



**CENTRO SVILUPPO  
CREATIVO  
DANILO DOLCI**



**EUMOSCHOOL**

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

**Emotional Education for Early School Prevention  
Erken Okul Terkini Önlemek için Duygu Eğitimi**

**Fikri Çıktı 1:  
Karşılaştırmalı Araştırma Raporu**

Project n° 2015-1-IT02-KA201-015383

**2017**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Emotional Education for Early School Prevention  
Erken Okul Terkini Önlemek için Duygu Eğitimi

## **Fikri Çıktı 1: Karşılaştırmalı Araştırma Raporu**

Project n° 2015-1-IT02-KA201-015383



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# İÇİNDEKİLER

Giriş.....	2
Proje ve Hedefleri.....	3
Uygulanan metodoloji.....	4
Karşılaştırmalı Araştırma Raporunun Yapısı.....	7
Genel Bakış: Terimlerin tanımlanması, anahtar çalışmalar ve uygulamalar.....	8
Okullardaki duygu eğitimi: mevcut uygulamalar.....	19
Erken Okulu bırakmak: fenomenin ülke için genel görünümü.....	26
Sonuçlar ve öneriler.....	33
Referanslar.....	35

## İndirilecek ekler:

1. EUMOSCHOOL Guidelines for Output 1
2. EUMOSCHOOL – Results of the common international research
3. Desk Researches, questionnaire and analysis per country:
  - a. Italy
  - b. Austria
  - c. Hungary
  - d. Turkey
  - e. Romania

## GİRİŞ

Mevcut Karşılaştırmalı Araştırma Raporu, Erasmus Plus Programı tarafından finanse edilen bir proje olan “EUMOSCHOOL - Erken Okula Yönelik Duygusal Eğitimden Ayrılma” projesi çerçevesinde ilk Fikri Çıktı olarak geliştirildi. *Temel Eylem 2: Eğitim alanında Stratejik Ortaklık* (Proje n ° 2015-1-IT02-KA201-015383).

Bu çıktı, projenin dahil olduğu ülkelerin eğitim içeriği ve sistemleri ile okullara ve öğretmenlerin Erken Okulu bırakmayı önleme ve duygusal eğitimin uygulanmasına ilişkin ihtiyaçlarına dair daha ayrıntılı bir odaklanma hakkında genel bir bakış sunmaktadır.

Günümüzde, insanoğlunun özellikle öğrencilerimizin - çocukların ve gençlerin iç dünyasına yönelen dikkatleri sürekli olarak artmaktadır bunun nedeni genellikle yaşamlarına geleceğin toplumuna ve refahlarına verdikleri önemden dolayıdır. Ve bu araştırma her seviyedeki eğitim kurumu tarafından daha karmaşık konulara derinlemesine değinilerek her bireyin öğrenme yolunda duygusal eğitimine daha fazla yer ayırması ihtiyacından yola çıkılarak hazırlanmıştır ve sonuçlarının gerçekten ilginç olmasının nedeni de budur .

Bu Karşılaştırmalı Araştırma Raporu, Uluslararası düzeyde Duygusal Zeka ve Duygusal Eğitim tanımından başlar ve bazı durumlarda katılımcı ülkelerin ulusal seviyelerinde (İtalya, Romanya, Macaristan, Türkiye ve Avusturya), iki kavram arasındaki muhtemel bağlantıları ve Erken Okulu bırakma olgusuyla olan ilişkilerini araştırarak, mevcut uygulamaları ve yukarıda bahsedilen konulara odaklanan girişimleri analiz eder.Bu durumda rapor, hem Erken Okulu Ayrılma fenomeni hem de Duygusal Eğitimin okullarda teşvik edilmesi konusunda okul sektörünün ve eğitim alanındaki profesyonellerin ihtiyaçlarını analiz ederek, ilgili ortak ülkelerdeki okullarda duygusal eğitime odaklanmaktadır.

## PROJE VE HEDEFLERİ

EUMOSCHOOL, Eğitim ve Öğretim (ET) için 2020 yılına kadar Erken Okul Terklerini (ESL)% 10'dan daha düşük bir seviyeye indirmeyi hedefleyen 2020 temel eğitim kriterleriyle ilişkilendirilir. Konseyin erken okul terkinin (European Commission, 2011) azaltma politikalarına ilişkin tavsiyeleri ve diğer ülkelere özgü tavsiyeler Erken Okul Terkinin politika öncelikli alan olarak tanımlar ve bunlar belirli üye ülkeler için politika öncelikli alan olarak belirlenir ve acil önlem alınmalıdır.

EOT (Erken Okul Terki), diğer eğitimsel ve sosyal konularla yakından alakalı olup, erken müdahale edilmelidir ve ayrıca zihinsel sağlık, zorbalık, okul ortamı, aile desteği, maddeyi kötüye kullanımı önleme, başarısızlık / başarı korkusu (European Commission, 2014) gibi duygusal boyutlara da EOT söz konusu olduğunda odaklanılmalıdır. EUMOSCHOOL Üye ülkelerin, öğretmenler arasında bütüncül işbirlikçi uygulamaları okul sistemlerindeki yeni uygulamaları tanıtmak ve değiştirmek için güçlü bir araç olarak tanıtması gerektiğini kabul etmektedir (European Commission, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin son pedagojik araştırmalara uygun öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları için yeterli fırsatları olmalıdır (Barrera-Pedemonte, 2016).

Böylece, EUMOSCHOOL tarafından ele alınan en önemli öncelikler ve konular, EOT ine ve dezavantajına karşı okulları desteklemek ve aynı zamanda akademik yelpazenin en altından en üst noktasına kadar olan tüm öğrencilere hitap etmek ve öğretimle uğraşanların profilini güçlendirmektir. Bu, yenilikçi müfredatların / eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi / EUMOSCHOOL örneğinde çevrimiçi yapılacak eğitim kurslarının geliştirilmesi yoluyla yapılacaktır.

Bu öncelikleri ele almak için, EUMOSCHOOL, 16 yıllık tecrübeler ve duygusal eğitime ilişkin araştırmalar sonucu geliştirilen İtalyan metodolojisinin "Didattica delle Emozioni" © (Duyguların Didaktiği, DoE) AB düzeyinde uyarlanması dayanır. Metodoloji, öğretmenler ve pedagojik personelin mesleki yeterliklerini geliştirirken EOT 'ni azaltan öğrencilerin refahı ve çapraz kilit yeterliklerini iyileştirmek için 3000 öğretmen, öğrenci, anne-baba / öğretmen üzerinde başarıyla test edilmiştir. EUMOSCHOOL, duygusal eğitimin okul müfredatına uyarlanması ve benimsenmesi yoluyla adapte edilmiş bu metodolojiyi geniş bir yelpazedeki eğitim gören öğrencilere, öğretmenlere, personele ve okullara yaymayı amaçlamaktadır.

EUMOSCHOOL' un 4 spesifik hedefi şöyledir:

- Etkin EOT stratejilerine, erken okul terkinin azalmasına etki eden tüm öğrenciler için okul müfredatındaki duygusal eğitim müdahale metodolojisinin entegrasyonu aracılığıyla katkıda bulunmak.
- Duygusal eğitim yoluyla, sağlıklı yaşamayı ve duygusal rahatsızlık risklerini azaltmak için öğrenciler arasında çapraz becerilerin ve yeterliklerin geliştirilmesini ve değerlendirilmesini teşvik etmek.
- Uygulamalı teknikler ve değerlendirme araçları ile birlikte açık öğretim kaynakları (OER) aracılığıyla erişilebilir bir EOT müdahale metodolojisini ve herhangi bir seviyedeki sınıf eğitimine uyarlanarak öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırmak.
- Avrupa çapında okul eğitiminde menfaat sahipleri ile diyalogu teşvik ederek erken okul terki ve dezavantaj riskine maruz kalan çocukları ve gençleri ele alarak desteklemek için iyi uygulamaların değişimini teşvik edin ve ağ oluşturma ve etkinlikler yoluyla öğretimde bütüncül işbirlikçi yaklaşımları desteklemek.

## UYGULANAN METODOLOJİ

Araştırma, mevcut çıktı gelişimiyle ilgili ortaklığı yönlendiren Doğa Okulları (Türkiye) tarafından koordine edildi.Çıktı Koordinatörü tarafından geliştirilen spesifik yönergeleri izleyerek (Annex 1), araştırma İtalya, Avusturya, Macaristan, Türkiye ve Romanya'da gerçekleştirildi ve 2 aşamaya ayrıldı:

**a) Araştırma:** Ortaklar, bu araştırma aşaması için geliştirilen aşağıdakileri gösterebileceği gibi, eğitim içeriği ve sistemi üzerine bir masa araştırması yaparak proje konularına odaklanarak:

1. A) *Duygusal Eğitim ve Duygusal Zekanın Tanımı*; B) *Duygusal Zeka ile Duygusal Eğitim arasındaki bağlantılar*. C) *“Erken Okuldan Ayrılma” ve “Okuldan Ayrılma” terimlerinin tanımı*.
2. *Duygusal Eğitim ile Erken Okulu bırakma arasındaki literatür / araştırmalardaki bağlantıların tanımlanması*.
3. *Okullarda Duygusal Eğitim’i destekleyen mevcut teşebbüsler/ uygulamalar (politikaları veya projeyi zaten göz önüne alarak)*.
4. *Her ülkedeki Erken Okul terkine İlişkin sayısal bilgiler*.
5. *Erken Okulu Terk için olası açıklamaları içeren herhangi bir araştırmanın özeti*.
6. *Duygusal refah ile eğitim performansındaki daha iyi çıktılar arasındaki bağlantı, bu konuda 3 ila 5 bilimsel / ilgili makale / yayın özetleme / listeleme*.
7. *Erken Okul Terki ve Duygusal Eğitim ile ilgili bibliyografya*

**b) İlköğretim Araştırması:** Okullar ve öğretmenlerin Erken Okulu Terk etmeyle ilgili ihtiyaçları ve duygusal eğitim üzerine yapılan araştırma.

Birincil araştırmayı gerçekleştirmek için kullanılan araçların geliştirilmesi için proje ortakları 4 ana soruyu tespit etmiştir:

- Öğretmenler Duygusal Eğitimi nasıl kavrayabilir?
- Öğretmenler Duygusal Eğitim’in öğretme rolünün ne kadar bir parçası olduklarını düşünüyorlar?
- Öğretmenler çocukların Duygusal Eğitimlerini nasıl destekleyebileceklerini düşünüyorlar?
- Erken Okula terkinde hangi duygusal faktörlerde katkı sağlayacaklarını düşünüyorlar?

Bu 4 ana sorudan ortakların geliştirdiği:

1. Ülke başına 6 okulda en az 100 öğretmene dağıtılacak 20 sorudan oluşan çevrimiçi anket.
2. Eğitim alanındaki öğretmenler, paydaşlar, müdürler ve profesyonellere (yüz yüze, odak grupları, skype, telefon, posta) ana proje temalarında yapılan mülakatlar (en fazla 10 / ülke).

Çevrimiçi anket ile aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi toplam 503 öğretmene ulaşılmıştır:

Ülke	Ulaşılan öğretmen sayısı
Avusturya	100
İtalya	99
Macaristan	104
Romanya	100
Türkiye	100
<i>Çevrimiçi ulaşılan toplam öğretmenler</i>	503

Anket şunları tanımlamayı amaçladı:

- a) Duygusal Eğitim ile ilgili öğretmenlerin farkındalığı ve geçmişi;
- b) Duygusal Eğitimin sınıfta uygulanması ve kullanılması;

- c) Erken okul terkine ilişkin okulların mevcut durumu ve okul terk etme edenlerinin başlıca faktörleri;
- d) Erken Okuldan Terki ve Duygusal Eğitim arasındaki bağlantı.

Cevaplar bir Google Formu aracılığıyla toplandı (tüm cevapların bir özeti bu raporun eklerinde ki bölümde görülebilir).

Görüşmelerle ilgili olarak, ortaklar, eğitim alanında çalışan, duygusal eğitim ve erken okul terk konularıyla ilgili toplam 50 profesyonel meslektaşıyla görüştü (aşağıdaki tabloya bakınız):

Ülke	Ulaşılan profesyonel sayısı	Görüşülen profesyonellerin profili.
Avusturya	8	Müdürler ve okul müfettişleri.
İtalya	8	Bir lisenin dillere odaklanmış öğretmeni ve dahil oldukları projeler için destekleyen müdürü ; Sicilyadaki Bölge Eğitim Bürosunun EOT'nin önlenmesine ilişkin Gözlemevi'nin psikolog ve koordinatörü; Bir mesleki eğitim kurumunun EOT'nin önlenmesinden sorumlu bir öğretmen; Duygusal Eğitim ile ilgili etkinlikleri gerçekleştiren anaokulunda öğretmen; EOT üzerine projeleri takiben bir üçüncü sektör dernek başkan yardımcısı; EOT'ni önleme projelerine katılan psikoterapist; Lise öğretmenleri.
Macaristan	13	Pedagoji-öğrencileri, okul psikologları, çeşitli okulların öğretmenleri (anaokulundan üniversiteye), eğitim / düzeltici pedagoji asistanı (özürlü çocuklarla çalışma), alternatif okullar için birlik başkanı, Öğretmen eğitmeni
Romanya	11	Psikologlar / danışmanlar, sosyal bilgiler öğretmenleri / müdür yardımcıları; Eğitim fakültesi profesörleri.
Türkiye	10	Okul zümre başkanları ,okul yöneticileri ve akademisyenler.
<i>Ulaşılan toplan profesyonel sayısı</i>	<b>50</b>	

Görüşmeler, Skype / telefon / e - posta yoluyla kişisel bir röportaj veya bir odak grubu ile gerçekleştirildi ve ortaklar kanıtlarla birlikte kayıt tuttular.

Daha sonra her ortak, aşağıdaki tabloda, yapılan görüşmelerin konularının ana ve alt temalarını ve ortak cevapların sıklığını belirleyerek, görüşmeleri analiz etmiştir. Tablo, görüşmelerin sonuçlarına göre özgürce uyarlanabilir (aşağıda bir örnek bulabilirsiniz):

ANA TEMA	ALT TEMA	KELİME / DEYİM	SIKLIK (Aşağıdaki örneğe bakın )	GÖRÜŞÜLEN KİŞİDEN ALINTI
DUYGU EĞİTİMİ	Tanım	Tanım	4	Ör: “Kendi duygularımızı tanımak, anlamak ve yönetmek için bir yetenektir.”
		Anlama	3	
		Yönetme	2	
	Duygu Eğitimi Çıltıları	Yanıtların, çevrimiçi anketin önceden listelenmiş sonuçlarına uyup uymadığına bakın.		
	Ruolo delle istituzioni	Toplumsal bilinç kazandırma	5	(Örn. “Okullar, öğrencilere daha fazla sosyal ve duygusal farkındalık kazanma ve öğrenirken ve büyüdükçe kişiler arası becerileri uygulama fırsatı sağlama konusunda önemli bir rol oynayabilir.”)
		Duygusal bilinç kazandırma	4	
Rol yok		5	“Okulların bir rolü yoktur.”	
ERKEN OKUL TERKİ	Ana faktörler			
	Erken Okul terki ve Duygusal Eğitim Arasındaki Bağlantı			
	Çözümler			

Tüm veriler, ortakları tarafından sağlanan bilgileri de birleştiren ve bu çıktının son halini geliştiren Doğa Okulları tarafından toplandı.



## KARŞILAŞTIRMALI ARAŞTIRMA RAPORUNUN YAPISI

Araştırma yapısı, iyi tanımlanmış adımlarla yapıldı. Ortaklık yukarıda açıklanan 2 ana konseptte ilişkin uluslararası literatür referansları üzerinde birlikte çalışmaya ki Duygusal Zeka ve Eğitim ile ilgili belirli ulusal literatür bulma zorluğu nedeniyle (kaynakların bulunabilirliği ülkeye göre farklılık göstermektedir) , giriş olarak genel bir bakış yaratmaya, Erken Okulu bırakma ile öğrencilerin performansıyla ilgili olan bağlantıları keşfetmeye karar vermiş ve bu konunun netliğini sağlamak için Projenin özünde şartların ana tanımı belirlemiştir.

Bu başlangıç bölümünü takiben, Karşılaştırmalı Araştırma Raporu 2 başlık altında toplanmıştır:

- 1) Okullarda duygusal eğitim: mevcut uygulamalar;
- 2) Erken Okulu Terki: fenomene genel bir bakış. Her iki kısım da ikincil araştırmadan gelen bilgiler ve birincil araştırmadan yararlanarak ilgili ülkeler arasında bir karşılaştırma yapmışlardır. Sonuçta, kaynakçalar ve grafiklerle birlikte ekler, ilgi duyanlar için - her ülkenin spesifik verileri ve cevaplarını göstermek için eklenmiştir.

Bu önermeler dikkate alındığında, rapora verilen yapı şöyledir:

OTURUMUN BAŞLIĞI	<b><u>Genel Bakış: Terimlerin tanımı, anahtar çalışmalar ve uygulamalar</u></b>
<i>Karşılaştırmalı raporun bu bölümünde kullanılan ikincil araştırmadaki ana konular / sorular</i>	A) Duygusal Eğitim ve Duygusal Zekayı Tanımlayın; B) Duygusal Zeka ile Duygusal Eğitim arasındaki bağlantıları keşfedin. C) “Erken OkulTerki “ ve “Okuldan Ayrılma” terimlerini tanımlayın.
	Duygusal Eğitim ile Erken Okul Terki konusundaki kaynakça / araştırmaların olduğu herhangi bir bağlantıyı tespit edin
	Duygusal refah ve eğitim performansındaki daha iyi çıktıların bağlantıları
OTURUMUN BAŞLIĞI	<b><u>Okullarda Duygusal Eğitim: mevcut uygulamalar</u></b>
<i>İkincil Araştırmanın Ana Konuları / Soruları / ve toplanmış verilerin analizinde kullanılmış birincil araştırma</i>	Okullarda Duygusal Eğitimi desteklemek için var olan neler var (politikaları veya mevcut projeyi göz önüne alarak)? Ülkenizde mevcut bir uygulama var mı?
	Öğretmenler Duygusal Eğitim kavramsallaştırmayı nasıl sağlar?
	Öğretmenler Duygusal Eğitim'in öğretme rolünün bir parçası olduğunu ne kadar düşünüyorlar?
	Öğretmenler çocukların Duygusal Eğitimlerini nasıl destekleyebileceklerini düşünüyorlar?
OTURUMUN BAŞLIĞI	<b><u>Erken Okulu Terki: fenomene genel bir bakış</u></b>
<i>İkincil Araştırmanın Ana Konuları / Soruları / ve toplanmış verilerin analizinde kullanılmış birincil araştırma</i>	Her ülkedeki erken okul bırakma sayıları bilgisi .
	EOT ine ilişkin muhtemel açıklamaları araştıran araştırmaları özetler.
	Öğretmenler Erken okul terki konusunda hangi duygusal faktörlere katkıda bulunurlar?

