

Eğitimde Drama Destekli Etkinliklerin Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi *

The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children's Emotional Skills

Elif ÜNAL BOZCAN**, Müfit KÖMLEKSİZ***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitimde drama destekli etkinliklerin altı yaş (60-72 ay) çocuklarının duygusal becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, deney grubunda 7 kız, 6 erkek, kontrol grubunda ise, 7 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 25 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun iki anasınıfında gerçekleştirilmiş ve araştırmada öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT) kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 36 etkinlikten oluşan "Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri" kullanılmıştır. Etkinlikler, belirlenen 7 duygusal beceriyi geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış ve 12 haftalık bir program dahilinde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların duyguları tanıma ve anlama son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki farklılaşmaların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Anahtar sözcükler: Duygusal beceri, duyguları tanıma, duyguları anlama, eğitimde drama.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effects of drama supported educational activities on six year old (60-72 months) children's emotional skills. A total of 25 children participated in this study in two groups. In the experimental group, there were 7 girls and 6 boys, and in the control group, there were 7 girls and 5 boys. The research used a quasi-experimental pretest-posttest control group design and was conducted in two preschool classrooms of the Ministry of Education. As the data collection tool, Recognizing and Comprehending Emotions Test (DUTAT) developed by the researchers of this study was used. Researchers used the "Activities for Drama Supported Emotional Skills" that consists of 36 exercises. These exercises were prepared to develop the designated 7 emotional skills and they were applied over 12 weeks. As a result of analysis, it is observed that there was a meaningful difference, to the advantage of the experimental group when the total points of Recognizing and Comprehending Emotions Test for the experimental and control groups were compared.

Key words: Emotional skill, recognizing emotions, comprehending emotions, drama in education.

* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü'nde Prof. Dr. Müfit Kömleksiz danışmanlığında yapılmış Doktora tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü, ebozcan@ciu.edu.tr

*** Prof.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, mkomleksiz@eul.edu.tr

Giriş

Duygu, bireylerin kişiler arası ilişkilerinde, ruh sağlığında, kişilik gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Bebeklik ve ilk çocukluk yılları duyguların anlaşılmasının ve ifade edilmesinin öğrenilmesinde kritik öneme sahiptir (Min-ju-tsai, 2008). Birçok çocuk 2 yaşına kadar duygusal sözcük dağarcıklarını geliştirir. Çocuğun, duygusal şifreleri çözme ve sosyal ipuçlarını yorumlamadaki bilgisi büyümesiyle birlikte genişleyerek bir veri tabanına dönüşür. Çocuklar bunu kendilerinin ve diğerlerinin duygusal işaretlerini yorumlamakta kullanırlar (Brassard ve Boehm, 2008).

Duygusal gelişim, duyguların ortaya çıkması, temel duygusal göstergeler (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve çocuğun duygusal gelişiminde etkili olan dolaylı etkenlerin varlığı biçiminde karakterize edilmektedir (Min-ju-tsai, 2008). Duygusal gelişimle ilgili son 20 yılda yapılan çalışmalar, temel eğitime kadar olan dönemde çocukların duygusal ifadeleri tanıma ve etiketlendirmelerinin, sınıflarında sosyal uyum ve akademik başarılarıyla olan ilişkilerini ortaya koymaktadır. Pek çok çalışma okul öncesi dönem için benzer bulguları desteklemiştir (Boyd, Steven Barnett, Bodrova, Deborah ve Gomby, 2005; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Min-Ju-Tsai, 2008; Payton ve diğ., 2008; Quin, Kavale, Mathur, Rutherford ve Forness, 1999; Rispoli, 2011; Sigmar, Hynes ve Cooper, 2010). Daha sonra yapılan çalışmalar, duygusal ifadeleri bilmenin ve duygusal durumları anlamının, orta sınıfta ve ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarında kendi akranlarına karşı empati kurma ve prososyal davranışlar sergilemeler bağlamında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Izard ve diğ., 2001).

Raver ve Knitzer (2002, Akt., Denham, 2010) gelişimsel açıdan duygusal-sosyal yetkinliği olmayan çocukların sınıf içindeki katılımının daha az olduğunu, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha az kabul edildiklerini belirtmişlerdir. Raver ve Knitzer bunun nedenini çocukların öğretmenleri tarafından daha az olumlu geribildirim almalarına ve daha az ilgi görmelerine bağlamaktadır. Bu durum ilköğretim dönemine uzadığında, bu tür çocukların antisosyal ya da agresif davranışlar sergilemeleri olasılığı devam etmektedir.

Duyguları anlayan ve bundan dolayı arkadaşlarına daha duyarlı davranan okulöncesi dönem çocukları akranları tarafından daha çok beğenilmekte, öğretmenleri de onları sosyal gelişim açısından olumlu olarak nitelendirmektedir. Yüksek sözel yetenek ile duygusal sözcük dağarcığının etkili kullanımı ve negatif duyguların olumsuz etkileriyle baş edebilme becerisi ilişkilidir. Pozitif duygular genellikle ilişkileri güçlendirirken negatif duygular ilişkileri bozabilir (Brassard ve Boehm, 2008).

Genel anlamda bakıldığında yapılan çalışmalarla, çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmelerine yönelik becerilerinin geliştirilmesinin, çocuğun ailesine ve sosyal çevresine olan uyumunu kolaylaştırdığı, okul başarısına katkıda bulunduğu ve ilerideki sosyal yetkinliğini yordadığı gösterilmiştir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi raporları, sınıf yönetimi ile ilgili endişeli olduklarını göstermektedir. Çünkü okul yılları boyunca artabilecek olan, saldırganlık, suç ve suça yönelme, davranış sorunları yaşamanın belirtilerinin okul öncesi dönemde fark edildiğine yönelik açıklamalar vardır (Boyd, Steven Barnett, Bodrova, Deborah ve Gomby, 2005).

Bu konuda yapılan çalışmalar dikkate alındığında, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programlara alınan öğrencilerde birden fazla alanda olumlu değişimler görüldüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik yaşantıları bu programlardan olumlu etkilenmiştir. Özellikle sosyal-duygusal beceriler, davranış problemleri, duygusal sıkıntılar ve akademik performanslarda değişiklikler gözlenmiştir. Sosyal-duygusal eğitim programları, hem okulda hem

de okul dışında, hem problemi olan hem de olmayan öğrenciler ile kırsal alanlarda ve banliyölerde yaşayan öğrencilerle, etnik açıdan farklı öğrenciler üzerinde başarılı olmuştur (Payton ve diğ., 2008; Durlak ve diğ., 2011). Reynolds (1989) farklı etnik gruptan 1539 çocukla yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim programlarını bitiren çocukların lise bitirme oranlarında artış, resmi çocuk tutuklama oranlarında ise azalma gözlenmiştir. Okul temelli okul öncesi eğitim programları çok yeni olmasına karşın çalışmalar, okul öncesi eğitim olmadığında, ilkokulda gözlenen olumsuz etkilerin bir kısmının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Duygusal açıdan öğrenciyi destekleyen öğretmenlerin olduğu sınıflarda, duygusal gelişimin desteklendiği görülmektedir (Gormley, Phillips, Newmark ve Perper, 2009).

Duygusal becerilerin gelişimi için okul öncesinin çok önemli bir fırsat olduğu düşünüldüğünde, bu gelişimin eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda geliştirilecek eğitim programlarının, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu anlayışa uygun olarak, "oyun" temeline dayalı etkinlikler öne çıkmaktadır. Eğitimde drama, oyun temeline dayalı tekniklerin başında gelmektedir. "Çocuk oyunları planlı ve programlı etkinlikler şeklinde düzenlenerek dramaya dönüşür (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2007). Drama, özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını desteklemek ve kendilerini farklı yollarla ifade etmelerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dramatik etkinlikler olarak ifade edilebilen bu süreç, çocukların bir yaşantıyı, durumu, öyküyü, eşyayı ya da temaları yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan eğitsel bir ortamdır. Hayali oyun, dramatizasyon, doğaçlama, pandomim, yaratıcı dans ve hareket, dramatik etkinlikler arasında yer almaktadır (Pervan Karadağ, Ulutaş, Koca, Demiriz ve Koç, 2012).

