazırlanırlar. Orman okullarında kapalı alan yoktur veya çok azdır. Ormana yakın yerlerde fırtınada sığınmak ve aletleri koymak için küçük barakalar veya konteynırlar bulunur (Constable, 2017).

Kıyafetler orman okullarının en temel materyalleridir. Hava şartlarına uygun kıyafetlerin temin edilmesi için ayrılması gereken bütçeden tasarruf edilmemelidir. Tercih edilen kıyafetler içerisinde çocuklar hem rahat hareket edebilmeli hem de kendilerini soğuğa, ıslanmaya, güneşe karşı güvende hissedebilmelidir.

Paslı (2019)'nın İsveç'in Mölndal şehrinde bir İsveç Orman Okulu'nda (I Ur Och Skur) gerçekleştirdiği gözlem çalışmasındaki deneyimlerine göre aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

Günlük yapılacak aktivitelerin türü, hava şartları, mekânın özellikleri ve çocukların kişisel tercihlerine göre kıyafetlerin türü ve miktarı değişiklik göstermektedir. Kıyafet temini konusunda ailelerin seçimlerine dikkat etmesi ve kıyafetlerin uygun nitelikte seçilebilmesi için zaman ayırması gerekmektedir. Orman okulları, mevsimsel katmanlama sistemlerine göre ailelere okula getirmeleri gereken kıyafetler için kıyafet listeleri hazırlamaktadırlar.

Katmanlama sistemi; “dış katman, orta katman ve taban katman” olarak üçe ayrılmaktadır. Dış katman dış etmenlerden yağmur ve soğuk vb. koruyan katmandır. Bu katmanda mümkün olduğunca su ve rüzgârı geçirmeyip aynı zamanda nefes alabilen kumaşlardan yapılan ürünler tercih edilmektedir. Orta katmanın amacı hava boşluğu oluşturarak yalıtım sağlamaktır. Taban katmanda ise amaç çocukların tenini nemden uzak tutmaktır. Sıcak tutan ve nefes alabilen kumaşlar tercih edilmektedir. En

iyi sonuçlar termal, yönlü ve ipekli kumaşlardan elde edilmektedir. Ařırđ soğuk ve yağışlı günlerde taban ve orta katmanda yönlü kıyafetler seçilirken, dış katmanda su geçirmez yağmurluk, su geçirmez botlar, eldivenler ve bereler seçilmelidir. Bahar aylarında ise taban ve orta katman için hafif, nefes alabilen sentetik kıyafetler tercih edilmektedir. Dış katman olarak gerçekleştirilecek etkinlikler dolayısıyla su geçirmez yağmurluk ve çizme tercih edilmektedir. Yaz aylarında havaların yağışsız olması sebebiyle rahat yürüyüş ayakkabıları, şapka ve güneş koruyucu kremler çocukların konforlu bir orman günü geçirmelerine olanak tanımaktadır (Paslı, 2019).

1.3.10. Orman Okulu Uygulamasında Oyun Alanının zellikleri ve Riskli Oyun

Çocuklar doğada oyun oynarken zemin, ağaçların gövdesi, ağaçların üstü, gökyüzü, akarsu kenarları, farklı hava koşullarında mekânın değişkenliği, yükseltiler, çukurlar, kayalar sayesinde alanı çok boyutlu deneyimleyebilmektedirler (Davis, Rea ve Waite, 2006). Çocuklar için oyun alanları seçilirken ya da tasarlanırken, çocukların adrenalin dolu ve heyecan verici deneyimler edinmeye ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu meknların kullanımđ sırasında çocuklar riskli durumlarla nasıl başa çıkacaklarını deneyimlerken risk yönetim becerilerini de geliştirmiş olurlar (Sandseter, 2019).

Sandseter (2009)'e göre oyun ve risk birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Çocuklar oyun oynarken aldıkları risklerle hayata hazırlayıcı deneyimler elde ederler. Çocukların güvenlik ihtiyaçları karřılandđında yetişkinler tarafından riskli oyunlar oynamaları konusunda görecekleri teşvik uzun vadede çocukların sağlık ve refahları üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Solly, 2015). Smith (1998), ocukların öncelikle fiziksel risklerle deneyim elde ettiğini, ardından buradaki öğrenmelerini ve deneyimlerini sosyal, duygusal ve bilişsel risk alma durumlarına aktardıklarını belirtmektedir. Çocuklar bazen aldıkları riskler sonucu başarısızlık yaşayabilir ya da olumsuz deneyimler edinebilir. Bu durumlarla karşı karşıya kalan ocuk çeşitli stratejiler geliştirmek, problem çözmek ve esnek düşünebilme becerisini geliştirebilmek için fırsat sağlamış olacaktır (Little, Sandseter ve Wyver, 2012).

Sandseter (2007a) Norveç’deki iki anaokulundan 3-5 yaş arası 38 öğrenciyle gözlemler yapmış ve 8 çocuk ve 7 anaokulu personeli ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasındaki amacı, çocukların bireysel farklılıklarından bağımsız olarak riskli oyun kategorilerini belirlemektir. Yaptığı çalışma sonucu elde ettiği bulgulara göre 6 farklı riskli oyun kategorisi belirledi. 1) Büyük yükseklikler ile oyun (tırmanmak, asılı kalmak), 2) Yüksek hız ile oyun (paten kaymak, bisiklet sürmek) , 3) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun (kesici aletler, halatlar), 4) Tehlikeli unsurlara yakın oyun (derin veya buzlu su, kayalıklar), 5) İtiş-kakış oyunu (güreşmek, çubukla oyun), 6) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun (keşfe çıkmak).

Birçok araştırmacı riskin önemini ve değerini anlatabilmek için riskten arındırılmış bir ortamın çocukların gelişimi ve sağlığı hususunda tehdit oluşturabileceğini ifade etmektedirler (Brussoni vd., 2015; Fairclough, 2016; Tranter, 2005). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocukların oyun hakkının olduğu ve oyunda risk faktörünün varlığının çocuğun potansiyel gelişimine sağlayacağı katkı üzerine değinilerek, oyunlarda çocuğa göre belirlenmiş risklerin yer alması gerektiği vurgulanmıştır (United Nations Convention of the Rights of the Child, 2013).

1.4. ORMAN OKULLARIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

1.4.1. 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, otizmlili, 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 belirlemektir. 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 çalışmada, 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.

Waters ve Begley (2007) yaptıkları bir çalışmada, doğa çalışmalarını okul bahçesinde ve orman okulu yaklaşımını uygulayarak ormanda yürüten bir okuldaki dört yaş çocukların pozitif risk alma eğilimlerini gözlemlemiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda orman okulu uygulamalarının çocukların pozitif risk alma davranışlarını desteklemede okul bahçelerinden daha iyi olduğu ileri sürülmüştür. Çalışmanın devamında Galler'de orman okulunda staj yapan dört öğretmen gözlemlendiğinde, çocukların açık havadaki öğrenme potansiyellerini sınırlı bir şekilde kavradıklarını, derinlemesine gözlem yapamadıklarını ve soğuk hava koşullarında açık havada çalışmaktan memnun olmadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca İngilizler için risk almaktan kaçınmak veya risk değerlendirmesinde katı kurallar benimsemek becerilere hâkim olan bir çocuğun gelişimini engellemek olarak görülmektedir.

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.

Roe, Aspinall, ve Thompson (2009) orman okullarının, çocukların ruh ve beden sağlığı açısından yararları konusunda araştırma yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda orman okulu programına katılan risk altındaki gençlerin öfke kontrolü becerilerine ve empatik yaklaşım deneyimleri geliştirebilmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Fiziksel dayanıklılıklarındaki artış ise gençlerin doğada yapılan çalışmalara katılmaya olan istekliliklerinde artışa sebep olmuştur.

Close (2012) ise yaptığı çalışmada orman okulu uygulamalarına ilişkin çocukların ve ailelerin algılarını keşfetmeyi amaçlarken aynı zamanda orman okulu programının çocukların gelişimlerdeki etkisini de incelemiştir. Çocuklar orman okulu etkinliklerinde nasıl hissettiklerini anlatmak için "mutlu", "heyecanlı" ve "samimi" gibi kelimeler kullanmışlardır. Çalışmaya katılan çocukların tamamı orman

okulunu beğendiğini ifade etmiştir. Orman okulu programına katılan çocuklarda çevreye, doğal yaşama ve canlılara saygı, ilgide artış gözlemlenmiştir. Ebeveynler, yaşamın her alanına hızla nüfuz eden teknolojik araç ve yaşam biçiminden uzak olan orman okulu uygulamalarının yer aldığı okullara çocuklarını gönderdiklerinde, teknoloji kullanımına bağlı olarak çocuklarının yaşlılarıyla arasında açılacak olan farktan endişe duyduklarını ifade etmektedirler. Buna rağmen orman okullarının çocuklarına kazandıracığı dış mekân fırsatlarının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Çalışmada çocuklara deneyimleme yoluyla öğrenme fırsatı sunan orman okulu yaklaşımı, çocukların kendi hızlarında, bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamı sağlamasından dolayı önemli görülmektedir.

Slade, Lowery, ve Bland (2013) yaptıkları çalışmada; orman okullarının çocukların deneyimsel öğrenmelerine imkan 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 işbirliğine daha açık davranmaktadırlar 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 anlamlandırma, 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.

Veselack ve Kiewra (2016)'nın yaptığı araştırmada 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 gözlemlenmiştir. 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 tabi tutmalarının ardından eksikliklerini yeniden değerlendirerek etkili çözümler buldukları gözlemlenmiştir.

Sharma, Brymer ve Bland (2016)'in yaptıkları araştırmaya göre eğitim kurumları; çocukların güvenliğine yönelik endişeler, riskler ve tehlikeler konusunda ebeveyn kaygısı bağlamında kendilerini ebeveynlere güvenli, çözüm alternatifleri olarak sunmaktadırlar. Çocuk gelişimi teorilerinin altını çizdiği nokta şudur ki; doğal dünyada erken çocukluk keşfi veya açık havada riskli oyunlar, sağlıklı yetişkinlik yaşamı için çok önemlidir. Çocukların doğa deneyimlerini ve keşif süreçlerini barındıran doğal ortamlar, güvenlik kaygıları ve riskleri nedeniyle yetişkinler tarafından sıklıkla yapılandırılmakta ve denetlenmektedir. Mevcut hükümetlerin ve yerel bölgesel politikaların risklerden arındırılmış okul ortamı düşüncelerine yanıt olarak okullar, kampüsleri olan yapılara dönüşmektedir. Risk içermeyen okul ortamları, çocukların risk yönetim becerisi geliştirme özelliklerinden yoksun durumdadır. Açık hava oyunları ve doğası gereği, fiziksel faaliyetler yoluyla risk yönetim stratejileri ve süreçleri çocuklarda doğal ortamda gelişmektedir. Risk yönetim stratejileri geliştirme amacına yönelik olarak tasarlanmış okul kampüsleri bu becerinin gelişmesinde faydalı olacaktır. Çocuklar doğayla olan etkileşimleri sırasında riskli aktiviteler için beceri geliştirmeyi öğrenebilirler. Öğrendiklerini okul ortamında ve okul dışında var olan sosyal dünyayla olan ilişkilerindeki riskleri nasıl yöneteceklerini değerlendirirken kullanabilirler.

Kleppe, Melhuish ve Sandseter (2017) 1-3 yaş grubu çocukların doğada geçirdikleri zamanlardaki davranışlarını gözlemleyerek yaptıkları çalışmada Sandseter'in 2007 yılında belirlediği altı risk alanına (büyük yükseklikler, yüksek risk, tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar, itiş-kakış, kaybolma/gözden uzaklaşma) iki tane daha ekleyerek (etki yaratan oyun, dolaylı risk) sekize çıkarmışlardır. Sandseter riskli oyun özelliklerini belirlerken biri doğa temelli diğeri devlet anaokulu olan iki okulda

yer alan 3-5 yaş aralığında 38 çocuk, ve 7 çalışan üzerindeki gözlemleri sonucunda bu alanları oluşturmuştur. Çalışmanın yaş grubu genişletildiğinde iki alan daha eklenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Sandseter (2017) riskli oyunlar ile sağlık ilişkisini araştıran yayımlanmış 21 makaleyi inceleyerek aralarındaki ilişkiyi veriler üzerinden karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Sanılanın aksine itiş-kakış oyunları çocuklar arasındaki saldırganlığı artırmadı, büyük yüksekliklerden düşme; çocuklarda kafa travmaları yaşanan vakalara rastlanmasına sebep olmadı, kırıkların sıklığını ve şiddetini artırmadı. Çocukların kaybolma/gözden uzaklaşma kategorisinde oynadıkları oyunlar ise fiziksel aktivite kabiliyetlerini ve sosyal sağlıklarını olumlu yönde etkilerken hareketsizlik isteklerinde ise azalma yönünde etki gösterdi.

Harris (2018), Orman okuluna devam eden çocukların ve Orman okulu liderlerinin sınıf dışındaki deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini araştırmış, Orman okulunu bir “dış mekân öğrenme alanı” olarak kavramsallaştırmıştır.

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 (2018), 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 paylaşımlarına 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.

Proje sonunda uygulanan “Doğaya Bağlantı İndeksi” ile çocukların okula devam ve başarıları da dahil olmak üzere nicel veriler toplanmıştır. Zengin veri toplama yöntemleri sayesinde Orman okullarının, çocukların esenliği ve akademik gelişimi üzerindeki etkisine dair güçlü kanıtlar sağlandı. Bu çalışma ile öğrenme ve biliş arasında açıkça bir bağlantı kurulabilirken, bu durum refah ve doğayla bağlantı altında sınıflandırılmıştır. Bunun nedeni, makalenin öz düzenleme ve rezilyans gelişimini çocukların notlarının iyileştirilmesiyle ilişkilendirmesidir. Çocuklar ayrıca fiziksel ve sosyal açıdan refah içinde ve güvende olma duygularını geliştirdiler. Sonuç olarak, çocuklar derslere daha düzenli katıldılar ve tüm derslerdeki akademik başarıları, eşdeğer akranlarına kıyasla daha iyi oldu.

McCree, Cutting ve Sherwin (2018) çocukların katılımıyla; “dezavantajlı” grup ile diğer öğrenciler arasında kazanım ve akademik gelişim açısından var olan farkın

kapatıldığı sonucuna varmıştır. Bu nedenle, dezavantajlı çocukların okulda başarılı olmaları için Orman okulunu yerinde bir müdahale olarak görmektedirler. Bununla birlikte, refah ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı kanıtlamak için kesinlikle daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Coates ve Pimlott-Wilson (2019), Orman okulu programına erişebilen çocukların özelliklerini incelemiştir. İncelenen unsurlar, Özel Eğitim Gereksinimleri (SEN-Special Educational Needs) ve Ücretsiz Okul Yemekleri (FSM-Free School Meals) alan çocuk sayısı ile beyaz etnik kökenli çocukların yüzdesini içermektedir. Orman okulu oldukça etkili bir eğitim yöntemi olmasına rağmen, herkes tarafından erişilebilir olmadığına yalnızca sosyal eşitsizlikleri şiddetlendirmektedir. Yapılan araştırmalar Orman okulu uygulaması gerçekleştiren okullardaki çocukların ağırlıklı olarak beyaz tene sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum Orman okulunun, etnik azınlıkların çocukları için erişilebilir olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Belirli bir demografi üzerinde araştırma yapılmış olması, demografinin Birleşik Krallık'ın tüm bölgeleri için geçerli olduğunu göstermemektedir. Natural England (2016) tarafından yapılan bir araştırma, düşük gelirli, siyah tenli, Asyalı ve etnik azınlık (BAME- Black, Asian, Minority Ethnic) ailelerin doğal çevreye erişiminin endişeli bir durum olduğunu buldu. BAME hanelerinden gelen çocukların doğal çevreyi ziyaret etme olasılıklarının (%56), BAME olmayan hanelere (%74) kıyasla daha düşük olduğu bulundu. Ayrıca, daha yüksek gelirli ailelerden gelen çocukların (%77) doğal çevreyi ziyaret etme olasılıkları daha düşük gelirli hanelerden gelen çocuklardan (%65) daha yüksekti (Natural England, 2016, s.2). Finansman eksikliği, Orman okuluna erişimde büyük bir engeldir, özellikle Orman okulu uygulayıcısı olmak için ihtiyaç duyulan yüksek eğitim maliyeti göz önüne alındığında bu durum söz konusudur. Yapılan araştırma Orman okuluna kimlerin eriştiğine ve erişimin önündeki engellere ilişkin literatürde mevcut olan durumları ortaya koymaktadır.

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 grupla Birleşik Krallık'ın kuzey doğusunda Orman okulu çalışması gerçekleştirilerek çocuklarda güven ve refah oluşturmak amaçlandı.

Örnekleme, iki okuldan 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 Okulu'nun 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.

Kağıtçıbaşı (1980) çocuğun değeri kavramını irdelediği çalışmasında, çocuk sahibi olma sebepleri, anne babanın bireysel güdülenmeleri ve ihtiyaçlarıyla, çocukların anne babalarının bu ihtiyaçlarını tatmin etmelerini, anne babanın gözünde çocuğun değeri olarak şekillenmektedir. Çocuklara atfedilen bu değer, aileden aileye, kişiden kişiye bazı değişiklikler gösterecektir. Ayrıca bunlar sadece bireylere özgü olmayıp, grup, yöre ve toplum değerlerini de yansıtır. Dolayısıyla, "Çocuğun değeri", aile ve toplum içinde çocuğun yerini ve rolünü belirler ve aile yapısı ve dinamiği hakkında bilgi verir. Türk toplumunda çocuklar, ebeveynlerinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak geleceğin yetişkinleri olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1980; Toran, 2012). Çocukların değerine ilişkin bu faydacı bakış açısı zamanla azalmış olsada hala bu görüşü benimseyen bazı ebeveynler olabilir. Benett'e (2010) göre erken çocukluk eğitiminde okula hazır bulunuşluğu ön planda tutan toplumlar, çocuğu uyumlu, iyi huylu ve okuryazar bir öğrenciye dönüştürülecek genç bir insan olarak görmeye devam etmektedir. Benett'e (2010) göre eğitim, toplumun geleceğine yapılan bir yatırım olarak görülmektedir. Çocuk yetiştirmede ebeveyn ve hükümet hedeflerine öncelik verilir. Pedagoji, diğer şeylerin yanı sıra okula hazır olma ve “faydalı” bilgiyi

öğrenmeyi vurgular. Türk aileler erken çocukluk eğitimi programlarının çocukları akademik olarak ilkokula hazırlaması gerektiğine inanmaktadır (Toran ve Şahin, 2020). Kristjansson (2006), İskandinavların çocuk refahına daha fazla öncelik veren eğitim politikaları, çocukların bağımsızlığını destekleyen hükümet politikalarıyla desteklenir. Çocuk ve Aile Politikaları uzlaşma, demokrasi, eşitlik, özgürlük ve özgürleşme, aynı zamanda ortak anlayış bakış açısıyla “iyi çocukluk” kavramını destekliyor. İsveç'teki iyi çocukluk politikası doğrultusunda risk altındaki ailelerin hem ekonomik hem de sosyal olarak desteklenmesi sağlanmaktadır (Wells ve Bergnehr, 2014). Wagner ve Einarsdottir (2006) İskandinav ülkelerindeki çocuk ve çocukluk kavramlarını “iyi çocukluk” anlamında tanımlar. “İyi” kavramı “çocukluk” şöyle tanımlanır: çocukluğun özü; eşitlik ve eşitlikçilik, özgürlük, oyun oynamak ve kendini geliştirmek, özerk olmak, demokrasi, dayanışma, akranlarla işbirliği ve yetişkinler, yetişkinler tarafından aşırı kontrolden bağımsızlık (Kristjansson, 2006, Wagner ve Einarsdottir 2006). Aynı doğrultuda, başka bir kavram da çocukluğun “var olma ve olmak” olarak değerlendirilmesidir. “Var olmak”, sosyal aktör olarak kabul edilen bir çocuğu ifade eder, kendi haklarına sahiptir ve kendi deneyimlerine dayanarak kendi çocukluğunu yaratabilir. Bu durum İsveç okul öncesi müfredatındaki hedefler ve yönergelerde yansımaktadır. Erken çocukluk eğitim pedagojisi “iyi çocukluk” ve çocuğun “var olma” durumuna uyumlu bir yaklaşımı benimsemesi sebebiyle İskandinav kültüründeki çocukluk, çocuğun birey olabilmesi ve gelişimini desteklemesi açısından kültürün özünden ortaya çıkmış eğitim yaklaşımlarına temel oluşturur (Lembrér ve Meaney, 2014).

1.4.2. 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 öğretmenler 3.seviye Orman okulu liderliği eğitimini tamamlamış öğretmenlerdir. 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 okur yazarlık 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 kullanımı 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 kurumlarından 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 bir takım 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 okulundaki (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 uygulamış 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 gözlemlemiştir. 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 sonucuna göre Orman okulu uygulamalarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde, farklı disiplinlerdeki çalışmalarında, çevre bilincinin gelişmesinde, sosyal ve bireysel gelişimde, problemleri davranışların sağaltımında olumlu etkisi tespit edilmiştir. Buna karşın araştırmacının risk yönetim becerileri alanındaki gelişim gözlemlerinde yeterli düzeyde gelişim gözlemlenmemiştir.

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 MODELİ

Araştırmada orman okulu uygulaması gerçekleştiren katılımcıların risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi için nitel araştırma metotlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni, bir olayın tüm detaylarının incelenmesi ve elde edilen veriler ışığında durumun anlamlandırılması çabasıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışmasında gerçekleşen güncel olayların ya da olguların gerçek hayattaki ilişkiler örgüsü içinde, bulunduğu çevre ve şartlar bağlamında irdelenmesi ve incelenmesi ile durumun her yönüyle betimlenebilmesidir (Yin, 2003). Araştırmada belirlenen durum Türkiye’de okul öncesi eğitimi kademesinde Orman okulu uygulaması gerçekleştiren yetişkinlerin Orman okulu uygulamaları sırasındaki risk algıları ve deneyimleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde, Orman okulu uygulamaları ve buradaki süreçleri etkileyen yetişkinler tarafından sınırlandırılıyor olması durum çalışması deseninin araştırma için tercih edilme gerekçesini açıklamaktadır. Burada odaklanılan durum yetişkinlerin Orman okulu uygulamaları sırasındaki risk algıları ve deneyimlerinin farklı uygulama sahalarındaki deneyimlerle derinlemesine ortaya çıkarılabilmesi için farklı veri toplama araçlarından yararlanılmasıdır. Veriler uygulama yapan öğretmenlerden, idarecilerden ve çocukları bu uygulamalara katılan ebeveynlerden, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmektedir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de orman okulu uygulamalarını yürüten okul öncesi öğretmenleri, idarecileri ve bu okullarda çocukları eğitim gören ebeveynler oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu araştırmada kısaca yetişkinler olarak ifade edilmektedir. Katılımcılara ulaşılabilen okulların türleri ve sayıları; 2 devlet anasınıfı, 1 devlet anaokulu ve 15 özel anaokuludur. Bu okul türleri içerisinde yer alan yetişkinler içerisinde 10 idareci, 20 öğretmen ve çocuğu bu okullardan birine devam eden 10 ebeveyn amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

İdarecilerden 9’u özel anaokulda görev yapmakta ve aynı zamanda orman gruplarına da liderlik etmektedir, 1 idareci devlet anasınıfında görev yapmakta olup orman okulları hakkında bilgisi olmakla birlikte orman gruplarıyla deneyimi bulunmamaktadır.

Öğretmenlerden 2’si devlet anasınıfında, 1’i devlet anaokulunda, 17 tanesi ise özel anaokullarda görev yapmaktadır.

Ebeveynlerden 1 tanesinin çocuğu devlet anaokulunda eğitim alırken, diğer 9 ebeveyn çocukları özel anaokullarda eğitim alanlardan oluşmaktadır.

Bu okullar ve iller belirlenirken çeşitli coğrafik ve kültürel ortam şartlarını barındırması düşünülerek 7 coğrafik bölgeden en az birer katılımcı öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşlerden elde edilen bulguların farklı bakış açılarını veya deneyim farklılıklarını ortaya çıkartarak durumun derinlemesine betimlenmesi katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Katılımcıların demografik bilgileri, araştırmanın sonundaki “Ekler” kısmında sunulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmış olup, katılımcıların ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak araştırmaya seçilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen

- En az temel seviye orman okulu eğitimi almış olmak,
- Aktif olarak orman okulu uygulama süreçleri yürütüyor olmak,
- İlk yardım eğitimi almış olmak,

İdareci

- En az bir yıldır orman okulu uygulamalarının yapıldığı bir okulda çalışıyor olmak,
- Okul Öncesi Öğretmenliği alanında aktif olarak çalışmış olmak,
- Orman okulu uygulama süreçlerinin işleyişinden haberdar olmak,

Ebeveyn

- En az bir yıldır orman okulu uygulamalarının yapıldığı bir okulda çocuğu eğitim görüyor olmak,
- Orman okulu uygulama süreçlerinin işleyişinden haberdar olmak,

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de orman okulu uygulaması eğitimi almış ve bu eğitim doğrultusunda uygulama gerçekleştiren resmi ve özel bağımsız anaokulları, anasınıflarında yer alan yetişkinler arasından oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu seçimi Amaçlı Örneklem tekniklerinden “Ölçüt Örneklem” ile gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların sağlanması anlayışına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu metot, rasgele örneklem ile belirlenen durumlardan daha zengin verilere ulaşabilmek ve araştırmanın güvenilirliğini arttırabilmek için yapılmaktadır (Flick, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubu seçimindeki ölçütler öğretmenler, idareciler ve ebeveynler için ayrı ayrı olacak şekilde yukarıda belirtilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini içeren “Ebeveyn Demografik Bilgi Formu”, “İdareci ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilip, uzman gėrüşü alınmış olan “Orman Okulu Uygulama Süreçlerinde Karşılaşılabilecek Riskli Durumlar Hakkında Öğretmenlerin, İdarecilerin ve Ebeveynlerin Görüşleri” isimli yarı yapılandırılmış gėrüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan form idareci, öğretmen ve ebeveynler için aynı soruları içermektedir. Bu formun geliştirilmesi aşamasında yurt dışında farklı ekollerden eğitim almış iki farklı 3. Seviye orman okulu liderlerinin değerlendirmeleri, ulaşılmak istenen verilere ulaşabilme niteliğini kontrol etmek için gėrüşüne başvurulan iki farklı Ölçme Değerlendirme uzmanı, dil ve anlatım yönünden uygunluğunu kontrol eden Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışma yapan bir uzman tarafından destek alınmıştır. İlk aşamada hazırlanan gėrüşme sorularının ham halinde bulunan 12 soru uzmanların gėrüşleri doğrultusunda düzenlenerek 9 soru olarak yeniden düzenlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce hazırlanan yarı yapılandırılmış gėrüşme formun Orman okulu eğitimlerine katılan bir idareci, bir öğretmen ve bir ebeveyn ile pilot gėrüşme gerçekleştirilerek test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış gėrüşme formu uygulama süreçlerine dahil olan yetişkinlerin orman okulu uygulamalarındaki riski nasıl tanımladıkları, çocuklar riskli durumu deneyimlerken ki algılarımız ve bu algıların yönlendirdiği davranış ve duyguların çocukların deneyimlerini nasıl etkilediği gibi durumları ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu formlar araştırmanın sonundaki “Ekler” kısmında sunulmuştur. Orman anaokulu uygulamalarını yürüten okullarda yapılan gėrüşmeler; her bir katılımcı ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin Orman okullarındaki risk algısı hakkındaki gėrüşlerine ve deneyimlerine ulaşabilmek maksadıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış gėrüşme formunun etik kurallara uygun olduğunun belirlenmesi amacıyla Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne başvurulmuş ve başvuru sonucunda ilgili forma etik kurul üyelerince onay verilmiştir.

