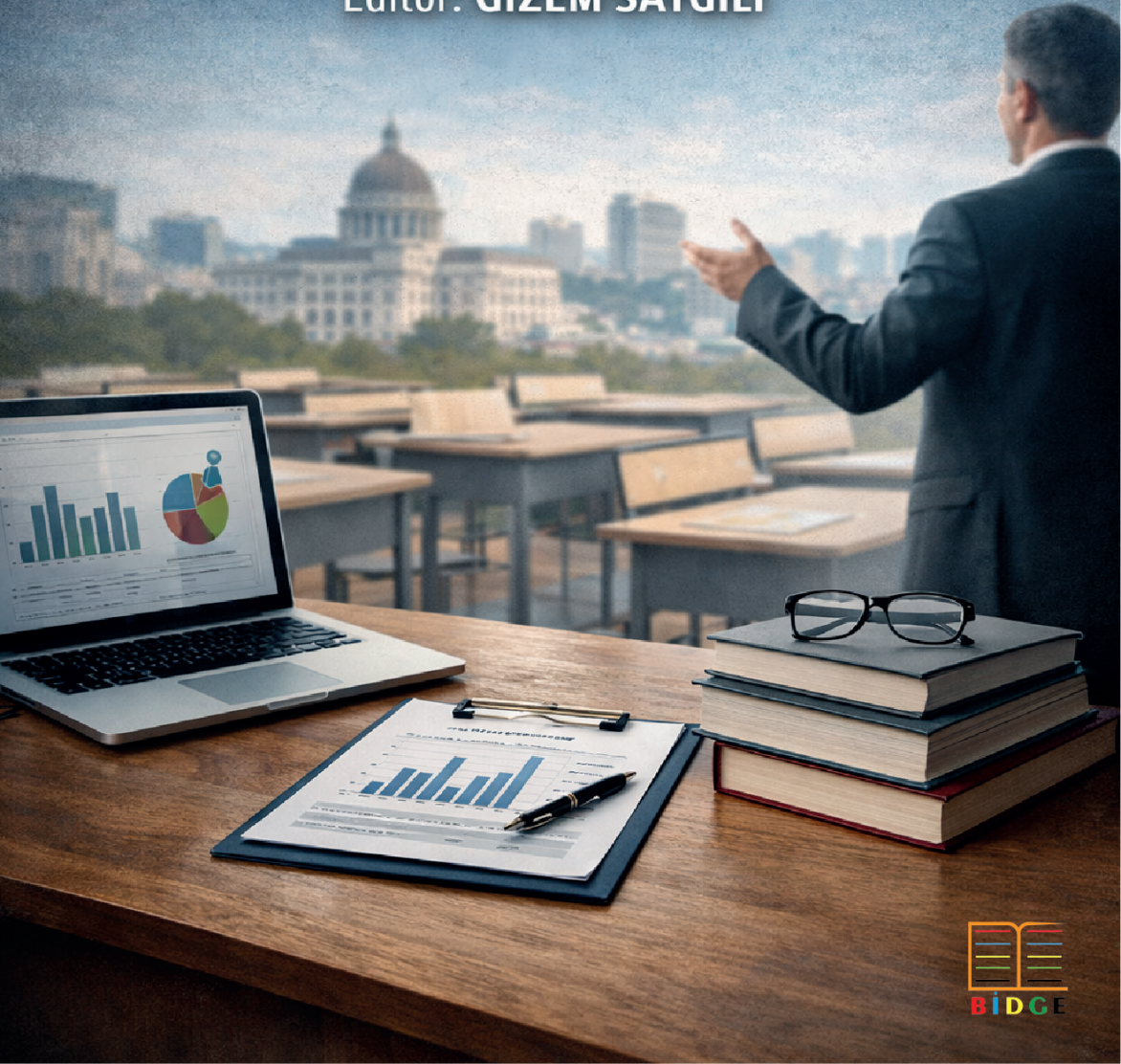


EĞİTİM YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM:

DENETİM ve POLİTİKA PERSPEKTİFLERİ

Editör: GİZEM SAYGILI



BİDGE Yayınları

**Eğitim Yönetiminde Dönüşüm: Denetim ve Politika
Perspektifleri**

Editör: GİZEM SAYGILI

ISBN: 978-625-8995-77-0

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-03-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUL–SANAYİ İŞBİRLİĞİNİN NİTELİKLİ İŞ GÜCÜ YETİŞTİRMEDEKİ ROLÜ	1
---	---

MEHMET SİNAN

OECD ÜLKELERİNDE DENETİM MODELLERİ VE TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRMASI	13
--	----

MÜNİR ŞAHİN

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DOĞA TEMELLİ YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMA MODELLERİ: FELSEFİ TEMELLER VE TÜRKİYE İÇİN ÇIKARIMLAR	36
---	----

TUĞBA AKKAYA

EĞİTİM YÖNETİMİNDE DENETİMİN DÖNÜŞÜMÜ: KONTROLDEN GELİŞİME DAYALI ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR	80
--	----

MÜNİR ŞAHİN

BÖLÜM 1

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUL–SANAYİ İŞBİRLİĞİNİN NİTELİKLİ İŞ GÜCÜ YETİŞTİRMEDEKİ ROLÜ

MEHMET SİNAN¹

Giriş

Meslek yüksekokulları, teknik bilgi ile mesleki beceriyi bir arada kazandırarak iş gücü piyasasının nitelikli eleman ihtiyacını karşılamada önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak yalnızca teorik eğitim alan mezunlar, uygulama becerisi eksikliği nedeniyle iş hayatının beklentilerini karşılamakta zorlanmaktadır. Bu sorunun çözümünde okul–sanayi işbirliği, eğitim programlarını sektör ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirerek öğrencilerin uygulamalı deneyim kazanmasını ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılmasını sağlamaktadır. Bu işbirliği, öğrencilerin mesleklerini sahada tanıma, iş kültürünü öğrenme ve teknolojik gelişmeleri takip etme fırsatı sunarken, işletmeler için nitelikli iş gücüne daha hızlı ve düşük maliyetle ulaşma imkânı yaratmaktadır. Ayrıca uygulamalı eğitim, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve kariyer planlaması yapmalarına çok katkı sağlamaktadır. Meslek yüksekokullarının temel hedefi olan “nitelikli teknik eleman yetiştirme” misyonunun başarıyla gerçekleştirilmesi, okul–sanayi işbirliğinin sistemli, kurumsal ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Zorunlu staj ve işbaşı eğitimlerinin güçlendirilmesi, eğitim programlarının sektör temsilcileriyle birlikte hazırlanması ve ortak Ar-Ge projelerinin teşvik edilmesi bu sürecin temel unsurlarını oluşturmaktadır.

Günümüzün hızla değişen üretim teknolojileri, dijitalleşme ve küresel rekabet koşulları, yalnızca teorik bilgiye sahip bireylerin istihdam edilebilirliğini sınırlamakta; buna karşılık uygulama becerisi yüksek, sektör ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen mezunlara olan talebi artırmaktadır. Bu bağlamda, meslek yüksekokullarında verilen eğitimin iş dünyasının beklentileriyle örtüşmesi büyük önem taşımaktadır.

MYO mezunu birçok öğrenci, eğitim sürecinde yeterli düzeyde uygulamalı deneyim kazanamadığı için mezuniyet sonrasında iş hayatına uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Sektör temsilcileri, mezunların teorik altyapısının yeterli olmasına rağmen pratik bilgi, üretim süreçlerine hâkimiyet, problem çözme ve iş disiplini gibi alanlarda eksiklikler yaşadığını

¹ Öğr. . Gör.; İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Teknik Bilimler MYO Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü. ORCID No:0000-0001-5346-6814

sıklıkla dile getirmektedir. Bu durum, eğitim ile istihdam arasındaki uyumsuzluğun en önemli göstergelerinden biridir.

Bu sorunun çözümünde **okul – sanayi işbirliği**, meslek yüksekokullarının eğitim kalitesini artıran ve öğrencilerin mesleki gelişimini destekleyen kritik bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Okul – sanayi işbirliği; eğitim programlarının sektör ihtiyaçlarına göre güncellenmesini, öğrencilerin gerçek üretim ortamlarında uygulamalı eğitim almasını, öğretim elemanlarının sanayi ile etkileşim içinde olmasını ve mezunların istihdam olanaklarının genişletilmesini amaçlamaktadır. Bu işbirliği sayesinde öğrenciler, henüz eğitim sürecindeyken mesleklerini sahada tanıma, iş kültürünü öğrenme ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etme fırsatı bulmaktadır.

İşletmeler açısından bakıldığında ise okul – sanayi işbirliği, nitelikli iş gücüne daha kısa sürede ve daha düşük maliyetle ulaşma imkânı sunmaktadır. Sanayi kuruluşları, kendi ihtiyaçlarına uygun yetişmiş öğrencileri staj, işbaşı eğitimi ve ortak projeler aracılığıyla tanıma fırsatı elde etmekte; başarılı öğrencileri mezuniyet sonrasında istihdam ederek uyum sürecini kısaltmaktadır. Böylece işletmelerin verimliliği artmakta, iş gücü devir oranı düşmekte ve rekabet avantajı sağlanmaktadır.

Öğrenciler açısından okul – sanayi işbirliği; mesleki becerilerin gelişmesi, özgüven kazanılması, kariyer planlamasının erken dönemde yapılabilmesi ve mezuniyet sonrası iş bulma olasılığının artması gibi önemli kazanımlar sunmaktadır. Uygulamalı eğitim sayesinde öğrenciler, teorik bilgiyi gerçek iş ortamlarında kullanmayı öğrenmekte ve sektöre daha donanımlı bir şekilde adım atmaktadır.

Meslek yüksekokullarının temel hedefi olan “nitelikli teknik eleman yetiştirme” misyonunun başarıyla gerçekleştirilebilmesi için okul – sanayi işbirliğinin kurumsal, sürdürülebilir ve sistemli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Eğitim programlarının sektör temsilcileriyle birlikte hazırlanması, zorunlu staj ve işbaşı eğitimlerinin güçlendirilmesi, ortak Ar-Ge ve proje çalışmalarının teşvik edilmesi bu sürecin temel unsurları arasında yer almaktadır. Böylece hem öğrenciler hem sanayi kuruluşları hem de ülke ekonomisi için kazan-kazan temelli bir yapı oluşturulması mümkün olacaktır.

Mesleki ve Teknik Eğitim-MYO

Okul – sanayi işbirliği, eğitim kurumları ile endüstri sektörü arasında bilgi, deneyim ve kaynak paylaşımına dayalı bir etkileşim sürecini ifade etmektedir. Bu işbirliği modeli, teorik bilginin uygulamalı deneyimle desteklenmesini sağlayarak öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı hale gelmesine katkıda bulunur (Ünal & Erdem, 2018). Özellikle mesleki ve teknik eğitim alanında, öğrencilerin yalnızca sınıf ortamında edindikleri bilgiler, gerçek iş koşullarıyla desteklenmediği sürece yeterli mesleki yetkinlik kazandırmamaktadır.

Eğitim ortamında kazanılan teorik bilgilerin sanayide gerçek üretim süreçleriyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin mesleki farkındalığını artırmakta ve iş hayatına uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Uygulamalı eğitim sayesinde öğrenciler, problem çözme, ekip çalışması, zaman yönetimi ve iş disiplini gibi iş dünyasında kritik öneme sahip beceriler geliştirmektedir (Günay & Özer, 2016). Bu süreç, öğrenmenin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, deneyim yoluyla içselleştirilmesini sağlamaktadır.

Okul ve sanayi arasındaki ortaklık, eğitim sisteminin iş dünyasının dinamikleriyle ilişkilendirilmesine hizmet etmektedir. Sanayi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu nitelikler doğrultusunda güncellenen müfredatlar, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliğini artırmaktadır (Yılmaz & Şahin, 2020). Bu bağlamda, sektör temsilcilerinin eğitim programlarının hazırlanma sürecine dâhil edilmesi, mesleki eğitimin güncelliğini koruması açısından büyük önem taşımaktadır.

Meslek yüksekokulları ile sanayi sektörleri arasındaki koordinasyonun sağlanması, mesleki programların teknolojik gelişmelere uyumlu hale gelmesini mümkün kılmaktadır. Sanayide kullanılan yeni üretim teknikleri, otomasyon sistemleri ve dijital teknolojiler, eğitim içeriklerine entegre edilerek öğrencilerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılması sağlanmaktadır (Demir & Acar, 2019). Böylece mezunlar, iş piyasasına daha hazırlıklı bir şekilde katılmakta ve sanayinin nitelikli eleman ihtiyacı daha etkin biçimde karşılanmaktadır.

Yüksek öğretim düzeyinde eğitimine devam öğrencilerin önemli bir kısmı Önlisans, bu seviyede öğrenim görenlerin de büyük bir oranı Meslek Yüksekokulu öğrencileridir. Sayısı 1 milyon civarında olan bu dinamik gençliğin mesleğe donanımlı ve bilinçli olarak entegrasi büyük önem taşımaktadır.

Tablo1: Önlisans ve Myo okul ve öğrenci sayıları

Gösterge	Tahmini / Resmî Değer
Meslek Yüksekokulu Sayısı	~1 010 okul (Maku Üniversitesi)
MYO Öğrenci Sayısı	~1 100 000+ öğrenci (Maku Üniversitesi)
Toplam Yükseköğretim Öğrenci Sayısı (tüm programlar)	~6 950 142 öğrenci (Yök)
Toplam Önlisans Öğrenci Sayısı (Genel)	~2 571 297 öğrenci (Yök)

Kaynak: . <https://www.yok.gov.tr>

OKUL – SANAYİ İŞBİRLİĞİNİN ÖNEMİ

Öğrencilerin Uygulama Becerilerinin Geliştirilmesi

Sanayi ile yürütülen ortak çalışmalar, öğrencilerin eğitim sürecinde edindikleri teorik bilgileri gerçek iş ortamlarında uygulama fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Bu tür uygulamalı öğrenme deneyimleri, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini pekiştirmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Kolb, 2015). Sınıf ortamında öğrenilen kavramların üretim süreçleri, teknik uygulamalar ve iş akışlarıyla desteklenmesi, öğrencilerin mesleklerine yönelik farkındalıklarını güçlendirmektedir.

Pratik deneyim, öğrencilerin yalnızca teknik becerilerini değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme yetkinliklerini de geliştirmektedir. Gerçek iş ortamlarında karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin teorik bilgilerini kullanarak çözüm üretmelerini gerektirmekte ve bu süreç, onların mesleki yeterliliklerini artırmaktadır (Günay & Özer, 2016). Ayrıca, sanayi ortamında çalışmak, öğrencilerin zaman yönetimi, sorumluluk alma ve iş disiplini gibi iş hayatına özgü davranışları kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Ekip çalışması, sanayi ile yürütülen uygulamalı eğitim faaliyetlerinin önemli bir bileşenidir. Öğrenciler, üretim ve proje süreçlerinde farklı disiplinlerden gelen çalışanlarla birlikte çalışarak iletişim, iş birliği ve koordinasyon becerilerini geliştirmektedir (Yılmaz &

Şahin, 2020). Bu durum, mezuniyet sonrasında iş ortamına uyum sürecini kolaylaştırmakta ve öğrencilerin sosyal yetkinliklerini artırmaktadır.

Eğitim kurumlarının endüstrideki uygulamalarla iç içe olması, müfredatın güncel tutulmasını ve sektörün ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini mümkün kılmaktadır. Sanayi temsilcilerinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, kullanılan teknolojilerin, üretim yöntemlerinin ve kalite standartlarının öğrencilere aktarılmasını sağlamaktadır (Demir & Acar, 2019). Böylece öğrenciler, mezuniyet sonrası iş piyasasına daha donanımlı bir şekilde katılmakta ve rekabet avantajı elde etmektedir.

İşgücü Piyasası ve Eğitim Uyumunun Sağlanması

İş dünyasıyla kurulan güçlü ve sürdürülebilir bağlar, meslek yüksekokullarında uygulanan müfredatların sanayinin güncel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini mümkün kılmaktadır. Sanayi sektöründe meydana gelen teknolojik gelişmeler, üretim yöntemlerindeki değişimler ve yeni mesleki yeterlilikler, eğitim programlarının sürekli olarak güncellenmesini zorunlu hale getirmektedir. Sektör temsilcilerinin müfredat geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi, eğitim içeriklerinin iş piyasasının beklentileriyle uyumlu olmasını sağlamaktadır (Yılmaz & Şahin, 2020).

Özellikle staj ve işyeri uygulamaları gibi uygulamalı eğitim mekanizmaları, öğrencilerin teorik bilgilerini gerçek iş ortamlarında kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yalnızca teknik beceriler kazanmakla kalmayıp aynı zamanda iş disiplini, sorumluluk bilinci, iletişim ve ekip çalışması gibi mesleki hayatta önemli olan sosyal beceriler de geliştirmektedir (Kolb, 2015). Uygulamalı öğrenme, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini pekiştirerek mezuniyet sonrası iş hayatına uyumlarını kolaylaştırmaktadır.

Staj ve işyeri uygulamaları, öğrencilerin sektör beklentilerine uygun beceriler kazanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Sanayi ortamında edinilen deneyimler, öğrencilerin üretim süreçlerini tanımasını, mesleki sorunlara çözüm üretmesini ve teknolojik ekipmanları etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Demir & Acar, 2019). Bu sayede öğrenciler, mezuniyet sonrası karşılaşacakları iş koşullarına daha hazırlıklı hale gelmektedir.

Ayrıca okul-sanayi işbirliği kapsamında yürütülen uygulamalar, mezunların istihdam şansını önemli ölçüde artırmaktadır. İşverenler, staj sürecinde tanıdıkları ve performanslarını gözlemledikleri öğrencileri mezuniyet sonrasında istihdam etmeye daha yatkın olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin iş bulma süresini kısaltmakta ve iş gücü piyasasına geçişlerini kolaylaştırmaktadır (Ünal & Erdem, 2018). Teorik bilgi ile pratik deneyimi bir arada sunan eğitim modeli, mezunların rekabet gücünü artırarak sürdürülebilir istihdama katkı sağlamaktadır.

Eğitim Kalitesinin Artırılması

Sanayi ortaklıkları, mesleki ve teknik eğitimde yenilikçi öğretim yaklaşımlarının benimsenmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim kurumları ile sanayi kuruluşları arasında kurulan işbirlikleri, öğretim süreçlerinin güncel sektör ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu kapsamda, sanayi temsilcilerinin derslerde “konuk öğretmen” olarak yer alması, öğrencilerin doğrudan sektör deneyimiyle buluşmasını

sağlamaktadır (Yılmaz & Şahin, 2020). Konuk öğretmen uygulamaları, öğrencilerin teorik bilgileri gerçek iş uygulamalarıyla ilişkilendirmesine yardımcı olmakta ve mesleki farkındalıklarını artırmaktadır.

Sanayi temsilcilerinin eğitim sürecine aktif katılımı, müfredatların sanayi gereksinimleriyle doğrudan eşleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Sektörde kullanılan güncel teknolojiler, üretim süreçleri ve mesleki standartlar, bu sayede öğrencilere doğrudan aktarılabilir (Demir & Acar, 2019). Böylece öğrenciler, mezuniyet sonrası karşılaşacakları iş ortamına daha hazırlıklı hale gelmektedir. Ayrıca bu uygulama, öğretim elemanlarının da sektördeki yenilikleri yakından takip etmesine olanak tanımaktadır.

Ekipman ve teknoloji paylaşımı, okul-sanayi işbirliğinin bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Sanayi kuruluşları tarafından sağlanan modern makine, cihaz ve yazılımlar, meslek yüksekokullarındaki uygulamalı eğitim olanaklarını güçlendirmektedir. Bu durum, öğrencilerin güncel teknolojilerle çalışma becerisi kazanmasını sağlarken, öğretim etkinliğini de artırmaktadır (Ünal & Erdem, 2018). Özellikle teknik programlarda, çağdaş ekipmanlarla yapılan uygulamalar öğrencilerin mesleki yeterliliklerini önemli ölçüde geliştirmektedir.

Teknoloji paylaşımı, eğitim ortamlarında simülasyon, proje tabanlı öğrenme ve problem çözmeye dayalı öğretim gibi yenilikçi yöntemlerin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda analitik düşünme ve yaratıcılık becerilerini de desteklemektedir (Kolb, 2015). Böylece meslek yüksekokulları, sanayi ile entegre, dinamik ve çağdaş bir eğitim yapısına kavuşmaktadır.

Yerel ve Ulusal Kalkınmaya Katkı

Meslek yüksekokullarının sanayi ile kurduğu işbirliği, yalnızca öğrencilerin mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda bölgesel ve ulusal ekonomik kalkınma açısından da önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim kurumları ile sanayi kuruluşları arasındaki bu etkileşim, iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanların yetiştirilmesini mümkün kılmakta ve ekonomik verimliliği artırmaktadır (Ünal & Erdem, 2018).

Yerel sanayinin gereksinim duyduğu kalifiye iş gücünün meslek yüksekokulları aracılığıyla yetiştirilmesi, bölgesel ekonomik gelişmenin temel unsurlarından biridir. Nitelikli insan kaynağı, üretim süreçlerinin etkinliğini artırmakta, teknolojik uyumu hızlandırmakta ve işletmelerin rekabet gücünü yükseltmektedir (Yılmaz & Şahin, 2020). Bu durum, özellikle sanayi yoğun bölgelerde istihdam olanaklarının artmasına ve yerel ekonominin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Okul – sanayi işbirliği sayesinde öğrenciler, bölgenin ekonomik yapısına uygun becerilerle donatılmakta ve mezuniyet sonrası yerel iş piyasasına daha kolay uyum sağlamaktadır. Böylece iş gücü arzı ile sanayi talebi arasındaki uyumsuzluk azalmakta, işsizlik oranlarının düşürülmesine katkı sağlanmaktadır (Demir & Acar, 2019). Aynı zamanda işletmeler, ihtiyaç duydukları nitelikli personeli yerel kaynaklardan temin edebilmekte ve personel yetiştirme maliyetlerini azaltmaktadır.

Bu işbirliği modeli, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim yoluyla nitelikli iş gücünün artırılması, ekonomik büyümenin sosyal boyutunu güçlendirmekte ve toplumsal refahın yükselmesine katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2017). Meslek

yüksekokulları, sanayi ile entegre bir yapı içinde çalışarak hem bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmakta hem de toplumun üretim kapasitesini geliştirmektedir.

Staj ve İş Yeri Uygulamaları

Meslek yüksekokullarında uygulanan 3+1 eğitim modeli, öğrencilerin üç dönem boyunca okulda teorik eğitim almasını ve bir dönem boyunca sanayi kuruluşlarında tam zamanlı uygulamalı eğitim görmesini öngören bir sistemdir. Bu model, öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri gerçek iş ortamında uygulamalarına olanak tanıyarak mesleki yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır (YÖK, 2019).

3+1 eğitim modeli kapsamında öğrenciler, sanayi ortamında üretim süreçlerine doğrudan katılmakta, mesleki ekipmanları kullanmakta ve iş akışlarını yakından gözlemleme fırsatı bulmaktadır. Bu deneyim, öğrencilerin teknik bilgi düzeyini pekiştirmenin yanı sıra problem çözme, sorumluluk alma ve iş disiplini gibi mesleki beceriler kazanmalarını da sağlamaktadır (Demir & Acar, 2019).

Uygulamalı eğitimin önemli bir avantajı, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatına daha hızlı uyum sağlamasıdır. Sanayi ortamında kazanılan deneyimler sayesinde öğrenciler, iş kültürünü öğrenmekte, ekip çalışmasına alışmakta ve mesleki özgüven geliştirmektedir (Kolb, 2015). Bu durum, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmakta ve işverenler açısından daha nitelikli iş gücüne erişimi kolaylaştırmaktadır.

3+1 modeli, eğitim ile sektör arasındaki uyumu güçlendirmektedir. Sanayi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu beceriler, öğrencilerin uygulama dönemlerinde doğrudan deneyimlenmekte ve bu geri bildirimler doğrultusunda müfredatların güncellenmesi mümkün olmaktadır (Ünal & Erdem, 2018). Böylece meslek yüksekokulları, değişen sektör gereksinimlerine daha hızlı uyum sağlayabilmektedir. Bu çerçevede Okul-Sanayi işbirliği daha dinamik bir hale dönüşmektedir.

Sanayi İşbirliği Araştırmaları

Çeşitli araştırmalar, okul-sanayi işbirliğinin öğrencilerin mesleki gelişimi ve eğitim çıktıları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Özellikle meslek yüksekokullarında yürütülen çalışmalar, sektörle doğrudan etkileşime giren öğrencilerin sanayi becerilerine uyum sağlayabildiğini göstermektedir.

Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Seyfullahoğulları tarafından yapılan “Meslek Yüksekokullarında Okuyan Öğrencilerin Meslek Gelişiminde Sektör İşbirliği Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada, öğrencilerin işletme ortamına uyum düzeyleri analiz edilmiştir. Bu araştırma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin sektör işbirliği ile yürütülen beceri eğitimine ilişkin değerlendirmelerini incelemiştir ve *işletmenin öğrenim görülen bölüme olan ilgisinin*, öğrencilerin işletmede uyum sağlama düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, okul-sanayi işbirliğinin sektörel uygulamalar ve eğitim çıktıları arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir ve öğrencilerin sanayi koşullarına daha kolay adapte olabildiğini desteklemektedir (Seyfullahoğulları, 2019).

Bu tür bulgular, sanayi ile yürütülen uygulamalı eğitimlerin öğrencilere sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda iş yerinde ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme fırsatı sunduğunu

göstermektedir. Sanayi ortamlarında yürütülen eğitimler sayesinde öğrenciler, iş süreçlerini tanıma, mesleki rollerini aktif olarak deneyimleme ve hatta bu süreçlerde geri bildirim alma gibi pratik kazanımlar elde etmektedir. Bu deneyimler, mezuniyet sonrası iş piyasasında daha başarılı olmalarını ve istihdam edilebilirliklerini artırmalarını sağlamaktadır. Böylece okul–sanayi işbirliği, eğitim çıktılarının niteliğini yükselten ve öğrencilerin mesleki yetkinliklerini güçlendiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Karşılaşılan Sorunlar

Okul – sanayi işbirliğinin önemi eğitim sistemleri, öğrenciler ve ekonomik kalkınma açısından birçok çalışmada vurgulanmasına rağmen bu işbirliğinin meslek yüksekokullarında etkin şekilde uygulanması çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller, eğitim ve sanayi arasındaki uyumun sağlanmasını zorlaştırmakta ve işbirliğinin beklenen çıktılarının elde edilmesini sınırlamaktadır.

Öğretim programlarının sanayinin hızla değişen teknoloji ve gereksinimleriyle uyumsuz olmasıdır.

Eğitim programlarının güncelliğini korumaması, öğrencilerin sektörün ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle donatılmasını engeller ve eğitim–sanayi entegrasyonunun etkinliğini düşürür. Özellikle yeni üretim teknolojileri ve dijitalleşme süreçleri eğitim içeriklerine yansıtılmadığında mezunların iş piyasasına adaptasyonu zorlaşır (Turn0search6).

Sanayi tarafının eğitim–öğretim faaliyetlerine yeterli kaynak ve zaman ayırmamasıdır.

İşletmeler genellikle ekonomik sonuçlara odaklı oldukları için eğitim süreçlerine aktif katılım göstermekte isteksiz davranabilmektedir. Sanayinin eğitimde yer alma konusu maliyetler, risk ve işletme öncelikleri gibi etkenlerle sınırlanmakta; bu durum işbirliği fırsatlarının tam olarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Turn0search8).

Akademisyenlerin sanayi deneyiminin sınırlı olması

Mesleki ve Teknik eğitimin sanayi ihtiyaçlarına uygun şekilde kurgulanmasını engelleyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Akademik personelin sektör pratiği ve uygulama deneyimi eksik olduğunda, sanayi ile eğitim arasındaki köprü zayıflar; bu da uygulamalı eğitim süreçlerinin kalitesini olumsuz etkiler (Turn0search8).

Ayrıca, iletişim ve bilgi eksikliği de işbirliğinde önemli bir bariyer oluşturmaktadır. Eğitim kurumları ile sanayi kuruluşları arasında yeterli iletişim ve etkileşim mekanizmalarının bulunmaması, tarafların beklenti ve ihtiyaçlarını etkin şekilde paylaşmasını engellemektedir. Bu tür iletişim eksiklikleri, işbirliği fırsatlarının fark edilmemesine veya yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir (Turn0search7).

Okul – sanayi işbirliğinin meslek yüksekokullarında etkin şekilde uygulanabilmesi için yalnızca işbirliği modellerinin tanımlanması yeterli değildir. Aynı zamanda müfredatların güncel hale getirilmesi, sanayi ile etkili iletişim kanallarının kurulması, kaynak ve zaman ayırma konusunda teşvik mekanizmalarının geliştirilmesi ve akademik personelin sanayi deneyimini artıracak programların desteklenmesi gerekmektedir. Bu önlemler, eğitim–sanayi entegrasyonunun kalitesini artırarak öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirecek ve iş piyasasına daha hazır mezunlar yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kısa Süreli Stajlarda Öğrencinin Yeterince Öğrenememesi

Meslek Yüksekokulu ve üniversite öğrencileri için staj, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi ve mesleki deneyim kazanılması açısından kritik bir süreçtir. Ancak staj süresinin çok kısa olması, özellikle 20 gün gibi sınırlı bir zaman dilimi, öğrencinin öğrenme kapasitesini ciddi şekilde kısıtlamaktadır.

