TEKA dergisi
Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi
ISSN: 2979-9929
DOI: 10.5281/zenodo.21337126 Cilt/Volume: 5, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2026
Perspektif / Perspective OPEN ACCESS

M. BAHADDİN ACAT[1]
Arujan Sattarbaeva TALGATKYZY[2]

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Alanının Değerlendirilmesi

Century of Türkiye Education Model: An Evaluation of the Social-Emotional Learning Skills Domain

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin kuramsal temellerini, öğretim programlarındaki konumunu ve alanyazınla olan uyumunu doküman analizi yöntemiyle incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi desenine göre yürütülmüştür. Veri kaynaklarını, TYMM ile ilgili temel dokümanlar, öğretmen kılavuzları ve modüller oluşturmaktadır. Bulgular, TYMM'de SDÖ'nün ayrı bir ders alanı olarak değil; değerler, beceriler ve öğrenme çıktılarıyla bütünleşik biçimde sarmal ve programlar arası bir yapı içinde ele alındığını göstermektedir. Tartışma bölümünde bulgular, Türkiye'de SDÖ üzerine yapılmış ampirik ve kuramsal çalışmalarla karşılaştırılmış; modelin güçlü yönleri ve sınırlılıkları kuramsal bir çerçevede değerlendirilmiştir. Sonuç olarak TYMM'nin SDÖ yaklaşımının kuramsal açıdan tutarlı ve güncel olduğu; ancak uygulama, öğretmen yeterliği ve ölçme-değerlendirme boyutlarında desteklenmeye ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal-duygusal öğrenme, doküman analizi, beceri temelli eğitim

Abstract

This study aims to examine the theoretical foundations of social-emotional learning (SEL) skills within the scope of the Century of Türkiye Education Model, their position within the curricula, and their alignment with the relevant literature through document analysis. The research was conducted using document analysis, a qualitative research design. Data sources comprise the foundational documents of the model, teacher guidelines, and educational modules. Findings indicate that rather than being treated as a distinct subject area, SEL is addressed within an integrated, spiral, and cross-curricular framework, embedded alongside values, skills, and learning outcomes. In the discussion section, these findings are compared with existing empirical and theoretical studies on SEL in Türkiye, evaluating the strengths and limitations of the model within a theoretical framework. Ultimately, it is concluded that while the model's approach to SEL is theoretically consistent and contemporary, it requires further support regarding practical implementation, teacher competence, and measurement and evaluation dimensions.

Keywords: Türkiye Century Maarif Model (TYMM),social-emotional learning, document analysis, skill-based education

1. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, https://orcid.org/0000-0002-2930-2542*
2. *ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, https://orcid.org/0009-0001-7548-0585*

Sorumlu Yazar / Corresponding Author: M. Bahaddin ACAT, Email: *107mbacat@gmail.com*

Giriş

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), çağcıl eğitim kuramlarında bireyin akademik öğrenme süreçlerini anlamlandırma, sürdürme ve derinleştirme kapasitesini doğrudan etkileyen temel bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Öğrenmenin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamayacağı; duygusal düzenleme, sosyal etkileşim ve değer yönelimlerinin öğrenme yaşantılarının niteliğini belirlediği yönündeki bulgular, sosyal-duygusal öğrenmenin eğitim sistemleri açısından önemli bir bileşen hâline gelmesine yol açmıştır. Alan yazında SDÖ, bireyin öz farkındalık geliştirmesi, duygularını yönetebilmesi, empati kurabilmesi, sağlıklı ilişkiler geliştirmesi ve sorumlu kararlar alabilmesi gibi yaşam boyu devam eden yeterlikleri kapsayan bütüncül bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Aygün, 2017; Vardarlı, 2020).

Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde, alanyazının üç konuda yoğunlaştığı görülmektedir. İlk konu sosyal-duygusal öğrenme temelli program ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal uyumları ve sınıf iklimi üzerindeki etkilerini inceleyen ampirik çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrencilerin öz farkındalık, duygu düzenleme ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirdiğini; bu gelişimin öğrenme ortamlarının niteliğine olumlu biçimde yansıdığını ortaya koymaktadır (Bahçuvanoğlu, 2019). İkinci konu, sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını inceleyen çalışmaları kapsamaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmenin önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu; ancak bu becerilerin öğretim süreçlerine nasıl sistematik biçimde entegre edileceği konusunda uygulamaya dönük sınırlılıklar yaşandığını göstermektedir (Berberoğlu, 2021; Ata Güvercin, 2025). Üçüncü konu ise sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programları ve eğitim politikaları bağlamında ele alındığı sınırlı sayıdaki program incelemelerinden oluşmaktadır (Zabun, 2025).

Bu üç konu birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin alanyazının önemli ölçüde ampirik ve algı temelli bulgular sunduğu; buna karşılık sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programları düzeyinde nasıl yapılandırıldığına, hangi kuramsal temellere dayandırıldığına ve eğitim politikalarıyla nasıl ilişkilendirildiğine yönelik bütüncül analizlerin sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programlarında çoğu zaman örtük biçimde yer aldığı, öğretmen insiyatifine bırakıldığı ve uygulamada parçalı bir görünüm sergilediği yönündeki eleştiriler alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Berberoğlu, 2021; Ata Güvercin, 2025).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin mevcut parçalı yapıyı aşmayı hedefleyen bütüncül bir eğitim reformu idaasıyla ortaya konmuştur. TYMM, öğrenciyi yalnızca akademik bilgiyle donatmayı değil; bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi bir bütün olarak ele almayı amaçlayan bir eğitim felsefesi üzerine inşa edildiği ifade edilmektedir ([MEB], 2025). Model, erdem–değer–eylem bütünlüğü temelinde beceri temelli bir yaklaşım benimsemekte olup sosyal-duygusal öğrenmeyi, derslere özgü kazanımların ötesinde, programlar arası ve sarmal bir yeterlik alanı olarak konumlandırmaktadır.

TYMM'ye ilişkin yapılan öğretim programı incelemeleri, modelin önceki programlara kıyasla beceriler, değerler ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi daha sistematik biçimde kurduğunu göstermektedir. Kuzu ve arkadaşları (2024), TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programlarında beceri temelli yaklaşımın güçlendiğini ve sosyal-duygusal öğrenmenin programlar arası bir bileşen olarak daha görünür hâle geldiğini belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programını inceleyen Zabun (2025) ise TYMM'de toplumsal kimlik inşası, vatandaşlık bilinci ve değerler eğitimiyle sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında bütüncül bir yapı kurulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeyi sadece bireysel uyum becerileriyle sınırlı görmediğini; toplumsal ve ahlaki boyutları da kapsayan geniş bir çerçevede ele aldığını göstermektedir. Bununla birlikte mevcut alanyazın, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımının bütüncül biçimde analiz edildiği çalışmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmaların önemli bir kısmı tekil ders programlarıyla sınırlı kalmakta olup modelin tamamına yayılan sosyal-duygusal öğrenme anlayışının kuramsal temelleri, yapısal özellikleri ve pedagojik yönelimleri doküman temelli analizlerle yeterince ele alınmamaktadır (Uzun, 2025; Yılmaz, 2025). Oysa sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programlarında nasıl yapılandırıldığına ilişkin doküman analizi, modelin yalnızca söylem düzeyinde değil, yapısal ve pedagojik düzeyde nasıl kurgulandığını ortaya koyması bakımından kritik öneme sahiptir. Bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yaklaşımının; hangi kuramsal temellere dayandığı, öğretim programları içerisinde hangi yapısal biçimlerde konumlandırıldığı ve Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme alanında yürütülen kuramsal ve ampirik çalışmalarla ne ölçüde örtüştüğü ya da ayrıştığı sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Bu sorulara verilecek cevaplar, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yaklaşımının eğitim uygulamalarına nasıl yansıyabileceğine dair önemli ipuçları sunacaktır. Bu gerekçeler doğrultusunda araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin nasıl kavramsallaştırıldığını, öğretim programlarına hangi yapısal ve pedagojik biçimlerde entegre edildiğini ve bu yaklaşımın Türkiye'deki sosyal-duygusal öğrenme alanyazınıyla ne ölçüde uyumlu olduğunu doküman analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin nasıl kavramsallaştırıldığını, öğretim programlarına nasıl entegre edildiğini ve bu yaklaşımın Türkiye'deki sosyal-duygusal öğrenme alanyazınıyla ne ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme becerileri alanı hangi kuramsal çerçeve içinde ele alınmaktadır?
2. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğretim programlarında hangi konumda ve yapısal biçimde yer almaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi deseni kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi; belirli bir olguya ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini, bu materyallerde yer alan anlam örüntülerinin ortaya çıkarılmasını ve elde edilen bulguların kuramsal bir çerçeve içinde yorumlanmasını amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, eğitim politikaları, öğretim programları ve resmî metinlerin çözümlemesinde tercih edilmektedir.