Etik kurul onayı alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na yazılı başvuruda bulunulmuş ve araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu izinler “Ekler” bölümünde sunulmuştur. Resmi izinlerin ardından, araştırma kriterlerini sağlayan okul öncesi eğitim kurumları ile iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara çalışmanın amacı iletilmiş olup araştırmaya tamamen gönüllü katıldıklarına ilişkin “Bilgilendirilmiş Onam Formu” tanzim edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin saklı kalmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın amacı belirtildikten sonra veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, araştırma formlarını içtenlikle ve eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda cevaplar çevrimiçi ve yüz yüze (karma) görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmaya sundukları destek için katılımcılara teşekkür edilmiştir.

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 edilmelidir (Karasar, 2008).

2.5. VERİ ANALİZİ

Yin'e (2017) göre, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırmalarının veri analizleri hakkında yazılı bir çalışmanın olmamasının yarattığı boşluk durum çalışması analizlerinin belirli bir standarda göre yorumlanamamasına ve farklı şekillerde sunulmasına neden olmaktadır. Nitel çalışmalarının betimsel analizinde verinin kavramlaştırılması ve durumu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına odaklanılmaktadır. Temaların belirlenmesinde sorular esas alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada ilgili dokümanları inceleme sırasında tematik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Tematik analizde elde edilen veriler en küçük boyutlarda düzenlenir ve derin betimlemelere ulaşmak amaçlanır. Tematik analiz ile elde edilen veriler belirli temalar oluşturularak detaylı şekilde incelenir ardında değerlendirilir (Braun ve

Clarke, 2019). Bu araştırmada veriler analiz edilirken araştırma alt amaçlarının her biri ayrı ayrı ele alınmıştır. Verilerin analizi yapılırken gizlilik ilkesi gereği katılımcıların isimleri belirtilmemiştir. Katılımcı öğretmenler, ‘Ö’; katılımcı idarecilere, ‘İ’ ve katılımcı ebeveynlerde ‘E’ olarak kodlanmış ve her bir katılımcıya bir numara verilmiştir. Araştırmadaki verilerin analizinde Robson (2015) tarafından önerilen aşağıdaki yol izlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi: Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki ses ve video kayıtları tek tek dinlenilerek transkript kayıtları yapılmıştır. Oluşturulan transkript kayıtları Word belgesine aktarıldıktan sonra iki farklı veri kodlayıcısı tarafından kayıtlar ile Word dökümü arasındaki benzerlik durumu kontrol edilmiştir.

Kategori Oluşturma: İki veri kodlayıcısı, hazırlanan transkript dökümünden kodlar üretmiştir. Ardından üretilen kodların benzerlikleri kontrol edilmiştir.

Tema Belirleme: Oluşturulan kodların liste halinde sıralaması yapılarak ortak noktalara sahip olanlar benzer temalar altında toplanmıştır. Ardından farklı veri kodlayıcıları tarafından oluşturulan tema ve kodlar karşılıklı olarak kontrol edilmiştir.

Veri Kodlayıcıları Arasındaki Uyum: İki ayrı veri kodlayıcısı tarafından belirlenen temalar arasındaki uyum değerleri Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik değerleri hesaplama yöntemi dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu hesaplamada ortaya çıkan değerler dikkate alınarak kodlayıcılar arasında ortak fikir birliğine gidilmiştir.

Belirlenen Temaların Tablolaştırılması: Belirlenen temalar ve kategoriler tablolaştırılarak yorumlaması gerçeleştirilmiştir. Bununla birlikte görüşmeye katılan öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ... şeklinde, idareciler İ1, İ2, İ3, İ4, İ5 ... ebeveynler ise E1, E2, E3, E4, E5 ... şeklinde kodlanarak katılımcı öğretmen, idareci ve ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi türlerinden Tümevarımcı Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım analizinde veriler kategorileştirildikten sonra temalar bulunur, veriler kategorilere ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, elde edilen bulgular yorumlanır. Bu analizde hedef, kategori

yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesine toplanan verilerin yazılı dökümünün yapılması ile başlanmıştır. Tematik analiz için her iki araştırmacı verileri incelemiş, verilerde öne çıkan ve önem taşıyan yönleri belirlemiş, temalar ve kategoriler elde etmiştir. Daha sonra iki araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategoriler karşılaştırılarak ortak görüşe varılmış, tema ve kategorilere son hali verilmiştir. Araştırmadaki görüşlerin analizinde belirlenmiş temalara ilişkin görüşlerin doğrudan alıntılarla yansıtıldığı betimsel analiz yöntemi de (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki. Güvenirlik değeri, Miles ve Huberman (1994)'ın $Güvenirlik = [(Görüş\ birliği) / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ formülüyle hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasında %91.2 uyum olduğu görülmüştür. Bir çalışmada güvenirlik değerinin %90'nın üzerinde hesaplanmış olması araştırmacının veri güvenirliliği açısından uygunluk sağladığı sonucu elde edilir (Miles ve Huberman, 1994).

2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Nitel araştırmalarda, araştırmacı araştırmacının doğası gereği sürecin bir parçası konumundadır. Araştırma sahasında zaman harcayıp derinlemesine gözlemlerde bulunur, deneklerle görüşmeler yapıp sürecin özünü kavramaya çalışır, araştırılan konuyu yakından tanır, araştırdığı konudaki uzmanlığının sağladığı perspektifle doküman analizinde verileri daha nitelikli yorumlar. Araştırmacı bazı durumlarda bir bilgi toplama aracı görevi dahi üstlenebilir (Yıldırım, 1999).

Bu çalışmada araştırmacı, araştırma yaptığı konu üzerinde doğrudan bilgi sahibi olabilmek için İsveç Linköping Üniversitesi sınıf dışı eğitim uzmanlarından Professor Anders Szczepanski ve Doğada Öğreniyorum eğitim kurumu kurucularından sınıf dışı eğitim uzmanı Gaye Amus rehberliğinde düzenlenen Orman Okulu eğitimlerin 2 aşamasını da tamamlamıştır. Bu aşamaların her birinde çocuklarla doğada 5'er haftalık uygulama süreçleri gerçekleştirmiş ve uygulama

süreçlerini içeren portfolyolar hazırlamıştır. Hazırladığı portfolyolar uzmanlar tarafından incelenmiş ve orman lideri olmaya hak kazanmıştır.

Araştırmacı aynı zamanda TÜBİTAK 4004, 4005 ve 4006 kodlu proje dallarında uzman ve yürütücü olarak görev alarak doğa eğitimi konusundaki bilgi ve deneyimlerini doğa çalışması gerçekleştiren okul öncesi öğretmenleri ve çocuklarla paylaşmaktadır.

Araştırmacı doğadaki yaşam döngüsünü derinlemesine tanımak ve sürecin parçası olabilmek için 2015 yılında Permakültür Tasarımcı Kursu (PDC)'na katılmış ve okullarda permakültür uygulamaları kapsamında ERASMUS projesi uygulamıştır.

Araştırmacının alandaki tecrübesinin, çalışmaya ve araştırma sürecine olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Orman okulu yaklaşımının uygulandığı okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin orman okulu uygulamalarını içeren süreçler hakkındaki risk algıları ve deneyimlerinin neler olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın birinci alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımını uygulayan okullardaki öğretmenler, idareciler ve ebeveynlerin risk kavramının sınırlarının belirlenmesi.” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 Riskin Tanımı Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
		Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Riskin tanımı	Beklenmedik/ Belirsiz durum	Ö1, Ö9, Ö19, Ö20, Ö3,	İ3, İ4, İ8	E2	5	3	1
	Tehlikeli ama gelişimi sağlar	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12	İ1	E1, E5	7	1	2
	Tehlike	Ö8, Ö13, Ö14	İ4, İ5, İ6, İ9	E3, E4, E6, E8, E9, E10	3	4	6
	Öngörülse durum	Ö5, Ö15, Ö16	İ7	-	3	1	0
	Cesaretli ve özgüvenli deneyim	Ö17, Ö18	İ10	E7	2	1	1

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

Tablo 3.1’de yer alan ‘riskin tanımı temasına’ ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘5’ kategori yer almaktadır.

‘Riskin tanımı’ teması altındaki kategorilerde; Beklenmedik/Belirsiz durumları ifade ettiği (f=9), tehlikeli ama gelişimi sağladığı (f=10), tehlikeyi ifade ettiği (f=13), öngörüselsel durumlar olabileceği (f=4), cesaretli ve özgüvenli deneyimlerin olduğu (f=4) görülmektedir. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.1’de yer almaktadır.

‘Riskin tanımı’ teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Beklenmedik/Belirsiz durum olarak: “Çocuğun ya da insanın konfor alanından çıkıp, onları endişelendirecek bir durumla karşılaşp, bu durumları gözlemleyebilme kabiliyetine risk almak denir. Bu durumlara da risk denir.” (Ö1) şeklinde ifade edilmektedir.

Öngörüselsel bir durum olarak: “Bunun içinde riski daha öncesinde gözlemleyip, olumlu ve olumsuz yanlarını düşünmem gerekiyor. Biraz da öngörüselsel bir şey.” (Ö5) şeklinde ifade edilmektedir.

Tehlikeli ama gelişimi sağlayan durum olarak: “İlk bakıldığında tehlikeli gibi gözükse ama aslında insanı ilerleten şeylerdir.” (Ö11), “Genel olarak tehlike şeklinde algılanan ama gelişme için o davranışları göze almamız gereken şeyler diyebilirim.” (Ö2) şeklinde ifade edilmektedir.

Tehlike olarak: “Bence, tehlike arz eden şeyler risktir.” (İ5), “Risk bana göre potansiyel bir tehlikedir. Orada bir kaza olma ihtimali olan bir durumdur.” (İ6), “Bir şeyin tehlikeli duruma ulaştığı noktadır. Bir durumda zarar göreceğim yere geldiysem orası benim için riskli kısımdır.” (Ö4), “Bence risk tehlikeli bir kaza sonucu insana zarar verebilecek bir durumun içerisinde bulunmaktadır.” (E3)

Cesaretli ve özgüvenli bir deneyim olarak: “Bence risk, öğrenmek için cesaret gerektiren, özgüven sahibi bireylerin muhteşem deneyimleridir.” (İ10) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulamasını gerçekleştiren öğretmenlerin, idarecilerin ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda tehlikeli olsa da geliştirici yönünün göz ardı edilemeyeceği, cesaret edildiğinde özgüven gelişimini destekleyici olduğu gibi olumlu özelliklerinin öne çıktığı risk tanımlarına dair 15 görüş ifade edilirken, riskin tehlikeli olduğu, kazaya sebep olabileceği, belirsiz, ön görülemeyen durumları kapsamı gibi olumsuzluklar içerdiğini ifade eden görüş sayısı 26 olarak belirlenmiştir.

3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın ikinci alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek risklerin öğretmenler, idareciler ve ebeveynlere göre derecesinin nasıl değişkenlik gösterdiğinin belirlenmesi.” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular iki farklı alt temadan sağlanmıştır. Bulgular Tablo 3.2’de ve Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.2’de yer alan ‘Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan riskler’ alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘11’ kategori yer almaktadır.

‘Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan riskler’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında Orman okullarındaki riskler ile ilgili görüşler şu şekilde sıralanmaktadır; ‘Risk analizi’ (f=23) yapılmış olması, ‘eğitmenin bilgisi ve deneyimi’ (f=16) yeterliliği, ‘yaban hayatına karşı fobi’ (f=16) geliştirme, ‘çocuğun deneyimi ve farkındalığı’ (f=15) yeterliliği, ‘kültürel aktarım’ (f=11) olumsuz etkisi, ‘mevsimsel değişkenlik’ (f=11) etkileri, ‘akademik kaygı’ (f=10) yönünden hissedilen baskı, ‘materyal ve ekipman’ (f=9) eksikliği yada yetersizliği, ‘ulaşım’ (f=8) yaşanabilecek kaza veya zorluklar, ‘insan kaynaklı zararlı unsurlar’ (f=5) karşılaşma, ‘çocuk algımız’ (f=5) değişkenlikler yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.2’.de yer almaktadır.

Tablo 3.2 Orman Okulu Uygulamalarında Karşılaşılan Riskler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
		Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan riskler	Eğitmenin bilgisi ve deneyimi	Ö1, Ö3, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20	İ1, İ2, İ4, İ5, İ6, İ8, İ10	E8	8	7	1
	Risk analizi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20	İ1, İ2, İ5, İ6, İ8, İ9, İ10	E8	15	7	1
	Yaban hayatına karşı fobi	Ö2, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18, Ö19	İ1, İ3, İ5	E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10	6	3	7
	Kültürel aktarım	Ö4, Ö10, Ö17, Ö19	İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7	E1	4	6	1
	Mevsimsel değişkenlik	Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20	İ6, İ7	E5, E7, E9, E10	5	2	4
	İnsan kaynaklı zararlı unsurlar	Ö2, Ö9, Ö18	İ1, İ3	-	3	2	-
	Çocuk algımız	Ö6, Ö12, Ö15, Ö16	-	E1	4	-	1
	Çocuğun deneyimi ve farkındalığı	Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	İ1, İ3, İ6, İ8, İ10	-	10	5	-
	Materyal ve ekipman	Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20	İ3, İ6, İ9	E3	5	3	1
	Ulaşım	Ö9, Ö12, Ö14	İ3, İ10	E1, E9, E10	3	2	3
	Akademik kaygı	-	İ1, İ3, İ5, İ6, İ10	E1, E4, E5, E9, E10	-	5	5

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Orman okulu uygulamalarında karşılaşılan riskler’ alt teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Eğitmenin bilgisi ve deneyimi: “Mesela bir öğretmenin fark edemediği durumu ben fark edebiliyorum ya da tam tersi olabiliyor. İnsanın fitratı ve bilgisi ile alakalı bir durum galiba. Bazı insanlar endişeli bir yapıya sahipken bazıları öyle olmayabiliyor. Daha önceki yaşanmışlık ile alakalı da olabilir.” (İ4), “Riskin değerlendirmesi deneyim ve uzmanlıkla ortaya çıkıyor. Farklı uzmanlıklar farklı

riskler görebiliyor. Doğada farklı alanlarda uzman desteğine ihtiyaç duyuyoruz. Veli şöyle bir yorum yapabilir: İki öğretmen vardı alanda ama çocuğun oradan çok şiddetli düştüğünü ya da atladığını fark etmediler. Müdahale, gidip onu orada durdurmak değil. Bazı şeyleri düzenlememiz gerekiyor, bizim fark etmemiz gerekiyor. Benim görmediğim şeyi veli görür ve sonrasında yorumunu yaparsa bu can sıkıcı bir şeydir.” (İ5), “Çocuğumun birlikte vakit geçirdiği eğitmenin ya da liderin profesyonellik seviyesi etkiler.” (E8) şeklinde ifade edilmektedir.

Risk analizi: “Daha öncesinde ortamı analiz edip riskleri belirlersem benim için risk olmaktan çıkar.” (Ö3), “Ki zaten böyle durumlar için daha öncesinde bölgedeki riskleri analiz etmeye de gidiyoruz.” (Ö9), “Öncesinde alanı tanıyıp o riskleri değerlendirip hangi tarafta olduğunu belirledikten sonra çok daha sağlıklı bir bakış açısı geliştirebilirim.” (Ö12), “Öncelikle zaten doğada bir iş yapıyorsanız tabii ki önceden gidip orada bir envanter çalışması ve risk analizi yapıyorsunuz. Fakat doğa öyle bir şey ki her an koşulların ve şartların değiştiği bir ortam. Dolayısıyla bunu yaparken sadece bu analizi kendimiz yapmıyoruz Çocuklarla birlikte de yapıyoruz. Dolayısıyla eğer orada yapraklı bir alan varsa bunu birlikte deneyimlemek daha iyi olur, onun desteğe ihtiyacı olabilir.” (Ö16) şeklinde ifade edilmektedir.

Yaban hayatına karşı fobi: “Oranın içerisinde farklı canlılar varsa mesela bir yılan yuva yapmışsa bu yüksek risktir.” (Ö7), “Yaprakların altında yılan çıkarsa risk olabilir.” (Ö8), “Mesela zehirli mantarlar olabiliyor, farklı böcekler olabiliyor. Bunları da bence gözlemlemek ve bakmak gerekiyor.” (Ö18), “Düşebilecek dal parçası, zehirli mantarlar veya bitkiler, aniden karşısına çıkabilecek bir yılan, akrep ya da böcek olabilir.” (İ3), “Oradaki canlılara bakmak gerekiyor. Yılan, akrep gibi zarar verebilecek canlılar olabilir.” (E2) şeklinde ifade edilmektedir.

Kültürel aktarım: “Ama çocuğa ailesi tarafından ağaca çıkmanın zarar vereceği anlatılırsa ya da ailesi tarafından zararlı algılanacak deneyimlere kalkışması tehlikeli olabilir.” (Ö10), “Bence çocukluğumuzdan geliyor bunlar. Ve birlikte büyüdüğümüz ailenin bu tarz risklere karşı tutumu. Mesela benim bir kedi fobim vardı, ama bu işte durup dururken oluşan bir şey değil aslında. Belki ailemizden birinde kedi görünce bize söylemese bile uzak durması, kaçması bile çocukta aslında onu hissettiriyor. “Demek ki korkulacak bir şey.” riskine kapılabiliyoruz.” (Ö17), “Aileden

ya da kültürel etkilerden dolayı gelen risk algısı çok farklı. Onun için kendimizi bir yetişkin olarak da dönüştürmek kolay olmuyor, bu da bir süreç.” (İ2), “Çocuklar aniden bir yılanla karşılaştığında büyük bir korku yaşayabiliyorlar. Bu çocukların psikolojik geçmişinden, ailelerinden ve sosyokültürel yapılarından kaynaklanıyor. Evde anlatılan hikâyeler çocukların psikolojik durumlarını çok büyük etkiliyor. Bu yüzden çocuk gerçekte yılan olmayan kertenkele’ den bile kaçabiliyor.” (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Mevsimsel değişkenlik: “Mevsimsel değişiklikler etkili olabiliyor. Gittiğimiz alandaki akarsuyun tehlike oluşturmadığını düşünmüştüm ama daha sonraki gidişimizde tehlike oluşturuyordu.” (Ö11), “Ben hava koşulları değiştiğinde ilk önce gidip kontrol ediyorum, sonrasında çocuklarla giderken bambaşka şeyler keşfediyoruz. Onlar benim hiç görmediğim kaygan yerleri, su birikintilerini, yaprak yığıntılarını görüyorlar. Her zaman çocuklar yetişkinlerden daha iyi risk avcısı oluyorlar.” (Ö20), “Karlara eridiğinde ya da yağışlar arttığında suyun yüksekliği bazen çok yükselebiliyor bazen de çok alçalabiliyor. Acaba suyun içerisine düşerse...” (İ1) şeklinde ifade edilmektedir.

İnsan kaynaklı zararlı unsurlar: “Örneğin biyolojik bir atık vardır, bu benim için bir risktir.” (Ö2), “Hayvan avlamak için kurulan tuzaklar risk olabilir.” (Ö9), “Yaprakların altında cam kırıkları olabilir.” (Ö18), “Ormanların insanlar tarafından farklı amaçlarla kullanılıyor olması ve orada eşyalarını bırakmaları...” (İ3), “Bir kez de yabancı birisi çocukların arasına girmiş ve elinde bir bıçak tutuyormuş.” (İ1) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuk algımız: “Bizler onları sürekli korunmaya, yardıma muhtaç olarak görüyoruz. Bu yüzden de onlar için her şeyi risk olarak görebiliyoruz. Oysaki çocuklar risk anında daha dikkatli davranıyorlar.” (Ö6), “Yine ben çocuğun kendi beden algısına, kendi sorumluluğunu alma sürecine güvenmeyi tercih ederim. Bu noktada çocuğa güvenirim ve o riski almasını sağlarım.” (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğun deneyimi ve farkındalığı: “Çocuk riski değerlendirip önlemleri bir şekilde inerse bu çocuk için faydalı olur.” (Ö4), “İlk zamanlar çocukların düşeceğini düşündüğüm için çok fazla tedirgin oldum. Ama daha sonra çocukların tehlike anında

daha iyi denge kurabildiklerini gördüm. Aslında çocukları küçümsediğimizi anladım, Çünkü birçok durumda bizleri şaşırtıyorlar.” (Ö6), “Mesela bir çocuk ağaca çıktığında düşmesi onun için bir risktir ama çocuk düşerse daha sonraki ağaçlara temkinli bir şekilde çıkacaktır.” (Ö10), “Çocuklar için her orman gününde kesinlikle bir risk analizi tablomuz var. Onlar 1-5 arasında değerlendiriyorlar, muhakkak her alana ilk gittiğimizde alan keşfimiz var zaten. Alan keşfimizi onlar değerlendiriyor.” (Ö16) şeklinde ifade edilmektedir.

Materyal ve ekipman: “Mesela oradan kayarken ayak pozisyonu ya da kol pozisyonu ya da sırtımın kapalı olması, bacaklarımın kapalı olması ya da elbiselerinin kayacak ortama uygun olması etraftaki herhangi bir şeyin ona bir zarar vermeden tutunarak inebileceği halatların olması gerekir.” (Ö15), “Yani benim çantamın içinde bir ilk yardım çantası olması bile onlara çok ciddi bir güven veriyor.” (İ9) şeklinde ifade edilmektedir.

Ulaşım: “Çalışma alanına yaklaşık 7 kilometre uzaklığındaki bir ormana gidiyoruz. Yolu köy yolu ve servisle gidiyoruz. O yüzden benim için ilk risk ulaşım ile ilgili olan bir risk.” (Ö12), “Gittiğimiz ormanlık alan biraz yoldan içerlerde. Riskli bir durum yaşadığımızda ulaşım 15 dk gibi bir zaman alıyor. Bu süre ailelerimizi düşündürüyor.” (Ö9) şeklinde ifade edilmektedir.

Akademik kaygı: “Türkiye'deki milli eğitim sisteminde çocuk bu anlamda geri kalır. Hani doğa orman çok güzel götürün oynasın orada ama yeterli değil. Bizim daha farklı bir eğitime ihtiyacımız var, benim çocuğumun devletteki bir ana sınıfına devam edip orada okuma yazmadan geri kalmaması gerekiyor. Biz o tarafa kayalım, orman güzel eğlenceli ama bize akademik bir katkısı yok, çocuğu orman ilerletmez.” (İ5), “Ailelerin çocuklar için akademik eğitim kaygıları var. Psiko-sosyal ve psikolojik yapılarına, kişilik gelişimlerine bakmak yerine çocukların sınav sonuçlarına bakıyoruz. Kim çocuğunun geleceğini düşünmez ki, herkes düşünür. Biz de ailelere bir şey diyemiyoruz. Çünkü birinci sınıftan itibaren Milli Eğitimin oluşturduğu yapı böyle. Akademik baskının çocuğun doğayla bağ kurmasına çok zarar verdiğini düşünüyorum.” (İ3), “Ayrıca şöyle bir algı da var mesela veliyi kaydetmeden önce bize doğada oyun oynasın rahatça, özgür olsun diye geliyor. Belli bir süre sonra gideceği kolejin anasınıfına yazdıracağım biraz akademik olarak gelişsin sanki bizde

akademik olarak gelişme yok gibi algılıyor. Klasik eğitim yapan okullar orman okullarının pastoral takıldığını, ota, böcekle, çiçekle eğitim olmayacağını düşünüyor. Türkiye'de bir de öyle algı var. Dolayısıyla veli eğitimleri ön plana çıkıyor. Bizde bilişsel olarak ne kadar katkı sunduğunun farkında değiller. Sanki sadece fiziksel olarak geliştiğini düşünüyorlar. Kısacası bizi çok zor bir yol bekliyor.” (İ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin birinci. alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulamasını gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda eğitmenin bilgisi ve deneyiminin yeterliliğinden, risk analizinin yapılış şekli ve sıklığından, katılımcıların yaban hayatına karşı olan fobilerinden, kültürel aktarımla gelen kuşaklar arası bilgi ve öğreti aktarımından, eğitim sürecinin parçası olmayan insanların çalışma alanındaki etkilerinden, çocuk algımızdan, çocuğun deneyimi ve farkındalığından, materyal ve ekipman yetersizliğinden ya da niteliksizliğinden, ulaşım imkanlarının kısıtlılığında, akademik kaygının varlığından kaynaklanan riskler temelde insana dayanan risk kaynakları iken mevsimsel değişkenliklerden kaynaklanan riskler doğanın düzeninden kaynaklı risklerdir. İfade edilen orman okulundaki risklerin çoğunluğunun eğitim sürecinde etkisi olan kişilerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'te yer alan 'Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler' alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre '10' kategori yer almaktadır.

