

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri- nin incelenmesi

Examining social-emotional learning skills within the scope of Türkiye Century Education Model

Mehmet Uzun¹

¹Sorumlu yazar, T.C. Bakü Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği / Bakü-Türk Eğitim Kurumları - Embassy of the Republic of Türkiye in Baku/Azerbaijan, e-mail: pskmehmetuzun@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7189-0739>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 31 Aralık 2024 Düzeltilme: 7 Nisan 2025 Kabul: 12 Nisan 2025 Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Doküman analizi	<i>Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak, ülke genelinde bir eğitim programı olarak kademeli bir biçimde uygulamaya geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında uygulanmakta olan program ana metni, yardımcı kaynaklar ışığında çocuk ve gençlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik; içerikler, kazanımlar, hedefler, etkinlikler ve bileşenler açısından değerlendirilmektedir. Bu çalışma nitel araştırma türlerinden bütüncül tek durum analiz yöntemi şeklinde tasarlanmış, doküman analizi tekniği ile çözümlemeler MAXQDA (Pro 2020) programı aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmanın odağında analiz birimi "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" yer alırken durum olarak "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri" çalışılmıştır. Çalışma sürecinde ilk olarak model içerisinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yeri tanımlanmıştır. Yapılan kodlamalar ve analizler sonucunda; Öz Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Karar Verme, İlişki Kurma ve Öz Yönetim olmak üzere beş tema ve bu ana temaların altında 23 alt temaya ulaşılmıştır.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 31 December 2024 Revised: 7 April 2025 Accepted: 12 April 2025 Keywords: Türkiye Century Education Model, Social-emotional learning skills, Document analysis	<i>This study examines the Türkiye Century Education Model, a phased educational program implemented nationwide by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, regarding social-emotional learning skills. Within the scope of the research, the main text of the program currently in practice is evaluated in light of supplementary resources regarding social-emotional learning skills for children and young people, focusing on its content, learning outcomes, objectives, activities, and components. This study is designed as a single-case holistic analysis, one of the qualitative research methods, and analyses were conducted using the document analysis technique through the MAXQDA (Pro 2020) software. While the unit of analysis focuses on the "Türkiye Century Education Model," the case studied is "Social-Emotional Learning Skills." The role of social-emotional learning skills within the model was first identified during the study process. As a result of the coding and analysis, five themes, namely Self-Awareness, Social Awareness, Decision Making, Relationship Building, and Self-Management, and 23 sub-themes under these main themes were reached.</i>

1. Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturularak 26 Nisan 2024 tarihinde öğretmen, akademisyen, sivil toplum kuruluşları ve eğitim alanı çalışanlarının görüşüne sunulmak üzere askıya çıkmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler sonrasında ise 2024-2025 Eğitim Öğretim yılından itibaren; önce-

* Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

likle eğitim kademelerinin ilk sınıfı olan 1., 5. ve 9. Sınıflar olmak üzere aşamalı bir biçimde uygulanmaya başlanmıştır. TYMM genel olarak dört basamaktan meydana gelmektedir. Bunlar: Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi ve Bütüncül Eğitim Yaklaşımı şeklindedir. Bu bağlamda gerek beceriler çerçevesi başlığı altında özel bir alan olarak, gerekse program genelinde yer alan temalar kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerine özel bir yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma kapsamında öncelikle TYMM tanıtılmış sonrasında ise Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin programa entegrasyon süreci karşılıklı ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

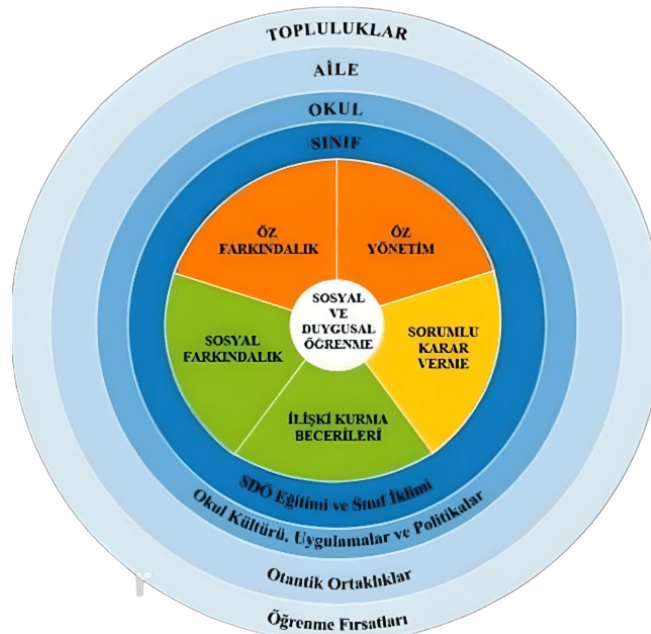
Uluslararası ve ulusal alanda yaşanan değişimler, gelişimler toplumların öğretim programlarını ve eğitim süreçlerini güncellemelerini zorunlu bir hale getirmektedir. Nitekim son yıllarda yaşanan COVID-19 pandemi süreci gibi salgın koşulları, doğal afetler veya savaşlar nedeniyle oluşan kitlesel göçler, yapay zekâ gibi teknolojik gelişmeler kaçınılmaz olarak ulusların eğitim sürecini etkilemekte, çağın koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun biçimde bireyin ihtiyaçları ile kazanması gereken nitelikler farklılaşmaktadır (Tadesse & Muluye, 2020). Günümüzde eğitim programlarının sadece bilgi ve akademik kazanımlar edinimine odaklanmasının yeterli olmayacağı öğrencilerin çağın koşullarına uygun bir biçimde sosyal duygusal beceriler yönünden de zenginleştirilmesi gerekmektedir (Sönmez & Ayaz, 2019). Nitekim 21. yüzyıl bilginin öğrenilmesinden ziyade bilgiden yeni bilgilerin üretilmesini, disiplinler arası transferinin sağlanmasını, problem çözme sürecinde kullanılmasını ve pratiğe dönüştürülmesini hedeflemektedir (Uçak & Erdem, 2020). Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanılması ve eğitim programları içerisinde kazanımlar şeklinde entegrasyonunun sağlanması gereksinimi doğmuştur.

2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramı ilk olarak 1994 yılında Michigan’da düzenlenen eğitim kongresinde “Eğitim süreci bütün çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini tam olarak destekleyecek biçimde nasıl düzenlenebilir” sorusu üzerine Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme için İş Birliği Organizasyonu (CASEL) tarafından ortaya atılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (CASEL, 2024). Bu beceriler çok yönlü bir gelişimi hedeflemektedir. Özellikle bireyin; kendisine dair farkındalık kazanmasını, toplumsal uyumunu sağlaması, sağlıklı ve etkili sosyal etkileşime girmesini, durumlar üzerine fikir geliştirip, değerlendirerek bir karara varmasını, etik davranmasını, takım çalışması ve işbirliğine açık olmasını amaç edinmektedir (Durlak vd., 2024).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da farklı biçimlerde tanımlansa dahi bu alanda akademik çalışmaları sürdüren CASEL tarafından kavramsallaştırılarak, bu becerilere dair farkındalığın artması ve geliştirilmesi için bir çerçeve halinde görselleştirilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. Etkileşimli CASEL modeli



Kaynak: CASEL (2024)

