

The Effect of Creative Drama Education on Subjective Well-Being and Self-Efficacy of Preschool Teachers

Osman Basit¹ 

Article Info

Keywords

Drama,
Subjective well-being,
Self-efficacy,
Pre-school teacher,
Pre-school education

Received: 01.03.2025

Accepted: 03.06.2025

Published: 30.06.2025

Research Article

[DOI: 10.17984/adyuebd.1649583](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1649583)

Abstract

For pre-school teachers, subjective well-being and self-efficacy are critically important for creating an effective educational environment that supports the healthy development of children. There are relational studies in the literature on teachers' subjective well-being and self-efficacy. However, no experimental studies have been found in the literature to increase teachers' subjective well-being and self-efficacy. This study examined the effect of drama education on the subjective well-being and self-efficacy of preschool teachers. The research was conducted in a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group. A total of 38 pre-school teachers participated in the study voluntarily, 20 of whom were in the experimental group and 18 in the control group. The research data were obtained using the "Personal Information Form", "Teacher Subjective Well-being Questionnaire", and the "Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form". Within the scope of the research, pre-test data were collected through relevant scales before the experimental intervention. A total of ten hours of drama training was given to the teachers in the experimental group by the researcher in three sessions. After the experimental intervention, the post-tests were re-administered. As a result of the research, it was determined that the drama education provided increased the subjective well-being and self-efficacy scores of pre-school teachers at a statistically significant level.

Introduction

Education is a vital process that fosters individual development and addresses the needs of society. Within this process, teachers play a central role, as they are primarily responsible for facilitating student learning and academic success. Numerous factors influence teachers' effectiveness and success in their profession. Among these, subjective well-being and self-efficacy are particularly significant, and they form the focus of this research.

Subjective well-being is a concept that reflects an individual's evaluation of their own life circumstances. It encompasses emotional states (such as happiness and sadness), relationships with the environment (including job and life satisfaction), and overall emotional well-being (Nur Şahin, 2011). For teachers, subjective well-being is especially important, as it plays a key role in creating a classroom environment that fosters children's development and learning, as well as in building positive relationships with students (Li Grining et al., 2010; Milatz et al., 2015). Subjective well-being is regarded as one of the core concepts of positive psychology, which seeks to promote holistic well-being, support individual growth, and help individuals realize their full potential (Diener & Scollon, 2014).

Corresponding author¹ : Osman Basit, Assist. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Türkiye, osman.basit@erbakan.edu.tr

Basit, O. (2025). The effect of creative drama education on subjective well-being and self-efficacy of preschool teachers. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 250-268.

There is a consensus among education scholars and reformers on the importance of teacher well-being in education. Teacher and student well-being are considered as two sides of the same coin (Çetin & İra, 2023). Individuals with high subjective well-being take actions that they believe will benefit society because they care about benefiting the society they live in as much as they care about benefiting themselves individually (Salgado et al., 2019).

Numerous research findings indicate that teachers' subjective well-being is influenced by a range of variables. Factors such as gender, age, administrative role, marital status, class size, salary, and access to vocational training have been shown to impact well-being (Tang, 2018). Other influential variables include life satisfaction, curriculum design, strategies for coping with work-related stress, and the role of school administrators (Cenkseven-Onder & Sari, 2009). High levels of subjective well-being among teachers positively affect various aspects of their professional lives, including job performance, job satisfaction, productivity, efficiency, social relationships both within and outside the school environment, career adaptability, psychological resilience, and professional endurance (Boyacı, 2022; Cropanzano, 2009; Çetin, 2019; Eryılmaz & Kara, 2019; Uzun, 2019).

Self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to successfully perform a task or engage in a specific behavior (Bandura, 1997). In the context of education, teacher self-efficacy is defined as the belief that teachers have the capacity to directly or indirectly influence classroom behaviors and decisions, and to effectively apply their skills to foster desired behaviors in students (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Research indicates that preschool teachers' self-efficacy beliefs are positively associated with job satisfaction; teachers who report higher levels of job satisfaction also tend to exhibit stronger self-efficacy beliefs (Yıldırım & Acarlioğlu, 2022). Teacher self-efficacy, a subjective construct that shapes how teachers interact with their environment, influences their motivation, instructional practices, and professional attitudes (Nur, 2024). It is believed that drama workshops can make meaningful contributions to enhancing both teachers' subjective well-being and their self-efficacy beliefs.

In its broadest sense, creative drama is a process-oriented approach in which a group explores a particular idea or theme through techniques such as improvisation and role-playing, drawing on their own life experiences (Adıgüzel, 2018). Beyond its use as a teaching method, creative drama also supports the personal development of participants in areas such as communication skills, empathetic thinking, interpersonal problem-solving, and effective use of body language. By engaging participants in experiential learning rather than relying solely on direct instruction, creative drama enhances the retention and permanence of knowledge.

During the drama workshops, various creative drama techniques—such as role-playing, photo frame, sculpture, corridor of consciousness, pantomime, still image, and improvisation—were employed to support teachers in recognizing their own well-being and sense of competence, as well as to enhance their professional practices. Throughout these activities, teachers assumed a range of roles, including that of a novice teacher, a child, a parent, and a school principal, allowing them to explore different perspectives and deepen their understanding of the educational environment.

There are limited studies that examine the effects of drama education on the subjective well-being and self-efficacy of teachers or teacher candidates (Güler, 2019; Lee et al., 2013; Stanton et al., 2018). Particularly in Türkiye, most research has focused on the drama-related competencies of teachers and teacher candidates across various disciplines (Çelik, 2017; Horzum, 2022; Kırmızı & Saygı, 2015; Şahin, 2018; Yıldırım & Acarlioğlu, 2022). While there are correlational studies in the literature addressing teachers' subjective well-being (Eryılmaz & Kara, 2019) and self-efficacy (Nur, 2024), no experimental research has been found that examines methods for enhancing these factors. Therefore, the aim of this study is to investigate the effect of drama education on preschool teachers' subjective well-being and self-efficacy beliefs.

