



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FARKLI ÜLKELERDE ORMAN OKULLARININ ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE
ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN ROLÜ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Ebrar KABAR

Yüksek Lisans Tezi

**KONYA
Temmuz 2022**

FARKLI ÜLKELERDE ORMAN OKULLARININ ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE
ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN ROLÜ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Ebrar KABAR

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sema SOYDAN

Konya
Temmuz 2022

KABUL VE ONAY

Ebrar KABAR tarafından hazırlanan “Farklı Ülkelerde Orman Okullarının Çocuğun Gelişimine Etkisi Ve Öğretmenin Rolü İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20 Temmuz 2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: **Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER** _____
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Jüri Üyesi: **Dr. Emine Gülriz AKAROĞLU** _____
KTO Karatay Üniversitesi

Tez Danışmanı: **Prof. Dr. Sema SOYDAN** _____
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Jüri tarafından kabul edilen bu çalışmanın Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Murat DARÇIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.²

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.²³

20 Temmuz 2022

Ebrar KABAR

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

²MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

³ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Prof. Dr. Sema SOYDAN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

20 Temmuz 2022

Ebrar KABAR

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin boyunca bilgi birikimi ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Sema SOYDAN'a, eğitim hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim aileme, bu süreçte her zaman yanımda olan arkadaşlarıma ve Türkiye'de orman pedagojisi yaklaşımı ile ilgili eğitimler veren, araştırmamda da yoluma ışık tutan Gaye AMUS'a teşekkürlerimi sunarım.

20 Temmuz 2022

Ebrar KABAR

ÖZET

Ebrar KABAR

Farklı Ülkelerde Orman Okullarının Çocuğun Gelişimine Etkisi Ve Öğretmenin Rolü
İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Yüksek Lisans Tezi Konya, 2022

Bu araştırmanın amacı, farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu desen çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında, yurtdışında ve Türkiye’de orman pedagojisini uygulayan okul öncesi kurumlarda çalışan 31 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bu formun yanı sıra katılımcılarla ilgili gerekli demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, orman okulu etkinliklerine katılan çocukların bilimsel süreç becerilerinden gözlem, sonuç çıkarma, tahmin etme, veri kaydetme becerileri gelişirken, merak duygusu, çevre farkındalığı, sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin gelişimine de etkileri olduğu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Ayrıca orman okuluna devam eden çocukların doğa ile bağ kurmasına, çevresindeki değişikliklerin farkında olmasına, bütünsel gelişimine, ormanda aktif katılım sağlayarak gözlem, sonuç çıkarma, tahmin etme, veri kaydetme ve sorgulama becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler orman okullarında çocukların yeni fikirler üretmesi ve fikirlerini geliştirmesi için gözlem, aktif katılım, soru sorma, sohbet, materyal sunma, serbest oyun, özgür seçim, yapı iskelesi kurma, çember zamanı, merak duygusu uyandırma, doğa yürüyüşü, pedagojik dökümantasyon stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Orman okulları, orman pedagojisi, okul öncesi eğitim, bilimsel süreç becerileri

ABSTRACT

Ebrar KABAR

Investigation of Teachers' Views on the Effect of Forest Schools on Child Development
and the Role of the Teacher in Different Countries

Master's Thesis Konya, 2022

The aim of this research is to examine the opinions of teachers about the effect of forest schools on the development of children and the role of the teacher in different countries. The participants of the research, which is designed as a holistic multiple design study from qualitative research designs, consists of 31 teachers working in pre-school institutions that apply forest pedagogy abroad and in Turkey in the 2021-2022 academic year. Participants were determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form was used in order to examine the views of teachers about the impact of forest schools on the development of children and the role of the teacher in different countries, as well as the "Teacher Personal Information Form" developed by the researcher to collect the necessary demographic information about the participants. As a result of the research, the teachers stated that while the science process skills of children participating in forest school activities such as observation, inference, estimation, and data recording were developed, they also affected the development of their sense of curiosity, environmental awareness, inquisitive thinking and questioning skills. In addition, they stated that children attending forest school contribute to their bonding with nature, being aware of the changes in their environment, their holistic development, and improving their observation, inference, estimation, data recording and questioning skills by actively participating in the forest. Teachers stated that they use observation, active participation, questioning, conversation, material presentation, free play, free choice, scaffolding, circle time, arousing a sense of curiosity, nature walk, pedagogical documentation strategies in forest schools for children to generate new ideas and develop their ideas.

Keywords

Forest schools, forest pedagogy, preschool education, scientific process skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.3. Araştırmanın Önemi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.4. Araştırmanın Varsayımları	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	5
2.1. Orman Okulu Yaklaşımı	5
2.2. Orman Okulu Kavramı	5
2.3. Orman Okulunun Temelleri	7
2.4. Orman Okulunun Felsefesi.....	9
2.5. Orman Okulunun Çocuk Gelişimine Etkisi.....	10
2.6. Orman Okulu Nasıl Olmalıdır?	12
2.7. Orman Okulunda Risk Faktörleri	13
2.8. Orman Okulunda Öğretmenin Rolü	14
2.9. İlgili Yayın ve Araştırmalar	17
2.9.1. Yurtdışında Orman Okulları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	17
2.9.2. Türkiye’de Orman Okulları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	19
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Çalışma Grubu.....	22
3.3. Veri Toplama Araçları.....	27
3.4. Verilerin Analizi.....	27

4. BULGULAR.....	29
5.TARTIŞMA	59
5.1. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Katkıları İle İlgili Tartışma	59
5.1.1. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkısı İle İlgili Tartışma	59
5.1.2. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Çevresel Farkındalığına Katkısı İle İlgili Tartışma	60
5.1.3. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Merak Duygusuna Katkısı İle İlgili Tartışma	60
5.1.4. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerine Katkısı İle İlgili Tartışma.....	61
5.2. Orman Okulu Etkinlikleriyle Çocukların Düşüncelerinin Gelişmesi Ve Yeni Fikirler Üretmesi İçin Öğretmenlerin Uyguladığı Stratejiler İle İlgili Tartışma.....	62
5.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Merak Duygusu Uyandırma Stratejisi İle İlgili Tartışma	6Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5.2.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Serbest Oyun Stratejisi İle İlgili Tartışma.....	63
5.2.3. Öğretmenlerin Uyguladıkları Yapı İskelesi Kurma Stratejisi İle İlgili Tartışma	65
5.2.4. Öğretmenlerin Uyguladıkları Pedagojik Dökümantasyon Stratejisi İle İlgili Tartışma	66
5.2.5. Öğretmenlerin Uyguladıkları Özgür Seçim Stratejisi İle İlgili Tartışma	68
5.2.6. Öğretmenlerin Uyguladıkları Çember Zamanı Stratejisi İle İlgili Tartışma	69
5.2.7. Öğretmenlerin Uyguladıkları Gözlem Stratejisi İle İlgili Tartışma.....	70
5.2. 8. Öğretmenlerin Uyguladıkları Soru Sorma Stratejisi İle İlgili Tartışma	72
5.2. 9. Öğretmenlerin Uyguladıkları Sohbet Stratejisi İle İlgili Tartışma	72
5.2.10. Öğretmenlerin Uyguladıkları Materyal Sunma Stratejisi İle İlgili Tartışma	73
5.2.11. Öğretmenlerin Uyguladıkları Doğa Yürüyüşü Stratejisi İle İlgili Tartışma	74
5.2.12. Öğretmenlerin Uyguladıkları Aktif Katılım Stratejisi İle İlgili Tartışma..	75
6.SONUÇ	77
KAYNAKLAR	80
ÖZGEÇMİŞ	944
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu	95
EK 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	96
EK 3. Doğada Öğreniyorum Katılım Sertifikası.....	97

ETİK KURUL İZİNİ.....	98
-----------------------	----

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Yurtdışındaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	23
Tablo 2. Türkiye’deki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	25
Tablo 3. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Gözlem Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri	29
Tablo 4. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Sonuç Çıkarma Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri	31
Tablo 5. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Tahmin Etme Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri	33
Tablo 6. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Veri Kaydetme Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri	35
Tablo 7. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Çevre Farkındalığına Katkısı İle İlgili Görüşleri	36
Tablo 8. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Merak Duygusuna Katkısı İle İlgili Görüşleri	39
Tablo 9. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri	40
Tablo 10. Öğretmenlerin Uyguladıkları Gözlem Stratejisi İle İlgili Görüşleri	42
Tablo 11. Öğretmenlerin Uyguladıkları Aktif Katılım Stratejisi İle İlgili Görüşleri	43
Tablo 12. Öğretmenlerin Uyguladıkları Soru Sorma Stratejisi İle İlgili Görüşleri	45
Tablo 13. Öğretmenlerin Uyguladıkları Sohbet Stratejisi İle İlgili Görüşleri	46
Tablo 14. Öğretmenlerin Uyguladıkları Materyal Sunma Stratejisi İle İlgili Görüşleri	47
Tablo 15. Öğretmenlerin Uyguladıkları Serbest Oyun Stratejisi İle İlgili Görüşleri	49
Tablo 16. Öğretmenlerin Uyguladıkları Özgür Seçim Stratejisi İle İlgili Görüşleri	50
Tablo 17. Öğretmenlerin Uyguladıkları Yapı İskelesi Kurma Stratejisi İle İlgili Görüşleri	51
Tablo 18. Öğretmenlerin Uyguladıkları Çember Zamani Stratejisi İle İlgili Görüşleri	53
Tablo 19. Öğretmenlerin Uyguladıkları Merak Duygusu Uynadırma Stratejisi İle İlgili Görüşleri	55
Tablo 20. Öğretmenlerin Uyguladıkları Doğa Yürüyüşü Stratejisi İle İlgili Görüşleri	56
Tablo 21. Öğretmenlerin Uyguladıkları Pedagojik Dökümantasyon Stratejisi İle İlgili Görüşleri	58

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Orman okulu “Çocukların ve gençlerin ormanda ve ormanlık alanlarda faaliyetlerde buldukları, kişisel, toplumsal ve teknik becerilerini geliştirdikleri açık hava okulu” olarak tanımlanmaktadır (FSA, 2016). Orman okulu kuramı ise 1927 tarihinde ABD-Winconsin’de ortaya çıkmıştır. Bu tarihten sonra Winconsin-Medison Üniversitesinde orman okulları düşüncesi geliştirilmiş ve ilk orman okullarının temeli Laona, Wabeno ve Crandon’da atılmış olup, bu bölgelerde kurulmuştur (Marshall, 2013).

Orman okulu felsefesi aslında Froebel, McMillan, Isaacs pedagoglarından esinlenerek uyarlanmıştır. 1950’li yıllara gelindiğinde Avrupa ve İskandinav ülkelerinde orman okulları kavramı, Danimarka’da kadınların iş hayatına girmesiyle birlikte okullara talebin artması sonucu Ella Flatau’nun Yürüyüş Anaokulunu kurmasıyla orman okulları tanınmaya başlamıştır. Orman Okulları 2000 tarihinde Galler’de, 2003 yılında İskoçya’da, 2011 yılında Kuzey 2013 yılında da İrlanda Cumhuriyetinde açılmıştır (Stasiuk, 2014).

2006 yılına gelindiğinde İngiltere’de yaklaşık olarak 140 orman okulu faaliyettedir. Bu rakam çok fazla orman okulunun var olduğunu düşündürse de orman pedagojisi yaklaşımına sahip okulların yakın zamanda tanınmaya başladığı söylenebilir. 2012 senesinde ise Forest School Association (FSA) kurulmuştur (O'Brien ve Murray, 2006).

Dünyadaki orman okulları kapsamında uygulanan faaliyetler ile ilgili birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler; ormanlık alanın kullanımı, öğretmen ve çocuk sayısı oranı, geleneksel eğitim anlayışına uygun öğrenme, beş duyu organı kullanılarak keşfetme özgürlüğü, ormanda geçirilen çoğu zamanda çocuklarla düzenli ilişki kurma ve çocukların farklı öğrenme şekilleri olarak sıralanabilir (Forest Education Initiative, 2006).

Türkiye’de de son yıllarda giderek önemi artan etkili öğrenme yaklaşımlarından biri olan orman okulu yaklaşımıyla ilgili çalışmalar yakın zamanda önem kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmaların başlangıcı olarak 2018 yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte açılan açılan ilk orman okulu uygulaması örneği Tarsus Orman Okulu’dur. Bu okul ormanlık bir alan içerisine kurulmuştur. Uluslararası

orman okulu ilkelerinin benimsenerek faaliyetlerin sürdürüldüğü okulda, dünyadaki orman okulları örnekleri ile karşılaştırıldığında beceri atölyelerine daha fazla yer verilmektedir. Bu atölyeler kuş gözlemi atölyesi, yaşam alanı incelemesi, permakültür atölyesi, doğanın müziği, doğanın resmi, arkeoloji atölyesi, tamir atölyesi, astronomi atölyesi ve doğanın matematiği olarak örneklendirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığının kazanımlarıyla yapılandırılan atölyelerde çocukların doğa okur-yazarlığı kazanmasının yanı sıra bilimsel bir bakış açısı kazanması ve estetik algılarının gelişmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018; MEB, 2019; Dilek, 2019).

Türkiye’de orman okullarında görev yapan öğretmenler orman okulundaki eğitim programlarını farklı kılan unsurların; çocuk merkezli proje tabanlı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, materyal ve donanım açısından oldukça zengin, MEB’in amaçlarına uygun, gelişim ve değişime açık, sınıf dışı eğitim, farklı ve ilgi çekici malzemeler, yapılandırılmamış malzemelerle keşif yaparak doğanın materyal olarak kullanılması, çocukların öğrenme sürecini desteklemesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözünden orman okulunu farklı kılan bir diğer unsur ise fiziksel mekân olduğu eklenebilir (Koyuncu, 2019).

Alan yazın taramasında orman okulu faaliyetlerinin çocukların gelişiminde ön plana çıktığı görülmektedir. Orman okulu faaliyetlerinin yurtdışında ortaya çıktığı ve daha yaygın olduğu; Türkiye’de ise yakın geçmişte orman okulu felsefesinin uygulandığı söylenebilir. Orman okullarındaki faaliyetlerin uygulandığı ülke, öğretmenlerin eğitim programı, öğretmenlerin tercih ettiği stratejiler açısından farklılık gösterdiği görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Orman okulları doğada çocukların özgürce yaparak yaşayarak öğrendiği alternatif eğitim yaklaşımını ifade etmektedir. Orman okulu çocukların özellikle fiziksel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocukların gelişimlerini takip eden, ihtiyaçlarına göre eğitim projeleri üreten, sorularına cevap veren, bazen öğretmen bazen

arkadaş olan kişi öğretmendir. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubunu, orman okullarında öğretmen rolünü inceleyen diğer çalışmalardan farklı olarak, orman okulunun çocukların gelişimine etkisi ile birlikte çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için uyguladığı stratejilerin belirlenmesi amacıyla Türkiye’de ve yurtdışındaki okul öncesi öğretmenler oluşturacaktır. Böylelikle orman okullarının çıkış noktası olan yurtdışında bulunan öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler ile Türkiye’deki öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler, orman okulları uygulamalarını takip eden, çocukları gözlemlene fırsatı olabilen öğretmenlerin cevapları ile yakından incelenmiş olacaktır.

Türkiye’de daha önceki yıllarda pek önem verilmemiş olan orman okulu yaklaşımı, okulöncesinde alternatif eğitim yaklaşımlarının ve dış ortamlarda uygulamaların artmasıyla birlikte önem kazanmıştır. Orman okullarının çocukların üzerindeki olumlu etkilerinin öğretmen, veli, toplum açısından da ele alındığında kalifiyeli, çocuk merkezli eğitimin farkında olan öğretmenlerin yetiştirilmesi de önemli bir noktadır (Sönmez, 2020).

Orman okulları kavramı üzerine yapılan çalışmalar, alanyazında yakın zamanda gündeme gelmiştir. Orman okullarının çocukların gelişimi üzerinde etkililiği yapılan çalışmalarda ortaya konmuş fakat öğretmenlerin çocukların yeni fikirler üretmesi ve düşüncelerinin gelişmesi için uyguladıkları stratejiler ile ilgili ilgili herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu yönüyle bu araştırmanın yapılacak diğer çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak orman okulu etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların hem yeni fikirler üretmesi hem de düşüncelerin gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim programlarına eş zamanlı olarak çocukların gelişimini desteklemek amacıyla orman okulu faaliyetlerini yaygınlaştıracağı düşünülmektedir. Orman okulları ile ilgili yapılan araştırmanın öğretmenlere, çocuk gelişimcilere, okulöncesi kurum yöneticilerine kaynak sağlayacağı ve alana ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Katılımcıların anket sorularını doğru anlayıp, herhangi etkileyen dış unsur olmaksızın doğru biçimde yanıtladıkları,
2. Örneklemin belirlenen durumu temsil gücünün yeterli olduğu,
3. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formunun araştırmanın amacına ve sonuçların tespitine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı, farklı ülkelerde orman okullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ve Türkiye’de orman okullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni ile toplam 31 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. Orman Okulu Yaklaşımı

Orman okulu, düzenli oturumlar yoluyla bütünsel gelişim için fırsatlar sunan, çocuk merkezli, ilham verici bir öğrenme sürecidir. Çocukların oyun oynamasını, keşfetmesini ve risk alabilmesini destekleyen uzun süreli bir programdır. Doğal bir ortamda öğrenenlerden ilham alan, uygulamalı deneyimler yoluyla güven ve öz saygı geliştiren, özgüven ve karar verme konusunda destekleyen ilham verici bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Forest School Association, 2002).

Orman okulları diğer açık havada öğrenim programlarının standartlaştırılmış müfredat hedefleriyle sınırlandırılabilirdiği durumlarda yetişkinler ve çocuklar ile birlikte hazırlanan bir müfredat ile ağırlıklı olarak çocuk liderliğindedir. Her yaştan öğrenen kişiler için uygun olabilecek, ancak çok daha küçük çocuklarda kullanılan bir yaklaşımdır (Knight, 2011). Orman okulu, çocukların her yönden gelişimini desteklemek ve çocuklara kendine güvenen ve kendini bilen insanlar olma fırsatı sağlamak için bir fırsat oluşturmaktadır (Tantekin Erden ve Yalçın, 2017). Bu okullarda çocukların gelişimi desteklenmekle birlikte gelecekte doğayı seven, yaşadığı çevreyi koruyan, öz farkındalığı yüksek bireyler olması için zemin hazırlanmaktadır.

Orman okulu yaklaşımının ardındaki ana fikir, çocuklara deneyimleme fırsatı sunmakla birlikte yaparak yaşayarak öğrenip esnek düşünme sağlayabilmesidir. Çocuklar için kinestetik, görsel, dil ve kişilerarası iletişim kurarak öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlanmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için çocuklara zengin ve çeşitli bir açık hava deneyimi sunulmalıdır (Lovell, 2009). Orman okulunun arkasındaki diğer önemli nokta da çocukların içeride değil dışarıda öğrenmesine dikkat edilmesidir. Çocukların açık bir ortamda doğayı kullanarak öğrenebilecekleri her ortama orman okulu denilebilir (Nixon, 2015).

2.2. Orman Okulu Kavramı

Orman okulları, ağırlıklı olarak çocukların önderliğinde olduğu ve temel psikolojik ihtiyaçlardan yalnızca birini veya ikisini değil tümünü destekleyebileceği için özellikle uyumludur. İçsel rahatlık, sağlıklı gelişim ve motivasyon için gerekli olan, parça parça değil, bir bütün olarak çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Orman okulu öğrenim için "yer" in önemine güçlü bir şekilde odaklanan

İskandinavya'nın okul öncesi eğitimi yaklaşımından da esinlenmiştir. Birleşik Krallık'ta bu yaklaşım orman okulu olarak adlandırılmış ve orman okulu yaklaşımını desteklemek için 2011 yılında Orman Okulu Derneği (FSA) kurulmuştur. O zamandan beri orman okulu adı ve pedagoji, 2016'da kurulan İrlanda Orman Okulu Derneği (IFSA), Portekiz, Güney Afrika, Hindistan, İtalya, Brezilya, Slovenya gibi çeşitli ülkelerde gelişerek ile uluslararası alanda yayılmıştır (Knight, 2013).

Orman okulu kavramı 1950'lerde İskandinavya'da doğduğu söylene de bir taraftan da 1950'lerde Danimarka'da küçük çocuklarla dışarıda çalışma olgusu anlamına gelen "skogsbqmehaven" kelimesi ile doğduğu söylenmektedir (Hargrave, 2003). Ancak 1950'lerde orman okulu felsefesi İsviçre'de de kullanılmış ve 1980'lerde Danimarka'da okul öncesi çocuklarda erken çocukluk eğitim politikası olarak benimsenmiştir. Modern anlamda orman okulları zamanla tüm dünyada yayılmaya başlamıştır (Koyuer, 2017)

Amerika Birleşik Devletlerinde orman okulu yaklaşımı ise Vermont eyaletinde olan küçük bir yerdeki devlet okulunda görev yapan öğretmen Eliza Minnucci'nin, çocukları haftanın bir günü, tüm gün boyunca dışarıya çıkarıp eğitimine orada devam etmesi ve bu günü "Orman Günü" olarak adlandırması ile ortaya çıkmıştır. Anaokulu öğretmeni olan Minnucci'nin bu faaliyetinin altında yatan sebep ise İsviçre'de çekilen orman okuluyla ilgili bir belgeseli izleyip çok etkilenmesidir. Minnucci'nin bir devlet okulunda görev yapması, geleneksel okulların belirli dayatmaları, devlet kurumunda benimsenen eğitim modelinin uygulanma zorunluluğu bir süre bu fikrini hayata geçirmesini engellemiştir. Ancak okul müdürüne fikirlerini anlattığında onun da müsaade edip, öğretmeni teşvik etmesi sonucunda orman günü fikri uygulamaya dönüşmüştür. Haftanın ilk günü olan pazartesi gününde mevcut hava koşulları yağmurlu, rüzgarlı, karlı, soğuk veya sıcak olsa da çocukları okula yakın olan ormana götürmüştür. Çocuklar ormanlık alanda ağaçların altında bulunan önceden belirlenmiş bir kütükte yaklaşık olarak on dakika oturması istenir. Çocuklardan konuşmadan, tek başına düşünüp, ormanda bir önceki hafta olmayan nelerin olduğu, doğadaki farklılıkları ve doğayı gözlemlenmeleri istenir. Gözlem sürecinden sonra oyun zamanına geçilir. Minnucci, açık havada olmanın çocukların öğreniminde daha geniş bir ortam ve doğal ortamın çocuklar için daha yararlı olduğunu düşünmektedir (Hanford, 2015).

İskandinav ülkelerinde de “Friluftsliv” kavramı bulunmaktadır (Dahle, 2003). Bu kavram insanların doğal olarak çevre ile birçok farklı şekilde ve olabildiği kadar sık etkileşim içinde olmak istedikleri fikrini ifade etmektedir. İskandinav toplumunda aileler bu kavramı çok fazla desteklemektedir, genellikle çocukları bebeklik döneminden itibaren açık havaya çıkararak, açık havada çeşitli aktiviteler gerçekleştirerek ve çocukların doğa ile bağlantı kurmasını sağlamaktadırlar. “Kötü hava yoktur, sadece kötü kıyafet vardır” sözü de bu kavramdan gelmektedir (Knight, 2013). Hava koşulları ne olursa olsun doğru kıyafetler seçerek her zaman doğal çevrelerde olunabileceğini savunmaktadırlar. Bu onların kültürünün bir parçası olduğu için eğitim yöntemlerinde ve yaşam tarzlarında doğal olarak görülür. Ebeveynlerin çocuklarına "friluftsliv" kültürünü aşılama için birçok nedeni vardır bunlardan en önemli sebebi sağlıklı kalmak sonrasında birlikte ve eğlenceli vakit geçirebilmektir (Paslı, 2019).

2.3. Orman Okulunun Temelleri

Orman okulları bütün yaş grubundan olan çocukların bu yaklaşım ile eğitim görmesini hedeflemektedir. Orman okulları binalar, kapalı sınıf ortamlarından oluşan kurum veya kuruluşlar olarak değil çoğunlukla ağaçların olduğu yeşil alanlar ve ormanlık bölgelerde eğitim verilen ortamlardan oluşmaktadır. Çocuklar belirli günlerde, günün en az yarısını, belirli saatlerde düzenli bir şekilde olarak doğal oyun alanı sayılabilecek açık havada veya doğada geçirirler. Orman okulu programı, çocukların doğayla iletişimin her gün düzenli ve istikrarlı olmasını istemektedir. Orman okullarında serbest oyunlar oynayarak zamanını geçiren çocukların gelecekte özgüveni yüksek, bağımsız, risk analizi yapabilen ve akademik kaygının olmadığı yaklaşımda tam tersine akademik başarı da sağlayan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar bu koşulların hepsini de orman okullarında açık havada gerçekleştirdikleri öğrenme fırsatları sayesinde gerçekleştirirler (Blackwell, 2005).

