

## Drama Dersi Alan Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalıkları ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi

Mustafa Yeler<sup>1</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.002

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 15.03.2021

Düzeltilme 12.10.2021

Kabul 01.11.2021

### Anahtar Sözcükler

Drama

Duyuşsal farkındalık

Eğitim inancı

Öğretim

Eğitim felsefesi

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışma drama dersi alan sınıf öğretmenliği adaylarının duyuşsal farkındalıkları ve eğitim inançlarının incelenmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde sınıf öğretmenliği 2. ve 3.sınıflarında öğrenim gören 147 öğretmen adayının katılımıyla, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yakar ve Duman (2017) tarafından geliştirilen “Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği” (ÖYDFÖ) ile Yılmaz, Altunkurt ve Çokluk (2011)’un geliştirdiği “Eğitim İnançları Ölçeği” (EİÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle analiz işlemlerinde Mann-Witney U ve Kurskal- Wallis testleri, Spearman korelasyonu; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tüm işlemlerde  $p < .05$  alınmıştır. Analiz sonunda ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalığının çok yüksek olduğu, ölçeğin tüm boyutlarında drama derslerine yönelik yüksek oranda olumlu görüşe sahip oldukları ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim elemanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim inancı düzeylerinin de yüksek olduğu; “esasicilik” dışındaki diğer eğitim felsefelerinin görüşlerine yüksek oranda katıldıkları gözlenmiştir. Eğitim İnançları Ölçeği puanlarında cinsiyet ve öğretim elemanı değişkenine göre anlamlı fark gözlenirken, sınıf düzeyinde anlamlı fark gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ ve EİÖ puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

## Giriş

Bireylerin istenen nitelik ve öğrenme ürünlerine sahip olarak yetiştirilmesi eğitimin en temel görevidir. Eğitim, bu görevini ancak öğretmen aracılığıyla öğretme-öğrenme süreçlerindeki öğeleri ve işlemleri işe koşarak gerçekleştirebilir. Bu nedenle eğitimin sonuçlarının etkililiği ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi, en temelde bu süreci yöneten öğretmenin nitelikleriyle ilişkilidir (Çeliköz, 2003). Dolayısıyla yetiştirilmek istenen bireylerin özellikleri ne olursa olsun, eğitim uygulamalarının verimliliğinin ve başarısının sağlanmasında en önemli ögenin öğretmen olduğu düşüncesi, tüm teknolojik gelişmelere rağmen tartışmasız olarak gerçekliğini korumaktadır.

Eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet sürecinde iyi yetiştirilmeleri, görevlerini yerine getirme kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Bu yetiştirme sürecinde öğretmen adayları, öğretmen kimliği ve mesleğine ait rol ve görevlerin merkezini oluşturan öğretme-öğrenme sürecinin öğelerini, işlemlerini ve işleyişini etkili şekilde yönetebilme bilgi ve becerileriyle (Yükseköğretim Kurulu, 1998, 2007, 2018; MEB, 2006, 2017) ilgili duyuşsal özellikleri de kazanmaları gerekir. Otluoğlu (2002)'na göre duyuş; olay ve durumlarla ilgili anlık ve o duruma uygun yaşanan duyuş durumları olup ilgi, tutum, değer, alışkanlık kavramlarıyla ifade edilen davranış biçimlerini kapsar. Eğitimde bu davranışların kazandırılmasına yönelik kazanımlar ise duyuşsal alanda yer almakla birlikte farklı duyuşsal alan sınıflamaları da bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kabul göreni Bloom (1956)'un geliştirdiği Krathwohl, Bloom ve Masia'nın (1964) sınıflamasıdır. Bu sınıflamada alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişiliği haline getirme aşamaları bulunmaktadır. Bu basamaklar kapsamında bireylere; farkındalık, izleme, ilgilenme, seçme, tepki verme, sorumluluk alma, dikkat etme, önem verme, takdir etme, adanma gibi duyuşsal özellikler ve bunları kişiliğine mal etme biçiminde gözlenen davranışların kazandırılması amaçlanır (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman, 2017).

Duyuşsal alanda kazandırılacak özelliklerden biri olarak farkındalık kavramı, “çevresinde gelişen olayları bilme, algılama ve duyumsama becerisi; bir şeyin bilincinde olma” anlamında (<https://tr.wikipedia.org>); Türk Dil Kurumu (2021) tarafından ise “farkında olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bilişsel açıdan kişinin kendi zihinsel süreçleri, onların işleyişi ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olması (Demir ve Doğanay, 2009); duyuşsal açıdan ise öğrenmeyi gerçekleştirirken bireylerin nasıl hissettikleri ve duyumsadıklarıyla ilişkili olarak ele alınmaktadır (Duman ve Yakar, 2017). Bu anlamda duyuşsal farkındalık, kişinin dış dünyayla kendi bakış açısına göre ilgilenmesi, onu anlamlandırması ve harekete geçmesini ifade eder. Farkındalık düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme, ihtiyaçları doğrultusunda tercihlerde bulunma ve kendilerini sürekli yenileme yönünde sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Bu çerçevede, duyuşsal farkındalığa sahip öğretmenin ve öğretmen adayının da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği artıracak arayışlar içinde olması ve bu yönde tercihlerde bulunması gerekir. Bu arayış ve kararların amacı, niteliği ve işlevselliği ise öğretmenin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarından etkilenir.