Hypotheses

H₀: Drama education has no effect on the subjective well-being levels of preschool teachers.

H₁: Drama education has a significant effect on the subjective well-being levels of preschool teachers.

H0₂: Drama education has no effect on the self-efficacy beliefs of preschool teachers.

H1₂: Drama education has a significant effect on the self-efficacy beliefs of preschool teachers.

Method

Research Design

This study employed a quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group. Widely used in educational research, this mixed design compares the test scores of two groups before and after an experimental intervention. It is considered a related design because participants are measured on the dependent variables both before and after the intervention, and an unrelated design because the experimental and control groups consist of different individuals (Büyüköztürk et al., 2015).

Study Group

The study group consisted of 38 preschool teachers working in Ministry of National Education schools in the Bucak district of Burdur province, with 20 teachers in the experimental group and 18 in the control group. Pre-test data were collected between December 25 and 27, 2023, and post-test data were gathered between January 17 and 20, 2024. The drama workshops took place between January 6 and 7, 2024.

Information about the research process was shared by the researcher via the WhatsApp group of preschool teachers. It was communicated that the study was open to preschool teachers who had not received creative drama training following their undergraduate education. Participants were informed that data would be collected using two scales at both the beginning and the end of the study. Additionally, it was explained that participation in a ten-hour creative drama workshop was required for the experimental group, with the workshop scheduled to be completed over two days during a weekend (Saturday and Sunday). The study employed a convenience sampling method. Although 46 preschool teachers initially expressed willingness to participate, a control item was included in the scale to identify random or inattentive responses. This item was phrased as, "I definitely believe in this question, please mark it," to ensure participants were carefully reading and responding to the questionnaire. Data from eight teachers who did not respond correctly to the control item—three from the experimental group and five from the control group—were excluded from the analysis. As a result, the final study group consisted of 38 preschool teachers, with 20 in the experimental group and 18 in the control group. All participating preschool teachers were female. The professional experience of the teachers ranged from 1 to 31 years. The average professional seniority was 11.4 years in the experimental group and 10.94 years in the control group, indicating that the groups were comparable in terms of teaching experience.

Data Collection Tools

The data collection tools used in this study included a "Personal Information Form," developed by the researcher to gather demographic information about preschool teachers, the "Teacher Subjective Well-being Questionnaire," and the "Teachers' Efficacy Beliefs System – Self Form."

Personal Information Form: This form was prepared by the researcher and includes information such as the gender and professional experience (years) of the participants.

Teacher Subjective Well-being Questionnaire: The "Teacher Subjective Well-being Questionnaire," developed by Renshaw, Long, and Cook (2015) and adapted into Turkish by Ergün and Nartgün (2017), is a 4-point Likert-type scale. Responses range from "almost always" (4) to "almost never" (1) (Ergün & Nartgün, 2017). The scale consists of two sub-dimensions: School Connectedness and Teaching Efficacy, comprising a total of 8 items. Items 1, 3, 5, and 7 measure the School Connectedness dimension, while items 2, 4, 6, and 8 assess the Teaching Efficacy dimension. Scores on the scale range from 8 to 32, with higher scores indicating greater subjective well-being among teachers. The Cronbach's alpha coefficient for the scale was reported as 0.82, demonstrating good internal consistency (Ergün & Nartgün, 2017).

Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form: The "Teacher Self-Efficacy Belief Scale," developed by Dellinger, Bobbett, Olivier, and Ellet (2008) and adapted into Turkish by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010), consists of 29

items and five sub-dimensions: planning and developing learning, creating positive classroom environment, effective teaching and learning process, individual differences, and academic development. The scale is rated on a 4-point Likert scale: "I do not believe" (1), "I believe a little" (2), "I believe" (3), and "I definitely believe" (4). Scores range from 29 to 116, with higher scores indicating greater teacher self-efficacy beliefs. The Cronbach's alpha coefficient was reported as 0.95, demonstrating excellent reliability (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010).

Written permission to use the scales was obtained from the authors via email.

Data Collection

This study aimed to examine the effect of drama education on the subjective well-being and self-efficacy of preschool teachers. To this end, the "Personal Information Form," the "Teacher Subjective Well-Being Questionnaire", and the "Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form" were administered. Forty-six preschool teachers who volunteered to participate were added to a WhatsApp group, and the pre-tests were conducted online. Based on the pre-test results, teachers' scores on the scales were ranked from highest to lowest. Participants were then assigned to groups, with the highest-scoring teachers placed in the experimental group and the next highest in the control group, continuing alternately to form one experimental and one control group. The teachers in the control group were informed that if the creative drama workshop proved to have a positive effect on subjective well-being and teacher competence, they would also be offered the opportunity to participate in the workshop. After excluding data from participants who provided random responses, a 10-hour creative drama workshop was conducted with the 20 teachers in the experimental group, 10 days after the pre-test. To minimize any reminder effect from the pre-test, the post-tests were administered online 10 days after the completion of the workshop.

Implementation of Drama Education

Drama education was conducted by the researcher with the experimental group on Saturday, January 6, 2024, in two sessions from 9:00 to 12:00 and 13:00 to 16:00, and on Sunday, January 7, 2024, in one session from 9:00 to 13:00, totaling 10 hours across three sessions. At the beginning of the drama training, activities were designed to help group members get acquainted, build rapport, interact, and adapt to the drama process. Throughout the sessions, a variety of drama techniques were employed, including games, role-playing, improvisation, still image, organizing a meeting, head voice/inner voice, telephone conversation, and leading role. The drama training was conducted in the foyer area of a public kindergarten in the district where the teachers worked. Following the analysis of the post-test results, the training was found to be effective; therefore, the creative drama workshop was also offered to the preschool teachers in the control group.