Şekil 1’de sunulduğu üzere CASEL (2024) tarafından geliştirilen model ilk olarak, merkezi konumda yer alan Sosyal Duygusal Öğrenme yeterlilik alanları şeklinde tasarlanmıştır. Fakat daha sonra genişletilerek çevresel destek sistemleri de modele dahil edilmiştir. İlk olarak çekirdekte yer alan yeterlilik alanları incelendiğinde 5 boyut görülmektedir. Bunlar: sorumlu karar verme (Responsible Decision-Making), sosyal farkındalık (Social Awareness), öz yönetim (Self-Management), ilişki becerileri (Relationship Skills) ve öz farkındalık (Self-Awareness) şeklinde sıralanmaktadır. Bireysel yeterlilik alanları içinde bulunan Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerinin kazanılması farklı dinamiklerin iş birliği halinde mümkün olmaktadır. Bu kapsamda merkezden dışarıya doğru katmanlar halinde incelenecek olursa bireysel boyutların ardından sınıf temelli uygulamalara ihtiyaç duyulmakta uygun bir sınıf ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Bunun ardından okul geneli oluşturulan kültür, politika ve uygulamalar sınıf içi çalışmalara paralel biçimde düzenlemelidir. Sonrasında ise aile ve bakım verenlerin okul öğrenmelerini teşvik edici, pekiştirici bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Son olarak ise toplumsal normların uygun öğrenme fırsatlarını desteklemesi ile modelin bütün öğelerinin koordinasyonu programın çıktılarının kalitesini belirlenmesinde önemli roller üstlenmektedir (CASEL, 2024).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik alan yazında yapılan farklı tanımlamalar incelendiğinde; Zins (2004) bu becerileri, bireyin kendi duygularını tanıması bunları yönetebilmesi, başkalarına saygı duyması, karar alma becerilerinde ön görülü ve etik davranması, verimli sosyal ilişkilerde bulunması, düşünce, duygu ve davranışların etkileşimi olarak ifade edilmiştir. Kabakçı ve Owen (2010) tarafından sosyal ve duygusal açıdan yeterli olma, akademik nitelik ve beceri kazanma olarak belirtmiş, çocuk ve ergenlerin sağlıklı ve mutlu birer yetişkin olmalarının ön koşulu olarak tarif edilmiştir. Cohen’e (2001) göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanımı bir süreçtir ve üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; verilerin okunup analiz edilmesi, elde edilen çıkarımların sorun çözme basamaklarında kullanılması ve gündelik hayata aktarılması, sosyal duygusal becerilerin güncellenmesi ile öğrenme sürecinin aktif tutulmasıdır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik bireysel tanımların yanında kurumsal tanımlar incelendiğinde; CASEL (2024), sosyal ve duygusal becerileri; bireyin eğitiminin ve gelişiminin temel bir unsuru olarak görmekte, çocuk ve ergenlerin sağlıklı bir kimlik geliştirmesi, kişisel ve toplumsal amaçlar doğrultusunda ilerlemesi, başkalarına karşı empatik ve saygılı davranması, ilişki kurup sürdürme becerine sahip olması, şefkatli ve sorumlu kararlar alması bütün bu kavramlara yönelik bilgi ve becerileri tutum haline getirip sürdürmesidir. MEB (2024) tarafından yayınlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri kılavuzunda ise kavram; her bir başlık altında özel olarak temalandırılmış, sosyal gelişim ve duygusal gelişim ayrı başlıklar altında netleştirilmiş sonrasında ise gelişim; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal olarak bir bütün olarak somutlaştırılmıştır. Buna bağlı olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri; sağlıklı toplumsal ilişkiler, bireysel farkındalıklar ve yaşam boyu gelişim olarak nitelendirilmiştir. Bütün bu beceri bileşimleri: Benlik becerileri, Sosyal Beceriler, Ortak ve Bileşik Beceriler olarak üç ayrı başlık altında detaylandırılmıştır.

Daha genel bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenme becerileri çocuk ve gençlerin; toplumsal, eğitsel ve bireysel beceri dünyalarının zenginleştiği uzun soluklu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Durlak vd., 2024). Ayrıca bu becerilerin eğitim sürecinde öğrenciyi aktif hale getiren bir anlayışa sahip olduğu, okul içi kazanımların okul sonrası hayata yaşantı olarak aktarıldığı, sorunlara karşı önleyici bir eğitim paradigmasındansa destekleyici ve geliştirici bir yönelim olarak kabul edilmektedir (Zins vd., 2007).

2.1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri türleri

Öz farkındalık: Bireyin; düşünce, duygu ve değerlerinin farkında olma, bu dinamiklerin davranışları üzerindeki etkilerini anlama ve bireysel potansiyelini, güçlü-zayıf yönlerini tanımadır (CASEL, 2024). Bu tanıma ek olarak benzer yönde yapılan kavramsallaştırmada; bireyin ihtiyaçlarını belirlemesi, duygusal gelişimine yatırım yapması, özgüven kazanması (Kress & Elias, 2006), gerçekçi bir öz algıya sahip olunması (Göl-Güven, 2022) olarak nitelendirilmektedir. CASEL (2024) ve Zins vd. (2007) tarafından sıralanan öz farkındalığa dair yeterlilik kriterleri şu şekilde listelenmektedir: bireysel ve sosyal özelliklerin entegrasyonu, duyguların tanınması, öz yeterlilik deneyimi, kişisel kültürel özelliklerini belirleme, ilgi alanlarını-amaçlarını keşfetme, ön yargılarını sorgulamadır. Çocuk ve ergenlerin öz farkındalığa dair becerilerinin gelişmesi ilerleyen dönem yaşantılarını ve akademik gelişimlerini güçlendirmektedir, bu nedenle erken dönemlerden itibaren bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi vurgulanmaktadır (Elbertson vd., 2009).

Öz yönetim: Öz yönetim bireyin farklı durum ve olaylar karşısında düşünce, duygu ve davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirebilmesi, kişisel ve toplumsal amaçlarına ulaşmak için motivasyonunu koruma, öz disiplinini sürdürme ve stresini yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2024). Buna ek olarak öz yönetim; farklı değişim ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilme, zarar verici dürtülerini kontrol edebilme, pozitif ve çözüm

odaklı düşünebilme olarak ifade edilmektedir (Goleman vd., 2021). Maddeler halinde sayılacak olursa: ortam ya da plan değişikliklerine karşı adaptasyon, bireysel veya sosyal alanlarda sorumluluk alma, kişisel motivasyon ve disiplin sağlama, kaygı yönetimi, bilişsel esneklik, planlama ve organize edebilme becerileri olarak sıralanmaktadır (LeBuffe vd., 2018; Zins vd., 2007).

Sorumlu karar alma: Sorumlu karar alma becerisi; farklı yaşam koşulları içinde sosyal ve bireysel konularda yapıcı seçimler yapabilme, bu seçimleri yaparken ise öngörülü davranma, etik standartlara uygunluğu dikkate alarak güvenli bir biçimde karar verme yetisidir (CASEL, 2024). Aynı zamanda bireyin bu seçimleri yaparken etrafında etkileşimde bulunduğu kişilerinde refahını düşünme becerisini, ahlaki olarak olgun davranma, sorunları tespit etme, eleştirel düşünebilme ve değerlendirme gibi süreçleri içermektedir (Göl-Güven, 2022; Zins vd., 2007). Bunula birlikte ilgili alandaki beceriler; açık fikirli olma, merak duyma, problem çözme basamaklarına uygun bir biçimde verileri analiz ederek bir yargıda bulunma, toplumsal konularda yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileri üretme, bireysel ve sosyal refaha katkı sağlama üzerindeki rolünü benimseme, sorumlu bir vatandaş olma olarak sıralanabilmektedir (Cohen, 2001; Kress & Elias, 2006; Zins, 2004).

İlişki becerileri: İlişki becerileri; kişinin farklı birey veya gruplarla sosyal ortamlarda kaliteli bir şekilde ilişki kurma, sürdürme kaliteli bir etkileşimde bulunma, iş birliği yapma, aktif dinleme, yapıcı çatışma çözme, farklılıklara saygı duyma, liderlik yapabilme olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2024). Bu duruma benzer şekilde; kültürel yeterlilik, olumlu sosyal etkileşim, hak savunuculuğu, ihtiyaç halinde yardım talep etme ya da yardım sunma, iletişim çatışmalarını yönetebilme olarak farklı beceriler eklenebilmektedir (Göl-Güven, 2022). Okul yaşamı açısından ise bu becerilerin koruyucu bir rol üstlendiği, akran zorbalığına karşı güçlendirdiği, başarıyı desteklediği gözlenmiştir (Cohen, 2001).

Sosyal farkındalık: Sosyal farkındalık becerisi bireyin etkileşimde bulunduğu kişi, bağlam ve kültürlere karşı duyarlı olması, empatik davranabilmesi, farklı bakış açılarına açık olması, başkalarına karşı şefkatli davranma, sosyal ve sistemsel destek kaynaklarını tanıma olarak nitelendirilmektedir (CASEL, 2024). Ayrıca; etrafındaki kişilerin duygularına önem gösterme, şükran-minnettarlık duygularına sahip olma, sosyal paylaşımlarda bulunma, organizasyon çalışmalarında takım işbirliğine katkıda bulunma şeklinde sıralanmaktadır (Goleman vd., 2021; Zins vd., 2007). Sınıf ortamlarında öğrencilerin arkadaş ilişkileri bağlamında önemli bir unsur olduğu, öğretmenleri ile kurdukları ilişkide ve etkin dinleme becerileri üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği belirtilmiştir (Zins, 2004; Zins & Elias, 2007).

TYMM ve sosyal duygusal öğrenme becerileri: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ele alınış biçimi incelendiğinde program kapsamında; sosyal duygusal öğrenme becerileri model içerisinde ayrı bir beceri seti, müstakil bir içerik ya da öğrenme çıktısı olarak ele alınmaktan ziyade programın bütününe nüfuz eden diğer beceri alanlarının da gelişimi ve desteklenmesinde aracı bir rol oynayan birleştirici-pekiştirici bir unsur olarak değerlendirildiği belirtilmiştir (MEB, 2024d). Bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde TYMM metninde modelin temel amacı olarak “yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek” olarak ifade edilmiş ve “Öğretim programı, insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alır.” “Öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir yapıdır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır” şeklinde modelin kapsayıcı yanı vurgulanmıştır (MEB, 2024e). TYMM kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri: bireyin kendini tanıması, etrafındaki insanları anlayıp bunlara uygun tepkilerde bulunması, çevresi ile sağlıklı etkileşimlere girmesi, farklı ve yeni yaşam koşullarına uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip olması, empatik tepkilerde bulunabilmesi, güç durumlar karşısında farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretebilmesi, toplumsal durumlara duyarlı olması ve gerektiğinde etkili kararlar vermesi şeklinde tarif edilmiştir (MEB, 2024b).