Orman okulu yaklaşımının, İngiltere Orman Okulları Topluluğu tarafından belirlenmiş olan altı temel ilkesi bulunmaktadır (FSA, 2011; Knight, 2013). Bu ilkeler şu şekildedir;

1. Orman okulu yaklaşımı ormanda, ağaçların fazla olduğu ya da doğal olan açık havada yapılandırılmamış bir ortamda uzun süreli yapılan ve sık sık gidilen ortamlardan oluşmaktadır. Orman Okulu'nun temelleri uyarlayabilme yeteneği, plan yapma, inceleme ve gözlem yeteneğine sahip olabilmeye dayanır. Ormana giden çocuk

gruplarının haftanın bir gününü orada geçirmesi istenirken eğer mümkün değilse en az iki haftada bir gün olarak her mevsimde, her türlü koşulda ormanda eğitim alabilmesi desteklenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenin gözlem yeteneği ve çocuklarla yapacağı iş birliğini kapsayan bir yapıdır. Orman okulu yaklaşımının etkin öğrenilmesi için çocuklara öğrenme kademeleri sırayla ve açık bir şekilde açıklanmalıdır. Orman okulunun kendine ait temel bir programı vardır. Bu planlamada ilerleyen süreçlerde yapılacak faaliyetler uygulama sırasında yapılan gözlemler ile şekillenmektedir.

2. Orman okulu çocuk ve doğa arasında bulunan ilişkinin daha fazla gelişimini sağlamak için ormanda veya ağaçların yoğun olduğu alanlarda faaliyet göstermektedir. Çocukların ormanda olması onlar için keşfedilecek ve araştırma yapabilecekleri yeni bir alan fırsatı sunmaktadır. Bu sebeple zengin bir çevreye sahip bu alanlar orman okuluna uygun mekanlardır. Orman okulu programının çevreye olan etkisi devamlı olarak gözlemlenir ve alan yönetimi için plan çizilir. Orman okuluna devam eden çocuklar kişisel deneyimler sağlayarak gelecekte yetişkin olduklarında doğa ile hayat boyu olumlu ilişki kurmasını amaçlamaktadır. Çocukların yaratıcık ve üretkenlikleri için gerekli olan motivasyonlarının kaynağı da doğadaki doğal kaynaklardır.

3. Orman okulu yaklaşımı, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemektedir. Özgüveni yüksek, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen yetişkinler olmayı amaçlamaktadır. Orman okulunda yapılan faaliyetler ile günlük yaşamdaki deneyimlerle ilgili bağlantı kurabilmek amaçtır. Orman okulu programı çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel, öz bakım, dil gelişim alanlarını geliştirmeyi hedeflemektedir.

4. Orman okulu yaklaşımı çocukların yaşadıkları çevre ve gelişimine göre, riskler alması beklenmektedir. Orman Okulu yaklaşımında çocukların farklılıklarına dikkat edilerek, bireysel olarak programlanmaktadır. Ormanda kullanılan balta, halat, ateş gibi riskli olan faaliyetlerde çocukların güvenliği sağlandıktan sonra tüm önlemler alınıp uygulamaya başlanmalıdır. Orman okulu programlarında faaliyete başlamadan öğretmen ve çocuklar için risk-fayda analizi yapıldıktan sonra iş birliği içerisinde oluşturulmalıdır.

5. Orman okulu alanında çalışmalar yapan, kendini geliştirmeye açık olan, eğitimlerini tamamlayan öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim olabilmek için en az 3. Seviyede orman okulu yaklaşımı ile ilgili eğitim alması

gerekmektedir. Çocuklarla ormanda eğitim verebilmek için bir öğretmenin yedi çocuğun gözetimini üstlenmesi gerekmektedir. Eğitim ve çocuklar ile birlikte ormanda yapılacak uygulamalara yardımcı olarak katılacak yetişkin ya da ebeveynlerin uygulamaya katılmadan önce çocuklar ile birlikte çalışmaya uygunluk derecelerinin belirlenmesi gerekmektedir. Yaklaşımda, öğretmenlerin açık havada karşılaşılabileceği bir durum için ilk yardım sertifikasını edinmesi gerekmektedir.

6. Orman okulunda çocukların gelişim alanları ve öğrenme süreçleri için çocuk merkezli faaliyetler yer almaktadır. Orman okulu uygulamaları çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre çocuk merkezli olarak bir program hazırlanmalıdır. Orman okulunda oyun oynamak ve seçim yapma hakkı temel unsurlardır. Bu yaklaşım ile çocukların gözlem yeteneği gelişmektedir. Bu yaklaşımda değerlendirme aşamasında, duygusal gelişimin desteklenmesi ve ileride plan yapabilmek için önemli bir yer tutmaktadır.

2.4. Orman Okulu Felsefesi

Locke, Rousseau, Johann Pestalozzi ve Froebel gibi filozoflar doğal mekanlarda çocukların keşfederek öğrenmeyi ve oyunun eğitim programlarında önemini vurgulayan eğitim yaklaşımı geliştirerek, çocuklar için özellikle okul bahçesi bulunan okul öncesi eğitim modelini hayata geçirmişlerdir. Bu anaokulu eğitiminin başlıca unsurları çocukların uygulama ve çevresindeki kişilerle etkileşimi ile cesaretlendirildiği görülmektedir. İletişim becerisi kazanan çocuklar kendilerini koruma içgüdüleri oluştururken çocukların dikkat süresi, benlik farkındalığı ve bilişsel beceri süreçlerinde doğa ile birlikte olmalarının desteği göz ardı edilememelidir (Hargrave, 2003).

İskandinavya kültüründen başlayarak tüm dünyada yaygınlaşan Orman Okulu, farklı ülke ve toplumlarda kültürel açıdan farklılıklar gösterebilmektedir. İskandinav kültüründeki orman okullarına bakıldığında çevre ile daha fazla uyumlu bir eğitim modeli karşımıza çıkar. Çünkü İskandinav kültüründe insan yaşamında doğaya saygı duyan, sürekli etkileşim halinde olarak eğitimi tamamlamak esastır. İskandinav modelinin “özgür oyun, yaratıcılık, sosyal gelişim ve duygusal süreklilik” ile Froebel’in görüşlerine paralel bir görüş ileri sürülmektedir (Close, 2012).

Sınıf dışı eğitimi ifade eden Danimarka “Udeskol” modeli, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal sağlığını ve refahını arttırmak için doğal ortamlarda öğrenmeyi teşvik etmeyi hedeflemektedir (Sharma Brymer and Bland, 2016). Benzer orman okulu programları

İspanya, İsveç ve İngiltere'de de uygulanmaktadır. Özellikle İngiltere'deki birçok kurum tarafından uygulanan bu programlar, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için çocukları doğayla bütünleştirmeyi hedeflemektedir (Kanat, 2020).

2.5. Orman Okulunun Çocuk Gelişimine Etkisi

Orman okulu çocukların bütünsel olarak gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle çocukların fiziksel ve sosyal becerilerine olumlu katkı sağlarken diğer gelişim alanlarını da desteklemektedir. White (2008)'a göre açık havada bulunup, oyun oynamak çocuklara birçok fırsat sunmaktadır. Çocukların açık havada oynadığı gerçek ve doğal nesnelere oluşan yapılandırılmamış bir ortamda olmalarına izin verilmelidir. Bu ortamda hava durumunu doğrudan gözlemlemeyi ve ortamdaki temiz havayı kullanmayı hissetmeleri sağlanmalıdır. Çocuklar yapılandırılmamış bir ortamda gerçek bir doğa ve hayvanlarla temas kurarlar. Yapılandırılmamış ortam, sınırsız keşif ve oyunlar tüm duyuları cezbeden, aynı anda çocukların uyumlu olduğu bir ortam sağlar. Bu şekilde yapılan faaliyetler beyin ve sinir sistemi yapısının gelişmesinin temelini sağlar.

Çocukları sadece bilgi alıcıları olarak değil, ortak kurucular olarak görmek, orman yaklaşımının merkezinde yer almaktadır. Çocukların çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurması, bu ilişkiyi geliştirebilmesi, kendi yeteneklerini ve sınırlamalarını keşfetmesine izin vermek gerekmektedir. Doğal ortamda buldukları hayvanlar ve nesnelere bağlantılarını, meraklarını ve etkileşimlerini ders aracılığı ile sürdürürler. Bu ortamda çocuklar gözlemler, araştırır, analiz eder ve risk alırlar. Bu becerileri sağlayarak da aslında orman okullarının bilimsel süreç becerilerine etkisine değinilmektedir. Aslında orman okullarını diğer açık hava öğrenme türlerinden ayıran şey, benzersiz amacıdır. Orman okullarının amacı iki yönlüdür. Bir yandan sürekli kentleşmiş ve kapalı bir toplumdaki çocukların doğa ile bağlarını artırmanın yolunu sağlamak iken öte yandan çocukların kendi ilgi alanlarına teşvik ederek öğrenme motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır (Waite vd., 2016).

Orman okullarının çocukların bilişsel gelişimine katkısına bakıldığında çocukların zaman, mekân, yer kavramlarını olumlu ve doğru bir şekilde kullanarak kendilerini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı vermektedir (Mac Eachren, 2013). Orman okulları incelendiğinde çocuklara orman okulu deneyimini sağlamanın özellikle zihinsel ve duygusal bozukluklar üzerinde iyileştirici ve düzenleyici etkisi olduğu gözlemlenmiştir

(Thompson, Roe ve Aspinall ,2010). Orman okulu programında yer merkezli öğrenme çocuk ve çevre arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği için kritik bir önem taşımaktadır (Koyuncu, 2020). Çocuklara özgür seçim fırsatı sunmak, orman oturumlarında yaşlarına uygun faaliyetler seçmek çeşitli bilişsel alanlarda daha yetkin ve yaratıcı olmalarını sağlamaktadır. Ormandaki etkinlikleri küçük gruplar içerisinde uygulamak çocukların özerklik gelişimini destekler ve serbest öğrenmeye daha çok yer vermektedir (Whitebread, Kuvalja ve O'Connor, 2015).

Orman okullarının etkin öğrenme yöntemlerini kullanması, çocukların beş duyu organlarını aktif kullanması, keşfederek yaşayarak öğrenmelerini sağlaması, doğayla daha fazla vakit geçirmeleri sağlanarak, merak duygularını yaratıcılıklarını geliştirerek desteklemesi, çocukların daha aktif olduğu ve hareket halinde olduklarından fiziksel gelişimlerine de önemli katkı sağladığı görülmektedir (Koyuncu, 2019). Ayrıca Orman okulları çocukların hayal gücünü kullanma, dönüştürebilme becerisi, yaratıcılık, üretim, bir materyali başka amaçlar ile kullanma, yeni ürün oluşturma, iş birliği, fen doğa ve matematik etkinliklerinde olumlu yönde gelişimlerini sağladığı söylenebilir (Kanat, 2020).

Orman okulları dış ortamda gerçekleştirilen etkinliklerden oluştuğundan çocukların serbest oyununa da yeterince yer verilmektedir. Çocukların yüksek kaliteli açık hava oyun fırsatlarına düzenli ve tekrar tekrar maruz kalmasının yaratıcılığa, sosyal-duygusal öğrenmeye, dayanıklılığa, bilişsel gelişime, fiziksel sağlığa, zihinsel sağlığa ve riskli uygulamaları teşvik etme gibi çocuklara katkı sağladığı alanlar vardır (Brussoni, 2020).

Orman okulunda yer alan yapılandırılmamış etkinlikler ve daha fazla serbest oyun, çocuklarının gelişiminde fayda sağlamaktadır (Barker vd., 2014). Riskli dış mekan oyunları çocukların gelişimini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir (Brussoni vd., 2015).

Sonuç olarak orman okulunun çocukların gelişimine etkisini özetlemek gerekirse (Koyuer, 2017):

- Çocukların motor ve bilişsel gelişimlerine desteklemek,
- Çocuklarda çevre bilincinin oluşturulmasına destek olmak,
- Obeziteye karşı sağlıklı yaşamı sağlamak,
- Çocuklarda doğaya karşı duyarlılık ve doğa sevgini kazandırmak,

- Çocuklara içinde buldukları kültürün korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda bilinç kazandırmak,
- Doğanın orman okullarına sunduğu sınırsız keşif imkanlarını sunmak,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DHB) ve otizm gibi özel eğitim gerektiren çocukların gelişimine katkı sağlamak,
- Çocukların bireysel yaratıcılıklarının ortaya çıkartılması ve özgüven duygusunu geliştirmektir.

2.6. Orman Okulu Nasıl Olmalıdır?

Andrachuk vd.(2014) orman okulunun özelliklerinin nasıl olması gerektiğini şu şekilde sıralamıştır.

- Orman okulları ormanlar, kır bahçeleri, sahil kenarları, doğal oyun alanları, açık havadaki sınıflar gibi farklı eğitim ortamlarında gerçekleşebilir.
- Her hafta gidilen aynı doğal eğitim ortamına düzenli bir şekilde ve sık sık gidilen, uzun süreli bir süreçtir.
- Gidilen mekân ile süreklilik olmasına dikkat edilen bir bağlantının olması ve mekâna göre eğitim ilkeleri esastır.
- Çocukların sağlıklı, aktif, zamanı verimli kullanarak bir şeyler üreten bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir.
- Çocukların bütüncül gelişimine dikkat edilmektedir.
- Çocukları zihinsel becerileri gelişmiş ve becerikli öğrenen bireyler olarak görür.
- Ormandaki risklerin farkında olan, öğretmeni ile bu risklerin analizini yapabilen çocuklar yetiştirebilmek önemlidir.
- Orman yaklaşımı uygulamalarını bilen, öğreten kişi olarak değil çocukların keşfetmesine ve sorgulamasına fırsat veren uzman kişi, öğretmendir.
- Çocuklara deneyimler sağlamasına fırsat vererek, doğal malzeme ve materyalleri kullanıp tasarım, geri dönüşüm, proje fikirlerine sahip olan çocuklar yetiştirilmelidir.
- Eğitimcilerin deneyimsel, araştırmaya açık, eğitime oyunu dahil etmesi, bunların sonucunda da aktif öğrenme ve kendi öğrenme süreçlerini başaran çocukların gelişimine destek sağlar.

2.7. Orman Okulunda Risk Faktörleri

Doğa temelli okullarda veya orman okullarında çocuklar önceden risk analizi yapılmış açık alanlarda bulunmaktadır. Çocukların risk alabilmesi için bu alanların güvenli olduğundan emin olunmalıdır. Çocuklar belirlenmiş alanlarda özgürce oynar ve keşfederler. Orman veya açık alanda yer seçimi her zaman aynı olabilmekte bazen de çocuğun tercihlerine göre değişebilmektedir. Risk analizi açısından orman içinde aynı alana gitmek daha avantajlı olabilir.

Orman okulunun sağladığı faaliyetlerde risk faktörlerini tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir. Burada çocukların eylemlerinin olası sonuçlarını anlamaları ve bu sonuçları göz önünde bulundurarak harekete geçmeleri öğretilir. Çocuklar biraz bilgi ve deneyimle kendilerine inanmayı ve risk almayı öğrenirler (Paslı, 2019).

Ormanlık ya da ağaçlık ortamlarda, çocukların odun kesmek, ateş yakmak gibi belli aktiviteleri yapabilmeleri için riskli sayılabilecek araçları kendilerinin kullanması istenmektedir. Fakat bu materyalleri kullanmaya başlamadan önce planlı bir şekilde kullanımları anlatılmalı ve çocuklar için olası bir kazanın önüne geçebilmek için güvenlik önlemleri alınmalıdır. Aşama aşama testere, kazma, testere, bıçağın nasıl kullanılması gerektiği anlatılarak, yapılandırılmış faaliyetler ile güvenlik sağlanmalı böylelikle çocukların güvenli bir şekilde nasıl risk alması gerektiği bilinci oluşturulacak ve motor becerileri ile bilişsel becerileri desteklenecektir (Blackwell, 2005).

Ormanda çocukların risk-fayda analizini yapabildiği ve bu durumda öğretmenin rolünün etkisinin de önemli olduğu iki farklı görüş bulunmaktadır. Birincisi, deneyimlerdeki riski azaltmak gerektiğini savunur, örneğin "daha güvenli" bir seçenek olabilmesi için araçların değiştirilebileceği düşüncesidir. İkincisi ise deneyimleri "daha güvenli" hale getirmek için müdahale eden öğretmenlerin olabileceğini savunur. Her iki görüşe ilişkin davranış, fırsatların azaldığı ve bu tür bir müdahalenin sonraki öğrenmeyle ilgili olabileceği bir fırsatı önerir (Stan, 2010).

Danimarka'da çocukların kendine güvenerek risk almasını desteklemek için orman okulu programı tercih edilmektedir. Bu programdaki vurgu, deneysel öğrenmenin yanı sıra çocuk liderliğindeki ve yetişkin destekli keşif üzerinedir. Çocukların deneyimleri bölgeye özeldir ve riskli oyun (Gill, 2010; Stephenson, 2003) ve öz düzenlemeyi içerir. Riskli oyunlara çamurlu tepeden aşağı kayan çocuğun kendi güvenliğini sağlamak için

karar vermesi, düşen ağaç kütüğünden dereye atlayan çocukların kendi güvenliklerini sağlamak için oyunlarına karar vermesi örnek verilebilir. Çocukların kütük üzerinde güvenli bir şekilde denge kurabildiği ve zıplamayı uygun olduğu zaman yaptıkları görülür. Çamur topları yapıp bir hedefe fırlatarak aslında sorun çözmeyi başardıkları, kendi kurallarını, hedeflerini ve puanlamayı yapabildikleri görülür. Çocukların çamurlu ve kaygan kayadan kayaya atlayabildiklerinde öz düzenleme ve duruma özel risk değerlendirmesi yapabildikleri sonucuna ulaşılır (Christiansen vd., 2018). Riskli açık hava oyunları ile çocuk sağlığı arasındaki ilişki, tehlikeli unsurlara sahip oyunların çocukların duygusal uyum yetenekleri, sosyal işlevleri, fiziksel sağlıkları ve iyilikleri için faydalı olduğunu göstermektedir (Brussoni vd., 2015).

2.8. Orman Okulunda Öğretmenin Rolü

Değişimin ve gelişimin yaşandığı çağımızda araştıran, incelemeler yapan, bilimsel yöntemleri kullanan bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin çocuklara bilgileri direkt aktarmak yerine, bilgiye nasıl ulaşabileceklerini öğrenme becerisi kazandırmalı ve bu amaçla çocuklara meraklarını giderebilecekleri, sorgulayabildikleri, fikirlerini paylaşabildikleri, neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri eğitim ortamları hazırlamaları gerekmektedir (Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018).

Orman okulları ile ilgili öğretmenlerinin birçoğunun açık havada kişisel deneyimi sınırlıdır. Doğal bir ortamda çocuklarla çalışmak daha az verimli olsa bile, daha az risk olduğunu ve herkesin güvende olduğunu gösterir. Çoğu öğretmenin, çocukların okul dışındaki doğal ortamda yetenekleri için uygun riskleri almayı öğrenebilmeleri için etkili yöntemler öğrenmesi gerekir. Birleşik Krallık ve İskandinav ülkelerinde, birçok orman okulunda çocuğa öğretmenin rehberliğinde bir baltayı, bıçağı ve ateşi nasıl güvenli bir şekilde tutacakları öğretilir. Öğretmenler ilk olarak bu araçları kullanmak ve çocuklarla güvenli uygulamalar oluşturmak için kendilerine hedef koymalıdır (MacEachren, 2013).

Orman okullarında hava koşulu her ne olursa olsun dış ortamda öğrenmeyi desteklemesi ve doğadan ilham alması nedeniyle, öğretmenlerin de aynı şekilde doğaya meraklı, doğayla bağ kurabilen kişiler olması önemlidir. Orman okullarındaki öğretmenlerin benimsediği “Acele ya da telaş yok” ilkesi doğrultusunda ormandaki çocukların hiçbir zaman acele etmesi istenmez. Çocuklara, sınıfta ya da dışarıda geçirdikleri her zaman,

bir şeyleri keşfetmeye hazırlanmak ya da hareket etmek için yeterince zaman verilmektedir Öğretmenlerin bu sakinliği ve çocuğa olan saygısı, öğretmenle çocuk arasında olan ilişkide son derece önemlidir (Amus, 2013).

Orman okulundaki öğretmenler çocukları doğayla birleştirmeli ve çocukların gelişimlerini uygun olan uygulamalarla doğa ile etkileşimlerini sağlayarak, doğa ile ilgili yeteneklerini oluşturmak için yapılan uygulamalarda aktif, ilgi çekici ve etkinlikleri dönüştürebilecek şekilde olmalıdır. Orman okulu ve açık hava eğitiminde rol alan öğretmenler açık hava eğitimi deneyimi yakalayan çocukların öğrenme konusunda daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir (Bowdridge, 2010). Dowdell, Gray ve Malone (2011), öğretmenlerin çocukların dış ortamdaki eğitimlerine katılmasındaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Çocukları öğrenmeye, katılmaya motive etmek için dış ortamların çoğunlukla açık hava zamanının çocukların gelişim sürecindeki faydalarına odaklandığı da belirtilmektedir.

Hunter vd. (2020), açık havada öğretmenlerin rollerini ve uygulamalarını araştırmıştır. Öğretmenlerin kendi rollerini çoğunlukla çocukları izleme ve rehberlik ederek, çocukların davranışlarında kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Renick (2009) tarafından yürütülen başka bir nitel çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin açık hava oyunlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler, açık havada oyun sırasında öğretmenin dış mekan kurallarına uyarak eğitim vermesinin son derece önemli olduğuna inanmaktadır. Dış ortamın fiziksel yapısı göz önünde alındığında öğretmenler açık hava etkinliklerinin hazırlanması, planlanması ve yürütülmesinde fiziksel koşulların engel olabileceğini de belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin açık havada oyun oynama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte açık havada oynamanın erken yaşlardaki çocukların gelişim süreci üzerindeki faydalarının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Orman okullarındaki öğretmenler, çocukların etkinliklere katılımının güveni, özsaygıyı ve bağımsızlığı artırdığını (Maynard, 2007; O'Brien & Murray, 2007) ve daha iyi sosyalleşmeyi teşvik ettiğini bildirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin görevi çocukların etkinliklere katılımını da desteklemek olabilir.

Orman okulu öğretmenleri çocuklara bir konuyu öğretmekten ziyade çocukların düşünme ve analitik değerlere sahip olmasına daha çok önem vermektedir. Bir orman

okulu öğretmeni çocuğun hayatında önemli bir faktör olarak, yaparak yaşarak öğrenmesine katkı sağlayan bir modeldir bu nedenle orman okullarındaki öğretmenler esnek, yaratıcı, açık görüşlü ve pozitif davranışları fazla olan, kendi kendini geliştirmeye önem vererek bu özelliklere sahip olmalıdır (Yih-pe,1998 Akt: Koyuncu, 2019).

Orman okulundaki öğretmenlerin görevi altı maddede incelenebilir.

- Orman okulundaki öğretmenler farklı konuları çocuklara öğretmektedir.
- Öğretmenler çocuklara sınıftaki heyecanı yaşamaları için yol gösterici olarak davranmalıdır.
- Çocuklar gün içerisinde ailelerinden çok öğretmenleriyle vakit geçirdikleri için öğretmenlerin çocukların günlük yaşam becerilerine de destek olması gerekmektedir.
- Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki arkadaş ilişkisi gibi de görülebilir. Çocuk ve öğretmen arasında arkadaşça bir bağ kurulmalıdır.
- Orman okulu öğretmenleri bazen çocuklara rehberlik ederler, bu sebeple öğretmenlerin rehberlik konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Çünkü problemleri bir çocukla birebir görüşme yaparak problemi çözmede etkili bir şekilde başarılı olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenler çocuklar için rol modellerdir ve öğretmenler çocuklara örnekler vererek eğitim planını hazırlamaktadır (Yih-pe,1998 Akt:Koyuncu, 2019).

Orman okulu programını uygularken bunlara etki eden birçok faktör vardır. Bu faktörlerden en önemlisi deneyimli öğretmenlerin mevcut öğrenim durumudur. Dünya üzerinde bulunan orman okulu uygulayıcılarının ve öğretmenleri yetiştirme programına bakıldığında eğitimlerin beş basamaktan oluştuğu görülmektedir.

- Birinci adımda orman okulu uygulayıcısı ve eğitimcisi olabilmek için katılımcıların ilk hafta eğitime katılmaları gerekmektedir. İlk adımda orman okullarının çocukların bireysel sosyal ve duygusal yaşam yeteneklerini, doğayla bağ kurarak nasıl öğretilbileceği üzerine odaklanılmaktadır. Bununla birlikte pratik beceriler ile birlikte öğretmenler yönlendirilerek, dış ortamlarda eğitim fırsatı ve bilinci geliştirilmeye çalışılır. Bu adımın sonunda uygulayıcılara kendi orman okulu programlarını geliştirebilecekleri bir yapı sunulmaktadır.