Tablo 3.3 Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
		Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler	Yalnız hissetmek	Ö2, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	İ1, İ3, İ5, İ6, İ10	-	5	5	-
	Çocuğun hazırbulunuşluğu	Ö3, Ö6, Ö10, Ö18, Ö20	İ2, İ5, İ6, İ8	E2	5	4	1
	Alanın özellikleri	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17	İ3, İ4, İ5, İ6, İ8	-	6	5	-
	Eğitmenin bilgisi ve tutumu	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	İ3, İ5, İ6, İ10	E1, E2, E3, E5, E8	11	4	5
	Ailenin hazırbulunuşluğu	Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	İ3, İ5, İ9	E1	7	3	1
	İdarenin tutumu	Ö4, Ö16, Ö17	İ3	-	3	1	-
	Mekânda geçirilen süre	Ö8, Ö12	İ8	E1	2	1	1
	Doğanın yaşam döngüsü	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	İ1, İ2, İ7, İ9	E4, E5, E6, E7, E9, E10	11	4	6
	Mevsimin taşıdığı riskler	Ö6, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17	İ1, İ4, İ6, İ7, İ9	E1, E7, E9, E10	5	5	4
	Doğal olmayan atıklar	Ö2, Ö5	İ1, İ6	-	2	2	-

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘Doğanın yaşam döngüsü’ (f=23) kaynaklanmış olması, ‘eğitmenin bilgisi ve tutumu’ (f=20) yeterliliği, ‘mevsimin taşıdığı riskler’ (f=14) kaynaklanması, ‘alanın özellikleri’ (f=11) etkisi, ‘ailenin hazırbulunuşluğu’ (f=11) etkisi, ‘çocuğun hazırbulunuşluğu’ (f=10) etkileri, ‘yalnız hissetmek’ (f=10), ‘idarenin tutumu’ (f=4) baskısı, ‘mekanda geçirilen süre’ (f=4) alışkanlık oluşturması, ‘doğal olmayan atıklar’ (f=4) karşılaşma, yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.3’te yer almaktadır.

‘Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin bağlı olduğu sebepler’ alt teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Yalnız hissetmek: *“Yani kendi evlerinde bu başlarına gelse (kene yapışması) pek önemli olmaz. Ama okuldan döndükten sonra olursa okul sorumlu olduğu için problem oluyor. Doğada başlarına en ufak bir şey gelmesinden bu sebeple çok rahatsız oluyorum. Bir durum yaşandığında ne yasal bir dayanağım ne de beni destekleyecek bir kurumum yok.”* (Ö14), *“Ben orada tek başıma alan tanımaya çalışıyordum ve bir yerlerden tıkanıyordu sürekli hani ya aileden ya idareden işte vesaire. O baskıyla bir yere kadar yapabiliyordum. Ama şu anda o bilincin herkes farkında olduğu için daha böyle özgürce, istediğimiz şekilde çocuklara fırsat tanıyabiliyoruz. Artık ailelerin desteğini almayı başardık.”* (İ10), *“Çünkü dediğimde engel olabileceklerini, yapma, yaparsan da sorumlusu sensin gibi cevaplar alacağımı biliyorum. Sorumlusu ben olduğum için yapıyorum. Sorumluluk konusunda üst makamlar tarafından yalnız bırakılıyor. Öğretmene yaparsan sorumlusu sensin gibi bir aktarım oluyor ve eğitimci ya da idareci o büyük sorumluluk yumağı ile karşısına gelebilecek olumsuzluklarla tek başına bırakılıyor.”* (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğun hazırbulunuşluğu: *“Üç sene önce üç yaş grubunda en küçük çocuğum o tepenin başına çıktı. Oturdu, eline üç tane kozalak aldı, bir tanesini attı, baktı gidiyor. İkincisini attı, üçüncüsünü attı, sonra kendini bıraktı. Kendisini bıraktıktan sonra diğer çocuklar da ona bakarak risk almaya başladı. Yani normal şartlarda risk alanı olan yerde çocuktaki keşif duygusu öne geçti. Kısaca olumsuz yöndeki risk olumlu yöne geçti. Kendisini bıraktıktan sonra diğer çocuklar da ona bakarak hepsi kaymaya başladı. Çocukların keşif duygusu olumsuz riski olumlu riske dönüştürdü.”* (Ö13), *“Yaş grubu ve beceri düzeyi belirler. Yani belki altı yaşındadır ama tırmanma becerisi çok geriden geliyordur. Onun o ağaca çıkması tehlikeli olabilir. Yani çocuğun bireysel özellikleri ve yaş grubunun genel özellikleri düşündüğümüz durumda karar veriyoruz.”* (İ8), *“Bedenini tanımada önemli olabiliyor. Hem çocuklar hem yetişkinler için. Ve bunu küçük yaşta öğrenmek muhteşem bir şey olduğunu düşünüyorum. Fiziksel ve psikolojik sınırlarını bilen çocuklar riskleri daha iyi yönetebiliyor.”* (Ö3) şeklinde ifade edilmektedir.

Alanın özellikleri: “Şanlıurfa kurak bir iklime sahip ve ormanlık alanları çok az. Olan ormanlık alanlar da çok fazla bitki örtüsüne sahip değil. Çocuk güneşten etkilenabiliyor. Kuru iklim olduğu için toprak kayması çok fazla oluyor. Bitki örtüsünün az olmasından yani oksijenin de az olmasından etkileniyor, hayvan çeşitliliği, böcek vb. az olduğu için riskler, çalışma yapılan alanın ikliminden, toprak yapısından ve biyolojik çeşitliliğinden etkilenmiş oluyor.” (Ö15), “Her farklı alanda biyolojik ve fiziksel çeşitliliğe bakıyoruz. Çünkü ne kadar çok farklı flora ve fauna varsa o kadar çok çocuklara eğlence çıkar risk çıkar. Buda gelişimlerini güçlendirir.” (İ4) şeklinde ifade edilmektedir.

Eğitmenin bilgisi ve tutumu: “Eğer bu riski birkaç kez deneyimlediyseniz çok fazla etkilemiyor. Daha rahat müdahale edebiliyorsunuz ama daha yeni yaşadığınız bir olaya eğer, ilk kez yaşıyorsanız bir panik ortamı olabiliyor. Eğitim burada alana olan hakimiyetini ve bilgisini kullanarak durumu kontrol altına alabiliyor.” (Ö18), “Kendi ilkyardım eğitimlerimizde öğretmene söylediğimiz şey sakın kalmaları, yani o yiyeceği kapatmak ve de organik bile olsa doğaya hiçbir yiyecek atmamak. Çünkü yeni attığımız yiyecekler karıncaları yanına çekiyor ve ertesi gün gittiğimizde elmayı attığımız yerde karıncalar dolmuş olabilir. Burada eğitmenin bilgilenmesi ve öğrendiklerini davranışa dönüştürmesi çok önemli.” (İ6), “Hiç panik eden tipte bir insan değilim. Hemen müdahale ediyorum ve bu aileye, öncesinde de çocuğa çok ciddi güven veriyor. Ben bunu bütün çocuklarda çok net görüyorum.” (İ10) şeklinde ifade edilmektedir.

Ailenin hazırbulunuşluğu: “Benim annem de böceklerden çok fazla korkuyor. Aslında annemin kaygılarını taşıyorum. Bunu fark ettim. Bunlar çocuklarıma geçmesin diye belli bir süre belli etmemeye çalıştım. Başarılı da olduğumu düşünüyorum çünkü çocuklarım kayaları kaldırıp altından çıkan böcekleri incelemeyi çok seviyorlar.” (E1), “Mesela ormandaki mantarların zararlı olduğunu çocuk biliyor. Bilmese bile yanındaki kitaptan bakarak bunu anlayabiliyor. Buradaki risk bilgi birikimi ile olumlu hale çevrilmiş oluyor.” (Ö3), “Eğer bizler çocukların yanında bunu nasıl yapacağız, nasıl engel olacağız diye düşünersek çocuklar için de olumsuz oluyor. Yani zihnimizde oluşturduğumuz kaygılar, kötü durumları destekliyor. Bu da faydalı girişimleri engelliyor.” (Ö4) şeklinde ifade edilmektedir.

İdarenin tutumu: “Açıkçası velilerden korkuyoruz çünkü burası bir özel okul ve veliler çocuklarını pamuk tarlasına yolladığını düşünüyor. Bu da idarenin sizden beklentilerini değiştiriyor. Kısaca veli idarenin, idare öğretmenin, öğretmen de çocuğun davranışlarını yönlendiriyor.” (Ö4), “Yönetici korkusu herkesin şikayet ettiği nokta aslında ben bu uygulamaları yapmak istiyorum ama işte müdürüm istemiyor ya da başıma iş açma diyor. Şimdi öğretmen böyle bir yönetici ile karşılaşınca yani hem çocuğu hem öğretmenini risk almaya teşvik eden bir yönetici ile karşılaşınca zamanla ilk başta bütün öğretmenler korkuyor ama siz o rahatlığı verdiğinizde diyor ki ben bir şey yapsam da hepimiz bunun sorumluluğunu birlikte alacağız, dolayısıyla biz bunu velilerle de görüşüyoruz. Çünkü tek başına sorumluluk alınabilecek bir iş değil, velilerimizle birlikte risk analizi yaparak sorumluklarımızı birlikte değerlendiriyoruz.” (Ö16) şeklinde ifade edilmektedir.

Mekânda geçirilen süre: “Doğaya karşı belli bir mesafe ile büyüme, çocuklarda psikolojik bir risk oluşturur. Bu da çocukların doğal alanlarda daha çok incinmesine sebep olabilir.” (E1), “Çocuklar aynı mekânı ne kadar uzun süre kullanırsa o kadar biliyor. Hangi taşın altında ne olduğunu, yağmur yağınca nerenin çamur olacağını, kayganlaşacağını. Değişimi fark etme gücü artıyor. Kendini daha güvende hissediyor.” (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Doğanın yaşam döngüsü: “Yaşadığınız bu olay; ben buraya yıllardır gidip geliyorum diye o güven, rahatlık, rehavet yerine daha temkinli daha güvenli bir şekilde yaklaşmanızı sağladı. Çünkü karşınızda yaşayan bir dinamizm var, o yüzden de her an farklılık çıkarabilir, her an doğal değişiklik ya da diğer canlıların baskısı o canlıyı oraya mı çekmiş diye düşünmeniz gerekiyor.” (Ö13), “İnanın aslında çeşitlilik istiyoruz, çünkü çeşitlilikler doğada birbirini destekleyen süreçler ortaya koyuyor. Bu da çocuklar için inanılmaz bir keşif alanı sunuyor. O alanda birkaç tane devrilmiş ağaç ya da bir alanda çok farklı yaprakların olduğu bir yer var, ya da bir alanda gölet gördüğünde bu unsurlarla bütünleşik bir şekilde zaman geçiriyor. Yapraklar dökülüyor, yağmurlar yağıyor, mantarlar çıkıyor, ağaçlar devrilince böcekler zamanla onu çürütüyor, yeni canlılara yuva oluyor devrilmiş ağaçlar. Yani çocuk aslında doğanın döngüsünü deneyimliyor.” (Ö17) şeklinde ifade edilmektedir.

Mevsimin taşıdığı riskler: “Yani mekan riskleri, mevsim riskleri; yıldırım düşmesi, yağmurdan ıslanma, aşırı derecede kar yağışı sonucu çatılarda buzların oluşması, çamur alanların artması...” (Ö15), “Açıkçası uzun zamandır ormana gidemedik bu eksili dereceler olduğu zaman çok fazla gitmiyoruz, ya da fırtına uyarıları olduğu zaman. Hani çok şahit olmadık ama tabii geçen döndüğümüzde gördük, devrilen ağaçlar, taşan dereler vardı.” (Ö17), “Oradaki dere yatağı kurudu, içerisindeki kaplumbağaların ve balıkların öldüğünü gördüler ve bunlardan etkilendiler. Bunun yanında susuzluğun nasıl bir şey olduğunu anladılar. Biz onlara susuzluğu anlatıyorduk ama onlar birebir yaşadı ve çok daha iyi bir şekilde öğrendiler.” (İ1) şeklinde ifade edilmektedir.

Doğal olmayan atıklar: “Dere mi var, dere varsa yakınındaki fabrika atık bırakıyor mu gibi birçok durum olabilir. Ama benim için biyolojik ya da kimyasal atıklar daha büyük risktir. (Ö2), “Piknikçiler mesire alanlarını kullanıyorlar ve sonra yiyecek atıklarını doğal diye toprağa bırakıyorlar, şişe, kâğıt tabak vs. gibi atıklarını da bazen çöpe bazen de oldukları yere bırakıyorlar. Bu da oraya sahipsiz köpekleri, domuzları ya da yabani hayvanları çekiyor.” (İ6) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin ikinci alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda uygulayıcıların kendilerini yalnız hissetmeleri, eğitmenin bilgisi ve risklerle karşılaşınca sergilediği tutumu, ailenin risklere karşı hazırbulunuşluk durumu, idarenin ebeveyn ile öğretmen arasında kalma hali, mekânda çalışmaya ayrılan süre, doğal olmayan insan etkisiyle oluşan atıklar ve çocuğun hazırbulunuşluğu olarak belirtilen risk kaynaklarının temeli insan faktörünün varlığına dayanmaktadır. Alanın topoğrafik ve iklimsel özellikleri, doğanın yaşam döngüsü ve mevsimin taşıdığı riskler ise kaynağı doğaya dayanan risklerdir.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin çeşitliliğinin öğretmenleri, idarecileri ve ebeveynleri nasıl etkilediğinin belirlenmesi.” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.4’te yer almaktadır.

Tablo 3.4 Risk Kaynaklarının Çeşitliliğinin Etkisi Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
		Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Risk kaynaklarının çeşitliliğinin etkisi	Çözüm arayışına yönelme	Ö12	İ3, İ6, İ9	-	1	3	-
	Uygulamaya ara verme	Ö10, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	İ3, İ7, İ9, İ10	E2	6	4	1
	Mekân değişikliği	Ö6, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19	-	E9, E10	5	-	2
	Geliştiriciliği yüksek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ8, İ9, İ10	E1, E5, E6, E7	14	9	4
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	Ö19, Ö20	İ2, İ3, İ9	E2, E4, E8, E9, E10	2	3	5
	Olağan hale gelme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9	İ8, İ9	E3	4	2	1

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

Tablo 3.4’te yer alan ‘Risk kaynaklarının çeşitliliğinin etkisi’ temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘6’ kategori yer almaktadır.

‘Risk kaynaklarının çeşitliliğinin etkisi’ teması altındaki kategorilere bakıldığında risk kaynaklarının çeşitliliğinin etkisi ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘Geliştiriciliği yüksek’ (f=27) artırıcı etkiye sahip, ‘uygulamaya ara verme’ (f=11) sebep olabilir, ‘fiziksel ve zihinsel yorgunluğu’ (f=10) artırması,

‘olağan hale gelme’ (f=7) etkisizleşmesi, ‘mekan değişikliği’ (f=7) ihtiyaç duyma, ‘çözüm arayışına yönelme’ (f=4) arayışları yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.4’te yer almaktadır.

‘Risk kaynaklarının çeşitliliğinin fazlalığının etkisi’ teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Çözüm arayışına yönelme: *“Belediyeyi arayıp o bölgede eğitim verdiğimi ve oradaki köpeklerle ilgili böyle bir durum yaşadığımızı bildirdim. Bir sonraki gidişimizde köpekler yoktu. Ama orayı devamlı kullanmadık, sadece 6 kere kullandık. Bu bizim başımıza 3. sefer de geldi, sonraki gidişlerimizde böyle bir şey başımıza gelmedi.”* (Ö12), *“Her şey çok güzelken aile bütün sorumluluğu üzerine aldığını söylüyor. Ama bu söylemler gerekli durumlarda eyleme geçer mi diye sorarsanız şüphelerim olmuyor değil. Aileler çocuklarının başına bir şey geldiğinde mantık çerçevesinde değil de duygusal yaklaşabiliyor. Bu konuda öğretmen ve idareciler olarak ailelere gerekli eğitimi vermeye çalışıyoruz. Alana aileleri de götürüp onların da deneyimlemesini sağlıyoruz. Böylece aileler daha olumlu yaklaşıyor.”* (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Uygulamaya ara verme: *“Şöyle, açıkçası uzun zamandır ormana gidemedik, bu eksili dereceler olduğu zaman çok fazla gitmiyoruz ya da fırtına uyarıları olduğu zaman.”* (Ö17), *“Yani şöyle bizim uygulama yaptığımız alan düzlük bir alan ve ince ağaçların çok yoğunlukta olduğu bir alan, şöyle çok hafif bir rüzgâr olsa bile oraya gitmemiz tehlike olabiliyor. Ve biz bazı zamanlarda uzun süre gidemiyoruz.”* (Ö18) şeklinde ifade edilmektedir.

Mekân değişikliği: *“Sadece çok nadir karşılaştığımız bir yılan türü oldu. Araştırmalarımıza göre zehirli olduğuna karar verdik ama çok nadir görüldüğü için uygulamamızı etkilemedi. Daha sonrasında uygulama alanımızda kayalık bir alan var ve bu alan çocukların kas gelişimini olumlu etkileyen bir alan. Ama yağmur yağdığı zaman burası çok kayganlaşıyor ve çocuklar için önemli derecede risk arz ediyor. Böyle olduğunda bu alanı kullanmıyoruz. Başka bir yoldan ilerliyoruz.”* (Ö6), *“Bu durumu işte çocukları o alandan uzaklaştırarak ve onlarla konuşarak, anlaşarak*

çözmeye çalıştık. Yaz bitene kadar çiçeklerin yoğun olduğu alanlardan uzak durduk.” (Ö18) şeklinde ifade edilmektedir.

Geliştiriciliği yüksek: *“Çocuğu geliştirebilecek riskler olarak baktığımızda tırmanılabilecek kayın ağaçları, yükselteler, taşlar, engebeli birçok arazi. Tırmanmayı ve beden koordinasyonu geliştirmeyi sağlayacak engebeli birçok zemin var.” (Ö12), “Bir veliye sorsanız, 1 m yükseklikten düşmesi onun için risk oluşturabilir mesela. Ama bizim için çocuk kendi otokontrolünü sağlayabiliyor, kendi beden gelişimine katkıda bulunuyor, nasıl düşmesi gerektiğini öğreniyor ve zarar vermeden kendisi kalkıp devam edebiliyor.” (Ö17), “Bir yere gittiler, takıldılar ve düştüler diyelim. Bir sonraki sefere daha dikkatli geçeceklerdir. O yüzden ben riskin çok olduğu bir alanda daha çok çalışmayı tercih edebilirim, tabi ki kontrol ederek.” (Ö1), “Bence risk ne kadar fazla ise öğrenme de o kadar fazladır. Çocuk ne kadar çok riske girerse o kadar çok şey öğrenir. Bu sadece çocuklar için değil yetişkinler için de geçerli. Mesela bir parka gitmek yerine habitat çeşitliliğinin daha fazla olduğu bir yere gitmek, çocuklara daha fazla bilgi katacaktır.” (Ö3), “Bıçakla bir yerimi kesmek bana normal geliyordu. Hiç risk olarak görmüyordum. Bunun dışında kendime nasıl zarar vermeyeceğimi öğrenmeme de yardımcı oldu.” (Ö4) şeklinde ifade edilmektedir.*

Fiziksel ve zihinsel yorgunluk: *“Fazlalığı bazen yorucu oluyor. Eğitmeni ve çocuğu çok yoruyor. Mesela çocuklar eldiven giymekten pek hoşlanmıyorlar ve çok karlı ortam ve kış onları yorabiliyor. Ve çocuklar için zamanla bu yoruculuk huzursuzluğun artmasına sebep oluyor ve okula gelmek istemiyorlar.” (Ö20), “Başta zorluyor, zihnen her şeyi kontrol etmek zorunda hissediyorsunuz, sürekli bir o çocuğun yanına bir diğerinin yanına koşturuyorsunuz. Ama zaman içerisinde bunun mutlaka olumlu dönüşleri oluyor. Çocukların riskler sayesinde geliştiğini görmek ve sizin de risklerin varlığını kabullenmeniz işi daha kolaylaştırıyor.” (İ2) şeklinde ifade edilmektedir.*

Olağan hale gelme: *“Eğitim veren kişinin alanındaki profesyonellik durumu ile ilişkilendirebilirim. Risk durumları çocuğumun bilgi ve deneyim eksikliği azaldıkça riskler artık sıradan hale gelip risk olmaktan çıkar.” (E3), “Çocuklar düşse kalka can yanma durumlarına alıştı ve hemen ağlamayan çocuklar haline geldiler. Bunlarla*

birlikte kendi kararlarını alabilme ve risk analizi yapabilme yeteneği gelişti. Grup olabilme ve işbirliği yapabilme yetenekleri gelişti.” (Ö9) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulamasını gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda karşılaşılan risklerin çok ve çeşitli olsa bile bir süre sonra çalışma alanına sık ziyaretler yapıldığında olağan hale gelebileceği, eğitmeni zihinsel ve bedensel olarak daha çok yorabileceği, bazı durumlarda farklı çözüm arayışlarına yönlendirebileceği ifadeleri tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşü risklerin çok ve çeşitli olmasının çocuğun gelişimine yüksek katkı sağlayacağı yönündedir. Bazı durumlarda risklerin çeşitliliğinden dolayı uygulamaya ara verme ya da mekan değişikliği gibi önlemler alındığı ifade edilmiştir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklere karşı öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin deneyimlerinin ortaya çıkarılması. Ortaya çıkan deneyimlerin uygulama süreçlerine etkisinin anlaşılması.” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimlerim ve riskler karşısındaki deneyimlerinin orman okulundaki uygulamalara etkisi ana teması altında iki alt temada toplanmıştır. Alt Tema1: Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimlerden elde edilen veriler Tablo 3.5’te ve Alt tema 2: Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisinden elde edilen veriler Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.5’te yer alan ‘Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimler’ alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘10’ kategori yer almaktadır.

Tablo 3.5 Çocuklar Riskli Bir Durumla Karşılaşınca Oluşan Deneyimler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Alt Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
			Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Riskler karşısındaki oluşan deneyimler ve bu deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi	Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimler	Korku	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	İ6, İ7	E3, E4, E6, E7, E8, E10	10	2	6
		Endişe	Ö4, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	İ5	E4, E6, E8, E10	5	1	4
		Müdahale etme isteği	Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19	İ9, İ10	E3, E5, E7, E8, E9	8	2	5
		Suçluluk/ Öfke	Ö14, Ö15	İ5, İ10	E7	2	2	1
		Belli etmemeye çalışmak	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18	İ1, İ2, İ6, İ10	E7, E9, E10	7	4	3
		Koruyucu tavır takınma	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö12, Ö17, Ö19	İ1, İ8	-	7	2	-
		Kaygı	Ö3, Ö5, Ö7, Ö12, Ö14	İ3, İ5, İ8, İ9	E2, E6	5	4	2
		Cesaretlendirme	Ö4, Ö14, Ö16	İ1, İ3, İ4	E2	3	3	1
		Merakla gözlemler	Ö10, Ö18	İ4	E1	2	1	1
		Talep ettiğinde destek olmak	Ö2, Ö9, Ö13, Ö20	İ2, İ9	E1, E6, E9	4	2	3

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimler’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca hislerimiz ve tutumumuz ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘Korku’ (f=18) duymak, ‘müdahale etme isteği’ (f=15) engellemek, ‘belli etmemeye çalışmak’ (f=14) çocuklara yansıtılmamak, ‘kaygı’ (f=11) duymak, ‘endişe’ (f=10) duymak, ‘talep ettiğinde destek olmak’ (f=9), ‘koruyucu tavır takınmak’ (f=9), ‘cesaretlendirme’ (f=7) isteği, ‘merakla gözlemler’ (f=4) fırsatı oluşması, ‘suçluluk/öfke’ (f=5) duymak, yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.5’te yer almaktadır.

‘Çocuklar riskli bir durumla karşılaşınca oluşan deneyimler’ alt teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Korku: *“Alanımız uçsuz bucaksız bir alan ve bu sebeple bazı ağaçlara kurdele bağlıyoruz, çocuklara da bu ağaçlara çıkmamalarını söylüyoruz. İlk gittiğimde sürekli çocukları sayıyordum ve gözlem yapıyordum. Çünkü çocukların hepsi ayrı yerlere gidiyordu ve gözümüzden kaçır mı diye korkuyordum.”* (Ö4), *“Bende korku oldu çünkü yüksek kaygılı çocukla ben ilgilendim. Onun kaygısına bizzat içselleştirdim. Sonraki uygulamalarda da bu konuya aşırı dikkat eder oldum.”* (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Endişe: *“Sonrasında o arılar bana geldiği zaman bende çok panikleme yaşadım ve bu durumu bende yaşadığım için çocuklarda çok strese girdiler ve ağlamalar yaşandı.”* (Ö18), *“Zaten o bölgenin insanı olmadığını başka bir mahalleden geldiğini balık tuttuğunu polis elindeki bıçağı aldı, yabancı bir zarar vermedi ama bu beni ve personelimi endişelendirdi.”* (İ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Müdahale etme isteği: *“Çocuklar arı şeyini işte yaban arılarının yuvaları oluyor biz onu bilmiyorduk. Çocuklar dalla karıştırmışlar oraya toprak atmışlar ve sonrasında birkaç çocuğun arılar kafasına ve üzerine yapıştı. Tabi koşarak yanıma geldiler ben tabi ne yapacağımı şaşırdım o an sonra işte hemen elimi kapatıp çocukların kafasından arıları aldım.”* (Ö18), *“Okulumuz ormanın dibinde değil. Gittiğimiz ormanda ateş yakamıyoruz. Havanın çok soğuk - 10, - 5'leri gördüğü zamanda biz çocukları bedensel olarak ısıtmaya çalışıyoruz. Çocukların bu kötü durumdan dolayı ormandan soğuması en son isteyeceğim şey. O yüzden de termal konfor dediğimiz kısımları sağlamaya çalışıyorum. Soğuktan dolayı sabit hiçbir eylem yapamıyoruz. Durağan oyunlara müdahale ediyoruz. Bir rotamız var yürüyoruz ki vücut sıcaklığımızı koruyabilelim. Soğuktan dolayı çocukların el ve ayak parmaklarının çok sıkıntıya girdiği durumlar oluyor hareketsiz oyun süreçlerinde.”* (İ9) şeklinde ifade edilmektedir.

Suçluluk/ Öfke: *“Bazen diyorum bunu ben görmeliydim. Bu sorumluluk bendeydi basit ve benim gözümünden kaçan bir şey yaşadıysa o çocuk mesela o demire*

çarptığını söyledim ya. Ben bunu öngörmeliydim deyip suçluluk hissediyorum. Yönetici olduğum için sorumlulukta bende ben idare ediyorum bu sistemi onu ben ön görmeliydim diye düşünüyorum.” (İ5), “Engellemeye çalışırım. Birde bunu neden daha önce düşünemediğim için hayıflanırım. Çocuğumun kötü deneyimler yaşamasını engelleyemediğim için öfkelenirim. Çünkü cesaretinin kırılmasını sebep oluyor olumsuz deneyimler.” (E7) şeklinde ifade edilmektedir.