Drama etkinliklerinde kullanılan özel teknikler vardır. Bunların en önemlileri, iletişim, pandomim, doğaçlama, beden dilini kullanma, gösterip yaptırma, taklit ettirme, empati kurma, rol oynama, hayal kurma, canlandırma ve değerlendirmedir. Ayrıca dramada, eğitim ve öğretimde kullanılan her türlü yöntem ve tekniklerinden de yararlanır. Böylece ortaya bir sanat eseri çıkar (Aris, 1995).

Çocuğun her alanda kendisini daha fazla tanmasına olanak sağlayan drama, çocuğu duygusal olarak rahatlatır. Yapılan etkinliklerle çocuklar kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmayı öğrenirler. Drama etkinlikleri ile çocukların kızgınlık, korku, kaygı, öfke gibi olumsuz duygularını ifade etmelerine fırsat yaratılarak, olumsuz davranışların kazanılmasına da engel olunur. Bir grup etkinliği olan drama, çocuğun kendini tanmasına ve kabul etmesine, bağımsızlık kazanmasına, toplumun kabul ettiği sosyal bir kişilik yapısının gelişmesine, çocuğun paylaşım ve güven duygularının gelişimine olduğu kadar, sağlıklı duyguların sağlıklı boşalmasını ve kontrolünü de sağlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000).

Eğitici drama çalışmaları okul öncesi dönemde çocukların çevreleri ile daha etkili ve yoğun etkileşime girmelerine destek olabilir. Bunun yanında, duyguları ayırt etme, ifade etme, başkalarının duygularının farkına varma ve onların duygularını dikkate alma gibi, sosyal-duygusal olarak adlandırılacak becerilerin gelişimi de eğitici drama ile desteklenebilir. Dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır (Önder, 2009; Ömeroğlu ve diğ., 2007).

Drama etkinlikleri çocukların tüm duygularını kullanmalarına olanak sağlar. Çocuklar etkinliklerde rol alarak veya gözlemler yaparak, farklı duyguları deneyimleme fırsatı bulurlar. Drama aynı zamanda grup etkileşimini arttırdığından, çocuğun duygularını başkaları ile paylaşması, başkalarının duygularını anlaması ve çevresi ile rahatlıkla iletişim kurabilmesini sağlamakta, empati becerisini geliştirmektedir. Ayrıca başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılması, empati sayesinde gelişmektedir. Duygusal gelişim, bireyin kendine dönük yönünü;

sosyal gelişim ise duygusal özelliklerin toplumla ilgili yönünü ifade etmektedir (Özgören, 2011; Aral ve diğ., 2000). Drama etkinlikleri sırasında çocuklar, esas kahramanın ve diğer karakterlerin karşılaştıkları bir durum tasarlayabilirler ve onların nasıl hissettiklerini hayal edebilirler (Mages, 2006).

Drama etkinlikleri aynı zamanda, özgüven ve benlik saygısının artmasında, kendilik algısının gelişmesinde, farklı roller aracılığıyla pek çok duygunun yaşanmasında, çekingenlik gibi duygularla baş edebilmede, grup etkileşimleri sayesinde karşılıklı güven ve dayanışmanın geliştirilmesinde de son derece etkili görülmektedir (Cömertpay, 2006; Kocayörük, 2004; Önder, 2009; San, 1990; Üstündağ, 2002).

Gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde drama ve oyun temeline dayalı programların çok boyutlu etkilerini araştıran çalışmalar vardır (Ceylan, 2009; Ceylan ve Ömeroğlu, 2012; Cömertpay, 2006; Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Gormley ve diğ., 2009; Güven Metin, 1999; Min-Ju-Tsai, 2008; Uysal, 1996). Çalışmalar, çocukların okul öncesi dönemde duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde anne-baba, öğretmen, kardeş ve akran gruplarının önemli etkilerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında özellikle drama, rol oynama, canlandırma, prova etme (deneme) gibi aktif öğretim yöntemlerine dayalı programların olumlu etkileri ile bu programların çocukların kendi öğretmenleri veya en azından okul personeli tarafından gerçekleştirilmesinin alınacak olumlu sonuçları desteklediğine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Çalışmanın bu veriler doğrultusunda, okul öncesi program temelli, oyun ve drama destekli aktif öğrenme yöntemlerine dayalı, çocukların kendi öğretmenleri tarafından uygulanan bir çalışma olması, daha çok dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların duygusal becerilerinin desteklenmesi bağlamında önemli katkılar sağlayacağını düşündürmektedir.

Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınması ve yaşanmasında, duygusal gelişimin önemli bir yeri vardır. Duygusal gelişimin desteklenmesinde okul öncesi eğitimin önemli bir fırsat olduğu düşünüldüğünde, bu konuda geliştirilecek eğitim programlarına gereksinim duyulması doğaldır. Okul öncesi eğitim programları geliştirilirken çocukların yaşları, gereksinimleri ve temel özellikleri dikkate alınarak, oyun temeline dayalı etkinlikler öne çıkmaktadır. Çünkü çocuklar, oyun yoluyla eğlenir, dinlenir, gözlem yapar, öğrenir ve problemlerini çözerler. Çocuklar oyunlarında taklit ederek, rol oynayarak, diyalog kurarak ve dramatize ederek; kendilerini ve diğerlerini tanır, anlar, yeni ve değişik bilgiler edinirler. Böylece gerçek yaşam deneyimlerini prova etme şansını yakalarlar. İşte bu nedenle çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen, oyun temelli etkinlikleri içeren eğitim programlarının önemli bir yeri vardır. Bu önem çerçevesinde, alan yazında ulaşılan kaynaklar incelendiğinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) drama destekli olarak hazırlanan ve duygusal becerilerin gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, KKTC anaokullarında, duygusal becerilerin gelişimini desteklemek için hazırlanan, aktif öğretim yöntemlerine dayalı olarak düzenlenmiş etkinliklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinliklerine dayalı olarak yapılan bu çalışmanın, KKTC’de ve Türkiye’de 6 yaş (60-72 ay) çocuklarının duyguları tanıma ve anlama becerilerini geliştirme ve desteklemeye yönelik hazırlanmış öncü çalışmalardan biri olacağı düşüncesiyle önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışma çerçevesinde hazırlanacak, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri, öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılabilir. Araştırmada, çalışılması düşünülen çocukların özellikleri dikkate alındığında, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların duygusal becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırma, duygusal beceriler üzerinde çalışacak diğer araştırmacılara yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın temel amacı; eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinin, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş (60-72ay) çocuklarının duygusal becerileri (duyguları tanıma, duyguları anlama) üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. "Eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların "Duyguları Tanıma Testi" puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. "
2. "Eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların "Duyguları Anlama Testi" puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. "

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Cohen ve Manion, 1994). Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) Eğitim bilimlerinde deney ve kontrol grubunun seçkisizce atanmasının mümkün olmadığı durumlarda bu model kullanılabilir. Araştırma, Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun iki anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çocukların hali hazırda belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar seçkisiz olarak yeni sınıflara atanması söz konusu olmamış ve bu desen tercih edilmiştir.