- İkinci adımda ilk eğitim haftasının sonrasında orman okulunu keşfetmek ve orman okulunu anlayabilmek için pilot bir program oluşturulur ve bu sefer birinci adımda eğitimi verilen becerilerin pratiği yapılır ve uygulayıcı ve eğitimcilerin doğayla çalışma güveni pekiştirilmektedir. Bu süre içerisinde orman okullarının çeşitli unsurları üzerine yansımalar ve düşünceleri bir araya getirme ve aynı zamanda ilk olarak tanıtılan orman okulu uygulamalarındaki alanlarda daha ayrıntılı araştırma yapma fırsatı verilmektedir.
- Üçüncü adımda birinci ve ikinci adımı tamamladıktan sonra uygulayıcı ve eğitimcilerin gelişiminin değerlendirildiği ve orman okulu yolculuğunda gelişimlerine yardımcı olacak ek bir eğitim sürecine girilmektedir. Deneyimli öğretmenler uygulayıcı ve öğretmenlerin bilgi ve anlayışını gözden geçirmelerine yardımcı olurken sertifika programını tamamlama yolunda destek sağlamaktadır.
- Dördüncü adımda ilk haftada olan eğitimde, pilot program ve devam eden haftalarda toplanılan bilgiler sunulmaktadır. Sonrasında orman okulu uygulayıcısı unvanı verilmeden önce uygulayıcı ve öğretmenlerin program ve değerlendirmeleri gözden geçirilmektedir.
- Beşinci adımda bütün süreçler tamamlandıktan sonra orman okulu uygulamasını ilerleyen yıllarda geliştirmeye yardımcı olacak ve aynı zamanda yaşam boyu gelişim yolunda daha fazla ilham verici fırsatların nasıl besleneceğine yardımcı olmak için tasarlanan süreç keşfedilmektedir.

Bu eğitimin sertifika programı şu şekilde sunulmaktadır;

- Seviye 1 orman okuluna giriş,
- Seviye 2 orman okulu asistan eğitimi,
- Seviye 3 liderlik eğitimi şeklindedir.

2.9. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.9.1.Yurtdışında Orman Okulları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bilton (2014), 184 öğretmenin katılımcı olduğu bir anket çalışması yaparak, erken çocuklukta okul dışı eğitime ilişkin öğretmen görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun açık hava uygulamalarının çocukların zihinsel gelişim becerilerini destekleyici olarak tanımladığını göstermiştir. Ayrıca, çocuklar kendini daha özgür, kendinden emin ve keşfedici hissettiğinden, öğretmenlerin

çoğu dış ortamlardaki açık hava eğitimini daha olumlu ve anlamlı bulmaktadır. Çocukların iç ortamlara göre dış ortamlarda daha aktif oldukları ve daha olumlu davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir.

Boileau ve Dabaja (2020), Kanada'da orman okulu uygulaması çalışmalarında orman okulunun çocukların gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili toplamda altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar doğanın daha iyi takdir edilmesi ve çevre bilinci, sorgulamaya dayalı öğrenme, genişletilmiş hayal gücü ve yaratıcılık, artan sosyal beceriler ve işbirliği, özgüven ve öz saygının geliştirilmesi ve fiziksel becerilerin ve sağlığın iyileştirilmesidir. Öğretmenler doğanın takdiri ve çevre bilinci etkinliklerine katılan çocukların doğa sevgisi kazandıklarını, çevre farkındalığı geliştirdiklerini ve meraklı hale geldiklerini gözlemlemişlerdir. Çocuk liderliğinde, sorgulamaya dayalı öğrenmenin, çocukların gelişimi için yararlı olan çocuk merkezli yaklaşımın önemi üzerinde durulmuştur.

O'Brein (2009), orman okulunun çocukların gelişimindeki rolünü incelediği çalışmada İngiltere, Oxfordshire, Shropshire ve Worcestershire'da orman okuluna devam eden çocukları gözlemlemiştir. Orman okulu liderleri ve öğretmenler tarafından çocukların güven, motivasyon ve konsantrasyon, dil ve iletişim, fiziksel becerilerindeki gelişmeler olduğu kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda özellikle de doğadaki uygulamaların günlük yaşamlarının bir parçası olarak gören çocuklar için farklı öğrenme yöntemlerinin olduğu, çocuklara uygulamaya dönük ders çözümlerinin sunulduğu tespit edilmiştir.

Pavey (2006), Güney Galler'de orman okullarının çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada gelişim geriliği bulunan otizmli, işitme, görme, dil ve konuşmaya yönelik problemleri olan çocukların kendilerine ait fikirler geliştirdiği ve kendi yöntemlerini oluşturulmasına imkan sağlandığı görülmüştür. Orman okulu uygulamalarının; davranışsal problemlerini olumlu yönde etkilediği, fiziksel ve duygusal etkileşime fırsat sağladığı, çocukların öğrenme ortamında özgür olmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca orman okulu programının çocuklara olumlu katkıları olduğu eklenmiştir.

Harris'in (2017), İngiltere'deki orman okulu uygulayıcıları ile orman okullarında meydana gelen açık havada öğrenme sürecine ilişkin algılarını araştırmak amacıyla

röportaj yaptığı çalışmasında sekiz tema saptamıştır. Bunlar doğa eğitimi, doğaya katılım, hayal gücü, ormanla ilişki, başkalarıyla ilişkiler, ormanla bağlantılı öğrenmeler ve müfredat, keşif ve deneydir.

Blackwell (2015), orman okulunun çocuklarda dayanıklılık, refah seviyesi ve güvende hissetmesine olan etkilerini araştırdığı çalışmasında orman okulunun çocuklarda dayanıklılık, güvende hissetme ve refah seviyesine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orman okuluna devam eden çocukların sorun çözme becerilerinin olumlu yönde geliştiği, çocukların yaşlıları ve yetişkinlerle iletişim kurabildikleri ve bu iletişimin geliştiği gözlemlenmiştir. Çocuklarda benlik bilinci, korkular ve diğer duygularını yönetimi konusunda gelişmeler olduğu görülmüştür.

2.9.2. Türkiye’de Orman Okulları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kanyılmaz Canlı ve Temel (2022), okul öncesi bir kurumda 10 haftalık orman okulu eğitim planını değerlendirdikleri çalışmada, çocuk, öğretmen ve program olmak üzere 3 farklı açıdan inceleme yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda fiziksel ve duyuşsal alan olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Bu temalar doğrultusunda, orman okulu eğitim programının kazanımları değerlendirildiğinde fiziksel ve duyuşsal alanla ilgili kazanımlarına eşit şekilde yer verildiği ancak, çocukların hatırladıkları, zorlandıkları, ilgilerini çeken, eğlendikleri ve yapmak istedikleri etkinlikler olarak, daha az duyuşsal alanla ilgili etkinlikleri, daha çok fiziksel alanla ilgili etkinlikleri ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ifade ettiği tüm kazanımlar duyuşsal alanla ilgili olduğu bu alanların da doğaya saygı, özgürlük, mutluluk, sınırlarını tanıma, kendini ifade, risk yönetimi, özgüven, sebat, paylaşma, sorumluluk vb. olduğu tespit edilmiştir.

Koyuncu (2019), okul öncesi dönemdeki orman okullarında görev yapan öğretmen, yönetici ve velilerin görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların orman okulu yaklaşımının çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca orman okullarına geniş bakış açısına sahip, kendini geliştirmeye açık, bu okullarda görev yapabilecek uzman öğretmenlerin eksikliğinden bahsedilmektedir.

Dilek (2019), okul öncesi eğitimde uygulanan orman okullarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine yönelik katkısını değerlendirdiği çalışmasında, orman okulu programının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, dil, öz bakım ve motor becerilerini

bazı durumlarda olumlu yönde etkilediği ve çocukların gelişimlerine etkilediği sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Civelek ve Özyılmaz Akamca (2018), açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nden elde edilen sonuçlara göre, çocukların açık alan etkinliklerinde gözlem yapma, sınıflama ve ölçme becerilerini geliştirdiği ve açık alan etkinliklerinin sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu görülürken; açık alan etkinliklerinin çocukların tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede sınıftaki etkinliklere göre daha olumlu etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alabay ve Özdoğan (2018), okul öncesi eğitime devam eden 55-72 aylık çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin, çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi eğitim programına göre 24 dış alan sorgulama tabanlı bilim etkinliği hazırlamışlar ve 8 hafta boyunca çocuklara okullarının bahçesinde etkinlikleri uygulamışlardır. Deney grubundaki çocuklara Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği uygulandıktan sonra araştırma sonucunda, dış alan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerine katılan çocuklarının gözlem, sınıflama, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, sonuç çıkartma ve toplam bilimsel süreç becerileri son test puanlarının, öntest puanlarına göre anlamlı oranda yüksek olduğu tespit etmişlerdir.

Macun (2019), 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelediği çalışmada, etkinliklerin uygulanmasından sonra çocukların görüşlerinin su tüketimi, kâğıt tüketimi, bitkiler-böcekler ve diğer hayvanlar, geri dönüşüm, çevre kirliliği, yaşam alanı tercihleri ve taşıma araçları alt boyutlarında değişim gösterdiği belirlemiştir. Aileler programdaki etkinliklerden en çok geri dönüşüm ve kompost yapımını evlerinde uyguladıklarını; çocuklarının su ve elektrik tüketimi, geri dönüşüm konularında bilinçlerinin arttığını ve doğal yaşama yönelik ilgilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise uygulanan program sonrasında hem kendilerinin hem de çocukların çevreye yönelik bilgilerinin arttığını, etkinliklerle kalıcı olarak kazanımları ve olumlu yönde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Kanat (2020), orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini değerlendirdiği çalışmasında, orman okulu yaklaşımının çocukların yaratıcı dūřınme becerilerine, problem çözme becerilerine, problemliler davranışlarına, bireysel ve sosyal gelişimine, evre bilincinin gelişmesine, sanatsal yetilerine ve farklı etkinlikler üzerindeki etkisinin olumlu yönde katkısı olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Eroğlu (2018), İstanbul'daki bir devlet anaokulu'ndaki orman okulu programını incelediği çalışmasını İstanbul'da açılan ilk orman okulunun öğrencileri, orman liderleri ve çocukların aileleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarında orman okulu programının uygulanması ve sürdürülebilmesi için öğretmenlerin motivasyonunun önemli olduğu ve orman okulu programının sürdürülebilmesinde velilerin ve çocukların gösterdikleri ilgi ve olumlu geri bildirimlerin çok önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışma okul bahçesinde ve günlük eğitim akışında sınırlı olarak uygulansa da gözlemler ve ebeveyn raporları orman okulu uygulamalarının bütün çocukların farklı bir gelişim alanını desteklediği sonucunu da ortaya çıkarmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir olgu, gerçek bağlamı içerisinde derinlemesine araştırılmasıdır (Yin, 2003). Durum çalışmalarından bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni birden fazla durumun olduğu ve her bir durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırılmasıdır (Yin, 1984 Akt: Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırmada seçilen durum, orman okulu etkinlikleri ve bu etkinliklerin yapıldığı okullardaki okul öncesi öğretmenlerin görüşleridir. Seçilen durumun kendi koşulları içerisinde (orman okullarında) detaylı bir şekilde araştırılması amaçlanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre amaçlı örneklem, bilginin zengin ve ayrıntılı açıklanmasına imkan verdiği için tercih edilir; buna bağlı olarak belirlenmiş olan bazı ölçütleri içeren tüm durumları inceleyebilmek için ölçüt örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda ölçüt olarak; orman okulu etkinliklerini uygulamak, orman okullarında aktif çalışan okul öncesi öğretmeni olmak, orman okulları ile ilgili eğitim almış olmak, araştırmaya katılmak için gönüllü olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda 2021-2022 eğitim öğretim yılı, İtalya, İngiltere, Kanada, Şili, Amerika, Finlandiya'da orman okullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ve Türkiye'de orman okullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni ile toplam 31 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan yurtdışındaki öğretmenlerin isimleri gizlilik ilkesi esas alınarak Ö.Y.1, Ö.Y.2, Ö.Y.3.....Ö.Y.16 olarak, Türkiye'deki öğretmenlerin isimleri ise Ö.T.1, Ö.T.2, Ö.T.3.....Ö.T.15 olarak adlandırılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya farklı ülkelerde orman okullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmenin yaşadığı ülke, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, sınıf mevcudu; Tablo 2'de

araştırmaya katılan Türkiye’de orman okullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmenin yaşadığı şehir, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, sınıf mevcudu gösterilmiştir.

Tablo 1: Yurtdışındaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod Adı	Yaşadığı Ülke	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi	Sınıf Mevcudu
Ö.Y.1	İtalya	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	16-20
Ö.Y.2	İtalya	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	10 veya daha az
Ö.Y.3	İtalya	Erkek	Doktora	1-5 yıl	11-15
Ö.Y.4	İtalya	Kadın	Yüksek Lisans	1-5 yıl	16-20
Ö.Y.5	İtalya	Kadın	Ön Lisans	16 yıl veya daha fazla	16-20
Ö.Y.6	İngiltere	Erkek	Lisans	16 yıl veya daha fazla	11-15
Ö.Y.7	İngiltere	Kadın	Doktora	16 yıl veya daha fazla	10 veya daha az
			Yüksek		

Ö.Y.8	Şili	Erkek	Lisans	11-15 yıl	21-25
Ö.Y.9	Kanada	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	10 veya daha az
Ö.Y.10	Şili	Kadın	Yüksek Lisans	1-5 yıl	21-25
Ö.Y.11	İngiltere	Kadın	Yüksek Lisans	1-5 yıl	11-15
Ö.Y.12	Amerika	Kadın	Yüksek Lisans	1-5 yıl	11-15
Ö.Y.13	Finlandiya	Kadın	Doktora	11-15 yıl	10 veya daha az
Ö.Y.14	İngiltere	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl	16-20
Ö.Y.15	İngiltere	Kadın	Yüksek Lisans	6-10 yıl	26-30
Ö.Y.16	İngiltere	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	16-20

Tablo 1'e göre araştırma grubunda yer alan yurtdışındaki 16 okul öncesi öğretmeninden 6'sı İngiltere'de, 5'i İtalya'da, 2'si Şili'de, 1'i Kanada'da, 1'i Amerika'da, 1'i Finlandiya'da yaşamaktadır. Bu öğretmenlerden 13'ü kadın, 3'ü erkektir. Öğrenim durumlarına bakıldığında 11 öğretmen yüksek lisans, 3 öğretmen doktora, 1 öğretmen lisans, 1 öğretmen ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin bu meslekteki hizmet süresi

7'sinin 16 yıl veya daha fazla, 5'inin 1-5 yıl, 3'ünün 11-15 yıl, 1'inin 6-10 yıl arasındadır. Sınıflarındaki öğrenci sayısı 5'inin 16-20, 4'ünün 11-15, 4'ünün 10 veya daha az, 2'sinin 21-25, 1'inin 26-30 arasındadır.

Tablo 2: Türkiye'deki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod Adı	Yaşadığı Şehir	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi	Sınıf Mevcudu
Ö.T.1	Bursa	Kadın	Lisans	1-5 yıl	11-15
Ö.T.2	Mersin	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	11-15
Ö.T.3	İstanbul	Kadın	Lise	6-10 yıl	11-15
Ö.T.4	Yalova	Kadın	Lisans	1 yıl veya daha az	11-15
Ö.T.5	Denizli	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl	11-15
Ö.T.6	İstanbul	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	16-20
Ö.T.7	İstanbul	Kadın	Lisans	1-5 yıl	11-15

Ö.T.8	Antalya	Kadın	Lisans	1-5 yıl	11-15
Ö.T.9	İstanbul	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	11-15
Ö.T.10	İzmir	Kadın	Lisans	6-10 yıl	31-35
Ö.T.11	Bursa	Kadın	Önlisans	11-15 yıl	16-20
Ö.T.12	Zonguldak	Kadın	Lisans	11-15 yıl	16-20
Ö.T.13	İzmir	Kadın	Lisans	6-10 yıl	16-20
Ö.T.14	Bursa	Kadın	Lisans	1-5 yıl	11-15
Ö.T.15	Kocaeli	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl veya daha fazla	11-15

Tablo 2'ye göre araştırma grubunda yer alan Türkiye'deki 15 okul öncesi öğretmeninden 4'ü İstanbul'da, 3'ü Bursa'da, 2'si İzmir'de, 1'i Mersinde, 1'i Yalova'da, 1'i Denizli'de, 1'i Antalya'da, 1'i Zonguldak'ta, 1'i Kocaeli 'de yaşamaktadır. Bu öğretmenlerden 15'i de kadındır. Öğrenim durumlarına bakıldığında 8 öğretmen lisans, 4 öğretmen yüksek lisans, 1 öğretmen ön lisans, 1 öğretmen lise mezunudur. Öğretmenlerin bu meslekteki hizmet süresi 4'ünün 16 yıl veya daha fazla,

4'ünün 1-5 yıl, 3'ünün 11-15 yıl, 3'ünün 6-10 yıl, 1'inin 1 yıl veya daha az zaman arasındadır. Sınıflarındaki öğrenci sayısı 4'ünün 16-20, 10'unun 11-15, 1'inin 31-35 arasındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bu formun yanı sıra katılımcılarla ilgili gerekli demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen kişisel bilgi formunda yer alan sorular; literatüre bağlı kuramsal çalışmalar, alan ile ilgili yapılmış araştırmada kullanılan formlarda yer alan maddeler ve orman okulu yaklaşımının amaçları dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesi ve geri dönütleri değerlendirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu öğretmen kişisel bilgi formu ve 2 ana sorudan oluşturulmuştur (EK 1, EK 2). Görüşme formunda :

1. Orman okulu etkinliklerinin çocukların gelişimine katkılarını örnek vererek açıklayabilir misiniz?
2. Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için hangi stratejileri uyguladığınızı örnek vererek açıklayabilir misiniz? soruları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Ocak-Şubat aylarında yapılan görüşmelerde, orman okullarının çocuğun gelişimine katkılarını ve çocuğun düşüncelerini geliştirmesi ve yeni fikirler üretmesi için hangi stratejileri kullandıklarını açıkladıkları sorular sorulmuştur. Türkiye'deki ve yurt dışındaki öğretmenlerle görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleriyle elde edilen verilerden, düzenleyen, kategorize eden, temaları keşfeden ve nihayetinde tüm süreci raporlamaya aktaran etkinliklerin toplanmasıdır (Özdemir, 2010). Araştırmadaki nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici analiz, nitel

veri kümeleri üzerinde ayrıntılı analiz gerektirmeyen veri işlemede sıklıkla kullanılır (Baltacı, 2019).

Verilerin analizinde ana temalara ilişkin kodlar oluşturulurken yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 2 soru direk olarak kodlanmıştır. Verilerin alt temaları oluşturulurken kelime tekrarı (word-repetition) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik için araştırmacı hazırladığı anahtar kelimelerden faydalanmış, kodların sıklığı alt temaların oluşturulmasında yardımcı olmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen temalara uygun olarak anahtar kelimeler ayrı ayrı kodlanmıştır.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, orman okulu etkinliklerinin çocukların gelişimine katkıları ve orman okulu etkinliklerinde çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için öğretmenlerin hangi stratejileri uyguladığı ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Orman okulu etkinliklerinin çocukların gelişimine katkılarını örnek vererek açıklayabilir mısınız?

Tablo 3. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Gözlem Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Gözlem	Türkiye Gözlem
Ö.Y.1. "...Orman okulunun çocukların bilimsel gözlemine katkı sağladığımı düşünüyorum..."	Ö.T.1. "Ormanda geçirilen her zaman ve yapılan öğrenme süreçlerinde bilimsel süreç becerilerini destekleyici birçok aksiyon görüyoruz. Yürüdükleri yolda gördükleri her şey, oyun alanları ve oradan geçen bir hayvanla ilgili bile bir gözlemleri var..."
Ö.Y.3. "Öğrencilerim ne zaman doğada olsalar, ortamdaki çok uzak görümler bile "teoriler" buluyorlar ve bu teorileri, onların gözlem becerilerinin örnekleri olarak kabul ediyorum..."	Ö.T.2. "...Çocukların gözlem yapmalarını bununla birlikte gözleme dayalı yaratıcı düşünme ve keşfetme fırsatını sağlıyorum."
Ö.Y.7. "...Öğrenciler gözlem için tüm duyularını kullanırlar. Doğal çevreyi gözlemleyerek çocuklar bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorum."	Ö.T.4. "...çocuğun düşünmesini, gözlemlemesini ve araştırarak kendisinin yeni fikirler bulması için rehberlik ediyorum. Sürekli olarak yaptığımız gözlem gezileri ve etkinlikleri, çocuklara farklı sorular sorarak tahminde bulunmalarını sağlayarak gözlem becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yardımcı olmaya çalışıyorum."

Ö.Y.8. "...Orman okulunun çocukların kendi başlarına olmalarına ve oynamalarına izin veren, onlara deneyimleme ve gözleme alanı sağlayan etkinliklerden daha fazlası olduğunu düşünüyorum."

Ö.T.6. "Orman okulları eğitimi çocukların beş duyu organına hitap ettiği için çocukların her türlü gözlem yapmasında çok faydası var..."

Ö.Y.9. "...Çocukların tüm gün boyunca tüm gözlemleri hakkında fikirler sunduğunu görüyorum..."

Ö.T.9. "Çocukların gözlem yapma becerilerinin geliştiğini görüyorum."

Ö.Y.10. "Çocukların keşfedici ve özgür olması, onlara çevreleri hakkında gözlemler yapmaları için alan sağladığını düşünüyorum..."

Ö.T.13. "Çocukların etrafında gördüğü bir çok şeyi doğal hali ile farklı zaman aralıklarında meydana gelen değişimlerle gözleme imkanı yarattığını düşünüyorum."

Ö.T.14. "Ormanda bulunan birçok uyaran sayesinde her orman ziyaretinde çocukların farklı bir şey dikkatlerini çekiyor, gözlem yapma becerilerinin bu şekilde arttığını düşünüyorum..."

Tablo 3 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili bilimsel süreç becerilerinden gözlem becerisine katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden altı tanesi bildirirken, Türkiye'deki öğretmenlerden yedi tanesi çocukların gözlem becerisine katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.2 orman okulu etkinliklerinin çocukların gözlem becerisine katkısı ile ilgili örneğini "...Çocuklardan bazılarının aylardır yürüttüğü büyük bir kazı projesinde, sık sık kazının altlarında kalan zor noktalarında kazmak için somut yardım talep ediyorlar. Daha sonra sonuçları gözlemleyip zaman zaman kazıları suyla doldurdular ve suyun bekledikleri gibi davranıp davranmadığını gözlemlediler." şeklinde, Ö.Y.7. "Çocuklar, arıların çiçekleri tozlaştırdığını izleyerek tozlayıcıları öğrenirler." şeklinde, Ö.Y.10. "Çocuklar

farklı bir böcek keşfettiklerinde ilk tepkileri korkuyla olsa da ilgili oluyorlar. Sonra tekrar böceği gördüklerinde başka gözlemler yapmaya başladılar. Bak ne güzel bir renk! Saçı var! Ne yemeliler? gibi soruları oluyor.” şeklinde, Ö.Y.11. “Çocuklar gölet canlılarını belirledikten sonra, bu canlıların özelliklerini gözleme imkanı bulduklarını düşünüyorum.” şeklinde, Ö.Y.12. “Gözlemi destekleyen aktivitelere örnek olarak hava durumu, ziyarete gelen yırtıcı kuşlar, duyduğumuz farklı orman sesleri gibi gördüğümüz şeyler, yosun, böğürtlen gibi farklı yiyecekler hakkında konuşma uygulamalarını verebilirim.” şeklinde, Ö.Y.15. “Çocuklar iyi bir gözlemcidir, örneğin 11 yaşındaki bir çocuk “Ağaçların arasından parlayan güzel güneş ışınlarına bakın, gökkuşağı karı gibi!” diyebilir. 3 yaşında ağaçlardan düşen rengarenk yapraklara bakan bir çocuk “Bu gerçekten harika” diyebilir. 5 yaşındaki çocuklar kamp ateşinin alevlerine bakarak gözlem yapabilirler...” şeklinde, Ö.Y.16. “Bir kütüğü ters çevirdiğimde iki çocuk odun biti ile ilgilendi. Birkaç hafta içinde bu aktiviteye geri döndüler, 15 dakikadan fazla gözlemlerini sürdürdüler. Benimle gözlemleri hakkında konuştuktan sonra birbirleriyle konuşmaya başladılar.” şeklinde, Ö.T.3. “Çocuklar büyüteç ile yere düşen yaprakları, topraktaki canlıları gözlemliyorlar.” şeklinde, Ö.T.2. “Çocuklar gözlem yaparak karıncaların toprak altında bir yuvalarını olduğu ve kış için yiyecek taşıdıklarını kolaylıkla söyleyebiliyorlar. Bir başka örnek ise kışın buzu gözlemlemekten çok etkileniyorlar. Buldukları farklı yerlerde (bir kovada, su birikintisinde, derede) buzun ne sıklıkla olduğunu, sabahları nasıl eridiğini gözlemliyorlar. Dokunduklarında nasıl kırıldığını ve çeşitli elementler içinde sıkışıp kaldığı için sopa vb. ile nasıl vurulacağını gözlemleyerek öğreniyorlar.” şeklinde, Ö.T.6. “...Örneğin yeni ürünler tasarlayan çocuklar doğal ürünlerin neye benzediğini inceler, gözlemler, tartışır ve o malzemeden sanat etkinliği yapabilirler.” şeklinde, Ö.T.7. “...Çocuklar ormandaki yaprakları gözlemliyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Sonuç Çıkarma Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Sonuç Çıkarma	Türkiye Sonuç Çıkarma
Ö.Y.2. “...Orman okulunda çocuklarla yaptığımız yürüyüşlerde sorularını cevaplamayıp, çocukların deneyimler	Ö.T.4. “Çocuklar daha önce bir duruma nesneye tek bir açıdan bakıp, düşünürken orman okulunda çok daha farklı şekillerde

yaşamısına fırsat sunup onları gözlemleyerek bazı sonuçları çıkarabilmelerini planlıyorum...”	inceleyip, farklı düşünceler edinebiliyorlar. Bir etkinlikte veya problem esnasında çok daha farklı yaklaşımlarda bulunarak sonuçlar çıkabildiklerini düşünüyorum.”
Ö.Y.5. “Ormandaki dönüşümleri ve değişiklikleri görmenin şaşkınlığı, çocukların sonuç çıkarma yeteneğini geliştirdiğini düşünüyorum.”	Ö.T.12. “Çocuklar örnek olaydan yola çıkarak, çıkarımda bulunarak ve bu çıkarımın sonraki süreçlere uygulamasını sağlayarak sonuç çıkarma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.”
Ö.Y.7. “...Çocuklar doğada yaşanan ani ve gündün güne değişiklikleri fark edebildiğinde sonuç çıkarma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum...”	Ö.T.13. “Orman okulu çocukların sonuç çıkarma becerisinin gelişmesi için kesinlikle çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuklar bir şeyi keşfedip neden, nasıl sorusunu hemen soruyorlar. Sonra üzerine araştırmak istiyorlar. Oyunları ile kendilerince hipotezler kuruyorlar. Ormanda çocuklar etrafında gördüğü bir çok şeyi doğal hali ile farklı zaman aralıklarında meydana gelen değişimlerle gördüğünden neden sonuç ilişkisini kurmuş oluyorlar....”
Ö.Y.12. “Çocukların ormanda farklı bölgelerdeki biyolojik çeşitliliğe şahit olarak çıkarımda bulunduğunu düşünüyorum...”	