Data Analysis

The data collected through the "Teacher Subjective Well-being Questionnaire" and the "Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form" were entered into a computer and analyzed using the SPSS software (IBM Corp. Released 2019. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp). The normality of the pre-test and post-test scores for both groups were assessed using skewness and kurtosis coefficients. Skewness and kurtosis values between -2 and +2 were interpreted as indicating that the scores were normally distributed (George & Mallery, 2019). The homogeneity of variances for the pre-test and post-test scores, both for the sub-dimensions and the overall scores of the Teacher Subjective Well-being Questionnaire and the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form, was evaluated using Levene's Test. Since the p-values obtained were greater than the critical value of .05, the assumption of homogeneity of variances was met. The results of the normality and homogeneity tests for the sub-dimensions and total scores of both the Teacher Subjective Well-being Questionnaire and the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form indicated that the assumptions required for parametric testing were met. Accordingly, independent samples t-tests were conducted to compare the pre-test and post-test mean scores of the experimental and control groups. This parametric technique is used to determine whether there is a statistically significant difference between the means of two independent groups (Çokluk et al., 2012).

Ethical Disclosure

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission obtained by the Necmettin Erbakan University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 08/12/2023 and numbered 581.

Results

This section presents the findings from the comparison of the pre-test and post-test mean scores of the Teacher Subjective Well-Being Questionnaire and the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form for the experimental and control groups.

Table 1. Comparison of Pre-Test Scores of the Teacher Subjective Well-Being Questionnaire

	Group	N	$\bar{X}$	SD	t*	p
School Connectedness	Experimental	20	12.95	2.32	-.938	.354
	Control	18	13.66	2.37		
Teaching Efficacy	Experimental	20	13.65	1.92	.859	.396
	Control	18	13.11	1.93		
Total Teacher Subjective Well-Being Questionnaire	Experimental	20	26.60	3.99	-.138	.891
	Control	18	26.77	3.94		

*: Independent sample t-test, df=36

According to Table 1, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in the pre-test scores for the sub-dimensions and total score of the Teacher Subjective Well-Being Questionnaire ($p > 0.05$).

Table 2. Comparison of pre-test scores of the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form

	Group	N	$\bar{X}$	SD	t*	p
Planning and Developing Learning	Experimental	20	31.25	3.64	.288	.775
	Control	18	30.88	4.08		
Creating Positive Classroom Environment	Experimental	20	24.80	3.38	.883	.383
	Control	18	23.88	2.92		
Effective Teaching And Learning Process	Experimental	20	24.70	3.32	1.242	.222
	Control	18	23.44	2.85		
Individual Differences	Experimental	20	9.95	1.95	.854	.399
	Control	18	9.44	1.65		
Academic Development	Experimental	20	9.85	1.89	-.069	.945
	Control	18	9.88	1.52		
Total Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form	Experimental	20	100.55	13.06	.729	.471
	Control	18	97.55	12.15		

t: independent-sample t-test, df=36

According to Table 2, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in the pre-test scores of the sub-dimensions and the total score of the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form ($p > 0.05$).

The similarity between the pre-test scores of the experimental and control groups on both scales is important, as it establishes a baseline that allows the effect of the drama education to be more accurately assessed.

Table 3. Comparison of post-test scores of the Teacher Subjective Well-Being Questionnaire

	Group	N	$\bar{X}$	SD	t	p
School Connectedness	Experimental	20	14.70	1.62	1.312	.198
	Control	18	13.94	1.92		
Teaching Efficacy	Experimental	20	14.85	1.53	3.341	.002*
	Control	18	13.00	1.87		
Total Teacher Subjective Well-Being Questionnaire	Experimental	20	29.55	2.99	2.529	.016*
	Control	18	26.94	3.35		

* $p < .05$ t: independent-sample t-test, $df = 36$

According to Table 3, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in the post-test scores of the School Connectedness sub-dimension of the Teacher Subjective Well-Being Questionnaire ($p > 0.05$). However, a significant difference was found in favor of the experimental group in both the Teaching Efficacy sub-dimension and the total scale scores ($p < 0.05$).

Table 4. Comparison of post-test scores of the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form

	Group	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Planning and Developing Learning	Experimental	20	33.75	3.46	2.624	.013*
	Control	18	30.16	4.09		
Creating Positive Classroom Environment	Experimental	20	26.65	2.51	3.502	.001*
	Control	18	23.61	2.83		
Effective Teaching And Learning Process	Experimental	20	26.50	2.58	3.463	.001*
	Control	18	23.44	2.85		
Individual Differences	Experimental	20	11.20	1.47	3.377	.002*
	Control	18	9.61	1.41		
Academic Development	Experimental	20	11.20	1.19	3.101	.004*
	Control	18	9.88	1.40		
Total Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form	Experimental	20	109.50	10.52	3.325	.002*
	Control	18	97.38	11.93		

* $p < .05$ t: independent-sample t-test, $df = 36$

According to Table 4, a significant difference was found between the experimental and control groups in all sub-dimensions of the Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form —Planning and Developing Learning, Creating Positive Classroom Environment, Effective Teaching and Learning Process, Individual Differences, and Academic Development—as well as in the total scale scores ($p < 0.05$). The experimental group's scores, both overall and across all sub-dimensions, were higher than those of the control group.

Table 5. Comparison of the experimental group's Teacher Subjective Well-Being Questionnaire scores

	Test	N	$\bar{X}$	SD	t	p
School Connectedness	Pre test	20	12.95	2.32	-4.145	.001*
	Post test	20	14.70	1.62		
Teaching Efficacy	Pre test	20	13.65	1.92	-3.335	.003*
	Post test	20	14.85	1.53		
Total Teacher Subjective Well-Being Questionnaire	Pre test	20	26.60	3.99	-4.037	.001*
	Post test	20	29.55	2.99		

* $p < .05$ t: paired-sample t-test, $df = 19$

As shown in Table 5, the post-test mean scores for all sub-dimensions and the overall Teacher Subjective Well-Being Questionnaire in the experimental group of preschool teachers were statistically significantly higher than their pre-test mean scores ($p < 0.05$).