Bu çalışmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna bir dönem uygulanan "Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri"dir. Araştırmada etkinliklerin, çocukların duygusal becerilerinin (duyguları tanıma ve anlama) gelişimine olan (bağımlı değişkenler) etkisine bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Deney ve kontrol grupları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa'da bulunan ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun iki anasınıfı oluşturmuştur. Ana sınıflarından biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan sınıfta, hazırlanan etkinlikler özel eğitime gereksinme duyan çocuklara yönelik olmadığından, kaynaştırma eğitimi çerçevesinde grupta yer alan bir çocuk deney grubuna alınmamıştır. Bunun yanı sıra, bir çocuk da uygulamalar başladıktan sonra kayıt olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca kontrol grubundan bir çocuk okuldan kayıt sildirdiği için, bir veli de çocuğunun çalışmaya dahil edilmesini istemediği için çalışma grubuna alınmamıştır. Ayrıca, deney grubundan bir çocuk, kontrol grubundan iki çocuk, "Duyguları Tanıma ve Anlama Testi" (DUTAT) öntestinden sıfır (0) puan aldıkları için çalışma grubundan çıkartılmışlardır. Sonuçta deney grubunda 7 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 13, kontrol grubunda ise, 7 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 12 çocuk yer almıştır. Böylece deney ve kontrol grupları toplam 25 çocukta oluşmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” Alt Testlerine İlişkin Öntest t-Testi sonuçları

	Alt Testler	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t*	
Duyguları Tanıma Testi	Şaşkınlık	Deney	13	1.38	.86	23	-.10	
		Kontrol	12	1.41	.66			
	Kızgınlık	Deney	13	1.00	.40	23	-.38	
		Kontrol	12	1.08	.66			
	Tiksinme	Deney	13	.84	.55	23	-1.53	
		Kontrol	12	1.25	.75			
	Utanma	Deney	13	.76	.59	23	-.78	
		Kontrol	12	1.00	.85			
	Korku	Deney	13	.76	.59	23	-.95	
		Kontrol	12	1.00	.60			
	Duyguları Anlama Testi	Mutluluk	Deney	13	.69	.63	23	-1.50
			Kontrol	12	1.08	.66		
Üzüntü		Deney	13	.69	.75	23	-1.12	
		Kontrol	12	1.00	.60			
Kızgınlık		Deney	13	.61	.65	23	-1.52	
		Kontrol	12	1.00	.60			
Şaşkınlık		Deney	13	.69	.75	23	-1.50	
		Kontrol	12	1.08	.51			
Utanma		Deney	13	.76	.59	23	-1.96	
		Kontrol	12	1.25	.62			

* $p > .05$ düzeyinde anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” alt testlerine ilişkin öntest bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkların olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle deney ve kontrol grubundaki çocuklar, DUTAT alt test ortalamaları açısından birbirlerinden farklılaşmamaktadırlar.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bazı özelliklerinin ve uygulamalarının benzer olması çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesine olanak tanımıştır. Öğretmenlere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

- Deney grubunun öğretmeni çocuk gelişimi ve eğitimi alanında lisans, okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.
- Kontrol grubunun öğretmeni çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında lisans, okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.
- Her iki grubun öğretmeni drama alanında kapsamlı bir eğitim almışlardır. Deney grubunun öğretmeni “drama formatörlük” eğitimi adı verilen kapsamlı drama eğitimini 3 kur düzeyinde bitirmiştir. Kontrol grubunun öğretmeni “drama formatörlük” eğitimi adı verilen kapsamlı drama eğitimini bitirerek, “drama formatörü” ünvanını almıştır. Drama formatörlüğü eğitimi drama alanında teorik ve uygulamalı becerileri geliştiren toplam 5 kurdan ve proje sürecinden oluşan kapsamlı bir eğitimi içermektedir. Bu çalışma sonucunda verilen sertifika ile kontrol grubunun öğretmeni drama alanında eğitim verebilecek yeterliliğe sahip kabul edilmektedir.

- Her iki grubun öğretmeni, yıllık, aylık, haftalık ve günlük planlarını birlikte yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler her sabah karşılıklı olarak, kendi planlarını konuşmakta ve o gün içinde neler yapacaklarına dair fikirlerini paylaşmaktadırlar.

Her iki grubun öğretmeni yüksek lisans eğitimi aldıkları için, tez hazırlama, araştırma yapma, deneysel çalışma süreçleri, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması gibi kavramlara yabancı değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırma sürecini destekleyici yaklaşımlarının, çalışmanın verimini arttırdığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve KKTC’de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT) kullanılmıştır. DUTAT “Duyguları Tanıma” ve “Duyguları Anlama” olmak üzere toplam iki ayrı testten oluşmaktadır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 60-72 aylık 49’u kız, 59’u erkek olmak üzere toplam 108 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

DUTAT’ın geliştirilme aşamasında, testin yapı geçerliği için “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemiyle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümü kullanılmıştır. Bir maddenin içinde yer aldığı faktör içindeki faktör yüküne ve diğer faktörlerdeki faktör yüklerine bakılarak, faktör yükleri arasında en az .20’lik bir farkın olmasına dikkat edilmiştir. Madde analizi bağlamında madde-alt test, madde-test korelasyonlarına, madde ortalaması (madde güçlüğü) ve madde standart sapmalarına bakılmıştır. Test ve alt testler arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Güvenirlik için KR 20 iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

“Duyguları Tanıma Testi” (24 madde) ile ilgili maddelere “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 5 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Bu beş faktör toplam varyansın % 75,52’sini açıklamaktadır. Faktörlere ilgili oldukları duygular çerçevesinde, sırasıyla “şaşkınlık, kızgınlık, iğrenme, utanma, korku” adları verilmiştir. Mutluluk ve üzüntü duygularını tanımaya yönelik maddeler faktör analizinde bir araya gelmemiştir. Faktörlerin KR20 iç tutarlılık katsayıları, sırasıyla .83 (şaşkınlık), .73 (kızgınlık), .62 (tiksinme), .56 (utanma) ve .45’dir (korku). Duyguları Tanıma testi ile ilgili olarak Kaiser-Meyer-Olkin “Örneklem Yeterliği Ölçümü” değeri (.45) ortalamanın altında bir uygunluk değeri göstermektedir. Barlett “Sphericity” testi sonucunun ($\chi^2=217.44$) .0001 anlamlılık düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Duyguları Tanıma Testi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indexleri değerleri incelendiğinde, $\chi^2=19.995$, $sd=25$ olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranının ise 0.800 olduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, 377) bu oranın 3’ün altında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. RMSEA uyum indeksi 0.00 bulunmuştur. Ayrıca, GFI (.97) ve AGFI’nin (.92) iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. SRMR değerinin .05 civarında olması ve CFI değerinin .90’ın üzerinde olmasının iyi bir uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. Bu veriler doğrultusunda kurgulanan modelin doğrulandığı söylenebilir.

“Duyguları Anlama Testi” (22 madde) ile ilgili maddelere “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 5 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Bu beş faktör toplam varyansın % 76.89’ünü açıklamaktadır. Faktörlere ilgili oldukları duygular çerçevesinde, sırasıyla “mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık ve utanma” adları verilmiştir. İğrenme ve korku duygularını anlamaya ilişkin maddeler, faktör analizinde bir araya gelmemiştir. Faktörlerin KR20 iç tutarlılık katsayıları, sırasıyla .79 (mutluluk), .66 (üzüntü), .68 (kızgınlık), .58 (şaşkınlık) ve .48’dir (utanma). Duyguları Anlama testi ile ilgili olarak Kaiser-Meyer-Olkin “Örneklem Yeterliği Ölçümü” değeri (.51) ortalama bir uygunluk değeri göstermektedir. Barlett “Sphericity” testi sonucunun ($\chi^2=211.88$) .0001 anlamlılık düzeyinde olduğu görülmüştür.

Duyguları Anlama Testi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indexleri değerleri incelendiğinde, $\chi^2 = 8.58$, $sd=25$ olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranının 0.34 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması nedeniyle, uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. RMSEA uyum indeksinin (0.00) .05'ten küçük olması nedeniyle uyum mükemmel olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, GFI (.98) ve AGFI'nin (.97) iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. SRMR (.044) değerinin .05 civarında olması ve CFI (1.00) değerinin .90'ın üzerinde olmasının iyi bir uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. Bu veriler çerçevesinde kurgulanan modelin doğrulandığı söylenebilir.

Sonuçta, Duyguları Tanıma Testinde, "kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma ve tikslenme" duygularına ilişkin yüz ifadelerinden oluşan 10 fotoğraf yer almıştır. Duyguları Anlama Testinde ise çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri duygusal durumları anlatan, "mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık ve utanma" duygularına ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Testte her doğru yanıt 1, yanlış yanıt ise 0 puan verilmektedir.