Tablo 4 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili bilimsel süreç becerilerinden sonuç çıkarma becerisine katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden üç tanesi çocukların sonuç çıkarma becerisine katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.2 orman okulu etkinliklerinin çocukların sonuç çıkarma becerisine katkısı ile ilgili örneğini “*Ormanda çocuklar uzun süre taş kırıyorlardı ve farklı taşların sertliği hakkında birçok gözlem yapıp yaptıkları gözlemlere göre sınıflandırdılar, her taş türünün farklı bir sertliğe sahip olduğu ve yapıldığı malzemeye bağlı olarak farklı şekilde ayrıldığı sonucuna vardılar.*” şeklinde, Ö.Y.3. “*Öğrencilerim ne zaman doğada olsalar, ortamdan çok uzak görünseler bile "teoriler" buluyorlar. Bir keresinde bir öğrencim, çürüyen bir odun parçasını incelerken, Dünya'nın da büyük bir çürüyen ağaç gibi olduğu sonucuna*

vardı.” şeklinde, Ö.T.8. “Yosunların kaygan olduğu sonucunu çıkaran bir çocuğun sudan geçerken yosun olmayan yeri tercih ettiğini gözlemledim. Bir diğer örnek de toprağın nemli olduğu zamanlar daha yumuşak olduğunu bu durumun yağmurdan olduğunu sonucunu çıkaran çocuklar vardı” şeklinde, Ö.T.10. “Keşif gezileri çocukların sonuç çıkarmasında çok etkili oluyor. Çocuklar gezi sırasında çam ağaçları altında sadece meşe varken bir alanda sık şekilde genç çamlar gördüler neden olmuş olabilir fark ne biraz düşünelim dedim kısa sürede güneşin etkisini keşfettiler. Bu olay sonrasında meşelerin gölge sevdiğini sonucunu çıkardılar. Bir diğer örnek de çocuklara araştırma ya da başkalarıyla öğrendiklerini paylaşma görevi verebiliyorum. Onlara liken masalı anlatımım ardından kayaların üzerindeki likenleri bulduk. Masalda toprak oluşumu için likenlere ne işe yaradığını öğrenmişlerdi. Kayaları gözlemlerken likenden sonra yosunların geldiğini çocuklardan biri fark etti, diğerlerine söyledi. Sonrasında çatlamış kayalardan likenin, sonrasında yosunun geldiği sonucunu çıkardılar.” şeklinde, Ö.T.12. “Ormanda çeşitli mantarlar vardır. Çocuklar tanımadığımız bir mantara el sürülmemesi zehirli olabileceği sonucunu çıkardılar.” şeklinde, Ö.T.13. “Çürüme konusunda sınıfta fark ettikleri bir sebzedeki değişim üzerine orman kamp almamızda yağmur sonrası fark ettikleri yosunların varlığı üzerine yosunlarında yağmur sonrası oluşan nem ile toprağın çürümesi sonucu olduğundan bahsettiler. Bir diğer örnek de sonbaharda yaprakların dökülmesinin güneşten enerji alamadığı için, ağaçların susuzluktan yapraklarının kuruyabileceğini, bizim cildimizin de su içmezsek kurduğunu, ağaçların da kuruyup renk değiştirebileceği sonuçlardan bahsettiler.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Tahmin Etme Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Tahmin Etme	Türkiye Tahmin Etme
Ö.Y.7. “Çocuklar ormanda yürüyüşümüzde gördükleri hakkında tahminlerde bulunur, genellikle bir gün önce gördüklerimizi de gözden geçirerek tahminlerde bulunurlar. Tahminlerini desteklemek için hava durumunu kullandıklarını gözlemledim...”	Ö.T.4. “Çocuklarla sürekli olarak yaptığımız gözlem gezileri ve etkinlikleri, çocuklara farklı soru sorarak tahminde bulunmalarını sağlayarak tahmin etme becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum...”

Ö.Y.12. “Çocukların tahmin becerilerinin gelişimi için kaba motor becerilerini destekleyen oyunlara daha fazla ağırlık veriyorum böylelikle çocuklar nasıl tırmanacağını, nasıl dengede duracağını, halatı ne kadar çekmesi gerektiğini tahmin edebiliyor.”

Ö.T.8. “Çocuklar tahmin sonuçlarını beraber değerlendirme konusunda çok hevesli oluyorlar. Kendi deneyimleri ışığında tahmin etme becerilerinin geliştiğini söyleyebilirim.”

Tablo 5 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili bilimsel süreç becerilerinden tahmin etme becerisine katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden iki tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi çocukların tahmin etme becerisine katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.7. orman okulu etkinliklerinin çocukların tahmin etme becerisine katkısı ile ilgili örneğini “Çocuklar hava durumu ile kalıpları gözlemleyerek havayı tahmin edebilirler. Hava sıcak ve yağmurluysa, semender görme şansımız, zeminin kuru olmasına göre çok daha yüksektir diyebiliyor. Bir diğer örnek çocukların patikada hayvan dışkı bulduklarında boyutuna, şekline, konumuna ve içeriğine göre hangi hayvanın dışkısı olduğunu tahmin edebilirler.” şeklinde, Ö.Y.12. “Çocuklar bulutlara bakarak o sabah yağmur yağıp yağmayacağını tahmin etmekte oldukça başarılılar. Bir diğer örnek çocuklar göç eden kuşları fark ettiler ve "Sanırım geri dönecekler" dediler. Birçok kütüğün altına baktılar ve "Bunun altında ne var bilmiyorum, belki sümüklü böcek belki de semender olabilir" dediler.” şeklinde, Ö.T.1. “Çocukların genelde ağaç boyları ve dere içinde gördükleri materyallerin batması ve çıkması ile ilgili tahminleri oluyor. Bulutları izleyerek de hava durumuna ilişkin tahminleri oluyor...” şeklinde, Ö.T.2. “Çocuklar bir karıncayı daha uzun süre gözlemleyebiliyor ve sonunda daha isabetli tahminleri oluyor. Mesela karıncaların toprak altında bir yuvalarını olduğu ve kış için yiyecek taşıdıklarını kolaylıkla söyleyebiliyorlar.” şeklinde, Ö.T.4. “...Bir meyve, ağaç veya böcek gördüğünde önceki deneyimlerinden çıkarım yaparak gördüğü şeyi tahminlerde bulunuyorlar. Tanıyamadıkları bir hayvan veya bitki olduğunda arkadaşlarını çağırıp birlikte ne olduğunu anlamaya çalışıyor ve aralarında tartışıyorlar. Örneğin 3 yaş öğrencileri ile elma toplama esnasında yetişemediğim bir elma olduğunda bu probleme yönelik öğretmenim sandalye kullanabiliriz, merdiven kullanabiliriz, beni havaya kaldırırsan ben koparabilirim, ağacı sallarsak elma düşebilir, uzun bir çubukla elmayı

düşürebiliriz gibi pek çok tahmin gelebiliyor.” şeklinde, Ö.T.8. “Bir çocuk arkadaşının boyunu kozalaklar yardımı ile ölçerken uzak bir tahminde bulunur, ölçüm yaptıktan sonra bir sonraki arkadaşının boyunu kaç kozalak olacağını daha yakın tahmin etmiştir. Bu örnekleri çoğaltmak gerekirse çocuklar ilk ormana geldiğinde suyun neresinin daha derin olduğunu tahmin edemezken zamanla tahmin edebilir duruma gelmektedir. Çocuklar ormanda karşılaştığı bir canlıya böcek derken bir sonraki tahmininde karafatma olabilir vb. tahminlerde bulunabilmektedir.” şeklinde, Ö.T.11. “Çocuklar bir mantar gördüklerinde veya bir kozalak gördüklerinde havanın durumunu bile tahmin edebiliyorlar.” şeklinde, Ö.T.13. “Çocuklar keşifler sırasında doğadaki izleri artık daha fark eder durumdadır. Küçük karınca yuvaları, ayak izleri, yenilmiş yapraklar... Bu izlerin şekilleri, büyüklüklerine göre nasıl bir hayvan olduğu, nasıl bir yol izlemiş olabileceği, dışlarının bıraktığı izle şekline dair tahminlerde bulunuyorlar. Ya da bir hayvan dışkısı görüp kuruması üzerinden ne kadar süre önce yapmış olabileceğini tahmin ediyorlar. Gördükleri kuş tüylerinin şekline göre et ile mi beslendiğini yoksa ot ile mi beslendiğini, tüy yapısının ses çıkarmasına yol açabileceğini ve bu da avlamasına engel olabileceği gibi bağlantılar kurarak tahminlerde bulunuyorlar.” şeklinde, Ö.T.14. “4 mevsimi ormanda gözlemlemiş bir çocuk ağaçların ne zaman yaprak dökceğini, ağaçlar yaprak dökmeye başladığında kışın geleceğini, hayvanların ne zaman uykuya yatacağını, derenin ne zaman daha sığ olacağını, deredeki balıkların çöplerden rahatsız olabileceğini, kışın dereye çok hayvan göremeyince kış uykusuna yatmış olabileceklerini tahmin ediyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Veri Kaydetme Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Veri Kaydetme	Türkiye Veri Kaydetme
Ö.Y.3. “Öğrencilerim kendi bahçecilik defter-kitaplarını "oluşturarak", belirli temalar üzerinde "araştırma" yapıyorlar böylelikle veri kaydetmeyi gerçekleştirdiklerini düşünüyorum...”	Ö.T.3. “Çocuklar doğadaki hayatı resim kağıdına canlandırarak resim yapıyorlar böylelikle gün içinde yaptıklarımızı kaydettiklerini düşünüyorum.”

Ö.Y.7. “Çocuklar veri kaydetme yöntemi olarak doğa yürüyüşünün ardından gördüklerini, bulduklarını tahtada veya storyboard kullanarak anlatıyorlar...”

Tablo 6 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili bilimsel süreç becerilerinden veri kaydetme becerisine katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden iki tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi çocukların veri kaydetme becerisine katkı sağladığını bildirmiştir. Yurtdışındaki çocukların veri kaydetme için kendi kayıt defterlerini kullandığı, düz anlatım yerine tahtada veya storyboard kullandığı belirlenirken, Türkiye’deki çocukların sadece gün içerisinde yaptıklarını resim çizerek kaydettiği belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Çevre Farkındalığına Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Çevre Farkındalığı	Türkiye Çevre Farkındalığı
Ö.Y.2. “Çocuklar insan ve çevre arasındaki etkileşimi sorguluyorlar. Çocukların ormandaki tüm değişiklikler, dönüşüm süreçleri ve öngörülemeyen olaylarla birlikte gerçek dünyanın karmaşıklığına dalmış olmalarının, her zaman çevreye dikkatli olmalarını ve çevre ile refah arasındaki düşünmelerini sağladığını düşünüyorum...”	Ö.T.3. “Çocukların doğadaki canlılara ve yaşama zarar verilmemesini öğrendiğini düşünüyorum...”
Ö.Y.4. “Çocukların ormanda doğaya karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiklerini düşünüyorum.”	Ö.T.9. “Doğa çocukların keşfederek öğrenmeleri için geniş ve sürekli değişen fırsatlar sunuyor. Görsel, işitsel, dokunsal uyaranlar, çeşitli kokular ve harekete dayalı keşif ortamı çocukların dikkatlerini çevrelerine çekiyor ve yüksek öğrenme potansiyelleri nedeniyle en küçük değişikliğin farkına vardıklarını düşünüyorum”

Ö.Y.5. “Çocuklar için dışarıda olmanın, bir şeyler yapma ve keşfetme arzusunu harekete geçirdiğini düşünüyorum.”

Ö.T.11. “Çocuklar için her şeyin doğada çok daha kalıcı ve eğlenceli tek bir noktaya değil birçok kazanıma aynı anda ulaştığını düşünüyorum.”

Ö.Y.7. “... Ormanda çocukların çevredeki ani değişiklikleri fark etmelerinin görsel hafıza becerileri geliştirdiğini düşünüyorum...”

Ö.Y.13. “Çocukların orman okulunda doğadaki risklerle nasıl başa çıkacaklarını, daha sosyal ve etik olmayı öğrendiklerini düşünüyorum. Doğa hakkında çok şey öğreniyorlar. Doğa ve yer temelli öğrenmeyle bağlantı kurmanın sadece öğrenme çıktıları için değil, aynı zamanda çocukların büyümesi ve genel refahı için de faydalı olduğunu düşünüyorum...”

Ö.Y.14. “Orman okulları derneği ve diğer okul personelleri tarafından desteklenen güvenli bir ortamda çocukların çevreyi keşfetme özgürlüğüne sahip olduklarını düşünüyorum...”

Ö.Y.16. “Çocukların çevredeki özelliklerini fark etmek ve riskleri ve istediklerini nasıl elde edeceklerini değerlendirmek için uyguladığımız etkinliklerden zevk alarak içsel olarak motive olduklarını düşünüyorum...”

Tablo 7 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili çevre farkındalığına katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden yedi tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden üç tanesi çocukların çevre farkındalığına katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.10. çevre farkındalığı ile ilgili örneğini “Çocuklar büyüdülerinde ve ormandaki bu harika günleri hatırladıklarında insanlığa katkısını uzun vadede göreceğimizi düşünüyorum. Bu anlamlı deneyimi tüm yaşamları boyunca arayacak ve refahları için doğayı korumaya uygun hareket edeceklerdir. Ayrıca Orman Okulu’nun otoregülasyon, egzersiz, kendini ifade etme, arkadaşlık, korkularını kontrol etme ve güven kazanma, vahşi hayata saygı, birlikte yaşamayı öğrenme, yaratıcılık, mutlu olmayı öğrenme alanlarında gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Çocuklar “Böcekler yaşam için önemlidir. Su yaşam için önemlidir. Güvenlik için oynamadan önce yeri kontrol etmek önemlidir” gibi çevre farkındalıkları kazandıkları ifadelerine örnek verebilirim.” şeklinde, Ö.T.3. “Çocuklar ormanda gezinirken ve bahçede gezinirken çimenlere basmamayı öğrenmiştir.” şeklinde, Ö.T.5. “Çocukların piknik yaparak doğanın aslında bizi dinlendiren ve yaşam alanı olduğunu gözleme şansları oldu.” şeklinde, Ö.T.9. “Görsel işitsel dokunsal uyarılar, çeşitli kokular ve harekete dayalı keşif ortamı çocukların dikkatlerini çevrelerine çekiyor ve yüksek öğrenme potansiyelleri nedeniyle en küçük değişikliğin farkına varıyorlar.” şeklinde, Ö.T.10. “Örneğin; bir grup çocuk dereye düşmüş bir terliği çıkarmaya çalışıyordu. Yakınlarına oturup onlarında duyacağı şekilde kendi kendime konuşmaya başladım. Terliğin olduğu kısımda su göllenen derenin kalanında akıyordu. Neden böyle olmuş olabilir şeklinde konuştuğumu duyunca dereyi incelediler ve taşlar arasında birikmiş yaprak ve pislikler yüzünden derenin orada göllendiğini keşfettiler. Göllenen kısmı temizlediler, bundan yola çıkıp gidebildikleri yere kadar derenin altında ve üstünde yürüyerek buldukları benzer noktaları temizlediler. O gün suyun akması, durgun suyun kirliliği, barajların nasıl olduğunu keşfettiler.” şeklinde, Ö.T.14. “Derede canlıların olduğunu gözlemleyen bir çocuk dereye çöpleri gördüğünde, “Öğretmenim sen olsan bu çöplerle birlikte yaşamak ister misin?” diyerek dereye canlılar ile empati yaptığı örneği verebilirim.” şeklinde, Ö.T.14. “Her seferinde ormandan bir şey alıp eve götürmek isteyen bir çocuk ormandaki şeylerin sadece bize ait olmadığını, ormandaki canlıların onları yediğini, onlardan kendilerine yuva yaptığını anladığı anda ormandan eve bir daha bir şey götürmek istemedi.” şeklinde,

Ö.T.15. “Çocuklar ormanda kullanılan bir şeyin yerinde bırakılması gerektiğini anlamıştır. Çocuklarda besin zinciri ve ona karşı saygısının gelişimi, doğayı koruma içgüdüsel gelişimi, doğa farkındalığının oluşumu gibi örnekler verebilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Merak Duygusuna Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Merak Duygusu	Türkiye Merak Duygusu
Ö.Y.5. “...Doğanın, sürekli değişimi ile çocuklarda merak ve ilgiyi harekete geçirdiğini düşünüyorum .”	Ö.T.1. “Orman uyarı anlamında çok zengin olduğu için çocukların her şeyi sorgulayıp, merak ettiklerini düşünüyorum...”
Ö.Y.7. “...Çocukları meraklandıran durumlar yeni fikirler üretmesine olanak sağladığını düşünüyorum...”	Ö.T.6. “Çocukların hep neden sorusu ile karşılaşıyorum.”
Ö.Y.9. “Çocukların doğal olarak, doğal dünyayı merak etmeye meyilli olduklarını düşünüyorum.”	Ö.T.9. “Çocuklar “Neden” sorularını daha çok soruyorlar.”
	Ö.T.11. “Çocuklar her gördüklerini merak ediyorlar fakat bunu her hafta gittikleri ormanda yaşayarak deneyimlemelerinin meraklarına katkı sağladığını düşünüyorum. ”

Tablo 8 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili merak duygusuna katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden dört tanesi çocukların merak duygusuna katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.2. merak duygusu ile ilgili örneğini “*Bir yürüyüş sırasında birbirine yakın bir grup beyaz ve yuvarlak kaya ile karşılaştık. Çocuklar, Frozen'daki trollere benzediklerini gözlemledik, sonra neden bu şekle sahip olduklarını merak ettiler ve*

oraya gittiler...” şeklinde, Ö.Y.11. “Çocuklar gördükleri canlıları merak ediyorlar. Buna örnek olarak drenaj boruları ve olukları ile yapıların nasıl inşa edileceğini merak etmeleri olabilir.” şeklinde, Ö.Y.13. “Çocuklar yerde yuva yapan kuş gördükten sonra kuşların yaşamını merak ettiler ve kuş oynamaya başladılar. Bir kuşun yaşamını hayal edebildiklerini ve bilgiyi uzun vadede özümseyebildiklerini gördüm.” şeklinde, Ö.T.2. “Çocukların merak ettiklerine örnek olarak “Neden yazın solucanlar yok nereye gidiyorlar? Nerede yaşıyorlar? Ağaçların çiçekleri neden dökülüyor? Neden biz her gün ormanda ders işleyemiyoruz?” sorularını verebilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Çocukların Gelişim Alanlarından Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerisine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı	Türkiye
Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma	Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma
Ö.Y.1. “Çocukların kendilerine yeni sorular sorarak, daha fazla açıklama istediklerini, argümanlar sunup, sırayla tartıştıklarını düşünüyorum.”	Ö.T.4. “...Çocuklara devamlı sorular sorarak, farklı fikirlerini destekleyerek araştırmaya yönlendiriyorum. Sürekli doğada olan çocuk tüm bilgileri kendisi uygulayarak öğrendiği için sorgulayıcı düşünme becerilerinin desteklenmesinde büyük rol oynadığını düşünüyorum.”
Ö.Y.6. “Çocukların sorgulayıcı düşünmesinin çok kişisel bir yolculuk olduğunu, bazı çocukların çok daha sorgulayıcı olduğunu düşünüyorum...”	Ö.T.6. “Çocukların gözlem yapmayı öğrendikçe, sorulara cevap buldukça zamanla daha da sorgulayıcı hale geldiklerini düşünüyorum. Çocukların hep neden sorusu ile karşılaşıyorum”
Ö.Y.7. “...Çocukları meraklandıran durumlar yeni fikirler üreterek sorgulamalarına olanak sağladığını düşünüyorum...”	Ö.T.8. “Çocuklar ormanda her an bir sürpriz ile karşılaşılabilir bu sayede sürekli bir sorgulama sürecindedirler. Neyin neden olduğu ile ilgili her hafta gözlem yapma becerisi geliştirirken kendi deneyimleri ile sorgulama sonuçlarını arkadaşları ve benimle paylaşabilir.”

Ö.Y.8. “Bence orman okullarından çok, çocukların kendilerinin yönlendirdiği doğadaki aktiviteler, özellikle onları dinleyen bir öğretmen eşliğinde tüm sorgulama becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Çocuklar doğal olarak her şeyi sorgulamaktadır bu beceriyi geliştirip geliştiremeyecekleri onları dinleyen öğretmene bağlı olduğunu düşünüyorum.

Ö.Y.13. “Çocuklar bir şey görürler, sorarlar. Ve soruyu sorduklarında, cevabı bilmekle ilgilendiklerini düşünüyorum...”

Ö.T.11. “Çocukların sordukları merak ettikleri konuları hemen cevap vererek değil araştırmaya sevk edici yönlendirmeler yaparak sorgulama becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.”

Ö.T.13. “...Çocuklar doğada kendiliğinden neden sonuç ilişkisini büyük bir kısmını kurmuş oluyorlar. Bu da derslerde öğrendiğimiz birçok şeyin neden alt yapısına küçük yaşta erişmelerini sağlıyor. Çocukların sormaya, sorgulamaya açık hale geldiklerini düşünüyorum...”

