

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORMAN OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN YAŞADIKLARI
ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK DEMİR

1600003418

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

HAZİRAN, 2024

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORMAN OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN YAŞADIKLARI
ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK DEMİR

1600003418

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Sultan Bilge Keskinliç Kara

Doç. Dr. Nüket AFAT

HAZİRAN, 2024

ÖN SÖZ

Tez çalışma sürecim boyunca konu seçimimden tezimin son aşamasına kadar bilgi birikimi ve tecrübesiyle her konuda destek olan; anlayışı, sabrı ve disipliniyle daha iyisine ulaşabilmem adına yardımını esirgemeyen sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ hocama,

Hayatımda aldığım her kararda yanımda olan, varlıklarını her zaman hissettiren ve bana güç veren kıymetli annem Azize DEMİR'e, sevgili babam Muharrem DEMİR'e ve canım kardeşim Demircan'a,

Okul öncesi dönemimden yüksek lisans eğitimime kadar üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve bugüne kadar desteklerini hissettiğim değerli arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Melek DEMİR

Haziran, 2024

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Alternatif Eğitim	6
2.2 Orman Okulları Felsefi Temelleri	7
2.3 Orman Okulu Eğitim Modeli	10
2.3.1 Orman Okulu Temel İlkeleri	10
2.3.2 Orman Okulu Eğitim Planlaması	11
2.3.3 Orman Okulu Değerlendirme Süreci	13
2.4 Orman Okullarının Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi	14
2.4.1 Bilişsel Gelişim Alanı	15
2.4.2 Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı	17
2.4.3 Psikomotor Gelişim Alanı	18
2.4.4 Dil Gelişimi Alanı	20
2.4.5 Özbakım Beceri Alanı	21
2.4.6 Ahlak Gelişimi Alanı	22
2.4.7 Problem Çözme ve Düşünme Becerileri	23
2.5 Türk Eğitim Sisteminde Orman Okulları	24
2.6 Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumlulukları	27
2.7 Orman Okulu Eğitimci ve Lider Eğitimi	29

2.8 Türkiye’de Orman Okullarına Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	32
2.9 Yurtdışında Orman Okullarına Yönelik Yapılan Çalışmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:YÖNTEM	39
3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.2 Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.4 Verilerin Toplanması.....	44
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	44
3.6 Verilerin Analizi	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR	48
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	48
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	57
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	67
BEŞİNCİ BÖLÜM:SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1 Sonuç ve Tartışma	81
5.2 Öneriler.....	88
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	88
5.2.2 Araştırmalara Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	105
Ek 1: Okul Yöneticileri Görüşme Formu.....	105
Ek 2: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları.....	106
Ek 3: İzinler.....	107

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AYD: Aktif Yaşam Derneği

BBOM: Başka Bir Okul Mümkün Derneği

FEE: Foundation for Environmental Education/Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı

FSA: Forest School Association

FSE: Forest School Education

LEAF: Learning About Forest/Okullarda Orman Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

TÜRÇEV: Türkiye Çevre Eğitim Vakfı

TÜRDOF: Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	40
Tablo 2: Katılımcıların Çalıştıkları Okullara İlişkin Bilgiler.....	41
Tablo 3: Haftalık Orman Ziyaretleri.....	42
Tablo 4: Orman Okulu Yöneticilerinin Alternatif Eğitime İlişkin Görüşleri.....	48
Tablo 5: Orman Okulu Modelini Tercih Etme Sebepleri.....	50
Tablo 6: Orman Okulu Yönetiminin Avantajları.....	52
Tablo 7: Orman Okulu Yönetiminin Dezavantajları.....	55
Tablo 8: Öğretmen İstihdam Etme Sürecinde Yaşanılan Zorluklar.....	58
Tablo 9: Öğrencilerle İlgili Yaşanılan Zorluklar.....	60
Tablo 10: Eğitim-Öğretim Süresinde Yaşanılan Zorluklar.....	62
Tablo 11: Fiziksel Kaynaklara İlişkin Yaşanılan Zorluklar.....	63
Tablo 12: Velilerle İlgili Yaşanılan Zorluklar.....	65
Tablo 13: Öğretmen İstihdam Etme Sürecinde Yaşanılan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri.....	68
Tablo 14: Öğrencilerle İlgili Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri.....	71
Tablo 15: Eğitim-Öğretim Süresinde Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri.....	73
Tablo 16: Fiziksel Şartlara İlişkin Yaşanılan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri.....	74
Tablo 17: Velilerle İlgili Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri.....	75
Tablo 18: Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Hizmet İçi Eğitimler.....	78

Üniversite: İstanbul Kültür Üniversitesi

Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans - Haziran 2024

ÖZET

ORMAN OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Melek DEMİR

Bu çalışmanın amacı, orman okulları yöneticilerinin eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları ele almak ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir çalışmadır ve durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan orman okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. 8 orman okulu yöneticisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneticilere yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticileri alternatif eğitim yaklaşımlarının çocuk merkezli bir süreci ele aldığını ifade etmiştir. Orman okullarının avantajları ve dezavantajlarına yönelik geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşmanın ve eşitliğin bulunduğu bir ortamda yer almanın verdiği güvenden bahsederken; maddi kaynakların yetersizliği, risk durumunun fazlalığı ve öğretmen devamlılığının sağlanamaması da değinilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlere ihtiyaçları duyulduğu belirtilmiştir. Öğrencilere sosyal, duygusal ve psikomotor alanda destek verilmesinin önemine yer verilirken velilere yönelik daha açık bir iletişim kurulması, güven temelli yaklaşım uygulanması ve işbirliği içinde olunması gerektiği ifade edilmiştir. Orman

ziyaretlerinde yaşanabilecek her türlü duruma karşı yöneticilerin önceden alana giderek risk analizi yapması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Orman okulları, okul yöneticisi, alternatif eğitim



University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Educational Sciences

Program: Educational Management and Planning

Supervisor: Assoc. Dr. Demet ZAFER GNEŐ

Degree Awarded and Date: Master's Degree - June 2024

ABSTRACT

CHALLENGES EXPERIENCED BY ADMINISTRATORS WORKING IN FOREST SCHOOLS AND PROPOSED SOLUTIONS

Melek DEMİR

The aim of this study is to discuss the difficulties experienced by forest school administrators during the education process and produce solutions to these difficulties. The research is a qualitative study and a case study was used. The study group in the research was determined by criterion sampling. Working group; It consists of school administrators working in forest schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year. Interviews were held with 8 forest school administrators. Interview technique was used as the data collection method. The questions in the semi-structured interview form were directed to the managers. The data obtained was analyzed using the content analysis technique. In the study, school administrators stated that alternative education approaches address a child-centered process. While talking about the advantages and disadvantages of forest schools, the confidence of moving away from the traditional education system and being in an environment of equality, the lack of financial resources, the high risk situation and the inability to ensure teacher continuity were also mentioned. It has been stated that teachers need training for their professional development. While the importance of providing social, emotional and psychomotor support to students was emphasized, it was stated that a more open communication should be established with parents, a trust-based approach should be implemented and cooperation should be established. It has been

indicated that administrators should go to the area in advance and conduct a risk analysis against any situation that may occur during forest visits.

Key Words: Forest schools, school administrator, alternative education



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim, bireylerin yaşamının tamamında var olan ve kişileri doğrudan etkileyen temel bir süreçtir. İnsan yaşamına başlarken bazı yeterliliklere sahiptir ancak içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlaması, istedik davranışları kazanabilmesi, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerde gerekli düzeye ulaşabilmesi eğitim ile gerçekleşebilmektedir (Özgen, 2019). Bu sebeple eğitimin niteliği ve kalitesi büyük önem arz etmektedir.

Eğitim sisteminin dayanmakta olduğu belirli eğitim felsefesi bulunmaktadır. Bu felsefenin amacı ise teori ağırlıklı eğitim alan bireyleri, tasarlanan insan tipine uygun olarak yetiştirmek ve bir toplum modeli oluşturmaktır. Farklı eğitim felsefeleri, eğitimin amacı, içeriği, süreci, yöntem ve yönetimi gibi farklı konulara daha fazla önem vermektedir (Şişman, 2007). Eğitim, tarih boyunca nasıl geliştirilebileceği yönünde köklü değişimler ve reformlar ile gündeme gelmiştir. Eğitimde ihtiyaç duyulan farklı noktalar bulunmakla beraber en çok yeniden kurgulanmaya ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bu ihtiyaç ise alternatif eğitime olan yönelimin en güçlü dinamiklerinden birini ortaya çıkarmaktadır. Alternatif eğitim modelleri gelişim içerisinde olarak öğrencilerin ilgilerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun yenilikçi ve esnek programlar oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin eğitim yöntemini seçebilme imkanının bulunması, öğrenci profillerinin farklı olduğunun bilincinde olunması, uzun süreli ve esnek programların sunulması, katılımcı karar alma süreçlerinin bulunması gibi uygulamalar ile fark yaratmaktadır (Arslan, 2023).

Eğitim sisteminin ilk kademesi olan ve alternatif eğitim yaklaşımlarının daha sık uygulandığı okul öncesi dönem eğitimi, bireyin gelecekteki yaşantısına ait

olan tutum, değer ve davranışlarına büyük ölçüde etki ederek, planlı ve sistemli şekilde gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden iyi derecede yarar sağlayabilmek nitelikli bir program, özveri ile çalışan öğretmenler ve yönetim becerilerini etkin kullanabilen yöneticiler ile mümkün olabilmektedir (Köksal vd, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerini en verimli kılan etkenlerden biri oyundur. Yapararak ve yaşayarak öğrenme ya da oyun yoluyla öğrenme gibi yöntemler öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Bu yöntemler açık alanda deneyimlendiği zamanlarda öğrencinin gelişimine daha olumlu katkıları olduğu gözlenmiştir (Erşan, 2022). Alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan orman okulları da öğrencilerin doğayla buluşabileceği, keşfederek ve deneme-yanılma yöntemi ile öğrenebileceği, canlılara temas edebileceği bir eğitim ortamı sunmaktadır. Orman okullarının her geçen gün sayısı artmakla beraber yerel yönetim tarafından ve orman eğitimi girişimcileri tarafından desteklenmektedir (Köseoğlu ve Barut, 2023). Orman okullarında ağaçlık alanlara veya ormana yapılan ziyaretler tek seferle veya kısa süre ile sınırlı kalmamaktadır; uzun süreli, sık ve düzenli bir şekilde uygulanmaktadır. Orman okullarında düzenli ve planlı bir şekilde eğitimler eşliğinde haftada en az bir gün orman ziyaretlerinde bulunulması gerekmektedir. Planlama, adaptasyon, gözlem ve inceleme orman okullarının tamamlayıcı unsurlarıdır (Koyuncu, 2019).

Yaygınlaşmakta olan orman okullarının öğrencilere sunmuş olduğu imkanların verimli olabilmesi ise motivasyonu yüksek öğretmenler ve yönetim sürecinde doğru kararları verebilen, yaşanan çatışmaları yönetme becerisine sahip yöneticilerin bulunmasını gerektirmektedir. Bu noktada alınan eğitimin niteliği de önem arz etmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve hedefe yönelik uygulanabilmesiyle birlikte eğitimin niteliği; örgütün dinamiğine ve yönetimine göre değişiklik gösterebilmektedir. Yönetim süreçlerinin olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi veya yaşanan çatışmalara uygun çözüm yolunun belirlenebilmesi, hazırlanmış olan programların belirli hedeflere ulaştırılabilmesi, programların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gibi önemli etkenler bulunmaktadır. Bu etkenlerin nitelikli bir süreç içerisinde verimli bir şekilde ilerleyebilmesi, nitelikli bir okul yöneticisinin okul yönetiminde görev yapmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri; eğitim ve öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmaları ve liderlik becerilerini uygulayabilmeleri, değerlendirme alanında uzman olmaları, disiplin sahibi olmaları, toplumun içinde yer almaları ve kişisel iletişimde uzman olmaları, bütçeyi kontrol edebilmeleri beklenirken; öğrenci, öğretmen ve veli çatışmaları yaşandığında problem çözme becerisine sahip olmaları ve öğrencilerin ilgi, istek ve gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir süreç yönetmelidir (Bartoletti ve Connelly, 2013).

Öğrencilerin tutum ve davranışları, akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde yalnızca öğretmen veya velilerin etkisi bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin de öğrencilerin performansları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticisi belirli olan yasal görevleri dışında da sorumluluklara sahiptir. Yöneticinin öğretmenlerle ilişkileri, oluşturulan okul iklimi, öğrencilere yönelik tutumu, okul güvenliği ile ilgili sorumlulukları, kaynak kullanımı, liderlik becerileri, disiplin ve otorite anlayışı okul kültürünü ve okul yönetimini temelden etkileyen faktörlerdir (Balcı, 2021).

Okul yöneticilerinin öğrencilerin besleyici ve öğretici bir alanda bulunmasını sağlamak, motivasyonlarını yükseltmek; öğrencilere verimli olabilecek ve bilgi birikimi yüksek, iletişim alanında başarılı öğretmenlerle çalışmak, işbirliği yapmak, öğretmenlere geri bildirimde bulunmak ve değerlendirmek gibi konularda olan sorumlulukları okulun eğitim kalitesini dolaylı yoldan etkilemektedir (Gates, 2014).

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İstanbul ilinde bulunan orman okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin alternatif eğitime bakış açısının incelenmesi, eğitim süreçleri boyunca karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri üretilmesidir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “Orman okullarında görev yapan yöneticilerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı ve problemi kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- Orman okullarında görev yapan yöneticilerin alternatif eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
- Orman okullarında görev yapan yöneticilerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- Orman okullarında görev yapan yöneticilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanın yaşamının tümü düşünüldüğünde kişiliğin oluşumu, bilişsel ve fizyolojik gelişim açısından 0-6 yaş döneminin kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bireye erken çocukluk çağında verilecek olan eğitim ile elde edeceği bilgi, beceri ve alışkanlıklar, bireyin gelecekte sosyal yaşamına, duygusal durumuna ve öğrenim yaşantısına büyük ölçüde etki etmektedir (Özgen, 2019). Çocukların ve ebeveynlerin yaşamında çok kritik role sahip olan okul öncesi eğitim kurumları eğitim süreçleri boyunca amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olan etkinliklerini dikkat ile planlamalıdır. MEB programına kıyasla daha fazla deneyime ve yaşantıya dayalı bir eğitim anlayışına sahip alternatif eğitim yaklaşımları ise eğitimciler ve ebeveynler tarafından dikkat çekmektedir. Alternatif eğitim yaklaşımlarından olan ve önemi giderek artan orman okullarının öğrenme modeli kadar uygulama yöntemleri ve yönetim süreçleri de önem arz etmektedir. Yöneticilerin, okulu hedeflerine ulaştırabilecek planlamaları yapmaları ve planları uygulayabilecek öğretmen ile diğer çalışanlarla birlikte sağlıklı iletişim kurarak süreci yönetmeleri kurum için büyük öneme sahiptir (Balcı ve Büte, 2010).

Türkiye’de birçok uygulama yapılmasına ve orman okullarının yaygınlaşmasına rağmen literatürde bulunan araştırmaların daha çok orman okullarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik olduğu görülmektedir (Dilek, 2019, Kanat, 2020, Kabar, 2022, Kanyılmaz Canlı, 2022, Demirci, 2023, Aydemir, 2024). Yapılan çalışmalar sonucu orman okulunda eğitim gören çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimleri üzerindeki etkisinin olumlu

yönde olduğu sonucuna varılmış; aynı zamanda kendilerini ifade etme becerileri, özgüven, yaratıcılık, araştırma-sorgulama becerileri açısından da eğitim yaklaşımının çocukları olumlu yönde desteklediğine ulaşılmıştır (Dilek, 2019). Alanyazın taramasında orman okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve mesleki yeterlikleri ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır (Edeş, 2022).

Orman okullarında görev yapan yöneticilerin görüşleri ile elde edilen veriler doğrultusunda; yöneticilerin orman okulu yönetimine ilişkin düşünceleri ve yönetim becerileri, eğitim öğretim sürecinde öğrenci, veli ve öğretmenler ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik görüşleri ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri ele alınarak yöneticilere, öğretmenlere ve velilere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, eğitim sürecini etkileyen ve süreçten etkilenen eğitim paydaşları için önemli olduğu, alandaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı ve yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşme sorularını samimi ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan orman okullarında görev yapan 8 okul yöneticisi görüşü ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Orman Okulu: Öğrencilerin tüm gelişim alanlarına hitap eden, orman okulu eğitimini almış öğretmenler eşliğinde uygulanan, öğrencilerin ilgi, merak ve keşif alanlarına yönelik ağaçlık bir ortamda ya da ormanda uygulanan, ilham verici bir süreci bulunan alternatif eğitim modelidir (Köseoğlu ve Barut, 2023).

Alternatif Eğitim: Alışılmış olan eğitim sistemi dışında kişilere farklı öğrenme imkanı ve deneyimi sunmayı amaçlayan eğitim modelleridir (Kaya ve Gündüz, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal çerçeve bölümünde araştırmanın problemine yönelik literatür taraması ışığında alternatif eğitim kavramına, alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan orman okulu felsefesine, eğitim modeline, eğitim planlaması ve değerlendirme sürecine, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarına, öğretmen ve yönetici niteliklerine, öğrencilerin gelişimine olan katkısına, Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.1 Alternatif Eğitim

Alternatif eğitim, geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak öğrenciye çeşitli eğitim ortamı, yöntemi, materyali ve öğrenme deneyimi sunan eğitim yaklaşımlarını ifade etmektedir (Aron, 2018). Alternatif eğitim; öğrenciyi merkeze alan, aktif katılım imkanı sağlayan, günlük yaşam becerilerine odaklanan, farklı yaşantıları deneyimleme fırsatı sunan ve yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine değinen eğitim yaklaşımlarından oluşmaktadır. Alternatif eğitim yaklaşımları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulmuş yenilikçi programa sahiptir (Kaya ve Gündüz, 2015). Alternatif eğitimin temelinde, eğitim sistemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi bulunmaktadır. Geleneksel eğitimin bir yapı içerisinde bulunan, müfredat ile devamlılığı sağlanan, ilgi ve isteğe bağlı olmaksızın sürecin bir parçası olma durumu ile alternatif eğitimin sunmakta olduğu ve öğrenmenin doğasında bulunan özgürleştiricilik özelliği ile uyuşmamaktadır (Arslan, 2020).

Alternatif sözcüğünün, sırayla değişen veya seçenek anlamları bulunmaktadır ve bu noktada bireylerin belirlediği amaç önem arz etmektedir (Kaya ve Gündüz, 2015). Varılacak nokta aynı ise farklı seçenek arayışında olmak bireyleri farklı bir noktaya götürememektedir. Önem arz eden durum bireyleri aynı noktaya götürebilecek farklı yollar aramak değil, eğitime yönelik ‘‘alternatif’’ aramaktır. Farklı bir varış noktasını amaç edinmektir. Alternatif eğitim yaklaşımları, varış noktasını öğrenen bireylere; eğitim alanlarına yönelik ve kendilerine özgü bir

bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır (Arslan, 2020). Alternatif eğitim yaklaşımının temelinde; bireylerin öğrenme hızı, ilgi alanları, ihtiyaçları, gelişim özellikleri farketmeksizin her öğrenciye aynı tip eğitimin sunulmasına karşı düşüncede olan yöneticilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve velilerin tepkileri ve sitemleri bulunmaktadır (Kaya ve Gündüz, 2015). Bu sebeple farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayan ve farklı yönetim süreçlerini ele alan alternatif okullar bulunmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de yaygınlaşmakta olan ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi dikkat çeken orman okulları en çok tercih edilen alternatif eğitim yaklaşımlarının ilk sıralarında yer almaktadır.

2.2 Orman Okulları Felsefi Temelleri

Orman okulları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına ve merak duygusuna önem veren uzun süreli bir programdır. Açık havada gerçekleştirilen orman okulu yaklaşımı öz saygıyı geliştirme, karar verme, risk alabilme, keşfetme, doğaya karşı olumlu tutum geliştirme, farkındalık kazandırma gibi alanları destekleyen bir uygulamaya sahiptir (Forest School Association, 2016). Orman okulları her yaş grubuna hitap eden ancak daha çok okul öncesi dönem öğrencileri için çalışmalar ortaya koyan bir yaklaşımdır (Knight, 2011).

Çocukların kendilerine güvenen ve becerilerinin farkında olan bireyler olabilmeleri amacıyla uygun ortam sunan, bütünsel olarak gelişimlerini destekleyen bir eğitim modelidir. Orman okullarının temel amacı öğrenmeyi kapalı alandan daha çok açık ortamlarda gerçekleştirerek yeni deneyimler elde etmektir. Okulun net ve keskin olarak orman içerisinde yer alması gerektiği gibi bir durum söz konusu değildir. Çocukların açık alanda doğayla içiçe bir öğrenim gerçekleştirebilecekleri her eğitim ortamı orman okulu olabilir (Arslan, 2020). Hava koşulu değişmeksizin çocuklar ile birlikte açık havada öğrenme ortamı oluşturulan orman okulları bütün duylulara hitap etmektedir (Kanyılmaz Canlı, 2022).

Öğrenme alanı konusunda ‘‘yer’’ kavramının önemine değinen İskandinavya’nın okul öncesi eğitim yaklaşımı, orman okulunun ortaya çıkışında büyük etkiye sahiptir. Orman okulları 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır. İlk olarak İskandinav ülkelerinde uygulanmış olan bu eğitim yaklaşımı uygulama yöntemleri ve içeriğiyle ilgi çekmiştir (Erşan ve Erşan, 2022). Zamanla daha fazla önem kazanan orman okullarının daha çok eğitime, ebeveyne ve çocuğa ulaşabilmesi ve eğitim modelinin desteklenebilmesi amacıyla 2011 yılında Orman Okulu Derneği (FSA) kurulmuştur (Knight, 2013).

Doğa ortamında keşfederek ve deneyimleyerek öğrenmeyi, oyun yoluyla bilgi ve beceriye ulaşmanın önemini savunan filozoflar bulunmaktadır. Bu kişiler başlıca; John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Fredrich Froebel’dir. Eğitimde önemini vurguladıkları alanlarla ilgili çalışmaları sonrasında; bahçesi bulunan, açık havada uygulamalar yapılmasına ve zaman geçirilmesine olanak sağlayan okul öncesi eğitim modeli hayata geçirilmiştir. Eğitimin temellerinin teorik bilgilere değil, uygulamaya dayanması gerektiği savunulmuştur. Yapılan uygulamalar sayesinde çocukların etrafında bulunan kişiler ile daha derin iletişim kurabildiği gözlenmiştir. İletişim yolu ile çocukların farkındalık algıları ve kendilerini ifade edebilme becerileri artış göstermiş; bilişsel, duygusal ve kinestetik gelişimleri olumlu yönde etkilenmiştir (Hargrave, 2013).

Filozofların görüşleri; orman okullarının farklı kültürlerde farklı yönlerden etkilenmesini sağlamıştır. Öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin sayısı, yöneticinin eğitime bakış açısı, ormanlık alanların yapıları, orman ziyaretlerinin hangi aralıklarla yapıldığı, öğrenci deneyimleri gibi faktörler bulunmaktadır. Danimarka’da çocuklar eğitim sürecine aktif olarak katılım sağlamaktadırlar. Gruplar halinde çalışılan bu süreçte çocukların özgüven, kendini ifade edebilme becerisi, akademik başarı gibi becerilerinin farklı okullarda eğitim alan çocuklara kıyasla daha yüksek sonuçlara sahip olduğu bilinmektedir (Knight, 2016).

İskandinav ülkelerinde ortaya çıkmış olan yaklaşım, toplumların kültürlerine uygun olarak değişiklikler göstermektedir. İskandinav ülkelerinde uygulanmakta

olan orman okulları incelendiği zaman çevre ile daha uyumlu bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Çünkü doğayla daha fazla etkileşimde olabilen ve doğaya saygı duyabilen bireyler yetiştirebilmek esastır. İskandinavya ülkelerinde uygulanan modelin temelinde “yaratıcı düşünme becerileri, duygusal gelişim devamlılığı, özgür oyun” bulunmaktadır. Temeldeki bu düşünceler ise Frobel’in açık hava eğitimine yönelik görüşleri ile örtüşmektedir (Close, 2012).

Orman okulları yaklaşımı felsefesinin başında gelen temel konu; her çocuğun kendi zamanı, kendi hızı ve kendi tarzının olduğudur. Çocuklara esnek öğrenme fırsatı sunulmuştur. Orman okulları programı, okul müfredatıyla eş zamanlı ilerleyebileceği ve aynı kazanımlara ulaşılacak etkinlikler planlanabileceği gibi çocukların bilişsel ve fiziksel olarak aktif olabileceği, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle birlikte gerçek hayata yönelik tecrübeler kazanabileceği, doğada hayatta kalma mücadelesine katkı sağlayabileceği imkanlar sunulmaktadır (Dowdell, Gray ve Malone, 2011).

Orman okullarının felsefi temellerinden bir diğeri ise eğitim ortamını okul dışında gerçekleştirebilmektir. Eğitimin açık hava ortamına taşınması önem arz etmektedir. Bu ortam ormanlık alan olabileceği gibi bir park, bir bahçe farketmeksizin doğa temelli olan her alanda eğitim uygulanabilmektedir. Tüm kademelere uygun olarak eğitim içeriği de düzenlenebilmektedir (Yiğit Gençten, 2022).

Orman okulunda uygulanması planlanan çalışmalar öncelikle çocuğu merkeze alarak planlanmaktadır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, yaş grubu özelliklerine, grup dinamiğine yönelik bir program hazırlanmaktadır. Orman okullarının temel unsurları; çocukların kendi kararlarına uygun olarak seçim yapabilme ve oyun oynama haklarıdır. Kendi isteklerinin farkına varabilen ve ona uygun olarak karar verebilme, seçim yapabilme hakkının bilincinde olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kabar, 2022).

Orman okullarını uygulanmakta olan diğer alternatif yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerinden biri temel amacıdır: Şehirde yaşayan, kalabalığa, gürültüye, trafiğe ve bunun gibi olumsuz birtakım durumlara maruz kalan

çocukların doğa ile etkileşimini ve kurduğu bağı artırmak, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik alanlarda desteklerken öğrenmeye ve keşfetmeye ilişkin motivasyonlarını pekiştirmek amaçlanır (Waite vd., 2016).