Öğrenme sürecinin doğası gereği, bir öğrencinin yeni beceriler kazanması ve iş süreçlerini anlaması belirli bir adaptasyon ve gözlem süresi gerektirir. 20 günlük bir stajda öğrencinin ilk günleri genellikle oryantasyon, işyerini tanıma ve günlük rutinlere alışma ile geçer. Bu durumda, öğrencinin asıl mesleki bilgi ve becerileri deneyimleme süresi birkaç güne kadar düşebilir. Dolayısıyla öğrencinin öğrenme fırsatları sınırlı kalır.

Kısa süreli stajlar öğrencinin uygulamalı öğrenme sürecini tam anlamıyla deneyimlemesini engeller. Meslek hayatında karşılaşılabilecek problemler genellikle süreklilik ve tekrar gerektirir; öğrencinin tek bir kısa süreçte farklı iş süreçlerini gözlemlemesi ve deneyimlemesi mümkün olmayabilir. Örneğin bir üretim hattında veya teknik laboratuvarında görev almak, süreçleri öğrenmek ve hataları düzeltmek için daha uzun bir süre gerekir.

Kısa stajlar öğrencinin iş yerindeki sosyal entegrasyonunu da olumsuz etkiler. Öğrencinin ekip çalışmasına katılması, meslektaşlarıyla iletişim kurması ve profesyonel ilişkiler geliştirmesi zaman alır. 20 gün, bu ilişkilerin kurulması ve güven ortamının oluşması için genellikle yeterli değildir. Bu da öğrencinin hem mesleki hem de kişisel gelişimini sınırlar.

Kısa süreli stajlar öğrencinin özgüvenini ve mesleki farkındalığını tam olarak geliştirmesine engel olabilir. Öğrenciler iş süreçlerini gözlemleyip uygulamak için deneyim kazandıkça, kendi yeteneklerini test etme ve geliştirme fırsatı bulur. Ancak 20 günlük süre, bu sürecin tamamlanmasına izin vermez ve öğrencide “yeterince deneyim kazanamadım” hissi yaratabilir.

Tablo2: Bazı Yüksek Öğretim Kurumlarında Staj Süreleri

Üniversite / Program	Staj Süresi	Kaynak / Not
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa TBYO (MYO) – Elektronik, Otomasyon vb.	20 iş günü (minimum)	(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa TBYO, n.d.)
İstanbul Kültür Üniversitesi (MYO) – Tüm programlar	40 iş günü (bazı programlar 20+20)	(İstanbul Kültür Üniversitesi, n.d.)
İzmir University of Economics (Vocational School) – Sağlık, Adalet vb.	30–40 iş günü	(İzmir University of Economics, n.d.)
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi – MYO – Genel	30 iş günü	(Ahi Evran University, n.d.)
Yalova University – Turizm	60 iş günü	(Yalova University, n.d.)
Sakarya University – Sağlık Hizmetleri MYO	30 iş günü	(Sakarya University, n.d.)
Doğuş University – MYO (Sağlık ve diğer programlar)	30 iş günü	(Doğuş University, n.d.)
Topkapı University (Lisans)	45 iş günü	(Topkapı University, n.d.)

Meslek Yüksekokulu Stajlarında Ücret Verilmemesinin Dezavantajları

Meslek Yüksekokulu öğrencileri için staj, teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürme ve iş dünyasını tanıma açısından kritik bir öğrenme sürecidir. Ancak birçok kurumda MYO stajları karşılığında öğrencilere ücret ödenmemesi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan bir dizi dezavantaj yaratmaktadır.

Öncelikle, ücret verilmemesi öğrencilerin ekonomik yükünü artırır. Özellikle kendi geçimini sağlamak zorunda olan öğrenciler, stajyer olarak çalışırken yaşam masraflarını karşılamakta zorluk yaşar. Bu durum, öğrencinin staj süresince motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyebilir. Maddi sıkıntı çeken öğrenciler, staj süresince ek işlerde çalışmak zorunda kalabilir ve bu da stajın temel amacı olan mesleki gelişim ve deneyim kazanmayı gölgede bırakabilir.

Ücretsiz staj uygulaması eşitsizliği artırır. Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler staj yapma fırsatını sınırlı kaynaklar nedeniyle kaybedebilir. Bu da eğitimde fırsat eşitsizliği yaratır ve toplumsal adaletsizliğe yol açar. Ücretli stajlar ise tüm öğrencilerin eşit şartlarda deneyim kazanmasına olanak tanır ve yetenek temelli bir gelişimi destekler.

Stajların ücretlendirilmemesi mesleki motivasyonu ve bağlılığı azaltabilir. Öğrenciler, yaptıkları işin değerini hissetmediklerinde kendilerini işyerine karşı daha az sorumlu ve motive hissedebilir. Bu durum hem öğrencinin öğrenme sürecini hem de işletmenin stajyerden alacağı faydayı sınırlayabilir. Ücretli stajlar ise öğrenciyi daha disiplinli, sorumlu ve üretken hale getirir.

Ücret verilmemesi uzun vadede genç işgücü piyasasında memnuniyetsizliğe ve düşük bağlılığa yol açabilir. Öğrenciler, emeğinin karşılığını görmediklerinde mesleki kariyer planlarını sorgulayabilir veya sektör değiştirmeyi düşünebilir. Bu da hem eğitim sistemi hem de iş dünyası için potansiyel kayıplar yaratır.

Sonuç Ve Öneriler

Meslek yüksekokullarında okul – sanayi işbirliği, eğitimin uygulanabilirliğini artıran ve mezunların mesleki gelişimini güçlendiren bir yapı olarak kritik öneme sahiptir. Bu işbirliğinin sürdürülebilir olması için:

1. Müfredat geliştirme çalışmalarında sanayi temsilcilerinin aktif rol alması,
2. Staj ve uygulama programlarının güçlendirilmesi,
3. Akademisyen ve sanayi çalışanları arasında bilgi alışverişini teşvik eden etkinliklerin artırılması,
4. Devlet ve özel sektör desteklerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Meslek yüksekokullarında (MYO) okul–sanayi işbirliği, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini geliştiren, istihdam edilebilirliklerini artıran ve eğitim ile iş dünyası arasındaki kopukluğu azaltan stratejik bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Uygulamalı eğitimin güçlenmesi, öğrencilerin sektörel beklentilere daha hızlı uyum sağlamasına olanak tanırken, sanayi kuruluşları için de nitelikli iş gücüne erişim imkânı sunmaktadır (OECD, 2018). Bu yönüyle okul–sanayi işbirliği yalnızca bireysel kazanımları değil, aynı zamanda ülkenin

ekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü de destekleyen çok boyutlu bir yapıya sahiptir (YÖK, 2023).

Müfredat geliştirme süreçlerine sanayi temsilcilerinin aktif katılımı, eğitim programlarının güncel teknolojilere ve sektör ihtiyaçlarına uygun hâle gelmesini sağlamaktadır. Sanayi temsilcilerinin katkılarıyla hazırlanan müfredatlar, teorik bilgiyi uygulama ile bütünleştirerek öğrencilerin mesleki yetkinliklerini artırmaktadır (Eren & Çelik, 2020). Bu durum, mezunların iş hayatına geçiş sürecini kolaylaştırmakta ve işveren memnuniyetini yükseltmektedir.

Staj ve uygulama programlarının güçlendirilmesi, öğrencilerin gerçek iş ortamlarında deneyim kazanmalarını sağlayarak mesleki becerilerin kalıcı hâle gelmesine katkı sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, uzun süreli ve yapılandırılmış staj programlarının öğrencilerin iş disiplini, takım çalışması ve problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir (Korkmaz & Yılmaz, 2019). Ayrıca, sanayi kuruluşları için stajyer öğrenciler potansiyel çalışan havuzu oluşturarak işe alım süreçlerinde avantaj sağlamaktadır. MYO stajlarında ücret verilmesi öğrencilerin ekonomik, sosyal ve mesleki gelişimlerini olumlu etkileyen bir avantaja dönüşebilir. Ücretli staj uygulamaları, öğrenci motivasyonunu artırmak, eşit fırsatlar sağlamak ve genç işgücünün verimli bir şekilde yetişmesini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Akademisyenler ile sanayi çalışanları arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eden etkinliklerin artırılması, üniversite–sanayi etkileşimini derinleştirmektedir. Ortak seminerler, çalıştaylar, proje bazlı işbirlikleri ve teknik geziler, akademik bilginin sahaya aktarılmasını kolaylaştırmakta ve yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını desteklemektedir (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Bu tür faaliyetler aynı zamanda öğretim elemanlarının sektörel gelişmeleri yakından takip etmelerine olanak tanımaktadır.

İş dünyasıyla kurulan güçlü işbirlikleri sayesinde güncellenen müfredatlar, etkili staj uygulamaları ve işyeri eğitimleri, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini artırmakta ve istihdam edilebilirliklerini güçlendirmektedir. Bu yapı, hem eğitim kurumlarının kalitesini yükseltmekte hem de sanayi sektörünün nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamaktadır.

Ayrıca devlet ve özel sektör desteklerinin çeşitlendirilmesi, okul–sanayi işbirliğinin sürdürülebilirliğini güvence altına almaktadır. Teşvik programları, proje destekleri, Ar-Ge fonları ve vergi avantajları, işbirliği projelerinin sayısını ve niteliğini artırmaktadır (TÜBİTAK, 2022). Bu destekler sayesinde MYO’lar, teknolojik altyapılarını geliştirebilmekte ve öğrencilerine daha nitelikli eğitim ortamları sunabilmektedir.

Meslek yüksekokullarında okul–sanayi işbirliği; müfredat uyumu, güçlü staj uygulamaları, etkin bilgi paylaşımı ve sürdürülebilir finansal destek mekanizmalarıyla desteklendiğinde, hem öğrenciler hem de sektör açısından yüksek katma değer üretmektedir. Bu işbirliğinin sistematik, planlı ve uzun vadeli politikalarla güçlendirilmesi, Türkiye’nin nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanmasında kritik bir rol oynayacaktır.

Kaynaklar

- Arif, J. A., & Wagiran, W. (2023). Cooperation between vocational high schools and world of work: Case study. *Jurnal Pendidikan Vokasi*.
<https://doi.org/10.21831/jpv.v9i3.27719>
- Barriers to university–industry collaboration in an emerging market: Firm-level evidence from Turkey. (2022). *The Journal of Technology Transfer*, 47, 872–905.
- Chen, X., & Dai, Z. (2024). Seeking key focus areas for industry-education integration in higher engineering education reform. *Vocational & Technical Education Research*.
- Demir, M., & Acar, H. (2019). Mesleki eğitimde sanayi işbirliğinin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 21(3), 45–58.
- Eerdun. (2024). Research on the improvement of teaching effectiveness in higher vocational education from the perspective of school-enterprise cooperation. *International Journal of New Developments in Education*, 6(5).
<https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060537>
- Eren, T., & Çelik, M. (2020). Meslek yüksekokullarında okul–sanayi işbirliğinin eğitim kalitesine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 245–254.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2020.382>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Francis Academic Press.
- Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin dönüşümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 321–330.
- Koca, D., & Ortakaya, Ü. İ. (2023). An examination of the role of vocational training centers in ensuring school-industry cooperation. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*.
<https://doi.org/10.26466/opusjr.1349283>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Korkmaz, Ö., & Yılmaz, E. (2019). Meslek yüksekokullarında staj uygulamalarının öğrencilerin mesleki gelişimine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 112–121.
- OECD. (2018). *Seven questions about apprenticeships: Answers from international experience*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- Özkan, T., & Alan, B. (2022). Meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli kapsamındaki iş yeri uygulaması. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1).
<https://doi.org/10.2399/yod.21.633795>

Seyfullahoğulları, Ç. A. (2019). Meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin meslek gelişiminde sektör işbirliği değerlendirmesi. *SOBİDER (Sosyal Bilimler Dergisi)*, 6(36), 61–75.

TÜBİTAK. (2022). *Üniversite–sanayi işbirliği destek programları*.
<https://www.tubitak.gov.tr>

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

Ünal, L. I., & Erdem, A. R. (2018). Eğitim ve istihdam ilişkisi bağlamında okul-sanayi işbirliği. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 1–15.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019). *Meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli uygulama rehberi*. Ankara: YÖK.

YÖK. (2023). *Meslek yüksekokulları ve uygulamalı eğitim politikaları*.
<https://www.yok.gov.tr>

Yılmaz, E., & Şahin, M. (2020). Meslek yüksekokullarında sanayi işbirliği uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 567–585.

BÖLÜM 2

OECD ÜLKELERİNDE DENETİM MODELLERİ VE TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRMASI

Münir ŞAHİN¹

Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği, yalnızca öğretim programları ve öğretmen yeterlikleriyle değil, aynı zamanda bu unsurları yönlendiren denetim ve kalite güvence mekanizmalarıyla da doğrudan ilişkilidir. Eğitim denetimi, günümüzde yalnızca mevzuata uygunluğu kontrol eden bir yapı olmaktan çıkarak; okul gelişimini destekleyen, öğretim süreçlerini iyileştiren ve sistem düzeyinde öğrenmeyi besleyen stratejik bir yönetim aracı olarak yeniden tanımlanmaktadır (OECD, 2009; OECD, 2013).

OECD ülkelerinde denetim, dış değerlendirme ile okul temelli öz değerlendirmenin birlikte yürütüldüğü bütüncül bir kalite güvence yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, denetimi yalnızca hesap verebilirlik aracı olmaktan çıkararak, sürdürülebilir okul gelişimini destekleyen bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir (OECD, 2013). Finlandiya’da güven temelli öz değerlendirme modeli, İngiltere’de yüksek dış hesap verebilirlik sistemi ve Singapur’da ödül temelli

¹ Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarımı Bölümü, Orcid:0000-0001-5722-496X

kalite güvencesi yaklaşımları, denetimin farklı bağlamlarda nasıl çeşitlendiğini ve yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır (Sahlberg, 2011; OECD, 2016; Ng, 2015).

Türkiye’de ise eğitim denetimi tarihsel olarak merkeziyetçi ve mevzuat temelli bir yapıya dayanmaktadır. Son yıllarda yapılan yasal düzenlemelere rağmen denetimin pedagojik, rehberlik ve gelişim odaklı yönlerinin uygulamada sınırlı kaldığı görülmektedir (Özek & Akarsu, 2024). Denetim süreçlerinin öğretmenler tarafından çoğunlukla kontrol ve hata bulma mekanizması olarak algılanması, denetimin öğretimsel gelişime katkısını zayıflatmaktadır (Görgülü & Küçükali, 2023).

Bu çalışmanın amacı, OECD ülkelerindeki denetim modellerini Finlandiya, İngiltere ve Singapur örnekleri üzerinden incelemek; Türkiye’deki eğitim denetim sisteminin güncel görünümünü mevzuat, uygulama ve reform boyutlarıyla değerlendirmek ve uluslararası iyi uygulamalar ışığında Türkiye için çıkarımlar ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, eğitim denetiminin kontrol odaklı klasik anlayıştan gelişim, öğrenme ve kalite güvencesi temelli çağdaş bir paradigmaya dönüşümünü kuramsal bir çerçevede tartışmayı hedeflemektedir.

Finlandiya, İngiltere, Singapur ve Türkiye’de Eğitim Denetimi Modelleri

Eğitimde denetim uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık göstermekte olup, bu farklılıklar tarihsel, kültürel, siyasi ve eğitim politikaları bağlamında şekillenmektedir. OECD ülkeleri genelinde okul denetimi (school evaluation) hem okul gelişimi hem de hesap verebilirlik amacıyla kullanılmaktadır. Bu süreçte hem dışsal denetim hem de okulların kendi öz değerlendirmeleri birlikte yürütülmektedir. OECD’ye göre okulların denetimi, eğitim uygulamaları, öğrenme sonuçları ve mevzuata uygunluğun değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca denetim süreçlerinin

şeffaf olması ve okulların geri bildirim alabilmesi, iyi uygulamaların yaygınlaşarak kaliteyi artırması açısından önemlidir (OECD, 2009; 2025).

OECD ülkelerinde denetim modelleri genel olarak dış denetim ile okul öz değerlendirmesinin birlikte yürütüldüğü ikili bir yapı üzerine kuruludur. Bu sistemde dış denetim, bağımsız denetim kurulları veya merkezi eğitim otoriteleri tarafından gerçekleştirilirken; okul öz değerlendirmesi, okulların kendi performanslarını analiz ederek gelişim planları oluşturmalarına imkân tanımaktadır (OECD, 2009). Bu yaklaşım, denetimi yalnızca hesap verebilirlik odaklı bir kontrol mekanizması olmaktan çıkararak, okul gelişimini destekleyen stratejik bir yönetim aracına dönüştürmektedir. OECD (2013), dış değerlendirme ile öz değerlendirmenin birlikte yürütülmesinin, okullarda sürdürülebilir kalite kültürü oluşturma açısından en etkili modellerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Birçok OECD ülkesinde okul denetimleri periyodik döngüler halinde planlanmaktadır. Bu döngüler, genellikle üç ila beş yıllık aralıklarla yürütülen kapsamlı dış denetimleri ve yıllık öz değerlendirme raporlarını içermektedir. Böylece okullar, yalnızca denetim dönemlerinde değil, sürekli olarak kendi gelişim süreçlerini izleyen öğrenen örgütler haline gelmektedir (OECD, 2009).

Örneğin İngiltere’de Ofsted tarafından yürütülen okul denetimleri, okulun risk düzeyine göre farklı sıklıklarda gerçekleştirilmektedir. Yüksek performans gösteren okullar daha seyrek, gelişim ihtiyacı bulunan okullar ise daha sık denetlenmektedir. Benzer şekilde Finlandiya’da merkezi denetimden çok, okul temelli öz değerlendirme ve yerel yönetim destekli kalite güvencesi ön plandadır. Bu örnekler, OECD ülkelerinde denetimin standart tek tip bir uygulama değil, bağlamsal esneklik içeren bir yapı olarak tasarlandığını göstermektedir (OECD, 2013). OECD perspektifinde denetimin temel işlevleri şu şekilde özetlenmektedir:

- Eğitimde kalite güvencesi sağlamak,
- Okul gelişimini desteklemek,
- Hesap verebilirliği artırmak,
- Öğretimsel iyileştirmeye veri üretmek,
- Politika yapıcılar için sistem düzeyinde geri bildirim sağlamak (OECD, 2009).

Bu bağlamda OECD ülkelerinde denetim, yalnızca okulları değerlendiren bir mekanizma değil; eğitim sisteminin tamamını besleyen çok katmanlı bir öğrenme ve geri bildirim sistemi olarak konumlandırılmaktadır. Dış denetim sistem düzeyinde kalite güvencesi sağlarken, okul öz değerlendirmesi okul içi öğrenme ve gelişim kültürünü güçlendirmektedir. OECD ülkelerinde denetim modelleri, kontrol odaklı klasik anlayıştan uzaklaşarak; gelişim, öğrenme ve sürekli iyileştirme temelli çağdaş bir yönetsel paradigma üzerine inşa edilmektedir.

Finlandiya’da Eğitim Denetimi Modelleri

Finlandiya eğitim sisteminde okul denetimi, klasik anlamda uygulamalı dış denetim mekanizmalarına dayanmamaktadır. 1990’lı yıllarda gerçekleştirilen kapsamlı eğitim reformlarıyla birlikte merkezi denetim anlayışı büyük ölçüde terk edilmiş; bunun yerine okul temelli öz değerlendirme ve yerel kalite güvencesi sistemleri ön plana çıkarılmıştır (Aho vd., 2006). Bu modelde okullar, kendi eğitim süreçlerini değerlendirme, güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleme ve buna uygun okul gelişim planları oluşturma sorumluluğunu üstlenmektedir. Yerel yönetimler ise bu süreci destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekte; denetim daha çok rehberlik, veri desteği ve kaynak planlaması üzerinden yürütülmektedir (Sahlberg, 2011).

Finlandiya’da kalite güvencesi, ulusal hedefler doğrultusunda oluşturulan çerçeveler üzerinden yürütülmekte; ancak uygulamada okullara yüksek düzeyde esneklik tanınmaktadır. Bu durum,

denetimin standartlaştırıcı bir baskı aracı olmaktan çok, bağlamsal gelişimi destekleyen bir yönetsel süreç olarak işlemlerini sağlamaktadır (OECD, 2013).

Denetim anlayışının merkezinde öğretimsel liderlik ve okul gelişimi yer almaktadır. Okul yöneticileri, denetim süreçlerinde yalnızca yönetsel değil, pedagojik liderlik rollerini de aktif biçimde üstlenmektedir. Bu durum, denetimi yönetsel kontrol olmaktan çıkarak öğretim kalitesini doğrudan destekleyen bir gelişim aracı haline getirmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Finlandiya modelinin en ayırt edici özelliklerinden biri, öğretmenlerin yüksek düzeyde profesyonel özerkliğe sahip olmasıdır. Öğretmenler, denetimin aktif öznesi olarak kabul edilmektedir. Bu durum, denetimin öğretmenler tarafından bir tehdit değil, mesleki sorumluluğun doğal bir parçası olarak algılanmasını sağlamaktadır (Sahlberg, 2011; Şahin, 2019).

OECD (2013), Finlandiya'nın denetim sistemini "yüksek güven-düşük dış kontrol" ilkesi üzerine kurulu bir model olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda hesap verebilirlik, dış baskı yoluyla değil; profesyonel etik, öz değerlendirme ve kurumsal sorumluluk kültürü yoluyla sağlanmaktadır. Finlandiya'da denetim modeli, merkezi kontrol yerine profesyonel güven, okul temelli öz değerlendirme ve yerel kalite güvencesi üzerine inşa edilmiş; öğretmen özerkliğini ve okul gelişimini önceleyen çağdaş bir yönetim paradigması sunmaktadır. Bu yönüyle Finlandiya modeli, denetimin öğrenme temelli ve gelişim odaklı biçimde yapılandırılabilirliğine ilişkin güçlü bir uluslararası örnek oluşturmaktadır.

İngiltere’de Eğitim Denetimi Modelleri

İngiltere’de okul denetimi ağırlıklı olarak OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) tarafından yürütülmektedir. OFSTED, devlet tarafından finanse edilen

okulların yanı sıra bazı bağımsız okulları, erken çocukluk kurumlarını ve öğretmen yetiştirme programlarını düzenli periyotlarla denetlemekte ve hazırlanan raporlar kamuoyu ile paylaşılmaktadır (OFSTED, 2023). Bu yapı, denetimi yalnızca yönetsel bir süreç olmaktan çıkararak toplumsal hesap verebilirliğin temel araçlarından biri haline getirmektedir. OFSTED denetimleri; eğitim kalitesi, öğrenci gelişimi, davranış ve tutum, liderlik ve yönetim uygulamaları gibi çok boyutlu ölçütler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Denetim sonuçları, okulların performansını dört ana kategori altında sınıflandırmakta ve bu sınıflandırmalar okulun kamuoyundaki algısını, veli tercihlerini ve yönetsel müdahale düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Ehren ve Visscher, 2006).

İngiltere denetim modelinin en belirgin özelliklerinden biri, yüksek düzeyde dış hesap verebilirlik mekanizmasına dayanmasıdır. Denetim raporlarının kamuya açık olması, okullar üzerinde sürekli bir performans baskısı oluşturmaktadır. Ball (2003), bu durumun eğitim yönetiminde “performativite kültürünü” güçlendirdiğini ve okulları ölçülebilir çıktılara odaklanan kurumlara dönüştürdüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte OFSTED denetimlerinin okul gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin literatürde iki yönlü bulgular bulunmaktadır. Chapman (2014), OFSTED raporlarının özellikle düşük performanslı okullar için iyileştirme sürecini hızlandırıcı bir işlev gördüğünü ifade ederken; Perryman (2009) ise bu denetimlerin öğretmenler üzerinde yoğun stres, kaygı ve yüzeysel uyum davranışları oluşturabildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda İngiltere modeli, gelişim ve kontrol arasında hassas bir denge sorunu barındırmaktadır.

OFSTED, son yıllarda denetim anlayışını kısmen dönüştürerek yalnızca sınav sonuçlarına değil, öğretim süreçlerinin niteliğine, müfredat bütünlüğüne ve öğrenci deneyimine daha fazla odaklanan bir yaklaşım geliştirmiştir (OFSTED, 2019). Bu değişim, denetimin

nicel performans göstergelerinden pedagojik kalite boyutuna doğru yöneldiğini göstermektedir. Ancak yine de İngiltere denetim modeli, Finlandiya gibi güven temelli öz değerlendirme sistemlerinden farklı olarak, yüksek dış kontrol ve güçlü yaptırım mekanizmalarına dayalı bir yapı sergilemektedir. OECD (2013), İngiltere modelini “yüksek dış hesap verebilirlik” yaklaşımının tipik bir örneği olarak tanımlamaktadır.

İngiltere’de denetim modeli, şeffaflık, kamu güvencesi ve hesap verebilirlik açısından güçlü bir yapı sunarken öğretmen özerkliği, mesleki motivasyon ve pedagojik yenilik açısından dikkatli biçimde dengelenmesi gereken bir sistem olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle İngiltere modeli, denetimin kontrol ve gelişim işlevleri arasındaki gerilimi açık biçimde yansıtan önemli bir uluslararası örnek oluşturmaktadır.

Singapur’da Eğitim Denetimi Modelleri

Singapur’da eğitim denetim sistemi, güçlü merkezi planlama ile okul temelli öz değerlendirme süreçlerinin dengeli biçimde bütünleştirildiği bir kalite güvence modeline dayanmaktadır. Denetim anlayışı, okul gelişimini teşvik eden, performansı ödüllendiren ve sürekli iyileştirmeyi destekleyen bir yapı üzerine kuruludur. Bu sistemin temelini, Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen School Excellence Model (SEM) oluşturmaktadır (Ministry of Education [MOE], 2018). SEM çerçevesinde okullar; liderlik, öğretim kalitesi, öğrenci gelişimi, örgütsel kültür ve toplumsal katkı gibi çok boyutlu alanlarda kendi öz değerlendirmelerini yapmakta ve yıllık gelişim raporları hazırlamaktadır. Bu öz değerlendirme süreci, denetimin merkezinde yer alır. Dış değerlendirme ise bu süreci destekleyen tamamlayıcı bir unsur olarak konumlandırılmaktadır (Ng, 2015; Şahin, 2021).

Singapur modelinde dış denetimler, düzenli ve sık kontrol mekanizmalarından ziyade kalite doğrulama ve gelişim yönlendirme

amacıyla gerçekleştirilmektedir. Okulların performans düzeylerine göre farklı kategorilerde ödüllendirilmesi (örneğin School Excellence Award, Best Practices Award), denetimi cezalandırıcı değil, motive edici bir araç haline getirmektedir (OECD, 2016). Bu durum, okulların denetimi dışsal bir baskı olarak değil, kurumsal gelişimi destekleyen bir fırsat olarak algılamalarını sağlamaktadır.

Ng (2015), Singapur denetim sisteminin en ayırt edici yönünün, öğretmen profesyonelliğine duyulan yüksek güven olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, yalnızca uygulayıcı değil; okul gelişiminin aktif üreticileri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, denetimin öğretmen özerkliğini sınırlayan değil, güçlendiren bir işlev üstlenmesine olanak tanımaktadır. Darling-Hammond (2017), Singapur'un denetim ve kalite güvence sisteminin, öğretmen eğitimi, liderlik gelişimi ve okul temelli öz değerlendirme süreçleriyle bütünleşik biçimde yapılandırılmasının, ülkenin uluslararası başarı düzeyinde belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Bu bütüncül yapı, denetimi tek başına bir kontrol mekanizması olmaktan çıkararak sistemin tamamına yayılan bir öğrenme ve gelişim sürecine dönüştürmektedir.

Singapur modeli, İngiltere'deki yüksek dış hesap verebilirlik yaklaşımı ile Finlandiya'daki güven temelli öz değerlendirme modeli arasında dengeli bir konumda yer almaktadır. OECD (2016), Singapur'u "yüksek performans-yüksek kapasite-yüksek sorumluluk" dengesini kurabilmiş örnek ülkelerden biri olarak tanımlamaktadır. Singapur'da denetim modeli, merkezi vizyon, okul temelli öz değerlendirme, öğretmen profesyonelliği ve ödül temelli teşvik mekanizmalarının bütünleştiği gelişim odaklı bir sistem sunmaktadır. Bu yönüyle Singapur deneyimi, denetimin kontrol yerine kurumsal mükemmelliği teşvik eden stratejik bir araç olarak nasıl yapılandırılabileceğine dair önemli bir uluslararası örnek oluşturmaktadır.

Türkiye’de Eğitim Denetimi Modeli ve Güncel Görünümü

Türkiye eğitim sisteminde denetim, tarihsel olarak güçlü bir bürokratik yapının parçası olarak şekillenirken bugün karmaşık bir yapısal ve uygulamalı süreç içinde yürütülmektedir. Bu sistem; mevzuat temelli yapının dayattığı kontrol odaklı işleyiş, uygulamadaki çok boyutlu sorunlar ve reform ihtiyacı ekseninde tartışılmaktadır. Aşağıda bu üç alt başlıkta güncel görünüm ele alınmıştır.