Son yıllarda yapılan araştırmalar özellikle 21. Yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çocukların sadece okul ve öğrenme yaşantılarına pozitif katkılar yapmakla kalmadığını, toplumsal yaşamdan, iş hayatına olumlu yansımaları olduğunu, bu nedenle modern okulların bu yönde bir misyon geliştirmesi gerektiğini bulgulamaktadır (Durlak vd., 2024; Elbertson vd., 2009; Kress & Elias, 2006; Zins, 2004). Bu doğrultuda birçok ülke eğitim müfredatını sadece bilişsel ve akademik aktarımı merkeze alan yaklaşımlardan uzaklaşarak çağın gereklerine uygun bir şekilde sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesini odağa alarak güncellemektedir (Steponavičius vd., 2023). Okul bazında ise farklı ülkelerde birçok okul kanıta dayalı sosyal öğrenme becerileri temelli etkinliklere ağırlık vermektedir. Ayrıca aile, eğitimci ve öğrencilerin de bu yöndeki talepleri artmaktadır (Elbertson vd., 2009; Greenberg, 2023).

Sosyal öğrenme becerilerin eğitim sürecine etkilerine yönelik yapılan çalışmalarda: öğrencilerin zorbalık, saldırganlık gibi istenmeyen davranışlarının azaltılmasında, okula aidiyet ve akademik başarının ise artışında katkı-

larının olduğu (Greenberg, 2023), çocukların bilişsel gelişiminin yanında duygusal olarak da daha mutlu hissetmelerini sağladığı (Durlak vd., 2024), sınıf iklimini pozitif yönde etkilediği (Allbright & Hough, 2020), öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını ve sağlamlığını desteklediği (Naglieri vd., 2013), çocuk ve ergenlerin iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu (Mangrio vd., 2024), okul terki gibi riskli davranışları düşürdüğü (Zins, 2004) tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler ile yapılan kapsamlı bir meta analiz çalışması kapsamında 213 okul temelli sosyal öğrenme beceri programına katılan 270.034 öğrenciye dair veriler incelenmiş ve programa katılan çocukların akademik başarılarının arttığı buna karşın problem davranışlarının azaldığı görülmüştür (Durlak vd., 2011).

Ülkemizde son yıllarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine özel olarak önem verilmektedir. Öyle ki 2024-2025 yılı rehberlik hizmetleri genel hedefi olarak ülke genelinde uygulanmak üzere Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “Sosyal Beceriler” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesinden lise kademesine kadar farklı seviyelerde; öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları, psiko-eğitim programları planlanmış, sürecin yapılandırılması adına basılı materyaller hazırlanmıştır (MEB, 2024a). Bunun yanında TYMM kapsamında veli bilgilendirme kılavuzu (MEB, 2024f), Öğretmen kılavuz kitabı (MEB, 2024d), Okul Öncesi Eğitim Programı-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Kılavuzu (MEB, 2024c) yayınlanmış, eğitim süreci paydaşlarının hizmetine sunulmuştur.

2.2. Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında ilk defa uygulamaya geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin çocuk ve ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından derlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda: TYMM temel felsefi yapısı, program özellikleri ve kavramsal çerçevesi bağlamında; çocuk ve ergenlerin akademik gelişimi ve ruh sağlığı perspektifinden sosyal duygusal öğrenme becerileri nasıl bir şekilde yer almaktadır? Sorusuna yanıt aranmaktadır.

3. Yöntem

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden durum analizi deseni tasarlanmıştır. Durum çalışması çalışmacının belirli sınırlar içerisinde bir veya birkaç durumu-olayı; gözlem, görüşme, rapor veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bir biçimde incelediği, mevcut durumda nelerin olduğunu betimlediği ve sonuçların sistematik olarak raporlandığı nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2014). Bu çalışma deseni genel olarak; açıklayıcı, tanımlayıcı ve keşfedici olarak üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Aynı zamanda her tür kendi içerisinde karakteristik özelliklerine göre desen açısından çoklu veya tek durum ile analiz birimine göre bütüncül veya iç içe geçmiş olarak ayrılmaktadır (Yin, 2017). Bu yönlerden değerlendirildiğinde mevcut çalışma bütüncül tek durum yöntemi şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmanın odağında analiz birimi TYMM Programı yer almış ve durum olarak “TYMM’de sosyal duygusal beceriler” çalışılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde bir kurum, bir program, bir olgu gibi tek analiz birimi yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışmalarının diğer desenlere göre güçlü yanı kamuya açık olan bir formun değerlendirilmesine imkân sunmasıdır. Böylelikle yorumlanması ve anlaşılabilirliği artmaktadır (Cohen vd., 2002). Bu yöntem ile açık erişim şeklinde yayınlanmış ve hali hazırda uygulanmakta olan TYMM’nin model olarak program yapısının ve uygulanma sürecinin sosyal duygusal beceriler bağlamında nasıl dizayn edildiği analiz edilmekte, seçilen bu tek odak kapsamında derinlemesine bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Verilerin analiz edilmesi sürecinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik belge inceleme veya derleme niteliğindeki çalışmaların derinlemesine bir biçimde değerlendirilmesi ve taranması için uygun bir analiz şekli olarak belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tekniğin temel amacı metinden bir anlam çıkarmak, analiz birimine uygun bir biçimde odak noktası konusunda bir anlayış geliştirmek ve verilerin derinlemesine bir biçimde yorumlanmasını sağlamaktır (Yin, 2017). Bu araştırmada doküman olarak “TYMM Öğretim Programları Ortak Metni” temel belge olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen belge araştırmacı tarafından öncelikle MAXQDA (Pro 2020) yazılım programına aktarılmış, detaylı bir biçimde farklı zaman dilimlerinde tekrarlı olarak okunmuş, yorumlanmış, betimlenmiş ve kodlanmıştır. Modelin daha detaylı incelenmesi amacıyla ise programın tanıtılması

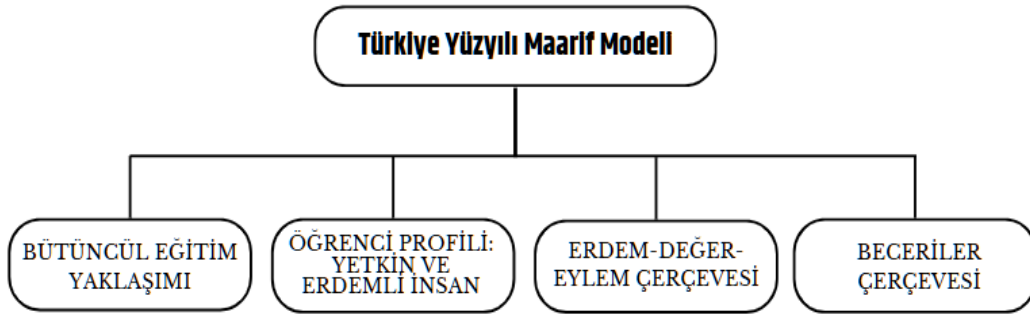
ve uygulanma sürecinin yapılandırılmasına yardımcı olması amacıyla yayınlanan; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB, 2024) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Veli Bilgilendirme Kılavuzu (MEB, 2024) kullanılmıştır.

Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacının rolü betimlenmeli, tutarlık, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik belirtilmelidir (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmacının rolü açısından; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı eğitim alanında hali hazırda görev yapmakta olan uzmandır. Araştırma desenine uygun biçimde bulgular yansız bir biçimde değerlendirilmiş, kavramsal ilişkiler betimlenmiş ve sonuçlar somut bir biçimde raporlanmıştır. Bu noktada durum deseni araştırmacının durum üzerindeki kontrolünün sınırlı olduğu, nasıl ve neden soruları ile somut durumlara açıklık getirmek şeklinde araştırmacının rolünü tanımlamaktadır (Yin, 2017). İnandırıcılığın sağlanması adına incelenen doküman paralel yöndeki belgeler ile desteklenmiş, veri farklı zamanlarda tekrarlı biçimde okunarak uzun süreli bir etkileşim sağlanmış, modelden yapılan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanması adına; süreç detaylı biçimde tanımlanmış olmakla birlikte mevcut durum itibarıyla analiz edilen doküman kamuya açık erişime sahiptir. Tutarlık açısından farklı uzman görüşlerine başvurulmuştur. Teyit edilebilirlik açısından açık ve şeffaf bir süreç yönetiminin yanında bulgular literatür çerçevesinde desteklenerek tartışılmıştır.