Orman okullarında çocukların yapay malzemelerle temas etmeleri yerine doğal materyallerle ilgilenmelerine olanak sağlanmaktadır. Bahçelerde yapılmakta olan ekim ve dikim aktivitelerine yer verilerek çocukların doğayı en yakın alandan gözlemleyebilmesi, yaşanan olaylara şahit olabilmesine fırsat verilmektedir (Yalçın ve Sevim-Çelik, 2020).

2.3 Orman Okulu Eğitim Modeli

Eğitim-öğretim sürecinde; okullara bağlı olarak orman ziyaretleri her hafta sabah ya da öğleden sonra en az 2 veya 3 saatlik bir oturum şeklinde uygulanmaktadır. 2 ve 12 ay süresince uygulanan eğitim yapılandırılmamış bir öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Çocukların ormanda buldukları oturum boyunca dersin içeriği ile ilgili olarak çeşitli materyaller ile karşılaşmasına imkan sunulur. Farklı yaşantılar kazanılmasına fırsat verilerek; ormanın bitki ve hayvan çeşitliliği, fauna ve flora gözlemi, toprağın yapısını inceleme gibi öğrenme ortamı sunulur. Orman okuluna varış sonrası ilk olarak öğretmenler ve çocuklarla birlikte grup toplantısı yapılmaktadır. Toplantı yoluyla çocuklar gün içerisindeki yapmak istedikleri etkinliklere ilişkin düşüncelerini dile getirerek fikir alış-verişi yaparlar (Yiğit Gençten, 2022).

2.3.1 Orman Okulu Temel İlkeleri

Orman okulu modeli uygulamalarında eğitim içeriğine uygun olarak hedeflere ulaşabilme amacıyla belirlenen temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler: (Gülersoy ve Ekici, 2023)

- Orman okulu eğitim modelinde ormana yapılacak olan ziyaretler eğitim süresince sadece 1 kere değil, her hafta boyunca okul tarafından belirlenen seans saatleri aralığında düzenli olarak yapılmalıdır.

- Ormanlık alanda uygulanması tercih edilirken; okulun ulaşabileceği bir alan yoksa çocukların doğaya temas edebilecekleri yapılandırılmamış bir alanda eğitim uygulanmalıdır.
- Orman ziyaretinin yapılacağı zamanlarda hava şartları ve mevsim farketmeksizin her şartta eğitime gidilmektedir. Öğrencilerin gelişim alanlarına olumlu yönde katkı sağlamasına ve farklı bir hava durumunda öğrenme deneyimi kazanmalarına imkan sağlanır.
- Öğrenci merkezli olarak ilerleyen eğitim sürecinde öğrenciler bir bütün olarak ele alınmamaktadır. Her bir öğrencinin bireysel hızı, gelişimi, etkileşimi, öğrenme yöntemi göz önünde bulundurularak etkinlik planlarına yer verilmelidir.
- Çocukların risk almalarına fırsat sunulabilmesi için olabildiğince yapılandırılmamış bir ortam sunulması önem arz etmektedir. Ancak kontrollü risk ortamı sunulması amacıyla öğretmenler ve çocuklar için risk-fayda analizinin yapılması gerekmektedir.
- Eğitimcilerin açık havada karşılaşılabilecek herhangi bir duruma karşın ilk yardım sertifikası alması gereklidir.
- Dünya çapında orman okulu eğitim modeli nitelikli öğretmenler ve 3.seviyede bulunan orman liderleri ile yürütülmelidir.
- Eğitim sürecinin verimli geçebilmesi amacıyla öğrencilere öğrenme kademeleri açık bir dille ve sırayla aktarılmalıdır (Kabar, 2022).
- Orman okulunda eğitim alan çocukların elde ettikleri deneyimler ve kazanımlar ile birlikte gelecek hayatlarında yetişliğe eriştikleri zaman doğa ile yaşam boyu olumlu bir bağ kurabilen bireyler olabilmeleri hedeflenmektedir (Kabar, 2022).

Hayat boyu öğrenmeyi sağlayarak, çocuklarda doğa ve insan etkileşimi ile ilgili bakış açısı kazandırma, ekolojik bilinci oluşturma, sürdürülebilirliğin anlam ve önemini kavrayabilen bir toplumun temelini atma hususlarında orman okulları eğitimleri önemli bir destek sağlamaktadır (Orman Okulu, 2020).

2.3.2 Orman Okulu Eğitim Planlaması

Eğitim modelinin nitelikli ve verimli şekilde ilerleyebilmesi amacıyla eğitimsel planlamaya ihtiyacı vardır. Eğitimciler yapılacak etkinliklerin matematik, fen,

türkçe-dil, drama, müzik gibi çeşitli alanları kapsayacak ve bu etkinlik türlerinin bütünsel olabilmesine yönelik eğitim planı hazırlamalıdır. Planlama yapılırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları, merak ve keşif alanları temel alınmalıdır. Eğitim planları şu şekilde hazırlanmaktadır: (Demirci Ünal ve Tantekin Erden, 2023)

Planlama Yapan Kişiler: Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri eşliğinde planlar hazırlanır.

Planlama Zamanı: Haftalık planlama toplantıları ile gerçekleşmektedir.

Planlama Yapılan Yer: Ev ve okulda planlamalar yapılmaktadır.

Planlamanın Dayalı Olduğu Konular: Çocukların ilgi, ihtiyaç, yaş düzeyi ele alınarak gözleme dayalı planlama yapılmaktadır.

Planlamanın İçeriği: Yaş grubuna uygun aylık kazanımlar, doğa ve orman gezileri, hava durumuna uygun kıyafet belirleme, oyun yoluyla öğrenme, çocuk merkezli etkinlikler, serbest oyun zamanlarına uygun planlama hazırlanmaktadır.

Planlamanın Yapısı: Uygulanabilirliği olan aylık ve haftalık olarak belirlenen tema temelli planlama yapılıdır.

Orman okulu eğitim planları çocuk merkezli olarak hazırlanarak açık havada yapılacak etkinlikleri içermektedir. Uygulama süresince tek bir plan bulundurulması yeterli değildir. Eğitim modelinin esnek bir yapıda olması sebebiyle çocukların yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik alternatif planlar bulundurulmaktadır ve sürece göre uygulanan planlar değiştirilebilmektedir (Demirci Ünal ve Tantekin Erden, 2023). Orman okulunda planlanan etkinlikler çocuklara ve eğitime göre değişiklik gösterebilmektedir. Mevsim, ekosistem, iklim, sosyo-kültürel etkenler, bulunan materyaller, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, öğretmenin deneyimi gibi faktörler etkinlikler için etkinliklerin planlamasında göz önünde bulundurulmuş hususlardandır (Yiğit Gençten, 2022).

Eğitimsel planlama, çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını görebilmek ve belirleyebilmek, belirlenen ihtiyaçlara uygun ortamı sunabilmek ve buna yönelik değerlendirmeyi de kapsayan bir karar verme sürecidir (Syomwene, Yungungu ve Nyandusi, 2017).

Yapılan bir çalışmada eğitimler tarafından planlamalarda serbest oyun zamanlarına olabildiğince vakit ayrıldığı belirtilmiştir. Çocukların ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik etkinliklerde bulunduğu serbest oyun zamanlarında eğitimlerin çocukları gözlemleyerek daha yakından tanıma fırsatı bulabildiğine değinilmiştir. Eğitimler gözlemleri ile ilgili notlar tuttuklarını ve notları çocuklara ait olan gözlem form ve raporlarına aktardıklarını belirtmişlerdir. Serbest oyun zamanlarında çocukların yönelmiş olduğu etkinlik veya tercih etmiş olduğu alanın geleceklerini planlama konusunda bir rehber niteliğinde olduğuna ulaşılmıştır. Eğitimsel planlamalar ve bu planlamalar yönelik yapılan değerlendirmeler arasında bir bağ bulunmaktadır. Eğitim süresince yapılan gözlem ve değerlendirmeler ile bireysel farklılıklara dikkat çekilmektedir. Çocukların gelişimleri ve elde edecekleri kazanımlar sadece etkinlik planları ile sınırlandırılmamalıdır. Eğitim materyalleri ile eğitim ortamının da planlamasının yapılması önem arz etmektedir (Demirci Ünal ve Tantekin Erden, 2023).

2.3.3 Orman Okulu Değerlendirme Süreci

Orman okulları eğitim modelinde yapılan değerlendirmenin amacı öğrenme çıktılarını belirlemek değil gelecek ziyaretleri daha etkili, uygun ve dinamik olacak şekilde planlayabilmek için yapılır. Süreç odaklı bir değerlendirme uygulanmaktadır (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013). Değerlendirme sürecine çocuklar ile birlikte eğitimler ve eğitim programı da dahil edilmektedir. Öğrenme sürecinde eğitmenin liderlik özellikleri, süreci uygun ve etkili yönetebilme becerisi, çocukların gelişim alanlarına yönelik uygun gözlemleri yapabilmesi, planları eğitim programına yönelik tutarlı olacak şekilde hazırlayabilmesi eğitmenin değerlendirilme kriterleri arasındadır (Fadigan ve Hammrich, 2004). Eğitimler orman okulu ziyaretleri sırasında gözlemlediklerini; uygulanan plan, öğrenme ortamı, materyaller, çocukların gelişimleri, becerileri, ilgi ve ihtiyaçları, etkileşimleri gibi çeşitli konuların bulunduğu notlar alırlar. Değerlendirme süresince çocukların bilgi ve becerileri ile ilgili sınav veya test yapılmaz. Birbirleri ile yarış halinde olmaları beklenmemektedir. Her çocuğun farklı ve özel bir birey olduğu anlayışı

hakimdir. Çocukların kendi hızlarına, tarzlarına, ilgilerine göre araştırmaları, sorgulamaları, keşfetmeleri beklenmektedir (Yiğit Gençten, 2022).

Orman okulu modelinde değerlendirme sürecinde birçok değerlendirme yöntemi uygulanabilmektedir. Çoğunlukla eğitmenlerin gözlem raporları, eğitim süresince çekilmiş olan fotoğraf veya video kayıtları, aile katılımı etkinliklerinde veya bireysel görüşmelerde ebeveynlerden alınan geri bildirimler ve anekdot kayıtları kullanılmaktadır (Koyuncu, 2019).

Değerlendirme tamamlandıktan sonra yapılacak orman ziyaretleri tekrar gözden geçirilir ve uygun bir planlama yapılır. Eğitmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ele alınır ve gelişimleri için çeşitli etkinlikler düzenlenir. Konuya ilişkin uzman kişilerin yer aldığı konferans, seminer veya hizmet içi eğitimler planlanır. Aile katılımı etkinliklerini geliştirilmesi için çeşitli planlamalar yapılır. Ebeveynlerin ihtiyaçlarına, yaşadıkları zorluklara ve çocuklarının gelişimlerine yönelik birtakım eğitimler planlara eklenir (Yiğit Gençten, 2022).

2.4 Orman Okullarının Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi

21.yüzyılda gelişmekte olan teknoloji, bilgiye daha kolay ulaşım sağlanması gibi durumlar insanları hareketsizliğe, teknolojiye bağımlılığa ve doğadan uzaklaşmaya yönlendirmektedir. Yaşanan bu durumun olumsuz etkileri eğitim sistemimizde de gözlenmektedir. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları sosyal ortamın ardından eve dönüşlerinde ilgilendikleri telefon, televizyon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle geçirdiği zamanın artışı okullara karşı verilen ilginin azalmasına sebep olmaktadır.

The Nature Conservancy aracılığıyla görevlendirilen 5 ülkede; ebeveynlere çocuklar ve doğaya karşı duygu, davranış ve tutumlarının sorulduğu bir anket uygulanmıştır. Disney tarafından finanse edilen bu araştırma; Amerika Birleşik Devletleri, Hong Kong, Brezilya, Çin ve Fransa'da uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: (Sampson, 2019)

- Ebeveynler, çocuklarının doğada olabildiğince az vakit geçirdiğini dile getirmişlerdir.
- Araştırmaya katılan ülkedeki ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının doğada zaman geçirememesini bir problem olarak görmektedir. Fakat katılımcıların %65'i bu durumun ‘çok ciddi’ ve ‘ileri düzeyde ciddi’ olduğunu belirtmişlerdir.
- Ebeveynler, doğa ile çocuk arasında bağ oluşturmanın gelişimleri için bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler.
- Amerika’da araştırmaya katılan ebeveynlerin %82’si doğanın çocuk gelişiminde ‘çok önemli’ bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk gelişimine katkısı olan etkinlikler sıralandığı zaman; doğada zaman geçirmenin kitap okuma etkinliğinden hemen sonraki sırada bulunduğu belirtmişlerdir.

İnsanların doğa ile olan bağının zayıflaması, doğaya karşı sevgi ve saygı duyma, doğayı koruma bilinci gibi özelliklerinde azalmasına neden olmaktadır. Yaşamakta olduğumuz dönemde çocukların büyük bir kısmı doğaya erişebilmekte güçlük yaşamaktadır. Vakitlerini kapalı alanlarda geçirmektedirler. Eğitimlerini kapalı mekanlarda alırken oyunlarını da aynı tür mekanda oynamaktadırlar. Bir öğretmen olarak nitelendirilen doğanın çocuklara sunabileceği tecrübeyi yaşayamamaktadırlar. Okul öncesi dönem çağında doğa ile bağ kuramayan çocukların ileriki yaşlarında doğa ile etkileşimde olmakta güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Erşan ve Erşan, 2022).

Orman okulları; çocukların çevresini koruyan, doğayla bağ kurabilen kişiliğe sahip olabilmesi amaçlarken aynı zamanda bütünsel gelişimlerini desteklemektedir (Kabar, 2022). Çocukların gelişimi, orman okulu yaklaşımında bir bütün olarak ele alınmaktadır.

2.4.1 Bilişsel Gelişim Alanı

Orman okullarında çocuklar sadece öğrenen konumunda değil, okulun yardımcı kurucularından biri olarak yaklaşımın merkezinde bulunmaktadır. Çocuklar keşiflerini; buldukları doğal ortamda karşılaştıkları hayvanlar ve yapılandırılmamış materyaller eşliğinde sürdürmektedirler. Programın temelinde

bulunan bilimsel süreç becerileri; gözlem yapma, araştırma-sorgulama, analiz etme ve risk alma becerileri de uygulanan etkinlikler ile gelişim göstermektedir (Waite vd., 2016). Tüm duyularına hitap eden uygulamalara yer verilmeye özen gösterilir. Yapılan uygulamalar çocukların beyin ve sinir sistemi gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Kabar, 2022).

İngiltere’de yapılan bir araştırmada orman okullarını temel alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların elde ettiği deneyimlerin doğa yoluyla olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Doğada öğrenmenin ve tecrübe etmenin motivasyonu artırdığı, dikkat süresini geliştirdiği, benlik algısı ve saygısına önemli etki ettiği, iletişim becerilerini geliştirdiğine ulaşmıştır (Koyuncu, 2019). Orman okulları, yapılandırılmamış mekan, zaman ve materyal imkanı sunmaktadır. Farklı hayvanların yaşam alanlarını, mevsim geçişlerinde doğada meydana gelen olayları, bitkilerin mevsimlere karşı verdikleri tepkileri, bitki türleri gibi doğayla ilgili yaşamsal durumları yakından gözlemlene fırsatı bulunur (Waller vd., 2017). Gözlemler ve deneyimler aracılığıyla çocuk ve doğa arasındaki bağın olumlu etkilenmesi, doğanın öneminin kavranması, ekosistemlere yönelik farkındalık kazandırılması amaçlanmaktadır (Cooper, 2015). Çocukları motivasyon ve konsantrasyon alanında destekleyebilmek amacıyla uygulanan aktivitelere yer verilmektedir. Çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik planlanan aktiviteler daha yüksek bir motivasyona sahip olmalarını sağlamaktadır. Bir olaya, duruma veya mekana yönelik ilgisi yüksek olan çocuğun dikkat ve konsantrasyonu da artmaktadır. Dış ortamların çocukları etkileyebilme, heyecanlandırabilme ve keşif arzusunu destekleyebilme özelliği bulunmaktadır. Çocukların sorgulama becerisini geliştiren orman ortamı, bilinmeyen materyallerin bulunduğu, daha önce şahit olunmamış bir dizi olayın gerçekleştiği ve çocuklar için büyüleyici olan bir atmosfere sahiptir. Bu alanda yapılan bir yolculuk, çocukların sorgulamalarına ve soru sormalarına olanak sağlamaktadır. Belirli aralıklarla gidilen orman ziyaretleri, çocuklara ormandaki değişimi mevsimlere uygun olarak yaşama, fark edebilme ve karşılaştırma yapabilme imkanı sunmaktadır (Koyuncu, 2019).

Nawaz ve Blackwell (2014) tarafından bir orman okulunda çalışma yapılmıştır. Çalışma Archimede Orman Okulu programıyla yürütülmüştür, 36 hafta boyunca sürmüştür. Çocuklar üzerinde gözlem yapan araştırmacılar, 17 becerinin gelişim

gösterdiği, 7 olumsuz becerinin ise olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bir görevi/işi başlatmak için kendilerine yönelik güven duymaları, zorlandıkları bir görevde destek istemeleri, imkansız gördükleri işleri başarabilmeleri, yaşadıkları bir durumdan sosyal-duygusal açıdan nasıl etkilendiklerini fark edebilmeleri ve benlik algısına yönelik farkındalıkları, takım arkadaşlarıyla iletişim sırasında yaşadıkları birtakım çatışmaları çözme becerileri, etkinliklerde dikkat ve konsantrasyon düzeylerinde gelişim gösterdikleri belirtilmiştir. Çevresinde bulunan kişiler bir iş ile ilgili çalışırken onları bilinçli şekilde engelleme veya dikkatlerini dağıtma, kendilerini savunma durumunda sakinliğini koruyamama ve öfkeyle hareket etme gibi davranışların azalması süreç boyunca gelişim kaydedilen ve olumsuzdan olumluya dönüştüğü gözlenen davranışlar olduğu belirtilmiştir.

2.4.2 Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

Orman okulları programı ve uygulamaları derinlemesine incelendiği zaman çocuklara doğada eğitim deneyiminin kazandırılmasının bilişsel ve duygusal olarak gelişen olumsuz durumlar ile ilgili önleyici ve iyileştirici etkisinin bulunduğu görülmüştür (Thompson, Roe ve Aspinall, 2010). Orman okullarında sık sık grup etkinliklerine yer verilmektedir. Bu sebeple orman okulunda sosyal gelişim büyük bir önem taşımaktadır. Ormanda bir ekip halinde hareket edebilmek çevreyi koruma sorumluluğunun artmasına ve çocukların birbirlerine destek sağlamasına yardımcı olmaktadır (Koyuncu, 2019). Çocukların açık havada geçirdikleri zaman diliminde doğal materyallere temas edebilmelerine, hava olaylarını gözlemlemelerine, buldukları mekandaki temiz havayı farkedebilmelerine olanak sağlanmaktadır. Yapılandırılmamış ortamda kendilerini daha özgür hissetmeleri, doğa ve hayvanlar ile olumlu ilişkiler kurabilmeleri mümkündür. Merak duygularına yönelik yapılan çalışmalar ile keşfetmeye yönelik arzuları desteklenir (Kabar, 2022). Birçok çeşit canlı ile karşılaşmaları, fiziksel özelliklerini inceleyebilmeleri ve hayvan seslerini işitebilmeleri, mevsim değişimi ile birlikte sıcak ve soğuk havanın hissedilmesi, yağın yağmura temas edebilmeleri ve yağmur sesini duyabilmeleri, denizin, ormanın, ateşin kokusunu fark edebilmeleri gibi çeşitli duygusal deneyimlere

olanak sağlanmaktadır (Yiğit Gençten, 2022). Orman okulu yaklaşımında; uygulanan etkinliklerin doğal bir ortamda gerçekleşmesinden dolayı çocuklar kendilerini bağımsız ve doğanın bir parçası olarak hissederler. Karşılaştıkları engellere yönelik göstermiş oldukları çaba sayesinde başarı duygusunu tatma fırsatını yaşarlar. Streslerinin azalmasına ve stresle baş edebilmeleri için kendi ilgilerine yönelik bir yöntem geliştirebilmelerine olanak sağlar. Yaşamış oldukları duygusal süreçler öz benliklerinin gelişimine olumlu yönde etki eder. Öğretmenler gözlemleri sonucu; çocukların doğal ortamda karşılaştıkları yeni durumlara ve olaylara karşı kolaylıkla adapte olduklarını ve deneyimleme imkanı buldukları her alanda güven kazandıklarını, çocukların etkinliklerini bağımsız bir şekilde seçebildiklerini, kendileri bir etkinliği başlattıkları zaman özgüvenlerinin gelişim gösterdiğine ulaşımlardır. Çocuklara bağımsızlık ve güven duygusunu aşılabilme amacıyla uygulanan etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin birkaçı: ormanda mağara yapmak, ahşap malzemeler için bıçak kullanmak, yönü bulabilme amacıyla bir pusula edinmek gibi faaliyetlerdir (Koyuncu, 2019). Orman okullarının çocukların gözlem yeteneği üzerinde de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimin olumlu yönde etkilenmesi ve gelecekte plan yapabilme, zamanı uygun yönetebilme becerilerine destek sağlamak amaçlanmaktadır (Kabar, 2022). Doğanın; hissettiğimiz mutluluk, şaşkınlık, gizem, bilinmezlik, zaman zaman korku gibi duygularımızı harekete geçirebilme ile ilgili benzeri olmayan bir yeteneği bulunmaktadır (Sampson, 2019).

2.4.3 Psikomotor Gelişim Alanı

Çocuklar hızlı şekilde büyüyen ve gelişen kişilerdir. Fiziksel özellikleriyle birlikte gün geçtikçe uygulayabildikleri, kullanabildikleri güçleri de değişmektedir. Teknolojik aletlerin özellikleri telefonların kullanımının ilerlemesiyle birlikte son yıllarda çocukların bedenlerini kullanımları baş parmaklarının ötesine geçmemektedir (Sampson, 2019). Kendi güçlerinin sınırını öğrenebilmeye, kendi bedenlerini ve beden koordinasyonunu fark edebilmeye ihtiyacı olan çocukların deneme yapabilecekleri alanlarda zaman geçirmeleri önem arz etmektedir. Fakat her çocuğun hareket alanı aynı değildir. Yaşadığı

evde uygun ortam bulunmaması, eğitim gördüğü okulda sınıfların kalabalık olması, dışarıda gittiği parkta alanın bulunmaması, ebeveynlerin çocuğun güç ve hareket içeren davranışlarına karşı tutumunun sitemkar veya kaygılı olması gibi etkenler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra şehirde yaşayan çocukların temiz havaya ve güneşe temas edememeleri psikomotor becerilerini ve sağlıksal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarından güç açısından beklentiler de oldukça düşüktür. Fakat güçlü kas ve kemik yapısına sahip olabilmeleri için farklı ve zorlayıcı hareketler uygulayabilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır. Psikomotor becerilerde iyileşmek ve gelişmek, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimine bağlıdır. Çocuklara farklı materyaller ve ekipmanlar kullanabilecekleri, yokuşlar çıkabilecekleri, zorlu arazide zaman geçirebilecekleri ve orman ziyaret günü boyunca aktif olacakları bir fırsat sunulmaktadır (Koyuncu, 2019). Çocukların doğada düzenli olarak hareket edebilmesi ve farklı aktiviteler içerisinde yer alması fiziksel açıdan daha sağlıklı olmalarına destek sağlar. Orman okuluna yeni başlayan ve kendini güvensiz bir duygu içerisinde hisseden çocukların belirli bir zaman sonrasında kendisinin, fiziksel olarak gücünün, hareket alanının farkında varması, yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu farkedebilmesi; sürünme, tırmanma, kütük taşıma gibi faaliyetler ile kazandırılmıştır. Orman okulları; belirli sınırlar içerisinde özgürce ve kısıtlanmaksızın hareket etme imkanı verir. Orman içerisindeki koşma, atlama, tırmanma gibi hareketleri esnasında mekansal farkındalığı kazanmaları sağlanır (Koyuncu, 2019).

Orman okullarında oyun; eğitimin merkezinde yer alan, çocukların hayatı ve dünyayı keşfetmesinde doğayla birlikte etkisi artan temel bir öğrenme yoludur (MacEachren, 2013). Doğa temelli oyunların; bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor alanda çocuklar üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. İnce motor ve kaba motor beceriler olmak üzere fiziksel gelişimlerini desteklemektedir. Doğada yürümek, koşmak, sürünerek ilerlemek, zıplamak veya tırmanmak gibi aktiviteler kaba motor becerilerin gelişimini desteklerken, ormanda dal veya taş toplamak, toplanan taşları boyamak, toprakların üzerinde çeşitli resimler yapmak, yaprakları kullanarak şekiller oluşturmak gibi aktiviteler ise ince motor becerilerin gelişimini desteklemektedir (Waller vd., 2017).

Risk alabilmek okul öncesi dönem çocuğunun doğasında var olan bir özelliktir (Erol, 2023). Orman okulları eğitiminde de riskli oyunlar bulunmaktadır. Çocuklara tarafından heyecan verici olarak hissedilen ve mücadele gerektiren aktivitelerin risk barındıran özellikleri de görülmektedir. Çocukların ihtiyaçlarına yönelik oyunlar düzenlenmektedir. Bu oyunlar kontrollü risk oyunlarıdır; kendi hızının farkına varan, sınırlarını zorlayan, kendi öğrenme sürecini belirleyen ve ona uygun davranan, bir probleme yönelik çözüm önerileri sunan, potansiyelinin farkına varan bir birey olmaları adına atılan önemli adımlardan biridir (Waters ve Begley, 2007). Riskin çocuk gelişimine olumlu bir etki sağlayabilmesi için riskli olan durumlar ve tehlike arz eden durumlar arasında fark bulunduğu bilinmelidir. Çocuğun tek başına kesici bir materyalle bir arada bulunması tehlike arz ederken, bir yetişkin eşliğinde kesici bir materyal kullanması ise riskli bir durumdur (Erol, 2023). Ormanda kullanımı riskli olan materyaller bulunmaktadır. Balta, kazma, kürek gibi materyaller öncelikle kademeli olarak çocuklara tanılmalıdır. Nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. Güvenliğin sağlanması ve kontrollerin yapılması gerekmektedir. Belirlenen önlemler alındıktan sonra program dahilinde uygulamaya geçilmektedir (Kabar, 2022).