Mevzuat Temelli Yapı

Türkiye’de eğitim denetimi, büyük ölçüde merkezi yönetim anlayışına dayalı mevzuat düzenlemeleri çerçevesinde yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kanun, yönetmelik ve yönergeler; denetimin kapsamını, yöntemlerini ve yetki sınırlarını ayrıntılı biçimde belirlemekte, böylece denetim faaliyetleri yüksek düzeyde normatif bir zemine oturtulmaktadır. Bu durum, denetimin hukuki güvence açısından güçlü bir altyapıya sahip olmasını sağlamakla birlikte, uygulamada esneklik alanını sınırlayan bir yapı üretmektedir.

Özek ve Akarsu (2024), 2011 sonrası yapılan düzenlemelerin denetimi biçimsel açıdan yeniden yapılandırmasına karşın, denetimin pedagojik işlevini güçlendiren köklü bir paradigma değişimi yaratmadığını vurgulamaktadır. Yasal düzenlemeler, daha çok denetim birimlerinin örgütsel yapısını, görev tanımlarını ve raporlama süreçlerini düzenlemeye odaklanmış; öğretimsel gelişimi doğrudan destekleyecek yöntemsel dönüşümler sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda denetim uygulamaları, çoğu zaman belge inceleme, mevzuata uygunluk kontrolü ve standart raporlama süreçleri etrafında şekillenmektedir. Denetimin bu biçimde yürütülmesi, öğretim süreçlerinin niteliğini doğrudan geliştirmek yerine, biçimsel uyumu önceleyen bir denetim kültürü üretmektedir. Nitekim Özek ve Akarsu (2024), mevzuat merkezli denetim anlayışının

öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına rehberlik etmekte yetersiz kaldığını ve denetimi öğretimsel gelişimden kopardığını ifade etmektedir.

Eranıl ve Barış (2022) ise Türkiye’de denetim sisteminin hâlen merkeziyetçi ve hiyerarşik bir karakter taşıdığını, bu yapının yerel okul bağamlarının özgün koşullarını yeterince dikkate almadığını ortaya koymaktadır. Merkezden belirlenen standart denetim ölçütleri, farklı sosyo-kültürel çevrelere sahip okullarda aynı biçimde uygulanmakta, bu durum denetimin bağlamsal duyarlılığını zayıflatmaktadır. Bu mevzuat temelli yapı, denetimi güvence altına alan bir çerçeve sunmakla birlikte, aynı zamanda denetimin dönüşüm kapasitesini sınırlayan bir unsur olarak da değerlendirilmektedir. Denetimin gelişimsel, rehberlik temelli ve öğrenme odaklı bir işlev üstlenebilmesi için mevzuatın yalnızca kontrolü değil, pedagojik gelişimi de merkezine alan bir anlayışla yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Eranıl ve Barış, 2022; Özek ve Akarsu, 2024).

Türkiye’de mevzuat temelli denetim yapısı, sistemin hukuki istikrarını sağlamakla birlikte, çağdaş eğitim denetiminin gerektirdiği esneklik, katılımcılık ve gelişim odaklılık boyutlarını yeterince destekleyememektedir. Bu durum, denetim sisteminin yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda işlevsel bir dönüşüme ihtiyaç duyduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Uygulamadaki Sorunlar

Türkiye’de eğitim denetimi uygulamaları, mevzuat temelli güçlü yapısına rağmen sahada önemli işlevsel sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları, denetimin gelişimsel bir destek sürecinden çok, kontrol ve hata bulma mekanizması olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Görgülü ve Küçükali’nin (2023) çalışması, öğretmen ve yöneticilerin denetimi büyük ölçüde “kontrol” metaforu üzerinden

tanımladıklarını ve bu algının denetime karşı mesafeli tutumları beslediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, denetimin rehberlik ve öğretimsel geliştirme işlevinin arka planda kalmasına yol açmaktadır.

Uygulamadaki bir diğer temel sorun, denetmenlerin mesleki rol karmaşasıdır. Özek ve Akarsu (2024), denetmenlerin hem kontrol edici hem de rehberlik edici roller üstlenmelerinin uygulamada ciddi bir gerilim yarattığını, bu ikili rolün öğretmen-denetmen ilişkisini zedeleyebildiğini belirtmektedir. Denetmen, bir yandan değerlendiren ve raporlayan bir otorite olarak algılanırken, diğer yandan destekleyici bir rehber rolü üstlenmeye çalışmaktadır. Bu çelişki, güven temelli bir denetim ilişkisinin kurulmasını zorlaştırmaktadır. Denetmenlerin mesleki yeterlikleri de uygulamada tartışmalı bir alan olarak öne çıkmaktadır. Denetim sürecinin pedagojik rehberlik, öğretim analizi ve mesleki gelişim danışmanlığı gibi uzmanlık gerektiren boyutlarına karşın, denetmenlerin bu alanlara yönelik sistematik ve sürekli mesleki eğitim olanaklarının sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Özek ve Akarsu, 2024). Bu durum, denetimin öğretimsel niteliğini zayıflatmakta ve süreci büyük ölçüde biçimsel değerlendirmelere indirgemektedir.

Yapısal düzeyde ise görev, yetki ve sorumluluk sınırlarının net olmaması denetim uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Denetim ve rehberlik işlevlerinin aynı süreç içinde yürütülmesi, öğretmenlerin denetimi bir destek süreci olarak algılamasını güçleştirmekte; denetimin cezalandırıcı bir nitelik taşıdığı yönündeki algıyı pekiştirmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu durum, denetimin öğretmen gelişimini destekleyen bir araç olmaktan çok, savunmacı tutumları tetikleyen bir mekanizmaya dönüşmesine neden olabilmektedir.

Ayrıca okulların öz değerlendirme süreçlerinin denetim sistemine yeterince entegre edilememesi de önemli bir uygulama sorunu olarak görülmektedir. Öz değerlendirme temelli yaklaşımlar, denetimi dışsal bir kontrol faaliyeti olmaktan çıkararak okulun kendi gelişim sürecinin parçası haline getirme potansiyeline sahipken, Türkiye’de bu mekanizmaların sistematik ve işlevsel biçimde işletilemediği belirtilmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012; Şahin, 2023). Bu sorunlar bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye’de eğitim denetiminin uygulama boyutunda; algısal, mesleki, yapısal ve kültürel düzeylerde çok katmanlı güçlüklerle karşı karşıya olduğu görülmektedir. Denetimin gelişimsel, rehberlik temelli ve öğretim odaklı bir işlev kazanabilmesi için yalnızca mevzuat düzenlemelerinin değil, aynı zamanda uygulama kültürünün de dönüştürülmesi gerektiği anlaşılmaktadır

Reform Gereksinimleri

Türkiye’de eğitim denetimi alanında gerek akademik çevrelerde gerekse uygulayıcılar arasında, mevcut mevzuat temelli ve kontrol odaklı yapının kapsamlı bir reform sürecine ihtiyaç duyduğu konusunda güçlü bir uzlaşa bulunmaktadır. Bu reform gereksiniminin temelinde, denetimin öğretimsel gelişimi destekleyen, rehberlik temelli ve öğrenme odaklı bir sürece dönüştürülmesi amacı yer almaktadır (Özek ve Akarsu, 2024). Literatürde denetim reformu önerileri, öncelikle denetim sisteminin açık bir felsefi temele dayandırılmasını ve kuramsal olarak tutarlı bir yapı kazanmasını gerekli kılmaktadır. Memduhoğlu ve Zengin’e (2012) göre denetim, yalnızca mevzuata uygunluk kontrolü olarak değil; öğretmen gelişimi, okul iyileştirme ve öğrenme süreçlerini destekleyen bütüncül bir sistem olarak yeniden tanımlanmalıdır. Bu bağlamda denetimin amaç, yöntem ve araçlarının yeniden yapılandırılması reform sürecinin temel adımlarından biri olarak görülmektedir.

Denetmen seçimi ve yetiştirilmesi de reform gereksinimlerinin merkezinde yer almaktadır. Denetmenlerin yalnızca kıdem ve yönetsel deneyime dayalı değil; pedagojik yeterlik, iletişim becerisi, rehberlik yetkinliği ve öğretimsel liderlik kapasitesi gibi ölçütlere göre seçilmesi önerilmektedir (Özek ve Akarsu, 2024). Ayrıca denetmenler için sürekli mesleki gelişim programlarının zorunlu hale getirilmesi, denetimin öğretimsel niteliğini güçlendirecek temel bir reform alanı olarak değerlendirilmektedir.

Bir diğer önemli reform boyutu, denetim süreçlerinin okul temelli öz değerlendirme mekanizmalarıyla bütünleştirilmesidir. Okulların kendi gelişim alanlarını belirleyebildiği, veri temelli öz değerlendirme kültürünün güçlendiği sistemlerde dış denetim, cezalandırıcı bir kontrol aracı olmaktan çıkarak destekleyici bir kalite güvencesi işlevi kazanmaktadır (Özek ve Akarsu, 2024; Şahin, 2025). Bu yaklaşım, denetimi dışsal bir baskı mekanizması olmaktan çıkararak okulun içsel gelişim sürecinin parçası haline getirmektedir. Ayrıca denetim raporlarının yalnızca yönetsel belge üretimi olarak değil, okul gelişim planlarına yön veren stratejik dokümanlar olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Eranıl ve Barış (2022), denetim raporlarının okul gelişim süreçlerine doğrudan entegre edilmediği durumlarda denetimin etkisinin büyük ölçüde biçimsel düzeyde kaldığını belirtmektedir.

Son olarak, denetim kültürünün dönüşümü reform sürecinin en kritik boyutlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Denetimin hata arayan bir kontrol sistemi değil, öğrenmeyi teşvik eden bir gelişim süreci olarak algılanması; öğretmen, yönetici ve denetmen ilişkilerinin güven temelli bir zeminde yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu reform gereksinimleri birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de eğitim denetiminin geleceği; merkezî kontrol ağırlıklı bir yapıdan, okul temelli kalite güvencesi ve öğretimsel gelişim odaklı bir sisteme doğru yönelmesi gereken stratejik bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Bu dönüşüm,

Türkiye'nin eğitim yönetimi alanında uluslararası iyi uygulamalarla daha güçlü bir uyum yakalamasını mümkün kılacak temel bir yapısal fırsat sunmaktadır.

Türkiye ile Karşılaştırmalı Değerlendirme

Türkiye'de eğitim denetimi, merkezi ve yerel düzeyde örgütlenmiş çok katmanlı bir yapı içerisinde yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan müfettişler aracılığıyla okulların mevzuata uygunluğu, öğretim süreçleri, yönetim uygulamaları ve kurumsal performans göstergeleri sistematik biçimde değerlendirilmektedir (MEB, 2017). Denetim uygulamaları; dönemsel genel denetimler, rehberlik faaliyetleri ile inceleme ve soruşturma görevlerini kapsayan bütüncül bir çerçeveye sahiptir. Bu yönüyle Türkiye'de denetim, yalnızca öğretimsel süreçleri değil, aynı zamanda yönetsel ve hukuki boyutları da kapsayan geniş kapsamlı bir kontrol ve düzenleme mekanizması olarak yapılandırılmıştır.

Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, Türkiye'deki denetim sisteminin kuramsal olarak OECD ülkelerinde yaygın olan iç ve dış denetim dengesini hedeflediğini, ancak uygulamada merkeziyetçi kontrol boyutunun daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2019). Özellikle okul öz değerlendirme süreçlerinin, Finlandiya ve Singapur örneklerine kıyasla sınırlı düzeyde kurumsallaştığı görülmektedir. Finlandiya modelinde denetimin temelini okul temelli öz değerlendirme oluşturmakta, dış denetim mekanizması büyük ölçüde kaldırılmakta ve kalite güvencesi profesyonel güven esasına dayandırılmaktadır (Sahlberg, 2011). Buna karşılık Türkiye'de dış denetim hâlen sistemin ana unsuru olmaya devam etmekte; öz değerlendirme uygulamaları ise daha çok rehberlik raporlaması düzeyinde kalmaktadır. Bu durum, okul özerkliği ve yerel karar alma kapasitesi açısından Türkiye'nin daha kontrollü ve merkezî bir yönetsel yapıya sahip olduğunu

göstermektedir. Okulların kendi gelişim alanlarını belirleme ve bu alanlara yönelik stratejik kararlar üretme kapasitesi, dış denetim ağırlığı nedeniyle sınırlı kalabilmektedir. Dolayısıyla denetim, okul gelişiminin içsel bir aracı olmaktan ziyade, dışsal bir değerlendirme mekanizması olarak algılanma riski taşımaktadır.

İngiltere’de uygulanan OFSTED modeli ise yüksek düzeyde hesap verebilirlik ilkesine dayanmaktadır. Denetim raporlarının kamuoyuna açık olması, okullar üzerinde sürekli bir performans baskısı oluşturmakta; bu durum kalite güvencesini güçlendirmekle birlikte öğretmen motivasyonu ve pedagojik özerklik açısından tartışmalı sonuçlar doğurabilmektedir. Singapur’da ise denetim, okul öz değerlendirme süreçleri ile ödül temelli kalite güvencesi mekanizmalarıyla dengelenmekte ve gelişimi teşvik eden bir yapı sunmaktadır (OECD, 2016).

Türkiye’de hesap verebilirlik boyutu güçlü olmakla birlikte, denetimin gelişimsel ve ödüllendirici yönünün görece zayıf kaldığı belirtilmektedir (Gökçe, 2004). Balcı (2014), Türkiye’de eğitim denetiminin yapısal olarak gelişim odaklı bir dönüşüm potansiyeline sahip olduğunu, ancak uygulamada mevzuat temelli kontrol anlayışının hâlen belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Töremen ve Yasan (2010), denetim süreçlerinin öğretmen gelişimine katkı sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. OECD (2019) raporlarında Türkiye için özellikle şu reform alanları öne çıkarılmaktadır:

- Okul öz değerlendirme kapasitesinin güçlendirilmesi,
- Denetimin rehberlik ve gelişim boyutunun artırılması,
- Okul liderliğinin kalite güvencesindeki rolünün genişletilmesi,
- Denetimin cezalandırıcı değil öğrenme temelli bir çerçevede yapılandırılması.

Bu bağlamda Türkiye için önerilen denetim modeli, Finlandiya'daki güven temelli yaklaşım ile Singapur'daki sistematik kalite güvencesi anlayışı arasında dengeli bir sentez oluşturmaya yöneliktir. Böyle bir model, hem ulusal standartların korunmasını hem de okulların bağlamsal özgünlüklerini dikkate alan esnek bir yapı sunabilecektir. Türkiye'de eğitim denetimi, uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında güçlü bir yasal ve kurumsal altyapıya sahip olmakla birlikte; okul temelli kalite güvencesi, öz değerlendirme kültürü ve gelişim odaklı uygulamalar açısından daha ileri bir dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Bu dönüşüm, denetimin kontrol eden değil geliştiren bir sistem olarak yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Tablo 1. Türkiye – Finlandiya – İngiltere – Singapur Denetim Modelleri Karşılaştırma Tablosu

Boyut	Türkiye	Finlandiya	İngiltere	Singapur
Denetim Anlayışı	Merkezi, mevzuat temelli	Güven temelli, öz değerlendirme odaklı	Yüksek dış hesap verebilirlik	Dengeli kalite güvencesi
Dış Denetim	Ana unsur	Büyük ölçüde kaldırılmış	OFSTED tarafından güçlü biçimde uygulanır	Tamamlayıcı unsur
Öz Değerlendirme	Sınırlı ve raporlama ağırlıklı	Sistemin temeli	İkincil düzeyde	Sistemin merkezinde
Okul Özerkliği	Düşük-orta	Çok yüksek	Orta	Orta-yüksek
Hesap Verebilirlik	Yüksek	Mesleki sorumluluk temelli	Çok yüksek	Yüksek
Denetimin Rolü	Kontrol ağırlıklı	Gelişim ve öğrenme odaklı	Performans izleme	Gelişim ve mükemmellik odaklı
Öğretmen Rolü	Denetlenen	Denetimin öznesi	Performans nesnesi	Aktif gelişim paydaşı
Teşvik Mekanizması	Zayıf	Yok	Dolaylı	Ödül temelli

Temel Risk		Biçimsel kontrol	Standart farklılığı	Aşırı performans baskısı	Rekabet baskısı
Temel Yön	Güçlü	Hukuki altyapı	Güven kültürü	Şeffaflık	Sistemik kalite güvencesi

Karşılaştırmalı tablo incelendiğinde, eğitim denetimi anlayışının ülkeler arasında yalnızca yapısal değil, aynı zamanda felsefî ve kültürel olarak da önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Singapur örnekleri; denetimin kontrol, güven, hesap verebilirlik ve gelişim boyutları arasında nasıl farklı biçimlerde dengelendiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Türkiye’de denetim sistemi, güçlü bir hukuki ve kurumsal altyapıya sahip olmakla birlikte, ağırlıklı olarak mevzuat temelli ve merkezî bir kontrol mekanizması olarak yapılandırılmıştır. Bu durum, hesap verebilirliği güçlendirmekle birlikte, okul özerkliği ve öğretmenlerin mesleki gelişime dayalı sorumluluk alma düzeyini sınırlayabilmektedir. Tablo, Türkiye’de öğretmenlerin daha çok “denetlenen” konumda yer aldığını, denetimin öznesi olma rollerinin ise zayıf kaldığını göstermektedir.

Finlandiya modeli ise bunun tam karşısını temsil etmektedir. Denetimin büyük ölçüde okul temelli öz değerlendirmeye dayanması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel sorumluluk bilinciyle süreci sahiplenmesini sağlamaktadır. Burada hesap verebilirlik, dışsal kontrol yerine mesleki etik ve kurumsal güven üzerinden inşa edilmektedir. Ancak bu yaklaşım, standartların ülke genelinde homojen biçimde uygulanması açısından belirli riskler de barındırabilmektedir. İngiltere’de uygulanan OFSTED modeli, yüksek düzeyde şeffaflık ve kamuya açık raporlama yoluyla güçlü bir hesap verebilirlik sistemi oluşturmuştur. Tablo, bu modelin performans izleme ve karşılaştırma açısından etkili olduğunu, ancak aşırı performans baskısı nedeniyle öğretmen motivasyonu ve pedagojik yaratıcılık üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiğini

göstermektedir. Bu bağlamda İngiltere modeli, kalite güvencesini güçlendiren fakat insani ve pedagojik boyutu zaman zaman geri plana itebilen bir yapı sunmaktadır. Singapur modeli ise gelişim ve mükemmeliyet odaklı dengeli bir yaklaşım sergilemektedir. Öz değerlendirme sistemin merkezinde yer alırken, dış denetim tamamlayıcı bir unsur olarak konumlandırılmıştır. Ödül temelli teşvik mekanizmaları, okulların kalite süreçlerine aktif katılımını artırmakta; ancak rekabet baskısını da beraberinde getirebilmektedir. Bu yönüyle Singapur modeli, sistematik kalite güvencesi açısından güçlü bir örnek oluşturmaktadır.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, hiçbir ülke modelinin tek başına ideal bir yapı sunmadığı; her modelin kendi bağlamına özgü güçlü ve zayıf yönler taşıdığı görülmektedir. Türkiye açısından ise tablo, denetim sisteminin hukuki ve kurumsal gücünün, okul temelli kalite güvencesi, öz değerlendirme kültürü ve gelişim odaklı uygulamalarla dengelenmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkiye için en uygun yönelim, Finlandiya'daki güven temelli profesyonel sorumluluk anlayışı ile Singapur'daki sistematik kalite güvencesi yaklaşımını, İngiltere'deki şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleriyle dengeli biçimde bütünleştiren hibrit bir denetim modeli geliştirmek olarak değerlendirilebilir. Böyle bir model, denetimi yalnızca kontrol eden değil, aynı zamanda öğrenmeyi, gelişimi ve kurumsal iyileşmeyi destekleyen stratejik bir yönetim aracı hâline dönüştürebilecektir.

Sonuç

Bu çalışmada OECD ülkelerinde uygulanan eğitim denetimi modelleri ile Türkiye'deki mevcut denetim sistemi karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınmıştır. Bulgular, denetimin uluslararası ölçekte giderek kontrol merkezli bir mekanizmadan, okul gelişimini ve öğretimsel niteliği destekleyen stratejik bir kalite güvence sürecine dönüştüğünü göstermektedir (OECD, 2013; OECD, 2016).

Finlandiya modeli, güven temelli öz değerlendirme yaklaşımıyla denetimi öğretmen profesyonelliğini güçlendiren bir gelişim aracı olarak konumlandırırken (Sahlberg, 2011); İngiltere modeli yüksek dış hesap verebilirlik ve şeffaflık yoluyla kamu güvencesini ön plana çıkarmaktadır (Ball, 2003; Perryman, 2009). Singapur modeli ise merkezi vizyon ile okul temelli öz değerlendirme ve ödül mekanizmalarını bütünleştirerek denetimi motive edici ve geliştirici bir sistem haline getirmektedir (Ng, 2015; OECD, 2016).

Türkiye’de ise denetim sistemi güçlü bir mevzuat altyapısına sahip olmakla birlikte, uygulamada merkezî kontrol anlayışının baskın olduğu, okul öz değerlendirme kültürünün yeterince kurumsallaşmadığı ve denetimin rehberlik boyutunun sınırlı kaldığı görülmektedir (Eranıl & Barış, 2022; Özek & Akarsu, 2024). Denetmenlerin rol karmaşası, mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği ve denetim süreçlerinin öğretmen gelişimiyle zayıf ilişkisi, sistemin işlevselliğini sınırlayan temel sorun alanları olarak öne çıkmaktadır (Memduhoğlu & Zengin, 2012). Bu bulgular doğrultusunda Türkiye’de eğitim denetiminin geleceği açısından şu temel sonuçlara ulaşılmaktadır:

- Denetim, mevzuat merkezli kontrol anlayışından, öğretimsel gelişimi destekleyen rehberlik temelli bir yapıya dönüştürülmelidir.
- Okul temelli öz değerlendirme mekanizmaları sistematik biçimde güçlendirilmelidir.
- Denetmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçleri pedagojik ve liderlik temelli yeniden yapılandırılmalıdır.
- Denetim raporları okul gelişim planlarıyla doğrudan ilişkilendirilmelidir.
- Denetim kültürü, cezalandırıcı değil öğrenme ve gelişim odaklı bir anlayışla yeniden inşa edilmelidir.

Sonuç olarak Türkiye’de eğitim denetimi, uluslararası iyi uygulamalarla uyumlu biçimde yeniden yapılandırıldığında; yalnızca okulların hesap verebilirliğini değil, aynı zamanda öğretim kalitesini, öğretmen profesyonelliğini ve kurumsal öğrenme kapasitesini güçlendiren stratejik bir eğitim yönetimi aracına dönüşebilecektir. Bu dönüşüm, denetimin kontrol eden değil, geliştiren bir sistem olarak konumlandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Kaynakça

Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). Policy developme Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Ministry of Education.

Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Balcı, A. (2014). *Eğitim yönetimi*. Pegem Akademi.

Chapman, C. (2014). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 304–319.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72.

Eranıl, A. K., & Barış, Y. (2022). Türkiye’de eğitim denetim sisteminin yapısal sorunları üzerine bir değerlendirme. *[Dergi adı]*.

Gökçe, F. (2004). *Eğitimde denetim*. Pegem A Yayıncılık.

Görgülü, M., & Küçükali, R. (2023). Eğitim denetimine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *[Dergi adı]*.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Türkiye’de eğitim denetimi sisteminin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 253–273.

Ministry of Education Singapore. (2018). *School excellence model*. MOE.

Ng, P. T. (2015). What is educational leadership? Contemporary perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 353–369.

OECD. (2009). *School evaluation: Current practices in primary and secondary education*. OECD Publishing.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *Education policy outlook: Turkey*. OECD Publishing.

OECD. (2025). *School evaluation and assessment frameworks in OECD countries*. OECD Publishing.

OFSTED. (2019). *Education inspection framework*. Office for Standards in Education.

OFSTED. (2023). *Annual report and accounts*. Office for Standards in Education.

Özek, M., & Akarsu, M. (2024). Türkiye’de eğitim denetiminin dönüşümü. [*Dergi adı*].

Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Şahin, M. (2019), Authentic Leadership. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 9(1), 39-60

Şahin, M. (2021). Okullarda örgüt kültürü. *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi* 3 (1), 73-90

Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 340-361.

Şahin, M. (2023). A Study on the Role of School Administrators in School Improvement. *The Journal of International Education Science* 10 (34), 382-398
<https://doi.org/0.29228/INESJOURNAL.67734>

Şahin, M. (2023). Okullarda örgüt kültürü. *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi* 3 (1), 73-90

Şahin, M. & Şahin, T. (2024). Eğitimde Damgalama. *UMAY Sanat ve Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (1), 5-20.

Şahin, M. (2025). Antikırılğan liderlik: Zorluklarla güçlenen eğitim liderliği. *EDUCATIONE*, 4(2), 61–92.
<https://doi.org/10.58650/educatione.1754961>

Şahin, M. (2025). Eğitim yönetiminde dijital liderlik. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 129-154.
<https://doi.org/10.56677/mkuefder.1756295>

Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okullarında denetimin öğretmen gelişimine katkısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2), 193–222.

BÖLÜM 3

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DOĞA TEMELLİ YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMA MODELLERİ: FELSEFİ TEMELLER VE TÜRKİYE İÇİN ÇIKARIMLAR

TUĞBA AKKAYA¹

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşamının ilk altı yılını kapsayan ve gelişimin en hızlı gerçekleştiği önemli bir süreçtir. Yapılan araştırmalar bu dönemde çevre ile kurulan etkileşimin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Yıldırım ve Akamca, 2017). Çocuklara zengin duyuşsal deneyimler, keşif fırsatları ve yapılandırılmamış oyun olanakları sunan doğal çevreler, bu gelişim alanlarının bütüncül biçimde desteklenmesine olanak tanımaktadır (Dankiw vd., 2020). Fakat günümüzdeki hızlı kentleşme, buna bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik kaygıları ve teknolojik bağımlılık nedeniyle çocukların doğayla olan teması giderek azalmakta ve bu durum literatürde "doğa yoksunluğu sendromu" olarak kavramsallaştırılmaktadır (Louv, 2008).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Orcid: 0000-0002-0908-3354

Doğa temelli eğitim yaklaşımı, öğrenme sürecinin merkezine doğanın alındığı deneyimsel ve oyun odaklı bir pedagojiyi temsil etmektedir. Bu yaklaşım temelinde şekillenen eğitim modellerinde çocukların doğayla doğrudan etkileşim kurup çevre bilinci geliştirmeleri ve bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Johnstone vd., 2022). Doğa temelli erken çocukluk eğitiminde doğa eğitim felsefesine, müfredat içeriğine ve öğrenme ortamına entegre edilmektedir (Sobel, 2014).

Tarihsel süreçte Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışından Froebel'in *kindergarten* idealine, Montessori'nin hazırlanmış çevre ilkesinden günümüzün modern orman okullarına kadar uzanan köklü geçmiş, bu yaklaşımın epistemolojik ve pedagojik zeminini oluşturmaktadır (Ummannel, 2017; Prochner, 2021). Son yıllarda dünya genelinde bu uygulamalara olan ilginin arttığı gözlemlenmekte ve İskandinav ülkelerindeki doğa anaokulları, Almanya'daki orman anaokulu modeli (*Waldkindergarten*), İngiltere'deki orman okulları (*Forest School*) ve Avustralya'daki Bush Kinder modeli bu alandaki özgün uygulama modelleri olarak öne çıkmaktadır (Elliott & Chancellor, 2014; Cree & McCree, 2012; Deniz, 2025a). Bu modeller kendi kültürel bağlamlarında farklılıklar göstermesine rağmen, çocukların doğal ortamlarda aktif öğrenmelerini sağlama ortak paydasında buluşmaktadır (Prins vd., 2022).

Bu çalışmanın amacı doğa temelli eğitim yaklaşımlarının epistemolojik ve felsefi kökenlerini çözümlemek, dünya genelinde kabul görmüş farklı uygulama modellerini (*Waldkindergarten*, *Forest School*, *Bush Kinder* vb.) programatik yapıları açısından incelemek ve bu modellerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini bütüncül bir perspektifle değerlendirmektir. Çalışmanın, Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde doğa temelli müfredat tasarımlarına yönelik kuramsal bir çerçeve sunması ve ilgili literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

DOĞA TEMELLİ EĞİTİM YAKLAŞIMININ TARİHSEL VE FELSEFİ TEMELLERİ

Kökleri Antik Yunan düşüncesine kadar uzanan doğa temelli eğitim yaklaşımının modern eğitim programlarına yön veren temel felsefi dayanakları 17. yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlamıştır. Bu düşünsel birikim eğitimin doğada "neden" ve "nasıl" gerçekleşmesi gerektiğine dair güçlü bir epistemolojik zemin sunmaktadır.

Aydınlanma Dönemi ve Doğacılık (Natüralizm)

John Locke (1632-1704), çocuğun zihnini bir "*tabula rasa*" (boş levha) olarak tanımlamakta ve bilginin ancak duyuusal deneyimler yoluyla inşa edilebileceğini savunmuştur (Ummanel, 2017). Locke'un bu deneyimci epistemolojisi doğa temelli yaklaşımın doğrudan deneyim ilkesine felsefi bir meşruiyet kazandırmıştır. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ise *Emile* adlı eserinde yapay toplumsal kalıplardan arındırılması gerektiğini savunduğu eğitimin, doğaya dönüş çağrısını yapmıştır (Rousseau, 2014). Rousseau'ya göre çocuk ancak kendi doğasına uygun, bozulmamış bir doğal ortamda gelişimini gerçekleştirebilir. Bu görüş, günümüzdeki doğa temelli müfredat tasarımlarının çocuk merkezli ve özgürlükçü yapısının temelini oluşturmaktadır.