Tablo 9 incelendiğinde orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerisine katkı sağladığını yurtdışındaki öğretmenlerden beş tanesi bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden beş tanesi çocukların sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerisine katkı sağladığını bildirmiştir. Ö.Y.1. sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerisi ile ilgili örneğini “Çocuklar kendilerine yeni sorular sorarlar, benden daha fazla açıklama isterler, argümanlar sunarlar ve sırayla tartışırlar.” şeklinde, Ö.T.8. “İlk günler çocuklar bilmedikleri bir şeyle karşılaştıklarında “Biz bir şey bulduk” diye seslenirken daha sonra ki günler “Ses çıkarıyor mu? Kaç bacağı var? Yakından bakalım mı? Hangi renk? gibi sorgulayıcı sorular ile yaklaşarak buldukları canlılar ile daha yakından ilgilenirler.” şeklinde, Ö.T.10. “Orman Okulunda çocukların oynaması için kullandığımız tahtadan toplar var. Çocukları gruplara ayırıp her gruba bir top veriyorum ve bu top için bir yol inşaa etmelerini istiyorum. Bunu yıl içinde 3-4 kez oynatıyorum. Her seferinde yapmaları gereken bir konut daha ekliyorum. Önceleri topun yolunun eğimli olması gerektiğini keşfetmeleri yeterli iken “Kendiliğinden dursun, yön değiştirsin, bir şeyin üzerinden atlasın” gibi komutlar gruplara her seferinde daha fazla sorgulama yaptırıyor.” Bir

başka örnek ise yarasa-güve oyunu oynadık. Bir süre sonra dış çemberdeki çocuklar birbirlerine sessiz olmalarını söylemeye başladılar. “Yarasanın duyabilmesi için sessiz olmalıyız” dediler. Çocuklar oyunun nedenini sorgulayıp kendileri strateji geliştirdi.” şeklinde, Ö.Y.12. “Koşma, tırmanma, dengeleme, çarpma, çekme, itme, çekme gibi birçok kaba motor becerilerini geliştiren oyun oynuyoruz. Çocukların "Bu kütük ne kadar kaygan?" "Bu kütük kaldırılamayacak kadar ağır mı?" veya dalların kuvvetini sorgulamayı içeren soruları olabiliyor.” şeklinde, Ö.T.13. “Çocuklar bilgiye, deneyip yanılarak kendileri kavuştular için ilişki kurabiliyorlar. Bilginin hayatlarında nerde nasıl işe yarayacağı ile ilgili bağ kurarak bilgiyi yapılandırıyorlar. Bu da çocukların bir şeyin nedenini sorgulamaya küçük yaşta erişmelerini sağlıyor. Sormayı, sorgulamayı, denemeyi, hata yapmayı, tekrar başlamayı, değişime açık oluyorlar. Bir başka örnek ise çocukların kırık bir ağacın belli zamanlarda üzerinin karınca dolduğunu fark etmeleri üzerine karıncaların ne zaman bu kadar görünür olduğunu düşünmeye başladılar. Ne zaman, hangi mevsimde, havanın sıcaklığı nasıldı biz rastladığımız diye tek tek düşünmeye başladılar.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2. Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için hangi stratejileri uyguladığınızı örnek vererek açıklayınız?

Tablo 10. Öğretmenlerin Uyguladıkları Gözlem Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Gözlem	Türkiye Gözlem
Ö.Y.5. “Ormandaki deneyimleri sırasında çocukları gözlemlemek için serbest bırakıyorum...”	Ö.T.6. “...Etkinlikler esnasında çocukları gözlemliyorum...”
Ö.Y.6. “...Çocukların yeni fikirler üretebilmesi için gözlem yapıyorum...”	Ö.T.8. “...Yapılandırılmamış ortamlarda beklenmedik durumlarda müdahaleci olmadan gözlem yaparım...”
Ö.Y.8. “...Orman okulunda önemli olan çocukların ne yapmak istediklerini gözlemlemektir bu sebeple çocukların	

yeni fikirler üretebilmesi amacıyla gözlem yapıyorum...”

Ö.Y.14. “...Orman okulu çocukların öğrenme sürecinde herhangi bir fikir, kavram veya yeni yollar araması için gözlemlemeyi içermektedir ben de uygulamalarımda gözleme yer veriyorum...”

Tablo 10 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi doğal gözlem stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi doğal gözlem stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de etkinliklerinde doğal gözlem stratejisini uygulayan öğretmenlere kıyasla yurtdışındaki öğretmenlerin etkinliklerinde doğal gözlem stratejisini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yurtdışındaki orman okulu öğretmenlerinin ifadelerinden; çocukların ne yapmak istediğini anlamak amacıyla gözlem yapma, çocukların özgür seçimine dikkat ederek gözlem yapma, çocukların öğrenme sürecinde gözlem yapma gibi farklı uygulamalarla bu stratejiyi etkin bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Ö.T.14 doğal gözlem stratejisi ile ilgili örneğini “*Örneğin çocuk bir şey inşaa etmek istediğinde ona izin verip gözlemliyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Uyguladıkları Aktif Katılım Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Aktif Katılım	Türkiye Aktif Katılım
Ö.Y.4. “Çocukları her zaman soru sormaya ve cevap aramaya davet ediyorum...”	Ö.T.4. “Orman okulu faaliyetlerinin çocukların görerek ve deneyimlerle birebir uygulayarak öğrenmesini hedeflediğini düşünüyorum...”

Ö.Y.14. “Çocuklara uygulamak, keşfetmek, düşünmek ve deney yapmak için zaman verilmelidir. Bir şeyleri yanlış anlamanın, tekrar denemenin ve bazen işlerin istediğimiz gibi yürümediğini görmeleri için izin verdiğimizize bilmeye ihtiyaçları var. Orman okulu, çocukların kendilerini yargılanmadıkları ya da başarısız oldukları bir ortamda rahat, güvenli ve rahat hissetmelerini sağladığını düşünüyorum...”

Ö.T.14. “Ormanda çocuklar her şeyi birebir yaşayarak öğrendiği, beş duyu organı ile keşfettiği için orman okulunun kalıcı bir öğrenme sağladığını düşünüyorum...”

Ö.Y.15. “...Orman okulunun çocukların kendi hızlarında hareket etmeyi, konuşmayı ve büyümeyi doğal olarak öğrendikleri teşvik edici bir ortam olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 11 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi aktif katılım stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi aktif katılım stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Ö.Y.14 aktif katılım stratejisi ile ilgili örneğini “*Bir çocuk olası otizm teşhisiyle bana geldi. Birkaç seanstan sonra çocuğun tamamen meşgul olduğunu, göz teması kurduğunu, yönergeleri takip ettiğini ve tüm hareket ve oyunlara katıldığını gözlemledim. Seanslardan birinde ebeveynlerden gelip çocuğunu uzaktan takip etmesini istedim, çocuklarında böyle bir fark gördüklerinde şok oldular. Ortam ve öğretim stili, bir çocuğun öğrenme ve davranış gelişiminde büyük bir fark yaratır. Çocuğun kendisi “Orman okulunu seviyorum çünkü kendim olabiliyorum” şeklinde geri bildirimde bulundu.*” şeklinde ifade ederken, Ö.T.6 aktif katılım stratejisi ile ilgili örneğini “*Çocuklar mevsim geçişlerinde yaprakların döküldüğünü gözlemliyor, yağmuru hissediyor, toprak kokusunu alıyor, rüzgar sesini dinliyor. Dolayısıyla çocuğun beş duyusunu kullanmayı öğrendiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Uyguladıkları Soru Sorma Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Soru Sorma	Türkiye Soru Sorma
Ö.Y.2. “Çocukların yeni fikirler üretmesi için açık uçlu sorular soruyorum...”	Ö.T.1. “Çocuklara açık uçlu sorular sorarak ve konuşmalarında konuyu derinleştirici soru cevaplar yaparak düşüncelerini geliştirmeye çalışıyorum ...”
Ö.Y.10. “Çocuklara soru soruyorum...”	Ö.T.4. “...Soru-cevap yöntemini uygulayarak çocukların herhangi bir konuyla ilgili bilgilerini öğrenip fikirlerini geliştirmeye çalışıyorum...”
Ö.Y.11. “Orman okulunda gün sonunda çocukların cevapladıkları sorular soruyorum...”	Ö.T.6. “Sorduğum sorular ile çocukların fikirlerini alıyorum.”
Ö.Y.15. “Çocuklara fikir örnekleri sağlayarak açık uçlu sorular soruyorum...”	Ö.T.14. “Soru sorarak çocuklarda merak uyandırıyorum ve çocukların bana sorularına cevapları hazır bir şekilde vermiyorum.”

Tablo 12 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi soru sorma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden dört tanesi soru sorma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de ve yurtdışında öğretmenlerin etkinliklerinde soru sorma stratejisini aktif bir şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Ö.Y.2 soru sorma stratejisi ile ilgili örneğini “Çocuklara sorduğum açık uçlu sorulara örnek olarak şunları verebilirim: “Buraya nasıl geldiklerini düşünüyorsunuz?”, “Neden bu şekle sahipler?”” şeklinde, Ö.T.2. “...Mesela çocuklara yağmur yağarken su ile ilgili nasıl etkinlikler yapılabilir gibi bir soru soruyorum ve açıklamalarını istiyorum. Birçok güzel fikir ile karşılaşıyorum...” şeklinde, Ö.T.6. “Sorular ile çocukların fikirlerini alıyorum. Örneğin ormanları nasıl koruruz diye soruyorum cevapları ateş yakmayarak, çöp atmayarak, içindeki hayvanları koruyarak gibi olabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Uyguladıkları Sohbet Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Sohbet	Türkiye Sohbet
Ö.Y.2. "...Çocukların yeni fikirler üretebilmesi için kişisel deneyimlerimi paylaştığım anlamlı sohbetler gerçekleştiriyorum..."	Ö.T.2. "Çocukların kendilerini rahat hissetmesini ve görüşlerini rahat ve açık şekilde dile getirecekleri ortam sağlıyorum..."
Ö.Y.8. "Çocukların düşüncelerini öğrenmek ve geliştirebilmek için onları dinliyorum..."	Ö.T.10. "Çocukların yeni fikirleri için onlara araştırma ya da benimle, arkadaşları veya yakın çevresi ile öğrendiklerini paylaşma görevi verebiliyorum..."
Ö.Y.9. "Çocukların hayal güçleri her gün yeni fikirlerini harekete geçirir. Benim hikaye anlatımım, birlikte oynamamız ve sohbetimiz çocukların öğrenmesine katkıda bulunur."	Ö.T.13. "Çocuklarla duygu düşüncelerini anlattıkları sohbet çemberi yapıyorum..."
Ö.Y.16. "Çocukları ve ailelerini dinliyorum. Sohbetlerimiz sonucunda çocuklarla birlikte etkinliklerimize yön veriyoruz."	

Tablo 13 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi sohbet stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye'deki öğretmenlerden üç tanesi sohbet stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye'de ve yurtdışında öğretmenlerin etkinliklerinde sohbet stratejisini aktif bir şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Ö.Y.2 sohbet stratejisi ile ilgili örneğini "*Örneğin kendini dışlanmış hissedenden bir çocukla konuşurken, nasıl hissettiği, başkalarının nasıl hissettiğini düşündüğü hakkında sorular sordum ve dışlanmış hissettiğim zamanların bölümlerini paylaştım...*" şeklinde, Ö.Y.15. "*Örneğin*

hayvanlara yardım etmek için daha fazla ağaç dikmeliyiz, tohum alacak paramız yok ne yapabiliriz diyerek fikirlerini alıyorum. Çocukları para kazanmak için fikirler üretmesini sağlamak için “Doğadan bir şeyler yapalım ve bir Orman Okulu dükkanı açalım, sonra harcayabiliriz. Dikilecek yeni ağaçlar için para biriktirebiliriz!” diyerek onlarla sohbet ediyorum.” şeklinde, Ö.T.6. “Çocuklarla ormanda gördüğümüz canlılar hakkında sohbet edip, dünyaya faydası nedir, ekosistemdeki yeri nedir gibi sorulara birlikte cevap arıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Uyguladıkları Materyal Sunma Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Materyal Sunma	Türkiye Materyal Sunma
Ö.Y.1. “...Çocukların yeni fikirler üretebilmesi için doğal malzemelerin kullanımına önem veriyorum...”	Ö.T.4. “...Etkinlikler esnasında yapılandırılmış etkinlikler yerine genelde farklı materyaller sağlıyorum. Çocuğun gözlem yapabileceği, çeşitli materyaller, kitaplar ve görsellerin bulunduğu ortamlar sağlıyorum. Ormandaki uyaranları çocukların fark etmesi için çeşitli materyal ve faaliyetlerle desteklemeye çalışıyorum...”
Ö.Y.2. “...Oyun oynamak için bebek yapımı ile ilgilenen çocuklar için yeni dikiş malzemeleri gibi yeni materyallerle ya da deneyimlerle çocukların ilgi alanlarını fark etmelerini sağlayacak stratejiler uyguluyorum.”	Ö.T.13. “Çocukların ilgisi olan bir konu var ise onu merkeze koyup farklı gelişim alanlarını destekleyecek şekilde ve her seferinde farklı malzeme ile buluşturabilecek şekilde üretiyorum. Doğadaki değişimleri, çocuklara vermek istediğim bilgiye dair bir kitap, malzeme ortaya bırakarak çemberde sorgulamalarını, fikir yürütmelerini sağlamaya çalışıyorum...”
Ö.Y.11. “Çocukların oyunlarında kullanacakları istedikleri gibi kullanabilecekleri materyalleri sağlarım...”	Ö.T.14. “...Çocuklar bir şeyin ne olup olmadığını merak ettiğinde yanımızdaki materyaller ile daha yakından incelemelerine fırsat tanıyorum,

yanımdaki kitaplardan araştırmalarına
olanak sağlıyorum.”

Ö.Y.12. “...Çocuklara oyunlarını daha
anlamalı ve gerçek hissettirmek için
elimden geldiğince çok araç veriyorum.”

Ö.T.15. “... Çocuklara sunduğum
materyal seçimi fırsatı ile farklı konularda
yeni fikirler üretmelerini sağlıyorum.”

Tablo 14 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi materyal sunma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden dört tanesi materyal sunma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, yurtdışındaki öğretmenlerin çocukların yeni fikirler üretebilmesi için serbest oyunlarında materyal sunma stratejisini uygularken, Türkiye’deki öğretmenlerin çocukların merak duygusunu ortaya çıkarması, ormanda merak ettiklerini gözlemlemesi amacıyla materyal sunma stratejisini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ö.Y.5 materyal sunma stratejisi ile ilgili örneğini “*Örneğin bir solucan bulduklarında, onu gözlemledikten sonra, daha fazla materyal oluşturuyorum ve eğer çocuklar ilgileniyorsa, birkaç gün daha iyi gözlemek için yeni materyallerle bir solucan yapmayı önerebiliyorum.*” şeklinde, Ö.Y.12. “*Örneğin, kurbağalarla bir çocuk ilgileniyorsa, kurbağa yaşam döngüsünün panolarını getiriyorum ve yaşamın farklı aşamalarında hayvanları birlikte bulmaya çalışıyorum. Veya 4-5 yaşındaki çocuklarımızın oyunlarında adalet ve hapisane ile ilgili büyük bir tema oluyor. Bu yüzden çocuklara oyunlarını daha anlamalı ve gerçek hissettirmek için elimden geldiğince çok araç veriyorum. Kostümler getirebilir, bir hapisane inşa etmelerine yardımcı olabilir, adil olduğunu düşündükleri şeyler hakkında bir grup tartışması yürütebilirim.*” şeklinde, Ö.Y.14. “*...Örneğin bir müzik yapma etkinliğinde ip, makas, kurdele ve karton kutuların yanı sıra pek çok farklı doğal malzeme sağlıyorum, sunduğum materyalleri kullanarak çocukların kendi müzik aletlerini yaratmalarını istiyorum. Çocuklar 2 saat sonra farklı enstrümanlar ve bir solistle kendi müzik gruplarını kurdular. Farklı sesleri, perdeleri, seçilen şarkıya hangi enstrümanların daha çok yakışacağını tartıştular, hangi pop yıldızlarını sevdiklerini konuştular,*

şarkıları ve sanatçıları karşılaştırdılar...” şeklinde, Ö.Y.15. “Örneğin çocuklar böceklerle ilgi duyuyorlarsa bir sonraki orman ziyaretimizde ilgilerini artırmak için büyük kaplar, büyüteçler, kitaplar, panoları etkinlik yerimizde bulunduruyorum.” şeklinde, Ö.T.6. “Hayvan barınağı, yem kabı gibi yeni ürünler tasarlayarak çocukların düşüncelerinin gelişeceğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Uyguladıkları Serbest Oyun Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Serbest Oyun	Türkiye Serbest Oyun
Ö.Y.2. “...Çocuklar ormanda geçirdiğimiz zamanın büyük bir kısmında spontane oyunlar oynarlar. Çocuklar kendiliğinden uzun bir hayal gücü oyununu başlatıyor ve ben onu bölmek istemiyorum.”	Ö.T.15. “Serbest oyun saatlerinde çocukları ilgi duyduğu konuların materyallerin tespiti ve uygun destek ile algılama alanını zenginleştirmeyi gözetiyorum...”
Ö.Y.9. “...Çocukların oyunlarına güveniyorum. Çocukların kendi kurdukları oyunları yeni bilgiler öğrenmeleri için fırsatlar sunuyor.”	
Ö.Y.10. “Serbest oyun anahtardır.”	
Ö.Y.11. “Çocukların istedikleri gibi kullanabilecekleri malzemelerle sağlanan, açık uçlu oyunlar yeni fikirler üretmelerine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	
Ö.Y.13. “...Çocukların keşfetmesi için serbest oyun çok önemlidir.”	

Tablo 15 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden beş tanesi serbest oyun stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden bir tanesi serbest oyun stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de serbest oyun stratejisini uygulayan öğretmenlere kıyasla yurtdışındaki öğretmenlerin serbest oyun stratejisini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sebeple Türkiye’deki öğretmenlerden serbest oyun stratejisi ile ilgili örnek ifadesi bulunmazken, yurtdışındaki öğretmenler serbest oyun stratejisi ile ilgili Ö.Y.2 “*Örneğin, kayalar ve gezegenimizin tarihi ile ilgilenen çocuklar için jeologla bir yürüyüş düzenlerken, oyun oynamak için bebek yapımı ile ilgilenen çocukları serbest bırakıyorum.*” şeklinde, Ö.Y.11 “*Çocuklar serbest oyunlarında çamurdan mutfak yapabiliyorlar.*” şeklinde örneklerini ifade etmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Uyguladıkları Özgür Seçim Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Özgür Seçim	Türkiye Özgür Seçim
Ö.Y.5. “Ormandaki deneyimler sırasında çocukları keşfetmeleri için özgür bırakılması gerektiğini düşünüyorum.”	Ö.T.4. “...Yapılandırılmamış etkinlikler ile çocukların hayal gücünü kullanarak bir şeyler üretmesine yardımcı oluyorum.”
Ö.Y.8. “Orman okullarındaki uygulamalardan çok çocukların özgür seçimi ile gerçekleştirdiğimiz doğadaki aktiviteler çocukların yeni fikirler üretmesini sağladığını düşünüyorum...”	Ö.T.14. “Çocuklar bir şey yapmak istediğinde ona izin vererek özgür seçimine saygı duyuyorum ...”
Ö.Y.13. “...Çocuklara daha az hakim olmaya çalışarak, keşfetmeleri için zaman ve özgürlük vermenin yeni fikirlerini ortaya çıkaracağını düşünüyorum...”	
Ö.Y.14. “...Çocuk liderliğindeki orman okulunda, çocuklar isterlerse bir aktiviteyi geliştirme veya tamamen farklı bir aktiviteye geçme yeteneğine sahiptir. Bu	

durum çocuklarda kontrolün kendilerinde olduğunu hissetmelerini sağlar, orman okulu etkinlikleri onlar içindir...”

Ö.Y.16. “Orman okulunda çocuklar kendi seçtikleri etkinliklerle çok meşgul oluyorlar, bu seçimleri onların düşüncelerini geliştirdiğini düşünüyorum.”

Tablo 16 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden beş tanesi özgür seçim stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi özgür seçim stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de etkinliklerinde özgür seçim stratejisini uygulayan öğretmenlere kıyasla yurtdışındaki öğretmenlerin etkinliklerinde özgür seçim stratejisini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Uyguladıkları Yapı İskelesi Kurma Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Yapı İskelesi Kurma	Türkiye Yapı İskelesi Kurma
Ö.Y.2. “... Çocuklarla orman okulunda geçirdiğimiz bir günde onları hedefe ulaştırmak yerine, çocukların neler yaptıklarını gözlemliyorum, uzaktan izliyorum...”	Ö.T.4. “...Bir etkinlik esnasında soru sorduklarında direkt cevabı vermek yerine ufak ipuçlarıyla çeşitli sorular sorarak çocuğun düşünmesini, gözlemlemesini ve araştırarak kendisinin yeni fikirler bulması için rehberlik ediyoruz...”
Ö.Y.4. “...Ben çocukların sordukları soruların cevabını onlarla birlikte arıyorum, cevap veriyorum, aramalarına eşlik ediyorum.”	Ö.T.10. “Çemberde bir hikaye ya da masal anlatarak dikkatini çekiyorum, ardından anlattığım ile ilgili bir oyun oynayıp konuyla ilgili araştırma/ etkinlik yapıyoruz. Bu sırada çocuklardan birçok yeni fikir geliyor. Dikkatlerini çekecek bir projeye başlarız gerisi ilgilerini çektiyse

zaten çocuklar fikirleri ile geliştirir.”

Ö.Y.5. “...Ben çocukları takip ediyorum ve çocukların gelişimine katkı sağlayıp, destekleyip, teşvik ediyorum.”

Ö.T.14. “Çocuklar bir şey yapmak istediğinde bize ihtiyaç duyup yardım istemediği sürece özgür bırakıp, kendi çözüm yollarını bulmasını sağlıyorum. Çocuk istemediği sürece yönerge vermiyorum, fikir sunmuyorum, yardım etmiyorum.”

Ö.Y.6. “Çocukların yeni fikirler üremesi için iskele öğrenme stratejisini uyguluyorum...”

Ö.Y.7. “...Çocuklar bir "doğa ipucu" bulduğunda, onu tanımlamaları için teşvik ediyorum. Bir kez ipucunu gözlemledikten sonra, onunla ilgili sorular sormaya teşvik ediyorum. Çocuklar soruları olduğunda, sorularına cevap vermek için kanıt ararlar. Genellikle, araştırdıkları fenomenler hakkında çıkarımlarda bulunmak için ipuçlarını birbirine bağlar ve düşündüklerine ilişkin açıklamalar veya hikayeler sunmaktadırlar.”

Ö.Y.12. “...Çocuklar bir şey merak ettiklerinde ben de merak ediyorum ve bilgi vermek yerine sorular sorup, daha fazla bilgi bulmaya çalışıyorum...”

Ö.Y.14. “....Çocuklarla bir aktivite uygulamak için herhangi bir fikir, kavram veya yeni yolları gözlemlemeyi, dinlemeyi, katılmayı ve takip etme

stratejilerini uyguluyorum...”

Tablo 17 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden yedi tanesi yapı iskelesi kurma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden üç tanesi yapı iskelesi kurma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de etkinliklerinde yapı iskelesi kurma stratejisini uygulayan öğretmenlere kıyasla yurtdışındaki öğretmenlerin etkinliklerinde yapı iskelesi kurma stratejisini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Ö.Y.14. yapı iskelesi stratejisi kurma ile ilgili örneğini *“Bir örnek, çocukların yerel vahşi yaşamdaki uğur kuşlarıyla ilgilendiğini gözlemledim. Çocuklar meraklıydı ve bir sürü soru sormaya başladılar, seans sırasında Orman Okulları Derneği kitapçığımızı inceledim ve farklı uğur kuşlarını öğrendik. Kendi uğur böceklerimizi nasıl yaratabileceğimizi konuştuk...”* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Uyguladıkları Çember Zamanı Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Çember Zamanı	Türkiye Çember Zamanı
Ö.Y.1. “Çocukların yeni fikirler üretmesi için çember saati gerçekleştiriyorum. Bir daire içinde oturan çocuklar, günün keşiflerini konuşmaktadırlar.”	Ö.T.1. “Günü değerlendirme çemberi ve sabah yapılan oyun planını tekrar değerlendirme çalışmaları yapıyorum.”
Ö.Y.4. “Çocuklara çember saatinde günün en sevdiğimiz kısmı neydi, bizi ne mutlu etti diye soruyorum.”	Ö.T.2. “Çember ve rahatlama etkinliği ile değerlendirme yapıyorum.”
Ö.Y.6. “Çocuklarla birlikte takım tartışması gerçekleştiriyorum”	Ö.T.4. “Gün sonunda çocukların gözlem ve deneyimlerinden faydalanarak çıkarımda bulunabilmesi için kapanma çemberi uyguluyorum. Bu esnada çocuklar o gün neler yaptıklarını, yaparken neler hissettiklerini ve

Ö.Y.9. “Ormandaki her güne çocukların gözlemlerini paylaşmak ve bir hikaye dinlemeleri için bir çember zamanı ile başlıyorum...”

Ö.T.8. “Değerlendirme çemberinde çocuklara betimleyici ve geriye dönük sorular sorarım. Ormanda karşılaştığımız durumlar ile ilgili meraklarını arttıracak sorular sorarak evde araştırabileceklerini söylerim...”

Ö.Y.12. “Orman okulunda her gün grup tartışmaları için çember zamanımız var...”

Ö.T.9. “Çember zamanı gerçekleştiriyorum.”

Ö.Y.14. “Orman okulunda her günün sonunda, çocuklarla birlikte bir grup olarak bir araya geldiğimizi ve nelerden hoşlandığımızı, nelerden hoşlanmadığımızı ve çocukların bir sonraki seans için ne yapmak istediğini açıkça tartıştığımız bir zaman gerçekleştiriyoruz ...”

Ö.T.13. “...Çocukların duygu, düşüncelerini anlattıkları sohbet çemberi yapıyorum.”

Ö.T.14. “Çocuklar ormandaki deneyimlerinden, oyunlarından ve keşiflerinden kapanış çemberinde sıra ile söz alarak bahsediyorlar. Kapanış çemberi ile günü bitiriyorum.”