Araştırmada doküman analizi deseninin tercih edilmesinin nedeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine ilişkin yaklaşımının yalnızca söylem düzeyinde değil; kuramsal, yapısal ve pedagojik düzeylerde nasıl kurgulandığını bütüncül biçimde ortaya koyma gerekliliğidir. Doküman analizi, TYMM'de sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programları içinde hangi biçimlerde yapılandırıldığını, hangi kavramsal çerçevelerle ilişkilendirildiğini ve programlar arası nasıl konumlandırıldığını inceleme şansı verecektir. Araştırma, betimleyici bir incelemenin ötesine geçerek, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yaklaşımını alanyazındaki kuramsal ve ampirik çalışmalarla karşılaştırmalı biçimde ele alan yorumlayıcı bir doküman analizi niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin resmî dokümanlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda incelenen dokümanlar aşağıdaki gruplar altında toplanmıştır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni,
- TYMM kapsamında yayımlanan Temel Eğitim Matematik, Türkçe, Soayal Bilgiler, Fen Bilimleri Öğretim Programları,
- Sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin program okur yazarlığı dökümanlarından 2. Modül.

İncelemeye dâhil edilen akademik çalışmalar; sosyal-duygusal öğrenmenin kuramsal temellerini ele alması, öğretim programlarıyla ilişkisini incelemesi ve TYMM bağlamında değerlendirme içermesi ölçütlerine göre seçilmiştir. Değerlendirme

ve karşılaştırma yapılan dokümanlar, amaca uygnluğu baakımından dahil edilmiş, bu akademik çalışmaların niteliği ile ilgili bir analiz yapılmadığından bunlara ilgili bölümde atıf yapılmakla yetinilmişitir. Dokümanların seçiminde amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî olarak yayımlanmış olması,
- TYMM çerçevesini doğrudan yansıtması.

Bu ölçütler doğrultusunda seçilen dokümanlar, araştırmanın amaçlarıyla doğrudan ilişkili ve veri açısından yeterli nitelikleri taşımaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen dokümanlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz süreci, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin ifadelerin sistematik biçimde çözümlenmesini ve bu ifadelerin anlamlı temalar altında bir araya getirilmesini içermektedir. Bu amaçla TYMM dokümanları bütüncül biçimde okunarak sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ifadeler belirlenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ifadeler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sınflanmış, benzerlikler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş; söz konusu temalar, benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri, ortak/bütünleşik beceriler, programlar arası entegrasyon ve sarmal yapı gibi üst başlıklar altında irdelenmiştir. Elde edilen tematik hususlar, Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme alanında yapılmış kuramsal ve ampirik çalışmalarla karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Çalışmada bulgular, üç temel tema çeçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar ve bunlara bağlı oluşan alt temalar ise şöyle yapılandırılmış olup bulgular da bu çeçevede açıklanmıştır:

1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kuramsal Çerçevesi
- Temel gelişim alanı
- Bütünleşik ve yatay yapı
- Reform söylemi ve pozitif gençlik gelişim yaklaşımı

2. Öğretim Programlarındaki Yapısal Konum
- Benlik becerileri
- Sosyal yaşam becerileri
- Ortak/birleşik beceriler

3. Öğretim Programlarına Entegrasyon
- Programlar arası bileşen
- Sarmal ve gelişimsel yapı

Araştırmada güvenirliği artırmak amacıyla kodlama ve tema oluşturma sürecinde kavramsal tutarlılık gözetilmiş olup TYMM'de yer alan tanımlar ve kavramlar doğrudan dikkate alınmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda, dokümanlarda yer alan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumların veri temelli olması sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin öğretim programlarındaki konumu, yapısal bileşenleri ve işlevsel bütünlüğü, doküman analizi yoluyla elde edilen bulgular doğrultusunda ele alınmıştır. Bulgular, sadece betimleyici bir yaklaşımla sunulmayıp Türkiye'de ve uluslararası alanyazında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin kuramsal ve ampirik çalışmalarla da karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Böylece TYMM'nin SDÖ anlayışının alanyazındaki mevcut yaklaşımlarla hangi yönlerden örtüştüğü, hangi yönlerden ayrıştığı ve ilgili literatüre ne düzeyde özgün katkılar sunduğu, bütüncül bir çerçevede değerlendirilmiştir.

TYMM'de Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın birinci sorusu olan "TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme becerileri alanı hangi kuramsal çerçeve içinde ele alınmaktadır?" ile ilgili yapılan incelemede SDÖ Kuramsal Çerçevesi teması ve bunun altında üç alt temaya ulaşılmıştır.

Tema 1. SDÖ Kuramsal Çerçevesi

Temel Gelişim Alanı: Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenmenin (SDÖ) ayrı bir ders alanı, bağımsız bir öğretim programı ya da sınırlı süreli bir destek uygulaması olarak ele alınmadığını; aksine öğretim programlarının tamamına nüfuz eden, beceri temelli eğitim anlayışının ana unsurlarından biri olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. Modelde SDÖ, öğrencinin sadece duygusal ya da sosyal uyumunu destekleyen tamamlayıcı bir alan olarak değil; aynı zamanda öğrenme çıktılarının anlamlandırılmasını, öğrenme süreçlerinin

sürekliliğini, "yetkin ve erdemli insan" profilinin inşasını mümkün kılan temel bir gelişim alanı olarak ele alınmaktadır.

TYMM Ortak Metni incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, modelin temelinde yer alan bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Ortak Metin'de bu yaklaşım şu şekilde ifade edilmiştir: "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; insanı zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alır. İnsanın kendini tanımasına ve keşfetmesine imkân tanınarak kişilerin ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci yapılandırılır" (MEB, 2025). Bu vurgu, sosyal-duygusal öğrenmenin TYMM'de sadece duygulara ilişkin bir alan olarak değil; insanın tüm gelişim boyutlarını kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığını göstermektedir. Sosyal ve duygusal gelişim, zihinsel ve bedensel gelişimle birlikte öğrenme sürecinin temel bileşenleri arasında görülmektedir. TYMM'de öğrenen profiline ilişkin yapılan tanımlarda da sosyal-duygusal boyut açık biçimde vurgulanmaktadır. Nitekim modelde birey; öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni durumlara uyum sağlayabilen ve yalnızca bilişsel değil, sosyal ve duygusal açılardan da gelişmesi hedeflenen bütüncül bir profil olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). Bu yaklaşım, sosyal-duygusal gelişimin TYMM'de öğrenci profilinin doğrudan ve vazgeçilmez bir bileşeni olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Öğrenci, sadece akademik bilgiyi üreten bir özne değil; aynı zamanda duygusal ve sosyal yönleriyle de gelişmesi gereken çok boyutlu bir birey olarak görülmektedir. Metinde becerilerin yaşantılar yoluyla öğrenilebilir, dönüştürülebilir ve geliştirilebilir olduğu ifade edilmiştir. Model, duyuşsal edinimleri, doğuştan gelen değişmez kişilik özellikleri olarak değil; deneyimle şekillenen, pedagojik müdahalelerle zenginleştirilen ve kümülatif biçimde ilerleyen dinamik yeterlikler olarak görmektedir.

Bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenmenin (SDÖ) "temel bir gelişim alanı" alt teması altında kavramsallaştırıldığını ortaya koymaktadır. Modelde SDÖ; yalıtılmış bir ders, çevreleyici bir rehberlik etkinliği ya da geçici bir müdahale programı olarak değil, öğretim programlarının tamamında kurucu bir yeterlik alanı olarak tanımlanmıştır. Modelin kuramsal temellerini içeren Ortak Metin incelendiğinde; insanın zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi boyutlarının bir bütünlük içinde ele alındığı görülmektedir. Öğrencinin sadece akademik bilgiyi edinen pasif bir alıcı değil; aynı zamanda öz farkındalık geliştiren, ilgi ve kabiliyetlerini keşfeden, sorgulayan ve yeni durumlara uyum sağlayabilen bir özne olarak da tanımlamaktadır. Bu çerçevede sosyal-duygusal gelişimin, "yetkin ve erdemli insan" profilinin bir ön koşulu olarak kabul edildiği söylenebilir.