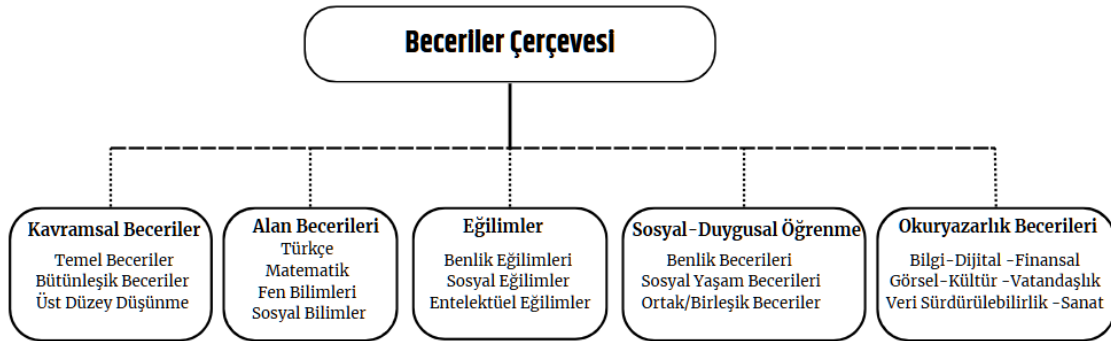
4. Bulgular

Bu araştırma kapsamında öncelikle TYMM genel yapısı incelenmiş ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin program içerisinde nasıl bir yerde konumlandığı irdelenmiştir. İlk olarak TYMM genel şeması çözümlendiğinde programın dört temel yapı üzerine kurgulandığı görülmektedir. Bunlar; Bütüncül Eğitim Temel Yaklaşımı, Öğrenci profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi şeklindedir (Şekil 2).

Şekil 2. TYMM genel görünüm



Şekil 3. Beceriler çerçevesi



Programın temel yapısında bulunan gelişim alanları içerisinde yer alan; Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, başlığı altında programın temel hedefi belirtilmiş: “yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek” ifadesi vurgulanmıştır. Bu bölümde öğrencilerin; ruh ve beden bütünlüğü, bilgi ve bilgelik, geçmişten geleceğe eğitim ile ahlaki bilinç ve estetik bakış açısı geliştirmelerine dönük prensipler belirlenmiştir. Öğrenci profili olarak ise 10 bileşen şu şekilde sıralanmıştır: Bilge, Cesaretli, İradeli, Vatansever, Ahlaklı, Estetik, Sorgulayıcı, Merhametli, Üretken,

Sağlıklı olmaktır. Bir diğer alan olan Erdem Değer Eylem Çerçevesi bağlamında; Sorumluluk, Saygı, Adalet değerleri temelinde; Huzurlu İnsan, Yaşanabilir Çevre, Huzurlu Aile ve Toplum başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Genel olarak bu temaların altında; sabır, mahremiyet, mütevazılık, tasarruf gibi bireysel alanlara, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük, vatanseverlik, aile bütünlüğü gibi ailevi ve sosyal değerlere, duyarlık, temizlik, estetik, merhamet şeklinde çevresel etkenlere yer verilmiştir. Bütüncül eğitim yaklaşımı başlığı altında yoğunlukla; öğretim, program, ölçme değerlendirme ve okul temelli yapılandırmalara rastlanmaktadır. Son olarak Beceriler Çerçevesi teması altında; kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve bu çalışmanın temel konusu olan sosyal duygusal beceriler yer almaktadır. Bu alanın daha detaylı gösterimi Şekil 3'te sunulmaktadır.

Şekil 3'de görüldüğü üzere Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Beceriler Çerçevesi başlığı altında; Benlik, Sosyal Yaşam ve Ortak/Birleşik Beceriler alt başlığı ile birlikte yer almaktadır. Bu alt başlıkların kapsadığı farklı beceriler detaylandırılarak Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sosyal duygusal beceriler

Sosyal duygusal öğrenme becerileri	Benlik becerileri	Kendine inanma Kendini düzenleme Kendine uyarlama
	Sosyal yaşam becerileri	İletişim becerisi İş birliği becerisi Sosyal farkındalık becerisi
	Ortak-birleşik beceriler	Uyum becerisi Esneklik becerisi Sorumlu karar verme becerisi

Tablo 1'de görüldüğü üzere TYMM kapsamında sosyal duygusal beceriler üç ana başlık ve dokuz alt başlık altında yapılandırılmıştır. Bu başlıklardan Benlik Becerileri; Kendine İnanma, Kendini Düzenleme ve Kendine Uyarlama, Sosyal Yaşam Becerileri; İletişim, İş birliği ve Sosyal Farkındalık, Ortak Birleşik Beceriler ise; Uyum, Esneklik ve Sorumlu Karar Verme şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu beceriler CASEL tarafından tanımlanan Sosyal Duygusal Öğrenme beceri türleri ile karşılaştırıldığında: Öz Farkındalık ile Kendine İnanma ve Kendine Uyarlama becerilerinin, Öz Yönetim ile Kendini Düzenleme, Esneklik yeterlilik alanlarının, İlişki Becerileri ile İletişim, İş birliği, Uyum temalarının karşılıklı örtüştüğü gözlenmiştir. Bunun yanında Sosyal Farkındalık ile Sorumlu Karar Verme becerileri birebir eş kavramlar şeklinde kullanılmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerinin ele alınış biçimleri bu kavramsallaştırma şeması kapsamında değerlendirildiğinde CASEL tarafından beceri odaklı bir sınıflama yapılırken, TYMM bağlamında becerilerin öncelikle bireysel, sosyal ve ortak olarak etkileşim alanlarına göre sınıflandırıldığı daha sonra ise Süreç Bileşenleri ile detaylı bir biçimde kazanımlarının tanımlandığı görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Benlik beceriler ve süreç bileşenleri

Benlik becerileri	Kendini tanıma	Öğreneceği yeni bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek Olaylar/durumlar karşısında yaşadığı duyguları fark etmek Kendi duygularına ilişkin farkındalığını artırmak
	Kendini düzenleme	İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek Motivasyonunu ayarlamak Bir hedef için duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmek Bir hedefi gerçekleştirme sürecinde kendini değerlendirme Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar
	Kendine uyarlama	Kendini değerlendirmek Duygu/düşünce/davranışlarını dönüştürmek

Tablo 2'de görüldüğü üzere TYMM kapsamında Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilk basamağı olarak ele alınan Benlik Becerilerinin; Kendini Tanıma boyutunda; bireyin öğrenme stilini keşfetmesi ve duygusal farkındalık üzerinde durulurken, Kendini Düzenleme kısmında; bireysel gereksinimler, motivasyon kaynakları ve hedef belirlemeye yoğunlaşmıştır. Son olarak Kendine Uyarlama sürecinde; bireyin kendine dönük öz değerlendirme yapması ile düşünce, duygu ve davranışlarını yönetebilme becerilerini geliştirmesine odaklanılmıştır. Bireysel becerilerin ardından daha çok toplumsal becerilerin değerlendirildiği Sosyal Yaşam Becerilerine yönelik süreç bileşenleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal yaşam becerileri süreç bileşenleri

Sosyal yaşam becerileri	İletişim Becerisi	Başkalarını etkin şekilde dinlemek Duygu ve düşüncelerini ifade etmek Sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak Grup iletişimine katılmak İletişiminin önündeki engelleri ortadan kaldırmak
	İş birliği becerisi	Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak Düşüncelerini başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktıları eyleme dönüştürmek
	Sosyal farkındalık becerisi	Sosyal ipuçlarını dikkate almak Başkalarının duygularını, düşüncelerini, bakış açılarını anlama Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin özellikle vurgulandığı alanların başında sosyal ilişkiler ve toplumsal beceriler yer almaktadır. Tablo 3’de görüldüğü şekilde TYMM kapsamında Sosyal Yaşam Becerileri üç alt başlık içinde modelde işlenmiştir. Bunlardan İletişim Becerileri kısmında kendini ifade etme, etkin dinleme ve iletişim çatışmaları dinamiklerine yer verilirken, İş Birliği boyutunda; yardımlaşma, takım çalışması ve müzakere edebilme becerileri incelenmiştir. Sosyal Farkındalık teması altında ise; toplumsal normlar ve empati gelişiminin desteklenmesine dönük süreç bileşenleri tanımlanmaktadır. Son olarak ise bireysel ve toplumsal becerilerin etkileşimi şeklinde ifade edilen Ortak/Birleşik Becerilere yönelik süreç bileşenleri Tablo 4’te verilmektedir.

