



Orman anaokulunda işleyiş: bir durum çalışması

Umay Hazar Deniz ¹, Zeliha Yazıcı ²

Öz

Orman anaokulları, eğitim sürecinin büyük bir bölümünün açık havada gerçekleştirildiği alternatif bir erken çocukluk eğitimi modelidir. Bu çalışmada orman anaokullarında bir eğitim yılındaki işleyişin program, eğitim süreçleri, paydaşların birbirleriyle olan ilişkileri ve değerlendirme boyutları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, bir nitel araştırma deseni olan araşsal durum çalışması olarak Almanya'nın Hamburg eyaletindeki bir orman anaokulunda yürütülmüş ve çalışmaya iki öğretmen ve altı ebeveyn katılmıştır. Veriler görüşme, katılımcı gözlem, orman anaokulunda kullanılan program, günlük planlar, haftalık planlar ve proje çıktıları gibi belgeler ve fotoğraflar yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler iki aşamada MAXQDA Analytics Pro 2022 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada bahsedilen boyutlara yönelik çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle programın ormanlık ve açık alanda yürütüldüğü ve yıllık düzenli etkinlikler içerdiği belirlenmiştir. Eğitim süreci incelendiğinde günlük ve haftalık eğitim akışına yönelik uygulamalarda rutin etkinliklere ve projelere ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca aile katılımı ve paydaşlarla işbirliğinin orman anaokulu programının önemli öğeleri olduğu görülmüştür. Son olarak orman anaokulunda değerlendirme için portfolyolar, yıllık değerlendirmeler ve ilkokula hazırlanışlık değerlendirmelerinin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Alternatif eğitim
Orman anaokulu
Program
Eğitim süreci
Değerlendirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.11.2023

Kabul Tarihi: 07.04.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 26.07.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2466

Giriş

Erken çocukluk eğitiminde alternatif bir model olarak kabul edilen orman anaokulları, 1960'lı yıllarda İskandinav ülkelerinde başlamış ve ardından tüm Avrupa'ya yayılmış bir eğitim yaklaşımıdır (Schäffer ve Kistemann, 2012; Sobel, 2015). Bu yaklaşımın temeli, doğayı en ideal öğrenme ortamı olarak gören Froebel, McMillan ve Isaacs gibi önemli düşünürlerin görüşlerine dayanmaktadır (Cree ve Robb, 2021). Doğa temelli eğitim felsefesi, çocuğun doğuştan doğaya yakınlığı olduğunu ve etkileşimde kalması gerektiğini vurgularken çocuğu doğadan ayrı düşünmez. "Çocuk doğadır" düşüncesini, bütüncül ve natüralist yaklaşımı odağa alır (Cutter-Mackenzie-Knowles vd., 2019; Eroğlu, 2022; Waite vd., 2015). Orman anaokulları, çocukları doğa ile buluşturmayı amaçlayarak açık hava öğrenme ortamlarında gelişim odaklı eğitim programları sunarlar (Larimore, 2016). Çocukların eğitim hayatlarında edineceği deneyimlerin, okul öncesi eğitim kurumunun benimsediği eğitim felsefesiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda, orman

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, umayhazardeniz@gmail.com

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Antalya, Türkiye, zyazici@akdeniz.edu.tr

anaokullarında uygulanan program, eğitim süreçleri, öğretim yöntemleri, paydaşlarla ilişkiler ve değerlendirme gibi temel unsurların diğer eğitim yaklaşımlarından farklılık göstermesi beklenebilir.

Eğitimin en temel bileşeni olan *program*, yapısı ve işlevi açısından öğrenenin tüm gelişim alanlarını destekleyen, öğrenende araştırma ve keşfetme motivasyonunu harekete geçiren nitelikler taşıması gerekmektedir (Kostelnik vd., 2019). Dolayısı ile öğrenen küçük çocuklar olduğunda eğitim programının çocuk merkezli ve gelişimsel temelde hazırlanmış olması önemlidir. Orman anaokulu programları çocukların deneyimsel yaşantısına dönük, keşfetmeyi ön plana çıkaran nitelikte ve yer temelli öğrenme yaklaşımına odaklıdır (MacEachren, 2013). Aynı zamanda oyun odaklı uygulama felsefesine sahiptir. Knight'a (2013) göre orman anaokulunun sahip olması gereken diğer temel özellikler alışılmışın ötesinde öğrenme ortamı, makul düzeyde güvenlik, zamanla oluşturulan bir sistem, nitelikli öğretmenler, güne ve eğitime başlama- bitirme ritüelleri ve eğitsel süreçte çocuğun liderliğinin gerekliliğidir. Bu özellikler bir araya gelerek orman anaokullarında amaçlanan eğitim ortamını hazırlar ve eğitim sürecini etkiler.

Program çocuklara *eğitim süreci* ile sunulur. Eğitim süreci, müfredatın belirlediği öğrenme çıktılarına ulaşmak için özel olarak tasarlanmış yöntem, teknik ve etkinliklerin seçilmesini içerir (Akyol, 2020). Orman anaokulunda eğitim, olağandışı hava koşulları dışında günün %70 ila %100'ü açık havada gerçekleştirilir ve etkinliklerin çocuk tarafından başlatılması ve çocuk tarafından yönetilmesi esastır (Knight, 2013; Larimore, 2016; Sobel, 2015). Eğitim sürecinde alınan kararlar da çocuklarla ve aileyle işbirliği içerisinde gerçekleştirilir (Amus, 2022). Doğada yapılan etkinlikler aracılığıyla çocukların tüm duyarlarını kullanarak ormanlık alanı keşfetme, yaban hayatı hakkında derinlemesine bilgi edinme ve çeşitli keşif deneyimleri yaşamalarına fırsat sunulur (Cree ve Robb, 2021).

Eğitimde bir diğer bileşen aile, öğretmen ve çocuk arasındaki *ilişkilerdir*. Erken çocukluk eğitiminde bu ilişkilerin öğrenmeye olan etkileri çoğu eğitim yaklaşımlarında kabul edilen bir gerçekliktir (Bronfenbrenner, 1992; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). İlişkilerin saygılı, kabul edici, açık, kapsayıcı ve hoşgörülü olması önemlidir (Göle ve Temel, 2015). Orman anaokulundaki eğitimde öğretmen, aile ve çocuk paydaşları arasında güvene dayalı ilişkiler önemli yer tutar. Özellikle öğretmenler çocukların orman kurallarına uyacağına güvenirken çocuklar da öğretmenlerine güvenir (Knight, 2013). Çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemek için öğretmenlerle ebeveynler arasında etkileşimli, işbirliğine dayalı, güçlü iletişime önem verilir (Murphy, 2020). Etkileşimli sosyal ilişkiler, *aile katılımı* çalışmalarıyla pekiştirilerek okul ve ev arasında güçlü bir bağ kurulur (Cohen ve Anders, 2019; Toran ve Özgen, 2018). Orman anaokulunda ebeveynler öğrenme ortamının düzenlenmesinde rol alabilir veya çeşitli etkinliklere destek olabilirler (Amus, 2013). Okuldaki etkinliklere katılma ve çocukla ilgili karşılıklı bilgi alışverişi gibi farklı biçimlerde ailelerle ortaklıklar kurulur. Orman anaokulunun özellikleri düşünüldüğünde her boyutta olduğu kadar değerlendirme gibi çeşitli bilgi paylaşımları boyutunda da çocukların etkin bir rol oynaması ve aile ile işbirliği yapılması beklenir.

Eğitimin son bileşeni olan *değerlendirme* McAfee ve Leong'a (2020) göre çocukların gereksinimlerini belirlemede, uygun bir eğitim süreci planlamada ve aileyle olan işbirliğini güçlendirmede yarar sağlar. Değerlendirme boyutu, okulun bulunduğu ülkenin resmi okul öncesi eğitim müfredatına göre değişiklik göstermekle birlikte orman anaokullarında öğretmenlerin çocukları gözlemlmeleri ve gerektiği zaman desteklemeleri beklenir (Cree ve Robb, 2021). Bu okullarda çocukların okul öncesi eğitim müfredatında belirlenen kazanımları elde ettikleri ve hatta ötesine geçtikleri bulgulanmıştır (Cornell Card, 2014). Alışılmışın dışında bir öğrenme ortamı olan orman anaokulunda değerlendirmenin nasıl yapıldığı konusuna bakıldığında Boyer (2020) yaptığı gözlemler sonucunda öğrenmelerin fotoğraflarla kayıt altına alındığını belirtmiştir. Ancak alan yazında orman anaokullarında değerlendirme yöntemleri ile ilgili ayrıntılı araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin niteliğini inceleyen ve bileşenlerini açıklayan pek çok araştırma vardır (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; McLachlan vd., 2018; Sabol ve Pianta, 2012; Toran ve Özgen, 2018). Geleneksel okullardan farklı özellikler taşıyan orman anaokullarında eğitimin bileşenleri açısından farklılıklar olması beklenir. Alanyazında bu bileşenlerden bazılarını orman anaokulu açısından ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kane ve Kane (2011) ile Kimic ve Kundzewicz, (2020) çalışmalarında eğitim sürecine odaklanırken Sobel (2015) ek olarak eğitim programına değinmiştir. Bu çalışmada ise bir eğitim yılının başından sonuna dek bir orman anaokulunda yapılan tüm eğitim uygulamaları ve uygulamalar yoluyla bu okullarda eğitim bileşenlerinin nasıl ele alındığı belirlenecektir. Böylece okul öncesi eğitim alanındaki eğitimciler ve araştırmacıların konuyu bütüncül olarak görmelerinin sağlanacağı öngörülmektedir. Bütüncül bakış açısının uygulamalara yönelik bilinçli kararlar almasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının Türkiye’deki okul öncesi eğitimcilerde kalite farkındalığı oluşturma açısından yararlı olacağını ve doğa temelli eğitim konusunda Türkçe alanyazını zenginleştireceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda çalışmada orman anaokullarında bir eğitim yılındaki işleyişinin okul öncesi eğitimin bileşenleri odağında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Orman anaokulunun yıl boyunca uyguladığı programın özellikleri nelerdir?
2. Orman anaokulunda bir günlük eğitim süreci nasıldır?
3. Orman anaokulunda ailelerin eğitim sürecine katılımı nasıldır?
4. Orman anaokulunda paydaş ilişkileri nasıldır?
5. Orman anaokulunda değerlendirme boyutu nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma araçsal durum çalışması olarak yürütülen bir nitel araştırmadır. Durum çalışmaları, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar, raporlar gibi çoklu veri kaynakları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2020). Araçsal durum çalışmalarında incelenen durum amaç değil araçtır. Asıl amaç araştırma soruları hakkında ayrıntılı bilgi edinmek ve araştırma konusu ile ilgili bir anlayış geliştirmektir (Stake, 1995). Bu çalışmada da amaç incelenen anaokulu aracılığıyla orman anaokulları hakkında derinlemesine bilgi edinmek olduğu için araçsal durum çalışması deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada örneklem seçimi amaçlı örneklem yöntemi ile yapılmıştır. Merriam’a (2018) göre durum çalışmalarında örneklem seçimi iki aşamada yapılır. Öncelikle çalışılacak durum belirlenir. Bu araştırmaya konu olan durum orman anaokullarıdır. İkinci aşamada bu durumdan bir örneklem belirlemek gerekir. Bu aşamada Stake’nin (1995) araçsal durum çalışmaları için belirlediği kriterler göz önüne alınmıştır. Bu kriterlere göre araştırmacının amacı doğrultusunda hangi örneklem konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olacağını belirlenmesi ve buna göre ulaşılabilir bir örneklem seçilmesi gerekir. Birinci yazar, verilerin toplandığı yıl olan 2021-2022 eğitim yılında 6 ay Hamburg’da bir orman anaokulunda görev yapmıştır. Bu araştırma araştırmacının çalıştığı orman anaokulunda yürütülmüştür. Ayrıca Almanya köklü bir orman anaokulu geçmişine sahiptir ve bu konuda önde gelen ülkelerden biridir (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2021; Häfner, 2003). Bu nedenle çalışma için Almanya seçilmiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü orman anaokulu bir doğa temelli anaokulu bünyesindedir. Görsel 1’de çalışmanın yürütüldüğü ve orman anaokulunun buluşma noktası olarak kullanılan kulübe görülebilir. Bu kulübe büyük bir ormanın tam girişinde bulunur ve sadece çalışmanın yürütüldüğü sınıfın kullandığı tek odalı küçük bir yapıdır. İçerisinde bir tuvalet ve küçük bir mutfak da bulunur.