Bütünleşik ve Yatay Yapı;: Sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programları içindeki yeri, Ortak Metin'de şu şekilde tanımlanmıştır: "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ayrı bir içerik veya öğrenme çıktısı olarak değil; öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve bu yönüyle öğretim programında yer alan diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti olarak işlev görmektedir" (MEB, 2025). Bu ifade, sosyal-duygusal öğrenmenin, TYMM'de bağımsız bir ders alanı ya da ayrı bir kazanım kümesi olarak ele alınmadığını; tüm öğretim programlarını destekleyen, bütünleşik ve yatay bir yapı içerisinde tanımlandığını açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Ortak Metin'deki ifadeler; SDÖ'nün tek bir disiplinle sınırlamak yerine, tüm öğretim programlarında yer alan alan becerileri ve kavramsal becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Ortak metindeki ifadeler, sosyal-duygusal becerilerin fen bilimlerinden matematiğe, sanattan sosyal bilimlere kadar tüm disiplinlerde yatay bir yapı olarak işlev görmesini sağlamakta ve öğrenme yaşantılarının her aşamasına doğal biçimde eklemlenmesini hedeflemektedir. Model, SDÖ'yü parçalı bir kazanım kümesi olmaktan çıkarıp tüm derslerin ortak paydası olan metodolojik ve pedagojik bir anlauışı ön görmektedir.

Eğitimle ilgili alanyazında sıklıkla eleştirilen "parçalı ve ders temelli beceri öğretimi" yaklaşımına karşı, bütüncül bir kuramsal çerçeve ortaya konmuştur. Türkiye'deki geleneksel öğretim programı anlayışında sosyal-duygusal edinimler çoğunlukla Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi sözel alanlarla sınırlı tutulurken, TYMM'nin benimsediği yatay entegrasyon stratejisi, bu disipliner asimetriyi ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Sosyal-duygusal becerilerin tüm öğretim programlarına yatay olarak dağıtılması, matematiksel bir problemi

çözerken sergilenen sebat veya fen deneylerindeki iş birliği gibi duyuşsal süreçlerin de en az akademik bilgi kadar meşru ve hedeflenen birer öğrenme alanı olduğunu öne çıkarmaktadır. Yatay yapı, SDÖ'yü programın çevresinde duran yapay bir eklenti olmaktan çıkarıp ders içi öğrenme süreçlerinin ontolojik ve ayrılmaz bir parçası hâline getirmeyi hedefleyen bir program tasarımı ortaya koymaya çalışmaktadır.

Reform Söylemi ve Pozitff Gençlik Gelişim Yaklaşımı: Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ), çağcıl eğitim kuramlarında bireylerin sadece bilişsel kapasitelerini değil; aynı zamanada duyuşsal ve sosyal yönlerini de kapsayan, yaşam boyu başarının en önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Uluslararası alanda geçerliliği en çok kabul gören ve sıklıkla referans alınan sistemlerden biri CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) modelidir (Ros, Tolan, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sistemini "yetkin ve erdemli insan" profili etrafında kurgulayarak SDÖ'yü merkeze alan kapsamlı bir eğitim reformu iddiasını ortaya koymakatdır (MEB, 2025). İki model de pozitif gençlik gelişimi anlayışını benimsemiş olsa da sistemlerin yapılandırılış biçimleri ve eğitim ortamına entegrasyonları arasında benzerlik ve farklılıklar söz konudur. Her iki model de gelişimi, eksikliklerin giderilmesi gereken bir süreç olarak değil; fırsatların ve güçlendirilmesi gereken varlıkların bir bütünü olarak, pozitif gelişim perpektifi ile ele almaktadır. Becerilerin sınıflandırılmasındaki temel mantıkla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Modeller arasındaki en belirgin farklılık ise SDÖ'nün yapılandırılması ve öğretim programlarına entegrasyon stratejisidir. CASEL modeline dayalı uygulamalar, çoğu zaman spesifik beceri öğretimine odaklanan, yapılandırılmış sınıf ortamlarında veya okul sonrası destek programlarında, sınırları çizilmiş belirli bir "müdahale programı" veya ders olarak yürütülür (Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016). Buna karşılık TYMM, SDÖ'yü programdan bağımsız veya sonradan ona eklenen ayrı bir ders alanı olarak görmeyi tamamen reddetmekte olup SDÖ'yü; kavramsal beceriler ve alan becerileriyle harmanlanan, tüm eğitim kademelerine ve derslere nüfuz eden yatay bir biçimde "programlar arası bileşen" olarak kabul etmektedir (MEB, 2025). Ayrıca CASEL modelinde ahlaki ve etik boyutlar, "sorumlu karar verme" altında sadece bir alt parametre olarak yer alırken (Oberle vd.., 2016; Payton vd., 2000) TYMM SDÖ'yü doğrudan "erdem-değer-eylem bütünlüğü" felsefesiyle birleştirdiği iddia edilmeketdir (MEB, 2025). TYMM, uluslararası literatürdeki standart SDÖ sınıflamalarından ayrılarak, benlik ve sosyal yaşam becerilerinin kesişiminde yer alan özgün bir **"**ortak/bütünleşik beceriler" alanı tanımlamıştır. Bu alan; etik farkındalık geliştirmeyi, değer temelli davranışları, esnekliği ve sorumlu yurttaşlığı, SDÖ'nün bir parçası haline getirerek bireysel uyumun ötesinde toplumsal dönüşümü de hedeflediği söylenebilir.

SDÖ Becerilerinin Öğretim Programlarındaki Yapısal Konumu ve Entegrasyonu

Arştırmanın ikinci sorusu olan **"**Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında hangi konumda ve yapısal biçimde yer aldığının belirlenmesine dönük olarak yapılan analizlerde iki temel temaya ulaşılmış olup bunlar, yapısal konum ve öğretim programına entegrasyon olarak adlandırlmıştır. Bu temalar, kendi içinde alt temalarla sunulmuştur.

Tema 2. Yapısal Konum

TYMM dokümanlarının incelenmesi, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında özgün ve sistematik bir yapı içerisinde tanımlandığını ortaya koymaktadır. Modelde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin alan becerileri ve kavramsal becerilerle bütünleştirilerek kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini alan beceriler ve kavramsal beceriler ile harmanlayarak kazandırmayı amaçlayan ve öğrencilerin öğrenme çıktısına ulaşmasını sağlarken sosyal-duygusal yönden de gelişimini destekleyen bir yapıdadır" (MEB, 2025). Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tüm eğitim kademelerinde sürdürülebilir bir yapı içinde ele alındığı belirtilmektedir.

TYMM Ortak Metni'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında belirli bir yapısal çerçeve içerisinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu yapı, Ortak Metin'de şu şekilde ifade edilmiştir: "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bütünleşik beceriler olmak üzere üç ana bileşen altında yapılandırılmıştır" (MEB, 2025). Bu sınıflandırma, sosyal-duygusal öğrenmenin hem

bireyin içsel süreçlerini hem de toplumsal yaşama uyumunu kapsayan çok boyutlu bir yapı içinde ele alındığını göstermektedir.

Benlik Becerileri: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) benlik becerilerinin sosyal-duygusal öğrenmenin temelini oluşturan bir bileşen olarak ele alındığı söylenebilir. Modelde benlik becerileri; öğrencinin kendini tanıma, duygularını fark etme ve düzenleme, öz yansıtma yapabilme ve öğrenme sürecine uyum sağlayabilme kapasitesini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu becerilerin öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmesi, öğrenme sürecinde öğrencinin, pasif bir alıcı olmayıp kendi öğrenmesini yönlendirebilen etkin bir özne olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Benlik becerileri, "kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmekte olup bu açıdan kendiliği ve içsel süreçleri yakından ilgilendirmektedir" (MEB, 2025). Bu tanım, benlik becerilerinin bireyin iç dünyasına, kendilik algısına ve kişisel farkındalığına odaklanıldığını göstermektedir. Benlik becerileri, öğrencinin kendini tanıma ve yönetme süreçlerini destekleyen bütüncül bir beceri alanı olarak ele alınmaktadır.

Benlik becerilerinin alt boyutları Ortak Metin'de ayrıntılı biçimde yapılandırılmıştır. Bu beceriler; "kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme) ve kendini uyarlama (öz yansıtma)" alt boyutları içinde ele alınmaktadır (MEB, 2025). Benlik becerileri, soyut bir kavram olarak yer almayıp öğrencinin kendini tanıması, duygularını ve davranışlarını düzenlemesi ve yaşantılarını yansıtması gibi somut ve gözlemlenebilir alt boyutlar üzerinden yapılandırılmıştır.