Belli etmemeye çalışmak: “Çok soğukkanlı davranmaya çalışırım. Bunu da çocuklara belli etmemeye çalışırım çünkü bizlerin tepkisi çocuklar için çok önemli oluyor. Ama içgüdüsel olarak oraya yavaşça ilerliyorum. Ben alanda çok gezinen biri olduğum için çocuklar bunu garipsemiyor.” (Ö5), “Ben soğukkanlı bir insanım elimden geldiğince çok büyük tepkiler vermem. Yani sevineceğim, tedirgin olacağım vs. durumlarda aşırı tepki vermem. Benim çocuklarla olan ilişkimde de aynı şekildedir. Hep normal karşılamaya çalışırım. Abartılı tepkiler vermem. Çok ciddi bir durum bile olsa çocuğu korkutmamaya çalışırım. İstersen aileni arayabilirim vb. diye çocuğu rahatlatmaya çalışırım.” (İ1) şeklinde ifade edilmektedir.

Koruyucu tavır takınma: “Ailenin tutumu belki çünkü şunu diyenler oluyordu "Buraya gidecekseniz ama sakın bırakmayın." Ya da işte "Dikkat edin." Bir veli baskısı vardı ekstra. İşte ister istemez zaten hani veli bunu söylemese bile bir sorumluluk aldığımız için biz zaten bunu yaşıyorduk. Bir de üstüne velilerin de öyle bir kaygısı olunca gezilerde çocukları tek sıra halinde yürütüyoruz, dar yerlerden geçerken elinden tutuyoruz.” (Ö17), “Mesela suyun kenarındayız suyu bir risk olarak hiçbir zaman değerlendirmedik. Ama suyun içeriğinden zaman zaman rahatsız olduğumuz durumlar oldu. Çokta kontrollü değil zaman zaman evsel atıklarda buluşuyor bu dere. Kokusu rengi değişmeye başladığı zaman bakteri bulaşır diye çocukların derenin içerisine girmesini istemiyoruz.” (Ö2) şeklinde ifade edilmektedir.

Kaygı: “Çeşitlilik liderin bu süreci kontrol etmesini zorlaştırabilir. Fazlalığı da öyle. Çocuğum böyle bir ortamda risklerle karşı karşıya kalınca kaygı duyarım. Çünkü eğitmeninde çocuğunda kontrol etmesi gereken şeyler artacak ve bu da kontrollü zorlaştıracak.” (E2), “Eğitimlere ilk başladığımızda yetişkin bakış açısıyla sürekli olabilecek kötü senaryoları düşünüyor ve süreçten keyif almamı engelliyordum. Ben bunu en çok yeni bir alana gittiğimizde ya da yeni öğrenciler

geldiğinde yaşıyorum. Daha sonrasında alanı ve çocukları tanıdıkça kaygı durumlarım azalıyor. Aklıma gelen kötü senaryolarında ya hiç gerçekleşmediğini ya da çok kolay atlatılabildiğini görüyorum. Aslında bu işte deneyimlendikçe kaygılarımın çoğunun boşa olduğunu görüyorum.” (Ö7), “Eğitmenin kaygıyla baş etme becerisini korkuyla pekiştirmek var. Ya da benim bir kaygım var bunu nasıl aşabilirim, nasıl soğukkanlı kalabilirim diye pekiştirmek var. Ben soğukkanlı olmam gereken yolu izledim. Mesela mantarlarla ilgili bir kaygım vardı bu yüzden mantarlarla ilgili eğitim aldım. Orman lideri olma yolculuğunda ebetteki kaygılarım vardı Bu kaygıları çocuğa yansıtmak yerine kendim çözmeye çalıştım ve başarılı olduğumu düşünüyorum.” (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Cesaretlendirme: “Çok yüksek bir dağ vardı köyde. Çocuklarla dağa tırmanmaya başladık orada küçük küçük taşlar vardı. En yükseklere kadar tırmandık. Çocukların yüksekten, okulu, çevreyi, köyü kuş bakışı incelemeleri çok hoşlarına gitti. Tabii burada da yuvarlanıp düşme gibi riskler vardı ama çocukların istekli oluşları onlarla birlikte dağa tırmanmaya cesaret etmemizi sağladı. Çocuklarla birlikte dağa tırmanmak çocukların hem bakış açısını hem de özgüvenini geliştirdi.” (Ö14), “Daha öncesinde gördüğüm olumlu örnekleri düşünerek engel olmak yerine neden deneyimlemiyoruz deyip çocuğu yüreklendiririm.” (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Merakla gözlemle: “Benim için en büyük risk mesela kar yağar yol kapanır ve birkaç saat yolda mahsur kalırlar bu da onlar için güzel bir macera olur. Nasıl deneyimlerle döneceğini merak ederim. Bunun üzerine evde sohbet ederiz.” (E1), “Mesela ıslak olduğu zaman yeni bir oyun fırsatı çıktı. Tırmanırken elleri çamur, yosun oldu ve bizlerden peçete istediler. Bizde onlara peçete olmadığını, doğadan bir şeyler bulup silebileceklerini söyledik. Daha sonra yapraklar bulup sildiler bundan çok eğlendiler. Böylelikle risklerle karşı karşıya kalmak onlara daha fazla oyun fırsatı sunmuş oldu.” (Ö10) şeklinde ifade edilmektedir.

Talep ettiğinde destek olmak: “Hiçbir problemin ya da tehlikenin olmadığı bir uygulama alanı bence sıkıcı bir yer ve çocuklar için de böyle. Çünkü çocuklarda macerayı ve tehlikeyi seviyor. Ki onlara deneyim katan şeyler de bunlar bence. Tehlikede bir ihtiyaç. Çocuklar eğer onlara destek olmamı isterlerse ben sürece dahil oluyorum. Onları gözlemlemek sürecin gelişimini izlemek daha keyifli.” (İ2),

“Çocuğun o bataklıkta ne kadar batacağını biliyorsam yaşayacağım ilk duygum merak olur. Acaba çocuk bu durumla nasıl başa çıkacak diye düşünürüm. Sonrasında da eğer ihtiyacı varsa benden destek talep ederse destek vermeyi tercih ederim.” (Ö2) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin birinci alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda çocuklar riskli bir durumla karşı karşıya kaldıkları andan katılımcılardaki deneyimler; korku, kaygı, endişe, müdahale etme isteği, suçluluk/öfke, korucuyu tavır takınma, belli etmemeye çalışma olumsuz hisleri ve tutumları çağrıştıran ifadeler 82 kez kullanılmıştır. Cesaretlendirme, merakla gözlemleme, talep ettiğinde destek olmak gibi olumlu deneyimleri çağrıştıran ifadeler 20 kez kullanılmıştır.

Tablo 3.6’da yer alan ‘Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi’ alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘7’ kategori yer almaktadır.

‘Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘Tedbirleri artırma’ (f=13) ihtiyacı, ‘fırsat tanıma’ (f=13) imkanı sağlama, ‘kısıtlamaya gitmek’ (f=12) ihtiyacı, ‘net ve sağlıklı bilgi vermek’ (f=8), ‘planlamayı revize etmek’ (f=7) ihtiyaç duyma, ‘empatik yaklaşım’ (f=6) sergilemek, ‘ekip dayanışmasını güçlendirme’ (f=6) arayışları, yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.6’.de yer almaktadır.

Tablo 3.6 Riskler Karşısındaki Oluşan Deneyimlerin Orman Okulundaki Uygulamalara Etkisi Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Alt Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
			Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin ve bunların orman okulundaki uygulamalara etkisi	Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi	Planlamayı revize etme	Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö18	İ4	E4	5	1	1
		Tedbirleri artırma	Ö7, Ö14, Ö19	İ3, İ5, İ6, İ8, İ10	E2, E4, E5, E7, E8	3	5	5
		Kısıtlamaya gitmek	Ö2, Ö14	İ3, İ7, İ8, İ10	E3, E4, E5, E6, E8, E10	2	4	6
		Empatik yaklaşım	Ö8, Ö13, Ö17, Ö20	İ1, İ6	-	4	2	-
		Ekip dayanışmasını güçlendirme	Ö9	İ2, İ4, İ5, İ9	E10	1	4	1
		Fırsat tanıma	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18	İ2, İ5, İ9	E1, E9	8	3	2
		Net ve sağlıklı bilgi vermek	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö17	İ8	E5	6	1	1

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Riskler karşısındaki oluşan deneyimlerin orman okulundaki uygulamalara etkisi’ alt temasındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Planlamayı revize etme: “Bizim en zorlandığımız dönem kış dönemi çocukların aşırı aşırı üşümesi donanımı yetersiz olanlar oluyor Ailelere bu konuda bilgi veriyorum. Ailede donanımı sağlamakla mükellef buna rağmen soğuk havadan etkilenen çocuklar oluyor. Orman gününün saatini kısaltıp korunaklı barakada biraz ısındıktan sonra ateş yakıyoruz.” (Ö18), “Güneşten dolayı sıkıntı olmaması için saatleri değiştiriyoruz. Ya da başka tarihe erteliyoruz. Bazen de üstü kıl çadırlarla örtülü gölgelik alanlara geçerek çalışma yerini güncelliyoruz. Birde uygun giyim tarzıyla bunu engellemeye çalışıyoruz.” (Ö7) şeklinde ifade edilmektedir.

Tedbirleri artırma: *“Alan değişikliği ya da aynı alan için yapılandırma çalışmaları gerekiyor. Bunlar haricinde doğayı bozabilecek bir şey yapmadan bazı düzenlemeler yapıyoruz. Herhangi bir böcek sokması durumuna karşı hemşire bulunduruyoruz. Bazı çocuklar korkabiliyor, bunun için psikolojik destek alıyoruz.”* (Ö19), *“Yapılandırılmış alanların kontrolsüz bir şekilde kullanılması diyebilirim Örneğin ateş çemberine yaklaşma mesafesi korumak, ateşe yaklaşırken gerekli tedbirleri çocuklara ve eğitmenin deneyimine göre artırmaya dikkat edilmelidir.”* (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Kısıtlamaya gitmek: *“Bizler zaten yılan, akrep gibi zehirli hayvanların ya da çok riskli durumların olduğu bir yerde uygulama alanı yapmıyoruz. Gittiğimiz alanları böyle durumlarla karşılaşırsak sınırlıyoruz.”* (Ö14), *“Dar geçitlerin olduğu alanlarda bir yandaki derindik 1.5m üzerinde oluyorsa çalışma alanı olarak sahanın geçitten önceki kısmını kullanıyoruz.”* (Ö2), *“Eğitim yaptığımız alan uçsuz bucaksız, bu alanda çocuklar kaybolabilir bu yüzden ağaçlara kırmızı kurdeleler bağlıyoruz ve çocuklarla yaptığımız anlaşmalarda kurdeleli ağaçları geçmeme maddesi ekliyoruz.”* (İ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Empatik yaklaşım: *“Çocukların verdikleri fikirlere çok önem veriyoruz. Çocukları eşleştiren bile birbirlerine olan ilişkilerine göre eşleştirmeye özen gösteriyoruz. Çocuk mantar kopartılıp yenilebiliyorsa her şey kopartılıp yenilebilir diye düşünüyor. Bütün canlıların yaşamaya hakkı var bu mantarlar büyüyüp diğer hayvanlara yemek olacak diye çocukların doğaya yaklaşımlarını doğanın gözünden değerlendirmelerini destekliyoruz.”* (Ö20), *“Balıklar ve kurbağalar çocuklar için zararlı olmasa bile çocuklar doğal olarak onları rahatsız ediyorlardı. Çocukların ufacık bir konuşması bile oradaki balıkların ve kurbağaların yaşam akışını bozuyordu. Bunu konuştuktan sonra çocuklar hayvanlara karşı daha hassas yaklaşıma başladı.”* (Ö17), *“Çocuklar bu riskleri görüp tanyolarlar. Çocukların gerçekliklerine dahil oluyorlar. Özgüvenlerini ve empati yeteneklerini artırıyor. Mesela ormanda zararsız bir köpek gördüklerinde hemen korkabiliyorlar. Oysa ki empati yetenekleri gelişmiş olsa köpeğin neden onların yanına geldiğini daha iyi anlayacaklar.”* (İ6) şeklinde ifade edilmektedir.

Ekip dayanışmasını güçlendirme: “Rüzgârın şiddeti ya da dolu ihtimali bizim için çok önemli. Bir kere çok şiddetlice ceviz büyüklüğünde bir doluya tutulduk, beklenmedik bir doluydu. Orda da sürekli çantamızdaki brandalardan yararlanarak bu sorunu çözdük. Eğitimcilerden ikisi brandayı kurdu, biri çocukları bir araya topladı, diğeri ise çocuklar endişelenmesin diye dolunun sesinin neye benzediği üzerine bir sohbet başlattı. Bu riski olumlu deneyime çevirmemiz ekibin birbirini destekler tutumu sayesinde oldu.” (Ö9), “Mesela lazım olacak durumlar için yanımda termosla kaynar su taşıyorum. Zaten çantam da çok ağır oluyor bunları taşımaları bizim için çok zor oluyor. Soğuk ya da yağışlı günlerde yüklerimizde görev paylaşımımızda artıyor. Eğitimcilerden biri ateş yakıyor, diğeri termostan sıcak bitki çayı veriyor çocuklara, biride tente kuruyor rüzgârın etkisini azaltmak için.” (İ9) şeklinde ifade edilmektedir.

Fırsat tanıma: “Burada çocukların deneyimi çok önemli. Çünkü daha hiç toprak zeminde yürümemiş çocuklarda var. Ya da yüksek bir yere tırmanıp kendi doğal kaydıracağını yapmamış çocuklar da var. O yüzden orası geniş bir risk alanı olabilir. Biraz alanı, biraz da çocukları tanımak gerekiyor ve çocukları da biraz daha donanımlı hale gelmelerine fırsat tanımak gerekiyor.” (İ2), “Burada doğru olan şeyin benim onun deneyimine fırsat vermem olduğunu bildiğim için o bilgiyle, o aldığım eğitimle dedim ki buradaki kaygı benimle ilişkili. Bu benim kaygım ve bu benim çözmem gereken bir durum bunu da bilgi düzeyini artırarak çözebilirim.” (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Net ve sağlıklı bilgi vermek: “Çocuğumuzu akrep soktu. Ambulansla onu hastaneye getiriyoruz. Bunu bilgi vermek için aradım diye söylediğimizde tamam hangi hastane diye hastanede bekleyeceğini söyledi ve doğada çocukların başına gelebilir bir durum olduğunu söyleyip kötü bir geri dönüş yapmadı. Ben kaygılanacağını düşünmüştüm ama bize olan güven duygusu, her durumda net ve sağlık bilgi aktarmamız kaygılanmasını önledi.” (Ö17), “Kesinlikle veliye bizim doğru güvenilir bilgileri aktarmamız gerekiyor. Oradaki o kaygıları sürekli cebime topladım. Artık dedim ki benim ilk buluşmada bu kaygıları en aza indirmem gerekiyor. Ve bununla ilgili bir sunum hazırladım. Çeşitli broşürler hazırladım. Çevrede bunun gibi böcekler, hayvanlar var dedim. Böcek gördükleri zaman iğrenç, dokunma gibi şeyler

demeler diye. Buradaki temel bilgiyi ilk görüşmelerde aktardım. Çocuklarda ise süreç şu şekilde işledi. Ben bilgilenip rahatladıkça, oradaki öğrenmeyi kolaylaştırdıkça oradaki bir bitkiye, hayvana, böceği yaklaşımını gördükçe çocuk da bunu deneyimlemiş oldu. Böylece çocuğun korku ve kaygısı gitgide azalıyor. Biz artık en sonunda gördüğü böceği kolaylıkla yaklaşabilen hayvana ve bitkiye de tabii ki öyle bir noktaya taşındık.” (Ö12) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin ikinci alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ifade edilen deneyimlerin kök nedenlerinin ya da etkilerinin bir kaçının uygulamaya yansımaları planlamayı revize etme, tedbirleri artırma ve kısıtlamaya gitme gibi engelleyici önlemler olarak ifade edilmiştir. Riskli durumu çocuğun deneyimlemesine fırsat tanıma ve bu fırsatı tanıyabilmek için ise ekip dayanışmasını güçlendirmek gerektiği görüşleri de ifade edilmiştir. Fırsat tanıyabilmek için ise empatik bakış açısının uygulamalara yansımaları gerektiği ifade edilen görüşler arasındadır. Net ve sağlıklı bilgi vermek için önce bu bilginin edinilmesi ve sonrasında edinilen bilginin aileye, çocuğa ve ekibe yansımalarının sağlanması desteklenmelidir görüşünde ifade edilen diğer bir görüştür.

3.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın beşinci alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasında sık yaşanan riskli durumlara ilişkin görüşlerin belirlenmesi.” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7 Orman Okulu Uygulamaları Sırasında Sık Yaşanılan Riskli Durum Örnekleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları

Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
		Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri	Hayvanlara şiddet	Ö8, Ö12, Ö19	-	E7, E8	3	-	2
	Arı/ Sivrisinek sokması	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19	İ2, İ6, İ7, İ8, İ10	E2, E3, E5, E6, E9, E10	8	5	6
	Dolaylı korku	Ö1, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20	İ6	-	6	1	-
	Soğuk/Sıcak sonucu hastalanma	Ö10	-	E6, E9, E10	1	-	3
	Yılan/ Akreple karşılaşma	Ö3, Ö8, Ö15, Ö20	İ5, İ6,	E7	4	2	1
	Ağır hasarsız/kırksız yaralanma	Ö1, Ö6, Ö9, Ö15, Ö20	İ1, İ3, İ5, İ7, İ9	E3, E4, E6, E7	5	5	4
	Sahipsiz köpek tehdidi	Ö12, Ö16	İ4, İ7, İ9, İ10	E5, E8	2	4	2
	Çevresindeki insanların müdahalesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö19	İ4, İ9, İ10	E1, E8	5	3	2
	Dikenli bitkilerin batması	Ö6	-	E2, E3, E4	1	-	3
	Beden dengesi koordinesi	Ö2, Ö11, Ö18, Ö19	İ1, İ2, İ4	E1, E3, E4, E9, E10	4	3	5
	Kaybolma	Ö6	İ5	-	1	1	-
	Üzerine dal parçası düşme	Ö7, Ö11	İ6, İ9	-	2	2	-

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

Tablo 3.7’de yer alan ‘Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri’ temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘12’ kategori yer almaktadır.

‘Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri’ teması altındaki kategorilere bakıldığında Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır; ‘Arı/ Sivrisinek sokması’ (f=19) meydana gelmesi, ‘ağır hasarsız/kırksız yaralanma’ (f=14) olayları,

'beden dengesi koordinesi' (f=12) yeteri kadar gelişmemiş olması, 'çevresindeki insanların müdahalesi' (f=10), 'yılan/akreple karşılaşma' (f=7) 2 tanesi zehirli diğerleri zehirsiz canlılar, 'sahipsiz köpekler' (f=8) aç ve bakımsız olmaları, 'dolaylı korku' (f=7) başkasının yaşantısından olumsuz etkilenme, 'hayvanlara şiddet' (f=5) hayvan sevgisinden yoksunluk, 'dikenli bitkilerin batması' (f=4) yaşanabilecek acı, 'üzerine dal parçası düşme' (f=4) durumu, 'soğuk/sıcak sonucu hastalanma' (f=4), 'kaybolma' (f=2) gibi değişkenlikler yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.7'.de yer almaktadır.

'Orman okulu uygulamaları sırasında sık yaşanan riskli durum örnekleri' teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Hayvanlara şiddet: *"En riskli olanlardan biri bir çocuğun yılan yakalayıp bana getirmesiydi. Bana öldürmeyi teklif ettiler, çünkü o bölgede fazla yılan olduğu için yılan yakaladıklarında öldürüyorlar. Ama ben zararsız olduğu için öldürmeye gerek olmadığını anlattım. Kuşlar içinse eğer sapanınız varsa düşürebileceğiniz bir hayvan olarak düşünüyorlar. Bence doğudaki şehirlerimizde çalışma yapılacaksa doğada hayatta kalmayı anlatmak yerine doğaya olan sevgi ve saygıyı anlatmalıyız. Çocuklar zaten doğada kalmayı biliyor, buna alışkınlar. Buradaki çocuklar doğadaki hayvanlara hükmedebiliyorlarsa istedikleri şekilde eziyet edebileceklerini düşünüyorlar. Ailelerinden böyle görüyorlar çünkü."* (Ö8), *"Mesela kangal ya da çoban köpeklerinin daha yavru iken kulakları kesiliyor. Sebebi daha vahşi ve koruyucu olmaları için. Kaplumbağa gördüklerinde genellikle öldürüyorlar. Çocuklar taş atarak kabuklarını kırabiliyor."* (Ö19) şeklinde ifade edilmektedir.

Arı/Sivrisinek sokması: *"Arı istilasından bahsederim. Aslında böcek ısırmaları da çok oluyor özellikle de yazın işte çocuklarda hafif kısa şeyler giymeye başlayınca böcek ısırmaları oluyor, onlar da bir risk."* (Ö18), *"Mesela yazın sinek, arı sokma olasılığı fazla iken kışın durum böyle olmuyor. Mesela dereye kışın girmiyoruz ama kışın ateş yakıyoruz. Yazları da dereye giriyoruz ama ateş yakmıyoruz."* (E10), *"Yazın su birikintilerinde tarlaların kenarlarında çok sinek oluyor, yeteri kadar belediye ilaçlamadığı için doğal alanlarda çocukları çok fazla sivrisinek sokuyor."* (E9) şeklinde ifade edilmektedir.

Dolaylı korku: “Çocuklara yılan var yaklaşmayın, dokunmayın gibi nidalar yükseliyor. Öğretmenin korkusu çocuklara geçiyor ve başlangıçta korkmayan çocuklarda korkmaya başlıyor.” (İ6), “Bir çocuğumuzu arı sokmuştu, korkup çok ağladı. Ona ilk yardım uyguladık ama ağlamaya devam etmesi diğer çocukları da endişelendirdi arı bizi de sokacak diye. Bu durumu işte diğer çocukları da o alandan uzaklaştırarak ve onlarla konuşarak, anlaşarak atlatmaya çalıştık.” (Ö1), “Bir çocuk ekip arkadaşımın grubundaki yağmurlu bir orman günü sonrası kayaya tırmandı ve ayakkabılarının altı tutmadı kayıp düştü. Yüzü toprağa sürtünce kanadı. Eğitimci arkadaşım panikledi daha önce böyle bir olay yaşamadığı için, onun grubundaki çocuklar eğitimcinin paniğini ve arkadaşlarının ağlamasını görünce hepsi birden oradan uzaklaşmak istediler. Daha sonra konuştuğumuzda birde kayıp düşebiliriz canımız çok yanabilir diye hislerini aktardılar.” (Ö20) şeklinde ifade edilmektedir.

Soğuk/Sıcak sonucu hastalanma: “Mesela buranın yaz güneşi çok yakıcı oluyor ve buna göre önlem alıyoruz. Çocuklar güneş kremi sürmediklerinde ya da şapka takmadıklarında sıcaktan hastalanabiliyorlar.” (E5), “Biz yağmurda dışarı çıkıp dolaşmayı, ıslanmayı çok severiz ama veliler buna çok olumlu bakmıyor. Yine ıslanmışlar, çocuklarımız hasta olacak gözüyle bakıyorlar. Çamurla oynama durumu velilerimiz için çok büyük bir risk oluyor. Çocuğumuz çok kirleniyor, ben tertemiz yollamıştım mikrop kapıp hastalanacaklar diye düşünüyorlar.” (Ö10) şeklinde ifade edilmektedir.

Yılan/ Akreple karşılaşma: “Çocuklar genelde hem meraklı olup hem de birçok fobileri olabiliyor. Öğretmenlerin fobileri olabilir yılanlara karşı. Biz bunu sürekli kendi aramızda konuşsak ta bunlar zehirsiz yılan, kör yılan eğitim alanımızda öyleleri çıkıyor en azından ama zaten insanoğlu bildiğim halde ilk başta ürkebiliyor. Orada eğitimcinin sakin kalıp evet bu bir yılan ama zehirli değil bize zarar vermeyecek diyor ama zaten yılanlar bizim ayak seslerimizden dolayı kaçıyorlar.” (Ö8), “Alanda bu yıl 2 kez yılanla karşılaştık. Alanda yılan görmek bunun izahında da veliye de bizim alanımızda yılan var demek tedirgin edici bir şeydir. Çocuklar çok normal karşıladı. Onlar onun tedirgin edici bir hayvan olduğunu bilmiyorlar. Aynı kaplumbağa, kuş vb. gibi düşündüler bence. Çocuk ailesine gidip de biz alanda yılan gördük demesiyle aileler otomatik olarak öğretmenini arıyor.” (İ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Ağır hasarsız/kırksız yaralanma: “Haliyle bir kızıağın önünde bir çocuk varsa mesela o çocuğu alıp gidiyor. Böyle durumlar yaşadık düşen çocuklarımız çok oldu. Ve bu düşüşler sert oluyor. Bir kırıkla sonuçlanabilecek bir durumla karşı karşıya kalmadık.” (İ9), “Tırmanırken düşme riski olabilir ama ben bunu normal karşılıyorum çünkü gün içerisinde de düşüyor ve bacağı kolu yaralanıyor.” (E7), “Hayır çok riski durum yaşamadım, sadece düşünüyorum. Bazen çocuklar bilinçsiz bir şekilde koşuyorlar ve dala ayağı takılıp düşebiliyor.” (Ö1) şeklinde ifade edilmektedir.

Sahipsiz köpek tehdidi: “Kullandığım ormanda fazla yabani hayvan yok. Ancak başıboş köpekler olabiliyor. Bu köpekler özellikle kışın aç kaldıklarında saldırgan olabiliyorlar. Böyle bir olay yaşadık çocuklara endişemi belli etmeden oradan uzaklaştık.” (Ö12), “Bulunduğumuz bölgede başıboş gezen köpekler oluyor. Belediyeler tarafından aşıları yapılmış ama oradaki köpeğin durumunun ne olduğunu bilmiyoruz. Yani çocuklar daha önceden okullarında hayvanlarla iç içe olduğu için köpeklere gidip, yaklaşıp onları sevmek istiyorlar. Ki buda bizim çok hoşunuza gidiyor ama oradaki köpek ormanda olduğu için bundan rahatsız olur mu olmaz mı bilemiyoruz.” (İ4) şeklinde ifade edilmektedir.