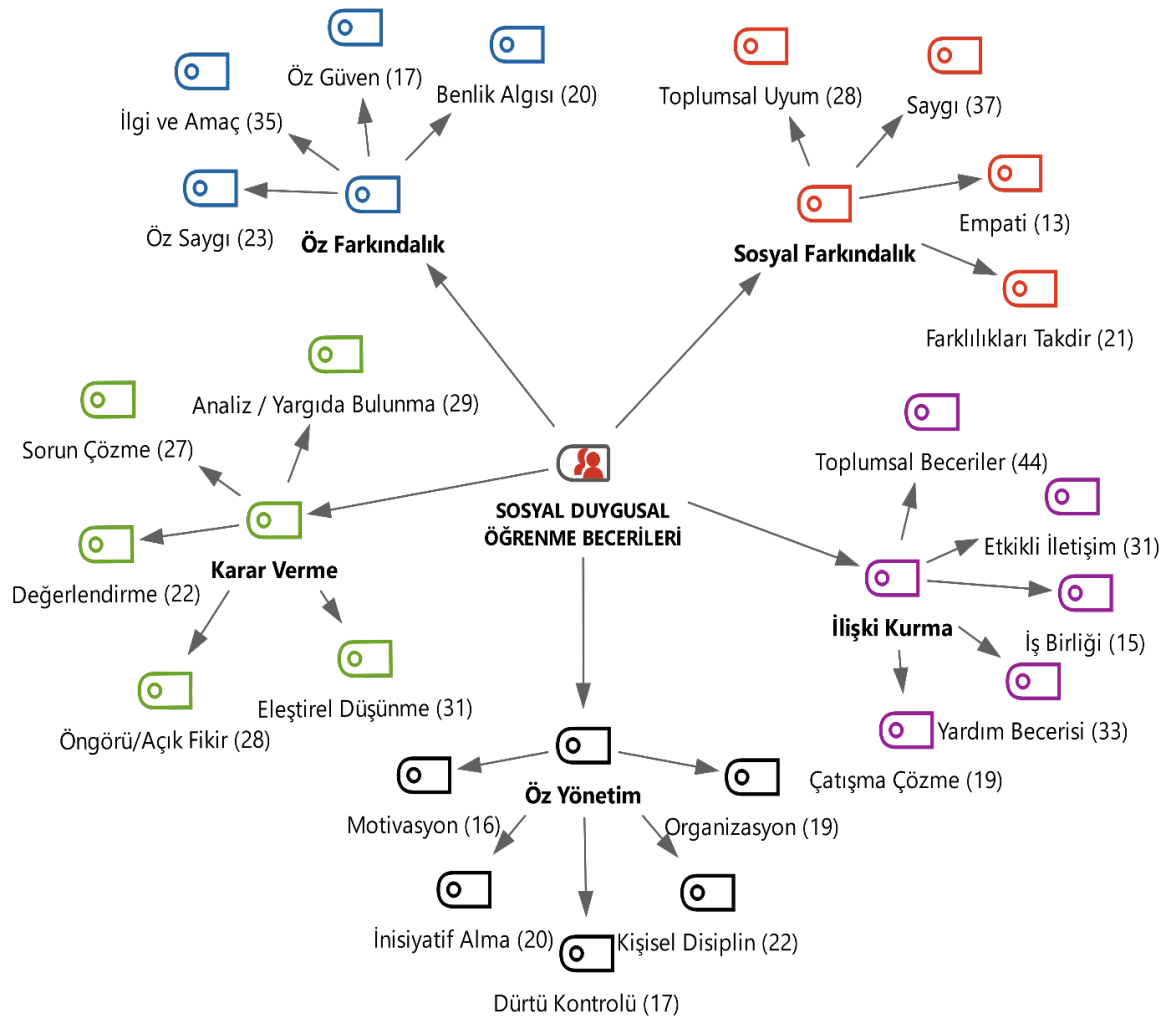
Tablo 4. Ortak/birleşik beceriler

Ortak birleşik beceriler	Uyum becerisi	Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak Belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak Değişen durumlarla başa çıkmak için düşüncelerini ayarlamak Yeni durumlarda davranışın seviyesini ve derecesini ayarlamak Belirsiz bir çevreyle etkileşime geçmek için tepkileri ayarlamak
	Esneklik becerisi	Zor durumlara farklı çözümler bulmak Yeni durumlara uyum sağlamak
	Sorumlu karar verme becerisi	Problemleri tanımlayıp çözmek Eylemlerinin sonuçlarını öngörmek Gerekçeli yargıda bulunmak, Derinlemesine düşünmek Alınan kararların ahlaki olarak uygunluğunu değerlendirmek

Tablo 4’te sunulduğu üzere TYMM içerisinde; uyum, esneklik ve karar verme becerileri Ortak/Birleşik Beceriler başlığı altında yapılandırılmıştır. Bu alanlardan; Uyum becerisi, bireyin yeni-değişen veya belirsiz durumlar karşısında esnek davranabilmesini, düşünce-duygu ve davranışlarını yönetebilmesini, tepkilerini belirlemesini geliştirmeye dönük süreç bileşenleri içermektedir. Esneklik becerisi kısmında farklı düşünebilme, alternatif çözümler üretmeye odaklanılmaktadır. Son olarak Sorumlu Karar Verme alanında ise; sorunu tanımlama, ileri görüşlü olma ve karar süreçlerinde etik davranma temelli kazanımlara yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ana metni kapsamında yapılandırılmış olan sosyal duygusal öğrenme becerilerine dair kavramsallaştırmanın ardından araştırmacı tarafından incelemesi yapılan metin analizine geçilmiştir. Program metni öncelikle MAXQDA (Pro 2020) veri çözümleme programına aktarılmıştır. Sonrasında metin farklı aralıklarla tekrarlı olarak bölümler halinde okunmuştur. CASEL (2024) tarafından tanımlanan sosyal öğrenme becerileri alanlarına ve içerdiği yeterliliklere göre kodlanmıştır. Ulaşılan kodlar; eğitim alanında, psikoloji alanında ve ölçme değerlendirme alanında uzmanlık derecesine sahip araştırmacılardan alınan geribildirimler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Sonuç olarak 5 tema ve 23 alt temadan oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar hiyerarşik kod-alt kod modeli çerçevesinde haritalandırılarak anlaşılabilirliğinin kolaylaşması adına görselleştirilmiştir (Şekil 4). Ayrıca her bir tema ve alt temanın yanına metin içinden oluşturulan kodlara göre frekansları eklenmiş ve yapılan atıflar ile desteklenmiştir.

Şekil 4. Sosyal duygusal öğrenme becerileri



Şekil 4’te görüldüğü üzere TYYM metin analizi sonucunda ulaşılan ilk tema Öz Farkındalık Becerileridir. Bu tema altında; Öz Saygı, Öz Güven, Benlik Algısı ve İlgi-Amaç olarak dört alt tema tespit edilmiştir. Bu alt temalardan Öz Saygı metin içinde özellikle Erdem boyutu altında yer alan mütevazı ve saygı değerleri içerisinde: “Mütevazı insanların öz saygıya sahip olduğunu bilir... Kişisel özelliklerini tanıyarak öz saygısını geliştirir.” şeklinde belirtilmiştir. Öz Güven açısından incelendiğinde: “Zor durumlarda bir şeyleri değiştirme konusunda kendine güvenir...Öğrenme sürecinde kendi potansiyeline güvenir.” İfadeleriyle bu beceri alanı hem tanımlanmış hem de gerek öğrenme sürecinde gerekse sosyal hayatta pratiğe dönüşmesi için hedefler belirlenmiş, öğretmenlerin de bu süreçteki rol ve sorumlulukları netleştirilmiştir. Bir diğer alan olan Benlik Algısı boyutunda; “kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmekte ve bu açıdan kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri yakından ilgilendirmektedir.” Tanımlaması yapılmış bu kapsamda kişinin birey olarak kişisel-toplumsal rol ve sorumluluklarının farkında olması, potansiyelini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesi üzerine bileşenlere yer verilmiştir. Son olarak İlgi ve Amaç alt teması kapsamında ise model; “Her öğrencinin farklı yetenek, ilgi ve öğrenme profilini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı sunar... Bir hedef için eylemde bulunurken gerektiğinde mevcut duygu, düşünce ve davranışları üzerinde uyarlamalar yapar.” İfadeleri ile programın kapsayıcı yönüne dikkat çekilmiş, öğrencilerin belirledikleri hedeflere ve öğrenme amaçlarına uygun biçimde farklı bireysel dinamiklerin işe koşulmasına dair kazanımlara yer verilmiştir.