# GENEL BAKIŞ: TERİMLERİN TANIMI, ANAHTAR ÇALIŞMALAR VE UYGULAMALAR

## A. Duygusal Zekanın Tanımı ve Duygusal Eğitim

İkincil araştırma, Duygusal Zekanın (EI) geniş kapsamlı bir anlam taşıyan bir terim olduğunu göstermektedir. Bunun özü, 'bu gözlemleri davranış ve düşünce yönünde kullanırken, kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemlene yeteneği' (Salovey & Mayer 1989) 'diye özetlenebilir.

Bu terim, bilişsel olmayan becerileri kapsar; bu, genel olarak değerlendirilen bilişsel becerileri okur yazarlık ve sayısallaştırma ile karşılaştırır. Kognitif olmayan beceriler, bireylerin motivasyon, azim, benlik kontrolü ve işbirliği becerileri gibi akademik ve mesleki durumları başarıyla yönlendiren bir dizi tutum ve davranış olarak düşünülebilir. Ekonomik Politika Enstitüsü, eleştirel düşünme, problem çözme, duygusal sağlık, sosyal beceriler, iş ahlakı ve topluluk sorumluluğunu içerir (García 2014). 21'inci Yüzyılın Öğrenme Ortaklığında eleştirel düşünme ve işbirliği bugünün dünyasında gelişmek için ihtiyaç duyulan iki önemli beceri olarak dikkat çekmektedir (2007).

Goleman'ın duygusal zeka (EI) tanımında "Duygusal Zeka" adlı kitabında yaptığı beş temel yeterlilik ve nitelik kümesi olarak tanımladığı katkılar da çok iyi bilinmektedir: 1) benlik bilinci: bilgi ve anlama ve kişinin kendi duyguları ; 2) kendi kendini düzenleme: kendi duygularıyla baş etme becerisi, 3) motivasyon: sorumluluk , girişkenlik vb .; 4) empati: başkalarının duygularını anlama kapasitesi; 5) sosyal beceriler<sup>1</sup>.

Duygusal zeka, paydaş ülkelerinde kesinlikle biraz farklı, yerel bir değerlendirmeye sahiptir. **Macaristan'da**, benlik bilincine ve kendine güvenmeye kesin bir odaklanma vardır; her iki açıda da, okuldan ayrılanların okul sistemine yeniden entegrasyonuna olanak sağlanır. Bu değerler, ahlaki değerler, başkalarına bağlanma, ahlaki tercihler gibi duygusal zekanın yönlerini içeren yeni Etik Kuralları (National Curriculum – Hungary, 2010) ile uyumludur gibi görünmektedir.. Üstün zekalı çocuklara odaklanan programlar, duygusal zekanın yönlerini de içerir, ancak hangi belirli yönleri hedeflediklerine dair herhangi bir gösterge yoktur.

Duygusal zeka (EI) için daha kesin bir yaklaşım, **Avusturya** vedünya çapındaki Rudolf Steiner / Waldorf okulları ile sağlanmaktadır (Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich, 2016). Bu sistem, kişinin bütüncül gelişimi üzerine yoğunlaşmaktadır ve bu nedenle DZ ve duygusal eğitim yönleri özeldir. Kavram, bilgi, beceri, aynı zamanda yaratıcı ve sanatsal becerilerin yanı sıra duygular geliştirmektir. Devlet sistemi özellikle koruyucu sağlık hizmetleri için DZ ile ilgilenmektedir. Sağlığın teşviki ve özsaygılarının geliştirilmesi üzerine çalışmak, okuldan ayrılmayı azaltmaktır. İyi olma, benlik saygısı ve sağlıklı sosyal ilişkileri kapsar.

**Türk** bakış açısı, DZ ya karşı çeşitli yaklaşımların unsurlarına bakmakta olup, birbiriyle çelişmek yerine birbirlerini tamamlayıcı eğilimindedir. Salover & Mayer duygusal zekayı, duyguların tanınması ve ifade edilmesine, duyguların ele alınmasına ve duyguların kullanımına katkıda bulunan beceriler olarak görür. (1989). Bar-on'a göre, DZ , bireylerin kişisel ve sosyal yaşamın vazgeçilmez bir bileşeni olan günlük ihtiyaçlarını ele almasını sağlayan bir dizi beceri ve yetenek olarak da görülebilir (Bar-on ve diğ., 2005). Türkiye'nin duygusal zeka üzerine raporu Salover, Mayer (1989) ve Goleman (1996) yaklaşımlarının olumlu yaklaşımlara, dikkati çekmeye, esnekliğe, dahil etme ve bakım veren topluluklara gönderme yaptığını gösteriyor. Bunlar da daha sonra, benlik bilinci, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme (yukarıda belirtilen etik seçmelere benzer şekilde) gibi becerilere yol açar. Buna ek olarak, benlik saygısı ve kişisel yönetim gibi terimler, Macaristan'da alınan yaklaşım çizgisi boyunca iyi yankı bulmaktadır (yukarıya bakın).

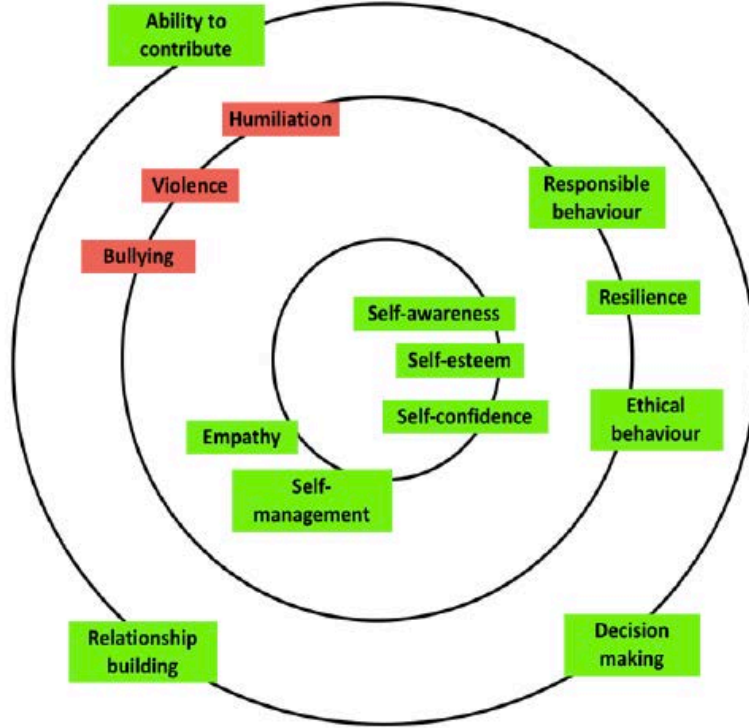
**Romanya'dan** alınan temel yaklaşım ise , fiili ya da algılanan şiddet, zorbalık ve aşağılanma olarak ifade edilen fiziksel şiddeti ele almaktadır (örn. Çocuklar akranları oyundan hariç tutuyor). Dolaylı yoldan belirtilen anlayış, bu gibi durumların çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve öğretmenlerin sadece bunun

<sup>1</sup> Another reference is possible to add to this term is what D. Servan-Schreiber has affirmed: a person's social success is not determined as much by intellect, but rather by the ability to communicate with others, to value the social and emotional situations, to control own emotions, to not be driven by anger, etc. The set of these capacities is called "emotional intelligence" (cited in Varani, A. 2000, Emozioni, Apprendimento e Ipermedia-lita, Psicologia e Scuola n. 98).

farkında olmamalarını değil, aynı zamanda bunları önleyecek ve düzeltebilecek konumda olmadıklarını gösterir.

**İtalya'daki** tanım da uluslararası diğer paylaşılanlarla aynıdır.

Genel olarak ve bir önceki paragrafta belirtildiği gibi, DZ tanımında tam bir anlaşmaya varılmamış gibi görünse de, gerçek bir anlaşmazlık yoktur. Karşılık gelen tanımlardan daha çok, DZ'nin , aşağıdaki eşmerkezlilik çemberinde gösterildiği gibi, çeşitli değişen derecelerde girdi sağlandığını göstermektedir.:



**Şekil 1 :** Duygusal Zeka tanımı büyük ölçüde değişse de, benlik bilinci, benlik saygısı ve kendine güven arasında ortak bir çekirdek anlayışı vardır. Beceri, olumlu tutumlara (yeşil) katkıda bulunan ve olumsuz tutumları (kırmızı) önleyen unsur olarak görülür.

Çemberde, fikir, katılımcı ülkelerde duygusal zekanın ortak anlayışını tasvir etmektir. Menfaat sahipleri arasında ne kadar çok tanımı paylaşılırsa çekirdek o kadar yakın olur. Kırmızı tanımlar (olumsuz tutumların engellenmesi) birkaç paydaş tarafından paylaşılmaktadır, bu nedenle hala genel resmin bir parçası olmakla birlikte, çekirdeğin dışında yer almaktadır.

Yukarıdakilere dayanarak ve duygusal zeka tanımının şartlara ve duruma bağlı olmasına rağmen ortak bir bütüncü payda setine dayandığını varsayarsak, Duygusal Eğitim'in (EE) tanımı için daha net bir resim ortaya çıkar. Bu, duyguları tanımak ve yönetmek, başkaları için özenli tutum geliştirmek, olumlu ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar vermek ve yapıcı ve etik davranmak gibi yetkinlikleri sunmak için kanıta dayalı ve dönüşümlü bir eğitim süreci olarak görülebilir. Bu yetkinlikler, çocukların duygularını yönetmelerine ve kalıcı arkadaşlıklar kurmalarına izin verir. Buna ek olarak, zorbalık ve şiddeti önlemeye yardımcı olur ve gelecekteki hayatlarında uyuşturucu ve alkol bağımlılığını da önlemeye yardımcı olur (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016).

Duygu Eğitimi kavramı, aynı olmasa da, bilimsel literatürde duygu eğitimi için kullanılan en yaygın terim olan "sosyal-duygusal öğrenme" ye gerçekten benzemektedir. Bu terim "çocukların ve yetişkinlerin, duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinip etkili bir şekilde uygulayan süreçten söz eder ve sorumlu kararlar vermeyi içerir"(Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning, 2010).

Duygu eğitimi , çocuklara duygularını belirlemek ve yönetmek için araç ve gereçler sunar; böylece duyguların nereden geldiğini ve kendileri ve diğerleri üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olurlar ve empati geliştirirler. Buna belirli duyguların neden olduğu fiziksel semptomları (örn., Midede kelekler, gergin omuzlar, vb.) tanınmak yeteneği de dahildir. Bu temel konseptin en iyi özeti, Jonathan Cohen'in liderliğinde Sosyal ve Duygusal Eğitim alanındaki bir araştırma tarafından sunulmuş olabilir: "Kendimizi ve diğerlerinin tepkilerini nasıl okuyacağımızı öğrenmek, kelime ve sayıları nasıl öğrenmeyi öğrenmek kadar önemlidir" (Cohen , 2001).

### **Duygusal Eğitim ve ilgili becerilerle alakalı terimler:**

Yukarıda belirtildiği gibi, Duygu Eğitimi kavramı, sosyal duygusal öğrenme de olduğu gibi diğerlerine benzemektedir .Bu konuyla ilgili yapılan bir araştırma sırasında sık sık ortaya çıkan diğer terimlerin dikkate alınması gerekliliği gerçekten ilginç ve önemlidir çünkü aynı alanda farklı bakış açıları sağlarlar. Özellikle, duygusal bir eğitimin sunması gereken becerilerle ilgili terim ve kavramlar hakkında literatürde birçok referans bulunmaktadır. Bu, DE ne bağlı yetkinliklerin ve becerilerin iyi tanımlanmış bir listesini sağladıkları için, şu an yapılan araştırma ile gerçekten ilgilidir:

### **1. Sosyal Duygusal Öğrenme ve ilgili beceriler: Etkili sosyal-duygusal öğrenme programlamasında elde edilen yeterlilikler şunları içerir:**

- duygularımızı tanımak ve yönetmek;
- başkaları için bakım ve endişe geliştirilmesi;
- olumlu ilişkiler kurmak;
- zorlayıcı durumları yapıcı ve ahlaki olarak ele almak.

(Horizons K-8 School, 2015)

Bu yetkinlikler "çocukların kızdığında kendilerini sakinleştirmelerine, uzun süren arkadaşlıklar kurmalarına, çatışmaları saygıyla çözmelerine ve etik ve güvenli seçimler yapmalarına" izin verir. Bu, öğrenciler "olumlu ve güvenli bir okulda daha iyi öğrenir" (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016) hale getirir.

**2. Bilişsel olmayan beceriler:** Bu beceriler hayatları boyunca gelişmeye devam edebilecek bireylerin "düşünce, duygu ve davranış kalıpları"dır. (Borghans ve diğerleri 2008) (Bloom 1964) ve eğitim sürecinde bazı roller oynarlar. Bu beceriler, bilişsel beceriler ya da resmi kavramsal anlayış tarafından doğrudan temsil edilmeyen özelliklerin yanı sıra, kişiliğin sabit nitelikleri olmayan sosyo-duygusal ya da davranışsal özelliklerle de kapsamaktadırlar ve aynı eğitim sürecine bağlı olan bu özellikler ya okul yıllarını besler ya da o yıllardaki bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunurlar (y ada her ikiisi )( Garcia 2014).

Bilişsel olmayan becerilerin listesi Rothstein, Jacobsen ve Wilder (2008) tarafından kamu eğitiminin amaçlarıyla uyumlu olarak tespit edilen eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri, duygusal sağlık, sosyal beceriler, iş ahlakı ve topluluk sorumluluğu gibi becerilerden oluşur.

Pianta ve arkadaşları öğrenci ve öğretmenler (Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. 2005) arasındaki kişisel ilişkileri etkileyen liste faktörlerine (yakınlık, sevgi ve açık iletişim), kendini kontrol ve kendini düzenleme.) katkı da bulunurlar.Garcia (2014 ) kalıcılığın, akademik güvenin, ekip çalışmasının, örgütsel becerilerin, yaratıcılığın ve iletişim becerilerinin önemini de önerir vebu listeyi, bilişsel olmayan becerilerin eğitim politikası listesi 2olarak adlandırır.

Bu alanda bilinmelidir ki Öğrenme, bilişsel ve diğer beceriler ile yeterlilikler arasındaki kesintisiz bir etkileşimdir ve değişimlerin bu etkileşim yokluğunda gerçekleşmesi pek muhtemel değildir.(Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

**3. Costa ve Kallick tarafından " zihin 16 davranışı" (Artcostacentre.com 2016) Sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında akıllıca davranmaya yönelik eğilimi tanımlamak, cevapları hemen bilmemek şeklinde tanımlanır(Costa & Kallick, 2000). Diğerleri arasında şunları da içerir:**

- Devam etme
- Dürtüsellik yönetimi
- Anlayış ve empati ile dinleme

- Sorumlu riskler almak
- Mizahı keşfedin

**4. Yumuşak beceriler** kesişen ve kişisel yeterliliklerle (Güven, disiplin, kendi kendini yönetme) ve Sosyal yeterliliklerle (ekip çalışması, iletişim, duygusal zeka) ile ilgilidir (European Commission, 2015) - dolayısıyla duygusal zeka sosyal bir yetkinlik olarak kabul edilir.

**5. Akılcı duygusal eğitim** , Terapistler tarafından aha fazla bilgi veriliyor gibi görünür (Costa & Kallick, 2000).

### **Duygusal Zeka ve Duygusal Eğitim arasındaki bağlantılar**

DZ, öğretilmeye ve uygulanmaya başladığında gerçekten büyüleyici hale gelir. DZ ile eğitim arasındaki bağlantıyı oluşturmanın ardında yatan soru şudur : Öğrenciler daha etkin nasıl öğrenebilirler? Bu soru, etik ve deontolojik nedenlerle değil aynı zamanda pragmatik nedenlerle de önemli olabilir. Çocuklar sorumlu ve katılımcı vatandaşlar şekilde eğitiliyorlar ve sosyal ve duygusal gelişimleri eğitim performansını da açıkça geliştiriyor , bu da okulların eğitim misyonu için yüksek öncelikli olmasını gerektirir. Duygul eğitimi aynı zamanda akademik olmayan sonuçlarla ve uyuşturucuyu önleme ,şiddeti önleme veya vatandaşlık gibi tedbirlerle de bağlantılıdır.

Duygular öğrenme sürecini artırabilir veya engelleyebilirler , Avusturya'da duygu eğitiminin zorunlu bir konu olarak (Bildungsbereiche im Kindergarten, Gesundheitsportal, 2016) ulusal müfredata dahil edilmesi önerilmektedir. Buradaki amaç duyguları tanımanın, ifade etmenin ve yönetmenin, iyi ile kötü arasında ve etik ile etik olmayan arasındaki ayrımın nasıl olduğunun, iyi kararların nasıl alındığı, nasıl sorumlu davranılacağı ve olumlu ilişkilerin nasıl geliştirileceğini öğrenmektir. Bunu başarmak için, öğretmenleri ve eğitimcileri yetiştirme ihtiyacı oratya çıkmış konuya ilk adım atılmış fakat başarılı olunamamıştır. Aslında, yerel araştırmalar, anaokullarının Duygusal ve Sosyal Eğitim üzerine bir müfredat öğretmeye başlamasına, çocukların kendi refahı için sorumluluk almayı öğrenmelerine, duygularını ve ihtiyaçlarını tanımlarına ve duygularını ve vücutlarını idrak etmelerini önermektedirler. Bunun daha önce de belirtildiği gibi akademik başarının temelinde var olan direnci ve refahı artıracığı düşünülmektedir.

Türklerin yaklaşımı, Öğrencilerin toplumsal, duygusal ve akademik alanlarda içsel ve kişilerarası becerileri geliştirmelerine izin veren entegre ve çok disiplinli sürece bakıldığında birkaç projenin uygulanması yüzünden biraz dağınık görünmektedir (Mamak MEB Gov, 2013).

İlginçtir ki, bir çalışma duygusal öğrenme ile üniversite öğrencileri arasındaki akademik sonuç arasında bir ilişki bulamamışken, üniversite öncesi öğrencilerle yapılan çalışmalarda kesin bir ilişki bulunmuştur (Akçaalan 2016). Öğretmen rolünün önemi ile başlayarak, çalışmalar beş değişkene odaklanmıştır: okula yönelik tutumlar, aidiyet duygusu, matematikte öz yeterlik, matematik için motivasyon, öğrenme çıktılarına yönelik tutumlar ve öğrenme faaliyetleri. Buradaki amaç, çocukların düşüncelerini, hissetmesini ve önemli yaşam görevlerini başarmak için davranışlarını geliştirme yeteneklerini geliştirmelerine izin vermektir.

Türkiye'de hem Eğitim Bakanlığı hem de yerel yönetimler tarafından çeşitli projeler yürütülmektedir. İlginçtir ki, Avusturyadaki bulgulara benzer şekilde, Eğitim Bakanlığı da 3-4 yaş grubundaki çocuklara odaklanan bir projede yer almaktadır (Mamak MEB Gov, 2013). Özel müfredat duygusal, zihinsel, dil ve toplumsal gelişmeleri kapsamaktadır.