Ebeveynler haftanın 4 günü sabahları çocuklarını bu kulübeye getirirler. Haftada 1 gün ise başka sınıfların da bulunduğu ve bu kulübeye 2 km mesafede bulunan doğa temelli anaokulunda buluşulur.



Görsel 1. Orman Anaokulu Kulübesi

Araştırma için belirlenen orman anaokulunda araştırmanın yürütüldüğü sınıfta 3-6 yaş arası 21 çocuk ve iki öğretmen bulunmaktadır. Bu çalışmaya araştırmaya katılmaya gönüllü olan iki öğretmen ve altı ebeveyn katılmıştır. Öğretmenlerden biri erkek ve 39 yaşındayken diğeri kadın ve 37 yaşındadır. Her ikisinin de orman anaokulunda eğitimcilik deneyimi 8 yıldır. Öğretmenler, temel eğitimlerine ek olarak orman pedagojisi ile ilgili eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler 35 ile 41 yaş aralığındadır. Tümü kadındır ve en az lisans mezunudur. Katılımcılar E ve O harfleri ve katılımcı numarası verilerek kodlanmıştır. E harfi ebeveynleri O harfi öğretmenleri temsil etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Marshall ve Rossman (2016) tarafından belirtilen temel veri toplama araçlarından derinlemesine görüşme, katılımcı gözlem, belgeler ve fotoğraflar kullanılmıştır. Gözlemler hazırlanan “Günlük Eğitim Akışı Gözlem Formu” ile kaydedilmiştir. Görüşme soruları ise İngilizce olarak hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Orman anaokulunun işleyişini anlamayı amaçlayan görüşme formları, doktora derecesine sahip bir okul öncesi eğitimi ve bir İngilizce dil uzmanı tarafından incelenerek görüşleri doğrultusunda soruların netliği ve konuyu kapsamı açısından önerilen değişiklikler yapılarak son halini almıştır. Ebeveynler için hazırlanan görüşme formu 13 sorudan, öğretmenler için oluşturulan görüşme formu ise 10 sorudan oluşmaktadır. Ebeveyn görüşme formunda “Uyum sürecinde ebeveyn olarak rolünüz nelerdir? Anaokulunda neler olduğu hakkında düzenli olarak bilgi alıyor musunuz? Ebeveyn olarak okul ve/veya sınıf kararlarına katılım sağlıyor musunuz?” gibi sorular yer almaktadır. Öğretmen görüşme formunda “Oryantasyon prosedürlerinden bahsedebilir misiniz? Sıradan bir okul gününün nasıl geçtiğini anlatır mısınız? Orman anaokulunda çocukların gelişimi ve öğrenmeleri nasıl değerlendiriliyor?” gibi sorular yer almaktadır.

Araştırma soruları doğrultusunda görsel kanıtlar elde etmek amacıyla fotoğraflar kullanılmıştır. Son olarak okulda kullanılan mevcut resmi belgeler dahil edilmiştir. Okul broşürleri, proje çıktıları, okulun yıllık etkinlik programı, fotoğraf arşivleri, ebeveyn iletişim formları, değerlendirme testleri, “Hamburger Bildungsleitlinien Kita” okul öncesi eğitim programı (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2012a) ve orman anaokulu da dahil olmak üzere anaokullarının işleyişini düzenleyen “Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen” eyalet eğitim yönetmeliği (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2012b) gibi belgelerin bir kısmı okul yönetiminden bir kısmı ilgili bakanlıkların veya eyaletin resmi internet

sitelerinden elde edilmiştir. Son olarak çalışma boyunca “Araştırmacı Not Defteri” ile anekdot kaydı alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan araştırma için etik kurul onayı, okul yöneticisinden izin ve katılımcılardan İngilizce hazırlanmış onam formu ile onay alınmıştır. Formda araştırma hakkında ayrıntılı bilgilere ve kişisel gizliliği korumak için alınan önlemlere yer verilmiştir. Araştırmanın verileri 2 haftası gözlem olmak üzere 3 hafta sürede toplanmıştır. Süreç, gözlem ile başlamıştır. Çalışma grubuna dahil olan orman anaokulu günde 6 saat eğitim vermektedir. Günlük eğitim akışını inceleyebilmek amacıyla yapılan gözlemler 10 gün, günde 6 saat olmak üzere toplam 60 saat sürmüştür. Haftanın farklı günlerinde gerçekleştirilen rutin etkinlikler olup olmadığını belirlemek için gözlemlerin iki hafta boyunca haftanın her günü gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Gözlem sürecinden sonra 1 hafta içinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izniyle görüşmelerin ses kaydı alınmıştır ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Yanıtlar toplandıktan sonra anlaşılamayan ya da eksik kalan yönleri gidermek amacıyla bazı katılımcılarla kısa ek görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte araştırma için gerekli belgeler de temin edilmiş ve araştırma soruları doğrultusunda çeşitli fotoğraf kanıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, birinci ve ikinci döngü kodlama olmak üzere iki aşamada MAXQDA Analytics Pro 2022 programı ile yapılmıştır. Birinci döngü kodlamada, öncelikle verileri alanyazın ışığında geniş konulara bölmek amacıyla bütüncül kodlama yapılmış, ardından da yine birinci döngü kodlama yöntemi olan geçici kodlama ile detaylandırılmıştır. İkinci kodlamada ise eksensel kodlama yöntemi kullanılmıştır. Eksensel kodlama, bölünmüş ve parçalarına ayrılmış verileri inceleyerek birinci döngü kodlama sırasında öne çıkan kategoriler ekseninde düzenlemeyi amaçlar (Saldana, 2022). Bu sürecin ardından bulgular program, eğitim süreci, aile katılımı, paydaşlarla etkileşim ve değerlendirme olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

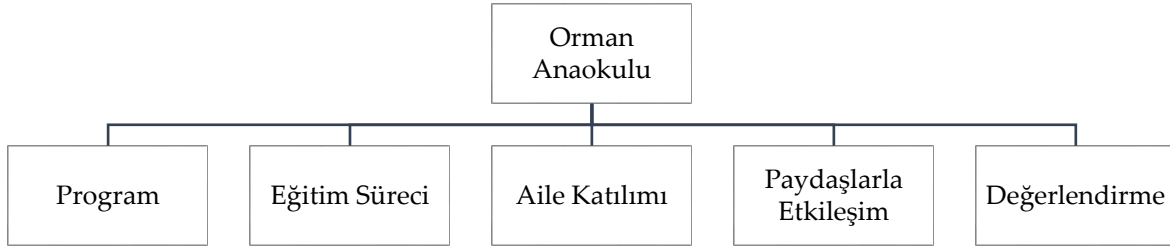
Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bir nitel araştırma olan bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik önlemleri uzmanlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 2018) tarafından belirtilen ölçütler göz önünde bulundurularak alınmıştır. Öncelikle araştırma planlanırken veri toplama araçları çoklu kanıt kaynağı kullanımı ölçütü dikkate alınarak belirlenmiştir. Geçerliliği sağlamak için veriler görüşme, gözlem, fotoğraflar ve belgeler olmak üzere birden çok araç kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar ve çalışma yapılan eğitim kurumu araştırma sorularına en iyi yanıt alınabileceği düşünülen grup olduğu için seçilerek bir geçerlilik önlemi olarak amaçlı örneklem ile belirlenmiştir.