Çevresindeki insanların müdahalesi: “İnsanlar da çocuklar için tehdit oluşturabilir. Mesela bir mesire alanını düşünürsek çok fazla insan var ve bu çocuklar için her an müdahale durumu oluşturabilir. Bu sebeple çocukların olduğu ortamda ki insan sayısı da önemli bence.” (Ö5), “Veli katılımı eğitimi de ailelerde bir risk olabiliyor. Aslında tam olarak risk değil ama çocukların risk almalarını kısıtlıyorlar. Mesela bir çocuk bir kayaya tırmanmak istiyor ve daha önce benim ufak yardımlarında tırmanmış ve oradan kayarak inmiş Ama veli geldiğinde çocuğun tırmanma fırsatını engelliyor direk kayanın üstüne oturtup kaymasını sağlıyor.” (Ö6) şeklinde ifade edilmektedir.

Dikenli bitkilerin batması: “Gittiğimiz alanda ısırgan çok fazla var ama bu bitkiler çocukların ilk öğrendiği bitkiler oluyor.” (Ö6), “Mesela bir çocuğumuz fark etmeden ısırgan otlarının üzerine oturmuştu ve kaşınmaya başlamıştı. Bizlerinde yanımızda böyle durumlar için kremleri olduğu için büyük sorun ile karşılaşmadık. Birde dere kenarında böğürtlenler var meyvelerini sonbaharda yemeye çalışırken

dikenler batıyor.” (E4), “Isırgan otlarının yanından geçerken takılıp düşmüş oğlum ve otlar yüzünden canı çok yanmış.” (E8) şeklinde ifade edilmektedir.

Beden dengesi koordinesi: “Benim oğlumda aslında ilk başlarda çok çekiniyordu ama daha sonrasında o eğimli araziye alıştı. Arazi de yürümek oğlumun yürüyüşünde olumlu yönde bayağı farklılıklar sağladı. Beden dengesini, vücut koordinasyonunu baya güzel sağladı. Riskleri kendi öğrendi. İnip çıkarken çok düştü ve artık nasıl düşmesi gerektiğini öğrendi.” (İ1), “Doğaya ilk gittiğimiz zamanlarda çocukların hiç alışık olmadığı bir şeydi doğa. Çoğu çocuk ilk defa doğaya çıkmıştı. Bu yüzden engebeli bir arazide aşağı bile inerken elimden tutar mısın diye yardım isteyenler oluyordu. Yanımızda 2 yıldır olan daha küçük bir öğrenci 1 yıl önce yanımıza gelen daha büyük bir öğrenciden daha ileri seviyede bedenini kontrol etmeyi öğrenmişti. Tırman ve sürünme oyunlarında da yeni başlayanlara göre daha dengeli hareket edebiliyorlar.” (E10) şeklinde ifade edilmektedir.

Kaybolma: “Sadece bir çocuğumuzu kaybettik. O da yönünü şaşırılmıştı. Bizim çalışma alanına giderken iki yol ayrımı vardı. Dönüş yolunda o farklı bir yola girmiş. Biz farklı bir yoldaydık bizden hızlı hareket etmiş sanırım. Sonra yol kenarındaki evlerdeki teyzeler çocuğu durdurmuş, bende peşinden gidip çocuğu buldum.” (İ5), “Kaybolma diyebilirim. Bu durumu çok kısa sürelide olsa yaşadık. Çünkü çocuk otizmli ve ailesi bunu bizden saklanmıştı. Çocuk bir anda kayboldu, beş dakikada bulabildik. Ama bu durum beni çok korkuttu.” (Ö6) şeklinde ifade edilmektedir.

Üzerine dal parçası düşme: “Ağaçlardan kopan dalların üzerinde düşmesi sonbaharda esen rüzgârlardan sonra yaşanabiliyor.” (Ö7), “Mesela ormanda çam ağaçlarının dikenlerinin yada kozalaklarının çocukların kafasına düşebiliyor. Burası kurak boz kır bir iklime sahip yazın kuruyan ince dallar son baharda düşebiliyor.” (İ9) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda orman okulu uygulaması gerçekleştirme esnasında en çok yaşanan riskli olaylar arı/sivrisinek sokması, ağır/kırıksız yaralanma, beden dengesi koordinesi gelişimi

sırasında yaşanan dūşmeler, sahihsiz başıboş köpekler ve riskleri yaşayan çocuklardan etkilenen diğeri çocukların geliştirdiği dolaylı korkular. Bunların dışında karşılaşılması sıklığı çok olan fakat sürecin parçası olmayan çevredeki insanların müdahale etmesi riski de yer almaktadır. Sadece kırsal kesinde uygulama yapan katılımcılardan toplanan verilerde karşılaşılan hayvanlara şiddet uygulama riski belirtilmiştir. En az gerçekleşen risk durumları ise soğuk/sıcak sonucu çocukların hastalanması, çalışma sahasındaki dikenli bitkilerin batması, alanda serbest dolaşan çocuklar arasından bir tanesinin kısa süreli kaybolması ve ağaçların altından geğerken çocukların üzerine dal parçası dūřmesi riskli durumları yaşandığı belirtilmiştir.

3.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın altıncı alt amacı “Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin deneyimlerine göre çocuğun risk yönetimini olumlu ve olumsuz etkileyen durumların belirlenmesi.” şeklinde-dir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular iki alt temada toplanmıştır. Alt Tema1: Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörlerden elde edilen veriler Tablo 3.8’de ve Alt tema 2: Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler alt temasından elde edilen veriler Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.8’de yer alan ‘Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler’ alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘9’ kategori yer almaktadır.

Tablo 3.8 *Çocuğun Risk Alabilmesini Olumlu Etkileyen Faktörler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları*

Tema Adı	Alt Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
			Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Çocuğun risk alabilmesini olumlu/olumsuz etkileyen faktörler	Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler	Deneyime fırsat tanımak	Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20	İ6, İ7, İ10	E1, E9, E10	8	3	3
		Olumlu rol model	Ö3, Ö4, Ö9	İ7, İ9	E1	3	2	1
		İnsanların destekleyici tutumu	Ö1, Ö2, Ö6, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	İ2, İ3, İ4, İ5, İ8, İ9, İ10	E1, E2, E4, E6, E8	8	7	5
		Tekrarlar/ Süreklilik	Ö6, Ö9	-	-	2	-	-
		Olumlu geçmiş deneyimler	Ö1, Ö14, Ö15, Ö18	İ2, İ3, İ4, İ6	E2, E10	4	4	2
		Yaşadığı bölgenin doğallığı	Ö12, Ö19, Ö14	-	E1	3	-	1
		İçsel motivasyon	Ö2, Ö7, Ö8, Ö14, Ö20	İ2, İ10	E3, E5, E6, E7, E9	5	2	5
		Çocukla birlikte risk analizi yapmak	Ö10, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19	İ1, İ5, İ6	-	5	3	-
		Dozunda motivasyon	Ö5, Ö11, Ö15, Ö17	İ2, İ6	E4, E7, E9, E10	4	2	4

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘İnsanların destekleyici tutumu’ (f=20) sergilemesi, ‘deneyime fırsat tanımak’ (f=14), ‘içsel motivasyon’ (f=12) çocukların sahip olması, ‘dozunda motivasyon’ (f=10) ihtiyacını ve kapasitesini gözeterek ‘olumlu geçmiş deneyimler’ (f=10) sahip olmak, ‘çocukla birlikte risk analizi yapmak’ (f=8) sürecin parçası olabilmesini desteklemek, ‘olumlu rol model’ (f=6) olmak, ‘yaşadığı bölgenin doğallığı’ (f=4) aşına olmak, ‘tekrarlar/süreklilik’ (f=2) kurulan bağı güçlendiriyor olması yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.8’de yer almaktadır.

‘Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler’ alt teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Deneyime fırsat tanımak: *“Bolca kaynak var. Bence kapalı alan daha risklidir. Doğa riskleri uygun bir şekilde öngördüğünüz zaman daha az riskli bir ortam. Ormanda birçok yeri çocukların kullanmasına fırsat tanıyoruz. Dere var, yılanlar var ve bunların hepsi çok riskli olabilir ama gerekli önlemi aldıktan sonra sorun olmuyor.”* (Ö20), *“Şu an bizim çocuklarımız işte bir köpek yanlarına yaklaştığında ne yapabileceklerini, bir arı soktuğunda ne yapabileceklerini vesaire biliyorlar. Ormanda cam parçalarıyla, sigara izmaritleriyle ve bu gibi şeylerle karşılaştıklarında ne yapacaklarını biliyorlar. Birçok çocuk için bu çaresizlikle karşılanabilecek bir durumken, ormandaki çocuklar bunları rahatlıkla yürütebiliyorlar. Bıçakla ya da bir soyma aparatıyla bunları nasıl soyacaklarını, keseceklerini, parçalayacaklarını biliyorlar. Bu öğrenmeleri çocuklara fırsat tanımamıza onları engellemeyişimize bağlı.”* (İ10) şeklinde ifade edilmektedir.

Olumlu rol model: *“Doğayla bağlantımız çok zayıf. Biz orada bir bağlantı kurmaya değil piknik yapmaya, yemek yemeye, açık havada bulunmaya gidiyoruz. Ama orada bir bağlantı kurmaya yürüyüş yapmaya, ağaçları seyretmeye gittiğimizde çocuklarda bizi taklit ediyor. Ormanların en tenha yerleri genelde piknik yapılmayan yerler oluyor. Yürüyüş parkurları boş oluyor. Bu da aslında bağlantının zayıflığı ile ilişkili. Bizim çalışmalara katılan ailelerin yüzde doksanı doğa sporlarıyla ya da kampçılıkla ilgileniyor. Bu ailelerin çocuklarının da doğa bilinci daha yüksek oluyor.”* (İ9), *“Eşim ve çocuklar her mevsim doğada yapacak bir aktivite buluyorlar. Son baharda kestane ve böğürtlen topluyorlar, kışın kızak kayıyorlar, baharda mantar topluyorlar. Çocuklar babasının alışveriş merkezinde olmak yerine doğada vakit geçirmesine alışık oldukları için okul sonrası zamanın böyle değerlendirileceğini gözlemliyorlar.”* (E1) şeklinde ifade edilmektedir.

İnsanların destekleyici tutumu: *“Duygu halimi korumaya çalışırım. Ses tonuma hakim olurum. Mesela çocuğun ayağına sülük yapışmış. Daha önceki öğretmenler böyle bir durum ile karşılaşmamış. Benim de sülüğe karşı hiç bir deneyimim yoktu. Ama sakın kalıp, çocuğu da sakın tutmaya çalıştıktan hemen müdahale ettik. Sonrasında da hep beraber sülükleri araştırdık. Gözlem kabına sülük*

koyup okula getirdik ve çocuklarla inceledik. Velisini de bilgilendirdik ve kaygılanmamaları gerektiğini anlattık. Eğer burada ki kaygı ve telaşı kontrol etmezsek çocuğun sonraki deneyimlerini çok olumsuz etkiler.” (Ö20), “Birinci faktör ailenin destekleyici yaklaşımı. Ailenin çocuğu yetiştirme şekliyle direkt bağlantılı ailenin çocuğa yansıttığı şekilde oluyor. İkincisi ise arkadaş ortamı yani akran öğretisi cesaret veriyor çocuklara. Arkadaşlarının bir konu hakkındaki tepkisi olumlu etkileyecektir. Üçüncüsü ise öğretmen tutumu çok önemlidir. Öğretmen güven verirse çocukta deneyimlemekten çekinmez riskleri.” (İ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Tekrarlar/Süreklilik: “Daha sonrasında aynı risk ile tekrardan karşılaşmak çocukların kararlarını etkileyebiliyor. Bir risklerin sonuçlarını bilmek diyebilirim. Çünkü bu sayede çocuklar neden sonuç ilişkisi kurarak kendi kararını veriyor.” (Ö9), “İlk zamanlarda ormana giderken çok hasta oluyordum. Alerjik durumum da vardı ama şimdi daha rahat hissediyorum kendimi, hiç hani yeri geliyor çok kalın giyinmeden soğuk havalarda ormana gidebiliyorum çünkü vücudum ve bağışıklığım buna alıştı. Çocuklarda da durum böyle bence. Yıl boyu sürekli gittiğinizde her hava koşulunda çocuklardaki kendi karar verme becerisinin geliştiğini görüyorsunuz. Üşüyorsa bir kat daha giyiyor, terliyorsa çıkartıyor.” (Ö6) şeklinde ifade edilmektedir.

Olumlu geçmiş deneyimler: “Ama artık çocuklar tabii ki daha temkinli yaklaşıyorlar işte bazen ben duyuyorum o arı olayından sonra hemen birkaç hafta sonra çocuklar aralarında konuşuyorlardı "Hayır orayı öyle yapma orada bir canlı yaşıyor olabilir, ona zarar veriyor olabiliriz" gibi konuşmalar aralarında geçiyor.” (Ö18), “Ateş konusunda mesela hani ben ona sürekli "yaklaşma yanarsın" demek yerine onu aslında koruyorum ama ona hissettirmiyorum o özgür bir şekilde yaklaşıyor mesela ona orada alan açmak belki de ona cesaret veriyor aslında ya da işte ormanda atlarken atlıyor, tekrar çıkıyor tekrar atlıyor o aslında orada kısıtlanmadığını gördükçe kendi içindeki o cesareti daha çok keşfetmeye başlıyor belki bir sonrakinde bir yukarıdan atlayacak gücü hissediyor kendinde.” (E10) şeklinde ifade edilmektedir.

Yaşadığı bölgenin doğallığı: “Araziyi tanıyor ve korkmuyor. Ve çocuklar yetişkinlere göre risk almaktan daha az korkuyorlar. Daha özgürler. Mesela ben

buradan kayarım deyip başka yerden çıkmaya çalışıyorum ama çocuk direk oradan gidiyor ve kayma ihtimalini düşünmüyor. Burası onun köyü doğduğundan beri bu tarlalarda geziyor.” (Ö12), “Köydeki çocuklar daha coşkuluydu çünkü benden önce gitmelerine fırsat veriyordum ben. Benden önce bir yerlere gidiyorlardı öğretmenim işte şunu gördüm böyle yaptık diye anlatıyorlardı. Ama anaokulundaki çocuklar daha yapay bir ortamda oldukları için köydeki çocuklara bakarak daha az coşkululardı.” (Ö14) şeklinde ifade edilmektedir.

İçsel motivasyon: “Şöyle ki, ben her şeyimi bırakayım tırmanmayayım diyen çocuk en yukarı çıkarken, ben yaparım ne var ki diyen çocuk daha en başında pes edebiliyor. Yani siz orada her şeyi anlatıp onlara bıraktığınız da o zaten devam ya da tamam diyebiliyor. Aslında onunda risk almaya, vazgeçemeye ya da tamam demesine içsel motivasyonuna rehber olduğunuz da çocuk zaten bunu kendi deneyimleyip gözlemleyebiliyor. Ve bu bana uygun ya da bunu sevmedim diyebiliyor. Yani o özgürlüğü ona sunmanız çok önemli bence.” (Ö2), “Çocuğun merak duygusunu körükleyebiliyorsanız olumlu etkilenir. Çocuğun keşif sürecini devam ettirmesini sağlamak çocuğun ilgilerini keşfetmesi deneyimlemesi için imkan sağlamak gerekir. Motive olan çocuk gelişime açık çocuktur.” (Ö20) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocukla birlikte risk analizi yapmak: “Çocuğu kendi haline bırakırsak kendini güvende hissetme hissine dayalı olarak kendi riskini analiz eder ve herhangi bir kazanın yaşanmasına engel olur. Ama biz ona müdahale edersek, sınırlarına ve risklerine biz karar verip bunu çocuğa farklı şekilde bildirirsek çocuk onu olumsuz algılar ve orada kendini ispatlamaya çalışır. Sonuncunda da kazalara sebebiyet olabilir.” (Ö13), “Çocuklardan bir tanesi ağaca tırmanmak istediğini söyledi. Nasıl çıkabileceğini ve nasıl inebileceğini anlattı. Ardından çocuk ağacın en tepesine kadar çıktı. Çok yüksek bir ağaçtı. Ben o çocuğa aşağıdan el sallıyordum ve yoldan geçen başka bir insan yani kişi şöyle dedi "Ağaçta çocuk var, görmüyor musunuz?" Dedi. Yani o bana çok şey gelmişti mesela hani ben ona izin verdim, çocuk çok keyifli ve yapabiliyor. Oradan insanların o tepkisini duyunca tabii ki biraz şey yaptım hani, "Neden? Çıkabilir. Eskiden siz de çıkıyordunuz ağaca."” (Ö18) şeklinde ifade edilmektedir.

Dozunda motivasyon: “Çocuğa güvenli alanlar yaratarak özgüvenini yükseltebiliriz. Ama özgüveni yüksek bir çocuk ise çocuğa müdahale etmeden kendi riskini almasına fırsat verip ona güvenmeliyiz. Ve çocuktan sürekli yapabilmesini beklemek çocuklar için olumsuz etkiler oluşturabilir.” (Ö5) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin birinci alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda çocuklar; doğa deneyime fırsat tanıyan, olumlu rol model olan, destekleyici tutum sergileyen, çocukları kararınca motive eden, olumlu geçmiş deneyimler yaşanma sıklığını ve sürekliliğini sağlayan yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır. Yaşamının işleyişine dahil olmuş doğayla etkileşim halleri çocukların risk alabilmesi olumlu yönde etkilemektedir. Çocukla birlikte gerçekleştirilen risk analizlerinde çocuğun içsel motivasyonunun desteklenmesi sağlanarak, çocukların risk alabilme tutumlarının olumlu yönde gelişmesine yetişkinler dolaylı yoldan katkı sağlamaktadırlar.

Tablo 3.9’da yer alan ‘Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler’ alt temasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘6’ kategori yer almaktadır.

‘Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler’ alt teması altındaki kategorilere bakıldığında çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; ‘İnsanların engelleyici tutumu’ (f=30) sergilemesi, ‘olumsuz geçmiş deneyimler’ (f=7) yaşanmış olması, ‘düşük benlik algısı’ (f=5) oluşması, ‘yaşadığı bölgenin yapaylığı’ (f=5) alışkın olmamak, ‘doğaya hükmedici tutum’ (f=3) takınmak, ‘ekipman yetersizliği’ (f=3) yer almaktadır. İfadelerin sıklık durumları ile ilgili detaylar tablo 3.9’.de yer almaktadır.

Tablo 3.9 *Çocuğun Risk Alabilmesini Olumsuz Etkileyen Faktörler Alt Temasında Belirlenen Temalar, Kategoriler, Katılımcılar ve Frekansları*

Tema Adı	Alt Tema Adı	Kategoriler	Katılımcılar			Frekans		
			Öğretmen	İdareci	Ebeveyn	f(Ö)	f(İ)	f(E)
Çocuğun risk alabilmesini olumlu/olumsuz etkileyen faktörler	Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler	Yaşadığı bölgenin yapaylığı	Ö12, Ö19, Ö14	-	E1, E10	3	-	2
		Olumsuz geçmiş deneyimler	Ö5, Ö7, Ö20	İ3	E2, E3, E6	3	1	3
		İnsanların engelleyici tutumu	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10	11	10	9
		Doğaya hükmedici tutum	Ö12, Ö15	İ6	-	2	1	-
		Düşük benlik algısı	Ö2, Ö8, Ö14	İ1, İ3	-	3	2	-
		Ekipman yetersizliği	Ö6, Ö18	İ6	-	2	1	-

(Ö: Öğretmen, İ: İdareci, E: Ebeveyn, f(Ö): Öğretmenlerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(İ): İdarecilerden elde edilen görüşlerinin frekansı, f(E): Ebeveynlerden elde edilen görüşlerinin frekansı)

‘Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler’ alt teması altındaki kategoriler doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Yaşadığı bölgenin yapaylığı: “Köydeki çocuklar daha coşkuluymuş çünkü benden önce gitmelerine fırsat veriyordum ben. Benden önce bir yerlere gidiyorlardı öğretmenim işte şunu gördüm böyle yaptık diye anlatıyorlardı. Ama anaokulundaki çocuklar daha yapay bir ortamda oldukları için köydeki çocuklara bakarak daha az coşkululardı.” (Ö12), “Hem ebeveynin büyüdüğü yer hem de şehirlerdeki klasik okulların bahçelerinin bunda etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar sadece düz zeminler, spor salonlarında yumuşak zemin ile korunmuş yapay şeyler çocuklara o kadar da deneyim katmıyor.” (Ö19) şeklinde ifade edilmektedir.

Olumsuz geçmiş deneyimler: “Bir de burada çocuk zarar gördüğünde zararın boyutu önemli oluyor. Çünkü böyle bir şey de siz tek başınıza karar vermiyorsunuz. Çocuğun ailesi ve idarecilerde var, birçok kişi var. Mesela bir çocuk bana “Ben burada düşersen annem bana çok kızar.” demişti ve ben burada daha çok çaresiz

kalmıştım. Bu konuşmaya şahit olan diğer bir çocuk ben düştüğümde annem kızdı, ağaçlara tırmanmam artık yasak ben düşmemek için tırmanmıyorum dedi.” (Ö5), “Aslında at sadece aramızdan geçti ama dediğim gibi çocukların yaş grubu küçük olduğu için onlar bayağı bir korktu ve hepsi dağıldı. Bizde çocukları toplarken bir şey olacağından korkup, endişelendik. Çünkü çocuklar tekrardan alana gittiğimizde o hayvanın tekrar geleceğinden korkuyordu ve deneyimsel korku çok olumsuz bir şey.” (E6) şeklinde ifade edilmektedir.

İnsanların engelleyici tutumu: “Sonrasında da heyecanlı oluyorlar ama velilerin böceklerle karşı olan korkusu ve kaygıları çocukları da etkileyebiliyor. Çocuklarda oluşan ön yargıyı ortadan kaldırıncaya kadar uzun zaman geçmesi gerekiyor.” (Ö6), “Aileler orada liderlerin biz olduğumuzu farkında oluyorlar ama anneanne ya da babaanne de öyle olmuyor. Ve çok müdahale ediyorlar. Anne babadan daha çok müdahaleci oluyorlar. Ve torunlarına bağımlı oluyorlar. Buda çocukların sosyalleşmesine engel oluyor. Ve çocuk hiçbir şeyden korkmuyor ama onlar risk olarak algıladığı için çocuğu her şeyden korkutmaya çalışıyorlar. Ve bu çocuğun korkularını çok kısa sürede etkiliyor.” (Ö6), “Çocukların evde engelleniyor olması iki farklı davranış modeli ortaya koyuyor. Birisi ortamı sınırsız bir deneme alanına dönüştürüyor ve kontrolsüz risk alıyor düşünmeden ölçmeden. Diğeri ise tamamen denemeye kendisini kapatıyor.” (İ3), “Şöyle bir bakıyor çöküyor çocuk yani alanda nasıl gideceğim diyor. Gitmek istemiyor. Korkuyor, yürümek istemiyor. Taşların üstüne çıkmaktan korkuyor. Bir yere tutunmaktan korkuyor. Yürümüyorlar çünkü ebeveynleri koruyucu melek yanından ayrılmıyorlar. Çünkü çocuklarına ayıracak zamanları yok. Çocuklarını nesne olarak görüyorlar. Ebeveynler her zaman bir acele içindeler. Çok fazla sabırsızlar çocukları bir an önce verip işlerine gitmek istiyorlar. Yeni nesil ebeveynleri çocuklarına zaman ayırmıyorlar.” (İ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Doğaya hükmedici tutum: “Bence burada doğa ile olan bağlantının düzeyi çok önemli. Doğa ile fazla ilgisi olmayan aileler çocuklarına bilgi aktarımını yaparken hükmedilmesi gereken ve oranın sahibi biziz gibi söylemlerde bulunabilir. Buda çocuğun doğaya karşı tutumunu olumsuz etkiliyor.” (Ö12), “Özellikle tarım, tarım alanlarını en yüksek verim alacakları şekilde gözlemliyorlar. Orada var olan

hayvanların dengesini ekolojik dengeyi ya da yeraltı sularına kuyu açma şeklinde hükmetmek istiyorlar. O yüzden doğa ile olan bağlantısı sadece hükmetmek üzerine hayvanlarını otlatmak, bahçesini kolay yoldan sulamak derdinde olduğu için çocukların doğaya bakış açısı da bu yönde geliyor.” (Ö15) şeklinde ifade edilmektedir.

Düşük benlik algısı: “Mesela çamurlu arazi gördüğümde düşerim ben diye düşünüyorum başka yollar denemeye kalkıyorum ve düşünüyorum ama çocuklar düşmüyor.” (Ö8), “Aileler ilk geldiklerinde çok fazla önyargılar ile karşılaştık. Mesela duvar olmayan yer okul olamaz gibi şeyler bile duyduk. Eve giderken ağlayan çocuklar vardı, beni doğada bırakın diyorlardı. Aileler bu stresi yaşayamayız, çocuğumun sürekli doğada olma isteğiyle başa çıkamam deyip çocuklarını okuldan aldılar.” (İ1) şeklinde ifade edilmektedir.

Ekipman yetersizliği: “Pandemi bize hediye oldu. Hep bir şeyler eksik oluyordu botu vb. ekipman, kıyafet önemsenmiyordu veli tarafından ve çocuklar hep su birikintisine girmek istiyorlardı. Orada diğer çocuklar zıplarken bu çocuğun ayakkabısı uygun değilse o zıplayamıyor ve içinde kalıyordu.” (İ6), “Burada köy okulu olduğu için aileler su geçirmeyen tulum ve çizme alma konusunda çok zorlandılar. İlk iki yıl çocuklar kışları doğada çalışma yaparken üşüdüler ve ıslandıkça hastalandılar. Geçtiğimiz yıl sponsor buldum kıyafetler ve malzemeler için çok keyifli bol deneyimli bir yıl geçirdik.” (Ö6) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin ikinci alt temadan elde edilen bulgulara göre Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenler, idareciler ve çocukları bu çalışmalara katılan ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda çocuğun risk almasını olumsuz etkileyen faktörler incelendiğinde kaynağı insan davranışlarına dayanan insanların engelleyici tutumları, doğaya hükmedici tutum, düşük benlik algısı, olumsuz geçmiş deneyimler olduğu görüşler sıklıkla ifade edilmektedir. Çocuğun gelişim sürecinde deneyimlediği çevrenin risklerden arındırılmaya çalışılmış yapay bir ortam olması da yine insan etkisine tabii bir etkidir. Ekipman yetersizliği ekonomik kaynaklı sebepler çerçevesinde belirtilmiş bir görüş olarak çocuğun risk almasındaki olumsuz etkenler arasında yerini almaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulguların ışığında elde edilen sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de Orman okulu yaklaşımını uygulayan okullardaki öğretmenler, idareciler ve ebeveynlerin risk algıları ve deneyimleri incelenmiş olup elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve literatürde yer alan çalışmalar üzerinden sonuçların tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımını uygulayan okullardaki öğretmenler, idareciler ve ebeveynlerin risk kavramının sınırlarının belirlenmesi.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan idarecilerin ve ebeveynlerin görüşleri daha çok riskin tehlikeli durumları ifade ettiği düşüncesine yoğunlaşarak riski olumsuz olarak gördükleri yönündedir. Ebeveynlerin, riski tehlikeli olarak algılaması idarecilerin ve öğretmenlerin risk algılarını yönlendirici etkiye sahip olduğu yönde sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler özel okullarda eğitim, öğretimden ve veli iletişiminden sorumlularken, idareciler özel okullarda okulunun işleyişi ve sürdürülebilirliğinden de sorumludurlar. Bu bağlamda velilerin ‘risk’ hakkındaki beklentilerinin ve düşüncelerinin idarecileri ve öğretmenleri, aynı zamanda idareciler üzerinden de öğretmenleri etki altında bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuç literatürde karşımıza çıkan Hoon (1994), Çetin (1996), Kocabaş (1996) ve Gill’in (2010) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri ailelerin tutumlarının ve beklentilerinin idareyi ve öğretmeni etkilediği sonucu ile örtüşmektedir.