TYMM'de benlik becerilerinin sarmal bir yapı içerisinde ele alınması, öğrencinin gelişimsel özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığını göstermektedir. Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme programlarının kısa süreli ve sınırlı yaş gruplarına yönelik olduğu görülürken, TYMM'nin benlik becerilerini tüm öğretim kademelerine yayarak ele alması; alanyazında sıkça dile getirilen "süreklilik" ve "bütünlük" eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Yaşam Becerileri: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal yaşam becerilerinin sosyal-duygusal öğrenmenin toplumsal boyutunu yapılandıran temel bir bileşen olarak ele alınmakta olup sosyal yaşam becerilerinin; empati kurma, sağlıklı ilişkiler geliştirme, iş birliği yapma, farklılıklara saygı gösterme ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanma gibi becerileri içerdiği dile getirilmektedir. Bu becerilerin, sadece öğrencinin bireysel uyumunu değil, aynı zamanda demokratik ve kapsayıcı bir toplumun aktif üyesi olmasını da destekleyecek biçimde kurgulandığı görülmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenmenin ikinci bileşeni olan sosyal yaşam becerileri Ortak Metin'de; "Sosyal yaşam becerileri, kişinin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmek için kullandığı becerileri ifade etmektedir" (MEB, 2025) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım, sosyal yaşam becerilerinin bireyin sadece iletişim kurabilmesiyle sınırlı olmadığını; toplumsal hayata etkin katılım ve problem çözme gibi boyutları da kapsadığını göstermektedir. Sosyal yaşam becerilerinin alt boyutları ise Ortak Metin'de; "Sosyal yaşam becerileri; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerinden oluşmaktadır" (MEB, 2025) şeklinde sınıflanmıştır.

TYMM sosyal yaşam becerilerini, öğretmen insiyatifine bırakılan örtük kazanımlar olmaktan çıkararak, öğretim programlarının ortak bir hedefi hâline getirmeyi hedeflemektedir. Sözkonusu yapılandırma ile, sosyal-duygusal öğrenmenin okul kültürü ve sınıf iklimiyle bütünleşik biçimde ele alınmasına zemin hazırlayabileceği beklentisi oluşturmayı hedeflediği söylenebilir. TYMM'de sosyal yaşam becerilerinin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasıyla alanyazındaki parçalı uygulamaya yönelik eleştirilerin dikkate alındığı söylenebilir.

Ortak/Birleşik Beceriler: Model, SDÖ becerilerini uluslararası alan yazınındaki kavramsallaştırmalardan farklılaşarak **"**Ortak/Birleşik Beceriler**"** adı altında özgün bir beceri seti tanımlamıştır. Bu beceriler; bireyin iç dünyasını, öz düzenlemesini ve öz farkındalığını temsil eden "benlik becerileri" ile dış dünyayla sağlıklı iletişimini sağlayan "sosyal yaşam becerileri"nin kesişim noktası olarak tanımlanmaktadır. Böylece bireyin, bir eylemi gerçekleştirirken hem kişisel hem de toplumsal yönüyle eş zamanlı olarak destekleneceği ve her iki boyuttan da aynı anda yararlanacağı tezi ortaya konulmaktadır (MEB, 2025).

Uluslararası literatürde etkinliği ampirik olarak kanıtlanmış olan **CASEL** (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) modelinde SDÖ becerileri beş temel yetkinlik (öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme) şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmalar, bu yetkinliklere dayalı programların gençlerde sadece akademik başarıyı ve okuldan mezuniyet oranlarını artırmakla kalmadığını; aynı zamanda uzun vadede zihinsel sağlığı koruduğunu, davranış problemlerini, suça eğilimi ve madde bağımlılığını azalttığını, aktif yurttaşlık bilincini geliştirdiğini kanıtlamaktadır (Westhoven, 2022). TYMM ise CASEL modelinde bağımsız bir sütun olarak yer alan "sorumlu karar verme" becerisini, "uyum" ve "esneklik" becerileri ile birleştirerek Ortak/Birleşik Beceriler çatısı altında sentezci bir yaklaşımla sunmaktadır. Uluslararası literatür, sorumlu karar verme ve sosyal uyum gibi özelliklerin pozitif gençlik gelişiminin ve uzun vadeli hayat başarısının temel belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uluslararası boyutta önemi kanıtlanmış bu evrensel becerileri mekanik birer sınıf içi kazanım olmaktan çıkarıp, bireyin iç dünyası ile dış dünyası (toplum) arasında güçlü bir köprü kuran "Ortak/Birleşik Beceriler" setiyle ahlaki ve etik boyutlarla harmanlamış; böylelikle özgün ve yerel bir eğitim çerçevesi ortaya koymaya çalışılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) ortak/bütünleşik becerilerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin diğer beceri alanlarıyla bütünleşmesini sağlayan bir bileşen olarak ele alındığını göstermektedir. Bu beceriler; sorumlu karar verme, etik farkındalık geliştirme, değer temelli davranışlar sergileme ve öğrenme süreçlerinde aktif sorumluluk alma gibi boyutları kapsamaktadır. Ortak/bütünleşik becerilerin, benlik becerileri ve sosyal yaşam becerileriyle etkileşim içinde yapılandırıldığı görülmektedir. Ortak Metin'de bu durum, şu şekilde ifade edilmiştir: "Alan yazındaki sosyal-duygusal öğrenme kavramsallaştırmalarından farklı biçimde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ortak/bütünleşik beceriler adı altında özgün bir beceri bileşeni tanımlanmıştır" (MEB, 2025). Bu vurgu, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımında literatürdeki bazı sınıflamalardan ayrışarak bütünleştirici ve özgün bir yapı geliştirdiğini göstermektedir. Ortak/bütünleşik becerilerin yapısal konumu ise Ortak Metin'de, "benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer alan" bir alan olarak açıklanmıştır (MEB, 2025).

TYMM'de ortak/bütünleşik becerilerin açık biçimde tanımlanması, kuramsal–uygulama kopukluğunu azaltmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilir. Model, sosyal-duygusal öğrenmeyi yalnızca bireyin duygusal ve sosyal uyumunu destekleyen bir alan olarak değil aynı zamanda değer temelli davranışların, etik farkındalığın ve sorumlu yurttaşlık bilincinin inşasında bir araç olarak kabul etmekte; sosyal-duygusal öğrenmeyi toplumsal dönüşüm ve ortak yaşam kültürüyle ilişkilendirmeyi hedeflemektedir. TYMM'nin ortak/bütünleşik becerilere ilişkin yaklaşımının güçlü olduğu kadar bazı sınırlılıklar da barındırdığı söylenebilir. TYMM'nin ortak/bütünleşik becerilere ilişkin kuramsal çerçevesinin uygulamada sorunları olabileceği, öğretim materyallerinin bu bütünleşik yapıya uygun biçimde geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının açık biçimde yapılandırılmasına ihtiyaç olacağı söylenebilir.

Tema 3. Öğretim Programlarına Entegrasyonu

Programlar Arası Bileşen: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin yalnızca belirli ders alanlarıyla sınırlı olmayıp aynı zamanda öğretim programlarının tamamına yayılan, disiplinler arası ve bütüncül bir yapı içerisinde ele alınması hedeflenmektedir. Modelde SDÖ becerileri, alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerle ilişkilendirilerek farklı derslerin öğrenme çıktılarıyla bütünleştirilmiştir. Bu yaklaşım, sosyal-duygusal öğrenmenin belirli derslere özgü bir içerik olmaktan çıkarılarak okul temelli bir öğrenme kültürü olarak yapılandırılmasını hedefleyen kuramsal bir çerçeveye işaret etmektedir.

TYMM Ortak Metni'nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, "programlar arası bileşenler" başlığı altında ele alınmıştır. Bu durum, Ortak Metin'de şu şekilde ifade edilmiştir: "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi ve sistem düşüncesiyle birlikte programlar arası bileşenler kapsamında yer almaktadır" (MEB, 2025). Programlar arası bileşenlerin uygulanmasına ilişkin yaklaşım ise şu ifadeyle açıklanmıştır: "Programlar arası bileşenlerin, her bir dersin ve eğitim kademesinin doğasına uygun biçimde ve azami ölçüde kullanılmasına özen gösterilmelidir" (MEB, 2025). Bu ifade, sosyal-duygusal öğrenme

becerilerinin tek tip ve standart bir uygulama olarak değil; dersin içeriği, öğrenme alanı ve öğrenci gelişim düzeyi dikkate alınarak esnek biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ortak Metin incelendiğinde SDÖ; erdem-değer-eylem çerçevesi ve sistem düşüncesi ile birlikte tüm disiplinlerin kesişim kümesinde yer alan yatay bir üst yeterlik alanı olarak yapılandırılmıştır. Model, bu becerileri alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerle doğrudan ilişkilendirerek derslerin özel öğrenme çıktılarıyla harmanlamaktadır. Metinde yer alan her dersin doğasına ve kademe düzeyine uygun entegrasyon vurgusu ise, SDÖ'nün mekanik, tek tip ve dayatmacı bir şablon olarak değil, disiplinin yapısına, ders içi dinamiklere ve öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına göre biçimlenen esnek bir yaklaşımla ele almayı hedeflediği söylenebilir.