Veri toplama aşamasında uzun süreli etkileşim yöntemi dikkate alınmış ve 10 günü gözlem olmak üzere toplam 3 haftada veri toplanmıştır. Ayrıca, anaokulunun bir çalışanı olarak birinci yazar, araştırma öncesinde tüm katılımcılarla belirli bir düzeyde ilişki kurmuş ve alanda uzun süre zaman geçirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler İngilizce toplandığı için yanlış anlamaları önlemek amacıyla veri toplama sonrası konuşulanlar özetlenerek katılımcı onayına sunulmasına dikkat edilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışma sürecinde araştırmanın veri toplama araçlarının oluşturulması ve bazı kod ve kategorilerin adlandırılması gibi çeşitli aşamalarında uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma raporlanırken doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yöntemi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada orman anaokullarında bir yıl, okul öncesi eğitimin bileşenleri odağında incelemiştir. Elde edilen bulgular Şekil 1’de görülen beş temada sunulmuştur.



Şekil 1. Temalar hiyerarşik kod- alt kod modeli

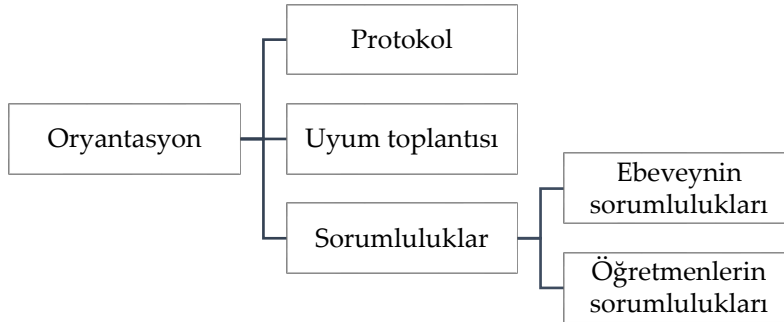
1. Program

Belge ve görüşmelerden elde edilen verilere göre orman anaokulu, eyaletteki diğer geleneksel anaokulları gibi Hamburg eyaletinin oyun ve proje odaklı okul öncesi eğitim programını uygulamakla yükümlüdür. Programda dil, kültür, sosyal çevre, sağlık, beden, matematik, müzik, doğa, sanat ve teknoloji gibi öğrenme alanlarından kazanımlar yer almaktadır. Ancak bu araştırma orman anaokullarında uygulanan özelleşmiş eğitimi ve programı ortaya koymayı amaçladığından eyalet programı detaylı incelenmemiştir.

Bu kapsamda program temasında oryantasyon ve yıllık rutin etkinlikler olmak üzere iki kategori bulunmaktadır İlk kategoride çocuk için eğitim yılını başlatan oryantasyon sürecinin detaylarına yer verilmektedir. Daha sonra anaokulunda yıl içinde uygulanan rutin etkinliklere değinilmiştir.

1.1. Oryantasyon

Çocuklar için eğitim süreci oryantasyon ile başlamaktadır. Oryantasyon kategorisine ait alt kategoriler protokol, uyum toplantısı ve sorumluluklardır (Şekil 2).



Şekil 2. Oryantasyon hiyerarşik kod- alt kod modeli

Protokol

Uyum sürecinde her aileye farklı haftalarda randevu verilir. Böylece uyum sürecindeki çocuğa gösterilecek ilginin bölünmemesi sağlanır. Orman anaokulunda sınıfta iki öğretmen bulunur ve uyum sürecine başlayan her çocukta bu iki öğretmenden biri sorumlu olur. O2 süreçle ilgili protokolü şu şekilde özetlemektedir:

"Berlin Modeli kullanılıyor. Uyum süreci her çocuk ve bir ebeveyni ile bireysel olarak planlanır. Temelde bir hafta sürer ve günden güne çocuk, grupta tek başına bütün bir gün kalana kadar geçirilen süre uzatılır. Normal şartlarda 2 hafta içinde tüm uyum süreci tamamlanır."

Okulun bilgi broşürüne göre Berlin modeli 5 aşamadan oluşur. İlk 3 gün çocuk bir ebeveyni ile birlikte. İlk ayrılık denemesi kısa bir süreliğine 4.günde yapılır. Ayrılık süresi zamanla uzatılır. Son aşamada ise ebeveyn artık çocuğu tüm gün okulda bırakabilir ve uyum süreci tamamlanmış olur. O1 "Bazen ebeveyn değişikliği veya mola veya ek bir hafta gereklidir. Hava nedeniyle mart ve ekim ayları arasında uyum sürecine başlıyoruz..." diyerek orman anaokulunda oryantasyonun ilkbahar ve sonbahar arasında yapıldığını ve çocuğa göre değişiklikler de yapılabildiğini belirtmiştir.

Uyum toplantısı

Uyum haftasının ardından çocuğun ebeveynleri ile bir toplantı yapılır. E5 bu toplantıyı "...Eğitmenlerle uyum sürecinin nasıl gittiğini ve o zamana kadar oğlumuzu nasıl değerlendirdiklerini konuştuğumuz bir veli görüşmesi yaptık" olarak açıklamıştır. Uyum toplantısında kullanılan bir form bulunmaktadır. Bu formda uyum süreci ve çocuğun geçmiş deneyimlerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Sorumluluklar

Oryantasyonla ilgili son alt kategori sorumluluklardır. Görüşme ve gözlem verileri incelendiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu süreçte çeşitli sorumlulukları ve rolleri olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin rolleri çocuğu hazırlama, ortamda bulunma, güven verme ve öğretmenlerin sorularını yanıtlamadır. Ebeveynler uyum süreci başlamadan önce çocukla konuşup onu nelerin beklediğini açıklarlar. Ailelerin sürecin ilk günlerinde çocuklara eşlik etmesi ancak aktif bir katılım sağlamadan ortamda arka planda bulunmaları gerekmektedir. Ortamda bulunma koduna ait araştırmacı not defterinden bir alıntı:

"Bugün ayrıca oryantasyon vardı. Annesi tüm gün okulda ama çocuklardan 2-3 metre uzaktaydı. Çocuk grupla sabah çemberine katıldı. Ardından ormanda oyun saatine de geldi."

E1, ebeveynin bir diğer görevinin çocuğa güven vermek olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: "Aslında asıl görevim, çocuğa sadece orada olarak varlığımla güven vermektir diyebilirim". Son olarak ise ebeveynlerin bu süreçte öğretmenlerden çocukla ilgili çocuğu daha iyi tanımaya yönelik gelen soruları yanıtlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin oryantasyon sırasındaki sorumlulukları ise ebeveynleri hazırlama, güvenli bir ortam oluşturma, güven verme, çocukla bağ kurma, çocuğun ritmine uyma, kuralları öğretme, akranlarla iletişimi sağlama ve ebeveynlerin deneyimlemesini sağlama olarak bulgulanmıştır. O1 ebeveynleri hazırlama ile ilgili yapılanları sıralamış ve oryantasyon sürecinde önemli gördüğü bir noktaya değinmiştir:

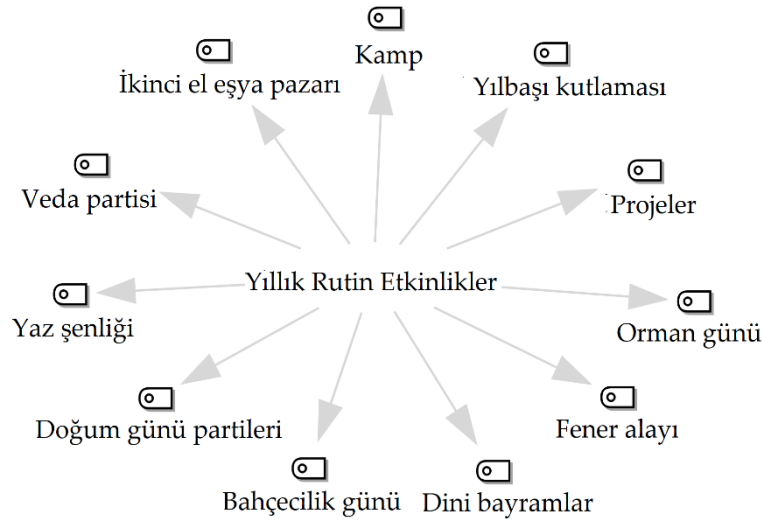
"Çocuklar ilk gün başlamadan önce ebeveynleri bilgilendiriyor ve tavsiyelerde bulunuyoruz. Broşürler veriyoruz ve bazen son soruları cevaplamak için son bir telefon görüşmesi yapıyoruz... Her şeyden önemlisi güvenli ve sürekli bir ortam oluşturmak."

Katılımcılardan E6 öğretmenlerin bu süreçteki rolünün çok önemli olduğunu ve paydaşların mutlaka birbirine güvenmesi gerektiğini "Bu çok önemli! Her iki taraftan da yani çocuktan ve anne babadan öğretmenlere güven olmalıdır" diyerek belirtmiştir. Görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin uyum sürecini çocukla bağ kurmak için kullandıkları ve bunu yaparken ritmi çocuğun belirlemesini bekledikleri görülmüştür. E1 "...Deneyimlerimize göre, eğitmenlerin çocuğa çok aktif bir şekilde yaklaşmaması, bunun yerine çocuğun iletişim kurarken hızı kendinin belirlemesine izin vermesi daha iyi görülüyor" diyerek bunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir diğer sorumluluğu ise uyum sürecinde çocuğa orman anaokulunun kurallarını öğretmek ve sınıftaki diğer çocuklarla ilişki kurmasını sağlamaktır. Son kod olan ebeveynlerin deneyimlemesini sağlama ise E5 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"Ebeveynlerin bu alışma sürecinde günlük yaşamın çoğunu deneyimlemelerine de izin verilir, böylece çocukların günlük temasta bulunduğu faaliyetler, riskler, insanlar ve ortamlar hakkında iyi bir bakış açısı elde edilebilir."

1.2. Yıllık rutin etkinlikler

Orman anaokulunda her yıl rutin olarak yapılan yıllık etkinlikler bulgulanmıştır. Bu etkinlikler Şekil 3'te görülebilir.