DZ ve DE çevresinde ortak bir vizyonun bir parçası olarak, İtalya'da çeşitli yerel projeler (1) Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra, Progetto "Educare all'affettività", 2015/2016; 2) I.C.S., Villasimius (CA) Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; 3) Scuola primaria "I. Calvino" in Vignola (MO), "Vogliamoci bene!"; 4) I.C.S. "C. Tura" – Pontelagoscuro (FE) , Scuola d'infanzia Statale " Villaggio Ina", Progetto: le emozioni; 5) Gentile 2010) uygulandı. Ortak bir paydaş olarak, hepsinde çocukların kendi benliği ve başkaları ile ilişkileri yönetmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmeyi amaçlanmaktadır. Duygusal bir

seviyede, bu, kendilerini motive etme, stres ve diğer duygularla baş etme, etik sorunları tanımlama, ilişki kurma ve işbirliği yapma becerisini içermektedir. Meta-bilişsel bir düzeyde, bu zor durumları tanımlama, stratejileri gözlemlenme ve belirli durumlara başarılı bir şekilde hitap edebilmek için kendi stratejilerini oluşturma kabiliyetini içerir. (Ör. Ne zaman / nasıl destek alınır). Bütün bunlara dayanarak öğretmenlerle açık ve doğrudan hem benlik saygısı hem de benlik bilincinin geliştirilmesine yarayan bir iletişim kanalı teşvik edilmektedir. DE ve DZ arasındaki özel bağlantılar genellikle Macaristan'da listelenmemekle birlikte, örtülü olarak Erken Okulu Terke edenlerin ana sorunu etrafında gelişirler. Erken okul terki ile mücadele amaçlı programlar yapılmaktadır. (Motivasyon eksikliği, öğrenme güçlüğü, kötü davranış, kültürel bağlam vb.). Bu da çoğunlukla, bireysel olarak yapılandırılmış ve organize edilen okul sonrası programlardır.

Benzer şekilde, Romanya'da, öğretmenler tarafından ifade edilen ideal senaryo, akademik sonuçları iyileştirmek için sınıf uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan programlardır.

Yukarıda belirtildiği gibi çok disiplinli bir yaklaşımın tercih edilen seçenek olduğu yerlerde net bir resim ortaya çıkmaktadır. (Yani, DE, ayrı bir müfredat ünitesine kıyasla pedagojik ve metodolojik bir yaklaşımdır) Çünkü okul müfredatı içinde hem duygusal hem de meta-bilişsel düzeyde sorunlarla baş etmeye izin verir.

### **“Erken Okulu bırakmak” ve “Okuldan Ayrılma” terimlerinin tanımı.**

Erken Okulu Terkedenler (EOT) ve Okuldan Ayrılanlar (OA) etrafında uluslararası alanda kullanılan çeşitli terimler ve tanımlar vardır. Üye Devletler, Avrupa Birliği içinde bile, EOT'ni farklı şekilde tanımlarlar: Zorunlu eğitimin bitiminden önce eğitim ve öğretimden, asgari bir vasıfa erişmeden veya lise eğitimini tamamlamadan önce bırakma.

AB düzeyinde, en son i tanımlardan bir tanesi, erken okulu terk edenlerin “18-24 yaşları arasındaki kişiler olarak aşağıdaki iki şartı yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır: (1) ulaşılan en yüksek eğitim seviyesi veya ISCED 0, 1, 2 veya 3c kısaca, (2) araştırmadan önceki dört hafta içinde herhangi bir eğitim veya öğretim alınmama hali “(Avrupa Komisyonu, 2013).

Jónasson ve Blöndal'ın (2005) yararlı bir bakış açısı ve ayrımı vardır:

- Okuldan ayrılanlar (sadece temel eğitimi alıp okulu terk etme )
- Bırakma (mezun olmadan okuldan ayrılma)
- Durdurma (okuldan ayrılıp sonra tekrar gelme)
- Başlayanlar hariç (okula asla başlamaz)

Bu karşılaştırmalı araştırma amacıyla ankete katılan ülkeler arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen, EOT için yaygın olarak kabul edilen tanım, 2003'te AB Eğitim Bakanları tarafından kabul edilen tanıma uyumludur (Avrupa Komisyonu, 2013): Okulu erken terk edenler 18-24 yaşları arasındaki ortaöğrenim seviyesini veya daha azını tamamlamış ve artık eğitimde olmayan veya herhangi bir eğitim almayan kişilerdir (Avrupa Komisyonu, 2011).

Macaristan'daki araştırmaların gösterdiği gibi, EOT sayıları etnik çizgiler boyunca artabilir ancak cinsiyet ve sosyal sınıf da önemli bir rol oynamaktadır. 28 AB üye ülkesinde, erkeklerin% 12.4'ü, kadınların% 9.5'i EOT olarak kaydedildi. Bununla birlikte, bazı ülkelerde bölünme diğer yönde, örneğin Türkiye, erkek EOT ni % 35'ini ve kadınların daha da yüksek bir oranı olan% 37.6'yı kaydetti. (Eurostat, 2016).

Zorunlu eğitim yaşı ile ilgili aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi birkaç farklılık bulunmaktadır. Zorunlu eğitimden ayrılan gençlerin EOT rakamlarına dahil olmamaları teknik olarak bu istatistiksel bir zorluk ortaya koymaktadır. Aşağıdaki tabloda, zorunlu eğitimin sona erme ile EOT rakamlarına dahil olma arasındaki zaman istatistiksel olarak belirsizdir ve Türkiye'de 4 yıldan Romanya'da 0 yıla kadar değişmektedir.

Ülke	Zorunlu eğitim için ülke Yaşları
Avusturya	6-15
Macaristan	6-16 (Eğitim Kanunu 2011'den sonra 18'den aşağı) (down from 18 after the Education Law 2011)
İtalya	6-16
Romanya	6-18
Türkiye	6-18

**Tablo 1:** Araştırılan ülkeler arasında zorunlu eğitim yaşının karşılaştırılması; Temel eğitim alanını tamamlamış, ancak 18 yaşını doldurmamış gençler, eğitimlerini bırakmış olmalarına rağmen EOT olarak değerlendirilmemiştir.

Ankete katılan ülkelerde 'okuldan ayrılma' ile ilgili gerçek bir tanım bulunmamakla birlikte, zorunlu eğitim çağındaki çocukların okula gitmedikleri açıkça ifade edilmektedir. OECD tarafından geliştirilen tanımla bir öneri verilmektedir: "İlk yeterliliklerini almadan eğitim sisteminde belirtilen seviyeden ayrılan öğrenciler" (OECD 2002).

Buradaki zorluk, 'durdurma' (Örn. Çocuk uzun süren ancak sınırlı bir süre için okula gitmez )veya gerçek 'bırakma' (Yani kalıcı bir hareket olarak, örneğin Bundan sonra bunu yapmak için yasal bir gereklilik olmadığı yaşına gelene kadar çocuk okula gitmez). arasındaki farkın belirlenmesindedir. İtalya'da, orta öğretim diploması almayan ve 16-18 yaşları arasında olan öğrenciler, zorunlu eğitimlerini tamamlamış olsalar bile terk etme riski altında sayılırlar.

Bununla birlikte, istatistiksel olarak yaş grupları her iki kategoriye de kapsamaması nedeniyle hiç kaydedilmemiştir; Bu nedenle istatistiksel olarak belirsizdirler ve bu, EOT riski altındaki gençleri hedef alan eylem planlarını oluşturmak konusunda bazı sorunlara neden olabilir.

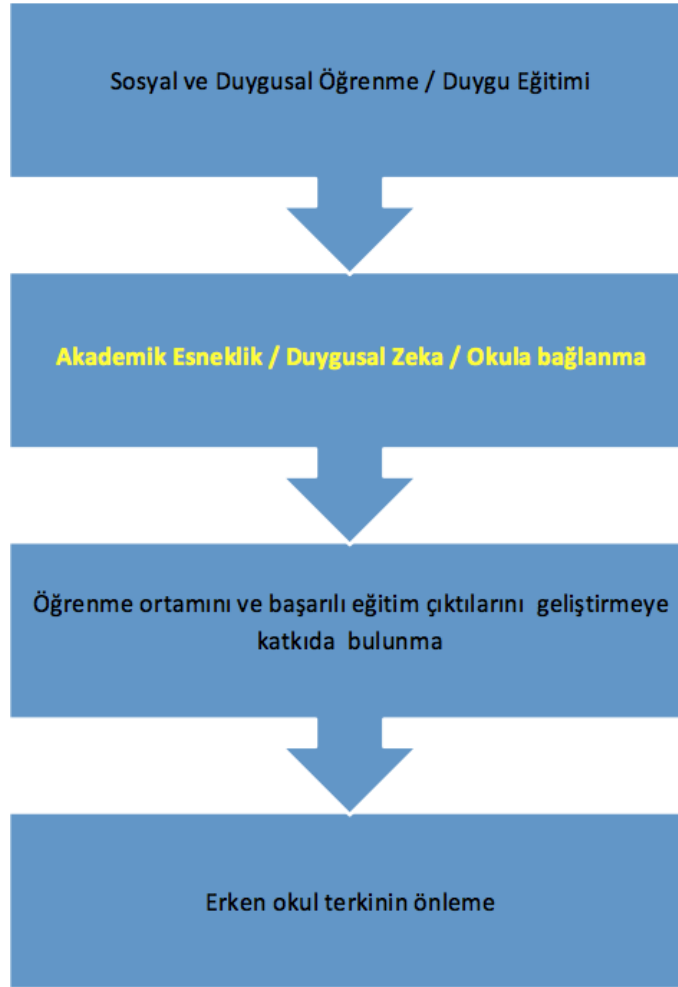
Bir diğer çelişki de , doğru ve tutarlı veriler sunma ihtiyacı yüzünden ortaya çıkmaktadır. Mesela Türkiye'de EOT , eğitim sisteminin en ciddi sorunlarından biri olarak kabul edilirken doğru tanımlamadan da yoksundur. Bunun yerine, devamsızlık olarak değerlendirilir Ve kayıtların tutulması, güvenilir istatistiklerin sağlanmasında yetersizdir.

Son olarak, Erken Okul Terki ile ilgili terimlerin tanımlanmasına ilişkin önemli bir konu OECD dokümanında (2002) belirtilmiştir: Aslında fenomenin tanımlanması, onu önlemek ya da azaltmak için politikaların geliştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Okul terk edilmesine odaklanmak, okuldan ayrılmanın önlenmesi ve olabildiğince erken müdahale etmek ihtiyacını vurgularken Ortaöğretimi tamamlamayan gençlerin sayısına odaklanmak, eğitim ve öğretim sistemlerine yeniden girmelerine ve eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olacak önlemlere dikkat çekebilir. EOT 'nin Avrupa tanımlaması, ikinci perspektifi desteklemektedir. Çünkü zorunlu eğitim çağının ötesinde gençleri ortaöğretimi tamamlamayan genç insanlara atıfta bulunur. Bununla beraber pek çoğu eğitim hayatlarını çok önceden kesmiş olabilirler. Avrupa düzeyindeki veriler de , eğitimden ayrılan öğrenci veya gençlerin sayısal olarak mevcut değildir.

## Duygusal Eğitim (DE) ile Erken Okuldan Ayrılma (EOT ) arasındaki literatür / araştırmalarda ki bağlantılar

Sosyal ve Duygusal Öğrenme için akademik işbirliği (CASEL), Duygusal Zekanın (DZ ) temel yeterliklerini, başarılı eğitim çıktılarına ve ardından EOT ni pozitif yönde etkileyen akademik esneklik ve katılım ile ilişkilendirir (CASEL, 2010).

Genel olarak, önceki paragraflarda tanımlanan yeterlilikler, Duygu eğitimini ve EOT ni birbirine bağlayan genel bir çerçeveyi oluşturmaktadır:



**Figure 2:** (Pritchard, Shafi & Templeton, 2016)

CASEL kesinlikle yararlı bir çerçeve üzerinde eklemeler yaparak geliştirmeyi sağlarken, odaklandığı eğitim sonuçları , bu karşılaştırmalı araştırma kapsamında çok dar olabilir. İkincil araştırma DE ve EOT arasındaki belgeli bağlantıları tanımlamada çeşitli sonuçlar vermiştir.

A. Okula devamlılığı kaygı ile bağlatılı olan Macaristan'da EOT ve ekonomik kalkınma arasındaki bağlantılar açıkça vurgulanmıştır. Buna ek olarak alıntılarında olduğu çalışmalar EOT 'nin arkasındaki nedenleri göstermektedir ve bunu yaparak, DZ 'nin kapsadığı belirli becerilerin eksikliğini vurgulamaktadır (Kertesi & Kezdi 2009, Martonfi 2014). Bununla birlikte dolaylı olarak olsa da DE eksikliğinden kaynaklanan DE ve EOT arasında kuvvetli bir bağlantı kurulmuştur. Aynı zamanda mevcut programlar, benlik bilincini ve kendine güvenini arttırmayı amaçlamaktadır. Ve EOT ni önlemede etik kavramını öğretmekte vardır. EOT riski altındaki üstün zekalı çocuklara özel danışmanlık programları vardır. Danışmanlar, öğrencilerin duygusal zekasını geliştirmek için eğitilirler. Araştırmada, karşılaştırdığımız çok özel olarak uyarlanmış bir hedef gruba sahip olan tek program budur (romaeducationfund.hu, 2017).



**B. Avusturya'da** DZ ve eğitim sonuçları arasındaki kuvvetli bağlantılar detaylı olarak incelenmiş olsa da, EOT üzerinde herhangi bir etki açıkça belirtilmemiştir. Bununla birlikte, DZ'nin da bağlanma eksikliği, hoşnutsuzluk, disiplin eksikliği, yabancılaşma, hayal kırıklığı, gerginlik ve stres gibi olumsuz tutumların olumlu bir şekilde ele alınmasına katkıda bulunduğu görülmektedir çünkü bu olumsuz davranışlar erken okul terkinin arkasında yatan nedenlerdir ve duygusal eğitim ile ilgili programlar bu tutumlara değinirken DE ve EOT arasında kuvvetli ve kesin bir bağlantı kurulmuştur. Avusturya'daki DE manzarası kesinlikle Rudolf Steiner okulları ve anaokulları tarafından şekillendirilmiştir (Başka yerlerde Waldorf Okulları olarak da bilinen); Bu kurumlar genel olarak DE de dahil olmak üzere eğitime bütünsel bir yaklaşım geliştirmektedirler. İnsan gelişiminin gerçekleşmesi, Rudolf Steiner okullarının (waldorfschule.de, 2016) temel öğretisidir ve çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal gelişimini teşvik eder. Waldorf eğitim sisteminin genel anlayışı , duygular, bilgi ve becerilerin yanı sıra yaratıcılık becerileri ve sanatsal etkinlikleri geliştirmek üzere konuları birleştirmektedir.

Avusturya'nın belirli bir DE örneği, "Fonds Gesundes Österreich" dir.Sağlıklı Bir Avusturya için Fonlar)ve bu fon okullarda sağlığın teşviki ve geliştirilmesini (fgoe.org | desStandard.et, 2016) , EOT'ne yönelik öğrencilerin benlik saygısının geliştirilmesi de dahil olmak üzere koruyucu sağlık hizmetleri için bölgesel projeleri desteklemektedir. Vurgulanan belirli bir konu da , ekonominin ve işgücü piyasasının artan baskısından kaynaklanan varoluş problemleriyle birlikte yalnız bırakılan çocukların ve ergenlerin sayısının artırmasıdır.

**C. Türk** ikincil araştırması, Milli Eğitim Bakanlığının (2013) EOT ni azaltma politikasına atıfta bulunmaktadır; bu politika, 15 yaş ve altındaki kişilerin yüksek oranını dikkate alarak ek boyut eklemektedir. (Ki bu Türkiye'yi OECD'nin özel tablosunun tepesine yaklaştırmaktadır) Genel olarak, hem ulusal hem de yerel düzeyde yedi büyük ölçekli proje vurgulanmıştır. Günümüzde ve yarının dünyasında gençlerin yeteneklerini güçlendirmek amacıyla DE kullanmışlardır ve böyle yaparak, olumlu olarak EOT ni etkilemişlerdir. Belki de en ilginç olanı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen 3 4 yaş çocuklarını hedefleyen "Biz değeriz" projesidir, Proje, duygusal, zihinsel, dil ve sosyal gelişim için bir müfredat içermektedir.Proje amacı tutarlı davranışları paylaşarak onları yaşama hazırlamaktır. (Biz Degeriz Projesi 2013) Proje, özellikle okul öncesi çocukları hedef alan tek örnek olduğundan, olumlu davranışların erken yaşta verilmesi gerektiği fikrinde özel ilgi odağıdır.

Bununla birlikte, Türkiye'de yapılan araştırma , duygu eğitiminin de ötesinde yoksulluk veya erken ve zorla evlilik gibi,sorunlar bulunduğunu göstermektedir. Bu durum İlköğretim düzeyinde bile EOT ni etkiler ve özellikle kızları etkileyen bu durumdur.Aslına bakılırsa 2012 yılının okul sisteminin yeniden yapılandırılmasının kızların okuldan ayrılmalarını kolaylaştırabileceği endişesi vardır. Duygu eğitiminin ötesinde bir diğer sorun da bölgeler arasındaki ve kentsel ve kırsal alanlar arasındaki eşitsiz gelir dağılımının etkilediği eğitim kalitesi ve eşitliğidir (T.C. Kalkınma Bakanligi, 2013).

**D. İtalya'dan** gelen katkı, Eğitim çıktıları üzerinde etkisi olan duygusal yönler ve öğrencinin okuldaki refahı üzerine odaklanmıştır ve tüm bunlar Eot ile bağlantılıdır. DE'nin motivasyon veya entegrasyon gibi kapsamaları öğrencinin refahına katkıda bulunur bu nedenle başarılı bir DE okulu gençlerin akademik olarak hem okul hem de topluma katkıda bulunabilecek bireyler şeklinde yetişeceği bir yere dönüştürür. Çalışmalar alıntılar, benlik saygısına ve benlik bilincine atıfta bulunurken, yukarıda anılan DZ ana maddelerinden ikisi başarılı bir akademik sonuç için anahtardır(fondazione Centro di Orientamento, n.d.). Duyguların önemi Heider (1958), Kelley (1967) ve Weiner'in (1992) atıf teorisine atıfta bulunularak vurgulanır. Araştırma ve proje çalışmaları, çocukların duygularıyla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerinin önemini ortaya koymaktadır (Fondazione Centro di Orientamento, n.d.; Lucangeli 2011; Gentile 1999, 2010; Codiglioni 2007; Project "Educare all'affettività" 2015). Duygusal eğitim, müfredata açıkça dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin zor durumlarla başa çıkmak için daha donanımlı olmalarını sağlar, kendileri okula entegre olurlar ve başkalarının okul ortamına entegre olmalarına izin verirler, Öğretmenleriyle yapıcı bir diyalog sürdürürler, kendi akademik ortamlarıyla ilgilidirler.