Genel olarak bakıldığında DUTAT'ın hem Duyguları Anlama hem de Duyguları Tanıma boyutlarında psikometrik özellikler açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri

"Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri" oluşturulmadan önce konu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, etkinlikler gözden geçirilmiş, ayrıca KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesine bağlı Okul Öncesi Eğitim Programının "Duygusal Gelişim" ile ilgili hedefleri ve kazanımları incelenmiştir. Bununla birlikte "deneme" uygulamasının yapılacağı anaokul başta olmak üzere, Lefkoşa ilçesine bağlı 4 farklı anaokulunun yıllık planları incelenmiştir. Tüm bu hazırlıklardan sonra etkinlikler oluşturulmaya başlanmıştır.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri, belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda doğrudan kendi yaşamsal deneyimleri ele alınarak, onların beş duyusunu kullanabilmeleri dikkate alınmıştır. Bu sayede çocukların sahip olduğu deneyimleri daha rahat ortaya koyabilmeleri, tartışabilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Etkinlikler hazırlanırken, kazandırılması gereken amaçlar eğitim ortamının genel yapısı dikkate alınarak planlanmıştır. Etkinliklerde, duygusal becerilerin kazanılması için amaca uygun basit materyaller hazırlanmış veya sınıfta hazırlanması için gerekli olan malzemeler temin edilmiştir. Değerlendirme aşaması için, çocukların duygu ve düşüncelerini içtenlikle paylaşabilmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Tablo 2*Her Hafta İçin Belirlenen Temalar ve İlgili Duygular*

Haftalar	Temalar	Duygular
1	Ben ve ailem	Mutluluk
2	Evimiz, ailemiz	Üzüntü
3	Ev kazaları	Kızgınlık
4	Sosyal çevremiz	Korku
5	Sağlığımız	Şaşkınlık
6	Sonbahar	Tiksinme
7	Atatürk ve 10 Kasım (KKTC'nin kuruluşu ve Fazıl Küçük)	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
8	Vücudumuz	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
9	Duyu organlarımız	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
10	Sağlığımız	Mutluluk, üzüntü
11	Kış mevsimi	Utanma
12	Yeni yıl	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma ve tikslenme

Etkinlikler, ders dışı faaliyeti olmaktan ziyade, ders içinde, öğretmenin normal ders programının akışında kullanabileceği şekilde planlanmıştır. O nedenle etkinlikler oluşturulurken, öğretmenin haftalık planı dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin haftalık planında öne çıkan temalar dikkate alınmış ve sosyal-duygusal gelişim amaç ve kazanımlarıyla olan ilişkisi kurulmaya çalışılarak etkinliklere yansıtılmıştır (Tablo 2). Her etkinlik ortalama 40 dakikayı geçmeyecek şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlikler alan uzmanı 2 kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak "deneme" uygulaması öncesi etkinliklere son şekli verilmiştir.

Deneme Uygulaması: Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin "deneme" uygulaması 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Lefkoşa'da bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu'nun anaokulu bölümündeki bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması 2012 Ekim ayının 2. haftası başlamış, 2013 Ocak ayı 2. haftası sona ermiştir. Toplam 36 etkinlikten oluşan uygulamalar, 12 hafta sürmüştür. Deneme uygulamaları 10'u erkek, 12'si kız olmak üzere, 60-72 ay arası 22 çocukla gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamaları "Pazartesi-Çarşamba-Cuma" günleri haftada üç gün 08:00-12:00 saatleri arasında, grup öğretmeni ile birlikte, belirlenen uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Deneme uygulamasında etkinliklerin, uygulama basamakları, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar, kullanılacak araç ve gereçler denenmiştir. Her bir etkinlik, uygulandıktan sonra, grubun öğretmenin değerlendirmeleri ve önerileri ile etkinlik sırasında yapılan gözlemler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Sonuçta 7 duygusal beceriyi (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma, tikslenme) tanıma ve anlama boyutlarında geliştirmeye yönelik olarak toplam 36 etkinliğe son biçimi verilmiştir. 36 etkinliğin 21 tanesi drama temel teknikleri kullanılarak, 15 tanesi de grup çalışmaları, sanat çalışmaları, gösterip yaptırma, oyun oynama, dinleme, müzik etkinlikleri gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak planlanmıştır.

DeneySEL İşlem

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin 2013-2014 eğitim yılı güz döneminde Lefkoşa'da bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu'nun anaokulu bölümündeki iki grupta gerçekleştirilmiştir. Bir grup deney grubu, bir grup kontrol grubu olarak alınmıştır.

DeneySEL uygulama öncesinde hem deney hem kontrol grubunun velilerine bilgilendirici bir toplantı yapılmıştır. Ayrıca her iki grubun öğretmenleriyle etkinlikler ve drama yöntemiyle ilgili bilgilendirme amaçlı toplantı gerçekleştirilmiştir.

DeneySEL uygulama 2013 Ekim ayının 3. haftası başlamış, 2014 Ocak ayı 3. haftası sona ermiştir. Haftada üç gün "Pazartesi-Çarşamba-Cuma" günleri olmak üzere toplam 36 etkinlikten oluşan uygulamalar, 12 hafta sürmüştür. Bir araştırmacı etkinliklerin uygulanması sırasında sınıfta gözlemci olarak bulunmuş, ancak uygulamalara hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Etkinliklerde çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak araç-gereçlerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Sadece hazır araç-gereçler değil daha çok çocukların kendi yaptıkları araç-gereçlere yer verilmiştir. Öğretmen tüm etkinliklerde çocukların kendi yaşantılarına uygun örnekleri kullanmaya özen göstermiştir. "deneme" uygulaması bu amaçla gerçekleştirilmiş, uygun olmayan örnekler değiştirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmen drama destekli tüm etkinliklere "ısınma" çalışmalarıyla başlamıştır. Isınma çalışmaları ortalama 3-5 dakika sürmüş ve genellikle günün temasına ve duygusal becerisine yönelik dikkat çekme ve hazırbulunuşluğu sağlama çalışmalarını kapsamıştır. Isınma çalışmalarında mümkün olduğunca çocukların yerlerinden kalkarak, hareket etmeleri, bedenlerini kullanmaları, iletişim kurmaları, ifade etmeleri, gözlem yapmaları, taklit etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen, her etkinlikten önce, etkinliğin başlayacağını haber vermek için çok renkli bir "def" kullanarak grubu uyarmıştır. Bu uyarıyı alan çocukların tümü yerlerine geçerek, etkinliğe başlama için hazır olduklarını göstermişlerdir. Çocukların her etkinlikten önce verilen bu uyarıcıyı duyduklarında büyük bir hızla yerlerine geçtikleri ve o günün etkinliğini merakla bekledikleri dikkati çekmiştir.

Öğretmen drama destekli çalışmalara "oyun" aşamasıyla devam etmiştir. Bu aşamada genellikle o günün temasına ve duygusal becerisine yönelik oyun etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerde tüm grubun aktif olması, ifade etmesi ve paylaşmasına yönelik bir ortam yaratılmasına özen gösterilmiştir. Bu aşamada çocukların belirlenen duygusal beceri doğrultusunda basit materyaller yapmaları ve kullanmalarına yönelik faaliyetlere ağırlık verilmiştir. Drama etkinliklerinde duygusal ifadeler ile ilgili görsellerin (örneğin; duygu yüzleri, duygu panosu) kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Drama destekli etkinlikler "rahatlama ve değerlendirme" aşamasıyla bitirilmiştir. Bu aşamada grubu dinlendirecek ve eğlendirecek rahatlatma çalışmalarına yer verilmiştir. Şarkılar söylenmiş, şiirler veya tekerlemeler okunmuştur. Bazı çalışmalarda ise öğretmen grubun dinlenebilmesi için bedensel gevşeme çalışmalarını eğlenceli bir biçimde uygulamıştır. Oyun aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde genel olarak çocukların etkinliklere ilişkin duygu ve düşünceleri alınmış, bazı çalışmalarda resimler veya duygusal durumlara uygun maskeler yaptırılarak, sınıftaki duygu panosuna asılmıştır.