Kurumsallaşma ve Bahçe Metaforu

Friedrich Froebel (1782-1852), 1837'de ilk anaokulunu (*kindergarten*) kurarak bu felsefi düşünceleri kurumsal bir eğitim modeline dönüştüren (Prochner, 2021), Froebel'in pedagojisinde bahçe fiziksel bir öğrenme alanı olmasının yanı sıra sembolik bir gelişim ekosistemidir. Çocuk bu modelde bir fidan, öğretmen de bu fidanın büyümesi adına uygun koşulları hazırlayan bir bahçıvandır. Froebel, bitki yetiştirme ve doğal materyallerle etkileşimi müfredatın ayrılmaz bir parçası kılmaktadır (Herrington, 1998; Marín-Murcia & Martínez Ruiz-Funes, 2020).

Deneyimsel Öğrenme ve Açık Hava Pedagojisi

Margaret McMillan (1860-1931), 20. yüzyılın başlarında özellikle dezavantajlı çocuklar için açık hava kreşleri (*Open-Air Nurseries*) kurarak doğa temelli eğitimin sosyal refah ve fiziksel sağlık boyutuna dikkat çekmiştir (Cree & McCree, 2012). McMillan'ın bu uygulamaları günümüzdeki "*Forest School*" (orman okulu) yaklaşımının öncü adımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Aynı dönemde ilerlemeci eğitim felsefesi ve yaparak-yaşayarak öğrenme (*learning by doing*) ilkesiyle John Dewey (1859-1952), doğanın sadece bir gözlem alanı değil, aktif bir laboratuvar olarak kullanılmasının pedagojik temellerini atmıştır (Ummannel, 2017). Dewey'nin deneyimsel öğrenme kuramı, doğa temelli yaklaşımın bugünkü problem çözme ve keşif odaklı müfredat yapısını doğrudan etkilemiştir.

Bütüncül Gelişim ve Tinsellik

Rudolf Steiner (1861-1925) tarafından geliştirilen *Waldorf* pedagojisi, eğitimi çocuğun beden, ruh ve zihin bütünlüğünü esas alan antroposofik bir yaklaşım olarak kurgulamaktadır. Doğayı sadece bir öğrenme mekânı olarak değil, insan ruhunun bir parçası olarak gören Steiner'in yaklaşımda müfredat mevsim döngüleri, hasat festivalleri ve doğal ritimlerle uyumlu hale getirilmiştir; plastik ve yapay nesneler yerine işlenmemiş ahşap, taş ve yün gibi doğal materyallerin kullanımı çocuğun duyuşal dünyasını doğayla uyumlandırmayı amaçlayan temel bir program stratejisidir.

Hazırlanmış Çevre ve Duyusal Deneyim: *Montessori* Eğitim Modeli

Çocuğun bireysel gelişim hızına odaklanan ve hazırlanmış çevre (*prepared environment*) kavramını merkeze alan bir eğitim felsefesi geliştiren Maria Montessori (1870-1952), doğanın çocuğun öz-disiplin ve odaklanma becerilerini geliştiren en yetkin hazırlanmış çevre olduğunu söylemektedir. *Montessori* modelinde

doğal ortamların çocukların duyuşal deneyimlerini zenginleştirdiği, öğrenme motivasyonlarını artırdığı ve çocuğun evrendeki yerini kavramasını sağlayan kozmik eğitim anlayışını desteklediği vurgulanmaktadır.

Kurumsallaşma ve Modern Müfredat Modellerine Geçiş

Bu zengin felsefi ve tarihsel birikim, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle İskandinav ülkelerinde (*Udeskole*), Almanya'da (*Waldkindergarten*) ve İngiltere'de (*Forest School*) somutlaşan doğa temelli eğitim modellerinin kuramsal zeminini inşa etmekle birlikte, doğanın eğitim programlarında isteğe bağlı bir etkinlik alanı olmaktan çıkarak öğrenmenin ana laboratuvarı ve kaynağı haline geldiği bir paradigma değişimini temsil etmektedir.

Doğa Temelli Eğitimde Tipolojiler ve Terminoloji

Literatürde "Kindergarten" (çocuk bahçesi) kavramı, etimolojik olarak doğayla iç içe bir öğrenme ekosistemini ifade etmesine rağmen, günümüzde genel bir üst kavram haline geldiği görölmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen doğa temelli eğitim yaklaşımı ise fiziksel mekânın ve pedagojik stratejilerin doğa ile bütünleşme düzeyine göre farklı eğitim modellerine ayrılmaktadır:

Doğa Temelli Anaokulu (*Nature-Based Preschool*): Geleneksel okul öncesi eğitim hedefleri ile doğa eğitimini sentezleyen hibrit bir yapı sunan bu modelde, Larimore'un (2016) belirttiğine göre müfredatın %25 ila %50'si dış mekânlarda yürütölmektedir ve doğa sadece uygulama alanı değil, aynı zamanda iç mekân tasarımı ve sınıf içi etkinliklere de entegre edilen temel bir öğretim materyalidir.

Orman Anaokulu (*Waldkindergarten*): Almanya'da uygulanan ve duvarsız eğitim anlayışını benimseyen bu modelde çocuklar hava koşullarından bağımsız olarak günün tamamını

ormanlık alanlarda geçirmektedir ve müfredat tamamen yapılandırılmamış doğal ortamlarda, çocuğun liderliğinde gerçekleşen keşiflere ve öz-düzenleme becerilerine odaklanmaktadır (Sandseter & Hagen, 2015).

Orman Okulu (*Forest School*): İngiltere kökenli yaklaşım, düzenli aralıklarla (haftalık veya aylık seanslar halinde) gerçekleştirilen, uzun vadeli bir açık hava öğrenme sürecidir. *Waldkindergarten*'den farkı ise mevcut bir okul programına eklenmiş olan bir öğretim projesi veya destekleyici müfredat niteliği taşımasıdır (Cree & McCree, 2012).

Bush Kinder: Model, *Forest School* yaklaşımının Avustralya'nın özgün coğrafi, kültürel ve iklimsel koşullarına uyarlanmış versiyonudur. Bu modelde müfredat yerel floranın sunduğu imkânlar ve bölgeye özgü fauna riskleri (alan yönetimi gibi) gözetilerek yapılandırılmaktadır (Campbell & Speldewinde, 2019).

İSKANDİNAV ÜLKELERİNDE DOĞA TEMELLİ EĞİTİM MODELLERİ

Doğa temelli erken çocukluk eğitiminin dünyadaki en köklü geleneklerine ve sistematik müfredat yapılarına sahip bölgesi olan İskandinav ülkelerinde doğa sadece bir eğitim aracı değil kültürel kimliğin, vatandaşlık bilincinin ve yaşam biçiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Paslı, 2019). İskandinav doğa pedagojisinin temelini oluşturan çocuk merkezli yaklaşım, yapılandırılmamış serbest oyun, kontrollü risk alma fırsatları ve doğal materyallerle doğrudan etkileşim sunmaktadır (Ärlemalm-Hagsér, 2013).

Müfredat Modeli Olarak *Udeskole* (Danimarka)

Doğa temelli eğitim geleneğinin Danimarka'daki yansıması olan *Udeskole* (açık hava okulu), geleneksel sınıf içi eğitimin

haftanın belirli günlerinde (genellikle haftada bir veya iki haftada bir) düzenli olarak okul dışı ortamlara taşınmasını ifade eden pedagojik bir modeldir (Barfod & Daugbjerg, 2018). Bentsen ve arkadaşları (2010), Danimarka'daki okulların yaklaşık %28'inin bu modeli benimsediğini belirtmektedir.

Öğretim Programı ve Müfredat Tasarımı

Orman okullarından farklı olarak *Udeskole*, dışarıdan gelen uzmanlar yerine doğrudan sınıf öğretmeni tarafından yürütülmekte ve doğa eğitiminden ziyade mevcut resmi müfredatın açık hava ortamlarında yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkeleriyle işlenmesine odaklanmaktadır (Bentsen & Jensen, 2012). Danimarka'nın ulusal "Güçlendirilmiş Pedagojik Müfredatı" (*Dagtilbudsloven*) çerçevesinde doğa, açık hava yaşamı ve fen bilimleri birbirini tamamlayan bütünlük bir öğrenme teması olarak ele alınmaktadır (Broström, 2019). Barfod ve Daugbjerg (2018), *Udeskole*'nin yalnızca mekânın değişmesi anlamına gelmediğini, bununla birlikte problem çözme, keşfetme, yapılandırmacı ve oyun temelli yaklaşımları içeren sorgulamaya dayalı bir öğretim pratiği sunduğunu belirtmektedir.

Gelişimsel Çıktılar ve Etkililik

Temel pedagojik gücü öğrencilerin soyut kavramları doğal ve kültürel ortamlarda somutlaştırarak deneyimlemelerine olanak tanınmasından kaynaklanan *Udeskole* modeli, formal müfredat kazanımlarının doğal ortamda deneyimsel olarak edinilmesine örnek teşkil ederken; bu yönüyle çocukların akademik becerilerinin yanı sıra öz-düzenleme ve genel refah düzeylerine de katkı sağlamaktadır (Bentsen vd., 2009). Yapılan sistematik derlemeler ve boylamsal araştırmalar, iç mekân dersleri ile dış mekân etkinlikleri arasında kopmaz bir pedagojik bağ kurulan bu modelde, *Udeskole* uygulamalarının çocukların fiziksel aktivite düzeylerini anlamlı ölçüde artırdığını, psikososyal iyi oluşlarını desteklediğini ve okula

yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Becker vd., 2017; Remmen & Iversen, 2023). Bølling ve arkadaşlarının (2018) düzenli sınıf dışı eğitimin öğrencilerin sosyal aidiyet duygularını ve özerklik hislerini güçlendirerek, genel okul motivasyonunu anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur.

İsveç'te *Skogsmulle* ve *I Ur och Skur* Pedagojisi

Erken çocukluk eğitiminde doğa pedagojisinin İsveç'teki kökleri, 1957 yılında Gösta Frohm tarafından yaratılan *Skogsmulle* (orman mullesi) konseptine dayanmaktadır. İsveç Açık Hava Derneği (*Friluftsrämjandet*) çatısı altında geliştirilen *Skogsmulle*, çocukların doğayı sevmesini ve ekolojik farkındalık kazanmalarını amaçlayan fantastik bir orman karakteridir. Çocuklar bu karakter aracılığıyla doğadayken nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmekle birlikte hayvanların ve bitkilerin yaşam döngülerini oyun ve masallar yoluyla içselleştirmektedir (Saramourtsis, 2023).

Öğretim Programı ve Uygulama Prensipleri

1985 yılında Siw Linde ve Susanne Drougge tarafından kurulan ilk *I Ur och Skur* anaokulu ile *Skogsmulle* konseptinin kurumsal bir eğitim modeline dönüşmesi gerçekleşmiştir Hava koşulları ne olursa olsun çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü açık havada geçirdikleri spesifik bir doğa anaokulu modeli olan *I Ur och Skur* anaokullarının günümüzde İsveç genelinde 170'ten fazla şubesi bulunmaktadır (Adamczewski & Nagae, 2022). Borg (2022) ve Ohlsson (2024), bu müfredatın çocuklara çevre, doğa ve sürdürülebilirlik konularında araştırmacı bir yaklaşım geliştirmeleri için geniş fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmalara göre sürdürülebilirlik eğitimi, çocukların aktif katılımı ve özellikle doğal ortamlarda (orman gibi) gerçekleştirilen planlı öğretim stratejileri üzerinden kurgulanmaktadır. Ärlemalm-Hagsér (2013) ve Beery ve Fridberg (2022) tarafından yapılan çalışmalar bu modelin çocuklarda çevreye

saygı ve sürdürülebilir kalkınma bilincini erken yaşlardan itibaren inşa ettiğini göstermektedir. Doğal ortamlar, çocukların merakını tetikleyen ve onlara çoklu duyuşal öğrenme fırsatları sunan dinamik bir laboratuvar işlevi görmektedir (Catucci vd., 2024).

Norveç'te *Friluftsbarnhage* Modeli

Köklerini derin bir İskandinav kültürel geleneği olan ve 1859'da Henrik Ibsen tarafından kavramsallaştırılan *friluftsliv* (açık hava yaşamı) felsefesinden alan Norveç'teki doğa anaokulları (*Friluftsbarnhage/Naturbarnhage*), insanın doğaya dönme ve doğayla uyum içinde yaşama arzusunu ifade etmektedir (Jørgensen-Vittersø vd., 2022). Geleneksel anaokullarından farklı olarak, çocukların günün büyük bir bölümünü (mevsim veya hava durumu fark etmeksizin) ormanlık alanlarda, kamp alanlarında veya özel olarak belirlenmiş doğal referans noktalarında geçirdiği *Friluftsbarnhage* modelinde çocukların doğal materyallerle yapılandırılmamış (serbest) oyunlar oynadığı ve bu durumun yaratıcılığı teşvik ettiği vurgulanmaktadır (Lysklett & Berger, 2017).

Öğretim Programı ve Değerlendirme Süreçleri

Norveç Anaokulları Çerçeve Planı, doğada oyun oynamayı çocukların temel bir hakkı ve gelişimsel bir gereklilik olarak kabul etmektedir (Alme & Reime, 2021). Skarstein ve Skarstein (2020), açık hava zamanının Norveç anaokullarında plansız bir teneffüs değil, fen bilimleri ve fiziksel gelişim hedeflerine ulaşmak için stratejik olarak kullanılan zengin bir eğitim kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Bu anaokullarında değerlendirme süreçleri ise standart testlerden ziyade, çocukların gelişimini bütüncül olarak belgeleyen pedagojik dokümantasyon, portfolyolar ve gözlem notları üzerinden yürütülmektedir (Bilbokaitė vd., 2021). Lysklett (2017) çalışmasında bu okulların genellikle daha küçük gruplardan oluştuğunu ve çocukların doğadaki yapılandırılmamış materyallerle (serbest parçalar) oynayarak yaratıcılıklarını geliştirdiklerini

belirtmektedir. Moser ve Martinsen (2010) de açık hava ortamlarının küçük çocukların oyun, öğrenme ve gelişimleri için benzersiz pedagojik alanlar sunduğunu kanıtlamıştır.

Risk Pedagojisi ve Fiziksel Gelişim

Norveç modelinin en belirgin özelliklerinden biri, çocukların kontrollü risk almalarına olanak tanıyan pedagojik yaklaşımıdır. Sandseter (2009), heyecan verici ve riskli oyunların (*risky play*) çocukların motor becerilerini geliştirdiğini ve onlara tehlikeleri yönetme konusunda özgüven kazandırdığını belirtmektedir. Sandseter ve Hagen (2015), doğada tırmanma, denge kurma ve keşfetme gibi etkinliklerin çocukların fiziksel ve psikolojik dayanıklılıklarını artırdığını savunmaktadır. Ayrıca, Rohde ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan güncel bir çalışma, doğa anaokullarına devam eden çocukların geleneksel okullardaki akranlarına kıyasla çok daha yüksek fiziksel aktivite düzeylerine sahip olduklarını doğrulamaktadır.

Araştırma Bulguları ve Türkiye Bağlamı

İskandinav kökenli bu doğa temelli eğitim yaklaşımının evrensel ilkeleri son yıllarda Türkiye’deki akademik çalışmalara da yön vermeye başlamıştır. Günaydı ve Aksoy (2025), bu süreçlerde aile katılımının çocuklara sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazandırmadaki stratejik rolünü vurgulamıştır. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bir diğer önemli çalışmada ise Güzeldere-Aydın ve arkadaşları (2025), doğa temelli programlara devam eden 4-6 yaş grubu çocukların, geleneksel sınıf içi müfredata tabi olan akranlarına oranla çevreye karşı çok daha yüksek düzeyde duyarlılık ve geniş bir ekolojik perspektif geliştirdiklerini saptanmıştır. Bu veriler, İskandinavya’da somutlaşan doğada aktif öğrenme ilkelerinin, Türkiye’deki yerel müfredat geliştirme ve program uyarlama çalışmalarına kuramsal ve pratik bir ışık tutabileceğini kanıtlamaktadır.

ALMANYA'DA ORMAN ANAOKULU MODELİ **(Waldkindergarten)**

Erken çocukluk eğitiminde doğa temelli yaklaşımın dünyadaki en yaygın ve kurumsallaşmış eğitim modellerinden birini temsil etmekte olan ve İskandinavya'daki doğada yaşam pratiklerinden ilham alarak 1968 yılında filizlenen Almanya'daki orman anaokulları (Waldkindergarten), günümüzde devlet tarafından sübvans edilen ve resmi olarak tanınan meşru bir eğitim yapısına dönüşmüştür (Fritz vd., 2014).

Kuramsal ve Kurumsal Temeller

Doğayı en ideal öğrenme platformu olarak nitelendiren Froebel, McMillan ve Isaacs gibi düşünürlerin yaklaşımları bu modelin pedagojik mimarisinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Cree & Robb, 2021). Almanya'daki bu doğa temelli eğitim yaklaşımının başarısı, sadece pedagojik bir tercihe değil, aynı zamanda güçlü bir kurumsallaşma stratejisine dayanmaktadır. 2000 yılında kurulan Federal Doğa ve Orman Anaokulları Birliği, modelin ülke genelinde standartlaşmasını ve yaygınlaşmasını sağlayan stratejik bir ivme yaratmıştır. Bu kurumsal yapı sayesinde 2013 yılında 1.500 civarında olan okul sayısı, güncel verilerle 2.000 sınırına ulaşmış durumdadır (Kruse, 2013; Flores, 2014; Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023; akt. Deniz, 2025b).

Almanya'daki orman anaokulu modelinin şekillenmesinde üç temel faktör öne çıkmaktadır:

1. Toplumdaki yerleşik doğa kültürü
2. Açık havanın çocuk sağlığı ve esenliği için vazgeçilmez bir öğrenme ekosistemi olarak görülmesi
3. Resmi okul öncesi bakım hizmetlerine duyulan ihtiyacın, düşük maliyetli ve yüksek nitelikli doğa temelli çözümlerle karşılanması (Borge vd., 2003).

***Waldkindergarten* Modelinde Müfredat Tasarımı: Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**

Yapılandırılmış bir müfredat rutinine ve kendine özgü bir öğrenme ekosistemine sahip olan Almanya'daki orman anaokullarının (*Waldkindergarten*) genelinde eğitim süresi genellikle öğlen (13.00) veya öğleden sonra (14.45) sonlanacak şekilde yapılandırılmıştır ve günlük akış sabah çemberiyle başlayıp, serbest oyun, ortak kahvaltı, derinleşen oyun süreçleri ve günün değerlendirildiği bir kapanış çemberiyle sona ermektedir. (Kane & Kane, 2011). Bir eğitim programının başarısı etkinliklerin niteliğinin yanı sıra planlama disiplini, paydaş katılımı ve kanıta dayalı değerlendirme süreçleriyle ölçülmektedir. Deniz (2025a) tarafından Hamburg'daki bir orman anaokulunda gerçekleştirilen vaka çalışmasında müfredatın tamamen dış mekânda uygulandığı, rutinlerin ve projelerin planlarda merkezi bir yer tuttuğu, aile katılımı ile paydaş iş birliğinin programın önemli bileşenleri olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte değerlendirme süreçlerinin portfolyolar, yıllık gelişim raporları ve okula hazır bulunuşluk analizleri gibi alternatif ölçme araçlarıyla yürütülmesi, bu modelin titiz ve bilimsel bir öğretim tasarımı çerçevesinde yapılandırıldığını kanıtlamaktadır.

Doğanın birincil sınıf olduğu bu modelde aynı zamanda her okulda aşırı hava koşullarında sığınak olarak kullanılan ve depolama işlevi gören bir kulübe bulunmaktadır. Bu kulübelerde büyüteçler, çiçek presleri, küçük kürekler ve sanat materyalleri gibi teknik ekipmanlar yer alsa da müfredatın ana materyali her zaman doğada bulunan yapılandırılmamış nesnelerdir (taşlar, dallar, çamur vb.) (Kane & Kane, 2011). Bu durum literatürde serbest parça oyunu (*loose parts play*) olarak tanımlanan ve çocukların yaratıcılığını en üst düzeye çıkaran pedagojik strateji ile doğrudan ilişkilidir.

***Waldkindergarten* Modelinin Pedagojik Etkililiği ve Gelecek Vizyonu**

Almanya'daki orman anaokulu modelini diğer uygulamalardan ayıran en temel pedagojik özelliklerden biri doğanın bir estetik eğitim laboratuvarı olarak kurgulanmasıdır. Almanya ve Kore'deki orman anaokullarını karşılaştıran bir çalışma, Alman öğretmenlerin doğayı sadece bir oyun alanı olarak değil, aynı zamanda çocuğun duyuşsal dünyasını inşa eden sanatsal bir mecra olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Birk, 2023). Bu modelde kuş cıvıltıları ve rüzgârın uğultusu gibi işitsel unsurlar, yosunların dokusu veya ağaç kabuklarının sertliği gibi dokunsal öğeler ve doğanın sunduğu mevsimsel kokular, müfredatın önemli birer pedagojik aracı olarak işlev görmektedir. Bu duyuşsal çeşitliliğin, çocuğun estetik algısını geliştirdiği, duyuşsal bütünleşmesini desteklediği ve doğa ile kurduğu sanatsal duyarlılığı derinleştirdiği saptanmıştır (Birk, 2023). Bu bulgu doğa temelli müfredatların çocukların duyuşsal ve estetik gelişim alanlarına yönelik zengin öğrenme yaşantılarına sunduğu katkının kanıtı niteliğindedir.

Modelin sürdürülebilirliği ailelerin bu alternatif programa duydukları güvenle yakından ilişkilidir. Deniz (2025b) tarafından yapılan çalışma, Alman ebeveynlerin temel motivasyonunun çocuklarını doğaya yakınlaştırmak ve fiziksel aktiviteyi artırmak olduğunu ve ebeveynlerin bu modelin çocukların özgürlük, sosyal beceri ve özgüven gelişimine anlamlı katkılar sağladığına dair güçlü algılara sahip olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Parczewska (2025) da yaptığı Polonya örneği çalışmasında doğa temelli eğitimin çocukların ekolojik farkındalıklarını yükselttiğini ve çocukların bu süreçte mutlu olduklarını vurgulamıştır.

Yapılan kapsamlı akademik çalışmalarda zamanlarının büyük bölümünü açık havada kontrollü riskler alıp, yapılandırılmamış doğal materyallerle etkileşim kurarak geçiren çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duyuşsal alanlarda çok yönlü

gelişim gösterdikleri kanıtlanmaktadır. Modelin temelini oluşturan serbest parça oyunu, çocuk liderliğinde öğrenme, risk-fayda değerlendirmesi gibi yenilikçi metodolojik unsurlar sayesinde çocukların özgüveni yüksek, yaratıcı, problem çözme becerisi gelişmiş ve psikolojik olarak dayanıklı bireyler olarak yetiştirmelerine olanak tanındığı görülmektedir. Bu bütüncül yaklaşım doğa temelli eğitimin sadece çevre bilinci kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda çocukları 21. yüzyılın karmaşık yaşam koşullarına hazırlayan güçlü bir pedagojik araç olduğunu teyit etmektedir.

Kültürel Uyarlama ve Program Engelleri

Bir eğitim modelinin bir kültürden diğerine aktarılması, program uyarlama alanındaki temel zorluklarından biridir. Fritz ve arkadaşları (2014), yaptığı çalışmada Waldkindergarten konseptinin Kuzey Amerika'ya taşınmasında akademik öğrenmeye verilen değer farklılıkları, risk ve güvenlik algısındaki ayrımlar ile doğa-çocukluk kavramlarındaki kültürel çatışmaların önemli engeller oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgu doğa temelli müfredat modellerinin Türkiye gibi farklı kültürel bağlamlara aktarılmasında yerel değerlerin ve güvenlik normlarının titizlikle analiz edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İNGİLTERE'DE ORMAN OKULU (Forest School) YAKLAŞIMI

Geleneksel eğitim sistemlerinin sınırları ve çocukların doğadan giderek uzaklaşması gibi sebeplerle son yıllarda alternatif pedagojik yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda özellikle İngiltere'de hızla yayılan ve kurumsallaşan "orman okulu" (*Forest School*) yaklaşımı çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişimlerini doğa ile iç içe bir ortamda desteklemeyi hedefleyen yenilikçi bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. Orman okulu yalnızca açık havada gerçekleşen bir etkinlik dizisi olmamakla birlikte aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme teorisine

dayanan, çocuk merkezli ve uzun vadeli bir pedagojik süreçtir (O'Brien & Murray, 2007).

İngiltere Orman Okulu Derneği (*Forest School Association*) tarafından düzenli seanslar aracılığıyla bütünsel büyüme için fırsatlar sunan, çocuk merkezli ve ilham verici bir öğrenme süreci olarak tanımlanan orman okulu, çevre bilinci, deneyimsel öğrenme ve açık hava eğitimini bir araya getiren kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çocukların hareket ederek ve doğrudan deneyimleyerek öğrendiği kalıcı bir bilgi zemini oluşturmaktadır (Peacock 2006).

Kuramsal ve Tarihsel Temelleri

O'Brien ve Murray (2007) tarafından yapılan kapsamlı değerlendirme çalışmasında vurgulandığı gibi yapılandırmacı öğrenme teorisi çocukların doğrudan deneyimlerinden anlam çıkardıkları orman okulu yaklaşımına özellikle uygundur. Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin çalışmalarından köken alan bu yaklaşım bilginin pasif bir şekilde alınmadığını, bunun aksine öğrenenin çevresiyle aktif etkileşimi yoluyla inşa edildiğini savunmaktadır.

İngiltere'deki uygulamayı 1995'ten itibaren yükselen bir sosyal hareket olarak tanımlayan Cree ve McCree (2013), bu süreci toplumsal ihtiyaçlar ve açık hava eğitime duyulan ilginin artışıyla ilişkilendirmişlerdir. Cree ve McCree (2012), orman okulunun İngiltere'deki modern kökenlerini Bridgwater Koleji'nin Danimarka'ya yaptığı bir ziyarete dayandırmakla birlikte, bu yaklaşımın 19. yüzyıla kadar uzanan zengin bir açık hava öğrenme mirasından beslendiğini belirterek, Romantizm akımı, Pestalozzi, Froebel ve Steiner gibi çocuk merkezli eğitimciler ile İskandinav *friluftsliv* felsefesinin orman okulunun tarihsel kökenlerini oluşturan temel etkiler olduğu ifade etmektedir. Friedrich Froebel ve Maria Montessori'nin oyun odaklı eğitim anlayışlarından izler taşıyan bu yaklaşımda çocuğun gelişiminde doğanın üstlendiği iyileştirici role

inanılmaktadır. Yaklaşımda çocukların doğa ile derin bir bağ kurmaları sağlanarak, modern çağın doğa yoksunluğu sendromu (*nature-deficit disorder*) ile mücadele edilmesi hedeflenmektedir (Louv, 2008). Barrable ve Arvanitis (2018) ise, bu pedagojinin bireylerin motivasyonu için gerekli olan özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını vurgulamakta olan Öz Belirleme Teorisi (SDT) ile güçlü bağlantılarını ortaya koymuştur. Orman okulu, çocuklara kendi öğrenme süreçlerini başlatma fırsatı sunarak bu özerkliği desteklemektedir.

Dean (2019) de yaptığı araştırmada, yaklaşımın tarihsel gelişimini sosyal inşacılık çerçevesinde analiz ederek, İskandinavya'dan İngiltere ve Kuzey Amerika'ya aktarılırken farklı kültürel bağlamlara nasıl uyarlandığını ortaya koymuştur. Neticesinde orman okulu, her kültürel ortamda kendine özgü nitelikler kazanan, açık hava eğitimi alanında nispeten yeni bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim Tasarımı ve Uygulama Prensipleri

Knight (2009), orman okulunun pedagojik mirasını özetlerken yaklaşımın Froebel ve Steiner'in doğal materyal kullanımını, Piaget ve Isaacs'ın oyun temelli öğrenme ilkelerini, Dewey'in ise merakı tetikleyen keşif yöntemlerini temel aldığını belirtmektedir. Çocuklar bu süreçte bilgiyi önceki deneyimlerinin üzerine inşa ederek içselleştirmektedir. Bu yaklaşım ayrıca çocuk liderliğindeki *Reggio Emilia* ve *Te Whariki* modelleriyle benzerlik gösterirken; Montessori ve Piaget'nin savunduğu bireysel hızda öğrenme hakkını da çocuğa tanımaktadır.

Çocuk gelişimi, ateş yakma, temel ağaç oyma, alet kullanımı ve yerel çevre bilgisi konularında uzmanlaşmış nitelikli bir orman okulu uygulayıcısı tarafından yönetilen uygulamalarda uygulayıcılar, küçük ve tekrarlanabilir görevlerle çocukların özsayıgılarını artırmaya odaklanmaktadır. Ortamı geleneksel sınıftan

tamamen ayrı olan orman okulunda genellikle yerel bir ormanlık alan ve bazı durumlardaysa okul bahçesinin ayrılmış bir bölümü kullanılmaktadır (Harris, 2018).

İngiltere Orman Okulu Derneği (*Forest School Association*) tarafından belirlenen çerçeve doğrultusunda bu yaklaşım sürecin uzun vadeli ve düzenli olmasını, uygulamaların doğal bir ormanlık alanda gerçekleştirilmesini, çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesini, kontrollü risk alma fırsatlarının sunulmasını, sürecin nitelikli uygulayıcılar tarafından yönetilmesini ve öğrenci merkezli bir topluluk oluşturulmasını temel ilke olarak benimsemektedir (Garden & Downes, 2023).