Çetin (1996) ve Kocabaş’a (1996) göre özel eğitim kurumlarında aileler, kurumların finansal destekçileri ve çocuğun öğrenme yolculuğunun paydaşları olarak

yer almaktadır. Ailelerin üstendikleri bu rol sebebiyle, onların beklentilerini ve taleplerini karşılamaya çalışan eğitim kurumları, eğitimin kalitesini arttırmak ve aileleri kazanmak için yönetim biçimlerini ve eğitim uygulamalarını değiştirmek zorunda kaldıkları yönündedir. Hoon (1994) Singapur'daki ailelerin anaokulu seçimi yaparken ki tercihlerini etkileyen sebepler arasında okulun akademik saygınlığının, aileye ve çocuğa olan özel ilgi alakasının etkilediğini belirterek ailelerin aradıklarına ulaşana kadar farklı okulları denedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar alternatif eğitim uygulayan okulların aileler tarafından talep edilebilmesi için aileye göre uyumlanmak üzere değişimler geçirmeye maruz kaldıkları sonucunu desteklenmektedir. Gill (2010) ise, öğretmenlerin risk algılarında tutarsız ifadelerin yer almasının ve riskle karşılaştıklarında farklı tavırlar sergilemelerinin en büyük nedenlerinden birisinin ailelerin riske bakış açısı olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlar, suçlanma korkusu, çocukluğun aşırı düzenlenmesi, kontrol altına alınmaya çalışılması ve kurumsallaşması gibi konulardan dolayı düşündükleri gibi davranmamaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuçta öğretmen görüşlerinin çoğunluğu riskin tehlikeli olsa da gelişimi desteklediği yönünde yoğunlaşmakla birlikte riski olumsuz yönde tanımlayan tehlike kelimesini de içermektedir. Bunun yanında öğretmenler tarafından riskin çocuğun gelişimine sağlayacağı katkının önemine dikkat edilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Alan yazınında bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Sam ve diğerleri (2010) ve Kahyaoğlu'nun (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalarda öğretmen adaylarının çevresel risk algılarının etraflarında yaşanan riskli durumlara karşı tutumlarıyla doğru orantılı olduğunu ayrıca riskli gördükleri durumların gelişimi olumlu yönde etkilediğini ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Sandseter'in (2013), Norveç'te öğretmenlerle yaptığı çalışması da riskin gelişimi destekleyici olduğunu düşünen öğretmenlerin, çocuğun risk almasına daha çok fırsat tanıdığı sonucunu desteklemektedir.

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek risklerin öğretmenler, idareciler ve ebeveynlere göre derecesinin nasıl değişkenlik gösterdiğinin belirlenmesi.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen görüşleri, idareci görüşleri ve ebeveyn görüşleri incelendiğinde orman okulu uygulamaları sırasında karşılaşılan risklerin sebepleri çeşitli olsa da, bu risklerin temelini çoğunlukla insana dayandığı görülmektedir.

Eğitimin doğa hakkındaki bilgisinin ve deneyiminin yetersizliği, bu yetersizlik sonucunda nitelikli risk analizi yapamayışı çocukların güvenli doğa deneyimi yaşayamamasına sebep olabilmektedir. Williams-Sieghfredsen (2012) yaptığı çalışmada Orman okulu liderinin sahip olması gereken rolleri belirlerken sıraladığı rollerden; gözlem yapma, düzenli risk analizi yapma, çocuklar için kolaylaştırıcı olma, çocukların doğayla etkileşime girmesini ve doğayı deneyimlemesini teşvik etme, varsa bu sürecin önündeki engelleri ortadan kaldırma, yaratıcı işbirlikleri kurma, ulusal müfredatla uyumlu olması gereken ülkelerde Orman okulu uygulamalarının plan ve programlarını ulusal müfredata uygun hazırlama, ekipmanlar ve kullanımı hakkında bilgi ve deneyime sahip olma gibi rollerin bir Orman liderinde bulunmaması çocukların doğa deneyimini olumsuz etkileyebileceği sonucuyla örtüşmektedir.

Çocuğa etki eden kişilerin yaban hayatının belirsizliğine ya da bilinmezliğine karşı duydukları endişeyi ve korkuyu kültürel aktarım yoluyla çocuklara empoze etmelerinin sebebi olarak, doğal yaşam ve doğa hakkında sahip oldukları ön yargılar görülebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonucu Bundy ve diğerlerinin (2009), Avustralyalı öğretmenlerle yaptığı araştırmada çocukların risk alması karşısında endişeleri olan öğretmenlerin, söz konusu endişelerinin altında kendi kaygılarının olduğu sonucu desteklemektedir. Bu durumu destekleyen diğer bir çalışmada Yılmaz ve Ongan (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk çağındaki çocukların doğaya yönelik olumlu-olumsuz tepkilerin nedenleri arasında öne çıkan en önemli faktörün kültürel aktarım olduğu belirlenmiştir.

Çocuğun yaşamına etki eden kişilerin çocuğu bir birey olmaktan uzak; korunması gereken ve doğru karar verebilme yetisinden yoksun varlıklar olarak görmeleri sebebiyle çocuğun deneyimlerine güvenmemeleri ve farkındalığının gelişmesine izin vermeyişleri çocuğun Orman okulu uygulamaları sırasındaki hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyebilmektedir.

İnsanların doğal alanlara bıraktıkları çeşitli atıklarla doğaya zarar verişleri ve bu atıkların Orman okullarının kapsamını ve işleyişini engellemesi, Orman okulu uygulamaları sırasında karşılaşılan risklerin sebepleri arasında gösterilebilir. Şehirleşme sırasında doğal alanların korunması ihtiyacının öncelik olarak görülmemesinden dolayı, yapılandırılmamış doğal alanlar şehir merkezlerinden uzakta kalmaktadır. Bunun sonucu olarak bu alanlara erişim ve ulaşım süreci yetişkinler tarafından risk olarak algılanabilmektedir.

Aileler, çocukların doğada farklı koşullarda nitelikli zaman geçirebilmeleri için ihtiyaç duydukları ekipmanı güçlendirmektense, çocukları bu koşullarda karşılaşılabilecek risklerden uzak tutmak amacıyla engellemeyi tercih edebilmektedirler. Aileler orman okulu eğitimi süresince karşılaşılabilecek risklerin çocuklarının gelişimlerine katkısına odaklanmak yerine, çocuklarının eğitim sisteminde karşılırlarına çıkacak merkezi sınavlarda elde edecekleri akademik başarıya ulaşmak için orman okulu uygulamalarını akademik yönden güncelleme ya da çocuklarını orman okulları yerine klasik eğitim veren okullara gönderme eğilimi içerisine girebilmektedirler.

Çocukların orman okulu eğitimlerinin yapıldığı risk barındıran doğal ortamlar ile yeteri kadar bağ kuramamaları ve ekolojik yapıya uyum sağlayamamaları, bu ortamlarda geçirilen sürenin yetişkinler tarafından kısıtlanmasından kaynaklanabilmektedir. Çocuğun gelişim sürecine dokunan yetişkinlerin doğa deneyimi, doğa bilgisi ve doğaya karşı tutumu, mevsimsel değişkenlikler sonucu oluşan risklerin derecesini ve çeşidini belirleyebilmektedir.

Literatürde, anne-babaların akademik kaygı sonucu Orman okulu uygulamalarını yönlendirmeye çalışmalarını destekleyen veya çocuğun programa devamlılığını engelleme riskinin varlığını destekleyen çalışmalar yer almaktadır.

Argon ve Akkaya (2008), Erşan (2019), çocukları anaokullarına devam eden ebeveynlerle yürüttükleri çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli amacının çocukları ilkokula hazırlama ve bilişsel gelişime (harfler, sayılar) vurgu yapmaları okul öncesi eğitimindeki beklentilerinin daha çok eğitimin akademik boyutlarına yönelik olduğu sonucuna ulaşmaları sebebiyle çalışmada elde edilen ebeveynlerinin akademik beklentiler ve kaygılar sebebiyle çocuklarını Orman okulu uygulaması yapan okullardan almak istemeleri riski ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Eroğlu (2018); Dilek (2019); Koyuncu (2019); Paslı (2019) ve Kanat'ın (2020) Orman okulu uygulaması kapsamında hazırlanmış olduğu tezlerin uygulama kısımları ve elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde olağan akışı içerisinde gerçekleşen Orman okulu uygulamalarının çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlaması sebebiyle çocukların bütün gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ortak sonucuna ulaşılmıştır. Gelişim alanlarındaki ilerleme, eğitimin akademik boyutunun temelini oluşturan özellikler arasında yer alması sebebiyle araştırmada yer alan Orman okulu uygulamaları ve içerdiği riskler çocuğun bütünsel gelişimini destekleme kaygısı güden ailelerin beklentileriyle örtüşmektedir.

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin çeşitliliğinin öğretmenleri, idarecileri ve ebeveynleri nasıl etkilediğinin belirlenmesi.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen görüşleri, idareci görüşleri ve ebeveyn görüşleri incelendiğinde orman okulu uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek risklerin çeşitliliğinin öğretmenler üzerindeki ve çocuklar üzerindeki etkisi olmak üzere iki boyut üzerinde toplandığı gözlemlenmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu risklerin çok ve çeşitli olmasının çocukların gelişimi açısından yüksek ve olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Literatürdeki çalışmalarda bu görüşleri desteklemektedir. Gill (2007), Eroğlu (2018); Dilek (2019); Koyuncu (2019); Paslı (2019) ve Kanat (2020) çocuklukta doğal alanlarda risk içeren süreçlerle karşı karşıya kalmanın faydalarını; a) karşılaşılan riskli durumların çocuklara risk yönetimini öğretmesi, b) çocukların risk ihtiyaçlarını uygun durumlarda gidermesi, c) sağlıklı büyüme ve gelişmelerini sağlaması d) dayanıklılık

ve özgüven gibi karakteristik özellikler geliştirmelerini desteklemesi e) fiziksel, zihinsel ve sosyal faydalar sağlaması olarak belirtmektedirler. Ayrıca çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesi, problem durumlarını belirleme ve probleme uygun farklı çözümler üretme, doğal alanların sağaltıcı gücü sayesinde problemleri davranışlarının üstesinden gelme, işbirliği, yardımlaşma, empati yapabilme, çevre farkındalığının gelişmesi ve dil gelişiminin desteklenmesi gibi avantajlarda sağladığı gözlemlenmiştir.

Risklerin çeşitli olması öğretmenlerin riskleri yönetme potansiyellerini ilk zamanlarda daha yüksek performansta kullanmaları yönünde bir ihtiyaç oluşturmaktadır. Bu sebeple risklerin çeşitliliği ya da fazlalığı öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa sebep olmaktadır. Bu süreç zaman içerisinde eğitimde deneyimin artması, çocukların alanda kendini güvende hissetmesi ve alanla bağ kurması ile olağan hale gelmeye başlayacaktır. Ulaşılan bu sonuç Ford'un (1986) yaptığı araştırma verileri ile örtüşmektedir. Ford (1986), doğal alanlardaki risklerin çeşitliliği ve fazlalığı birçok farklı beceriyi aynı anda değerlendirip rehber ve kolaylaştırıcı rolü üstlenebilecek nitelikte eğitimcileri gerektirmesinden dolayı Orman okulu eğitimcileri bulmakta zorlanmalar yaşandığını tespit etmiştir. Olumsuz hava koşulları ve bu koşulların çocukların hastalanmasına neden olabilme ihtimali, ormanlık alanların geniş olması ve çocuklarının güvenliğini sağlamanın zorluğu gibi doğal alanda bulunan riskler çok ve çeşitli niteliklerde bulunmaktadır.

Eğitimciler ve idareciler risklerin çokluğu ve çeşitliliğini yönetmekte zorlandıklarında çeşitli arayışlar içerisine girmektedirler. 1) Çözüm arayışına girme: destek alabilecekleri paydaşlardan riskin yönetilebilmesi ve tehlikeye dönüşmemesi için yetkililere başvurdukları bir yöntem olarak belirtmişlerdir. 2) Mekan değişikliğine gitme: Riski orta veya yüksek seviyeye yakın hissetmeye başladıklarında ya da çocukların olumsuz geçmiş deneyimleri ile ilişkili bir risk ile karşılaştıklarında uygulama mekanlarını değiştirerek çözüm üretmektedirler. 3) Uygulamaya ara verme: Riski orta veya yüksek seviyeye yakın hissetmeye başladıklarında bir müddet uygulama sahasına gitmeyip sürecin alışık oldukları normlara dönmesini beklemek olarak çözümler geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

Blackwell (2015) ve Dilek (2019), yaptıkları çalışmalar araştırmada elde edilen çözüm arayışına girme sürecinin sonuçlarını destekler niteliktedir. İngiltere’de Orman okulu uygulamaları sırasında yaşanabilecek riskli durumlar konusunda yasal desteklerin ve dayanakların varlığından bahsetmektedir. Orman okulu uygulaması gerçekleştirilen doğal alandaki, sağlıklı görünmeyen veya düşme riski olan ağaçların durumları hakkında Ormancılar Birliğinden bir ağaç yetiştirme uzman görüşü talep edilebilir.

Dilek (2019), Orman okulu uygulamaları sırasında acil bir durumla karşılaşılma ihtimalinde belediyeye, en yakın sağlık kuruluşuna ya da asayiş birimlerine haber verilebilmesi gerektiğini ve destek gelene kadar da eğitmenin risk yönetim planındaki acil durum eylemini uygulayarak durumu stabil tutmaya çalışması gerektiğini vurgulamaktadır.

Riskli durumları yönetme sürecinde idareci ve öğretmenler yasal prosedürleri takip etmektedir. Karşılaşılan sorunlara bulunan çözümlerin ise genellikle “uygulamayı engelleme” şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Alat, Akgümüş ve Cavalı’nın (2012) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çocukların risk almasını engelleyici tutumlar sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin rüzgârlı günlerde çocuklarla birlikte devrilmiş ağaçların bulunduğu çalışma alanına gitmek yerine etrafta geniş düzlüklerin olduğu doğal alanlarda serbest oyunlar oynamayı tercih edebilmektedir.

Bir İskandinav atasözü “Kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır.” söylemi ile dikkat çeker. Kuzey ülkelerinde çocukların her mevsimde zorlu hava şartlarında dahi (havanın çok sıcak olması ya da çok soğuk olmasını fark etmeksizin) Orman okulu uygulamalarına devam edebilme becerisi kazanmaları beklenmektedir (Knight, 2009). Bu araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise Knight (2009)’ın çalışma grubunun her hava koşulunda Orman okulu uygulamalarına devam ettikleri bulgularıyla örtüşmemektedir. Benzer durumları ulusal alan yazınında destekleyecek bir araştırma ile karşılaşılmamıştır.

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklere karşı öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin deneyimlerinin ortaya çıkarılması. Ortaya çıkan deneyimlerin uygulama süreçlerine etkisinin anlaşılması.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma

1.alt tema kapsamında yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen, ebeveyn ve idareci görüşleri incelendiğinde ‘Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasında karşılaşılabilecek risklere karşı öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin oluşan deneyimlerin belirlenmesi’ elde edilen görüşlerin olumsuz(82), nötr(13) ve pozitif(7) yönde olmak üzere üç grupta toplandığı gözlemlenmiştir.

Orman okulu eğitmenleri, idareciler ve ebeveynler her ne kadar orman okulu uygulamaları sırasında risklerin olduğunu biliyor ve kabul ediyor olsalar da, çocukları bir emanet olarak görmeleri sebebiyle yaşanılabilecek olayların sorumluluğunu çocuk, idareci, eğitmen ve aile olarak paylaşmak yerine çoğunlukla kendi üzerlerinde hissetmektedirler. Bu his de eğitmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin korku, endişe, kaygı, suçluluk ve öfke içine girme, risk durumlarında çocuklara müdahalede bulunma gerekliliği düşüncesine sahip olma, koruyucu tavır takınma ve tüm bu süreçleri belli etmemeye çalışma gibi duygular yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Gill (2007), Ball v.d., (2008) ve Gill (2010) yetişkinlerin en önemli sorumluluklarından birinin çocuklara güvenli doğa deneyimleri elde edebilecekleri ortamları sunmak olduğu görüşünü ifade etmektedirler. Sorumluluk bilinci ile kaygı duyma hissi karıştırıldığında müdahaleci tavırlar ortaya çıktığı düşünülmektedir. Kaygı, yapılan işten elde edilebilecek faydayı en aza indirgeyen duygulardan biridir. Yetişkinler tarafından çocuğun doğada yaşadığı en temel duygulardan olan keşfetme, macera ve belirsizlik duygularının önemi fark edilmeli ve çocuklar doğadaki hayvanlarla, bitkilerle, buldukları objelerle ilgilenmeye başladığı süreçte çocuğun etrafındaki dışsal kaygı düzeyi azaltılmalıdır görüşü çalışmanın verilerini desteklemektedir.

Bazı katılımcılar, çocuğun riskle karşı karşıya kalmasının çocuğun yararına olacağına inandıklarını, çocuğun birey olma haline saygı duyduklarını, doğa deneyimlerinin derinliği sebebiyle çocuğu merakla gözlemlediklerini ve çocuğun talep

etmesi halinde ona destek olduklarını hissettikleri olumlu duygular olarak ifade etmektedirler. Katılımcıların çok azı çocuğun ihtiyacı olan riskle karşı karşıya kalma anını yaşayabilmesi ve çocuğun kendi gücünü keşfetme hazzını tadabilmesi için çocuğu, karşılaştığı risk konusunda cesaretlendirme tutumunu sergilemektedir.

Gill (2010) ve Ball v.d.'e(2008).göre, çocuğun yaşamında yer alan yetişkinlerin riski azaltma veya yok etme ile meşgul olmak yerine riski yönetme ve riski fayda sağlayıcı yönde dengeleme yaklaşımı sergilemeleri çocukların gelişimine yarar sağlayabilmektedir. Risk-fayda değerlendirmesi yapabilmek, risk ortamı sağlayıcısının iki durumu göz önünde bulundurduğu anlamına gelir; çocukları önlenbilir ciddi zararlardan korumak ve çocukları risk almaya teşvik edici, maceracı oyun fırsatları, riskli doğa deneyimleri sağlamak. Kaygıyı ortadan kaldırarak sorumluluğu pekiştirecek beceriler arasında yer alan yetişkin davranışlarını betimleyen veriler çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

2.alt tema kapsamında yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen, ebeveyn ve idareci görüşleri incelendiğinde 'Belirlenen deneyimlerin uygulama süreçlerine etkisinin anlaşılması.' ile ilgili analiz sonucu elde edilen görüşler uygulama süreçlerinde yaşanabilecek risklerin azaltılması ya da tehlikeye dönüşmemesi için önlem alma yönünde birleşmektedir. Katılımcıların çok azı riskli durum yaşandığında riskli durumdan etkilenen çocuk ve doğa açısından sürece bakma eğiliminde görüş bildirmiştir. Görüşlerden elde edilen verileri sıralayacak olursak;

Katılımcıların çoğu çocuklar riskli durumlarla karşılaşınca, belirttikleri olumsuz hisler ve bu hislerin altında yatan sebepler doğrultusunda uygulama süreçlerinde değişikliğe gitmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bu değişiklikler; planlamayı revize etmek, tedbirleri artırmak, kısıtlamaya gitmek, net ve sağlıklı bilgi akışını desteklemek ve ekip dayanışmasını güçlendirmektir. Katılımcılar, bu önlemler yoluyla yaşanılacak riskli durumların daha kolay atlatılabileceğini düşünmektedirler.

Cevher-Kalburan'ın (2015) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarını öğretmenlere "emanet etmeleri" düşüncesinin öğretmenler üzerinde baskı yaratabileceği, bu nedenle öğretmenlerin çocuklara karşı kısıtlayıcı davranabildikleri sonucuyla çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu bağlamda, çocukların riskli

deneyimler elde edebilmesi için, okul-öğretmen-aile işbirliği önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocukların riskli durumla karşılaşmaları yönündeki kaygıları ve bu kaygıların sebepleri belirlenerek aile eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, riskli ortamların aileler tarafından benimsenmesi, deneyimlenmesine ortam oluşturulması, kendilerini ve çocuklarını güvende hissetmelerine ve böylece çocukların riskli süreçlere dahil olma düzeylerinin yükselmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Çocukları karşılaştıkları riskli durumlarda cesaretlendirme, merakla gözlemlenme, çocuk talep ettiğinde destekleme duygusunda olan katılımcılar çocuk riskle karşı karşıya kaldığında da çocuğa riski deneyimlemesi, sonuçlarını doğa ve kendisi açısından değerlendirmesi için fırsat tanır.

Çocuk Oyun Konseyi (2002, akt. Bundy v.d., 2009), bazı durumlarda, küçük yaralanmalara neden olan düşük risklerin alınmasının, çocukların sağlıklı gelişimi için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırma bu yönüyle çocukların riski deneyimleme fırsatı tanıyan katılımcıların görüşlerini desteklemektedir. Çocukların aşırı korunması çok daha büyük bir risktir. Çocukların aşırı korunması sağlıklarını, günlük yaşam becerilerini ve sorunlarla başa çıkma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir (Gill, 2007). Çocukların risk alma becerisini geliştirmek, zor durumları tecrübe edebilmesi, riskli durumlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenebilmesi için çocukların risk içeren süreçlere dahil olması gerekmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011; Brussoni v.d., 2012).

Keşif imkanı tanınan ve risk içeren oyunlar oynayabilme imkanı bulan çocuklar çevrelerini tanıma ve çevrenin olasılıklarına ve sınırlarına hakim olurlar (Little v.d., 2012). Çocuklar riski içeren ortamlarda deneyim elde ettikçe ve deneyimlerinin sonuçlarını irdeledikçe risk almaya karşı bilinçli tutumlar geliştirirler (Little ve Wyver, 2008). Erken çocukluk dönemi, bağımsız hareket etme becerisini geliştirme ve riskleri yönetmeyi öğrenebilmek için kritik bir zaman dilimidir (Little v.d., 2011). Erken yaşlarda risk alma yeterliliğini artırma fırsatı yaratmak için riskli oyun etkinliklerinin çocukların ev ve okul da gerçekleştirdiği etkinliklere dahil etmek önemlidir (Brussoni v.d, 2014; Nikiforidou v.d., 2012; akt. Lavrysen v.d., 2017).

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasında sık yaşanan riskli durumlara ilişkin görüşlerin belirlenmesi.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen, idareci ve ebeveyn görüşleri incelendiğinde 12 farklı yaşanmış riskli olay örneği elde edilmiştir. Yaşanılan örnekler incelendiğinde örneklerin çoğunluğunun bütün çocukların gündelik yaşamında yer alan örneklerden farklı olmadığı gözlemlenmektedir. Yılan/akreple karşılaşma yalnızca doğal alanlarda vakit geçiren çocukların karşılaşabileceği riskli olay örneği olarak ayrı bir konumda yer almaktadır. Görüşlerden elde edilen verileri sıralayacak olursak;

Çocukların Orman okulu uygulamaları sırasında yaşadıkları riskli olay örneklerinin çoğunluğunu bütün çocukların gündelik yaşamlarında karşılaşabilecekleri örnek olaylar arasında yer almaktadır. Bu sebeple yaşanan riskli olay örnekleri ve bu örneklerden doğan duygu ve düşünceler Orman okulu uygulamalarına özgü riskler olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bu değerlendirme Orman okulu uygulamalarının yaygınlaşmasına ve nitelikli bir şekilde uygulanmasına engel teşkil edebilmektedir.

Yılan/akreple karşılaşma riskli olay örneği 7 katılımcı tarafından aktarılan bir örnek olayken, 21 katılımcı yılanla karşılaşma ihtimalini düşünüp bundan çekindiğini ifade etmiştir. Orman okulu uygulamasını gerçekleştirdikleri doğal alandaki yılanlardan Diyarbakır’daki ve Bursa’daki türler hariç diğer illerde uygulama yapan katılımcılar bölgelerindeki yılanların zehirsiz olduklarını ifade etmişlerdir. Yılanlar hakkında olumsuz inanışların ve aktarımların var olması yılanlara karşı fobi oluşmasına sebep olabilmektedir.

Woods (2000) Avustralya’da insanların yaşadıkları bölgede iç içe oldukları canlı türlerine karşı geliştirdikleri tutumları incelemiş ve çalışması sonucunda elde ettiği verilerle araştırmacının bu kısmından elde edilen verilerin örtüştüğü gözlemlenmiştir.. Avustralya’da bireyler çokça karşılaştıkları böcekleri olumsuz sıfatla nitelendirdikleri, böceklerden; kirli, korkunç, çirkin, insanlara zarar veren, ilgi çekici olmayan ya da tehlikeli varlıklar olarak bahsettikleri tespit edilmiştir. Bu tespit

biyofobinin oluşmasında, yayılmasında ve yerleşmesinde doğrudan sosyal etkileşimin yani kültürün etkisiyle şekillendiğini ortaya çıkarmaktadır.

Kellert ve Westervelt (1984), insanların doğaya veya doğada olan canlılara karşı ön yargı geliştirmemesi için güvenilir bilimsel kaynaklardan doğa ve doğadaki canlılar ve özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini, bu bilgiler doğrultusunda doğadaki canlılarla etkileşime girerek, çeşitli doğa deneyimleri elde edilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Kellert ve Westervelt'in elde ettikleri bu sonuçta bizlere katılımcıların zehirsiz olmasına karşın geliştirdikleri yılan ve böcek fobilerini anlamlandırmamız konusunda yol göstermektedir.