Sardunya'daki Educare all'affettività (Progetto, 2015/16) adlı orta öğretim okulunda 2015/16 öğretim yılında görevlendirilen duygusal eğitim projesi iyi bir örnektir (I.C.S. "C. Tura" 2015/16). Proje öğretmenlerin çalışmalarını destekleyen iki psikolog tarafından izledi; Sonuçlar ve değerlendirme, hala göze çarpmaktadır.

İyi seçimler yapma kabiliyetinin kendisinin iyiliğine bağlı olduğu fikrine dayanarak, proje aşağıdakileri hedeflemiştir:

- Sınıftaki ilişkileri kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek.
- Kendi bilgisini ve kendini kabul etmeyi teşvik etmek;
- Duygusal yeterliklerini bireysel ve grup düzeyinde uygulamak;
- Kendi bilgi ve güvenlerini geliştirerek, öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmek

Yukarıdaki hedefler dört ana alanı kapsamaktadır :

- Duygusal ve bilişsel boyut, öğrencileri duygularını keşfetme ve farkında olma konularında destekleme;
- İlişkisel ve duygusal boyut, duyguları ifade etme ve başkalarıyla ilişki kurmanın farklı yolları üzerindeki yansımaları teşvik etmek;
- Okul ve mesleki rehberlik, öğrencilerin ilgi ve tutumlarını geliştirme konusunda öğrencileri desteklemek ve onların daha fazla farkında olmak;
- Sınıf içindeki ilişkilerin dinamiklerini yönetmek için araçlar ve beceriler kazandırmak için öğretmenler için eğitim kursları.

**E. Romanya'da**, Romanya Orta Öğretim Projesi (ROSE) Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2016), akademik başarıyı artırmayı ve EOT sayılarını azaltmayı amaçlamaktadır. Duygu eğitimi ile ilgili faaliyetler hibeler için de geçerlidir. Proje Aralık 2015'te başlatıldı ve yazıldığı esnada elde herhangi bir sonuç ya da rakam yoktu.

Babes-Bolyai Üniversitesi tarafından yürütülen bir başka araştırma, okul öncesi, ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin tutumlarını ve duygusal ve davranışsal konularla ilgili inançlarını incelemektedir. Çalışma ilginç bilgilere ulaşmıştır :

- Duygusal ve / veya davranışsal problemleri geliştirme riski altında olan okul öncesi ve okul çağındaki çocuklar toplam okul çağındaki nüfusun% 5-15'ini oluşturur;
- Öğretmenler sorunun farkındadırlar ve erken önlemeye başlamak için aktif olarak müdahale etmeleri gerektiğini kabul ederler;
- Öğretmenlerin yaklaşık% 70'i eğitim programlarının sınıf uygulamalarına olumlu etkisi olacağı fikrini desteklemektedir.

**Bilimsel yayında belgelenen duygusal refah ile eğitim performansındaki daha iyi sonuçlar arasındaki bağlantılar:**

Uluslararası bir perspektiften bakıldığında, Bilimsel literatür, öğrencilerin duygusal refah düzeyleri ile akademik performansları arasında birçok bağlantı örneği sunmaktadır.

Hepsinden önemlisi, bazı yazarları da hatırlatmak önemlidir:

“Ergenlere öğrenci olmayı öğretmek”- Okul Performansını Şekillendirmede Bilişsiz Faktörlerin Rolü: Eleştirel kaynak incwelemesi Farrington et al., UCHICAGO CCSSR, 2012): “Yazarlar notlar veya test puanlarıyla ölçülen akademik performansı varsayarak bir inceleme yaparlar ve bu inceleme sadece akademik içerikler hakkında değil, aynı zamanda diğer önemli öğrenci nitelikleri ya da bilişsel olmayan bir dizi akademik davranış ve tutum gibi faktörleri ve okulda ve sonraki yaşam daki başarı için hassas stratejileri de yansıtmaktadır. “ Farrington ve meslektaşlarının listesi çalışma becerileri, devam devamsızlık , çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi, yardım arama davranışları, üstbilişsel stratejiler ve sosyal ve akademik problem çözmeyi içermektedir. (Bazıları yukarıdada belirtildiği üzere kısmen

bilişsel olarak görülebilir) Yazarların kavramsal çerçevesinde, bilişsel olmayan beceriler öğrencinin geçmişi, okul ve sınıf içeriği ve sosyo-kültürel bağlamda belirlenen üç aşamalı bir ortamda faaliyet göstermektedir ve bu da onların başarıya olan özel etkilerini şekillendirebilir” (Garcia, 2014).

- Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini arttırmanın etkisi: okul temelli evrensel girişimlerin bir meta-analizi (Durlak ve ark., 2011): “200’ün üzerinde müdahale meta-analizinde anaokulundan liseye kadar çocukların sosyal ve duygusal öğrenimini arttırmayı amaçlanmaktadır.(5/18 yaş) Bu çalışma, bu müdahalelerin en kapsamlı incelemelerinden biridir ve analiz edilengirişimler için kontrol gruplarını içeren ampirik kanıtlara dayanmaktadır.Ve katılımcıların sonuçlardan yaralandığını özellikle de sosyal ve davranışsal becerilerinin geliştirildiğini belirtmektedir. Ortalama olarak, katılan öğrenciler de daha yüksek bir akademik başarı sergilemişlerdir , performansla ilişkili kazançın yüzde 11’e eşdeğer olduğu ve yaklaşık notlarda sabit olduğu tahmin edilmektedir” (Garcia, 2014).

- Gutman, Leslie ve Schoon, Ingrid; Bilişsel olmayan becerilerinin genç insanlar için sonuçlarının etkisi ; Londra Eğitim Enstitüsü (Gutman and Schoon 2013):

“Bilişsel olmayan beceriler, akademik ve istihdam sonuçlarına göre bilişsel beceriler veya IQ kadar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Kanun çıkaranlar, çocuklarda yumuşak becerilerin nasıl geliştiği artan bir dikkatle izlemekteler. Bununla birlikte, bu konudaki artan ilgiye rağmen, bilişsel olmayan beceriler ile daha sonraki sonuçlar arasındaki nedensel ilişki iyi belirlenmemiştir. Bu literatür taraması, ‘bilişsel olmayan becerilerin’ tanımlanması ve ölçülmesi ve bu tür becerilerin daha sonraki sonuçlarda nasıl nedensel bir etkiye sahip olduğuna dair mevcut kanıtları özetlemek üzere hazırlanmıştır.Ayrıca çocuklarda ve gençlerde bilişsel olmayan becerilerin geliştirilmesini amaçlayan seçilmiş müdahalelerin rolünü değerlendirmektedir.

Bu araştırmaya katılan ülkeler açısından, Duygusal refah ile öğrencilerin performansları arasındaki bağlantı hakkında birkaç tane - ancak ilginç - bilimsel yayın tespit edilmiştir” (Garcia, 2014).

- Viyana i; Bildungsplan I Wiener Kindergarten (Holzhausen, 2006):

Sosyal ve duygusal eğitim, çocukların kendi kendine yetebileceğini, sosyal bir bilinçde olduğunu, sorumlu kararlar verebildiğini ve öz-yönetim ve ilişki-yönetim becerileri konusunda yetkin olduğunu öğretirken, okul öncesi eğitim müfredatı çocukların fiziksel ve zihinsel refahı hakkında tavsiyelerde bulunur . Anaokulları çocuklara duygularını ve ihtiyaçlarını nasıl tanımayacaklarını ve nasıl ifade edebileceklerini göstererek

kendi refahlarının sorumluluğunu üstlenmesini öğretmelidir. Ayrıca çocuklar kendi bedenleri ve duygularıyla baş etmeyi öğrenmeli ve başkalarını saygı ile tedavi etmeyi öğrenmelidirler. Kendi problem çözme stratejilerini deneyimleyerek ve geliştirerek sadece kendi refah düzeylerini arttırmazlar, gelecekteki durumlar için de daha dayanıklı olurlar. Bireysel refah, geliştirilen akademik sonuçların yanı sıra diğer öğrenme süreçlerinin başlangıç noktasıdır.

- Akcaalan, Mehmet; Yaşamboyu Öğrenme Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi; Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (Akcaalan, 2015):

Araştırma 590 üniversite öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu kullanarak hayat boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Ve yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında kuvvetli bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Hayat boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenmenin bazı alt kategorileri arasında pozitif bir ilişki gösterilerek bu bulgulara göre, yaşam boyu öğrenmenin sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilişkili olduğu tartışılabilir. Farklı değişkenler içeren ilişki incelenebilir.

- Akgül, Gulendam ve diğerleri; Öğretmen Desteği Tahminçileri; Eurasian Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 63, 2016, 115-132 (Gulendam et.al, 2016):

Araştırma, öğretmen desteğinin genellikle incelenmemiş (devam devamsızlık, refah, ayrılma) alanlara bakmaktadır ve 15 yaşındaki öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğini araştırmaktadır

Bulgular, okulda aidiyet duygusu, matematik için araçsal motivasyon, matematik öz-yeterlik ve öğrenme çıktıları ve öğrenme faaliyetleri açısından okula yönelik tutumların öğretmen desteğinin öngördürücüsü olduğunu göstermektedir.

- Codiglioni, Fabiana; Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca" (Codiglioni,2007):

Ortaöğretim öğrencileri tarafından okul bırakma bir anda birçok öğrenci tarafından ergenliğe geçiş döneminde yaşanan rahatsızlığın güçlü bir kanıtıdır. Ve bu geçiş dönemi ilkokuldan ortaokula geçiş dönemiyle çakışır. Okul bırakma ve yaşamın salt bir gerçeği olarak kabul edilmemelidir edilemez ama onlar ergenlik dönemini geçtikten sonra ki uzun hayatlarını etkileyecek olumsuz bir deneyim olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin bunu kendikendilerine anlamları önemlidir. Böylece sorunla mücadele için aktif olarak çatışsınlar ve motive olurlar . Eğitimcilerin öğrencilerin kendi zihinsel ve fiziksel sağlığı arttırdıklarını anlamalarına yardımcı olmaları gerekir. Bu onları öğretmenlerine yakınlaştıracak ortamı olumlu bir katkıda bulunacaktır. Böylece öğrenme, okul binalarını aşan güçlü bir deneyim olabilir. Böyle bir katkı kaçınılmaz öğrenme çıktılarını da etkileyecektir.

Okulda eğlenmek bırakma arzusuna karşı ilk panzehirdir. Okulu sıcak ve misafirperver bulan öğrenciler, akranlarının genellikle okuldan ayrılmalarına yol açan hüsrana ve hayal kırıklıklarına uğramazlar.

- Gentile M., La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico; in Novelli Curi, Mirella (ed.); Lavorare con il gruppo specializzato; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182; 2010 (Gentile, 2010):

Araştırma, öğrencilerin kendi kimliğini düşünmeyi ve oluşturmayı için kolaylaştırmak amacıyla, bir orta öğretim okulunda gerçekleştirilen grup oturumlarına odaklanmaktadır. Grup oturumları başlamadan önce öğretmenler psikologla birlikte çalışmışlar ve öğrenciler arasındaki ortak özellikleri

analiz etmişleridir. (Örneğin, huzursuzluk, DEHB (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu), agresif / sapkın davranışlar, vb.). Katılan tüm öğrenciler ya duygusal düzeyde ya da bilişsel düzeyde farklı yoksunluk seviyeleri yaşamışlardır. Yaşadıkları olumsuz deneyimler duygularını düşünce ve öğrenmeyle değiştirmeye yeteneklerini geliştirmeye engel oldu. Grup oturumları sırasında öğrencilerin duygularını, korkularını ve umutlarını paylaşma fırsatı buldular. Başlangıçta öğrenciler düşüncelerini paylaşmaya gönülsüz davrandılar ve istedikleri her şeyi grupla paylaşırken kendilerini tamamen özgür hissetmediler. Bununla birlikte, birçok oturumdan sonra öğrenciler duygularını paylaşabildiler ve onları yorumlayabildiler.

- Cefai, Carmel ve Cavioni, Valeria; İlköğretim Okullarında Sosyal ve Duygusal Eğitim; Londra, Springer, (Cefai ve Valeria, 2014):

Duygu Eğitimi, sosyal ve duygusal öğrenme, olumlu eğitim, dikkat çekici olma, esneklik, kapsayıcı eğitim ve yardım toplulukları olmak üzere altı farklı bakış açısını kapsayan bütüncü ve çok disiplinli bir yaklaşımdır.

Kavramlar ve en iyi uygulamalar, bütün okul, aileler ve toplulukları dahil etmek için geleneksel okul duvarlarının ötesine geçerek programlarını planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye olanak tanır. Başarılı bir girişim mutlaka artan çocuk refahına ve öğrenme deneyimine artan bir ilgiye yol açacaktır.

## KARŞILAŞTIRMALI ÜLKELER - ÖZEL BÖLÜM

### OKULLARDAKİ DUYGU EĞİTİMİ: MEVCUT UYGULAMALAR

Duygu eğitimi Avusturya eğitim sisteminde yaygın olmamasına rağmen, ulusal müfredatta tanıtılması gerektiği konusunda bir kabul vardır. Avusturya Federal Sağlık Bakanlığı duygusal ve sosyal eğitimin başlatılmasını sağlıklı bir gelişime ve çocukların refahına katkıda bulunmak için açıkça önermektedir. Böylece daha iyi akademik sonuçlara yol açılacaktır. Duygu eğitimi konusunda Avusturya'da geliştirilen bazı uygulamalar ve projeler, Waldorf ve Rudolf Steiner okullarının bütünsel yaklaşımı etrafında toplanmaktadır. Bölgesel düzeyde federal olarak finanse edilen "Sağlıklı Avusturya" projesi (derStandard.at, 2001), sağlık eğitimi ve benlik saygısını artırmayı ve okul terkinin azaltmayı amaçlamaktadır.

Ulusal ölçekte, Macaristan ahlak kurallarını okullarda zorunlu bir konu olarak ortaya koymuştur. Konu değerleri, ahlaki değerleri, başkalarına bağlanma, iyi ile kötü arasındaki farklar gibi bazı DE Standartlarını kapsar. Macaristan'daki diğer mevcut programlar, özellikle ulusal eğitim sistemi için büyük bir sorun olarak açıkça görülen EOT'nin önlenmesi açısından DE üzerine odaklanmaktadır (Mártonfi, 2014). "Köprü" programı (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014) ilkokulu bitiren fakat herhangi bir orta öğretim okulutarfından kabul görmeyen veya ilkokulu bitirmeden 15 yaşına giren öğrencileri hedef almaktadır. Program öğrencilerin benlik bilinci ve kendine güvenini arttıran unsurlar içermektedir böylelikle normal eğitime yeniden girmeleri kolaylaşmış olur.

Macaristan'daki üstün yetenekli çocuklar için danışmanlık programlarının sayısı artmakta ve ayrıca DE yönlerini de kapsamaktadır.

İtalya'da, 2012'de Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan kılavuz ilkokul öğrencilerinin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki boyutlarını geliştirme gereksinimine değinir. Sonuç olarak, DE, ulusal müfredatta, konular arası bir konu olarak dahil edilir. Örneğin müzik eğitimi, duyguları sembolik olarak ifade etme yeteneğini geliştirerek duygusal zekayı geliştirmelidir.

"Haydi birbirimizi sevelim" (Boni & Cammeda 2010), öğrencilerin kendileri ve diğerleri için oldukları ve ifade ettikleri şeyleri kabul etmelerini ve kendilerine saygı göstermelerini amaçlayan bir ilköğretim projesidir. Özellikle gençler için kendileri ile bağlantı kurabiliyorsa, dünyayla bağlantı kurmak daha kolaydır.

Progetto: le emozioni (Proje: duygular): erken çocukluk sınıflarında uygulanmaktadır, DE'nin bir bireyin eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle okul öğrencileri sadece bilişsel düzeyde değil aynı zamanda duygusal ve motivasyonel düzeyde de teşvik etmelidir. Proje, çocukların duygularını keşfedip tanımları için bir yol olarak düşünülmüştür. Öncelikle, çocuklar duygularını bedenleri, sesleri ve müzikleriyle algılamayı öğrenirler. Daha sonra duygularını resimlerle, renklerle ve kelimelerle ilişkilendirmeye başlarlar (Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", 2011/2012).

Macaristanda ki gibi Romanya da da EOT yüksek öncelik taşır ve bu yüzden DE öncelikle okul terklerini nasıl azaltacağı konusuna ışık tutar. 2015 yılında yayınlanan Romanya'nın EOTni Önleme Stratejisi, EOT ile kişisel sorunlar, sağlık veya duygusal sorunlar arasındaki korelasyonu onaylar (www.edu.ro :: STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURIİ A ȘCOLII ÎN ROMÂNIA, 2016). Ulusal Strateji, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal zorluklarla belirlenen EOT ine karşı direncini geliştirmeye yönelik okul çapında ve bireyselleştirilmiş önlemler almayı önermektedir. 'Romanya Orta Öğretim Projesi' (ROSE) adı verilen ulusal projede, finanse edilen uygun faaliyetler öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirme önlemlerini içerir.

"Mesleki Eğitimde Çıkmazlara Karşı Hareket Etmek" (Europeansharedtreasure.eu, 2011) genç Avrupalılar arasında hayat boyu öğrenmenin motivasyonunu ve hazırlığını teşvik etmek için tasarlanmış Avrupa çapında bir programdır. Başlığın da belirttiği gibi, mesleki çalışmaları hedef almakta ve bu anlamda, duygusal eğitim kurslarının erken okul çağında yoğunlaştığı düşünülürse belki de benzersizdir. AB tarafından ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eş finanse edilen program, EOT'nin önlenmesine yönelik birçok projenin yanısıra Türkiye'de de yürütülmektedir. Bu olgu, ekonomik sıkıntılardan kaynaklandığı için, Türkiye'de belirli özelliklere sahiptir ve kızları erkeklerden çok daha fazla etkilediği için programlar DEin farklı yönlerini ele almaktadır.

## Öğretmenler DuyguEğitim'ini nasıl tanımlıyor?

### Anketlerden

Tüm ülkelerdeki öğretmenler DE'nin geleneksel aile ortamının bir parçası olması konusunda hemfikir görünmelerine rağmen Öğretmenlerin ,okul müdürlerinin ve örgün eğitimin genel olarak önemli bir rol oynadığı konusunda da hemfikirdirler.Açıklanmasa da Okulların rolü için eğitimi kavramı ön plana çıkmaktadır. Anket yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu zaten DE sağladıklarını ve DE'nin öğrencilerin öğrenme ve duygusal iyilik halini olumlu etkilediği konusunda aynı fikirdeler. (Ve bunun tersine, Duygusal endişenin olumsuz etkilere neden olabildiği ve bu yüzden DE ile engellenmesi konusunda hem fikirler). Buna bağlı olarak okulların, duygusal refah için elverişli eğitim vermekle yükümlü olduğuna inanmaktalar. Bu, ana okulundan başlayarak tüm aşamalarda hem öğretmenler hem de okul müdürleri için geçerlidir.( ama bu ileriki eğitim aşamalarında azaltılmalıdır.) Ayrıca çekirdek ailenin DE sağlamakla yükümlü olduğu belirlendiği halde bu doğrudur.