İsveç ve Norveç'te yapılandırılmamış bir ortamda, ağaçların ve kayaların arasında oyun oynayan çocuklar ile her gün aynı alanda dümdüz bir zeminde parkta oyun oynayan okul öncesi dönem çocukları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırılmamış bir ortam oyun oynayan çocukların hareket testlerinde ve denge, koordinasyon ve çeviklik becerilerinde araştırmaya dahil edilen diğer çocuklara oranla daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır (Louv, 2017).

2.4.4 Dil Gelişimi Alanı

Orman okulunda uygulanmakta olan etkinlikler ve sunulan doğal ortam; çocukların iletişim becerilerini geliştirmesine fırsat sunar. Fikirlerini ve hissettiklerini açıklama fırsatı, ihtiyacı olduğu zaman danışabilme imkanı sunmaktadır. Yaratıcı oyunlar yoluyla sözel olarak kendi düşüncelerini ifade ederler. Doğaya doğrudan dokunabilme ve deneyimleme imkanı sunan orman

okulları, çocukların meraklarını ve keşif yapma konusunda isteklerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar doğa yoluyla elde ettiği analizleri ve gözlem sonuçlarını dil yoluyla birbirlerine aktarmaktadır (Koyuncu, 2019). Orman okulları; çocukların öğrenme sürecine olumlu etki edebilmesi, çocukları motive edebilmesi ve heyecanlandırabilmesi amacıyla öngörülemeyen olayların bulunduğu ve bütün duyuları hareket geçirebilecek bir ortama sahiptir. Doğal iletişimin başlayacağı, çocukların sohbet ortamı oluşturabileceği imkanı sunmaktadır. Faaliyet sırasında çocukların akranlarına gözlemlerini ve düşüncelerini aktarma isteği, bulunan doğal materyaller ile oyun kurma düşüncesini sözel olarak ifade etme becerisini geliştirmektedir. Sonsuz ihtimal karşısında çocuklara özgür bir şekilde konuşabilme imkanı verilir. Ormanlık alanda karşılaştıkları ve tanıdık olmayan bir çevre ile ilgili daha çok konuşma ihtiyacı hissederler. Bilinmeyeni bilme ve tanıma arzusu, gördüklerini açıklama isteği ile kelime dağarcıklarına yeni kelimeler ekleyebilmektedir (Koyuncu, 2019). Orman okulları, çocukların çevrelerini keşfederken karşılaştıkları problemleri çözebilme amacıyla ekip olarak çalışmalarını gerektirmektedir. Birbirleriyle fikir alış-verişinde bulunan çocuklar arasında iletişim devamlılığı sağlanmaktadır. Ekipte liderlik ediyor, kendi seslerini karşı tarafa duyuruyorlar. Karşılıklı olarak birbirlerinin düşüncelerine katkı sağlıyor ve akranları arasında geri bildirim veriyorlar (Aktif Yaşam Derneği [AYD], 2020). Grup eşliğinde yapılan hikaye, tekerleme, fıkra, sohbet gibi türkçe-dil etkinlikleri ile dil becerileri desteklenmektedir (Koyuncu, 2019).

2.4.5 Özbakım Beceri Alanı

Orman okullarında alınan eğitim süresince çocukların özbakım becerileri alanında gelişim kaydettiği gözlenmektedir. Buldukları alanı kendilerine uygun olacak şekilde düzenlemeleri, karşılaşılan riskli durumlara yönelik kendi yöntemleriyle önlem almaları, kendilerini kaza ve tehlikelerden korumaları, kişisel temizliğin ve eşya temizliğinin sorumluluğunu üstlenmeleri, ayakkabı, mont gibi eşyalarını kendi becerileri ile giymeleri ve çıkarmaları, düğme açma ve kapama, eşyaları taşıma/koyma, materyalleri kesme gibi birtakım günlük yaşam becerilerini uygulama ve tekrar yapma imkanı bulmaktadırlar. Soğuk hava koşullarında da orman ziyaretlerinde bulunulması sebebiyle çocukların giymesi

gerekli olan bot, çizme, mont, yağmurluk, polar gibi eşyaları kendi başlarına giymelerine ve çıkarmalarına imkan sağlanmaktadır. Zorlandıkları zaman destekleyici şekilde müdahalede bulunmaktadır fakat öncelikle başladıkları işi kendilerinin tamamlayabilmesi için motivasyon sağlanmaktadır. Tuvalet ihtiyaçlarını buldukları ortama yakın bir tuvalette gidermektedirler ve temizlik açısından dikkatli olmaları gereken hususlar belirtilmektedir. Orman ziyaretlerine yeni başlayan çocuklar arasında ilk zamanlarda çamurla temas etmekten çekinen ve kirlenmek istemeyen çocuklar olduğu görülmüştür. Fakat çocuklar zamanla kıyafetleri ve eşyaları kirlense bile temizlendiğini gözlemlemişlerdir ve çamura temas etme sıklıkları artmıştır. Çocuklar bu şekilde sadece kişisel temizliklerine değil eşyaların temizliğine de önem vermektedirler (Dilek, 2019).

2.4.6 Ahlak Gelişimi Alanı

Çocukların doğaya, insanlara, hayvanlara karşı tutum ve davranışlarının geliştirilmesinin hedeflendiği orman okullarında ahlak anlayışına sahip çocuklar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Orman okulları çocukların çevresini ve dünyayı daha iyi tanmasına olanak sağlarken; bir çiçeği, böceği, ağacı koruyabilen, çevreye zarar vermeyen ve zarar vereni uyarabilen, malzemeleri gereksiz yere kullanmayan, gerekli materyalleri gerekli kutulara (kağıt, cam, plastik vb.) atabilen, dönüşümü uygulabilen çocuklar ile sürdürülebilir bir bilinç adına farkındalık yaratmaktadır. Yolaç (1949) Almanya'da bulunduğu sıralarda bir orman okuluna yaptığı ziyaretten bahsetmiştir ve gözlemlerini aktarmıştır. Çocukların etkinliklere katılımında istekli ve hevesli olduklarını, eğitimsel planların, metodların ve fikirlerin uygulanabileceği en uygun ortamlardan biri olduğunu, çocukların sıkılmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin açık bir alanda bulunmalarının, öğretmenler ile beraber vakit geçirmelerinin ve bu sayede öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin güçlenmesinin, dostluk bağlarının kuvvetlenmesinin çocukların ahlak gelişimine olan etkisinden söz etmiştir. Geleneksel eğitim sistemini uygulayan okullarda elde edilmesi güç olan beceri ve gelişimlerin orman okullarında daha hızlı sonuç verdiğini savunmuştur.

2.4.7 Problem Çözme ve Düşünme Becerileri

Orman okulları; kişilerarası iletişim, yaratıcı düşünme becerileri, deneyimleyerek öğrenme gibi becerilerin gelişimini öğretim metodlarıyla birlikte sonsuz materyal eşliğinde sunmaktadır (Coates ve Pimlott-Wilson, 2018). Beş duyu organını farketmesine ve aktif olarak kullanmasına yönelik yapılan çalışmalar, çocukların yaratıcılıklarının ve keşif duygularının pekiştirilmesine destek sağlamaktadır (Koyuncu, 2019). Orman okulları; farklı çeşitler barındırdığı ve yapılandırılmamış bir ortama sahip olduğu için yaratıcı düşüncenin gelişmesine imkan sağlar. Doğaya karşı yaklaşımın pozitif olması, çocuğun bilişsel ve duygusal zekasını da desteklemektedir. Yaş grubuna ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olan farklı seçenekli aktiviteler yaratıcılık ve yetkinlik açısından çocukları desteklerken; spontan öğrenmeyi geliştirerek, öğrenmenin kalıcılığını da artırmaktadır (Koyuncu, 2019). Orman okullarının eğitim etkinlikleri arasında fen-doğa ve matematik etkinliklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Hayal güçlerini kullanmasına, araştırmasına, üretebilmesine, dönüştürebilmesine, bir malzemeyi farklı yerde farklı amaç ile kullanabilmesine, bulunan materyaller ile ortaya farklı bir ürün çıkarabilmesine, akranlarıyla iş birliği yapabilmesine imkan sağlamaktadır (Kanat, 2020).

İsveç, Avustralya, Kanada ve ABD’de yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun olanları bulunan okullar ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Doğal ortamda bulunan çocukların doğal ortamda bulunmayan çocuklara oranla daha yaratıcı oyun kurabildikleri gözlenmiştir. Yapılmış olan bir araştırma sonucunda ormanlık alanda kız ve erkek çocuklarının beraber ve eşitliği göz önünde bulundurarak oyun kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Rol yapma becerilerini ve hayal güçlerini daha iyi kullandıkları gözlenmiştir. Farklı çalışmalarda ise çocukların keşfetme ve merak arzusunun buldukları öğrenme ortamına göre farklılaştığı, doğal ortamın çocukları merak duygusu açısından desteklediğine ulaşılmıştır. Danimarka’da geleneksel eğitim anlayışı bulunan bir okul öncesi kurumunda eğitim alan çocukların, eğitim sürecini doğal ortamda geçiren çocuklara oranla etkinliklerde daha az dikkatli oldukları, beden koordinasyonunda daha fazla güçlük yaşadıkları ve kendi oyunlarını kurma konusunda daha fazla güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Louv, 2017).

Orman okulların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri şu şekilde sıralanabilir:
(Koyuer, 2017)

- Çocuklarda doğaya ve yaşadıkları çevreye karşı olumlu tutum geliştirmek,
- Sosyal-duygusal, psikomotor ve bilişsel alanlarda becerilerini desteklemek,
- Fiziksel olarak çocuğun kendini fark etmesini sağlamak ve risk alma becerisini desteklemek,
- Çocukların güneşsiz ve havasız kalmış kapalı alanlardan çıkmalarını; güneşe ve temiz havaya temas edebildikleri alanlarda bulunmalarını sağlayarak sağlıklı gelişimlerini desteklemek,
- Karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri üretme becerisine katkı sağlamak,
- Gözlem yapma, tahmin etme, karşılaştırma, sınıflama, analiz yapma gibi bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını sağlamak,
- Özgüven, özsaygı, empati duygularının gelişimini desteklemek,
- Doğanın sunmuş olduğu imkanları çocuklar ile buluşturarak merak ve keşif arzularına katkı sağlamak,
- Doğa sevgisini aşılama,
- İçinde buldukları çevreyi ve kültürlerini koruma bilinci kazandırmak,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi özel gereksinimli çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemek,
- Sağlıklı yaşam ve sağlıklı beslenme bilincini geliştirmek orman okullarının çocuk gelişimi üzerindeki önemli etkileridir.

2.5 Türk Eğitim Sisteminde Orman Okulları

1950'li yıllarda uygulanmaya başlayan ve dünya çapında büyük bir öneme sahip olan orman okulları eğitim yaklaşımının ülkemizde de mevcut uygulamaları bulunmaktadır ve son yıllarda daha fazla yaygınlaşmaya başlamıştır (Sönmez, 2020).

Orman okulu eğitimlerinde yöneticilerin, öğretmenlerin ve çocukların doğayı, insanları ve hayvanları koruyacak tutum ve davranışlarda bulunmaları, programın

bu davranışı da temel olarak düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple yönetim süreçlerinin açık ve anlaşılır olması, demokratik özelliğinin bulunması, katılımcı olunması gerekmektedir. Bu süreç içerisinde ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler ve yerel toplulukların dahil olmaları yapılacak uygulamaların desteklenmesini sağlamaktadır. Uygulanan eğitim programının etkili olması, öğretmenlerin eğitiminin önemsenmesi, katılımcı yönetim gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Sürecin ve alınan kararların düzenli olarak gözden geçirilmesi, okul potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Demirer vd., 2023).

Okul yöneticileri, öğrencilerin en verimli şekilde öğrenmelerine katkı sağlamalıdır. Yöneticilerin öğretmenler ile birlikte eğitim programına dahil olmaları ve yapılacak planlara eşlik etmeleri; en uygun kararların alınması, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi amacıyla faaliyetler düzenlenmesi hem öğretmen motivasyonunu hem eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir (Strehmel, 2016). Etkili ve ilgi, istek, ihtiyaçlara yönelik bir program oluşturulabilmesi ve geliştirebilmesi öğretmenlerin ve okul yöneticilerin işbirliği içinde çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir eğitim programı ile çocuklara katkı sağlanması ve gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla okul yöneticileri eğitim süreci içerisinde aktif olarak bulunmalıdır (Demirci Ünal ve Tantekin Erden, 2023).

Çevre eğitmeni ve erken çocukluk eğitim uzmanı olan Gaye Amus, 2014 yılında Doğada Öğreniyorum isimli eğitim kurumunun kuruculuğunu yaparak Türkiye’de orman okullarına yönelik çalışmalar başlatmıştır. Ülkemizde orman okulu eğitimine yönelik alanda yeterli, donanımlı ve nitelikli eğitimcileri yetiştirilmesi ve doğa temelli okulların eğitimine katkı sağlamak amacıyla eğitim alanından mezun olan yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin, akademisyenlerin orman okulları eğitmen eğitimine yönelik başvuruları onaylanmaktadır (Amus, 2013).

Eğitim yaklaşımının toplum tarafından onaylanması ve yaygınlaşabilmesi amacıyla politika yapıcılar, yöneticiler, öğretmenler ve din, dil, ırk, sosyo-kültürel durum farketmeksizin eğitime katkı sağlayabilecek her birey ile çalışılması gerekmektedir. Orman okulu eğitim yaklaşımının; çocukların eğitimine, ailelerinin bilinçlenmesine ve topluma önemli destek sağlayacağı ön

görülmektedir. Eğitimin yaygınlaşması amacıyla sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılması önemli bir adım olmaktadır. Bu sebeple daha fazla çocuğun ve ailenin orman okulunu tanıma imkanı olmaktadır. Halka açık bir takım faaliyetler düzenlenerek orman okulu eğitimi insanlara tanıtılabilir ve teşvik edilebilmektedir. Yapılacak uygulamaların en önemli katkısı; orman okulu eğitim yaklaşımının toplum tarafından benimsenmesine olanak sağlanmasıdır. Eğitim yaklaşımının toplum kitlesi tarafından ulaşılabilir olması, çocukların farklı bir eğitim yaklaşımını tanıyabilmesine, doğa ile bağ kurabilmelerine, kurdukları bağı güçlendirebilmelerine, çevre bilinci adına farkındalık kazanmalarına, çocuklarından öğrenen ailelerin eğitime yönelik farklı bir bakış açısı oluşturmaya ve toplum genelinde eğitime ve doğaya yönelik bilinç oluşturulması açısından önemli katkı sağlamaktadır (Demirer vd., 2023).

Ülkemizde geçmiş yıllarda orman okulu yaklaşımına verilen önem ve yapılan uygulamalar yetersiz kalmışken; yönetici, öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve toplum tarafından verilen önemin artırılması, eğitim sürecinde yapılacak uygulamalara ilişkin ve istihdam sürecinde öğretmenlerin daha bilinçli olması adına üniversitelerin bu alanlara yönelik ders planı uygulaması orman okullarının ve çevre bilinci oluşumunun daha fazla önem kazanmasına destek sağlamaktadır (Sönmez, 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018-2019 akademik yılı ile eğitim müfredatında yenilikler uygulanmıştır. ‘‘Çevre Eğitimi’’ isimli zorunlu ders Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliği bölümünün ders programına, ‘‘Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi’’ zorunlu dersi Okul Öncesi Öğretmenliği programına, ‘‘Çevre Sorunları’’ zorunlu dersi Coğrafya Öğretmenliği lisans bölümü ders programına eklenmiştir (YÖK, 2018).

Ormanlık alanlar açısından uygulama yapılabilme imkanının oldukça mümkün olduğu ülkemizde eğitim müfredatına yönelik birtakım düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulama sahalarının kullanımına daha fazla yer verilmesi, yeni eğitim uygulamalarında açık hava ve ormanlık alanda geçirilen süre ve gerçekleştirilecek etkinliklerin bulunmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin ise alana yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere katılım sağlaması önem arz etmektedir (Sönmez, 2020).

2.6 Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumlulukları

Okullar açık bir sistemden oluşmaktadır. Alınan girdiyi planlı ve programlı bir süreç ile işleyebilmesi, değişimlere ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi beklenmektedir (Şirin, 2007). Bu konudaki en büyük sorumluluk okul yöneticisine aittir. Eğitim alanında ve dünyada yaşanan birtakım değişimler ve gelişimler ile okul yöneticisinden beklenenler ve yönetici rolleri de değişime uğramaktadır. Önceki yıllarda yöneticilerin görevleri daha çok bürokratik işleri içerirken; yaşanan dönemde yöneticilerden eğitim lideri rolünü üstlenmeleri ve kişisel olarak bir vizyona ulaşmış olmaları beklenmektedir (Portin, 2004).

Okul yöneticileri, kurum adına amaçlar ve hedefler belirleyen, görev dağılımını planlayan, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eden kişilerdir. Bir başka deyişle yöneticiler; öğretmenler arasında bir denge oluşturan, okul kültürünü ve iklimini temelden etkileyen, problem ve çatışmalara yönelik çözüm önerileri sunabilen ve uygulayabilen, kurum için belirli kararları alabilen kişilerdir (Başar, 2000).

Okul yöneticileri, kurumda bir değişim olduğu zaman yaşanan durumlara seyirci kalmamalıdır. İleri görüşlü yaklaşarak alacağı kararların gerekliliğini ve faydalarını ölçüp tartmalıdır. Olumlu bir değişim gerçekleştirebilmek adına doğru kararlar ile sağlam bir zemin oluşturmalıdır (Can, 2007).

Yöneticilerin, öğretmenlerin sorumluluğunda bulunan belirli programlar çerçevesinde derse zamanında girip, belirli konuya yönelik etkinlikler uygulayarak dersi anlatma gibi bir görevleri bulunmasa da kurum içerisindeki düzeni sağlama, kurum politikalarını oluşturma, belirlenen kuralları uygulama ve denetleme gibi birçok alanda kurumu doğrudan öğrencileri ise dolaylı yoldan etkileyen sorumlulukları bulunmaktadır (Doğan, 2021).

Okul yöneticilerinin insanlara yaklaşımı ve bakış açısı mesleki olarak yönetim tarzını oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak kurum içerisinde disiplini uygulama yöntemi farklılaşmaktadır. Öğretmenlere ve öğrencilere uygunsuz bir davranış sonucu ceza yöntemine başvuran bir yöneticiyle, insan kaynağına pozitif bir taraftan bakabilen ve kurumdaki kişilere bu bakış açısına uygun yaklaşarak

anlayabilen, dinleyebilen, yönlendirebilen yöneticiler bulunmaktadır (Koçel, 2010).

Cüceloğlu (2021) toplumların iki kültür tanımı arasında yer aldığını belirtiyor:

- 1- Denetim odaklı korku kültürü
- 2- Gelişim odaklı değerler kültürü

Birbirinden farklı olan toplumsal kültür yapıları, insan ilişkileri, ülke huzur ve refahını, ekonomik kaynaklarını, hizmet alanını ve en çok eğitim alanını etkilemektedir. Toplumsal kültür gibi okulların da bir kültürü bulunmaktadır. Kültür oluşumunda kurumda görevli olan tüm paydaşların etkisi bulunmakla beraber en büyük sorumluluk okul yöneticisine aittir. Okul yöneticisi gelişim odaklı değerler kültürüne uygun bir kültür oluşturduğunda, yaşamımızdan yer alan değerler konusunda anlaşabilmeyi ve değerlere uygun davranmayı amaçladığında çalışanlar arasında takım işi yapılabilen ve kurumda güvenin temeli oluşturulabilmektedir.

Kurumda kişilerarası ilişkiler okul kültür ve iklimi doğrudan etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi temelde olmakla beraber aynı kurumda çalışan bireylerinde olumlu ilişkiler kurması önem arz etmektedir. Anlaşmazlık yaşandığı durumlarda kişilerin birlikte çalışması zorlaşabilir ve kurumun geleceği için tehlike oluşturabilir. Yaşanan durumlarının belirli çözümlere ulaştırılması ve kurum menfaatini düşünerek kararlar alınması okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Boynton ve Boynton, 2007).

Bir okul öğrencilerine ne derece nitelikli ve zengin bir eğitim programı sunuyorsa, öğretmenleri ne derece üretken ve etkili ise eğitim alanına katkısı da aynı seviyede olacaktır. Öğrencilere sunulacak nitelikli program ile öğretmenlerin üretken ve etkili olması; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, kendilerini yenileyebilmelerine, okul iklim ve kültürünün olumlu özelliklerinin bulunmasına, motive edebilecek kaynakların olmasına, huzurlu ve iş birliği içerisinde çalışabilmelerine bağlıdır. Belirlenen ortamın oluşturabilmesi ise temelde eğitim yöneticisinin sorumluluğundadır (Ahi, 2011).

Eğitim sektörünün diğer sektörlerden en büyük farkı doğrudan insanla etkileşim halinde olunmasıdır. Yöneticinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için temelde

eğitim üçgeni olarak adlandırılan öğrenci, öğretmen ve veli kaynağı ile verimli ve etkili bir etkileşimde bulunmasıdır (Başaran, 2000).

Mestry ve Grobler (2004) eğitim yöneticilerinin, kurum kaynaklarını verimli şekilde yönetebilmesi, öğrencilerin gelişimine yönelik adımlar atması, kurum amaçlarını açık ve net olarak belirlemesi, eğitim müfredatına yer vermesi, değişim ve gelişim için öncü olması, karar alınma süreçlerinde kurumda görev alan öğretmenler ile fikir alış-verişinde bulunması, ortak bir karara varılması ve kurumda etik ilkeleri belirlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Zaman yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tecrübe sahibi olmalıdır. Zamanın çok kısıtlı olduğu durumlarda bile süreci en etkin şekilde yönetebilmelidir. Verimli sonuçlar alabilmek ve hedeflere ulaşabilmek adına emek sarf etmelidir. Yöneticilerden; öğrenci, öğretmen, personel ve velilerin uygun istek ve beklentilerini karşılaması ve etik davranması beklenmektedir (Yalçın, 2019).

Okullarda insan kaynağını, maddi kaynakları ve zaman kaynağını verimli bir şekilde kullanabilmek eğitim yöneticisinin sorumluluğunda bulunmaktadır. Türkiye’de insan kaynağı ve maddi kaynağın kısıtlı olduğu görölmektedir. Bu sebeple eğitim alanına destek sağlayabilmek için eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Kayıkçı, 2001).

2.7 Orman Okulu Eğitimci ve Lider Eğitimi

Teknolojinin, yenileşmenin ve gelişmenin hızla ilerlediği bu dönemde; araştıran, sorgulayan, üreten, inceleyen ve gözlemleyen, bilimsel yöntem becerilerini kullanabilen öğrenciler yetiştirebilmek amaçlanmaktadır. Bu sebeple öğretmenin bilgiyi öğrencilerine sözel bir şekilde aktarması değil, bilgiye nasıl ulaşabileceklerine dair motivasyon ve öğrenme becerisi kazandırması hedeflenmektedir. Öğrencilerin merak etme ve keşfetme güdülerini canlı tutabilecek, fikir alış-verişlerine olanak sağlayacak, neden-sonuç ilişki kurabilmelerini destekleyecek ortamlar hazırlanmalıdır (Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018).

Orman okulunda en önemli faktörlerden birisi eğitimcilerin öğrenim durumudur. Orman okulu liderlerinin ve eğitimcilerinin eğitim programı incelenmiştir ve 5 aşamadan oluştuğuna ulaşılmıştır (Kabar, 2022).

- Birinci aşama: Orman okullarında uygulayıcı veya eğitimci olabilmek amacıyla ilk olarak başlangıç eğitimine katılmaları gerekmektedir. İlk eğitim içeriğinde çocukların gelişim alanları üzerinde durulmaktadır. Sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin doğayla etkileşim içerisinde nasıl geliştirilebileceğine ve desteklenebileceğine odaklanılmaktadır. Uygulamaya yönelik beceriler ile beraber eğitimciler yönerge verilerek, açık hava ortamında eğitim fırsatı ve orman okulu eğitim bilincinin geliştirilmesi hedeflenir. İlk aşama sonunda uygulayıcı katılımcılara orman okullarının eğitim programlarını geliştirebilecekleri ve uyarlayabilecekleri bir yapı sunulmaktadır.
- İkinci aşama: Orman okulunu temel amaçlarını ve eğitim programını kavrayabilmek amacıyla pilot program oluşturulur. İlk aşamada verilen beceri eğitimleri uygulama ile pekiştirilir. Uygulayıcı ve eğitimciler ile doğada çalışma güvenini oluşturmak hedeflenir. Katılımcılara tanıtılmış olan orman okulundaki faaliyetler ile ilgili çalışma alanında daha detaylı araştırma ve inceleme yapabilme fırsatı sunulur.
- Üçüncü aşama: İlk aşama ve ikinci aşamanın başarıyla tamamlanmasının ardından uygulayıcı ve eğitimcilerin gelişimlerinin değerlendirildiği aşamaya geçilir. Eğitim süresince gelişimlerine yönelik destek sağlayacak ek bir eğitim programı da sunulur. Tecrübeli eğitimciler eşliğinde orman okulu uygulayıcıları ve eğitimcilerin bilgilerini ve anlayışlarını gözden geçirmelerine olanak sağlanırken sertifika programını tamamlamalarına yardımcı olunur.
- Dördüncü aşama: Katılımcılar ilk aşamadan itibaren elde ettikleri verileri sunarlar. Orman okulu uygulayıcısı yetkinliği verilmeden önce eğitimcilerin değerlendirmeleri incelenir.
- Beşinci aşama: Eğitim süreci tamamlandıktan sonra orman okullarını gelecek senelerde geliştirmeye olanak sağlayacak düşünceler ve hayat boyu öğrenme yolculuğunu olumlu yönde ilerletebilmek amacıyla fikir paylaşımı yapılır.