Sosyal farkındalık teması incelendiğinde; Toplumsal Uyum, Saygı, Empati ve Farklılıkları Takdir şeklinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlardan Toplumsal Uyum kapsamında “Kendisinin, ailesinin ve başkalarının kişisel alanını ve bilgilerini korumayı; başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi, kişisel sınırlarına saygı duymayı ve millî ve manevî değerlerde mahremiyetin sınırlarını kapsar” betimlemesi ile programın erdem çerçevesinde geniş bir tanımlamaya yer verilmiştir. Saygı boyunda; Başkalarının haklarına saygı duyan: “Dürüstlük, adalet ve empati gibi ahlaki değerleri hayatının bir parçası hâline getirerek başkalarının hakkına saygı gösterir... İnsanlara, diğer canlılara, çevreye, farklı inançlara, başkalarının haklarına, üzerinde emeği olanlara saygı gösterir ve onları gö-

zetir.” Şeklinde programın farklı alanlarında saygının farklı boyutlarına değinilmiş, sadece başkalarına ait bir tanımlama ile kalmayıp; çevreye, diğer canlılara ve farklı kültürlerle yönelik vurgulamalarla kapsayıcı ve çok kültürlü bir kavramsallaştırmada bulunulmuştur. Empati alt boyutuna ise programın Eğilimler Başlığı altında özel bir yer verilmiş ve bu beceri; “Çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini hissederek içselleştirip dönüt vermesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder.” İfadesiyle tanımlanmıştır. Son alt tema olan Farklılıkları Takdir aşamasına okur yazarlık becerileri başlığı altında kültür okur yazarlığı olarak özel bir alan ayrılmış ve “Farklı kültürleri keşfetmek, Farklı bakış açılarına saygı duyar. Kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmek, Çoğul kültürlü ortamda yaşamak” gibi süreç bileşenleri ile desteklenmiştir.

Karar Verme teması altında oluşan alt temalar irdelendiğinde; Sorun Çözme, Değerlendirme, Öngörü/Açık Fikir, Eleştirel Düşünme ve Analiz/Yargıda Bulunma üzere 5 boyuta ulaşılmıştır. Bu alt temalardan Değerlendirme incelendiğinde, “Olay/konu/duruma ilişkin farkında olma, anlamlı sorular sorma, bilgi edinme ve bunları değerlendirme sürecini ifade eder” şeklinde bir tanımlamada bulunulmuş, model özellikle ölçme değerlendirme süreçlerini detaylandırılmıştır. Sorun Çözme Becerisi kısmında sadece bilimsel düşünme ve akademik alanlardaki sorun çözme becerilerine değil aynı zamanda toplumsal ve ilişkisel bağlamda sorun çözümlerine de yer verilmiştir: “Ailede, okulda, toplumda hak ve özgürlükleri ile ilgili sorunlara çözüm arar...Arkadaşlarının sorunlarını çözmek için çaba gösterir...Toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenir. Eleştirel Düşünme becerisi model kapsamında özel başlıklar altında ele alınmıştır. Bunlar; Üst düzey düşünme becerileri, Entelektüel eğilimler ve Sosyolojik düşünme başlıklarıdır. Süreç bileşenleri olarak ise; “Olay/olgu/problem veya durumu sorgulamak, sonuç çıkarmak ve ulaştığı çıkarımları yansıtmak” olarak adımlar belirlenmiştir. Öngörü/Açık Fikirli olma alt teması özellikle akademik alan becerilerinin içerisinde yer verilmiş ve “Mevcut olay/konu/durumu kanıt/gözlem ve/veya deneyimle ilişkilendirerek geleceğe yönelik çıkarım yapmak” olarak tanımlanmıştır. Son alt tema olan Analiz/Yargıda Bulunma teması kapsamında ise; felsefi derinlemesine düşünme ve bilimsel sorgulama gibi alanların içinde “Düşünceleri farklı açılardan analiz etmek... Alternatif düşünce sistemlerini, iddia ve çıkarımları analiz etmek” kazanımları şeklinde öğrencilerin analiz edici bir düşünce tarzının benimsenmesine yönelik hedefler atanmıştır.

İlişki Kurma teması altında; Toplumsal Beceri, Etkili İletişim, İş birliği, Yardım ve Çatışma Çözme olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalardan Toplumsal Beceri: “Tabiata ve toplumsal sorunlara karşı duyarlıdır, toplumun daha adil ve eşit bir düzene sahip olması için çalışır...Yaptığı iş ve görevlerde ahlaki kuralları temel alır, ahlaki ve toplumsal değerleri hayatının bir parçası haline getirir.” gibi ve benzeri ifadeler ile Yetkin ve Erdemli İnsan temel başlığı altında irade ve ahlak değerleri içinde tanımlanmıştır. Etkili İletişim ise bireysel, ailevi, toplumsal, kültürel ve dijital alanlar gibi çağın gereklerine uygun olarak farklı alanlarda kurulacak iletişimin kalitesini artırmayı hedeflemiştir. Örneğin: “Etkili iletişim kurar, grup çalışmalarına katkı sağlar ve farklı bakış açılarına saygı duyar... Dijital ortamda iletişim kurmak ve etik ilkelere uygun iletişimi sürdürmek”. İş birliği alt teması bağlamında ise programın yetkin ve erdemli insanın bir niteliği olarak belirtilen merhametli olma bölümünde “Bilgiyi, kaynakları ve zamanını diğerleriyle paylaşır; iş birliği ve dayanışma içerisinde grup çalışmalarına katılır.” şeklinde betimlenmiştir. Yardım becerisi alt boyunda ise sadece yardım etmeyi değil aynı zamanda yardım istemeyi de içine alarak; mütevazı, merhamet ve cesaret gibi değerlerin içinde işlenmiş, şu şekilde ifade edilmiştir: “İnsanlara destek sağlamada duyarlıdır, yardım etmek için çaba gösterir...Gerektiğinde başkalarından yardım talep eder.” Çatışma Çözme becerisi, bilgelik ve cesaret değerleri içerisinde belagat ile öfke kontrolü kısmında özellikle değinilmiş ve “Duygusal zekası sayesinde olumsuz duygularını başkalarına zarar vermeden yönetir ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözer.” şeklinde tanımlanmış, program boyunca yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlara dair kazanımlar vurgulanmıştır.

Öz Yönetim teması; Motivasyon, İnisiyatif Alma, Organizasyon, Dürtü Kontrolü ve Kişisel Disiplin alt temalarından oluşmaktadır. İnisiyatif alma becerisi programın önemli alanlarından biri olarak nitelenmiştir. Program kapsamında bu durum şöyle ifade edilmiştir: “Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, liderlik, kariyer gelişimi, inisiyatif alma konularında deneyim kazanmaları açısından önemli görülmektedir.” Motivasyon başlığı altında öncelikle “İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını ayırt eder.” Şeklinde farklı motivasyon kaynaklarının belirlenmesi vurgulanmış, sonrasında ise “Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliğe önem vermeyi, iç motivasyon ve öz denetim sahibi olmayı, hayat boyu öğrenmeyi, görev ve sorumluluk üstlenmeyi kapsar.” biçiminde modelin alanı çizilmiştir. Organizasyon: “Toplanan verileri organize etmek ve kaydetmek. Metin/olay/konu/durum ile ilgili sınıflandırma yapmak” şeklinde öğrencilerin öğrenme sürecinde ve olaylar üzerindeki organizasyon yeteneklerinin gelişimi amaçlanmıştır. Dürtü Kontrolü alt teması boyutuna ise Erdem başlığı altında yer alan Sabır ve Adalet değerlerinin birer eylem basamağı olarak şu bileşenler eklenmiştir: “Hedeflerine ulaşmak için dürtülerini kontrol eder...Haksızlık karşısında duygu ve davranışlarını kontrol eder.” Son olarak Kişisel Disiplin alt temasına Ontolojik Bütünlük: Ruh ve Beden Bütünlüğü kısmında değinilmiş “bireyin ruh sağlığı; sorumluluk duygusu, irade ve disiplin...” olarak tanımlanmış, model sürecinde kişisel kurallar ve öz disiplin üzerinde durulmuştur.