Sınıflandırılmış çevrimiçi ankette, öğretmenlerden aşağıdaki öğelerden hangisinin Duygusal Zekanın bir parçası olabileceğini seçmeleri istendi:

- Benlik ve başkalarındaki duyguları tanıma.
- Başkalarına yaklaşmak ve olumlu ilişkiler kurmak.
- Kendi güçlü yönlerini ve ihtiyaç alanlarını tanımak.
- Aktif olarak dinleme.
- Doğru ve net iletişim kurmak.
- Başkalarının bakış açılarını anlamak ve duygularını hissetmek.
- Başkalarına ve benliğe saygı duymak ve farklılıkları takdir etmek.
- Olumlu ve gerçekçi hedefler belirleme.
- İşbirliği yapmak
- Güçlü duyguların düzenlenmek ve yönetilmek(tatsız ve keyifli).
- Çatışmayı şiddet içermeyen şekilde yönetmek.
- Gruplar halinde etkin çalışmak
- Yardım aramak ve yardım etmek.
- Etik ve sosyal sorumluluk göstermek

Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından tüm imcelenmiş yeterliklerin DZ'nin bir parçası olduğu kanaatinde. Duygu ve duygu tanımlayıcılarını(Ör. "Baskalarının bakış açılarını edinme ve duygularını hissetme") içeren yeterlilikleri kabullnmek bu tür tanımlayıcıları içermeyen yetkinlikler kabullenmekten (ör. "Dinleme aktif").daha güçlüydü.Bu iki yönü vurgular öncelikle daha önce de gündeme getirildiği gibi, DZ geniş kapsamlı bir anlam taşıyan ve bu nedenle evrensel olarak kabul edilmiş, standart bir tanımdan yoksun bir terimdir.İkinci olarak ise Ankete katılanların çoğunluğunun kendi öğretmen eğitimleri sürecinde hiç DE e maruz kalmadıklarıdır. Bu nedenle, DE'nin tanımını ve çıktılarını okul ortamında standardize etme çabaları arzulanan bir durumdur.

## Görüşmelerde

Genel olarak, katılımcıların Duygu Eğitiminin önemi ve bu konunun temel kavramları üzerinde hemfikir olduğu görülmektedir. Bu, daha önce gösterildiği gibi, anketlerden toplanan verilerle tutarlıdır (bkz. Şekil 1).

Bu nedenle, farkındalık, güven, saygınlık, empati ve duyguları yönetme gibi olağan kavramlar, katılımcı ülkelerin sonuç sayfalarında yer almaktadır. Farklılıklar, DE Programının nasıl ele alınacağı üzerine ifade edilen kavram ve fikirlerde ortaya çıkmaktadır ve bu kesinlikle görüşülenlerin oynadığı farklı rollerle ilgilidir. (Okul müdürleri, ilköğretim, ortaöğretim ve meslek okullarından sınıf öğretmenleri; ayrıca öğretmen eğitimcileri, müfettişler, psikanalistler vb.). Yine de yaklaşımlar iki kategoride özetlenebilir: Duyguları tanımayı öğrenmek ve duyguları yönetmeyi öğrenmek. Daha akademik bir seviyede, duyguların öğrenilebileceğini söylemenin doğru olup olmadığı konusunda birkaç soru ortaya atılmıştır (Yani, bilişsel bir sürecin sonucu olabilir) Ya da duyguların sadece tanınması ve yönetilip yönetilemeyeceği sorgulanmaktadır. Bu cevap olarak kilit bir sorundur çünkü DE müfredatının içerik ve metodolojilerini etkileyebilir ama tam olarak ele alınması için ayrı bir araştırmaya ihtiyaç duyulacaktır.

Görüşülen Avusturyalılar, duyguların farkına varmanın ve onlarla başa çıkmanın önemini vurguladılar. Bunun öğrencilerin sağlığının ve motivasyonunun iyileşmesine yol açması beklenmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenme daha sürdürülebilir bir hale gelir. Bu, beklenen Öğrencilerin motivasyonu verefahının vurgulandığı sonuçlarla tutarlıdır. İlginçtir ki görüşülen okul müfettişi, DE konusunda herhangi bir eğitim almadığını belirtti. Her ne kadar bu örnek temsilci olmaktan uzak olsa da, DE'nin değerlendirme politikası ve uygulamalarına nasıl uyduğuna dair bir soru ortaya çıkarmaktadır.

Macaristan'da, paydaşlar 'duygular' yerine 'yapmak üzerine daha fazla odaklanmış görünmektedir. Bu sayede, DE, gençlerin duyguların farkında olmalarını ve onlara tutarlı davranmalarını sağlamayı amaçlayan bir program olarak görülür. DE aynı zamanda, hayal kırıklıklarını ve üzüntü veren süreçleri desteklemek için yararlı bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle, görüşülen kişiler, DE'nin empati gibi pratik yönlerine odaklanmak ve çocukların duygularını tanımalarını aynı zamanda formüle etmeyi öğrenmesini bunu yaparken de hayal kırıklıklarının nasıl yönetileceğini öğrenebilmelerini istiyorlardı.

Bir katılımcı, yoksulluk içinde yaşamının duygusal sonuçlarının anlaşılması gerektiğini ileri sürdü böylece ekonomik geçmişe ilginç bir bağlantı da oluşturulmuş oldu.

İtalya'dan gelen katılımcılar, çocuklar için hem kendi hemde çevrelerindeki insanların fiziksel ve duygusal evrelerini tanımalarının önemini vurguladılar. Bu, stresin, şiddet davranışının önlenmesi gibi diğer tanımların uyumunu yönlendirir. Bir diğer tanımı olan gruplar halinde uyum sağlamaya neden olabilir. Duygusal eğitime maruz kalmış çocuklar değişimin farkında değildirler bu nedenle tamamen şeffaf bir bakış açısı sergilerler. Onlar için hepsinin eşit olduğu, sadece oyunlarla donatılmış ortak bir alan vardır. Bu tutum duygu eğitimine maruz kalmamış çocuklarda daha az belirgindir. Bu eğitimin yararları okulla sınırlı kalmaz.

Görüşülen kişilerden biri olan psikoterapist, öğretilmeyecekleri için duyguların eğitimin bir parçası olamayacağını da açıkladı bununla birlikte, bunları tanımak ve yönetmek için çalışmalar yapılması gerektiğini söyledi.

Romanya'nın verdiği yanıtlar diğer ülkelerde ortaya konan sayısız yönleri içermesine karşın, diğer ülkelerden farklı olarak çocuklara sunmak için metodolojilere ve teknikler üzerine odaklanırlar, önemli sosyal beceriler kazanmaları için onları yetkilendirirler ve duygularını ve çevrelerindeki insanları tanımaya çalışırlar. Odaklandıkları pratik ve uygulanabilir olsa da beklenen sonuçlara yumuşak beceriler (Çeşitlilik, sosyal beceriler, duygusal beceriler, benlik saygısı, sağlıklı yaşam tarzı vb.) dahildir. Bu yüzden değerlendirebilmek çok zor olabilir. Ancak endişe verici bir şekilde, bir katılımcı, DE ile ilgili bazı konuşmaların okulda yapıldığını ancak uygulamada hiçbir şey yapılmadığını belirtti. Yine, bu yalnızca öğretmen yetiştirmekle kalmamakla birlikte sonuçların değerlendirilmesi ve izlenmesi açısından DE konusunda resmileştirilmiş bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Türkiye'den gelen çok sayıda yanıt da, diğer ülkelerden gelen girdileri de yansıtıyordu. Anketi yanıtlayan Türkler ayrıca çocukların yeteneklerini vurgulayarak onların duygularını sadece tanımakla kalmayıp, aynı zamanda ifade ettiklerini ve onları yansıttıklarını vurguladılar. Çocukların bunu özellikle hoş olmayan duygular için yaptıklarını belirttiler. Burada da, yalnızca duygusal yönleri değil, fiziksel dürtüleri tanıma ve yönetme becerisi DE'nin bir parçası olarak düşünülür. Ayrıca ailelerin destekleyici ortamlar yaratma potansiyeli



ve topluma bağıllık yaratmak için duygusal bağlara sahip olma ihtiyacı gibi örneklerle toplumsal yönlerin önemi vurgulanmaktadır. İtalya'daki psikoanalitöre benzer şekilde bir müdür duyguları öğretme olasılığını da göz önüne aldı: Duygular kazanılabilir, ancak gerçekten öğrenilemez. Bununla birlikte, bu, bilişsel düzeyde, duyguların fark edilebileceği ve bu nedenle DE programlarının bir parçası olabileceğini gerçeğini ortadan kaldırmaz.

## Öğretmenler Duygusal Eğitim'in öğretme rolünün bir parçası olduğunu ne kadar düşünüyorlar?

### Anketlerde

Öğretmenler, DE'nin rollerinin ayrılmaz bir parçası olduğuna ve çoğunluğunu ulusal müfredatta doğrudan bağlantıları ve standartları belirleyebileceğine inanmaktadırlar. (Müfredattaki duygusal eğitimin rolünün bir parçası olduğuna inanan öğretmenlerle ve Duygusal eğitimin tanımlanabileceğine inanan öğretmenler arasında doğrudan bir korelasyon mevcut değildir). Öğrencileri için en iyisini isteyen öğretmenler profesyonel olma eğilimindedir. Bunun bir diğer nedeni de , öğretmenlerin çoğunun DE'nin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kabul etmesidir, Bu nedenle, konuyu kapsayacak ve ilk eğitimleri tarafından bırakılmış bir boşluğu dolduracak mesleki gelişim dersleri almak öğretmenlerin ilgisini çekecektir.

Ayrıca, bu alandaki sürekli iyileştirme ihtiyacının farkındadırlar.

DE içeriği daha karmaşık bir resim sunar. Öğretmenlerin çoğunluğu DE'nin ailede öğretilmesi gerektiğini kabul ettikleri için bunu kayıt dışı eğitimin bir parçası olarak tanımlamaktalar. Bununla birlikte, okulun DE,nde önemli bir rol oynadığını kabul ediyorlar ve bu nedenden dolayı bunu resmi eğitim olarak tekrar düşünmek zorundalar. Bu, öğretmenlerin DE ni okul sonrası faaliyetler gibi yapmaları konusunda kesinlikle hemfikir olmalarıyla tutarlıdır. Anket, değerlendirmeye atıf yapmamasına rağmen, Duygu eğitiminde resmi olarak değerlendirmenin yönleri vardır ve Öğretmenlerin bunu dikkate almaları gerekir. Ama, bu çok geniş bir alandır ve ayrı bir çalışmaya tabi tutulmalıdır.

### Görüşmelerde

Okulun Duygu eğitimini uygulamasında önemli bir rolü olduğu ve bunu da ailelerin desteğini almadan kendi başına üstlenemeyeceği konusunda yaygın bir anlaşmaya varıldığı görülüyor. Okulların DE ne getirebileceği değer, okulların temel prensiplerinin ötesine geçer. Aynı zamanda, bu özellikle aile yapısının dokusundaki ciddi değişikliklerin temelinde, güvenli bir sığınak ve sağlam bir rol modeli sağlama kavramını da kapsar.

Katılımcıların gözlemlediği çeşitli ülkelerde, ailelerin çocuklarına gerekli eğitim desteğini gittikçe daha az sağlayabildiklerinin eğilimi gözlenmiştir. Büyüyen göç hareketleri, toplumun bireyselleştirilmesi ve diğer faktörler Katılımcıların gözlemlediği bu eğilime katkı sağlamaktadır. Bunu akılda tutarak, ankete katılanlar, kendi bağlarına dayanan daha spesifik yönleri araştırmaktadır.

Avusturyalı katılımcılar, Duygu eğitim Programını örgün eğitime dahil etme ihtiyacı konusunda hemfikir olsalar da bu eğitimin evde başlamasının gerektiğini ve aslında bütün toplumun bu alanda rol oynayacağına işaret etmekte. Okulun bu konuda kesin bir rolü olduğuna dair fikirbirliği vardır ancak bunu çözmek için kendi başına bırakılamaz. Özellikle de ailelerin daha az destek verdikleri bir eğitim trendi olduğu anlaşıldığından DE yi okuldan başlatmak çok az, çok geç olacaktır.

Macar meslektaşları kesinlikle bunu onaylamakla birlikte, Okulun güvenli bir ortam sağlamak, ebeveynleri dahil etmek için bir bağlantı kurmak ve daha da önemlisi, sağlam rol modelleri sağlamak gibi belirli görevleri olduğunu vurguluyorlar. Çocukların bu kadar güvenli bir ortamda tiyatro oynamalarına ya da koro içinde icra etmelerine verilen önem de vurgulanırken, özel olarak her okulda çalışan bir çocuk psikologunun bulunmasını talep ediyorlar.

İtalya'dan gelen yanıtlar, aslında sistematik değişiklikler önerileri etrafında toplanmaktadır. Öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçları etrafında tasarlanmalıdır ve bunun temelinde duygu eğitimi olmalıdır. Her ne kadar ailelerin her zaman DE ni ya da herhangi bir duygusal destek sağlayamadıkları kabul edilse de diğer işbirliği

yapılan ülkelerde ki meslektaşlarının da ifade ettiği üzere, İtalyan katılımcılar, okulun ailelerden gelen destek olmadan bu zorluğu üstüne alamayacağını açıkça ifade etmektedir (Bu anlamda, görüşülen Avusturyalı kişiler tarafından daha önce rapor edilen fikri tekrar gözden geçirirler).

Benzer şekilde, Romanyalı katılımcılar da , özellikle ebeveynlerin bulunmadığı ve çocukların akrabaları veya arkadaşlarının bakımında kaldığı durumlarda, DE'de okulun sahip olduğu yüksek önemi vurguladılar.

AB içerisinde mevcut göç hareketleri göz önüne alındığında göç bu devamsızlığın arkasındaki büyük bir sebep gibi gözükmektedir. Akrabalarının bakımında kalan çocuk sayısının nispeten yüksek olduğu farz edilmektedir. Böyle bir şey olursa, bu, okulun, DE konusunda gerçekte oynayacağı çok önemli bir role sahip olduğu görüşünü güçlendirir. Bu rolün bir parçası olarak okul, topluma uyum sağlamaya çalışabilir (daha önce belirtildiği gibi bu, Türk katılımcıların da başlattığı bir konudur); Bu, toplumsal değişimlerin (parçalanmış ailelerin, göç hareketlerinin, bireyciliğin, aynı zamanda teknolojinin yayılmasının neden olduğu) arka planına karşı özel bir değere sahiptir. Görüşmelerde ki bazı cevaplar, okulun çocukların duygusal gelişimini destekleyemeyeceğini iddia ederek, aslında bu rolde başarısız olduğunu düşünecek kadar ileri gidiyor.

Türkiye de görüşülen kişiler sağlıklı bireylerin duygusal gelişiminde ailenin rolünü tamalayıcı gibi olsa da okulun önemli bir rol oynadığını kabul etmekte. Bununla birlikte, DE'deki okulun rolü çok erken, ideal olarak okul öncesi yıllarda başlamalıdır. Önemli rol modeli sağlamak için özellikle, öğrenci, aile ve okul tarafından oluşturulan bir üçgen oluşturulmalıdır. Etkili olabilmek için bu üçgen okul sınırlarının ötesine geçmelidir. Okula atanmış olan bir başka önemli rol de , DE'nin yanı sıra toplumsal kuralların iletilmesidir. Bu anlamda DE, öğrencilerin kişisel gelişimine bütüncül bir yaklaşım olarak görülmektedir.

## Öğretmenler çocukların Duygusal Eğitimlerini nasıl destekleyebileceklerini düşünüyorlar?

### Anketlerde

Katılımcı ülkeler arasında, ilk öğretmen yetiştirme programında DE için resmileştirilmiş ve tutarlı bir yaklaşım bulunmaması, görüşülenlerin mesleki gelişiminde, göze çarpmayacak durumda değildir. Bu mesleki gelişim eksikliği ile ankete tabi tutulan öğretmenlerin olgunluk ve hizmet yılları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. ( Öğretmenler yaşça büyük olduğunda, erken yaşta DE alma ihtimalleri düşüktür) DE artırmak veya düzenlemek için güçlü bir arzunun ortaya çıktığı görüldüğü için, Bu gibi derslerin verilmesi ve oluşturulması için güçlü bir dava ortaya konabilir. Daha önce örneklerde de belirtildiği gibi, İtalyan da görüşülenlerin% 80'i bir DE kursunu tamamlamamış olmasına rağmen böyle bir kursu memnuniyetle kabul edeceklerini belirttiler.

Ankette öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Ulusal müfredatlarında tanımlanan bir veya daha fazla ilgili standarta ortaya konduktan sonra DE destekleyebileceklerine inandıkları açıkça görülmektedir. Örneğin

Macaristan'da, öğretmenlerin kendi standartlarını oluşturabilecekleri durum söz konusudur. Türkiye'de daha önce belirtildiği gibi, öğretmenler müfredatta belirtilen DE standartlarını tanımayabilirler , ancak yine de DE nni öğrencilere verilmesi için isteklidirler. Katılımcıların en az üçte birinin kendi ulusal müfredatlarında ki DE ile ilgili standartları belirleyemedikleri açıkça ortaya çıkmıştır.DE ile ilgili resmi ve tutarlı eğitim eksikliği ile birlikte, öğretmenlerin DE 'ni teşvik etmeye isteklidirler ancak bunu yapmak için gerekli araçlardan yoksundurlar.

Avusturyalı öğretmenlerin üçte ikisi, müfredatlarında DE ile ilgili standartları tanımamaktadır. Böyle bile olsa, DE ihtiyacını fark ederler ve çabalarını başta işbirlikleri, farklılıklara saygı duyma ve değerlendirebilme gibi kişisel beceriler üzerinde yoğunlaştırırlar.Aynı zamanda çocukların içsel gelişim becerilerini de geliştirirler. Macar öğretmenler, katkılarının kişilikler arası becerilere olduğunu vurguluyor. Çatışmaları yönetmek ve duyguları tanımak gündemdedir.Algıdaki sorun,DE hem içsel (kişinin kendi kendisiyle ) hem de kişisel becerileri kapsayacak olsa da, müfredat eskidir ve sadece kısmen kapsar.

İtalyan öğretmenlerin büyük çoğunluğu(%80) mesleklerinde DE üzerine olan profesyonel gelişim kurslarının azlığına dikkat çekmektedir ki bu durum milli müfredatta yer alan standartların ötesinde DE tanıtımını/teşvikini engellemektedir.