Orman okulları eğitimi sertifika programı seviyeleri: (Kabar, 2022)

- Seviye 1: Orman Okuluna Giriş
- Seviye 2: Orman Okulu Asistan Eğitimi
- Seviye 3: Orman Okulu Liderlik Eğitimi

Orman okulları nitelikli öğretmenler eşliğinde eğitim programı sunmaktadır. Orman okulu yaklaşımını uygulayan ülkelerde eğitim modeli 3.seviyede bulunan orman liderleri öncülüğünde ilerlemektedir. Eğitimcilerin 3.seviye orman lideri yetkinliğinde bulunması ve karşılaşılabilecek acil durumlarda müdahale amaçlı ilk yardım sertifikasına sahip olması gerekmektedir (Orman Okulu, 2020).

Eğitmenlerin sayısı ile öğrencilerin sayısının orantılı olması gerekmektedir (FSA, 2011). Okulda bulunan öğrenci sayısına göre değişmekle beraber çoğunlukla 1 eğitimci 7 öğrencinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Eğitimci ve çocuklara eşlik edecek ve ormanda yapılacak olan etkinliklerde destek sağlayacak yetişkinlerin eğitim uygulamasına katılmadan önce çocuklar ile beraber aktivite/etkinlik yapmaya uygunluk dereceleri belirlenmektedir (Kabar, 2022).

Çocukların geçirdikleri her vakitte, okul içerisinde veya açık hava ortamında; durumları ve olayları keşfetmelerine olanak sağlamak, harekete geçmeleri için sabırla beklemek ve motive etmek gerekmektedir. Eğitimcilerin çocuklara karşı olan saygısı, sabrı ve sakinliği, eğitimci ile çocuk arasında olan ilişkinin temellerini atmaktadır (Amus, 2013).

Orman okulu eğitimcileri için çocukların bir kavram veya konuyu öğrenebilmesinden daha çok; çocukların düşünme becerilerinin gelişimi ve analitik değerlere sahip olabilmeleri amacıyla çalışmalar yapmaktadır.. Çocukların hayatında önemli yeri bulunan orman okulu eğitimcileri, çocukların deneme-yanılma yoluyla ve yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan sağlayan bir rol modelidir. Bu sebeple eğitimciler, açık fikirli, üretken, yaratıcı, gelişime önem veren, esnek ve pozitif bir yapıda olan özellikleri bulunmalıdır (Hu, 1998).

Eğitmenlerin benimsemiş olduğu ‘‘Acele ya da telaş yok’’ (No hurry or haste) ilkesi doğrultusunda çocuklar herhangi bir durum ile ilgili acele etmeye teşvik edilmezler. Orman okulunun nitelikli eğitimcileri, meslek hayatını sürekli geliştirmeye yönelik eğitimler almaktadır. Planlama, uyarılma, gözlem orman okulunun ayrılmaz unsurlarıdır (Arslan, 2020).

Waite ve Goodenough'un (2018) yapmış oldukları araştırma, İngiltere'de bulunan bir orman okulunda uygulanan vaka çalışmasıyla ilgilidir. Orman okulu modelinin temel felsefelerinden biri olan açık hava deneyimlerini sıklıkla uygulamayı tercih etmeyen İngiltere ve bu düşünceye yakın olan kültürlerle alternatif olabilecek farklı bir uygulama yapılmasının önemini savunmuşlardır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ile deneyimleriyle birlikte farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında; risk analizi, yönetimi ve eğitim yaklaşımı açısından bulunulan ortamın ve materyallerin üretken, yaratıcı, güvenli ve eğitim modeline uygun bir yapıda olduğuna ulaşılmıştır. Yazarlar, orman okulu liderlerinin kendilerini nasıl hissettiklerine de değinmişlerdir. Eğitimci eğitim sürecinde psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan kendilerini daha özgür hissettiklerini belirtmişlerdir.

Aykırı ve Aydın'ın (2023) araştırmasında, orman okulları yaklaşımının, sosyal bilgiler derslerinin öğretimi üzerindeki rolü ve öğretmen tecrübeleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; orman okulu yaklaşımı sosyal bilgiler dersiye anlamlı ve uyumlu bulunmuştur. Ders içeriği açısından orman okulu yaklaşımının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumlu etkileri bulunduğu ve çeşitli kazanımlara ulaşmalarının mümkün olduğuna ulaşılmıştır.

Orman okulunda eğitimci; çocukların doğayla etkileşim içerisinde olabileceği, gelişimlerine uygun düzeyde olan etkinlikler ile doğaya temas edebilecekleri, etkinliklerde çocukların aktif şekilde rol alabileceği, ilgi ve dikkat çekici faaliyetler düzenleyebileceği beceride olmalıdır. Orman okulunda görev yapan eğitimci, öğrenme ortamını deneyimleyen çocukların diğer okullara göre öğrenme açısından daha iyi olduklarını belirtmişlerdir (Bowdridge, 2010).

2.8 Türkiye'de Orman Okullarına Yönelik Yapılan Çalışmalar

2010 yılının Kasım ayında alternatif eğitim yaklaşımına yönelik uygulamalar yapılabilmesi amacıyla Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) kurulmuştur. Türkiye'de bulunan eğitime yönelik sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilmek ve alternatifler üretebilmek, geliştirebilmek, güncelleştirmek amacıyla birtakım çalışmalar yapmıştır. Ekolojik eğitim yöntemini benimseyen BBOM, açık hava eğitime yönelik uygulamalar gerçekleştirmektedir (Dilek, 2019).

Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (Foundation For Environmental Education-FEE), bireylerde çevre bilincine yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. 1981’de kurulan ve dünya genelinde 73 ülkeye hizmet veren ve her ülkedeki üye organizasyonlarla iş birliği yapan sivil toplum kuruluşudur. Bireylerin sürdürülebilir çevre ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ve öğrenilen bilgilerin ise uygulama alanında yetersiz kaldığının farkında olan FEE, toplumun bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapmaktadır (Türçev, 2016).

Okullarda Orman Programı (Learning About Forest-LEAF), FEE öncülüğünde 1999’da uygulanmaya başlanmıştır. İlk olarak Norveç, İsveç ve Finlandiya’da uygulanan program ‘Forest School’ ismini almıştır. 2000 yılında FEE iş birliğinde yaygınlaşan okullarda orman programı 2015 yılı Eylül ayı itibariyle Belçika, Hollanda, Japonya, Malezya, Rusya, Yunanistan gibi çeşitli ülkelere ulaşarak toplam 21 ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye, TÜRÇEV tarafından programa 2004 yılında katılım sağlamıştır. Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV), Turizm Bakanlığı tarafından 1993’de kurulmuştur. Kuruluş amacı ise Türkiye’de Mavi Bayrak Programı’nın başlatılmasıdır (Türçev, 2016).

Okullarda orman programını yürütme aşamasında öğrenci timi ve orman komitesi olmak üzere 2 grup belirlenir: (Türçev, 2016)

Öğrenci Timi: 8 veya 10 öğrenciden oluşur ve okullarda orman programında planlanan uygulamalarda aktif bir şekilde rol almakla sorumludur.

Orman Komitesi: Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci timinde bulunan bir öğrenci, ilgili kuruluş temsilcileri ve ilgili ebeveynlerden oluşmaktadır. Ormanda veya okulda uygulanacak etkinliklerini planları ve programı hazırlanır, uygulama esnasında destekte bulunurlar.

Orman okuluna yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar içerisinde 2018 yılının Mart ayında Mersin ilinde bir orman okulu açılmıştır. Tarsus ilçesinde bulunan orman okulu Milli Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle ‘‘Tarsus Orman Okulu’’ ismini almıştır. İlçede bulunan okullarda eğitim görmekte olan öğrenciler gönüllü öğretmenler eşliğinde orman içerisinde etkinlikler uygulamaktadırlar. 130 dönüm arazide bulunan orman okulunun etkinlikleri kapsamında resim, müzik, tamir,

doğa incelemesi gibi faaliyetlere yer verilerek birtakım atölye çalışmaları düzenlenmektedir (Dilek, 2019).

2018 yılında İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Karşıyaka Kaymakamlığı iş birliğiyle hazırlanan Karşıyaka Okulları Orman Eğitim Alanı bulunmaktadır. Eğitim müfredatına yönelik ders içeriklerinin açık hava alanında uygulanması, derslerin öğrenciler ve öğretmenler açısından daha keyifli ve kalıcı hale getirilmesi amaçlanmıştır. Örnekköy’de gerçekleştirilen proje okul öncesi dönem, ilkokul dönemi ve ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır (Durmaz, 2018).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Araştırma Görevlisi Tuna Coşkun Tuncay ve Uludağ Üniversitesi Öğretim Görevlisi Ömer Dilek’in iş birliğiyle İngiltere dahil çeşitli ülkelerde eğitim çalışmaları bulunan Forest Schools Education (FSE) kurumu, Bursa ili Harmancık ilçesinde 3.Seviye Orman Okulu Liderliği eğitimi vermiştir. Orman okulu eğitimine yönelik çalışmalarıyla bilinen ve 2001 yılından itibaren Tayland, İskoçya, Yeni Zelanda, Almanya gibi farklı ülkelerde eğitimler veren Sarah Blackwell tarafından gerçekleştirilen eğitime 25 kişilik bir grup katılmıştır. Grubun içerisinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenler bulunmaktadır (Balıkesir Orman Anaokulu, 2020).

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi iş birliğinde 2021 yılında orman okulu projesi uygulamaya geçirilmiştir. Proje sürecinde Erdemli Deniz ve Orman Okulu ekibinin ve Adıyaman Üniversitesi Öğretim Üyeleri’nin de desteği bulunmuştur. Orman okulları projesi için 550 dönümlük bir arazi belirlenmiştir ve atölye çalışmaları yapılması planlanmıştır. Bu atölye çalışmaları: Doğada Sanat Atölyesi ve Macera Atölyesi, Ekolojik Okur-Yazarlık Atölyesi, Gözlem Atölyesi, Organik Tarım Uygulamaları Atölyesi ve Doğadaki Dostlarımız Atölyesi’dir. 19 Haziran 2021 tarihinde Kahramanmaraş Arslanbey Mesire alanında Erdemli Deniz ve Orman Okulu eğitimcileri tarafından Kahramanmaraş Orman Okulu öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021). Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi TÜBİTAK’ta kabul edilmiştir. Bilginin etkili bir biçimde uygulanmasını ve bu şekilde öğretim kazandırılmasını hedefleyen ‘‘Sürdürülebilir Tarımla Geleceğe’’ isimli proje

Türkiye çapında Temel Çağrı alanında onay alabilen 86 projeden birisi olarak büyük bir başarıya imza atmıştır (MEB, 2024).

25 Kasım 2021 tarihinde Şanlıurfa ilinin Karaköprü ilçesinde öğrencilere doğa sevgisinin aşılabilmesi ve doğayla bağ kurulabilmesi, değerler eğitime yönelik çalışmaların doğada daha fazla etkili olduğunu düşünülmesi ve açık havada etkinlikler yapılabilmesi amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliğiyle orman okulunun açılışı yapılmıştır (MEB, 2021).

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fatma Taştın Ekici tarafından yürütülmekte olan Doğada Serüven Başlıyor Orman Okulu projesi 5 Eylül 2022 tarihinde başlamıştır. 2007-2017 yılları arasında toplam 193 projenin gerçekleştirilmesinde destek sağlayan TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitim ve Bilim Okulları kapsamında destek gören proje 5. ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Proje kapsamında 31 öğrenci bulunmaktadır. Proje amacı; öğrencilere orman okullarında hem kendilerine yönelik hem çevrelerine yönelik tanıma imkanının sağlanması ve farkındalık oluşturulmasıdır. Proje ekibi toplam yirmi dokuz personelden oluşmaktadır. Proje yürütücüsü, üç uzman, bir sağlık görevlisi, on beş öğretmen ve dokuz rehber bulunmaktadır (Pamukkale Üniversitesi, 2022).

Ülkemizde orman okulları eğitim yaklaşımının uygulandığı bazı okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin veya velilerin yetersiz ve eksik bilgilerinden kaynaklı olarak ormana gidilmeden ismine orman okulu verilen kurumların ortaya çıktığı bilinmektedir. Uluslararası İlkeler'e uygun olarak orman okulları eğitim yaklaşımını uygulayan kurumların sayısını artırmak ve uygulama yöntemi doğru olmayan kurumlara ışık tutabilmek amaçlanmaktadır. 2016 yılının Kasım ayında İstanbul ilinde Alternatif Eğitim Yaklaşımları kapsamında okullara destek verebilmek ve hizmet edebilmek amacıyla Orman Okulu Uygulama Merkezi kurulmuştur. 2020 yılının Ocak ayında Orman Okulu Eğitim Modeli'nin Türkiye'de yaygınlaştırılması ve belirlenen uluslararası standartlarda uygulanabilmesi amacıyla tüm orman okulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin aynı noktada toplanabileceği Orman Okulları Derneği isimli sivil toplum örgütü kurulmuştur. Orman Okulları Derneği tarafından 26 orman okulu akredite edilmiştir. Bu okullardan İstanbul'da 6, İzmir'de 3, Ankara'da 2, Konya'da 2,

Muğla'da 2, Ordu'da 2, Antalya, Denizli, Zonguldak, Amasya, Balıkesir, Adana, Kocaeli, Şanlıurfa ve Aydın'da 1'er tane okula ulaşılmış ve orman okulu eğitim yaklaşımının uygulanmasına başlanmıştır. 2022 yılında Orman Okulu Eğitim Seti geliştirilmiş ve Orman Okulları Araştırma ve Uygulama Enstitüsü kurulmuştur (Orman Okulları, 2020).

Yöneticiler tarafından verimli ve nitelikli bir eğitim yaklaşımı olduğu savunulan orman okullarının önemi ve gerekliliği ile ilgili seminer ve sempozyumlar düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Araştırmaları Daire Başkanlığı tarafından düzenlenen Cumhuriyetin 100.Yılında Öğretmenlerin Gözüyle Eğitim Sempozyumu kapsamında Anaokulu Müdürü Emel Fırtın, "Açık Hava Pedagojisi ve Orman Okulları Eğitiminin Okul Öncesi Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisi" konusunu ele almıştır (MEB, 2023).

2.9 Yurtdışında Orman Okullarına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Orman okulları dünya çapına öneme sahip bir alternatif eğitim yaklaşımıdır. Eğitim yaklaşımını uygulayan bazı ülkeler: ABD, Almanya, Avustralya, Birleşik Krallık, Yeni Zelanda'dır (Sarigül, 2020).

ABD Orman Okulları

Kuzey Wisconsin'de uygulanan ağaçlandırma projesi kapsamında 1920'li yıllarda orman okullarının temeli atılmıştır. Bulunan okulların her birine bir arazi tahsis edilmiştir ve araziler ağaçlandırılmıştır. Çocuklarda doğa ve çevre bilincine yönelik farkındalık oluşturulması amaçlanmış ve okul ormanı ismini almıştır. Bölgede 2007 yılına kadar 346 okul ormanının bulunduğu bilinmektedir. Orman okulları eğitim yaklaşımı da açık hava sınıflarında uygulanmaktadır (Sarigül, 2020).

Almanya Orman Okulları

Orman okulları Almanya’da ise 1960 yıllarında ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim sistemini ve açık hava okulları sistemini harmanlayarak orman okulu modelini kendi eğitim yöntemlerine uygun olarak geliştirmişlerdir. Eğitimin sabahtan öğlene kadar olan zaman süresinde ormanda vakit geçirilirken; öğleden sonra ve çıkış zamanı arasında okul içerisinde vakit geçirmeye özen göstermişlerdir. Almanya’da bulunan orman okullarının sayısı giderek artış göstermiştir. 2017 yılının sonuna doğru ülkede bulunan doğa okulunun 1500’den fazla olduğu bilinmektedir (Forest School Foundation, 2020).

Avustralya Orman Okulları

2011 yılında ‘‘Bush Kindergarten’’ ismiyle Doug Fargher tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Doğal bir ortamda gerçekleşen, daha çok kumsal veya çalılık alanlarının tercih edildiği eğitim modelinde hiçbir yapay materyal sunulmamaktadır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için geleneksel eğitim anlayışından uzak, yaratıcılığı destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Avustralya’da bulunan orman okullarının farklı ülkelerdeki okullara göre en önemli farkı bölgenin sahip olduğu coğrafi koşulları, iklim özellikleri, vahşi ve tehlikeli hayvanların bulunması sebebiyle orman okullarının alan ve konum tercihinde katı kuralları bulunmaktadır (Forest School Foundation, 2020).

Birleşik Devletler Orman Okulları

1990’lı yıllarda geleneksel eğitim yöntemlerine karşın alternatif eğitime yönelik arayış içerisindeyken; 1993 yılında Somerset, Bridgewater College’de görev yapan anaokulu öğretmenlerinin orman okulunu İngiltere’ye tanıtmasıyla orman okullarına yönelik adım atılmıştır. Danimarka’da eğitim veren bir orman okulunu gözlemlene ve ziyaret etme imkanı bulan yöneticiler ve öğretmenler eğitim modelini İngiltere’deki okullarda uygulayabilme amacıyla çalışmalara başlamıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bireysel hızları, becerileri ve gelişimleri dikkate alınarak bir uygulama hazırlanmıştır. 2000 yılı itibariyle Galler ve İngiltere’de orman okulları eğitim yaklaşımı yaygınlaşmaya başlamıştır

ve İngiltere’de 2006 yılına kadar 140 orman okulu kurulduğu bilinmektedir (Sarigül, 2020).

Yeni Zelanda Orman Okulları

4-12 yaş aralığında bulunan çocuklara yönelik çevre bilinci oluşturabilmek ve doğa ile bağ kurabilmelerini destekleyebilmek amacıyla kurulan orman okullarında zor ve riskli durumlarda yaşamda kalabilme mücadelesine yönelik deneyim kazanıyor ve teknikler öğreniyorlar. Çocuklar balık tutma, ağaç dikme, ateş yakma gibi çeşitli etkinliklerde aktif rol alıyorlar. Son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan yaklaşıma yönelik okulların Yeni Zelanda’da 20 tane açıldığı ve 2 bin eğitmenin orman okullarında görev yaptığı bilinmektedir.

Bust Sprouts isimli okul yöneticisi, çocukların karşılaşmaları gerek zorlu şartların bulunması gerektiğini ve eğer bunu deneyimlemezlerse kendilerini tam anlamıyla geliştiremeyeceklerini, hayatta risk almaktan kaçınacaklarından bahsetmiştir. Leo Smith, veli profilleri arasında kaygılı velilerin de bulunduğu bahseden okul yöneticisi, çocukları açık alanda fazla vakit geçirmese bile okula kayıt yaptırdıklarını açıklamıştır. Çünkü zaman içerisinde çocuklarının kendi özüne kavuşacağını ve özbenliğini ortaya çıkaracağından söz etmiştir. Yeni Zelanda’nın başkenti olan Wellington’da bulunan Victoria Üniversitesi’nde görev yapan akademisyen Jenny Ritchie, çocukların içinde yaşadıkları doğayı hissetmeye ve anlamaya ihtiyaçları olduğunu ve ülkede büyüyen her çocuğun buna hakkı olduğunu savunmuştur. Orman okullarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini gözlemleyen akademisyen, orman okulunda eğitim alan çocukların çevrelerini ve doğaya önemseyerek büyüdüğünü ve toplum açısından önemli bir nokta olduğuna değinmiştir (Guardian, 2023)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ele alınmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada orman okullarında görev yapan yöneticilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların amacı genelleme yapmak değil, araştırma konusuna yönelik betimleme ve yorumlama yapabilmek, katılımcıların probleme ilişkin bakış açılarını anlayabilmek amacıyla uygulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yönteminde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Nitel araştırma, algı ve olayları bütüncül bir bakış açısıyla doğal ortamda ve gerçekçi bir şekilde ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt aramak amacıyla araştırmacının kontrolü dışında gelişen olayın veya olgunun derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının bir veya birkaç durumla ilgili verileri sistematik bir şekilde topladığı, gerçek ortamda neler olduğuna baktığı ve derinlemesine incelemeler yaparak durumlara ilişkin temalar oluşturduğu bir araştırma türüdür (Creswell, 2007).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış olan ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Ölçüt örneklemesinde zaman değişkenine yer verilirken; araştırma problemiyle ilgili herhangi bir durum ölçüt olarak belirlenebilmektedir (Grix, 2010). Belirlenen durumlar ile nitelikli bilgilere ulaşmak önem arz etmektedir. Çünkü ölçütler, program veya örgüt iyileştirmeleri ve düzenlemeleri için birtakım fırsatlar oluşturabilmektedir. Programın ya da örgütün temel eksikliklerini ortaya çıkarabilmektedir (Morgan ve Morgan, 2008). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan, orman okulu yaklaşımını benimseyen ve yaklaşımın özelliklerine uygun bir çerçevede uygulamalar yapan, haftada en az 1 gün orman ziyaretlerinde bulunan, okul yöneticisinin en az 1 yıl yönetici görevinde bulunmuş olması kriterleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Ölçüte uygun seçilen 8 farklı orman okulun görev yapan 8 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Öğretmenlik Görev Süresi	Yöneticilik Görev Süresi
K1	43	Kadın	Yüksek Lisans	Çocuk Gelişimi	-	19 yıl
K2	38	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	2 yıl	8 yıl
K3	50	Kadın	Lisans	Psikoloji	13 yıl	15 yıl
K4	41	Kadın	Yüksek Lisans	Felsefe	18 yıl	2 yıl
K5	29	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	10 yıl	2 yıl
K6	60	Kadın	Yüksek Lisans	Matematik	26 yıl	19 yıl
K7	37	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	1 yıl
K8	60	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	23 yıl	17 yıl

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin olarak, katılımcıların tamamı kadınlardan oluşmaktadır. 29-38 yaşlarında üç katılımcı, 40 yaş ve üzerinde olan beş kişi bulunmaktadır; öğrenim durumu lisans olan 4 okul müdürü ve yüksek lisans olan 4 kişi araştırmaya katılım sağlamıştır. Branşı okul öncesi öğretmenliği olan 4 kişi, çocuk gelişimi olan 1 kişi, psikoloji olan 1 kişi, felsefe olan 1 kişi ve matematik olan 1 kişi bulunmaktadır; öğretmenlik görev süresi 1-10 yıl olan iki kişi, 11-20 olan üç kişi, 21-30 yıl olan iki kişi, görev süresi bulunmayan 1 okul yöneticisi bulunmaktadır. Yöneticilik görev süresi 1-10 yıl olan dört kişi ve 11-20 yıl olan dört kişi araştırmaya katılmıştır.

Görüşme gerçekleştirilen yöneticilerin görev yaptıkları okula ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Çalıştıkları Okullara İlişkin Bilgiler

Katılımcıların Çalıştıkları Okullar	Kurum Yılı	Öğretmen Mevcudu	Öğretmen Mezuniyeti	Öğrenci Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Şube Sayısı
K1	15 yıl	10	Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans	43	13	3
K2	11 yıl	9	Ön Lisans Lisans	75	16	5
K3	15 yıl	5	Ön Lisans Lisans	50	10-15	4
K4	7 yıl	12	Lisans	72	14	6
K5	10 yıl	8	Ön Lisans	58	12-15	4
K6	19 yıl	7	Ön Lisans	40	10-15	4
K7	18 yıl	4	Ön Lisans Lisans	36	12	3
K8	9 yıl	12	Lisans	80	12-16	6

Okula ilişkin bilgiler; kurumun sektördeki yılı 1-10 yıl olan 3 kurum, 11-20 yıl olan 5 kurum bulunmaktadır; öğretmen mevcudu 1-10 olan 6 kurum, 12 öğretmeni bulunan 2 kurum araştırmaya dahil olmuştur. Öğretmenlerin mezuniyeti ön lisans olan 2 kurum, lisans olan 2 kurum, hem ön lisans hem lisans bulunan 3 kurum ve öğretmenlerinin ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezuniyeti olan 1 kurum bulunmaktadır. Öğrenci mevcudu 36 olan bir okul, 40-60 olan dört okul, 70-80 olan üç okul bulunmaktadır; araştırmaya katılan okulların hepsinin sınıf mevcudu 10-20 öğrenciden oluşmaktadır. Şube sayısı 3 olan iki okul, 4 olan üç okul, 5 olan bir okul, 6 olan iki okul bulunmaktadır.

Okulların haftalık orman ziyaretleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3: Haftalık Orman Ziyaretleri

Orman Ziyareti Sıklığı ve Ulaşım Yöntemi	Katılımcıların Çalıştıkları Okullar
Haftada 2 gün, yürüme yolu	K1
Haftada 2 gün, taşımacılık sistemi	K2
Haftada 1 gün, taşımacılık sistemi	K3
Öğrenci ihtiyacına uygun belirleniyor, haftada en az 1 gün, taşımacılık sistemi	K4
Okul ormanlık alanda bulunuyor, öğrenci ihtiyacına uygun en az 1 gün belirleniyor	K5
Haftada 2 gün, yürüme yolu	K6
Haftada 1 gün, taşımacılık sistemi	K7
Haftada 1 gün, yürüyerek	K8

Tablo 3 incelendiğinde okulların orman ziyaretleri ile ilgili; haftada 2 gün ve yürüme yolunu kullanan 2 okul, haftada 2 gün ve taşımacılık sistemini kullanan 1 okul, haftada 1 gün taşımacılık sistemiyle ormana giden 2 okul, haftada 1 gün yürüyerek okula giden 1 okul, belirli olmayan günlerde öğrenci ihtiyacına yönelik belirlenen, haftada en az 1 gün ormana gidilen ve taşımacılık sistemini kullanan 1 okul, okulun

ormanlık alanda bulunması sebebiyle zaman sınırlaması olmadan öğrenci dinamiğine uygun hareket eden 1 okul bulunmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme, araştırmacının ve katılımcının etkileşimde bulunduğu ve sürece aktif olarak dahil olduğu bir tekniktir (Holstein ve Gubrium, 2004). Başka bir ifadeyle görüşme, katılımcıların araştırma problemine yönelik duygu, düşünce, davranış, tutum, deneyim ve sorunlarının anlaşılması amacıyla uygulanan etkili bir veri toplama aracıdır (Sevencan ve Çilingiroğlu, 2007).