5. Sonuç

Bu çalışma sonucunda; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı boyutlarının, TYMM kapsamında çeşitli başlıklar altında program genelinde ele alındığı görülmüştür. Özellikle modelin beceriler çerçevesi alanında yer alan Eğilimler ve Okuryazarlık Becerileri ile Değer Eylem çerçevesi ve Yetkin Erdemli İnsan ana başlıkları altında sosyal duygusal öğrenme becerileri bileşenleri yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin bütün gelişim alanlarına yönelik kazanımların yanında; milli-manevi değerler, ruhsal iyilik hali, kültürel kökenler ve geleceğe atıf vurgulanmaktadır. Özellikle üst düzey düşünme becerileri, entelektüel eğilimler, sosyal eğilimler, huzurlu insan-toplum ve okur yazarlık becerileri başlıkları altında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geniş bir yer kapladığı tespit edilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri çağın gereklerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi adına son yıllarda birçok ülkenin eğitim politikalarında yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Brackett vd., 2012). Böylelikle eğitim programlarının olumlu sınıf ve okul iklimi oluşturacağı, öğrencilere öz güven kazandıracağı belirtilmekte, çocukların gerek akademik alanda gerekse ruh sağlığı alanında anlamlı kazanımları olacağı ifade edilmektedir (Greenberg, 2023). Bu konuda farklı eğitim kademeleri ve yaş grupları üzerinde farklı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bulgular sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik erken dönemde yapılacak eğitimlerin daha etkili geri dönüşler sağladığı, özellikle ilkökul ve ortaokul döneminde ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Cipriano vd., 2024). Nitekim sosyal duygusal becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, bu becerilerin çocukların zihinsel, fiziksel ve akademik gelişimlerini desteklediği görülmektedir (Durlak vd., 2024). Bu durum 21. yy eğitim anlayışı kapsamında okulun rolünün sadece bilişsel akademik bilginin aktarıldığı, öğretildiği ortamlardan ziyade bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerinin gelişimlerini de amaç edindiği kurumlar haline dönüştürmektedir (Elbertson vd., 2009). Bunun yanında okulların sosyal duygusal öğrenme üzerindeki rolü göz önüne alındığında; eğitimcilere ve eğitim programlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir (Cohen, 2001).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitim programında yer alması yönünde yapılan vurguların temel nedeni bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulardır. Nitekim bu beceriler bireyin farklı boyutlarda çok yönlü bir gelişimini desteklemektedir (Zins, 2004). Bu konuda alan yazında yapılan çalışmalar; sosyal duygusal öğrenme beceri temelli programların sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, duygularını ifade biçimlerinin güçlendiği ve sosyal etkileşimlerinin geliştiği ve hayat boyu öğrenme yaşantı becerilerinin ilerlediği bulunmuştur (Newman & Dusenbury, 2015). Bu beceriler sadece olumlu becerilerin desteklenmesi değil aynı zamanda; kişisel çatışmalar, madde kullanımı, okul terki ve madde kullanımı gibi bir takım olumsuz davranışların da azalmasında etkileri bulunmaktadır (Greenberg, 2023; Newman & Dusenbury, 2015; Zins vd., 2007). Benzer şekilde öğrencilerin psikolojik iyi oluş halini artırdığı (Mangrio vd., 2024), psikolojik sağlamlık ve dayanıklılık durumlarını desteklediği (Naglieri vd., 2013), çocuk ve gençlerin riskli davranışlarını önlediği (Payton vd., 2000), akran zorbalığına karşı koruduğu (Yang vd., 2020) bulgulanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin depresyon, stres gibi duygu durumları üzerinde yapıcı bir rol üstlenmesi (Cefai vd., 2018), empati becerilerini geliştirmesi (Durlak vd., 2024), öğretmeni ile kurduğu ilişkilerin kalitesini artırması, akademik hedefler yönünde motivasyonu ile olumsuzluklar karşısında direnç gösterebilmesi (Zins, 2004) için sosyal duygusal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel kazanımların yanında ayrıca sosyal uyumun sağlanması, toplumsal refah, işbirliği ve olumlu vatandaşlık becerileri açısından da sosyal duygusal becerilerin ciddi etkilerinin olduğu bulunmuştur (Keegan, 2024).

Okullardaki eğitimin temel unsuru olan eğitimci ve öğretmenlerin sosyal duygusal becerilere dair farkındalık düzeyleri ve programın uygulanma aşamasındaki yeterlilikleri sürecin etkisini belirleyen temel unsur olacaktır. Okul temelli uygulanan çalışmalarda öğretmen faktörünün programın etkisinin önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Schonert-Reichl, 2017). Nitekim sosyal duygusal öğrenme odaklı program uygulayıcısı öğretmenler; çalışmaların öğrencilerin akademik-sosyal gelişim, okul iklimi ve arkadaşlık ilişkileri gibi farklı alanlarda olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir (Brackett vd., 2012). Öğretmenlerin; algıları, öğrencilerle kurdukları ilişki ve sürece dair inançları çocukların bu becerileri edinmesi ve pratiğe dönüştürmesi açısından ciddi bir rol üstlenmektedir (Williford & Wolcott, 2015). Öğretmen yanında eğitim yöneticilerinin de sürece dair etkili birer görevleri olduğu bulunmakta özellikle destekleyici ve teşvik edici tutumlarının katkıları olmaktadır (Greenberg, 2023). Bu nedenle öncelikle öğretmen yetiştirme ve eğitimi döneminde öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik farkındalığın artırılması, beceri kazanılmasına yönelik programların uygulanması önerilmektedir (Durlak vd., 2024). Buna karşın dünya genelinde ve ülkemizde yapılan farklı araştırmalarda mesleki olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterli düzeyde farkındalığının olmadığı, kavramsal olarak konuya hâkim olmadıkları gözlenmiştir (Aygün & Taşkın, 2016; Schonert-Reichl, 2017). Bu bağlamda TYMM kapsamında hazırlanan modelin öğretmen kılavuzu ile desteklenmesinin bilgi ve farkındalık kazandırması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul hayatı ve eğitim yaşantısına olan katkılarının yanında okul-veli işbirliğinin sağlanması, aile içi iletişim becerilerinin iyileşmesi adına ailevi katkılarının olduğu bilinmektedir (La-Belle, 2019). Aynı zamanda okulların bu beceri türlerinin gelişimi için yaptığı çalışmaların etkisini belirleyen temel unsurlardan biri de aile faktörü olmaktadır; ebeveyn katılımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi değişkenler süreç içinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Dinallo, 2016). Öyle ki aile çocuğun becerileri kazandığı ilk ortamdır, bu nedenle erken dönem sosyal duygusal becerilerin gelişimi için çocuğun etkileşimde olduğu aile gibi bütün dinamiklerin sürece dair farkındalığının katkısı yadsınamaz (Garbacz vd., 2015). Bu bağlamda TYMM kapsamında veli bilgilendirme kılavuzunun hazırlanması ve ebeveynlere yönelik öneriler sürece katkı sağlaması açısından kolaylaştırıcı bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

5.1. Öneriler

TYMM kapsamında öğretmen ve veli bilgilendirme kılavuzların hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından UNİCEF iş birliği ile farklı kademelerde öğretmen-öğrenci-veli; farkındalık programları, psikoeğitim oturumları, afiş ve sunumların hazırlandığı görülmektedir bu zengin materyallerin gerekli etkiyi gösterebilmesi açısından yaygınlaştırma çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada programın bir boyutu olan sosyal duygusal öğrenme becerileri odaklı inceleme yapılmıştır. İlerleyen dönem yapılacak araştırmalarda rehberlik programları doğrultusunda daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerin sürece etkisi göz önüne alındığında öğretmen adaylarına yönelik üniversite programlarında, öğretmen yetiştirme döneminde hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine dönük bilgi ve becerilerinin kazandırılması öğrencilerin bu becerileri kazanmasını ve hayatına aktarmasını artıracaktır. Halk eğitim merkezleri, sosyal sorumluluk projeleri veya kamu spotu kapsamında ebeveynlerin gerekli farkındalığı kazanması çocukların etkileşimde bulundukları bütün dinamiklerin ortak hareket etmesini sağlayacak ve sürecin kalitesini artıracaktır.

Alan yazın incelendiğinde ülke genelinde temel eğitim programı olarak uygulanan TYMM ile ilgili yayınların çok kısıtlı olduğu mevcut çalışmaların ise yoğunlukla taslak metin üzerinden yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle programın etkililiğinin değerlendirildiği boylamsal çalışmalara, öğretmenlerin model hakkındaki görüşleri ve uygulama sürecindeki yaşantılarına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik literatürün yoğunlukla farklı kültürler üzerinden yapılan çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizin kültürel dinamiklerini dikkate alan beceri programlarının ve ölçme araçlarının geliştirilmesi ilerleyen dönemlerde daha zengin bir veri tabanının oluşmasını sağlayacak, bu konuda yapılacak çalışmaların kalitesini ve verimliliğini artıracaktır.

Kaynakça

- Allbright, T., & Hough, H. (2020). Measures of SEL and School Climate in California. *State Education Standard*, 20(2), 28-50.
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163-179. <https://doi.org/10.17860/efd.99868>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- CASEL. (2024). Fundamentals of SEL. Retrieved From: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (E.T. 31.12.2024)
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence : analytical report: C. II* (II. Report). NESET: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/664439
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3(100029), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Cohen, J. (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education* (1. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. bsk). Siyasal Kitabevi.

- Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147-173. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n4p147>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (2024). *Handbook of Social and Emotional Learning* (Second Edition). Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. İçinde A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (ss. 1017-1032). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. İçinde *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (ss. 244-259). The Guilford Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2021). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence* (4. bs). Harvard Business Press.
- Göl-Güven, M. (2022). Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Dair: Tanımı, Kuramsal Çerçevesi ve Uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 7(15), 9-18.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools (Report)*. London: Learning Policy
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 154-166.
- Keegan, P. (2024). What kind of affective citizen? An analysis of state social emotional learning standards. *Theory & Research in Social Education*, 52(3), 350-375. <https://doi.org/10.1080/00933104.2023.2261888>
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In I. E. Renninger, *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice*, 6. (4), 592-618). USA: John Wiley.
- LaBelle, B. (2019). Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health. *Contemporary School Psychology*, 27, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>
- Mangrio, E., Pettersson, A., Ivarsson, A., Ryk, C., Strömwall, L., & Kostenius, C. (2024). SEL programs promote students' wellbeing and relationships: Teachers experiences in a qualitative evidence synthesis. *Cogent Psychology*, 11(1) 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2435097>
- MEB. (2024a). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kitapçığı* (M. Otrar & M. Cengiz, Ed.). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024b). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öğretmen Kılavuz Kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programı-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı* (E. Ömeroğlu, N. K. Karakaya, & Ş. N. Varol, Ed.). Ankara
- MEB. (2024d). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı. 2. Modül: Sosyal Duygusal Beceriler*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024e). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara
- MEB. (2024f). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Veli Bilgilendirme Kılavuzu*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara
- Naglieri, J. A., LeBuffe, P. A., & Shapiro, V. B. (2013). Assessment of Social-Emotional Competencies Related to Resilience. İçinde S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* (ss. 261-272). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_15
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. İçinde K. Bosworth (Ed.), *Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes* (ss. 287-306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_14

- 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 Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sönmez, E., & Ayaz, E. (2019). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(20), 29-44.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers No. 304. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences, 08*(10), 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Williford, A. P., & Wolcott, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. İçinde *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (ss. 229-243). The Guilford Press.
- Yang, C., Chan, M.-K., & Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology, 82*, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.; 3. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Extended abstract

Introduction

The Türkiye Century Education Model (TYMM) was created by the Ministry of National Education and was displayed on April 26, 2024, to be presented to teachers, academics, civil society organizations, and education field employees. Following the feedback from experts, it has been implemented gradually starting from the 2024-2025 Academic Year, primarily in the first grades of education, namely the 1st, 5th, and 9th grades. TYMM generally consists of four stages. These are: Student Profile: Competent and Virtuous Person, Virtue-Value-Action Framework, Skills Framework, and Holistic Education Approach. In this context, it is seen that a special place is given to social-emotional learning skills both as a special area under the title of skills framework and within the scope of the themes in the program. In this context, TYMM was first introduced within the scope of the current study. Then, the integration of Social Emotional Learning Skills into the program was evaluated by correlating them.

The concept of social-emotional learning skills was first introduced by the Collaborative Organization for Academic Social Emotional Learning (CASEL) at the education congress held in Michigan in 1994 in response to the question of "How can the educational process be organized in a way that fully supports the social, emotional and academic development of all children?" (CASEL, 2024). These skills aim for multifaceted development. In particular, they aim for the individual to gain self-awareness, ensure social adaptation, engage in healthy and effective social interaction, develop ideas about situations, evaluate them and reach a decision, act ethically, and be open to teamwork and cooperation (Durlak et al., 2024). The model CASEL (2024) developed was initially designed as the central Social Emotional Learning competency area. However, it was later expanded, and environmental support systems were also included in the model. Five dimensions are seen when the core competency areas are examined. These are responsible decision-making, social awareness, self-management, relationship skills, and self-awareness.

The main reason for the emphasis on including social-emotional learning skills in the curriculum is the findings from the studies conducted on this subject. These skills support the multifaceted development of the individual in different dimensions (Zins, 2004). Studies conducted in the literature on this subject have found that as a result of programs based on social-emotional learning skills, students' academic success increases, their ways of expressing their emotions are strengthened, their social interactions develop, and their lifelong learning experience skills improve (Newman & Dusenbury, 2015). These skills not only support positive skills but also have effects on the reduction of several negative behaviors such as personal conflicts, substance use, school dropout, and substance abuse (Greenberg, 2023; Newman & Dusenbury, 2015; Zins et al., 2007). Similarly, it has been found that it increases students' psychological well-being (Mangrio et al., 2024), supports psychological resilience and durability (Naglieri et al., 2013), prevents risky behaviors of children and adolescents (Payton et al., 2000), and protects against peer bullying (Yang et al., 2020). In addition, social-emotional skills are needed for students to play a constructive role in emotional states such as depression and stress (Cefai et al., 2018), develop empathy skills (Durlak et al., 2024), increase the quality of relationships with teachers, and be motivated towards academic goals and resistant to negativity (Zins, 2004). In addition to individual gains, social-emotional skills have been found to profoundly affect social adaptation, social welfare, cooperation, and positive citizenship skills (Keegan, 2024).

Research Question: In the context of the fundamental philosophical structure, program features, and conceptual framework of TYMM, how are social-emotional learning skills included in the academic development and mental health perspective of children and adolescents?

Method

This study was designed in the case analysis design, one of the qualitative research types. A case study is a qualitative research method in which the researcher examines one or more situations within certain limits in depth through observation, interview, report, or documents, describes what is happening in the current situation, and systematically reports the results (Creswell, 2014; Yin, 2017). The current study was designed as a holistic single-case method when evaluated from these aspects. The TYMM Program was the focus of the study as the unit of analysis, and "Social-emotional skills in TYMM" was studied as the case. In holistic single-case designs, there is a single unit of analysis, such as an institution, a program, and a phenomenon (Şimşek & Yıldırım, 2021). The document analysis technique was used in the data analysis process. This technique is stated as a suitable analysis method for in-depth evaluation and scanning of document review or compilation studies (Yıldırım & Şimşek, 2021). The primary purpose of the technique is to extract meaning from the text, develop an understanding of the focal point by the unit of analysis, and ensure in-depth interpretation of the data (Cohen vd., 2002). This research evaluated the "TYMM Curriculum Common Text" as the main document. The specified document was first transferred to the MAXQDA (Pro 2020) software program by the researcher, repeatedly read in detail at different periods, interpreted, described, and coded.

Conclusion and discussion

Within this research's scope, the general structure of TYMM was examined, and how social-emotional learning skills are positioned within the program was reviewed. Firstly, when the general scheme of TYMM is analyzed, it is seen that the program is structured on four basic structures. These are the Holistic Education Basic Approach, Student Profile: Competent and Virtuous Person, Virtue-Value-Action Framework, and Skills Framework. Under the theme of Skills Framework, conceptual skills, field skills, dispositions, literacy skills, and social-emotional skills, which are the main subjects of this study, are included. Within the scope of TYMM, social-emotional skills are structured under three main headings and nine subheadings. Of these headings, Self-Skills are conceptualized as self-belief, Self-Regulation, and Self-Adaptation. Social Life Skills are conceptualized as communication, Cooperation, and Social Awareness. Common Combined Skills are conceptualized as adaptation, Flexibility, and Responsible Decision-Making.

As a result, a structure consisting of 5 themes and 23 subthemes was reached. The themes and subthemes obtained were mapped within the framework of the hierarchical code-subcode model and visualized for easier understanding (Figure 4). In addition, frequencies were added to each theme and subtheme according to the codes created from the text and supported by the references made. The first theme reached due to the TYMM text analysis was Self-Awareness Skills. Under this theme, four subthemes were determined: Self-Respect, Self-Confidence, Self-Perception, and Interest-Purpose. When the theme of social awareness was examined, four subthemes were reached: Social Adaptation, Respect, Empathy, and Appreciation of Differences. When the subthemes formed under the theme of Decision-making were examined, five dimensions were reached: Problem-Solving, Evaluation, Foresight/Open Mind, Critical Thinking, and Analysis/Judgment. Under the theme of Establishing Relationships, five subthemes were reached: Social Skills, Effective Communication, Cooperation, Assistance, and Conflict Resolution. The Self-Management theme consists of the sub-themes of Motivation, Initiative, Organization, Impulse Control, and Personal Discipline.

Recommendation

This study focused on social-emotional learning skills, which are a dimension of the program. In future studies, a more comprehensive analysis can be conducted in line with guidance programs. Considering the effect of teachers and education administrators on the process, in university programs for teacher candidates, in-service training during the teacher training period, providing teachers with knowledge and skills regarding social-emotional learning skills will increase students' acquisition of these skills and their transfer to their lives. Parents gaining the necessary awareness through public education centers, social responsibility projects, or public service announcements will ensure that all the dynamics that children interact with act together and increase the quality of the process. When the literature is examined, it is seen that the publications on TYMM, which is implemented as a basic education program throughout the country, are very limited, and the existing studies are primarily based on draft texts. Therefore, longitudinal studies evaluating the program's effectiveness, new research on teachers' views on the model and their experiences during the implementation process are needed.

Yazarın katkı oranı beyanı

Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür. Yazar, yapay zeka uygulamalarını kullanmadan makalenin araştırma tasarımı, uygulamasını, analizini ve yazımını kendisi gerçekleştirmiştir. Katkı oranı tamamen sorumlu yazara aittir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.