TYMM'de SDÖ entegrasyon stratejisinin, "okul temelli ve bütüncül beceri öğretimi" yaklaşımının kuramsal bir yansımasını içerdiği söylenebilir. Geleneksel öğretim programlarında duyuşsal ve sosyal beceriler çoğunlukla ders dışı etkinlikler veya rehberlik birimlerinin izole edilmiş uygulamaları olarak görülürken TYMM, bu becerileri tüm branş öğretmenlerinin ortak sorumluluğuna vermiştir. SDÖ'yi okulda öğrenme kültürünün bir parçası yapmayı amaçlamaktadır. Model, disiplinler arasındaki katı sınırları esneterek sosyal-duygusal gelişimi, derslerin içine yedirerek öğrenmeyi yaşamın bütünüyle bağ kuran bir deneyim alanı haline getirmeyi hedeflemektedir.

Sarmal ve Gelişimsel Yapısı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, sınıf düzeyleri arasında sarmal ve gelişimsel bir yapı içerisinde ele alınmıştır. Modelde SDÖ becerileri, öğrencilerin yaş, gelişimsel özellikleri ve öğrenme deneyimleri dikkate alınarak aşamalı biçimde derinleştirilmiş; önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek süreklilik arz eden bir yapı içinde sunulmuştur. Bu durum, sosyal-duygusal öğrenmenin kısa vadeli kazanımlarla sınırlı kalmayıp uzun vadeli ve bütüncül bir gelişim süreci olarak ele alındığını ortaya koymaktadır.

TYMM Ortak Metni'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, gelişimsel ve sarmal bir yapı içinde ele alındığı açık biçimde vurgulanmaktadır. Ortak Metin'de bu durum, "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, sürdürülebilir olması için tüm eğitim kademelerinde sarmal bir yapıda geliştirilmektedir" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2025). Bu vurgu, sosyal-duygusal öğrenmenin tek seferlik bir öğretim hedefi olarak değil; eğitim sürecinin tamamına yayılan ve giderek derinleşen bir gelişim alanı olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin doğasına ilişkin olarak, "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşantılar yoluyla öğrenilebilen, geliştirilebilen ve değişebilen bir yapıdadır" ifadesine yer verilmektedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, SDÖ'nün durağan değil; deneyimle şekillenen, gelişimsel ve süreç temelli bir beceri alanı olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır.

Doküman analizi bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin sınıf düzeyleri ve eğitim kademeleri boyunca "sarmal ve gelişimsel bir mimaride" yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Ortak Metin, SDÖ'nün belirli bir eğitim kademesinde tamamlanıp tüketilen statik ya da tek seferlik bir kazanım alanı olmadığını; aksine okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar öğrencinin kronolojik yaşı, nörobilişsel olgunlaşması ve yaşantı zenginliğiyle paralel biçimde basitten karmaşığa doğru derinleştiğini göstermektedir. Oluşturuulan sarmal kurgu, sosyal-duygusal gelişimin nörogelişimsel ve psikososyal sürekliliğiyle ilişkilendirilmektedir. Model, "parçalı ve kısa vadeli beceri eğitimi" yaklaşımına yapısal bir alternatif sunduğu idiasını ortaya koymaktadır. SDÖ müdahalelerinin belirli haftalarla sınırlı kalması, elde edilen tutum ve davranış değişimlerinin uzun vadede kalıcılığını zayıflattığı eleştirilerini dkkate alan bir anlayışla geliştirildiği söylenebilir. TYMM'nin benimsediği sarmal yaklaşım ise aynı beceri örüntüsünün (örneğin öz düzenleme veya empatik iletişim) her kademede daha üst düzey bilişsel, ahlaki ve sosyal bağlamlarda yeniden üretilmesini, duyuşsal kazanımların içselleştirilmesini hedeflemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenmenin (SDÖ) üç temel özellik üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. İlk olarak SDÖ'nin, öğrencinin sosyal ve duygusal uyumunu destekleyen tamamlayıcı bir alan olmaktan çok bütüncül gelişimin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmasıdır. İkinci olarak, benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve

ortak/bütünleşik becerilerden oluşan çok boyutlu bir yapı içinde ele alınmasıdır. Üçüncü olarak ise bu becerilerin belirli derslerle sınırlandırılmadan programlar arası, yatay, sarmal ve gelişimsel bir biçimde öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi; bu becerilerin öğrenme-öğretme süreçlerinin bütününe nüfuz eden temel bir yeterlik alanı olarak kabul edilmesidir.

TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme, bağımsız bir ders, belirli bir kazanım alanı ya da geçici bir müdahale programı biçiminde değil, öğrencinin çok yönlü gelişiminin boyutlarından biri olarak ele alınmıştır. Modelde zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve manevi gelişim alanlarının birlikte değerlendirilmesi; sosyal-duygusal gelişimin akademik öğrenmenin dışında veya sonrasında gerçekleşen bir süreç olarak değil, öğrenmenin kendisiyle ilişkilendirilen bir yeterlik alanı olarak ele alındığına işaret etmektedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, sosyal-duygusal öğrenmenin bilişsel gelişimden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini savunan çağcıl yaklaşımlarla belirli ölçüde örtüşmektedir. CASEL temelli sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımlarında öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme, öğrencilerin sadece sosyal uyumları açısından değil, akademik ve yaşam boyu gelişimleri açısından da yeterlikler olarak ele alınmaktadır. Model, SDÖ'yü sonradan eklenen ya da destekleyici bir unsur olarak değil; öğrenmenin doğasına içkin bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle TYMM, sosyal-duygusal öğrenmenin bilişsel öğrenmeden ayrılamaz olduğunu savunan çağcıl kuramsal yaklaşımlarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Uluslararası alanyazında da sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarı, öğrenme motivasyonu ve okul bağlılığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığına ilişkin güçlü kanıtlar vardır (Westhoven, 2022).

TYMM'nin yaklaşımı uluslararası sosyal-duygusal öğrenme modelleriyle benzeşen yönlerinin yanında bazı yönleriyle ayrışmaktadır. Modelin "yetkin ve erdemli insan" anlayışı etrafında yapılandırılması ve sosyal-duygusal öğrenmenin erdem, değer ve eylem ilişkisi içerisinde değerlendirilmesi, sosyal-duygusal gelişime kültürel ve normatif bir boyut eklemektedir. CASEL yaklaşımında etik boyutunun, sorumlu karar verme yetkinliğiyle ilişkilendirildiği görülürken (Oberle vd., 2016; Payton vd., 2000), TYMM'de değer ve erdem boyutu, modelin daha geniş program çerçevesiyle bütünleştirilmektedir. Dolayısıyla TYMM'nin uluslararası sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımlarının doğrudan bir tekrarı olmadığı gibi, bunlardan bütünüyle ayrılan bağımsız bir model olduğu da söylenemez. Bulgular, TYMM'nin uluslararası alanyazında kabul gören bazı SDÖ ilkelerini yerel değer ve eğitim anlayışı içerisinde yeniden yapılandırdığını düşündürmektedir. Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde TYMM, sosyal-duygusal öğrenmeyi bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül eğitim anlayışıyla ilişkilendirmektedir. Modelin erdem–değer–eylem bütünlüğü vurgusu, sosyal-duygusal öğrenmeyi kültürel bağlamdan bağımsız ele alan yaklaşımlardan ayrışmakta olup yerel değerleri merkeze alan özgün bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (MEB, 2025).

TYMM, sosyal-duygusal becerilere ilişkin sorumluluğu, sadece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler veya rehberlik etkinlikleri gibi belirli alanlarla sınırlandırmaktan kaçınmaktadır. Türkiye'de yürütülen önceki çalışmalarda sosyal-duygusal öğrenmenin sıklıkla belirli yaş grupları için tasarlanmış, sınırlı sürelerle uygulanan programlar veya etkinlikler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Aygün (2017), sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumlu sonuçlar oluşturabildiğini gösterirken; Bahçuvanoğlu (2019) benzer uygulamaların empati, iş birliği ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyebildiğini ortaya koymuştur. Ancak bu tür müdahale temelli çalışmalar sosyal-duygusal becerilerin öğretim programının genel yapısı içerisinde nasıl sürdürülebilir hâle getirilebileceği sorusuna sınırlı ölçüde yanıt vermektedir.