Öğrenme Materyalleri ve Güvenlik Yönetimi

Materyal açısından sınıftan radikal bir kopuşu temsil eden (Peacock & Pratt, 2011) ve Birleşik Krallık'taki okullarda yaygınlaşan bu yaklaşımda (Harris, 2022), Durna ve Kösterelioğlu (2025), en sık başvuru materyallerin bitkiler, böcekler, dallar, taşlar ve kozalaklar olduğunu söylerken, doğanın birincil öğrenme aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Harwood ve arkadaşları (2022) da yaptığı araştırmada doğadaki açık uçlu materyallerin karmaşıklığının çocukların merak ve yaratıcılık döngüsünü tetiklediğini saptamıştır. Özellikle ateş yakma ve alet kullanımı gibi potansiyel riskli aktivitelerde ön plana çıkan güvenlik yönetimi ve kesici aletler için katı güvenlik protokolleri uygulanmakta, çocuklara aletlerin tanınması, doğru taşınması ve koruyucu ekipman kullanımı sistematik bir biçimde öğretilmektedir (Durna ve Kösterelioğlu, 2025). Ahşap işçiliği (*woodcraft*), ateş üzerinde yemek pişirme ve barınak yapımı gibi pratik beceriler, bu materyallerin entegre kullanımını gerektirmektedir.

Psiko-Sosyal Etkiler ve Biyofili Hipotezi

Biyofili hipotezi Wilson (1984) tarafından geliştirilen, doğayla doğuştan gelen bir yakınlığımız olduğunu öne sürmekte ve

yaşamın geri kalanıyla aradığımız bağlantılara odaklanmaktadır. Bu bağlamda Avustralya'daki kırsal bir ortamda mekâna maruz kalma kavramı çocukların doğayla bağlantısını geliştirmenin bir yöntemi olarak görülmektedir. Bir çocuğun biyofili, yani doğaya olan sevgisi ve yakınlığı, insanların doğayla ve yaşamla bağlantı kurması için genetiğe dayalı olan temel bir gereksinim ve eğilimin varlığını desteklemektedir (Wilson, 1984; Kalvaitis & Monhardt, 2015). Britanya'daki ormancılık politikası açısından çocukları ormanlık ortamlarla tanıştırmak ve bu ortamlara aşına kılmak yönünde orman okulu yaklaşımı önemli görülmektedir. Araştırmalar küçük yaşta ormanlık alanları kullanan çocukların yetişkinlikte de kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ward Thompson vd., 2004).

Kişisel ve sosyal gelişime yaptığı vurgu yaklaşımın ruh sağlığını iyileştirdiğini iddia etmektedir (Maynard, 2007). Antroposen çağında orman okulunun pedagojiyi yeniden düşünmek için bir alan sağlayıp sağlamadığını inceleyen Mycock (2020), bu yaklaşımın çocukların insan dışı dünyayla ilişkilerini yeniden şekillendirme potansiyeline dikkat çekmiştir. Coates ve Pimlott-Wilson (2019), orman okulu deneyiminin yapılandırılmış sınıf rutininden anlamlı bir kopuş sağladığını ortaya koymuş ve bu dış mekân öğrenme ortamının oyun temelli pedagojiyi destekleyerek özellikle çocukların sosyal becerilerini, iş birliği kapasitelerini ve ekip çalışmasına yatkınlıklarını geliştirdiğini saptamıştır. Harris (2021) ise orman okulu liderleriyle yürüttüğü çalışmada doğada gerçekleştirilen düzenli ve tekrarlı uygulamaların çocukların dış mekân algısını dönüştürdüğünü saptamıştır. Araştırma bulguları, çocukların zamanla doğal unsurlara karşı duydukları çekinceleri aşarak kendilerini daha rahat hissettiklerini ve etkileşimde bulundukları fiziksel çevreye karşı güçlü bir aidiyet duygusu ile mekânsal yakınlık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Beresford (2021) çalışmasında, orman okulunun öğrenme ve biliş, refah, doğa ile bağ kurma, sosyal-duygusal gelişim ve fiziksel aktivite gibi alanlarda bütüncül etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Cronin de Chavez ve arkadaşları (2024), ormanlık alanlara alışkın olmayan 3 yaşındaki çocuklarla yürüttükleri etnografik değerlendirmede, orman okulunun özellikle kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, sözel iletişim ve matematik alanlarında olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit etmişlerdir. Garden ve Downes (2023) ise, İngiltere'deki orman okulları literatürünün sistematik incelemesini yaptıkları çalışmada erken yıllar, özel eğitim ihtiyaçları ve örgün eğitim olmak üzere üç farklı bağlamda orman okulunun etkilerini değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak bu bulgular, orman okulu yaklaşımının farklı yaş grupları ve eğitim bağlamlarında etkili bir pedagojik uygulama olduğunu desteklemektedir.

Orman Okulu Yaklaşımının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Yaklaşımın yaygınlaşması önemli faydalar sağlamakla beraber ana akım eğitim sistemine entegrasyonu çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Whincup ve arkadaşları (2023), İngiltere'deki neoliberal ve riskten kaçınan eğitim kültürünün, orman okulunun risk almayı teşvik eden felsefesiyle çatıştığını belirtmektedir. Dabaja (2024) da benzer şekilde yetişkinlerin dış mekân etkinlikleriyle ilişkili risk algılarının ve müfredat beklentilerinin uygulamanın önündeki temel engeller olduğunu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin zamanlarını müfredat dışı görülen etkinliklere ayırmalarını zorlaştıran performans odaklı kültürde öğretmenler, akademik hedefler ile bütünsel gelişim arasında denge kurmakta zorlanmaktadır (Whincup vd., 2023). Garden (2024) çalışmasında, *Foucaultcu* bir perspektifle müfredatla uyum vurgusunun,

yapılandırılmış beklentiler ile çocuk liderliğindeki özgürlük arasında bir gerilim yarattığını ve geleneksel sınıf öğretmeni kimliği ile orman okulu lideri kimliği arasındaki farklılıkların eğitimcilerde kimlik çatışmalarına yol açtığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra modern toplumda çocukların güvenliğine yönelik endişelerin artması, özellikle ateş ve alet kullanımı gibi konularda okulların daha temkinli yaklaşmasına neden olmaktadır (Dabaja, 2024). Ayrıca uygun alan temini konusunda yaşanan engeller, uzman personel istihdamı ve ulaşım maliyetleri gibi nedenler sürdürülebilirliği tehdit etmektedir.

AVUSTRALYA'DA *BUSH KİNDER* MODELİ

Erken çocukluk eğitiminde doğa temelli yaklaşımlar son yıllarda küresel ölçekte büyük bir ivme kazanmıştır. Teknolojinin günlük hayata entegrasyonu ve kentsel genişleme sebebiyle çocukların doğal çevreleriyle olan bağları zayıflamıştır. Bu "doğa yoksunluğu" durumuna karşı geliştirilen pedagojik yanıtların en önemlilerinden biri de kökenleri İskandinavya ve Birleşik Krallık'a dayanan orman okullarıdır (Knight vd., 2024; Hepworth vd., 2025). Bu model farklı coğrafî ve kültürel bağlamlara uyarlandıkça yeni formlar kazanmıştır ve Avustralya bağlamında bu evrimin en dikkat çekici sonucu "*Bush Kinder*" modelidir. Avustralya'daki *Bush Kinder* uygulaması Avrupa'daki orman okullarından esinlenerek geliştirilmiş olmasına rağmen yerel ekolojik ve kültürel koşullara tam uyum sağlamış özgün bir doğa temelli erken çocukluk eğitimi modelidir.

Politika Bağlamı ve Kurumsallaşma Süreci

Birleşik Krallık ve İskandinav ülkelerinde 50 yılı aşkın bir süredir doğa temelli erken çocukluk eğitimi (ECEC) programları, uygulanmasına rağmen, bu tür programların Avustralya'daki kurumsallaşması daha yakın bir tarihe dayanmaktadır (Speldewinde vd., 2025). *Bush Kinder* modeli Avustralya'da ilk olarak 2010'lu

yılların başlarında ortaya çıkmış ve özellikle Victoria eyaletinde hızla yaygınlaşmıştır (Speldewinde & Infantino, 2025; Elliott & Chancellor, 2014). 2009 yılında uygulamaya konulan ve 2022'de güncellenen Avustralya Erken Yıllar Öğrenme Çerçevesi (*Early Years Learning Framework*) bu hızlı gelişimin arkasındaki temel itici güçtür. EYLF, çocuklara doğal çevre ve ona nasıl bakılacağı hakkında eğitimcilerin eğitim vermeleri gerektiğini açıkça belirtmiştir. Bu ulusal politika belgesi eğitimcilerin doğa pedagojisini (*nature pedagogy*) benimsemeleri ve çocukların doğayla iç içe, deneyimsel bir öğrenme süreci yaşamaları için gerekli teorik ve yasal zemini sağlamıştır (Speldewinde vd., 2025, Frances vd., 2024). *Bush Kinder* uygulamalarının merkez üssü konumunda olan Victoria eyalet hükümetinin sağladığı özel hibeler ve finansal teşvikler, başlangıçta sadece sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde görülmekte olan bu programların daha geniş bir demografik tabana ulaşmasında büyük rol oynamıştır (Speldewinde, 2023; Speldewinde & Infantino, 2025).

Nitekim Avustralya'da doğa temelli eğitimin kurumsallaşma süreci bilimsel pilot uygulamaların başarısıyla ivme kazanmıştır. Bu bağlamda Elliott ve Chancellor (2014), Avustralya'daki ilk *Bush Kinder* pilot programını Westgarth Anaokulu'nda inceledikleri çalışmalarında bu modelin, çocukların yerel bir park alanında oyun tabanlı ve çocuk merkezli bir eğitime katılımlarını optimize ettiğini saptamış ve uygulamanın hem çocuklar açısından hem de ebeveynler üzerinde bütüncül ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koyarak modelin ülke genelinde yaygınlaşmasına öncülük etmiştir.

Öğrenme Mekânı Olarak Doğa ve Kültürel Uyarlama

Campbell ve Speldewinde (2019), *Bush Kinder* modelini Avustralya erken çocukluk eğitiminde hızla yayılan yeni bir öğrenme yeri (*learning place*) olarak tanımlamaktadır. "*Sandy Shores Kids Go Bush*" gibi pilot programlarla 2014 yılında ivme

kazanan bu modelde çocuklar geleneksel anaokulu sınırlarının dışına çıkarılmaktadır. *Bush Kinder* modeli felsefi olarak İskandinav orman okullarına dayanmasına rağmen Avustralya doğasında bulunan benzersiz riskler (aşırı sıcaklar, orman yangınları, zehirli yılan/örümcekler vb.) nedeniyle Avrupa'daki muadillerine göre çok daha spesifik ve yerel odaklı risk yönetimi stratejileri gerektirmektedir (Campbell & Speldewinde, 2019). Bu durum, doğa temelli modellerin evrensel ilkelerinin yerel ekosistemlere nasıl uyarlandığını gösteren çarpıcı bir örnektir.

Avustralya bağlamında bu uygulamaların ülkenin coğrafi yapısına göre '*Bush Kinder*' (doğa/açık hava anaokulu) veya '*Beach Kinder*' (sahil) modelleri olarak çeşitlendiği görülmektedir. Okul öncesi kurumlar *Bush Kinder* alanlarını hükümetin haftalık 15 saatlik nitelikli okul öncesi eğitim zorunluluğuna verilmiş yenilikçi bir yanıt olarak değerlendirmektedir (Elliott & Chancellor, 2014). Bu model, 4-5 yaş grubu çocukların düzenli aralıklarla (genellikle haftada bir kez) yerel *bushland* alanları, plajlar veya ulusal parklar gibi sınırlandırılmamış ortamlarda zaman geçirdikleri oyun temelli bir süreci kapsamaktadır (Speldewinde & Infantino, 2025; Victoria State Government, 2026).

Pedagojik Süreçler, Kazanımlar ve Sınırlılıklar

Tek bir katı teorik modele bağlı kalmaktan ziyade yapılandırmacı öğrenme, çocuk merkezli eğitim ve sorgulamaya dayalı (*inquiry-based*) öğrenme teorilerinin eklektik bir birleşimini sunan *Bush Kinder* modelinde (Harwood vd., 2022), öğrenme süreci önceden belirlenmiş ders planları yerine çocukların anlık ilgilerinden ve doğadaki spontane olaylardan doğmaktadır (Speldewinde vd., 2025). Serbest ve çocuk tarafından yönlendirilen (*child-led*) oyunlar modelin merkezinde yer alırken, plastik ve yapılandırılmış oyuncakların yokluğunda çocuklar dallar, çamur ve taş gibi açık uçlu (*open-ended*) materyalleri kullanarak hayal güçlerini en üst düzeyde çalıştırmaktadır (Speldewinde, 2023; Prins

vd., 2022). Christiansen ve arkadaşları (2018), bu öğretim pratiğini tanımlamak için alet ve oyuncak olmadan gerçekleştirilen oyunu ifade eden çıplak pedagoji (*bare pedagogy*) terimini kullanmış ve bu programların yerel topluluk bağlamında ve Aborijin danışmanlardan alınan bilgilerle yerli değerlerini içerecek biçimde geliştirildiği vurgulanmıştır. Bununla beraber yaklaşım teknolojiyi tamamen reddetmek yerine böcek fotoğrafı çekmek veya kuş sesi kaydetmek gibi doğa deneyimini zenginleştiren pedagojik araçlar olarak kullanmayı teşvik etmektedir (Molina-Ascanio & Tasiopoulou, 2023).

Erken yaşta STEM eğitimi için olağanüstü zengin bir bağlam sunan Bush Kinder modelinde (Speldewinde, 2023; Speldewinde & Campbell, 2023), çocuklar doğada biyolojik, kimyasal ve fiziksel bilimleri deneyimleyerek öğrenmektedir ve araştırmalar bu ortamların özellikle kız çocuklarının STEM kimliklerini geliştirdiğini ve geleneksel cinsiyet rollerini yıktığını göstermektedir (Speldewinde & Campbell, 2023; Speldewinde vd., 2025). Çocukları yoğun bir iletişim ve iş birliğine zorlayan doğal ortam zenginliği ve materyal eksikliği çocukların liderlik ve çatışma çözme becerilerini geliştirirken, doğada geçirilen zamanın stres seviyelerini düşürdüğü ve duygusal refahı (wellbeing) artırdığı bilinmektedir (Victoria State Government, 2026; Johnstone vd., 2022). Çocuklarda derin bir çevre bilinci ve doğaya karşı empati geliştiren bu duyuşsal temas sürdürülebilir yaşam pratikleri için güçlü bir içsel motivasyon oluşturmaktadır (Driessnack, 2009; Speldewinde, 2023).

Bush Kinder modelinin çocuklarda kalıcı bir doğa bilgeliği oluşturduğunu ortaya koyan boylamsal veriler bulunmaktadır. Elliott ve Chancellor (2014), doğa ile kurulan düzenli etkileşimin çocukların mevsimsel döngüleri ve biyoçeşitliliği bizzat yerinde tanıyarak çevreleri hakkında derin bir anlayış (ekolojik okuryazarlık) geliştirmelerini sağlarken, aynı zamanda onları yaratıcı risk alıcılar olmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. *Bush*

Kinder modelinin çocukları doğa konusunda daha donanımlı, bilgili ve özgüveni yüksek bireylere dönüştürdüğü güncel araştırmalarla da doğrulanmaktadır (Speldewinde & Infantino, 2025).

Uygulama Zorlukları ve Pedagojik Süreklilik

Modelin başarısına rağmen ana akım eğitim sistemine geçişte çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Frances ve arkadaşları (2024), iklim ve yaban hayatından kaynaklanan risklerin aileler ve eğitimciler üzerinde baskı yarattığını bu nedenle yapılandırılmış güvenlik protokollerinin büyük önem taşıdığını belirtirken; Inoue ve arkadaşları (2019), mevcut ulusal yönergelerin doğayı pedagojik bir araç olarak sunmasına rağmen küresel sürdürülebilirlik hedefleri noktasında yetersiz kalabildiğine dikkat çekmektedir. En temel yapısal sorunlardan bir diğeri ise okul öncesi eğitimde sunulan bu zengin dış mekân öğreniminin ilkokullarda benzer bir zorunlulukla devam etmemesi olarak belirtilmekte ve bu durumun çocuklar ilkokula geçerken ciddi bir pedagojik süreklilik sorunu yarattığı ifade edilmektedir (Frances vd., 2024). Sisson ve Lash (2017), kent ortamlarındaki çocuklarda doğa eksikliği bozukluğu riskini aşmak için bu modelin müfredata entegre edilmesinin zorunlu olduğunu savunurken; ailelerin bilinçli tercihler yapabilmesi için programların konumu, sosyoekonomik düzeyi ve kalite derecelendirmelerini (NQS) içeren şeffaf veri tabanlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Speldewinde & Infantino, 2025).

TÜRKİYE'DE DOĞA TEMELLİ EĞİTİM UYGULAMALARI

Türkiye'de doğa temelli eğitim uygulamaları özellikle son on yılda hem akademisyenlerin hem de ebeveynlerin artan ilgisiyle karşılaşmaktadır. Hızlı kentleşme, çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin artması ve geleneksel eğitiminin yarattığı akademik baskı gibi nedenler aileleri alternatif eğitim arayışlarına yöneltmektedir. Türkiye'de doğa temelli eğitim uygulamaları

genellikle özel anaokulları bünyesinde veya bağımsız doğa okulu inisiyatifi şeklindeki eğitim modelleri olarak yürütülmektedir.

Ebeveyn Tercihleri ve Uygulama Çıktıları

Türkiye'deki ebeveynlerin orman okullarını tercih etme nedenleri arasında mevcut eğitim sisteminin beklentileri karşılamaması, çocuğun bütüncül gelişimine verilen önem, doğayla bağ kurma isteği ve çocukların daha özgür bir öğrenme deneyimi yaşamaları arzusu olduğu ifade edilmektedir (Ahi vd., 2023). Bu durum, ailelerin mevcut uygulamaların esneklik ve doğa teması konusundaki eksikliklerini birer ihtiyaç alanı olarak tanımladığını ortaya koymaktadır.

Say ve arkadaşları (2022), COVID-19 pandemisi sürecinde kapalı alanlarda eğitime ara verilmesiyle ortaya çıkan öğrenme kayıplarını telafi etme ve çocukların psiko-sosyal sağlıklarını koruma konusunda orman okullarının büyük bir destek sunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, orman okullarının sadece bir eğitim alternatifi olmadığını, aynı zamanda krizlere karşı dirençli bir öğretim modeli olduğunu da göstermektedir. Açık havada olmanın getirdiği avantajlar hem bulaş riskini azaltmış hem de çocukların hareket etme ve sosyal etkileşim kurma ihtiyaçlarını karşılamıştır.

Türkiye'de yürütülen güncel araştırmalar doğa temelli eğitim modellerinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Çetingöz (2025), orman okulu eğitimi alan okul öncesi çocukların öz düzenleme (self-regulation) becerilerinin, bu eğitimi almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Doydu (2024) ise Türkiye'deki orman okullarında Reggio Emilia yaklaşımının entegrasyonunu inceleyerek bu bütünleşik modelin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, derinlemesine öğrenme deneyimleri sunduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak Kanat (2020), orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki olumlu etkilerini değerlendirmiştir. Canlı ve Temel

(2022) ise 10 haftalık bir "Orman Okulu Eğitim Planı"nın etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, programın 5-6 yaş arası çocukların hem fiziksel hem de duyuşsal gelişimlerine (doğaya saygı, özgüven, sorumluluk) katkı sağladığını göstermişlerdir.

Ulusal Müfredat ile Uyumluluk ve Karşılaştırmalı Analiz

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı doğa ile teması ve açık hava etkinliklerini destekleyen ilkelere sahiptir. Yiğit-Gençten ve arkadaşları (2024), Türkiye'deki erken çocukluk müfredatlarında doğa kavramının nasıl ele alındığını inceledikleri çalışmada, programın doğa ile etkileşimi teşvik eden ancak daha da güçlendirilebilecek bir çerçeve sunduğunu ortaya koymuşlardır. Aydemir ve Yiğit-Gençten (2023) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile orman okulu yaklaşımının temel ilkeleri arasında önemli örtüşmeler olduğu ancak programın doğa temelli etkinlikler açısından daha da zenginleştirilebileceği ifade edilmiştir. Öte yandan Kahrıman-Pamuk ve Borg (2024), İsveç ve Türkiye okul öncesi müfredatlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, Türkiye'deki programın sürdürülebilirlik ve çocuğun aktif katılımı konularında daha az kapsamlı bir çerçeve sunduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimci Yeterlilikleri ve Programın Önündeki Engeller

Türkiye'de yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında doğa temelli eğitime yönelik derslerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Karaarslan-Semiz ve Temiz (2021), öğretmen adaylarının doğa temelli pedagojilere karşı olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle uygulamada kendilerini yetersiz hissettiklerini

belirtmektedir. Araştırmacılar bu engelleri ailelerin ve okul yönetiminin riskler konusundaki olumsuz tutumları, elverişsiz hava koşulları algısı ve pedagojik bilgi eksikliği olarak sıralamışlardır. Türkoğlu (2019), sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi bağlamında yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının daha fazla teorik, çalışan öğretmenlerin ise daha fazla pratik bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir. Sönmez (2020) tarafından yapılan tez taramasında da bu alandaki akademik çalışmaların sayısal olarak yetersiz olduğu ve daha fazla boylamsal araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ortaya koyulmuştur. Günaydı ve Aksoy (2025) ise İskandinav kökenli bu yaklaşımın Türkiye yansımalarında aile katılımının stratejik önemini vurgulamışlardır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitim programlarının felsefi temellerini, uluslararası uygulama modellerini ve Türkiye bağlamındaki yansımalarını inceleyen bu çalışma doğanın bir öğrenme mekânı olarak çocuğun bütüncül gelişimindeki önemli rolünü ortaya koymaktadır (Dankiw vd., 2020; Yıldırım ve Akamca, 2017). Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular, doğa temelli eğitim yaklaşımının yalnızca geleneksel eğitime bir alternatif olmadığını, aynı zamanda çocukları 21. yüzyılın ekolojik, sosyal ve bilişsel dinamiklerine hazırlayan temel bir pedagojik zorunluluk olduğunu göstermektedir (Louv, 2008; Elliott & Chancellor, 2014; Speldewinde & Infantino, 2025).

İskandinav'daki "*Udeskole*" ve "*I Ur och Skur*" modellerinden Almanya'daki "*Waldkindergarten*" uygulamalarına, İngiltere'deki "*Forest School*" yaklaşımından Avustralya'daki "*Bush Kinder*" modeline kadar incelenen tüm yapılar, çocukların doğayla kurdukları doğrudan ve yapılandırılmamış etkileşimin gelişimsel çıktılar üzerindeki pozitif etkisini doğrulamakta ve her bir modelin kendi kültürel ve coğrafi bağlamında özgünleştiğini göstermektedir

(Prins vd., 2022; Campbell & Speldewinde, 2019). İskandinav ülkelerinde doğa kültürel bir yaşam biçimi (*friluftsliv*) olarak müfredatın merkezinde yer alırken, İskandinav modeli Rousseau, Froebel, Dewey ve Vygotsky'nin eğitim kuramlarının ilerlemeci bir sentezi olarak "*Udeskole*" örneğinde olduğu gibi sorgulamaya dayalı öğretim pratikleri ve "*I Ur och Skur*" modelindeki gibi sürdürülebilirlik odaklı çocuk aktörlüğü üzerinden kurgulanmıştır (Bentsen & Jensen, 2012; Saramourtsis, 2023; Adamczewski & Nagae, 2022). Diğer taraftan Almanya'da bu yaklaşım güçlü bir kurumsal yapı ve devlet desteğiyle standartlaşmış bir eğitim ekosistemine dönüşmüştür (Kruse, 2013; Flores, 2014; Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023; akt. Deniz, 2025b). İngiltere'deki uygulamalar yapılandırmacı bir zeminde çocukların psiko-sosyal gelişimlerine ve biyofilik bağlarına odaklanırken (Wilson, 1984; Kalvaitis & Monhardt, 2015), Avustralya'da yerel flora ve fauna ile uyumlu, özellikle STEM becerilerini destekleyen bir çıplak pedagoji anlayışı öne çıkmaktadır (Campbell & Speldewinde, 2019; Speldewinde & Campbell, 2023; Speldewinde vd., 2025). Tüm bu modellerin ortak paydası çocuklara risk alma, problem çözme, öz düzenleme ve ekolojik okuryazarlık becerilerini kazandıran deneyimsel bir öğrenme ortamı sunmalarıdır.

Türkiye bağlamında yapılan değerlendirmeler, doğa temelli eğitime yönelik toplumsal talebin ve akademik ilginin giderek arttığını göstermektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde açık hava eğitiminin sunduğu psiko-sosyal ve fiziksel avantajlar, bu modellere duyulan ihtiyacı daha da belirginleştirmiştir (Say vd., 2022). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın doğa ile etkileşimi destekleyen yapısı önemli bir zemin sunmakla birlikte, sürdürülebilirlik, çocuk aktörlüğü ve yapılandırılmamış serbest oyun bağlamında geliştirilmeye açık alanlar barındırdığı görülmektedir (Yiğit-Gençten vd., 2024; Aydemir ve Yiğit-Gençten, 2023). Türkiye'deki uygulamaların önündeki en temel engellerin;

öğretmenlerin lisans eğitimlerindeki pedagojik bilgi eksikliği, ailelerin ve okul yönetimlerinin risk algıları ile uygun fiziksel alanlara erişim zorlukları olduğu tespit edilmiştir (Karaarslan-Semiz ve Temiz, 2021).

Bu bulgular ışığında, Türkiye'deki doğa temelli eğitim uygulamalarının uzun vadeli etkilerini ölçebilmek amacıyla, çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimlerini izleyen boylamsal araştırmalar artırılmalıdır ve bu modellerin Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerine ve sosyo-ekonomik dezavantajlı gruplarına nasıl uyarlanabileceğini inceleyen eylem araştırmalarına ağırlık verilmelidir. Bununla birlikte, ailelerin risk algılarını dönüştürmeye ve aile katılımını artırmaya yönelik psiko-eğitim programlarının etkililiğini sınanan deneysel çalışmaların literatüre kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Son olarak Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının doğa pedagojisi ve risk yönetimi konusunda teorik ve pratik yeterliliklerini artıracak biçimde düzenlemeler yapılması ve İngiltere'deki *Forest School Association* benzeri akreditasyon yapıları kurularak, doğa temelli eğitim liderliği konusunda sistematik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adamczewski, J., & Nagae, Y. (2022). Come Rain or Shine: The Swedish Preschools Philosophy on Learning in Nature. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(66), 73-89. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1766.05>

Ahi, B., Kaya, G., & Kahriman-Pamuk, D. (2023). Forest schools as a family choice: A narrative study. *Early Child Development and Care*, 193(5), 647-660.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2131779>

Alme, H., & Reime, M. A. (2021). Nature kindergartens: A space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 113-131. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00081-y>

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for nature: A prescription for developing environmental awareness in preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 25-44. <https://doi.org/10.26529/cepsj.249>

Aydemir, F. K., & Yiğit-Gençten, V. (2023). The connection between forest school and preschool programs: A comparison study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 36, 243-260. <https://doi.org/10.14689/ENAD.36.1711>

Barfod, K. S., & Daugbjerg, P. (2018). Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. *Frontiers in Education*, 3, 34. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00034>

Barrable, A., & Arvanitis, A. (2018). Flourishing in the forest: Looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(6), 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>

Beery, T., & Fridberg, M. (2022). Swedish Early Childhood Educators' Views on Teaching to Promote Connectedness to Nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(3), 21-38. https://researchportal.hkr.se/ws/files/56270491/5_final_beery_fridberg.pdf

Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>

Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>

Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>

Beresford, K. (2021). *Exploring the effectiveness of 'Forest School' on the health and development of pre-school aged children*. National Institute for Health Research School for Public Health Research. https://sphr.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2022/01/Katie-Beresford_Forest-Schools-Literature-Review.pdf

Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., & Kairienė, B. (2021). *Limitations of the National Assessment Portfolio for Pre-School Children's Learning Progress and Achievements*. INTED2021 Proceedings, 10550-10557.

https://www.researchgate.net/publication/350413123_LIMITATIONS_OF_THE_NATIONAL_ASSESSMENT_PORTFOLIO_FOR_PRE-SCHOOL_CHILDREN'S_LEARNING_PROGRESS_AND_ACHIEVEMENTS

Birk, F. F. (2023). Forest Kindergarten in Germany and Korea: An empirical comparative study on the educational field of aesthetics. *International Journal of Education, Culture and Society*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20230801.11>

Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>

Borg, F. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147-163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>

Borge, A. I., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. *The History of the Family*, 8(4), 605–618. <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2003.04.001>

Broström, S., & Frøkjær, T. (2019). Developing a Pedagogy of Education for Sustainable Futures: Experiences and Observations from Danish Preschools. *ECNU Review of Education*, 2(4), 475-496. <https://doi.org/10.1177/2096531119893>

Campbell, C., & Speldewinde, C. (2019). Bush kinder in Australia: A new learning place and its effect on local policy. *Policy Futures in Education*, 17(4), 541–559. <https://doi.org/10.1177/1478210317753028>

Canlı, E. S. K. ve Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 431–454. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1040654>

Catucci, E., Berg, B., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2024). ‘There are plenty of opportunities for play and learning’ – Swedish preschool teachers’ perspectives on using the outdoor environment as a pedagogical resource. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2369971>

Christiansen, A., Hannan, S., Anderson, K., Coxon, L., & Fargher, D. (2018). Place-based nature kindergarten in Victoria, Australia: No tools, no toys, no art supplies. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 61–75. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0001-6>

Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21–40. <https://doi.org/10.1002/berj.3491>

Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of Forest School in the UK. *Horizons*, 60, 32–34. <https://www.outdoor-learning-research.org/Portals/0/Research%20Documents/Horizons%20Archive/H60.History.of.FS.pt1.pdf?ver=2014-06-23-151226-000>

Cree, J., & McCree, M. (2013). A brief history of Forest School in the UK–Part 2, *Horizons*, 62. https://www.forestschoolortraining.co.uk/_webedit/uploaded-files/All%20Files/Aline/A_Brief_History_of_Forest_School_Part_2.pdf

Cree, J., & Robb, M. (2021). *The essential guide to Forest School and nature pedagogy* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780367853440>

Cronin de Chavez, A., Seims, A. L., Dickerson, J., et al. (2024). Unlocking the forest: An ethnographic evaluation of Forest Schools on developmental outcomes for 3-year-olds unaccustomed to woodland spaces [version 1; peer review: 3 approved]. *Wellcome Open Research*, 9, 519.
<https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.22851.1>

Çetingöz, D. (2025). Orman okulu eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 39–64.
<https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1494124>

Dabaja, Z. F. (2024). The strands of the Forest School implementation challenges: A literature review. *PRISM Journal*, 6(1). <https://doi.org/10.24377/prism.article66>

Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PloS One*, 15(2):e0229006.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>

Dean, S. N. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225663.pdf>

Deniz, U. H. (2025a). Practices in a forest kindergarten: A case study. *Education and Science*, 50(223), 1–25.
<https://doi.org/10.15390/ES.2025.2466>

Deniz, U. H. (2025b). Alman ebeveynlerin orman anaokullarına ilişkin tercih nedenleri ve beklentileri. *Bogazici University Journal of Education*, 42(2), 1–13. <https://doi.org/10.52597/buje.1495418>

Doydu, N. G. (2024). Orman okullarında uygulanan Reggio Emilia yaklaşımı: Türkiye'deki orman okulu yöneticileri üzerine inceleme. *Iğdır Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12, 13–32. <https://doi.org/10.58618/igdiriibf.1568850>

Driessnack, M. (2009). Children and nature-deficit disorder. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14(1), 73–75. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00180.x>

Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From Forest Preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45–53. <https://doi.org/10.1177/183693911403900407>

Frances, L., Quinn, F., Elliott, S., & Bird, J. (2024). Outdoor learning across the early years in Australia: Inconsistencies, challenges, and recommendations. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 2141–2159. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00685-x>

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/10.1353/cye.2014.0026>

Garden, A. (2024). Foucault and power: UK forest school as a socially constructed space for early years teachers and forest school leaders. *Education 3-13*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2404687>

Garden, A., & Downes, G. (2023). A systematic review of forest schools literature in England. *Education 3-13*, 51(2), 320–336. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1971275>

Günaydı, M. ve Aksoy, A. B. (2025). Çocuk gelişiminde doğa temelli eğitim: Çocuklara etkisi ve aile katılımının rolü. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 8(16), 60–67. <https://doi.org/10.36731/cg.1575004>

Güzeldere Aydın, D., Çiçek, R., Pekkarakaş, E., Poyraz Rüstemoğlu, H. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2025). 4-6 yaş çocukların doğaya bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Trakya Journal of Education*, 15(4), 1734–1754. <https://doi.org/10.24315/tred.1514062>

Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222–231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>

Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>

Harris, F. (2022). Forest school. *CABI Reviews*, 17, 1–9. <https://doi.org/10.1079/cabireviews202217041>

Harwood, D., Huang, M., & Somma, M. (2022). "We're trying to find cool things in the forest" – Exploring children's curiosity and creativity in the outdoors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 33–42. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.276>

Hepworth, A., Haddad, H., & Edmonds, C. J. (2025). Attending 12 weekly sessions of Forest School sessions improves mood and cooperation in 7–8-year-old children. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 25(4), 899–918. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2393130>

Herrington, S. (1998). The garden in Fröbel's kindergarten: Beyond the metaphor. *Studies in the History of Gardens & Designed Landscapes*, 18(4), 326–338. <https://doi.org/10.1080/14601176.1998.10435556>

Inoue, M., Elliott, S., Mitsuhashi, M., & Kido, H. (2019). Nature-based early childhood activities as environmental education? A review of Japanese and Australian perspectives. *Japanese Journal of Environmental Education*, 28(4), 21–28.
https://doi.org/10.5647/jsoee.28.4_21

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., ... & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>

Jørgensen-Vittersø, K. A., Blenkinsop, S., Heggen, M. P., & Jickling, B. (2022). "Friluftsliv" and Wild Pedagogies: Building Pedagogies for Early Childhood Education in a Time of Environmental Uncertainty. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 135-154.
https://www.researchgate.net/publication/364152933_Friluftsliv_and_Wild_Pedagogies_Building_Pedagogies_for_Early_Childhood_Education_in_a_Time_of_Environmental_Uncertainty

Kahriman-Pamuk, D., & Borg, F. (2024). Sustainability, play and children's agency: A comparative study of the Swedish and Turkish preschool curricula. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(4), 659–675.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2415948>

Kalvaitis, D., & Monhardt, R. (2015). Children voice biophilia: The phenomenology of being in love with nature. *The Journal of Sustainability Education*.

https://www.susted.com/wordpress/content/children-voice-biophilia-the-phenomenology-of-being-in-love-with-nature_2015_03/

Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

Kane, A., & Kane, J. (2011). Waldkindergarten in Germany. *Green Teacher*, (94), 16–19.

<https://www.proquest.com/openview/b3a638fc60726c4b150c1d3535545466/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=33544>

Karaarslan Semiz, G., & Temiz, Z. (2021). Turkish pre-service early childhood education teachers' perceptions and practices of nature-based teaching on professional experience. *Australian Journal of Environmental Education*, 37(3), 187–207.

<https://doi.org/10.1017/ae.2021.6>

Kaya Durna, D., & Akın Kösterelioğlu, M. (2025). Orman okulu uygulamalarının uygulayıcı öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Journal of Research in Informal Environments*, 10(1), 75–97.

<https://izlik.org/JA58LL88GG>

Knight, S. (2009). *Forest School and outdoor learning in the early years*. Sage Publications.

Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J., & Perez-del-Aguila, R. (2024). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 50(2), 905–922. <https://doi.org/10.1002/berj.395>

Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120149.pdf>

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Lysklett, O. B. (2017). *Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: characteristics and differences*. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning*, SAGE Publications.

Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95-107. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1218782>

Marín Murcia, J. P., & Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2020). Froebel and the teaching of botany: The garden in the Kindergarten Model School of Madrid. *Paedagogica Historica*, 56(1-2), 200–216. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1622578>

Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320–331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>

Molina-Ascanio, A., & Tasiopoulou, E. (2023). Outdoor learning in ECEC using EdTech and the STE(A)M approach. *Scientix Observatory*; European Schoolnet, Belgium, 1-8. https://www.scientix.eu/documents/10137/121801/Molina_Ascanio_2023_ECEC_Outdoor_Technology_Final.pdf/240647f3-363b-a510-3754-f5e83637a6e2?t=1678963185658

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>

Mycock, K. (2020). Forest schools: Moving towards an alternative pedagogical response to the Anthropocene? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 427–440.
<https://doi.org/10.1080/01010101.2019.1620481>

O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249–265.
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

Ohlsson, A. (2024). Implementing education for sustainability in preschool. *Journal of Outdoor and Environmental Education*,
<https://doi.org/10.1007/s42322-024-00181-5>

Parczewska, T. (2025). A place for a happy childhood: Forest kindergarten from the perspective of Polish parents. *Environmental Education Research*, 31(5), 935–950.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2434609>

Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi].

Peacock, A. (2006). *Changing minds: The lasting impact of school trips*. University of Exeter.

Peacock, A., & Pratt, N. (2011). How young people respond to learning spaces outside school: A sociocultural perspective. *Learning Environments Research*, 14(1), 11–24.
<https://doi.org/10.1007/s10984-011-9081-3>

Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>

Prochner, L. (2021). Our proud heritage: Take it outside: A history of nature-based education. *Young Children*, 76(3). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/fall2021/take-it-outside>

Remmen, K. B., & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>

Remmen, K. B., & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>

Rohde, J. F., Larsen, S. C., Sederberg, M., Bahrenscheer, A., Nielsen, A. K., Heitmann, B. L., & Specht, I. O. (2023). Outdoor Kindergartens: A Structural Way to Improve Early Physical Activity Behaviour?, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5131. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065131>

Rousseau, J.-J. (2014). *Emile* (Ü. Akagündüz, Çev.). Selis Kitaplar.

Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>

Sandseter, E. B. H., & Hagen, T. L. (2015). Scandinavian early childhood education: Spending time in the outdoors. E. B. H. Sandseter & T. L. Hagen (Eds.), *Routledge international handbook of outdoor studies*. Routledge.

- Saramourtsis, G. (2023). *Contribution of nature to children's development in the Swedish "I Ur och Skur" forest preschools: perceptions of pedagogues*. (Master's thesis, University of Oulu). <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/41799/nbnfioulu-202305171869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Say, S., Güneş, G., & Batı, K. (2022). Forest schools in Turkey in times of COVID-19. *The Journal of Environmental Education*, 53(6), 340–354. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2132463>
- Sisson, J. H., & Lash, M. (2017). Outdoor learning experiences connecting children to nature: Perspectives from Australia and the United States. *YC Young Children*, 72(4), 8–16. <https://vanleerfoundation.org/wp-content/uploads/2017/10/Young-children-September.pdf#page=10>
- Skarstein, T. H., & Skarstein, F. (2020). Outdoors as an arena for science learning and physical education in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 923-938. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836590>
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 228–238. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228>
- Sönmez, D. (2020). Türkiye'de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 623–638. <https://doi.org/10.29029/busbed.738531>
- Speldewinde, C. (2023). Bush kinder turns nature novices into eco-experts. *Pursuit*. University of Melbourne. <https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/bush-kinder-turns-nature-novices-into-eco-experts>

Speldewinde, C., & Infantino, S. (2025). How do families know what makes a great bush kinder? Understanding the provision of nature-based early childhood education programs in Victoria, Australia. *Research on Preschool and Primary Education*, 3(1), 9–19. <https://doi.org/10.55976/rppe.3202513049-19>

Speldewinde, C., Guarrella, C., & Campbell, C. (2025). Listening to children in nature: Emergent curriculum in science teaching and learning in bush kinders. *International Journal of Science Education*, 47(15-16), 2180–2202. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2365459>

Speldewinde, C., Kilderry, A., & Campbell, C. (2023). Beyond the preschool gate: Teacher pedagogy in the Australian 'bush kinder'. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 236–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850432>

Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 4925. <https://doi.org/10.3390/su11184925>

Ummanel, A. (2017). Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri. Z. Seçer (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (41–59). Eğiten Kitap.

Victoria State Government. (2026). Bush kinders. Department of Education. <https://www.vic.gov.au/bush-kinders>

Ward Thompson, C., Aspinall, P., Bell, S., & Findlay, C. (2004). *Open space and social inclusion: Local woodland use in Central Scotland* (Openspace Research Information Note). Edinburgh. <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2004/01/fcrp005.pdf>

Whincup, V. A., Allin, L. J., & Greer, J. M. H. (2023). Challenges and pedagogical conflicts for teacher-Forest School leaders implementing Forest School within the UK primary curriculum. *Education* 3-13, 51(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1942948>

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>

Yiğit-Gençten, V., Gultekin, M., & Aydemir, F. (2024). Exploring the hidden canvas: Conceptualisations of nature in early years curricula and standard documents in Turkey. *The Curriculum Journal*, 35(3), 447–469. <https://doi.org/10.1002/curj.248>

BÖLÜM 4

EĞİTİM YÖNETİMİNDE DENETİMİN DÖNÜŞÜMÜ: KONTROLDEN GELİŞİME DAYALI ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR

Münir ŞAHİN¹

Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği, öğretim programlarına, fiziksel olanaklara olduğu kadar bu sistemlerin nasıl yönetildiği ve değerlendirildiğiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda denetim, eğitim yönetiminin temel işlevlerinden biri olarak uzun yıllardır okul ve öğretim süreçlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Ancak günümüzde eğitim denetimi, yalnızca mevzuata uygunluk kontrolü yapan bürokratik bir mekanizma olmaktan çıkarak, okul gelişimini ve öğretmen öğrenmesini destekleyen çok boyutlu bir yönetsel süreç olarak yeniden tanımlanmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2007).

Geleneksel denetim anlayışı, büyük ölçüde hiyerarşik kontrol, standartlara uyum ve raporlama temelli bir yapı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımda denetmen, daha çok “hata bulucu” ve “yargılayıcı” bir rol üstlenirken, öğretmen ve okul yöneticileri

¹ Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarımı Bölümü, Orcid:[0000-0001-5722-496X](https://orcid.org/0000-0001-5722-496X)

denetimin nesnesi konumunda kalmıştır. Oysa çağdaş eğitim yönetimi kuramları, bu tek yönlü ve mekanik yapının okul gelişimine sınırlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Glickman, Gordon, ve Ross-Gordon, 2018). Son kırk yıl içinde yapılan ampirik çalışmalar, etkili okul gelişiminin; işbirliği, paylaşılan liderlik, sürekli öğrenme ve mesleki destek süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Hallinger, 2011). Bu bulgular, denetimin de aynı doğrultuda yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde denetim, öğretimsel liderliği güçlendiren, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve okulun kurumsal öğrenme kapasitesini artıran bir araç olarak ele alınmaktadır. Uluslararası düzeyde de eğitim denetimi, kalite güvencesi sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. OECD tarafından geliştirilen değerlendirme ve izleme çerçeveleri, denetimin yalnızca hesap verebilirlik değil, aynı zamanda öğrenme ve gelişim işlevi taşıması gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2013). Bu yaklaşım, denetimi okul performansını cezalandıran değil, geliştiren bir mekanizma olarak konumlandırmaktadır.

Ehren ve Visscher (2006), okul denetimlerinin etkisini inceledikleri çalışmalarında, denetimin okul uygulamaları üzerindeki etkisinin büyük ölçüde denetim anlayışına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol ve yaptırım odaklı denetim modelleri öğretmen direncini artırırken, gelişim odaklı modeller öğretim kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgu, çağdaş eğitim yönetiminde denetimin yalnızca bir “izleme aracı” değil, aynı zamanda bir “öğrenme katalizörü” olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye bağlamında ise eğitim denetimi uzun süre merkeziyetçi ve mevzuat temelli bir yapıda yürütülmüştür. Denetimin ağırlıklı olarak belge inceleme, kontrol ve raporlama süreçlerine indirgenmesi, okul gelişimi ve öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini sınırlamıştır (Aydın, 2014).

Memduhoğlu (2012) da Türk eğitim sisteminde denetimin yapısal sorunlar taşıdığını ve bu sorunların denetimin işlevselliğini azalttığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte son yıllarda Türkiye’de de denetim anlayışının dönüşümüne yönelik akademik ve yönetsel tartışmalar artmıştır. Rehberlik temelli denetim, öğretimsel liderlik, okul temelli değerlendirme ve performans izleme gibi kavramlar, denetimin yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli kavramsal dayanaklar sunmaktadır. Bu dönüşüm, denetimi yalnızca dışsal bir kontrol mekanizması olmaktan çıkararak, okulun içsel gelişim süreçlerinin bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır.

Çağdaş eğitim yönetimi perspektifinde denetim; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini geliştiren, yöneticilerin liderlik kapasitelerini destekleyen ve okulun öğrenen örgüt kimliğini güçlendiren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Glickman vd., 2018). Bu yönüyle denetim, sonuçlar ile birlikte süreçlere de odaklanan, yalnızca ölçen değil, geliştiren bir yapıya dönüşmektedir. Bu çalışmada, eğitim yönetiminde denetimin klasik yaklaşımlardan çağdaş paradigmalara uzanan dönüşümü kuramsal ve kavramsal bir çerçevede ele alınacaktır. Denetimin günümüzde üstlendiği yeni roller, okul gelişimi ve öğretmen mesleki öğrenmesi bağlamında tartışılacak; uluslararası ve ulusal literatür ışığında denetimin eğitim yönetimindeki stratejik konumu yeniden değerlendirilecektir.

Eğitim Yönetiminde Denetim Kavramının Kuramsal Temelleri

Eğitim yönetiminde denetim, uygulamaların kontrol edilmesinden eğitim örgütlerinin amaçlarına ne ölçüde ulaştığını belirleyen, karar alma süreçlerine veri sağlayan ve kurumsal öğrenmeyi destekleyen çok boyutlu bir yönetsel işlevdir. Bu nedenle Hoy ve Miskel, (2013).denetim kavramının, gözetim ve değerlendirme kavramlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ve eğitim yönetimi kuramları bağlamında yeniden yorumlanmasını belirtmişlerdir.

Denetim, Gözetim ve Değerlendirme Kavramlarının Ayrımı

Denetim, gözetim ve değerlendirme kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, kuramsal olarak farklı işlevlere sahiptir. Gözetim (supervision), daha çok sürece odaklanan ve uygulamaların izlenmesini kapsayan bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme (evaluation) ise, belirli ölçütler doğrultusunda sonuçların yargılanmasını ifade etmektedir. Denetim ise bu iki süreci bütünleştiren daha kapsamlı bir yönetim işlevi olarak konumlanmaktadır (Nevo, 2001). Scriven (1991: 139), değerlendirmeyi “bir nesnenin değerine ilişkin sistematik yargı üretme süreci” olarak tanımlamakta; bu yönüyle değerlendirmenin yalnızca ölçme değil, aynı zamanda karar verme sürecini destekleyen analitik bir faaliyet olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim bağlamında değerlendirme, öğretim programlarının, öğretmen performansının ve okul çıktılarının analiz edilmesini kapsamaktadır.

Gözetim ise daha çok uygulama sürecine yönelik rehberlik boyutunu içermektedir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarının izlenmesi, geri bildirim verilmesi ve mesleki gelişimin desteklenmesi gözetimin temel işlevleri arasında yer almaktadır. Bu yönüyle gözetim, gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Denetim kavramı ise gözetim ve değerlendirmeyi kapsayan üst bir çerçeve sunmaktadır. Denetim, hem süreç hem de sonuç boyutunu içeren, sistematik, planlı ve amaçlı bir yönetim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim yönetiminde denetim, yalnızca kontrol değil; aynı zamanda rehberlik, gelişim ve öğrenme işlevlerini de bünyesinde barındırmaktadır (Nevo, 2001).

Eğitim Yönetimi Kuramları Açısından Denetim

Eğitim yönetimi kuramları, denetimin nasıl algılandığını ve nasıl yapılandırıldığını doğrudan etkilemektedir. Bush (2011), eğitim yönetimi kuramlarını biçimsel, kolektif, politik, öznel,

belirsizlik ve kültürel modeller olarak sınıflandırmakta ve her bir kuramsal yaklaşımın denetime farklı anlamlar yüklediğini belirtmektedir. Biçimsel yönetim kuramlarında denetim, örgütsel hedeflere ulaşma düzeyini ölçen teknik bir araç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda denetim, planlama ve kontrol döngüsünün ayrılmaz bir parçasıdır. Kolektif yönetim kuramlarında ise denetim, katılımcı karar alma süreçlerini destekleyen bir geri bildirim mekanizması olarak ele alınmaktadır (Bush, 2011).

Öznel ve kültürel kuramlarda denetim, örgüt üyelerinin algıları, değerleri ve inançları doğrultusunda anlam kazanan sosyal bir süreçtir. Bu perspektife göre denetimin etkisi, yalnızca teknik doğrulukla değil, paydaşlar tarafından nasıl algılandığıyla da yakından ilişkilidir (Hoy ve Miskel, 2013). Belirsizlik kuramları ise denetimi, karmaşık ve öngörülemez eğitim ortamlarında karar vericilere yön gösteren bir öğrenme aracı olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, denetimin kesin yargılar üretmekten çok, yönetsel farkındalık geliştirme işlevini ön plana çıkarmaktadır (Bush, 2011).

Bu kuramsal çerçeveye ek olarak öğretimsel liderlik kuramı, denetimi doğrudan öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenmesiyle ilişkilendirmektedir. Hallinger (2011), öğretimsel liderlik yaklaşımında denetimin temel amacının öğretim süreçlerini geliştirmek olduğunu ve denetmenin pedagojik rehberlik rolünün ön plana çıktığını belirtmektedir. Bu kuramda denetim, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını iyileştirmeye yönelik sürekli bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmaktadır. Ahlaki liderlik ve değer temelli yönetim kuramları açısından denetim, etik sorumluluk, adalet ve güven ilkeleri çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Sergiovanni (2000), okullarda denetimin yalnızca teknik yeterlilikle değil, ahlaki meşruiyetle de desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda denetim, öğretmenlerin mesleki onurunu zedeleyen bir kontrol mekanizması değil, ortak değerleri güçlendiren bir kurumsal süreç olarak ele alınmaktadır.

Değişim yönetimi kuramları ise denetimi, okul gelişimini yönlendiren stratejik bir kaldıraç olarak konumlandırmaktadır. Fullan (2014), sürdürülebilir okul gelişiminin ancak öğrenmeyi destekleyen, geri bildirim temelli ve gelişim odaklı denetim sistemleriyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda denetim, yalnızca mevcut durumu değerlendiren değil, aynı zamanda dönüşümü yönlendiren bir yönetim aracıdır. Son olarak, örgütsel öğrenme temelli yönetim kuramları, denetimi kurumsal bilgi üretiminin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre denetim, okulun kendi deneyimlerinden öğrenmesini sağlayan sistematik bir geri bildirim döngüsüdür. Denetim sonuçları, bireysel performans ölçümünden çok, örgütsel gelişimi besleyen stratejik veriler olarak kullanılmaktadır (Hallinger, 2011; Fullan, 2014). Bu bütüncül kuramsal çerçeve, çağdaş eğitim yönetiminde denetimin tek boyutlu bir kontrol aracı olmaktan ziyade çok boyutlu, bağlamsal, etik ve öğrenme odaklı bir yönetim süreci olarak ele alınması gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Denetimde Bürokratik, Sistem ve İnsan İlişkileri Yaklaşımları

Denetim anlayışının tarihsel gelişimi, örgüt kuramlarında yaşanan paradigmatik dönüşümlerle büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Klasik yönetim düşüncesine dayanan bürokratik yaklaşımda denetim, örgütsel düzenin korunması, kurallara uyumun sağlanması ve hiyerarşik otoritenin sürdürülmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Weber'in (1947) bürokrasi kuramı çerçevesinde denetim, standartlaştırılmış işlemler aracılığıyla örgütsel davranışların kontrol edilmesini sağlayan temel bir disiplin mekanizması olarak konumlandırılmıştır. Bu yaklaşımda denetimin temel işlevi, sapmaları önlemek ve örgütsel istikrarı güvence altına almaktır. Bunu izleyen sistem yaklaşımı ise örgütleri kapalı yapılar olarak değil, çevreleriyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan açık sistemler olarak ele almaktadır. Katz ve Kahn'a (1978) göre denetim, örgütün girdileri, süreçleri ve çıktıları arasındaki dengeyi sağlayan

temel bir geri bildirim mekanizmasıdır. Bu bağlamda denetim, yalnızca iç kontrol işleviyle sınırlı kalmayıp, örgütün çevresel değişimlere uyum sağlama kapasitesini artıran stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Böylece denetim, sürdürülebilir örgütsel gelişimin ayrılmaz bir bileşeni hâline gelmektedir.

İnsan ilişkileri yaklaşımı ise denetim anlayışına önemli bir dönüşüm kazandırarak, insan unsurunu merkeze alan bir perspektif sunmuştur. Mayo'nun (1933) öncülüğünü yaptığı bu yaklaşımda denetim, çalışanların motivasyonu, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Denetmenin rolü, yalnızca performansı değerlendiren bir otorite olmaktan çıkarak, öğretmenleri destekleyen, yönlendiren ve geliştiren bir rehber konumuna evrilmiştir. Bu çerçevede denetim, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmayı hedefleyen gelişim odaklı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Mintzberg (1979) ise örgütsel yapıların işleyişini incelediği çalışmasında, denetimin yalnızca teknik bir kontrol aracı olmadığını, aynı zamanda örgütsel koordinasyonun sağlanmasında kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, denetimin örgüt içi iş birliğini güçlendiren, roller arasındaki uyumu sağlayan ve örgütsel bütünlüğü destekleyen stratejik bir işlev taşıdığını ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitim denetimi, bu üç kuramsal yaklaşımın sentezlendiği bütüncül bir perspektif doğrultusunda ele alınmaktadır. Bürokrasinin sağladığı düzen ve standartlaşma, sistem yaklaşımının sunduğu denge ve uyum anlayışı ile insan ilişkileri yaklaşımının öne çıkardığı gelişim ve destek boyutu birlikte değerlendirilmektedir. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde denetim, çağdaş eğitim yönetiminde yalnızca yönetsel bir kontrol mekanizması olmaktan çıkarak, öğretim süreçlerini geliştiren, öğretmenleri güçlendiren ve okulun öğrenen bir örgüt hâline gelmesini destekleyen pedagojik bir işlev üstlenmektedir.

Klasik Denetim Anlayışının Eleştirisi

Eğitim yönetiminde klasik denetim anlayışı, büyük ölçüde sanayi toplumunun örgüt yapıları ve bürokratik yönetim modelleri üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayışta denetim, öğretim süreçlerini geliştirmekten çok, kurallara uygunluğu kontrol etmeyi ve standartlara uyumu sağlamayı amaçlayan teknik bir mekanizma olarak yapılandırılmıştır. Denetim süreci, çoğunlukla dışsal otorite tarafından yürütülen, tek yönlü ve yargılayıcı bir değerlendirme biçimine indirgenmiştir. Ancak çağdaş eğitim kuramları ve ampirik araştırmalar, bu yaklaşımın okul gelişimi üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Ball, 2003; Power, 1997; Şahin, 2019). Klasik denetim modeli, eğitim örgütlerini büyük ölçüde statik yapılar olarak ele alır. Değişim, öğrenme ve yenilik gibi dinamik süreçleri yeterince dikkate almamaktadır. Denetimin temel amacı, mevcut düzeni sürdürmek ve sapmaları engellemek olarak kurgulandığından, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığı ve mesleki özerkliği çoğu zaman ikinci planda kalmaktadır. Bu durum, denetimin eğitim sistemleri açısından dönüştürücü bir araç olmaktan ziyade, koruyucu ve sınırlayıcı bir işlev üstlenmesine yol açmıştır (Apple, 2004).

Power'ın (1997) “denetim toplumu” kavramsallaştırması, klasik denetimin modern örgütlerde giderek törensel bir doğrulama pratiğine dönüştüğünü ileri sürmektedir. Bu bağlamda denetim, gerçek anlamda gelişimi desteklemekten çok, hesap verebilirlik göstergeleri üretmeye odaklanan sembolik bir sürece indirgenmektedir. Benzer biçimde Ball (2003), performans kültürünün etkisiyle denetimin öğretmenler üzerinde baskı yaratan bir kontrol mekanizmasına dönüştüğünü ve pedagojik amaçlardan uzaklaştığını vurgulamaktadır. Apple (2004) ise klasik denetim anlayışının ideolojik bir boyut taşıdığına dikkat çekerek, denetimin teknik bir uygulama olmakla beraber belirli güç ilişkilerini yeniden üreten bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bu

perspektife göre denetim, öğretmenleri pasif uygulayıcılar hâline getiren, mesleki karar alma süreçlerini sınırlandıran ve öğretimi standartlaştıran bir yapı oluşturmaktadır. Eisner (2002) ise eğitimde kaliteyi yalnızca ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirmenin, öğretimin sanatsal ve bağlamsal boyutlarını göz ardı ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda klasik denetim anlayışı, öğretimin çok boyutlu doğasını yeterince yansıtamamakta; niteliksel gelişimi nicel göstergelere indirgeme riski taşımaktadır.

Klasik denetim anlayışı, eğitim örgütlerinin değişen toplumsal, kültürel ve pedagojik gereksinimlerine yanıt vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu anlayış, öğretimi geliştirmekten çok denetlemeyi önceleyen bir mantık üzerine kurulu olduğu için, çağdaş eğitim yönetiminin ihtiyaç duyduğu öğrenme odaklı, katılımcı ve gelişim temelli denetim yaklaşımlarıyla önemli ölçüde çelişmektedir. Bu nedenle günümüzde klasik denetim modeli, çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarının ortaya çıkışını hazırlayan temel eleştirel zeminlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Kontrol Odaklı Denetim Modeli

Kontrol odaklı denetim modeli, denetimi esas olarak mevzuata uygunluk, belge inceleme ve standartlara uyum çerçevesinde ele almaktadır. Bu modelde denetimin temel amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin belirlenen kurallara ne ölçüde uyduğunu tespit etmek ve sapmaları raporlamaktır. Denetim süreci, çoğu zaman nicel göstergelere, kontrol listelerine ve biçimsel raporlara indirgenmektedir. Öğretim süreçlerinin bağlamsal ve pedagojik boyutları ikincil planda kalmaktadır (Power, 1997). Bu yaklaşım, denetimi öğrenme ve gelişim sürecinin bir parçası olmaktan çıkarak, hesap verebilirlik odaklı bir kontrol mekanizmasına dönüştürmektedir. Power'a (1997) göre denetim, bu biçimiyle örgütlerde gerçek kaliteyi artırmaktan çok, görünür bir

güvenlik ve düzen algısı üretmeye hizmet eden törensel bir uygulama niteliği kazanmaktadır.

Ball (2003), performans ve denetim temelli bu yaklaşımın öğretmenler üzerinde yoğun bir psikolojik baskı yarattığını ve öğretim süreçlerini giderek mekanikleştirdiğini belirtmektedir. Ona göre denetim, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığını ve mesleki özerkliğini desteklemek yerine, onları ölçülebilir çıktılara ve standart performans göstergelerine odaklanmaya zorlayan bir araç hâline gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliğini zayıflatmakta ve öğretimi teknik bir uygulamaya indirgemektedir (Ball, 2003: Şahin, 2021). Benzer biçimde Apple (2004), kontrol odaklı denetim anlayışının öğretmenleri eleştirel düşünen profesyoneller olmaktan çıkararak, merkezi politikaları uygulayan pasif aktörler konumuna sürüklediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda denetim, öğretimi dönüştüren bir güç olmaktan ziyade, mevcut yapıları yeniden üreten ideolojik bir araç hâline gelmektedir.

Türkiye bağlamında da klasik denetim anlayışının büyük ölçüde kontrol ve raporlama eksenli yürütüldüğü görülmektedir. Gökçe (2004), denetimin çoğu zaman öğretmenlere rehberlik etmekten çok, eksik ve hataları tespit etmeye odaklandığını; bunun da denetimin eğitsel ve geliştirici işlevini zayıflattığını vurgulamaktadır. Aydın (2014) ise bu yapının, öğretmenlerde denetime karşı kaygı ve savunma refleksi geliştirdiğini, denetimin öğrenme fırsatı olarak algılanmasını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda kontrol odaklı denetim modeli, eğitimde kaliteyi artırmaktan ziyade, yüzeysel bir uyum kültürü üretme riski taşımaktadır. Denetimin bu biçimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek yerine, kısa vadeli performans göstergelerine dayalı, sürdürülebilir olmayan bir kalite anlayışını beslemektedir. Dolayısıyla çağdaş eğitim yönetimi açısından kontrol odaklı denetim modeli, yerini gelişim, rehberlik ve öğrenme temelli yaklaşımlara

bırakması gereken sınırlı bir paradigma olarak değerlendirilmektedir.

Hiyerarşik Denetim Yapılarının Sınırları

Klasik denetim anlayışı, büyük ölçüde hiyerarşik örgüt yapılarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yapı içerisinde denetmen, otoriteyi temsil eden üst konumda; öğretmen ise denetlenen alt konumda yer almaktadır. Denetim süreci, bu konumsal farklılık nedeniyle çoğu zaman tek yönlü bir iletişim biçimine dönüşmekte ve karşılıklı öğrenme ile mesleki paylaşım olanaklarını sınırlandırmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Böyle bir yapı, denetimi gelişim odaklı bir etkileşim süreci olmaktan çıkararak, değerlendirme ve yargılama temelli bir uygulamaya indirgemektedir. Hiyerarşik denetim yapıları, öğretmenlerin denetim sürecine aktif katılımını büyük ölçüde engeller. Öğretmenleri sürecin öznesi olmaktan ziyade nesnesi hâline getirir. Sergiovanni ve Starratt'a (2007) göre bu tür denetim anlayışları, öğretmenlerde savunmacı tutumlar geliştirmekte ve denetimin öğrenme potansiyelini zayıflatmaktadır. Denetimin yukarıdan aşağıya işleyen bir kontrol mekanizması olarak algılanması, öğretmenlerin açık geri bildirim vermesini ve mesleki risk almalarını güçleştirmektedir.

Apple (2004), hiyerarşik yapıların denetimi pedagojik bir süreçten ziyade ideolojik bir araç hâline getirebildiğini ve bu durumun öğretmen özerkliğini ciddi biçimde zayıflatıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda denetim, öğretimi geliştiren bir destek mekanizması olmaktan çıkarak, merkezi politikaların yeniden üretildiği bir kontrol alanına dönüşebilmektedir. Hiyerarşik denetimin bir diğer önemli sınırlılığı, okul bağlamının özgün koşullarını yeterince dikkate almamasıdır. Her okulun öğrenci profili, sosyo-kültürel çevresi, fiziki olanakları ve kurumsal kapasitesi farklılık göstermesine rağmen, standart denetim ölçütleri bu çeşitliliği büyük ölçüde göz ardı etmektedir (Gökçe, 2004). Ehren

ve Visscher (2006) de okul denetimlerinin bağlamsal farklılıkları yeterince dikkate almadığında, denetimin gelişime katkı sunma kapasitesinin önemli ölçüde azaldığını vurgulamaktadır. Bu durum, denetimin bağlamsal geçerliliğini ve kabul edilebilirliğini zayıflatmaktadır. Ayrıca hiyerarşik yapı, denetmenin rolünü çoğu zaman yargılayan ve karar veren bir otorite konumuna indirgerken, öğretmeni pasif bir uygulayıcıya dönüştürmektedir. Oysa çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, öğretmenleri mesleki bilgi üreten ve okul gelişimine katkı sunan profesyoneller olarak konumlandırmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2013; Şahin, 2023). Bu nedenle hiyerarşik denetim anlayışı, çağdaş öğretmenlik mesleğinin profesyonel doğasıyla önemli ölçüde çelişmektedir.

Hiyerarşik denetim yapıları, öğretmen katılımını sınırlayan, bağlamsal farklılıkları göz ardı eden ve denetimi gelişimden çok kontrol aracı hâline getiren bir yapı ürettiği söylenebilir. Bu nedenle çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, hiyerarşik denetim modellerinin yerine daha yatay, katılımcı, işbirliğine dayalı ve öğrenme odaklı denetim yaklaşımlarını önerilebilir. Bu dönüşüm, denetimin okul gelişimine gerçek anlamda katkı sunabilmesi için temel bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmen ve Okul Gelişimi Açısından Etkileri

Klasik denetim anlayışının öğretmen ve okul gelişimi üzerindeki etkileri çoğunlukla sınırlı ve yüzeyseldir. Denetimin kontrol ve yaptırım aracı olarak algılanması, öğretmenlerde savunmacı tutumların gelişmesine yol açmakta; bu da denetimin öğrenme potansiyelini zayıflatmaktadır (Day, Kington, Stobart, ve Sammons, 2011). Day ve arkadaşları (2011), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ancak güven, destek ve işbirliği ortamlarında sürdürülebilir olduğunu belirtmektedir. Oysa klasik denetim anlayışı, bu ortamı oluşturmak yerine öğretmenleri performans baskısı altına sokmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin risk almaktan

kaçınmasına ve yenilikçi öğretim uygulamalarından uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Okul gelişimi açısından da benzer bir durum söz konusudur. Denetimin yalnızca sonuç odaklı yürütülmesi, okulun öğrenen bir örgüt olarak gelişmesini engellemektedir. Okul gelişimi, uzun vadeli, katılımcı ve sürekli öğrenmeye dayalı süreçler gerektirirken; klasik denetim bu süreçleri yeterince desteklememektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bu nedenle çağdaş literatürde klasik denetim anlayışı, eğitimde kaliteyi artıran değil; çoğu zaman değişimi sınırlayan bir yapı olarak eleştirilmektedir. Denetimin öğretmen ve okul gelişimine gerçek anlamda katkı sağlayabilmesi için kontrol odaklı paradigmanın terk edilmesi ve gelişim temelli yaklaşımların benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ball, 2003; Day vd., 2011).

Çağdaş Eğitim Denetimi Yaklaşımları

Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, denetimi yalnızca kontrol ve hesap verebilirlik aracı olmaktan çıkararak, öğretim kalitesini artıran, öğretmen öğrenmesini destekleyen ve okul gelişimini bütüncül biçimde ele alan bir süreç olarak yeniden tanımlamaktadır. Bu dönüşüm, denetim yaklaşımlarının da kuramsal ve uygulamalı düzeyde çeşitlenmesine yol açmıştır.

Gelişim Odaklı Denetim

Gelişim odaklı denetim, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sürekli olarak geliştirmeyi amaçlayan, geri bildirim, yansıtma ve öğrenme temelli bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yaklaşımda denetim, öğretmen performansını yargılayan bir kontrol mekanizması olmaktan çıkarılarak, öğretim uygulamalarını iyileştirmeye yönelik yapılandırılmış bir destek süreci olarak kurgulanmaktadır (Zepeda, 2017). Denetmenin rolü ise öğretmeni

değerlendiren bir otorite değil, mesleki gelişimi kolaylaştıran bir rehber ve öğrenme ortağı olarak tanımlanmaktadır.

Timperley ve arkadaşları (2007), öğretmen mesleki gelişiminin ancak sistematik geri bildirim, yansıtma ve işbirliği süreçleriyle sürdürülebilir hâle geldiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda gelişim odaklı denetim, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını eleştirel biçimde analiz etmelerini teşvik eden yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Denetim süreci, öğretmenlerin güçlü yönlerini fark etmelerine, gelişime açık alanlarını belirlemelerine ve bu alanlara yönelik somut iyileştirme stratejileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Gelişim odaklı denetim anlayışı, öğretmen öğrenmesini merkeze alan çağdaş mesleki gelişim yaklaşımlarıyla da örtüşmektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), etkili öğretmen gelişiminin süreklilik, uygulama temelli öğrenme ve geri bildirim döngüleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda denetim, öğretmenlerin günlük öğretim pratikleriyle doğrudan ilişkili, bağlama duyarlı ve uzun vadeli bir gelişim süreci olarak yapılandırılmaktadır.

Ayrıca bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2014), destekleyici geri bildirim ve gelişim odaklı rehberliğin öğretmen öz yeterliğini güçlendirdiğini ve mesleki tükenmişliği azalttığını ortaya koymuştur. Bu yönüyle gelişim odaklı denetim, yalnızca öğretim kalitesini değil, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu da destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır.

Gelişim odaklı denetim, denetimi öğretmenler için bir tehdit unsuru olmaktan çıkararak, mesleki gelişim fırsatı olarak yeniden konumlandırmaktadır. Denetim süreci bu yaklaşımda, güvene dayalı ilişki, açık iletişim ve ortak sorumluluk ilkeleri üzerine inşa edilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2013: Şahin, 2025). Böylece öğretmenler, denetimi kaçınılması gereken bir değerlendirme süreci

değil, öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen profesyonel bir etkileşim alanı olarak algılamaktadır. Gelişim odaklı denetim, çağdaş eğitim yönetiminde denetimin pedagojik işlevini güçlendiren, öğretmen merkezli ve öğrenme temelli bir paradigma sunmaktadır. Bu yaklaşım, denetimi okul gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlayan temel araçlardan biri hâline getirmektedir.

Klinik Denetim

Klinik denetim, öğretim sürecine doğrudan odaklanan planlama, gözlem, veri toplama, analiz ve yapılandırılmış geri bildirim aşamalarından oluşan sistematik bir denetim modelidir. Bu yaklaşım, denetimi öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik bilimsel ve işbirliğine dayalı bir süreç olarak ele almaktadır. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1993), klinik denetimi öğretmen ile denetmen arasında karşılıklı güvene, açık iletişime ve ortak sorumluluğa dayalı bir mesleki gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Klinik denetimin temel özelliği, öğretim sürecinin doğrudan gözleme dayalı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Acheson ve Gall'a (2003) göre bu model, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını nesnel veriler ışığında analiz etmeyi ve öğretim kalitesini artırmaya yönelik somut geri bildirimler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle klinik denetim, sezgisel ya da öznel yargılara dayalı değerlendirmelerden ziyade, kanıta dayalı bir denetim anlayışı sunmaktadır.

Modelin aşamaları genellikle ön görüşme, sınıf gözlemi, veri analizi ve son görüşme şeklinde yapılandırılmaktadır. Ön görüşme aşamasında öğretmenle birlikte gözlem odağı belirlenmekte, sınıf gözlemi sırasında sistematik veri toplanmakta, son görüşmede ise bu veriler öğretmenle birlikte analiz edilerek geliştirme stratejileri oluşturulmaktadır (Goldhammer vd., 1993). Bu süreç, öğretmeni pasif bir değerlendirme nesnesi olmaktan çıkararak, kendi öğretim

uygulamalarını eleştirel biçimde inceleyen aktif bir öğrenen konumuna taşımaktadır.

Klinik denetimde denetmenin rolü, otorite figürü olmaktan çok, öğretmen mesleki gelişimini destekleyen bir uzman ve öğrenme ortağı olarak tanımlanmaktadır. Sergiovanni ve Starratt (2007), bu yaklaşımın öğretmenlerde güven duygusunu artırdığını ve denetimin savunmacı değil, geliştirici bir süreç olarak algılanmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Böylece denetim, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını güçlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca klinik denetim, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye de önemli katkı sağlamaktadır. Nolan ve Hoover (2011), klinik denetimin öğretmenlerde öz değerlendirme ve mesleki farkındalık düzeyini artırdığını, bu durumun da öğretim kalitesine doğrudan yansıdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda klinik denetim, yalnızca öğretimi izleyen bir süreç değil, öğretimi dönüştüren bir mesleki öğrenme modeli olarak değerlendirilmektedir. Klinik denetim, çağdaş denetim anlayışının en somut ve uygulamaya dönük modellerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretim sürecini merkeze alan, kanıta dayalı, işbirlikçi ve gelişim odaklı yapısıyla klinik denetim, denetimin pedagojik işlevini güçlendiren temel yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Rehberlik Temelli Denetim

Rehberlik temelli denetim yaklaşımı, denetimi öğretmenlerin pedagojik, mesleki ve kişisel gelişimini destekleyen bütüncül bir danışmanlık süreci olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda denetimin temel amacı, öğretmenin güçlü yönlerini görünür kılmak, gelişime açık alanlarını birlikte belirlemek ve öğretim uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmeye yönelik profesyonel destek sunmaktır (Zepeda, 2017). Denetim, bu yönüyle öğretmeni yargılayan bir mekanizma değil, öğretmeni güçlendiren bir öğrenme süreci olarak

yapılandırılmaktadır. Rehberlik temelli denetimde geri bildirim süreci merkezi bir rol oynamaktadır. Geri bildirim, yargılayıcı değildir. Somut gözlemlere dayalı, yapıcı ve geliştirici nitelik taşımaktadır. Marzano ve arkadaşları (2011) göre etkili geri bildirim, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını doğrudan iyileştirebilecekleri açık, anlaşılır ve uygulanabilir öneriler içermelidir. Bu bağlamda rehberlik temelli denetim, öğretmenlerin kendi uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendirmelerine ve mesleki farkındalık kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Bu yaklaşımda denetmen, öğretmeni değerlendiren bir otorite figürü olmaktan çok, onunla birlikte öğrenen, rehberlik eden ve profesyonel gelişimi kolaylaştıran bir meslektaş olarak konumlanmaktadır. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2018), bu tür bir ilişki biçiminin öğretmenlerde güven duygusunu artırdığını ve denetimin savunmacı değil, geliştirici bir süreç olarak algılanmasını sağladığını vurgulamaktadır. Böylece öğretmenler, denetim sürecine daha açık, istekli ve katılımcı bir tutumla yaklaşmaktadır. Hargreaves ve Fullan (2014), öğretmen gelişiminin ancak güven temelli, işbirliğine dayalı ve destekleyici örgüt kültürlerinde sürdürülebilir hâle geldiğini belirtmektedir. Rehberlik temelli denetim, bu kültürün oluşmasına doğrudan katkı sağlayarak okullarda mesleki öğrenmenin kurumsallaşmasını desteklemektedir. Denetim, bu bağlamda bireysel performansın ötesinde, okulun kolektif öğrenme kapasitesini artıran bir araç hâline gelmektedir. Ayrıca rehberlik temelli denetim, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını güçlendirmekte ve mesleki tükenmişliği azaltıcı bir etki oluşturmaktadır. Day ve arkadaşları (2011), öğretmenlerin desteklendiğini hissettikleri örgüt ortamlarında mesleki bağlılıklarının ve öğretim kalitelerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu yönüyle rehberlik temelli denetim, yalnızca öğretim süreçlerini değil, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını da doğrudan desteklemektedir.

Rehberlik temelli denetim, denetimi kontrol ve yargı odaklı bir süreç olmaktan çıkararak, öğretmen gelişimini merkeze alan, güvene dayalı ve öğrenme temelli bir profesyonel destek mekanizmasına dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim denetiminin insani, pedagojik ve sürdürülebilir yönünü en açık biçimde temsil eden modellerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcı ve Paydaş Odaklı Denetim

Katılımcı ve paydaş odaklı denetim anlayışı, denetim sürecini yalnızca denetmen ve öğretmenler arasında yürütülen teknik bir faaliyet olmaktan çıkarıp, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve yerel toplum gibi farklı paydaşların görüş ve katkılarını da içeren çok boyutlu bir değerlendirme süreci olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda denetim, örgütsel gelişimi destekleyen kolektif bir öğrenme ve sorumluluk alanı olarak yeniden tanımlanmaktadır. Leithwood, Mascall ve Strauss (2009), dağıtılmış liderlik anlayışının okul gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, katılımcı yapıların örgütsel öğrenmeyi ve kurumsal kapasiteyi önemli ölçüde güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda denetim de tek merkezli bir kontrol mekanizması olmaktan çıkarak, farklı paydaşların ortak katkısıyla şekillenen bir gelişim sürecine dönüşmektedir.

Paydaş odaklı denetim, okulun dışarıdan değerlendirilen bir kurum olmanın yanında kendi uygulamalarını eleştirel biçimde sorgulayan ve geliştiren bir öğrenme topluluğu olmasını desteklemektedir. Hopkins (2007), okul gelişiminin sürdürülebilirliğinin, öğretmenler ve yöneticiler kadar öğrencilerin ve ailelerin de sürece anlamlı biçimde dâhil edilmesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, denetimin yalnızca öğretim süreçlerini değil, okulun bütüncül işleyişini kapsayan bir kalite güvence mekanizmasına dönüşmesini sağlamaktadır.

Katılımcı denetim yaklaşımı, öğretmenlerin denetim sürecine yabancılaşmasını azaltmakta ve mesleki sorumluluk bilincini güçlendirmektedir. Çünkü öğretmenler, yalnızca değerlendirilen bireyler değil; denetim ölçütlerinin oluşumuna katkı sunan aktif aktörler hâline gelmektedir. Harris (2013), bu tür katılımcı yapıların öğretmen liderliğini desteklediğini ve okullarda profesyonel işbirliği kültürünü güçlendirdiğini belirtmektedir. Öğrenci ve veli görüşlerinin denetim sürecine dâhil edilmesi ise denetimin toplumsal meşruiyetini artırmaktadır. Fullan (2016), eğitim reformlarının başarısının, paydaşların süreci sahiplenmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda paydaş odaklı denetim, okulun yalnızca bürokratik bir örgüt değil, toplumsal bir öğrenme alanı olarak konumlanmasına katkı sağlamaktadır. Katılımcı ve paydaş odaklı denetim yaklaşımı, denetimi kontrol ve raporlama merkezli bir süreçten çıkararak, okulun tüm bileşenlerini kapsayan demokratik, öğrenme temelli ve gelişim odaklı bir yönetim aracına dönüştürmektedir. Bu yönüyle söz konusu yaklaşım, çağdaş eğitim yönetimi anlayışıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir.

Öğrenen Örgüt Perspektifinde Denetim

Öğrenen örgüt yaklaşımı, denetimi kurumsal öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele almakta ve örgütsel gelişimi sürekli kılan bir geri bildirim sistemi olarak konumlandırmaktadır. Senge (1990), öğrenen örgütleri sürekli olarak kendini yenileyen, hatalarından öğrenen ve bireysel öğrenmeyi örgütsel bilgiye dönüştürebilen yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu perspektifte denetim, performans değerlendirme aracı olmanın yanında örgütsel öğrenmeyi harekete geçiren stratejik bir mekanizma niteliği taşımaktadır. Senge ve arkadaşları (2012), okulların öğrenen örgüt haline gelebilmesi için denetim süreçlerinin cezalandırıcı, kontrol edici ve hiyerarşik olmaktan çıkarılması gerektiğini vurgulayıp, yansıtma, diyalog ve ortak problem çözmeye dayalı biçimde yeniden

yapılandırılması gerektiğini belirtirler. Bu yaklaşımda denetim, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını sorgulamalarını ve geliştirmelerini sağlayan güven temelli bir öğrenme ortamı oluşturur.

Öğrenen örgüt perspektifinde denetimin temel işlevlerinden biri, bireysel öğrenmenin kurumsal bilgiye dönüşmesini sağlamaktır. Garvin ve arkadaşları (2008), öğrenen örgütlerin ayırt edici özelliğinin, bilgiyi sistematik biçimde üretme, paylaşma ve uygulamaya dönüştürme kapasitesi olduğunu belirtmektedir. Denetim süreci bu bağlamda, yalnızca veri toplayan değil, elde edilen bilgiyi okulun gelişim stratejilerine entegre eden bir öğrenme aracı olarak işlev görmektedir. DuFour ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen mesleki öğrenme toplulukları yaklaşımı, denetimin öğrenen örgüt yapısına dönüşmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda denetim, bireysel performansın ölçülmesinden ziyade, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda birlikte öğrenmesini destekleyen kolektif bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır. Böylece denetim, öğretmenler arasında mesleki diyalogu güçlendiren ve örgütsel öğrenme kültürünü besleyen bir araç haline gelmektedir. Öğrenen örgüt perspektifinde denetim, hataların gizlendiği değil, öğrenme fırsatı olarak ele alındığı bir iklim yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha açık olmalarını ve mesleki risk almaktan kaçınmamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla denetim, örgütsel güven, açıklık ve sürekli gelişim ilkeleri üzerine inşa edilen bir öğrenme döngüsü niteliği kazanmaktadır. Öğrenen örgüt yaklaşımı, denetimi statik bir değerlendirme süreci olmaktan çıkararak, okulun sürekli kendini yenileyen, öğrenen ve gelişen bir yapı haline gelmesine katkı sağlayan stratejik bir yönetim aracı olarak yeniden tanımlamaktadır.

Dijitalleşme ve Denetim Süreçlerinin Dönüşümü

Dijitalleşme, eğitim yönetiminde öğretim ortamları ile birlikte denetim süreçlerinin doğasını da köklü biçimde dönüştürmektedir. Geleneksel denetim anlayışında sınırlı zaman ve mekân içinde yürütülen gözlem ve raporlama faaliyetleri, dijital teknolojiler sayesinde sürekli izleme, veri temelli değerlendirme ve öngörüye dayalı karar alma süreçlerine evrilmiştir. Bu dönüşüm, denetimi daha sistematik, şeffaf ve analitik bir yapıya kavuşturmuştur (Williamson, 2017).

OECD (2020), dijitalleşmenin eğitim yönetiminde hesap verebilirliği artırırken aynı zamanda denetim süreçlerinin pedagojik boyutla bütünleştirilmesini zorunlu kıldığını vurgulamaktadır. Böylece, dijital denetim, hem teknik bir yenilik hem de yönetsel ve etik bir paradigma değişimi olarak değerlendirilmektedir.

E-Denetim ve Dijital İzleme Sistemleri

E-denetim, denetim faaliyetlerinin dijital platformlar aracılığıyla yürütülmesini ifade etmekte ve eğitim yönetiminde denetim anlayışını mekân ve zaman sınırlarından büyük ölçüde bağımsız hale getirmektedir. Bu sistemler okul performans göstergeleri, öğretmen etkinlikleri, öğrenci başarı verileri ve yönetsel süreçlerin çevrim içi olarak izlenmesine olanak tanımaktadır. Dijital izleme sistemleri, denetimin sürekliliğini sağlayarak anlık geri bildirim üretme kapasitesi kazandırmaktadır (Selwyn, 2016). Williamson (2017), dijital denetim sistemlerinin eğitim yönetiminde “veriyle yönetim” anlayışını güçlendirdiğini ve yöneticilerin karar alma süreçlerini daha kanıta dayalı hale getirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda e-denetim bir kontrol mekanizması olmakla birlikte stratejik planlama, okul geliştirme ve performans iyileştirme süreçlerini destekleyen bütüncül bir yönetsel araç haline gelmektedir. Dijital sistemler, farklı veri kaynaklarını bütünleştirerek yöneticilere daha kapsamlı ve karşılaştırılabilir analizler sunmaktadır.

E-denetimin önemli katkılarından biri de şeffaflık ve hesap verebilirlik kültürünü güçlendirmesidir. Dijital raporlama sistemleri, denetim bulgularının izlenebilirliğini artırmakta ve kurum içi paydaşların sürece erişimini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, denetimin kapalı bir bürokratik süreç olmaktan çıkarak daha açık ve katılımcı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamaktadır (Selwyn, 2016).

Bununla birlikte UNESCO (2019), e-denetim uygulamalarının etik, gizlilik ve veri güvenliği boyutlarının dikkatle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmen performansına ilişkin verilerin yalnızca sayısal göstergeler üzerinden değerlendirilmesi, pedagojik bağlamın göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Bu durum, denetimin gelişimsel işlevini zayıflatma ve öğretmenler üzerinde algılanan kontrol baskısını artırma riski taşımaktadır.

Bu noktada dijital denetim sistemlerinin pedagojik amaçlarla ve gelişim odaklı bir anlayışla yapılandırılması kritik önem taşımaktadır. OECD (2020), eğitimde dijital veri kullanımının ancak öğretmen mesleki gelişimi, okul iyileştirme planları ve öğrenme çıktılarıyla bütünleştirildiğinde anlamlı ve sürdürülebilir sonuçlar üretebileceğini belirtmektedir. Aksi halde dijital denetim, yalnızca teknolojik bir gözetim aracına indirgenme riski taşımaktadır. E-denetim ve dijital izleme sistemleri, doğru tasarlandığında eğitim denetimini daha sürekli, şeffaf ve öğrenme odaklı hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin gerçekleşebilmesi, teknolojinin pedagojik değerler, etik ilkeler ve insan odaklı yönetim anlayışıyla bütünleştirilmesine bağlıdır.

Büyük Veri ve Performans Analitiği

Büyük veri (big data), eğitim kurumlarında üretilen çok boyutlu, yüksek hacimli ve sürekli güncellenen verilerin analiz edilmesini ifade etmektedir. Öğrenci başarıları, devam durumları,

öğretmen uygulamaları, okul iklimi, veli geri bildirimleri ve dijital öğrenme ortamlarından elde edilen etkileşim verileri, performans analitiği yoluyla anlamlı yönetsel çıktılara dönüştürülmektedir (Kitchin, 2014). Bu bağlamda büyük veri, denetimi yalnızca geçmiş performansı ölçen bir süreç olmaktan çıkarak, geleceğe yönelik stratejik kararları destekleyen bir yönetim aracına dönüştürmektedir.

Datnow ve Park (2018), veri temelli karar verme yaklaşımının okul gelişimini destekleyen en önemli yönetim araçlarından biri haline geldiğini belirtmektedir. Yazarlara göre denetim, bu yaklaşım çerçevesinde yalnızca sonuçları değerlendiren bir kontrol mekanizması değil; öğretim süreçlerini, örgütsel eğilimleri ve gelişim fırsatlarını görünür kılan analitik bir öğrenme sürecidir. Böylece denetim, öğretim kalitesini artırmaya yönelik kanıta dayalı müdahalelerin temelini oluşturmaktadır. Performans analitiği, denetimin öngörü boyutunu da güçlendirmektedir. Okul başarısındaki düşüş eğilimleri, öğretimsel sorun alanları ve yönetsel aksaklıklar, erken uyarı sistemleri sayesinde önceden tespit edilebilmektedir. Ifenthaler ve Yau (2020), öğrenme analitiklerinin yöneticilere yalnızca mevcut durumu değerlendirme değil, aynı zamanda geleceğe yönelik senaryolar üretme imkânı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle denetim, reaktif değil; proaktif bir yönetsel süreç niteliği kazanmaktadır.

Büyük veri temelli denetim, okul gelişim planlarının daha gerçekçi ve hedef odaklı biçimde oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır. Veriye dayalı analizler, kaynak dağılımının rasyonelleştirilmesini, öğretmen destek programlarının daha isabetli biçimde planlanmasını ve öğrenci destek mekanizmalarının erken aşamada devreye sokulmasını mümkün kılmaktadır (Datnow & Park, 2018).

Bununla birlikte büyük veri temelli denetimin, nicel göstergelere aşırı odaklanma riskini de beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Selwyn (2016), eğitimde veri kullanımının

pedagojik bağlamdan koparıldığında öğretimi mekanikleştirme ve insanî boyutunu zayıflatma riski taşıdığını vurgulamaktadır. Sayısal performans göstergelerinin, öğretim süreçlerinin karmaşıklığını ve bağlamsal niteliğini tam olarak yansıtamaması, denetimin yüzeysel değerlendirmelere indirgenmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim denetiminde büyük veri ve performans analitiğinin, nitel gözlemler, mesleki yansıtma süreçleri ve pedagojik değerlendirmelerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir bütünleşik yaklaşım, denetimin hem analitik hem de insani boyutunu dengede tutarak, okul gelişimini daha sürdürülebilir hale getirmektedir. Büyük veri ve performans analitiği, eğitim denetimini daha öngörülü, sistematik ve stratejik hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin anlamlı bir değere dönüşebilmesi, verinin pedagojik amaçlar doğrultusunda ve etik ilkeler çerçevesinde kullanılmasına bağlıdır.

Yapay Zekâ Destekli Denetim Uygulamaları

Yapay zekâ eğitim denetiminde kişiselleştirilmiş analizler, otomatik raporlama, örüntü tanıma ve öngörü üretme gibi alanlarda giderek daha yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Holmes ve arkadaşları (2019), yapay zekânın eğitim yönetiminde karar destek sistemi olarak önemli bir potansiyele sahip olduğunu; özellikle karmaşık ve çok boyutlu verilerin anlamlandırılmasında yöneticilere güçlü katkılar sunduğunu belirtmektedir. Yapay zekâ destekli denetim sistemleri, öğretmen performans verilerini, öğrenci öğrenme çıktılarıyla birlikte analiz ederek çok boyutlu değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu sistemler, öğretim stratejileri ile öğrenme sonuçları arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmekte, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını daha nesnel biçimde görünür kılabilir. Böylece denetim, tek bir ölçüt üzerinden değil, bütüncül performans profilleri üzerinden yürütülebilmektedir (Ifenthaler ve Yau, 2020).

Yapay zeka temelli denetim uygulamaları aynı zamanda erken uyarı sistemleri geliştirme açısından da önem taşımaktadır. Öğrenci başarısındaki düşüş eğilimleri, öğretimsel uyumsuzluklar ve okul iklimine ilişkin risk göstergeleri, yapay zekâ algoritmaları aracılığıyla önceden tespit edilebilmekte; böylece yöneticiler zamanında önleyici müdahaleler gerçekleştirebilmektedir. Bu durum, denetimi yalnızca geçmiş performansı değerlendiren bir süreç olmaktan çıkarak, geleceğe yönelik stratejik bir yönetim aracına dönüştürmektedir. Bununla birlikte Williamson ve Eynon (2020), yapay zekâ temelli denetimin etik ve pedagojik sınırlarının dikkatle belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Algoritmaların hangi ölçütlere göre çalıştığı, hangi verileri nasıl yorumladığı ve hangi varsayımlara dayandığı açık biçimde tanımlanmadığında, denetim süreçlerinde şeffaflık ve adalet ilkeleri zedelenebilmektedir. Ayrıca yapay zekânın kültürel, bağlamsal ve insani boyutları yeterince dikkate alamaması, öğretim süreçlerinin indirgemeci biçimde değerlendirilmesine yol açabilmektedir.

UNESCO (2019), yapay zekânın eğitim yönetiminde kullanımında insan merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulayarak, yapay zeka sistemlerinin pedagojik kararların yerine geçmemesi, bu kararları desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede yapay zekâ, denetmenin yerini alan bir otorite değil; denetimi güçlendiren bir karar destek aracı olarak konumlandırılmalıdır.

Yapay zekâ destekli denetimin en önemli katkılarından biri de denetmenlerin iş yükünü azaltarak daha nitelikli pedagojik geri bildirimlere odaklanmalarına olanak sağlamasıdır. Otomatik veri işleme ve raporlama süreçleri sayesinde denetmenler, nicel analizlere daha az zaman ayırmakta; öğretmenlerle yüz yüze etkileşim, rehberlik ve mesleki destek boyutuna daha fazla odaklanabilmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ destekli denetim, insan yargısını ortadan kaldıran değil; insan kararlarını güçlendiren

bir teknoloji olarak değerlendirildiğinde eğitim yönetiminde sürdürülebilir katkı sağlayabilmektedir. Denetimin etik, pedagojik ve insani boyutlarıyla bütünleştirilmiş bir yapay zekâ kullanımı, çağdaş eğitim denetiminin en önemli dönüşüm alanlarından biri olarak görülmektedir.

Eğitim Yönetiminde Denetimin Yeni Roller

Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, denetimi yalnızca okul ve öğretmen performansını izleyen bir kontrol mekanizması olmaktan çıkarmış, rehberlik eden, liderlik geliştiren ve kurumsal öğrenmeyi destekleyen stratejik bir yönetsel süreç olarak yeniden tanımlamıştır. Bu dönüşüm, denetmenin rolünü de köklü biçimde değiştirmiş, denetmen artık yalnızca değerlendiren değil, aynı zamanda geliştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir aktör haline gelmiştir (Robinson vd., 2008). Bu yeni rol anlayışı, denetimin okul gelişimi üzerindeki etkisini güçlendirmiş ve denetimi eğitim liderliği ile doğrudan ilişkili bir alan haline getirmiştir.

Denetmenin Rehberlik Rolü

Çağdaş denetim anlayışında denetmenin temel rollerinden biri, öğretmenlere pedagojik rehberlik sağlamaktır. Bu rehberlik, öğretmenlerin güçlü yönlerini görünür kılmayı, gelişim alanlarını birlikte yapılandırmayı ve mesleki farkındalıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Denetmen, bu süreçte yargılayıcı bir otorite değil, mesleki gelişimi destekleyen bir öğrenme ortağı olarak konumlanmaktadır. Knight (2007), öğretimsel rehberliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kalıcı değişim oluşturabilmesi için güven, saygı ve gönüllülük temelli bir ilişki üzerine kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda rehberlik rolü, öğretmenlerin denetimi tehdit değil, destek kaynağı olarak algılamalarını sağlamaktadır. Rehberlik sürecinde öğretmenlerin deneyimleri, inançları ve bağlamsal koşulları dikkate

alınmakta; tek yönlü geri bildirim yerine karşılıklı yansıtma ve diyalog ön plana çıkmaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (2007), rehberlik rolünü ahlaki ve pedagojik liderlik boyutlarıyla ele alırlar. Denetmenin öğretmenlerin mesleki değerlerini güçlendiren bir etik rehber olarak konumlanması gerektiğini belirtirler. Bu perspektife göre denetmen, öğretimsel teknikleri ve öğretmenlik mesleğinin anlam boyutunu da destekleyen bir rol üstlenmektedir. Böylece denetim, teknik bir değerlendirme sürecinden çok, mesleki kimliğin güçlendirildiği bir gelişim alanına dönüşmektedir.

Rehberlik temelli denetim, öğretmenlerin öz değerlendirme yapma becerilerini geliştirerek denetimi dışsal bir kontrol sürecinden içsel bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir. Öğretmenler, kendi uygulamalarını analiz etme, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve alternatif öğretim stratejileri geliştirme konusunda daha aktif bir rol üstlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ve sorumluluk duygularını güçlendirmektedir (Zepeda, 2017). Ayrıca rehberlik rolü, okulda güven temelli bir mesleki kültürün oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Hargreaves ve Fullan'ın (2014) vurguladığı üzere, öğretmen gelişimi ancak destekleyici ve güvenli örgüt iklimlerinde sürdürülebilir hale gelmektedir. Denetmenin rehberlik rolü, bu iklimin inşasında kilit bir işlev üstlenmektedir.

Denetmenin rehberlik rolü, çağdaş eğitim denetiminin merkezinde yer almakta; denetimi kontrol odaklı bir mekanizmadan, öğretmen gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir. Bu rol, denetmenin yalnızca neyin yanlış olduğunu gösteren değil, neyin ve nasıl geliştirilebileceğini birlikte keşfeden bir profesyonel olarak yeniden tanımlanmasını sağlamaktadır.

Liderlik ve Koçluk Rolü

Denetimin yeni rollerinden biri de liderlik ve koçluk boyutudur. Çağdaş eğitim literatüründe denetmen, yalnızca öğretimi izleyen bir kontrol aktörü değil, aynı zamanda öğretimsel liderliği destekleyen bir koç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda denetim, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liderlik kapasitelerini geliştiren bir mesleki öğrenme süreci haline gelmektedir (Robinson vd., 2008). Whitmore (2009), koçluğu bireyin kendi potansiyelini fark etmesini sağlayan yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Denetim bağlamında koçluk, öğretmenin hazır çözümlerle yönlendirilmesi değil, kendi çözümlerini üretmesini destekleyen bir etkileşim biçimidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda öğrenen ve üreten profesyoneller olarak konumlanmasını sağlamaktadır.

Hallinger (2011), öğretimsel liderliğin temel amacının öğretmenlerin öğretim kapasitesini artırmak olduğunu vurgulayarak, denetmenin bu süreçte öğretimsel liderliğin kolaylaştırıcı rolünü üstlendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda denetmen, öğretim uygulamalarını doğrudan kontrol eden değil, öğretimsel vizyonu geliştiren ve öğretmenleri bu vizyona ortak eden bir lider olarak tanımlanmaktadır.

Robinson ve arkadaşlarının (2008) meta-analiz çalışması, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, denetmenin koçluk ve liderlik rollerinin öğretmen gelişimi ve öğrenci öğrenmesi açısından da stratejik önem taşıdığını göstermektedir. Denetim sürecinde yürütülen koçluk temelli liderlik uygulamaları, öğretmenlerin öğretim stratejilerini bilinçli biçimde yeniden yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır. Koçluk temelli denetim, öğretmenlerin mesleki sorumluluk alma düzeyini artırmakta ve öğretimi bireysel bir uygulama olmaktan çıkararak kolektif bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Sergiovanni'nin (2000) ifade ettiği gibi, liderlik yalnızca yönlendirme değil; anlam üretme ve

ortak değerler etrafında topluluk oluşturma sürecidir. Denetmenin koçluk rolü, bu topluluk bilincinin gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır.

Liderlik ve koçluk boyutu, çağdaş denetimi teknik bir izleme faaliyetinden, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştiren stratejik bir eğitim yönetimi aracına dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, denetimi okul gelişiminin merkezinde konumlandırmakta ve sürdürülebilir eğitim kalitesinin temel dinamiklerinden biri haline getirmektedir.

Kurumsal Öğrenmeye Katkı Sağlayıcı

Denetimin çağdaş rolleri arasında en kritik boyutlardan biri, kurumsal öğrenmeye sağladığı katkıdır. Kurumsal öğrenme, örgütün deneyimlerinden ders çıkararak kendini sürekli geliştirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Argyris & Schön, 1996). Bu bağlamda denetim, okulun yalnızca mevcut durumunu değerlendiren ve gelecekteki gelişimini yönlendiren stratejik bir öğrenme mekanizması haline gelmektedir. Argyris ve Schön'e (1996) göre örgütlerde gerçek öğrenme, hataların düzeltilmesiyle değil, bu hataların altında yatan varsayımların sorgulanmasıyla mümkün olmaktadır. Denetim süreçleri, öğretmen ve yöneticilerin uygulamalarını eleştirel biçimde gözden geçirmelerine olanak tanıyarak çift döngülü öğrenmeyi desteklemektedir. Bu yönüyle denetim, yüzeysel iyileştirmelerin ötesine geçerek okulun düşünme ve karar alma biçimlerini dönüştürebilmektedir.

Schein (2010), örgütsel öğrenmenin ancak açık iletişim, güven ve geri bildirim kültürü ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Denetim süreçleri, bu kültürün oluşmasına katkı sağlayarak hataların gizlenmediği, öğrenme fırsatına dönüştürüldüğü bir okul iklimi yaratmaktadır. Denetmenin yargılayıcı değil, kolaylaştırıcı rol üstlenmesi; öğretmenlerin

denetim sürecine daha açık ve gönüllü katılım göstermesini sağlamaktadır.

Watkins ve Marsick (1993), öğrenen örgütlerin temel özelliğinin bireysel öğrenmeyi kurumsal bilgiye dönüştürebilme kapasitesi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda denetim, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ortak bilgiye dönüştüren bir aracı mekanizma işlevi görmektedir. Denetim raporları, geri bildirim toplantıları ve ortak değerlendirme süreçleri, okulun kurumsal hafızasını besleyen öğrenme kaynakları haline gelmektedir. Kurumsal öğrenme perspektifinde denetim, bireysel performans ölçümünden çok, okulun kolektif öğrenme kapasitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, denetimi geçmişi yargılayan bir araç olmaktan çıkararak, geleceği inşa eden stratejik bir yönetim süreci haline getirmektedir (Argyris ve Schön, 1996). Böylece denetim, okul gelişiminin sürekliliğini sağlayan bir öğrenme döngüsü oluşturabilmektedir.

Pedler ve arkadaşları (1991), öğrenen örgütlerin kendilerini düzenli olarak sorgulayan, geri bildirim üreten ve bu geri bildirimleri gelişim için kullanan yapılar olduğunu ifade etmektedir. Denetim, bu sorgulama ve geri bildirim döngüsünün kurumsal düzeyde işletilmesini mümkün kılmaktadır. Bu çerçevede çağdaş eğitim yönetiminde denetim ve denetmenin rolleri; rehberlik eden, koçluk yapan ve kurumsal öğrenmeyi besleyen çok yönlü bir liderlik pratiği olarak yeniden konumlandırılmaktadır. Denetim, yalnızca öğretmenlerin değil, okulun bütününe öğrenmesini sağlayan stratejik bir gelişim aracına dönüşmektedir.

Okul Gelişimi ve Öğretmen Mesleki Gelişimi Bağlamında Denetim

Çağdaş eğitim yönetiminde denetim, okul gelişimi ve öğretmen mesleki gelişimiyle doğrudan ilişkili stratejik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Denetimin etkililiği, yalnızca öğretmen

performansını ölçmesiyle değil; öğretmenlerin motivasyonunu artırması, mesleki öğrenme kültürünü desteklemesi ve öğretim kalitesini yükseltmesiyle değerlendirilmektedir. Bu bağlamda denetim, okulun sürdürülebilir gelişimini besleyen temel yönetim araçlarından biri haline gelmiştir.

Denetimin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Öğretmen motivasyonu, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz-belirleme kuramına göre bireylerin motivasyonu, özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılanmasıyla güçlenmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Denetim süreçleri, bu üç temel psikolojik ihtiyacı desteklediği ölçüde öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır.

Gelişim odaklı ve rehberlik temelli denetim yaklaşımları, öğretmenlerin kendilerini değerli ve yetkin hissetmelerine katkı sağlayarak içsel motivasyonu artırmaktadır. Denetimin öğretmeni sürecin pasif nesnesi değil, aktif öznesi olarak konumlandırması, öğretmenin mesleki sorumluluk alma düzeyini güçlendirmektedir. Buna karşılık yalnızca kontrol ve hata bulmaya dayalı denetim uygulamaları, öğretmenlerde kaygı, direnç ve mesleki tükenmişlik duygularını artırabilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Day ve arkadaşları (2011), öğretmenlerin motivasyonunun yalnızca bireysel özelliklere değil, okul iklimi ve yönetsel destek düzeyine de doğrudan bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Denetim sürecinin destekleyici bir iklim içinde yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmekte ve öğretmenliğe yönelik olumlu tutumlarını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır.

Denetimin motive edici etkisi, öğretmenin mesleki gelişim sürecine aktif biçimde katılmasıyla daha da güçlenmektedir. Geri bildirimin yapıcı, açık ve gelişim odaklı olması, öğretmenin denetimi tehdit değil, destek olarak algılamasını sağlamaktadır (Deci

ve Ryan, 2000). Bu süreçte öğretmen görüşlerine değeri verilmesi, karar süreçlerine katılımının sağlanması ve gelişim hedeflerinin birlikte belirlenmesi, öğretmen motivasyonunu kalıcı biçimde artırmaktadır. Hattie (2009), geri bildirimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini vurguladığı gibi, öğretmen gelişimi açısından da en güçlü etkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Denetim sürecinde sunulan geri bildirimlerin nitelikli olması, öğretmenlerin öğretim stratejilerini yeniden yapılandırmalarına ve mesleki yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda denetim, öğretmen motivasyonunu artıran bir kontrol mekanizmasından çok, mesleki anlam üretimini ve öz-yeterlik duygusunu destekleyen bir öğrenme süreci olarak yeniden tanımlanmaktadır. Çağdaş eğitim yönetiminde denetimin temel işlevi, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını koruyan ve güçlendiren bir gelişim ortamı oluşturmaktır.

Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlişkisi

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda birlikte öğrenmesini, deneyim paylaşmasını ve öğretim uygulamalarını geliştirmesini amaçlayan işbirlikçi yapılardır (DuFour, 2004). Bu yapılar, öğretmenlerin bireysel uygulamalarını kolektif bilgiye dönüştürerek okulun öğrenme kapasitesini artırmaktadır. Denetim süreçleri ise bu toplulukların etkin biçimde işlemlerini destekleyen önemli bir yapısal unsur olarak değerlendirilmektedir.

Darling ve arkadaşları (2017), öğretmen mesleki gelişiminin en etkili biçimde okul temelli, işbirlikçi ve süreklilik içeren öğrenme toplulukları aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Denetim, bu toplulukların çalışmalarına yön veren sistematik geri bildirim verileri sunarak mesleki öğrenmeyi planlı ve sürdürülebilir hale getirmektedir. Böylece denetim, öğretmen gelişimini bireysel çabaların ötesine taşıyarak kurumsal bir öğrenme sürecine

dönüştürmektedir. Stoll (2010), mesleki öğrenme topluluklarının ancak güven, ortak sorumluluk ve açık iletişim kültürü içinde etkili olabildiğini belirtmektedir. Denetim süreçlerinin yargılayıcı değil, destekleyici biçimde yapılandırılması, bu kültürün oluşmasına doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, denetim verilerini kişisel performans tehdidi olarak değil, mesleki gelişim fırsatı olarak algılamaya başladıklarında öğrenme topluluklarının işlevselliği artmaktadır.

Denetim sonuçlarının bireysel değerlendirme yerine grup temelli öğrenme süreçlerinde kullanılması, öğretmenler arasında rekabet yerine dayanışmayı teşvik etmektedir. Bu durum, okul kültüründe güven, açıklık ve paylaşım temelli bir öğrenme iklimi oluşturmaktadır (DuFour, 2004). Öğretmenler, birbirlerinin uygulamalarından öğrenmekte ve böylece başarılı örnekler ortak pedagojik repertuvara dönüşmektedir. Datnow ve Park (2018), veri temelli işbirlikçi öğrenmenin öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmede güçlü bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Denetim verilerinin mesleki öğrenme topluluklarında birlikte analiz edilmesi, öğretmenlerin kendi uygulamalarını daha nesnel biçimde değerlendirmelerine ve alternatif öğretim yaklaşımları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda çağdaş denetim anlayışı, mesleki öğrenme topluluklarını yalnızca destekleyen değil, aynı zamanda bu toplulukların sürekliliğini sağlayan bir yönetsel öğrenme mekanizması olarak işlev görmektedir. Denetim, öğretmenlerin yalnız öğrenmesini değil, birlikte öğrenmesini sağlayan kurumsal bir gelişim aracına dönüşmektedir.

Denetimin Öğretim Kalitesine Katkısı

Denetimin nihai amacı, öğretim kalitesini artırmak ve öğrenci öğrenmesini güçlendirmektir. Öğretim kalitesi, öğretmenin pedagojik yeterliği, sınıf içi etkileşimleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğrenme ortamının niteliği gibi çok boyutlu

unsurların bütünleşik biçimde işlemesine bağlıdır. Bu bağlamda denetim, öğretim sürecini sistematik olarak izleyen, değerlendiren ve geliştiren temel bir eğitim yönetimi aracı olarak öne çıkmaktadır. Hattie'nin (2009) meta-analiz çalışması, öğretmen geri bildiriminin ve öğretimsel değerlendirme süreçlerinin öğrenci başarısı üzerinde yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, denetimin yönetsel bir kontrol mekanizması olmanın yanında öğretimsel gelişimi doğrudan etkileyen pedagojik bir araç olduğunu göstermektedir. Denetim yoluyla sunulan nitelikli geri bildirim, öğretmenin öğretim uygulamalarını bilinçli biçimde yeniden yapılandırmasına katkı sağlamaktadır.

Timperley ve arkadaşları (2007), öğretmen mesleki gelişiminin etkili olabilmesi için denetim süreçleriyle bütünleşik biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Denetim, öğretmenin sınıf içi uygulamalarına yönelik kanıta dayalı geri bildirim sağlayarak öğretim stratejilerinin iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin yalnızca neyi yaptıklarını değil, neden yaptıklarını da sorgulamalarını destekleyen yansıtıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Creemers ve Kyriakides (2008), etkili okul modelinde öğretim kalitesinin sürdürülebilir biçimde artırılabilmesi için sistematik değerlendirme ve geri bildirim döngülerinin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Denetim, bu döngünün merkezinde yer alarak öğretim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesini sağlayan yapısal bir mekanizma işlevi görmektedir. Böylece öğretim kalitesi, rastlantısal bireysel çabalar yerine kurumsal öğrenme süreçleriyle desteklenmektedir. Öğretim kalitesine katkı sağlayan denetim, yalnızca mevcut uygulamaları değerlendirmekle sınırlı kalmaz, öğretmenlerin pedagojik repertuarını genişleten bir öğrenme süreci de oluşturur. Bu süreçte denetim, öğretimsel yeniliklerin okul geneline yayılmasını kolaylaştıran bir kaldıraç işlevi görmektedir

(Darling vd., 2017). Öğretmenler, başarılı uygulamaları paylaşarak ortak bir öğretim kültürü geliştirmektedir.

Muijs ve Reynolds (2011), öğretim kalitesini artırmaya yönelik denetim ve geri bildirim süreçlerinin, öğretmenlerin sınıf içi etkililiklerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum, denetimin öğretim kalitesi üzerindeki etkisinin dolaylı değil, doğrudan ve ölçülebilir olduğunu göstermektedir. Denetim, öğretim kalitesini artıran, öğretmeni güçlendiren ve okul gelişimini sürdürülebilir kılan stratejik bir eğitim yönetimi aracına dönüşmektedir. Denetim, öğretimi yargılayan bir süreç olmaktan çıkarak öğretimi geliştiren ve derinleştiren pedagojik bir öğrenme mekanizması olarak yeniden konumlandırılmaktadır

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ele alınan çağdaş denetim yaklaşımları, denetimin eğitim yönetimindeki rolünün köklü biçimde dönüştüğünü göstermektedir. Denetim, artık yalnızca hesap verebilirlik sağlayan bir kontrol aracı değil; okul gelişimini yönlendiren, öğretmen öğrenmesini destekleyen ve örgütsel kapasiteyi artıran stratejik bir yönetim süreci olarak konumlanmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim yönetiminin otorite merkezli yapıdan öğrenme merkezli yapıya doğru evrildiğini göstermektedir (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Eğitim yönetimi açısından bu dönüşümün en önemli etkisi, denetimin yönetsel karar alma süreçlerine veri sağlayan bir öğrenme mekanizması haline gelmesidir. Denetim sonuçlarının yalnızca raporlama amacıyla değil, okul gelişim planlarının yapılandırılmasında kullanılması, denetimi yönetsel stratejinin ayrılmaz bir parçasına dönüştürmektedir (Chapman & Muijs, 2014). Bununla birlikte, denetimin bu yeni rolünün uygulanmasında kültürel direnç, mevzuat sınırlılıkları ve mesleki alışkanlıklar gibi engellerin varlığı da literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Dolayısıyla

denetimin dönüşümü yalnızca yapısal değil, aynı zamanda zihinsel ve kültürel bir dönüşümü de gerektirmektedir.

Kuramsal açıdan bakıldığında, çağdaş denetim anlayışı yapılandırmacı öğrenme kuramı, örgütsel öğrenme kuramı ve öğretimsel liderlik yaklaşımlarıyla güçlü bir uyum içindedir. Denetim, bu kuramlar doğrultusunda bilgi üreten, öğrenmeyi teşvik eden ve değişimi yönlendiren bir süreç olarak yeniden anlamlandırılmaktadır (Chapman & Muijs, 2014).

Uygulamada ise denetimin gelişim odaklı biçimde yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini güçlendirmekte ve okul içi öğrenme kültürünü desteklemektedir. Denetim süreçlerinin öğretmen işbirliğini teşvik edecek şekilde kurgulanması, okulun kolektif kapasitesini artırmaktadır (Stoll, 2010). Ancak uygulamada kuramsal ilkeler ile pratik arasındaki boşluk dikkat çekmektedir. Denetim hâlen birçok sistemde rapor merkezli ve bürokratik biçimde yürütülmekte; gelişim ve öğrenme boyutu yeterince hayata geçirilememektedir. Bu durum, denetimin potansiyel katkısının sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda tartışma, denetimin yalnızca “nasıl yapılması gerektiği” değil, aynı zamanda “nasıl algılandığı” sorusunu da gündeme getirmektedir. Denetimin algısal dönüşümü sağlanmadan yapısal reformların beklenen etkiyi oluşturması güç görünmektedir.

Bu çalışmada eğitim yönetiminde denetimin klasik anlayıştan çağdaş, gelişim ve öğrenme odaklı bir yapıya doğru dönüşümü kuramsal, uygulamalı ve karşılaştırmalı boyutlarıyla ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, denetimin eğitim sistemlerinde yalnızca hesap verebilirlik değil, aynı zamanda okul gelişimi, öğretmen öğrenmesi ve kurumsal kapasite açısından da kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Eğitim Yöneticileri İçin

Eğitim yöneticilerinin denetimi yalnızca dışsal bir kontrol süreci olarak değil, okul gelişimini destekleyen stratejik bir araç olarak görmeleri gerekmektedir. Denetim sonuçları, okul gelişim planlarıyla btnleştirilmeli ve öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini destekleyecek biçimde kullanılmalıdır. Ayrıca yöneticilerin denetim süreçlerinde şeffaflık, katılımcılık ve güven kültürünü ön planda tutmaları önerilmektedir.

Denetmenler İçin

Denetmenlerin rollerini rehber, koç ve öğrenme kolaylaştırıcısı perspektifiyle yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Denetim süreçlerinde yargılayıcı dilden kaçınılmalı; öğretmenlerin güçlü yönlerini görünür kılan, gelişim alanlarını birlikte yapılandıran geri bildirim yaklaşımları benimsenmelidir. Denetmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi de sistemin etkililiği açısından zorunludur.

Politika Yapıcılar İçin

Politika yapıcıların denetim sistemlerini mevzuat temelli kontrol yapısından çıkararak okul temelli kalite güvencesi ve öz değerlendirme sistemleriyle bütünleştirmeleri önerilmektedir. Denetim politikaları, ğretim kalitesini doğrudan destekleyen ve okul gelişimini merkeze alan bir felsefe üzerine inşa edilmelidir. Ayrıca denetim sistemlerinin uluslararası iyi uygulamalarla uyumlu biçimde sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, ağdaş eğitim yönetiminde denetim; geçmişi denetleyen bir mekanizma olmaktan çıkararak, geleceği inşa eden bir öğrenme ve gelişim sistemi haline gelmektedir. Bu dönüşümün başarıyla hayata geçirilmesi, eğitim yönetiminin bütün aktörlerinin ortak vizyonu ve işbirliğiyle mümkün olacaktır.

Kaynakça

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development* (5th ed.). Wiley.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Aydın, İ. (2014). *Eğitim ve öğretimde denetim* (5. bs.). Pegem Akademi.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. bs.). Pegem Akademi.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.

Chapman, C. (2014). From one school to many: Reflections on school leadership and improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 373–390. <https://doi.org/10.1177/1741143213494888>

Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org>

Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning for equitable and excellent schools*. Routledge.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2011). The personal and professional selves of teachers. *Teachers and Teaching*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538498>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree.

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.

Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision* (3rd ed.). Harcourt Brace.

Gökçe, F. (2004). *Eğitimde denetim ve geliştirme*. Pegem Akademi.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
<https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
<https://doi.org/10.1177/1741143213497635>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*. Center for Curriculum Redesign.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration* (9th ed.). McGraw-Hill.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Learning analytics. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1961–1982. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.

- Kitchin, R. (2014). *The data revolution*. Sage.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). Distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 269–286. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision*. ASCD.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Türk eğitim sisteminde denetim. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 135–156. <https://doi.org/10.12738/estp.2012.1.900>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). Sage Publications.
- Nevo, D. (2001). School evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). Wiley.
- OECD. (2009). *School evaluation*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning*. OECD Publishing.

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD. (2020). *Education in the digital age*. OECD Publishing.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company*. McGraw-Hill.

Power, M. (1997). *The audit society*. Oxford University Press.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). Leadership and student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. Doubleday.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision* (8th ed.). McGraw-Hill.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Stoll, L. (2010). Professional learning community. In J. O. Lindberg & A. O. Lindberg (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 151–157). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00435-8>

Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning* (4th ed.). Corwin.

Şahin, M. (2019), Authentic Leadership. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 9(1), 39-60

Şahin, M. (2021). Okullarda örgüt kültürü. *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi* 3 (1), 73-90

Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 340-361.

Şahin, M. (2023). A Study on the Role of School Administrators in School Improvement. *The Journal of International Education Science* 10 (34), 382-398
<https://doi.org/0.29228/INESJOURNAL.67734>

Şahin, M. (2023). Okullarda örgüt kültürü. *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi* 3 (1), 73-90

Şahin, M. & Şahin, T. (2024). Eğitimde Damgalama. *UMAY Sanat ve Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (1), 5-20.

Şahin, M. (2025). Antikırılğan liderlik: Zorluklarla güçlenen eğitim liderliği. *EDUCATIONE*, 4(2), 61–92.
<https://doi.org/10.58650/educatione.1754961>

Şahin, M. (2025). Eğitim yönetiminde dijital liderlik. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 129-154.
<https://doi.org/10.56677/mkuefder.1756295>

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 77(3), 241–277. <https://doi.org/10.3102/0034654308323795>

UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education*. UNESCO Publishing.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford University Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education*. Sage.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision* (4th ed.). Routledge.