Romanyalı öğretmenlerin yanıtları da bu yönde aynıdır; onlar da milli müfredatta yer alan standartlara dikkat çekmekte ve bu standartların başarısındaki katkılarını sınırlı görmektedir.Türk öğretmenler çok daha bağımsız görünmektedir çünkü öğretmenlerin çoğunluğu milli müfredattaki DE standartlarını tanımlayamamaktadır. Bu ,esasen aynı standartları açıklamak için kullanılan farklı terminolojilerden kaynaklanmaktadır. Ancak, katılımcılar arasından küçük bir grup aynı zamanda bireyin kendi içindeki duyguları tanımlamaya ilave olarak en çokta kişiler arası beceriler üzerine olan bir konuyu bildirmektedir.

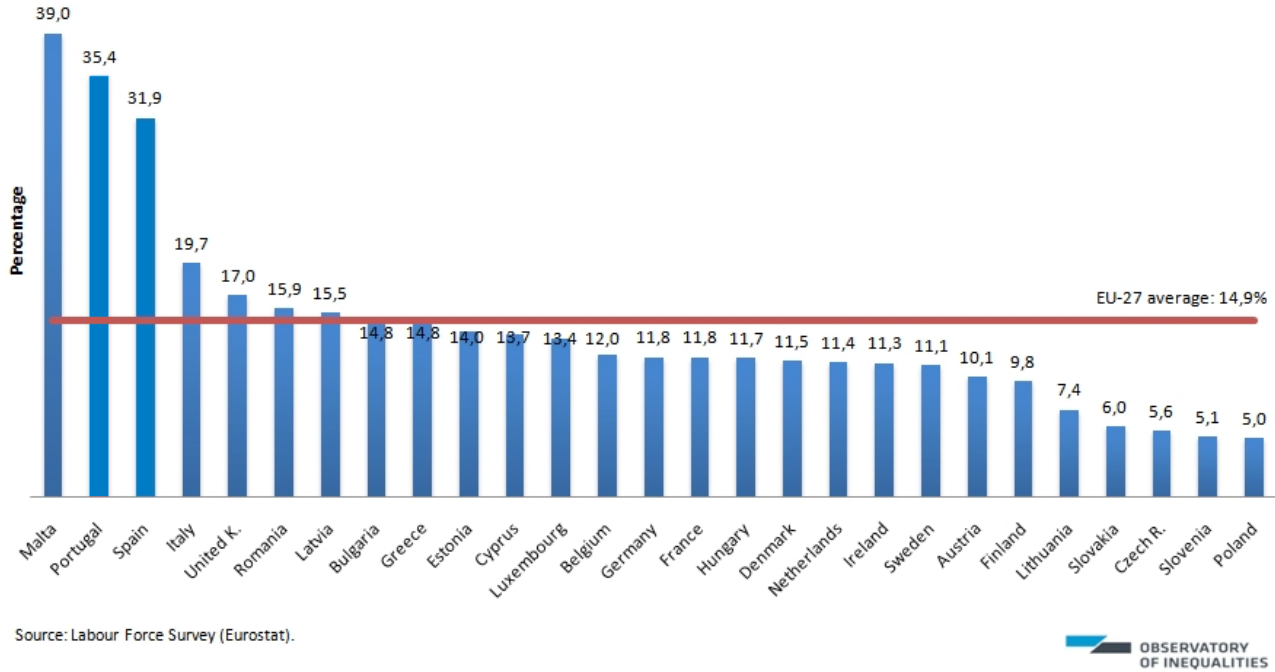
### *Görüşmelerde*

Görüşmeler, öğretmenlerin bireysel rolünden çok kurumların rolü üzerine daha fazla bilgi edinmekle birlikte, okulların ve öğretmenlerin DE nasıl desteklediğine ilişkin bazı somut örnekler ortaya çıkmıştır.

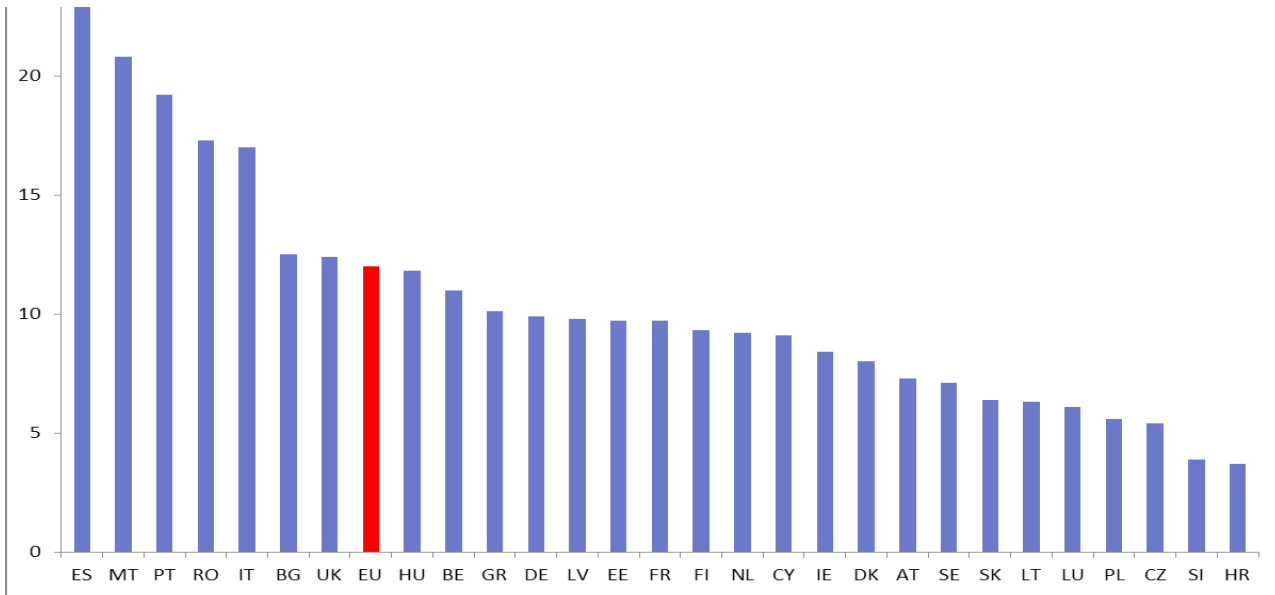
Örneğin, Macar katılımcılar drama pedagojisini DE için başarılı temel bir yöntem olarak gösteriyorlar. Ayrıca, duyguların serbest dolaşımına izin verilebileceği ve daha sonra tekrar bırakılacağı tek alan olan oynamanın önemini vurguluyorlar. Diğer örnekler, okul gününün başında tartışma çevrelerini, şiddet içermeyen bir programı, gevşeme oturumlarını ve belirteç yöntemini içermektedir. Bütün örneklerin ortak bir amacı : öğrencileri birey olarak tanımaktır.Örneğin "Mutluluk Programı"(Jobb Veled a Világ Alapítvány, 2016), belirli bir okulda, pozitif psikolojiye dayanan ve öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik iki sınıfla yürütülmektedir.

## ERKEN OKUL TERKİ : BİR ÜLKEYE FENOMEN HAKKINDA GENEL BAKIŞ

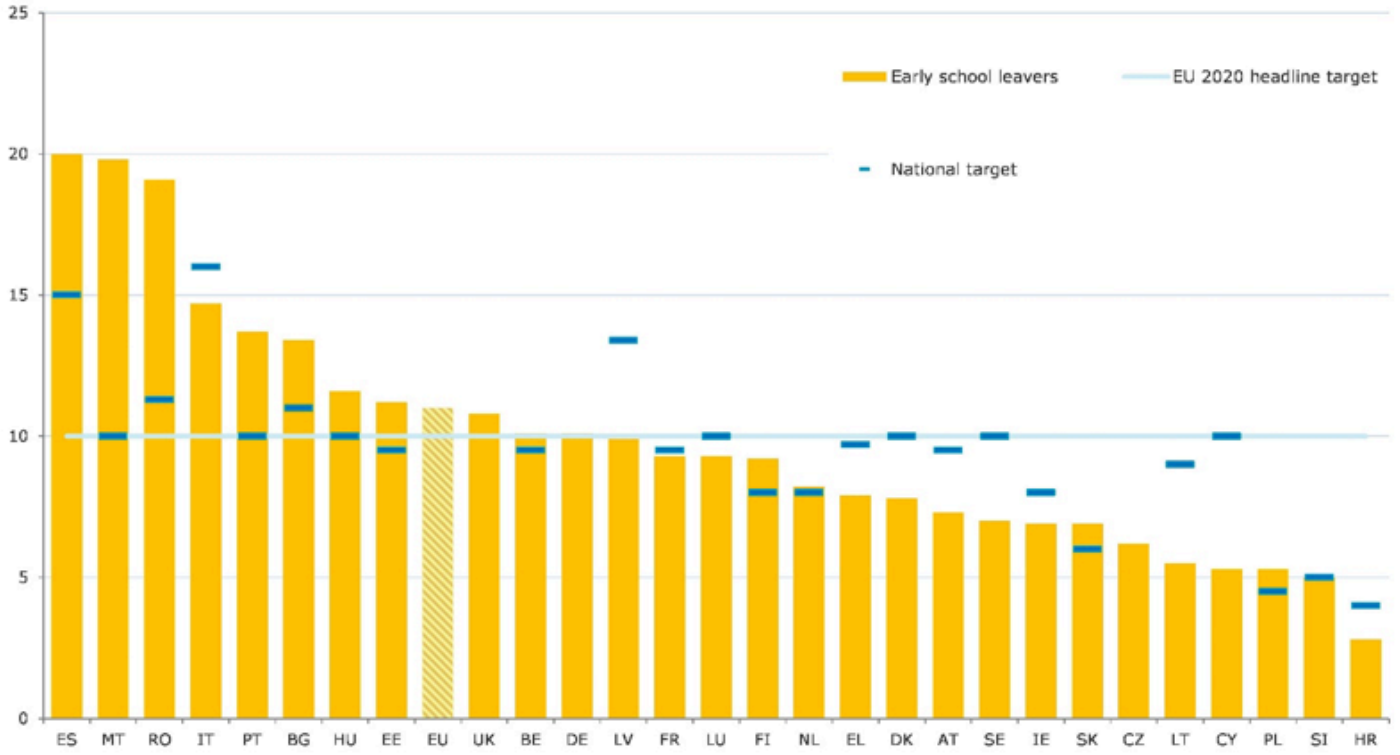
Genel olarak, katılan ülkelerde, EOT olgusu ya istikrarı ya da sayılarında bir düşüş görmektedir.. Katılımcılar aynı dereceden etkilenecek olmamasına rağmen, EOT 'nin genel olarak toplum üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve DE sunarak bunun üstesinden gelebileceklerini düşünmektedirler. Çoğu ülke, örneğin etnik çizgiye, coğrafi bölünmeye, toplumsal cinsiyet eğilimine vb. bağlı olarak kendine özgü özelliklere sahiptir.



Şekil 2: AB-27, 2008'deki ESL (kaynak: Eşitsizlik Gözlemevi); AB ortalaması% 14,9



Şekil 3: AB-27, 2013'te ESL (kaynak: Cedefop); AB ortalaması 17%



Şekil 4: AB-27, 2015'te ESL (kaynak: Avrupa Komisyonu); AB ortalaması% 11

Avusturya'da EOT'nin önlenmesine odaklanma sürekli artmaktadır. Avrupa Sosyal Fonu'nun yardımı ile, istatistiklerinde gösterilen iyi sonuçlar ile birçok başarılı proje gerçekleştirilmiştir (derStandard.at, 2016). Sadece Avusturya için EOT oranı devamlı olarak AB ortalamasının altında değildir, son altı yılda da giderek azalmıştır. Negatif not olarak düşersek, lise terk oranının çok yüksek kalmasıdır. EOT riski, spesifik risk altındaki gruplar (örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olanlar, göçmenler) için belirgin olarak daha yüksektir. Ulusal Strateji, sosyo-ekonomik bakımdan daha zayıf gruplardaki yüksek riski kabul eder ve önerilen önlemler arasında, risk altındaki hedef gruplar için özel koçluk ve danışmanlık programları bulunmaktadır.

Sosyo-ekonomik özellikler, EOT nin ön göstergelidir çünkü eğitimde eşit fırsatlarla bağlantılıdır. Etnik köken de önemli bir rol oynamaktadırlar fakat araştırmalar, olumsuz sosyo-ekonomik geçmişin EOT üzerindeki etnik yapı etkisini açıklanabileceğini göstermektedir.

Avusturya'da, EOT rakamlarında büyük bir cinsiyet farkı yok ama erkeklerden gelen terk sayıları sadece biraz daha yüksektir. Sıkılmak gibi bazı itici faktörlerin yanında EOT'n e yol açan bazı çekme faktörleri de vardır, ör. İşgücü piyasasının cazibesi. Genel görüş, okulların EOT konusunda harekete geçebilecekleri ve harekete geçmeleri gerektiğidir, çoğu katılımcı da duygusal alanda mesleki gelişim ihtiyacını kabul etmektedir. Öğrencilerin duygusal farkındalıklarını geliştirmeleri için sınıflarda ve sosyal hizmet uzmanlarında daha küçük gruplara ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer bir yandan Avusturya'da okullar da örgütsel sorunları, EOT ve DE arasındaki bağlantıyı göz ardı ederek sadece yapısal ve kültürel konular üzerinde tartışılmaktadır. Tartışmaya öğretmenlerin psikolojik yönleri ve davranış sorunları ile ilgili bilgileri dahil edilmelidir. Yine de, doğru yönde hareketler vardır örneğin 2015 yılındaki Avusturya Müdürler Konferansının ana teması Duygusal Liderlik ve DE konusundaki bilinçlendirmeyi amaçlıyordu.

Macaristan'da, komünist rejim tarafından bırakılan bir miras, tüm öğrencilerin yaklaşık% 98'inin ilkokulu bitirmesi ile birlikte, okur-yazarlık oranının çok düşük olmasıdır. Bununla birlikte, ülke EOT ile ilgili olarak, kendisini çok daha kararsız bir durumda bulur. EOT oranı 2014 yılında% 11,4 iken, bir önceki yıla göre az bir düşüş (% 11,8) gerçekleşmiştir. Rakamlar Macaristan'ı AB ortalaması civarında, ancak yine de AB üyelerinin son üçte birine yerleştirmektedir. Gerçek sayıların ötesinde, endişe yaratan bir eğilim vardır.

Genel olarak AB’de EOT doğrusal olarak azalmaktadır ama Macaristan’da bu oran artmakta ve göstergelere göre neredeyse durgunlaşmaktadır. Başka yerlerde EOT eğilimlerinin eğitim politikalarına bağlı olduğu gösterilmiştir. Macaristan’daki eğitim politikası önemli bir bütçe indirimi (hem reel hem de GSYH oranı) ile 2010’da önemli ölçüde değişmiştir (Mártonfi, 2014).

Macaristan’da, EOT sadece cinsiyet ayrımı yapmakla kalmaz, aynı zamanda bölgeler arasındaki farklılıkları gösterir. Budapeşte çevresindeki merkez bölgede en düşük EOT seviyesine (% 7 civarındadır), Kuzey Macaristan’da ise oran% 18.8 ‘e ulaşmaktadır (erkek öğrenciler için oran>% 20’dir). Bölgesel farklılıklar, bölgelerin ekonomik kalkınması ile yakın ilişkilidir. Macar Hükümeti tarafından yapılan bir araştırmaya göre, EOT için en önemli faktör ekonomi arka plandır. Etnik çizgiler boyunca bölünme daha da fazla görünür. En fazla etkilenen azınlık, yalnızca% 77.7’sinin ilköğretimi tamamladığı Romanlardır (ulusal ortalamaya % 94.6’ya karşı). Romanların% 1’inden azı, ulusal ortalamasının% 18,4’üne (Avrupa Komisyonu, 2015) karşı diploma sahibidir. Roman halkı ülkedeki ekonomiden en yoksun sosyal grup olarak görülmektedir. Ekonomik yoksunluk ve ebeveyn eğitiminin çok düşük seviyede olması nesiller boyunca miras kalmıştır.

Bütün etnik gruplar için EOT’nın ardındaki en büyük ortak faktör cazibe eksikliğidir; Okulu terkedenlerin çoğu eğitim almanın onlara sunacak bir şeyleri olmadığını düşünüyorlar. Bununla birlikte, Roman toplumu içinde, çoğunlukla kadın olan çok daha fazla sayıda genç, bir aile kurmak için okulu bırakmaktadır. EOT için ulusal oran erkeklerde kız öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte, Roman toplumu içinde kız öğrenciler EOT açısından çok daha yüksek bir risk altındadır.

2011 yılında zorunlu eğitim, 18 yaşından 16 yaşına indirildi (Mártonfi, 2014). Bakanlık verilerine göre, yayınlanmış bir araştırma raporu bulunmamasıyla birlikte, 18-24 yaşları arasındaki, çoğunlukla doğru eğitimi olmayan Romanlar “kamu çalışanları” olarak adlandırılan 36.000 kişi vardır. (Bu Kamu çalışanları , yardım almak yerine konseyler için düşük nitelikli, düşük ücretli işler gerçekleştirirler). Yoksul ailelerin para kazanmak için 16 yaşındayken çok sayıda Roman çocuğun okula gönderildiğini ve kamu çalışmasına gönderildiğini gösteren raporlar bulunmaktadır.

İtalya’da zorunlu eğitim, 18 yaşına kadar orta öğretim diploması veya üç yıllık bir mesleki yeterlilik sağlamak amacıyla 10 yıl sürer. Bu, eğitimin 6-16 yaş arasındaki çocuklar için zorunlu olduğu ve ortaokul diplomasına sahip olmayan ve 16-18 yaşları arasındaki öğrencilerin okulu terk etme riski altında sayıldığı anlamına gelir.

ISTAT (2016) ulusal istatistik enstitüsüne göre, zorunlu eğitimini tamamlamamış ve herhangi bir mesleki ya da eğitim kursuna katılmayan 18-24 yaşları arasındaki gençler de EOT olarak kabul edilir.

Bu, 2014 yılında% 15’lik bir ulusal EOT oranını gösterir . (bu oran genç erkekler için% 17.7, kadınlarda% 12.2, Kuzey’de% 12, Merkezde% 12.4 ve Güney’de% 19.4’tür). Ulusal oran, AB 2020 stratejisinde yer alan% 16 hedefin altındadır. Bununla birlikte, tüm ‘NEET’lerdeki (Eğitim alan , İstihdamda veya Eğitilmeyen 15-30 yaş arasındaki gençler) oran% 25.7’ye yükselir ki bu da endişe kaynağıdır.

Yukarıdaki Şekil 2-4 , Romanya’daki EOT oranının AB ortalamasının çok üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu eğilim azalmakta ve Romanya hala EOT oranını 2020’ye kadar% 11.3’e düşürmeyi hedeflemektedir (Jurcan, 2011).