Table 6. Comparison of the experimental group's Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form scores

	Test	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Planning and Developing Learning	Pre test	20	31.25	3.64	-3.101	.006*
	Post test	20	33.75	3.46		
Creating Positive Classroom Environment	Pre test	20	24.80	3.38	-2.599	.018*
	Post test	20	26.65	2.51		
Effective Teaching And Learning Process	Pre test	20	24.70	3.32	-2.474	.023*
	Post test	20	26.50	2.58		
Individual Differences	Pre test	20	9.95	1.95	-3.101	.006*
	Post test	20	11.20	1.47		
Academic Development	Pre test	20	9.85	1.89	-3.500	.002*
	Post test	20	11.20	1.19		
Total Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form	Pre test	20	100.55	13.06	-3.350	.003*
	Post test	20	109.50	10.52		

* $p < .05$ t: paired-sample t-test, $df = 19$

As shown in Table 6, the post-test mean scores of all sub-dimensions and the overall Teachers' Efficacy Beliefs System-Self Form for the preschool teachers in the experimental group were statistically significantly higher than their pre-test mean scores ($p < .05$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings of the study indicate that drama education increases the subjective well-being and self-efficacy beliefs of preschool teachers. A review of the literature reveals descriptive studies examining the subjective well-being of preschool teachers (Benevene et al., 2018; Gan & Cheng, 2021; Sagita & Simarmata, 2024), similarly descriptive studies investigating teachers' levels of self-efficacy (Shen et al., 2023), as well as studies that examine both teacher self-efficacy and psychological well-being together (Gündüz, 2022). Studies based on drama indicate that drama-based instructional models have a positive effect on teachers' perceptions of self-efficacy (Lee et al., 2013) and that drama education positively influences teacher self-efficacy (Stanton et al., 2018). However, no experimental research has been found that examines the effect of drama education on teachers' subjective well-being.

A positive relationship has been identified between teachers' psychological well-being and self-efficacy (Cansoy et al., 2020). Additionally, research indicates that as teachers' self-efficacy beliefs increase, their classroom management skills improve (Genç & Yurdakal, 2024; Vatansever Bayraktar & Çelik, 2021). Furthermore, Akbulut and Aslan (2024) found a positive correlation between teachers' self-efficacy and their adaptation behaviors to the work environment. Teachers with high self-efficacy are reported to experience greater job satisfaction (Matteucci et al., 2017). Moreover, self-efficacy not only enhances teachers' confidence in their abilities but also fosters resilience, enabling them to cope more effectively with challenges (Li, 2022). The findings of this study suggest that teachers' self-efficacy beliefs—an essential factor in their professional practice—can be strengthened through drama education.

Teachers with high subjective well-being are more likely to foster a positive and high-quality learning environment (Sagita & Simarmata, 2024). Additionally, elevated levels of subjective well-being have been shown to enhance teachers' professional performance (Rahm & Heise, 2019). Research also indicates that subjective well-being contributes to increased career adaptability among teachers, with goal striving serving as a mediating factor in this relationship (Eryilmaz & Kara, 2019). In a study conducted by Lee et al. (2013) with preschool teachers, it was concluded that increases in social support are positively associated with higher levels of teachers' subjective well-being (Lee et al., 2013). A review of the literature reveals a lack of educational intervention studies specifically aimed at enhancing teachers' subjective well-being. However, it has been suggested that interventions targeting the enhancement of teachers' self-efficacy may serve as an effective means to improve their subjective well-being (Nur, 2024). The findings of the present study,

demonstrating that drama-based education increases preschool teachers' self-efficacy and subjective well-being, are therefore expected to make a valuable contribution to the literature.

The higher subjective well-being and self-efficacy belief scale scores observed among preschool teachers in the drama group compared to those in the control group clearly demonstrate the impact of drama education. The drama education, delivered over three sessions totalling ten hours, consisted of workshops designed to provide preschool teachers with experiential opportunities that fostered greater awareness and development of their subjective well-being and self-efficacy beliefs. It is believed that the teachers' full and active participation throughout the drama workshops may have enhanced the effectiveness of the training. This study, which aimed to examine the impact of creative drama training on preschool teachers' subjective well-being and self-efficacy beliefs, demonstrated that the intervention yielded positive outcomes. Specifically, it was found that drama training significantly increased both the subjective well-being and self-efficacy beliefs of the participating teachers.

Based on the results of the study, and considering that creative drama workshops provide valuable professional development opportunities, it is recommended that drama-based activities for teachers be implemented in a planned and systematic manner. Furthermore, similar programs should be extended to other groups of teachers, and their effects should be examined through further research. Studies on the long-term effects of teachers in experimental and control groups can provide more information about the permanence and sustainability of educational programs. The effect of teachers' subjective well-being and self-efficacy beliefs on students' development can be investigated. In addition to quantitative studies, new studies can be planned using qualitative design to understand teachers' experiences, perceptions and changes in the educational process in more depth.

Acknowledgment

The author extends sincere thanks to the teachers who voluntarily participated in the study

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öznel İyi Oluş ve Öz-Yeterliklerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi

Osman Basit¹ 

Makale Bilgisi

Özet

Anahtar Kelime

Drama,
Öznel iyi oluş,
Öz yeterlik,
Okul öncesi öğretmeni,
Okul öncesi eğitim

Yükleme: 01.03.2025

Kabul: 03.06.2025

Yayın: 30.06.2025

Araştırma Makalesi

[DOI: 10.17984/adyuebd.1649583](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1649583)

Okul öncesi öğretmenleri için öznel iyi oluş ve öz-yeterlilik, çocukların sağlıklı gelişimini destekleyici etkili bir eğitim ortamı oluşturmak açısından kritik öneme sahiptir. Alan yazınında öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve öz-yeterlilikleri ile ilgili ilişkisel çalışmalar bulunmaktadır. Fakat literatürde öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve öz-yeterliliklerini arttırmaya yönelik deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada drama eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve öz-yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmaya gönüllü katılım esasına bağlı olarak 20'si deney 18'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 38 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma verileri; 'Kişisel Bilgi Formu', "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" ve "Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deneysel müdahale öncesinde ön test verileri ilgili ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere üç oturumda toplam on saatlik drama eğitimi araştırmacı tarafından verilmiştir. Deneysel müdahale sonrasında ölçekler son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma sonucunda verilen drama eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve öz-yeterlik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.