Şekil 3. Yıllık rutin etkinlikler kod- alt kod bölümler modeli

Rutin etkinliklerin başında projeler yer almaktadır. Projeler bir poster ile başlar ve çeşitli etkinlikleri içerir. Her proje için bir klasör oluşturulur ve ilgili etkinliklere ait kanıtlar ile etkinlik planları bu klasörde saklanır. Projeler sınıf projeleri ve okul projeleri olarak ikiye ayrılmıştır. Okul projeleri tüm okulla birlikte yapılır ve konu okuldaki öğretmenler tarafından kararlaştırılır. Okulun yıllık programına bakıldığında her yıl bir kere okul projesi yapıldığı görülmektedir. Sınıf projelerine nasıl karar verildiğini öğretmenlerden O1 "*Çocukların fikirlerini alıp yazıyoruz ve ardından bu fikirleri oyluyoruz*" şeklinde açıklamıştır. Proje kapsamında yapılacak çalışmaların planlanmasında da öğretmenlerin ve çocukların işbirliği içinde ortak karar verdikleri görülmüştür. O1 ayrıca en son yapılan proje ile ilgili detaylar da paylaşmıştır:

"En son inşaat projesi yaptık. Bu proje kapsamında çadır inşa etmek, kuşlar için ev ve beslenme yerleri yapmak, oyun mutfığı inşa etmek gibi etkinlikler yaptık. Ayrıca geçici bir merkez oluşturduk ve merkeze inşaat oyuncakları, kitapları koyduk."

Gözlemlerin yapıldığı dönemde yürütülen inşaat projesi bir sabah çemberi sırasında çocuklar ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılmış, varsa evlerinden konuyla ilgili kitapları, oyuncakları ya da araç gereçleri getirmeleri konuşulmuştur. Projeye karar verdikten bir gün sonra öncelikle pastel boyalarla bir proje posterini hazırlanmış, ebeveynlere bilgi verilmiş ve okul yönetiminden materyal temini konusunda destek alınmıştır. Projede kullanılan materyallerden bazıları Görsel 2 ve 3'te görülmektedir.



Görsel 6. Proje kapsamında oluşturulan mutfak oyun alanı

Yapılan diğer rutin etkinlikler doğum günü partisi, mezun olan çocuklar için veda partisi, yılbaşı kutlaması, dini bayramlardır. Dini bayramlardan biri için yapılan hazırlıklar Görsel 7’de görülmektedir. Bunlara ek olarak aile katılımlı yapılan rutin etkinlikler de bulunmaktadır. Bu etkinlikler orman günü, bahçecilik günü, kamp, yaz şenliği, fener alayı ve ikinci el eşya pazarıdır.



Görsel 7. Noel partisi için kulübe dışına yapılan süslemeler

2. Eğitim Süreci

Eğitim süreci günlük akış ve haftalık program olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.

2.1. Günlük akış

Okul 8.00 ile 13.00 ya da 8.00 ile 14.00 saatleri arasında günde 6 saat kadar eğitim vermektedir. Günlük eğitim akışı genel hatlarıyla Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Günlük Eğitim Akışı

Etkinlik	Yaklaşık zamanı
Okula geliş	08.00
Sabah çemberi	08.30- 09.30
Kahvaltı ve alana yürüyüş	
Oyun zamanı	09.45
Ormandan dönüş	11.30
Öğle yemeği	12.00
Kulübe çevresinde oyun zamanı	12.30
Okuldan ayrılış	13.00 ya da 14.00

Perşembe hariç her gün ormanın girişindeki kulübede başlar. Gözlem formlarından okula geliş zamanında yapılanlarla ilgili detaylar şu şekildedir:

"O1 ve stajyer sekizden önce kulübeye geldi. İlk çocuk 8.15 gibi geldi. O zamana kadar O1 alanı kontrol etti ve hazırlıklara başladı. Işıkları açtı. Stajyer kulübenin önünü süpürdü. O1 oturma minderlerini kulübenin önüne çıkardı. Yoklama listesini çıkardı. İlk çocuk geldiğinde öğretmen, çocuğu ve aileyi selamladı. ...Sırayla çocuklar gelmeye devam etti, geldikçe yoklama listesine işaret koydu. Gelen çocuklar kulübenin arka tarafında oyun oynamaya geçtiler."

Tüm çocuklar geldikten sonra saat 09.00'a doğru öğretmen tarafından bir çan çalınmakta ve çocuklar kulübenin önüne, bir başlangıç ritüeli olan sabah çemberine çağrılmaktadır. Çember alanı Görsel 7'de görülmektedir. Çemberde yapılanlar her gün aynıdır: Önce sohbet edilir, duygularla ilgili konuşulur, basit bir matematik alıştırmaları olarak o gün okula gelen çocuklar bir çocuk tarafından sayılır, çocuklar tarafından seçilen bir şarkı söylenir. O gün ormanda nerenin ziyaret edileceği öğretmenlerin ve çocukların birlikte oy kullanmasıyla belirlenerek çember bitirilir. Grupta, öğretmenler dahil herkesin bir oy hakkı bulunur. Gözlem formlarında ziyaret yeri belirleme ile ilgili bir anekdot bulunmaktadır:

"...Öğretmen 'Bugün nerede oynayalım?' dedi. Parmak kaldıran çocuklardan 3 çocuk seçti ve 3 ayrı fikir çıktı. Bu 3 yer için tek tek oylama yapıldı. 5-7-12 çıktı sonuç. Hangisinin daha büyük olduğunu konuştular ve 12 oy alan seçenek kazanmış oldu. Çember böylece sonlandı."

Günlük akışta çemberden sonra kahvaltı ve alana yürüyüş yer alır. Gözlemler sırasında 2 kez kahvaltı buluşma noktası olan kulübenin önünde edilirken kalan günlerde beslenme çantalarıyla birlikte seçilen alana gidilmiş ve orada kahvaltı edilmiştir. Ormanda oyun için belirlenen alanların tümü kulübeye yaklaşık 15-20 dakika uzaklıktadır. Kahvaltıdan sonra serbest oyun zamanına geçilir. Ormanda ziyaret edilen alanlardan birinde bir serbest oyun zamanında çekilen fotoğraf, Görsel 8'de görülebilir.



Görsel 8. Ormanda serbest oyun zamanı

Ormanda serbest oyun sırasında planlanmış etkinliklere yer verilmemiştir. Gözlem süresince öğretmenler tarafından bir gün isteyen çocukların zaman geçirebilmeleri için götürülen kesici aletlerle oyun için gerekli malzemeler (soyacaklar, bıçaklar ve koruyucu eldivenler) hariç diğer günler materyal götürülmemiştir. Ancak öğretmenlerin alanda bulunan malzemeleri kullanarak çeşitli oyun etkinlikleri başlattıkları ya da oyun alanları oluşturdukları gözlemlenmiştir. Örneğin bir gözlem gününde öğretmenlerden biri alanda bulduğu mantardan yola çıkarak konuya ilgi duyan bir kaç çocukla mantar arama etkinliği yapmıştır. Yine Görsel 8’de görülen çadır da bir gözlem gününde öğretmen ve çocuklar tarafından çevredeki dallarla oluşturulmuştur. Gözlemlere göre çocuklar ormanda serbest oyun zamanlarının çoğunu atlama, tırmanma, koşma gibi riskli oyunlarla ve mış gibi oyunlarla veya alanda incelemeler yaparak geçirmişlerdir. Bu süreçte oyunların bir kısmının devam eden projenin etkisiyle inşaat temalı olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlemlenen günlerden birinde çocuklar o gün tüm günü ormanın girişinde buluşulan kulübenin etrafında geçirmek istemişlerdir. Bu durumda ormanın içinde bir yürüyüş yapılmış ve kulübeye dönmüştür. Bu yürüyüş sırasında çekilen bir fotoğraf, Görsel 9’da görülmektedir.



Görsel 9. Bir sabah yürüyüşü

Ormandan dönüş, öğle yemeği hazırlıkları için saat 11.30'a doğrudur. Saat 12.00'de bağlı olunan doğa temelli anaokulundan öğle yemeği gönderilir. Öğle yemeği ücretsizdir. Öğle yemeğinden sonra tekrar oyun zamanı vardır. Gözlemler sırasında 4 gün kulübenin etrafındaki oyun zamanında öğretmenler küçük grup etkinlikleri yapmışlardır. O2 *"Eğer devam eden bir proje ya da özel bir kutlama varsa onunla ilgili çalışmalar da gün içinde yapılır"* demiştir. Gözlem kayıtlarına göre bu süreçte yapılan küçük grup etkinlikleri yeni başlayan proje için yapılan etkinliklerdir. Diğer günlerde ise bu zaman dilimi serbest oyunla geçmiştir. Ek olarak bir gözlem gününde bir çocuk ve bir öğretmen kulübenin içinde, sessiz bir ortamda bireysel bir etkinlik yapmıştır. Bu çalışma, çocuğun değerlendirilmesine yöneliktir. Değerlendirme başlığında bu konu daha detaylı açıklanmıştır. Kulübenin etrafında oyun sırasında çekilen bir fotoğraf, Görsel 10'da görülebilir.



Görsel 10. Kulübe etrafında serbest oyun zamanı

Ebeveynler 13.00 ile 14.00 arasında çocukları almaya gelir. Bazı çocuklar günlük sadece 5 saat okula gelirken, 6 saat gelen çocuklar için okul günü 14.00'te biter. Orman anaokulunun ormanda geçen 4 gününün günlük akışı yukarıda açıklanan biçimdedir. Ancak örneğin sınıfta ilkokula başlama yaşında olan çocuklar için bu akışta farklılıklar olmaktadır. Bu çocuklar salı günleri kulübeye girerek bir saat boyunca bir sonraki başlıkta detaylı açıklanan "köprü yılı" derslerine katılmaktadırlar. Çocukların ormanda buluşmadığı gün olan perşembe günlerinin akışı ise bir sonraki başlıkta anaokulu binasındaki gün olarak açıklanmıştır.

2.2. Haftalık program

Haftalık program anaokulu binasındaki gün, yoga dersleri, geziler ve köprü yılı dersleri kodlarını içermektedir. Haftalık programda yer alan etkinliklerin çoğu anaokulu binasındaki gün olan perşembe günleri gerçekleşmektedir. Bu alt kategorideki yoga dersleri ve geziler de dahil olmak üzere tüm okul içi düzenlemeler, değişiklikler ve yenilikler için ailelerden yıllık 50 euro ödeme alınmaktadır. Ancak gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin ödeme yapması beklenmemektedir. Köprü yılı dersleri ise ücretsizdir.