Araştırmada veriler, orman okulu yaklaşımını uygulayan okullarda görev yapmakta olan yöneticilerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları zorluklar ve zorlukların çözümlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme sorularında yöneticilerin demografik bilgilerine ve kurum bilgilerine ilişkin sorular da yer almıştır. Hazırlanan görüşme soruları ile ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşmeden önce 1 yönetici ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bilgiler ışığında düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda okul yöneticilerine sorulmak üzere 10 adet görüşme sorusu hazırlanarak forma nihai şekli verilmiştir. Aşağıda görüşme soruları yer almaktadır.

1. Alternatif eğitimi nasıl tanımlarsınız?
2. Uygulamakta olduğunuz orman okulu modelini tercih etme sebepleriniz nelerdir? Hangi sıklıkla orman ziyaretlerinde bulunursunuz?
3. Öğretmen istihdam etme sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdir?
4. İstihdam sürecine yeni başlayan öğretmenlerinize verdiğiniz hizmet içi eğitimler nelerdir?
5. Orman okulunda öğrencilerle ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluğa ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

6. Okulunuzda eğitim-öğretim süresi boyunca yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
7. Okulunuzda fiziksel şartlar ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
8. Okulunuzda veliler ile ilgili yaşanan zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
9. Bir orman okulu yönetiminin avantajları nelerdir?
10. Bir orman okulu yönetiminin dezavantajları nelerdir?

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 8 yönetici ile görüşülmüştür. Görüşmeyi kabul eden yöneticiler ile uygun olunan gün ve saatler için randevu alınarak görüşmeler yüzyüze ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 30-45 dakika sürmüştür. Yüz yüze yapılan görüşmeler kurumların yönetici odasında gerçekleştirilmiştir.

Gönüllülük esasına dayalı olan araştırmada görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, kişisel bilgilerin ve okula ilişkin ismin gizli tutulacağı, toplanan verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı, yönetici görüşlerinin K1, K2...K8 şeklinde kodlanacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcıların izni alınarak görüşmeler elektronik cihaz ile kayıt altına alınmıştır.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmaların en önemli özelliklerinden biri analiz sonuçlarının inandırıcılığın sağlanabilmesidir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmalarda en sık kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi amacıyla birtakım yollar izlenmiştir. Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalar için inandırıcılığın gerçekleşebilmesine yönelik belirledikleri kriterleri dört ana başlıkta açıklamışlardır. Bu başlıklar:

- İnanlırlık
- Onaylanabilirlik
- Aktarılabirlik
- Güvenilebilirlik

Nitel araştırmalarda inanırlığın sağlayabilmek için uygulanabilecek en doğru yöntem uzun süreli etkileşimdir. Çalışmanın gerçekleşeceği alanda bir süre bulunmak araştırmacınınznel düşüncelerinde olumsuz bakış açısı geliştirmemesine venyargılı yaklaşmamasına destek sağlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). İnanırlığın artırılabilmesine amacıyla uzman incelemesi yapılabilmektedir. Araştırma problemi ile ilgili bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemlerine yönelik çalışmaları bulunan kişilerden araştırmanın detaylı şekilde incelenmesi ve geri bildirimde bulunması talep edilebilmektedir (Creswell, 2003). İnanırlık ilkesine ilişkin araştırmacının hazırlamış olduğu görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen yarı yapılandırılmış formların araştırmaya katılan okul yöneticileri ile çalışma ortamlarında gerçekleştirilmesi inanırlık ilkesine yönelik uygulanan adımlardandır.

Onaylanabilirliğin sağlanabilmesi için birtakım kriterler bulunmaktadır. Ham veriler bulunmalıdır; ses kayıt cihazıyla ulaşılmış bilgiler, günlük, notlar vb. veriler olmalıdır. Verilerin analizi aşamasında görüşmelerden elde edilennemli bilgiler, temalar, kategoriler ve belirlenen kodlar ulaşılan verilere uygun şekilde açıklanmış olmalıdır (Holloway ve Wheeler, 1996; akt. Başkale, 2016). Onaylanabilirlik ilkesine yönelik ses kayıt cihazlarıyla elde edilen veriler değiştirilmeden bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilere uygun şekilde kodlamalar yapılmış, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Aktarılabirlik ilkesinin desteklenebilmesi için çalışma grubunun nasıl seçildiği, hangi yöntemin kullanıldığı ve katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin ayrıntılara yer verilmesi ve görüşmenin gerçekleştirildiği ortamın açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir (Sharts-Hopko, 2002). Guba ve Lincoln (1982), verilerin kategoriler ve temaya uygun şekilde düzenleme yapılarak yorum katmadan ve herhangi bir veri değiştirilmeden okuyucuya aktarılması gerektiğini savunmuştur. Aktarılabirliğin sağlanması amacıylaltrrnekleme yöntemi ile

belirlenen çalışma grubuna dair ayrıntılı bilgiler yöntem bölümünde açıklanmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde katılımcıların görüşleri ile doğrudan aktarılmıştır.

Güvenirliğin sağlanabilmesi için ulaşılan veriler araştırmacılar tarafından eş zamanlı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman tarafından düzenlenen güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılmıştır. ([Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) şeklinde formül uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucu sayısallaştırılmıştır ve %87.5 uyum sonucuna ulaşılarak çalışmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla bulgular ilişkili bir şekilde sunularak temalara ve kodlamalara uygun şekilde yorumlanmıştır (Creswell, 2002).

3.6 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, belirli bir konuda yapılan çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesidir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmacı, incelediği içeriğe uygun temaları keşfeder ve kategorilerine göre kodlamalar yapar. Bu teknik ile elde edilen sonuçların, hedeflenen konuya ilişkin gelecek çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir (Ültay vd., 2021). İçerik analizi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan; doküman, metin veya evrak içeren farklı materyaller ile kodlama, kategorize etme veya örnekleme yöntemi ile verileri analiz etmeyi amaçlamaktadır (Metin ve Ünal, 2022).

Verilerin analizi aşamasında, ses kayıtlarında ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Alt problemler ve görüşme soruları dikkate alınarak verilerin analizi yapılmıştır. Her alt probleme ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Görüşlere yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere ilişkin frekanslar belirlenmiştir. Oluşturulan kategorilerin benzerlikleri ve farklıları göz önüne bulundurulmuş ve incelenmiştir ve kategorilere uygun temalar belirlenmiştir. Belirlenen kategorilere ilişkin

katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Gizlilik esasına uygun analiz yapabilmek amacıyla katılımcı görüşleri K1, K2, K3.....K8 şeklinde kodlanarak yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul yöneticilerinden toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinç Alt Amaç: Orman okullarında görev yapan yöneticilerin alternatif eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmada okul yöneticilerinin alternatif eğitime yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüşme sorularından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Alternatif eğitime ilişkin görüşleri ve orman okulu modelini tercih etme sebepleri incelenmiştir. Verilere uygun kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar sonucunda tema ve alt temalar oluşturulmuş ve detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 4: *Orman Okulu Yöneticilerinin Alternatif Eğitime İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kategoriler	f	Katılımcılar
Zenginleştirilmiş Eğitim Programı	Çocuk merkezli	6	K1, K2, K3, K4, K6, K8
	İdeal eğitim modeli	3	K1, K3, K7
	Bütünsel eğitim	2	K1, K2
	İş birliği	2	K3, K5
	Kalıcı ve aktif öğrenme imkanı sunulması	2	K3, K4
	Deneme-yanılma	2	K4, K8
	Demokratik	1	K1
	Teknolojik aletlerin sık kullanılmaması	1	K7

Tablo 4 incelendiğinde, alternatif eğitime dair; Zenginleştirilmiş Eğitim Programı temasında, “Çocuk merkezli” (K1, K2, K3, K4, K6, K8), “İdeal eğitim modeli” (K1, K3, K7), “Bütünsel eğitim” (K1, K2), “İş birliği” (K3, K5), “Kalıcı ve aktif

öğrenme imkanı sunulması” (K3, K4), “Deneme-yanılma” (K4, K8), “Demokratik” (K1), “Fırsat eğitimi” (K3), “Teknolojik aletlerin sık kullanılmaması” (K7) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

K3 alternatif eğitime yönelik görüşünü; çocuk merkezli ve ideal eğitim modeli kategorilerine değinerek şu şekilde belirtmiştir:

“Eğitimin merkezinde çocuğun bulunduğu ve neye ihtiyacı olduğuna, neyi merak ettiğine önem veren bir yaklaşımdır. Çocuğu bilmeyen bir canlı olarak değil aslında neyi bildiğini ve yapabildiğini önemseyen bir alandır. Çocuğun potansiyelinden yola çıkarak eğitim programları oluşturulmaktadır. Alternatif değil, olması gereken bir yaklaşımdır.”

K7 ise teknolojik aletlerin sık kullanılmaması kategorisine yönelik görüşünü paylaşmıştır:

“Ülkemizin en çok ihtiyacı olan eğitim yaklaşımıdır. Bizim destekleyici olarak kullandığımız ancak temel eğitimin yerine geçmesi gerektiğini düşündüğüm eğitim yaklaşımı. Günümüz şartlarında teknolojik aletlerin sık kullanılması ve alternatif eğitimin farklı bir alan sunması en önemli noktalarından biridir”

K8; alternatif eğitim uygulamalarında öğrenmenin deneme-yanılma yoluyla gerçekleşmesine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Alternatif eğitim, deneme-yanılma yoluyla yaparak-yaşayarak öğrenmeye alan açan bir yaklaşımdır. Öğretmenin rehber rolünde bulunmasıdır. Hazır bilgiyi vermektten ziyade bilgiye nasıl ulaşabileceğini kendi yöntemleriyle keşfettiği bir alandır. Öğrenmeyi öğretir.”

Okul yöneticilerinin orman okulunu modelini tercih etme sebeplerine ilişkin görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5: *Orman Okulu Modelini Tercih Etme Sebepleri*

Tema	Kategoriler	F	Katılımcılar
Eğitim Yaklaşımının Temeli	Çocuğa görelilik	2	K2, K5
	Nitelikli öğrenme	2	K1, K5
	Doğada öğrenme	2	K1, K8
	Eşitliğe önem veren	1	K1
	Özgürlüğü temel alan model	1	K3
	İklim krizine yönelik alınan önlem	1	K6
Yapılandırılmamış Öğrenme Ortamı	Sürecin sakinliği	2	K1, K2
	Kalıplardan uzak	1	K4
	Duvarsız sınıf	1	K6
Alana Yönelik	İlgi alanı	3	K6, K7, K8
İstek ve Yatkınlık	Keşfetme arzusu	1	K7

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin orman okulu modelini tercih etme sebeplerine ilişkin; Eğitim Yaklaşımının Temeli temasında, “Çocuğa görelilik” (K2, K5), “Nitelikli öğrenme” (K1, K5), “Doğada öğrenme” (K1, K8), “Eşitliğe önem veren” (K1), “Özgürlüğü temel alan model” (K3), “İklim krizine yönelik alınan önlem”(K6); Yapılandırılmamış Öğrenme Ortamı temasında, “Sürecin sakinliği” (K1, K2), “Kalıplardan uzak” (K4), “Duvarsız Sınıf” (K6); Alana Yönelik İstek ve Yatkınlık temasında, “İlgi alanı” (K6, K7, K8), “Keşfetme arzusu” (K7) olarak kategoriler belirlenmiştir. En fazla Eğitim Yaklaşımının Temeli temasında görüşlerin toplandığı gözlenmektedir.

Orman okulu modelini tercih etme sebeplerine yönelik K1 nitelikli öğrenme, doğada öğrenme ve sürecin sakinliği kategorilerine değinerek görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilerin temel ihtiyacını fark eden bir yaklaşım olması ve sadece açık havada vakit geçirmek değil aynı zamanda bütüncül bir yaklaşım olarak tasarlanması bu modeli tercih etmemde en büyük etkidir. Acelesiz, sakin, öğretim kaygısı taşımayan, demokratik ve kapsayıcı bir yapı içerisinde bulunmak istedim. Doğanın büyümesini öğrenciler eşliğinde görebilmek istedim.”

K6; orman okullarının iklim krizine yönelik alınan bir önlem olduğu ve duvarsız sınıflardan oluştuğu kategorilerine yer vererek görüşünü paylaşmıştır:

“İçinde bulunmaktan keyif aldığım ve ilgi duyduğum bir yaklaşım. Bir eğitimci olarak bu alana çok yatkındım. Araştırmalarım sonucunda orman okullarının iklim kriziyle birlikte dünyada duvarsız sınıflar olarak doğaya dönük bir eğitim anlayışıyla yayılmaya başladığını öğrendim. Bu süreçte gözlemlerim arttı ve İstanbul’da öğrencilerin çok fazla uyaranla temas ettiğini fark ettim bu sebeple elimizden geldiğince keşfetme arzularını ve yaratıcılıklarını destekleyecek bir program uygulamamız gerektiğini düşündüm. Sürece başladım, birtakım eğitimler aldım ve kurumum orman okulu olarak akredite oldu.”

Katılımcılara yönlendirilen ‘‘Orman okulu yönetiminin avantajları nelerdir?’’ sorusuna yönelik görüşleri tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6: *Orman Okulu Yönetiminin Avantajları*

Temalar	Kategoriler	f	Katılımcılar
Yöneticilikte İş Tatmini ve Motivasyon	Gözlem becerisinin gelişimi	3	K1, K2, K3
	Ormanda zaman geçirebilmek	2	K1, K3
	Güven ortamında bulunmak	2	K1, K4
	Ruhu besleyebilmek	2	K1, K6
	Yeni ve güncel bir sistemde bulunmak	2	K1, K7
	Hiyerarşik yapıdan uzaklık	2	K1, K8
	Problem çözme becerisinin gelişimi	1	K1
	Öğrencilerle birebir iletişim kurabilmek	1	K1
	Eşitlik ilkesinin uygulanması	1	K1
	Çalışırken eğlenmek	1	K3
	Lider olabilmek	1	K8
	Öğretirken öğrenebilmek	1	K8
	Kalıplara Bağlı Kalmadan Çalışabilmek	Özgür olabilmek	1
Gerçek yaşamı materyal olarak kullanabilmek		1	K2
Geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşabilmek		1	K4
Yaratıcılığın gelişimi		1	K5
Uygulamaya daha fazla yer verilmesi		1	K7

Tablo 6 incelendiğinde, Yöneticilikte İş Tatmini ve Motivasyon temasında, ‘‘Gözlem becerisinin gelişimi’’ (K1, K2, K3), ‘‘Ormanda zaman geçirebilmek’’ (K1, K3), ‘‘Güven ortamında bulunmak’’ (K1, K4), ‘‘Ruhu besleyebilmek’’ (K1, K6), ‘‘Yeni

ve güncel bir sistemde bulunmak” (K1, K7), “Hiyerarşik yapıdan uzaklık” (K1, K8), “Problem çözme becerisinin gelişimi” (K1), “Öğrencilerle birebir iletişim kurabilmek” (K1), “Eşitlik ilkesinin uygulanması” (K1), “Çalışırken eğlenilemek” (K3), “Lider olabilmek” (K8), “Öğretirken öğrenebilmek” (K8); Kalıplara Bağlı Kalmadan Çalışabilmek temasında, “Özgür olabilmek” (K2), “Gerçek yaşamı materyal olarak kullanabilmek” (K2), “Geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşabilmek” (K4), “Yaratıcılığın gelişimi” (K5), “Uygulamaya daha fazla yer verilmesi” (K7) şeklinde kategoriler belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinin en fazla Yöneticilikte İş Tatmini ve Motivasyon temasında toplandığı görülmektedir.

Orman okulu yönetiminin avantajları ile ilgili K1; eşitlik ilkesinin uygulanması, hiyerarşik yapıdan uzaklık ve problem çözme becerisinin gelişimi kategorilerine değinerek görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Çok insani, herkesin birbirini gözetdiği adil bir yapıda bulunuyoruz. Yönetici, ast-üst ilişkileri gibi hiyerarşik yapıları ortadan kaldırıyor. Çocukların da dahil olduğu bir eşitlik ilkemiz var. Herkes birbirine ismiyle hitap ediyor. Eşit koşullara sahip olduğumuzu biliriz. Duygularımıza alan açacak şekilde ilerleme kaydediyoruz. Böyle bir yuva içerisinde olduğumu bilebilmek bir yönetici olarak klasik bir yöneticinin üzerinde hissettiği baskıları yöneten olma ya da sorun çözme yöntemleri olarak tercih yapma noktasında çok daha kolaylaştırıcı ve keyifli oluyor.”

K2 görüşlerini aktarırken; gerçek yaşamı materyal olarak kullanabilmek ve gözlem becerisinin gelişimi kategorilerine yer verilmiştir:

“Sürekli dışarıda olabilmek, özgür hissedebilmek ve gerçek yaşamı materyal olarak kullanabilmek hem mesleki hem kişilik olarak tatmin olmamı destekliyor. Öğrencilerimizin nasıl yollardan geçtiğini, neler öğrendiğini görebilmek ve yakından şahit olabilmek çok keyifli bir süreç iletmemizi sağlıyor.”

K4; güven ortamında bulunmak ve geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşabilmek kategorilerine değinerek görüşünü ifade etmiştir:

“Kalıplardan kurtulmak ve insan odaklı çalışabilmek en büyük avantajı olabilir. Kaosu fazla olan bir alan ama mış gibi yapma durumu yok. Her şey çok doğalında, geleneksellikten uzak şekilde ilerliyor. Mış gibi yapmayınca bir güven ortamı oluşuyor. Güven ortamına öğretmenlerimiz, velilerimiz de dahil oluyor ve samimiyetle ilerleyebiliyoruz. İşimizin tatmin noktası çok önemli”

K7; uygulamaya daha fazla yer verilmesi kategorisine değinerek görüşünü paylaşmıştır:

“Çok yeni bir alan. Güncel bir sistem olduğu için veliler birtakım şeylerden habersiz oluyorlar. Her konuya hakim olduğunu düşünen veliler de bu yenilik karşısında herhangi bir görüş bildiremiyorlar ve okulumuzun kurallarına, eğitim anlayışına uymak durumunda kalıyorlar. En önemli avantajlarından biri. Çünkü veli kaynağı ve eğitimlerin teori kısımlarıyla ilgilenirken öğrencileri kaçıryorduk. Fakat okulumuzda teoriden çok uygulamaya zaman ayırıyoruz. Öğrencilere eşlik ederek bir süreç ilerletiyorum.”

K8 görüşünü aktarırken; lider olabilmek kategorisine yer verilmiştir:

“Lider olabilmek, rehber olabilmek, sürece eşlik edebilmek. Devlet okulumda görev yaptığımda çok fazla lider olamamıştım. Öğretmenler yapılacak yeniliklere zaman zaman duyarsız davranıyorlardı, kadrolu olunmasının da etkisi olabilirdi. Fakat şuan kendi okulumda iyi bir örnek olabilmek ve liderlik özelliklerimi gösterebilme fırsatı yakaladım.”

Katılımcıların orman okulu yönetiminin dezavantajlarına ilişkin görüşleri tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 7: Orman Okulu Yönetiminin Dezavantajları

Tema	Kategoriler	F	Katılımcılar
Eğitim Paydaşları	Veli profili	4	K2, K5, K6, K7
	Öğretmenlerin devamlılığının olmaması	2	K1, K7
	Niteliksiz eğitimciler	2	K3, K6
	Velilerin eğitim yaklaşımını kavrayamaması	1	K1
	Motivasyon eksikliği	1	K2
	Kurucu talepleri	1	K2
	Öğrenci profiline güçlüğü	1	K2
	Belediye izninin alınmaması	1	K7
	Takım çalışmasının eksikliği	1	K8
Çalışma Ortamı	Dinlenme vaktinin olmaması	2	K2, K3
	Tükenmişliğin hissedilmesi	1	K2
	Telefon görüşmelerinin sıklığı	1	K2
	Kaos fazlalığı	1	K4
Eğitim Ortamının	Risk durumunun fazlalığı	2	K3, K8
Fiziksel Özellikleri	Dikkat ve temkin gerekliliği	2	K3, K8
	Hijyen eksikliği	2	K4, K8
	Minimum kapalı alan kullanımı	1	K7
Eğitim Harcamaları	Maddi kaynak yetersizliği	3	K2, K3, K8
	Giderlerin fazlalığı	1	K3

Tablo 7 incelendiğinde, Eğitim Paydaşları temasında, “Veli profili” (K2, K5, K6, K7), “Öğretmenlerin devamlılığın olmaması” (K1, K7), “Niteliksiz eğitimciler” (K3, K6), “Velilerin eğitim yaklaşımını kavrayamaması” (K1), “Motivasyon eksikliği” (K2), “Kurucu talepleri” (K2), “Öğrenci profiline güçlüğü” (K2), “Belediye izninin alınmaması” (K7), “Takım çalışmasının eksikliği” (K8);

Çalışma Ortamı temasında, ‘‘Dinlenme vaktinin olmaması’’ (K2, K3), ‘‘Tükenmişliğin hissedilmesi’’ (K2), ‘‘Telefon görüşmelerinin sıklığı’’ (K2), ‘‘Kaos fazlalığı’’ (K4); Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri temasında, ‘‘Risk durumunun fazlalığı’’ (K3, K8), ‘‘Dikkat ve temkin gerekliliği’’ (K3, K8), ‘‘Hijyen eksikliği’’ (K4, K8), ‘‘Minimum kapalı alan kullanımı’’ (K7); Eğitim Harcamaları temasında, ‘‘Maddi kaynak yetersizliği’’ (K2, K3, K8), ‘‘Giderlerin fazlalığı’’ (K3) şeklinde kategoriler belirlenmiştir. En fazla Eğitim Paydaşları temasında görüşlerin toplandığı görülmektedir.

Orman okulu yönetiminin dezavantajlarına yönelik K2 görüşünü belirtirken; dinlenme vaktinin olmaması, tükenmişliğin hissedilmesi, motivasyon eksikliği ve telefon görüşmelerinin sıklığı kategorilerine yer verilmiştir:

‘‘Sistem içerisindeyken hiç dinlenme imkanımız olmuyor. Akşam eve girdiğimde telefonlarım susmuyor. Kurucu istekleri oluyor. Haftada 1 gün iznim var fakat gelmediğim gün mutlaka bir olay oluyor. Veli profili eskisinden çok daha zorlayıcı bir durumda olduğu için çoğu zaman tükenmiş hissediyorum. Motivasyon anlamında zorlanıyorum. Görünenden çok daha fazla bir emek var.’’

K3; risk durumunun fazlalığı, dikkat ve temkin gerekliliği, maddi kaynak yetersizliği ve giderlerin fazlalığı kategorilerine değinerek görüşünü ifade etmiştir:

‘‘Risk durumunun en fazla olduğu meslek gruplarından biri olduğunu düşünüyorum. Her an her durumda dikkat ve temkin gerekiyor. Zaman zaman maddi olarak zorlanılan bir alan çünkü masraf yüksek oluyor. Alınan materyaller, kullanılan ürünler, gidilen geziler, eğitimler derken maliyet fazla oluyor.’’

K7; belediye izninin alınamaması kategorisine değinerek görüşünü paylaşmıştır:

‘‘Yönetimsel olarak izin alamıyoruz. Orman okulu için, alan kullanımı için sürekli belediyelerin peşinden koşturmak, dilekçe vermek gerekiyor. Zaman zaman bağış

yapmak durumundayız. Bir çadır kurabilmek için örneğin bir branda için Ankara'ya gidip oradan izin almaya çalışıyor. Bakanlık ve belediyelerde destek göremiyoruz.’’

K8 görüşünü aktarırken; takım çalışmasının eksikliği kategorisine yer verilmiştir:

‘‘Takım çalışması zorluk yaratıyor. İş birliği yapabilme konusunda zaman zaman zorlanıyoruz. Herkes birilerinden önde olmaya çalışıyor ve yarışmış gibi davranıyorlar.’’

4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci Alt Amaç: Orman okullarında görev yapan yöneticilerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmada okul yöneticilerine, eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin sorular yönlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere uygun şekilde kodlamalar yapılmıştır. Tema ve alt temalar belirlenerek tablo halinde paylaşılmıştır.

Katılımcıların ‘‘Öğretmen istihdam etme sürecinde yaşadığımız zorluklar nelerdir?’’ sorusuna ilişkin yanıtları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen İstihdam Etme Sürecinde Yaşanılan Zorluklar

Tema	Kategoriler	F	Katılımcılar
Mesleki Boyut	Mesleki gelişim isteksizliği	6	K1, K2, K3, K4, K5, K7
	Eğitime yüzeysel bakış açısı	3	K1, K2, K4
	Niteliksiz öğretmen eğitimi	2	K1, K8
	Mesleğin sevilmemesi	2	K2, K3
	Bilgi düzeyi eksikliği	2	K3, K5
	Öğretmenlerin yoksayılması	1	K2
	Yaratıcılığın eksikliği	1	K2
	Yetersiz araştırma becerisi	1	K3
	Motivasyon eksikliği	1	K8
Özel Okulların	Maddi kaynak yetersizliği	2	K2, K8
Çalışma Koşulları	Yoğun tempo	1	K5
	Öğretmen süreksizliği	1	K7

Tablo 8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmen istihdam etme sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerini içeren tabloda Mesleki Boyut temasında, ‘‘Mesleki gelişim isteksizliği’’ (K1, K2, K3, K4, K5, K7), ‘‘Eğitime yüzeysel bakış açısı’’ (K1, K2, K4), ‘‘Niteliksiz öğretmen eğitimi’’ (K1, K8), ‘‘Mesleğin sevilmemesi’’ (K2, K3), ‘‘Bilgi düzeyi eksikliği’’ (K3, K5), ‘‘Öğretmenlerin yoksayılması’’ (K2), ‘‘Yaratıcılığın eksikliği’’ (K2), ‘‘Yetersiz araştırma becerisi’’ (K3), ‘‘Motivasyon eksikliği’’ (K8); Özel Okulların Çalışma Koşulları temasında; ‘‘Maddi kaynak yetersizliği’’ (K2, K8), ‘‘Yoğun tempo’’ (K5), ‘‘Öğretmen süreksizliği’’ (K7), şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin Mesleki Boyut temasında toplandığı gözlenmektedir.

K2; öğretmenlerin yoksayılması kategorisine yönelik görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

“Öğretmenler ülke tarafından görülüyor. Yok sayılıyor ve bu da mesleğin sevilmemesine sebep oluyor. Yaşanılan bazı durumlarda öğretmenlerimi koruma ihtiyacı hissediyorum.”