Tablo 18 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden altı tanesi çember zamanı stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden sekiz tanesi çember zamanı stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de ve yurtdışında öğretmenlerin etkinliklerinden çember zamanı stratejisini aktif bir şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Ö.Y.16. çember

zamanı stratejisi ile ilgili örneğini “Ben gün sonunda bugün gördüğüm kuşlardan bahsedirim, bu kuşları başka kimin gördüğünü sorarım, çocuklara nelerden hoşlandıklarını sorarım. Gün içerisinde yaptığımız aktiviteler hakkında çocuklarla birlikte şarkılar söyler ve gelecek hafta ne yapılacağı hakkında konuşarak günü değerlendirip, sonlandırırım.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Uyguladıkları Merak Duygusu Uyandırma Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı	Türkiye
Merak Duygusu Uyandırma	Merak Duygusu Uyandırma
Ö.Y.4. “...Çocukların sorularına araştırma ve merak içinde eşlik ediyorum	
Ö.Y.12. “...Çocuklar bir şey merak ettiklerinde ben de merak ediyorum...”	
Ö.Y.13. “...Doğada hep birlikte merak edilecek bir şey vardır. Ben de çocukların meraklarına eşlik ediyorum.”	

Tablo 19 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi merak duygusu uyandırma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenler merak duygusu uyandırma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerin orman okulu etkinliklerinde merak duygusu uyandırma stratejisini uygulamazken, yurtdışındaki okul öncesi öğretmenlerin orman okulu etkinliklerinde merak duygusu uyandırma stratejisini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ö.Y.12. merak duygusu uyandırma stratejisi ile ilgili örneğini “*Bütün gün doğada olmak, merak edilecek birçok şeyi ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, neden bazı mantarlar tüm yıl boyunca ortaya çıkıyor, sadece Ekim ayında çıkıyor? Kar neden tepede daha yüksekte ve vadide daha aşağıdadır? Kuşlar solucanları nerede bulacaklarını nasıl bilirler? Solucanlar birbirlerini yeraltında nasıl bulacaklarını nasıl bilirler? gibi merak ettikleri soruları*

soruyorlar.” şeklinde, Ö.Y.14. “Örneğin keşif yürüyüşü esnasında dikkatimi çeken bir mantara çocukların da dikkatini çekmek istiyorum. “Aaa yaprakların arasında bir şey buldum acaba bu nedir, daha önce gören var mı, hangi renk, kokusu nasıl?” vb. sorular ile merak uyandırıyorum. Çocuklar mantarın ne mantarı olduğunu, adını, zehirli olup olmadığını merak edip sorduklarında cevabı bilsek dahi kendilerinin cevabı bulması için yardım ediyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Uyguladıkları Doğa Yürüyüşü Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı Doğa Yürüyüşü	Türkiye Doğa Yürüyüşü
Ö.Y.1. “Çocukların yeni fikirler üretebilmesi için doğa yürüyüşleri gerçekleştiriyorum...”	Ö.T.7. “Okulla birlikte ormana gezi planlıyorum.”
Ö.Y.2. “...Kayalar ve gezegenimizin tarihi ile ilgilenen çocuklar ile jeologla bir yürüyüş gezisi düzenliyorum...”	Ö.T.9. “Çocukları düzenli olarak ormana götürüyorum.”
Ö.Y.7. “Çocukların doğa dedektifi olduğu ve "doğa ipuçlarını" aradığı keşif amaçlı doğa yürüyüşleri gerçekleştiriyorum....”	

Tablo 20 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi doğa yürüyüşü stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi doğa yürüyüşü stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Yurtdışındaki orman okulu öğretmenlerinin ifadelerinden; çocukların doğayı keşfetme, doğayı gözlemler, jeologla birlikte yürüyüş gibi farklı uygulamalarla bu stratejiyi etkin bir şekilde kullandıkları, Türkiye’deki öğretmenlerin ise doğa yürüyüşü stratejisinden çok ormana düzenli gezi düzenledikleri söylenebilir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Uyguladıkları Pedagojik Dökümantasyon Stratejisi İle İlgili Görüşleri

Yurtdışı	Türkiye
Pedagojik Dökümantasyon	Pedagojik Dökümantasyon
<p>Ö.Y.1. “Çocukların düşüncelerinin gelişimi için gözlem günlüğü kullanıyorum.”</p>	<p>Ö.T.4. “...Orman okulundaki paylaşımlar sırasında çocukların dikkatlerini çeken başka durumlar veya konuyla ilgili daha detaylı bilgi öğrenmek isteyenlerin söylediklerini not alıp bir sonraki çalışmalarımızı bu doğrultuda gerçekleştiriyorum.”</p>
<p>Ö.Y.2. “İçinde orman pedagojisini tanımladığım ve çocukların diyaloglarını veya cümlelerini bildirdiğim, başlıklar eklediğim, fotoğraf ve videoları topladığım epizodik bir dokümantasyon oluşturuyorum. Daha sonra en önemli bölümlerden bazılarını seçiyor ve onları çocukların ilgi alanları, ihtiyaçları ve becerilerine göre ortaya çıkanların yansımalarını ekleyerek ayrıntılı olarak açıklıyorum.”</p>	<p>Ö.T.15. “Çocukların farklı alanlardaki anlatımını, dokümantasyon imkanı sunarak kaydediyorum...”</p>
<p>Ö.Y.5. “Ormanda geçirdiğimiz süre sırasında çektiğim fotoğraflar ve videolar aracılığıyla, neyin yeniden başlatılacağını ve bir sonraki gün için hangi malzemenin hazırlanmasının en iyi olduğunu görebiliyorum...”</p>	
<p>Ö.Y.10. “Çocukların gelişimi hakkında günlük raporlar hazırlarım...”</p>	
<p>Ö.Y.11. “Ormana geleceğimizi gelecekteki günlerde dahil edilebilmesi için çocukların ilgi alanlarını belirten</p>	

benim tarafından doldurulacak basit bir formun çocukların fikirlerinin gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

Ö.Y.12. “Çocukların söylediklerini, fiziksel olarak ne yaptıklarını, hangi nesnelere ve kimlerle oynadıklarını not alıyorum. Ayrıca çocukların düşüncelerini ve üzerinde çalıştıklarını, fikirlerini ve ilgi alanlarını yazmak için bir defter kullanıyorum. Günün sonunda öğretmenler, ailelerle çevrimiçi olarak paylaşmak için bir "günün hikayesi" oluşturuyor. Ayrıca çocuklarla sözlü veya sözsüz olarak ilgi gösterdikleri şeyler hakkında belgelediğimiz şeyleri paylaşıyorum ve onlara neyi öğrenmeye devam etmek istediklerini soruyorum.”

Tablo 21 incelendiğinde orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden altı tanesi pedagojik dökümantasyon stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye’deki öğretmenlerden iki tanesi pedagojik dökümantasyon stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, Türkiye’de pedagojik dökümantasyon stratejisini uygulayan öğretmenlere kıyasla yurtdışındaki öğretmenlerin pedagojik dökümantasyon stratejisini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Yurtdışındaki öğretmenlerin uygulamalarında pedagojik dökümantasyon stratejisi ile fotoğraf ve video kayıtları, gözlem günlükleri, gelişim raporu, günü değerlendirme raporu, gözlem raporu kullanılırken; Türkiye’deki öğretmenlerin uygulamalarında not alma veya dökümantasyon tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca yurtdışındaki öğretmenler bir sonraki günün etkinlik planını hazırlamak, çocukların ilgisini çeken konuları, gelişimlerinin takibini sağlamak amacıyla da pedagojik dökümantasyon uygulamaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında, orman okulu etkinliklerinin çocukların gelişimine katkıları ve orman okulu etkinliklerinde çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için öğretmenlerin hangi stratejileri uyguladığı ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

5.1. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Katkıları İle İlgili Tartışma

5.1.1. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkısı İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili bilimsel süreç becerilerinden gözlem, sonuç çıkarma, tahmin etme, veri kaydetme becerilerine katkı sağladığını hem yurtdışındaki hem de Türkiye'deki öğretmenler ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamları ile çocukların bilimsel süreç becerilerinden özellikle gözlem becerisinin geliştiği vurgulanmaktadır (Erten ve Taşçı, 2016). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisi ile ilgili bir araştırmada, açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, sınıflama ve ölçme becerilerinin sınıf içi etkinliklerden daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir (Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018).

Uludağ (2017), okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi araştırdığı çalışmada, sınıf içi fen etkinliklerinin yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde desteklediğini tespit etmiştir. Kefi (2012) araştırmasında, okul öncesi eğitimde fen deneyleri uygulanırken temel bilimsel süreç becerilerinin oyun yöntemiyle kazanılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların “gözlem, tahmin, ölçme, karşılaştırma, sınıflama, sonuç çıkarma, sayma” gibi temel bilimsel süreç becerileri ifadelerini kullandıklarını belirtilerek, keşif dolu bir süreç yaşadıkları ifade etmiştir. McDonald ve McDonald (2001) tarafından yayınlanan bir araştırma raporunda anasınıfı öğrencilerine doğa çalışmalarını içeren bir fen eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan program 4 temel bilimsel süreç becerisine dayanmaktadır. Bu beceriler; gözlem, sınıflama yapma, sayı ilişkilerini kullanma ve bulguları sunma olarak ifade edilmektedir. Elde edilen bulgular ışığında programın başarılı bir şekilde uygulandığı, çocukların doğayı keşfettiği tespit

edilmiştir. Ayvacı (2010) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygun etkinlikler planlayarak onların bilimsel süreç becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, uygun etkinliklerle çocukların bilimsel süreç becerilerinin geliştirilebileceği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.1.2. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Çevre Farkındalığına Katkısı İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili çevre farkındalığına katkı sağladığını hem yurtdışındaki hem de Türkiye'deki öğretmenler ifade etmiştir.

Turtle, Convery ve Convery (2015) orman okulu uygulamalarına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre daha güçlü çevreci tutumlar sergilediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Smith, Dunhill ve Scott (2018), orman okulunun çocukların doğa ile ilişkisini kurma potansiyelini olumlu etkilediğini belirtmektedir. İskoç orman okullarını değerlendirdiği bir araştırmada dış mekân deneyimlerinin çocukların sosyal, eğitimsel, sağlık ve çevresel öğrenme dahil olmak üzere geniş öğrenme alanlarında birden çok olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Orman okulu çocuklarda doğaya bağlılık ve saygıyı teşvik etme açısından da önemlidir (Perez, 2016). Çocukların doğayla bağ kurmasının gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmaktadır. (Lindemann-Matthies ve Knecht 2011; MacEachren, 2013; Murray ve O'Brien, 2005). Robertson'un (2008) yaptığı araştırmada çocukların kapalı alan etkinlikleri yerine açık hava etkinliklerini tercih ettiğini, yerli yaban hayatına karşı genellikle olumlu duyguları olduğunu ve geri dönüşüm gibi yaşlarına uygun çevre farkındalığına sahip davranışlarda bulunduğunu tespit etmiştir. Prokop vd. (2008) göre çocuklara verilecek çevre eğitimi, onların hayvanlara ve bitkilere karşı olumlu tutum kazanması açısından önemlidir. Madden ve Liang'ın (2017) araştırmasında çocuklara verilen çevre eğitimi sonrasında çocukların bitkilerle ilgili bilgilerinin arttığı; konuşmalarında bitkilerle ilgili yeni bilgilere rastlandığı tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.1.3. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Merak Duygusuna Katkısı İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili merak duygusuna katkı sağladığını hem yurtdışındaki hem de Türkiye'deki öğretmenler ifade etmiştir.

Doğada çeşitlilik vardır ve çocuklar doğayı gözlemleyerek bu düzeni algılar. Aynı zamanda bu çeşitlilik çocukların merak duygusunu tetikler ve keşfetmeye yöneltir. Doğadaki yenilenme ve değişimle beraber bu durum canlılığını korumayı sürdürür (Çukur, 2011). White'a (2008) göre ise çocuklar yapılandırılmamış ortamda yaparak-yaşayarak gerçek ve canlı şeylerle temas kurmayı deneyimleyip, doğal ortamlarda bulunan canlılarla bağını, merakını ve etkileşimini sürdürmeyi öğrenmektedir. Mckinnel (2015) çocuk merkezli öğrenmenin çocuğun doğuştan gelen merakını desteklediğini ve doğal ortamda sağlanan motivasyonun çocuğu keşif yapmaya ve yaratıcı soruşturmaya yönlendirdiğini savunmaktadır.

Orman okulları çocukların soru sormaları ve merak ettiklerini araştırmaları konusunda çocuklara fırsatlar sunmaktadır. Çocukları açık uçlu sorularla merak ettikleri konuları araştırmaya yönlendirerek düşünmeleri ve bilgiye kendilerinin ulaşmalarına olanak tanımaktadır (Paslı, 2019). Bu araştırma sonuçları bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.1.4. Orman Okulu Etkinliklerinin Çocukların Sorgulayıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerine Katkısı İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimine etkisi ile ilgili çocukların sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerisine katkı sağladığını hem yurtdışındaki hem de Türkiye'deki öğretmenler ifade etmiştir.

Doğa çocuklara sorgulama imkânı sunar. Çocukların soru sormaları ve sorgulamaları çok önemlidir. Ezbere öğretilen birçok olguya karşı çocuk doğada sorgulayıcı davranmayı öğrenmektedir. Doğada araştıran ve keşfeden çocuklar soru sormaktan çekinmedikleri gibi karşılaştıkları durumlar karşısında fikirlerini açık bir şekilde belirtmekten çekinmeyecektir. Çocuk ilgisi doğrultusunda yaşadığı problemi ya da olası bir problemi çözmeye yönlendirilerek problem çözme becerilerini geliştirirken, kullandıkları yöntemle risk alma becerisi de kazanır (Paslı, 2019; O'Brien, 2009). Çocukların sorularını dikkate almak onların farklı düşünceler geliştirebilmesini destekler ayrıca bilişsel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Chouinard, 2007).

Orman okullarında çocuğun ilgisi odak alınır bu sayede çocuğun motivasyonu yükselir, sorgulamaya dayalı öğrenme yoluyla tutkularının peşinden giderler ve öğrenme istekleri artmaktadır. Çocuklara ne öğreneceklerini, ne zaman öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini söylemek yerine hazır olduklarında öğrenme fırsatını deneyimleme

becerisine sahip olmaktadır (Boileau ve Dabaja, 2020; O'Brien, 2009). Bu bağlamda öğrenme, çocukları kendi düşüncelerine ve karar vermelerine güvenmeye teşvik eden öğretmen sorgulamaları ve uygulamalarla desteklenir. Örneğin, ormanda suya düşen yağmur damlalarının gözlemlenmesi, çocukların yağmurun nereden geldiği ve neden bazen şiddetli bazen hafif olduğu konusunda sorgulamalar yapmasını sağlayabilir. Çocuklar, suda yürümenin güvenli olup olmadığını kontrol etmek için çubuklar kullanarak suyun derinliğini ölçeceklerdir. Akan dereye düşen çubukları almanın yollarını ararlar (Christiansen vd., 2018). Bu araştırma sonuçları bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.2. Orman Okulu Etkinlikleriyle Çocukların Düşüncelerinin Gelişmesi Ve Yeni Fikirler Üretmesi İçin Öğretmenlerin Uyguladığı Stratejiler İle İlgili Tartışma

5.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Merak Duygusu Uyandırma İle İlgili Tartışma

Orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sonucunda çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenler merak duygusu uyandırmayı uygularken; Türkiye'deki öğretmenler merak duygusu uyandırmayı uygulamadığı tespit edilmiştir.

Orman okullarında doğrudan doğayla temas kurarak, ilk elden deneyimleme fırsatına sahip olma fırsatını bulan çocukların doğal merakı artar ve fikirlerini, gözlemlerini paylaşabilme imkanı verilir. Yurtdışındaki bir doğa okulunda öğretmenlerin görevinin çocukların doğa hakkındaki meraklarına rehberlik etmek ve çocuklara müdahale etmeden sadece her hareketlerini takip etmek olduğu belirtilmektedir (Kılıç ve Avcı, 2020). Dış ortamlar çocukları büyüler ve onların doğayı keşfetmelerine olanak sağlayarak doğuştan gelen meraklarını gidermeye yardım eder (O'Brien, 2009).

Yurtdışında doğa bilimleri eğitimi yoluyla çocuklarda merak duygusu uyandırmak, ormanları, çayırları ve kır çiçeklerini keşfederken çocukları doğal dünyayla tanıştırmının ve merak duygusunu beslemenin yollarını öğreten programlar Project Learning Tree (PLT), Growing Up Wild, Earth Keepers, Nature Tykes ve Nature Story Walk'dur (Kılıç ve Avcı, 2020). Bu bilgiler araştırmamızda yer alan yurtdışındaki orman okulu faaliyetlerinde merak duygusunun temel alındığı ile ilgili bulgumuzu destekler niteliktedir.

Orman okulu uygulamalarının etkililiğini arttırmak amacıyla çocukların merakını dikkate almanın önemi literatürde ortaya koyulmaktadır (Koyuncu, 2019; Maynard, 2007; Kahriman Pamuk ve Ahi, 2019). Eğitim programlarına çocukların merak duygularını uyandıran etkinliklerin dahil edilmesi düşünme becerilerini etkilerken; yaratıcı, araştırmacı ve üretken bireyler oluşmasını sağladığı düşünülmektedir (Güven, 2009; Kaya ve Aytar, 2012).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin, orman okulu etkinliklerinde merak duygusu uyandırmayı kullanmamalarının sebebi olarak; (i) önceden belirlenmiş etkinliklerin bulunduğu günlük planlar hazırlaması, (ii) günlük planlarda sıklıkla büyük grup etkinlikleri tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Güven, 2009; Kaya ve Aytar, 2012). Bununla birlikte Türkiye’deki Eko-Okullar ve Okullarda Orman, Ağaç Bilim Okulu, Doğa Çantam gibi doğa bilimlerini temel alan programlarda çocukların ormanlarla ilgili bilgilendirilmesinin yanı sıra çevre sorunlarına duyarlı, tüketim bilincine sahip ve gelecek nesiller için kendini sorumlu hisseden bireyler olmalarının desteklenmesi gibi temel amaçlarının olması, çocukların merak duygusunu destekleme ile ilgili amacın belirtilmediği de eklenebilir (Kılıç ve Avcı, 2020).

Ayrıca Soydan ve Erbay (2012) okul öncesi öğretmenlerin çocukların meraklarını uyandırmada hangi stratejileri kullandıklarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sadece görsel materyalleri, ses tonu, beden dilini ve soru sorma yöntemlerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırma sonucu öğretmenlerin çocukların merak duygularını uyandırmak için doğal çevreyi tercih etmediklerini göstermektedir. Literatürde yer alan bu bilgiler araştırmamızı destekler niteliktedir.

5.2.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Serbest Oyun Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden beş tanesi serbest oyun stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye’deki öğretmenlerden bir tanesi serbest oyun stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Orman okullarında çocuklara verilen serbest zamanların daha fazla olduğu, yapılandırılmış etkinliklerin daha az tercih edildiği, çocukların oyunla öğrendikleri yarı yapılandırılmış eğitim programı uygulanmaktadır (Arslan, 2020). Orman okulu yaklaşımında oyun temelli ve çocuk tarafından başlatılıp, yönetilen, ormanlık alanda herhangi bir oyuncak kaynağı olmadan etkinlikler sürdürülmektedir. Bu sebeple ihtiyaç

duyulan materyallerin hepsi her oturumun ve dersin başında ormanlık alana getirilmelidir. Öğretmenler ormanda oyun liderleri olarak görev alırlar ayrıca bir şeyler öğretmek yerine oyunu kolaylaştırırlar, çocuğun mutluluğunu gözlemler, destekler ve izlerler. Bütün uygulayıcılar oyun merkezli öğrenmenin öneminin farkındadırlar. Ormanda oyun veya serbest oyun zamanı çocukların kendi halinde bırakılıp, öğretmenlerin uzaktan seyrettikleri, diğer öğretmenler ile sohbet ettikleri veya sadece çocukların güvende olup olmadığının kontrol edildiği zamanlar değil, aksine öğretmenlerin çocuklar ile etkileşim içerisinde olduğu, öğretmenin de sürece dahil edildiği bir süreçtir. Oyun süresince öğretmen çocuğun gelişimini dikkatli bir şekilde gözlemlemektedir (Michek, Nováková ve Menclová, 1971 Akt: Koyuncu, 2019; Amus, 2022). Quartel (2004), çocuğun istediği olayları gözlemlemesine izin verilmesinin serbest oyun stratejisini uygularken kullanılacak iyi bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Orman okulunda öğretmenlerin serbest oyun stratejisini uygulamasının çocukların gelişimine katkıları ile ilgili; fiziksel aktivitelere katılımı arttırdığını, çocukların özgürce etkinliklere katıldığını, doğal çevreye yönelik meraklarının arttığı, yaratıcılıklarının geliştiği, çocukların doğal materyalleri kullanarak kendi oyunlarını kurabildiklerini ve dil becerilerine katkı sağladığı ile ilgili literatürde araştırmalar bulunmaktadır (Wood, 2010; Stevens, 2013; Kuh vd, 2013; Davis, Rea ve Waite, 2006; Kanat, 2020). Ayrıca çocukların özgürce açık havada oynamalarının ve yerel doğayı oyun yoluyla keşfetmelerine olanak tanınmasının gerekliliği yurtdışındaki araştırmalarda vurgulanmaktadır (Björklid, 2004; Waters ve Begley; 2007; Maynard,2007; Coates ve H. Pimlott-Wilson, 2019). Serbest oyun ile çocuklar çevrelerini özgürce gözlemleyerek orman ortamında yeni fikirler üretmesi için pek çok fırsat oluşmaktadır. Çocukların düşünme becerilerinin desteklenmesinde özgürce araştırmalar yapması, bunları zihninde yapılandırması için çocuğa zaman tanınması serbest oyunun önemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin serbest oyun stratejisinin öneminin farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları görülürken; Türkiye'deki öğretmenlerden bir tanesinin serbest oyun stratejisini uyguladığı belirlenmiştir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin, Orman Okulu etkinliklerinde serbest oyun stratejisini çoğunlukla tercih etmemelerinin sebebi olarak; (i) öğretmenlerin ebeveynlerin ormandaki oyunları riskli oyun olarak değerlendirmesi görüşünden etkilenmesi, (ii) öğretmenlerin serbest oyun yerine yapılandırılmış etkinlikleri tercih etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Kanyılmaz, 2016; Sevim ve Bapoğlu, 2020). Bununla birlikte Koyuncu (2019), velilerin orman okulu uygulamalarında riskli durumlar karşısında tedirgin ve aşırı korumacı yaklaşımı olduğunu, velilerin açık havada gerçekleştirilen etkinliklere tepkili davrandığını, orman okulu modelinin veliler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığını belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerin hem orman okulu etkinliklerini hem de serbest oyun stratejisini uygulamada zorluklar yaşadığı görülmektedir.

5.2.3. Öğretmenlerin Uyguladıkları Yapı İskelesi Kurma Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden yedi tanesi yapı iskelesi kurma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye’deki öğretmenlerden üç tanesi yapı iskelesi kurma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Yapı iskelesi kavramı öğretmenlerin bir öğretim süreci boyunca çocuğun performansına uygun şekilde ayarladıkları farklı alanlardaki destek olarak ifade edilmektedir (Berk, 2002). Ayrıca, yapı iskelesi kurmayı; gösterip yaptırma, verilen görevi küçük parçalara bölme, yönerge sunma, ilgi ve dikkati harekete geçirme, örneklendirme ve soru sorma gibi değişik yöntemlerle yetişkin desteği olarak da açıklayan çalışmalar vardır (McDevitt ve Ormrod, 2002). Yapı iskelesi stratejisi ile öğretmen öğrencilere hedeflerine ve amaçlarına ulaşmada yardımcı olabilir, önceden öğrenmiş oldukları becerileri ve bilgileri kullanmasını sağlayarak çocukların yeni fikirler üretmesini sağlayabilir (Winne ve Hadwin, 1998).

Orman okulunun çocukların gelişimsel olarak ihtiyaçlarına uygun ve kapsayıcı olmakla birlikte iskele öğrenme kavramıyla bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Coates ve H. Pimlott-Wilson, 2019). Bu okulların asıl odak noktası çocuğun bilgiyi nerede bulacağını ve nasıl arayacağını düşünmesine zemin oluşturmaktır. Sorunun çocuktan kaynaklanması önemlidir. Gerçekleştirilen uygulamalar sürecince, öğretmenin çocuğu

dinlemesi gerekmektedir (Amus, 2013). Orman okulunda öğretmenin rolü, çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve yönlendirmektir. Öğretmenin her şeyi bilmesi gerekmez sadece bilgiyi aramak değerlendirmek, öğrenmek için iş birliğine ve aktif öğrenmeye açık olmalıdır (Skogsstyrelsen, 2012).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin çocukların yapı iskelesi kurmasının öneminin farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları görülürken; Türkiye'deki öğretmenlerden üç tanesinin yapı iskelesi kurma stratejisini uyguladığı görülmektedir. Yurtdışındaki öğretmenlerin yapı iskelesi kurma stratejisini etkin olarak kullandıklarını literatür bilgileri de desteklemektedir (Coates ve H. Pimlott-Wilson, 2019; Skogsstyrelsen, 2012; Winne & Hadwin, 1998). Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin, orman okulu etkinliklerinde yapı iskelesi stratejisini çoğunlukla tercih etmemelerinin sebebi olarak; (i) öğretmenlerin çocukların özgürce keşfetmesine engel olan yapılandırılmış etkinlikler tercih etmesi, (ii) yapılandırılmış etkinliklerde öğretmenlerin yönetmen rolünü üstlenmesi olduğu düşünülmektedir (Yalçın, 2015). Bu araştırmalar sonucunda yurtdışındaki öğretmenlerin orman okulu etkinliklerinde yapı iskelesi kurma stratejisini tercih ettiği görülürken, ülkemizde orman okulu uygulamalarında öğretmenlerin yapı iskelesi kurma stratejisine yeterince yer vermediği tespit edilmiştir.