TYMM'nin program yaklaşımı bu açıdan farklılaşmakta olup model, sosyal-duygusal öğrenmeyi belirli bir etkinlik süresine bağlı olmaktan çıkararak farklı derslerin öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Matematikte problem çözme sürecinde sebat gösterme, fen bilimlerinde iş birliği yapma veya sosyal bilimlerde farklı bakış açılarına saygı geliştirme gibi sosyal-duygusal süreçlerin, derslerin doğal öğrenme ortamlarında desteklenebilmesi, yatay entegrasyon yaklaşımının olası uygulama karşılıkları olarak değerlendirilebilir.

Uzun'un (2025) belirttiği üzere TYMM'de sosyal-duygusal öğrenmenin programlar arası bir bileşen olarak tanımlanması, bu becerilerin öğrencilerin tüm öğrenme süreçlerine yayılmasını amaçlamaktadır. Alanyazında sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programlarına bütünleşik biçimde dâhil edilmesinin öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda psikososyal uyumlarını da desteklediği vurgulanmaktadır. Aygün'ün (2017) deneysel çalışmasında, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin program temelli biçimde ele alınmasının öğrencilerin öz farkındalık, öz düzenleme ve sınıf içi etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeyi bağımsız bir öğretim alanı yerine programlar arası bir beceri alanı olarak görmesi, sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerin tüm öğrenme yaşantılarına eşlik etmesini hedefleyen yaklaşımlarla tutarlıdır (MEB, 2025). Bulgular bölümünde benlik becerilerine yönelik güçlü vurgu, Bahadırtürk'ün (2025) öğrencilerin öz farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ampirik bulgularıyla da örtüşmektedir.

TYMM, sosyal-duygusal öğrenmeyi öğretim programlarının merkezine yerleştirerek alanyazında sıklıkla dile getirilen bu yapısal boşluğa kuramsal düzeyde bir yanıt sunmaktadır. Modelde SDÖ'nün öğrenme çıktıları, alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerle birlikte ele alınması; öğrencinin öğrenme sürecinin bilişsel boyutun yanı sıra duygusal, sosyal ve ahlaki boyutlarıyla birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu yaklaşım, sosyal-duygusal öğrenmenin bireysel gelişimi destekleyen bir alan olmanın ötesinde, öğrenmenin sürdürülebilirliğini ve anlamlılığını belirleyen temel bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ancak bu yapının önemli bir uygulama riski de vardır. Sosyal-duygusal öğrenmenin tüm derslerin ortak sorumluluğu olarak tanımlanması, kuramsal olarak bütüncül bir yaklaşım sunarken uygulamada sorumluluğun belirsizleşmesine de yol açabilir. Başka bir ifadeyle, sosyal-duygusal becerilerinin kazanılmasında "her öğretmenin sorumluluğu" olması, açık uygulama rehberleri ve izleme mekanizmaları geliştirilmediğinde söz konusu becerilerin kazanılmasında "hiçbir öğretmenin açık sorumluluğunun belirlenemediği" bir uygulama haline gelmesi riskini taşımaktadır. Dolayısıyla yatay bütünleşmenin etkililiğinin yalnızca program belgelerinde beceriler arasında bağlantı kurulmasına değil, öğretmenlerin bu bağlantıları sınıf ortamında nasıl yorumladıklarına ve uyguladıklarına bağlı olduğu düşünülmektedir. TYMM öncesi yapılan çalışmalarda uygulamadaki bu sorun alanı öne çıkmaktadır. Berberoğlu'na (2021) göre öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmenin önemini kabul etmekle birlikte, bu becerilerin sınıf ortamında nasıl yapılandırılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda yeterli uygulama deneyimine sahip değildir. Benzer biçimde TYMM sonrası çalışmada Ata Güvercin (2025), öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının yoğun müfredat, zaman kısıtları ve ölçme-değerlendirme belirsizlikleri nedeniyle sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarını sistematik biçimde hayata geçirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularında sosyal-duygusal öğrenmenin yapısal bileşenlerinden ilki, benlik becerileridir. TYMM'de benlik becerilerinin, kendini tanıma, kendini düzenleme ve kendini uyarlama/öz yansıtma boyutları üzerinden yapılandırılması, sosyal-duygusal gelişimin bireyin kendi içsel süreçlerini fark etmesi ve yönetmesiyle başladığını göstermektedir (MEB, 2025). Bu yapı, öğrencinin sadece bilgiyi alan olarak değil, kendi öğrenme süreçleri üzerinde farkındalık geliştiren ve bu süreçleri düzenleyebilen bir özne olarak kabulünün bir göstergesi olarak görülebilir. Bu bulgu, sosyal-duygusal öğrenme literatüründe öz farkındalık ve öz düzenlemeye verilen önemle uyumludur. CASEL yaklaşımında öz farkındalık ve öz yönetim temel yeterlik alanları arasında yer almakta (Oberle vd., 2016; Payton vd., 2000); Türkiye'de gerçekleştirilen bazı ampirik çalışmalar da bu becerilerin müdahaleler yoluyla desteklenebildiğini göstermektedir. Aygün'ün (2017) çalışmasında öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerinde gelişme gözlenmesi, Vardarlı'nın (2020) çalışmasında ise öğrencilerin duygularını tanıma ve yönetme becerilerinin desteklenmesi, TYMM'nin benlik becerilerine verdiği önemin alanyazındaki bulgularla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim programlarını inceleyen çalışmalar, TYMM'nin beceri temelli yaklaşımının önceki programlara kıyasla daha sistematik bir yapı sunduğunu göstermektedir. Kuzu, Göçer ve Akçay'a (2024) göre TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programlarında; değerler, beceriler ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki daha açık ve tutarlı biçimde

kurulmuştur. Bulgular bölümünde belirlenen yapısal bütünlük ve programlar arası entegrasyon, bu değerlendirmelerle örtüşmektedir. TYMM açısından ayırt edici nokta, bu becerilerin varlığından çok, öğretim programının geneline yayılmasının amaçlanmasıdır. Benlik becerilerinin, belirli bir sosyal-duygusal öğrenme programının dönemsel çıktısı olarak değil, farklı öğrenme yaşantıları içerisinde geliştirilmesi beklenen yeterlikler olarak görülmesi, sosyal-duygusal becerilerin sürekliliğine ilişkin bir program tercihi olarak değerlendirilebilir.

TYMM'de ortak/bütünleşik becerilerin açık biçimde tanımlanması, alanyazında sıklıkla dile getirilen kuram–uygulama kopukluğunu azaltmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilir. Model, sosyal-duygusal öğrenmeyi sadece bireyin duygusal ve sosyal uyumunu destekleyen bir alan olarak değil; değer temelli davranışların, etik farkındalığın ve sorumlu yurttaşlık bilincinin inşasında bir araç olarak kabul etmektedir. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenmeyi toplumsal dönüşüm ve ortak yaşam kültürüyle ilişkilendirmeyi hedeflemektedir.

Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, değerler eğitimi ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin vurgulandığı; ancak bu ilişkinin genelde kuramsal düzeyde ele alındığı görülmektedir. Vardarlı (2020), sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin etik farkındalıklarını ve sorumlu karar verme becerilerini desteklediğini belirtmiş; ancak bu kazanımların öğretim programlarının genel yapısı içinde nasıl sürdürülebilir hâle getirileceğine ilişkin sistematik bir model sunmamıştır. Benzer biçimde Yıldırım ve Çalışkan (2024), TYMM'yi 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerler ve eğilimlerle birlikte ele alınmasının modelin güçlü yönlerinden biri olduğunu vurgulamış; ancak bu bütünleşmenin uygulamada nasıl izleneceğine ilişkin göstergelerin sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir.

Alanyazınla karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, TYMM'nin ortak/bütünleşik becerilere ilişkin yaklaşımının güçlü olduğu kadar bazı sınırlılıkları da barındırdığı söylenebilir. Türkiye'de gerçekleştirilen nitel çalışmalarda, öğretmenlerin değerler eğitimi ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlandıkları ve bu alanlara yönelik ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeterince net olmadığı sıklıkla dile getirilmektedir (Ateş ve Gürdağ, 2025). TYMM'nin ortak/bütünleşik becerilere ilişkin kuramsal çerçevesinin uygulamada etkili biçimde karşılık bulabilmesi için öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi, öğretim materyallerinin bu bütünleşik yapıya uygun biçimde geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının açık biçimde yapılandırılmasının kritik bir gereklilik olduğu söylenebilir. Öz farkındalık, öz düzenleme ve öz yansıtma gibi içsel süreçlerin hangi göstergeler üzerinden izleneceği, yaş ve sınıf düzeylerine göre gelişimin nasıl değerlendirileceği ve öğretmenin bu süreçte hangi yöntemleri kullanacağı açık biçimde ortaya konulmadığında, kavramsal olarak güçlü olan bu yapı uygulamada güçlüklerle karşılaşabilir. Bu nedenle benlik becerilerinin TYMM kapsamında öğrencilerde nasıl geliştiğinin boylamsal araştırmalarla incelenmesi önem taşımaktadır.