Giriş

Eğitim, bireylerin gelişimine katkı sağlamak ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen önemli bir süreçtir. Öğretmenler ise bu sürecin en önemli aktörlerindendir ve öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktan sorumludurlar. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken başarıya ulaşmalarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmaya konu edinen öznel iyi oluş ve öz yeterlik bu faktörlerden sadece ikisidir.

Öznel iyi oluş, bireyin kendi durumu hakkında yaptığı değerlendirmelere dayalı bir kavramdır. Bu, kişinin ruh halini (mutluluk, üzüntü gibi), çevresiyle olan ilişkisini (iş ve yaşam memnuniyeti gibi) ve bireysel duygusal durumunu içerir (Nur Şahin, 2011). Öğretmenlerinin öznel iyi oluşları, onların çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri ve çocuklarla olumlu ilişkiler kurabilmeleri bakımından oldukça önemlidir (Li Grining et al., 2010; Milatz et al., 2015). Öznel iyi oluş, bütünsel iyi oluşu ve bireysel büyümeyi teşvik etmeyi ve kişinin tüm potansiyelinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmayı amaçlayan pozitif psikolojinin en temel kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir (Diener & Scollon, 2014).

Eğitim akademisyenleri ve reformcular tarafından, eğitimde öğretmenin refahının önemi konusunda bir fikir birliğine varılmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin refahı aynı madalyonun iki yüzü olarak düşünülmektedir

Sorumlu yazar¹: Osman Basit, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye,
osman.basit@erbakan.edu.tr

Basit, O. (2025). The effect of creative drama education on subjective well-being and self-efficacy of preschool teachers. *Adiyaman Univesity Journal of Educational Sciences*, 15(1), 250-268.

(Çetin & İra, 2023). Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler, bireysel olarak fayda sağlamak kadar içinde yaşadığı topluma fayda sağlamayı da önemsedikleri için topluma fayda sağlayacağını düşündükleri eylemlerde bulunurlar (Salgado et al., 2019).

Birçok araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları; cinsiyet, yaş, idari pozisyon, medeni durum, sınıf mevcudu, ücretler ve mesleki eğitim (Tang, 2018), yaşam doyumu statü, müfredat, işle ilgili stresle başa çıkma, okul yöneticisi gibi çeşitli değişkenlere bağlıdır (Cenkseven-Onder & Sari, 2009). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması iş performansını, iş tatminini, üretkenlik ve verimliliğini, okul içi ve dışı sosyal ilişkilerini, kariyer uyumunu, psikolojik sağlamlığını ve mesleki dayanıklılığını pozitif yönde etkilemektedir (Boyacı, 2022; Cropanzano, 2009; Çetin, 2019; Eryılmaz & Kara, 2019; Uzun, 2019).

Öz yeterlik, bireylerin bir görevi başarabileceğine veya bir davranışı gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ve alınan kararları doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip olduklarına ve becerilerini etkili bir şekilde kullanarak hedeflenen davranışları çocuklara aktarabileceklerine olan inancıdır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini ve daha yüksek iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu göstermiştir (Yıldırım & Acarlioğlu, 2022). Öğretmenlerin çevreleriyle etkileşimlerini şekillendiren ve öznel bir kavram olan öğretmen öz yeterliği, onların motivasyonlarını, uygulamalarını, tutumlarını etkilemektedir (Nur, 2024). Öğretmenlerin öznel iyi oluş ve öz-yeterlik inançlarının yükseltilmesinde drama atölyelerinin önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir.

En genel tanımı ile yaratıcı drama, bir grubun üyelerinin yaşam deneyimlerinden faydalanarak, belirli bir düşünce veya amacın doğaçlama, rol yapma gibi çeşitli tekniklerle canlandırılmasını içeren bir süreçtir (Adıgüzel, 2018). Yaratıcı drama iletişim becerileri başta olmak üzere, empatik düşünme, kişilerarası problem çözme, beden dili kullanımı gibi birçok konuda katılımcıların kişisel gelişimlerine katkı sunmasının yanında bir öğretim yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Bir bilginin doğrudan aktarılması yerine çeşitli yaşantılar yoluyla katılımcılara / öğrencilere sunulması öğrenmenin kalıcılığının artırılmasına olanak sağlamaktadır.

Drama atölyeleri sırasında öğretmenlerin iyi oluşlarını ve yeterlik algılarını fark etmeleri ve iyileştirici çalışmaları içeren rol oynama, fotoğraf karesi, heykel oluşturma, bilinç koridoru, pandomim, donuk imge, doğaçlama vb. gibi drama teknikleri kullanılarak canlandırmalar yapılmıştır. Bu canlandırmalar sırasında öğretmenler bazen mesleğe yeni başlamış bir öğretmen, bazen bir çocuk, bazen bir anne bazen bir okul müdürü rollerine bürünmüşlerdir.

Drama eğitiminin öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve öz yeterliklerine etkisini ortaya koyan araştırmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır (Güler, 2019; Lee et al. 2013; Stanton et al., 2018). Buna karşın özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının dramaya yönelik yeterlikleri üzerine çalışmalar farklı branşlar olacak şekilde çok sayıda yapılmıştır (Çelik, 2017; Horzum, 2022; Kırmızı & Saygı, 2015; Şahin, 2018; Yıldırım & Acarlioğlu, 2022). Alan yazınında öğretmenlerin öznel iyi oluşları (Eryılmaz & Kara, 2019) ve öz-yeterlilikleri (Nur, 2024) ile ilgili ilişkisel çalışmalar bulunmaktadır. Fakat literatürde öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve öz-yeterliliklerini arttırmaya yönelik deneysel çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, drama eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve öz-yeterlik inançlarına etkisinin belirlenmesidir.

Hipotezler

H0_1. Drama eğitiminin, okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi yoktur.