Haftalık programda iki haftada bir yapılan tüm sınıfın katıldığı yoga dersleri bulunmaktadır. Ayrıca gözlem sırasında devam eden proje kapsamında bölgede bulunan bir inşaat alanına ziyaret gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden O1 gezilerle ilgili yapılanları ve son zamanlarda yapılan gezileri açıklamıştır:

"Müze, tiyatro vb. geziler için bilet almak, velileri bilgilendirmek, mutfak ve yönetime bilgi vermek gerekir. Ayrıca toplu taşıma için zaman çizelgesini kontrol etmek gerekir. Hatırladığım geziler: Kış tiyatrosu, çocuk bahçeleri, müze köyü, Elbe nehri, itfaiye ve halk kütüphanesi..."

Bahsedilen yoga dersi, geziler ve köprü yılı dersleri gibi ek etkinlikler haricinde anaokulu binasındaki günlük akış da ormandaki akışa benzer sırayla ve yine çoğunlukla açık havada serbest oyunla geçmektedir. Önemli farklılık ormanda yürüyüş yapılmaması ve açık havada serbest oyun zamanlarının anaokulunun bahçesinde (Görsel 11) geçirilmesidir. Çocuklar, yalnızca yemek veya diğer ihtiyaçlar ve yoga gibi ek etkinliklere katılmak için bina içine girmektedirler.



Görsel 11. Anaokulunun bahçesi

Okulda ebeveynlere dağıtılan bilgi broşürüne göre Hamburg'da çocuklar 5 yaşına geldiğinde ailelerin bir karar vermesi gerekmektedir. Çocuk, ilkokula bir yıl kala bir ilkokula bağlı anasınıfına gidebilir ya devam ettiği anaokulunda anasınıfı derslerine katılabilir. Bu eğitimin verildiği yıl çocuk için anaokulundan ilkokula bir geçiş oluşturduğundan dolayı köprü yılı olarak adlandırılır. Köprü

yılını O2 "Anaokulunda okul öncesi derslerine katılman yıl. Bu dersler salı ve perşembe günleri yapılıyor" diyerek açıklamıştır. Çalışma grubu 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu karma bir sınıftır ve gruptaki diğer çocuklar için günlük akış her gün olduğu gibi devam ederken yaşı büyük olan 5 çocuk köprü yılı derslerine katılmaktadır. Köprü yılının haftalık programı incelendiğinde salı sabahlarının dil ve matematik gibi öğrenme alanlarına odaklanan okul öncesi eğitim derslerine ya da sadece bu gruptaki çocuklar için planlanmış gezilere, perşembe sabahlarının ise müzik dersine ve perşembe öğleden sonralarının ise yine okul öncesi eğitim dersleri için ayrıldığı görülür. Köprü yılı dersleri sınıf öğretmenlerinden farklı bir öğretmen tarafından yürütülür ve bu öğretmen salı günleri kulübeye gelmektedir. Perşembe zaten tüm sınıf anaokulu binasında bulunduğu için 5 çocuk etkinlikler için farklı bir sınıfa gitmektedir. Görsel 12'de köprü yılı dersleri kapsamında okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak yapılan bir harf çalışması görülmektedir.

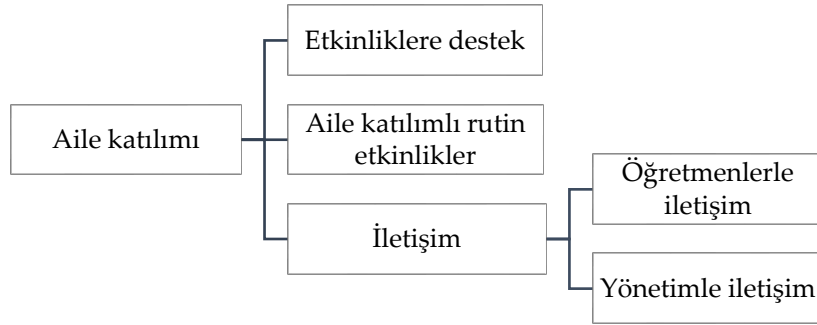


Görsel 12. Köprü yılı etkinlikleri kapsamında yapılan bir harf çalışması

Gözlemlere göre orman anaokulunda uygulanan müfredat ve eğitim süreci incelendiğinde eğitimin çocuk liderliğinde olduğunu söylemek mümkün ancak eksiktir. O2 bu durumu "...Öğretmen ve çocuk eşit birer paydaş ve grubun birbirine denk iki üyesidir" diyerek vurgulamıştır. Bu nedenle bazı durumlarda ve kararlarda çocuklar liderken bazılarında liderliğin yetişkinde ya da hem çocuklar hem yetişkinlerden oluşan tüm grupta olduğu görülmüştür. Çocuğun eğitiminin diğer önemli paydaşı aile de bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

3. Aile Katılımı

Aile katılımı teması etkinliklere destek, aile katılımlı rutin etkinlikler ve iletişim olmak üzere Şekil 4'te görülen üç alt kategoriye ayrılmıştır. İletişim, öğretmenlerle ve yönetimle iletişim olarak iki grupta incelenmiştir.



Şekil 4. Aile katılımı hiyerarşik kod- alt kod modeli

3.1. Etkinliklere destek

Bulgulara bakıldığında ailelerin okulda yapılacak olan etkinliklere çeşitli biçimlerde destek verdiği görülmüştür. Bu destekler okula malzeme gönderme, ebeveyn toplantılarında rutin etkinliklerin planlanmasına destek olma ve özel gün kutlamaları için hazırlık yapma olarak bulgulanmıştır. Örneğin, katılımcılardan E4 "...tüm grup için Noel takvimi hazırlanması..." için destekte bulunduğunu belirtmiştir.

3.2. Aile katılımlı rutin etkinlikler

Daha önce yıllık rutin etkinlikler kategorisinde değinilen bahçecilik günü, orman günü, kamp, yaz şenliği, fener alayı ve ikinci el eşya pazarı ve projelerin sonunda yapılan sunumlar her yıl aile katılımlıyla yapılan etkinliklerdir. Bahçecilik günü sonbahar ve ilkbahar olmak üzere yılda iki kez yapılan ekim dikim etkinliğini ifade eder. Orman günü ise E5 tarafından "...Orman günü, kulübenin etrafındaki açık hava oyun alanını birlikte onarma ve yeni oyun alanları inşa etme gibi etkinlikleri içerir" şeklinde açıklanmıştır. Gözlem süresinde yapılan projede de iki ebeveynin ormana gelerek çocuklarla bir mutfak alanı inşa ettiği ve böylece etkinliklere destek oldukları görülmüştür. Orman gününde ayrıca çocuklar ailelerine ormandaki sevdikleri yerleri gösterirler ve aileleri ile birlikte orman temizliği yaparlar. Bu rutin etkinliklerin gün ve saatleri yıllık olarak anaokulundan ebeveynlere gönderilen bir bilgi mektubunda iletilir.

3.3. İletişim

Görüşmelerden, belgelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde ailelerin hem öğretmenlerle hem de yönetimle düzenli olarak iletişim halinde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerle iletişim

Öğretmenlerle iletişim doğrudan ve dolaylı yollarla gerçekleşir. Giriş-çıkış saatinde, bireysel toplantılarda, veli toplantılarında ve 08.00-14.00 saatleri arasında açık olan sınıf telefonu aracılığıyla doğrudan öğretmenlere ulaşılabilir. E2 giriş-çıkış saati konuşmalarını yararlı bulduğunu ifade etmektedir:

"Eğitmenler ile kapıda konuşmalar, çocuğu teslim alırken ve bırakırken mümkündür. Bu durum, küçük konular kısaca tartışılabilirdiğinden büyük bir görüşme ayarlamak zorunda kalmadığımız için çok iyi bir fırsat."

E3 ise veli toplantılarını şu şekilde detaylandırmıştır: "Yılda iki kez veli akşamları olarak adlandırılan toplantılar vardır. Tüm ebeveynler sınıf, faaliyetler, projeler hakkında güncelleme, genel bakış, genel bilgi almak için akşam anaokuluna davetlidir."

Çocuklarla ilgili bilgi alınabilecek dolaylı yollar ise kulübede bulunan pano, yazı tahtası, hasta çocuk olduğunda asılan bilgilendirme panosu ve okul girişine zaman zaman asılan notlardır. Hasta çocuk bilgilendirme panosu bulaşıcı bir hastalık görülmüşse ebeveynleri belirtirler hakkında dikkatli olmaları konusunda uyarmak için kullanılır. Panoda gizlilik gereği kimin hasta olduğu bilgisine yer verilmez sadece hastalığın ne olduğu ve hastanın en son hangi gün okulda bulunduğu bilgisi yer alır. E2 "Orman kulübesindeki tahtadan grubun o gün ne yaptığı hakkında bilgi alabiliyorum. Örneğin 'Bugün eski

kökün yerindeydik ve sonra kulübede oynadık' gibi bir-iki cümle yazılıyor" diyerek Görsel 13'te görülen yazı tahtasının işlevini açıklamıştır.



Görsel 13. Kulübenin dış duvarında bulunan yazı tahtası (Türkçe: *Bugün yağmurlu bir ormanda büyük bir gezinti yaptık ve bir proje posterini yaptık.*)

Son olarak ebeveynlerin anlık iletişim uygulamalarından birinde bir grupları vardır. Öğretmenler grupta değiller ancak ebeveynler ve ebeveyn temsilcileri varsa gün içinde edindikleri önemli bilgileri bu gruptan da paylaşarak dolaylı yoldan o gün okula gelmeyen çocukların ailelerinin de okuldan haberdar olmasını sağlarlar.