K4 görüşünü aktarırken; eğitime yüzeysel bakış açısı kategorisine yer verilmiştir:

“Ülke koşullarıyla ilgili durumlar mevcut. Ülkemizin entelektüellik seviyesi düştüğü için öğretmenlerin de seviyesi düşüyor. Olaya, öğrenciye, eğitime sığ bir açıdan bakılıyor. Geleneksel eğitimden gelen öğretmenler bulunduğu için model çıkarma, düşünme, fark edebilme konularını başarmakta güçlük yaşıyorlar. Tabi ki bunların yanında okul öncesi alanının vermiş olduğu zorluklarda bulunuyor.”

K6; öğretmen istihdamı sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadığını şu şekilde aktarmıştır:

“Uzun yıllardır aynı ekip ve aynı öğretmenlerle birlikte çalışıyoruz. Herhangi bir zorluk yaşamıyoruz. Bir aile ortamında bulunuyoruz.”

K8; niteliksiz öğretmen eğitimi ve maddi kaynak yetersizliği kategorilerine değinerek görüşünü paylaşmıştır:

“Nitelikli öğretmen bulabilme konusunda güçlük yaşıyoruz. Yeni mezun öğretmenlerin çevrimiçi eğitim ile mezun olmaları süreci fazlasıyla etkiliyor. İnternet üzerinden içeriklerini bilmeden ve öğrenmeden birtakım sertifikalar alıyorlar. Bir de maaş faktörü bulunuyor. Maddi alan öğretmenlerin beklentilerini karşılayamıyor. Devlet ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin maaşları arasında ciddi bir fark bulunuyor. Bu durumda motivasyonu etkiliyor”

Okul yöneticilerinin öğrenciler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerine tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğrenciler ile İlgili Yaşanılan Zorluklar

Temalar	Kategoriler	F	Katılımcılar
Fiziksel Gelişim	Gelişmemiş hareket becerisi	4	K1, K6, K7, K8
	Beden farkındalığı olmaması	3	K1, K6, K8
	Büyüme ortamlarının kapalı alanlardan oluşması	2	K6, K7
Duygusal Gelişim	Sınır tanınmaması	2	K2, K7
	Duyusal alan deneyimsizliği	2	K3, K8
	Ebeveynden ayrışma güçlüğü	1	K1
	Oryantasyon süreci zorluğu	1	K5
	Özgüven eksikliği	1	K6
	Cesaretsizlik	1	K6
	Duygu kontrolü eksikliği	1	K7
Sosyal Gelişim	Sosyal ilişkilerde başarısızlık	1	K7

Tablo 9 incelendiğinde, okul yöneticileri öğrenciler ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin; Fiziksel Gelişim temasında, “Gelişmemiş hareket becerisi” (K1, K6, K7, K8), “Beden farkındalığı olmaması” (K1, K6, K8), “Büyüme ortamlarının kapalı alanlardan oluşması” (K6, K7); Duygusal Gelişim temasında, “Sınır tanınmaması” (K2, K7), “Duyusal alan deneyimsizliği” (K3, K8), “Ebeveynden ayrışma güçlüğü” (K1), “Oryantasyon süreci zorluğu” (K5), “Özgüven eksikliği” (K6), “Cesaretsizlik” (K6), “Duygu kontrolü eksikliği” (K7); Sosyal Gelişim temasında, “Sosyal ilişkilerde başarısızlık” (K7) şeklinde kategoriler belirlenmiştir. En fazla Duygusal Gelişim temasında görüşlerin toplandığı gözlenmektedir.

K3; duygusal alan deneyimsizliği kategorisine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Dokunma, duyuşsal durumlarla ilgili zorluk yaşadığımız durumlar oluyor. amuraya girmek istemeyen ya da belirli dokusu olan materyallere temas etmekte güçlük yaşıyan öğrencilerimiz var.”

K4; öğrencilerle ilgili zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir:

“Herhangi bir zorluk yaşamıyoruz”

K6 görüşünü aktarırken; gelişmemiş hareket becerisi, büyüme ortamlarının kapalı alanlardan oluşması ve özgüven eksikliği kategorilerine yer verilmiştir:

“Pandemi dönemi çocukları olması sebebiyle hareket etmekte güçlük yaşıyan öğrencilerle karşılaşıyoruz. Doğadan uzak, kapalı alanlarda, avmlerde zaman geçirmeye alışmış öğrenci profili bulunuyor. Orman ziyaretlerine ilk başladığımızda çok yorulduklarından bahsediyorlardı. Cesareti eksik olan çocuklar bulunuyor. Özgüven konusunda da eksikliği bulunan öğrenciler mevcut.”

K7; sınır tanınmaması ve sosyal ilişkilerde başarısızlık kategorilerine değinerek görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Çocuklar kapalı ortamda fazla zaman geçirdikleri için sınırsızlıklara sahip oluyorlar. Sınıfta ve ormanda bununla ilgili zorluk yaşıyoruz. Sınır bilmeyen, kural tanımayan öğrenciler bulunuyor. Her şeye sahip olma özgürlüğünü hissediyorlar. İstedikleri materyale istedikleri an ulaşabilecekleri düşüncesi var. Yetinme konusunda güçlük yaşıyorlar. Duygularını kontrol etmekte ve ifade etmekte zorlanıyorlar. Sosyal becerilerde gelişime ihtiyaçları var. Bilişsel olarak fazla uyarana maruz kaldıkları için belirli bir bilişsel seviyede geliyorlar zaten ancak psikomotor gelişim olarak ciddi bir gerilik mevcut.”

Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süresinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 10: Eğitim-Öğretim Süresinde Yaşanılan Zorluklar

Temalar	Kategoriler	F	Katılımcılar
İnsan Kaynağı	Öğretmen performansının düşük olması	3	K2, K4, K7
	Öğretmen işgücü devri	2	K1, K3
	Eğitimsiz yönetici ve öğretmenlerin bulunması	2	K3, K6
Eğitim Bileşenleri	Bütçe sorunları	2	K2, K8
	Uygulama yöntemi	1	K3
	Özel okulların kapanması	1	K8
	Öğrenci sayısının azalması	1	K8

Tablo 10 incelendiğinde, yöneticilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerine dair, İnsan Kaynağı temasında; “Öğretmen performansının düşük olması” (K2, K4, K7), “Öğretmen işgücü devri” (K1, K3), “Eğitimsiz yönetici ve öğretmenlerin bulunması (K3, K6); Eğitim Bileşenleri temasında ise “Bütçe sorunları” (K2, K8), “Uygulama yöntemi” (K3), “Özel okulların kapanması” (K8), “Öğrenci sayısının azalması” (K8) şeklinde kategoriler belirlenmiştir.

K3 görüşlerini aktarırken; eğitimsiz yönetici ve öğretmenleri bulunması ve uygulama yöntemi kategorilerine yer verilmiştir:

“Karşılaştığım diğer alternatif okulların eğitim yaklaşımını yanlış uyguladıklarına şahit oldum. Ormanla ilgili ilk yardım eğitimi almayan öğretmenleri çalıştırıyorlar, nitelikli olmayan kişilere istihdam sağlıyorlar. Ormana gittikleri zaman yapılmaması gereken davranışları yapıyorlar. Bomboş uygulama yapan okullar var. Kendi okulunda ise eğitim-öğretim sürecinde daha çok öğretmenler ile ilgili yaşadığım zorluklar bulunuyor. Öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitimler, yapılan geziler,

öğrendikleri bilgiler sonrası kurumdan ayrılma durumları oluyor. Süreklilik olmuyor.”

K5 görüşlerini aktarırken; eğitim-öğretim sürecinde bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir:

“Herhangi bir zorluk yaşamıyoruz.”

K8; özel okulların kapanması ve öğrenci sayısının azalması kategorilerine değinerek görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Son yıllarda özel okulların sık sık kapanması durumu yaşanıyor. Pandemi sonrasında gerek maddiyata bağlı gerek farklı sebeplerle okullarda öğrenci sayıları azalıyor. Her geçen yıl okulun öğrenci mevcudu daha da düşüyor. Özel okul olmalı mı sadece devlet okulları mı olmalı ile ilgili bir araştırma yapılabilir.”

Katılımcıların “Okulunuzda fiziksel şartlara ilişkin yaşadığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri tablo şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 11: *Fiziksel Şartlara İlişkin Yaşanılan Zorluklar*

Tema	Kategoriler	F	Katılımcılar
Kurum İçi Faktörler	Sınıf sayısı yetersizliği	2	K2, K7
	Sınıf alanı yetersizliği	1	K3
	Merdiven yüksekliği	1	K5
	Yemekhane olumsuz konumu	1	K7
Çevresel Faktörler	Gürültü rahatsızlığı	1	K1
	İnşaat alanları	1	K8
	Trafik	1	K8

Tablo 11 incelendiğinde, Kurum İçi Faktörler temasında; ‘‘Sınıf sayısı yetersizliği’’ (K2,K7), ‘‘Sınıf alanı yetersizliği’’ (K3), ‘‘Merdiven yüksekliği’’(K5), ‘‘Yemekhane olumsuz konumu’’ (K7); Çevresel Faktörler temasında ise ‘‘Gürültü rahatsızlığı’’ (K1), ‘‘İnşaat alanları’’ (K8), ‘‘Trafik’’ (K8) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinin Kurum İçi Faktörler temasında toplandığı görölmektedir.

K1; gürültü rahatsızlığı kategorisine değinerek görüşlerini Şu şekilde aktarmıştır:

‘‘Okulumuzun fiziksel şartları uygulamakta olduğumuz eğitim anlayışına göre tasarlanmıştır. Tek yaşadığımız zorluk çevre evlerde yaşayan komşuların çocukların sesinden rahatsız olması.’’

K3 görüşünü aktarırken; sınıf alanı yetersizliğe kategorisine yer verilmiştir:

‘‘Milli eğitimin kurucu odası ve sınıf alanları gibi m2’yi zaman zaman doğru kullanmadığını düşünüyorum. Daha elverişli bir yapı oluşturulabilir.’’

K5; fiziksel alan ile ilgili herhangi bir zorluk yaşanmadığını belirterek görüşünü aktarmıştır:

‘‘Okulumuzun fiziki yapısı uyguladığımız eğitim yaklaşımı için çok uygun. Açık alan ve kapalı alan öğrenciler için yeterli oluyor.’’

K8; trafik ve inşaat alanları kategorilerine değinerek görüşünü paylaşmıştır:

‘‘Trafik durumu yaşanabiliyor. Çevremizde inşaat alanları bulunuyor. Bunların olumsuzluklarını yaşadığımız durumlar oluyor.’’

Okul yöneticilerinin veliler ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri tabloda belirtilmiştir.

Tablo 12: *Veliler ile İlgili Yaşanılan Zorluklar*

Tema	Kategoriler	F	Katılımcılar
Velilerin Tutum ve Davranışları	Okul sorunlarına müdahaleci yaklaşım	2	K1, K8
	Çocuğa yönelik korumacı tutum	2	K1, K6
	Orman okulu pedagojisinin tanınmaması	2	K2, K4
	Hava koşullarına uyum sağlanmaması	2	K6, K8
	Okulun tanınmış olması sebebiyle kayıt ettirilmesi	1	K4
	Hataların kabullenilmemesi	1	K7
	İletişim sorunları	1	K7
	Okula Yönelik Beklentiler	Hijyen beklentisi	3
Beklentiler	Her alanda bilgi sahibi olma talebi	2	K5, K7
	Akademik beklentiler	1	K8

Tablo 12 incelendiğinde, Velilerin Tutum ve Davranışları temasında, “Okul sorunlarına müdahaleci yaklaşım” (K1, K8), “Çocuğa yönelik korumacı tutum” (K1, K6), “Orman okulu pedagojisinin tanınmaması” (K2, K4), “Hava koşullarına uyum sağlanmaması” (K6, K8), “Okulun tanınmış olması sebebiyle kayıt ettirilmesi” (K4), “Hataların kabullenilmemesi” (K7), “İletişim sorunları” (K7); Okula Yönelik Beklentiler temasında, “Hijyen beklentisi” (K2, K4, K8), “Her alanda bilgi sahibi olma talebi” (K5, K7), “Akademik beklentiler” (K8) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. En fazla görüşün Velilerin Tutum ve Davranışları temasında toplandığı görülmektedir.

K1; okul sorunlarına müdahaleci yaklaşım ve çocuğa yönelik korumacı tutum kategorilerine değinerek görüşünü aktarmıştır:

“Çocuğu birey olarak görmekte zorluk yaşayan bir toplumuz. Çocuğun okulda yaşadığı bir sorunda kendi çözümünü bulabilmesi yerine sorun içerisine dahil oluyorlar. Okulda yaşanan durumlara ilişkin çözümcü kişi olmaya çalışıyorlar. Çocuklar arasındaki ilişkiyi yönetmeye çalışıyorlar. Whatsapp gruplarında ebeveynlerin birbirini etkilemesi gibi durumlar yaşanıyor. En çok zorlandığımız nokta ayrışmamış ebeveyn ve çocuk ilişkisidir. İhtiyacın çocuğa mı yoksa aileye mi ait olduğu bilinmiyor ve fazlasıyla koruyucu olan müdahaleci aile yapısı ile karşılaşılıyor.”

K3; herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir:

“Velilerimiz ile ciddi zorluklar yaşamıyoruz ancak risk durumlarında bir yönetici olarak benim orada bulunmamı istiyorlar”

K4 görüşünü aktarırken; okulun tanınmış olması sebebiyle kayıt ettirilmesi ve hijyen beklentisi kategorilerine yer verilmiştir:

“Günümüz şartlarında sadece isim yaptığımız için çocuklarını okula getirmek istiyorlar. Etiket amaçlı kayıt ettiriyorlar ancak uyguladığımız eğitim yaklaşımını tam algılayamıyorlar. Hijyen yetersizliği yaşayan velilerimiz bulunuyor. Fakat doğada sık sık zaman geçirilen okullarda içerisi her zaman temizse orada yaklaşımın doğru uygulandığını düşünmüyorum.”

K7; hataların kabullenilmemesi, iletişim sorunları ve her alanda bilgi sahibi olma talebi kategorilerine değinerek görüşlerini paylaşmıştır:

“Hiçbir velinin izlediği ya da okuduğu bilgilerin bir öğretmenin tecrübesiyle yarışabileceğini düşünmüyorum. Ancak veli profili kendisinin her şeyi daha iyi bildiğine inanan ve hatalarını kabullenmeyen kişilerden oluşuyor. Yanlış bir davranışta buldukları zaman uyarı ve tavsiyede bulunuyoruz. Buna karşı saygıları

olmuyor. Söylenenleri kişisel olarak algılıyorlar ve bize karşı saldırıyorlar. Çözüme ulaştırma konusunda adım atmaları kolay olmuyor.’’

K8 görüşünü aktarırken; akademik beklentiler kategorisine yer verilmiştir:

‘‘Akademik anlamda bir kaygı yaşamadıklarını ve doğada keyifli vakit geçirmelerini istediklerini belirterek kayıt yaptırıyorlar. Ancak dönem içerisinde akademik olarak bir beklentiye giriliyor.’’

4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Amaç: Orman okullarında görev yapan yöneticilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmada okul yöneticilerine, eğitim sürecinde yaşanan zorlukların çözümlerinde nasıl bir yol izlediklerine ilişkin sorular yönlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler uygun şekilde kodlamalar yapılmıştır. Tema ve alt temalar belirlenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin “Öğretmen istihdam etme sürecinde yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin belirttikleri görüşler tabloda sunulmuştur.

Tablo 13: *Öğretmen İstihdam Etme Sürecinde Yaşanılan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri*

Temalar	Kategoriler	f	Katılımcılar
Açık İletişim	Şeffaflık temelli iletişim	5	K1, K2, K4, K7, K8
	Çalışma koşullarının süreç başında belirtilmesi	1	K7
Kişisel ve Mesleki İhtiyaçlar	Tatil ve mola hakları	3	K2, K4, K7
	Akademik gelişim desteği	2	K7, K8
	Süreklilik sağlanması	2	K6, K7
	Veliler ile sınır çizilmesi	2	K2, K4
	Demokratik yaklaşım	1	K1
	Öğretmen koruma yasası	1	K2
	Kişisel bilgilerin gizliliği	1	K4
	Tecrübeli öğretmen desteği	1	K8
Kişisel ve Mesleki Geçmiş	Öğretmenlik deneyimi	2	K3, K5
	Öğretmenlerin çocukluk travmaları	1	K3
Uygulama Becerisi	Tecrübelere odaklanmak	2	K3, K5
	Deneme dersleri yapılması	1	K8

Tablo 13 incelendiğinde, Açık İletişim temasında, “Şeffaflık temelli iletişim” (K1, K2, K4, K7, K8), “Çalışma koşullarının süreç başında belirtilmesi” (K7); Kişisel ve Mesleki İhtiyaçlar temasında, “Tatil ve mola hakları” (K2, K4, K7), “Akademik gelişim desteği” (K7, K8), “Süreklilik sağlanması” (K6, K7), “Veliler ile sınır çizilmesi” (K2, K4), “Demokratik yaklaşım” (K1), “Kişisel bilgilerin gizliliği” (K4), “Deneyimli öğretmen desteği” (K8); Kişisel ve Mesleki Geçmiş temasında, “Öğretmenlik deneyimi” (K3, K5), “Öğretmenlerin çocukluk travmaları” (K3); Uygulama Becerisi temasında, “Deneme dersleri yapılması” (K8) şeklinde

kategoriler belirlenmiştir. En fazla Kişisel ve Mesleki İhtiyaçlar temasında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

Öğretmen istihdamında yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerilerine yönelik K1 görüşünü aktarırken; açık iletişim ve demokratik yaklaşım kategorilerine yer verilmiştir:

“Bizler yaşadığımız herhangi bir problemde açık iletişim ve şeffaf bir yaklaşımı benimsiyoruz. Öncelikle iletişim kurmak, sorunun kaynağını belirlemek ve onun üzerine çözüm yollarını konuşabilmek gerekiyor. Demokratik ve katılımcı bir yaklaşımla herkesin bakış açısını anlayarak ve görüşünü öğrenerek bu doğrultuda olası çözüm yollarını deneyerek en iyisini ve en idealini bulmayı amaçlıyoruz.”

K2; tatil ve mola hakları ve öğretmen koruma yasası kategorilerine değinerek görüşünü ifade etmiştir:

“Öğretmenliğin tehlikeli bir mesleki boyutta olduğunu düşünüyorum. Yaşanılan bir olay kişinin tüm hayatına mal olabilir. Öğretmeni koruyacak yasalar, maddeler bulunmalı. Günümüz velileri çok saldırgan ve öğretmenlerin hakkını koruyacak resmi maddeler olmalı ve yöneticiler bu maddeleri uygulamalı. Okulumuzda her öğretmenin molaya çıkma hakkı vardır. Molaya çıkmamak bir suçtur. Çünkü herkesin dinlenmesi ve enerji toplaması gerekir.”

K3; öğretmenlerin çocukluk travmaları kategorisine yer vererek görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Alternatif eğitimi seçen öğretmenlerin çocukluk travmalarının incelenmesini tavsiye ederim. Çünkü gözlemlerim sonucu travması olan öğretmenlerin meslekte daha başarılı olduğunu düşünüyorum.”

K4, kişisel bilgilerin gizliliği kategorisine değinerek görüşünü açıklamıştır:

“Olabildiğince öğretmene alan açarız. Örneğin velilere öğretmenlerin kişisel numaralarını vermeyiz, uygulama üzerinden iletişim kurabilirler. 17.00’da öğretmenlerin mesaisi biter, mutlaka tatil hakları bulunur.”

K8 görüşünü aktarırken; akademik gelişim desteği, tecrübeli öğretmen desteği ve deneme derslerinin yapılması kategorilerine yer verilmiştir:

“Öğretmenlerle anlaşma sürecindeyken demo dersler uyguluyoruz. Eğer olumlu geçerse anlaşma sağlıyoruz. Süreç içerisinde bunu fark etmek daha zorlayıcı oluyor. Burası bir akademi gibi. Gelişim imkanları çok yüksek. Talep edilen bir eğitim olduğunda hep birlikte alıyoruz. Eğitim sürecinde okuldaki deneyimli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlerimize destek vermelerini ve rehberlik yapmalarını rica ediyorum.”

Okul yöneticilerinin öğrenciler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri tabloda açıklanmıştır.

Tablo 14: Öğrenciler ile İlgili Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Öğrenci İhtiyacına Yönelik Eğitim Programının Uygulanması	Orman ziyaretleri	4	K1, K2, K6, K7
	Öğrencilerin dinamiğine uygun eğitim etkinlikleri planlanması	3	K3, K4, K5
	Sorumluluk verilmesi	2	K1, K2
	Ebeveyn desteği	2	K1, K7
	Sözel iletişim	2	K2, K7
	Psikomotor becerilere yönelik destek sağlanması	2	K3, K7
	Materyal desteği	2	K3, K8
	Deneyime izin vermek	1	K1
	Öğrenciyle bağ kurulması	1	K1
	Canlıya saygı duyma bilinci	1	K2
Gelişim testlerinin uygulanması	1	K3	
Grup bilinci oluşturulması	1	K8	
Empati kurulması	1	K8	

Tablo 14 incelendiğinde, Öğrenci İhtiyacına Yönelik Eğitim Programının Uygulanması temasında, “Orman ziyaretleri” (K1, K2, K6, K7), “Öğrencilerin dinamiğine uygun eğitim etkinlikleri planlanması” (K3, K4, K5), “Sorumluluk verilmesi” (K1, K2), “Ebeveyn desteği” (K1, K7), “Sözel iletişim” (K2, K7), “Psikomotor becerilere yönelik destek sağlanması” (K3, K7), “Materyal desteği” (K3, K8), “Deneyime izin vermek” (K1), “Öğrenciyle bağ kurulması” (K1), “Canlıya saygı duyma bilinci” (K2), “Gelişim testlerinin uygulanması” (K3), “Grup bilinci oluşturma” (K8), “Empati kurulması” (K8) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Öğrenciler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri için K1 görüşünü aktarırken; ebeveyn desteği, deneyime izin vermek ve öğrenciyle bağ kurulması kategorilerine yer verilmiştir:

“Bağ odaklı yaklaşım ve ebeveyn desteği ile ilerliyoruz. Öğrenci deneyimine önem veriyoruz. Orman okulunda eğitim alan bir çocuğun uyum, problem çözme, yaratıcılık, esneklik, risk alma, karar verme ve psikolojik dayanıklılık gibi kazandığı beceriler zorlukların çözülmesinde çok büyük bir artı oluyor.”

K2; orman ziyaretleri ve canlıya saygı duyma bilinci kategorilerine değinerek görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilerin orman ziyaretlerinde hayata daha kolay hazırlandığını düşünüyorum. Doğadaki canlılara daha fazla saygı duyabilmek, zarar vermemek adına temkinli yaklaşma çabaları sosyal-duygusal açıdan öğrencileri çok fazla besliyor. Okullarda yardımlaşma ve paylaşma öğretilir ama dışarıda kendiliğinden kazanılır. Gerçek yaşamı materyal olarak kullanıyorlar.”

K3; materyal desteği kategorisine değinerek görüşünü belirtmiştir:

“İnce motor ve kaba motoru destekleyecek çalışmalar, denge çalışmalarını uyguluyoruz. Örneğin duyuşsal anlamda bir zorluk yaşıyorsak nişasta gibi farklı materyallerle destekliyoruz.”

K4; öğrencilerin dinamiğine uygun etkinliklerin planması kategorisine ilişkin görüşünü ifade etmiştir:

“Öğrenci ilgi ve ihtiyacını göz önünde bulundurarak bir plan hazırlıyoruz ve o planı uyguluyoruz.”

K7; sözel iletişim ve psikomotor becerilerine yönelik destek sağlanması kategorilerine değinerek görüşünü paylaşmıştır:

“Ödül-ceza sistemini kullanmıyoruz, sözel iletişimden yanayız. Neden, nasıl hissettin, bunun sebebi ne olabilir şeklinde sohbet ediyoruz. Sosyal ilişkiler her zaman içeriden başlar. İçeriden dışarı doğru büyür. Biz önce okul içinden başlıyoruz. Arkadaş ilişkisi, öğretmen ilişkisi, ön bürodaki kişiyle ilişki, mutfak personeliyle ilişki, kurucuyla ilişki gibi adım adım büyüyoruz. İletişime ve problem çözme becerisine önem veriyoruz. Orman okulunda ilk öğrettiğimiz şey nasıl düşecekleri ve düştükleri yerden nasıl kalkacaklarıdır.”

Katılımcıların “Eğitim-öğretim süresinde yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 15: Eğitim-Öğretim Süresinde Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Eğitim Bileşenleri	Doğal materyallerin kullanımı	6	K1, K2, K4, K6, K7, K8
	Öğretmen sürekliliğini sağlamak	1	K6
	Eğitim programının güncelliği	1	K8

Tablo 15 incelendiğinde,; Eğitim Bileşenleri temasında, “Doğal materyallerin kullanımı” (K1, K2, K4, K6, K7, K8), “Öğretmen sürekliliğini sağlamak” (K6), “Eğitim programının güncelliği” (K8) şeklinde kategoriler belirlenmiştir.

K4; doğal materyallerin kullanımı kategorisine yer vererek görüşünü aktarmıştır:

“Her şeyi materyal ve kaynak olarak kullanabiliyoruz. Her an doğada olduğumuz için bir dal parçası bile matematik, sanat, fen anlamında eğitim etkinliğine dönüşebilecek nitelikte oluyor.”

K8; eğitim programının güncelliği kategorisine değinerek görüşünü belirtmiştir:

“Eğitim programımızı ben oluşturuyorum ve en güncel haliyle öğretmenlerimize aktarıyorum. Daha nitelikli bir eğitim süreci ilerletiyoruz.”

Okul yöneticilerinin fiziksel şartlara ilişkin yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri tablo şeklinde paylaşılmıştır.