H1_1. Drama eğitiminin, okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi vardır.

H0_2. Drama eğitiminin, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına etkisi yoktur.

H1_2. Drama eğitiminin, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına etkisi vardır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bu desen deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında ölçümlerin yapıldığı iki grubun test puanlarının karşılaştırıldığı karışık bir desendir. Bu araştırmanın deseni, katılımcıların, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçümlerinden dolayı ilişkili; farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasından dolayı ise ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk et al., 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ili Bucak ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı okullarında görevli olan 38 okul öncesi öğretmeni (20 Deney – 18 Kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmanın ön test verileri 25-27 Aralık 2023, son test verileri 17-20 Ocak 2024 tarihleri arasında toplanmış, drama atölyeleri ise 6-7 Ocak 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu Whatsapp grubunda yapılmıştır. Araştırmaya lisans eğitimi sonrasında yaratıcı drama eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin katılabileceği, araştırmanın başında ve sonunda iki ölçek ile veri toplanacağı, deneysel uygulama olarak on saatlik bir yaratıcı drama atölyesine katılım gösterilmesi gerektiği, yaratıcı drama atölyesinin cumartesi ve pazar olmak üzere bir hafta sonunun iki gününde tamamlanacağı okul öncesi öğretmenlerine aktarılmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. 46 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmaya istekli olmuş, ancak rastgele cevapları tespit etmek ve katılımcının gerçekten okuyup okumadığını anlamak için, ölçekteki bir madde soru olarak "bu soruya kesinlikle inanıyorum işaretleyin" şeklinde yazılmıştır. Bu soruya kesinlikle inanıyorum cevabını vermeyen 8 öğretmene (deney grubunda 3, kontrol grubunda 5) ait veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma grubunu 38 okul öncesi öğretmeni (20 Deney – 18 Kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 yıldan 31 yıla kadar değişmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri ortalaması 11,4 yıl, kontrol grubundaki öğretmenlerin ise 10,94 yıl olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları benzer niteliktedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ)" ve "Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, katılımcıların cinsiyet ve mesleki deneyim (yıl) süresi gibi bilgileri içermektedir.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ): Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen (Renshaw et al., 2015), Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 4'lü likert tipinde olup neredeyse her zaman=4, sık sık=3, bazen= 2, neredeyse hiçbir zaman=1 şeklinde derecelendirilmiştir (Ergün & Nartgün, 2017). Ölçek iki alt boyut (okul bağlılığı ve öğretim yeterliği) ve 8 maddeden oluşmaktadır. Okul bağlılığı boyutunu 1, 3, 5, 7. maddeler oluştururken öğretim yeterliliği boyutunu 2, 4, 6, 8. maddeler oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32 olup yüksek puanlar öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.82 olarak belirtilmiştir (Ergün & Nartgün, 2017).

Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği: Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen (Dellinger et al., 2008), Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" 29 madde ve beş alt boyuttan (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim) oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "inanmıyorum (1), biraz inanıyorum (2), inanıyorum (3), kesinlikle inanıyorum (4)" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 29-116 olup ölçeğin değerlendirilmesinde yüksek puanlar öğretmenlerin öz-yeterlik

inançlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.95 olarak belirtilmiştir (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010).

Ölçeklerin kullanımı ile ilgili yazarlardan e-posta yoluyla yazılı olarak kullanım izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Drama eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ve öğretmen yeterliliklerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ)" ve "Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada yer almak isteyen 46 okul öncesi öğretmeni bir Whatsapp grubuna dâhil edilmiş ve online olarak ön testler uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, en yüksek alan deney grubuna ikinci en yüksek alan kontrol grubuna sonrasında sırasıyla bir deney bir kontrol olacak şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yaratıcı drama atölyesinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve öğretmen yeterliliklerine olumlu etkisi olması halinde kontrol grubuna da yaratıcı drama atölyesi uygulanacağı bilgisi kontrol grubundaki öğretmenlere verilmiştir. Rastgele işaretlendiği anlaşılan veriler çıkarıldıktan sonra deney grubunda yer alan 20 öğretmen ile ön test uygulandıktan 10 gün sonra 10 saatlik yaratıcı drama atölyesi uygulanmıştır. Ön testte verilen cevapların son teste hatırlatıcı etkisi olmaması açısından yaratıcı drama atölyesinden 10 gün sonra da son testler (online) uygulanmıştır.

Drama Eğitiminin Uygulanması

Drama eğitimi, deney grubuna 6 Ocak 2024 Cumartesi 9:00-12:00, 13:00-16:00 saatleri arasında iki oturum; 7 Ocak 2024 Pazar günü ise 9:00-13:00 saatleri arasında bir oturum şeklinde; toplamda da 10 saat ve 3 oturum olacak şekilde, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Drama eğitiminin başlangıcında öncelikle grup üyelerinin tanışması, kaynaşması, birbirleriyle etkileşime girmesi ve drama sürecine uyum sağlaması için etkinlikler düzenlenmiştir. Etkinlikler sırasında çeşitli oyunlardan ve rol oynama, doğaçlama, donuk imge, toplantı düzenleme, kafa sesi / iç sesi, telefon görüşmesi ve lider rolde drama tekniklerinden yararlanılmıştır. Son test uygulamasının yapılmasının ardından yapılan analizler neticesinde eğitimin etkili olması sebebiyle, drama eğitimi kontrol grubundaki okul öncesi öğretmenlerine de uygulanmıştır. Drama eğitimi öğretmenlerin görevli oldukları ilçede bir devlet anaokulunun fuaye alanında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" ve "Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılarak toplanan verileri bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS programı (IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0 Armonk, NY: IBM Corp) kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplara ait ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -2 ile +2 arasında olması ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (George & Mallery, 2019). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve geneline ilişkin olarak ön test ve son testlerinden elde edilen puanların test varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testine ait p değerleri .05 kritik değerinden daha büyük olduğundan test varyanslarının homojenlik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve geneline ait normallik ve homojenlik testleri parametrik testlerin kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda grupların ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem (independent-sample) t testi kullanılmıştır. Bu test birbirinden bağımsız iki gruptan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için kullanılan parametrik bir tekniktir (Çokluk et al., 2012).