2011 yılında Romanya’nın kırsal kesiminde yapılan bir araştırmada EOTne katkıda bulunan birçok faktör tespit edildi. Tanımlanan faktörlerin çoğunluğu sosyo-ekonomik nitelik taşıyordu, ancak raporda ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukları üzerinde en büyük etkiye sahip oldukları sonucuna varıldı , onların öğrenciye sağladıkları derse katılımlar devamsızlık ve EOTni azaltmaya yönelik en büyük etkiye sahipti. Rapor, öğrencileri ikna etmek ve okulda vakit geçirmelerini sağlamak için cazip okul faaliyetleri sunma ihtiyacını belirtmişti.

2015 yılında EOT'ne karşı koymak için, Erken Okulu Terk Etmeyi Önleme Ulusal Stratejisi başlatılmıştır. EOT'nin önleme stratejileri arasında okul düzeyinde veya öğrencilerin EOT'ne karşı dayanıklılığını güçlendirmek için bireysel çözümler olarak önlemler alınmıştır (Guvernul României, 2016).

EOT, Türkiye'de de bir meydan çelişkidir. 2013'te oran% 38 iken, AB-28'de sadece% 12'ye karşılık gelmekteydi. (Eurostat, 2016).

OECD verilerine göre, 2013 yılında 3 yaşındaki çocukların sadece% 7'si ve 4 yaşındaki çocukların% 36'sı erken çocukluk eğitimine alındı. 4 yaşındaki çocukların okula kayıt oranları, 2005 ve 2005 yılları arasında yüzde 30'dan fazla arttı. 2013 (OECD, 2016).

“Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı” na göre (2015-2019) 2014 yılında okulda geçirilen ortalama süre 7.6, EOT ise% 38.2 idi (Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye, 2015).

Katılım oranları OECD ortalamasına kıyasla düşük olsa da, Türkiye çocukların eğitim sistemine katılımını iyileştirmek için çalışmaktadır. Devlet politikaları, özel girişimler ve uluslararası finanse edilen projeler ESL stratejilerine katkıda bulunmaktadır.

EOT'nin azaltmanın önemi, Türkiye'nin genç nüfusa sahip olduğunu ve ortalama yaşının 15'in altında olduğunu düşünürken farklı bir boyut kazanmaktadır: gençlerin eğitimlerini tamamlamalarının sağlanması çok önemlidir ve işgücü piyasası ve ileri eğitim için iyi hazırlanmıştır (Oecd.org , 2016). Özellikle Roman, engelli çocuklar veya düşük gelirli aileler gibi dezavantajlı gruplara ulaşmak için belirli projeler ve programlar başlatılmıştır. İlköğretim üst sınıflarında yoksulluk ve muhafazakâr sosyal normların, düşük beklentilerin ve ev içi sorumlulukların bir birleşimi nedeniyle bazı kız öğrenciler hala dışarıda kalmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, okulları, risk altındaki öğrencileri belirlemeye, devamsızlıkları izlemeye ve bunlara cevap vermeye zorlayan bir program geliştirmiştir. Toplanan veriler üzerinde il milli eğitim yetkililerinin de harekete geçmesi beklenmektedir. Bu programı uygulamak için verilen taahhüt, EOT ile mücadele etmek için bir önkoşuldur. Bu arada, bazı çocukların okula kayıtlı olmadığı ve doğum kayıtlarının yetersiz olması nedeniyle istatistikte tam olarak görünmemesine dair bir anekdot kanıtı da vardır.

2012'de yürürlüğe giren yeni eğitim yasası zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkarmış ve istatistiksel olarak da EOT'nin etkileyecektir. 11 Nisan 2012 6287 sayılı kanun ile '12 Yıllık Zorunlu Eğitim' yürürlüğe girmiştir. Bu yeni kanun, halk tarafından '4 + 4 + 4 eğitim sistemi' olarak (Official Gazette, 2012) bilinir. Bu sistem, zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkarmıştır. Eleştirmenler (Eğitim İzleme Raporu, 2012), her biri 4 yıllık üç aşamadaki alt bölümlerin, özellikle kız öğrencilerin ayrılmasını kolaylaştırabileceğini söylemektedir. Özellikle geç başlamış öğrencilerin bir problemi olduğu için, okul başlangıç yaşının azaltılması, eğitime erişim rakamlarını etkileyebilir. Erken ve zorunlu evlilik, Türkiye'de kızlar için hâlâ bir sorundur; muhtemelen etkilenen kızların eğitimden çıkarılmalarına ve hayatlarının geri kalanında diğer fırsatları kaçırmalarına neden olmaktadır.

## *Görüşmeler*

Anketi yanıtlayan Avusturyalılar, aile ortamından gelen başarısızlıklar ve eksiklikler, olumlu rol modelleri eksikliği, destek ve evde duygusal bağ eksikliği vb. destek eksikliğine işaret ediyorlar. Bu eksiklikler okul ortamında ortaya çıkmaktadır. Üstelik, toplumdaki eğitimin durumu da olumlu sayılmamaktadır. Böyle bir ortamda, gençler sorumluluklarını kendi eylemleri için kabul etme konusunda zorluklarla öğrenebilirler.

Benzer şekilde, Macaristan'da görüşülen kişiler de ebeveynlerin duygusal ve akademik destek sağlamadaki önemini ve rol modellerini vurgulamaktadırlar. Zor aile geçmişleri de bunu etkilemektedir., ör. Eğer öğrenciler daha küçük kardeşlere bakmak zorunda kalınıyorsa.

Karşılama ortamına bağlı motivasyon, aynı zamanda kilit katkı sağlayıcı olarak görülmektedir. Romanlar gibi etnik azınlıklarda EOT'nin karmaşıklığı, özellikle erken gebelik veya kızlar için evlenme söz konusu olduğunda dikkat çekmektedir. Hatta bir durumda, hayat kadınlığı da EoT için bir neden olarak belirtilmiştir.

Görüşme yapan İtalyan cevapları kabaca dört kategoriye özetlenebilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmadığı, mevcut metodolojilerin öğrencilerin ihtiyaçlarıyla tutarlı olmadığı ve bu nedenle programların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanması gerektiği konusunda bir mutabakat vardır. Sosyo-ekonomik faktörler temel olarak ilköğretimde EOT için endişe kaynağıdır. Okuldaki rahatsızlığın , gerçekten ilgili kurumla (ör. Ergenlik dönemi başlangıcı) bağlantılı olmasa da, olumsuz bir etkisi vardır. Ve son olarak, eğitim sisteminin iş piyasasına bağlanamaması da bir kesme görevi görür.

Romanya'dan gelen yanıtlar raporun diğer bölümlerinde ifade edilen şeyleri yinelemekle birlikte özel boyutlara da değinmektedir. Sözel ve fiziksel şiddet ve zorbalığa maruz kalma, başka yerlerde olduğundan daha fazla katkıda bulunan bir faktör olarak algılanır. En az performans gösteren öğretmenlerin dezavantajlı alanlara gönderildiği, müfredatın etnosentrik olduğu, farklı sosyo-ekonomik kökenden gelen öğrencilerin entegrasyonunun olmadığı, kurumların gerçekten kaygılanmadığı vs gibi sistematik ayrımcılık görüşleri vardır. Ayrıca farkına varılan diğer etmende okul disiplinin çok cezaya odaklanmış ve değerlendirme yöntemleri yetersiz olduğudur. Ve son olarak, aile ortamının önemi vurgulanmıştır ancak maalesef birçok durumda ebeveynler şaşkın olduklarından yeterli desteği sağlayamamaktadır.

Türkiye'den gelen yanıtlar, düşük gelirli veya hiç geliri olmayan ailelerin çocuklarını, iş bulmak ve ailenin gelirini takviye etmek zorunda kaldığı ve bunun da EOT 'nin arkasındaki ekonomik nedenlere işaret ettiği yönündedir. Bazı durumlarda, suçluluk da risk oluşturmaktadır. Zayıf bir ekonomik geçmiş, öğrencilerin motivasyonunu da etkileyebilir. Bu aynı zamanda , ebeveyn eğitiminin, ilgisinin veya farkındalığının da düşük veya az olduğunu gösteren bir gösterge olabilir.Çirkin okul ortamları, sıkıcı bir eğitim yapısı ve eğitimsiz eğitimciler gibi sistemik sorunlar da belirtilmelidir. Bunun yerine, okullar öğrencilerinde motivasyonu artıran öğrenme ortamları sağlamaya çalışmalıdır

## Öğretmenler EOT'ne hangi duygusal faktörlerle katkıda bulunur?

### Anketler

Avusturya'da psikologlar, çocukların duygusal gelişim eksikliğine işaret etmektedir. Ebeveynler işle meşgul olma eğilimindedir, stres altındadır ve bunaltıcıdır. Bu baskı daha sonra başkalarına ve yeni durumlara uyum sağlayamayan çocuklar tarafından hissedilmektedir ve içinde buldukları durumda sağlıklı duygusal gelişme koşulları eksiktir. Giderek artan oranda , çocuklar okula hazır olmamakla birlikte öğretmenlerin ne için orada olduğunu farkında değillerdir, empati göstermiyor ve iyi ile yanlış arasında ayırım yapamıyorlardır. Davranışlarından kaynaklanan sonuçlara olan bağlantıyı da görmedikleri için çatışmalardan ders alamamaktadırlar.

Ankete katılan Macar katılımcılar arasında EOT'nin arkasındaki faktörler konusunda çok az fikirbirliği vardır. Anlaşmaya katılanların en az yarısının bile anlaştığı bir ifade mevcut değildir. Bu durum muhtemelen iki farklı şekilde değerlendirilebilir: çoğu öğretmen, bu sorunla karşılaşıya gelmemiştir ve bu nedenle nedenlerinden habersizdir veya durum çok daha karmaşıktır.Bu nedenle görüşler oldukça dağılmıştır. Her iki durumda da, bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu kanıtlanmıştır.

EOT 'nin ardında yatan faktörü objektif olmaktan çok daha kişiselleştirirler.(destekleyemeyen paydaşların, eğitim almaya muktedir olmamakla birlikte çaba göstermeyi istemediğini varsaymaktadırlar).

Duygusal faktörlere gelince, anket sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun DE'ni EOT 'ne ve akademik performansa bağlayan üç ifadeyle hemfikir olmasına rağmen, açık bir anlaşma yoktur. Bu büyük olasılıkla EOT'nin basit bir mesele olmadığını ve bu nedenle öğretmenlerin bunun sebepleri konusunda anlamadıklarının göstergesidir. Bununla birlikte, EOT arkasındaki nedenlerin kişisel bir seviyede olduğunu



ve dolayısıyla öğrencilerin duygusal durumuyla genel olarak bağlantılı olduğunu düşünmeye eğilim gösterirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 84) duyguların ve DE'nin EOT 'ni önlemede rol oynayacağına hemfikir olarak katılıyorlar. EOT 'ne katkıda bulunan faktörler arasında, destekleyici olmayan bir aileye sahip olmak en büyük etkiye sahip gibi görünmektedir. Okuldaki mutsuzluk, hoş karşılanmayan bir motivasyon eksikliği ve okulda iyi karşılanma hissinin eksik olması gibi diğer içsel nedenler de gözlemlenmektedir. Bu gözlem, Bu gözlem, İtalya'da ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin hissettikleri rahatsızlığın nasıl EOT'ne bağlı olduğunu gösteren 2015 araştırmasıyla uyumludur (Noi-italia.istat.it, 2016).

Okulu terk etme kararı, öğrencilerin artık okul tecrübeleri ile ihtiyaçları ve istekleri arasında bir bağlantı kurmadıklarında gerçekleşmektedir (Codiglioni, 2007).

Romanya'da görüşülenler EOT'ne katkıda bulunan ana etken olarak (% 67) desteksiz bir aile geçmişi olduğunu belirttiler. Listenin altında ise öğrencilerin, okul gereksinimlerine uyma konusundaki yetersizlikleri veya isteksizlikleri (% 57) ve öğrencilerin çaba göstermeme isteği (% 52) vardır.

Çocuğun okula devam etmesini sağlamanın ,% 43 oranında bir etken olduğu görülmemekle birlikte, katılımcıların çoğunlukla yoksulluğun daha az sorunlu olduğu ve okullara girmenin Romanya'nın kırsal alanlarına kıyasla daha kolay olduğu büyük şehir okullarını temsil ettiği söylenmelidir.

İlginçtir ki, duygusal faktörler söz konusu olduğunda katılımcıların arasında daha az bir anlaşma vardır. Örneğin, öğrencilerin okuldaki mutsuzluk konusuyla ilgili olarak, bunun % 39'u bunun EOT Ne katkıda bulunan bir faktör olduğuna hemfikirken, % 34'ü hemfikir değildir. Aynı bölünme, okulların öğrencilerin başarılı olması için gerekli desteği (bu da duygusal desteği içerebilir) sağlamakta başarısız olup olmadığı sorusu etrafında ortaya çıkmaktadır.

Açıklamaya katılmayan katılımcıların önemli bir bölümü (% 50'den fazlası) Okul şartlarının öğrencilerin veya ailelerinin çıkarlarıyla bir alakası olmadığını belirtti bunun sonucu olarak da Eot inde eğitimsel şartların niteliği ve kalitesi suçlanamaz .Bununla birlikte, Duygu Eğitiminin EOT ni (% 94) önleme ve öğrenme çıktılarına (% 99) iyileştirmedeki rolüyle ilgili çok büyük bir anlaşma vardır. Duygusal sıkıntının öğrenme güçlüklerine (% 95) neden olabileceği konusunda güçlü bir fikir birliğine varılır ve bunun da EOT ne yol açan potansiyel bir faktör olabileceği belirtilmektedir.

Türkiye'de ankete katılanlar, ebeveynlerin gelirinin ve eğitim geçmişinin EOT için en önemli etken olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ebeveyn desteğinin olmaması erken okul terk etmesine neden olabilir. Eğitimle ilgili olumsuz duygular ve akademik başarının düzeyi okul terkinin bir nedeni olarak tanımlanmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin yeterlikleri ve öğrencilerin sağlık sorunları, öğrencilerin okula gitmemelerinin nedenleri olarak tanımlandı. Katılımcılar ayrıca EOT ile DE arasında bir bağlantı olduğuna da dikkat çektiler. Ayrıca, duygusal sorunların öğrenme güçlüklerine neden olabileceği ve DE öğrencilerin akademik performansını desteklediği göz önünde bulundurularak bir çözüm olarak bildirildi.

## *Görüşmeler*

Avusturya'da belli bir dereceye kadar tüm katılımcılar EOT ile DE arasında bir bağlantı görmekte ama EE'nin öğrencinin okulu terk etmesini engelleyeceğini düşünmemekteler. Aksine, DE başka durumların önceden olması durumunda (örneğin, evde duygusal destek eksikliği) katkıda bulunan bir faktör olarak görülebilir EOT ne karşı önemli bir duygusal beceri olan dirençliliğe özel bir vurgu yapılmaktadır. Ankete katılan Macar katılımcılar olumlu duygularla beslenen ve kendini mutlu hissettiren motivasyon fikrine ağırlık verdiler. Katılımcılar hayal kırıklığı ve diğer duygusal becerileri ele alma yeteneği temel etkenler olarak görmekteydi ve ayrıca duygusal refahın evde başlamasının gerektiğini ve okulun bunu etkileyemediğini gibi yanıtlar vardı .

İtalya'daki görüşülen kişilerin neredeyse tamamı, DE ve EOT arasında bir bağ gördüler ve rahatsızlıkların üstesinden gelmenin bir yolu olarak öğrencileri kendi duygularıyla uğraşmaya desteklemenin önemini

vurguladılar. Zorunlu eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak ve enerji verimliliğini başlatmak için davetkar bir ortam yaratma talepleri de ifade edilmektedir.

Romanya da görüşülenlerde , EE ve ESL arasındaki bağlantıyı da vurgulamaktaydı. Onlara göre zayıf duygusal sağlık ile EOt arasında yakın bir ilişki vardır ancak bir katılımcının açıkça belirttiği gibi, öğretmenler ve ebeveynler önce eğitim almalıdır. Direncin önemli rolü de analiz edilmelidir. Duygusal yetersizlik akademik performansı ve dolayısıyla motivasyonu etkileyen kişisel yaşamın etkileneceği kısır döngü için bir tetikleyici olarak görülmekte ve bu da kişisel yaşamı etkileyecek ve okulda düzeltmeler yapmayı zorlaştıracaktır.

Türkiyedeki görüşmeler de diğer katılımcı ülkelere benzer sonuçlar vermiştir. DEi duygularla (özellikle olumsuz duygularla) baş etmede başarısızlıkları önleyebilir. Öğrenciler, bu gibi olumsuz duyguların normalde gerçekleştiğinin ancak onlarla başa çıkmanın yolları olduğunun farkına varabilir. Okuldaki ve okul çevresindeki mutluluk önemli bir faktör olarak listelenmiştir. Sonuçlar sadece öğrenciler için değil, ebeveynler için de olumlu olabilir. Bununla birlikte, eğitimin büyük bir tuğla duvar gibi olduğu (duyguların sadece bir tuğladır) buradan bir tuğla olarak duvarın yıkılmayacağı gerçektir gibi bazı görüşler sunulmuştur. Bu DE eksikliğinin önceden var olan sorunlu duruma katkıda bulunan bir faktör olarak görüldüğü Avusturya görüşüne uyumludur (yukarıya bakın).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, katılımcı ülkelerdeki DE ve EOT'nin mevcut durumu hakkında yararlı bir fikir vermektedir ve EOTni önleme ve DE Tanıtımı ile uğraşırken öğretmenlerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Teorik açıdan durum DZ ,DE ve EOT için tamamen benzerdir.Uluslararası düzeyde, benzer alanları kapsayan teminat kavramlarına dair anlayışlar (örn. Sosyal-duygusal öğrenme) dahil olmak üzere, paylaşılan konseptler ve konuyu kapsayan çok sayıda çalışma vardır.

Bununla birlikte, ulusal düzeyde, katılımcı ülkelerin her biri, belirli kaynak ,tecrübe ve iyi uygulama eksikliğinin ortaya koymaktadır. Bir örnek olarak, İtalya duygusal eğitim alanında pek çok deneyime sahipken ve eğitim kurumları bu konudaki girişimlerini desteklerken Romanya gibi diğer ülkelerde bu tür girişimlerin uygulanmasını zorlaştıran ulusal bir strateji bulunmamaktadır. Durum, uluslararası düzeyde paylaşılan ve tanınan bir tanıma sahip olan EOT için de benzerdir, ancak ulusal düzeyde analiz ederken ufak farklar tespit edilmiştir.

Bu genellemeye dayanarak, ulusal eğitim kurumlarına hitap edilebilecek 2 ana önerge vardır: 1) ulusal düzeyde bir uluslararası çalışma ve en iyi uygulamaları değiş tokuş etmek, böylece ilgili paydaşlar arasında bir ulaşımı sağlamak ve konuların daha iyi anlaşılması için bir diyalog üretmek 2) Özel konuları ele almak için gerekenden çok yaklaşım tasarlamak. Duygusal Eğitim için yaklaşım, ilk öğretmen eğitimine dahil edilmek ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini sağlamak için farklı bağlamlara ve okul uygulamalarına uyacak şekilde yeniden tasarlanması olmalıdır . Eot durumunda uluslararası tanımlar, farklı ulusal konseptlere bakıldığında net bir perspektif sağlamakta ve olguyu açık bir şekilde çerçevelemektedir yardımcı olarak etkili bir müdahaleyi de desteklemektedir.