Yönetimle iletişim

Yönetimle iletişim doğrudan ve dolaylı olarak gerçekleşir. Ebeveyn temsilcisi toplantıları, posta ve e-postalar doğrudan iletişim yollarıdır. Uyum öncesinde edinilen okul tanıtım broşürü, yıllık plan broşürü, köprü yılı broşürü gibi çeşitli broşürlerle de çeşitli konularda dolaylı yoldan yönetimden bilgi alınabilir. Katılımcılardan E5 sınıfın temsilcilerinden biridir ve katıldığı temsilci toplantıları hakkında bilgi vermektedir:

"...Ebeveyn konseyi toplantısı olduğunda, diğer gruplardan ebeveyn temsilcileriyle ve yönetimle fikir alışverişi yaparız. Bu toplantılar yaklaşık 2 ayda bir olur. Konu örnekleri: Anaokulu tarafından para nelere kullanılmaktadır, ebeveynler para toplamak ve anaokuluna daha iyi finansal destek sağlamak için nasıl etkinlikler düzenleyebilir. Örneğin ikinci el eşya pazarı gibi...."

Diğer ebeveyn temsilcisi olan E1 ise bu toplantılarda *"... İş ilanları, boş kontenjanlar, stajyerler..."* gibi konuların da görüldüğünü ifade etmiştir.

4. Paydaşlarla Etkileşim

Bu temada etkileşimler öğretmen-çocuk, aile-öğretmen, aile-yönetim ve öğretmen-yönetim olmak üzere dört kategoride incelenmiştir.

4.1. Öğretmen ve çocuk ilişkisi

Gözlem formlarından elde edilen veriler incelendiğinde gün içinde öğretmenlerin çocuklarla sıkça sohbet ettiği, zaman zaman oyunlara dahil olduğu ya da çocuklarla bir oyun kurduğu ve çocukların öğretmenlere güvendiği görülmektedir. Çocuklar çözemedikleri bir sorunla karşılaştıklarında öğretmenlere yönelmektedirler. Araştırmacı not defterinde bu kategori ile ilgili bir anekdot bulunmaktadır:

“Öğretmenlerin çocuklarla iletişimi benim alıştığımından farklı. Türkiye’de sıklıkla öğretmenlerin çocuklara sarıldığını görüyoruz ama burada rastgele sevgi gösterilerine hiç rastlamadım. Bazen örneğin, küçük çocuklar düştüğünde sarılma ihtiyaçlarına cevap veriyorlar ama haricinde çok nadiren bu davranışı gördüm. Uzaktan izlediğimde aralarında geçen küçük eğlenceli sohbetleri sık sık görüyorum. Ama genel olarak çocuklar kendi oyunlarına odaklanmış durumda. Öğretmenler arka planda duruyor.”

4.2. Aile ve öğretmen ilişkisi

Veriler incelendiğinde aile ile öğretmenlerin saygılı ve samimi bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlere güvendikleri, destekledikleri ve aralarındaki iletişim kanallarının hep açık olduğu görülür. Sınıf karma yaş çocuklardan oluştuğu için okula 3 yaşında başlayan bir çocuk bir kaç yıl aynı sınıfta aynı öğretmenlerle zaman geçirmektedir. Bu sürekliliğin ebeveynlerle iletişimi olumlu etkilediği ve dostça bir ortam oluştuğu görülmüştür. Ebeveyn katılımcılardan E3 bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“...Konuşmak istediğim bir şey ya da davranış değişikliği veya benzeri bir şey varsa, öğretmenlerle endişelerim hakkında rahatça konuşabilirim.”*

4.3. Aile ve yönetim ilişkisi

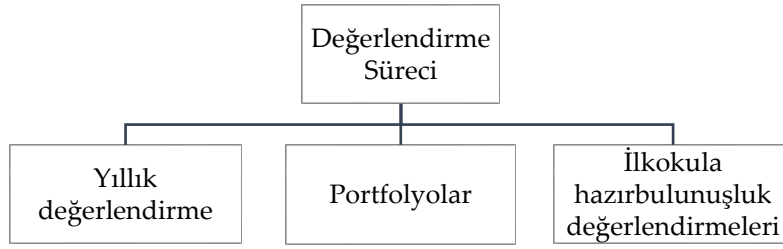
Paydaşlarla etkileşim teması için analiz yapılırken okul yöneticilerinin de eğitimde kayda değer bir payı olduğu ve aileyle aralarında yoğun bir iletişim olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde aileler yönetim ile düzenli olarak iletişimde olduklarını vurgulamışlardır. Ebeveynler kayıt sürecinde önce anaokulu yönetimiyle karşılaşır ve eğitim yılı boyunca iletişimde kalırlar. Özellikle de ebeveyn temsilcileri toplantısı ile bu ilişki yıl boyunca pekiştirilir. Görüşme verileri incelendiğinde aralarında saygılı ve açık bir ilişkinin olduğu ve ailelerin yönetime, aldıkları kararlara güvendikleri görülmüştür. E3 bu ilişkiyi *“Yönetimle iletişim genel olarak oldukça iyidir. Müdür bizi ismimizle tanır ve oldukça büyük bir anaokulu olmasına rağmen hangi çocukların bizim olduğunu bilir”* şeklinde detaylandırmıştır. Ek olarak, eyalet yönetmeliğinde de ailelerin bir paydaş olarak anaokulu yönetiminde bazı kararlarda söz sahibi olma hakları olduğu belirtilmekte ve yönetimle olan güçlü iletişime vurgu yapılmaktadır.

4.4. Öğretmen ve yönetim ilişkisi

Bu temada son olarak ele alınan kategori ise öğretmenlerin yönetimle olan ilişkisidir. Görüşme, belgeler ve gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin hem yönetimle hem de okuldaki diğer öğretmenlerle sık sık bir araya geldiği görülmüştür. O1 yıl içinde yapılan görüşmeler hakkında *“Ayda iki kez tüm öğretmenlerle bir kaç saatlik toplantı yapılır. Yılda 3 kez de tüm gün süren bir toplantı olur”* diyerek bilgi vermiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler incelendiğinde yönetimle iletişimin arkadaşça, saygılı ve destekleyici olduğu ve sorunların karşılıklı güvene dayalı çözüldüğü görülür.

5. Değerlendirme

Orman anaokulunda değerlendirme, Şekil 5’te görüldüğü üzere yıllık değerlendirme, portfolyolar ve belirli yaştaki çocuklar için ilkokula hazırbulunuşluk değerlendirmeleri olarak yapılmaktadır.



Şekil 5. Değerlendirme hiyerarşik kod- alt kod modeli

5.1. Yıllık değerlendirme

Orman anaokulunda 4 yaşından itibaren her çocuk yılda bir kez Hamburg Eğitimsel İzleme ve Kalite Geliştirme Enstitüsü tarafından geliştirilen bir ölçek (mini-KEKS) aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi E4 şu şekilde açıklamıştır:

"Eğitmenlerin çocukların çeşitli temel yeterliliklerini (dil, motor beceriler vb.) değerlendirmek için kullandıkları anaokulundan gelen ölçekler var. Bu yılda bir kez gerçekleşir ve öğretmenler tarafından veli toplantısının bir parçası olarak velilere sözlü olarak iletilir. Çocuğun gelişimi, gelecek için çatışmalar ve zorluklar hakkında konuşulur."

Okul öncesi dönemde yeterliliklerin değerlendirmesi amacıyla hazırlanan "mini-KEKS" adlı ölçek okul öncesi eğitim programındaki öğrenme alanları ile ilişkili becerilerin düzenli olarak belgelenmesini sağlar. Gözlemle ve çocukla birebir uygulamalarla yapılır. Çocukta belli alanlarda zayıflıklar veya yetenek belirtileri ortaya çıkarsa erken aşamada desteklenebilmesi amaçlanır. Ölçek, göçmen çocukların anadil kazanımlarında dil becerilerine yönelik değerlendirmelerin yapılabilmesi için Türkçe dahil 9 dilde geliştirilmiştir.

Bu değerlendirmeden sonra yılda bir kez bireysel veli toplantıları yapılır. Ebeveynlerden E2 "Daha fazla geri bildirim isterim. Belki mevcut durum hakkında üç ayda bir yapılan rutin toplantılar planlanabilir. Bu toplantılar kısa tutulabilir veya yeni bir şey yoksa iptal edilebilir ya da ertelenebilir" diyerek daha sık toplantı istediğini belirtmiştir.

5.2. Portfolyolar

Orman anaokulunda diğer bir değerlendirme aracı portfolyolardır. E1 bu değerlendirme aracını şu şekilde açıklamıştır:

"Eğitmenler çocukla ilgili şeyleri çocuklara ait olan kişisel belgelendirme klasörlerinde belgeliyorlar. Çocuklar bu dosyaları anaokulunda geçirdikleri zamanın sonunda ilkokula başlamadan alırlar ve okuldayken de günlük yaşamlarında da klasörlerine bakabilirler. Ancak ebeveynler olarak içeriği görme şansınız yok, bu yüzden belirli içerik hakkında bir şey söyleyemem."

Portfolyoların içerikleri incelendiğinde her bir klasörün bir ilk gün fotoğrafı ve öğretmenlerden çocuğa yazılan bir mektupla başladığı görülür. Birkaç yıldır okula devam eden çocukların portfolyo klasörleri incelendiğinde yıllar içinde çocuğun tüm doğum günü partilerine ait fotoğrafları, kritik gelişmelere ait kanıtlar ile rutin etkinliklerden ve gezilerden fotoğraflar bulunduğu görülmektedir. Buna ek olarak çocuğun yaptığı resimleri ve sevdiği şarkıları da klasörlerde görmek mümkündür.