Etik Bildirim

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 08/12/2023 tarihli 2023/581 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına ait Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t*	p
Okul Bağlılığı	Deney	20	12,95	2,32	-,938	,354
	Kontrol	18	13,66	2,37		
Öğretim Yeterliği	Deney	20	13,65	1,92	,859	,396
	Kontrol	18	13,11	1,93		
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Toplam	Deney	20	26,60	3,99	-,138	,891
	Kontrol	18	26,77	3,94		

*: Bağımsız örneklem t testi, df=36

Tablo 1'e göre; deney ve kontrol grubu Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyut ve toplam ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t*	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Deney	20	31,25	3,64	,288	,775
	Kontrol	18	30,88	4,08		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Deney	20	24,80	3,38	,883	,383
	Kontrol	18	23,88	2,92		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Deney	20	24,70	3,32	1,242	,222
	Kontrol	18	23,44	2,85		
Bireysel Farklılıklar	Deney	20	9,95	1,95	,854	,399
	Kontrol	18	9,44	1,65		
Akademik Gelişim	Deney	20	9,85	1,89	-,069	,945
	Kontrol	18	9,88	1,52		
Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği toplam	Deney	20	100,55	13,06	,729	,471
	Kontrol	18	97,55	12,15		

t:bağımsız örneklem (independent-sample) t-testi, df=36

Tablo 2'ye göre; deney ve kontrol grubunun Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği alt boyut ve toplam ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Her iki ölçek için deney ve kontrol grubu ön test puanlarının birbirine yakın olması drama eğitiminin etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

Tablo 3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Bağlılığı	Deney	20	14,70	1,62	1,312	,198
	Kontrol	18	13,94	1,92		
Öğretim Yeterliği	Deney	20	14,85	1,53	3,341	,002*
	Kontrol	18	13,00	1,87		
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Toplam	Deney	20	29,55	2,99	2,529	,016*
	Kontrol	18	26,94	3,35		

* $p<.05$ t: bağımsız örneklem (independent-sample) t-testi, df=36

Tablo 3'e göre; deney ve kontrol grubunun Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Okul bağlılığı alt boyutu son test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken ($p>0,05$), öğretim yeterliliği ve ölçek toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 4. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Deney	20	33,75	3,46	2,624	,013*
	Kontrol	18	30,16	4,09		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Deney	20	26,65	2,51	3,502	,001*
	Kontrol	18	23,61	2,83		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Deney	20	26,50	2,58	3,463	,001*
	Kontrol	18	23,44	2,85		
Bireysel Farklılıklar	Deney	20	11,20	1,47	3,377	,002*
	Kontrol	18	9,61	1,41		
Akademik Gelişim	Deney	20	11,20	1,19	3,101	,004*
	Kontrol	18	9,88	1,40		
Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği toplam	Deney	20	109,50	10,52	3,325	,002*
	Kontrol	18	97,38	11,93		

* $p < .05$ t: bağımsız örneklem (independent-sample) t-testi, $df=36$

Tablo 4'e göre; deney ve kontrol grubunun Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme, Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma, Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci, Bireysel Farklılıklar ve Akademik Gelişim alt boyutları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Deney grubunun ölçek toplam ve tüm alt boyut puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Deney Grubunun Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Puanların Karşılaştırılması

	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Bağlılığı	Ön test	20	12,95	2,32	-4,145	,001*
	Son test	20	14,70	1,62		
Öğretim Yeterliği	Ön test	20	13,65	1,92	-3,335	,003*
	Son test	20	14,85	1,53		
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Toplam	Ön test	20	26,60	3,99	-4,037	,001*
	Son test	20	29,55	2,99		

* $p < .05$ t: eşleştirilmiş örneklem (paired-sample) t-testi, $df=19$

Tablo 5 incelendiğinde; deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve geneli son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 6. Deney Grubunun Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Ön test	20	31,25	3,64	-3,101	,006*
	Son test	20	33,75	3,46		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Ön test	20	24,80	3,38	-2,599	,018*
	Son test	20	26,65	2,51		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Ön test	20	24,70	3,32	-2,474	,023*
	Son test	20	26,50	2,58		
Bireysel Farklılıklar	Ön test	20	9,95	1,95	-3,101	,006*
	Son test	20	11,20	1,47		
Akademik Gelişim	Ön test	20	9,85	1,89	-3,500	,002*
	Son test	20	11,20	1,19		
Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Toplam	Ön test	20	100,55	13,06	-3,350	,003*
	Son test	20	109,50	10,52		