Daha yakın bir seviyeden birincil araştırmanın bulgularına bakıldığında, her biri ele alınması gereken özel ihtiyaçları toplam üç kademede tespit etmek mümkündür:

1. Mesleki düzey - Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu ya ilk öğretmen eğitimleri sırasında ya da mesleki gelişim kurslarında resmi bir Duygusal Eğitim eğitimi almamıştır. Bu resmi eğitim eksikliği, konuyla ilgili kaynakların kıtlığı ile birleştiğinde Duygusal Eğitim'in kavramsallaştırılması üzerinde net bir etkisi vardır. Katılımcıların en az üçte biri kendi ulusal müfredatında DE ilgili standartları belirleyemedi. Öte yandan, DE alanında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için birçok eksik unsur olsa da, birincil araştırma, öğretmenlerin çoğunun gerçekten DE teşvik etmeye ve bu konudaki boşluklarını doldurmaya istekli olduğunu göstermiştir . Bu, DE'nin okullarda standartlaştırılması arzusuyla birleşmektedir, çünkü eğitim sisteminin sağladığı araç veya araçların eksikliği vardır. Daha özel olarak bakarsak , öğretmenler ED ile ilgili bilgisizliklerin , yetenek ve becerileri değerlendirmenin ve takip etmenin zorluğunu dile getirmektedirler.
2. Öğrenme seviyesi - ankete katılanlar ilginç bir başka konu daha ortaya attılar: DE hakkında konuşursak, duyguların öğretilebileceği anlamına mı geliyor? Konuyla ilgili bazı tartışmalara ya da belirsizliğe rağmen, katılımcıların çoğunluğu duyguların öğretilmediğini iddia ederken, yine de duyulabilir ve yönetilebilir olduğunu belirtiyorlar . Bunu akılda tutarak, “sosyal-duygusal öğrenme”, DE'den daha tanımlı olarak görünür. Toplumsal ve duygusal gelişim için aile, öğrenci için çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, bu önemli rolün aileye verilmesine rağmen, okulun süreci desteklemedeki önemini kabul ettiler. Aslında, yanıtları, aileleri ve öğretmenleri arasında, bir dizi destekleyici araç içerebilecek, işbirlikçi ve bütünsel bir yaklaşım gerekliliğini kuvvetle önermektedir. Daha özel olarak, bazı katılımcılar okulun ailelerin desteğiyle duyguların değerlendirilmesine yardımcı olması için bir rolü tespit ettiler.
3. Okul sistemi düzeyi: Bir çok sistematik değişikliğe ihtiyaç olduğu görülmektedir. Eğitim sistemlerinin sadece eğitim açısından değil, sosyal ve duygusal açıdan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması gerekir. Her ülkede farklı olan EoT 'nin birden fazla sebebi vardır , yeni yaklaşımlar ve müdahaleler çok seviyeli olarak ve teşvik edilerek ele alınmalıdır.

Özetlemek gerekirse, araştırma sonucunda elde edilen ana öneriler projenin geleceğini şekillendirecektir:

- EOT ve DE konularında ilgili paydaşların katılımını ve diyalogunu artırmak, bu öğretmenlerin katılımıyla öğrencilerle sürekli temas kurarak yapmak
- DE'de mesleki gelişim kurslarına daha fazla şans vermek ve DE'ni öğretmen eğitimine dahil etmek için DE'yi öğretim faaliyetlerine katıştırmak için araçlar önermek .
- Bilinci olmayan becerilere bağlı değeri arttırmak ve bu becerilerin değerlendirilmesi için araçlar sağlamak, böylece bir öğrencinin duygusal, sosyal ve akademik ilerlemelerini izlemek ve böylece sorumlu bir vatandaşın gelişimini sağlamak.
- Ailenin öğrencilerin sağlıklı bir duygusal gelişimi için önemli bir aktör olarak okulun desteği ile bütünsel bir yaklaşım benimsemesi.
- Öğrenme sürecini yalnızca akademik değil, sosyal ve duygusal açıdan öğrencinin ihtiyaçlarına odaklanarak bireyselleştirilmiş ihtiyaç analizi kavramını vurgulamak.

## REFERANSLAR

Akcaalan, M. (2015) 'Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning', International Journal of Educational Research Review. Available at: <http://www.ijere.com/frontend/articles/pdf/v1i1/v01i01-02pdf.pdf> (5 August 2016).

Akcaalan, M. (2016), Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Master thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu, Öğrenme Bilim Dalı, Sakarya, Turkey).

Akgul, G., Cokamay, G., & Demir, E. (2016). Predictors of teacher support: Turkey and Shanghai in the programme for international student assessment, 2012. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 115-132. Available at: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/edemir63.pdf> (Accessed: 5 August 2016).

Artcostacentre.com. (2016). The Art Costa Centre For Thinking. [online] Available at: <http://www.artcostacentre.com/html/habits.htm> [Accessed 19 Apr. 2016].

Barrera-Pedemonte, F. (2016), "High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013", OECD Education Working Papers, No. 141, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>

Bar-On, R., Tranel, D., Denburgand, N. L., and Bechara, A. (2005), Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. In Cacioppo, J.T. and Bernston, G.G. (Eds.). Social Neuroscience: Key Readings in Social Psychology (1st ed. pp. 223-237) Psychology Press: Taylor & Francis Group.

Bloom, B. (1964) Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain. New York, David McKay & Co. (With B. Masia and D. Krathwohl.).

Boni, R. and Cammeda, D. (2010) 'Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria. Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo. School year 2010/2011'. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. and Ter Weel, B. (2008) The Economics and Psychology of Personality Traits, Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press, vol. 43(4).

Bransford, J. D., Brown A. L. and Cocking, R.R., (eds) 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington D.C.: National Academy Press. Available at: <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>

Bryk A., Sebring P., Allensworth E., Luppescu S. and Easton J. (2010) Organizing Schools for Improvement, University of Chicago.

Camedda, D. (2011), "Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria". Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo - Direzione Didattica di Vignola. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.gov.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Cefai, C and Cavioni, V. (2014) Social and Emotional Education in Primary School; London, Springer. Available at: <http://www.springer.com/gp/book/9781461487517>

Cochlar, D., Kalteis, N., Keider, R., Lukan, I., Minich, S., Schiller, S., Schütz, M., Raffelsberger, C., Winklehner,

- R. and Wollmersdorfer, M. (2006). Bildungsplan I Wiener Kindergärten. 1st ed. [ebook] City of Vienna: Holzhasuen. Available at: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (Accessed: 5 August 2016)
- Codiglioni, F. (2007) 'Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca.' Available at: <http://lms.teleskill.it/tlc-uploads/77/library/2264/Cod.pdf> (Accessed: 1 August 2016).
- Cohen, J. (2001) Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children. Teachers College Press, New York.
- Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning (2010) What Is Social and Emotional Learning? Available at: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/> (Accessed: 17 April 2016).
- Davis, W.L. and Leslie, P.J. (2015) A Comparison of Emotional Intelligence Levels Between Students in Experiential and Didactic College Programs, Short Research Report. The International Journal of Emotional Education. Vol.7, No.2 pp 63-65. Available at: <http://www.um.edu.mt/cres/ijee/latestissue> (Accessed: 17 April 2016).
- derStandard.at. (2001). Das Ich als selbstbewusster Teil von Wir. [online] Available at: <http://derstandard.at/443700/Das-Ich-als-selbstbewusster-Teil-von-Wir>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger K.B. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, Child Development © 2011 Society for Research in Child Development, Inc.
- García, E. (2014). The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda. [online] Available at: <http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/> [Accessed 16 Apr. 2016].
- Eğitim İzleme Raporu, (2012). Turkish Philanthropy Funds'ın mali katkısıyla çoğaltılmıştır [online] Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-\(12.09.2013\).pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf)
- Eğitim Reformu Girişimi (2012) '10 Yıldır Herkes İçin Kaliteli Eğitim'. Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB\\_.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB_.pdf)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014). A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Available at: [www.kormany.hu/download/5/fe/.../Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf](http://www.kormany.hu/download/5/fe/.../Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf)
- European Commission (2011) Data Collection on and Monitoring of Early School Leaving (ESL). Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl_en.pdf)
- European Commission (2012), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, /\* COM/2012/0669 final \*/. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>
- European Commission, (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. 1st ed. [ebook] Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

- European Commission (2014) ET 2020, Working Group on School Policy. Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-work-programme\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-work-programme_en.pdf)
- European Commission (2015), Oktatási és Képzési Figyelő. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor.hu>
- Europeansharedtreasure.eu. (2016). ACTING AGAINST DROP-OUTS IN VOCATIONAL EDUCATION LEONARDO PARTNERSHIPS. [online] Available at: [http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id\\_project\\_base=2012-1-FI1-LEO04-09549](http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2012-1-FI1-LEO04-09549)
- Eurostat (2016) Early leavers from education and training by sex. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020\\_40&language=en](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en) (Accessed: 23 May 2016)
- Eurostat (2016) Europe 2020 indicators education. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education) (Accessed: 23 May 2016)
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Joshnson, D.W. and Beechum, N.O. (2012) Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Available at: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fondazione Centro di Orientamento Alessandria, (n.d.) Curare la demotivazione. Teorie, riflessioni, spunti operativi per la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Available at: <http://cird.uniud.it/master/demotivazione%20medie%20inf.pdf>
- Fonds Gesundes Österreich - <http://www.fgoe.org/>
- Garcia, E. (2014) The Need to Address Non-Cognitive Skills in the Education Policy Agenda, Economic Policy Institute (EPI), Briefing Paper 386, p. 6. Available at: <http://www.epi.org/press/integrating-noncognitive-skills-into-education-policy-is-critical-to-getting-it-on-the-right-track/>
- Gentile, M. (1998). Successo formativo, dinamica adolescenziale e orientamento. In Bongiorno, A., Orientamento: fra crescita personale ed educazione alla scelta, Palermo (pp. 19-24). Palermo; IPSIA MEDI.
- Gentile, M. (2010) La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico, in: Novelli Curi, Mirella (ed.); Lavorare con il gruppo specializzato; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182. Available at: [http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149](http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149)
- Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing. London.
- Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Institute of Education, London. Available at: [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive\\_skills\\_literature\\_review\\_2.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive_skills_literature_review_2.pdf) (Accessed: 5 August 2016).
- Guvernul României. (2016). Guvernul a aprobat Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii. [online] Available at: <http://gov.ro/ro/guvernul/sedinte-guvern/guvernul-a-aprobat-strategia-privind-reducerea-parasirii-timpurii-a-colii#null> [Accessed 16 Apr. 2016].

Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley

Horizons K-8 School. (2015). 1st ed. [ebook] Available at: <http://horizonsk8school.org/wp-content/uploads/2015/08/Horizons-K-8-Open-Enrollment-Presentation.pdf> [Accessed 6 May 2016].

I.C.S., Villasimius (CA), 2005/2006, Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; Available at: <http://ospitiweb.indire.it/~caic0001/disegnare%20le%20emozioni/Disegnare%20le%20emozioni.ppt>

Istituto Nazionale di Statistica - ISTAT, (2016). Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi. [online] Dati.istat.it. Available at: [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV\\_ESL&Lang](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_ESL&Lang)

Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", Pontelagoscuro, Scuola d'infanzia Statale: " Villaggio Ina", 2011/2012. Progetto: le emozioni. Available at: <http://scuole.comune.fe.it/2130/attach/cosmetura/docs/progetto%20emozioni.pdf>

Jobb Veled a Világ Alapítvány (2016) Bemutató és programismertető. Available at: [boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag\\_2016\\_comp.pdf](http://boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag_2016_comp.pdf)

Jónasson, J. T., Blöndal, K. S. (2005), Early school leavers and the dropout issue in Europe. In Margrét Jóhannsdóttir (Ed.), Back on Track (bls. 6-9). Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency. Available at: <https://notendur.hi.is/jtj/greinar/Back%20on%20track%20JTJ%20og%20Stella%202005.pdf>

Jurcan, D.M. (coord.) (2011). Studiu-diagnostic privind situația abandonului școlar și părăsirea timpurie a școlii în mediul rural, Fundatia Soros, Bucuresti.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Volume 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kertesi G. – Kézdi G. (2009) A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány. Az MTA-TKI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának ROMA 608. számú produktuma.

Lucangeli, D. (2011) Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a “voler apprendere”?, Piano Nazionale Orientamento - Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, pp. 237 – 246. Available at: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2011%20MIUR%20lucangeli.pdf>

Mamak MEB Gov, (2013). ANKARA - MAMAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ. [online] Mamak.meb.gov.tr. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241>

Mártonfi, G. (2014). Korai iskolaelhagyás - Hullámozó trendek. Educatio, 1, Mérés 2010-2014, 37-49.

Ministerium Frauen Gesundheit (2016) Austria Open Health Portal. Available at: <https://www.gesundheit.gv.at/Portal.Node/ghp/public/content/kindergarten-lernen.html>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2016), Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE), GHIDUL APLICANTULUI, SCHEMA DE GRANTURI PENTRU LICEE - variantă 2016, p. 15, available at <http://proiecte.pmu.ro/web/guest/rose>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Italy), (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Available at: [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)



Ministry of Education of Turkey (2013), We worth it (Biz Değeriz Projesi): The behavioral development-based method of social competence and values education to preschool teachers”. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241>

Ministry of National Education Turkey (2015) ‘Strategic Plan of the Ministry of National Education Turkey (2015-2019)’. Available at: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf) (Accessed: 22 May 2016)

Noi-italia.istat.it. (2016). Istruzione. [online] Available at: [http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5bcategoria%5d=5&tx\\_usercento\\_centofe%5baction%5d=show&tx\\_usercento\\_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6f6e34413b2c38c](http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5bcategoria%5d=5&tx_usercento_centofe%5baction%5d=show&tx_usercento_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6f6e34413b2c38c)

National Curriculum-Hungary, (2010) Nemzeti Alaptanterv (National Curriculum), Ethics curriculum, Available at: [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)

Oecd.org. (2016). Education Policy Outlook Highlights: Turkey - OECD. [online] Available at: <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> [Accessed 3 August 2016].

Official Gazette (2012) Compulsory Education for 12 years (law com no 6287). Available at: <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2002), Education at a Glance, Glossary OECD, Paris. Available at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016), Country Profile Turkey. Available at: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=EO> (Accessed: 22 May 2016)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013) Education Policy Outlook: Turkey, Available from : <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> (Accessed: 24 May 2016)

Partnership for 21st Century Learning (2007) Framework for 21st Century Learning. Available at: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (Accessed: 28 July 2016).

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. and Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), pp.144-159.

Pritchard, R., Shafi, A., Templeton, S., University of Gloucestershire (2016), EUMOSCHOOL, Social & Emotional Learning and the Prevention of Early School Leaving, Opening for the Desk Based Research.

Raport, Studiu național. Atitudinile și convingerile cadrelor didactice despre problemele emoționale și de comportament ale copiilor, Project title, “Formarea competențelor personalului didactic pentru promovarea stării de bine a copiilor în școli” [Developing teachers’ competences to promote students’ well-being in school], University of Babes-Bolyai, unpublished.

Romaeducationfund.hu. (2016). Mentor program for disadvantaged children in Hungary | Roma Education Fund. [online] Available at: <http://www.romaeducationfund.hu/news/non-ref/mentor-program-disadvantaged-children-hungary>

Rothstein, R., Jacobsen, R., and Wilder, T. (2008) Grading Education: Getting Accountability Right. Washington, D.C. and New York, N.Y.: Economic Policy Institute and Teachers College Press. Available at: [http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0\\_i8m6i8fep.pdf](http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0_i8m6i8fep.pdf)

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. Baywood Publishing & co, Inc.

Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra (2015-2016), Progetto "Educare all'affettività", Available at: [http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015\\_16.pdf](http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015_16.pdf) (Accessed: 3 August 2016).

Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra,(2015-2016), Progetto "Educare all'affettività". Available at: [http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015\\_16.pdf](http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015_16.pdf)

Shriver, T. and Weissberg, R. (2005) 'No Emotion Left Behind', *NY Times*, 16 August. Available at: <http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html>

Social-Emotional Learning Alliance for Massachusetts (SEL4MA) (2016) What is SEL? Available at: <http://www.sel4ma.org/what-is-sel/> (Accessed: 17 April 2016)

T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). *Development Plan Turkey (2014-2018)*. 1st ed. [ebook] Available at: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> [Accessed 24 Feb. 2017].

Varani, A. (2000), EMOZIONI, APPRENDIMENTO E IPERMEDIALITA, *Psicologia e Scuola* n. 98. Available at: [http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani\\_emozioni.pdf](http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani_emozioni.pdf)

Waldorfschule.de. (2017). *Waldorf im Vergleich - Bund der Freien Waldorfschulen*. [online] Available at: <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/forschung/waldorf-im-vergleich/> [Accessed 9 Mar. 2017].

Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich. (2016). *Waldorfpädagogik & Bildung*. [online] Available at: <http://www.anthroposophie.or.at/anthroposophie/bildung/>

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theory, and research*. Newbury Park, CA: Sage

www.edu.ro: STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURI A ȘCOLII ÎN ROMÂNIA. (2016). [online] Oldsite.edu.ro. Available at: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23306>

# Ortaklar



**CENTRO SVILUPPO  
CREATIVO  
DANILO DOLCI**

## **Koordinator:**

**Centro per lo Sviluppo Creativo “Danilo Dolci” (Italya)**

*www.danilodolci.org*



**EMOTIONAL  
TRAINING  
CENTER**

**Emotional Training Center (Italya)**

*www.educazioneemotiva.it*



**VEREIN  
MULTI  
KULTURELL**

**Verein Multikulturell (Avusturya)**

*www.migration.cc*



**Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány  
(Macaristan)**

*www.rogersalapitvany.hu*



**1  
doga  
SCHOOLS  
A Doga Generation Gives  
SUCCESS = DOGA**

**DOGA Schools (Turkiye)**

*www.dogaokullari.com*



**RWCT  
INTERNATIONAL  
CONSORTIUM**

**Consortiul International Lectura Si Scrierea Pentru  
Dezvoltarea Gandirii Critice (Romanya)**

*www.rwctic.org*



**UNIVERSITY OF  
GLOUCESTERSHIRE  
at Cheltenham and Gloucester**

**University of Gloucestershire (Büyük Britanya)**

*www.glos.ac.uk*



# EUMOSCHOOL

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

 [facebook.com/Eumoschool](https://facebook.com/Eumoschool)

 [twitter.com/eumoschool](https://twitter.com/eumoschool)

 [eumoschool](https://www.youtube.com/eumoschool)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.