Soğuk/sıcak sonucu hastalanma katılımcılar arasında en çok çekinilen örnek olay ihtimali iken doğrudan Orman okulu uygulamasına bağlı sebeplerden dolayı bu ihtimalin yaşanıldığı durumlar katılımcılar tarafından düşük oranda ifade edilmiştir. Kırsal kesimde tarımla, hayvancılıkla uğraşın yoğun olduğu alanlarda Orman okulu uygulaması gerçekleştiren katılımcıların ifade ettiği çocukların hayvanlara şiddet uyguladığı yönündeki riskli durum örneği, insanın doğanın sahibi ve hükmedicisi bakış açısının bu bölgelerde hakim doğa anlayışı olmasından kaynaklanabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu veri literatürde Richard Ryder tarafından ortaya atılan türçülük kavramı ile örtüşmektedir. Türçülük bir kişinin, kendi biyolojik türünün çıkarları lehine ve diğer biyolojik türlerin çıkarları aleyhine önyargılı ya da yanlı davranmasıdır. Türçülüğün farklı boyutları bulunmaktadır. Türçülüğün kültürel boyutu, nesiller aracılığı ile aktarılan öğretiler ve medya aracılığı ile verilen bilgiler yolu ile desteklenebilmektedir. Bir arının hayatının köpeğinki kadar önemli olmaması veya yılan türünün kötülüğü temsil ederken beyaz güvercinin barışı sembolize etmesi insanların hayvanlara yüklediği kültürel sembolleri gösterebilmektedir. Tüketim kültürü ele alındığında, hayvanların postları için avlanmaları, insanların kendi ısınma ihtiyaçlarını ve lüks tutkularını hayvanların hayatlarından daha değerli gördüklerinin bir sonucudur. Başka bir örnekte hayvanların et, süt ve derilerinden faydalanmak için onların kötü koşullarda yetiştirilmeleri ve öldürülmeleri de türçülüğün ekonomik çıkar boyutu ile ilişkilendirilebilmektedir(Singer, 2005).

İnsanın kendi türü dışında diğer canlılar ve doğa ile kurmuş olduğu ilişki “eko-ontoloji” olarak adlandırılmaktadır. İnsanın çevre koruma bilincine sahip olması ve doğa ile bütünlük bilinci ile hareket etmesi, kendi türünün devamlılığı için gerekli görünmektedir. Bu düşüncenin temelinde yatan sebep ise insanın doğayla kurduğu tahakküm/egemenlik ilişkisi olmaktadır. Bu sorunun çözümü insanın kendini özne doğayı ise nesne konumunda görmekten çıkarması, doğanın bir parçası olarak, doğal süreçler içerisinde gelip geçen bir varlık olarak görebilmesi ile sağlanabilmektedir. Bu düşünce yapısı toplumlar tarafından kabul edilmeye başlandığı zaman doğa ile insan arasında çıkar temelli olmaktan öte ekolojik temelli bir bağ kurulma sürecine girileceği düşünülmektedir.

‘Türkiye’de Orman okulu yaklaşımının uygulanması esnasındaki karşılaşılabilecek risklerin öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin deneyimlerine göre çocuğun risk yönetimini olumlu ve olumsuz etkileyen durumların belirlenmesi.’ alt amacına ilişkin sonuç ve tartışma verileri 2 alt temada analiz yapılmıştır.

1.alt tema kapsamında yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen, ebeveyn ve idareci görüşleri incelendiğinde ‘Çocuğun risk alabilmesini olumlu etkileyen faktörler’ elde edilen görüşlerin çoğunluğu çocuğun gelişim sürecine dokunan yetişkinlerin olumlu tutumları ile ilişkilidir. Çocuğun yaşadığı bölgenin doğallığı ve Orman okulu uygulamalarını gerçekleştirdikleri doğal alana yapılan sık ve sürekli tekrarlar çocuğun doğal yaşamla olan deneyimlerini güçlendirmektedir.

Çocuğun yaşamındaki yetişkinlerin çocuk merkezli bakış açısına sahip tutum sergilemeleri, çocuğa deneyimlerinde rehber olabilmeleri, olumlu rol model olabilmeleri ve çocuğun birey olma haline saygı duymaları çocuğu Orman okulu uygulamaları sırasında karşılaşılabileceği riskleri olumlu kazanımlarla tamamlaması yönünde destekleyebilmektedir.

Knight (2013a), Orman okulu uygulamasını planlayan eğitimcileri gözlemlemesi sonucunda elde ettiği veriler araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Orman okulu liderleri çocukların ormanda geçirecekleri zamanı ne şekilde değerlendirmek istediklerini, çocukların ilgilerini, hangi risk alanlarına yönelindiklerini,

kurdukları oyunları ve kullandıkları doğal materyalleri gözlemlerler. Gözlemlerinden elde ettikleri veriler doğrultusunda çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim seviyelerine uygun şekilde çocuklara kaynak ve fırsat sunarlar.

O'Brien (2009), İngiltere'de yaptığı çalışmalarda Orman okulu programı oluşturulması esnasında bütüncül çocuk yaklaşımına odaklanılarak çocuğun bütün yönleriyle orman okulu uygulamalarından faydalanabilmesi amaçlandığını belirtmiştir. Bütüncül çocuk yaklaşımı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi temel alınarak Bütüncül Çocuk Komisyonu (Whole Child Commission) tarafından çocuğun büyümesi ve gelişmesi sırasında ihtiyaç duyduğu unsurlar üzerine oluşturulmuştur. Bu ihtiyaçlar genel hatlarıyla; sıcaklık, barınak, yiyecek, içecek, güvenlik gibi temel ihtiyaçlar olarak sıralanabilir. Çocuklar bu ihtiyaçların karşılanmasından endişe duymaya başladıklarında dikkatleri dağılabilir, kendilerini gerçekleştirme deneyimlerine odaklanamayabilirler ve en temelinde eğlenemeyebilirler (Cambium Sustainable, 2015).

Doğal alanlarla etkileşimi uzun süreli olan çocukların doğaya karşı hissettiği aidiyet ve güven duygusu çocukluktan itibaren pekişmektedir. Buda ilerleyen yıllarda yetişkinlerin doğada iken kendini evinde hissetmesini sağlayabilmektedir.

Bixler, Carlisle, Hammitt, Floyd (1994) ve Chawla (1998) yaptıkları araştırmalarda erken yaşlarda serbest oyunlar yoluyla doğayla özgürce, sürekli ve etkileşimli bir ilişki kuramayan çocuklar yetişkin olduklarında doğada rahatsız hissedebilme, doğal alanlarda olmaktan hoşnutsuzluk duyma ve korkma gibi duygular geliştirebilmektedir. Bireylerin doğal, yapılandırılmamış alanlarda düzenli aralıklarla geçirdikleri zaman, doğayla etkileşimde bulunabildikleri yaşantılar ve bu yaşantıların doğanın rehberliğinde gerçekleşmesi onların doğaya olan bağlılıklarını güçlendirmede önemli bir rol edinebilmektedir. Elde ettikleri bu sonuçlar araştırmanın verilerini destekler nitelikte yer almaktadır.

2. alt tema kapsamında yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen, ebeveyn ve idareci görüşleri incelendiğinde 'Çocuğun risk alabilmesini olumsuz etkileyen faktörler 'den elde edilen görüşlerin çoğunluğu çocuğun gelişim sürecine dokunan yetişkinlerin olumsuz tutumları ile ilişkilidir. Çocuğun yaşadığı

bölgenin yapaylığı ve Orman okulu uygulamaları sırasında ihtiyaç duyduğu ekipmanın yetersizliği/yoksunluğu çocuğun doğal yaşamla olan deneyimlerini etkileyen diğer sebepler arasında gösterilmiştir.

Çocuğun yaşamına etki eden bireylerin yetişkin merkezli bakış açısına sahip olmaları, çocuğun deneyimlerinde kısıtlayıcı olmaları, olumsuz rol model olabilmeleri ve çocuğun birey olma haline saygı duymamaları; çocuğun Orman okulu uygulamaları sırasında karşılaşılabileceği risklerden kaçınması ve doğaya karşı olumsuz tavırlar içerisinde bulunması yönünde sonuçlar doğurabilmektedir.

Yetişkinlerin çocukların fiziksel olarak zarar görebileceğine dair görüşleri ve endişeleri, risk sağlayıcılıklarının önünde bir engel olarak görülmüştür (Güler ve Demir, 2016). Alat ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışma; öğretmenlerin, çocukları açık hava etkinliklerine dahil etmek istemelerine rağmen yetersiz fiziksel şartlar, okul bahçelerindeki güvenlik tedbirlerinin eksikliği, sınıf mevcudunun fazla oluşu, ailelerin açık havada hasta olacaklarına dair çocukları ile ilgili endişeleri ve bu konudaki olumsuz tepkileri nedeniyle açık havada gerçekleştirilen etkinliklere yeteri kadar yer veremediklerini ortaya koymuştur.

Arkadaşlarla ve aile üyeleriyle sokakta zaman geçirme, yerel parklarda ve yeşil alanlarda oyun oynama gibi günlük deneyimler, uzun süredir giderek azalmaktadır (Gill, 2010). Ailelerin gözlemlenen davranışları, çocuklarının oyun fırsatları ve deneyimleri için ifade ettiklerinin tam tersini göstermektedir (Brussoni v.d., 2012).

Yetişkinlerin çocukların oyun alanlarındaki yaralanmalarını önlemek için aşırı endişe duymaları beraberinde çocukların bedenlerini aktif olarak kullanmaktan korkmaları riskini getirmektedir (Bundy v.d., 2009).

Yapay alanlarla etkileşimi uzun süreli olan çocukların doğaya karşı hissettiği kaçınma duygusu ve doğal alanlarda kendilerini rahat hissedememesine sebep olabilmektedir.

Knight'ın (2012) erken çocukluk yıllarındaki macera ve risk üzerine yazdığı makalesinde ise, engebelerden kurtulmak adına yapılan beton zeminlerin çocukların risk algısını zayıflattığı için onların düşme ve yaralanma riskini arttırdığı; bir kütük yığınıyla baş etmenin onlar için bu kadar risk taşımadığını çünkü odaklanılan riskler

yoluyla çocukların bu durumları tartıştığı ve yönettiği, sonuç olarak da öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulanmıştır. Bu nedenlerden dolayı, abartılmış güvenlik endişesi çocuk oyunlarında bir problem durumudur. Çünkü her ne kadar çocukların yaralanmalardan kaçınması bir gereklilik olsa da fiziksel ve zihinsel olarak normal bir şekilde gelişebilmeleri için zorluklara ve çeşitli uyarılara ihtiyaç duyarlar (Sandseter, 2012).

Orman okulu uygulamaları sırasında ihtiyaç duyduğu ekipmanın yetersizliği/yoksunluğu çocuğun doğayı deneyimleme istekliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir, çünkü çocuğun güvenlik ve termal konfor ihtiyacı doğa deneyiminde edineceği hazdan önce gelebilmektedir.

Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde araştırmada elde edilen sonuçların desteklendiği görülmektedir. Sandseter (2013) ve Lavrysen vd. (2017) yaptıkları çalışmalarda yetişkinlerin çocuklar oyun oynarken güvenliğini sağlamaya yardımcı olurlarken aynı zamanda çocukların, risk ve zorlukları yaşama fırsatlarının önündeki en önemli kısıtlamayı temsil ettiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda yetişkinlerin çocuklar üzerindeki denetimi, kısıtlamalara ve çocukların risk alma davranışlarının yönlendirilmesine yol açmaktadır görüşleriyle çalışmanın sonuçlarını destekleyen veriler ortaya koymuşlardır.

Tüm tehlike olasılıklarını (ciddi yaralanma veya ölüm tehlikesi) ortadan kaldırmak amacıyla dış mekan oyun alanlarının düzenlenmesi, çocukların uyarıcı ve zorlayıcı oyun oynama ihtiyaçlarını gölgede bırakmıştır (Stephenson, 2003). Özellikle, risk azaltma stratejileri daha sıkı hale geldikçe, en küçük yaralanmaların bile önüne geçebilmek için risk alanlarının azaltılması veya ortadan kaldırılmasından dolayı oyun alanları sıkıcı ve steril hale gelmiştir (Çocuk Oyun Konseyi, 2004; akt. Little ve Eager, 2010). Çok güvenli ve kısıtlayıcı bir oyun ortamında çocukların sıkılması muhtemeldir ve bu, çocukların, kendilerine uğraştırıcı ve zorluk derecesi yüksek olan şeyler yaratmak için ekipmanları beklenmeyen ve gerçekten tehlikeli bir şekilde kullanmalarına neden olabilir (Walsh, 1993; akt. Stephenson, 2003).

Türkiye’de riskli oyun ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve ailelerin dış mekanlarda oyun oynama ve riskli oyuna dahil olma

konularında kaygılı davrandıkları belirlenmiştir (Alat v.d., 2012; Cevher-Kalburan, 2015; Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Güler ve Demir, 2016; Yalçın ve Erden, 2018). Çocukların fiziksel olarak zarar görebileceğine dair görüşleri ve endişeleri, risk sağlayıcılıklarının önünde bir engel olarak görülmüştür (Güler ve Demir, 2016). Alat v.d.'nin (2012) yaptığı çalışma; öğretmenlerin, çocukları açık hava etkinliklerine dahil etmek istemelerine rağmen yetersiz fiziksel şartlar, okul bahçelerindeki güvenlik tedbirlerinin eksikliği, sınıf mevcudunun fazla oluşu, ailelerin açık havada hasta olacaklarına dair çocukları ile ilgili endişeleri ve bu konudaki olumsuz tepkileri nedeniyle açık havada gerçekleştirilen etkinliklere yeteri kadar yer veremediklerini ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenlerin ve idarecilerin aldıkları Orman okulu eğitimlerinin yanı sıra biyofilik eğilimlerini yükseltecek doğa deneyimleri edinmeleri, doğa hakkında bilimsel yayınları takip etmeleri, buldukları coğrafyada yer alan canlı türlerini ve davranışları hakkında nitelikli yayınlardan araştırma yapmaları gerekmektedir.

- Orman okulu uygulaması gerçekleştiren öğretmenlerin ve idarecilerin ilk önce kendilerinden başlayarak, ardından ebeveynlerin ve etkileşimde bulunabileceği eğitim ekosisteminde yer alan kişilerin doğa hakkındaki korkularının, kaygılarının ve endişelerinin kök sebeplerini keşfetmeleri gerekmektedir.

- Aileler için doğayla güçlü bağlar kurma üzerine bilgi ve deneyim temelli çalışmalar yürütülmelidir. Aynı minvalde toplumun farklı kademeleri için yüz yüze konferanslar, bilgilendirme afişleri, elektronik panolarda ve sosyal medyada bilgi postları yayınlanmalıdır. Belediyeler, STK'lar (Sivil Toplum Kuruluşları) ve OGM'ler

(Orman Genel Müdürlüğü) aracılığıyla toplumun doğaya karşı sevgi, sahiplenme ve aidiyet geliştirebileceği çalışmalar yürütülmelidir.

- Toplumda kültürel aktarım yoluyla veya ekonomik çıkarlar boyutuyla türçülüğün yaygınlaşmasının önlenmesi ve ortadan kaldırılması için çalışmalar yürütülmelidir. Öncelikle ötekileştirilen yılanlar, böcekler ve hayvanlara şiddet konuları özelinde çalışmalara başlanmalıdır.

- Uzmanlar tarafından toplumda risk ve tehlike kavramlarının ayrışımını güçlendirecek akademik dili yoğunlukta olmayan kitaplar ve dijital yayınlar hazırlanmalıdır. Bu çalışma Türk toplumunun risk karşıtı yaklaşımının törpülenmesine katkı sağlayacaktır.

- Erken çocukluktan itibaren eğitimin tüm paydaşlarının dahil olduğu eğitim veren tüm kurumlarda risk analizi yapabilme becerisi ve deneyimi kazanılmalıdır.

- Toplumun çocuk algısını yeniden yapılandırabilmek için çocukluk üzerine çalışan STK'larla işbirlikleri yapılmalı. Bütün okullarda çocuk hakları sözleşmesinin maddelerinin anlaşılması ve uygulanması için hak temelli çalışmalar yürütülmelidir.

- Orman okulu çalışmaları yürüten kurumlar ve eğitmenler resmi makamlarca ve eğitimle ilgilenen STK'lar tarafından desteklenmelidir. Orman okulu uygulamaları yapan kurumlar ve öğretmenlerin eğitimi hakkında ulusal normlar hazırlanmalı ve bu normlar ülke genelinde bölgesel farklılıkları içerecek şekilde standartlaştırılmalıdır.

- Doğanın yaşam döngüsünün takip edilebilmesi için her mevsim kesintisiz düzenli aralıklarla Orman okulu uygulamaları devam ettirilmeli. Bu devamlılığın sağlanabilmesi için gerekli ekipman, finansman ve doğal alanlarda sığınabilecek barınaklar sağlanmalıdır.

- Sahipsiz köpekler konusunda yetkililer ve STK'lar boyutunda çalışmalar artırılmalıdır. Aynı zamanda köpek sahiplenmek isteyen kişilerin barınaklardan bu işlemi gerçekleştirerek köpeklerin sahiplendirilmesine katkı sağlaması teşvik edilmelidir.

- Çocukların doğayla etkileşime girebileceği ve oyun oynayabileceği alanların çok fazla yapılandırılmadan, risk barındıracak şekilde muhafaza edilmesine ya da düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

- Toplumun zorlanmadan doğal alanlara erişebilmeleri için şehir merkezlerinde yapılandırılmamış risk barındıran alanların korunmasına ve güvenli bir şekilde kullanılabilmesine imkan oluşturulmalı.

- Çocuğun yüksek yararı için doğal alanlara sahip özel mülk sahiplerinin, bu alanların Orman okulu uygulamalarında kullanılabilirliği konusunda öğretmenlere ve Orman okulu uygulaması gerçekleştiren okullara destek olması gerekmektedir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Orman okulu uygulamaları gerçekleştiren kurumlar ve öğretmenlerin eğitimi hakkında bölgesel farklılıkları içeren ulusal normların hazırlanması için ülke genelinde Orman okulu uygulamaları ile ilgilenen paydaşların görüşlerinin belirlenmesi için bir araştırma gerçekleştirilebilir.

- Orman okulu uygulamaları gerçekleştiren kurumlar ve öğretmenlerin risk analizi yapabilme yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin geliştirilebilmesi için nelerin gerekli olduğu üzerine araştırma yapılabilir.

- Okullarda çocuk hakları sözleşmesinin yetişkinler tarafından bilinirliği ve buradaki maddelere uygun ortamlar hazırlanma ve davranışlar sergilenme düzeyini belirlemek için araştırmalar yapılabilir.

- Sosyal hayattaki üçüncü şahısların çocukların doğal yaşamdaki davranışlarına yönelik tutum ve davranışlarının çocuğa, çocuk üzerinden ebeveynlik modelimize etkisinin araştırılması

- Orman okulu uygulamalarını sağlıklı ve güvenli bir şekilde gerçekleştirebilmek için İngiltere'nin Orman okulu modelini gerçekleştirmek üzere kurguladıkları sistemin detaylarının ve işlevselliğinin araştırılması

- Türkiye'nin farklı coğrafyalarında bir yıl süreyle uygulanan Orman okulu programlarının incelenmesinin gerçekleştirildiği araştırmaların planlanması

- Orman okulu uygulamalarına en az iki yıl katıldıktan sonra ilkokula devam eden çocukların ilkokul kademelerindeki akademik süreçlerinde başarı durumunun Orman okulu uygulamalarında edindikleri deneyimlerle ilişkisinin incelenmesi üzerine boylamsal çalışmaların planlanması

KAYNAKÇA

- AFAD**, (2015). Bütünleşik Tehlike Haritalarının Hazırlanması Heyelan-Kaya Düşmesi Pratik Kılavuz, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara,42s.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D.** (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Amato, J.** (2004). *On foot: A history of walking*. NY: New York UP.
- 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 /BBCC conference sustainable development (pp. 5-25). Joensuu: Publications of University of Eastern Finland.
- Amus, G.** (2022). *Çık Dışarıya Oynayalım*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Argan, T & Akkaya, M** (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2). 413- 430
- 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.
- Babaroğlu, A.** (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Ball, D. J.** (2002). *Playgrounds: Risks, benefits and choices*. Sudbury, Ontario, Canada: HSE Books.
- Ball, D. J., Gill, T., & Spiegel, B.** (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).

- Barbiero, G.** (2014) *Affective Ecology for Sustainability. Visions for Sustainability* 1: 20-30.
- Başal, H. A.** (2015). *Okulöncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başar, M. A.** (2003). İlköğretim kurumlarının olanakları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennet, J.** (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 15(3), 16-21.
- Bilton, H.** (2010). *Outdoor learning in early years: Management and innovation*. New York: Routledge.
- 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.** (2005). Forest schools; if you go down to the woods today. *Horizon*.10 15
- Blackwell, S.** (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing.
- Borradaile, L.** (2006). Report to forestry commission Scotland and forest education initiative Scotland. Forestry Commission Scotland.
- Braun, V., ve Clarke, V.** (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2)873-898
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A.** (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., & Pickett, W.** (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children. A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 6423-6454.

- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G.** (2009). The risk is that there is ‘no risk’: a simple, innovative intervention to increase children’s activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Cevher-Kalburan, N.** (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Cambium Sustainable.** (2015). Orman okulu seviye 3 eğitimi ders notları. Galler, UK.
- Cevher-Kalburan, N.** (2015). Developing pre-service teachers’ understanding of children’s risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A.** (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366
- Chawla, L.** (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Cudworth, D. ve Lumber, R.** (2021). The importance of Forest School and the pathways to nature connection. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24, 71-85.
- Clements, R.** (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Close M.** (2012) The Forest School initiative and its perceived impact on children’s learning and development: An investigation into the views of children and parents. <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1365-2745.12337>. 04.05.2021.
- Constable, K.** (2017). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning* . Routledge.

- Corsaro, W.** (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood: Ablex.
- Coşkun R, Bayraktaroğlu S, Yıldırım E, Altunışık R.**(2012) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, Sakarya, Sakarya Yayıncılık.
- 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.
- Creswell, J. W.** (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Çelik, A.** (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çelikten, S. B.** (2010). Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin,M.**(1996). “İnsanın Artan Önemi”, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı 342, Sayı:32.
- Darling, J.** (1992). A. S. Neill on democratic authority: A lesson from Summerhill *Oxford Review of Education*, 18(1), 45-57.
- Davies, B.** (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales: preschool children and their gender* (Sydney, Allen and Unwin).
- Davis, B., & Waite, S.** (2005). *Forest schools: An evaluation of the opportunities and challenges in early years final report*. University of Plymouth.
- Davis, B. Rea, T. & Waite, S.** (2006) *The Special Nature of the Outdoors: its contribution to the education of children aged 3-11*, *Australian Journal of Outdoor Education*, 10, (2), 3-12.
- Donaldson, G., & Donaldson, L.** (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Health, Physical Education & Recreation*, 29(May), 17–63.

- Dernek.baskabirokulmumkun.** (3 Kasım 2010). *BBOM oluşum hikayesi*. 14.12.2022 tarihinde <https://dernek.baskabirokulmumkun.org/hikayemiz> adresinden erişildi.
- Düzenli T. , Yılmaz S. , Tarakci Eren E.** (2018). Kentsel Açık Yeşil Alanların Kullanım Türleri Ve Amaçları, *Social Sciences Studies Journal*, Cilt.4, 222-228.
- Dilek, Ö.** (2019). Orman Okulu Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Yönelik Katkısının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans, Kastamonu Üniversitesi.
- Doğada Öğreniyorum Orman Okulu Eğitimleri.** Erişim tarihi 18.02.2022, <https://www.dogadaogreniyorum.com/eitimler>.
- Dweck, C.** (2000). Self- theories: their role in motivation, personality and development. Hove: Psychology Press. English Outdoor Council, 2015, High Quality Outdoor Education: High Quality Outdoor Learning. <https://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf>. 10.04.2021.
- Eroğlu, S. B.** (2018), *İstanbul'da bir devlet Anaokulu'ndaki orman okulu programının incelenmesi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Erdoğan, M., & Eretnay, N.** (2009). 22 adımda doğa eğitimi. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Erşan, Ş.** (2019). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan ve Öğretmenden Beklentilerinin İncelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 161-178.
- Forest School Associations** (2011). Forest School Association. 11/04/2022 tarihinde <http://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-goodpractice/> adresinden ulaşılmıştır.
- Forest School Training** (FSTC,2020), Choosing Which Level of Training, <https://www.forestschoolltraining.co.uk/training/levels-of-training/07.05.2022>

- Ford, P.** (1986), Outdoor education: definition and philosophy, Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.<https://www.ericdigests.org/pre-923/outdoor.htm> adresinden 11.04.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Flick, U.** (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), The SAGE handbook of qualitative data analysis (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.
- Fairclough, M.** (2016). Playing with fire: embracing risk and danger in schools
- Froebel, F.** (1887). Child and society. New york: Norton Press.
- Garrick, R.** (2009). Playing Outdoors in the Early Years (2nd Ed.). London: Continuum.
- Gibson, J. J.** (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), Perceiving, acting, and knowing (pp. 67–82). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gill, T.** (2007). No fear: Growing up in a risk adverse society. Calouste London: Gulbenkian Foundation.
- Gill, T.** (2010). Putting risk in perspectives. Early Years Update. 8 Nisan 2022 tarihinde <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522> sayfasından erişilmiştir.
- Green, S.** (2012). The outdoor classroom ages 3-7. New York: Routledge.
- Griffiths, Larsen EA, Jones L.** (2010) An evaluation of the ysgol llanfair forest school, Report.
- Güleş, F., & Erişen, Y.** (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30), 129-138.
- Güler, B. İ., ve Demir, E.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 97-118.
- Hartman, C.** (2017) California AEOE, The history of outdoor education, https://aeoe.org/_uls/resources/The_History_of_Outdoor_Education.pdf.