Hedeflenen yedi duyguya ilişkin, aile katımlı çalışmalara da yer verilmiştir. Bu çalışmalar kısa zamanda gerçekleştirilebilecek, oldukça basit ve eğlenceli düzeyde seçilmeye çalışılmıştır. Bunlar örneğin; sınıfta yapılan bir materyalin aile ile paylaşılması, duygusal beceriye ilişkin canlandırılan bir hikayenin evde paylaşılması, duygusal ifadeye ilişkin resimlerin gazete ve dergilerden birlikte araştırılması veya öğretmenin gün sonunda, duygu panosunu veliler ile paylaşması gibi çalışmalardır.

Hazırlanan etkinliklerde çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yönelik çalışmalar seçilmiştir. Çocukların yaptıkları resimler mutlaka kendilerine yorumlatılmış ve sınıf içinde hazırlanan duygu panosunda sergilenmiştir. Etkinliklerde, ele alınan konulara uygun şarkı, şiir, tekerleme veya parmak oyunlarına yer verilmesine özen gösterilmiştir. Bir etkinlik örneği EK'de verilmiştir.

Deney grubuna, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunun öğretmeni de kendi planı dahilinde faaliyetlerine devam etmiştir. Araştırmacı zaman zaman kontrol grubunun etkinliklerine de girerek, grubu gözlemlemiştir. Kontrol grubu öğretmenin faaliyetlerinde genel olarak, soru-yanıt, gösterip yaptırma, boyama, kesme, yapıştırma, deneme-yanılma, bireysel ve grup çalışmaları, eşli çalışmalarla, sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş çalışmaları kullandığı gözlenmiştir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri başlamadan, Ekim ayının ilk haftası içinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT)” uygulanmıştır. Testin uygulaması araştırmacı ile çocuğun başbaşa olduğu sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama, her çocukla bire bir yapılmış ve ortalama olarak 10-15 dakika sürmüştür. Aynı test 2014 Ocak ayının dördüncü haftasında sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, kovaryans analizi (ANCOVA) ve Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest ve sontestten “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” alt testlerinden aldıkları puanlara ilişkin varyansların homojenliği için Field ‘in (2005) önermiş olduğu küçük gruplar için varyans homojenliği testi kullanılmıştır. Varyans homojenliğini hesaplama için, önce deney ve kontrol grubunun standart sapma değerleri bulunur. Bu değerlerden büyük olan, küçük olan değere bölüldüğünde, çıkan sonuç <2,00 olmalıdır. Bu çerçevede sontestte “Korku Duygusunu Tanıma” ve “Şaşkınlık Duygusunu Tanıma” alt testleri dışında diğer 8 alt testin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Varyansın homojen çıkmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Duyguları Tanıma” ve “Duyguları Anlama” alt başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

Duyguları Tanıma

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları tanıma testi alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin ortalamaları, düzeltilmiş sontest ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguları Tanıma Testi Alt Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt Testler	Gruplar	N	Öntest		Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Kızgınlık	Deney	12	1.00	0.40	1.92	0.27	1.92	0.27
	Kontrol	13	1.08	0.66	1.33	0.49	1.32	0.49
Utanma	Deney	12	0.76	0.59	1.38	0.76	1.38	0.76
	Kontrol	13	1.00	0.85	0.91	0.79	0.91	0.79
Tiksinme	Deney	12	0.84	0.55	1.92	0.27	1.92	0.27
	Kontrol	13	1.25	0.75	1.66	0.49	1.66	0.49
Korku	Deney	12	0.76	0.59	1.92	.27	-	-
	Kontrol	13	1.00	0.60	1.16	.83	-	-
Şaşkınlık	Deney	12	1.33	0.88	2.00	0.00	-	-
	Kontrol	13	1.46	0.66	1.69	0.48	-	-

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyguları Tanıma Testi Alt Testlerine ilişkin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun alt testlere ilişkin sontest ortalamaları da, kontrol grubunun sontest ortalamalarından yüksektir. Grupların gözlenen ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için her alt test için kovaryans analizleri (ANCOVA) yapılmıştır.

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının "Utanma Duygusunu Tanıma" alt testi puanlarının sontest düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,22)=1.233$, $p>.05$. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının "Kızgınlık Duygusunu Tanıma" [$F(1,22)=13.828$, $p<.05$] ve "Tiksinme Duygusunu Tanıma" [$F(1,22)=4.212$, $p<.05$] alt testlerine ilişkin sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma alt testleri için de kovaryans analizi yapılmak istenmiştir. Ancak, Field'in (2005) önermiş olduğu küçük gruplar için varyans homojenliği hesaplaması sonuçlarına göre Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma Alt Testleri puanlarına ilişkin sontest verilerinde grupların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Korku Duygusunu Tanıma [$t(23)=.95$, $p>.05$] ve Şaşkınlık Duygusunu Tanıma [$t(23)=.10$, $p>.05$] alt testi öntest ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılan "Mann Whitney U-Testi"nden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma Alt Testleri Sontest Puanlarına İlişkin U-Testi Sonuçları

Alt Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Korku	Deney	13	16.15	210.00	37.00	.007
	Kontrol	12	9.58	115.00		
Şaşkınlık	Deney	13	15.00	195.00	52.00	.026
	Kontrol	12	10.83	130.00		

Tablo 4'deki veriler, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Korku Duygusunu Tanıma alt testi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $U=37.00$, $p<.05$. Sıra ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının (16.15) kontrol grubundan (9.58) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı biçimde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Şaşkınlık Duygusunu Tanıma alt testi sontest puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $U=37.00$, $p<.05$. Sıra ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının (16.15) kontrol grubundan (9.58) daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Duyguları Anlama

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları anlama testi alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin ortalamaları düzeltilmiş sontest ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyguları Anlama Testi Alt Testlerine ilişkin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun alt testlere ilişkin sontest ortalamaları da kontrol grubunun sontest ortalamalarından yüksektir. Grupların gözlenen ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için her alt test için kovaryans analizleri (ANCOVA) yapılmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguları Anlama Testi Alt Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Testler	Gruplar	N	Öntest		Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Mutluluk	Deney	12	0.69	0.63	1.61	0.50	1.63	0.50
	Kontrol	13	1.08	0.66	1.41	0.51	1.39	0.51
Üzüntü	Deney	12	0.69	0.75	1.69	0.48	1.69	0.48
	Kontrol	13	1.00	0.60	0.83	0.71	0.83	0.71
Kızgınlık	Deney	12	0.61	0.65	1.69	0.63	1.69	0.63
	Kontrol	13	1.00	0.60	1.16	0.71	1.16	0.71
Şaşkınlık	Deney	12	0.69	0.75	1.84	0.55	1.84	0.55
	Kontrol	13	1.08	0.51	1.33	0.49	1.33	0.49
Utanma	Deney	12	0.76	0.59	1.84	0.37	1.84	0.37
	Kontrol	13	1.25	0.62	1.50	0.52	1.50	0.52

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının “Mutluluk Duygusunu Anlama” alt testi puanlarının sontest düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,22)=1.23$, $p>.05$. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının “Üzüntü Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=17.08$, $p<.05$], “Kızgınlık Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=5.06$, $p<.05$], “Şaşkınlık Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=9.36$, $p<.05$], “Utanma Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=8.68$, $p<.05$] alt testlerine ilişkin sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan kovaryans analizleri ve Mann Withney U testleri sonucunda, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “utanma” duygusu dışında “kızgınlık”, “tiksinme”, “korku” ve “şaşıklık” duygularını tanıma son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu bulunmuştur. Bu anlamda, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin, deney grubunu oluşturan çocukların duyguları tanıma becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Russel ve Bullock’a (1986; Akt., Min-Ju-Tsai, 2008) göre üç yaşından önce çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku, gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Bu açıdan bakıldığında çocuklar erken yaşlardan itibaren korku, öfke, şaşırma gibi duyguları tanıyabilmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubunu oluşturan çocukların bu tür duyguları tanıyabilecekleri beklenmektedir. Ancak bulgulara göre korku, öfke, şaşırma ve tiksinme duygularını tanımada, kontrol grubunu oluşturan çocuklar, deney grubunu oluşturan çocuklardan daha düşük bir başarı göstermişlerdir. Bu durumun, deney grubuna uygulanan Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir. Widen ve Russell’in (2003) okul öncesinde yüz ifadelerinin etiketlenmesi ve duyguları anlama ile ilgili yaptıkları çalışmada çocuklar, en az başarıyı korku ve tiksinme duygusunu tanımada göstermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılığın etkinliklerden kaynaklanmış olabileceği ileri sürülebilir.