Tablo 16: *Fiziksel Şartlara İlişkin Yaşanılan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri*

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Elverişli Alan	Ormana yakın konumda bulunmak	5	K1, K2, K4, K5, K6
	Okul bahçesinin genişliği	4	K1, K4, K5, K6
Alan Tedbiri	Risk analizi yapılması	2	K7, K8
	Okul inşasının mevzuata uygun olması	1	K7

Tablo 16 incelendiğinde; Elverişli Alan temasında, “Ormana yakın konumda bulunmak” (K1, K2, K4, K5, K6), “Okul bahçesinin genişliği” (K1, K4, K5, K6); Alan Tedbiri temasında, “Risk analizi yapılması” (K7, K8), “Okul inşasının mevzuata uygun olması” (K7) şeklinde kategoriler belirlenmiştir. En fazla Elverişli Alan temasında görüşlerin toplandığı gözlenmiştir.

K1; ormana yakın konumda bulunmak ve okul bahçesinin genişliği kategorilerine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçtiğimiz sene okulumuzu buraya taşıdık. Önceki yerimize göre çok geniş bir bahçeye sahibiz, pedagojimizle uyumlu olarak 400 m2 genişliğinde toprak bir bahçemiz bulunuyor ve ormana yürüme mesafesindeyiz. Çocuk sayımız ve öğretmen sayımız dengeli olduğu için fiziksel koşullarımız artık gayet sağlıklı.”

K7 görüşünü aktarırken; risk analizi yapılması ve okul inşasının mevzuata uygun olması kategorilerine yer verilmiştir:

“Okulumuz anaokulu olarak inşa edildi. Milli eğitimin sunduğu şartlara; mevzuata ve müfredata uygun şekildedir. M2 ve merdiven boyuna uygun olacak şekilde sınıflarımızı tasarladık. Düzenli olarak risk analizi yapıyoruz. Orman günlerinden önceki günler ben gidiyorum ve risk analizini yapıyorum. Sonraki gün öğretmen ve öğrencilerimizle birlikte ormana gidiyoruz.”

Okul yöneticilerinin veliler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri tabloda açıklanmıştır.

Tablo 17: *Veliler ile İlgili Yaşanılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri*

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Okul ve Veli Arasında Açık İletişim Kurulması	Beklentilerin süreç başında konuşulması	3	K1, K5, K8
	Çift yönlü ve açık iletişim kurulması	3	K1, K7, K8
	Yönetici iletişimi	2	K3, K4
	İş birliği	2	K3, K6
	Güven temelli yaklaşım	2	K4, K5
	Barışçıl iklim	1	K1
	Eğitim anlayışına uygun veli profili oluşturulması	1	K1
	Ebeveyn hazırbulunuşluğu	1	K2
	Sınırların belirlenmesi	1	K4
	Kurum felsefesini hatırlatmak	1	K4
	Bağ güçlendirici etkinlikler uygulanması	1	K6
	Eğitim Paydaşlarının Desteği	Pdr toplantılarının yapılması	1
	Uzman yönlendirmesi	1	K7

Tablo 17 incelendiğinde, Okul ve Veli Arasında Açık İletişim Kurulması temasında, “Beklentilerin süreç başında konuşulması” (K1, K5, K8), “Çift yönlü ve açık iletişim kurulması” (K1, K7, K8), “Yönetici iletişimi” (K3, K4), “İş birliği” (K3, K6), “Güven temelli yaklaşım” (K4, K5), “Barışçıl iklim” (K1), “Eğitim anlayışına uygun veli profili oluşturulması” (K1), “Ebeveyn hazırbulunuşluğu” (K2), “Kurum felsefesini hatırlatmak” (K4), “Bağ güçlendirici etkinlikler uygulanması” (K6); Eğitim Paydaşlarının Desteği temasında, “Pdr toplantılarının yapılması” (K4), “Uzman yönlendirmesi” (K7) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinin en fazla Okul ve Aile Arasında Açık İletişim Kurulması temasında toplandığı gözlenmiştir.

Veliler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri için K1 görüşünü aktarırken; çift yönlü ve açık iletişim kurulması, barışçıl iklim ve eğitim anlayışına uygun veli profili oluşturulması kategorilerine yer verilmiştir:

“Veliler ile ilk görüştiğimiz zamanlardan ebeveynin beklentisine ve çocuğun ihtiyacına uygun okul seçilip seçilmediğine dair ortak bir karara varıyoruz. Doğru kriterlere uygun okul seçilmesi çok önemli. Velilerimizle barışçıl bir iklime sahip olduğumuzu düşünüyorum. Yaklaşım tıpkı doğadaki gibi açık, akışkan ve şeffaf bir yapı sunuyor ve ilişkilerimize yansıyor.”

K3; yönetici iletişimi ve iş birliği kategorilerine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulla, öğretmenle ya da başka bir durumla ilgili yaşanan zorluklarda bir yönetici olarak benimle iletişime geçilmesi gerektiğini düşünüyorum ve velilerimizin terciği de bu yönde oluyor. Kriz anlarında benim bulunmam güven veriyor. Velilerimizle iş birliği içerisindeyiz ve birçok durumda okula destek oluyorlar.”

K4; sınırların belirlenmesi ve kurum felsefesini hatırlatmak ve pdr toplantılarının yapılması kategorilere yer vererek görüşünü belirtmiştir:

“Sınırlarımızı çok net belirliyoruz ve okulumuzun bakış açısını, felsefesini hep hatırlatıyoruz. Pdr ekibimizle beraber ayda 1 veliler ile toplantılar gerçekleştiriyoruz

ve aileler ile bağ kurmaya çalışıyoruz. Veliler tarafından her an ulaşılabilir durumdayım. Arayabilir veya mesaj atabilirler, bu şekilde daha sağlıklı bir süreç ilerlettiğimizi düşünüyorum.’’

K6; bağ güçlendirici etkinlikler uygulanması kategorisine değinerek görüşünü açıklamıştır:

‘‘Velilerimize yönelik açıklayıcı toplantılar yapıyoruz. Ebeveynlerle birlikte bağ güçlendirici etkinlikler düzenliyoruz. Birçok faaliyet hazırlıyoruz ve birlikte zaman geçiriyoruz.’’

K7; uzman yönlendirmesi kategorisine yer vererek görüşünü paylaşmıştır:

‘‘Her zaman açık iletişim kurmaktan yanayız. Karşılaştığımız zorluklarda sözel iletişim ile ciddi yol kat ediyoruz ancak ilerleme kaydedemediğimiz zamanlarda uzman yönlendirmeleri yapıyoruz. Psikolog eşliğinde süreçleri yürüttüğümüz zamanlar oluyor.’’

Katılımcıların ‘‘Öğretmenlere yönelik uyguladığımız hizmet içi eğitimler nelerdir?’’ sorusuna ilişkin görüşleri tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 18: Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Hizmet İçi Eğitimler

Temalar	Kategoriler	f	Katılımcılar
Eğitim Yaklaşımına	Orman pedagojisi	5	K1, K2, K5, K6, K8
Yönelik Eğitimler	Uluslararası mesleki eğitim	2	K1, K8
	Oryantasyon süreci eğitimi	2	K4, K7
	Okul programı eğitimi	2	K5, K7
	Orman anaokullarına giriş	1	K1
	Pikler pedagojisi	1	K2
	Pozitif disiplin eğitimi	1	K4
İletişim Becerilerine	Şiddetsiz iletişim	3	K1, K2, K4
	Yönelik Eğitimler		
	Veli ile iletişim	2	K2, K7
	Çocuk ile iletişim	2	K7, K8
	Kurumsal iletişim	1	K2
Öğretmenlerin	Orff ve ritim eğitimi	2	K2, K8
İlgi Alanlarına	Ahşap oymacılık	1	K3
Yönelik Eğitimler	Kağıt yapımı	1	K3
	Permakültür eğitimi	1	K3
	Mantar yetiştiriciliği eğitimi	1	K3
	Kuş gözlemciliği	1	K3
	Şehir gezisi	1	K3
	Yaratıcı drama	1	K7
	Robotik kodlama	1	K7
	Masal anlatıcılığı eğitimi	1	K8
	Çocuklarla felsefe eğitimi	1	K8
Sağlık ve Güvenlik	İlk yardım eğitimi	4	K3, K6, K7, K8
Alanlarına Yönelik	Risk analizi eğitimi	1	K6
Eğitimler	İş güvenliği	1	K7

Tablo 18 incelendiğinde, Eğitim Yaklaşımına Yönelik Eğitimler temasında, “Orman pedagojisi” (K1, K2, K5, K6, K8), “Uluslararası mesleki eğitim” (K1, K8), “Oryantasyon süreci eğitimi” (K4, K7), “Okul programı eğitimi” (K5, K7), “Orman anaokullarına giriş” (K1), “Pikler pedagojisi” (K2), “Pozitif disiplin eğitimi” (K4); İletişim Becerilerine Yönelik Eğitimler temasında, “Şiddetsiz iletişim” (K1, K2, K4), “Veli ile iletişim” (K2, K7), “Çocuk ile iletişim” (K7, K8), “Kurumsal iletişim” (K2); Öğretmenlerin İlgi Alanlarına Yönelik Eğitimler temasında, “Orff ve ritim eğitimi” (K2, K8), “Ahşap oymacılık” (K3), “Kağıt yapımı”(K3), “Permakültür eğitimi” (K3), “Mantar yetiştiriciliği eğitimi” (K3), “Kuş gözlemciliği” (K3), “Şehir gezisi” (K3), “Yaratıcı drama” (K7), “Robotik kodlama” (K7), “Masal anlatıcılığı eğitimi” (K8), “Çocuklarla felsefe eğitimi” (K8); Sağlık ve Güvenlik Alanlarına Yönelik Eğitimler temasında, “İlk yardım eğitimi” (K3, K6, K7, K8), “Risk analizi eğitimi” (K6), “İş güvenliği” (K7) şeklinde kategoriler belirlenmiştir.

Öğretmenlere yönelik uygulanan hizmet içi eğitimlere ilişkin K2 görüşünü aktarıken; pikler pedagojisi ve şiddetsiz iletişim kategorilerine yer verilmiştir:

“Öğretmenlerimizle birlikte pikler pedagojisi eğitimi aldık. İletişim çok kıymetli bir alan olduğu için şiddetsiz iletişim eğitimini mutlaka her öğretmenimiz alıyor. Ritim çalışmalarına yönelik, doğaya yönelik farklı birtakım hizmet içi eğitimleri alıyoruz.”

K3; ahşap oymacılık, kağıt yapımı, permakültür eğitimi, mantar yetiştiriciliği eğitimi, kuş gözlemi ve şehir gezisi kategorilerine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenlerimizin ilgi alanlarına yönelik elimizden geldiğince birçok eğitimin ve faaliyetin içerisinde yer alıyoruz. Uzman kişilerden doğa eğitimleri alıyoruz. Kuş gözlemine gidiyoruz. Kağıt yapımı, ahşap oymacılık, permakültür, mantar yetiştiriciliği gibi eğitimler alıyoruz. İBB ile iş birliği yapıyoruz. Öğretmenlerimizin şehri daha iyi tanması için İstanbul turu yapmalarına destek veriyorum. Çünkü öğrencilerin sadece akademik anlamda desteklenmemesi gerekiyor. Çocukların ağaç ayrımı yapabilmesi, baktığı bir binanın yapısı, malzemesini fark edebilmesi, mimari bakış açısının gelişmesi çok önemli. Bu sebeple önce öğretmenlerimizi destekliyorum”*

K6; orman pedagojisi ve risk analizi eğitimi kategorilerine değinerek görüşünü ifade etmiştir:

“Uyguladığımız yaklaşıma ve öğretmenlik bilgisine yönelik eğitimler alıyoruz. Portfolyolar hazırlıyoruz. Ancak en temelde risk analizi eğitimimiz veriliyor. Ormanda riskler bulunuyor bu sebeple öğretmenin eğitim alması ve riskleri bilmesi çok önemli. Riskleri tanımalı ve karşılaştığı problemlerle nasıl baş edeceğini bilmelidir.”

K7; oryantasyon süreci eğitimi, okul programı eğitimi, veli ile iletişim, çocuk ile iletişim, yaratıcı drama, robotik kodlama, ilk yardım eğitimi ve iş güvenliği kategorilerine yer verilerek görüşünü aktarmıştır:

“Eğitimlerimizde önceliğimiz iletişim oluyor. Temiz ve şeffaf bir dil kullanmaya özen gösteriyoruz. Bu sebeple verilen en temel eğitim veli iletişimi ve çocuk ile iletişim. Çocuğun ve öğretmenin oryantasyon süreci çok önemli oluyor. Her iki kaynağında kendini güvende hissetmesine önem veriyoruz.. Eğitim programımızda kendi kurduğumuz eklektik programın eğitimi veriyoruz. Bir çerçeve sistemimiz var ve her yıl bir önceki yıla göre güncelleniyor. Programda nasıl bir yol izleyeceğimizi ve nasıl kullanılacağımızı içeren eğitimlerimiz gerçekleşiyor. Dönem içinde yaratıcı drama ve robotik kodlama eğitimlerimiz gerçekleşiyor. İlk yardım ve iş güvenliği eğitimlerini de veriyoruz.”

K8 görüşünü aktarırken; uluslararası mesleki eğitim, orff ve ritim eğitimi, masal anlatıcılığı eğitimi ve çocuklarla felsefe eğitimi kategorilerine yer verilmiştir:

“Almanya'dan bir orman okulu eğitmeniyle anlaştık ve okulumdaki öğretmenlerle birlikte eğitimlerine katılıyoruz. Alanında uzman olan kişilerden, akademisyenlerden eğitimler alıyoruz. Masal anlatıcılığı, çocuklarla felsefe, orff ve ritim eğitimleri gibi öğretmenlerin keyif alabileceği ve mesleki katkısı olabilecek eğitimlerde yer alıyoruz.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan orman okulları yöneticilerinin görüşlerine yönelik eğitim sürecinde yaşanan zorluklar ve zorluklara ilişkin çözüm önerileri incelenmiştir. Aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Orman okulu yöneticilerinin büyük çoğunluğu alternatif eğitimin en belirgin özelliği için çocuk merkezli bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. İdeal bir eğitim modeli olduğunu da ifade eden yöneticilerin eğitim modelini tercih etme sebepleri öğrencilere nitelikli bir öğrenme ortamı sunulması, yöneticilerin doğaya yönelik ilgi duyması ve iklim krizine yönelik alınan bir önlem olmasıdır. Eğitim sistemine ve öğrencilere alternatifler sunabilmek, okullarda belirlenen tüm hedefleri zenginleştirmek demektir (Dündar, 2007). Öğrencilerin yapılandırılmamış bir ortamda bulunması, doğada zaman geçirmesi ve doğal materyalleri kullanmalarına imkan verilmesi daha zengin bir program sunmaktadır. Aynı amaç doğrultusunda kurulmuş olan okullar bir çok ülkede farklı isimler ile tanınıyor olsa da aslında hepsinin temeli öğrencilerin doğayla bağını güçlendirmeye ve farklı bir öğrenme ortamı sunmaya dayanmaktadır (Lysklett, 2017). Çocukların özgür bir şekilde açık hava alanında zaman geçirmelerine, doğaya yönelik merak ve keşif duygusu beslemelerine, oyun yoluyla öğrenmelerine imkan sağlanmasının gerekliliği Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (United Nations Convention on Children's Rights) tarafından belirtilmektedir (Björklid, 2004; akt. Dündar, 2007). Orman okulları hava koşulu fark etmeksizin açık alanlarda öğrenmeyi desteklediği için yöneticilerin ve öğretmenlerin doğaya karşı merak duygusu besleyen ve keşfetme arzusu duyan kişiler olması gerekmektedir (Arslan, 2020).

Orman okulu yönetiminin avantajlarının başında gözlem becerisinin gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşılması, kurumlarda eşitlik ilkesinin uygulanması ve yöneticilerin liderlik özelliklerini uygulayabilmesi

avantajı da ifade edilmiştir. Toplumun beklentisinin geleneksel eğitim sistemi tarafından gerçekleştirileceği düşüncesi bir sınırlamaya dayanmaktadır. Sınırlamalar, eğitim kurumunun amacından; uygulanan öğretim ilke ve yöntemlerine, müfredata, yönetim modellerine, finansmanına kadar okulların tüm alanlarını etkilemektedir. Bu sebeple hem eğitim alanı hem toplum için alternatiflere dayalı seçenekler oluşturulması gerekmektedir (Dündar, 2007). Alternatif eğitim yaklaşımlarının temel özelliklerinden biri; geleneksel eğitim sisteminin tüm öğrenciler için aynı fırsatı sunması ve tek tip öğrenci modelini göz önünde bulundurarak sadece sistemin bir parçası haline getirmelerine karşı çıkmaktır (Gündüz, 2013). Okul liderliğinin; okul iklim ve kültürünü, öğretmen performansını olumlu ya da olumsuz etkileme konusunda önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitim etkinliklerinin uygulanması, okuldaki eşitliğin sağlanabilmesi amacıyla iyileştirici özelliğe sahiptir (Özmuş, 2018).

Okul yönetiminin dezavantajlarına ilişkin yöneticilerin yarısı veli profili özellikleri nedeniyle olumsuzluklar yaşandığını ifade ederken maddi kaynak yetersizliği, risk durumunun fazlalığı ve öğretmen devamlılığının sağlanamaması da belirtilmiştir. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde; velilerin beklentisi, iletişim sorunları, öğretmen eksikliği, okul bütçelerinin yetersiz olmasına yönelik ciddi sorunlar yaşandığını bilinmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Yapılan bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin en sık karşılaştıkları sorunların; maddi yetersizlikler, velilerin okula ilişkin olumsuz tutumları ve ilgisiz davranışları olduğuna ulaşılmıştır (Demir Yıldız, 2018). Ağalday ve Deniz (2023) yapmış olduğu araştırmada velilerin büyük bir kısmının okul yönetimine karşı ilgisiz tutum sergilemelerinin ve baskıcı davranışlarda bulunmalarının okul yöneticisini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada okul yöneticileri; okullarda yeterli maddi kaynak olmadığını ve sosyal etkinlikler, elektronik aletler, bakım onarım, tadilat, temizlik gibi birçok eksiğin tamamlanmasının güç olduğu belirtmiştir.

Öğretmen istihdamı sürecinde okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu öğretmenlerin mesleki gelişim isteksizliği olduğunu belirtmiştir. Eğitime yönelik yüzeysel bir bakış açısına sahip olduklarını, nitelsiz bir eğitim aldıklarını, öğretmenlerin toplum

tarafından yoksayıldıklarını ve özel okulların çalışma koşullarının yoğun tempoda olması, maddi yetersizlik bulunması sebebiyle de öğretmen süreksizliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İyi bir öğretmen ile ilgili ölçütler incelendiğinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak gelişime açık olması, güncel kalması, eğitimleri takip etmesi, araştırması ve uygulaması şeklinde değerlendirmeler bulunmaktadır. Yapılan bir araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin mesleki gelişim isteksizliği yaşadığı mesleki rolünü önemsemediği ve pedagojik gelişmeleri takip etmediğine ulaşılmıştır (Ağalday ve Deniz, 2023). Öğretmenlik alanında mesleki gelişim üzerine yapılan çalışmalar; daha nitelikli okulların bulunması ve daha nitelikli bir eğitime ulaşılabilmesi amacıyla mesleki eğitimin bir seçenek değil bir zorunluluk olduğuna ulaşılmıştır (Seferoğlu, 2003). Öğretmen eğitimlerinin verildiği kurumların yetersiz kalması ve kalite anlamında istenilen düzeye ulaşılmaması mesleki anlamda hem yönetici hem öğretmenleri zorlamaktadır. Öğretmen adayları talep ettikleri ve gereksinim duydukları eğitimi alamadan mezun olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin gelişimi amacıyla ayırmış olduğu bütçenin yetersiz kaldığı da bilinmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin maaş düşüklüğü, toplumsal bakış açısı, ebeveynlerin ve öğrencilerin öğretmene karşı duydukları saygı gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda düşük statü durumu söz konusudur (Tezcan, 1994). Yapılan araştırmalarda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma şartlarının zorlayıcı olmasına ve verilen emeğe karşılık öğretmenlere teklif edilen ücretlerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda özel kurumlardaki öğretmenler, yönetici ve velilerin artan beklentilerini karşılama zorunluluğunu hissetmektedirler. Beklentiler karşılanmadığı zaman oluşan problemler özel okulları olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Öğretmen istihdamı sürecinde yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinde okul müdürlerinin büyük çoğunluğu şeffaflık temelli bir yaklaşım uyguladıklarını ve açık bir iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin tatil ve mola haklarının bulunduğunu ve akademik gelişim desteği sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları haksızlıklar ve olumsuz durumlar için öğretmen koruma yasası çıkarılması gerektiği ve yöneticilerin bu yasayı uygulaması gerektiği de belirtilmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. İletişim becerilerini kullanarak

sistemin içinde ve dışında bulunan kişilerle olumlu ve sağlıklı bir iletişim kurulması planlanmış olan hedeflere varılmasında etkili olmaktadır (Çınar, 2010). Örgütsel iletişim bulunmadan bir amacın gerçekleştirilmesi veya yönetim süreçlerinde istenilen başarıya ulaşılması mümkün değildir (Kaya, 1999). Fabrikalarda makinelerin işleyişi önemliyken, eğitim kurumlarında insan kaynağı önemli bir konumdadır. Eğitim sürecinde bir yol kat edebilmek ve olumlu sonuçlar alabilmek amacıyla öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek ve mutlu olmaları gerekmektedir. Kendisini değersiz hissedenden, kaygı duyan ve yorgun olan öğretmenler çalıştıkları kurumlar için nitelikli olamazlar (Alıç, 1996). Özel okullarda görev yapan öğretmenler, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na bağlı şekilde çalışmaktadırlar. Fakat belirtilen kanunda özel okul öğretmenlerinin özlük haklarına yönelik hüküm olmaması sebebiyle öğretmenler 4857 sayılı İş Kanunu'na tabi tutulmaktadır (Resmi Gazete, 2012).

Okul yöneticileri, öğretmenlere yönelik uygulanan hizmet içi eğitimlerin daha çok orman pedagojisiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. İletişim becerilerine yönelik eğitimler, öğretmenlerin ilgi alanlarına yönelik eğitimler ve sağlık ile güvenlik alanına yönelik eğitimler düzenlendiği de ifade edilmiştir. Nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin gelişimine önem verilmesi ve öğretmenlere yönelik düzenli bir destek sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğrencilerle ilgili yaşanan zorluklara yönelik okul yöneticilerinin yarısı öğrencilerin gelişmemiş hareket becerisinin bulunduğunu ifade etmiştir. Duygusal gelişim ve sosyal gelişim ile ilgili sorunlar yaşandığı da belirtilmiştir. Öğrenciler oyun oynamak ve akranlarıyla vakit geçirmek yerine teknolojik aletlere yönelmişlerdir (Korkusuz ve Karamete, 2013). Pandemi dönemi ile birlikte teknolojik aletlerin kullanımının arttığı bilinmektedir. Ekran karşısında sık vakit geçiren öğrenciler, akranları ile iletişim kurmakta zorlanmaktadır. (Erol ve Erol, 2020). Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu (TÜDOF) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma verilerine göre öğrencilerin spor yapma, ders çalışma veya farklı bir sorumluluğu yerine getirmeleri için kısıtlı vakitlerini ayırmaları ve zamanlarının büyük çoğunluğunu dijital oyuna ayırmaları sonucunda asosyalleştiklerini açıklamıştır. Yapılan farklı bir araştırmada ise kontrolsüz dijital oyun oynamanın çocuklarda anksiyete ve depresyon yaratabileceği, aile içi iletişimin azalabileceği,

omuz, el ve el bileği gibi vücudun farklı bölümlerinde kas-iskelet sorunları gibi birtakım fiziksel durumların ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018).

Okul yöneticilerinin yarısı öğrencilerle ilgili yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri için orman ziyaretlerinin olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin dinamiğine uygun etkinlik planlamalarının yapılmasının da önemli olduğu söylenmiştir. Orman okulları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak gelişimlerini bütünsel alanda desteklediği; hareket alanı sunduğu, risk alma imkanı tanıdığı, olumlu davranışa teşvik ettiği, içsel motivasyonu güçlendirdiği, doğa ile bağ kurabilmesine alan açtığı, işbirlikçi öğrenme fırsatı sağladığı bir programa sahiptir (FSA, 2016). Koyuncu (2019), yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin; ormanda gerçekleştirilen çalışmalarda çocuklara deneme-yanılma fırsatı sunulmasının, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkan verilmesinin tüm gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığı özellikle psikomotor becerilerinin gelişimine önemli ölçüde destekte bulunduğu doğrultusunda görüşleri olduğunu ulaştırmıştır.

Eğitim-öğretim süresinde yaşanan zorluklara yönelik okul müdürleri öğretmen performansının düşük olduğunu, eğitimsiz yöneticilerin ve öğretmenlerin bulunduğu, bütçe sorunları yaşandığını belirtmişlerdir. Orman okulları modelini uygulayan bazı okulların uygulama sürecinde özensiz ve bilinçsiz davranışlar sergilediklerini, nitelsiz yöneticilerin bulunduğu ifade edilmiştir. Eğitim programına olan bakış açısı, orman okullarını diğer eğitim modellerinden ayıran en temel özelliktir. Bu ayırım ise programın hazırlanma sürecinde meydana çıkmaktadır. Eğitim sürecine başlangıç aşamasında farklı yaklaşımlarda olduğu gibi öğrencileri yönlendirecek bir planlama veya problem kullanılmamaktadır. Donanımlı liderlere sahip olması gereken orman okulları çocuğun ilgi ve ihtiyacı çerçevesinde ilerleyen bir öğrenme sürecine sahiptir (Massey, 2004). Öğretmenlerin performansını etkileyen örgütsel, çevresel ve kişisel etkenler bulunmaktadır. Örgütsel etkenlerin; öğretmenlerin kararlara katılım sağlaması, okul kültürü ve iklimi gibi birtakım durumlar olduğu bilinmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Çalışanların performanslarının gelişebilmesi için örgütün de gelişime açık olması gerekmektedir. Etkili bir kültür oluşturulması, öğrenmeye meraklı, yaratıcı ve üretici işgörenin bulunması, işgörenlerin gelişimine yönelik etkinliklerin uygulanması gerekmektedir (Bozkurt ve

Bostancı 2004). Yapılan bir çalışmada işgörenlerin performansını artırmak amacıyla yöneticilerin motivasyon araçlarına başvurduğu görülmüştür. İşgörenlerin motivasyonunu etkileyebilmek için herhangi bir girişimde bulunmayan yöneticilerin işgörenlerinde performans düşüklüğü ve verim kaybı yaşandığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde işgören performansının artırılması için; ekonomik araçların en etkili motivasyon kaynağı olduğuna ulaşılmıştır. Ücretin artırılması, aile desteği, kira desteği gibi birtakım maddi desteklerin işgörenlerin motivasyonunu etkilediği bilinmektedir (Kaplan, 2007). Yapılan bir araştırma sonucunda okul yöneticilerinin; maddi yetersizlikler bulunmasının, fiziksel şartların uygun olmamasının, ormanla okul arasında mesafe bulunmasının ve tüm durumların orman okulu müfredatının olması gerektiği gibi uygulanamamasına sebep olduğu ve okulun hedeflerine ulaşmakta güçlük yarattığı görüşüne ulaşılmıştır (Koyuncu, 2019).