5.3. İlkokula hazırbulunuşluk değerlendirmeleri

Bu kategoride 4,5 yaş değerlendirmeleri ve köprü yılı veli toplantısı alt kategorileri yer almaktadır. Hamburg'da okul öncesi çocuklar ilkokula başlamadan 18 ay önce 4,5 yaşındaki çocuklar için geliştirilen bir form ile (4,5 yaş beceri değerlendirme formu) bulundukları anaokullarında değerlendirilirler. Katılımcılardan E5'in çocuğu 5 yaşında olduğu için bu süreçten geçmiştir ve şu şekilde aktarmaktadır:

"Anaokulunda oğlumun motor ve zihinsel yetenekleri hakkında bir gelişim konuşması yaptık. Tüm 4,5 yaşındaki çocuklar için ortak olan bir ölçek referans olarak kullanılmıştı"

Bahsedilen 4,5 yaş beceri değerlendirme formu, mini-KEKS ile benzer niteliktedir ve yine birkaç dilde geliştirilmiştir. Form, Hamburg eğitim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğretmenler tarafından anaokulunda yapılan bu değerlendirmeler ebeveynin izni ile ilkokula gönderilir ve orada da bir görüşme yapılır. Çocuğun ilkokula olabildiğince hazır şekilde başlaması için anaokulu ve ilkokul birlikte hareket etmektedir. İlkokul için Almanca becerilerinin desteklenmesi gibi özel hazırlıklara ihtiyaç olup olmadığı bu şekilde, ilkokula başlamadan 18 ay önceden kararlaştırılır ve gerekli adımlar atılır.

Orman anaokulunda 18 ay içinde ilkokula başlayacak çocukların ebeveynlerine yönelik toplantılar da yapılmaktadır. E3 "...Her dönem anaokulu bünyesinde okul öncesi için orman grubunu bırakıp anasınıfına başlamayan çocukların velileri için özel bir akşam toplantısı düzenlenmektedir" diyerek bu toplantıları açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada orman anaokulunun bir yıllık eğitim sürecindeki işleyiş incelenmiş ve bulgular okul öncesi eğitimin bileşenleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda program, eğitim süreci, aile katılımı, paydaşlarla etkileşim ve değerlendirme olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Çalışmada, okul yılının başlangıcında öne çıkan ilk bulgu orman anaokulunda uygulanan programda uyum sürecinin önceliği ve önemi yönünde olmuştur. Orman anaokulunda oryantasyon sürecinin tüm çocuklar için tek bir haftada toplanmayıp zamana yayıldığı ve böylece eğitim süreci boyunca okula başlayan her çocuğun oryantasyonuna gereken zaman ve önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Berlin Modeli olarak adlandırılan ve tüm eyalette uygulanan bu program, çocukların duygusal olarak güvenli bir şekilde yeni bir eğitim ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olma ve çocuğun öğretmenlerle güvenli bir bağ geliştirmesine katkıda bulunma amacına hizmet etmektedir. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yönelik esnek bir yaklaşım sunan bu uygulamada, çocukların ayrılma kaygılarını en aza indirmeye ve ebeveynler ile öğretmenler arasında güçlü bir iş birliği sağlamaya odaklanılmaktadır (Emre vd., 2018). Bu açıdan bakıldığında orman anaokulunda çocuğun okula alışmasının aşamalı bir süreç içinde gerçekleştirildiği, ilk aşamada, çocuğun okul ortamını tanıması ve kendini güvenli hissetmesi için çocuğun ebeveyni ile kısa sürelerle okul ortamına getirildiği, süreç ilerledikçe de çocuğun daha uzun süre okulda kalarak ve ikinci haftanın sonunda uyumun sağlandığı söylenebilir. Bilindiği gibi çocuklar için okula uyum süreci stresli ve zor bir süreçtir (Brace, 2020). Küçük yaşlarda çocuklar için okul, aile ortamında ayrılma ya da uzaklaşma anlamına geldiğinden çocuklar oldukça kaygılı ve kırılgandır (Purtell vd., 2020). Aynı zamanda yeni arkadaşlar edinmek, grup içinde kendine bir yer bulmak bazı çocuklarda kaygı verici olabilmektedir. Yeni rutinlere alışmak, öğrenme süreci, belirli kurallar ve beklentilerle tanışma gibi birçok yeni duruma uyum bazı çocuklar için zor olabilmektedir. Yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin uyum sürecinde güvenli bir ortam yarattıkları, çocukla güvenli bağ kurdukları, çocuğun ritmine uyum sağladıkları ve akranlarıyla etkileşim kurma ortamları sağladıkları görülmüştür. Ailelerin ise çocuğu okula hazırlama, okul ortamında bulunma ve öğretmenle iletişimde olma gibi rollerle uyum sürecine kolaylaştırıcı olarak dahil oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, orman anaokulunda oryantasyon sürecini öğretmenlerin ve ailelerin birlikte yönettiğini göstermektedir. Çocukların okula uyumunda aile ve öğretmen arasındaki etkileşim son derece önemlidir ve çocukların bu zorlukların üstesinden gelmesi için onlara çeşitli kolaylıkların sağlanması gerekmektedir (Kaya ve Akgün, 2016; Purtell vd., 2020). Alan yazında okula uyum süreci konusunda orman anaokullarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm eyalette Berlin modelinin kullanılması nedeniyle bu çalışmada okula uyum sürecinin Hamburg'daki diğer okul öncesi eğitim kurumlarına benzer şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Farklı ülkelerde orman anaokulları ile geleneksel anaokulları arasında uyum süreci açısından farklılık olup olmadığıyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Orman anaokulunun eğitim programı incelendiğinde eyaletin okul öncesi eğitim programında da vurgulandığı üzere öncelikle oyunun ve projelerin öne çıktığı ve her yıl düzenli olarak uygulanan rutin etkinliklere yer verildiği ortaya çıkarılmıştır. Alman orman anaokullarının en önemli özelliği eğitim sürecinin tümüyle oyun merkezli ve çocuk liderliğinde olmasıdır (Fritz vd., 2014; Gall, 2018). Orman anaokulu yaklaşımının Avrupa kültüründeki uygulamalarında programın projelerle yürütüldüğü, öğretmenlerin materyalleri sağlayarak kolaylaştırıcı bir rolde olduğu görülmektedir (Atkins, 2018). Finlandiya'daki gözlemlerini aktaran Amus (2013) da çocukların sorgulamaya dayalı ve proje tabanlı öğrenme etkinliklerine katıldıklarını belirtmiştir. Ek olarak orman anaokullarının eğitim programı mevsimlere, çevreye ve kültürel kutlamalara göre de şekillenmektedir (Kruse, 2013). Yürütülen bu araştırmanın sonuçlarına göre çocuklar yıl içinde projelere ek olarak bahçecilik günü, yaz şenliği, ikinci el eşya pazarı, kültürel ve dini kutlamalara da katılmaktadırlar.

Eğitim süreci temasında ulaşılan sonuca göre çocuklar haftalık olarak dil, matematik ve yoga gibi branş öğretmenleri tarafından yürütülen derslere katılmaktadırlar. Eğitim boyutuna bakıldığında orman anaokulunda yıllık programda yer alan projeler, rutin etkinlikler ve haftalık dersler yoluyla okul öncesi eğitimin kazanımlarına ulaşılmaktadır. Program ve eğitim akışı bağlamında orman anaokullarını diğer geleneksel anaokullarından ayıran ilk önemli eğitim yönteminin doğa ile şekillenmesidir (Cordiano vd., 2019). Orman anaokullarında çocuklar istenen becerilere farklı yöntemlerle ulaşırlar. Geleneksel bir anaokulunda çocuklar kağıt üzerinde yer alan yaprak çizimleri ile toplama işlemini öğrenirken orman anaokulundaki çocuklar bunu yere düşen yaprakları toplayarak öğrenebilirler. Boyer (2020) de araştırmasında orman anaokulu sınıfında uygulanan müfredatın geleneksel anaokulu sınıflarında da aynı olduğunu ancak kullanılan yöntemlerin farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da çocukların programın kazanımlarını farklı yöntemlerle elde ettiklerini göstererek alan yazındaki diğer araştırmaları doğrulamaktadır.

Orman anaokulunda günlük akışa bakıldığında sırasıyla okula geliş, sabah çemberi, kahvaltı, ormanda yürüyüş, oyun zamanı, ormandan dönüş, öğle yemeği, oyun zamanı ve okuldan ayrılış biçiminde planlandığı görülmektedir. Alan yazında orman anaokullarını ele alan araştırmalar benzer bir günlük akışı ortaya koymaktadır (Amus, 2013; Cevher Kalburan, 2019; Coe, 2013; Kane ve Kane, 2011). Türkiye'de şu anda yürürlükte olan okul öncesi eğitim programına göre anaokulunda bir gün güne başlama zamanı, öğrenme merkezlerinde oyun, etkinlikler ve günü değerlendirme zamanı ile yemek yeme gibi rutin etkinlikleri içermektedir (MEB, 2024). Dikkat edildiğinde orman anaokulunun günlük akışından farkı etkinlik ve oyun zamanlarının ayrı birer zaman dilimi olarak planlanmış olmasıdır. Daha önce de vurgulandığı gibi orman anaokulları oyun temelli bir eğitim yaklaşımını benimsemiştir ve öğretmen değil çocuk liderliğinde oyun etkinliklerini içermektedir (Mackinder, 2023). Bu nedenle orman anaokullarını geleneksel anaokullarından ayıran ikinci önemli noktanın günlük akışta yer verilen öğretmen liderliğinde etkinlikler olduğu söylenebilir.

Aile katılımı ve paydaşlarla etkileşim temasında ulaşılan sonuçlar nitelikli bir okul öncesi eğitim için ailelerin işbirliğinin ve katılımının önemine dair güçlü fikirler vermektedir. Danimarka'daki orman anaokullarını ele alan kitabında Williams-Sieghfredsen (2017) ebeveynlerle eğitim ortaklığı kurulmasının çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde kilit nokta olduğunu vurgulamıştır. Yürütülen bu araştırmanın sonucuna göre aileler eğitim sürecine okula etkinlikler için malzeme gönderme, rutin etkinliklerin planlanmasına destek olma ve özel gün kutlamaları için hazırlık yapma gibi biçimlerde katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca yıllık rutin etkinliklerin çoğuna aileler de katılmaktadır. Öğretmenlerle ve yönetimle mektuplar, panolar, toplantılar gibi çeşitli şekillerde düzenli olarak iletişim halindedirler. Williams-Sieghfredsen (2017) de orman anaokulunda benzer yöntemlerle ebeveynlerle iletişim kurulduğuna ve ebeveynlerin katılabildiği yaz partisi, hafta sonu buluşması, Noel partisi gibi çeşitli sosyal etkinlikler düzenlendiğine değinmiştir. Orman anaokulunda ebeveynlerin, çocukların ve öğretmenlerin sürekli birbirleriyle bir ilişki içinde oldukları ve iletişimde kaldıkları elde edilen önemli bulgulardan biridir. Schäffer ve Kistemann (2012) toplam 12 anaokulunu inceledikleri araştırmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Çalışma grubundaki tüm orman anaokullarında öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler arasında iyi ilişkiler olduğunu gözlemlemişler ve bu durumu

yüksek düzeyde ebeveyn katılımı ile açıklamışlardır. Mackinder'ın (2023) araştırmasında da öğretmenlerle çocuklar arasındaki güçlü bağlara vurgu yapılmıştır.