* $p < .05$ t: eşleştirilmiş örneklem (paired-sample) t-testi, $df=19$

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği alt boyutları ve geneli son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları drama eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarını ve öz yeterlik inançlarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş durumlarını inceleyen tanımlayıcı nitelikte çalışmalar (Benevene et al., 2018; Gan & Cheng, 2021; Sagita & Simarmata, 2024), benzer şekilde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin inceleyen tanımlayıcı çalışmalar (Shen et al., 2023) ve öğretmen öz yeterliği ile psikolojik iyi oluşlarını birlikte inceleyen çalışmalar (Gündüz, 2022) bulunmaktadır. Drama temelli yapılan çalışmalara bakıldığında drama temelli bir öğretim modelinin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu (Lee et al., 2013) ve drama eğitiminin öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği (Stanton et al., 2018) bulunmuştur. Ancak drama eğitiminin öğretmenlerin öznel iyi oluş durumuna etkisini inceleyen deneysel olarak yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile öz yeterlikleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Cansoy et al., 2020). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin de arttığı saptanmıştır (Genç & Yurdakal, 2024; Vatansever Bayraktar & Çelik, 2021). Akbulut ve Aslan'ın (2024) çalışmasında öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Akbulut & Aslan, 2024). Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin daha fazla iş memnuniyeti yaşama eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Matteucci et al. 2017). Öz yeterliliğin öğretmenlerin yeteneklerine olan güvenini artırmanın yanı sıra dayanıklılığı da teşvik ettiği, böylece zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına olanak sağladığı belirtilmektedir (Li, 2022). Bu çalışmada öğretmenlerin mesleğini icra ederken önemli bir faktör olan öz yeterlik inançlarının drama eğitimi yoluyla artırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluşları yüksek olan öğretmenlerin olumlu ve kaliteli bir öğrenme ortamı yaratma olasılığı daha yüksektir (Sagita & Simarmata, 2024). Ayrıca yüksek düzeyde öznel iyi oluş, öğretmenlerin mesleki performansını arttırmaktadır (Rahm & Heise, 2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının kariyer uyumluluğunu artırdığı, bu süreçte amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisinin olduğu saptanmıştır (Eryılmaz & Kara, 2019). Lee ve diğerlerinin (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin aldıkları sosyal destek arttıkça öznel iyi oluşlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır (Lee et al., 2013). Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş algısını artırmaya yönelik eğitimsel müdahale çalışmasına rastlanmamıştır, ancak öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırmaya yönelik müdahalelerin öznel iyi oluşlarını artırmada etkili bir araç olabileceği belirtilmiştir (Nur, 2024). Bu çalışmada elde edilen drama temelli verilen eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ve öznel iyi oluş algılarını artırdığı bulgusunun alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Drama grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim sonrası öznel iyi oluş ve öz-yeterlik inanç ölçek puanlarının kontrol grubundaki okul öncesi öğretmenlerin puanlarından fazla olması, drama eğitiminin etkisini ortaya koymaktadır. Üç oturumda toplamda on saat olarak gerçekleştirilen drama eğitimi okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve öz yeterlik inançlarını fark etmelerine olanak sağlayacak yaşantıları deneyimlemeye yönelik atölyelerden oluşmuştur. Öğretmenlerin gerçekleştirilen drama atölyelerinin tamamına, eksiksiz ve aktif bir şekilde katılım göstermiş olmasının da eğitimin etkisini artırmış olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ve öz-yeterlilik inançlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, verilen eğitimin olumlu etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Drama eğitiminin öğretmenlerin öznel iyi oluş ve öğretmen öz yeterliliklerini artırdığı saptanmıştır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, yaratıcı drama atölye çalışmasının mesleki gelişim imkânı sunduğu göz önüne alındığında, öğretmenlere yönelik drama çalışmalarının planlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi, benzer programların diğer öğretmen gruplarında da uygulanarak etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin uzun dönemli etkileri üzerine yapılan çalışmalar, eğitim programlarının kalıcılığı ve sürdürülebilirliği hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir. Öğretmenlerin öznel iyi

oluş ve öz-yeterlik inançları düzeyinin öğrencilerin gelişimlerine etkisi araştırılabilir. Nicel araştırmaların yanı sıra, öğretmenlerin eğitim sürecindeki deneyimlerini, algılarını ve değişimlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla nitel tasarım kullanılarak yeni araştırmalar planlanabilir.

Teşekkür

Yazar çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere teşekkür eder.

References

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Akbulut, H., & Aslan, H. (2024). Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2290-2317. <https://doi.org/10.37217/tebd.1494066>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Benevene, P., Wong, Y. H. P., Fiorilli, C., & De Stasio, S. (2018). A cross-national comparison on subjective well-being of kindergarten teachers: Hong Kong and Italy. *Frontiers in Psychology*, 9(2626). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02626>
- Boyacı, P. (2022). *Investigating the relationship between Turkish EFL teachers' subjective well-being and their occupational resilience in university contexts*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: Teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2020, 12(4), 41-55. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Cropanzano, R. (2009). Writing nonempirical articles for Journal of Management: General thoughts and suggestions. *Journal of Management*, 35(6), 1304-1311. <https://doi.org/10.1177/0149206309344118>
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-134.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. <https://doi.org/10.19126/suje.533847>
- Çetin, T. G., & İra, N. (2023). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 551-568. <https://doi.org/10.51460/baebd.1258536>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Pegem akademi Ankara.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Diener, E., & Scollon, C. N. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology*, 41(2), 175-183. <https://doi.org/10.1177/0098628314530346>
- Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1-21.
- Gan, Y., & Cheng, L. (2021). Psychological capital and career commitment among Chinese urban preschool teachers: The mediating and moderating effects of subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 12(509107). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.509107>
- Genç, Ö., & Yurdakal, İ. H. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri

- arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(37), 27-42.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Güler, D. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve iletişim becerileri üzerine etkisi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gündüz, Y. (2022). The correlation between teachers' self-efficacy perceptions and tolerance and psychological well-being. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1307-1327.
- Horzum, S. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik öz yeterlik algıları ve farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Kırmızı, F. S., & Saygı, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 739-750. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000144840>
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the "real world": The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Li, W. (2022). Resilience among language learners: the roles of support, self-efficacy, and buoyancy. *Frontiers in Psychology*, 13, 854522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854522>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275-298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Nur, İ. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarında duygu düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algılarının rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (61), 1950-1966. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1400516>
- Nur Şahin, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.
- Sagita, D. D., & Simarmata, S. W. (2024). Improving the subjective well-being of kindergarten teachers: A strategic step towards achieving the SDGs on education and welfare. *Educational Guidance and Counseling Development Journal*, 7(2), 103-112.
- Salgado, J. F., Blanco, S., & Moscoso, S. (2019). Subjective well-being and job performance: Testing of a suppressor effect. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(2), 93-102. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a9>
- Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The*

- Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 263-273. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00649-2>
- Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51-77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>
- Şahin, A. (2018). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik algılarının ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.437577>
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 63-75.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uzun, Ü. (2019). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş psikolojik sağlamlılık ve yaşam kalitesi arasındaki yordayıcı ilişkiler. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Yıldırım, F., & Acarlıoğlu, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma yeterliklerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (GUSBİD)*, 13(2), 523-538.