Okul yöneticileri, eğitim-öğretim süresinde yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri olarak; doğal materyal kullandıklarını ve öğretmen sürekliliğini sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan maddi kaynakların yetersizliği sebebiyle öğretmenler; ekonomik, doğal, çok amaçlı ve ulaşılabilir olan her ürünü materyal olarak kullanabilmektedir (Thompson 1993; akt. Zembat vd., 2020). Eğitim ve öğretim sürecinde, materyallerin doğal ve atık nesnelere oluşması, öğrencilerin ve öğretmenlerin kolay erişim sağlayabileceği nitelikte olmalıdır (Çelik ve Çoban, 2018). Orman okullarında materyaller öğrencilere hazır olarak verilmemektedir. Doğanın onlara sunmuş olduğu yapılandırılmamış, gerçek yaşam materyallerini kullanırlar (Paslı, 2019). Orman okulları yaklaşımında öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi sebebiyle doğal materyallerin sunulması ve okullarda yaşanan bütçe kısıtlamaları nedeniyle doğal materyallerin kullanımının artması birbirini destekleyen görüşlerdir.

Okul yöneticileri, fiziksel alanla ilgili yaşanan zorluklara yönelik sınıf sayısının ve sınıf alanının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Orman ziyaretlerine giderken trafik sorunu yaşanmasının ve çevredeki inşaat alanlarının olumsuz etkisi de ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin, sınıflarının öğrenci ihtiyacına karşılık yetersiz kaldığı, okul çevresinin uygunsuz olduğu ve düzenlenmeye gereksinim duyulduğu, araç-gereç eksikliği yaşandığı, oyun

bahçesinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kök vd., 2007). Başka bir araştırmada ise öğretmenler sınıf alanları için; harekete yönelik gerçekleştirilen drama veya oyun türü etkinliklerde öğrencilerinin olumsuz etkilendiği belirtmiştir (Hayber, 2022).

Fiziksel alanla ilgili sunulan çözüm önerilerinin başında okulun ormana yakın bir konumda bulunması ve okul bahçesinin geniş bir alana sahip olması gelmektedir. Risk analizinin yapılmasının gerekliliği ve okul inşasının mevzuata uygun olmasının önemi de ifade edilmiştir. Bir okulun bahçesinin genişliği ve donanımı öğrencilerin gelişimini en az sınıfların genişliği kadar etkilemektedir. Okul bahçesinin de bir eğitim ortamı olarak görülmesi ve öğrenme sürecinde yer verilmesi gerekmektedir (Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017). Risk analizinin yapılması, okulda ve ormanda alınması gereken güvenlik önlemlerinin ilk adımıdır. Williams Siegfredsen'in yaptığı bir araştırmada orman okulu yönetici ve öğretmenlerinin sahip olması gereken birtakım bilgi ve becerilerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu becerilerden birkaçı; risk analizi yapma, gözlem becerisine sahip olma, ulusal müfredata uygun planlar hazırlama, eğitim sürecine engel olabilecek durumları ortadan kaldırma, ekipmanların kontrolü ve kullanımı gibi birtakım rollerden oluşmaktadır. Bilgi ve beceriye sahip olmayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin doğaya yönelik gerçekleştirdikleri tecrübelerini olumsuz etkileyebilme durumu söz konusudur.

Okul yöneticileri, veliler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin okul sorunlarına müdahaleci bir yaklaşımda bulduklarını, çocuklarına yönelik korumacı bir tutum sergilediklerini, hava koşullarına uyum sağlamakta zorlandıkları ve bir orman okulundan hijyen beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Koyuncu (2019), yaptığı çalışmada veliler ile ilgili karşılaştıkları sorunları belirtmiştir. Bu sorunlardan bazıları; öğrencilerin hava koşulları sebebiyle hasta olmaları, hijyen sorunları, ekonomik sorunlar gibi birtakım durumlar yaşandığına ulaşılmıştır. Velilerin, okula ve öğretmenlere yönelik yargılayıcı ve müdahaleci davranışları farklı problemlere zemin hazırlamaktadır. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere karşı olumlu tutum ve bilinçli davranış sergilediklerinde, eğitim planlarını takip ederek pekiştirmeye yönelik destek verdiklerinde öğrencilerde görülen davranış sorunları büyük ölçüde azalacaktır (Babaoğlan vd., 2018). Yapılan bir araştırmada velilerin eğitim sürecine

müdahaleci bir şekilde yaklaşmasının öğretmenler için önemli bir sorun teşkil ettiğine ulaşılmıştır (Karataş ve Çakan, 2018).

Veliler ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri için okul yöneticileri, veliler ile açık ve şeffaf bir iletişim kurduklarını, güven temelli bir yaklaşım uyguladıklarını, iş birliği içerisinde olduklarını, bağ güçlendirici etkinlikler düzenlediklerini ve uzman yönlendirmesinde bulduklarını belirtmişlerdir. Veli, yönetici ve öğretmen arasında oluşan iletişimin kalitesi öğrencilerin gelişimine olumlu yönde etki ederek, öğrencilerin gereksinimlerinin daha iyi fark edilmesine yardımcı olabilmektedir. Veli, yönetici ve öğretmen iletişiminin olumlu yönde ilerlemesi öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda başarıları artırmakla beraber oluşabilecek problemleri önleyebilmektedir (Aslanargun, 2007). Orman okullarında veliler kurumla ilgili yapılacak bir olay veya organizasyonda iş birliği içerisinde. Okuldaki ihtiyaçlara yönelik veliler destek sağlamaktadır. Okul-aile arasındaki iletişimi güçlendirebilecek ve birlikte vakit geçirebilecekleri faaliyetlerin uygulanması gerekmektedir. Bu durum öğrenci ve okul arasındaki bağın da güçlenmesini destekleyecektir (Amus, 2013). Bu bağlamda; orman okulları hem velilerin hem öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve birbirlerine daha iyi tanımalarına fırsat sunacak ortamlar oluşturarak aile katılım etkinliklerine yer vermektedir (Knight, 2013).

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen eğitimi niteliğinin artırılabilmesi amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda daha verimli ders içeriklerinin oluşturulması, alternatif eğitim yaklaşımlarının tanıtılması ve tercih edilen yaklaşımda staj yapabilme imkanı sunulabilir.

- Okul velilerine yönelik; orman okulu yaklaşımı, çocuk-ebeveyn ilişkisi, okul-veli ilişkisi hakkında bilgilendirme seminerleri uygulanabilir.
- Orman okullarının; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) tarafından desteklenmesi, teşvik edilmesi ve bütçe sunulması orman okullarının gelişimi ve yaygınlaştırılması için önemli olabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alternatif eğitime yönelik bir birim oluşturulması, eğitim programına katkı sağlanması, kullanılan malzemeler ve hava koşulu sebebiyle öğretmenlerin ihtiyacı olacak kıyafetler gibi ekipman desteğinde bulunulması bütçe açısından okulların daha olumlu ilerlemesine fayda sağlayabilir.
- Öğretmenlerin dönem içinde ilgi alanlarına ve mesleki eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitimlere düzenli olarak katılmaları güncel kalmalarına ve kendilerine yenileyebilmelerine olanak sağlayabilir.
- Özel okullarda çalışan öğretmenlerin maaşları ile ilgili düzenlemeler yapılması öğretmen devamlılığını ve motivasyon artışını destekleyebilir.
- Yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, yönetici liderlik stilleri ve yönetim becerileri gibi güncel kalınabilecek eğitimlere katılım sağlanması okul iklimini olumlu yönde etkileyebilir.
- MEB tarafından tüm okulların Açık Hava Programı'na sahip olması ve ayda bir olacak şekilde tüm okulların orman gezisi düzenlemesi ve uygulaması; yönetici ve öğretmenlerde farkındalık oluşturarak bakış açılarını geliştirebilir.
- MEB mevzuatında; okulların inşa süresinde sınıf ve okul bahçeleri için yeterli alan buldurması öğrencilerin hareket alanlarını aktif bir şekilde kullanmalarını ve gelişimlerini olumlu etkileyebilir.
- Orman okullarının trafiğe kapalı alanda buldurulması ve okulların genellikle orman yakınlarında ve orman çevresinde inşa edilmesi taşımacılık sisteminin daha az kullanılmasına etki edebilir.

- Okul yöneticilerinin; alternatif eğitim, orman okulları, MEB'e bağlı okullar ve özel okullar ile ilgili bilimsel yayınları takip etmeleri, alandan haberdar olmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için önemli olabilir.
- Orman okullarının yaygınlaştırılması amacıyla sosyal medya, afiş, televizyon reklamları gibi tanıtımlar yapılması yaklaşımla ilgili ebeveynlerin, eğitimcilerin, öğrencilerin ve vatandaşın bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesine destek sağlayabilir.
- Orman okullarının sadece okul öncesi kademesinde değil, ilkökul kademesinde de uygulanması öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi fark edilmesine ve başarının artmasına fayda sağlayabilir.

5.2.2 Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Aynı araştırma Türkiye'nin farklı bir şehrinde, bölgesinde veya Türkiye çapında yapılabilir.
- Çalışma grubu öğretmenler veya veliler olarak belirlenip eğitim paydaşlarının görüşlerine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar, öğretmen süreksizliği, maddi etkenler, mesleki gelişim vb. konular araştırmalara dahil edilebilir.
- Benzer araştırma alternatif eğitimin diğer yaklaşımlarını konu alarak yapılabilir.
- MEB'e bağlı kurumlar veya özel kurumlar ile orman okulunda eğitim alan öğrencilerin sosyal-duygusal, psikomotor ve akademik yönden gelişim durumlarını karşılaştırılabileceği ve olumlu-olumsuz yönlere değinilebilecek bir araştırma yapılabilir.
- Orman okullarında eğitim alarak ilkökul eğitimine geçen öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin incelenebileceği bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağalday, B., Deniz, M., A., (2023). Okul müdürlerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies*. 7(26), 15-30.

Ahi, B. (2011) *İlköğretim okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktif Yaşam Derneği. (2020). *Öğretmen Rehberi: Okul Dışarıda Gününü*. Erişim adresi: <https://aktifyasam.org.tr/wp-content/uploads/2020/07/ogretmen-rehberi.pdf> Erişim tarihi: 22.01.2023.

Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.

Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. In U Harkönen (Ed.) *Reorientation of teacher education towards sustainability theory and practice*. Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference sustainable development (pp. 5-25). Publications of University of Eastern Finland.

Aron, L.Y. (2018). An overview of alternative education. The Urban Institute. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf> Erişim tarihi: 15.12.2023.

Arslan, E (2020). *Türkiye’deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların benzerlikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, K. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.

Aslanargun, E., Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.

Aydemir, M. (2024). *Orman anaokuluna ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Aykırı, K., Aydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerine öğretmen deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2176-2202.

Babaoğlu, E., Çelik, E., Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.

Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*. 4(2), 62-78.

Balcı, F. A., Büte, M. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.

Balıkesir Orman Anaokulu, (2020). *Sarah Blackwell'den seviye 3 orman okulu lideri eğitimini aldık*. Erişim adresi: <https://balikesirormananaokulu.com/blog-post/3-level-forest-school-education-egitimini-aldik> Erişim tarihi: 08.02.2024.

Bartoletti, J.A, Connelly, G. (2013). *Leadership matters: What research says about the importance of principal leadership*. National Association of Secondary and Elementary School, Reston, Virginia.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Boynton, M., Boynton, C. (2007). *Assessing and improving school discipline programmes*. Virginia: Alexandria Publishing.

Bozkurt Bostancı, A. (2004). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Bowridge, 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.

Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir ilköğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.

Civelek, P., Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26(6).

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.

Coates, J. K.. & Pimlott-Wilson, H. (2018). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(2), 1-20.

Cooper, A J.M., Simmons, R.K., Kuh, D., Brage, S., Cooper, R. (2015). Physical activity, sedentary time and physical capability in early old age: British birth cohort study. *Journal of Plos One*, 10(5).

Creswell, J.W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. California: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Cüceloğlu, D. (2021). *Kendini keşfetmeye zorluklarla başa çıkmaya var mısın? Güçlü bir yaşam için öneriler*, İstanbul: Kronik Kitap.

Çelik, İ., Çoban, M. (2018). Öğretim materyallerinin hazırlanmasında meslek yükseköğretim kurumlarının rolü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 519-536.

Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).

Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(STEMES'18), 95-102.

Demirci, F.G. (2023). *Doğa temelli yürütücü işlevler programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

Demirci Ünal, Z., Tantekin Erden, F. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama süreçleri: Farklı eğitim yaklaşımların karşılaştırmalı anlatımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 227-252.

Demirer, M., Kahya, İ., Karasu, C. (2023). Çocuk hakları perspektifinden orman okulu eğitiminin önemi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*. (6), 117-136.

Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Kastamonu Üniversitesi.

Doğan, S. (2021). *Suçta sürüklenen öğrencilerin korunmasında okul yöneticilerinin rolüne ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve uzmanların görüşleri*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 24-35.

Durmaz, Y. (2018). *Karşıyaka Haber*. Erişim adresi: <http://www.karsiyakahaber.com/haber/turkiyenin-ilk-ve-en-buyuk-cocukorman-egitim-alani-karsiyakada/16652/> Erişim tarihi: 29.01.2024.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefesi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edeş, H. (2022). *Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Erol, M. (2023). *Türkiye’de orman okulu yaklaşımını uygulayan okul öncesi kurumlarındaki yetişkinlerin uygulama sürecine dair risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Erol, M., Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.

Erşan, Ş., Erşan, M., N. (2022). Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Orman Okulları. *Doç. Dr. Songül Karabatak (Ed.. Eğitim ve Bilim içinde*. 117-130. Efe Akademi Yayınları: İstanbul.

Fadigan, K. A., Hammrich, P. L. (2004). A longitudinal study of the educational and career trajectories of female participants of an urban informal science education program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 835-860. Erişim adresi: Wiley online library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20026> Erişim tarihi: 09.01.2024.

Forest School Association (2016). Forest School Association. Erişim adresi: <https://forestschoollassociation.org/> Erişim tarihi: 08.01.2024.

Forest School Foundation (2020). *A Brief History of Forest Schools Around The World*. Erişim adresi: <https://www.growingwildforestschooll.org/post/the-brief-history-heritage-of-forest-schools-around-the-world> Erişim tarihi: 12.01.2024.

Gates, S. M. (2014). *A principal role in education*. Rand Corporation. Erişim adresi: <https://www.rand.org/pubs/commentary/2014/11/a-principal-role-in-education.html> Erişim tarihi: 18.01.2024

Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

Guardian, (2023). *Yeni Zelanda duvarları kaldırdı: Çocuklar hayata doğada hazırlanıyor*. Independent Türkçe. Erişim adresi: [indyrturk.com/node/685766/yasam/yeni-zelanda-duvarlari-kaldirdi-cocuklar-hayata-dogada-hazirlaniyor](https://www.indyrturk.com/node/685766/yasam/yeni-zelanda-duvarlari-kaldirdi-cocuklar-hayata-dogada-hazirlaniyor) Erişim tarihi: 29.01.2024.

Gülersoy, A.E., Ekici, N. (2023). Orman pedagojisi ve coğrafya eğitimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 76-100.

Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-1, 66-80.

Hargrave J. (2013). *Take it outside: Administrators perspectives on the role of nature in outdoor schools*. Master's Thesis, University of North Carolina, Chapel Hill.

Hatipoğlu, A., Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.

Holstein, A. J. ve Gubrium, F. J. (2004). *"The active interview."* *Qualitative Research Theory, Method and Practice* (ed. David Silverman). Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588.n3> Erişim Tarihi: 15.02.2024.

Hu, Y. P. (1998) *The evolution of teachers mindsets through systematic educational reform: A case study of forest elementary school in Taiwan*. Doctora Dissertation, Indiana University.

Kabar, E. (2022). *Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

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.

Kanyılmaz Canlı, E., S (2022). *Orman okulu temelli prososyal destek programının 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Atılım Üniversitesi, Ankara.

Karataş, K., Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.

Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7.baskı), Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kaya, D., Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği". *Milli Eğitim Dergisi*. 205, 5-25.

Kayıkcı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. (150), 28-32.

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.

Knight, S. (2013). *International perspectives on forest school: Nature spaces to play and learn*. London: Sage.

Knight, S. (2016). *Forest school in practice*. London: Sage Publications Ltd.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Korkusuz, M.E., Karamete, A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(2), 78-109.

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.

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.

Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M.N., Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Erzurum ili örneği. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.

Köksal, O., Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.

Köseoğlu, F., Barut, Y. (2023). Orman okulu eğitim modelinin okul öncesi dönem çocukların beceri ve davranış gelişimindeki etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi: Samsun Canik Naminiye-Mümin Erol Orman Okulu Örneği. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 141-160.

Louv, R. (2017). *Doğadaki Son Çocuk*. TÜBİTAK Yayınları.

Lysklett, O.B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: characteristics and differences. T. Waller, E. Arlemaalm Hagser, E. B. H. Sandseter, L. LeeHammond, K. L. S. Wyner (Eds.), In *the sage handbook of outdoor play and learning*. 242-250. London: Sage.

MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes Journal*, 7(1), 219-233.

Massey, S. (2004). The benefits of a forest school experience. *Primary Practice*, 37, 31-35.

Meb, (2021). *Kahramanmaraş Orman Okulu ve Erdemli Deniz/Orman Okulu ile kurucu eğitimi gerçekleştirdi*. Erişim adresi: <https://kmarasarge.meb.gov.tr/www/kahramanmaras-orman-okulu-ve-erdemli-denizorman-okulu-ile-kurucu-egitimi-gerceklesti/icerik/431>

Erişim tarihi: 03.02.2024.

Meb, (2021). *Orman okulunun açılışı yapıldı*. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Haberleri. Erişim adresi: <https://sanliurfa.meb.gov.tr/www/orman-okulunun-acilisi-yapildi/icerik/3028> Erişim tarihi: 03.02.2024.

Meb, (2023). *Açık hava pedagojisi ve orman okulları eğitiminin okul öncesi çocuklarının gelişim alanlarına etkisi*. Kocaeli Derince İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Haberleri. Erişim adresi: <https://derince.meb.gov.tr/www/acik-hava-pedagojisi-ve-orman-okullari-egitiminin-okul-oncesi-cocuklarinin-gelisim-alanlarina-etkisi/icerik/1001> Erişim tarihi: 18.01.2024.

Meb, (2024). *Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Tübitak'ta büyük başarı: Tübitak 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi kabul edilmiştir*. Kahramanmaraş İl Mem Arge Haberleri. Erişim adresi: <https://kmarasarge.meb.gov.tr/www/kahramanmaras-il-milli-egitim-mudurlugunden-tubitakta-buyuk-basari-tubitak-4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari-projesi-kabul-edilmistir/icerik/642> Erişim tarihi: 05.05.2024.

Mestry, R., Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *Interneational Studies in Educational Administration*, 32(3), 2-19.

Metin, O., Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2).

Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. London: Sage.

Mustafaoğlu, R., Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.

Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting archimedes forest schools. *Academic Journals*, 9(15), 498- 503.

Okur Berberoğlu, E., Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’de ki gelişiminin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 32-42.

Orman Okulu. (2020). *Çocuk: Hafta sonu Okulu*. Erişim adresi: <https://www.ormanokulu.org/classes> Erişim tarihi: 18.01.2024.

Özgen, Z. (2019). *Montessori, reggio emilia ve meb okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Özmuşul, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılması: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-103.

Pamukkale Üniversitesi, (2022). *Doğada serüven başlıyor: Orman okulu projesi*. Erişim adresi: <https://erisilebilir.pau.edu.tr/haber/41960> Erişim tarihi: 09.02.2024.

Pashı, A.M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: İskandinavya’da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Şehir Üniversitesi.

Portin, B. (2004). The roles that principals play. *Educational Leadership*, 61(7), 14.

Resmi Gazete (2012, 20 Mart). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72>. Erişim tarihi: 14.01.2024.

Sampson, S., D. (2019). “Doğa Dostu Çocuk Nasıl Yetiştirilir?” Alfa Edebiyat: İstanbul.

Sarıgül, E. (2020). *Orman okulları: Çocuklar için eğlenceli doğa eğitim modeli*. Erişim adresi: <https://www.peyzax.com/orman-okullari> Erişim tarihi: 01.02.2024.

Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, *Eğitimde Yansımalar: VII*, 149-167.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sevencan, F., Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.

Sharts-Hopko, N.C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13(4), 84-86.

Sönmez, D. (2020). Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20).

Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education: Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*. 5(2), 344-355.

Syomwene, A., Yungungu, A., Nyandusi, C. (2017). *Core principles in curriculum*. Eldoret: Utafiti Foundation.

Şirin, H. (2007). Okul ve özellikleri. S.Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tepebağ, D., Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.

Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Zirve Ofset.

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.

Türçev, (2016). *Türkiye Çevre ve Eğitim Vakfı Faaliyet Bülteni*, Sayı: 18.

Erişim

adres:

[http://turcev.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/TURCEV%20BULTEN%2020](http://turcev.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/TURCEV%20BULTEN%202015.p)

[15.p](http://turcev.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/TURCEV%20BULTEN%202015.p) Erişim tarihi: 18.01.2024.

Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu (2012), *Dijital çocuk oyunları*. Oyun sektöründe 1983-2012 Durum Raporu.

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. (10), 188-201.

Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Eskişehir ili*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yalçın, F., Sevimli-Çelik. S. (2020). Doğa temelli müfredat modelleri. Refika Olgan (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi* içinde. 76-115.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara (11. Baskı): Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 635-650.

Yiğit Gençten, V. (2022). Orman Okulu Yaklaşımı. Duygu Yalman Polatlar (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Ve Yaklaşımları*. 71-90. Efe Akademi Yayınları: İstanbul. 71-90.

Yolaç, A. H. (1949). *Açık hava eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N.B., Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.

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.

Waite, S., Goodenough, A. (2018). What is different about forest school? Creating a space for an alternative pedagogy in England. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 25-44.

Waller, R., Bradley, H. (2017). Gendered and classed graduate transitions to work: How the unequal playing field is constructed, maintained and experienced. R. Waller, N. Ingram, M. Ward (Eds.) In *Higher education and social inequalities. University admissions, experiences and outcomes*. 210-230. London: Routledge.

Waters, J., Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35(4), 365-377.

Williams Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest school approach: Early years education in practice*. New York: Routledge.

EKLER

Ek 1: Okul Yöneticileri Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

A-KİŞİSEL BİLGİLER

Yaş:

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumu: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Branş:

Öğretmenlik Görev Süresi:

Yöneticilik Görev Süresi:

B-OKULA İLİŞKİN BİLGİLER

Kurumun Sektördeki Yılı:

Öğretmen Mevcudu:

Öğretmen Mezuniyeti: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Öğrenci Mevcudu:

Sınıf Mevcudu:

Şube Sayısı:

Ek 2: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

11. Alternatif eğitimi nasıl tanımlarsınız?
12. Uygulamakta olduğunuz orman okulu modelini tercih etme sebepleriniz nelerdir?
Hangi sıklıkla orman ziyaretlerinde bulunursunuz?
13. Öğretmen istihdam etme sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdir?
14. İstihdam sürecine yeni başlayan öğretmenlerinize verdiğiniz hizmet içi eğitimler nelerdir?
15. Orman okulunda öğrenciler ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
16. Okulunuzda eğitim öğretim süreci boyunca yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
17. Okulunuzda fiziksel şartlar ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
18. Okulunuzda veliler ile ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
19. Bir orman okulu yönetiminin avantajları nelerdir?
20. Bir orman okulu yönetiminin dezavantajları nelerdir?

Ek 3: İzinler

KATILIMCI İZİN FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme formu İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması yüksek lisans programında yürütülmekte olan ‘‘Alternatif Eğitim Yaklaşımını Uygulayan Okullarda Görev Yapan Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Orman Okulları Örneği’’ başlıklı araştırma için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır.

Araştırmacı:

İletişim Bilgileri:

Bu araştırmaya katılmakla beraber yazılı olan maddeleri okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı beyan ederim.

1-Katılacağım araştırma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar ile araştırmacı tarafından bilgilendirildim.

2-Araştırmaya kendi isteğimle ve gönüllü olarak katılıyorum.

3-Araştırmada vereceğim bilgilerin ve belirteceğim görüşlerin araştırma ve bilimsel yayınlar için kullanılacağını kabul ediyorum.

4-Araştırmada vereceğim bilgilerin bilimsel ortamda tartışılmasına izin veriyorum.

5-Araştırma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir özetini talep edebilirim.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı:

İletişim Bilgileri:

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	11.01.2024
Karar No:	2024/26
Sorumlu Araştırmacı:	Melek Demir
Araştırma Başlığı:	Alternatif Eğitim Yaklaşımı Uygulayan Okullarda Görev Yapan Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Orman Okulları Örneği
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Seyhan Altun

Etik Kurul Başkanı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-91588109
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Melek DEMİR)

08.12.2023

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.12.2023 tarihli ve E-59090411-20-91550463 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüze mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-91550463
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Melek DEMİR)

07/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünüzün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 28.11.2023 tarihli ve E-89480013-044-108267 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.12.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Alternatif Eğitim Yaklaşımı Uygulayan Okullarda Görev Yapan Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Orman Okulları Örneği
Araştırma Türü : Görüşme
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı Yöneticileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza ortamı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mihurlu ve inceleme veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırması tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (2 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)