Türkiye'de öğretmen görüşlerine dayalı nitel çalışmalarda, sosyal-duygusal öğrenmenin dersler arasında tutarlı ve sistematik biçimde ele alınmamasının uygulamada çeşitli sorunlara yol açtığı vurgulanmaktadır. Ata Güvercin (2025), öğretmenlerin SDÖ becerilerini çoğunlukla rehberlik etkinlikleri ya da sınıf dışı uygulamalarla sınırlı gördüklerini; ders içi süreçlerde bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunda belirsizlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Berberoğlu (2021), öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmenin disiplinler arası niteliğini kavramsal olarak benimsediklerini; ancak öğretim programlarının bu bütünleşmeyi açık ve yönlendirici biçimde yapılandırmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Bulgular, sosyal yaşam becerilerinin TYMM'de iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık ekseninde yapılandırıldığını ve öğrencinin toplumsal yaşama etkin katılımıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, sosyal-duygusal öğrenmenin yalnızca bireyin duygularını tanıması ve düzenlemesiyle sınırlı görülmediğini; başkalarıyla ilişki kurma, birlikte çalışma, farklılıklara duyarlılık geliştirme ve toplumsal problemlere ilişkin sorumluluk üstlenme gibi boyutları da kapsadığını ortaya koymaktadır. Sosyal yaşam becerilerine ilişkin bu vurgu, sosyal-duygusal öğrenme literatüründe ilişki becerileri ve sosyal farkındalığa verilen önemle örtüşmektedir (Oberle, vd., 2016; Westhoven, 2022). Aygün (2017) ve Bahçuvanoğlu'nun (2019) çalışmalarında sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarının akran ilişkileri, iş birliği, empati ve sınıf içi etkileşim üzerinde

olumlu etkiler oluşturabildiğinin görülmesi, sosyal yaşam becerilerinin öğrenci gelişimindeki önemini desteklemektedir.

Ancak Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı araştırmalar, sosyal-duygusal becerilerin ders süreçlerine aktarılmasında uygulama sorunlarının bulunduğuna da işaret etmektedir (Berberoğlu 2021; Ata Güvercin, 2025). Bu durum, TYMM'nin sosyal yaşam becerilerini programın ortak hedefleri arasında görünür hâle getirmesinin önemli olduğunu, ancak tek başına yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Modelin sosyal yaşam becerilerine ilişkin potansiyelinin uygulamaya yansıyabilmesi için öğretmenlerin sosyal-duygusal becerileri ders içeriğiyle nasıl ilişkilendireceklerine yönelik somut örneklere, öğretim materyallerine ve mesleki gelişim desteğine ihtiyaç vardır. Aksi halde program düzeyinde açık biçimde tanımlanan sosyal yaşam becerilerinin sınıf uygulamalarında yeniden örtük kazanımlara dönüşme riski bulunmaktadır.

Araştırmanın, TYMM'de benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişiminde "ortak/bütünleşik beceriler" olarak adlandırılan ayrı bir bileşenin tanımlanması bulgusu, sosyal-duygusal öğrenmenin bireyin iç dünyası ile toplumsal davranışları arasında bağlantı kuran bir alan olarak tanımlandığını göstermektedir. Ortak/bütünleşik becerilerin sorumlu karar verme, uyum, esneklik, etik farkındalık ve değer temelli davranışlarla ilişkilendirilmesi, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımındaki belirgin özelliklerden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımının çağcıl eğitim anlayışlarıyla büyük ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modelde sosyal-duygusal öğrenme; benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bütünleşik beceriler aracılığıyla bireysel, toplumsal ve değer temelli gelişimi kapsayan çok boyutlu bir yapı içinde ele alınmıştır. Bu yapı, sosyal-duygusal öğrenmenin sadece bireysel uyum ve ilişki becerileriyle sınırlı olmadığını; öğrencinin akademik öğrenmesini, toplumsal sorumluluk bilincini ve değer temelli davranışlarını destekleyen temel bir yeterlik alanı olduğunu göstermektedir. Alanyazında sosyal-duygusal öğrenme çoğunlukla bireysel uyum, iletişim ve ilişki becerileri çerçevesinde ele alınırken (Tolan vd., 2016), TYMM'de bu beceriler, değer temelli davranış geliştirme ve sorumlu yurttaşlık bilinciyle birlikte düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında yaygın olarak kullanılan CASEL çerçevesinde sosyal-duygusal öğrenme, beş temel yetkinlik üzerinden yapılandırılmakt olup bunlar, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme oalar adlandırılmıştır (Oberle vd., 2016; Payton vd., 2000). TYMM'deki benlik ve sosyal yaşam becerileri, bu yetkinliklerin bazılarıyla kavramsal açıdan benzerlikler taşımaktadır. Buna karşılık ortak/bütünleşik becerilerin benlik ile sosyal yaşam boyutlarının kesişiminde ayrıca tanımlanması ve erdem-değer-eylem yaklaşımıyla ilişkilendirilmesi, TYMM'nin kendi program çerçevesi içerisinde farklılaşan bir düzenleme olarak değerlendirilebilir.

TYMM'nin farklılığı, uluslararası alanyazında yer almayan sosyal-duygusal becerileri keşfetmiş olması değil, modelin ayırt edici yönü, literatürde farklı başlıklar altında ele alınan bireysel, sosyal ve etik boyutları ortak/bütünleşik beceriler üzerinden tek bir program mimarisi içinde ilişkilendirme biçimidir**.** Dolayısıyla TYMM'nin özgünlüğü, "tamamen yeni beceriler" üzerinden değil, mevcut beceri alanlarının nasıl ilişkilendirildiği ve öğretim programına nasıl yerleştirildiği ile ilgili olduğu söylenebilir. Modele özgünlük katan bu bütünleşmenin uygulamada ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ayrı bir zorluk oluşturabileceği, üzerinde durulması gereken bir husustur. Bir becerinin, aynı anda öz düzenleme, sosyal sorumluluk, etik farkındalık ve değer temelli davranış gibi birden fazla boyutu içermesi, hangi davranış göstergelerinin hangi beceri alanına ait olduğunun belirlenmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle ortak/bütünleşik becerilere ilişkin değerlendirme ölçütlerinin açık ve gelişim düzeyine duyarlı biçimde tanımlanması, modelin uygulanabilirliği açısından kritik görünmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmenlerin disiplinler arası beceri öğretimi konusunda yeterli mesleki destek almadıkları ve sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Güler, 2025). Dolayısıyla TYMM'nin programlar arası bütünleşme iddiasının uygulamada sürdürülebilir ve etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlere yönelik sistematik mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasına, öğretim materyallerinin söz konusu bütünleşik yapıyı destekleyecek biçimde geliştirilmesine, ölçme-değerlendirme süreçlerinin açık biçimde yapılandırılmasına bağlıdır.