Bazı çalışmalarda duyguları tanıma becerisinde birincil kaynak olarak anne-baba veya bakım veren kişiler gösterilmektedir (Berk, 2013; Dunsmore, Halberstadt, Eaton ve Robinson, 2005; Martin ve Green, 2005; Rispoli, 2011). Bu bağlamda, deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedenlerinden birinin anne-baba veya bakım veren kişilerden kaynaklı etmenlerden etkilendiğini ileri sürmek mümkündür. Ancak bu çalışmada, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alındığında, bu çocukların dezavantajlı bölgelerden gelmiş oldukları görülmektedir. Bu durumun, çocukların farklı duygusal süreçleri deneyimleme fırsatlarını yakalamalarında bir engel oluşturabileceği söylenebilir. Nitekim Payton ve diğ., (2008) sosyal-duygusal eğitim programlarının 8. sınıfa kadar olan etkilerini araştıran 3 büyük çaplı çalışmanın sonuçlarını değerlendirdiklerinde, bu tür programların kırsal alanda, banliyölerde ve etnik açıdan farklı öğrencilerde başarılı olduğunu söylemektedirler. Dolayısıyla deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılaşmaların, uygulanan etkinliklerden kaynaklandığını söylemek mümkün görünmektedir.

“Utanma” duygusunu tanıma anlamında deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamışlardır. Bunun en önemli nedeni olarak, utanma duygusunun daha çok sosyal kaynaklı olması ve okul öncesi dönemde bu duygunun gelişim özellikleri nedeniyle yoğun olarak yaşanması gösterilebilir. Nitekim, “Utanma” duygusu daha çok sosyal duygular kategorisinde yer almaktadır (Given, 2002).

Duyguları tanımaya ilişkin bu çalışmanın bulgularının Uysal (1996), Durmuşoğlu Saltalı (2010) ve Öztürk Samur’un (2011) yaptıkları çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir. Uysal’ın (1996) yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitim programının, çocukların sosyal gelişim alanlarına olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Durmuşoğlu Saltalı’nın (2010) hazırlamış olduğu duygu eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerinde; Öztürk Samur’un (2011) değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Kovaryans analizi sonuçları, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “mutluluk” duygusu dışında “üzüntü”, “kırgınlık”, “şaşkınlık” ve “utanma” duygularını anlama son test düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin, deney grubunu oluşturan çocukların duyguları anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Izard tarafından 1993 yılında tanımlanan Differential Emotions Theory, insanlarda yaşanan 6 temel duygudan biri olan mutluluğun, yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişmeye başladığını ifade etmiştir. Yaşamın ilk günlerinde bebekler örneğin, yüzleri ayırtedebilmekte ve mutlu, üzgün ve şaşkın yüz ifadelerini taklit edebilmektedirler. Ancak duyguları anlama becerileri bilişsel gelişim ve dil gelişimine paralel olarak artmaktadır (Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003; Bosacki ve Moore, 2004; Akt., De haan, 2004). Duyguların gelişiminde 3-4 yaşla birlikte duyguların nedenleri anlaşılmaya başlanmaktadır (Russell ve Bullock, 1986). Bu bağlamda, çocukların bu duyguyu anlamada yeterli oldukları düşünüldüğünde, mutluluk duygusunu anlamada gruplar arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasının şartıcı olmadığı söylenebilir.

Pons ve diğ., (2003), Bosacki ve Moore (2004), yaptıkları çalışmalarda üzüntü duygusunu anlamının dil ve bilişsel becerilerle doğru orantılı olarak gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Widen ve Russel (2003) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının en az hatayı mutlu ve üzgün olma duygularını anlamada yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Oysa bu çalışmada, üzüntü duygusu bakımından deney ve kontrol grubundaki çocuklar birbirlerinden farklılaşmışlardır. Diğer bir deyişle iki çalışmanın sonuçları üzüntü duygusu bakımından birbirleriyle çelişmektedir. Bu çelişmenin, deney grubundaki çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin, duygusal becerileri destekleme etkinlikleriyle desteklenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Rosenqvist, Lahti-Nuuttila, Laasonen ve Korkman'a (2013) göre, okul öncesi çocuklar için duygusal ifadeleri tanıma, anlamadan daha kolaydır. Duygusal ifadelerin sözlü olarak doğru adlandırılması 10 yaşına kadar gelişmeye devam etmektedir. 3-4 yaşındaki çocuklar korku, şaşırma ve tikslenme duygularına yönelik adlandırmaları bilmelerine ve kullanmalarına karşın mutluluk, üzüntü ve kızgınlık duygularına yönelik ifadeleri daha sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu bilgiler bağlamında, deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri uygulanan etkinliklerle geliştirilmiş olabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki farklılaşmaların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinden kaynaklandığı ve etkinliklerin, çocukların duyguları tanıma ve duyguları anlama becerilerini arttırdığı ileri sürülebilir. Bir başka deyişle, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma düzeyleri ile hangi olaylar karşısında hangi duyguları yaşayacaklarını anlama becerilerine ilişkin ipuçlarını tanıma düzeylerinde olumlu yönde artışlar görülmüştür. Bu bulgu Min-Ju-Tsai'nin (2008), 5-6 yaş anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanan faaliyetlerin olumlu etkilerine yönelik bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bununla birlikte, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların duygusal becerilerinin, normal eğitime devam eden çocuklardan daha yüksek olması, uygulanan etkinliklerin bazı niteliklerden kaynaklanıyor olabilir. Buna göre,

- Çocukların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinde duygusal davranışlarını yaparak-yaşayarak ifade etme olanağı bulmalarının,
- Etkinliklerin, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "Duygusal Gelişim" ile ilgili hedefleri ve kazanımları doğrultusunda hazırlanmış olmasının,
- Etkinliklerin, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 7 temel duyguya (mutlu, üzgün, kızgın, korku, şaşırma, utanma, tikslenme) ilişkin becerileri geliştirme ve desteklemeyi amaçlamasının,
- Etkinliklerin grubun kendi öğretmeni tarafından uygulanmış olmasının,
- Etkinliklerin, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmasının,
- Etkinliklerde, duygusal becerilerin kazanılması için amaca uygun basit materyaller hazırlanmasının ya da sınıfta hazırlanması için gerekli olan malzemelerin sağlanmasının,
- Değerlendirmede, çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri amacıyla sınıf içi etkileşimlerin ve değerlendirmelerin önemsenmesinin,

duygusal becerileri önemli ölçüde etkilediği ileri sürülebilir. Bununla birlikte okul öncesinde duygusal gelişimi desteklemek amacıyla uygulanan drama etkinliklerine dayalı programların da olumlu ve önemli etkilerini vurgulayan çalışmalar (Ahn, 2005; Ceylan, 2009; Ceylan ve Ömeroğlu, 2012; Güven Metin, 1999; Uyar, 1995; Uysal, 1996; Yazar, Çelik ve Kök, 2007) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunların yanı sıra, etkinliklerde sıklıkla pekiştireçlerin kullanılması, öğretmenin çocuklara model olması, kullanılan veya çocuklarla birlikte yapılan materyaller beceri öğrenme düzeyini arttırmış olabilir. Öğretmenin sınıfta bir olay yaşandığında, çocukları olayın duygusal etkileri üzerinde konuşmaya teşvik etmesi gibi fırsat eğitimleri de becerilerin öğrenilmesini arttırmış olabilir. Okul öncesi öğretmenin drama alanına yönelik kapsamlı bir eğitim almış olması ve bu konuda sahip olduğu mesleki gelişiminin uygulamalara olan etkisi de çocukların öğrenme düzeylerini arttırmış olabilir. Bu tür programların olumlu etkilerine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Uysal, 1996; Güven Metin, 1999; Payton ve diğ., 2008; Ceylan, 2009).