5.2.4. Öğretmenlerin Uyguladıkları Pedagojik Dökümantasyon Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden altı tanesi pedagojik dökümantasyon stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesi pedagojik dökümantasyon stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Dökümantasyon süreci, çocukların öğrenme ile ilgili çıktılarının çeşitli kaynaklardan, örneğin; gözlem tekniği, gelişim ölçekleri, portfolyolar, paneller aracılığıyla toplanarak bu çıktılar hem çocuklarla hem de ebeveynlerle paylaşılıp, yorumlanmasını kapsamaktadır (Rintacorpi ve Reunamo, 2016). Öğretmenler, çocukların öğrenme sürecini dokümanate ederken, çocukların etkinlik sırasında bilgilerini nasıl derinleştirdiklerini yansıtan en uygun fotoğraflarına yer verirler. Böylelikle çocukların öğrenme şekillerine odaklanmaktadırlar (Rinaldi, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin istediği

sonuçları elde edebilmesi için çocukların konuşmalarından, gözlem kayıtlarından ve etkinliklerdeki ürünlerinden elde edilen bilgileri toplanması gerekmektedir (Nelson, Demers ve Christ, 2014). Bir çocuğa veya bir gruba ait toplanan verilerin yorumlanması pedagojik dökümantasyonu geleneksel değerlendirme stratejilerinden ayırmaktadır (Stacey, 2015). Pedagojik dökümantasyon yoluyla toplanan veriler, çocuklara farklı bakış açısı sunmakta, anlayışlarını genişletmekte ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayarak öğretmenlerin oluşturacağı müfredata şekil vermektedir (Falk ve Darling-Hammond, 2009).

Orman okullarında öğretim esnasında farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulandığı, daha çok çocuğu odağa alan bir ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır (Kozankurt, 2019). Öğretmenler her orman seansı sonrasında çocukları gözlemleyerek, gözlem formu, bireysel veli görüşmesi, anektot kaydı, resim ve video kayıtları, gelişim raporları, veli görüşmeleri gibi farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak değerlendirmeyi gerçekleştirebilmektedir (Koyuncu, 2019).

Etkinliklerde pedagojik dökümantasyon uygulamak çocuklara düşüncelerini yeniden gözden geçirme, derinlemesine düşünme ve yorumlama imkânı vermektedir. Öğretmenlerin veri kaydetmesi çocuklar için sonrasında fotoğraf ve video kayıtlarına bakarak, katıldıkları konuşmaların ses kayıtlarını dinleyerek, daha önceki düşünce ve deneyimleri hakkında yeniden düşünerek yeni fikirler üretmesine katkı sağlamaktadır (Thornton ve Brunton, 2009).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin pedagojik dökümantasyon stratejisinin önemini farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte literatürde yapılan araştırmalarda alternatif değerlendirme yöntemlerine uygun olarak İngiltere, Norveç, İsveç, Avustralya, Finlandiya gibi çeşitli ülkelerde, pedagojik dökümantasyona karşı çok fazla ilgi gösterildiği ve desteklendiği görülmektedir. Ayrıca bu ülkeler dökümantasyon sürecini inceleyip, bu süreci daha iyi anlamayı amaçlamaktadırlar (Emilson ve Pramling-Samuels, 2014; Rintacorpi ve Reunamo, 2016; Suarez, 2017; Wien, Guyevskey ve Berdoussis, 2011). Türkiye’de ise öğretmenlerden sadece iki tanesinin pedagojik dökümantasyon stratejisini uyguladığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin, orman okulu etkinliklerinde pedagojik dökümantasyon stratejisini sıklıkla kullanmamalarının sebebi olarak; (i) öğretmenlerin

çocukların bilgilerini sadece gözlem yöntemini kullanarak toplaması, (ii) öğretmenlerin değerlendirme araçlarının nasıl kullanılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve bazı zorluklar yaşaması, (iii) öğretmenlerin çeşitli değerlendirme yöntemleri yerine sadece basit gözlem formlarını doldurarak sıradan değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarında kendilerini daha güvende hissetmesi, (iv) pedagojik dökümantasyonda önemli bir etken olan ebeveynlerin öğrenme ve değerlendirme sürecine duydukları ilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Adsız, 2021; Arslan, 2020; Bartan, 2019; Duman, 2013; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Alacam ve Olgan, 2021; Buldu, 2010; Yılmaz vd., 2020; Aydemir-Özalp ve İnan, 2020; Buldu ve Olgan, 2021). Bu araştırma sonuçları ülkemizdeki öğretmenlerin pedagojik dökümantasyon yöntemini sıklıkla uygulamadığı bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.2.5. Öğretmenlerin Uyguladıkları Özgür Seçim Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden beş tanesi özgür seçim stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken, Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesi özgür seçim stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Orman pedagojisinde dikkat edilmesi gereken en önemli kriter “özgür tercih” olabilir. Ormanda çocukların zorunluluklarla değil kendi özgür tercihleri ile devam eden öğrenme sürecinde öğretmenler gözleme yer vermektedir. Öğretmenlerin öğretime bakış açısı çocuğun özgür olabildiği ve kendi öğrenme sürecini şekillendirecek ortamları yarattığı, doğadan bir şeyler öğrenmek için özgür seçime dikkat ettiği şekilde olmalıdır (Arslan, 2020). İsveç'te orman okullarında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çocukları sadece gözlemlediği, çocukların yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yol gösterdiğini, çocukların girişimlerine ve davranışlarına hiçbir şekilde müdahale etmediğini tespit etmiştir. Öğretmenler çocukların keşfetmesini yönlendirirken, çocuklarla olumlu ilişkiler kurarak onları desteklemektedir (Paslı, 2019). Çocukları kendi öğrenme sürecini yönetecek şekilde görüp saygı duymak İskandinav pedagojisinde de çok önemli bir yer tutmaktadır (Yalçın ve Tantekin Erden, 2021).

Yapılan araştırmalar çocuklara özgür seçim fırsatı sunmanın hem bilişsel hem de duyuşsal alanda olumlu sonuçları olduğunu; çocukları sınırlandırmanın çocukların düşüncelerin gelişimine uygun olmadığını göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000;

Iyengar ve Lepper, 2000). Eklemek gerekirse özgür seçim fırsatı sunmak çocukların daha fazla düşünmesine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocukların yavaş yavaş güven geliştirmelerine ve bu yeni çevrede farklı öğrenme stratejileri ve yeni fikirler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Coates ve H. Pimlott-Wilson, 2019).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin çocukların özgür seçiminin öneminin farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları görülürken; Türkiye’deki öğretmenlerin iki tanesinin özgür seçim stratejisini uyguladığı belirlenmiştir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin, orman okulu etkinliklerinde özgür seçim stratejisini sıklıkla kullanmamalarının sebebi olarak; (i) orman okulu uygulamalarının gerçekleştirildiği fiziki ortam, (ii) hava koşulları, (iii) güvenlik konularından kaynaklandığı düşünülmektedir (Koyuncu, 2019).

5.2.6. Öğretmenlerin Uyguladıkları Çember Zamanı Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden altı tanesi çember zamanı stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye’deki öğretmenlerden sekiz tanesi çember zamanı stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Orman okullarında öğretmenlerin ve çocukların gün hakkında konuşmak, fikir paylaşmak vb. gibi çeşitli uygulamaları yürütmek için bir daire içinde bir araya geldikleri bir sabah çemberi oluşturulmaktadır. Öğretmenler sabah çemberini çocukların ihtiyaçları ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak dış mekan zamanını planlar (Huz ve Cevher-Kalburan, 2017). Omanda öğrenme odaklı etkinliklerde kullanılacak ağaç kütüklerinden oluşturulmuş küçük çember şeklinde oturma alanlarının bulunduğu ifade edilmektedir (Lysklett, 2017). Literatürde orman aktivitelerinde uygulanan rutin olarak “Morning circle” diye adlandırılan çember oluşturma aktivitesi, ormana gidildiğinde yapılan ilk aktivite olarak görülmektedir. Çember zamanında, kahvaltı saatleri, kitap okuma ya da bunun gibi etkinlikler yapılabilmektedir. Bunlar dışında çember zamanında çocuklar açık alanda oyun oynayabilmektedir (Paslı, 2019).

Orman okulunda öğretmenler ormana geldikleri her günün başında ve sonunda çember zamanı oluşturmaya dikkat ettiklerini, güne başlarken çocukların doğa ve ormanla bağ kurmasını sağlamak amacıyla günün hava durumu inceleyip, çocuklara özgür

olabilmeleri sağlayarak sonrasında çok sessiz durularak ormandaki sesleri dinlemelerini istenmektedir (Kanyılmaz Canlı ve Temel, 2022). Orman okullarında ateşin ortada yakılı olduğu bir ortamda gerçekleştirilen çember zamanlarında çocukların deneyimleri ve tercihlerini konuşmak çok önemli bir yer tutar. Çember zamanı vasıtasıyla, dolaylı olarak çocukların iletişim becerilerinin desteklendiğine de inanılmaktadır (Knight, 2017). Ormanda çocuklarla gerçekleştirilen açılış ve kapanış çemberi hem çocukların gelişimini takip etmek, hem de çocukların gelişimi için önemlidir (Sobel, 2021). Kapanış çemberinde öğretmen tarafından bir daire içinde toplanılır. Bu güle güle deme zamanı, ormana güle güle demektir. Çemberdeki çocuklar arkadaşları ile gün içinde yaşadıklarını paylaşır, ormana teşekkür ederek veda eder.

Bu araştırmada Türkiye'deki ve yurtdışındaki öğretmenler orman okullarında güne çember zamanı ile başlayan doğadaki aktivitelerin çocukların yeni fikirler üretmesini sağladığını, çocukların gözlemlerini dinlemek, gün içerisinde hangi etkinliklerin yapılacağı hakkında konuşmak, günü değerlendirmek, ormanda neler yapıldığının konuşulduğu, çocukların çıkarımda bulunabileceği kapanış çemberi ile ormana veda edildiğini ifade etmiştir.

Türkiye'deki öğretmenlerin yurtdışındaki öğretmenlerden daha fazla bu stratejiyi tercih etmelerinin sebebi olarak (i) Türkiye'de MEB okulöncesi eğitim programında yer alan güne başlama zamanında çocukların birlikte ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimde olduğu, çocukların birbirlerine, okul ortamına ve yapılacak etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı oldukları güne başlama zamanında öğretmen ve çocuklar sınıfta veya bahçede çember şeklinde bir araya gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (MEB, 2013).

5.2.7. Öğretmenlerin Uyguladıkları Gözlem Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi gözlem stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesi gözlem stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Ormanda gözlem en önemli pedagojik araçtır. Ormandayken öğretmen çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal gelişimlerini, öz bakım ve öz denetim becerilerini izlemektedir. Öğretmenin çocuklara nasıl rehber olacağını anlaması ve kendi rolünün

farkında olması da önemlidir (Amus, 2022). Orman Okulundaki öğretmenler çocukları sürekli gözlemlemeli, çocukların öğrenme sürecini bilerek ihtiyaçlarına yönelik rehberlik etmelidir (Koyuncu, 2019; Dilek, 2019). Yine bu kapsamda ormanda öğretmenin rolü daha az müdahale, daha çok gözlem ve sadece çocukların ihtiyacı olduğunda destek vermek şeklinde olmalıdır (Bennett, 2010; Lohmander ve Samuelsson, 2015).

Okul öncesinde çocuklara verilen eğitimlerde de gözlem teknikleri kullanılarak, çocukların çevreye dair ilgilendikleri ve merak ettikleri olgulara; etkinlikler sırasındaki deneyim ve yaşantı fırsatlarına; çevreye dair tutumlarına ve davranışlarına yönelik ipuçlarına ulaşılabilir. Öğretmenler de gün içinde çocukları gözlemleyerek çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemelerini, öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleyici bir biçimde etkileşim dahilinde olmalıdır (Brenneman, 2011). Öğretmenin yaptığı gözlemler sonrası çocuklarla beraber gözlemle ilgili bir tartışma ortamının oluşturulması ve gözlemlerin çocuklarla birlikte tartışılması, çocukların ne düşündüklerini ve ne öğrendiklerini değerlendirip gözden geçirmelerini sağlamaktadır (Broadhead, 2006).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin gözlem stratejisinin önemini farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları görülürken; Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesinin gözlem stratejisini uyguladığı belirlenmiştir. Literatürde yurtdışındaki öğretmenlerin çocukları dış ortamlarda gözlemlediklerine dair bilgiler yer almaktadır (Koyuncu, 2019; Yalçın ve Tantekin Erden, 2021; Bennett, 2010; Lohmander ve Samuelsson, 2015).

Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin, orman okulu etkinliklerinde gözlem stratejisini yurtdışındaki öğretmenler kadar tercih etmemelerinin sebebi olarak; (i) öğretmenlerin gözlem stratejisini her gün uygulamadığı, (ii) yapılandırılmamış etkinliklerin yaygın olduğu orman okulu etkinliklerinde kullanılabilecek en iyi yöntemin gözlem olduğunun farkında olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Yalçın, 2015; Yalçın ve Tantekin Erden, 2021).

5.2.8. Öğretmenlerin Uyguladıkları Soru Sorma Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi soru sorma stratejisini uyguladığı

ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden dört tanesi soru sorma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Merak duygusunun en yoğun olduğu dönem olan okul öncesinde öğretmenlerin çocukların farklı fikirler üretmesi ve düşüncelerinin gelişmesi için onları yönlendiren sorular sorarak, çocuğun yüksek seviyede düşünme becerisinin gelişimini desteklemelidir (Jonhston, Halocha ve Chater, 2007; Klein vd., 2000). Öğretmenler çocukların sordukları soruların eğitici yönünün farkında olarak, çocukların yüksek bilişsel seviyede düşüncelerinin desteklemesine katkı sağlamalıdır (Storey, 2004). Öğretmenlerin çocukların sorularına nasıl cevap verecekleri, bu sorularını geliştirecek şekilde kendisinin farklı hangi soruları sorması gerektiğini ve çocukların dikkatlerini nasıl destekleyeceğini bilmesi gerekmektedir (Ceylan, Kahraman ve Ülker, 2015). Böylelikle öğretmenlerin çocukların gelişiminde hangi alana yönelik soruların etkili bir şekilde sorulabileceğini belirleme becerilerini kullanma becerisi gelişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sorulacak soruların amacı, türü ve düzeyi, soru sorma tipleri, hangi durumlarda hangi tip soruların kullanıldığı hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir (Cecil ve Pfeifer, 2011; Alisinanoğlu ve diğ., 2007).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında ve Türkiye'de orman okulunda görev yapan okulöncesi öğretmenlerin soru sorma stratejisinin önemini farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu hem yurtdışında hem de Türkiye'de orman okulu etkinliklerinde soru sorma stratejisinin uygulanması olumlu bir sonuçtur. Literatürde bu sonucu destekleyen yurtdışında ve Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerinin soru sorma stratejisini uygulaması ile ilgili Soydan ve Dereli'nin (2014) araştırmasında, öğretmenlerin tamamının çocukların düşüncelerini geliştirmede soru sorma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.9. Öğretmenlerin Uyguladıkları Sohbet Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi sohbet stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden üç tanesi sohbet stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Rahm (2002), Midwest'te 11-14 yaş grubu çocuklarla permakültür tasarımı uygulamaları gerçekleştirdiğini, bu uygulamalarda çocukların toprağı hazırladığı,

tohumları ektiği zamanlarda öğretmenin gerçekleştirdiği sohbetler incelenmiştir. Araştırma sonucunda söylem yoluyla anlam çıkarmanın, yaratıcılığı da desteklediği, çocukların yeni fikirler üretmesine katkı sağladığına ulaşılmıştır. Çocukları sürekli paylaşımların olduğu sohbetlere dahil etmenin çocukların öğrenmelerine katkı sağlayacağı görülmektedir (Sylva vd., 2003).

Araştırmamızda elde edilen bulgularda yurtdışında ve Türkiye’de orman okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin sohbet stratejisinin öneminin farkında olarak bu stratejiyi uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çocukların düşüncelerini öğrenmek ve geliştirmek için, kendi deneyimlerini de paylaştığı anlamlı sohbetleri ormanda etkinlikleri uygularken gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

5.2.10. Öğretmenlerin Uyguladıkları Materyal Sunma Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden dört tanesi materyal sunma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye’deki öğretmenlerden dört tanesi materyal sunma stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Ormanda çocukların oyunlarını zenginleştirmek için öğretmenlerin materyal sunması örneğin dalları bir araya getirip tekne yapmaya çalışan bir grup çocuğa çantada taşıdığı keten ip rulosunu önermek için uygun zamanı beklemesi, çözüm bulmaları için biraz daha fırsat vermek veya amaçladıkları tekneyi yapmak için dalları bir araya getirecek başka malzemeler bulup bulmayacaklarını gözlemlemesi önemlidir (Amus, 2022). Literatürde ormanda öğretmenlerin materyal sunması ve çocukları yönlendirme rolünün olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Chakravarthi, 2009; McClintic ve Petty, 2015).

Orman okullarında çocuklar malzeme ve materyal alırken tamamen serbest bir şekilde istedikleri gibi erişim sağlayabilmektedir. Bu da çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine ve kendilerini çok farklı yollarla ifade etmeleri konusunda destekleyici bir ortam sağlamaktadır. Çocuklar oyun oynarken hiçbir kuralın olmaması ve istediği materyali seçmede özgür olması oyuna katılımını da desteklemektedir (Drew, 2007; Oncu ve Ünlüer, 2015). Doğadaki esnek parçaları öğretmenin sunması çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü desteklemekte ayrıca problem çözme becerisini geliştirerek yeni materyaller üretmesini sağlamaktadır (Paslı, 2019; Kiewra ve

Veselack, 2016). Doğal materyaller ile çocukların motor becerileri, sosyalleşme, özgür seçim becerileri de gelişmektedir (McGonigle ve Kruhm, 2011). Ayrıca birçok farklı çalışmada, doğayla iç içe olan ve çeşitli serbest parçalar içeren oyun alanlarının çocukların farklı düşünebilme becerisini (Houser vd., 2016; Woolley ve Lowe 2013) geliştirdiği bulunmuştur.

Öğretmenlerin ifadelerinden, yurtdışındaki öğretmenlerin çocukların yeni fikirler üretebilmesi için serbest oyunlarında materyal sunma stratejisini uygularken; Türkiye'deki öğretmenlerin çocukların merak duygusunu ortaya çıkarması, ormanda merak ettiklerini gözlemlemesi amacıyla materyal sunma stratejisini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu hem yurtdışında hem de Türkiye'de orman okulu etkinliklerinde öğretmenlerin materyal sunma stratejisini uyguladığını göstermektedir.

5.2.11. Öğretmenlerin Uyguladıkları Doğa Yürüyüşü Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi doğa yürüyüşü stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesi doğa yürüyüşü stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

İskandinav ülkelerinde orman okullarında bir gün, acele etmeden çocuğun ritmine uygun yapılan doğa yürüyüşü ile başlamaktadır (Çizioğlu, 2020). Orman okullarında gerçekleştirilen doğa yürüyüşleri çocukların gelişimi açısından çok önemlidir (Sobel, 2021). Doğa yürüyüşleri çocukların büyük ve küçük kaslarını kullanma becerilerini geliştirir. Örneğin çevreyi keşfetme amacıyla çıkılan doğa yürüyüşünde çocukların dengeli bir şekilde hareket etmesi sağlanmış olur. Fiziksel aktivitelerin dışarıda geçirilen zamanla pozitif bir ilişkisi olduğu ve dışarıda geçirilen zamanın artması ile çocuklarda hareketsizlik davranışının azaldığı ifade edilmektedir (Gray ve diğ., 2015; Uysal, 2007). Yurtdışındaki çevre programlarından Nature Story Walk'da, her hafta yeni bir hikâyeye okunmaktadır ve bu hikâyelerde ele alınan temaların günlük hayatımızda nasıl var olduğunu keşfetmek için çocuklarla birlikte doğa yürüyüşüne çıkıldığı belirtilmiştir (Kılıç ve Avcı, 2020).

Öğretmenlerin ifadelerinden, yurtdışındaki öğretmenlerin çocukların doğayı keşfetme, doğayı gözlemle gibi farklı uygulamalarla bu stratejiyi etkin bir şekilde kullandıkları;

Türkiye'deki öğretmenlerin ise doğa yürüyüşü stratejisi yerine ormana düzenli gezi düzenledikleri tespit edilmiştir.

5.2.12. Öğretmenlerin Uyguladıkları Aktif Katılım Stratejisi İle İlgili Tartışma

Orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için yurtdışındaki öğretmenlerden üç tanesi aktif katılım stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirirken; Türkiye'deki öğretmenlerden iki tanesi aktif katılım stratejisini uyguladığı ile ilgili görüş bildirmiştir.

Çocukların aktif katılım sağladıkları, yaparak yaşayarak öğrendikleri, öğrendiklerini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri ortamlarda eğitim alabilmesi giderek önem kazanmaya başlamıştır (Karadoğan, 2016). Dış mekanlarda yapılan uygulamaların erken çocukluk dönemindeki çocukların aktif katılımına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı literatürdeki araştırmalarla desteklenmiştir (Yalçın ve Tantekin Erden, 2021; Yıldırım ve Akamca, 2017). Bu ortamlardan birisi olan orman okulu, ormanda ya da ağaçlık alanda aktif katılımı öğrenme yöntemlerinin uygulandığı, çocukların kendilerine güven ve öz saygı geliştireceği ilham verici bir yaklaşıma sahiptir (Koyuncu, 2019).

Aktif öğrenme çocukların ilk olarak bilişsel öğrenme yeteneklerinin gelişmesi için eğitim temeli oluşturmakta, daha sonraki zamanlarda bu öğrendiklerini bireysel başarıya dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır (Cartwright, 1993; Açıkgöz, 2003). Çocuğun aktif katılımının sağlandığı yöntem ve tekniklerin kullanılarak öğretimin sağlandığı eğitim programlarına uzun süre devam etmesi, sorunların çözümünde grup ile hareket ederek problem çözme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Aktif öğrenme, çocukların kendi kendine öğrenmesini sağlarken daha fazla sorumluluk alıp, öğretmenler çocukların öğrenmesine izin verdiğinde başarılı olmaktadır. Önemli olan çocukların aktif öğrenmeye uygun stratejileri kullanılabileceği, bilgiyi öğrenirken çocukların eğlenerek, oynayarak keşfedebilecekleri sosyal ortamların hangi yöntemlerle sağlanacağını bulunmasıdır. Bu sebeple çocuklar ne kadar erken aktif öğrenme ile tanıştırsa, bu becerileri daha erken yaşta kazanır ve geliştirirler. Ayrıca aktif öğrenme uygulamalarının bu alanda yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğine de vurgu yapılmaktadır. Bunun dışında aktif öğrenme stratejileri öğretmenler tarafından iyi yapılandırıldığında başarılı olabilmektedir (Yıldız 1998; Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme uygulamaları her çocuğun performansının kontrol edilebilmesi ve geri bildirim sağlanmasını; çocuğun kendine güvenmesini, saygılı olmayı, sabırlı davranmayı, aidiyet duygusu geliştirmeyi, yardımlaşmayı ayrıca çocukların bir arada olarak sosyal becerilerini geliştirmektedir (Cartwright, 1993; Açıkgöz, 2003).

Öğretmenlerin ifadelerinden, yurtdışındaki öğretmenlerin aktif katılım stratejisini uygularken çocukların merak duygusunu uyandırma ve özgür seçim stratejilerini kullandığı; Türkiye'deki öğretmenlerin aktif katılım stratejisini uygularken çocukların merak duygusunu uyandırmayı kullanmadığı ve özgür seçim stratejisine daha az yer verdiği görülmektedir.

Aktif katılım stratejisini uygularken yurtdışındaki öğretmenlerin, merak uyandırma ve özgür seçim stratejisini de uyguladığı bütüncül olarak değerlendirildiğinde yapılandırılmamış etkinliklere yer verdikleri; Türkiye'deki öğretmenlerin diğer iki strateji ile değerlendirildiğinde ise aktif katılım stratejisini uygularken yarı yapılandırılmış etkinliklere yer verdiği düşünülmektedir.

6. SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak ulaşılabilecek genel sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada farklı ülkelerde orman anaokullarında öğretmenin rolü ve çocukların gelişimine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Yurtdışında ve Türkiye’de orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin uyguladığı orman okulu etkinlikleri sonucunda çocukların bilimsel süreç becerilerinden gözlem, sonuç çıkarma, tahmin etme, veri kaydetme becerileri gelişirken; merak duygusu, çevre farkındalığı, sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin gelişimini de etkilediği tespit edilmiştir.
2. Yurtdışında orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenler orman okulu etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerinden veri kaydetme becerisine katkı sağladığını ve çocukların kendi kayıt defterlerini, düz anlatım yerine tahtada veya storyboard kullandığını ifade ederken; Türkiye’deki öğretmenler orman okulu etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerinden veri kaydetme becerisine katkı sağladığını fakat çocukların veri kaydetme için sadece gün içerisinde yaptıklarını resim çizme yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir.
3. Yurtdışında orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgularda; orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için öğretmenlerin gözlem, aktif katılım, soru sorma, sohbet, materyal sunma, serbest oyun, özgür seçim, yapı iskelesi kurma, çember zamanı, merak duygusu uyandırma, doğa yürüyüşü, pedagojik dökümantasyon stratejilerini uyguladıkları tespit edilmiştir.
4. Türkiye’de orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgularda; orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için öğretmenlerin gözlem, aktif katılım, soru sorma, sohbet, materyal sunma, serbest oyun, özgür

seçim, yapı iskelesi kurma, çember zamanı, doğa yürüyüşü, pedagojik dökümantasyon stratejilerini uyguladıkları tespit edilmiştir.

5. Yurtdışında orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenler orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için merak duygusu uyandırma stratejisini kullanırken; Türkiye’de orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenler orman okulu etkinliklerinde merak duygusu uyandırma stratejisini hiç kullanmadığı tespit edilmiştir.
6. Yurtdışında orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenler orman okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için serbest oyun, yapı iskelesi kurma, pedagojik dökümantasyon, özgür seçim, gözlem stratejilerini daha fazla kullanırken; Türkiye’de orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin serbest oyun, yapı iskelesi kurma, pedagojik dökümantasyon, özgür seçim, gözlem stratejilerini daha az kullandığı tespit edilmiştir.
7. Yurtdışında orman okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin aktif katılım stratejisini uygularken, merak uyandırma ve özgür seçim stratejisini de uyguladığı bütüncül olarak değerlendirildiğinde yapılandırılmamış etkinliklere yer verdikleri; Türkiye’deki öğretmenlerin diğer iki strateji ile değerlendirildiğinde ise aktif katılım stratejisini uygularken yarı yapılandırılmış etkinliklere yer verdiği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara yönelik, öğretmenlere yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın örneklemini farklı ülkelerde orman okullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ve Türkiye’de orman okullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni ile toplam 31 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılacak olan çalışmalar daha büyük örnekleme, orman okullarında çalışan ilkokul, ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirilebilir.

- Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Orman okulu etkinliklerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini farklı yöntemler kullanarak incelediği çalışmalar yapılabilir.
- Orman okulu etkinliklerinin çocuğun farklı gelişim alanlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmenler orman okullarının çocukların bilimsel süreç becerilerinden etkilediğini ifade etmişlerdir. Türkiye’de orman okulu yaklaşımına sahip okulların yanı sıra diğer tüm okullarda çocukların bu becerilerini desteklemek için orman okulu uygulamalarına yer vermesi önerilebilir.
- Türkiye’deki öğretmenlere orman okulu uygulamalarında merak duygusu uyandırma, serbest oyun, yapı iskelesi kurma, pedagojik dökümantasyon, özgür seçim, gözlem stratejilerini daha etkin kullanması için eğitimler verilmesi önerilebilir.
- Türkiye’deki öğretmenlerin orman okulu uygulamalarında çocukların veri kaydetmede farklı yöntem ve teknikleri kullanması için çocuklara yol gösterici olması önerilebilir.
- Türkiye’deki öğretmenlerin orman okulu uygulamalarında aktif katılım stratejisini uygularken yapılandırılmamış etkinlikler ile çocukların merak duygusunu temel alması ve bu konuda eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme (2. Baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.
- Aslan, O., Yalçın, N., & Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 1-24.
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. *Reorientation of teacher education towards sustainability theory and practice*, 7(1), 5-25.
- Alabay, E., & Özdoğan, İ. M. (2018). Okulöncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3) , 481-496.
- Aydemir-Özalp, T., & İnan, H. Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: Bir olgu bilim çalışması. *EKEV AKADEMİ Dergisi*, 83(24), 615-646.
- Arslan, E. (2020). *Türkiye’deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların benzerlikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adsız, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve matematik öğretimi etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarının bilimin doğası anlayışları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alacam, N. ve Olgan, R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood classrooms: A systematic review of the literature. *Elementary Education Online*, 20(1), 172-191.
- Amus, G. (2022), *Çık Dışarıya Oynayalım- Doğa Pedagojisine Doğru Bir Öğrenme Yolculuğu*. İstanbul: Epsilon yayınları.

- Berk, L. (2002). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Björklid, P. (2004). Fredrika Mårtenssons "Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegårdar". *Pedagogisk forskning i sverige*, 9 (4), 320-323.
- Blackwell, S. (2005). *Forest schools; if you go down to the woods today*. Erişim adresi: <http://www.egitimpedia.com/bir-anaokulu-dersi-olarak-ormani-kesfetmek/>. Erişim tarihi:9 Haziran 2021
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal* , 32(2), 191-207.
- Brenneman, K. (2009). Preschoolers as scientific explorers. *Young Children*, 64(6), 54-60.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classroom: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Bowdridge, M. (2010). *Outdoor adventure education in schools: curriculum or pedagogy? considerations for teacher preparation and program implementation*. Doctoral Thesis, Simon Fraser University, Faculty of Education, Canada.
- Bilton, H. (2014). The aims of early years outdoor education in England: A conceptual and empirical investigation. *International Journal of Education and Social Scinece*. 1 (3), 38-50.
- Bay, N. (2015). The question asking skills of preschool teacher candidates: Turkey and America example. *Journal of Education and Training Studies*. 4(1), 161-169.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B., & H., Bienenstock (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.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2) , 368-388
- Bartan, B. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36.
- Boileau, E., & Dabaja Z. (2020). Forest school practice in Canada: a survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 225–240.
- Brussoni, M. (2020). *Outdoor risky play*, OECD.
- Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki değişimler: Pedagojik dokümantasyonu konumlandırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46 (208), 55-77.
- Cartwright, S. (1993). Cooperative learning can occur in any kind of program. *Young Children*, 48(2), 12-14.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-12.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Doctoral Thesis, The University of North Carolina, Greensboro.
- Cecil, L. N., & Pfeifer, J. (2011). *The art of inquiry questioning strategies for K-6 classrooms*. MB Canada: Portage & Main Press.
- 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*. Unpublished doctoral dissertation, Cardiff University, UK.
- Ceylan, S., Kahraman, Ö. G., & Ülker, P. (2015). Çocukların meraklarına ilişkin annelerin ve öğretmenlerin düşünceleri: Bilim kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-16.

- Christiansen, A., Hannan, S., Anderson, K., Coxon, L., & Fargher, D. (2018). Place-based nature kindergarten in Victoria, Australia: No tools, no toys, no art supplies, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 61–75.
- Civelek, P. & Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6), 2011-2020.
- Coates, J.K., & Pimlott-Wilson H. (2019). Learning while playing: Children’s Forest School experiences in the -Wilson Loughborough University, *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-44.
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 71-76.
- Çizioğlu, E. (2020). *Orman anaokulunda bir gün*. Erişim adresi:<https://www.egitimpedia.com/orman-anaokulunda-bir-gun>. Erişim Tarihi:21 Şubat 2022
- Dahle, B. (2003). *Norwegian “Friluftsliv”- “Environmental Education” as a lifelong communal process* (Watson, A. Ed.). Port Elizabeth.
- 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.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children’s outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24–35.
- Duman, G. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Dilek, Ö., (2019), *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Eroğlu S. B. (2018). *İstanbul'da bir devlet anaokulundaki orman okulu programının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Forest Education Initiative (2006). *What is Forest Education initiative(FEI)?*. Erişim adresi: http://www.foresteducation.org/about_fei.php . Erişim tarihi: 19 Haziran 2022
- Forest School Association (2002). *Good practice*. Erişim adresi: <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>. Erişim tarihi: 19 Haziran 2022
- Falk, B., & Darling-Hammond, L. (2009). Documentation and democratic education. *Theory into Practice*, 49(1), 72-81.
- Forest School Association (2016). *Forest School Association*. Erişim adresi: <https://i1.wp.com/www.forestschoollassociation.org/wpcontent/uploads/2013/01/P9284178.jpg?ssl=1> . Erişim tarihi: 10 Haziran 2022
- Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451.
- Gill, T. (2010). *Nothing ventured...Balancing risks and benefits in the outdoors*. Erişim adresi: <http://www.englishoutdoorcouncil.org/wp-content/uploads/Nothing-Ventured.pdf>. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2022
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., & Power, M. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6455-6474.
- Hargrave, J. (2003). *Take it outside: Administrators perspectives on the role of nature in outdoor schools*. Master's Thesis, University of North Carolina, Chapel Hill, ABD.

- Hanford, E. (2015). *Out of the classroom and into the woods*. Erişim adresi: <https://www.npr.org/sections/ed/2015/05/26/407762253/out-of-the-classroom-and-into-the-woods>. Erişim tarihi:9 Haziran 2021
- Houser, N. E., Roach, L., Stone, M. R., Turner, J. & Kirk, S. F. L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781-799.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school. *Practitioners perspectives Education*, 45(2), 272–291.
- Huz, ., & Kalburan, N. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahe özellikleri ile öğretmenlerin bahe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlkğretim Online*, 16(4), 1600-1620.
- Hunter, J., Syversen, K. B., Graves, C., & Bodensteiner, A. (2020). Balancing outdoor learning and play: Adult perspectives of teacher roles and practice in an outdoor classroom. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 34-50.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 76, 349-366.
- Isbell, R. T., & Raines, S. (2012). *Creativity & the arts with young children*. 3rd Revised Edition, Belmont: Wadsworth Publishing Co Inc.
- Johnston,J., Halocha, J., & Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Basingstoke: Open University Press.
- Klein, E., Hammrich, P., Bloom, S., & Ragins, A. (2000). Language development and science inquiry: a child- initiated and teacher-facilitated program. *Early Childhood Research and Practice*, 2(2).1-18.
- Knight, S. (2011). Forest School as a way of learning in the outdoors in the UK. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 590-595.

- Kaya, M. Ö., & Aytar, A.G. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 53, 27-75.
- Kefi, S. (2012). *Okulöncesi eğitimde fen deneyleri uygulanırken, temel bilimsel süreç becerilerinin, oyun yöntem ile kazandırılmasını amaçlayan örnek bir model*. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri, Antalya.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. London: Sage Publication.
- Knight, S. (2013). *International perspectives on forest school natural spaces to play and learn*. London: Sage Publication.
- Kuh, L. P., Ponte, I., & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children Youth and Environments*, 23(2), 49–77.
- Kanyılmaz, E. S. (2016). *Riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karadoğan, S. (2016), *Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar*. (Ed.: Recep Aksu), Türkiye'de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri-1, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95
- Koyuer, M. (2017). *Doğa Okulları: Ekoturizm bağlamında bir inceleme ve Türkiye için pilot okul önerisi*. Yüksek lisans tezi, Katip Çelebi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahriman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1386-1407.

- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılıç, M., & Avcı, C. (2020). Çevre eğitimi programlarından örnekler . editör: H. G. Ogelman. *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Kozankurt, Z. Ş. (2019). *Alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler: Waldorf örneği*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kanyılmaz Canlı, E. S., & Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (62) ,431-454 .
- Lovell, R. (2009). *An evaluation of physical activity at forest school*. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Lindemann-Matthies, P., & Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers attitudes toward forest education. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167.
- Lohmander, K. M., & Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 18-24.
- Lysklett, O. B. (2017). *Nature preschools in Denmark, Sweeden, Germany and Norway: Characteristics and diferences*. Tousand Oaks: SAGE.
- Mcdonald, M. J. ve Mcdonald R. B. (2001). *Nature study: A science curriculum for three and four years olds, early childhood literacy: Programs & Strategies to devolop cultural, linguistic, scientific, and healthcare literacy for very young children & Their families yearbook*. Texas University.

- McGonigle H., & Kruhm, M. (2001). Think outside the sandbox: Creating natural backyard play space. *Nat Life Mag*, 14-17.
- McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2002). *Child Development and Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Maynard, T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.
- McAndrews, S. L. (2009). *Diagnostic literacy assessments and instructional strategies: A literacy specialist's resource*. Newark, DE: International Reading Association.
- Meredith, K. S., & Steele, J. L. (2010). *Classrooms of wonder and wisdom: Reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. California: Corwin Press.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School movement. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 219-233.
- Marshall, G. (2013). *How to grow a school forest: A handbook for Wisconsin educators*. America: University of Wisconsin.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24- 43.
- Mckinnel, J. (2015). *Science and the Self: Animals, evolution, and ethics: Essays in honour of mary midgley*. England: Routledge.
- Madden, L., & Liang, J. (2017). Young children's ideas about environment: Perspectives from three early childhood educational settings. *Environmental Education Research*, 23(8), 1055-1071.
- MEB. (2018), *Bilim ışığında, Türkiye'nin en kapsamlı Orman Okulu*. Erişim adresi: www.tarsus.meb.gov.tr . Erişim tarihi: 17 Haziran 2021
- MEB. (2019), Orman Okulu Projesi. Erişim adresi: www.tarsus.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 17 Haziran 2021

- Macun, A. (2019). *60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nelson, P. M., Demers, J. A. ve Christ, T. J. (2014). The responsive environmental assessment for classroom teaching (REACT): The dimensionality of student perceptions of the instructional environment. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 182-197.
- Nixon, C. (2015). *Remembering why forest schools are important: Nurturing environmental consciousness in the early years*. Montreal: McGill University
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn; A participatory evaluation of forest schools in wales and england*. England: Forestry Commission.
- Oncu, O.E., & Ünlüer, E. (2015). Environmental Views and Awareness of Preschool Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2653-2657.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1) , 323-343.
- Pavey, B. (2006). *The Forest School and inclusion: a project evaluation*. British Educational Research Association Conference, The University of Glamorgan, UK.
- Prokop, P., Prokop, M., Tunnicliffe, S. D., & Diran, C. (2008). Children's ideas of animals' internal structures. *Journal of Biological Education*, 41(2), 62-67.
- Perez, C. (2016). *Forest Schools in Canada: An exploration of elementary school teacher perspectives in ontario*. Master's Degree, University of Toronto, Studies in Education, Canada.
- Paslı, A.M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rahm, J. (2002). Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 164–184.
- Rinaldi, C. (2005). *Documentation and assessment: What is the relationship?*. A. Clark, A. T. Kjørholt ve P. Moss (Ed.), UK: The Policy Press.
- Robertson, J. (2008). *Swedish Forest Schools*. Aberdeenshire, Scotland: Creative Learning Star Company.
- Renick, S. E. (2009). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A case study*. Unpublished master's thesis, Texas Women's University, Denton.
- Rintacorpi, K. ve Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: findings from the pre-school period*. Nottingham: DfES Publications.
- Storey, S. (2004). *Teacher Questioning to Improve Early Childhood Reasoning*. Doctoral Thesis, Arizona University, Department of Teaching and Teacher Education, Tucson.
- Stan, I. (2010). Control as an educational tool and its impact on the outdoor educational process. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 12-20.
- Skogsstyrelsen. (2012), *Case Forest Pedagogy*. Erişim adresi: <http://www.skogsstyrelsen.se/Projektwebbar/caseforest/Case-Forest-Pedagogy/>. Erişim tarihi: 24 Aralık 2021

- Soydan, S. ve Erbay, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda merak uyandırmak için kullandıkları yöntemler ve görüşleri*. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı. Gaziantep.
- Stevens, C. (2013). *The growing child: laying the foundations of active learning and physical health*. Abingdon: Routledge
- Soydan, S., & Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 475-496.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children's learning and teachers thinking*. ST. Paul: Redleaf Press.
- Sharma Brymer, V., & Bland, D. (2016). Bringing nature to schools to promote children's physical activity. *Sports Medicine*, 46(7), 955-962.
- Stasiuk, P. (2017). *Early nature lessons in Denmark's Forest Preschools*. Erişim adresi: <https://www.creekfordsacademy.ca/from-the-web/2017/12/15/early-nature-lessons-in-denmarks-forest-preschools> . Erişim tarihi:9 Haziran 2021
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Smith, M. A., Dunhill, A., & Scott, G. W. (2018). Fostering children's relationship with nature: Exploring the potential of Forest School. *Education 3-13*, 46(5), 525-534.
- Sevim, B. S., & Bapoğlu, S. (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Sönmez, D. (2020). Türkiye'de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20) , 623-638.
- Sobel, D. (2021) . *Üzerimizdeki gökyüzü ve ayağımızdaki çamur doğa temelli ve orman ana okullarından notlar*. Çevrimiçi konuşma seminer.
- Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8-11 years. *Cogent Education*, 2, 1-14.

- Thornton, L. ve Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Approach: Early years education in practice*. London: David Fulton.
- Thompson, C. W., Roe, J., & Aspinall, P. (2010). *Woods in and around towns (WIAT): a longitudinal study comparing perceptions and use of woodlands pre and post-intervention (2006-2009)*. Edinburg: OPENspace.
- Tantekin Erden, F., & Yalçın, F. (2021). Açık hava oyunları üzerine kültürlerarası bir çalışma: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 131-159.
- Quartel, P. (2004). The importance of curiosity and openness. *Teaching Science*, 50 (3), 31.
- Uysal, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uudağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yalçın, F. (2015). *Dış Mekan Oyunlarına Yönelik Kültürlerarası Bir Çalışma: Aile ve Öğretmen Perspektifleri*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Ülker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Ölmez, B. ... Akgül E. (2020). An examination of Turkish early childhood teachers' challenges in implementing pedagogical documentation. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1047-1059.
- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2021). A Cross-Cultural study on outdoor play: teachers beliefs and practices. *Education and Science*, 46 (206), 131-159.
- Winnie, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). *Studying as self regulated learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, E. (2010). *Developing integrated pedagogical approaches to play and learning*. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years: From research to practice* . London: Sage.
- Whitebread, D., Kvalja, M., & O'Connor, A. (2015). *Quality in early childhood education: an international review and guide for policy makers*, ABD: Wise.
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study, *ERIC Institute of Education Sciences*, 3 (13), 365-377.
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment*. Rotledge.
- Woolley, H. ve Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74.
- Waite, S., Bolling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868– 892.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ebrar KABAR

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2020, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Bilimsel Faaliyetleri : Soydan, S., & Kabar, E. (2020). Üstün yetenekli çocukların düşünce içeriklerinin incelenmesi. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 34-43.

Soydan, S., & Kabar, E. (2022). Permakültür tasarımı çalışmalarında öğretmenin rolü ve çocukların gelişimine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Bildiri sunumu, *13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*. 12-14 Mayıs 2022.

İŞ DENEYİMİ

Stajlar : 2018-2019, Çocuk Gelişimi ve Eğitimci Stajyeri, Karatay Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi-Karatay/KONYA

2018-2019, Çocuk Gelişimci ve Eğitimci Stajyeri, Karatay Gazi Osman Paşa Anaokulu-Karatay/KONYA

Projeler : 2018-2019, Gönüllü Katılımcı, Elimden Tutar Mısın, Azize Vurguner, Gençlik ve Spor Bakanlığı

2018-2019, Gönüllü Katılımcı, Öğretmenler için Mesleki Tükenmişliği Engelleme Yöntemleri, İbrahim Aydın, Dışişleri Bakanlığı-Avrupa Birliği Başkanlığı

Çalıştığı Kurumlar : 2019, Asistan Öğrenci, KTO Karatay Üniversitesi

2020-2021, Sınıf Öğretmeni, Özel Meram Güzide Anaokulu

2021- 2022, Çocuk Gelişimci, Özel Meliora Akademi

Tarih: 20 Temmuz 2022

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların olduğu anket formu ile orman okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerden veriler toplanacaktır. Araştırmada etik kurallar gereğince elde edilen veriler ilgili araştırma kapsamı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmanın bilimsel nitelik taşıyor olması sebebiyle gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtabilecek şekilde cevaplarınızı oluşturmanız beklenmektedir. Araştırma sürecine katkılarınızdan ötürü teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

1. Orman Okulu etkinliklerinin çocukların gelişimine katkılarını örnek vererek açıklayabilir misiniz?
2. Orman Okulu etkinlikleriyle çocukların düşüncelerinin gelişmesi ve yeni fikirler üretmesi için hangi stratejileri uyguladığınızı örnek vererek açıklayabilir misiniz?

EK 1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşadığınız ülke/şehir neresidir?

2. Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

3. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz nedir?

1 yıl veya daha az

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl veya daha fazla

4. Öğrenim durumunuz nedir?

Lise

Ön lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

5. Sınıf mevcudunuz kaçtır?

11-15

16-20

21-25

26-30

31-35

6. Orman Okulları ile ilgili eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

EK 3. Doğada Öğreniyorum Katılım Sertifikası



Doğada öğreniyorum

KATILIM SERTİFİKASI/CERTIFICATE OF ATTENDANCE

Sayın /This is to certify that EBRAR KABAR

28-29 Ağustos 2021 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen ve Gaye Amus tarafından yürütülen "Orman Anaokullarına Giriş" adlı 2 günlük eğitime katılmıştır. Kurs süresi 14 saat olup hem açık alanda hem kapalı alanda gerçekleştirilmiştir.

has attended the **Introduction to Forest Kindergartens** course run by Gaye Amus in İstanbul, Turkey during the dates 28-29th of August 2021. The 14 hour course was held both indoors and outdoors.

Kurs esnasında ele alınan konular/ Content of the course included the following:

- Sınıf dışı eğitim alanı olarak ormanın sağladığı zenginliği keşfetmek
/Forest as an outdoor learning environment: exploring the richness it provides
- Farklı ülkelerden orman anaokulu örnekleri
/Examples from different countries around the world
- Risklerin alınması ve açık havanın zorlukları/Taking risks and challenges outdoors
- Yetişkinin rolü/ The role of the adult
- Dokümantasyon/ Documentation
- Pratiğe yönelik etkinlikler/ Practical activities
- Çocukların ilgilerinin önemi ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçları
/The importance of children's interests and the needs of different age groups

İsveç'ten Sınıf Dışı Eğitim Uzmanı Asistan Prof. Anders Szczepanski'nin desteğini alan bu eğitim, devami olan ikinci aşama için ön koşuldur. / This course is supported by the expert of Outdoor Education, Assistant Prof. Anders Szczepanski from Sweden and is a pre-requisite for the 2nd stage.

KVKK sebebiyle imza maskelenmiştir.

Çevre Eğitmeni ve Orman Anaokulları Eğitmen Eğitmeni /
Environmental Educator, Forest Kindergarten Teacher Trainer

Gaye Amus

Sertifika no/Certificate no: 28992021_47



Learning in Nature

ETİK KURUL İZNI

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2021-E.19606



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-46409256-300-19606
Konu : Doç. Dr. Sema Soydan Hk.

08.11.2021

Sayın Doç. Dr. Sema SOYDAN
Öğretim Üyesi

Farklı Ülkelerde Orman Anaokullarındaki Öğretmen Rolü ve Çocukların Gelişimine Etkisinin Karşılaştırmalı İncelenmesi isimli ekte başvuru evrakları verilen araştırma projesi çalışmasının Doç. Dr. Sema SOYDAN'nın sorumluluğunda, Yardımcı Araştırmacı olarak Ebrar KABAR'ın katılımları ile yürütülmesi ile ilgili İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuz 01.11.2021 tarihli 2021/10/02 sayılı kararımızda değerlendirilmiştir. İlgili çalışmanızda Üniversitemizin adının geçmemesi, Covid-19 virüsü nedeniyle Ülkemizde yaşanan salgın sürecinde salgın için alınan kararlara uyararak ve araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşlardan idari izin alınarak çalışmanız şartı ile kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Çalışmalarınızda başarılar diler gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:Doç Dr. Sema SOYDAN (19 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÇAĞATAY ÜNÜSAN (İnsan Araştırmaları Etik Kurulu - İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı) 08.11.2021 14:34
Belge Doğrulama Kodu :BSNJLZ3Y6 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/kto-karatay-universitesi-ebys>

Adres: Akabe Mahallesi Alaaddin Kap Caddesi No:130 Karatay/Konya
Telefon:444 1251 Faks:0332 202 00 44
e-Posta:rektorluk@karatay.edu.tr Web:www.karatay.edu.tr
Kep Adresi:ktokaratayuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Celaleddin ÇİBİK
Unvanı: Sekreter
Tel No: 444 1251-7258



Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır