

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**2023 VİZYONU VE MAARİF MODELİ IŞIĞINDA
YATILI BÖLGE ORTAOKULLARIN SÜREÇ İÇERİSİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Elif BEYOĞLU**

**Danışman
Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

TEMMUZ 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“2023 Vizyonu ve Maarif Işığında Yatılı Bölge Ortaokulların Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi” isimli **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Elif BEYOĞLU

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : 2023 Vizyonu ve Maarif Modeli Işığında Yatılı Bölge Ortaokulların Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin 03/07/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %11'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.03/07/2026

Danışman: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Öğrenci: Elif BEYOĞLU

KILAVUZA UYGUNLUK

“2023 Vizyonu ve Maarif Modeli Işığında Yatılı Bölge Ortaokulların Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi.” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Elif BEYOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Fethi KAYALAR danışmanlığında **Elif BEYOĞLU** tarafından hazırlanan “**2023 Vizyonu ve Maarif Modeli Işığında Yatılı Bölge Ortaokulların Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi.**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

03/07/2026

JÜRİ:

Danışman	:	Prof. Dr. Fethi KAYALAR	(İmza)
Üye	:	Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Canan ALBEZ	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitim (Ertürk, 1972), yönünü içinde bulunduğu zamanın koşulları ve ait olduğu kültürün bütünlüğü çerçevesinde belirlemektedir. Bu doğrultuda, eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformlar, toplumun her kesimine; özellikle en avantajlı bireylerden en dezavantajlı gruplara kadar olumlu yansıyacak biçimde geliştirilmeli ve dönüştürülmelidir. Bu nedenle eğitimde reform hareketleri, toplumsal ihtiyaçlardan hareketle oluşturulmalı, ortak bir eğitim anlayışı geliştirerek eğitimi toplumun tüm kesimleri için erişilebilir hale getirmeyi amaçlamalıdır.

Türk eğitim sistemi başta coğrafi konumları olmak üzere ailelerin sosyoekonomik durumları, aile yapıları, sağlık vb. durumlar değerlendirildiğinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve dezavantajlı grupların desteklenmesi amacıyla Yatılı Bölge Ortaokulları ve yatılı okullar uzun yıllardır önemli bir rol oynamakta ve özellikle kırsal bölgelerde yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin eğitime erişimini artırarak toplumsal kalkınmayı desteklemektedir. Bu doğrultuda 2023 Eğitim Vizyonu ve 2024 TYMM Modeli ışığında yapılan reformların Yatılı Bölge Ortaokullarında eğitimin süreç içerisinde değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle bu okullarda yapılan yeniliklerin eğitimde fırsat eşitliğine faydaları, karşılaşılan zorluklar ve geleceğe yönelik önerilerin ele alınması ve bu okulların eğitim sistemindeki rolü bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi önem kazanmıştır.

Elif BEYOĞLU, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, akademik yolculuğumda her zaman destekleyici ve yönlendirici olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Fethi KAYALAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin bilimsel yaklaşımı ve yol göstericiliği, bu çalışmanın şekillenmesinde büyük bir rol oynamıştır. Bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli anneme, sevgili eşime, çocuklarım Yağız Toprak ve Yiğit Rüzgar'a, arkadaşlarıma, araştırmamda katkı sunan tüm idareci ve öğretmenlere içtenlikle teşekkür ederim. Sabırları, anlayışları ve teşvik edici destekleri, bu süreci daha anlamlı ve verimli hale getirmiştir. Bu çalışmanın, eğitim alanına katkı sunmasını temenni eder, emeği geçen herkese bir kez daha şükranlarımı sunarım.

Elif BEYOĞLU

2023 VİZYONU VE MAARİF MODELİ IŞIĞINDA YATILI BÖLGE ORTAOKULLARIN SÜREÇ İÇERİSİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif BEYOĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2026

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ÖZET

Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler ile küreselleşme, eğitim sistemlerinde sürekli yenilenen politika ve reformları gerekli kılmıştır. Türkiye’de bu dönüşümün temel adımlarını oluşturan 2023 Eğitim Vizyonu ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenci merkezli, beceri ve değer odaklı eğitim, dijital dönüşüm, fırsat eşitliği ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, söz konusu reformların Yatılı Bölge Ortaokullarındaki (YBO) eğitim ve yönetim süreçlerine yansımalarını öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında YBO’larda görev yapan 11 öğretmen ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 21 katılımcı oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular, reformların öğretim süreçleri, okul yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimine olumlu katkılar sağladığını; ancak zaman yönetimi, fiziki altyapı, materyal yetersizliği ve hizmet içi eğitim ihtiyacının uygulamayı zorlaştırdığını göstermiştir. Ayrıca yatılı okul ortamının öğrencilerin sorumluluk, öz denetim, sosyal beceri ve değer gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, reformların etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişiminin ve okul imkânlarının güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 2023 Eğitim Vizyonu, TYMM, Yatılı Bölge Ortaokulu, eğitim reformları, eğitim politikaları, fırsat eşitliği

AN ONGOING EVALUATION OF RESIDENTIAL REGIONAL MIDDLE SCHOOLS IN LIGHT OF THE 2023 VISION AND THE MAARİF MODEL

Elif BEYOĞLU

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, July 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ABSTRACT

Rapid advances in information and technology, together with globalization, have necessitated continuous policy reforms in education systems. In Türkiye, the 2023 Education Vision and the 2024 Century of Türkiye Education Model (CTEM) represent key reform initiatives aiming to promote student-centered, competency- and values-based education, digital transformation, equal educational opportunities, and improved assessment and evaluation processes. This study aims to evaluate the reflections of these reforms on the educational and administrative processes of Regional Boarding Secondary Schools (RBSSs) based on the views of teachers and school administrators. A qualitative research approach with a phenomenological design was employed. The study group consisted of 21 participants, including 11 teachers and 10 school administrators working in RBSSs during the 2025–2026 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis. The findings indicate that the reforms have positively influenced teaching and learning processes, school management, assessment practices, and student development. However, time management, inadequate physical infrastructure, lack of instructional materials, and the need for in-service training were identified as challenges to effective implementation. In addition, the boarding school environment was found to support students' responsibility, self-regulation, social skills, and values development. The study concludes that strengthening teachers' professional development and improving school facilities are essential for the effective implementation of these reforms.

Keywords: 2023 Education Vision, CTEM, Boarding Regional Secondary School, education reform, education policies, equal opportunity.

İÇİNDEKİLER

2023 VİZYONU VE MAARİF MODELİ IŞIĞINDA YATILI BÖLGE ORTAOKULLARIN SÜREÇ İÇERİSİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitimde Dönüşüm ve Politika Çerçevesi	7
1.1.1. Eğitimde Dönüşüm ve Toplumsal Değişim.....	7
1.1.2. Küreselleşme, Eğitim Politikaları ve Reform İhtiyacı	9
1.1.3. 2023 Eğitim Vizyonu.....	12
1.1.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	13
1.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Kapsayıcılık	16
1.2.1. Eğitim Hakkı Kavramı.....	16
1.2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı	17

1.2.4. Adalet Kuramları Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	19
1.2.5. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Fırsat Eşitliği	20
1.2.6. Eğitim Politikaları Bağlamında Değerlendirme	21
1.2.7. Genel Değerlendirme	22
1.3. Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO).....	23
1.3.1. Yatılı Bölge Ortaokullarının Tarihsel Gelişimi	23
1.3.2. YBO'ların Hukuki Dayanakları ve Mevzuat Temeli.....	26
1.3.3. YBO'nun Eğitim Sistemindeki Yeri ve Temel İşlevi	27
1.3.4. YBO'ların Fırsat Eşitliği Sağlama İşlevi	28
1.3.5. YBO'ların Akademik ve Eğitsel Katkıları.....	28
1.3.6. Sosyal, Psikolojik ve Kültürel Boyut.....	29
1.3.7. Fiziki Koşullar ve Yaşam Kalitesi	29
1.3.8. YBO'larda Karşılaşılan Sorunlar	30
1.3.9. YBO'ların Dönüşümü ve Güncel Durumu	30
1.4. Çağdaş Eğitim Yaklaşımları	31
1.4.1. Bütüncül Eğitim Yaklaşımı	32
1.4.2. Öğrenci Merkezli Eğitim	34
1.4.3. Değer Temelli Eğitim	35
1.4.4. Genel Değerlendirme	38
1.5. Dijital Eğitim ve Teknoloji Kullanımı	39
1.5.1. Dijital Çağ ve Eğitimde Dönüşüm	40
1.5.2. Dijital Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları	40
1.5.3. Dijital Yeterlilikler ve 21. Yüzyıl Becerileri	41
1.5.4. Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Sınırlılıklar	42
1.5.5. Türkiye'de Dijital Eğitim Politikaları	43

1.5.6. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Dijital Eğitim.....	44
1.5.7. Genel Değerlendirme	45
1.6. Eğitim Programları ve Ölçme-Değerlendirme Süreçleri	46
1.6.1. Eğitim Programlarının Güncellenmesi	46
1.6.2. Eğitim Politikaları ve Program Reformları.....	47
1.6.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Beceri Temelli Program Anlayışı	49
1.6.4. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Eğitim Programlarındaki Yeri.....	50
1.6.5. Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	51
1.6.6. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Değerlendirme	51
1.6.7. Genel Değerlendirme	52
1.7. Eğitim Yönetimi ve Okul Liderliği	52
1.7. 1. Eğitim Yönetimi Kavramı	52
1.7.2. Eğitim Yönetiminde Değişen Yaklaşımlar	53
1.7.3. Okul Liderliği Kavramı	54
1.7.4. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul Yönetimi	54
1.7.5. Okul yöneticilerinin Yeterlikleri ve Liderlik Becerileri	55
1.7.6. Yatılı Bölge Ortaokullarında Yönetim ve Liderlik.....	56
1.7.7. Genel Değerlendirme	57
1.8.Literatürdeki Boşluk ve Araştırmanın Konumu	57

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	60
2.2. Çalışma Grubu.....	62
2.3. Veri Toplama Araçları.....	66
2.4. Verilerin Toplanması.....	67

2.5. Verilerin Analizi	68
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Okul Yöneticilerine Ait Bulgular	75
3.1.1. Okul Yöneticileri Açısından Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
3.1.2. Okul Yöneticileri Açısından İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
3.1.3. Okul Yöneticileri Açısından Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
3.1.4. Okul Yöneticileri Açısından Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
3.1.5. Okul Yöneticileri Açısından Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
3.1.6. Okul Yöneticileri Açısından Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
3.2. Öğretmenlere Ait Bulgular	91
3.2.1. Öğretmenler Açısından Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
3.2.2. Öğretmenler Açısından İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	95
3.2.3. Öğretmenler Açısından Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
3.2.4. Öğretmenler Açısından Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
3.2.5. Öğretmenler Açısından Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
3.2.6. Öğretmenler Açısından Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	106

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	110
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	111
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	112
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	113
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	114

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	116
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	117
4.2.Öneriler.....	118
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler	118
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler	119
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler	119
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler	119
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Öneriler	119
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Öneriler	120
4.2.7. Genel Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	122
EKLER.....	130
ÖZ GEÇMİŞ	134

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EBYÜ	: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBİ	: Millî Eğitim Bakanlığı Bireysel Öğrenme Platformu
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SDÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme
T.C	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YBO	: Yatılı Bölge Ortaokulu
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Okul Yöneticilerine Ait Demografik Veriler	64
Tablo 2. 2: Öğretmenlere Ait Demografik Veriler	65
Tablo 3. 1: Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Ana Tema ve Alt Temalar.....	73
Tablo 3. 2: Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Ana Tema ve Alt Temalar	74
Tablo 3. 3: 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öğretim Süreçlerine Yansımaları	75
Tablo 3. 4: Kurumsal Yapı ve Yönetim Süreçlerindeki Değişim.....	78
Tablo 3. 5: Eğitim Programlarının Uygulanması	81
Tablo 3. 6: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamalar.....	83
Tablo 3. 7: Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Değişimler.....	86
Tablo 3. 8: Reformlar Doğrultusunda Hedeflenen Öğrenci Profili	89
Tablo 3. 9: 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öğretim Süreçlerine Yansımaları	92
Tablo 3. 10: Reformların Öğretmenlerin Eğitim Uygulamalarına Etkileri	95
Tablo 3. 11: Eğitim Programları ve Öğretim Uygulamalarındaki Değişimler	98
Tablo 3. 12: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları.....	101
Tablo 3. 13: Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Değişimler	104
Tablo 3. 14: Öğretmenler Açısından Alt Probleme Ait Veriler.....	107

GİRİŞ

Küreselleşme, dijitalleşme ve bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim sistemlerinin bireylere kazandırması gereken bilgi, beceri ve değerlerin yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Günümüzde toplumların sürdürülebilir kalkınmalarını sağlayabilmeleri, değişen koşullara uyum gösterebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iş birliği yapabilen ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmelerine bağlı hâle gelmiştir. Bu durum eğitim sistemlerinin çağın gerekliliklerine uygun şekilde yeniden yapılandırılmasını ve eğitim politikalarının sürekli olarak güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ideal insan profili; yalnızca fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı değil, aynı zamanda iletişim becerileri gelişmiş, üretken, kültürel değerlerine bağlı, iş birliğine açık ve yeniliklere uyum sağlayabilen birey olarak tanımlanmaktadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri hâline gelmiştir. Bu doğrultuda insanlık tarihi boyunca önemini koruyan eğitim, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılmaya başlanmış ve çok yönlü yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir anlayış benimsenmiştir (Ateş ve Görgülü, 2023).

Eğitim, genel anlamda bireyin davranışlarında kasıtlı, planlı ve istenilen yönde değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972). Ancak eğitim yalnızca bireysel gelişimi sağlayan bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün de temel araçlarından biridir. Toplumsal ihtiyaçlar, ekonomik gelişmeler ve kültürel değişimler doğrultusunda eğitim sistemleri sürekli olarak yeniden şekillenmekte ve dönüşmektedir. Bu dönüşüm sürecinde gerçekleştirilen eğitim reformları, eğitimin yalnızca belirli kesimlere değil toplumun bütün bireylerine ulaştırılmasını hedeflemekte; özellikle dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleştirilen kapsamlı reform girişimlerinin başında 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) gelmektedir. Her iki politika belgesi de nitelikli birey yetiştirme hedefi doğrultusunda öğrenci merkezli öğrenme, eğitimde fırsat eşitliği, dijital dönüşüm, teknoloji entegrasyonu, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması, beceri

temelli eğitim ve bütüncül gelişim anlayışı gibi temel dönüşüm alanlarına odaklanmaktadır. Bu yönüyle söz konusu reformlar, Türk eğitim sisteminin yalnızca akademik başarıya değil; öğrencilerin sosyal, duygusal, kültürel ve ahlaki gelişimlerine de katkı sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasını amaçlamaktadır.

Problem Durumu

2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim reformlarının etkilerinin değerlendirilebileceği önemli eğitim kurumlarından biri Yatılı Bölge Ortaokullarıdır (YBO). Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan ve eğitim olanaklarına erişimde çeşitli güçlüklerle karşılaşan öğrenciler için önemli bir işlev üstlenen YBO'lar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında stratejik bir role sahiptir. Bu okullar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini artırarak yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmamakta; aynı zamanda toplumsal bütünleşmeye, sosyal hareketliliğe ve bölgesel kalkınmaya da katkı sunmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu ile birlikte YBO'ların fiziki altyapılarının güçlendirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, beceri temelli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinin daha nitelikli hâle getirilmesi hedeflenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise öğrenci gelişimini yalnızca akademik başarı ile sınırlamayan; kültürel, manevi, ahlaki, sosyal ve duygusal boyutları da kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda her iki reform da YBO'ların eğitim ve yönetim süreçlerinde önemli değişim ve dönüşümler öngörmektedir.

Ancak reformlarda ortaya konulan bu hedeflerin Yatılı Bölge Ortaokullarında uygulamaya nasıl yansıdığı, hedeflenen dönüşümlerin ne ölçüde gerçekleştirilebildiği ve uygulama sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığı konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. YBO'ların kırsal bölgelerde hizmet vermesi, pansiyonlu yapısı, öğrenci profili, fiziksel imkânları ve bulunduğu çevrenin sosyoekonomik özellikleri, reformların uygulanma sürecini diğer okul türlerinden farklılaştırabilmektedir. Bu nedenle reformların öngördüğü hedeflerle uygulamada ortaya çıkan durum arasında farklılıkların oluşabileceği değerlendirilmektedir.

Yapılan literatür taramasında, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine farklı eğitim kademeleri ve okul türlerinde gerçekleştirilen çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak ulaşılabilen çalışmalar arasında bu reformların Yatılı Bölge Ortaokullarına yansımalarını öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda bütüncül biçimde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir işlev üstlenen YBO'larda reformların nasıl karşılık bulduğu, uygulama süreçlerinde ne tür değişimlerin yaşandığı ve hedeflenen dönüşümlerin hangi düzeyde gerçekleştiğine ilişkin kapsamlı bilimsel bulguların yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bilgi eksikliği, Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda reformların eğitim ve yönetim süreçlerine yansımalarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem durumunu, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öngörülen reformların Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımalarının ve etkilerinin öğretmen ile eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya konulması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında yaşanan dönüşüm sürecini, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri, algıları ve anlamlandırmaları doğrultusunda incelemektir. Bu kapsamda araştırmada, reform sürecinin öğretim süreçleri, öğretmen uygulamaları, eğitim programlarının uygulanması, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hedeflenen öğrenci profili bağlamında katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim, yönetim ve eğitim süreçlerine yansımalarını nasıl deneyimlemekte ve anlamlandırmaktadır?

2. Okul yöneticileri ve öğretmenler, reform sürecinin öğretmenlerin eğitim uygulamaları ile okulun kurumsal ve yönetim süreçlerinde oluşturduğu değişimleri nasıl deneyimlemektedir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenler, reformlar doğrultusunda eğitim programlarının uygulanması ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimleri nasıl değerlendirmekte ve bu süreci nasıl deneyimlemektedir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler, Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasını nasıl deneyimlemekte ve anlamlandırmaktadır?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler, reformlara bağlı olarak ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimleri nasıl deneyimlemekte ve bu süreçleri nasıl değerlendirmektedir?
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler, reformlar doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profilini nasıl anlamlandırmakta; bu profilin oluşmasında yatılı okul ortamının katkısını ve hedeflerin gerçekleşme düzeyini nasıl deneyimlemektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda gerçekleştirilen reformların Yatılı Bölge Ortaokullarına yansımalarını öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri temelinde incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma, eğitimde fırsat eşitliği açısından kritik bir işlev üstlenen YBO'larda reformların uygulama düzeyini ortaya koyarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulguların; eğitim politikalarının değerlendirilmesine, YBO'ların geliştirilmesine, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın, eğitimde fırsat eşitliği ve dezavantajlı grupların eğitime erişimi konularında yapılacak gelecekteki çalışmalara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşme sorularına içten, samimi ve gerçek deneyimlerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Katılımcıların araştırma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve verdikleri bilgilerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, araştırmanın problem durumunu ortaya koyabilecek nitelikte olduğu ve katılımcı görüşlerini kapsamlı biçimde yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında elde edilen verilerin katılımcıların gerçek düşünce ve deneyimlerini temsil ettiği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan 10 okul yöneticisi ve 11 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma sonuçları yalnızca çalışma grubunda yer alan katılımcıların görüşleri ile sınırlı olup farklı okul türlerine veya farklı örneklem gruplarına doğrudan genellenemez.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada gözlem, doküman incelemesi veya farklı veri toplama araçlarına yer verilmemesi araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Bununla birlikte araştırmada hem okul yöneticilerinden hem de öğretmenlerden veri toplanması, Yatılı Bölge Ortaokullarında yaşanan dönüşüm sürecinin farklı katılımcı gruplarının deneyimleri üzerinden ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Bulgular, katılımcıların görüşme sürecinde paylaştıkları bilgi ve deneyimlere dayanmaktadır.

Bu çalışmada 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öngörülen değişim ve düzenlemeler, yalnızca Yatılı Bölge Ortaokullarındaki eğitim ve yönetim süreçlerine yansımaları bakımından ele alınmıştır. Söz konusu politika belgelerinin ekonomik, siyasi ve geniş toplumsal boyutları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuş; çalışma öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda bu düzenlemelerin okul düzeyindeki yansımalarıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar ve Temel Kavramlar

2023 Eğitim Vizyonu: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan ve Türk eğitim sisteminin dönüşümüne yönelik hedefleri içeren politika belgesidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini bütüncül olarak ele alan öğretim programı yaklaşımıdır.

Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO): Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yatılı eğitim hizmeti sunan resmî ortaokullardır.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencinin aktif katılımını esas alan eğitim yaklaşımıdır.

Beceri Temelli Eğitim: Bilginin yalnızca öğrenilmesini değil, günlük yaşamda kullanılmasını, uygulanmasını ve beceriye dönüştürülmesini amaçlayan eğitim yaklaşımıdır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bireylerin sosyoekonomik, kültürel veya coğrafi farklılıklarına bakılmaksızın eğitim hizmetlerinden eşit biçimde yararlanabilmesini ifade eden eğitim ilkesidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kavramlar ile araştırmanın dayandığı eğitim politikaları ele alınmaktadır. Öncelikle eğitimde dönüşüm olgusu ve bu dönüşümü şekillendiren politika çerçevesi açıklanmış; ardından 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında eğitim sisteminde öngörülen değişimler incelenmiştir. Böylece araştırmanın kuramsal altyapısı oluşturularak izleyen bölümlerde sunulan bulgu ve değerlendirmelere temel oluşturulması amaçlanmıştır.

1.1. Eğitimde Dönüşüm ve Politika Çerçevesi

Bu bölümde eğitim sistemlerinde dönüşüm olgusu ve bu dönüşümü şekillendiren eğitim politikaları ele alınmaktadır. Öncelikle eğitim ile toplumsal değişim arasındaki ilişki açıklanmış, ardından küreselleşmenin eğitim politikalarına etkileri ve reform ihtiyacı değerlendirilmiştir. Devamında ise Türkiye'de eğitim sisteminin dönüşümünde önemli yere sahip olan 2023 Eğitim Vizyonu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelenerek araştırmanın kuramsal temeli oluşturulmuştur.

1.1.1. Eğitimde Dönüşüm ve Toplumsal Değişim

Eğitim ile toplumsal değişim arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim, bir yandan toplumsal yapıyı dönüştüren bir araç olarak işlev görürken, diğer yandan toplumsal, ekonomik ve siyasal değişim süreçlerinden doğrudan

etkilenmektedir (Akyüz, 2016; Dinçer, 2003; Erol, 2011). Bu bağlamda eğitim, yalnızca kültürel değerlerin aktarımını sağlayan bir süreç olmaktan çıkmış; toplumsal değişimi yönlendiren çok boyutlu bir kuruma dönüşmüştür (Dinçer, 2003). Eğitim ve toplumsal değişim arasındaki ilişki tek yönlü bir nedensellikten ziyade karşılıklı etkileşim temelinde şekillenmektedir. Eğitim, toplumsal düzenin sürekliliğini sağlama işlevi görürken aynı zamanda bireylerin düşünce ve davranışlarını dönüştürerek toplumsal

değişimin önemli bir aracı hâline gelmektedir (Erol, 2011; Eskicumalı, 2003). Bununla birlikte eğitimin toplumsal dönüşümü tek başına gerçekleştirebilecek bağımsız bir güç olmadığı; bu dönüşümün ekonomik, politik ve kültürel yapılarla birlikte anlam kazandığı vurgulanmaktadır (Dinçer, 2003; Eskicumalı, 2003). Bu durum, eğitim sisteminin kendi başına bir dönüşüm gücünden ziyade daha geniş bir toplumsal yapı içerisinde işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim, toplumsal değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak çift yönlü bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede eğitim politikalarının niteliği yalnızca pedagojik tercihlerle değil, aynı zamanda siyasal ve ekonomik yönelimlerle de doğrudan ilişkili hâle gelmektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde eğitim-toplum ilişkisi farklı yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. İşlevselci yaklaşım eğitimi toplumsal düzeni koruyan bir araç olarak görürken, çatışmacı yaklaşım eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini savunmaktadır. Etkileşimci yaklaşım bireyler arası etkileşimleri ön plana çıkarırken, yeniden yapılanmacı yaklaşım eğitimi toplumsal değişimin doğrudan başlatıcısı olarak ele almaktadır (Dinçer, 2003). Bu kuramsal çeşitlilik, eğitim sistemlerinin neden tek tip bir dönüşüm modeli üzerinden değerlendirilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü eğitim, hem mevcut toplumsal yapıyı koruyan hem de onu dönüştürme potansiyeli taşıyan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitimde dönüşüm tartışmaları yalnızca pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik bir tartışma alanı olarak da değerlendirilmektedir.

Türkiye özelinde incelendiğinde eğitim sisteminin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte önemli bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir. Osmanlı döneminde daha çok dinî ve geleneksel bir yapıya sahip olan eğitim sistemi, Cumhuriyet döneminde millî, bilimsel ve çağdaş bir anlayış temelinde yeniden yapılandırılmıştır (Akyüz, 2016). Bu süreçte eğitim, yalnızca birey yetiştirme aracı değil; aynı zamanda yeni bir toplum inşa etme projesinin temel bileşenlerinden biri olarak görülmüştür. Ancak tarihsel süreç incelendiğinde eğitim reformlarının çoğu zaman süreklilikten uzak, dönemsel ihtiyaçlara göre şekillendiği ve uygulama boyutunun zayıf kaldığı görülmektedir (Şen, 2013). Bu durum, eğitimde dönüşümün yalnızca politika üretmekle değil, aynı zamanda bu politikaların sürdürülebilirliği ve uygulamadaki karşılığı ile anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Günümüzde yaşanan küreselleşme, dijitalleşme ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerinde yeni dönüşüm alanları oluşturmıştır. Modern eğitim anlayışında eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkmış; bireyin toplumsal yaşama uyumunu sağlayan, değer kazandıran ve sosyal değişimi yönlendiren kurumlar hâline gelmiştir. Bu bağlamda eğitim; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, demokratik katılım ve sosyal sorumluluk gibi becerilerin gelişmesini sağlayarak toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına ve sosyal adaletin güçlenmesine katkı sunmaktadır. Geleneksel öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli, beceri temelli ve yaşam boyu öğrenmeyi esas alan yaklaşımlar almaya başlamıştır. UNESCO’nun “Learning to know (öğrenmeyi öğrenme), learning to do (yapmayı öğrenme), learning to live together (birlikte yaşamayı öğrenme) ve learning to be (olmayı öğrenme).” ilkeleri de eğitimin bireysel ve toplumsal dönüşümdeki işlevini ortaya koymaktadır. Günümüzde eğitim sistemlerinden yalnızca akademik başarı değil; aynı zamanda etik değerlere sahip, sosyal sorumluluk bilinci gelişmiş ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Türkiye’de özellikle 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen politikalar da öğrenci merkezli eğitim, değer temelli yaklaşım, beceri odaklı öğrenme ve bütüncül gelişim anlayışını merkeze alarak eğitimin dönüşüm boyutunu güçlendirmektedir. Bu nedenle eğitim, bireysel gelişim ile toplumsal değişim arasında köprü kuran stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Idris, 2013; Rifai, 2016; Salwa Andini ve Ndonga, 2024; Umar Faruq ve Abu Bakar, 2025).

1.1.2. Küreselleşme, Eğitim Politikaları ve Reform İhtiyacı

Küreselleşme süreci, ekonomik, teknolojik ve kültürel dönüşümlerin etkisiyle eğitim sistemlerini doğrudan etkileyen önemli bir olgu hâline gelmiştir. Özellikle bilgi ekonomisinin gelişmesi, teknolojik ilerlemelerin hız kazanması ve uluslararası rekabetin artması, ülkeleri eğitim politikalarını yeniden yapılandırmaya yöneltmiştir. Eğitim, günümüzde yalnızca bireysel gelişimi sağlayan bir süreç olmaktan çıkmış; ekonomik kalkınmanın, toplumsal dönüşümün ve uluslararası rekabet gücünün temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Doğan, 2019). Bu süreçte eğitim politikaları küresel ölçekte benzer eğilimler göstermiş; yaşam boyu öğrenme, beceri temelli öğretim, dijital yeterlilikler, standart değerlendirme sistemleri ve insan sermayesi yaklaşımı birçok ülkenin reform politikalarının merkezine yerleşmiştir. Spring’e göre küreselleşme, eğitim sistemlerinde ortak hedeflerin, benzer öğretim

programı anlayışlarının ve standartlaşma eğilimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuş; OECD, Dünya Bankası ve çok uluslu kuruluşlar bu dönüşüm sürecinin temel aktörleri hâline gelmiştir. Eğitim sistemlerinin ekonomik büyümeye hizmet eden insan sermayesi anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması, küreselleşmenin eğitim politikaları üzerindeki en belirgin etkilerinden biri olmuştur (Spring, 2012).

Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte eğitim, nitelikli insan gücü yetiştirme işlevi üzerinden ekonomik sistemin merkezinde yer almaya başlamıştır. Bu durum, eğitimin yalnızca bireysel bir hak olarak değil, aynı zamanda ekonomik kalkınmayı destekleyen stratejik bir yatırım alanı olarak görülmesine neden olmuştur. Eğitim yatırımları ile ülkelerin gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişki, eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır (Doğan, 2019). Küresel rekabet ortamında devletler, ekonomik gelişmişliklerini sürdürebilmek amacıyla eğitim sistemlerinde reform arayışına yönelmiş; özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışı, beceri temelli öğretim, dijitalleşme ve yaşam boyu öğrenme politikaları ön plana çıkmıştır. Priestley'e göre küreselleşme süreci, eğitim politikalarında standartlaşmayı hızlandırmış ve eğitim reformlarını ekonomik hedefler doğrultusunda şekillendirmiştir. Bu doğrultuda eğitim kurumları, küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştiren yapılar olarak görülmeye başlanmış; rekabet, performans, verimlilik ve ölçülebilir başarı kavramları eğitim politikalarının temel unsurları hâline gelmiştir (Priestley, 2002).

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri, uluslararası değerlendirme sistemleri aracılığıyla daha görünür hâle gelmiştir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim performanslarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmekte ve eğitim sistemlerinin güçlü ya da zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerine yönelik eleştirilerin artmasına ve reform ihtiyacının daha belirgin şekilde hissedilmesine neden olmuştur (Doğan, 2019). Özellikle eğitimde kalite, hesap verebilirlik ve standartlaşma kavramları küresel eğitim politikalarının temel bileşenleri hâline gelmiştir. Spring, küresel ölçekte uygulanan değerlendirme sistemlerinin eğitim politikalarında ortak standartların oluşmasına katkı sağladığını ifade ederken; Priestley ise bu süreci eğitim politikalarının küresel ölçekte benzeşmesi olarak değerlendirmektedir (Spring, 2012; Priestley, 2002). Buna bağlı olarak birçok ülkede ulusal müfredatlar yeniden düzenlenmiş, merkezi sınav sistemleri güçlendirilmiş ve performans değerlendirme uygulamaları yaygınlaştırılmıştır. Eğitim sistemleri artık yalnızca bilgi

aktaran yapılar değil; eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji kullanımı ve değişime uyum sağlama becerilerini geliştiren kurumlar olarak görülmektedir.

Türkiye’de de küreselleşmenin etkisiyle eğitim sistemine yönelik reform arayışları hız kazanmıştır. Türk Eğitim Sistemi’nde uzun yıllardır devam eden kalite sorunları, fırsat eşitsizlikleri, sınav odaklı yapı, fiziki altyapı yetersizlikleri ve öğretim programlarında yaşanan değişim ihtiyacı, reform gereksinimini kaçınılmaz hâle getirmiştir (Doğan, 2019). Eğitim politikalarının sık sık değişmesi, sistemin dinamik bir yapıya sahip olduğunu gösterirken aynı zamanda süreklilik sorununun varlığını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi reform çalışmaları, küresel gelişmelere uyum sağlama ve çağın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirme amacı taşımaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışı, dijital dönüşüm ve beceri odaklı programlar, küreselleşme sürecinde eğitim politikalarında öne çıkan reform alanları arasında yer almaktadır (Spring, 2012; Priestley, 2002). Türkiye’de uygulamaya konulan 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de öğrenci merkezli eğitim, dijitalleşme ve beceri temelli yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2025b).

Bununla birlikte eğitim reformlarının çoğu zaman sistemin temel sorunlarını çözmek yerine mevcut problemlere geçici çözümler üretme eğiliminde olduğu görülmektedir. Reformların sık değişmesi, uygulama süreçlerinde yaşanan uyumsuzluklar ve eğitim politikalarında sürekliliğin sağlanamaması, eğitimde kalıcı dönüşümün önündeki önemli engeller arasında yer almaktadır. Nitekim küreselleşme sürecinde gerçekleştirilen reformların yalnızca politika değişiklikleriyle sınırlı kalması, yapısal dönüşüm ihtiyacını daha belirgin hâle getirmektedir. Bu nedenle eğitimde gerçek anlamda bir dönüşümün sağlanabilmesi için yalnızca müfredat değişiklikleri değil; yönetim anlayışı, öğretmen yetiştirme süreçleri, fırsat eşitliği politikaları ve eğitim ortamlarının bütüncül biçimde yeniden ele alınması gerekmektedir. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler karşısında eğitim sistemlerinin sürdürülebilir ve kapsayıcı reform politikaları geliştirmesi, çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2019; Priestley, 2002).

1.1.3. 2023 Eğitim Vizyonu

2023 Eğitim Vizyonu, Türk eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü hedefleyen, insan merkezli ve bütüncül bir yaklaşımı temel alan kapsamlı bir politika belgesi olarak ortaya konulmuştur (Solak ve Karataş, 2020). Bu vizyon, yalnızca yapısal düzenlemeleri değil, aynı zamanda eğitim anlayışında paradigmatik bir değişimi ifade etmektedir. Öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumundan çıkarılarak aktif, üretken ve öğrenme sürecinin öznesi hâline getirilmesi, vizyonun temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin yalnızca akademik başarıya odaklanan yapısından uzaklaşarak; bireyin zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini merkeze alan çok boyutlu bir anlayışa yöneldiği dikkat çekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Vizyon belgesinin en belirgin yönlerinden biri, bilgi temelli eğitim anlayışından beceri ve yetenek temelli eğitime geçişi merkeze almasıdır. Belgede eğitimin temel amacının; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, aynı zamanda millî, manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin yalnızca akademik başarıya değil; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, üretkenlik ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (Solak ve Karataş, 2020; Doğan, 2019). Bu yönüyle vizyon, eğitimde standartlaşma yerine bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini öne çıkaran bir dönüşüm perspektifi sunmaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması amacıyla geliştirilen Tasarım-Beceri Atölyeleri, esnek ve modüler müfredat yapıları ile uygulamalı öğrenme süreçleri bu dönüşümün somut uygulama alanları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonu'nun dikkat çeken bir diğer yönü ise eğitim sistemini yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı görmeyip; insan kaynakları, okul gelişim modeli, ölçme ve değerlendirme, finansman, rehberlik hizmetleri ve yönetim boyutlarıyla birlikte ele almasıdır. Bu kapsamda veriye dayalı yönetim anlayışı, okul bazlı gelişim modeli, ölçme ve değerlendirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, dijital içerik ve beceri temelli dönüşüm, yabancı dil eğitiminin niteliğinin artırılması, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve okullar arası başarı farklarının azaltılması temel hedefler arasında gösterilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca mesleki ve teknik eğitimden özel eğitime, hayat

boyu öğrenmeden pansiyon hizmetlerine kadar eğitim sisteminin tüm bileşenlerini kapsayan bu yaklaşım, eğitimde parçalı değil sistemik bir dönüşüm ihtiyacını ortaya koymaktadır (Ertürk, 2020).

Bununla birlikte vizyonun uygulama sürecine ilişkin eleştiriler de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle insan kaynağı niteliği, öğretmen yetiştirme süreçleri, finansman yetersizlikleri ve altyapı eksiklikleri, vizyonun sahadaki karşılığını sınırlayan temel unsurlar arasında gösterilmektedir (Ertürk, 2020; Solak ve Karataş, 2020). Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı çalışmalar da vizyonun teorik olarak güçlü bulunduğunu; ancak uygulama başarısının büyük ölçüde bu yapısal koşullara bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında vizyonun uzun vadeli stratejik bir perspektiften ziyade kısa vadeli bir eylem planı görünümünde olması, sürdürülebilirlik açısından eleştirilmektedir. Bu durum, Türkiye’de eğitim politikalarının temel sorunlarından biri olan süreklilik eksikliğini yeniden gündeme getirmektedir (Ertürk, 2020).

Sonuç olarak 2023 Eğitim Vizyonu, Türk eğitim sisteminde nicelik odaklı anlayıştan nitelik odaklı bir dönüşüme geçişi temsil eden önemli bir reform girişimi olarak değerlendirilmektedir. İnsan merkezli, beceri temelli ve bütüncül eğitim anlayışını merkeze alan bu yaklaşım, eğitim sisteminin yalnızca akademik başarıya değil; bireyin çok yönlü gelişimine odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu dönüşümün kalıcı ve sürdürülebilir hâle gelebilmesi, yalnızca vizyon belgesinin içeriğine değil; uygulama kapasitesine, politik istikrara, öğretmen niteliğine ve eğitim sisteminin tüm bileşenleri arasındaki uyuma bağlıdır. Dolayısıyla 2023 Eğitim Vizyonu, tek başına bir çözümden ziyade, doğru uygulandığında eğitim sisteminde dönüşüm potansiyeli taşıyan kapsamlı bir yol haritası olarak değerlendirilebilir.

1.1.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı hedefleyen ve eğitimi yalnızca akademik başarı ekseninden çıkararak bireyin çok yönlü gelişimini merkeze alan bütüncül bir paradigma olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2025b). Model, bilgi aktarımına dayalı geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçerek; zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimi esas alan kapsamlı bir öğretim yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu

doğrultuda TYMM'nin temel amacı, yalnızca akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek değil; aynı zamanda “yetkin ve erdemli insan” profilini merkeze alan, millî ve manevi değerlerle donanmış, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, üretken, sorgulayıcı, estetik duyarlılığa sahip ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2025). Modelde ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik bütünlük kavramları temel alınmış; öğrencinin ruh-beden dengesi içerisinde çok yönlü gelişimi esas alınmıştır. Bu yönüyle TYMM, çağdaş beceri temelli eğitim anlayışını millî ve kültürel değerlerle bütünleştiren özgün bir yapı sunmaktadır.

Modelin en dikkat çekici yönlerinden biri, öğrenme sürecini “beceri örgüsü” üzerinden yapılandırmasıdır. Temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri şeklinde tasarlanan bu yapı; öğrencinin bilgiyi yalnızca edinmesini değil, aynı zamanda analiz etmesini, yorumlamasını ve yeni durumlara transfer edebilmesini amaçlamaktadır (Akpınar vd., 2024; Berk ve Özer, 2024). Bu kapsamda kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve erdem-değer-eylem çerçevesi birbirini tamamlayan yapılar olarak ele alınmakta; eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme, karar verme ve sorgulama gibi üst düzey beceriler eğitim sürecinin merkezine yerleştirilmektedir (MEB, 2025). Böylece öğrenme süreci yalnızca bilgi edinimine değil, bilginin anlamlandırılması ve yaşama aktarılmasına dayalı bir yapıya dönüştürülmektedir.

Maarif Modeli'nin bir diğer önemli özelliği ise öğrenme sürecini “öğrenme yaşantıları” üzerinden tanımlamasıdır. Bu yaklaşım, öğretimi yalnızca içerik aktarımı olmaktan çıkararak öğrencinin aktif katılımına dayalı deneyim temelli bir sürece dönüştürmektedir. Öğrencinin ön bilgileri, öğrenme sürecindeki etkileşimleri ve öğretmenin yansıtıcı rolü bu yapının temel bileşenleri arasında yer almaktadır. TYMM'de öğrenme süreçleri öğrenci merkezli, disiplinler arası, farklılaştırılmış ve yaşantı temelli bir anlayış doğrultusunda düzenlenmiş; süreç ve durum temelli ölçme-değerlendirme uygulamaları, okul temelli planlama, program dışı etkinlikler, öğretmen yansıtıcıları, dijital yetkinlikler ve hayat boyu öğrenme anlayışı modelin temel bileşenleri arasında gösterilmiştir (MEB, 2025). Bu bağlamda model, eğitimi yalnızca bilgi kazandıran bir süreç olarak değil; bireyin kendini gerçekleştirmesini, toplumsal uyumu ve medeniyet tasavvurunu destekleyen bir insan yetiştirme modeli olarak ele almaktadır.

Model ayrıca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sistematik bir biçimde benimsemektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bu yaklaşım, özellikle farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır (Uygun ve Akgül, 2024). Bu yönüyle TYMM, eşitlikten ziyade hakkaniyet temelli bir eğitim anlayışına işaret etmektedir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve disiplinler arası öğrenme süreçleri modelin kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Bununla birlikte Maarif Modeli'nin kuramsal olarak güçlü bir çerçeve sunmasına rağmen uygulama sürecine ilişkin çeşitli riskler de literatürde vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin program okuryazarlığı, hizmet içi eğitimlerin yeterliliği, okul altyapısı, materyal desteği ve uygulama süreçlerindeki kavramsal karmaşa modelin başarısını doğrudan etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Karataş, 2024; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Saha araştırmaları, öğretmenlerin modelin değer temelli ve bütüncül yapısını olumlu karşıladığını; ancak uygulamada zaman yetersizliği, fiziksel imkân eksiklikleri ve uygulama rehberliğine duyulan ihtiyaç gibi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Bu durum, modelin başarısının yalnızca teorik gücüne değil, uygulama süreçlerinin niteliğine ve eğitim sisteminin uygulama kapasitesine bağlı olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de eğitim reformlarının tarihsel olarak süreklilik sorunu yaşadığı dikkate alındığında, Maarif Modeli'nin de benzer bir riskle karşı karşıya olduğu söylenebilir (Şen, 2013). Bu nedenle modelin kalıcı ve sürdürülebilir bir dönüşüm sağlayabilmesi; uzun vadeli planlama, öğretmen eğitimi, güçlü okul altyapısı ve sistemli uygulama süreçleriyle desteklenmesine bağlıdır. Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde yalnızca akademik başarıyı değil; bireyin çok yönlü gelişimini merkeze alan güçlü bir paradigma sunmaktadır. Ancak bu paradigmanın sahada etkili olabilmesi, modelin felsefi temelleri ile uygulama gerçekliği arasındaki uyumun sağlanmasına bağlıdır. Bu yönüyle TYMM, Türk eğitim sistemi açısından hem önemli bir fırsat hem de dikkatle yönetilmesi gereken kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir.

Bu bölümde eğitimde dönüşüm olgusu, toplumsal değişim, küreselleşme ve eğitim reformları bağlamında ele alınmıştır. Literatür incelendiğinde eğitim sistemlerinin toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli değişim gösterdiği; bu değişimin eğitim politikalarına doğrudan yansıdığı görülmektedir. Türkiye’de son dönemde uygulamaya konulan 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu dönüşüm sürecinin önemli örnekleri arasında yer almaktadır. Ancak söz konusu reformların eğitim kurumlarında nasıl karşılık bulduğu ve uygulama süreçlerine nasıl yansıdığı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Yatılı Bölge Ortaokulları, reform politikalarının sahadaki etkilerinin değerlendirilmesi açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

1.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Kapsayıcılık

Eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık, eğitim hakkının etkin biçimde kullanılmasının temel koşulları arasında yer almaktadır. Bu bölümde eğitim hakkı, fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim ve eğitimde adalet kuramları ele alınmış; bu kavramların Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamındaki yansımaları değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın temelini oluşturan fırsat eşitliği yaklaşımına ilişkin kuramsal çerçeve ortaya konulmuştur.

1.2.1. Eğitim Hakkı Kavramı

Eğitim hakkı, bireyin doğuştan sahip olduğu ve devlet tarafından güvence altına alınması gereken temel insan haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu hak yalnızca bireyin eğitim kurumlarına erişimini değil, aynı zamanda nitelikli bir eğitim sürecine katılımını da kapsamaktadır. Bu yönüyle eğitim hakkı, bireyin bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimini destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çallı,2009; Öksüz,2023).

Eğitim hakkının tarihsel gelişimi, insan hakları düşüncesinin gelişimiyle paralel bir seyir izlemektedir. 1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ve 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, birey haklarının devlet tarafından korunması gerektiğini ortaya koyarak eğitim hakkının temellerini oluşturmuştur. Bu süreç, eğitimin yalnızca bireysel gelişim değil, toplumsal eşitliğin sağlanması açısından da kritik bir araç olarak görülmesine zemin hazırlamıştır.

Uluslararası düzeyde eğitim hakkı, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi başta olmak üzere çeşitli sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Bu belgelerde eğitimin

ücretsiz, erişilebilir ve bireyin kişiliğini geliştiren bir yapıda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, eğitim hakkının yalnızca bireye tanınan pasif bir hak olmadığını, aynı zamanda devletlere aktif sorumluluk yükleyen bir alan olduğunu göstermektedir (Öksüz,2023).

Türkiye’de eğitim hakkı anayasal güvence altına alınmış olup, 1982 Anayasası’nın 42. maddesi bu hakkı açık biçimde düzenlemektedir. Bununla birlikte eğitim hakkının fiilen kullanılabilmesi, yalnızca hukuki güvenceyle sınırlı değildir. Bireylerin eğitime erişimini engelleyen ekonomik, sosyal, kültürel ve bölgesel engeller ortadan kaldırılmadıkça eğitim hakkının tam anlamıyla gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

Bu nedenle eğitim hakkı, fırsat eşitliği kavramıyla birlikte ele alınmalıdır. Çünkü eğitim kurumlarının varlığı tek başına yeterli değildir; öğrencilerin bu kurumlardan eşit ve nitelikli biçimde yararlanabilmesi gerekir. Bu noktada eğitim hakkı, yalnızca okula kayıt olabilme hakkı değil, öğrencinin eğitim sürecinde desteklenmesi, korunması ve geliştirilmesi gereken çok boyutlu bir hak olarak değerlendirilmelidir.

1.2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı

Eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin sosyoekonomik, kültürel ve coğrafi farklılıklarına bakılmaksızın eğitim hizmetlerinden adil biçimde yararlanabilmesini ifade etmektedir (Tabak, 2019). Bu kavram yalnızca eğitime erişimi değil, bireylerin eğitim süreçlerine eşit koşullarda katılımını da kapsamaktadır.

Araştırmalar, eğitim başarısının yalnızca okul içi faktörlerle açıklanamayacağını, aile yapısı, ekonomik koşullar ve sosyal çevre gibi unsurların da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Coleman’ın çalışmaları, eğitim fırsatlarının toplumsal kaynakların dağılımı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Tan, 2019).

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkmasında ekonomik, toplumsal ve bölgesel faktörler etkili olmaktadır. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları, eğitim materyallerine erişim, destekleyici öğrenme ortamları ve ek eğitim imkânları açısından dezavantajlı konumda bulunmaktadır (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Bunun yanında toplumsal cinsiyet rolleri, özellikle kız çocuklarının eğitim süreçlerine katılımını sınırlayabilmektedir.

Bölgesel farklılıklar da eğitimde fırsat eşitsizliğinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Kırsal bölgelerde okul yetersizliği, ulaşım sorunları ve öğretmen eksikliği gibi faktörler öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini zorlaştırmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010).

Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği yalnızca bireysel gelişim açısından değil, toplumsal kalkınma açısından da kritik bir öneme sahiptir. Eğitim yoluyla bireylerin ekonomik ve sosyal hayata katılımı artmakta, toplumsal refah düzeyi yükselmektedir. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adaletin eğitim alanındaki en somut yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir.

Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, fırsat eşitliğinin herkese aynı imkânı sunmakla sınırlı olmadığıdır. Farklı sosyoekonomik koşullardan gelen öğrencilerin aynı imkânlardan aynı düzeyde yararlanması her zaman mümkün değildir. Bu nedenle fırsat eşitliği, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre desteklenmesini ve dezavantajlı grupların daha güçlü biçimde korunmasını gerektirmektedir.

1.2.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın eğitim süreçlerine eşit ve etkin katılımını amaçlayan bir eğitim anlayışıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021).

Bu yaklaşım yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; göçmen, mülteci, farklı kültürel geçmişlere sahip ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı tüm öğrencileri kapsamaktadır. Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında temel bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitim sisteminin bireylere uyum sağlamasını esas almakta ve bireysel farklılıkları bir sorun değil, öğrenme sürecini zenginleştiren bir unsur olarak ele almaktadır (Göl ve Sakız, 2020; Özdan, 2023). Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, yalnızca öğrenciyi sınıfa dâhil etmek değil, öğrencinin öğrenme sürecine anlamlı biçimde katılımını sağlamaktır.

Literatürde kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve destek olmak üzere üç temel boyutu öne çıkmaktadır. Bu boyutlar, öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olmasının

ötesinde, öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını ve bireysel ihtiyaçlarına uygun desteklenmelerini ifade etmektedir (Oğlakçı ve Amaç, 2024).

Araştırmalar, kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle mülteci ya da göçmen gibi öğrenciler için dil yetersizliği, psikososyal sorunlar, öğretmen yeterliği ve materyal eksikliği gibi çeşitli sorunların yaşandığını göstermektedir (Ünal ve Aladağ, 2020). Bununla birlikte öğretmen tutumları, okul iklimi ve aile katılımı kapsayıcı eğitimin başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Bu noktada kapsayıcı eğitimin en önemli yönü, eğitimin merkezine insan onurunu ve farklılıklara saygıyı yerleştirmesidir. Farklılıkların problem olarak görülmediği, aksine öğrenme ortamını zenginleştiren bir değer olarak kabul edildiği eğitim ortamları, hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu desteklemektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil; aynı zamanda demokratik toplum anlayışının eğitim alanındaki karşılığıdır.

1.2.4. Adalet Kuramları Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adalet kuramları çerçevesinde ele alınan önemli bir konudur. Bu bağlamda John Rawls, Ronald Dworkin ve Amartya Sen'in kuramsal yaklaşımları önemli bir teorik temel sunmaktadır.

Rawls'un adalet teorisi, toplumsal kaynakların en dezavantajlı bireylerin yararına olacak şekilde dağıtılması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim politikalarının dezavantajlı grupları destekleyecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Rawls, 1993).

Dworkin ise eşitliğin sağlanabilmesi için kaynakların adil biçimde dağıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde fiziksel altyapı, öğretmen sayısı, eğitim materyalleri ve teknolojik imkânların eşit dağılımı bu bağlamda önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim ortamlarındaki kaynak farklılıkları, öğrencilerin başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. (Dworkin, 2000; OECD, 2019).

Sen'in yapabilirlik yaklaşımı ise bireylerin sahip oldukları fırsatları kullanabilme kapasitelerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca erişimle sınırlı olmadığını, bireylerin bu fırsatlardan yararlanabilmesini sağlayacak koşulların oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır (Eryılmaz, 2013).

Bu kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca okul sayısı, derslik sayısı ya da kayıt oranları üzerinden değerlendirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Asıl önemli olan, öğrencilerin sunulan eğitim imkânlarından ne ölçüde yararlanabildiğidir. Bu durum özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler açısından daha belirgin hâle gelmektedir.

Bu nedenle eğitim politikalarının yalnızca eşit dağıtım anlayışıyla değil, hakkaniyet temelli bir bakış açısıyla oluşturulması gerekmektedir. Çünkü bazı öğrenciler eğitim sürecine dezavantajlı koşullarla başlamaktadır. Bu öğrencilerin eşit konuma gelebilmesi için daha fazla desteklenmeleri, sosyal adalet anlayışının gereğidir.

1.2.5. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Fırsat Eşitliği

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla geliştirilen önemli uygulamalardan biri yatılı okul sistemidir. Yatılı Bölge Ortaokulları, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak amacıyla kurulmuştur. Bu okullar, öğrencilere barınma, beslenme ve eğitim imkânları sunarak onların eğitim süreçlerine ortak bir zeminde düzenli katılımını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir eğitim ortamı sunmaktadır.

YBO’lar, kapsayıcı eğitim anlayışının somut uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü bu kurumlar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Yatılı Bölge Ortaokullarının önemi yalnızca öğrencilerin okula erişimini sağlamasından kaynaklanmamaktadır. Bu kurumlar, öğrencilerin düzenli beslenme, barınma, etüt, rehberlik, sosyal etkinlik ve öğretmen desteği gibi imkânlardan yararlanmalarına da olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle YBO’lar, eğitim hakkının yalnızca erişim boyutunu değil, nitelikli eğitimden yararlanma boyutunu da desteklemektedir.

Bununla birlikte YBO’ların fırsat eşitliği açısından taşıdığı potansiyelin tam olarak gerçekleşebilmesi için bu kurumların yalnızca barınma sağlayan yapılar olarak görülmemesi gerekir. YBO’lar, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini de destekleyen bütüncül eğitim ortamları olarak ele

alınmalıdır. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları eksiklikler, bu kurumlarda sunulan rehberlik, sosyal etkinlik ve destekleyici öğrenme ortamlarıyla azaltılabilir.

Bu bağlamda YBO'lar, Rawls'un dezavantajlı bireylerin desteklenmesi gerektiği yönündeki adalet anlayışıyla da uyumlu bir yapıya sahiptir. Aynı şekilde Sen'in yapabilirlik yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, bu okullar öğrencilere yalnızca eğitim fırsatı sunmakla kalmamakta; bu fırsatı kullanabilecek koşulları da sağlamaktadır. Bu nedenle YBO'lar, eğitimde fırsat eşitliğinin uygulamadaki en önemli araçlarından biri olarak değerlendirilebilir.

1.2.6. Eğitim Politikaları Bağlamında Değerlendirme

Türkiye'de eğitim politikaları, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar içermektedir. Taşınabilir eğitim, şartlı eğitim yardımları ve teknolojik yatırımlar bu uygulamalar arasında yer almaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde fırsat eşitliğini yalnızca erişim değil, aynı zamanda eğitim hizmetlerinin niteliği açısından da ele almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve eğitim süreçlerinin buna uygun şekilde düzenlenmesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda yatılı bölge ortaokulları, söz konusu politikaların sahadaki yansımalarını incelemek açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Çünkü YBO'lar, eğitim politikalarının yalnızca belge düzeyinde değil, uygulama düzeyinde nasıl karşılık bulduğunu göstermesi bakımından dikkat çekici kurumlardır.

Bu noktada 2023 Eğitim Vizyonu'nun bireysel gelişimi merkeze alan yaklaşımı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül insan yetiştirme hedefi, YBO'ların yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. YBO'lar yalnızca geçmiş dönemde kırsal bölgelerde eğitime erişimi sağlamak için oluşturulmuş kurumlar olarak değil, günümüzde fırsat eşitliği, kapsayıcılık ve bütüncül gelişim hedeflerinin uygulanabileceği stratejik eğitim ortamları olarak ele alınmalıdır.

Ancak bu potansiyelin gerçekleşebilmesi, YBO'larda fiziki altyapının güçlendirilmesi, öğretmen yeterliklerinin desteklenmesi, rehberlik hizmetlerinin artırılması ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin izlenmesi ile mümkündür. Aksi

hâlde bu kurumlar fırsat eşitliğini güçlendirme potansiyeline sahip olmakla birlikte, uygulamada yalnızca barınma ve temel eğitim hizmeti sunan yapılar olarak sınırlı kalabilir.

1.2.7. Genel Değerlendirme

Eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve kapsayıcı eğitim kavramları birlikte değerlendirildiğinde, eğitimin yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanmasında temel bir araç olduğu görülmektedir. Eğitim hakkı bireyin eğitimden yararlanma hakkını ifade ederken, fırsat eşitliği bu hakkın adil biçimde kullanılmasını; kapsayıcı eğitim ise tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte eğitim sürecine etkin biçimde katılmasını sağlamaktadır.

Bu bağlamda eğitimde eşitlik, herkese aynı imkânı sunmakla sınırlı değildir. Asıl önemli olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek mekanizmalarının oluşturulmasıdır. Çünkü öğrenciler eğitim sürecine aynı koşullarda başlamamakta; aile yapısı, ekonomik imkânlar, yaşanan çevre, kültürel yapı ve bireysel özellikler eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir.

Yatılı Bölge Ortaokulları bu noktada önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu kurumlar, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkından yararlanmasını sağlayan, fırsat eşitliğini destekleyen ve kapsayıcı eğitim anlayışının uygulanabileceği özgün eğitim ortamlarıdır. YBO'ların sunduğu barınma, beslenme, eğitim, rehberlik ve sosyal gelişim imkânları, öğrencilerin eğitim sürecine daha düzenli ve etkin katılımını desteklemektedir.

Sonuç olarak YBO'lar, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık politikalarının sahadaki somut karşılığı olarak değerlendirilebilir. Bu kurumların 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında yeniden ele alınması, yalnızca mevcut durumun değerlendirilmesi açısından değil, geleceğe dönük eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle YBO'lar, dezavantajlı öğrenciler için yalnızca bir eğitim kurumu değil; sosyal adalet, kapsayıcılık ve bütüncül gelişim hedeflerinin hayata geçirilebileceği stratejik yapılar olarak değerlendirilmelidir.

1.3. Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO)

Yatılı Bölge Ortaokulları, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik geliştirilen önemli eğitim kurumlarından biridir. Bu bölümde YBO'ların tarihsel gelişimi, hukuki dayanakları, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve temel işlevleri ele alınmıştır. Ayrıca bu kurumların akademik, sosyal ve kültürel katkıları ile karşılaşılan sorunlar ve güncel durumları değerlendirilerek araştırmanın uygulama alanına ilişkin kavramsal altyapı oluşturulmuştur.

1.3.1. Yatılı Bölge Ortaokullarının Tarihsel Gelişimi

Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO), Türk eğitim sisteminde pedagojik tercihlerden çok, coğrafi, demografik ve sosyoekonomik zorunlulukların bir sonucu olarak ortaya çıkan özgün kurumsal yapılardan biridir. Özellikle nüfusun seyrek ve dağınık yerleştiği, ulaşım imkânlarının sınırlı olduğu ve eğitim altyapısının yeterince gelişmediği kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Karakaş, 2023). Bu yönüyle YBO'ların ortaya çıkışı, eğitim sisteminin iç dinamiklerinden ziyade, doğrudan toplumsal ihtiyaçlara verilen bir yanıt olarak değerlendirilmelidir. Başka bir ifadeyle bu kurumlar, "nasıl bir eğitim verelim?" sorusundan önce "kimler eğitime ulaşamıyor?" sorusunun bir sonucu olarak şekillenmiştir.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmanın temel aracı olarak görülmüş ve devlet politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Bu süreçte özellikle kırsal kesimde yaşayan nüfusun eğitime erişimini artırmaya yönelik politikalar geliştirilmiş; eğitim hizmetlerinin ülkenin tüm coğrafyasına yayılması hedeflenmiştir. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği ilkesi hem anayasal düzenlemelerle hem de Millî Eğitim Temel Kanunu ile güvence altına alınmıştır (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Yatılı okul uygulamalarının tarihsel gelişimi Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. Bu kapsamda 1926 yılında yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile şehir, kasaba ve köylerde yatılı okulların açılmasına ilişkin ilk yasal düzenleme yapılmıştır. Böylece özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitim hizmetlerine erişimini kolaylaştıracak kurumsal yapının hukuki temelleri atılmıştır. Ardından 1942 yılında yürürlüğe giren 4274 sayılı Kanun ile Pansiyonlu Köy Bölge

Okulları açılarak kırsal nüfusun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yeni bir model geliştirilmiştir. 1952 yılında ise Köy Bölge Okulları ile Köy Enstitülerinin birleştirilmesi, kırsal eğitim politikalarının bütüncül bir anlayışla yeniden yapılandırılması açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Yatılı bölge okullarının uygulamaya geçirilmesi sürecinde önemli adımlardan biri de 1958-1959 eğitim öğretim yılında Adana ili Ceyhan ilçesi Mustafabeyli Kasabasında açılan Bölge Yatılı Erkek Okulu olmuştur. Bu okul, bölge yatılı okul uygulamalarının ilk örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. 1963-1964 eğitim öğretim yılında kız öğrencilerin de kabul edilmesiyle birlikte yatılı bölge okulları daha kapsayıcı bir yapıya kavuşmuş ve sonraki yıllarda kurulacak Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Pansiyonlu İlköğretim Okullarının temelini oluşturmuştur (MEB, 2023).

Bu tarihsel gelişimin devamında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile nüfusun az ve dağınık olduğu bölgelerde merkezi okullar kurulması ve bu okullara bağlı pansiyonlar açılması öngörülmüştür. Bu doğrultuda kurulan Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO), özellikle köy, mezra ve ulaşım imkânı kısıtlı yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin eğitime erişimini sağlayan temel kurumsal yapı hâline gelmiştir (222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; Karakaş, 2023).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu doğrultusunda hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği ile bölge okullarının kuruluş esasları ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Yönetmelikte özellikle dağınık yerleşim yapısına sahip bölgelerde yaşayan çocukların eğitim hakkından yararlanabilmeleri amacıyla yatılı bölge okullarının açılması öngörülmüş, bu doğrultuda okul sayısı giderek artmış ve 1971-1972 eğitim öğretim yılında yatılı bölge okulu sayısı 16'ya ulaşmıştır (MEB, 2023).

YİBO'ların kuruluşunda etkili olan temel nedenler incelendiğinde; okulsuz yerleşim birimlerinin varlığı, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yarattığı eğitimsel sorunlar, maddi imkânsızlıklar ve zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması ihtiyacı gibi faktörlerin belirleyici olduğu görülmektedir (Erkul, 1997).

Bu bağlamda YİBO'lar yalnızca bir eğitim kurumu değil; aynı zamanda devletin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlama yönündeki somut müdahalesi olarak değerlendirilmelidir. Özellikle maddi imkânsızlıklar nedeniyle eğitime erişemeyen

öğrenciler için parasız yatılılık uygulaması bu kurumların en önemli işlevlerinden biri olmuştur. Bunun yanı sıra kız çocuklarının eğitime katılımını artırmada da YİBO'ların önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

1983 yılında yürürlüğe giren düzenlemelerle birlikte ilk kez "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)" adı kullanılmaya başlanmış ve sekiz yıllık temel eğitim anlayışına uygun yeni okul modeli oluşturulmuştur. Böylece yalnızca pansiyon hizmeti sunan kurumlar olmaktan öte, akademik, sosyal ve kültürel gelişimi destekleyen bütüncül eğitim kurumları olarak yapılandırılmışlardır (MEB, 2023).

Zaman içerisinde eğitim sisteminde yaşanan yapısal değişimler YİBO'ların dönüşümünü de beraberinde getirmiştir. 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte bu okulların önemi daha da artmış; kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kesintisiz eğitim alabilmesi açısından kritik bir rol üstlenmiştir. Daha sonraki süreçte, 2006 yılında Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Pansiyonlu İlköğretim Okullarının hizmet alanlarının büyük ölçüde benzerlik göstermesi nedeniyle iki okul türü tek çatı altında birleştirilmiştir. Bu düzenleme ile yatılı eğitim hizmetlerinin daha etkin ve verimli yürütülmesi amaçlanmıştır. Ancak 2012 yılında gerçekleştirilen eğitim sistemi düzenlemesi ile birlikte ilköğretim kademelerinin ayrılması sonucunda YİBO'lar Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO) olarak yeniden yapılandırılmıştır (4306 sayılı Kanun, 1997; 6287 sayılı Kanun, 2012; Karakaş, 2023).

Bu tarihsel süreç incelendiğinde, YBO'ların gelişiminin yalnızca okul isimlerinde meydana gelen değişikliklerden ibaret olmadığı görülmektedir. Aksine bu kurumlar, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların önemli bir uygulama alanını oluşturmuş; değişen eğitim politikaları ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca yapısal bir değişiklik değil; aynı zamanda YBO'ların eğitim sistemindeki konumunun yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir. Önceki dönemlerde daha geniş bir öğrenci kitlesine hitap eden yatılı okullar, günümüzde daha çok dezavantajlı ve erişim sorunu yaşayan öğrencilere yönelik hedeflenmiş bir eğitim modeli hâline gelmiştir (Bilgiç, 2025).

Son yıllarda YBO sayısı ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısında önemli bir azalma yaşandığı görülmektedir. Bu durum, ulaşım imkânlarının gelişmesi, taşınmalı

eğitimin yaygınlaşması ve nüfusun şehir merkezlerine yönelmesi gibi faktörlerle açıklanmaktadır. Ancak bu azalma, YBO'ların işlevinin ortadan kalktığını değil; aksine bu kurumların daha seçici ve hedefli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Bilgiç, 2025).

Günümüzde YBO'lar, kitlesel eğitim modeli olmaktan uzaklaşarak daha çok sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve coğrafi olarak izole bölgelerde yaşayan öğrenciler için kritik bir eğitim aracı hâline gelmiştir. Bu yönüyle YBO'lar, eğitim sisteminde yalnızca bir okul türü değil; aynı zamanda sosyal devlet anlayışının eğitim alanındaki en somut yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak YBO'ların tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu kurumların ortaya çıkışının bir zorunluluk, gelişiminin bir ihtiyaç ve günümüzdeki dönüşümünün ise değişen eğitim politikaları doğrultusunda gerçekleşen bir yeniden konumlanma süreci olduğu görülmektedir. Bu süreç, eğitim politikalarının toplumsal koşullar ve eğitimde fırsat eşitliği anlayışıyla ne denli güçlü bir etkileşim içerisinde şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır.

1.3.2. YBO'ların Hukuki Dayanakları ve Mevzuat Temeli

Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO), Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla oluşturulmuş kurumlardır. Bu okulların kuruluşu ve işleyişi, anayasal eğitim hakkı ile Türk eğitim sisteminin temel kanunlarında yer alan düzenlemelere dayanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiş; devletin maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burs ve benzeri destekler sağlayacağı hükme bağlanmıştır (T.C. Anayasası, 1982, md. 42).

YBO’ların dayandığı temel yasal düzenlemelerden biri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’dur. Kanunun 8. maddesinde eğitimde kadın ve erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanacağı; maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görebilmeleri için parasız yatılılık, burs, kredi ve benzeri yollarla destekleneceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 8). Aynı kanunun 25. maddesinde ise nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde köylerin gruplaştırılarak merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonların kurulacağı, gruplaştırmamanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı

ilköğretim bölge okullarının açılacağı ifade edilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 25).

YBO'ların hukuki temelini oluşturan bir diğer önemli düzenleme 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'dur. Kanunun 9. maddesinde ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulmasının esas olduğu; ancak nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonların, gruplaştırmaların mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okullarının açılabilmesi belirtilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961, md. 9). Bu düzenleme, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan ve eğitime erişimde güçlük yaşayan öğrenciler için yatılı okul modelinin yasal dayanağını oluşturmaktadır.

Yatılılık ve bursluluk uygulamaları ise eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulamaya aktarılmasını sağlayan önemli destek mekanizmalarıdır. Parasız yatılılık ve burs uygulamaları, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri amacıyla geliştirilmiş; barınma, beslenme ve eğitim hizmetlerinden düzenli biçimde yararlanmalarına olanak sağlamıştır. Bu yönüyle yatılılık ve bursluluk düzenlemeleri, YBO'ların yalnızca okul türü olarak değil, aynı zamanda sosyal devlet anlayışının eğitim alanındaki uygulama araçlarından biri olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 8; İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961, md. 9).

Sonuç olarak YBO'lar, anayasal eğitim hakkı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile yatılılık ve bursluluk düzenlemelerine dayanan güçlü bir hukuki zemine sahiptir. Bu yönüyle YBO'lar, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini sağlayan ve sosyal devlet anlayışının eğitim alanındaki somut olarak görünür olan uygulamalarından biri olarak değerlendirilebilecek kurumlardır.

1.3.3. YBO'nun Eğitim Sistemindeki Yeri ve Temel İşlevi

Yatılı Bölge Ortaokulları, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkını fiilen kullanabilmesini sağlayan kurumsal yapılardır (Demirel ve Kurt, 2021; Karakaş, 2023.) Bu yönüyle YBO'lar yalnızca bir okul türü değil; aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmeye yönelik doğrudan bir kamu politikası aracıdır. Eğitim sosyolojisi açısından değerlendirildiğinde bu kurumlar, bireysel eğitim süreçlerinin ötesinde toplumsal bütünleşmeyi ve bölgesel kalkınmayı destekleyen yapılar

olarak öne çıkmaktadır (Erkal, 2011). YBO'ların temel işlevi, eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikleri ortadan kaldırmakla sınırlı değildir. Bu kurumlar aynı zamandan öğrencilerin yaşam koşullarını iyileştirme, düzenli öğrenme ortamı oluşturma ,sosyal destek mekanizmaları sağlama ,bireyin çok yönlü gelişimini destekleme gibi çok boyutlu işlevler üstlenmektedir. Bu bağlamda YBO'lar, klasik anlamda bir eğitim kurumu olmaktan ziyade, eğitim + sosyal destek + yaşam alanı bileşenlerini bir arada barındıran hibrit bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

1.3.4. YBO'ların Fırsat Eşitliği Sağlama İşlevi

Eğitimde başarı yalnızca bireysel yeteneklerin bir sonucu olmayıp, bireyin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel çevre ile doğrudan ilişkilidir (Ceylan ve Ünder, 2022) Bu noktada YBO'lar, dezavantajlı çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim süreçlerindeki eşitsizliklerini dengeleyen önemli bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere sunulan barınma, beslenme, etüt imkânı, öğretmen erişimi gibi destekler, eğitimde yalnızca fırsat eşitliği değil, aynı zamanda imkân ve koşul eşitliği sağlamaktadır (Demirel ve Kurt, 2021; Ceylan ve Ünder, 2022) . YBO öğrencilerinin büyük çoğunluğunun düşük gelirli ailelerden gelmesi, parçalanmış aile yapısına sahip olması, kırsal bölgelerde yaşaması bu kurumların hedef kitlesinin kim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Ceylan ve Ünder, 2022; Bilgiç, 2025). Bu durum, YBO'ların eğitimde eşitliği sağlamada ne kadar kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, YBO'ların yalnızca erişimi artıran kurumlar olarak değil; aynı zamanda eşitsizlikleri telafi eden yapılar olarak değerlendirilmesi gerektiğidir. Çünkü eğitimde eşitlik, yalnızca okula ulaşabilmek değil; aynı zamanda eşit şartlarda öğrenim görebilmektir.

1.3.5. YBO'ların Akademik ve Eğitsel Katkıları

Yatılı eğitim modeli, öğrencilerin düzenli bir yaşam sürmelerine ve akademik süreçlere daha fazla odaklanmalarına olanak sağlamaktadır. Etüt saatleri, öğretmen erişimi ve disiplinli çalışma ortamı öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Bahadır ve Ozan, 2024; Ceylan ve Ünder, 2022). Bununla birlikte akademik başarı yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamaz. Öğrencilerin motivasyon düzeyi, öz yeterlik algısı ve psikososyal durumu bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır. Bazı araştırmalar, YBO öğrencilerinin uygun öğrenme ortamı

sağlandığında akademik gelişimlerinin desteklendiğini ortaya koyarken; bazı çalışmalar bu okulların maliyet-başarı açısından daha düşük performans sergilediğini göstermektedir (Servi, 2019). Ancak bu durum, YBO'ların başarısız olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine bu sonuçlar, YBO'ların yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendirilemeyecek kadar çok boyutlu kurumlar olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle YBO'ların temel çıktısı yalnızca sınav başarısı değil; hayata tutunabilen bireyler yetiştirmektir.

1.3.6. Sosyal, Psikolojik ve Kültürel Boyut

YBO'lar öğrencilerin yalnızca akademik değil; sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerinin de şekillendiği yaşam alanlarıdır (Bilyan, 2022; Peksöz ve Ulusoy, 2024) Yatılı eğitim ortamı; öğrencilerin, sorumluluk alma, sosyal ilişkiler geliştirme, bağımsız yaşam becerileri kazanma gibi önemli gelişim alanlarını desteklemektedir. Ancak bu süreç beraberinde bazı riskleri de getirmektedir. Özellikle aileden uzak kalma, yalnızlık, uyum problemleri gibi durumlar öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilmektedir (Demirel & Kurt, 2021).

Araştırmalar, sosyal destek mekanizmalarının bu süreçte kritik rol oynadığını göstermektedir. Özellikle öğretmen ve arkadaş desteği, öğrencilerin psikolojik sağlamlığını doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Peksöz ve Ulusoy, 2024). Bu durum, YBO'larda eğitimin yalnızca akademik süreçlerle sınırlı kalamayacağını; aynı zamanda güçlü bir psikososyal destek sistemi ile birlikte yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.3.7. Fiziki Koşullar ve Yaşam Kalitesi

YBO'lar öğrencilerin 24 saat yaşadığı kurumlar olması nedeniyle fiziki koşullar eğitim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir (Bilyan, 2022). Beslenme, barınma, hijyen ve sosyal alanların niteliği öğrencilerin akademik performansını, psikolojik durumunu , yaşam doyumunu doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda fiziki koşullarda iyileşmeler görülmekle birlikte, özellikle sosyal ve sportif alanların yetersizliği hâlen önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir(Bilyan, 2022). Bu durum, YBO'ların yalnızca eğitim kurumu değil; aynı zamanda bir yaşam alanı olduğu gerçeğini daha da önemli hâle getirmektedir.

1.3.8. YBO'larda Karşılaşılan Sorunlar

Yatılı Bölge Ortaokullarında karşılaşılan sorunlar, çok boyutlu bir yapı göstermekte olup öğrenci, öğretmen ve örgütsel düzeyde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, yatılı yaşam düzenine uyum sağlama güçlükleri, duygusal eksiklikler ve davranış problemleri bu kurumlarda sıkça karşılaşılan temel sorunlar arasında yer almaktadır. Özellikle aileden uzun süre ayrı kalma durumu, öğrencilerin psikososyal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyebilmekte ve uyum süreçlerini zorlaştırabilmektedir.(Karadaş, 2014; Bayar ve Alkan, 2026; Demirel ve Kurt, 2021)

Öğretmenler açısından ise YBO'larda görev yapmak, yalnızca akademik öğretim faaliyetleriyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin günlük yaşam süreçlerini de kapsayan geniş bir sorumluluk alanını beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünün artmasına, belleticilik görevleri nedeniyle mesai sürelerinin uzamasına ve zamanla tükenmişlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir(Yıldırım,2020; Bayar & Alkan, 2026).

Kurumsal açıdan ele alındığında ise YBO'lar arasında fiziki altyapı, donanım ve imkânlar bakımından farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim hizmetlerinin niteliğinde standartlaşmayı zorlaştırmakta ve uygulamada çeşitli eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Sonuç olarak YBO'larda karşılaşılan bu sorunlar, söz konusu kurumların yalnızca eğitimsel bir perspektifle değil; aynı zamanda yönetsel ve sosyal politika boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (Demirel ve Kurt, 2021).

1.3.9. YBO'ların Dönüşümü ve Güncel Durumu

Son yıllarda Yatılı Bölge Ortaokullarının sayısında ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısında belirgin bir azalma yaşandığı görülmektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında taşınmalı eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, ulaşım imkânlarının gelişmesi ve nüfusun şehir merkezlerine yönelmesi gibi faktörler yer almaktadır (Bilgiç, 2025). Ancak söz konusu azalma, YBO'ların eğitim sistemi içerisindeki öneminin azaldığı şeklinde değerlendirilmemelidir. Aksine bu durum, YBO'ların işlevsel olarak yeniden konumlandığını ve daha hedefli bir yapıya dönüşerek hizmet verdiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının güncel verilerine göre 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde 219 Yatılı Bölge Ortaokulu faaliyet göstermektedir. Bu okullarda 22.543'ü yatılı, 25.225'i gündüzlü olmak üzere toplam 47.768 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin barınma, beslenme, giyim, kırtasiye, ders kitapları ve harçlık gibi temel ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu yönüyle YBO'lar, yalnızca eğitim hizmeti sunan kurumlar değil, aynı zamanda kamusal sorumluluk anlayışının eğitim alanındaki önemli uygulamalarından biri olarak işlev görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

YBO'ların bölgesel dağılımı incelendiğinde, okulların ağırlıklı olarak Doğu Anadolu Bölgesi'nde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bölgede 110 YBO bulunurken, Karadeniz Bölgesi'nde 46, Akdeniz Bölgesi'nde 30, İç Anadolu Bölgesi'nde 24, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 21, Ege Bölgesi'nde 12 ve Marmara Bölgesi'nde ise 10 YBO faaliyet göstermektedir. Bu dağılım, YBO'ların özellikle coğrafi koşulların güç olduğu, yerleşim birimlerinin dağınık bulunduğu ve eğitim hizmetlerine erişimde dezavantaj yaşanan bölgelerde yoğunlaştığını göstermektedir (MEB, 2024).

Bu bağlamda Yatılı Bölge Ortaokulları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve sürdürülebilirliğinin güvence altına alınması açısından kritik bir öneme sahip olmaya devam etmektedir.

Literatürde Yatılı Bölge Ortaokullarının tarihsel gelişimi, eğitimde fırsat eşitliği sağlama işlevi, akademik katkıları ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmalar, YBO'ların özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler açısından önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmaların büyük ölçüde YBO'ların tarihsel gelişimi, akademik başarıları veya öğrencilerin yaşantıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yaşanan dönüşümlerin YBO'lara etkisini bütüncül biçimde değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum mevcut araştırmanın önemini ve özgün katkısını ortaya koymaktadır.

1.4. Çağdaş Eğitim Yaklaşımları

Eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşüm, çağdaş eğitim yaklaşımlarının önemini artırmıştır. Bu bölümde güncel eğitim anlayışlarını şekillendiren temel yaklaşımlar

incelenmiş ve bu yaklaşımların 2023 Eğitim Vizyonu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Böylece araştırmada ele alınan reformların kuramsal dayanakları çağdaş eğitim perspektifi çerçevesinde açıklanmıştır.

1.4.1. Bütüncül Eğitim Yaklaşımı

Bütüncül eğitim yaklaşımı, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; duygusal, sosyal, fiziksel, ahlaki ve manevi yönlerini birlikte ele alan çok boyutlu bir eğitim anlayışını ifade etmektedir (Miller, 2005; Altan ve Yıldırım, 2022). Bu yaklaşım, öğrenciyi yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendiren geleneksel eğitim anlayışına eleştirel bir bakış sunmakta ve bireyin tüm gelişim alanlarının dengeli biçimde desteklenmesini amaçlamaktadır.

Literatürde bütüncül eğitimin sistemler teorisi ve ekolojik düşünce temelinde şekillendiği belirtilmektedir. Miller’e (2005) göre bütüncül eğitim, bireyin kendisiyle, diğer insanlarla, toplumla ve doğayla kurduğu ilişkileri dikkate alan bir öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Benzer şekilde Altan ve Yıldırım (2022), bu yaklaşımın bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayan bütünleşik bir eğitim yapısı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda birey, yalnızca bilgiyle donatılması gereken bir varlık olarak değil; anlam üreten, kendini tanıyabilen ve çevresiyle etkileşim kurabilen aktif bir özne olarak değerlendirilmektedir.

Bütüncül eğitim yaklaşımının önemli bileşenlerinden biri de üstbiliş becerileridir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin öğrenmenin niteliğini artırdığı; öğrenme sorumluluğunu geliştirdiği belirtilmektedir (Kalemkuş, 2021). Bu durum, öğrenmenin yalnızca dışsal bir bilgi aktarımı değil, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen içsel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bütüncül yaklaşımın uygulamaya yansıyan örneklerinden biri olan “Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk” (Whole School, Whole Community, Whole Child-WSCC) modeli, öğrencinin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini bütünleşik bir yapı içerisinde ele almaktadır (Ağırkan, 2022). Bu model, eğitim sürecini yalnızca okul sınırları içerisinde değerlendirmemekte; aileyi, çevreyi ve toplumu da öğrenme sürecinin önemli bileşenleri arasında görmektedir. Böylece bireyin gelişimi, içinde bulunduğu sosyal bağlamla birlikte ele alınmaktadır.

Bütüncül eğitim yaklaşımı, disiplinler arası öğrenme, deneyim temelli etkinlikler ve anlamlı öğrenme süreçleri yoluyla öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çoklu zekâ kuramı (Tuğrul ve Duran, 2003) ve gelişimin bütünlüğü ilkesi (Ummanel ve Dilek, 2016) dikkate alındığında, bireyin farklı gelişim alanlarının birbirini etkilediği ve eğitim süreçlerinin bu bütünlük anlayışı doğrultusunda planlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu durum eğitim programlarının esnek, kapsayıcı ve bireysel farklılıklara duyarlı biçimde tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte literatürde bütüncül eğitim yaklaşımının kuramsal açıdan güçlü bir çerçeve sunduğu, ancak uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Eğitim sistemlerinin sınav odaklı yapısı, öğretim süreçlerinin parçalı biçimde yürütülmesi ve geleneksel öğretim anlayışlarının etkisini sürdürmesi, bütüncül yaklaşımın uygulamaya aktarılmasını zorlaştıran başlıca unsurlar arasında gösterilmektedir. Bu durum, kuramsal kabul ile uygulama gerçekliği arasında belirli bir uyumsuzluğun bulunduğunu ortaya koymaktadır. (Miller, 2005; Altan ve Yıldırım, 2022).

Dolayısıyla bütüncül eğitim yaklaşımının etkili biçimde uygulanabilmesi, yalnızca öğretim süreçlerinde değil; eğitim politikalarında, program geliştirme çalışmalarında ve okul kültüründe de bütüncül bir bakış açısının benimsenmesini gerektirmektedir. Aksi durumda yaklaşımın eğitim sistemi üzerinde oluşturabileceği dönüştürücü etkinin sınırlı kalması kaçınılmaz görünmektedir.

Yatılı Bölge Ortaokulları, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinin değil; sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin de desteklendiği eğitim ortamlarıdır. Öğrencilerin günün büyük bölümünü okul ve pansiyon yaşamı içerisinde geçirmeleri, eğitimin yalnızca ders temelli değil, yaşam temelli bir anlayışla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle YBO'lar, bütüncül eğitim yaklaşımının uygulama alanı olarak değerlendirilebilecek kurumlardır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireyin çok yönlü gelişimini esas alan yaklaşımıyla birlikte değerlendirildiğinde, YBO'larda bütüncül eğitim anlayışının uygulanması öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyum, karakter gelişimi ve yaşam becerilerinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda YBO'lar, bütüncül eğitim yaklaşımının teorik ilkelerinin uygulama ortamında somut karşılık bulduğu özgün eğitim kurumları olarak değerlendirilebilir.

1.4.2. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır (Kılıç Aydın vd., 2023). Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmakta ve bilginin birey tarafından aktif olarak yapılandırıldığını savunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve bağımsız öğrenme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (Kılıç Aydın vd., 2023). Bu doğrultuda öğrenme, pasif bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak öğrencinin aktif katılımıyla anlamlandırdığı dinamik bir yapıya dönüşmektedir. Bilgi, hazır ve değişmez bir olgu olarak değil; bireyin deneyimleri, önceki öğrenmeleri ve çevresiyle etkileşimi doğrultusunda yeniden yapılandırdığı bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Yalçın İncik ve Tanrıseven (2013), öğrenci merkezli eğitimin üç temel boyutunu öğrenci rolü, öğretmen rolü ve öğrenme ortamı olarak açıklamaktadır. Bu çerçevede öğrenci, öğrenmenin merkezinde yer alan aktif bir özne konumuna gelirken; öğretmen öğrenme sürecini planlayan, yönlendiren ve kolaylaştıran bir rol üstlenmektedir. Öğrenme ortamı ise etkileşimli, araştırmaya dayalı, iş birlikçi ve deneyim temelli bir yapıya dönüşmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, eğitim anlayışının bütününe etkileyen bir paradigma değişimini ifade etmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğretimden öğrenmeye geçişi temsil eden önemli bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması temel ilkeler arasında yer almaktadır. Böylece eğitim süreci, tüm öğrenciler için aynı öğrenme deneyimlerinin sunulduğu standart bir yapıdan uzaklaşarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme özelliklerine göre şekillenen esnek bir yapıya dönüşmektedir.

Bununla birlikte literatürde öğrenci merkezli eğitimin kuramsal düzeyde geniş kabul görmesine rağmen uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin geleneksel öğretim alışkanlıklarını sürdürmeleri, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziksel ortamların yetersizliği ve sınav odaklı eğitim anlayışının devam etmesi, yaklaşımın etkili biçimde uygulanmasını sınırlandıran temel faktörler arasında gösterilmektedir (Akpınar ve Gezer, 2010; Bulut, 2008). Ayrıca

öğrenci merkezli yaklaşımın zaman zaman yanlış yorumlanarak öğretmenin tamamen geri planda kaldığı bir anlayışa dönüştürülmesi de öğrenme sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Oysa öğrenci merkezli eğitim, öğretmenin etkisizleşmesini değil; rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırma rolünün güçlenmesini öngörmektedir. Bu durum, yaklaşımın başarısının yalnızca öğretim yöntemlerine değil; öğretmen yeterliklerine, okul kültürüne ve eğitim sisteminin genel yapısına bağlı olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim, yalnızca sınıf içi uygulamalarda gerçekleştirilecek yöntem değişiklikleriyle sınırlı görülmemeli; öğretmen eğitimi, program geliştirme çalışmaları ve eğitim politikaları düzeyinde desteklenmesi gereken bütüncül bir dönüşüm olarak değerlendirilmelidir. Bu dönüşümün sağlanabilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılım göstermelerini ve bireysel potansiyellerini ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir.

Yatılı Bölge Ortaokulları, farklı sosyoekonomik, kültürel ve akademik özelliklere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu eğitim kurumları olması nedeniyle öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının uygulanması açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu kurumlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha görünür olması, öğretim süreçlerinin esnek, uyarlanabilir ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı biçimde planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle öğrenci merkezli eğitim anlayışı, YBO'larda öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine de katkı sağlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni olarak gören, bireysel farklılıkları dikkate alan ve beceri gelişimini merkeze alan yaklaşımıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci merkezli eğitim uygulamaları Yatılı Bölge Ortaokullarında eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesinde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenci merkezli eğitim, yalnızca pedagojik bir tercih değil; aynı zamanda her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesine imkân tanıyan kapsayıcı ve adil bir eğitim anlayışı olarak değerlendirilebilir.

1.4.3. Değer Temelli Eğitim

Değer temelli eğitim, bireyin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil; aynı zamanda ahlaki, sosyal, duygusal ve toplumsal değerleri içselleştirmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Arslan ve Çelikel, 2025). Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca bilişsel

gelişimi destekleyen bir süreç olmadığı; bireyin karakterini, tutumlarını ve toplumsal yaşama katılım biçimlerini de şekillendirdiği anlayışına dayanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değer temelli eğitim, “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi doğrultusunda ele alınmakta ve bireyin sahip olduğu değerleri davranışa dönüştürmesi hedeflenmektedir (Taşkın, 2025). Bu yaklaşımda değerler yalnızca öğretilen kavramlar olarak değil; bireyin gündelik yaşamında karşılık bulan davranış örüntüleri olarak değerlendirilmektedir. Böylece değer eğitimi, bilgi aktarımının ötesine geçerek tutum ve davranış geliştirme sürecine dönüşmektedir. Arslan ve Çelikel’e (2025) göre bu çerçeve, öğrencilerin yalnızca doğruyu bilmelerini değil, doğru olanı davranış hâline getirmelerini amaçlamaktadır.

Değerler eğitimi alanındaki kuramsal çalışmalar, bu sürecin farklı yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Akbaş’a (2008) göre değer eğitimi; değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi farklı yaklaşımlar etrafında şekillenmektedir. Benzer şekilde Aktepe ve Tahiroğlu (2024), değer aktarma, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme ve bütüncül yaklaşım gibi yöntemlerin öğrencilerin değerleri yalnızca öğrenmelerini değil, aynı zamanda içselleştirerek davranışa dönüştürmelerini desteklediğini belirtmektedir. Meydan (2014) ise tek bir yaklaşımın yeterli olmadığını, öğretmen rehberliği ile öğrencinin aktif katılımını bir araya getiren bütüncül yaklaşımların daha etkili sonuçlar verdiğini vurgulamaktadır.

Altıntaş ve Aksoy (2016), değerler eğitiminin toplumsal çözülme, şiddet ve ahlaki yozlaşma gibi sorunlara karşı önemli bir işlev üstlendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi yalnızca pedagojik bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi, davranış standartlarının oluşmasına katkı sağlamakta ve bireyin toplumsal yaşamla uyumunu desteklemektedir.

Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) ise değerler eğitiminin aile, okul ve toplum etkileşimi içerisinde şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, değerlerin yalnızca okul ortamında kazandırılmasının yeterli olmadığını; aile, sosyal çevre ve medya gibi unsurların da sürece önemli ölçüde etki ettiğini

göstermektedir. Dolayısıyla değer eğitimi, formal eğitim süreçleri ile sınırlı olmayan ve yaşamın tüm alanlarına yayılan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, değer temelli eğitimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir. Değerlerin içselleştirilmesi, bireyin sosyal uyumunu ve toplumsal bütünlüğü destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yönüyle değer eğitimi, bireysel gelişim ile toplumsal bütünlük arasında köprü kuran önemli bir işlev üstlenmektedir.

Bununla birlikte literatürde değerler eğitiminin önemine yönelik güçlü bir uzlaşa bulunmasına rağmen uygulamada çeşitli sorunların devam ettiği belirtilmektedir. Özellikle aile, medya ve eğitim sistemi arasındaki uyumsuzluklar; okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin günlük yaşamda yeterince desteklenememesi ve değerlerin davranışa dönüştürülememesi, sürecin etkililiğini azaltmaktadır (Berkant vd., 2014). Bu nedenle değerler eğitiminin yalnızca söylem düzeyinde kalmaması; okul kültürü, öğretmen davranışları ve öğrenme ortamları aracılığıyla somut biçimde yaşatılması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin rol model olması ve okul ikliminin değerlerle uyumlu biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Yatılı Bölge Ortaokulları, öğrencilerin sosyal yaşamlarının önemli bir bölümünü okul ortamında geçirdikleri kurumlar olması nedeniyle değer temelli eğitimin uygulanması açısından özel bir öneme sahiptir. Bu kurumlarda öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil; sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Okul yaşamı ile pansiyon yaşamının iç içe geçtiği bu yapılarda değerler, yalnızca derslerde öğretilen kavramlar olarak değil; günlük yaşamın doğal bir parçası olarak deneyimlenebilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "yetkin ve erdemli insan yetiştirme" hedefi doğrultusunda değerlendirildiğinde, Yatılı Bölge Ortaokulları değerlerin davranışa dönüştürüldüğü önemli eğitim ortamları olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda YBO'lar, değer temelli eğitimin teorik boyuttan uygulama boyutuna geçtiği, öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri içerisinde değerleri gözlemleme, uygulama ve içselleştirme fırsatı bulduğu özgün eğitim kurumları olarak değerlendirilebilir.

1.4.4. Genel Değerlendirme

Çağdaş eğitim yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde, eğitimin artık yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Bu dönüşüm; bütüncül eğitim yaklaşımının çok boyutlu gelişimi, öğrenci merkezli eğitimin aktif öğrenmeyi ve bireysel farklılıkları merkeze alması ve değer temelli eğitimin ahlaki ve toplumsal boyutu öne çıkarması ile somutlaşmaktadır.

Ancak literatür incelendiğinde, bu üç yaklaşımın çoğu zaman birbirinden bağımsız ele alındığı ve uygulamada parçalı bir görünüm sergilediği dikkat çekmektedir. Oysa söz konusu yaklaşımlar, doğası gereği birbirini tamamlayan ve ancak birlikte anlam kazanan yapılardır. Bütüncül eğitim bireyin gelişim alanlarını çerçeve olarak sunarken, öğrenci merkezli eğitim bu çerçevenin nasıl işleyeceğini belirlemekte; değer temelli eğitim ise bu sürecin yönünü ve amacını tayin etmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, çağdaş eğitim yaklaşımlarının ayrı ayrı uygulanması yerine entegre bir yapı içerisinde ele alınması gerekmektedir.

Bununla birlikte, kuramsal düzeyde güçlü bir şekilde temellendirilen bu yaklaşımların uygulamada beklenen etkiyi tam olarak oluşturamadığı görülmektedir. Özellikle sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmen merkezli alışkanlıkların devam etmesi ve eğitim ortamlarının yapısal sınırlılıkları, bu yaklaşımların uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitimde paradigma değişiminin yalnızca teorik düzeyde kaldığını ve uygulamaya yeterince yansımadığını göstermektedir. Dolayısıyla asıl sorun, yaklaşım eksikliği değil; mevcut yaklaşımların sistem bütünlüğü içerisinde hayata geçirilememesidir.

Bu noktada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, söz konusu yaklaşımları bütüncül bir çerçevede ele alması bakımından önemli bir dönüşüm girişimi olarak değerlendirilebilir. Modelin bireyin çok yönlü gelişimini esas alması, öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dahil etmesi ve değerleri davranışa dönüştürmeyi hedeflemesi, çağdaş eğitim yaklaşımları ile yüksek düzeyde örtüşmektedir. Ancak bu örtüşmenin uygulamada karşılık bulabilmesi, eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin bu anlayış doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına bağlıdır.

Bu çalışmanın özgün katkı noktası, söz konusu çağdaş eğitim yaklaşımlarını Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamında ele almasıdır. YBO'lar, öğrencilerin yalnızca akademik değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin de okul ortamında şekillendiği kurumlar olması nedeniyle, bu yaklaşımların bütüncül olarak uygulanabileceği özgün eğitim ortamları sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin günün büyük bir bölümünü okulda geçirmesi, eğitimin sınıf içi ile sınırlı kalmayıp yaşamın tüm alanlarına yayılmasını mümkün kılmaktadır.

Bu bağlamda YBO'lar, çağdaş eğitim yaklaşımlarının teorik düzeyden uygulama düzeyine aktarılmasında bir “ara model” olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle, genel eğitim sistemi içerisinde karşılaşılan uygulama sınırlılıklarının, YBO'ların yapısal özellikleri sayesinde daha esnek ve bütüncül biçimde aşılabileceği düşünülmektedir. Bu durum, YBO'ları yalnızca dezavantajlı bölgelerde eğitim sunan kurumlar olmaktan çıkarak, aynı zamanda eğitimde yenilikçi uygulamaların test edilebileceği ve geliştirilebileceği alanlar hâline getirmektedir.

Sonuç olarak, çağdaş eğitim yaklaşımlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, bu yaklaşımların birbirinden bağımsız değil; bütüncül ve sistematik bir yapı içerisinde ele alınmasına bağlıdır. Bu çerçevede Yatılı Bölge Ortaokulları, hem bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen hem de eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren yapılar olarak, Türkiye’de eğitim sisteminin dönüşüm sürecinde stratejik bir konumda yer almaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, YBO'lar üzerinden geliştirilecek bütüncül, öğrenci merkezli ve değer temelli uygulamaların, eğitim sisteminin geneline örnek teşkil edebileceği söylenebilir.

1.5. Dijital Eğitim ve Teknoloji Kullanımı

Eğitim reformlarının başarıya ulaşması, büyük ölçüde uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenler ile eğitim yöneticilerinin sürece etkin katılımına bağlıdır. Bu bölümde öğretmen ve eğitim yöneticilerinin reformların uygulanmasındaki görev ve sorumlulukları ile değişim sürecindeki rolleri ele alınmıştır. Ayrıca reformların okul düzeyindeki yansımalarının değerlendirilmesinde bu paydaşların görüşlerinin önemi açıklanmıştır.

1.5.1. Dijital Çağ ve Eğitimde Dönüşüm

Dijital bilgi çağında yaşanan teknolojik gelişmeler, bireylerin yaşam biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüş ve bu dönüşüm eğitim sistemlerine de doğrudan yansımıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte eğitim süreçleri, geleneksel yapıdan uzaklaşarak daha esnek, erişilebilir ve çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir (Bozkurt vd., 2021; Parlak, 2017).

Bu bağlamda dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların eğitim ortamlarına entegrasyonu ile sınırlı kalmayıp, öğrenme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını içeren bütüncül bir değişim sürecini ifade etmektedir. Eğitim, artık belirli zaman ve mekânlarla sınırlı bir faaliyet olmaktan çıkmış; yaşam boyu devam eden, ağ temelli ve dinamik bir öğrenme sürecine dönüşmüştür (Bozkurt vd., 2021; Parlak, 2017).

Bu dönüşümün en dikkat çekici yönü, bilginin üretim ve kullanım biçimini değiştirmesidir. Geleneksel eğitim anlayışında bilgi çoğunlukla öğretmen tarafından öğrenciye aktarılan sabit bir içerik olarak görülürken, dijital çağda bilgi sürekli yenilenen, paylaşılan ve yeniden üretilen bir yapıya kavuşmuştur. Bu durum, eğitim sistemlerinin de durağan değil; değişime açık, esnek ve sürekli güncellenebilir bir yapıda olmasını zorunlu kılmaktadır.

Dolayısıyla dijital çağda eğitim, yalnızca teknolojiyi kullanma becerisiyle açıklanamaz. Asıl önemli olan, teknolojinin öğrenmeyi nasıl dönüştürdüğü ve bireyin öğrenme sürecindeki rolünü nasıl yeniden tanımladığıdır. Bu açıdan dijital dönüşüm, eğitimde araçsal bir yenilikten çok daha fazlasını ifade etmekte; öğretmen, öğrenci, okul ve öğrenme ortamı arasındaki ilişkileri yeniden düzenleyen yapısal bir değişim olarak değerlendirilmektedir.

1.5.2. Dijital Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları

Dijital eğitim; e-öğrenme, mobil öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi farklı öğrenme modellerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt vd., 2021). Bu süreçte öğrenme ortamları daha esnek, bireyselleştirilmiş ve erişilebilir hâle gelmiş; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebildikleri yeni bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır.

Eğitim 1.0'dan Eğitim 4.0'a uzanan süreçte bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışından beceri, yaratıcılık ve inovasyon temelli öğrenme yaklaşımına geçiş yaşanmış; öğrencilerin yalnızca bilgiye erişen değil, aynı zamanda bilgi üreten bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Kocaman Karoğlu vd., 2020). Günümüzde ise Sanayi 5.0 ve Akıllı Toplum (Society 5.0) anlayışının etkisiyle Eğitim 5.0 yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Eğitim 5.0; teknolojiyi insan merkezli bir anlayışla bütünleştiren, yapay zekâ destekli öğrenmeyi etik değerler, sürdürülebilirlik, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme ilkeleriyle bir araya getiren yeni bir eğitim paradigmasını ifade etmektedir (Ahmad vd., 2023; Shahidi Hamedani vd., 2024).

Bu bağlamda dijital eğitim, öğrenci merkezli ve bütüncül eğitim yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenmeyi sürekli hâle getiren bir yapı sunmaktadır. Dijital ortamlar sayesinde öğrenme yalnızca sınıf içinde gerçekleşen bir süreç olmaktan çıkmakta; öğrencinin kendi hızına, ilgisine ve ihtiyacına göre şekillenebilen daha esnek bir yapıya dönüşmektedir.

Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta, dijital eğitimin yalnızca çevrimiçi içerik sunmak anlamına gelmediğidir. Teknoloji, pedagojik bir temele dayandırılmadığında öğrenme sürecini güçlendirmek yerine yüzeysel bir araç kullanımına dönüşebilmektedir. Bu nedenle dijital eğitimde asıl belirleyici olan, kullanılan teknolojinin niteliğinden çok, bu teknolojinin hangi öğrenme amacıyla ve nasıl kullanıldığıdır.

1.5.3. Dijital Yeterlilikler ve 21. Yüzyıl Becerileri

Dijital dönüşüm sürecinde bireylerin sahip olması gereken en önemli yeterliliklerden biri dijital okuryazarlık ve dijital akıcılıktır. Bu yeterlilikler; bireyin dijital araçları etkili kullanabilmesi, bilgiye erişebilmesi, değerlendirebilmesi ve yeni bilgi üretebilmesini kapsamaktadır (Bozkurt vd., 2021).

Bu bağlamda dijital yeterlilikler, 21. yüzyıl becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi beceriler, dijital öğrenme ortamlarında daha etkin şekilde geliştirilebilmektedir. Çünkü dijital ortamlar bireye yalnızca bilgiye ulaşma imkânı sunmamakta; aynı zamanda bilgiyi karşılaştırma, yorumlama, yeniden yapılandırma ve paylaşma olanağı da sağlamaktadır.

Dijital çağda öğretmen ve öğrenci rolleri de değişime uğramış; öğretmen bilgi aktarıcı rolünden rehberlik eden bir konuma geçerken, öğrenciler daha aktif, sorgulayan ve üretken bireyler hâline gelmiştir (Kocaman Karoğlu vd., 2020). Bu değişim, eğitimde otorite merkezli anlayıştan öğrenen merkezli anlayışa geçişin önemli göstergelerinden biridir.

Bununla birlikte dijital yeterliliklerin yalnızca teknik becerilerle sınırlandırılması doğru değildir. Dijital ortamda doğru bilgiye ulaşma, bilgi kirliliğini ayırt etme, etik davranma, dijital güvenliği sağlama ve çevrimiçi ortamlarda sorumlu iletişim kurma da dijital yeterliliklerin önemli boyutları arasında yer almaktadır. Bu nedenle dijital okuryazarlık, çağdaş eğitim sistemlerinde yalnızca teknoloji kullanma becerisi değil; aynı zamanda bilinçli, eleştirel ve sorumlu bir birey olma yeterliliği olarak değerlendirilmelidir.

1.5.4. Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Sınırlılıklar

Dijital eğitim, öğrenme süreçlerini daha hızlı, erişilebilir ve ekonomik hâle getirerek önemli fırsatlar sunmaktadır. Zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması, bireylerin her yerden eğitim hizmetlerine ulaşabilmesini sağlamaktadır (Parlak, 2017; Tohumoglu vd., 2025).

Bu yönüyle dijital eğitim, özellikle eğitim imkânlarına erişimde güçlük yaşayan öğrenciler açısından önemli bir fırsat alanı oluşturmaktadır. Ders içeriklerine tekrar ulaşabilme, farklı kaynaklardan yararlanabilme ve bireysel öğrenme hızına göre ilerleyebilme gibi imkânlar, dijital eğitimin güçlü yönleri arasında yer almaktadır.

Ancak bu süreç, bazı önemli sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle dijital bölünme, yani teknolojiye erişimde yaşanan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliği açısından ciddi bir risk oluşturmaktadır. Bilgisayar ve internet erişimine sahip olmayan öğrenciler, dijital öğrenme süreçlerinde dezavantajlı duruma düşebilmektedir (Tohumoglu vd., 2025).

Bu durum, dijital eğitimin tek başına fırsat eşitliği sağlamadığını; aksine gerekli altyapı kurulmadığında mevcut eşitsizlikleri daha görünür hâle getirebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla dijitalleşme süreci, yalnızca teknoloji dağıtımı veya platform kullanımı olarak ele alınmamalı; sosyal, ekonomik ve bölgesel farklılıkları dikkate alan daha kapsayıcı politikalarla desteklenmelidir.

Bunun yanı sıra dijital bağımlılık, dijital zorbalık ve bilgi kirliliği gibi sorunlar da dijital eğitim süreçlerinin dikkatle yönetilmesi gerektiğini göstermektedir (Bozkurt vd., 2021). Bu nedenle dijital eğitimde amaç, öğrenciyi yalnızca teknolojiyle buluşturmak değil; teknolojiyi bilinçli, güvenli ve üretken biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

1.5.5. Türkiye’de Dijital Eğitim Politikaları

Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm süreci, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunu amaçlayan çeşitli politika ve uygulamalar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kapsamda FATİH Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Türkiye’de dijital eğitim politikalarının temel bileşenleri olarak öne çıkmaktadır (Kocaman Karoğlu vd., 2020). Söz konusu uygulamalar, öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmeyi, öğretim süreçlerini teknoloji destekli hâle getirmeyi ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

FATİH Projesi, eğitim kurumlarının teknolojik altyapısını geliştirmeye yönelik en kapsamlı girişimlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Proje kapsamında okullara etkileşimli tahta kurulumu yapılmış, dijital içeriklerin geliştirilmesi desteklenmiş ve öğretim süreçlerinin teknoloji ile bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle FATİH Projesi, dijital dönüşümün fiziksel ve teknolojik altyapısını oluşturan temel uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir (Kocaman Karoğlu vd., 2020).

Dijital eğitim politikalarının bir diğer önemli bileşeni olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital içeriklere erişimini sağlayan ulusal bir öğrenme platformu niteliğindedir. EBA üzerinden sunulan konu anlatımları, videolar, ölçme araçları, etkileşimli içerikler ve canlı ders uygulamaları, öğrenme süreçlerinin zaman ve mekân sınırlılığından bağımsız biçimde sürdürülebilmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde EBA’nın yoğun biçimde kullanılması, dijital eğitim altyapısının eğitim sistemleri açısından stratejik önemini daha görünür hâle getirmiştir (Tohumoglu vd., 2025).

Son yıllarda dijital eğitim politikaları kapsamında geliştirilen MEBİ (Bireysel Öğrenme Platformu) ise yapay zekâ destekli yapısıyla öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen yeni nesil bir dijital eğitim uygulaması olarak öne çıkmaktadır. Platform, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve ihtiyaçlarını analiz ederek

kişiselleştirilmiş öğrenme süreçleri sunmayı amaçlamakta; konu anlatımları, soru havuzları, değerlendirme araçları ve rehberlik modülleri ile öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2025/63 sayılı Genelge’de MEBİ’nin eğitim süreçlerinde etkin biçimde kullanılması ve öğrencilere tanıtılması gerektiği vurgulanmış; platformun bireyselleştirilmiş öğrenme ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen bir uygulama olduğu belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025a).

Bununla birlikte dijital dönüşüm süreci yalnızca teknolojik araçların eğitim ortamlarına kazandırılmasıyla sınırlı değildir. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi, nitelikli dijital içeriklerin üretilmesi, veri güvenliğinin sağlanması ve dijital etik ilkelerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi de dijital eğitim politikalarının önemli boyutları arasında yer almaktadır. Özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin teknolojiye erişim düzeyleri, internet altyapısındaki farklılıklar ve dijital araçlara ulaşım konusundaki eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğinin dijital boyutunu daha görünür hâle getirmiştir (Tohumoglu vd., 2025).

Sonuç olarak Türkiye’de dijital eğitim politikaları, FATİH Projesi ile teknolojik altyapının güçlendirilmesini, EBA ile dijital öğrenme içeriklerinin yaygınlaştırılmasını ve MEBİ ile bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin desteklenmesini hedefleyen bütüncül bir dönüşüm anlayışı doğrultusunda gelişmektedir. Bu durum, dijital eğitim politikalarının teknoloji kullanımının ötesine geçerek öğrenme süreçlerini yeniden yapılandıran ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

1.5.6. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Dijital Eğitim

Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamında değerlendirildiğinde dijital eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu kurumlar, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin teknolojiye erişimini sağlayarak dijital bölünmenin azaltılmasına katkı sunmaktadır.

YBO’larda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir kısmı sosyoekonomik açıdan sınırlı imkânlarla sahip çevrelerden gelmektedir. Bu nedenle dijital araçlara okul aracılığıyla erişebilmeleri, öğrencilerin akademik gelişimleri kadar dijital yeterliliklerinin gelişimi açısından da önemlidir. Bu yönüyle YBO’lar, yalnızca temel eğitim hizmeti

sunan kurumlar değil; aynı zamanda öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği becerilerle tanıştığı önemli eğitim ortamları olarak değerlendirilebilir.

Ancak dijital eğitim uygulamalarının etkili olabilmesi, yalnızca teknolojik altyapının sağlanmasına değil; aynı zamanda öğretmenlerin dijital yeterliliklerine, eğitim içeriklerinin niteliğine ve öğrenme süreçlerinin pedagojik olarak doğru yapılandırılmasına bağlıdır. Teknolojik araçlar, pedagojik amaçlarla bütünleştirilmediğinde beklenen katkıyı sağlamayabilir. Bu nedenle YBO'larda dijital eğitim uygulamalarının planlı, kontrollü ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda dijital eğitim, YBO'larda yalnızca bir teknoloji kullanımı değil; öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren bütüncül bir eğitim aracı olarak değerlendirilmelidir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireyin çok yönlü gelişimini esas alan yaklaşımı ile birlikte düşünüldüğünde, dijital eğitim YBO'larda hem akademik gelişimi hem de öğrencinin çağın becerileriyle donatılmasını destekleyen belirleyici bir imkân sunmaktadır.

1.5.7. Genel Değerlendirme

Dijital eğitim ve teknoloji kullanımı, çağdaş eğitim anlayışının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Dijital çağda eğitim, yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştıran bir süreç değil; öğrenmenin biçimini, öğretmen ve öğrenci rollerini, okulun işlevini ve eğitim politikalarının yönünü değiştiren kapsamlı bir dönüşüm alanıdır.

Bu dönüşümün en önemli katkısı, öğrenmeyi daha esnek, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hâle getirmesidir. Ancak dijitalleşmenin eğitimde gerçek bir fırsata dönüşebilmesi, erişim eşitsizliklerinin giderilmesine, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine ve teknolojinin pedagojik amaçlarla uyumlu şekilde kullanılmasına bağlıdır.

Yatılı Bölge Ortaokulları özelinde değerlendirildiğinde dijital eğitim, dezavantajlı öğrenciler için önemli bir eşitleyici araç olabilir. Fakat bu potansiyelin gerçekleşebilmesi için YBO'larda teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin desteklenmesi ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin sistemli biçimde geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak dijital eğitim, YBO'lar açısından yalnızca çağın gereği olan bir yenilik değil; eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini destekleyen ve okulun öğrenme işlevini genişleten stratejik bir dönüşüm alanı olarak değerlendirilmelidir.

1.6. Eğitim Programları ve Ölçme-Değerlendirme Süreçleri

Araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, eğitim reformlarının farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde araştırma konusu kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirilmiş, ulaşılan bulgular karşılaştırılmış ve mevcut literatürdeki bilgi boşlukları ortaya konulmuştur. Böylece araştırmanın gerekliliği ve özgün katkısı kuramsal olarak temellendirilmiştir.

1.6.1. Eğitim Programlarının Güncellenmesi

Eğitim programları, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal, bilimsel, teknolojik ve ekonomik değişimler doğrultusunda eğitim programlarının sürekli güncellenmesi, eğitim sistemlerinin çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda program geliştirme süreci statik değil; dinamik, sürekli yenilenen ve toplumsal değişimden etkilenen bir yapı olarak ele alınmaktadır (Sert vd., 2018; Özdemir, 2011).

Literatürde eğitim programlarının güncellenmesini gerekli kılan temel unsurlar arasında bilimsel gelişmeler, teknolojik dönüşümler, toplumsal ihtiyaçlar, küreselleşme süreci ve bilgi toplumuna geçiş yer almaktadır. Bilgi toplumunda temel üretim unsurunun bilgi hâline gelmesi, eğitim programlarının yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarılarak; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme becerilerini kazandıracak biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır (Özkan, 2009; Kültekin, 2006; Numanoglu, 1999).

Bilgi toplumunda eğitim anlayışı, geleneksel bilgi aktarımına dayalı yapıdan uzaklaşarak öğrenmenin öğrenilmesini esas alan bir yaklaşıma dönüşmüştür. Bu yaklaşım doğrultusunda eğitim programlarının eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve yaşam boyu öğrenme gibi becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özkan, 2009; Özdemir, 2011).

Eğitim programlarının güncellenmesi sürecinde ihtiyaç analizi önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Programların hedef kitlenin özelliklerine, bireysel farklılıklara, toplumsal beklentilere ve çağın gereksinimlerine uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Aksi durumda programların işlevselliğini kaybettiği ve uygulama sürecinde çeşitli uyum sorunlarının ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Sert vd., 2018; Özdemir, 2011).

1.6.2. Eğitim Politikaları ve Program Reformları

Eğitim programlarının güncellenmesi yalnızca pedagojik bir süreç değil; aynı zamanda politik, ideolojik, ekonomik ve toplumsal dinamiklerle şekillenen stratejik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Eğitim programları, toplumun yetiştirmek istediği insan profilini somutlaştıran temel araçlardan biri olduğundan eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle program geliştirme ve güncelleme çalışmaları, ülkelerin eğitim hedefleri, kalkınma politikaları ve toplumsal beklentileri doğrultusunda şekillenmektedir (Gürol, Bavlı ve Bakış, 2015).

Türkiye’de eğitim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde program değişikliklerinin çoğunlukla toplumsal dönüşümler, siyasal yönelimler ve eğitim anlayışındaki değişimlerle paralel olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında millîlik, laiklik, modernleşme ve bilimsellik ilkeleri doğrultusunda şekillenen programlar, ilerleyen yıllarda demokratikleşme, bireysel farklılıklar ve öğrenci merkezilik anlayışının etkisiyle yeniden yapılandırılmıştır (Gürol vd., 2015). Özellikle bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte eğitim programlarının yalnızca bilgi aktarımını hedefleyen yapılardan uzaklaşarak araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yöneldiği görülmektedir (Özkan, 2009).

Türkiye’de eğitim programlarının dönüşümünde önemli kırılma noktalarından biri 2004 yılında gerçekleştirilen program reformudur. Bu reformla birlikte davranışçı yaklaşımın yerine yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmiş; öğrenci merkezli, beceri temelli ve süreç odaklı bir program yapısına geçilmiştir. Öğrencinin bilgiyi pasif biçimde alan değil, aktif olarak yapılandıran birey olarak kabul edilmesi; öğretmenin ise bilgi aktaran konumdan öğrenme sürecini yönlendiren rehber rolüne geçmesi hedeflenmiştir. Bu dönüşüm, öğretim süreçlerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme

anlayışını da etkilemiş; performans görevleri, projeler, öz değerlendirme ve süreç odaklı değerlendirme uygulamaları programlarda daha fazla yer bulmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Şahin ve Kaya, 2020).

2004 reformunun ardından öğretim programları değişen toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve uluslararası eğitim eğilimleri doğrultusunda güncellenmeye devam etmiştir. Özellikle 2017 yılında başlayan ve 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programı güncellemeleriyle birlikte öğrencilerin yalnızca bilgi sahibi bireyler olmaları değil; bilgiyi günlük yaşamda kullanabilen, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiştir. Bu süreçte beceri temelli yaklaşım güçlendirilmiş, disiplinler arası ilişkiler ön plana çıkarılmış ve programlarda sadeleştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Böylece eğitim programları, bilgi aktarımından çok beceri kazandırmayı merkeze alan bir yapıya yönelmiştir (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021).

Türkiye’de program reformlarının güncel aşamasını ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bu model, bütüncül eğitim yaklaşımını temel almakta ve öğretim programlarını bilgi, beceri, eğilim ve değer boyutlarını birlikte ele alan bir anlayış çerçevesinde yeniden yapılandırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025b). Modelin temel amacı; yalnızca akademik açıdan yeterli bireyler değil, aynı zamanda ahlaki, sosyal, duygusal ve kültürel yönlerden gelişmiş “yetkin ve erdemli insan” yetiştirmektir. Bu doğrultuda programlarda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler eğitimi, disiplinler arası ilişkiler ve okul temelli planlama gibi bileşenlere özel önem verilmektedir (MEB, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, önceki program reformlarından farklı olarak bilgi, beceri ve değer eğitimini bütüncül bir çerçevede bir araya getirmekte; öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini birlikte desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle model, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli anlayışını korurken, buna millî ve manevi değerler ekseninde şekillenen bütüncül bir eğitim perspektifi eklemektedir (MEB, 2025).

Bununla birlikte literatürde eğitim programlarının sık aralıklarla değiştirilmesinin eğitim sisteminde istikrarsızlığa yol açtığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Program değişikliklerinin bazı durumlarda yeterli ihtiyaç analizi yapılmadan, pilot uygulamalarla

desteklenmeden veya uygulama sonuçları kapsamlı biçimde değerlendirilmeden hayata geçirilmesi; öğretmenlerin yeni programlara uyum sağlamasını zorlaştırmakta ve uygulama süreçlerinde çeşitli sorunlara neden olabilmektedir (Sert, Gündoğdu ve Akar Vural, 2018; Gürol vd., 2015). Bu nedenle eğitim programlarının güncellenmesinde bilimsel veriye dayalı karar alma süreçlerinin işletilmesi, paydaş katılımının sağlanması ve uygulama sonuçlarının sistematik biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de eğitim politikaları ve program reformları, toplumsal değişimlere uyum sağlama, uluslararası gelişmeleri takip etme ve eğitim sisteminin niteliğini artırma amacıyla sürekli gelişim göstermektedir. 2004 yapılandırmacı reformundan 2018 beceri temelli program güncellemelerine ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uzanan süreç, eğitim programlarının giderek daha bütüncül, beceri odaklı ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

1.6.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Beceri Temelli Program Anlayışı

Çağdaş eğitim programlarının temelinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, birey tarafından aktif biçimde yapılandırılmakta; öğrenme süreci deneyim, araştırma, keşfetme ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir (Akınoğlu, 2013).

Bu anlayış doğrultusunda güncellenen eğitim programlarında öğrencinin aktif katılımını sağlayan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Öğretmen ise bilgi aktarıcı rolünden uzaklaşarak öğrenme sürecine rehberlik eden bir konuma geçmektedir (Akınoğlu, 2013; Numanoğlu, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitim programlarında yalnızca bilişsel gelişim değil; öğrencilerin sosyal, duygusal ve bireysel gelişimleri de önemsenmektedir. Çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi yaklaşımlar, programların daha bütüncül bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır (Akınoğlu, 2013).

Bu bağlamda güncel öğretim programları; öğrenci merkezli, beceri temelli, disiplinler arası ilişkileri destekleyen ve yaşam boyu öğrenme anlayışını merkeze alan bir yapıya dönüşmüştür. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık,

iletişim ve iş birliği becerileri çağdaş eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (Özkan, 2009; Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021).

1.6.4. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Eğitim Programlarındaki Yeri

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının tamamlayıcı ve yönlendirici temel boyutlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi, öğretim sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve programların geliştirilmesine yönelik geri bildirim sağlanması ölçme-değerlendirme süreçleri aracılığıyla mümkün olmaktadır (Özçelik, 2010; Baykul, 2011).

Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında daha çok öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sonuç odaklı uygulamalar ön planda tutulurken; çağdaş eğitim anlayışında süreç odaklı, geliştirici ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları önem kazanmıştır (şahin ve Kaya, 2020; Bahar, 2023).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görölmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yalnızca akademik başarıları değil; problem çözme, eleştirel düşünme, yorumlama ve bilgiyi günlük yaşamda kullanabilme becerileri de değerlendirilmektedir (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021).

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında portfolyo (gelişim dosyası), performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik, kavram haritaları ve proje değerlendirme gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu yöntemler öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklemekte ve bireysel gelişimlerini daha bütüncöl biçimde değerlendirmeye imkân sağlamaktadır (Bümen, 2002; şahin ve Kaya, 2020).

Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı da çağdaş değerlendirme anlayışının önemli unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımda değerlendirme yalnızca sonuç belirlemeye yönelik değil; öğrenme sürecini geliştiren ve öğrenciye geri bildirim sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır (Vegliante, 2025)

1.6.5. Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Literatürde çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin sınırlı olması, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve fiziksel altyapı sorunları bu problemlerin başında gelmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Araştırmalar, öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya devam ettiklerini ve süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını sınıf ortamında uygulamakta zorlandıklarını göstermektedir. Özellikle alternatif ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve puanlanması öğretmenler açısından ek zaman ve emek gerektirmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karaman ve Şahin, 2014).

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmaması da önemli sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle alternatif değerlendirme tekniklerini etkili biçimde kullanma konusunda öğretmenlerin daha fazla uygulama desteğine ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Karaman ve Şahin, 2014). Bunun yanında değerlendirme süreçlerinde geçerlik, güvenirlik, objektiflik ve standardizasyon gibi temel ilkelerin korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Ölçme araçlarının bilimsel ilkelere uygun biçimde hazırlanmadığı durumlarda değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğinin zayıfladığı belirtilmektedir (Afandi, 2025; Bahar, 2023).

1.6.6. Yatılı Bölge Ortaokulları Bağlamında Değerlendirme

Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamında değerlendirildiğinde eğitim programlarının ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha bütüncül biçimde ele alınması gerekmektedir. Bu kurumlarda öğrencilerin yalnızca akademik gelişimleri değil; sosyal, duygusal ve bireysel gelişimleri de önem taşımaktadır.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması ve öğrencilere gelişimlerini destekleyici geri bildirimler sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle YBO'larda uygulanacak eğitim programlarının öğrenci merkezli, esnek ve beceri temelli bir yapıda olması; ölçme-değerlendirme süreçlerinin ise yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenmeyi geliştiren bir anlayış doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda yapılandırılan eğitim programları ile süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarının, Yatılı Bölge Ortaokullarında eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen önemli unsurlar arasında yer aldığı söylenebilir.

1.6.7. Genel Değerlendirme

Eğitim programlarının güncellenmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması, eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformların temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Günümüzde program geliştirme çalışmaları, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaşam boyu öğrenme gibi beceriler kazanmalarını hedeflemektedir. Buna paralel olarak ölçme-değerlendirme anlayışı da sonuç odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak süreç temelli ve çok boyutlu değerlendirme uygulamalarına yönelmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öngörülen beceri temelli eğitim anlayışının başarılı olabilmesi, programlar ile ölçme-değerlendirme süreçleri arasındaki uyuma bağlıdır. Bu nedenle söz konusu dönüşümlerin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki uygulama düzeyinin incelenmesi, eğitim reformlarının etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.7. Eğitim Yönetimi ve Okul Liderliği

Bu bölümde ele alınan kuramsal bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, eğitimde dönüşüm, fırsat eşitliği, çağdaş eğitim yaklaşımları ve Yatılı Bölge Ortaokullarının birbirini tamamlayan kavramlar olduğu görülmektedir. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda geliştirilen politikaların Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımalarının incelenmesinin kuramsal ve uygulamalı açıdan önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır.

1.7. 1. Eğitim Yönetimi Kavramı

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli biçimde kullanılmasını sağlayan çok boyutlu bir yönetim alanıdır. Eğitim kurumları yalnızca öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bürokratik yapılar değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve psikolojik süreçlerin iç içe geçtiği örgütlerdir. Bu nedenle eğitim yönetimi, klasik yönetim anlayışının ötesinde insan

ilişkilerini, örgütsel davranışları ve çevresel değişimleri dikkate alan kapsamlı bir yaklaşımı gerektirmektedir (Akyürek, 2022).

Eğitim yönetimi alanının toplumsal, ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmelerden doğrudan etkilendiği belirtilmektedir. Özellikle bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme, hesap verebilirlik, standartlaşma ve çok kültürlülük gibi olgular eğitim yönetiminin kapsamını genişletmiş ve okul yöneticilerinin rollerini yeniden şekillendirmiştir (Balcı, 2011). Eğitim kurumlarının çevreleriyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan açık sistemler olması, yönetim süreçlerinin yalnızca örgüt içi dinamiklerle açıklanamayacağını göstermektedir (Balcı, 2011; Akyürek, 2022).

Literatürde eğitim yönetiminin yalnızca kuramsal bir alan olmadığı, aynı zamanda uygulamaya dayalı bir disiplin olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin planlama, örgütleme, koordinasyon ve denetim gibi geleneksel yönetim işlevlerinin yanında değişimi yönetme, paydaşlar arasında iş birliği geliştirme ve eğitim politikalarını uygulama sorumluluğu da bulunmaktadır (Sarı ve Sarı, 2020; Balcı, 2011).

1.7.2. Eğitim Yönetiminde Değişen Yaklaşımlar

Eğitim yönetimi alanı tarihsel süreç içerisinde farklı kuramsal yaklaşımların etkisi altında gelişmiştir. Uzun yıllar etkisini sürdüren modern eğitim yönetimi anlayışı, pozitivist paradigma doğrultusunda şekillenmiş ve okulları daha çok merkeziyetçi, bürokratik ve rasyonel yapılar olarak değerlendirmiştir (Aslanargun, 2007). Bu anlayışta yöneticiler kuralları uygulayan, öğretmenler programı yürüten ve öğrenciler sistemin girdileri olarak görülmektedir.

Ancak modern yönetim anlayışına yönelik eleştiriler sonucunda postmodern eğitim yönetimi yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Postmodern yaklaşım; farklılık, çeşitlilik, katılımcılık ve demokratikleşme kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda okul yönetimi, standart uygulamalar yerine bireysel farklılıkları dikkate alan, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve esnek bir yapıya dönüşmektedir (Aslanargun, 2007). Ayrıca okul yöneticisinin rolü yalnızca yönetsel süreçleri yürütmekten ibaret görülmemekte; paylaşımcı liderlik anlayışı doğrultusunda okulun tüm paydaşlarını karar süreçlerine dâhil eden bir liderlik modeli benimsenmektedir.

Eleştirel kuram da eğitim yönetimine farklı bir perspektif sunmaktadır. Eleştirel kurama göre eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran yapılar değil; aynı zamanda

toplumsal eşitsizliklerin ve ideolojik yönlendirmelerin yeniden üretildiği alanlardır. Bu nedenle okul yöneticilerinin temel görevi yalnızca örgütsel işleyişi sürdürmek değil; sosyal adaleti destekleyen, demokratik katılımı artıran ve farklılıklara saygı duyan okul ortamları oluşturmaktır (Demirtaş ve Özer, 2015). Eleştirel eğitim yönetimi anlayışı, karar alma süreçlerine öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımını önemsemekte ve okulun demokratik bir öğrenme topluluğu olarak yapılandırılmasını savunmaktadır.

1.7.3. Okul Liderliği Kavramı

Günümüzde okul yöneticilerinden yalnızca yönetsel süreçleri yürütmeleri değil, aynı zamanda okulun gelişimine yön verecek liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda eğitim liderliği, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında yöneticilerin sahip olduğu liderlik özelliklerini ve bu özelliklerin eğitim süreçlerine yansımalarını ifade etmektedir (Aksoyalp, 2013).

Literatürde etkili okul ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Okul liderleri; öğretmenleri motive eden, okul iklimini geliştiren, değişim süreçlerini yöneten ve öğrenci başarısını destekleyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Aksoyalp, 2013). Özellikle 21. yüzyılda yaşanan hızlı teknolojik ve toplumsal dönüşümler, okul liderlerinden problem çözme, değişime öncülük etme ve çok kültürlü yapıları yönetebilme becerileri beklenmesine neden olmuştur.

Balcı'ya (2011) göre çağdaş okul liderleri yalnızca yönetsel yeterliklere değil; bilgi yönetimi, stratejik planlama, kültürel liderlik, etik liderlik ve teknoloji okuryazarlığı gibi alanlarda da yetkin olmalıdır. Ayrıca okul liderlerinin verilere dayalı karar verebilmeleri, okulun performansını değerlendirebilmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri beklenmektedir (Goldring ve Schuermann, 2009, aktaran Balcı, 2011).

1.7.4. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul Yönetimi

Çağdaş okul liderliği yaklaşımları içerisinde öğretimsel liderlik önemli bir yere sahiptir. Öğretimsel liderlik; öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesine, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanmasına ve öğrenci başarısının artırılmasına odaklanan liderlik anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Podmostko, 2000; Lyons, 2010, Akt. Aksoyalp, 2013).

Öğretimsel liderlik anlayışında okul yöneticisi yalnızca bürokratik görevleri yerine getiren kişi değil; öğretmenlere rehberlik eden, öğretimi değerlendiren, mesleki gelişimi destekleyen ve okulun akademik başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yürüten bir liderdir (Behar-Horenstein, 1995, Akt. Aksoyalp, 2013). Bu yaklaşımda okul yöneticisinin temel amacı öğrenci öğrenmesini geliştirmek ve okulun eğitimsel etkililiğini artırmaktır.

Araştırmalar, etkili liderliğin doğrudan olmasa da okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Harris ve Muijs, 2003, Akt. Koyçığ, 2025; Harris, 2004, Akt. Koyçığ, 2025). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitim reformlarının başarılı biçimde uygulanabilmesi açısından önemli görülmektedir.

1.7.5. Okul yöneticilerinin Yeterlikleri ve Liderlik Becerileri

Literatürde okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler arasında liderlik, iletişim, problem çözme, stratejik düşünme, etik karar verme ve değişim yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin uzun yıllar profesyonel bir uzmanlık alanı olarak görülmemesi, yönetici yetiştirme süreçlerinde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Onural, 2005; Balcı, 2011).

Onural’ın (2005) araştırmasında üst düzey okul yöneticilerinin önemli bir bölümünün eğitim yönetimi alanında yeterlik sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada yöneticilerin hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, yönetici yetiştirme sisteminin eksiklikleri, yabancı dil yetersizliği ve bilimsel gelişmeleri takip etmede yaşanan güçlükleri önemli sorun alanları olarak gördükleri ifade edilmektedir. Ayrıca yönetici seçiminde liyakat ve uzmanlık ölçütlerinin esas alınmasının eğitim sisteminin niteliğini artıracığı vurgulanmaktadır.

Bunun yanında okul yöneticilerinin etik değerlere sahip olmaları da etkili liderlik açısından önemli görülmektedir. Eğitim yönetiminde etik ilkeler; adalet, dürüstlük, demokrasi, sorumluluk ve saygı gibi değerler etrafında şekillenmektedir. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde etik ilkeleri gözetmeleri, sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır (Akbaba Altun, 2003).

1.7.6. Yatılı Bölge Ortaokullarında Yönetim ve Liderlik

Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO), öğrencilerin yalnızca öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri kurumlar değil; aynı zamanda barınma, beslenme, sağlık, sosyal gelişim ve psikolojik destek ihtiyaçlarının karşılandığı yaşam alanlarıdır. Bu nedenle YBO’larda yönetim süreçleri diğer okul türlerine göre daha kapsamlı, çok boyutlu ve sürekli bir yapı göstermektedir. Öğrencilerin günün büyük bölümünü okul ve pansiyon ortamında geçirmeleri, okul yöneticilerinin yalnızca eğitimsel süreçlerden değil, öğrencilerin genel yaşam koşullarından da sorumlu olmalarını gerektirmektedir.

YBO yöneticileri öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinin yanı sıra pansiyon hizmetlerinin yönetimi, öğrenci güvenliğinin sağlanması, sağlık ve beslenme hizmetlerinin koordinasyonu, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, nöbet sistemlerinin işletilmesi ve kriz durumlarının yönetilmesi gibi çok sayıda sorumluluk üstlenmektedir. Bu durum, YBO yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışının ötesinde liderlik becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Özellikle öğrencilerin okul ortamında uzun süre bulunmaları nedeniyle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik, etik liderlik ve kriz yönetimi yeterliklerini birlikte kullanmaları önem taşımaktadır (Aksoyalp, 2013; SarıveSarı, 2020). YBO’lar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak özellikle kırsal bölgelerde, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerde ve eğitime erişim imkânları sınırlı olan öğrenciler için önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle YBO yöneticilerinin yalnızca yönetsel süreçleri yürütmeleri yeterli görülmemekte; aynı zamanda sosyal adalet, kapsayıcılık ve fırsat eşitliği ilkelerini temel alan liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında okul liderlerinin öğrenci farklılıklarını dikkate alan, destekleyici ve kapsayıcı okul ortamları oluşturmalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Ardakoç, 2020).

YBO’larda liderlik süreçlerinin önemli boyutlarından biri de paydaşlarla etkili iş birliği kurulmasıdır. Öğrencilerin ailelerinden uzak yaşamaları nedeniyle okul yöneticilerinin velilerle düzenli iletişim kurmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini takip etmeleri ve gerektiğinde ilgili kurumlarla iş birliği geliştirmeleri gerekmektedir. Çağdaş okul liderliği anlayışı, okul yöneticilerinin yalnızca okul içi süreçleri yöneten kişiler değil; aynı zamanda okul ile çevresi arasında etkili iletişim ve koordinasyon sağlayan liderler olmalarını öngörmektedir (Balcı, 2011).

YBO'lar aynı zamanda kriz yönetimi açısından da özel önem taşıyan kurumlardır. Pansiyon yaşamı, öğrenci sağlığı, güvenlik sorunları, doğal afetler, salgın hastalıklar ve acil durumlar gibi riskler, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle YBO yöneticilerinin yalnızca günlük işleyişi yönetmeleri değil; olası krizlere yönelik hazırlık yapmaları, önleyici tedbirler almaları ve kriz anlarında hızlı ve etkili kararlar verebilmeleri gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde kriz yönetiminin başarılı biçimde yürütülmesi, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır (Sarı ve Sarı, 2020).

Sonuç olarak Yatılı Bölge Ortaokullarında yönetim ve liderlik, yalnızca eğitim-öğretim süreçlerinin yönetilmesini değil; öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenmesini de kapsamaktadır. Bu nedenle YBO yöneticileri, öğretimsel liderlik, etik liderlik, sosyal adalet liderliği ve kriz yönetimi becerilerini bir arada kullanabilen; eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyen eğitim liderleri olarak değerlendirilmektedir.

1.7.7. Genel Değerlendirme

Eğitim yönetimi ve okul liderliği, eğitim sisteminin etkililiğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Günümüzde okul yöneticilerinden yalnızca bürokratik görevleri yerine getirmeleri değil; değişimi yönetmeleri, öğretim süreçlerine liderlik etmeleri, etik değerlere dayalı kararlar almaları ve okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaları beklenmektedir. Eğitimde gerçekleştirilen reformların uygulamadaki başarısı büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine bağlıdır.

Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamında değerlendirildiğinde ise yönetim süreçlerinin daha karmaşık ve çok boyutlu olduğu görülmektedir. Bu nedenle YBO yöneticilerinin öğretimsel liderlik, kriz yönetimi, etik liderlik ve sosyal adalet temelli liderlik becerilerine sahip olmaları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.8.Literatürdeki Boşluk ve Araştırmanın Konumu

Literatür incelendiğinde eğitimde dönüşüm, eğitim reformları, fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim, çağdaş eğitim yaklaşımları, dijitalleşme, eğitim programlarının güncellenmesi, ölçme-değerlendirme süreçleri ve eğitim yönetimi gibi konuların farklı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir (Demirel ve Kurt, 2021; Ceylan ve Ünder, 2022;

Bahadır ve Ozan, 2024). Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yapılan çalışmaların da son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir (Peksöz ve Ulusoy, 2024; Bilgiç, 2025). Bununla birlikte mevcut araştırmaların büyük ölçüde söz konusu reformların kuramsal temelleri, öğretmen görüşleri, program yapıları, beceri temelli yaklaşım, değer eğitimi ve uygulama süreçlerine ilişkin değerlendirmeler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Peksöz ve Ulusoy, 2024; Bahadır ve Ozan, 2024; Bilgiç, 2025).

Yatılı Bölge Ortaokulları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise araştırmaların daha çok bu kurumların tarihsel gelişimi, eğitimde fırsat eşitliği sağlama işlevi, öğrencilerin akademik başarıları, sosyal-duygusal yaşantıları, pansiyon hizmetleri ve karşılaşılan sorunlar üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır (Erkul, 1997; Servi, 2019; Bilgiç, 2025). Ancak Yatılı Bölge Ortaokullarını 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İncelenen literatürde, söz konusu reformların YBO'ların yönetim süreçlerine, öğretim uygulamalarına, öğrenme ortamlarına, ölçme ve değerlendirme anlayışına, öğrenci gelişimine ve fırsat eşitliği işlevine etkilerini birlikte ele alan bütüncül bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ayrıca mevcut çalışmaların önemli bir kısmı belirli bir reform belgesine ya da belirli bir uygulama alanına odaklanmakta (Peksöz ve Ulusoy, 2024; Bilgiç, 2025); 2023 Eğitim Vizyonu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasındaki süreklilik ve dönüşüm ilişkisini Yatılı Bölge Ortaokulları bağlamında inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Oysa YBO'lar, dezavantajlı öğrencilere yönelik hizmet sunmaları, eğitimde fırsat eşitliğini desteklemeleri ve eğitim politikalarının sahadaki yansımalarını görünür kılmaları bakımından eğitim reformlarının etkilerini değerlendirmeye imkân veren özgün kurumlar arasında yer almaktadır.

Bu araştırma, literatürdeki söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmada 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımaları; okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda bütüncül bir bakış açısıyla incelenmektedir. Böylece araştırmanın hem eğitim reformlarının uygulama düzeyindeki etkilerinin ortaya konulmasına hem de Yatılı Bölge Ortaokullarının güncel eğitim politikaları içerisindeki konumunun

değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanında elde edilecek bulguların, YBO'lara yönelik gelecekte geliştirilecek eğitim politikalarına ve uygulamalara rehberlik edebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın bilimsel sürecinin nasıl yürütüldüğü açıklanmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik uygulamalar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Böylece araştırmanın amacına ulaşılmasında izlenen yöntemsel süreç sistematik bir biçimde ortaya konulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), bireylerin yaşanmış deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları ve bireyin yaşam dünyasında oluşan öznel gerçeklikleri inceleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel amacı, bireyin belirli bir olguyu nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve yaşantısına nasıl yansıttığını ortaya koyarak deneyimin özünü açıklamaktır. Fenomenolojik araştırmalarda olayların yalnızca dışsal yönleri değil, birey üzerindeki etkileri, duygusal yansımaları ve yaşantısal anlamları da incelenmektedir. Neubauer, Witkop ve Varpio'ya göre fenomenoloji, bir olgunun özünü, o olguyu deneyimleyen bireylerin bakış açısından açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Neubauer vd., 2019). Ayrıca araştırmacılar, fenomenolojinin bireylerin deneyimlerinden hareketle ortak anlam örüntülerini ortaya koymayı hedeflediğini ve özellikle eğitim, sağlık ve sosyal bilimler alanında önemli katkılar sunduğunu belirtmektedirler.

Fenomenolojik yaklaşımın temelinde bireyin “yaşam dünyası” bulunmaktadır. Bireylerin olayları anlamlandırma biçimleri; sosyal çevre, kültürel yapı, geçmiş deneyimler ve kişisel algılar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle aynı olgu, farklı bireyler tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebilmekte ve anlamlandırılabilir. Bu nedenle aynı olgu, farklı bireyler tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebilmekte ve anlamlandırılabilir.

Frechette ve arkadaşlarına göre yorumlayıcı fenomenoloji, bireyin deneyimlerini yalnızca betimlemekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin yaşam dünyası içerisinde bu deneyimlere yüklediği anlamları yorumlamaya da imkân sağlamaktadır (Frechette vd., 2020). Bu nedenle fenomenolojik araştırmalar, bireylerin görünürde sıradan olan yaşantılarının altında yer alan anlam yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Literatürde fenomenolojinin betimleyici (transendental) ve yorumlayıcı (hermeneutik) olmak üzere iki temel yaklaşımından söz edilmektedir. Betimleyici fenomenoloji, Husserl'in görüşlerine dayanmakta olup bireyin deneyimlerinin özünü tarafsız bir biçimde açıklamayı amaçlamaktadır. Yorumlayıcı fenomenoloji ise Heidegger'in yaklaşımına dayanmakta ve bireyin deneyimlerini sosyal, tarihsel ve kültürel bağlam içerisinde değerlendirmektedir (Neubauer vd., 2019). Bu yaklaşımda araştırmacı yalnızca deneyimi betimlemekle kalmamakta, aynı zamanda deneyimin birey açısından taşıdığı anlamı da yorumlamaktadır.

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacının tutumu büyük önem taşımaktadır. Sundler ve arkadaşlarına göre araştırmacının açık, sorgulayıcı ve yansıtıcı bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir (Sundler vd., 2019). Araştırmacının kendi ön kabullerinin farkında olması ve katılımcıların deneyimlerini kendi bakış açısından bağımsız biçimde anlamaya çalışması fenomenolojik araştırmanın temel ilkelerinden biridir. Bu süreçte araştırmacı, veriler arasında sürekli olarak bütün-parça ilişkisi kurarak katılımcıların deneyimlerinden elde edilen ortak anlam örüntülerini belirli tema ve kategoriler altında yorumlamaktadır. Ayrıca fenomenolojik çalışmalarda refleksivite, açıklık, verilerin tutarlılığı ve araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde sunulması bilimsel güvenilirlik açısından önemli görülmektedir (Sundler vd., 2019).

Bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik desenin seçilmesinin temel nedeni, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında yaşanan dönüşüm sürecinin, bu süreci doğrudan deneyimleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşanmış deneyimleri, algıları ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar üzerinden incelenmek istenmesidir. Araştırmada amaç, eğitim reformlarının etkililiğini dışsal ölçütlerle değerlendirmek ya da nicel olarak ölçmek değil; katılımcıların reform sürecini okul ortamında nasıl

deneyimlediklerini, bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını ve yaşadıkları deneyimlerin ortak özünü ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda araştırmada katılımcıların eğitim reformlarına ilişkin algıları, uygulama sürecinde edindikleri deneyimler, karşılaştıkları güçlükler, elde ettikleri kazanımlar ve reform sürecine yükledikleri anlamlar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin aynı olguya ilişkin deneyimlerinin birlikte değerlendirilmesiyle, Yatılı Bölge Ortaokullarında eğitim reformlarının uygulanma sürecine ilişkin ortak anlam örüntülerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşanmış deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir. Araştırmanın amacı, problem durumu ve araştırma soruları katılımcıların reform sürecine ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya odaklandığından, olgubilim (fenomenoloji) deseni araştırmanın doğasına en uygun nitel araştırma deseni olarak tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan 11 öğretmen ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 21 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların 8'i yüksek lisans mezunu 13'ü ise lisans mezunudur. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö11; okul yöneticileri ise OY1, OY2, OY3 ... OY10 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırılan olguya ilişkin zengin bilgi sağlayabilecek kişi ve durumların seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yaklaşımıdır. Tipik durum örnekleme ise araştırılan olguyu temsil ettiği düşünülen ve genel özelliklerini yansıtan durumların incelenmesine dayanmaktadır. Bu yöntem, belirli bir uygulama, süreç ya da olgu hakkında genel bir çerçeve sunmayı ve araştırılan durumun karakteristik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tipik durumların belirlenmesinde alan uzmanlarının görüşlerinden, ilgili kurum kayıtlarından, mevcut veri tabanlarından ve önceki araştırma sonuçlarından yararlanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO), 2023 Eğitim Vizyonu ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında eğitim sisteminde öngörülen değişimlerin uygulama süreçlerini yansıtan tipik eğitim kurumları olarak değerlendirilmiştir. Yatılı Bölge Ortaokulları yalnızca akademik öğretimin değerleştirildiği kurumlar olmayıp öğrencilerin barınma, beslenme, rehberlik, sosyal gelişim, kültürel etkinlikler ve değer eğitimi gibi çok yönlü ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim ortamlarıdır. Bu özellikleri sayesinde eğitim politikalarında değerleştirilen değişimlerin okul yönetimine, öğretim uygulamalarına ve okul yaşamına nasıl yansıdığını incelemek açısından uygun bir araştırma ortamı sunmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci merkezli eğitim, bütüncül gelişim, değer temelli eğitim, beceri odaklı öğrenme, kapsayıcılık, dijital dönüşüm ve eğitimde fırsat eşitliği gibi temel ilkeleri ön plana çıkarmaktadır. Yatılı Bölge Ortaokulları da bu ilkelerin uygulamadaki yansımalarının gözlemlenebileceği eğitim kurumları arasında yer almaktadır. Çünkü bu okullarda öğrencilerin yalnızca akademik gelişimleri değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve kişisel gelişimleri de desteklenmektedir. Ayrıca Yatılı Bölge Ortaokulları, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık politikalarının uygulandığı önemli eğitim kurumlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin tercih edilmesinin temel nedeni, söz konusu eğitim reformlarının uygulama sürecinde doğrudan rol almalarıdır. Okul yöneticileri eğitim politikalarının okul düzeyinde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde aktif sorumluluk üstlenirken; öğretmenler bu politikaların sınıf içi uygulamalarını doğrudan deneyimlemekte ve öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemektedir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değerleştirilen değişimlerin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımalarının kapsamlı biçimde ortaya konulmasında temel veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. 1: Okul Yöneticilerine Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Yaş	Branş
OY1	Erkek	16 Yaş ve Üzeri	Yüksek Lisans	41-50	Müzik Öğretmeni
OY2	Kadın	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	31-40	Türkçe Öğretmeni
OY3	Erkek	16 Yıl ve Üzeri	Lisans	51-60	Beden Eğitimi Öğretmeni
OY4	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	31-40	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
OY5	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	31-40	Türkçe Öğretmeni
OY6	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	41-50	Sınıf Öğretmeni
OY7	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	31-40	Fen Bilimleri Öğretmeni
OY8	Erkek	16 Yıl ve Üzeri	Yüksek Lisans	41-50	Sınıf Öğretmeni
OY9	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	41-50	Türkçe Öğretmeni
OY10	Kadın	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	31-40	Türkçe Öğretmeni

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 7'sinin erkek, 3'ünün kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem süreleri incelendiğinde, 6'sının 11-15 yıl, 3'ünün 16 yıl ve üzeri, 1'inin ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin 6'sı yüksek lisans, 4'ü ise lisans mezunudur. Yaş dağılımı açısından katılımcıların 5'i 31-40 yaş, 4'ü 41-50 yaş ve 1'i 51-60 yaş aralığında yer almaktadır. Branş dağılımı incelendiğinde ise 4 okul yöneticisinin Türkçe Öğretmeni, 2'sinin Sınıf Öğretmeni, 1'inin Müzik Öğretmeni, 1'inin Beden Eğitimi Öğretmeni, 1'inin Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve 1'inin Fen Bilimleri Öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya farklı yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve branş

özelliklerine sahip okul yöneticilerinin dâhil edildiğini ve katılımcı çeşitliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 2. 2: Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Yaş	Branş
Ö1	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	51-60	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni
Ö2	Kadın	1-5 Yıl	Lisans	21-30	Rehberlik Öğretmeni
Ö3	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	31-40	Fen Bilimleri Öğretmeni
Ö4	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	31-40	İngilizce Öğretmeni
Ö5	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	31-40	Sınıf Öğretmeni
Ö6	Erkek	16 Yıl ve Üzeri	Lisans	41-50	Türkçe Öğretmeni
Ö7	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	31-40	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni
Ö8	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	31-40	Sınıf Öğretmeni
Ö9	Erkek	16-Yıl ve Üzeri	Lisans	41-50	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Ö10	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	21-30	Türkçe Öğretmeni
Ö11	Kadın	6-10 Yıl	Yüksek Lisans	31-40	Türkçe Öğretmeni

Tablo 2.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin erkek, 4'ünün kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde, 4'ünün 6-10 yıl, 3'ünün 11-15 yıl, 2'sinin 16 yıl ve üzeri, 1'inin ise 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin 9'u lisans, 2'si ise yüksek lisans mezunudur. Yaş dağılımı açısından katılımcıların 6'sı 31-40 yaş, 2'si 21-30 yaş, 2'si 41-50 yaş ve 1'i 51-60 yaş aralığında yer almaktadır. Branş dağılımı incelendiğinde ise 3 öğretmenin Türkçe, 2'sinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2'sinin Sınıf Öğretmeni olduğu; diğer katılımcıların ise Rehberlik, Fen Bilimleri, İngilizce ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında görev yaptığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya farklı branş, yaş, kıdem ve eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin dâhil edildiğini ve çalışma grubunda katılımcı çeşitliliğinin sağlandığını göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşması nedeniyle veri toplama sürecinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında yaşanan dönüşüm sürecine ilişkin katılımcıların görüş, algı ve deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorular; (1) 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim ve yönetim süreçlerine yansımaları, (2) reformların öğretmenlerin eğitim uygulamaları ile okulun kurumsal ve yönetim süreçlerine etkileri, (3) eğitim programları ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimler, (4) öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına ilişkin deneyimler, (5) ölçme ve değerlendirme süreçlerinde meydana gelen değişimler ile (6) reformlar doğrultusunda hedeflenen öğrenci profiline ilişkin görüş ve deneyimleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Her bir temel soruyu derinleştirmek amacıyla gerektiğinde katılımcıların verdiği cevaplara bağlı olarak sondaj (izleme) soruları yöneltilmiş ve katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağlanmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar kapsam, içerik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda soru ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, bazı sorular yeniden yapılandırılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Araştırmada ayrıca katılımcıların görev unvanı, mesleki kıdemi, eğitim durumu ve diğer demografik özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kısa bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Böylece görüşme verilerinin yorumlanmasında katılımcıların bireysel özelliklerinin dikkate alınması amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların bilgilendirilmiş onayları alınmıştır.

Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır (Etik Kurul Karar Tarihi: 26 Mart 2025 Karar No: 03/23). Etik kurul onayının ardından araştırmanın gerçekleştirileceği kurumlar için gerekli resmî izinler alınmış ve veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma süreci boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine bağlı kalınmış; katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış, kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı katılımcılara açıkça bildirilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunun öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşması nedeniyle veri toplama sürecinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Her iki görüşme formu da araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlayacak bir iletişim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Soruların görüşme formundan birebir okunması yerine görüşmenin akışına uygun biçimde günlük dil kullanılarak yöneltilmesi, katılımcılarla göz teması kurulması ve gerektiğinde açıklayıcı geri bildirimlerde bulunulması yoluyla görüşmelerin doğal bir ortamda gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini etkileyecek veya yönlendirecek tutum ve davranışlardan kaçınılması, görüşme sürecinde tarafsızlığın korunmasına özen gösterilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmecinin yönlendirici olmaması ve katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak

tanınması, araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2021).

Verilerin kaydedilmesinde not alma yöntemi kullanılmıştır. Her görüşmenin ardından alınan notlar gözden geçirilmiş, eksik olduğu düşünülen bölümler görüşme sonrasında ayrıntılandırılarak veri kayıtları tamamlanmıştır. Böylece görüşmeler sırasında elde edilen bilgilerin mümkün olduğunca doğru ve eksiksiz biçimde kayıt altına alınması amaçlanmıştır.

Görüşme sürecinin planlanması ve yürütülmesi aşamalarında etik ilkelere bağlı kalınmıştır. Katılımcıların özel yaşamlarına saygı gösterilmiş, görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuş ve araştırma sürecinin hiçbir aşamasında katılımcıları yanıltıcı veya zarar verici uygulamalara yer verilmemiştir. Ayrıca görüşmeler boyunca nezaketli ve saygılı bir iletişim dili kullanılmasına özen gösterilmiştir (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda verilerin araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmesini, özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz sürecinde veriler öncelikle araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmış; ardından katılımcı ifadeleri ayrıntılı biçimde incelenerek ortak anlam örüntüleri belirlenmiş ve bu doğrultuda alt temalar ile kodlar oluşturulmuştur. Böylece analiz sürecinde araştırmanın kuramsal çerçevesi korunurken katılımcıların yaşanmış deneyimlerinden hareketle ortaya çıkan anlamlar da dikkate alınmıştır. Bulguların sunumunda oluşturulan tema ve alt temalar katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiş, böylece katılımcı deneyimlerinin özünü yansıtmaya özen gösterilmiştir.

Betimsel analiz sürecinde öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı biçimde okunmuş ve araştırma soruları doğrultusunda anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Daha sonra katılımcı ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar geliştirilmiştir. Oluşturulan alt temalar ise araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma soruları doğrultusunda ana temalar altında düzenlenmiştir. Araştırma kapsamı dışında

kalan veya araştırma sorularıyla doğrudan ilişkilendirilemeyen veriler değerlendirme sürecine dâhil edilmemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Analiz sürecinde araştırma soruları verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında analitik bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte kodlar ve alt temalar, katılımcıların görüş ve deneyimlerinden hareketle geliştirilmiş; öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri öncelikle kendi grupları içinde değerlendirilmiş, ardından ortak ve farklı yönleri belirlenerek karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Böylece katılımcıların aynı olguya ilişkin deneyimlerinden hareketle ortak anlam örüntülerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Betimsel analiz sürecinin bir diğer aşamasında veriler düzenlenerek betimlenmiş ve gerekli görülen durumlarda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar kullanılırken katılımcıların görüşlerini en iyi yansıtan, temalarla ilişkili ve açıklayıcı nitelikteki ifadeler tercih edilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö11; okul yöneticileri ise OY1, OY2, OY3 ... OY10 şeklinde kodlanmıştır.

Analizin son aşamasında elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmış, temalar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlandırılmıştır. Bu doğrultuda Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yaşanan dönüşüm sürecine ilişkin görüşleri, deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmanın bilimsel niteliğini ortaya koyan temel unsurlar arasında yer almaktadır. İç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlamak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanları ve nitel araştırma konusunda deneyimli akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının açık, anlaşılır ve araştırmanın amacıyla uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş, katılımcıların düşüncelerini rahat ve ayrıntılı biçimde ifade edebilecekleri uygun bir

ortam oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma bulgularının katılımcı görüşlerini doğru biçimde yansıtabilmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmaya düzeyinin artırılması hedeflenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Dış geçerliliği (aktarılabirliği) sağlamak amacıyla araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklı mesleki deneyimlere ve görev geçmişlerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece araştırma bulgularının farklı bakış açılarını yansıtmaya ve benzer çalışma gruplarında gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutabilecek nitelikte olması amaçlanmıştır.

İç geçerliliği (tutarlılığı) sağlamak amacıyla araştırma süreci sistematik bir biçimde yürütülmüş, elde edilen veriler betimsel analiz sürecinde birden fazla kez incelenmiştir. Analiz sürecinde oluşturulan kodlar, alt temalar ve temalar araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda gözden geçirilmiş; veriler ile ulaşılan bulgular arasındaki tutarlılık sürekli olarak kontrol edilmiştir. Analiz sürecine ilişkin değerlendirmelerde nitel araştırmalar konusunda uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan tema ve kodların araştırmanın amacıyla uyumu gözden geçirilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla araştırmacı yorumlarının verilerle tutarlılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Dış geçerliliği (teyit edilebilirliği) sağlamak amacıyla araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanmış, veri toplama, kodlama, tema oluşturma ve yorumlama süreçleri açık bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kişisel bilgiler kullanılmamış; öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3..., okul yöneticileri ise OY1, OY2, OY3... şeklinde kodlanmıştır. Bu süreçte Neuman (2014) tarafından belirtilen etik ilkeler doğrultusunda anonimlik ve gizlilik esaslarına bağlı kalınmıştır. Böylece araştırma sürecinin başka araştırmacılar tarafından izlenebilir ve denetlenebilir olması sağlanmıştır. Sonuç olarak araştırmada elde edilen veriler betimsel tümdengelimci analiz yaklaşımı doğrultusunda önceden belirlenen tema ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiş, bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Geçerlilik ve güvenilirliği artırmaya yönelik alınan bu önlemler sayesinde araştırmanın bilimsel açıdan güvenilir, geçerli ve yorumlanabilir sonuçlar ortaya koyması amaçlanmaya çalışılmış ve bu doğrultuda çalışma titizlikle sürdürölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımalarına ve süreç içerisindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tematik başlıklar altında sınıflandırılmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde katılımcı görüşleri önceden belirlenen tema, alt tema ve kodlar çerçevesinde incelenmiş; benzer görüşler bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların daha açık ve anlaşılır biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar sunulurken okul yöneticileri için “OY”, öğretmenler için ise “Ö” kodları kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Yatılı Bölge Ortaokullarında yaşanan değişim süreci; eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyimleri, algıları ve anlamlandırmaları temelinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların öğretim, yönetim, program uygulamaları, öğrenci merkezli eğitim, ölçme-değerlendirme ve hedeflenen öğrenci profiline ilişkin yaşantıları; değişime uyum sağlama, mesleki ve kurumsal dönüşümü deneyimleme, uygulama sürecinde karşılaşılan belirsizlikleri anlamlandırma ve reform sürecine yüklenen anlamlar çerçevesinde ele alınmıştır. Böylece Yatılı Bölge Ortaokullarının mevcut durumu ve dönüşüm süreci paydaş görüşleri doğrultusunda bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. 1: Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Ana Tema ve Alt Temalar

Araştırma Sorusu	Ana Tema	Alt Temalar
1	2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğretim Süreçlerine Yansımaları	• Bütüncül Eğitim Anlayışı • Öğrenci Merkezli Dönüşüm • Okul İşleyişine Etkileri
2	Kurumsal Yapı ve Yönetim Süreçlerindeki Değişim	• Katılımcı Yönetim Anlayışı • İş Birliği ve Koordinasyon • Paydaş Katılımı
3	Eğitim Programlarının Uygulanması	• Öğretmenlere Yönelik Destekler • Program Uygulama Süreci • Uygulama Güçlükleri
4	Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları	• Öğrenci Gelişimini Destekleme • Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi • Okul Kültürüne Katkıları
5	Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri	• Değerlendirme Anlayışındaki Değişim • Ölçme-Değerlendirme Takibi • Yönetimsel Destek
6	Reformlar Doğrultusunda Hedeflenen Öğrenci Profili	• Akademik ve Bilişsel Özellikler • Sosyal ve Ahlaki Özellikler • Kişisel Gelişim Özellikleri • Hedeflere Ulaşma Düzeyi

Tablo 3. 2: Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Ana Tema ve Alt Temalar

Araştırma Sorusu	Ana Tema	Alt Temalar
1	2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğretim Süreçlerine Yansımalar	• Öğrenci Öğrenmelerine Etkileri • Ders İşleme Süreçlerine Yansımaları • Öğretim Sürecinde Yaşanan Değişimler
2	Reformların Öğretmenlerin Eğitim Uygulamalarına Etkileri	• Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler • Reformların Olumlu Yansımaları • Planlama ve Öğretim Sürecindeki Değişimler
3	Eğitim Programları ve Öğretim Uygulamalarındaki Değişimler	• Öğrenci Gelişimine Etkileri • Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler • Derslere Yansıyan Değişimler • Öğretim Sürecindeki Yenilikler
4	Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları	• Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamaları • Öğrenci Katılımına Yansımaları • Yatılı Okul Ortamının Etkileri
5	Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Değişimler	• Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımındaki Dönüşüm • Öğrenci Öğrenmelerine Etkileri • Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler
6	Reformlar Doğrultusunda Hedeflenen Öğrenci Profili	• Hedeflenen Öğrenci Profiline Özellikleri • Yatılı Okul Ortamının Katkıları • Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi

3.1. Okul Yöneticilerine Ait Bulgular

3.1.1. Okul Yöneticileri Açısından Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim süreçlerine yansımalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin bu değişim sürecine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda bütüncül eğitim anlayışı, öğrenci merkezli dönüşüm ve okul işleyişine etkileri olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri Tablo 3.3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. 3: 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bütüncül Eğitim Anlayışı	Bütüncül öğrenci gelişimi	OY1,OY2,OY5, OY9,OY10	5
	Akademik, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi	OY2,OY3,OY5, OY9,OY10	5
	Değer odaklı eğitim	OY3, OY5	2
	Çok yönlü gelişim yaklaşımı	OY2, OY3	2
Öğrenci Merkezli Dönüşüm	Öğrenci merkezli eğitim	OY1, OY4, OY5, OY6, OY7, OY10	6
	Aktif öğrenci katılımı	OY1, OY4, OY10	3
	Bireysel farklılıkların dikkate alınması	OY1, OY10	2
	İlgi ve yeteneklerin desteklenmesi	OY2, OY10	2
Okul İşleyişine Etkileri	Planlı ve sistemli işleyiş	OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	6
	Kurumsal gelişim	OY6, OY7, OY8	3
	Eğitim süreçlerinin iyileşmesi	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	10

Tablo 3.3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin büyük bölümünün 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yaşanan değişim sürecini yönetim ve eğitim süreçleri açısından olumlu bir deneyim olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Bütüncül eğitim anlayışı alt temasında okul yöneticileri, reformların yalnızca akademik başarıya odaklanan geleneksel anlayışın ötesine geçerek öğrenciyi tüm yönleriyle ele alan bir yaklaşımı benimsediğini vurgulamışlardır. Bu alt temada en fazla öne çıkan kodlar “bütüncül öğrenci gelişimi” (f=5) ile “akademik, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi” (f=5) olmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal, duygusal, kültürel ve ahlaki gelişimlerinin de desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu OY1, *“Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına göre sınıflandırılması yerine bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi ön plana çıkmıştır.”* sözleriyle ifade ederken, OY3 ise *“Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal, kültürel ve ahlaki gelişimlerini destekleyen uygulamalara daha fazla önem verilmektedir.”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Bunun yanında bazı yöneticiler, reformlarla birlikte değerler eğitimi daha fazla önem verildiğini dile getirmiştir. Nitekim OY3, *“Değerler eğitimi kapsamında yapılan planlamalar modelin temel yaklaşımına uygun şekilde uygulanmaya başlanmıştır.”* ifadesiyle bu görüşü desteklemiştir. Katılımcılar ayrıca öğrencilerin iyi insan olarak yetişmeleri ve çok yönlü gelişim göstermelerinin reformların temel hedefleri arasında yer aldığını vurgulamışlardır.

Öğrenci merkezli dönüşüm alt temasında yöneticiler, reformlarla birlikte öğrencinin eğitim sürecinde daha aktif ve merkezi bir konuma geldiğini ifade etmişlerdir. Bu alt temada en yüksek frekansa sahip kod “öğrenci merkezli eğitim” (f=6) olmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katıldıklarını, öğretmenlerin ise bilgi aktaran kişi olmaktan çok rehberlik eden bir role yöneldiklerini belirtmişlerdir. OY4 bu değişimi *“Eğitim süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımın ön plana çıktığını görmekteyim.”* sözleriyle açıklarken, OY5 ise *“Eğitim süreçlerinde öğrencinin merkeze alındığı uygulamalar yaygınlaşmıştır.”* değerlendirmesini yapmıştır. Bunun yanında “aktif öğrenci katılımı” (f=3), “bireysel farklılıkların dikkate alınması” (f=2) ve “ilgi ve yeteneklerin desteklenmesi” (f=2) kodları da yöneticiler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. OY10'un *“Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi...”* şeklindeki ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Okul işleyişine etkileri alt temasında katılımcılar, reformların okulun işleyişini daha planlı ve sistemli hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Bu alt temada “eğitim süreçlerinin iyileşmesi” kodu tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiş (f=10) ve en yüksek frekansa

sahip kod olmuştur. Bu durum, okul yöneticilerinin reformların eğitim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine olumlu katkı sağladığı konusunda ortak görüşe sahip olduklarını göstermektedir. OY6, *“Eğitim süreçleri daha sistemli ve planlı bir yapıya kavuşmuştur.”* derken, OY1 ise *“Bu durumun hem eğitim süreçlerine hem de öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu yansıdığı görülmektedir.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca “planlı ve sistemli işleyiş” (f=6) ve “kurumsal gelişim” (f=3) kodları da öne çıkan diğer bulgular arasında yer almaktadır. Özellikle kurumsal takip mekanizmalarının güçlenmesi, süreçlerin daha sistemli yürütülmesi ve eğitim faaliyetlerinin planlı biçimde uygulanması reformların okul işleyişine sağladığı önemli katkılar olarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin deneyimleri, reform sürecini öğrenciyi merkeze alan bütüncül bir dönüşüm olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir.

3.1.2. Okul Yöneticileri Açısından İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda gerçekleştirilen reformların okulun kurumsal yapısı ve yönetim süreçlerinde oluşturduğu değişimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin reform sürecine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle kurumsal yapı ve yönetim süreçlerinde yaşanan değişimlere ilişkin ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 4: Kurumsal Yapı ve Yönetim Süreçlerindeki Değişim

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Katılımcı Yönetim Anlayışı	Katılımcı ve demokratik yönetim	OY2, OY3, OY4, OY5, OY8, OY9, OY10	7
	Ortak karar alma	OY2, OY3, OY4, OY5, OY8	5
	Öğretmenler arası iş birliği	OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	8
İş Birliği ve Koordinasyon	Yönetimsel koordinasyon	OY2, OY4, OY5, OY6, OY7, OY10	6
	Birimler arası iş birliği	OY2, OY6, OY10	3
	Okul-aile iş birliği	OY2, OY4, OY5, OY8, OY9, OY10	6
Paydaş Katılımı	Veli iletişimi	OY2, OY9, OY10	3
	Paydaş katılımı	OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	8

Tablo 3.4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yaşanan değişim sürecini okulun kurumsal yapısı ve yönetim süreçlerinde katılımcı yönetim anlayışı, iş birliği ve koordinasyon ile paydaş katılımı bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir.

Katılımcı yönetim anlayışı alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “katılımcı ve demokratik yönetim” (f=7) olmuştur. Okul yöneticileri, reformlarla birlikte geleneksel ve hiyerarşik yönetim anlayışından daha paylaşımcı ve demokratik bir yönetime geçiş yaşandığını belirtmişlerdir. OY2 bu değişimi “*Geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışı zamanla yerini daha katılımcı ve paylaşımcı bir liderlik anlayışına bırakmıştır.*” sözleriyle ifade ederken, OY4 ise “*Bu durum daha demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışının gelişmesine katkı sağlamıştır.*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Bunun

yanında “ortak karar alma” kodu (f=5) da öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların karar alma süreçlerine daha fazla dâhil edildiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın “şeffaflık ve hesap verebilirlik” koduna ilişkin bu soru kapsamında doğrudan bir katılımcı görüşüne rastlanmamıştır.

İş birliği ve koordinasyon alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “öğretmenler arası iş birliği” (f=8) olmuştur. Katılımcılar, özellikle zümreler arası iletişimin güçlendiğini, ortak çalışmaların arttığını ve ekip çalışmasına dayalı uygulamaların yaygınlaştığını belirtmişlerdir. OY7, “*Öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla iş birliği içerisinde hareket etmeleri dikkat çekmektedir.*” derken, OY9 ise “*Zümreler arası iş birliği daha güçlü bir yapıya kavuşmuştur.*” sözleriyle bu değişimi vurgulamıştır.

Bunun yanında “yönetimsel koordinasyon” (f=6) kodu da dikkat çekmektedir. Katılımcılar, görev dağılımlarının daha belirgin hâle geldiğini, süreçlerin sistemli yürütüldüğünü ve akademik birimler ile pansiyon hizmetleri arasındaki koordinasyonun güçlendiğini ifade etmişlerdir. OY10’un “*Akademik birimler ile pansiyon hizmetleri arasında daha güçlü bir koordinasyon kurulmuştur.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Paydaş katılımı alt temasında “paydaş katılımı” (f=8) ve “okul-aile iş birliği” (f=6) kodları öne çıkmıştır. Okul yöneticileri, reformlarla birlikte öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların okul süreçlerine daha fazla katılım sağladığını belirtmişlerdir. OY3, “*Karar alma ve uygulama süreçlerinde paydaşların daha fazla yer alması aidiyet duygusunu da güçlendirmiştir.*” sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Okul-aile iş birliği kapsamında ise velilerin eğitim sürecine katılımının arttığı ve okul ile aile arasındaki iletişimin güçlendiği ifade edilmiştir. OY2’nin “*EBA, SMS ve video konferans gibi dijital iletişim araçlarından yararlanılmaya başlanmıştır.*” ifadesi veli iletişiminin dijital araçlarla desteklendiğini göstermektedir. Benzer şekilde OY10, “*Velilerle kurulan iletişim güçlenmiş ve öğrencilerin gelişim süreçleri daha yakından takip edilmeye başlanmıştır.*” sözleriyle okul-aile iletişiminin öğrencilerin gelişim süreçlerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, reform sürecini okulun kurumsal yapısında katılımcılığı, iş birliğini ve koordinasyonu öne çıkaran bir yönetim

deneyimi olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre öğretmenler arası iş birliğinin gelişmesi, paydaşların karar alma süreçlerine daha fazla dâhil olması, okul-aile iletişiminin güçlenmesi ve birimler arası koordinasyonun artması, reform sürecinin kurumsal işleyişte oluşturduğu temel anlam alanları olarak öne çıkmaktadır.

3.1.3. Okul Yöneticileri Açısından Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda eğitim programlarının uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen düzenlemelere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin programların uygulanma sürecine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle eğitim programlarının uygulanmasına yönelik yaşantıları ve bu sürece yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 5: Eğitim Programlarının Uygulanması

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmenlere Yönelik Destekler	Mesleki gelişim desteği	OY9, OY10	2
	Rehberlik ve bilgilendirme desteği	OY1, OY4, OY5, OY7, OY9, OY10	6
	Uygulama koordinasyonu	OY1, OY2, OY4, OY5, OY6, OY8	6
	Beceri temelli uygulamalar	OY1, OY9, OY10	3
Program Uygulama Süreci	Etkinlik temelli öğretim	OY3, OY9, OY10	3
	İş birliğine dayalı uygulamalar	OY5, OY6, OY8	3
	Zaman yetersizliği	OY2, OY5, OY6, OY7, OY9, OY10	6
Uygulama Güçlükleri	Materyal ve altyapı eksikliği	OY4, OY5	2
		OY1, OY2, OY3, OY4, OY5,	
	Uyum ve uygulama sorunları	OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	10
	Sosyoekonomik kısıtlılıklar	OY2	1

Tablo 3.5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanma sürecine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; öğretmenlere yönelik destekler, program uygulama süreci ve uygulama güçlükleri olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yönelik destekler alt temasında en yüksek frekansa sahip kodlar “rehberlik ve bilgilendirme desteği” (f=6) ile “uygulama koordinasyonu” (f=6) olmuştur. Katılımcılar, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için okul yönetimi tarafından öğretmenlere rehberlik edildiğini, gerekli yönlendirmelerin yapıldığını ve uygulama sürecinin yakından takip edildiğini ifade etmişlerdir. OY4, “*Rehberlik çalışmaları yürütülmekte, öğretmenlere gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır.*” derken, OY7 ise “*Öğretmenlere yönelik çeşitli bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır.*” sözleriyle bu süreci açıklamıştır.

Bunun yanında bazı yöneticiler, programın daha iyi anlaşılması amacıyla mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiğini belirtmişlerdir. OY10'un *“Çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmiş ve programların temel felsefesine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Program uygulama süreci alt temasında “beceri temelli uygulamalar” (f=3), “etkinlik temelli öğretim” (f=3) ve “iş birliğine dayalı uygulamalar” (f=3) kodları öne çıkmıştır. Okul yöneticileri, programların uygulanmasıyla birlikte ders planlarında beceri temelli etkinliklere daha fazla yer verildiğini ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen uygulamaların yaygınlaştığını belirtmişlerdir. OY9, *“Ders planları hazırlanırken beceri temelli etkinliklere daha fazla yer verilmeye başlanmıştır.”* sözleriyle bu değişimi açıklamıştır.

Katılımcılar ayrıca zümre toplantıları, ortak kararlar ve iş birliğine dayalı planlama çalışmalarının programların daha sistemli uygulanmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. OY8'in *“İş birliğine dayalı planlama ve uygulama çalışmaları yürütülmektedir.”* ifadesi bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

Uygulama güçlükleri alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “uyum ve uygulama sorunları” (f=10) olmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin tamamının yeni programların uygulanma sürecinde çeşitli güçlükler yaşandığını düşündüğünü göstermektedir. Katılımcılar, programların anlaşılması, benimsenmesi ve uygulamaya aktarılması sürecinde zaman zaman sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. OY3, *“Her yenilikte olduğu gibi bir uyum dönemi yaşanmıştır.”* derken, OY8 ise *“Uygulamalar arasında uyumsuzlukların yaşanması gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir.”* ifadeleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Bunun yanında “zaman yetersizliği” (f=6) de öne çıkan güçlüklerden biri olmuştur. Özellikle etkinlik temelli uygulamaların planlanması ve yürütülmesinde süre yetersizliği yaşandığı belirtilmiştir. OY9'un *“Etkinlik temelli uygulamaların yürütülmesinde süre yetersizlikleri yaşanabilmektedir.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. “Materyal ve altyapı eksikliği” (f=2) kodu kapsamında OY4, *“Teknik ve donanımsal yetersizlikler, kaynak ve materyal eksiklikleri programların uygulanmasını zaman zaman güçleştirmektedir.”* değerlendirmesinde bulunmuştur. “Sosyoekonomik kısıtlılıklar” kodu ise yalnızca OY2 tarafından dile getirilmiştir (f=1).

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanma sürecini öğretmenlere rehberlik, bilgilendirme ve koordinasyon desteğinin ön plana çıktığı bir yönetim deneyimi olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre programların beceri temelli, etkinlik odaklı ve iş birliğine dayalı uygulamalarla yürütülmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri, programa uyum süreci, zaman yetersizliği, materyal ve altyapı eksiklikleri ile sosyoekonomik kısıtlılıkları eğitim programlarının uygulanma sürecinde karşılaştıkları temel güçlükler olarak değerlendirmişlerdir.

3.1.4. Okul Yöneticileri Açısından Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına yönelik yönetimsel uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanma sürecine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin yaşantıları ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 6: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamalar

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenci Gelişimini Destekleme	Akademik destek çalışmaları	OY2, OY3, OY5, OY6, OY10	5
	Sosyal ve kültürel etkinlikler	OY3, OY5, OY9, OY10	4
	Sportif faaliyetler	OY9, OY10	2
	Bireysel gelişim desteği	OY1, OY3, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10	8
Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi	Eğitsel materyal ve teknoloji desteği	OY1, OY2, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	7
	Fiziksel ortamların geliştirilmesi	OY1, OY8	2
	Öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi	OY2, OY3, OY7, OY8, OY10	5
Okul Kültürüne Katkıları	Aidiyet duygusunun gelişmesi	OY1, OY2, OY4, OY5, OY6, OY9, OY10	7
	Özgüven ve sorumluluk gelişimi	OY1, OY2, OY3, OY5, OY6, OY9, OY10	7
	Olumlu okul iklimi	OY1, OY4, OY5, OY6, OY7, OY9, OY10	7

Tablo 3.6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına ilişkin deneyimlerini; öğrenci gelişimini destekleme, eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve okul kültürüne katkıları çerçevesinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, bu deneyimlerin üç alt tema altında toplandığını göstermektedir.

Öğrenci gelişimini destekleme alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “bireysel gelişim desteği” (f=8) olmuştur. Katılımcılar, öğrenci merkezli eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığını; kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerinin desteklenmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. OY4, “*Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli etkinlikler planlanmaktadır.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, OY8 ise “*Öğrencilerin bireysel özelliklerinin fark edilmesi ve geliştirilmesi için daha uygun ortamlar oluşturulmaktadır.*” ifadeleriyle bireysel gelişime verilen önemi vurgulamıştır.

Bu alt temada “akademik destek çalışmaları” (f=5), “sosyal ve kültürel etkinlikler” (f=4) ve “sportif faaliyetler” (f=2) kodları da öne çıkmıştır. OY3’ün “*Etüt çalışmaları, grup etkinlikleri ve destekleyici eğitim kampları düzenlenmektedir.*” ifadesi akademik destek çalışmalarını ortaya koyarken, OY9’un “*Bağlama, folklor ve basketbol kursları gibi etkinlikler öğrencilerin ilgi alanlarına göre planlanmaktadır.*” sözleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri örneklemektedir.

Eğitim ortamlarının geliştirilmesi alt temasında “eğitsel materyal ve teknoloji desteği” (f=7) kodu en fazla öne çıkan kod olmuştur. Katılımcılar, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını desteklemek amacıyla okul yönetimi tarafından araç-gereç, materyal ve teknoloji desteği sağlandığını belirtmişlerdir. OY1, “*Öğretim süreçlerinde ihtiyaç duyulan araç-gereç ve materyallerin temin edilmesi konusunda destek sağlanmaktadır.*” sözleriyle bu desteği açıklarken, OY7 ise “*Akıllı tahta uygulamaları ve farklı etkinlikler kullanılarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri sağlanmaktadır.*” ifadeleriyle teknoloji destekli uygulamaların önemine dikkat çekmiştir.

Bunun yanında “öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi” (f=5) ve “fiziksel ortamların geliştirilmesi” (f=2) kodları da eğitim ortamlarının öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Okul kültürüne katkıları alt temasında “aidiyet duygusunun gelişmesi” (f=7), “özgüven ve sorumluluk gelişimi” (f=7) ile “olumlu okul iklimi” (f=7) kodları eşit düzeyde öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okula aidiyetlerini güçlendirdiğini, özgüven ve sorumluluk gelişimlerini desteklediğini ve okul iklimine olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. OY2, “*Öğrencilerde aidiyet duygusunun ve özgüvenin arttığı gözlemlenmektedir.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, OY6 ise “*Öğrencilerde aidiyet duygusunun gelişmesine, sorumluluk bilincinin artmasına ve okul yaşamına daha aktif katılım göstermelerine katkı sağlamaktadır.*” ifadeleriyle öğrenci merkezli uygulamaların okul kültürüne yansımaları ortaya koymuştur. OY10’un “*Okulun genel ikliminin olumlu yönde geliştiği görülmektedir.*” ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrencilerin bireysel gelişimlerini, akademik destek süreçlerini, sosyal, kültürel ve sportif katılımlarını destekleyen bir eğitim deneyimi olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre okul yönetimi tarafından sağlanan materyal, teknoloji ve fiziksel imkânlar öğrenme ortamlarının zenginleşmesine katkı sağlamakta; bu uygulamalar öğrencilerde aidiyet, özgüven ve sorumluluk duygularının gelişimini destekleyen olumlu bir okul ikliminin oluşmasıyla ilişkilendirilmektedir.

3.1.5. Okul Yöneticileri Açısından Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu süreçle ilişkin yaşantıları ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 7: Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Değişimler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Değerlendirme Anlayışındaki Değişim	Süreç ve gelişim odaklı değerlendirme	OY1, OY2, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	9
	Bütüncül öğrenci değerlendirmesi	OY1, OY3, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10	7
	Performans temelli değerlendirme	OY2, OY3, OY5, OY6, OY7	5
Ölçme-Değerlendirme Takibi	Alternatif ölçme araçlarının kullanımı	OY1, OY2, OY3, OY9	4
	Öğrenci gelişiminin izlenmesi	OY1, OY2, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10	8
	Veri temelli değerlendirme	OY2, OY3, OY4, OY9	4
	Ölçme süreçlerinin izlenmesi	OY3, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10	7
Yönetimsel Destek	Öğretmene rehberlik desteği	OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10	6
	Materyal ve kaynak desteği	OY4, OY9, OY10	3
	Ortak değerlendirme çalışmaları	OY8, OY9, OY10	3

Tablo 3.7 incelendiğinde, okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini; değerlendirme anlayışındaki değişim, ölçme-değerlendirme takibi ve yönetimsel destek çerçevesinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, bu deneyimlerin üç alt tema altında toplandığını göstermektedir.

Değerlendirme anlayışındaki değişim alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “süreç ve gelişim odaklı değerlendirme” (f=9) olmuştur. Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca sınav sonuçlarına veya öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına dayalı anlayıştan uzaklaştığını, bunun yerine öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerinin esas alındığını ifade etmişlerdir. OY1, “*Öğrencilerin yalnızca birbirleriyle karşılaştırılması yerine kendi gelişim süreçleri içerisinde değerlendirilmeleri anlayışı ön plana çıkmıştır.*” sözleriyle bu değişimi açıklarken, OY10 ise “*Yalnızca sınav sonuçlarına dayalı değerlendirme anlayışı yerine süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.*” ifadeleriyle aynı görüşü desteklemiştir.

Bu alt temada “bütüncül öğrenci değerlendirme” (f=7) de öne çıkan kodlardan biridir. Katılımcılar, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil; sosyal gelişimleri, bireysel özellikleri ve farklı gelişim alanlarının da değerlendirme sürecine dâhil edildiğini belirtmişlerdir. OY10'un “*Akademik başarılarının yanında sosyal ve bireysel gelişimleri de dikkate alınmaktadır.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Ayrıca “performans temelli değerlendirme” (f=5) ve “alternatif ölçme araçlarının kullanımı” (f=4) kodları da yöneticilerin görüşlerinde yer almıştır. Katılımcılar, performans çalışmaları, öğrenci ürünleri, derse katılım ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirme sürecine daha fazla dâhil edildiğini ifade etmişlerdir. OY6'nın “*Öğrenci ürünleri, performans çalışmaları ve derse katılım durumları değerlendirme sürecine dâhil edilmektedir.*” sözleri bu durumu ortaya koymaktadır. Alternatif ölçme araçları kapsamında ise açık uçlu sorular ve farklı değerlendirme tekniklerinin kullanımının arttığı belirtilmiştir. OY3, “*Çoktan seçmeli sınavların yanında açık uçlu soruların yer aldığı sınavların kullanımına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır.*” ifadeleriyle bu değişimi açıklamıştır.

Ölçme-değerlendirme takibi alt temasında “öğrenci gelişiminin izlenmesi” (f=8) ile “ölçme süreçlerinin izlenmesi” (f=7) kodları öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin gelişimlerinin düzenli olarak takip edildiğini, gelişim raporlarının incelendiğini ve ihtiyaç duyulan alanlarda destekleyici çalışmalar yürütüldüğünü belirtmişlerdir. OY2'nin “*Öğrenci gelişim raporları okul yönetimi ve rehberlik servisi tarafından aylık olarak incelenmekte ve analiz edilmektedir.*” ifadesi bu süreci ortaya koymaktadır. Ölçme süreçlerinin izlenmesi kapsamında ise sınav analizleri, zümre toplantıları, öğretmenler kurulu çalışmaları ve sınıf denetimlerinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. OY10'un “*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları zümre toplantıları, öğretmenler kurulu çalışmaları ve sınıf denetimleri aracılığıyla takip edilmektedir.*” sözleri bu bulguyu desteklemektedir.

Yönetimsel destek alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “öğretmene rehberlik desteği” (f=6) olmuştur. Okul yöneticileri, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlere rehberlik ettiklerini, gerekli yönlendirmeleri yaptıklarını ve uygulama sürecini desteklediklerini ifade

etmişlerdir. OY5, “Öğretmenlere yönelik rehberlik ve destek çalışmaları yürütülmektedir.” sözleriyle bu desteği açıklamıştır.

Bunun yanında “materyal ve kaynak desteği” (f=3) ile “ortak değerlendirme çalışmaları” (f=3) kodları da yönetsel destek kapsamında yer almıştır. OY8’in “Zümre öğretmenleriyle ortak değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir.” ifadesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ortak değerlendirme kültürünün gelişmeye başladığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, ölçme ve değerlendirme süreçlerini geleneksel sonuç odaklı anlayıştan süreç, gelişim ve performans odaklı bir yaklaşıma yönelen bir dönüşüm olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil, aynı zamanda sosyal, bireysel ve gelişim süreçlerinin de değerlendirilmesi ölçme ve değerlendirme anlayışına daha bütüncül bir anlam kazandırmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri, öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesini, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin takip edilmesini, öğretmenlere rehberlik sağlanmasını ve ortak değerlendirme çalışmalarının yürütülmesini bu dönüşüm sürecinin önemli bileşenleri olarak değerlendirmişlerdir.

3.1.6. Okul Yöneticileri Açısından Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profiline ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin hedeflenen öğrenci profiline ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu profile ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 8: Reformlar Doğrultusunda Hedeflenen Öğrenci Profili

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Akademik ve Bilişsel Özellikler	Araştırma ve sorgulama becerisi	OY5, OY6, OY7, OY8	4
	Eleştirel düşünme ve problem çözme	OY2, OY4, OY5	3
	Öğrenmeyi öğrenme	OY1, OY4, OY5, OY7, OY8	5
	Akademik yeterlilik	OY2, OY3, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY10	8
Sosyal ve Ahlaki Özellikler	Milli ve manevi değerlere bağlılık	OY1, OY2, OY3, OY5, OY6, OY9, OY10	7
	Sosyal sorumluluk bilinci	OY2, OY10	2
	İş birliği becerisi	OY4, OY5	2
	Çevre duyarlılığı	OY2, OY9, OY10	3
Kişisel Gelişim Özellikleri	Öz denetim ve sorumluluk	OY1, OY2, OY3, OY10	4
	Kendini ifade edebilme	OY1, OY3	2
	Özgüven	OY3	1
	Yaşam becerileri	OY2, OY3, OY4, OY5, OY6	5
Hedeflere Ulaşma Düzeyi	Olumlu ilerleme	OY1, OY2, OY3, OY4, OY9, OY10	6
	Uzun vadeli gelişim süreci	OY4, OY5, OY6, OY7, OY8	5
	Süreklilik ve destek ihtiyacı	OY1, OY2, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10	7

Tablo 3.8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profiline ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; akademik ve bilişsel özellikler, sosyal ve ahlaki özellikler, kişisel gelişim özellikleri ve hedeflere ulaşma düzeyi olmak üzere dört alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Akademik ve bilişsel özellikler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “akademik yeterlilik” (f=8) olmuştur. Katılımcılar, hedeflenen öğrenci profilinin

akademik açıdan yeterli, bir üst öğrenime hazır ve akademik gelişimi desteklenmiş bireylerden oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir. OY2, *“Akademik olarak bir üst öğrenime hazır bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını görmekteyiz.”* sözleriyle bu görüşü açıklarken, OY9 ise *“Akademik açıdan yeterli... bireyler olarak tanımlıyorum.”* ifadeleriyle aynı yaklaşımı desteklemiştir.

Bu alt temada “öğrenmeyi öğrenme” (f=5), “araştırma ve sorgulama becerisi” (f=4) ile “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=3) kodları da öne çıkmıştır. OY5’in *“Araştıran, sorgulayan, problem çözebilen... bireylerden oluştuğunu düşünüyorum.”* ifadesi, bilişsel becerilerin hedeflenen öğrenci profilindeki önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal ve ahlaki özellikler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “milli ve manevi değerlere bağlılık” (f=7) olmuştur. Okul yöneticileri , hedeflenen öğrenci profilinin milli ve manevi değerleri benimseyen, bu değerleri yaşamına yansıtan ve değerlerinden güç alan bireylerden oluştuğunu belirtmişlerdir. OY1, *“Milli ve manevi değerlerinden güç alan... bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını görmekteyiz.”* sözleriyle bu yaklaşımı açıklarken, OY3 ise *“Milli ve manevi değerleri benimsemiş ve bu değerleri yaşamına yansıtabilen bireyler...”* ifadeleriyle değer temelli öğrenci profilini vurgulamıştır. Bu alt temada “çevre duyarlılığı” (f=3), “sosyal sorumluluk bilinci” (f=2) ve “iş birliği becerisi” (f=2) kodları da yer almıştır. OY10’un *“Çevresine duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak tanımlıyorum.”* ifadesi, hedeflenen öğrenci profilinin toplumsal duyarlılık ve sorumluluk boyutunu desteklemektedir.

Kişisel gelişim özellikleri alt temasında “yaşam becerileri” (f=5) ile “öz denetim ve sorumluluk” (f=4) kodları öne çıkmıştır. Katılımcılar, hedeflenen öğrenci profilinin yalnızca akademik başarıya sahip bireylerden değil; aynı zamanda öz bakım becerileri gelişmiş, kendi kendine yetebilen, sorumluluk alabilen ve yaşam becerilerine sahip bireylerden oluştuğunu belirtmişlerdir. OY2’nin *“Öz bakım ve yaşam becerileri gelişmiş, kendi kendine yetebilen...”* ifadesi bu bulguyu desteklerken, OY3 ise *“Öz denetimi gelişmiş, kendi kendine yetebilen... bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını görmekteyiz.”* sözleriyle kişisel gelişimin önemine dikkat çekmiştir.

Ayrıca “kendini ifade edebilme” (f=2) ve “özgüven” (f=1) kodları da hedeflenen öğrenci profilinin bireysel gelişimini destekleyen özellikler arasında yer almıştır.

Hedeflere ulaşma düzeyi alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “süreklilik ve destek ihtiyacı” (f=7) olmuştur. Katılımcılar, hedeflenen öğrenci profiline ulaşmanın uygulamaların sürekliliği, paydaş desteği, personel devamlılığı, bütçe olanakları ve okul imkânlarının etkili kullanımıyla mümkün olacağını ifade etmişlerdir. OY2, “*Personel sürekliliğinin sağlanması, bütçe olanaklarının artırılması ve reformların sahada daha güçlü şekilde uygulanmasıyla...*” sözleriyle bu gerekliliği açıklarken, OY10 ise “*Tüm paydaşların aktif katılımı ve uygulamaların sürekliliği sağlandığında...*” ifadeleriyle sürecin çok yönlü desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu alt temada “olumlu ilerleme” (f=6) ve “uzun vadeli gelişim süreci” (f=5) kodları da öne çıkmıştır. OY5’in “*Hedeflenen öğrenci profilinin kısa sürede değil, uzun vadeli bir süreç içerisinde oluşacağını düşünüyorum.*” ifadesi, bu sürecin zaman ve süreklilik gerektirdiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profilini akademik açıdan yeterli, araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, millî ve manevi değerlere bağlı, çevresine duyarlı, sorumluluk sahibi, yaşam becerileri gelişmiş ve kendini ifade edebilen bireyler olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre Yatılı Bölge Ortaokullarında bu öğrenci profiline ulaşma yönünde önemli ilerlemeler yaşanmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri, hedeflenen öğrenci profilinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için uygulamaların uzun vadeli, sürekli ve destekleyici bir anlayışla sürdürülmesi gerektiğini değerlendirmişlerdir.

3.2. Öğretmenlere Ait Bulgular

3.2.1. Öğretmenler Açısından Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim süreçlerine yansımalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yaşanan değişimlere ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 9: 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenci Öğrenmelerine Etkileri	Bütüncül değer entegrasyonu	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	4
	Öğrenme sorumluluğu ve öz düzenleme	Ö2, Ö10	2
	Derse katılım ve motivasyon artışı	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	5
	Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Akademik gelişimin desteklenmesi	Ö5, Ö6, Ö7	3
Ders İşleme Süreçlerine Yansımaları	Etkinlik temelli ders işleme	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8	4
	Öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik	Ö3, Ö6, Ö8	3
	Disiplinler arası / değerlerle ilişkilendirilmiş öğrenme	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	4
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde değişim	Ö1, Ö11	2
	Öğrenci merkezli öğrenme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	4
Öğretim Sürecinde Yaşanan Değişimler	Aktif ve uygulamalı öğrenme	Ö3, Ö6, Ö8, Ö10	4
	Beceri odaklı öğretim	Ö5, Ö6, Ö7	3
	Uygulama sürecinde yaşanan güçlükler	Ö1, Ö4, Ö7, Ö11	4

Tablo 3.9 incelendiğinde, öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretim süreçlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; öğrenci öğrenmelerine etkileri, ders işleme süreçlerine yansımaları ve öğretim sürecinde yaşanan değişimler olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Öğrenci öğrenmelerine etkileri alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “derse katılım ve motivasyon artışı” (f=5) olmuştur. Öğretmenler, yeni modelle birlikte

öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldıklarını, derslere ilgilerinin arttığını ve öğrenme motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Ö3, *“Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıklarını, derse katılım düzeylerinin ve öğrenme sürecine katılımlarının arttığını gözlemlemekteyim.”* sözleriyle ifade ederken, Ö6 ise *“Etkinliklerin artmasıyla birlikte öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yükseldiğini gözlemledim.”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Ö8'in *“Öğretim sürecinde öğrencilerin daha aktif rol almaları derslere katılımlarını desteklemekte ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir.”* ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Bu alt temada “üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi” (f=4) kodu da öne çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşarak düşünme, yorumlama, araştırma ve problem çözme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Ö5, *“Öğrencilerin düşünme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların arttığını gözlemliyorum.”* derken, Ö6 ise *“Bu durumun öğrencilerin düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca “bütüncül değer entegrasyonu” (f=4) kodu kapsamında öğretmenler, değerler eğitiminin öğrencilerin davranışlarına yansımaya başladığını belirtmişlerdir. Ö2, *“Sorumluluk değerinin eyleme dönüşmesine katkı sağladığını gözlemliyorum.”* ifadesini kullanırken, Ö10 ise *“Bu durum, öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin kazanımlarını davranışa dönüştürdüklerini göstermektedir.”* sözleriyle bu görüşü desteklemiştir.

Ders işleme süreçlerine yansımaları alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “etkinlik temelli ders işleme” (f=4) olmuştur. Öğretmenler, öğretim sürecinde etkinliklerin arttığını ve derslerin daha uygulamalı bir yapıya dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Ö3, *“Yeni uygulamalarla birlikte etkinlik sayısında belirgin bir artış olduğunu düşünüyorum. Ders işleme süreçlerinde etkinlik temelli uygulamalara daha fazla yer verilmektedir.”* derken, Ö6 da *“2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte etkinlik temelli uygulamalara daha fazla yer verilmeye başlanmıştır.”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu alt temada “disiplinler arası ve değerlerle ilişkilendirilmiş öğrenme” (f=4) kodu da dikkat çekmektedir. Ö4, Maarif Modeli'nin temelini oluşturan “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımının yatılı bölge ortaokullarının yapısıyla uyumlu olduğunu belirtirken, Ö9 ise *“Kazanımların değerlerle*

ilişkilendirilmesi dışında çok büyük bir değişiklik gözlemlemedim.” ifadesiyle değerlerin öğretim sürecine entegrasyonuna vurgu yapmıştır.

Bunun yanında “ölçme ve değerlendirme sürecinde değişim” (f=2) koduna ilişkin olarak Ö1, “Kontrol ve değerlendirme aşamaları daha fazla zaman almakta.” derken, Ö11 ise “Özellikle süreç değerlendirmesi noktasında öğretmenlerin zorlandıklarını düşünüyorum.” ifadeleriyle süreç değerlendirmesine ilişkin güçlükleri dile getirmiştir.

Öğretim sürecinde yaşanan değişimler alt temasında “öğrenci merkezli öğrenme” (f=4), “aktif ve uygulamalı öğrenme” (f=4), “beceri odaklı öğretim” (f=3) ve “uygulama sürecinde yaşanan güçlükler” (f=4) kodları öne çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almaya başladıklarını ve öğretimin beceri geliştirmeye dayalı bir yapıya dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ö6, *“Öğrencilerin yalnızca bilgi alan değil, bilgiyi kullanan ve üreten bireyler olmaları hedeflenmektedir.”* sözleriyle öğrenci merkezli öğrenmeyi vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö7, *“Programın öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiren bir yapısı bulunmaktadır.”* ifadesini kullanmıştır. Beceri odaklı öğretime ilişkin olarak Ö5 ise *“Öğrencilerin ezber yapmaktan çok düşünmeye, yorumlamaya ve bilgiyi anlamlandırmaya yönlendirildiğini düşünüyorum.”* değerlendirmesinde bulunmuştur.

Bununla birlikte bazı öğretmenler uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerin yaşandığını dile getirmiştir. Ö1, “Etkinlik ağırlıklı bir yapı olduğu için kontrol ve değerlendirme aşamaları daha fazla zaman almakta, bu durum ders sürecinde süre kaybını tetiklemektedir.” derken, Ö4 ders kitabı içeriğinin yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö11, “Programın oldukça yoğun olması ve zamanın sınırlı olması nedeniyle bazı etkinlikler yüzeysel şekilde uygulanabilmektedir.” sözleriyle uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları ifade etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretim süreçlerine yansımalarını öğrencilerin derse katılımını artıran, düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen ve öğretim sürecini daha öğrenci merkezli bir yapıya yönelten bir değişim deneyimi olarak anlamlandırıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, zaman yetersizliği, program yoğunluğu, süreç değerlendirmesi ve etkinliklerin uygulanmasına ilişkin

güçlükleri bu dönüşüm sürecinde karşılaştıkları temel sınırlılıklar olarak değerlendirmişlerdir.

3.2.2. Öğretmenler Açısından İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda eğitim uygulamalarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 10: Reformların Öğretmenlerin Eğitim Uygulamalarına Etkileri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	Materyal ve altyapı yetersizlikleri	Ö9	1
	Programa uyum güçlüğü	Ö11	1
	Zaman ve iş yükü sorunları	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	7
	Öğretim sürecinin zenginleşmesi	Ö3, Ö5, Ö6	3
Reformların Olumlu Yansımaları	Öğrenci becerilerinin gelişmesi	Ö4, Ö6	2
	Öğrenmenin kalıcılığının desteklenmesi	Ö10	1
	Öğrenci katılımının artması	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
	Etkinlik ve uygulama temelli öğrenme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10	4
Planlama ve Öğretim Sürecindeki Değişimler	Teknoloji destekli öğretim uygulamaları	Ö9	1
	Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	5
	Beceri ve değer odaklı öğretim uygulamaları	Ö2, Ö4, Ö6, Ö11	4
	Ders planlamasında dönüşüm	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	9

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin reformların eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler,

reformların olumlu yansımaları ile planlama ve öğretim sürecindeki değişimler olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “zaman ve iş yükü sorunları” (f=7) olmuştur. Öğretmenler, etkinlik sayısının artması, süreç odaklı uygulamaların yaygınlaşması ve ders planlarının daha ayrıntılı hâle gelmesi nedeniyle iş yüklerinin arttığını belirtmişlerdir. Ö1, “*Öğretmenler açısından süreç, derslerin planlanması ve uygulanmasında daha fazla takip, kontrol ve rehberlik gerektirmektedir.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, Ö7 ise “*Çok sayıda etkinliğin bulunması ve bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması öğretmen açısından zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir.*” ifadeleriyle yaşanan güçlüğü dile getirmiştir.

Bunun yanında “materyal ve altyapı yetersizlikleri” (f=1) ile “programa uyum güçlüğü” (f=1) kodları da belirlenmiştir. Ö9, dijital kaynak eksikliğinin uygulamaları zorlaştırdığını belirtirken, Ö11 ise yeni hedeflere uyum sürecinin öğretmenler açısından zaman aldığını ifade etmiştir.

Reformların olumlu yansımaları alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “öğrenci katılımının artması” (f=6) olmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin derslerde daha aktif rol almaya başladıklarını ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ö3, “*Bu değişimlerin en olumlu yönünün öğrencilerin derse daha aktif katılması olduğunu düşünüyorum.*” derken, Ö10 ise “*Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin rol almaları derslerin verimliliğine katkı sağlamaktadır.*” sözleriyle bu görüşü desteklemiştir.

Ayrıca “öğretim sürecinin zenginleşmesi” (f=3), “öğrenci becerilerinin gelişmesi” (f=2) ve “öğrenmenin kalıcılığının desteklenmesi” (f=1) kodları da reformların olumlu yansımaları arasında yer almıştır. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme ve etkinlik temelli uygulamaların öğrencilerin beceri gelişimini desteklediği vurgulanmıştır.

Planlama ve öğretim sürecindeki değişimler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “ders planlamasında dönüşüm” (f=9) olmuştur. Öğretmenler, reformlarla birlikte ders planlarının daha ayrıntılı, esnek ve süreç odaklı hâle geldiğini ifade etmişlerdir. Ö6, “*Etkinliklerin sayısı ve çeşitliliği arttığı için daha ayrıntılı ve süreç odaklı planlar hazırlamaya başladık.*” sözleriyle bu değişimi açıklamıştır.

Bunun yanında “öğrenci merkezli öğretim yöntemleri” (f=5), “etkinlik ve uygulama temelli öğrenme” (f=4) ve “beceri ve değer odaklı öğretim uygulamaları” (f=4) kodları da öne çıkmıştır. Ö4, derslerini değerler ve beceriler çerçevesinde planladığını belirtirken, Ö10 ise yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı yöntemlere daha fazla yer vermeye başladığını ifade etmiştir. “Teknoloji destekli öğretim uygulamaları” kodu ise yalnızca bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir (f=1).

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, reform sürecini eğitim uygulamalarında özellikle ders planlaması ve öğretim yöntemleri açısından önemli değişimlerin yaşandığı bir deneyim olarak anlamlandırıdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre bu süreç; öğrenci katılımını artırması, beceri gelişimini desteklemesi ve öğretim sürecini zenginleştirmesi bakımından olumlu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, zaman yetersizliği, artan iş yükü, programa uyum süreci ve kaynak eksikliklerini reform sürecinin uygulanmasında karşılaştıkları temel güçlükler olarak değerlendirmişlerdir.

3.2.3. Öğretmenler Açısından Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. 11: Eğitim Programları ve Öğretim Uygulamalarındaki Değişimler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	Sosyal ve dijital becerilerin gelişimi	Ö6, Ö9	2
	Öğrenci katılımı ve sorumluluğu	Ö1, Ö7, Ö8	3
	Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi	Ö2, Ö10	2
	Akademik gelişim	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
	Öğrenci veya veli kaynaklı sorunlar	Ö1, Ö7, Ö8	3
	Altyapı ve materyal yetersizlikleri	Ö9	1
	Zaman ve iş yükü sorunları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	7
	Programa uyum süreci	Ö11	1
	Disiplinler arası uygulamalar	Ö4	1
	Sayısal beceri derslerinde uygulama değişiklikleri	Ö5, Ö11	2
Derslere Yansıyan Değişimler	Sözel beceri derslerinde uygulama değişiklikleri	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11	5
	Teknoloji destekli öğretim	Ö9	1
	Değer temelli eğitim	Ö3, Ö4	2
	Aktif ve uygulamalı öğrenme	Ö7, Ö8	2
	Öğrenci merkezli öğrenme	Ö7, Ö8	2
	Beceri odaklı öğretim	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	6

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda eğitim programları ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

sunulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programları ile öğretim uygulamalarına ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.11 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim uygulamalarındaki değişimlere ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; öğrenci gelişimine etkileri, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, derslere yansıyan değişimler ve öğretim sürecindeki yenilikler olmak üzere dört alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Öğrenci gelişimine etkileri alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “akademik gelişim” (f=6) olmuştur. Öğretmenler, beceri temelli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ö6, *“Bu değişimlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.”* derken, Ö9 ise görsel ve teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Bunun yanında “öğrenci katılımı ve sorumluluğu” (f=3), “sosyal ve dijital becerilerin gelişimi” (f=2) ve “üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi” (f=2) kodları da öne çıkmıştır. Özellikle Ö10, öğrencilerin yorum yapma, eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “zaman ve iş yükü sorunları” (f=7) olmuştur. Öğretmenler, etkinlik yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği ve programı yetiştirme kaygısının uygulama sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ö4, *“Hedeflenen kazanımların tamamını haftada üç saatlik ders süresi içerisinde gerçekleştirmek oldukça zor olmaktadır.”* sözleriyle bu durumu açıklarken, Ö6 da programı yetiştirmede zaman zaman güçlük yaşandığını ifade etmiştir.

Ayrıca “öğrenci veya veli kaynaklı sorunlar” (f=3), “altyapı ve materyal yetersizlikleri” (f=1) ve “programa uyum süreci” (f=1) kodları da belirlenmiştir. Özellikle aile desteğinin yetersiz olması ve bazı etkinliklerin veli desteği gerektirmesi, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlar arasında yer almıştır.

Derslere yansıyan değişimler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “sözel beceri derslerinde uygulama değişiklikleri” (f=5) olmuştur. Katılımcılar, özellikle Türkçe ve İngilizce derslerinde beceri temelli uygulamaların belirgin biçimde arttığını ifade etmişlerdir. Ö6, “*Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar programlarda daha belirgin hâle gelmiştir.*” sözleriyle bu değişimi açıklamıştır. Bunun yanında “sayısal beceri derslerinde uygulama değişiklikleri” (f=2) ve “disiplinler arası uygulamalar” (f=1) kodları da öğretmen görüşlerinde yer almıştır.

Öğretim sürecindeki yenilikler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “beceri odaklı öğretim” (f=6) olmuştur. Öğretmenler, bilgi aktarımından çok beceri geliştirmeye dayalı bir öğretim anlayışının benimsendiğini belirtmişlerdir. Ö2, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve uygulama becerilerini kullanmalarının beklendiğini ifade ederken, Ö5 ise matematik derslerinde beceri geliştirmeye yönelik uygulamaların arttığını belirtmiştir.

Bunun yanında “değer temelli eğitim” (f=2), “aktif ve uygulamalı öğrenme” (f=2), “öğrenci merkezli öğrenme” (f=2) ve “teknoloji destekli öğretim” (f=1) kodları da öğretmenlerin görüşlerinde yer almıştır. Bu bulgular, eğitim programlarında değer temelli ve beceri odaklı yaklaşımın daha görünür hâle geldiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, eğitim programları ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimleri bilgi aktarımından çok beceri geliştirmeye odaklanan bir dönüşüm süreci olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre bu değişim özellikle sözel beceri derslerinde daha belirgin biçimde hissedilmekte; öğrencilerin akademik gelişimini ve derse katılımını destekleyen bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, zaman yetersizliği, artan iş yükü, veli desteğinin sınırlı olması ve programa uyum sürecini eğitim programlarının uygulanmasında karşılaştıkları temel güçlükler olarak değerlendirmişlerdir.

3.2.4.Öğretmenler Açısından Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı

ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 12: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamaları	Bireysel farklılıklara uygun öğretim	Ö4	1
	İş birlikli ve etkileşimli öğrenme	Ö3, Ö10	2
	Öğrenci katılımına dayalı etkinlikler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11	7
	Aktif öğrenme uygulamaları	Ö6, Ö7, Ö8	3
	Özgüven ve kendini ifade etme becerisinin gelişmesi	Ö2, Ö9, Ö11	3
Öğrenci Katılımına Yansımaları	Motivasyon ve ilginin artması	Ö2, Ö8, Ö11	3
	Öğrenme sorumluluğunun gelişmesi	Ö10	1
	Derse katılımın artması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	8
	Öğrenci özerkliğinin yanlış yorumlanması	Ö1	1
	Eğitimde sorumluluk dengesi	Ö1	1
Yatılı Okul Ortamının Etkileri	Zaman ve ortam kaynaklı sınırlılıklar	Ö4, Ö7, Ö8	3
	Öğrenciyi bütüncül tanıma avantajı	Ö3	1
	Sosyal etkileşim ve iş birliği fırsatları	Ö2, Ö9	2
	Sürekli öğrenme ve rehberlik imkânı	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11	4

Tablo 3.12 incelendiğinde, öğretmenlerin Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; öğrenci merkezli öğretim uygulamaları, öğrenci katılımına yansımaları ve yatılı okul ortamının etkileri olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli öğretim uygulamaları alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “öğrenci katılımına dayalı etkinlikler” (f=7) olmuştur. Öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımın derslerde etkinliklerin artmasına ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ö5, “*Öğrencilerin daha fazla söz aldığı ve etkinliklere daha aktif katıldığı uygulamalara yer verilmektedir.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, Ö3 ise öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında daha fazla görev üstlendiklerini belirtmiştir.

Bunun yanında “aktif öğrenme uygulamaları” (f=3), “iş birlikli ve etkileşimli öğrenme” (f=2) ile “bireysel farklılıklara uygun öğretim” (f=1) kodları da belirlenmiştir. Özellikle araştırma, inceleme ve uygulama temelli çalışmaların öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin rol almalarını desteklediği görülmektedir.

Öğrenci katılımına yansımaları alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “derse katılımın artması” (f=8) olmuştur. Katılımcılar, öğrenci merkezli yaklaşımın öğrencilerin derslere daha istekli ve aktif katılmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Ö3, “*Öğrencilerin derse katılım düzeylerinde artış olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, Ö11 ise düzenli çalışma ve etüt ortamının derslere katılımı artırdığını belirtmiştir.

Bu alt temada “özgüven ve kendini ifade etme becerisinin gelişmesi” (f=3), “motivasyon ve ilginin artması” (f=3) ile “öğrenme sorumluluğunun gelişmesi” (f=1) kodları da öne çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlendiklerini vurgulamışlardır.

Yatılı okul ortamının etkileri alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “sürekli öğrenme ve rehberlik imkânı” (f=4) olmuştur. Öğretmenler, pansiyon ortamının öğrencilerin ders çalışma, araştırma yapma ve akademik gelişimlerini sürdürmeleri açısından önemli fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Ö6, “*Pansiyon ortamı öğrencilere araştırma yapabilecekleri ve akademik çalışmalarını sürdürebilecekleri çeşitli imkânlar sunmaktadır.*” sözleriyle bu durumu açıklarken, Ö11 ise düzenli etütlerin öğrencilerin özgüven ve başarı duygularını desteklediğini ifade etmiştir.

Bunun yanında “zaman ve ortam kaynaklı sınırlılıklar” (f=3), “sosyal etkileşim ve iş birliği fırsatları” (f=2), “öğrenciyi bütüncül tanıma avantajı” (f=1), “eğitimde sorumluluk dengesi” (f=1) ve “öğrenci özerkliğinin yanlış yorumlanması” (f=1) kodları

da belirlenmiştir. Özellikle Ö1, öğrenci merkezli yaklaşımın bazı öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabildiğini ve veli desteğinin yetersiz kalabildiğini ifade etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim anlayışını Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılım gösterdikleri, özgüven ve motivasyonlarının desteklendiği bir eğitim deneyimi olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenmeleri, öğrenci merkezli uygulamaların öne çıkan yansımaları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, yatılı okul ortamının sunduğu sürekli öğrenme ve rehberlik imkânlarını bu süreci destekleyen önemli unsurlar olarak değerlendirirken; sorumluluk algısı, veli desteğinin sınırlı olması ve okulun yapısal özelliklerinden kaynaklanan bazı güçlükleri ise uygulama sürecinde karşılaştıkları temel sınırlılıklar olarak ifade etmişlerdir.

3.2.5. Öğretmenler Açısından Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu sürece ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 13: Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Değişimler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımındaki Dönüşüm	Alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	8
	Çok yönlü değerlendirme uygulamaları	Ö3, Ö6	2
	Beceri temelli değerlendirme	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9	4
	Süreç odaklı değerlendirme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	7
	Akademik gelişimin izlenmesi	Ö6, Ö10, Ö11	3
Öğrenci Öğrenmelerine Etkileri	Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi	Ö3	1
	Öğrenme sorumluluğunun gelişmesi	Ö4, Ö8, Ö10	3
	Kalıcı öğrenmenin desteklenmesi	Ö3	1
	Öğrenci veya veli kaynaklı güçlükler	Ö1, Ö4, Ö8	3
Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	Zaman ve iş yükü sorunları	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	7
	Ölçme araçlarının hazırlanmasındaki güçlükler	Ö5, Ö7	2
	Objektif değerlendirme sorunları	Ö11	1

Tablo 3.13 incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimlere ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; ölçme ve değerlendirme yaklaşımındaki dönüşüm, öğrenci öğrenmelerine etkileri ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımındaki dönüşüm alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımı” (f=8) olmuştur.

Öğretmenler, geleneksel sınav uygulamalarının yanında alternatif ölçme yöntemlerine daha fazla yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ö2, *“Alternatif ölçme yöntemlerini kullanıyorum. Bu kapsamda Bakanlık tarafından yayımlanan beceri ve ilgi envanterlerinden yararlanıyorum.”* sözleriyle bu değişimi açıklarken, Ö9 ise *“Uygulama odaklı sınavlar ile Web 2.0 araçları gibi dijital ölçme yöntemlerinden yararlanıyorum.”* ifadeleriyle farklı uygulamalara dikkat çekmiştir.

Bu alt temada “süreç odaklı değerlendirme” (f=7), “beceri temelli değerlendirme” (f=4) ve “çok yönlü değerlendirme uygulamaları” (f=2) kodları da öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin yalnızca sınav sonuçlarına göre değil, farklı beceri alanları ve süreç içerisindeki gelişimleri dikkate alınarak değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ö6, *“Sınavların yanında dinleme, konuşma ve kitap okuma gibi uygulamalar da değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir.”* sözleriyle bu dönüşümü açıklamıştır.

Öğrenci öğrenmelerine etkileri alt temasında en yüksek frekansa sahip kodlar “akademik gelişimin izlenmesi” (f=3) ile “öğrenme sorumluluğunun gelişmesi” (f=3) olmuştur. Katılımcılar, süreç odaklı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişimlerini daha yakından izlemeyi kolaylaştırdığını ve öğrenme sorumluluğunu artırdığını ifade etmişlerdir. Ö11, *“Süreç boyunca yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin gelişimlerini daha yakından takip etmeye imkân sağladığını düşünüyorum.”* sözleriyle bu görüşü dile getirirken, Ö4 ise *“Öğrencilerin yalnızca sınav dönemlerinde değil, eğitim sürecinin tamamında sürekli çaba göstermelerini desteklediğini düşünüyorum.”* ifadeleriyle sürece dayalı değerlendirmenin önemini vurgulamıştır.

Bu alt temada “üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi” (f=1) ve “kalıcı öğrenmenin desteklenmesi” (f=1) kodları da yer almıştır. Ö3, alternatif ölçme uygulamalarının analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda öğrenmeleri daha kalıcı hâle getirdiğini belirtmiştir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “zaman ve iş yükü sorunları” (f=7) olmuştur. Öğretmenler, alternatif ve süreç temelli değerlendirmelerin uygulanması, değerlendirilmesi ve kayıt altına alınmasının önemli ölçüde zaman gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Ö6, *“Öğretmenler açısından oldukça yoğun ve zaman alıcı bir süreç oluşturmaktadır.”* derken, Ö7 ise *“Tüm öğrencileri süreç*

içerisinde değerlendirmek zaman açısından zorlayıcı olabilmektedir.” sözleriyle bu güçlüğü dile getirmiştir.

Bunun yanında “öğrenci veya veli kaynaklı güçlükler” (f=3), “ölçme araçlarının hazırlanmasındaki güçlükler” (f=2) ve “objektif değerlendirme sorunları” (f=1) kodları da belirlenmiştir. Özellikle veli ilgisinin yetersiz olması, düşük öğrenci motivasyonu, bireysel değerlendirme süreçlerinin yoğunluğu ve puanlama aşamasında yaşanan güçlükler öğretmenler tarafından uygulamayı zorlaştıran unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimi geleneksel anlayıştan uzaklaşarak alternatif, beceri temelli ve süreç odaklı uygulamaların ön plana çıktığı bir dönüşüm olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre bu değişim, öğrencilerin gelişimlerinin daha yakından izlenmesine, öğrenme sorumluluğu kazanmalarına ve öğrenme süreçlerine daha etkin katılmalarına olanak sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, zaman yetersizliği, artan iş yükü, ölçme araçlarının hazırlanması ile öğrenci ve veliden kaynaklanan bazı sorunları ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları temel güçlükler olarak değerlendirmişlerdir.

3.2.6. Öğretmenler Açısından Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profiline ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin hedeflenen öğrenci profiline ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcı ifadelerinden hareketle bu profile ilişkin algıları, deneyimleri ve yükledikleri ortak anlam örüntüleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan alt temalar, bu temalara ilişkin kodlar, katılımcı dağılımları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 14: Öğretmenler Açısından Alt Probleme Ait Veriler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Akademik, bilişsel ve yaşam becerileri	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	8
Hedeflenen Öğrenci Öz düzenleme ve sorumluluk bilinci		Ö1, Ö5, Ö8, Ö10	4
Profilinin Özellikleri	Sosyal ve iletişim becerileri	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Değer ve karakter gelişimi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	7
	Bütünsel gelişim odaklı eğitim	Ö3, Ö4, Ö6, Ö11	4
	Değer ve karakter eğitiminin desteklenmesi	Ö2, Ö5	2
Yatılı Okul Ortamının Katkıları	Sürekli rehberlik ve takip imkânı	Ö1, Ö11	2
	Sorumluluk ve bağımsızlık kazanımı	Ö1, Ö8, Ö10	3
	Sosyal gelişim ve birlikte yaşam kültürü	Ö2, Ö8, Ö9	3
	Geliştirilmesi gereken yönler	Ö2, Ö5, Ö6	3
Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi	Uygulama ve imkân kaynaklı sınırlılıklar	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9	4
	Kısmen gerçekleşme durumu	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Hedeflere büyük ölçüde ulaşılması	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10	4

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğretmenlerin reformlar doğrultusunda hedeflenen öğrenci profiline ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin; hedeflenen öğrenci profilinin özellikleri, yatılı okul ortamının katkıları ve hedeflerin gerçekleşme düzeyi olmak üzere üç alt tema altında anlam kazandığı görülmektedir.

Hedeflenen öğrenci profilinin özellikleri alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “akademik, bilişsel ve yaşam becerileri” (f=8) olmuştur. Öğretmenler, hedeflenen

öğrenci profilini araştıran, sorgulayan, düşünebilen, yaşam becerilerine sahip ve kendini sürekli geliştirebilen bireyler olarak tanımlamışlardır. Ö3, *“Akademik açıdan gelişmiş, araştıran, sorgulayan, iletişim becerileri güçlü bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.”* derken, Ö9 ise *“Yaşam becerilerine sahip ve teknolojiyi etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.”* ifadelerini kullanmıştır.

Bu alt temada “değer ve karakter gelişimi” (f=7), “öz düzenleme ve sorumluluk bilinci” (f=4) ile “sosyal ve iletişim becerileri” (f=3) kodları da öne çıkmıştır. Özellikle millî ve manevî değerlere bağlı, ahlaklı ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesine yönelik vurgu öğretmen görüşlerinde güçlü biçimde yer almıştır.

Yatılı okul ortamının katkıları alt temasında en yüksek frekansa sahip kod “bütünsel gelişim odaklı eğitim” (f=4) olmuştur. Katılımcılar, yatılı okul ortamının öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini birlikte desteklediğini ifade etmişlerdir. Ö4, *“Öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.”* ifadesini kullanırken, Ö6 yatılı okul ortamının fırsat eşitliği sağlayarak öğrencilerin bütünsel gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

Bunun yanında “sorumluluk ve bağımsızlık kazanımı” (f=3), “sosyal gelişim ve birlikte yaşam kültürü” (f=3), “sürekli rehberlik ve takip imkânı” (f=2) ve “değer ve karakter eğitiminin desteklenmesi” (f=2) kodları da belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle yatılı okul yaşamının öğrencilerin sorumluluk alma, bağımsız hareket etme ve birlikte yaşama becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Hedeflerin gerçekleşme düzeyi alt temasında “uygulama ve imkân kaynaklı sınırlılıklar” (f=4) ile “hedeflere büyük ölçüde ulaşılması” (f=4) kodları öne çıkmıştır. Öğretmenlerin bir bölümü hedeflenen öğrenci profiline önemli ölçüde ulaşıldığını belirtirken, diğer bir bölümü uygulamaların yeni olması, toplumsal değişimler ve altyapı imkânlarının süreci sınırlandırıldığını ifade etmiştir. Ö10, *“Hedeflenen davranış ve becerilerin önemli bir kısmının kazanıldığını gözlemlemekteyim.”* derken, Ö9 teknolojik altyapının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu alt temada “geliştirilmesi gereken yönler” (f=3) ve “kısmen gerçekleşme durumu” (f=3) kodları da öğretmen görüşlerinde yer almıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, reformlar doğrultusunda hedeflenen öğrenci profilini araştıran, sorgulayan, yaşam becerilerine sahip, sorumluluk

sahibi, millî ve manevi değerlere bağı bireyler olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre yatılı okul ortamı, bu öğrenci profilinin gelişimini destekleyen önemli bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, uygulama koşulları, toplumsal değişimler ve altyapı imkânlarından kaynaklanan bazı sınırlılıkların hedeflenen öğrenci profiline ulaşma sürecini etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Buna rağmen katılımcılar, Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profiline büyük ölçüde ulaşıldığı yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Böylece araştırmanın eğitim politikaları ve Yatılı Bölge Ortaokullarındaki uygulamalara sağlayabileceği katkılar değerlendirilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda gerçekleştirilen reformlar, eğitim sisteminde öğrenci merkezli, beceri odaklı ve değer temelli bir anlayışı güçlendirmeyi amaçlayan önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu reformların Yatılı Bölge Ortaokullarındaki yansımalarının ortaya konulması, uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak reformların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi yalnızca programların ve politikaların niteliğine değil; okulun fiziki ve teknolojik imkânlarına, öğretmen ve yönetici yeterliklerine, öğrenci özelliklerine ve yatılı okul ortamının sunduğu olanaklara da bağlıdır.

Bu araştırmada, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında gerçekleştirilen reformların Yatılı Bölge Ortaokullarına yansımaları; okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun

olarak yürütülen çalışmada, Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan 10 okul yöneticisi ve 11 öğretmenden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri, reformların genel olarak olumlu karşılandığı

ve eğitim süreçlerinde önemli değişimler oluşturduğunu ortaya koymakla birlikte, uygulama sürecinde zaman, altyapı, kaynak ve uygulama koşullarından kaynaklanan çeşitli sınırlılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, reformların öğretim süreçlerine yansımaları, okul ve öğretmen uygulamalarına etkileri, eğitim programları ve öğretim uygulamalarındaki değişimler, öğrenci merkezli eğitim anlayışının yansımaları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki değişimler ile hedeflenen öğrenci profilinin gerçekleşme düzeyi olmak üzere altı temel problem durumu çerçevesinde değerlendirilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın birinci alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yaşanan değişimlerin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim süreçlerini öğrenci merkezli, beceri odaklı ve bütüncül bir eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden şekillenen bir dönüşüm süreci olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, öğretim süreçlerinde öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını önceleyen, araştırma, sorgulama, problem çözme ve sorumluluk alma becerilerini destekleyen uygulamaların daha görünür hâle geldiğini değerlendirmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, öğretim süreçlerinin yalnızca akademik başarıya odaklanan bir yapıdan uzaklaşarak öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini birlikte ele alan daha bütüncül bir anlayış doğrultusunda yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, ilgi ve yeteneklerinin desteklenmesi ile etkinlik temelli öğrenme yaşantılarının yaygınlaşmasını bu dönüşümün belirgin yansımaları olarak anlamlandırmaktadır (MEB, 2025)

Bununla birlikte katılımcı deneyimleri, söz konusu dönüşümün uygulama sürecinde bazı sınırlılıklarla karşılaşıldığını da ortaya koymaktadır. Özellikle program yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği, materyal olanaklarının sınırlı olması ve uygulama sürecinde yaşanan güçlükler, öğretim süreçlerinde hedeflenen uygulamaların istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesini zorlaştıran temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, katılımcıların reform sürecini genel olarak olumlu bir değişim olarak deneyimlemelerine rağmen uygulama koşullarının bu sürecin etkililiğini

belirleyen önemli bir unsur olduğunu düşündüklerini göstermektedir.(Solak ve Karataş, 2020).

Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonuçlar, Yatılı Bölge Ortaokullarında öğretim süreçlerinin daha öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir anlayış doğrultusunda yeniden yapılandırıldığına ilişkin genel bir görünüm sunmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bu dönüşümün sürdürülebilirliğinin öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesine, okulun fiziki ve teknolojik altyapısının geliştirilmesine, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesine ve uygulama koşullarının iyileştirilmesine bağlı olduğunu değerlendirmektedir. Bu çerçevede öğretim süreçlerinde hedeflenen dönüşümün kalıcı hâle gelebilmesi için reformların uygulama boyutunu destekleyen yapısal düzenlemelerin sürdürülmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yaşanan değişimlerin öğretmenlerin eğitim uygulamalarını yeniden şekillendiren bir dönüşüm süreci olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, bu dönüşümün özellikle ders planlama anlayışı, öğretim yöntemleri ve öğrenme-öğretme uygulamalarında daha belirgin biçimde hissedildiğini değerlendirmektedir.

Katılımcıların deneyimlerine göre reform süreci, öğretim uygulamalarında öğrenciyi merkeze alan, beceri gelişimini önceleyen ve etkinlik temelli öğrenme yaşantılarını öne çıkaran bir yaklaşımın benimsenmesini desteklemiştir. Ders planlarının daha ayrıntılı ve süreç odaklı hazırlanması, öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermesi bu dönüşümün en belirgin yansımaları arasında anlamlandırılmaktadır. Bunun yanında yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve öğrenme sorumluluğu geliştirmelerine katkı sunduğu yönünde ortak bir değerlendirme öne çıkmaktadır(Kılıç Aydın vd. ,2023).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte ele alındığında, reform sürecinin yalnızca sınıf içi öğretim uygulamalarını değil, okulun kurumsal işleyişini de etkileyen bir değişim olarak algılandığı görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenler

arasındaki iş birliği ve koordinasyonun güçlenmesini, ortak planlama kültürünün gelişmesini ve ekip çalışmasına dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını bu sürecin önemli yansımaları olarak değerlendirmektedir(Sert vd. ,2018).

Bununla birlikte katılımcılar, reform sürecinin uygulama aşamasında bazı güçlüklerle karşılaştıklarını da ifade etmektedir. Özellikle zaman yetersizliği, artan iş yükü, materyal olanaklarının sınırlı olması ve yeni programlara uyum süreci, öğretim uygulamalarının istenilen düzeyde yürütülmesini zorlaştıran temel etkenler olarak anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcıların reformların eğitim uygulamalarına önemli katkılar sunduğunu düşünmelerine rağmen uygulama sürecinin mevcut okul koşullarından doğrudan etkilendiğini göstermektedir(Solak ve Karataş, 2020).

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, reform sürecinin öğretim uygulamalarında öğrenci merkezli, beceri odaklı ve etkinlik temelli bir anlayışın güçlenmesine katkı sağladığı yönünde ortak bir anlam örüntüsü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bu dönüşümün sürdürülebilirliğinin öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesine, uygulama sürecini kolaylaştıracak materyal ve altyapı olanaklarının geliştirilmesine, zaman yönetimine ilişkin sorunların azaltılmasına ve okulun uygulama kapasitesinin güçlendirilmesine bağlı olduğunu değerlendirmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda eğitim programları ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimlerin beceri temelli, uygulamaya dönük ve öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir paydaşı olarak konumlandırıran bir dönüşüm süreci şeklinde anlaşıldığı görülmektedir. Katılımcılar, bu değişimin öğretim programlarının uygulanış biçimini ve sınıf içi öğrenme yaşantılarını önemli ölçüde etkilediğini değerlendirmektedir.

Katılımcıların deneyimlerine göre eğitim programlarında yaşanan dönüşüm, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerini, yorumlamalarını ve farklı durumlarda kullanabilmelerini önceleyen bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Öğretim uygulamalarında etkinlik temelli çalışmaların, grup etkinliklerinin ve öğrencinin aktif katılımını esas alan öğrenme yaşantılarının daha görünür hâle gelmesi, bu dönüşümün belirgin yansımaları arasında değerlendirilmektedir.

Bunun yanında katılımcılar, eğitim programlarının öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve değer gelişimini de destekleyen daha bütüncül bir yapıya yöneldiğini ifade etmektedir(MEB, 2025).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte ele alındığında, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesinde okul yönetiminin rehberlik, koordinasyon ve iş birliği süreçlerine yönelik desteğinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, programların uygulanmasında ortak çalışma kültürünün gelişmesini ve öğretmenlere sağlanan yönetsel desteği uygulama sürecini kolaylaştıran önemli unsurlar olarak değerlendirmektedir.(Sert vd., 2018).

Bununla birlikte katılımcılar, eğitim programlarının uygulanması sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını da ifade etmektedir. Özellikle zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu, programa uyum süreci, materyal ve altyapı olanaklarının sınırlı olması ile öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, programların istenilen biçimde uygulanmasını zorlaştıran temel etkenler olarak anlaşılmaktadır. Bu durum, katılımcıların programlarda yaşanan dönüşümü olumlu değerlendirmelerine rağmen uygulama sürecinin okulun mevcut koşullarından ve çevresel imkânlardan önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir(Sert vd., 2018).

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, eğitim programları ve öğretim uygulamalarında yaşanan değişimlerin Yatılı Bölge Ortaokullarında beceri temelli, uygulamaya dönük ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını güçlendirdiği yönünde ortak bir anlam örüntüsü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bu dönüşümün sürdürülebilirliğinin öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesine, materyal ve altyapı olanaklarının geliştirilmesine, uygulama sürecinde karşılaşılan zaman yönetimi sorunlarının azaltılmasına ve okulun uygulama kapasitesini güçlendirecek yapısal düzenlemelerin sürdürülmesine bağlı olduğunu değerlendirmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin rol üstlenmelerini destekleyen bir yaklaşım olarak anlaşıldığı görülmektedir. Katılımcılar, bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını, bireysel

özelliklerini daha görünür hâle getirdiğini ve öğrenme sorumluluğunu geliştiren bir eğitim anlayışını güçlendirdiğini değerlendirmektedir.

Katılımcıların deneyimlerine göre öğrenci merkezli eğitim anlayışı yalnızca öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerde değil, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme, karar alma süreçlerine katılabilme ve öğrenme yaşantılarında daha etkin rol üstlenebilmelerinde de belirgin bir değişim oluşturmuştur. Bunun yanında öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerinin de desteklenmesi, bu yaklaşımın önemli yansımaları arasında anlaşılmaktadır(Kılıç Aydın vd., 2023).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte ele alındığında, yatılı okul ortamının öğrenci merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesini destekleyen önemli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcılar; sürekli rehberlik, etüt çalışmaları, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğunluğu ve birlikte yaşam kültürünün sağladığı imkânların öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra aidiyet duygusu, özgüven, sorumluluk bilinci ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ifade etmektedir(Ceylan ve Ünder, 2022).

Bununla birlikte katılımcılar, öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanması sürecinde bazı güçlüklerin de yaşandığını belirtmektedir. Öğrenci merkezli anlayışın zaman zaman öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilmesi, bazı uygulamaların sınırsız özgürlük olarak algılanması ile zaman ve fiziksel ortam koşullarından kaynaklanan sınırlılıklar, uygulama sürecini etkileyen temel unsurlar olarak anlaşılmaktadır. Buna rağmen katılımcılar, yatılı okul ortamının sağladığı sürekli rehberlik ve eğitim desteğinin bu güçlüklerin önemli ölçüde aşılmasına katkı sağladığını değerlendirmektedir.

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, öğrenci merkezli eğitim anlayışının Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyen, bireysel gelişimlerini güçlendiren ve bütüncül gelişimlerini önceleyen bir eğitim yaklaşımı olarak anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bu yaklaşımın daha etkili biçimde sürdürülebilmesi için uygulama koşullarının iyileştirilmesi, fiziksel ve eğitsel imkânların geliştirilmesi ile öğrenci merkezli uygulamaları destekleyecek okul ortamlarının güçlendirilmesinin önemli olduğunu değerlendirmektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişimlerin sonuç odaklı anlayıştan süreç, beceri ve gelişim odaklı bir değerlendirme yaklaşımına doğru gerçekleşen bir dönüşüm olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, bu dönüşümün öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil, öğrenme süreçleri ile bireysel gelişimlerinin de daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine imkân sağladığını değerlendirmektedir.

Katılımcıların deneyimlerine göre ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan değişim, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini, öğrenme sorumluluğu geliştirmelerini ve öğrenmelerine ilişkin farkındalık kazanmalarını destekleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Süreç odaklı değerlendirme uygulamaları, performans görevleri, proje çalışmaları ve beceri temelli etkinlikler, değerlendirme anlayışındaki bu dönüşümün önemli yansımaları arasında anlamlandırılmaktadır(Bümen, 2002).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte ele alındığında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca öğrencilerin başarı düzeyini belirlemeye yönelik bir uygulama olmaktan çıkarak öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini izlemeyi amaçlayan daha bütüncül bir yapıya dönüştüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğrenci gelişiminin sistemli biçimde takip edilmesini, değerlendirme sürecinde farklı veri kaynaklarından yararlanılmasını ve ortak değerlendirme anlayışının güçlenmesini bu dönüşümün önemli kazanımları olarak değerlendirmektedir(MEB, 2025).

Bununla birlikte katılımcılar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Özellikle zaman yetersizliği, artan iş yükü, ölçme araçlarının hazırlanması, süreç değerlendirmelerinin yoğun emek gerektirmesi ve objektif değerlendirme konusunda yaşanan güçlükler uygulama sürecini etkileyen temel sınırlılıklar olarak anlamlandırılmaktadır. Ayrıca öğrenci ve veliden kaynaklanan bazı durumların da değerlendirme süreçlerinin etkililiğini etkileyebildiği belirtilmektedir.

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, ölçme ve değerlendirme anlayışında yaşanan dönüşümün Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrencilerin gelişimlerini çok yönlü izlemeyi önceleyen, süreç odaklı ve bütüncül bir değerlendirme yaklaşımını güçlendirdiği yönünde ortak bir anlam örüntüsü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bu dönüşümün etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kolaylaştıracak fiziki ve teknolojik altyapının güçlendirilmesinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan zaman ile iş yüküne ilişkin güçlüklerin azaltılmasının önemli olduğunu değerlendirmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri birlikte değerlendirildiğinde, 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hedeflenen öğrenci profilinin yalnızca akademik yeterliliklerle sınırlı olmayan; bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve yaşam becerilerini bütüncül biçimde kapsayan bir insan modeli olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, hedeflenen öğrenci profilini araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, sorumluluk sahibi, öz denetim becerileri gelişmiş, sosyal yönü güçlü ve millî ile manevi değerlere bağlı bireyler olarak değerlendirmektedir.

Katılımcıların deneyimlerine göre bu öğrenci profilinin oluşumunda yatılı okul ortamı önemli bir öğrenme ve gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri, birlikte yaşam kültürü, sürekli rehberlik, etüt çalışmaları, sosyal etkinlikler ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğunluğu sayesinde öğrencilerin yalnızca akademik yönden değil; sorumluluk alma, öz bakım becerileri geliştirme, sosyal ilişkiler kurma ve ortak yaşam kurallarını benimseme açısından da önemli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmektedir. Bu yönüyle yatılı okul deneyimi, hedeflenen öğrenci profilinin gelişimini destekleyen önemli bir eğitim ortamı olarak anlamlandırılmaktadır (MEB, 2025).

Bununla birlikte katılımcılar, hedeflenen öğrenci profiline ulaşma sürecinin uzun soluklu ve çok boyutlu bir süreç olduğunu değerlendirmektedir. Fiziksel imkânların sınırlılığı, personel yetersizliği, aile desteğinin istenilen düzeyde olmaması ve öğrencilerin içinde bulundukları sosyoekonomik koşullar, bu süreci etkileyen temel sınırlılıklar olarak ifade edilmektedir. Buna rağmen öğretmen ve okul yöneticileri, yatılı

okul ortamının sunduğu eğitim ve rehberlik imkânlarının söz konusu güçlüklerin etkisini azaltarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediğini düşünmektedir(Ceylan ve Ünder, 2022).

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri, Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profilinin akademik başarıyı merkeze alan dar bir anlayıştan ziyade, öğrencilerin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı doğrultusunda anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yatılı okul ortamının sunduğu sürekli eğitim, rehberlik ve birlikte yaşam deneyiminin bu profilin gelişimine önemli katkılar sağladığını değerlendirmektedir. Bununla birlikte hedeflenen öğrenci profiline daha güçlü biçimde ulaşılabilmesi için okulun fiziki ve sosyal imkânlarının geliştirilmesi, aile katılımının desteklenmesi, insan kaynağının güçlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alan uygulamaların sürdürülmesinin önemli olduğu yönünde ortak bir anlam örüntüsü ortaya çıkmaktadır(Arslan ve Çelikel,2025).

4.2.Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğretim programlarında yer alan etkinlik ve uygulamalar okulun fiziksel koşulları ile öğrenci özellikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Beceri temelli öğretim uygulamalarının etkili biçimde yürütülebilmesi için ders süreleri ile program yoğunluğu arasında denge sağlanmalıdır.
- Öğretim süreçlerinde kullanılabilecek örnek etkinlikler, ders planları ve uygulama rehberleri geliştirilmelidir.
- Öğrenci merkezli ve beceri odaklı uygulamaların etkililiğini izlemeye yönelik süreç odaklı geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Reformların uygulanabilirliğini artırmak amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri program geliştirme çalışmalarına daha fazla yansıtılmalıdır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğretmenlerin uygulama yükünü azaltacak örnek ders planları ve etkinlik havuzları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler arası iş birliği ve ortak planlama kültürünü destekleyecek mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır.
- Reformların uygulanma sürecinde öğretmen ve yöneticilerden düzenli geri bildirim alınarak uygulama süreci sürekli izlenmelidir.
- Öğrenci merkezli uygulamaların değerlendirilmesine yönelik süreç odaklı ölçme araçları yaygınlaştırılmalıdır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Eğitim programlarındaki kazanım ve etkinlikler öğrenci düzeyleri ile okul koşulları dikkate alınarak sadeleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin yeni programlara uyumunu destekleyecek rehber dokümanlar ve örnek uygulamalar hazırlanmalıdır.
- Etkinlik yoğunluğu ile ders süreleri arasındaki denge yeniden gözden geçirilmelidir.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Yatılı okul ortamında öğrencilerin aktif katılımını destekleyen akademik, sosyal ve kültürel etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
- Öğrenci merkezli yaklaşımın doğru anlaşılmasını desteklemek amacıyla öz yönetim ve sorumluluk geliştirme çalışmaları yürütülmelidir.
- Etüt ve rehberlik faaliyetleri öğrenci merkezli öğrenme anlayışı doğrultusunda yeniden planlanmalıdır.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Ölçme araçlarının hazırlanmasını kolaylaştıracak ortak rubrikler ve değerlendirme örnekleri geliştirilmelidir.

- Süreç değerlendirmelerinde nesnelliği artıracak ortak ölçütler oluşturulmalıdır.
- Öğrenci ve veliler süreç odaklı değerlendirme anlayışı konusunda bilgilendirilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını geliştirmek amacıyla okul düzeyinde düzenli değerlendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini birlikte izleyen bütüncül değerlendirme sistemleri yaygınlaştırılmalıdır.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler artırılmalıdır.
- Değerler eğitimi okul yaşamının tüm boyutlarına yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerin öz düzenleme ve sorumluluk becerilerini geliştirecek öğrenci liderliği, sosyal sorumluluk ve proje çalışmaları desteklenmelidir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri güçlendirilmelidir.
- Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin çeşitliliği artırılmalıdır.
- Aile-okul iş birliği güçlendirilerek okulda kazandırılan değer ve becerilerin aile ortamında da desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bütüncül eğitim uygulamaları güçlendirilmelidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki genel öneriler geliştirilmiştir:

4.2.7. Genel Öneriler

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmasını desteklemek amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik sürekli ve uygulamalı mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.
- Özellikle Yatılı Bölge Ortaokullarının teknolojik altyapıları, öğretim materyalleri ve fiziki imkânları güçlendirilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dijital sistemlerin kullanımını yaygınlaştıracak teknik altyapı ve yazılım desteği sağlanmalıdır.
- Yatılı Bölge Ortaokullarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik politika ve yatırım çalışmaları artırılmalıdır.

- Farklı okul türleri ve bölgelerde reformların etkilerini inceleyen uzun dönemli ve karşılaştırmalı araştırmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Afandi, I. (2025). Educational evaluation: definition, function, and general requirements as a pillar for improving the quality of learning. responsive: *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. 1. 125-130. 10.61166/responsive.v1i2.13.
- Ağrık, M. (2022). Eğitimde Akademik Başarıyı ve Sağlığı Desteklemek: Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk Modeli. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 10-22. <https://izlik.org/JA85NY23CY>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Muhtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17. <https://izlik.org/JA78UX47ZB>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://izlik.org/JA64KK44PS>
- Akinoğlu, O. (2013). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45. <https://izlik.org/JA62SZ92NZ>
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://izlik.org/JA62TJ22ER>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi* 22-48. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.74735>
- Aksoyalp, Y. (2013). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150. <https://izlik.org/JA39JC49MN>
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2024). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(42), 361-384. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2941>
- Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324-341. <https://doi.org/10.35675/befdergi.774620>
- Akyüz, Y. (2016). Osmanlı döneminden Cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22. <https://izlik.org/JA67XF62UE>
- Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77. <https://izlik.org/JA32SC63ZG>
- Altıntaş, M. E., & Aksoy, R. (2016). Öğretmenler gözüyle değerler eğitimi. Konya: d-eğitim.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1 (2), 75-84. <https://izlik.org/JA37FC75UH>

- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106. <https://doi.org/10.31455/asya.1609975>
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212. <https://izlik.org/JA66XD54CA>
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi.
- Bahadır, E. (2024). Yatılı Bölge Ortaokullarının etüt saatleri ve boş zaman etkinliklerinin öğrenci gözünden değerlendirilmesi . *Ases Eduscı (International Journal Of Educational Sciences)* ISSN: 2822-6844, 4(1), 11–22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12543772>
- Bahar, H. (2023). Eğitimde öğrencilerin öğreniminin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde klasik ve modern yaklaşımlar. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*. 9. 652-666. 10.52096/jsrbs.9.19.47.
- Balcı, Ali. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Education and Science*. 36. 196-208. 10.15390/ES.2011.988.
- Bayar, A., & Alkan, G. (2026). Pansiyonlu okullarda yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin belletmen öğretmen görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 336-357. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1737141>
- Baykul, PDY (2011). Ölçme ve değerlendirmenin günü – bugünü ve yarını – bugünü. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* , 2 . <https://izlik.org/JA86JZ72BK>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal Of History School Yıpeodumenu: ASOS Yayınevi*, 73, 3241-3256.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies (Elektronik)* , 9(5), 427-440.
- Bilgiç, H. (2025). Yatılı Bölge Okulları talebinde dönüşüm. N. Beltekin & M. S. Çakmak (Ed.), *Eğitim iktisadı: Finansman, eğitim arz ve talebi, istihdam içinde* (ss. 90–110). Şarkiyat Yayınları.
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Bilyan, S.(2022) Yatılı Bölge Ortaokullarındaki Fiziki Yaşam Kalitesi. TRB2-ICES, 257.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 521-546. <https://izlik.org/JA46NX38FK>
- Bümen, N. (2002). Program geliştirme ve ölçme değerlendirmede gelişim dosyaları. *Ege Eğitim Dergisi* , 1 (2). <https://izlik.org/JA69CC36KT>

- Ceylan, F. A., & Ünder, H. (2022). Başarı arttırıcı imkanları eşitlemede Yatılı Bölge Okullarının rolü. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 171-194. <https://izlik.org/JA78XA24ZZ>
- Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Tez No: 236894).
- Demirel, T. ve Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 53-87.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Education and educational administration from the perspective of critical theory. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1). <https://izlik.org/JA32XN88ZU>
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592.
- DWORKIN, R. (2000). Sovereign virtue: The theory and practice of equality. *Harvard University Press*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c3pd0r>
- Erkal, M. (2011). Eğitim sosyolojisi açısından Hınıs Yatılı Bölge Okulu. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 12, 125-134. <https://izlik.org/JA37EA64TT>
- Erkul, H.(1997). Yıbo yönetim ve denetiminde verimlilik, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: “Temel ilişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), 109-122. <https://izlik.org/JA54RS84XT>
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryılmaz, E. (2013). Amartya Sen - The idea of justice. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 34, 166-176. <https://izlik.org/JA33RR94BU>
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu, 4.
- Frechette, Julie & Bitzas, Vasiliki & Aubry, Monique & Kilpatrick, Kelley & Lavoie-Tremblay, Mélanie. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*. 19. 160940692090725. 10.1177/1609406920907254.
- Gazete, R. (1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3. 1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5,4306>.

- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <https://izlik.org/JA44RT78AR>
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması/Designing an inclusive guidance program in preschool education. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Gürol, M. & Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 351-367). Ankara: Nobel.
- Idris, R. (2013). Pendidikan sebagai agen perubahan menuju masyarakat Indonesia seutuhnya. *Lentera Pendidikan : Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 16(1), 62–72. <https://doi.org/10.24252/lp.2013v16n1a5>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Erişim adresi: mevzuat.gov.tr.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No. 6287, *Resmî Gazete (Sayı: 28261)*. (2012). resmigazete.gov.tr
- Kadioğlu Ateş, H. & Görgülü, E. (2023). Köy enstitüsü sisteminin 1940-1954 yılları arasında kuruluşu, kapatılışı ve öğretim programları açısından incelenmesi. *Kesit Akademi*. 34. 576-604. 10.29228/kesit.68366.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.795640>
- Karadaş, C. (2014). *Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin atılganlık ve yalnızlık düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi (Muş ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Karakaş, H. (2023). Yatılı ve pansiyonlu okul (YİBO, YBO, PİO) uygulamaları. C. Yaşaroğlu & E. Zengin (Ed.), *İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları içinde* (ss. 35-51). Vize Tek Yayıncılık.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189. <https://izlik.org/JA33TS66HA>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11. <https://izlik.org/JA93MS86XG>
- Kılıç Aydın, S., Kılıç, Şemile, Özdemir, Z., & Geyik, M. (2023). Öğrenci merkezli eğitim: öğrencilerin başarıya giden yolu. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(34), 135–144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8430400>
- Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Journal of University Research*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Koyçığ, G. (2025). *Okul müdürlerinin program liderliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kültekin, S. (2006). *Bilgi toplumu ve eğitim programları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108. <https://izlik.org/JA84AZ23ME>
- Miller, R. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 35-42. <https://izlik.org/JA33YX89SH>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 27 Şubat). YBO'ların kısa tarihçesi. <https://ybo.meb.gov.tr/www/ybo039ların-kisa-tarihcesi/icerik/28>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). 2025/63 sayılı MEBİ (Bireysel Öğrenme Platformu) Genelgesi. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. <https://www.mevzuat.gov.tr/>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Neuman, W. L. (2014). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (7th ed.). Pearson.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu - eğitim - yeni kimlikler-II bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 32(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001170
- Oğlakçı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Onural, Y. D. D. H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 69-85. <https://izlik.org/JA53GC37RM>
- OECD (2019), *Development Co-operation Report 2019: A Fairer, Greener, Safer Tomorrow*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a58c83f-en>.
- Ozan, C., & Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeği'nin türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1119-1158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>
- Öksüz Y,(2023.)‘*Temel Bir İnsan Hakkı Olarak Eğitim Hakkı*’ (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi 2023)
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*(5. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdan, Z. (2023). Kitap incelemesi: 21. Yüzyıl için kapsayıcı eğitim teori, politika ve uygulama. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(2), 71-80. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.141>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://izlik.org/JA98FU24CS>

- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 113-132. <https://izlik.org/JA56PJ82RP>
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759. <https://izlik.org/JA79UC39JW>
- Peksöz, E., & Öztan Ulusoy, Y. (2024). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 408-431. <https://doi.org/10.33400/kuje.1343516>
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2021(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Rifai, A. (2016). Pendidikan karakter dan pendidikan akhlak. *Jurnal Ilmiah Al Qalam*, 9(17), 97-116. <https://doi.org/10.35931/aq.v0i0.55>
- Salwa A. ve Yakobus N. (2024). Pendidikan sebagai agen perubahan dalam mengembangkan budaya keadilan sosial. *Lencana: Jurnal Inovasi Ilmu Pendidikan*, 2 (3), 202-208. <https://doi.org/10.55606/lencana.v2i3.3766>
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63. <https://izlik.org/JA52MP33PS>
- Sert, M., Gündoğdu, K. ve Akar Vural, R. (2018). Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını. *Proceedings of The 27th International Congress on Educational Sciences Proceeding Book* içinde (ss. 2405-2418). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Servi, M. (2019). *Ortaokullarda maliyet ve akademik başarı* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Shahidi Hamedani, S., Aslam, S., Mundher Oraibi, B. A., Wah, Y. B., & Shahidi Hamedani, S. (2024). Transitioning towards tomorrow’s workforce: education 5.0 in the landscape of society 5.0: a systematic literature review. *Education Sciences*, 14(10), 1041. <https://doi.org/10.3390/educsci14101041>
- Solak, Y., & Karataş, S. (2020). 2023 eğitim vizyonu hakkında okul yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18. <https://izlik.org/JA59ET76SE>
- Spring, J. (2012). Globalization of education. *International Journal of Chinese Education*, 1(2), 139-176.
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing open*, 6(3), 733-739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Şahin, Ç., & Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.783191>

- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *EKEV Akademi Dergisi*, 57, 477-492. <https://izlik.org/JA25EP76ZP>
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393. <https://izlik.org/JA44FD54ZR>
- Tan, M. (2019). Eğitsel fırsat eşitliği: (Sosyolojik bir kavram olarak gelişimi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001058
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- Tohumoglu, M., Altun, İrfan, Kelen, V., Durgun, B., & Aslan, R. (2025). Pandemi sonrası eğitimde dijitalleşme ve erişim sorunları: Türkiye örneği. *ISPEC Uluslararası Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9 (1), 16-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15122234>
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). <https://izlik.org/JA26LS37YW>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Erişim adresi: mevzuat.gov.tr (Erişim Tarihi: 25 Haziran 2026).
- Faruq, Umar & Bakar, M.. (2025). Pendidikan sebagai alat transformasi sosial perspektif filsafat ilmu. *Concept: Journal of Social Humanities and Education*. 4. 56-74. 10.55606/concept.v4i1.1759.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ummanel, A. & Dilek, A. (2016). *Gelişim ve Öğrenme*. 10.14527/9786053185598.02.
- Uygun, K. & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102. <https://izlik.org/JA72PF46DD>
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(1), 23-42. <https://izlik.org/JA62BW26ZH>
- Vegliante, R. (2025). Biçimlendirici Değerlendirme ve Eğitimsel Faydalar. *Ansiklopedi*, 5 (2), 68. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020068>
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, I. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184. <https://doi.org/10.17860/efd.60493>
- Yaşaroğlu, C. (Ed.). (2023). *İlkokullarda alternatif eğitim uygulamaları*. Vize Tek Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, O. (2020). Yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 828-841. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.686646>

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/03/2025
Protokol No	03/23
Araştırma Başlığı	2023 Vizyonu ve Maarif Işığında Yatılı Bölge Ortaokulların Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Elif BEYOĞLU (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Fethi KAYALAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	
- Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. - Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2: MEB Araştırma ve Uygulama İzni



T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

ELİF BEYOĞLU

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Numarası: MEB.TT.2026.050001.01

Başvuru Tarihi: 07.05.2026

Başvuru Durumu: Onaylandı

Uygulama Başlama Tarihi: 08.05.2026

Uygulama Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Kişisel Bilgiler

TC Kimlik No:

Ad Soyad: ELİF BEYOĞLU

Telefon:

E-Posta:

Adres:

EK-3: Okul Yöneticileri İçin Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu

- 1- Cinsiyetiniz?
- 2- Mesleğinizdeki Kıdem Yılımız?
- 3-En son hangi okuldan mezun oldunuz?
- 4-Kaç Yaşındasınız?
- 5-Mesleğe atanma Branşınız?

Okul Yöneticileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Yatılı Bölge Ortaokullarının yönetim ve eğitim süreçlerine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu reformların okulun kurumsal yapısı ve yönetim süreçlerinde ortaya çıkardığı değişimler nelerdir?
- 3.Eğitim programlarının uygulanmasında okul yönetimi açısından ne tür düzenlemeler yapılmıştır?
- 4.Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasına yönelik yönetimsel uygulamalar nelerdir?
- 5.Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde okul yönetimi açısından ne tür değişiklikler yapılmıştır?
6. Bu reformlar doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında hedeflenen öğrenci profilini nasıl tanımlarsınız?

EK-4: Öğretmenler İçin Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz?

2- Mesleğinizdeki Kıdem Yılımız?

3-En son hangi okuldan mezun oldunuz?

4-Kaç Yaşındasınız?

5-Mesleğe atanma Branşınız?

Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1.2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını düşünüyorsunuz?

2.Bu reformların Yatılı Bölge Ortaokullarında öğretmenlerin eğitim uygulamalarına ne tür etkileri olmuştur?

3.Bu reformlar doğrultusunda eğitim programlarında veya öğretim uygulamalarında gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?

4.Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulanmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

5.Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bu reformlara bağlı olarak ne tür değişiklikler yaşandığını düşünüyorsunuz?

6.Bu reformlar doğrultusunda Yatılı Bölge Ortaokullarında yetiştirilmesi hedeflenen öğrenci profilini nasıl tanımlarsınız?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Elif BEYOĞLU	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	İnönü Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Bilimleri Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
Makale: Beyoğlu, E., & Yalçın, S. (2024). Okul müdürlerine göre istenmeyen öğretmen davranışları. <i>Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)</i>, 10(6), 929-934. Kitap Bölümü: Beyoğlu, E. "Ortaöğretimde Öğretim Denetiminin Okul Müdürlerince Süreç Odaklı Yönetim Yaklaşımı ile Yapılması Konusunda Müdür ve Öğretmen Görüşleri". <i>Eğitim Bilimlerinde Popüler Yaklaşımlar</i>. ed. Prof. Dr.Fethi Kayalar. 4-18. Duvar Yayınları. 2024.	