Son olarak yıl sonuna gelindiğinde değerlendirme boyutunda yıllık değerlendirmeler, ilkokula hazırbulunuşluk ölçekleri ve portfolyolar yoluyla yapılan değerlendirmeler bulgulanmıştır. Yıllık değerlendirmede 4 yaşından itibaren çocukların yılda bir kez öğrenme alanları ile ilişkili becerileri bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmekte ve çocuğun ailesi ile yapılan bir toplantıda paylaşılmaktadır. Hazırbulunuşluk ölçeği belli bir yaştaki çocuklara uygulanmakta ve çoğunlukla dil becerilerini ölçmektedir. Portfolyolar ise çocuk okulda olduğu sürece oluşturulmakta ve mezun olana kadar saklanmaktadır. Alan yazında orman anaokullarındaki çocukların çeşitli becerilerini değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Sella ve diğerleri (2023), orman anaokulunun yararlarına ilişkin 16 araştırmayı incelemiş ve özellikle motor gelişim, fiziksel gelişim, yaratıcı düşünme, psikolojik dayanıklılık, merak ve doğaya bağlılık konusunda yararların görüldüğünü belirtmişlerdir. Cornell Card (2014) ise yüksek lisans tezinde orman anaokulundaki çocukların iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin, benlik, yer ve topluluk duygularının geliştiğini bulgulanmıştır. Bu nedenle orman anaokullarının, müfredatın amaçlarının ötesinde öğrenme olanaklarına sahip olduklarını vurgulanmıştır. Ancak alan yazındaki araştırmalar bu öğrenmelerin sınıf içinde, yıl boyunca ya da çocuğun okul öncesi eğitim hayatı boyunca nasıl ve hangi yöntemlerle değerlendirildiğine değinmemiştir. Bu konuda vurgulanması gereken bir nokta bu değerlendirmelerin Hamburg eyaletinin müfredatı doğrultusunda yapılmasıdır. Farklı eyaletlerde, farklı ülkelerde okul öncesi eğitimde ya da orman anaokullarında değerlendirme yöntemlerinin değişmesi ya da değerlendirme yapılmaması söz konusu olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada Almanya'daki bir orman anaokulunun oryantasyon sürecinden değerlendirme boyutuna kadar bir eğitim yılındaki işleyişi ortaya koyulmuştur. Öncelikle aynı eğitim yaklaşımı benimsense de kültürel farklar ortaya çıkabileceğinden bu araştırmanın Türk kültüründeki karşılığının incelenmesi önerilmektedir. Bulgular, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek çeşitli sonuçları da öne çıkarmıştır. Öncelikle oryantasyon sürecine benzer aşamaların eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca bilindiği üzere Türkiye'de şu anda yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı açık havada öğrenmeye ve oyuna vurgu yaparak orman anaokulu uygulamalarını destekleyen özelliklere sahiptir. Bu nedenle çocuk merkezli, açık havada oyun ve proje temelli uygulamaların artırılması önerilmektedir. Bu konuda iki noktaya değinmek gerekir. Öncelikle ilgili bakanlıkların tüm okul öncesi eğitim kurumlarını çocukları doğa ile buluşturmaya teşvik etmesi, buna yönelik çabaları desteklenmesi ve doğa temelli eğitim kurumlarının sayısının artması için çalışmalar yapması önerilmektedir. Daha sonra ise yalnızca üst sosyoekonomik sınıftan çocukların değil (Koyuncu, 2019), tüm çocukların orman anaokulu felsefesinden yararlanabilmelerine olanak tanıyacak düzenlemeler yapılması önerilir. Ayrıca orman anaokullarında aile katılımına verilen önemden yola çıkarak araştırmadaki örneklerle aile katılımının çeşitli yıllık rutin etkinliklerle zenginleştirilmesi ve ailelerle iş birliğinin artırılması önerilmektedir. Son olarak, araştırmacılara ise bu eğitim felsefesinin özellikle eğitimin değerlendirme boyutunda nasıl yansıtıldığının farklı çalışmalarla ve farklı ülkelerde incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, T. (2020). 'Teachers decide because they are adults': The views of Turkish preschoolers about participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 659-674. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817237>
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. In U. Härkönen (Ed.), *Proceedings of 10th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable Development. Culture. Education* (pp. 5-26). Publications of the University of Eastern Finland
- Amus, G. (2022). *Çık dışarıya oynayalım*. Epsilon Yayınevi.
- Atkins, L. (2018). *Teaching place-based science in kindergarten* [Master's thesis, University of Southern Maine University of Southern]. https://digitalcommons.usm.maine.edu/teacher-education-capstones/4/?utm_source=digitalcommons.usm.maine.edu%2Fteacher-education-capstones%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. (2012a). *Hamburger bildungsempfehlungen: Für die bildung und erziehung von kindern in tageseinrichtungen*. https://www.bs30.de/fileadmin/user_upload/Musik_HH_Bildungsempfehlungen.pdf
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. (2012b). *Richtlinien für den betrieb von kindertageseinrichtungen*. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/2002/pdf/data.pdf>
- Boyer, R. (2020). *Forest kindergarten and the perception of parents* [Undergraduate honors thesis, University of Tennessee at Chattanooga]. <https://scholar.utc.edu/honors-theses/233>
- Brace, D. (2020). 'Settling in': Exploring the complexities of observing and responding to young children's communications of distress as they start day care. *Infant Observation*, 23(3), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13698036.2021.1875869>
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten. (2021). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland*. <https://www.bvnw.de/natur-und-waldkindergaerten/deutschland>
- Canbeldek, M., & Işıkoğlu Erdoğan N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cevher Kalburan, N. (2019). Riskli oyunun çevre açısından önemi ve alternatif yaklaşımlar. In D. Kahrman-Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* (pp. 159-192). Anı Yayıncılık.
- Coe, H. (2013). *A forest kindergarten: How four children experience learning and living outdoors* (Thesis No. MS25415) [Master's thesis, Queen's University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cohen, F., & Anders, Y. (2019). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18-36.
- Cornell Card, B. E. (2014). *Forest kindergarten: A qualitative case study comparing the emergent and play-based curriculum at Cedar Song Nature School to the Newfoundland and Labrador Kindergarten* [Master's thesis, Memorial University of Newfoundland]. <https://research.library.mun.ca/8324/>
- Cree, J., & Robb, M. (2021). *The essential guide to forest school and nature pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367853440>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Siyasal Kitabevi.

- Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., & Barratt Hacking, E. (2019). Childhoodnature: An assemblage adventure. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 358-373). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4>
- Emre, O., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Çocuğun kreşe alıştırılma süreci. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-41.
- Eroğlu, S. B. (2022). Orman okulu yaklaşımının felsefesi, temel ilkeleri ve güvenlik-sağlık prosedürleri. In S. Yılmaz Uysal & T. Coşkun Tuncay (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde orman pedagojisi el kitabı* (pp. 25-62). Nobel Yayıncılık.
- Fritz, R. W., Smyrni, K., & Roberts, K. (2014). The challenges of bringing the waldkindergarten concept to North America. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215-227. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0215>
- Gall, H. (2018). *Developing a business model for an all-day nature-based preschool in the twin cities metro area of Minnesota*. [Master's thesis, Hamline University]. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/177
- Göle, M. O., & Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Häfner, P. (2003). *Natur und waldkindergarten in deutschland: Eine alternative zum regelkindergarten in der vorschulischen erziehung* [Doctoral dissertation, Heidelberg University]. <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/>
- Kane, A., & Kane, J. (2011). Waldkindergarten in Germany. *Green Teacher*, (94), 16-19.
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324. <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kimic, K., & Kundziewicz, K. (2020). Programme of forest kindergartens supporting children's development through contact with nature: Warsaw case study. In I. J. Fialová (Ed.), *Public recreation and landscape protection - with sense hand in hand?* (pp. 359-363). Mendel University in Brno.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781036208424>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar* (E. Ahmetoğlu & İ. H. Acar, Trans.). Nobel Yayıncılık
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Thesis No. 543840) [Master's thesis, Ankara Yıldırım Beyazıt University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kruse, I. (2013). *Der waldkindergarten als therapeutische landschaft* [Master's thesis, Berlin School of Public Health]. https://bfw.ac.at/cms_stamm/050/images/green_care_wald/MASTERARBEIT-Ines-Walden-Kruse.pdf
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32-36.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School movement. *Learning Landscapes*, 17(1), 219-233. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.639>
- Mackinder, M. (2023). A balancing act: A constructivist perspective of the adult's role in Forest School in England and Forest Kindergarten in Denmark. *Education 3-13*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2250803>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.

- McAfee, O., & Leong, D. J. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (B. Güzel, Trans.). Nobel Akademik Yayıncılık
- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131810>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ministry of National Education. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Murphy, M. C. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: A theoretical framework to explore the forest school approach?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 191-205. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad Droghda, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. R. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekçi Akcan & S. N. Şad, Trans.). Pegem Akademi.
- Schäffer, S. D., & Kistemann, T. (2012). German forest kindergartens: Healthy childcare under the leafy canopy. *Children Youth and Environments*, 22(1), 270-279. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0270>
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4>
- Sobel, D. (2015). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. Redleaf Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261124>
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Waite, S., Bolling, M., & Bentsen, P. (2015). 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. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>
- Williams-Sieghfredsen, J. (2017). *Understanding the danish forest school approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542027>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.