Araştırma bulguları, sosyal-duygusal öğrenmenin TYMM'de "programlar arası bileşenler" kapsamında ele alındığını ve farklı derslerin doğasına uygun biçimde kullanılmasının öngörüldüğünü ortaya koymaktadır. Sosyal-duygusal öğrenmenin standartlaştırılmış ve her derste aynı biçimde uygulanacak tek tip bir öğretim modeli olmaktan ziyade, disiplinlerin özelliklerine göre uyarlanması beklenen esnek bir yaklaşım olarak tasarlandığı görülmeketdir (MEB, 2025). TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeyi disiplinler arası bir yeterlik alanı olarak ele alması, alanyazındaki çağcıl eğilimlerle uyumludur (Oberle, vd. 2016). Bulgular, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeye yaklaşımının, alanyazındaki baskın eğilimlerden bazı yönleriyle ayrıştığını da ortaya koymaktadır. Bu ayrışmanın başında, Türkiye'de gerçekleştirilen birçok ampirik çalışmada SDÖ, çoğunlukla programdan bağımsız, belirli sürelerle uygulanan müdahale programları ya da destekleyici etkinlikler çerçevesinde ele alınmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen öğretim programı incelemeleri ve ampirik çalışmalar incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenmenin çoğunlukla Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi gibi derslerle ilişkilendirildiği; Matematik ve Fen Bilimleri gibi alanlarda ise bu becerilerin örtük ya da sınırlı düzeyde ele alındığı görülmektedir (Yalım, Epçaçan, 2025; Ateş, Gürdağ, 2025). Bu çalışmalarda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin program bütününe nasıl entegre edileceğine ilişkin sistematik bir model sunulmamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenmenin sadece ayrı programlara veya rehberlik faaliyetlerine bırakılması yerine sınıf içi süreçlerle ve okul kültürüyle bütünleştirilmesi, çağcıl SDÖ yaklaşımlarında önem verilen konulardan biridir. TYMM'nin alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler ve sosyal-duygusal beceriler arasında bağlantı kurması da bu açıdan program bütünlüğünü güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Ancak derslerin doğasına göre esneklik sağlanması ile uygulamada ortak standartların korunması arasında bir denge kurulması, aşılması gereken bir zorluk olarak söylenebilir. Fazla katı bir uygulama modeli, sosyal-duygusal öğrenmenin disiplinlerin özelliklerine uyarlanmasını güçleştirebilirken, aşırı esneklik de öğretmenler ve okullar arasında önemli uygulama farklılıklarına neden olabilir. Bu nedenle modelin programlar arası bileşen yaklaşımının sınıf ortamındaki karşılığının değerlendirilmesinde sadece "becerinin programda bulunup bulunmadığına" değil, aynı zamanda hangi etkinliklerle öğretildiğine, ne sıklıkta kullanıldığına ve nasıl değerlendirildiğine bakılması gerekir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tüm eğitim kademelerinde sarmal ve gelişimsel biçimde ele alınmasına ilişkin bulgu, TYMM'de bu becerilerin yaşantılar yoluyla öğrenilebilen, geliştirilebilen ve değişebilen yeterlikler olarak tanımlanması, sosyal-duygusal gelişimin durağan bir kişilik özelliği olarak değil, eğitim yoluyla desteklenebilecek gelişimsel bir süreç olarak değerlendirildiğini göstermektedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, özellikle kısa süreli sosyal-duygusal öğrenme programlarına yönelik süreklilik tartışmaları açısından önemlidir. Türkiye'de gerçekleştirilen bazı deneysel çalışmalar sosyal-duygusal öğrenme müdahalelerinin kısa vadede olumlu çıktılar oluşturabildiğini ortaya koymuş olmakla birlikte, elde edilen kazanımların eğitim süreci boyunca ne ölçüde devam ettiği daha az incelenmiştir (Aygün, 2017; Vardarlı, 2020). Bahçuvanoğlu (2019) da sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarında sürekliliğin önemine dikkat çekmektedir. TYMM'nin aynı becerilerin farklı yaş ve sınıf düzeylerinde yeniden ele alınmasını öngörmesi, bu süreklilik ihtiyacını program tasarımı düzeyinde karşılamaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Sarmal yapı kavramının sadece becerilerin farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilmesiyle sınırlandırılmaması gerekir. Gelişimsel bir programdan söz edilebilmesi için aynı becerinin yaş ve gelişim düzeyine bağlı olarak nasıl karmaşıklaştığının, hangi göstergeler üzerinden ilerlediğinin ve önceki düzeyden hangi yönleriyle farklılaştığının da açık bir biçimde ortaya konulması gerekir. Bu açıdan gelecekte yapılacak program incelemelerinde yalnızca becerilerin farklı kademelerde bulunup bulunmadığının değil, beceri göstergelerindeki nitel değişimin de sistematik olarak analiz edilmesi önem taşımaktadır.

TYMM'de benimsendiği sarmal yapının, ölçme-değerlendirme boyutunu yeniden kritik hâle getirdiği söylenebilir. Sosyal-duygusal becerilerin, kademeler boyunca gelişimsel bir yapı içerisinde ele alıdığı tezi, bu gelişimin zaman içinde izlenebilmesini sağlayan ölçütlerin de bulunmasını gerektirmektedir. Öğretmen gözlemlerine dayalı değerlendirmeler önemli olmakla birlikte, tek başına kullanıldığında öznel farklılıklar oluşturabilir. Bu nedenle yaş düzeylerine uygun gözlem formları,

dereceli puanlama anahtarları, performans görevleri ve gerektiğinde öğrenci öz değerlendirmelerini birlikte kullanan çoklu değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi, modelin sarmal yapısının izlenebilirliğini destekleyecektir.

Araştırma bulguları bütün olarak değerlendirildiğinde TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin program tasarımının üç güçlü yönü öne çıkmaktadır. Bunlar; sosyal-duygusal gelişimin temel gelişim alanı olarak görülmesi, farklı sosyal-duygusal beceri boyutlarının yapısal olarak ilişkilendirilmesi ve bu becerilerin programlar arası ve gelişimsel biçimde öğretim programlarına yayılmasının amaçlanmasıdır. Bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenmenin öğrencinin gelişimini destekleyen ikincil veya bağımsız bir alan olarak değil, öğretim programlarının geneline yayılan temel bir gelişim alanı olarak yapılandırıldığını göstermektedir. Modelde sosyal-duygusal öğrenmenin, benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bütünleşik beceriler aracılığıyla bireysel, kişiler arası ve değer temelli gelişim boyutlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

TYMM sadece sosyal-duygusal öğrenmeye yer vermekle kalmayıp bu becerileri bireysel gelişim, toplumsal etkileşim, değerler ve öğrenme süreçleri arasında bağlantı kuran programlar arası ve gelişimsel bir yapı içinde tanımlamıştır**.** Ortak/bütünleşik becerilerin, benlik ve sosyal yaşam becerilerinin kesişiminde tanımlanması ile SDÖ'nün erdem-değer-eylem çerçevesiyle ilişkilendirilmesi, modelin dikkat çeken program anlayışı özellikleri arasında yer almaktadır. Araştırmada, TYMM'de öngörülen bu yapının program belgeleri düzeyindeki görünümü ortaya konulmuştur. Modelin sınıf uygulamalarındaki etkililiği; öğretmen yeterlikleri, derslere özgü uygulama rehberleri, öğretim materyalleri ve sosyal-duygusal gelişimi izleyebilecek ölçme-değerlendirme araçlarının niteliğiyle yakından ilişkili olacaktır. Özellikle tüm derslere yayılan sosyal-duygusal öğrenme sorumluluğunun uygulamada belirsizleşmemesi ve sarmal gelişimin somut göstergelerle izlenebilmesi önem taşımaktadır. TYMM, sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi bakımından sistematik ve çok boyutlu bir program tasarımı ortaya koymaktadır. Ancak bu tasarımın öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine ne ölçüde yansıdığı, farklı derslerde ve eğitim kademelerinde nasıl uygulandığı ve zaman içerisinde sürdürülebilir sonuçlar üretip üretmediği gelecekte yapılacak ampirik araştırmalarla değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Ata Güvercin, Ö. (2025). *Ortaokul öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ateş, H., & Gürdağ, K. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan programlar arası bileşenlerden sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(75), 17–34. https://doi.org/10.29228/SOBIDER.81446

Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bahadırtürk, D. (2025). *İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Berberoğlu, M. M. (2021). *Öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme becerileri farkındalığı kazandırma üzerine bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Güler,O. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi. Temel Eğitim, 7(27), 49-68. https://doi.org/10.52105/temelegitim.172839

Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 640–667. https://zenodo.org/records/13337757

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. Cambridge Journal of Education, 46, 277-297. doi: 10.1080/0305764X.2015.1125450

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning : A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. Journal of School Health, 70(5), 1-8.

Tolan, P. H., Ross, K. M., Arkin, N. M., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive youth development: Implications for intervention. Applied Developmental Science, 20, 214-236. doi:10 .1080/10888691.2016.1146080

Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 11*(2), 63–78. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser/article/1610561

Vardarlı, B. (2020). *Çocuklar için sanal gerçeklik sosyal-duygusal öğrenme becerileri eğitimi programının tasarlanması ve etkililiğinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Westhoven, S. M. (2022), "Social-Emotional Learning: A Literature Review". Electronic Theses and Dissertations. 435. https://scholarworks.sfasu.edu/etds/435

Yalım Z., & Epçaçan C. (2025). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin matematik kimliğinin oluşumuna etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. Siirt Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1), 46-67. https://doi.org/10.5281/zenodo.15745292

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 204–220. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/article/1548121

Yılmaz, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ortaokul düzeyindeki akademik yansımaları: Bir kapsam taraması. *Alanyazın, 6*(2), 106–129. https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/article/1781730

Zabun, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ışığında sosyal bilgiler öğretim programında toplumsal kimliğin inşası: 2018 ve 2024 programlarının karşılaştırmalı analizi. *Al-Farabi International Journal of Social Sciences, 10*(2), 123–145. https://dergipark.org.tr/tr/pub/farabi/article/1817568