Ayrıca, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri uygulanmadan önce ve sonra ailelerle yapılan veli bilgilendirme toplantıları ile etkinlik programı konusunda ailelerin de bilgilendirilmesi, etkinliklerin birçok boyutunda ailelerin katılım ve desteklerinin sağlanması, başarıya katkıda bulunan faktörler arasında yer alıyor olabilir. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenin sosyal duygusal yeteneklerinin, sınıf içi sağlıklı öğretmen öğrenci ilişkilerinin, etkili sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarının, sağlıklı sınıf ortamının, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadırlar. İlgili çalışmalar incelendiğinde, ailenin duygusal gelişime olan çok yönlü etkileri görülmektedir. Dunsmore ve diğ., (2005), Martin ve Green (2005), Rispoli (2011) yaptıkları çalışmalarda, duygusal gelişimi destekleyen en önemli etken olarak aileyi ve özellikle anne etkilerini vurgulamışlardır. Arı ve Seçer Şahin (2004), yaptıkları çalışmada, ana sınıfına devam eden çocukların duyguları tanıma ve anlama becerilerinin gelişiminde anne ve babanın anlamlı etkilerini ortaya koymuşlardır. Eryılmaz (2010), ailesi yanında yaşayan 6 yaş çocukları ile yetiştirme yurdunda kalan çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinde ailesinin yanında kalanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur. Sözü edilen bu çalışmalar veli katılımının sağlanmasının duygusal becerileri olumlu yönde etkileyebileceğine ilişkin ipuçları vermektedir.

Araştırma bulguları çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların duygusal becerileri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Genel olarak araştırma bulguları, bu etkinliklerin duygusal becerileri geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkinlikler, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da uygulanabilir ve etkinliklerin bu sosyo-ekonomik düzeylerdeki etkililiği sınanabilir.
- Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri okul öncesi eğitim programının kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış ve bu çalışmayla etkili olduklarına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikler haftalık planlar içine alınıp okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılabilir.
- Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'ne, aile katılımlı çalışmalar genişletilerek eklenebilir. Böylelikle, ailenin aktif katılımıyla, uygulamaların etkisi artırılabilir. Ayrıca, bu etkinliklerin etkililiğini sınanan deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada duyguları tanıma ve anlama becerilerine ilişkin yedi duygu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma, tikslenme) üzerinde çalışılmıştır. Ancak geliştirilen Duyguları Tanıma ve Anlama Testinin, yapılan analizler sonucunda beşer duyguyu ölçebildiği görülmüştür. DUTAT'ın yedi temel duyguyu da ölçebilecek biçimde yeniden yapılandırılması ve daha geniş bir örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması uygun olabilir. Ayrıca teste "duyguları ifade etme" ile ilgili maddeler eklenip, bu boyutun da ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada DUTAT 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiştir. 48-60 aylık çocuklar için bu testin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılabilir ve yaş grupları duygusal beceriler açısından karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Ahn, H.J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. ve Seçer Şahin, Z.(2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Aris, C. John. (1995). *Taking time to act a guide to cross: Curricular drama*. New Hampshire: Heinemann Portsmouth.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Ali Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex roles*, 50(9-10), 659-675.
- Boyd, J., Steven Barnett, W., Bodrova, E., Deborah J. L., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. *National Institute for Early Education Research*, 1-21.
- Brassard, M. R., & Boehm, A.E. (2008). *Preschool assessment: Principles and practice*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (12.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20 (1), 63-80
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- De Haan, M., Belsky J, Reid V, Volein A., & Johnson M.H. (2004). Maternal personality and infants' neural and visual responsivity to facial expressions of emotion. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1209-1218. PMID:15335341
- Denham, S.A. (2010). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Dunsmore, J. C., Halberstadt, G. A., Eaton, K. L., & Robinson, M. L. (2005). *Mothers' typical and event-specific positive expressions influence children's memory for events*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eryılmaz, N. (2010). *Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (Second Edition). Sage Publication.
- Gormley, T. W., Phillips, A. D., Newmark, K., & Perper, K. (2009). Social-emotional effects of early skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(1), 54-64.
- Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *American Psychological Society, 12* (1), 18-23
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79* (1), 491.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka gelişiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education, 11* (3), 329-340.
- Martin, R., & Green, J. (2005). The use of emotion explanations by mothers: relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development, 14*(2), 229-249.
- Min-ju Tsai. (2008). *Guiding Taiwanese kindergarteners' emotional understanding and emotion regulation: The effects of children's picture books*. Unpublished PhD Thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özgören, N.,(2011). Okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın gelişim alanları ile ilişkisi. *Eğitimde Yansımalar, (29)*, 20-21. İstanbul: Arel Eğitim Kurumları Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.
- Pervan Karadağ, A., Ulutaş, İ., Koca, E., Demiriz, S. ve Koç, F. (2012). *Erken çocukluk döneminde dramatik etkinlik uygulamaları ve kostüm tasarımlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(4), 347-353.

- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- Rispoli, K. M. (2011). *Parent-child interaction in the formation of emotional and social competence: The impact of individual differences and cultural variability*. Duquesne University.
- Rosenqvist, J., Lahti-Nuutila, P., Laasonen, M., & Korkman, M. (2013). Preschoolers' recognition of emotional expressions: Relationships with other neurocognitive capacities. *Child Neuropsychology*, 20(3). <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09297049.2013.778235>
- Russell, J. A., Bullock, M. (1986). On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology*, (22), 97-102.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sigmar, L., Hynes, G. E., & Cooper, T. (2010). Emotional intelligence: Pedagogical considerations for skills-based learning in business communication courses. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-11.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklarda destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental psychology*, 39(1), 114.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 15-21.

EK: BİR ETKİNLİK ÖRNEĞİ**Duygusal Beceri:** Mutluluk**Haftanın Konusu:** Ben ve Ailem**Etkinlik Adı:** Mutlu olmak ne güzel**Süre:** Bir ders saati (40 dakika)**Yaş grubu:** 60-72 ay**Kavramlar:** Şekil, daire**Malzemeler:** Boya kalemleri, çeşitli kaynaklardan alınmış “mutlu” yüz resimleri, çocuk sayısı kadar “daire” şeklinde kesilmiş kartonlar, duygu panosu**Amaç ve Kazanımlar;**

Amaç 2: Duygularını fark edebilme

Kazanım 1: Duygularını söyler

Kazanım 2: Duygularının nedenlerini söyler

Kazanım 4: Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder

Amaç 5: Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanım 1: Başkalarının duygularını ifade eder.

Amaç 6: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanım 2: Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

Isınma

Öğretmen önceki etkinlikte istediği aile fotoğraflarını çocuklarla birlikte inceler. Fotoğraflardaki yüz ifadeleri ile ilgili konuşur. Yüz ifadelerindeki “**mutluluk**” duygusuna dikkat çeker. Öğretmen çocuklara hangi durumlarda mutlu olduklarını sorarak paylaşımlarını alır;

- Mutlu olan birinin yüz ifadesi nasıldır? düşünelim ve yüzümüzde yapmaya çalışalım.
- Yüz ifademizi yanımızdaki arkadaşımıza gösterelim.
- Onun da yüzünü inceleyelim. Bizim yüzümüzle benzer mi?

Daha sonra öğretmen mutlu olan bir insanın yüzünün nasıl olabileceğini (*gülümser, gözleri küçülür*) anlamaları için bir el aynasını alarak sıra ile tüm çocuklara verir. Her çocuğun mutlu yüz ifadesini elindeki aynaya bakarak ve kendisini aynada inceleyerek yapmasını ister. Diğer çocukların bu uygulamayı izlemelerini sağlar (İsterse konu ile ilgili çeşitli kitap, gazete ve dergilerden kesilmiş resimleri de daha sonra gösterebilir).

Oyun (Canlandırma)

Öğretmen gruba “*mutlu kurbağa*” isimli hikayeyi anlatacağını ve kendisini dikkatle dinleyerek, daha sonra bu hikayeyi canlandıracaklarını söyler.

Mutlu Kurbağa

“*Kurbağa ailesinin en küçük bireyi olan Cano bir gün okuldan eve mutsuz bir şekilde gelir. Cano'nun anne ve babası Cano'ya neden üzgün olduğunu sorar. Cano'da “en hızlı zıplama yarışmasına katılacağını ama nasıl çok hızlı zıplayacağını bilmediğini” söyler.*”

Öğretmen hikayeyi okuduktan sonra çocuklara aşağıdaki soruları sorar;

- Cano okuldan eve nasıl bir durumda gelmiş?
- Cano neden üzgünmüş?
- Anne babası acaba Cano'nun anlattıklarına karşılık ne söylemiş olabilir?
- Anne babası, Cano'nun mutlu olması için neler yapabilirler?
- Haydi hep beraber bu ailenin neler yapabileceklerini canlandıralım.

Öğretmen canlandırmayı çocukların verdikleri yanıtlar doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlar. Daha sonra öğretmen canlandırma yapan ve izleyen çocuklara çeşitli sorular sorar;

- Canlandırmada neler izlediniz?
- Canlandırmalarda Cano neler yaşadı?
- Cano nasıl mutlu oldu? Annesi-babası ona nasıl yardımcı oldular?

Rahatlama ve Değerlendirme

Öğretmen gruba “mutluluk” duygusunu içeren birçok yüz resmi getirir. Bunlar çeşitli dergi, gazete ve elektronik kaynaklardan alınmış resimlerdir. Öğretmen resimleri masalara dağıtarak, çocukların bu yüzleri incelemelerini sağlar. Öğretmen resimlerle ilgili çeşitli sorular sorar;

- “Mutlu” olan yüzlerdeki ortak özelliklerin nelerdir? (gözler, ağız, dişler vb. dikkat çeker).
- Bu resimlerdeki “mutlu” yüzlerin, mutlu olmalarının nedenleri neler olabilir?
- “Mutluluk” duygusunu içeren bir yüz maskesi yapmaya ne dersiniz?

Rahatlama ve Değerlendirme

Öğretmen gruba “mutluluk” duygusunu içeren birçok yüz resmi getirir. Bunlar çeşitli dergi, gazete ve elektronik kaynaklardan alınmış resimlerdir. Öğretmen resimleri masalara dağıtarak, çocukların bu yüzleri incelemelerini sağlar. Öğretmen resimlerle ilgili çeşitli sorular sorar;

- “Mutlu” olan yüzlerdeki ortak özelliklerin nelerdir? (gözler, ağız, dişler vb. dikkat çeker).
- Bu resimlerdeki “mutlu” yüzlerin, mutlu olmalarının nedenleri neler olabilir?
- “Mutluluk” duygusunu içeren bir yüz maskesi yapmaya ne dersiniz?

Öğretmen, her çocuğa renkli kartonlar dağıtır ve bunları daire şeklinde kesmeleri için teşvik eder. Çocuklar kestikleri kartonlara mutlu yüz maskeleri yaparlar. Yüz maskelerine isimler yazılır ve özel olarak hazırlanmış olan “duygu panosu”na asılır. Öğretmen “duygu panosu”nun dönem sonuna kadar pek çok duygumuzu içeren etkinliklerle dolacağına vurgu yapar.

Extended Abstract**The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children’s Emotional Skills**

Emotions are very effective in interpersonal interactions, emotional health and personality development. Infancy and early childhood are critically important years of learning to understand and express emotions (Min-Ju-Tsai, 2008). Majority of children do not develop their vocabulary in terms of emotions until the age of 2. A child’s database is formed as his knowledge in deciphering emotional coding and interpreting social cues increases. Children use this in interpreting the signs of emotions of their own and others’ (Brassard & Boehm, 2007).

Preschool children that comprehend emotions and behave more sensitively to their friends are liked more by their peers, and teachers qualify them as favorable children in terms of social development. Competency in verbal skills and in using emotional vocabulary effectively is related to skills that require coping with the adverse effects of negative emotions (Brassard & Boehm, 2007).

Overall, studies predict that developing skills that will enable children to build relationships with peers and adults and manage their skills in order to express themselves competently in each environment makes it easier for the child to be in harmony with his/her family and social environment, hence influencing their academic success positively and as well as indicate future competence (Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın & Yağmurlu, 2010).

When it is assumed that preschool education is a great opportunity for emotional skill development, it becomes clear that such development should be supported by educational programs. In this context, it is of utmost importance that such programs are prepared by taking into consideration the developmental traits, interests and needs of children. Thus “play” based activities come to the forefront. Drama in education is one of the primary play-based techniques. Children’s games transform into drama by becoming planned and scheduled activities (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır & Turla, 2007). Drama, especially during the preschool years, is utilized in supporting children’s creativity and self-expression in new ways.

The main purpose of this study is to investigate the effects of drama supported educational activities on the emotional skills of six-year-old children (60-72 months). The research was conducted in two preschool classrooms of the Ministry of Education. Therefore, researchers preferred this model as it was not possible to randomly assign children to new classrooms (as they were already registered in their preexisting classes).

The experimental and control groups were two preschool classrooms of the Ministry of Education in Nicosia in Turkish Republic of Northern Cyprus. The experimental group consisted of a total of 13 children; 7 girls and 6 boys and the control group consisted of 12 children; 7 girls and 5 boys.

In this study, "Recognizing and Comprehending Emotions Test" (RCET) was developed by the researchers. RCET consists of two separate tests of "Recognizing Emotions" and "Comprehending Emotions". Validity and reliability studies for the test were conducted on a total sample size of 108 children who fall between 60 months to 72 months of age. Gender wise, the children comprised of 49 girls and 59 boys. In order to assess the construct validity of these tests, a "Principal Component Analysis" using the varimax rotation was preferred during exploratory factor analysis. As a result of factor analysis of "Recognizing Emotions" and "Comprehending Emotions" tests, five-factor structures were obtained. These structures were confirmed by confirmatory factor analysis. Recognizing Emotions test included ten photographs consisting of facial expressions of anger, fear, bewilderment, shame, and disgust; and in Comprehending Emotions test, ten items pertaining to everyday emotional states children may encounter, such as happiness, sadness, anger, bewilderment and shame were present. For reliability, KR-20 internal consistency coefficients are calculated. Data from the analysis provided evidence to the fact that Recognizing and Comprehending Emotions Test is a valid and reliable test.

As per predetermined goals and gains, Activities for Drama Supported Emotional Development was prepared by taking into consideration the individual and the developmental differences of children. Activities were planned as in-class (as opposed to extracurricular) activities so that the teacher could integrate such into the flow of class work. For this particular reason, weekly plans of teachers were taken into consideration. Also, themes that stood out in the teachers' weekly plan were reflected on the activities after having related the themes to the predetermined socio-emotional goals and gains. Each activity was planned so as not to exceed 40 minutes.

The setting for the "trial" run for Activities for Drama Supported Emotional Development program was a classroom in the preschool department of a Ministry of Education primary school in Nicosia and the trial run took place for over 12 weeks during the course of the Fall semester of 2012-2013 academic year.

As a result of the Analysis of Covariance and the Mann-Whitney U tests, children in the experimental group appear to have an advantage in terms of significant difference, over the control group in the posttest scores of recognizing the emotions of "anger", "disgust", "fear", and "bewilderment", but except for the emotion of "shame". In this sense, it is possible to state that Activities for Drama Supported Emotional Development has a positive effect on the test group's skills of recognizing emotions.

The covariance analysis results indicate a significant difference to the advantage of the experimental group when the corrected posttest results of recognizing emotions test on the emotions of "sadness", "anger", "bewilderment", "shame", (but not "happiness") for children in the experimental and the control groups are studied. In this sense, it is possible to claim that Activities for Drama Supported Emotional Development program has a positive effect on the skills of the experimental group in recognizing emotions. According to the study's findings, the significant difference between the experimental and the control groups is caused by the activities for emotional skill development and these activities develop children's skills in recognizing and comprehending emotions.