- Harris, F.** (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. Royal Geographical Society, 50(2), 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Huppertz, N.** (2004). Handbuch waldkindergarten:Konzeption,methodik, erfahrungen (Orman anaokulu el kitabı:Konsept, metodoloji,deneyimler).Freiburg: PAIS Verlag Erişim adresi: <http://www.pais-verlag.de/wp-content/uploads/Leseprobe-Der-Lebensbezogene-Ansatz-im-Kindergarten.pdf>
- Hoon, S.** (1994). Moving Singapore Entrepreneurship To New Heights. Journal of Enterprising Culture, 2(4), 931-944, <https://doi.org/10.1142/S0218495894000331>
- Kahyaoglu, M.** (2012) Öğretmen Adaylarının Çevresel Risk Algıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Journal Of Education Future,i 2, 93-104.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1980). Çocuğun değeri: Türkiye’de değerler ve doğurganlık. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kanat, T.** (2020), *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Çanakkale.
- Kansu, N. A.** (2017). *Pedagoji tarihi*. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Karasar, N.** (2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayacı, V. H.** (2019), *Modern felsefede özne ve doğa problemi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- 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. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Knight S.**(2009), *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*, London Sage, Publications.
- Knight, S.** (2011). *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play*, SAGE.
- Knight, S.** (2012). Why adventure and why risk in the early years. *ChildLinks*, 3, 15-18
- Knight, S.** (2013). "International Perspectives on Forest School" *Natural Spaces to Play and Learn*, SAGE.
- Knight, S.** (2013a). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, SAGE.
- Kocabaş,İ.**(1996). "Eğitim Kurumlarında Örgütsel Değişme ve Yenilik", M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul 1996.
- Korkmaz HE, Sancak Y, Sütlaş M.** (2007), *Alternatif eğitim nedir?,0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu*, Diyarbakır, Kamer Vakfı Yayınları.
- Koyuer M.** (2017) *Doğa Okulları: Ekoturizm Bağlamında Bir İnceleme ve Türkiye İçin Pilot Okul Önerisi*, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Katip Çelebi Üniversitesi.
- 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.
- Kleppe, R., Melhuish, E., ve Sandseter , E. B. H.** (2017) Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>

- Kristjansson, B.** (2006). The making of Nordic childhoods. Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden, 13-42.
- Laaksoharju, T.** (2020), *A Children's Garden: Connectedness to Place through Affordances: A Grounded Theory*. Ph.D. Thesis, University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- Leather, M.** (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Lembrér, D., & Meaney, T.** (2014). Socialisation tensions in the Swedish preschool curriculum: The case of mathematics. *Educare*; 2, 2014.
- Linde, S.** (2010) The Skogsmulle concept. Accessed from <http://www.friluftsfamjandet.se/documents/3187811/3338348/Rationale+for+Skogsmulle+concept.pdf>
- Little, H., & Eager, D.** (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., & Wyver, S.** (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S.** (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Lysklett, O. B.** (2017). Forest kindergartens in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. In T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, & K. L.S. Wyver (Eds.) *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P.** (2017). Risky-play at school. facilitating risk perception and

competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105.

Louv R., (2017), *Doğadaki son çocuk: Çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*, (Çev. : Ceyhan Temürcü), Ankara: Tübitak Yayınları.

Lovell, R.(2020). An evaluation of Physical Activity at Forest School. <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/4146/Lovell2009.pdf.sequence=2&isAllowed=y>. 07.12.2020

Macun, A. (2018), *60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.

Massey, S. (2013). *The benefits of a forest school experience for children in their early years*. Worcestershire LEA.

Maynard, T. (2007). Forest schools in great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.

Mckinnell, V. (2015). How does the forest school approach support the development of a creative disposition Major Study in Education

McCree, M., Cutting, R., ve Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenicroute to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early child development and care*, 188(7), 980-996, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.

Milkltz,I. (2005). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Beltz Verlag (Weinheim, Basel) 3., aktualisierte und erweiterte Auflage

Miller R. (2007). *A Brief History of Alternative Education*

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: MEB.

- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J.** (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- 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.
- Nawaz, H., & Blackwell, S.** (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting archimedes forest schools. *Academic Journals*, 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)
- OECD.** (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strongii_9789264035461-en
- Oktay, A.** (2004) *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, Ögel Bahaeddin Türk Mitolojisi. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Oktay, A., & Polat Unutkan, Ö.** (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okur Berberoğlu E & Uygun S.**(2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2):32-42.
- O'Brien, E., and R. Murray.** (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Farnham: 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.
- O'Brien.** (2009). Learning outdoors: the forest school approach, *Education 3-13*, 51-53.

- Onur, B.** (2016). *Çocuk çevre doğa: Çevre ve yurttaşlık eğitimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Olgan, R. & Kahrıman-Öztürk, D.** (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Education and Science*, 36(161), 85-97.
- Orman Okulu Derneği Eğitimci Eğitimi.** Erişim tarihi 10.02.2022, <https://www.ormanokulu.org/egitmen-egitimi/>
- Özdemir, M.** (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343
- Öztürk, A.Ş.** (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Milli Eğitim*, 181, 131-145.
- Paslı, A. M.** (2019), *Doğal çevre, kent ve çocuk İlişki yeniden kurmak İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*, İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Patton, M. Q.** (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). CA: Sage.
- Pavey, B.** (2006). The forest school and inclusion; a project evaluation. University of Glamorgan.
- 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.
- Relph, E.** (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Rillo, JT.** (1964). Historical background and development of camping and outdoor education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067171.pdf>. 10.04.2022.
- Rivkin, M.** (1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61-65.

- Rivkin, M.** (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.
- Robertson, J.** (2008). I ur och skur „Rain or shine“, Swedish forest schools. www.friluftsframjandet.se/c/document_library/get_file%3FfolderId%3D39265%26name%3DDLFE-5521.pdf. Retrieved 07.12.2022
- Robson, C.** (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roe, J., Aspinall, P., & Thompson, C.** (2009). *Forest school: evidence for restorative health benefits in young people*. Forestry Commission Scotland.
- Rousseau, J.-J.** (2013(4.Baskı)). *EMİLE ya da Eğitim Üzerine* (Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi). (Y. Avunç, Çev.) İstanbul, Topkapı, Türkiye: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rubens D.** (1997) *Outdoor education adventure and learning- a fusion*, Degree University of Edinburgh.
- Sandseter, E.,& Kennair, L.** (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9, 257-284.
- Sandseter, E. B.** (2007a). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H.** (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. S. O'Brien, P. Cassidy, and H. Shonfeld (Editörler.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (s. 248-256). Dublin: CECDE.
- Sandseter, E. B. H.** (2009c). Risky play and risk management in Norwegian preschools—A qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 2.

- Sandseter, E. B. H. (2013).** *As safe as possible or as safe as necessary: Can injury prevention include healthy risk promotion?*. Risky Play Symposium Draft Discussion Papers. 6-8.
- Sam, N., Gürsakal, S., Sam, R. (2010).** Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Tutumlarının Belirlenmesi, Akademik Bakış Dergisi, 20: 1-16.
- Sevinç, M. (2005).** Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1. İstanbul: Morpa Kültür.
- Schulz, R. (2008).** Sicherheit im Waldkindergarten (Orman okullarında güvenlik) Erişim adresi: https://bvnw.de/wpcontent/uploads/2011/02/Sicherheit_im_Waldkindergarten_2008.pdf
- Sharma-Brymer, V. & Bland, D. (2016).** Bringing Nature to schools to promote children's physical activity. Sports Medicine, 46(7), 955-62.
- Singer, P. (2005).** Hayvan Özgürleşmesi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s.43. **Slovic, P. (1987).** Perception of risk. Science, 236, 280–285.
- Singleton, J. (2015).** Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. Journal of Sustainability Education. Retrieved from: <http://www.jsedimensionsorg/wordpress/content/2015/03/>
- Smith, S. J. (1998).** Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On Playground and Beyond. New York: State University of New York Press.
- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016).** Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16(3), 239-255.
- 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.
- 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.
- Sobel, D.** (2014). Learning to Walk between the Raindrops: The Value of Nature Preschools and Forest Kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 228-238.
- Sobel, D.** (2016). Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning. RedLeaf Press, USA.
- Spies, G.** (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Stephenson, A.** (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43. doi: 10.1080/0957514032000045573.
- Stine, S.** (1997). *Landscapes for learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1990). *Basics of qualitative research*. CA: Sage.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K.** (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Solly, K.** (2015) *Risk, Challenge and Adventure in the Early Years*. London: Routledge.
- Şahin, D.** (2014). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S.** (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Tantekin F, Yalçın F.** (2017) *Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okulu Yaklaşımı İçinde: Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği*, Acar Aktan E.(editör). Ankara, Nobel Yayıncılık,376-384.
- Thigpen, B.** (2007). Outdoor play: Combating sedentary lifestyles. *Zero to There*, 28(1), 19-23.

- 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>
- Türk Dil Kurumu** (2019). Genel Türkçe Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tovey, H.** (2007). Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge. Maidenhead: Open University Press.
- Tranter P.** (2005, November). Strategies for building child friendly cities. Paper presented at the Creating Child Friendly Cities Conference, Melbourne. Retrieved June 2022, www.envict.org.au/file/Paul_Tranter.pdf
- Toran, M.** (2012). Early childhood education in Türkiye: A critical overview. Neoliberal transformation of education in Türkiye, (PP. 191-203) Palgrave Macmillan’s Postcolonial studies in education.
- Toran, M., & Şahin, D.** (2020). Erken çocukluk eğitiminden beklentiler: Ebeveynler ne düşünüyor?. Başkent University Journal of Education, 7(1), 29-36.
- Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.** [ULUSEM]. (2022). Doğa ve Orman Pedagojisi eğitimci eğitimi. <https://ulusem.uludag.edu.tr/egitim-3191-doga-ve-ormanpedagojisi-egitimci-egitimi>, 25.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Committee on the Rights of the Child.** (2013). General comment No. 16 (2013) on State obligations regarding the impact of the business sector on children’s rights
- 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.
- Yalçın, F.** (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspective* (Tez No. 399980) [Master’s thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center.

- Yalçın, F.** (2022). *Exploring forest kindergarten practices in Türkiye: kindergarten founders', teachers', and parents' knowledge of forest pedagogy* (Tez No. 764477) [PHD thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yalçın, F. & Tantekin Erden, F.** (2018). Risky Play in Early Childhood Education: A Risk Worth Taking . *İlköğretim Online* , 17 (4) , 1847-1860 . DOI: 10.17051/ilkonline.2019.506862
- Yalçın, F. & Tantekin Erden, F.** (2022). Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanları Üzerine Bir Derleme: Tasarım ve Değerlendirme . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 55 (1) , 263-312 . DOI: 10.30964/auebfd.748799
- Yılmaz, S., & Olgan, R.** (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1106-1129.
- Yılmaz Uysal- S. & Coşkun-Tuncay, T.** (2020). Erken çocukluk eğitiminde Orman Pedagojisi el kitabı. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H.** (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seckin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.** (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003).** *Case Study Research: Design and Methods*. Londra ve Yeni Delhi: Sage Publications.
- Yin, R. (2017).** *Case study research: Design and Methods*. California: Sage Publications.
- Waters, J., & Begley, S.** (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365.
- Wagner, J., & Einarsdottir, J.** (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. *Nordic childhoods and early education*, 1-12.

- Wells, M. B., & Bergnehr, D. (2014).** Families and family policies in Sweden. In Handbook of family policies across the globe (pp. 91-107). Springer, New York, NY.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2012).** Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice. Routledge.
- 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

EK-1: MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-58787082
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

23.09.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğünün 31/08/2022 tarihli ve E-92979750-302.08.01-32445 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehri EROL'un, "Türkiye'de Orman Okulu Yaklaşımını Uygulayan Okul Öncesi Kurumlarındaki İdareci, Öğretmen ve Ebeveynlerin Uygulama Sürecine Dair Risk Algılarının İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci velileri, öğretmen ve idarecilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının ebeveyn için <http://meb.ai/Uf1xtsf>, idareci-öğretmen için <http://meb.ai/cwBX06> adreslerinden online olarak uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

- Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (11 Sayfa)
2-Ayşe Başvurusu (2 Sayfa)
3-Okul Listesi (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Bursa,
Çanakkale, Eskişehir, Mersin, İstanbul, İzmir,
Kocaeli, Konya, Manisa, Muş, Şanlıurfa,
Zonguldak ve Batman Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Rektörlüğüne

Bu belge çevrimiçi olarak imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Atatürk Bulvarı No:98 Kat:4 A Blok Bakanlık/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebos>

Tel: 0312 413 27 52
E-Posta: egitim@meb.gov.tr
Kurum Adresi : meb.gov.tr

Bilgi için: İstatistikî Odak BEYAZPİRİNÇ
Uzvan : İstatistikçi
Talep No: 3124 000 001



EK-2: ETİK KURULU ONAY FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.12.2021-108



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	09/12/2021	Karar Sayısı	10/02
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi-Dekan- Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO- Müdür- Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi-Üye

Prof. Dr. Mustafa ALTUNDAĞ/ İlahi İlimler Fakültesi-Dekan - Üye
Prof. Dr. Nihat ÖZTOPRAK / Edebiyat Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Sefa SAYGILI/ Edebiyat Fakültesi - Üye
Dr. Öğr. Üyesi Eyup Sabri KALA / Hukuk Müşaviri - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 09.12.2021 tarihinde saat 14:00'da toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2021-10/02 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehri EROL'un "Türkiye'de Orman Okulu Yaklaşımını Uygulayan Okul Öncesi Kurumlarındaki İdareci, Öğretmen ve Ebeveynlerin Uygulama Sürecine Dair Risk Algılarının İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR
Başkan

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mustafa ALTUNDAĞ
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Nihat ÖZTOPRAK
Üye

Doküman No: EÖ.FB-201; İlk Yayın Tarihi: 07.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK-3A: DEMOGRAFİK FORM EBEVEYN

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI EBEVEYN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda yer alan maddelerden sizin için uygun olanı işaretleyerek (X) ve kısa yanıtlı olan soruları cevaplayınız.

- 1) Cinsiyetiniz? Kadın () Erkek... ()..
- 2) Kaç yaşındasınız? : 20-25 yaş () 26-30yaş () 36-40yaş () 41-45yaş ()
- 3) Öğrenim durumu? Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans... () ...
- 4) Mesleğiniz? Ev Hanımı () Mühendis () Öğretmen () Diğer ()
- 5) Çocuğunuzun yaşı?
- 6) Çocuğunuz kaç yıldır erken çocukluk eğitimi alıyor?
- 7) Çocuğunuzla doğada gerçekleştirdiğiniz faaliyetler nelerdir?.....

EK-3B: DEMOGRAFİK FORM İDARECİ VE ÖĞRETMENEK

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İDARECİ VE ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda yer alan maddelerden sizin için uygun olanı işaretleyerek (X) ve kısa yanıtlı olan soruları cevaplayınız.

- 1) Cinsiyetiniz? Kadın () Erkek... ()..
- 2) Yaşadığınız il?
- 3) Kaç yaşındasınız? : 20-25 yaş () 26-30yaş () 36-40yaş () 41-45yaş ()
- 4) Öğrenim durumu? Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans... ()
- 5) Mesleğiniz? İdareci () Öğretmen ()
- 6) İlgilendiğiniz doğa sporları.....
- 7) Mesleki kıdem yılınız? 1-5 yıl... () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()
25 yıldan fazla ()
- 8) Orman okulu tecrübeniz kaç yıl? 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 yıldan fazla ()
- 9) Çalışma yaptığınız çocuk yaş grubu? 3 () 4 () 5 () 6 ()
- 10) Orman okulu faaliyetlerini uygulama süreniz?.....
- 11) Orman okulu eğitimini aldığınız kurum?.....
- 12) İlk yardım eğitimini aldığınız kurum? AFAD () Kızılay () MEB Hizmet içi ()
Sağlık Bakanlığı () Diğer ()
- 13) Okulunuzun risk analiz planı var mı? Evet () Hayır ()
- 14) Orman okulu faaliyetlerinde çocuk/yetişkin oranınız nedir?.....

EK-3C: GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “TÜRKİYE’DE ORMAN OKULU YAKLAŞIMINI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDAKİ İDARECİ, ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERİN UYGULAMA SÜRECİNE DAİR RISK ALGILARININ İNCELENMESİ” adıyla, Mehri EROL tarafından 15.06.2022 – 30.10.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Orman okullarındaki ebeveynlerin, idarecilerin ve öğretmenlerin orman okuluna dair risk hakkındaki algı ve deneyimlerinin keşfedilmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): TÜRKİYE’DE ORMAN OKULU YAKLAŞIMINI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ KURUMLARI

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Mehri EROL

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-3C: GÖRÜŞME FORMU (devamı)

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
1	Sizce risk nedir?
2	Risk algınızın olumlu ve olumsuz yönde değişiminde etkili olabilecek durumlar neler olabilir tanımlarmısınız? Örneğin, yaprakların yoğun olduğu bir zeminde çocuğunuzun tırmanması durumunun içerdiği riski, daha düşük yada daha yüksek risk olarak algılamanızı etkileyen durumumları düşünebilirsiniz.
3	Orman okullarında risk durumlarını nasıl tanımlarmısınız? Peki bu riskler orman okulu uygulamalarını nasıl etkileyebilir?
4	Orman okullarındaki risk kaynakları neler olabilir? Peki bu risk kaynaklarının çeşitliliği yada fazlalığı uygulamayı nasıl etkileyebilir?
5	Orman okullarında karşılaşılabilecek risklerin derecesi hep aynıdır?
6	Orman okullarında riskli olarak değerlendirdiğiniz ilk beş durumu risk derecesine göre sıralayarak gerekçesini açıklayınız?
7	Risk olarak gördüğünüz bir süreçle karşı karşıya kaldığınızdaki tutumunuz ne olur ve sizce tutumunuz çocuğun gelişimini nasıl etkiler? Birde, bu tutumunuz orman okulundaki uygulamalarda ne tür değişikliklere sebep olabilir?
8	Çocuklar riskli bir durumla karşı karşıya kaldığında hissederim. Peki bu hissiyatınız orman okulundaki uygulamalarda ne tür değişikliklere sebep olabilir?
9	Çocuğun risk alabilmesini olumlu yada olumsuz yönde etkileyen faktörler sizce neler olabilir?

EK-4: KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

EK-4A

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Okul Yılı	Doğa Faaliyetleri
E1	Kadın	36	Yüksek Lisans	Hemşire	4	2	Doğa yürüyüşleri, doğadan malzeme toplama, sebze, meyve toplama ve ağaçlarını tanıma
E2	Kadın	37	Yüksek Lisans	Endüstri mühendisi	4	2	Doğa yürüyüşleri, yüzme, ağaca tırmanma
E3	Kadın	40	Lisans	Çocuk gelişimci	5	2	Doğa yürüyüşleri, doğadan malzeme toplama, dürbün ile keşfe çıkma, sebze, meyve toplama ve ağaçlarını tanıma, ağaçlara tırmanma, kamp yapma
E4	Kadın	31	Lisans	Eğitmen	5	1	Kamp yapmak, balık tutmak
E5	Kadın	42	Lisans	Endüstri mühendisi	3	1	Etkinlik ve yürüyüş
E6	Kadın	36	Lisans	Öğretmen	4	2	Doğa yürüyüşleri, yüzme, ağaca tırmanma
E7	Kadın	43	Lisans	Öğretmen	5	2	Kamp yapmak, balık tutmak
E8	Kadın	39	Lisans	Avukat	3	2	Doğa yürüyüşleri, yüzme, ağaca tırmanma
E9	Kadın	40	Lisans	Hemşire	4	1	Doğa yürüyüşleri, yüzme, ağaca tırmanma
E10	Kadın	37	Lisans	Doktor	4	2	Etkinlik ve yürüyüş

EK-4B

Katılımcı	Cinsiyet	İl	Yaş	Mezuniyet	Mesleğiniz	İlgilendiğiniz Sporlar	Mesleki Kıdem	Orman O.Tecrübe	Çocuk Yaş	Orman O. Uygulaması	Orman O. Eğitimi	İlk yardım eğitimi	Risk Analizi	Çocuk/ yetişkin
İ1	Kadın	Afyon	36-40 yaş	Lisans	İdareci	Trekking	1-5 yıl	2 yıl	3 - 4 - 5 - 6	3 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Afad	Evet	5:1
İ2	Kadın	Eskişehir	36-40 yaş	Ön Lisans	İdareci	Kampçılık, Hiking	1-5 yıl	3 yıl	6	1 gün, 3 saat	Doğada öğreniyorum	Kızılay	Evet	8:1
İ3	Kadın	Ankara	41-45 yaş	Lisans	İdareci	Kampçılık	6-10 yıl	1 yıl	3	5 gün, 3'er saat	İstanbul Orman Okulu	MEB hizmet içi	Evet	4:1
İ4	Kadın	Manisa	26-30 yaş	Lisans	İdareci	İlgilendiğim doğa sporu bulunmamaktadır	6-10 yıl	3 yıl	3 - 4 - 5 - 6	5 gün 90 ar dakika	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	4:1
İ5	Kadın	İstanbul	36-40 yaş	Ön Lisans	İdareci	Trekking	11-15 yıl	6 yıldan fazla	3 - 4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Finlandiya Orman O.	MEB hizmet içi	Evet	12:2
İ6	Kadın	Adana	41-45 yaş	Lisans	İdareci	Yüzme, Kampçılık	16- 20 yıl	4 yıl	3 - 4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Halk eğitimi	Evet	16:2
İ7	Kadın	Kocaeli	51 yaş ve üzeri	Lisans	İdareci	Trekking, Yüzme, Kayak, Snowboard	25 yıl ve üzeri	6 yıldan fazla	3 - 4 - 5 - 6	4 gün, 3'er saat	Ashimedes Forest School Association	MEB hizmet içi	Evet	16:2
İ8	Erkek	Zonguldak	36-40 yaş	Lisans	İdareci	Trekking, İzcilik, Yüzme, Kampçılık	11-15 yıl	3 yıl	6	1 gün, 3 saat	MEB Doga Fen O.	MEB hizmet içi	Evet	12:1
İ9	Kadın	İzmir	41-45 yaş	Lisans	İdareci	İlgilendiğim doğa sporu bulunmamaktadır	1-5 yıl	3 yıl	5	2 gün, 3'er saat	Ashimedes Forest S.	MEB hizmet içi	Evet	16:2
İ10	Kadın	Mersin	31-35 yaş	Lisans	İdareci	İzcilik, Yüzme, Kampçılık	6-10 yıl	1 yıl	6	1 gün, 3 saat	İstanbul Orman Okulu	MEB hizmet içi	Evet	16:2

EK-4B (devamı)

Katılımcı	Cinsiyet	İl	Yaş	Mezuniyet	Mesleğinizin Mesleğinizin	İlgilendiğiniz Sporlar	Mesleki Kütlem	Orman O. Tecrübe	Çocuk Yaş	Orman O. Uygulaması	Orman O. Eğitimi	İlîk yardım eğitimi	Risk Analizi	Çocuk/ yetişkin
Ö1	Kadın	İstanbul	36-40 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Yüzme, Kayak, Snowboard	16-20 yıl	3 yıl	3 - 4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	12:1
Ö2	Kadın	İstanbul	20-25 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Trekking, Yüzme	6-10 yıl	6 yıldan fazla	3 - 4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	12:1
Ö3	Kadın	Adana	36-40 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Yüzme, Kampçılık	20-25 yıl	5 yıl	3 - 4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	16:2
Ö4	Kadın	Kocaeli	20-25 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Yüzme	1-5 yıl	4 yıl	4 - 5 - 6	4 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	16:2
Ö5	Kadın	Konya	20-25 yaş	Lisans	Öğretmen	İzcilik, Yüzme, Kampçılık	6-10 yıl	4 yıl	3 - 4 - 5 - 6	5 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	16:2
Ö6	Kadın	İstanbul	20-25 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Yüzme	1-5 yıl	1 yıl	3	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	6:1
Ö7	Kadın	Bursa	26-30 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, İzcilik, Yüzme	6-10 yıl	4 yıl	3 - 4 - 5 - 6	3 gün, 3'er saat	İstanbul Orman Okulu	Afad	Evet	16:2
Ö8	Kadın	İstanbul	31-35 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	İlgilendiğim doğa sporu bulunmamaktadır	1-5 yıl	1 yıl	3	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	4:1
Ö9	Kadın	Zonguldak	36-40 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Kampçılık, bisiklet	11-15 yıl	4 yıl	5	1 gün, 3 saat	Arshimedes Forest School Associaton	Sağlık Bakanlığı	Evet	8:2
Ö10	Kadın	İstanbul	41-45 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, İzcilik, Kaya tırmanışı, Kampçılık	6-10 yıl	6 yıldan fazla	3 - 4 - 5 - 6	4 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Sağlık Bakanlığı	Evet	5:2
Ö11	Kadın	Zonguldak	31-35 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Yüzme, Kampçılık	11-15 yıl	6 yıldan fazla	4 - 5 - 6	3 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Afad	Evet	4:1
Ö12	Kadın	Ankara	26-30 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Kaya tırmanışı, Yüzme	1-5 yıl	2 yıl	3 - 4 - 5 - 6	1 gün, 3 saat	Arshimedes Forest School Associaton	Kızılay	Evet	8:1
Ö13	Kadın	Batman	26-30 yaş	Lisans	Öğretmen	Kampçılık	1-5 yıl	3 yıl	4 - 5	5 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	6:1
Ö14	Kadın	İstanbul	31-35 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Yüzme, Kürek	16-20 yıl	6 yıldan fazla	3 - 4 - 5 - 6	1 gün, 3 saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	14:3
Ö15	Kadın	Muş	20-25 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, İzcilik, Kaya tırmanışı, Yüzme	1-5 yıl	5 yıl	4 - 5 - 6	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Kızılay	Evet	4:1
Ö16	Erkek	Diyarbakır	31-35 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Doğa Yürüyüşü	1-5 yıl	1 yıl	6	1 gün, 3 saat	Doğada öğreniyorum	Özel şirket	Evet	8:1
Ö17	Kadın	Manisa	46-50 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Kampçılık	25 yıl ve üzeri	5 yıl	3 - 4 - 5 - 6	1 gün 1,5 saat	Arshimedes Forest School Associaton	Sağlık bakanlığı	Evet	8:1
Ö18	Kadın	Eskişehir	26-30 yaş	Lisans	Öğretmen	Trekking, Kaya tırmanışı, Kampçılık	1-5 yıl	2 yıl	3 - 4 - 5 - 6	5 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	Afad	Evet	4:1
Ö19	Kadın	İstanbul	26-30 yaş	Ön Lisans	Öğretmen	Yüzme	1-5 yıl	1 yıl	4	2 gün, 3'er saat	Doğada öğreniyorum	MEB hizmet içi	Evet	12:1
Ö20	Erkek	Çanakkale	31-35 yaş	Lisans	Öğretmen	Yüzme	11-15 yıl	5 yıl	3 - 4 - 5 - 6	Ayda 1, 2 saat	Doğada öğreniyorum	Kızılay	Evet	8:1