Eğitim inancı; eğitimin amaçları, ele alınacak konular, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri ve yönetimi, öğrenci ve öğretmen rolleri, değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin varsayım, ilke ve görüşlerini oluşturan yargılar (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003; Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010) olup bu yargılar, öğretimle ilgili davranış ve kararlarını etkiler (Doğanay ve Sarı, 2003; Akyıldız, 1989). Bireylerdeki bu yargıların kaynağını, eğitim felsefesi anlayışları oluşturmaktadır (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011; Levin ve Wadmany 2005).

Eğitim felsefesi, eğitimin kimlere, niçin, nasıl verileceği, nasıl değerlendirileceği, hangi konuların öncelikle okutulması gerektiği vb. konularda, bir başka deyişle eğitim programının öğeleri ve süreçleriyle ilgili kararlar verilmesinde dayanak noktasını oluşturan sistemli düşünceler bütünüdür (Sönmez, 2020; Ergün, 2018; Akpınar, 2017; Doğanay ve Sarı, 2003). Alanyazında eğitim uygulamalarını etkileyen eğitim felsefeleri olarak daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk öne çıkmakta olup bunlara ait özellikler kısaca vurgulanmıştır (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Ergün 2018; Akpınar, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilik ve esasicilik akımları “öğretmen ve konu merkezli” olup eğitimi, bireyleri evrensel ya da toplumsal gerçekliğe uyum sağlama aracı olarak görürler. Disiplin ve kuralların önemsendiği, anlatım, ezberleme, tekrarlama öğretim yöntemlerinin ağırlıklı kullanıldığı, öğretmenin uzman ve öğrencinin ise süreçte edilgen olduğu uygulamaları ve bilgiyi ölçen sınavları yansıtır. İlerlemecilik; öğrenci merkezliliği, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirmeyi, sorun çözmeyi, demokrasiyi, işbirliğini, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrenilenleri yaşamda kullanmayı ve değişimi vurgular. Yeniden kurmacılık ise toplumsal sorunları, sürekli değişen yaşam koşullarını yeniden düzenlemeyi, demokrasiyi, iş birliğini, sorun çözmeyi, proje üretmeyi ön planda tutar. Her iki yaklaşımda da öğrenci etkin, öğretmen rehber rolündedir. Varoluşçu anlayışta ise eğitim, insanın özgürce kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Bireyin kendi potansiyelini keşfetmesini, eğitimin bireyselleşmesini, öğretmenin bu süreçte rehber olması görüşlerini benimser.

Eğitim felsefeleriyle ilgili bu özellikler dikkate alındığında öğretilme-öğrenme sürecindeki uygulamaları, öğretmenin ve öğrenenin etkin oluşlarına göre öğretmen ve öğrenci merkezli olarak iki grupta ele almak mümkündür. Buna göre ilk grupta geleneksel eğitim, klasik eğitim, konu merkezli, ezberci eğitim tanımlamalarıyla karşımıza çıkan öğretmen merkezli uygulamalar alanyazında yer almaktadır. Bu uygulamalarda genel olarak bilgi aktarımı, ezberleme, öğretmene ve kitaba bağlı kalma, düşünme ve uygulama becerisini çok gerektirmeyen, günlük yaşamdan kopuk, tek yönlü iletişimin ve bundan kaynaklı sorunların hâkim olduğu, bireysel farklılık ve yeteneklerin göz ardı edildiği, grup öğretimi anlayışı ön plandadır (Özden, 2005; Açıkgöz, 2005; Gürol, 1995). Bu sınırlılıklarıyla bilgi ve teknoloji çağının araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, üretken, kendini geliştiren üst düzey öğrenme ürünlerine sahip bireylerini yetiştirmenin güçlüğü nedeniyle her şeyi bilen, kontrol eden ve bilgi aktarımı yapan öğretmen profili, bugün eğitim süreçlerinin ya dışında kalmıştır ya da buna zorlayan koşullar ortaya çıkmıştır.

Günümüzde ise çağdaş eğitim, yapılandırmacılık, yapısalcı anlayış olarak tanımlanan öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Bu uygulamalarda öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklenti, bireysel özellik ve farklılıkları dikkate alınarak öğrencilerin bireysel ya da işbirliği içinde deneyimleriyle bilgiye ulaşmaları ve onu anlamlandırmaları, sorun çözmeleri, potansiyelleri çerçevesinde en iyi duruma gelmeleri için onlara çeşitli fırsatların sunulması amaçlanmaktadır. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli, yoruma açık, zengin ve renkli öğrenme yaşantıları yaratacak, neyin nasıl öğretileneğinden çok öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebileceklerinin bilinciyle öğretilme-öğrenme sürecinin planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği çağdaş eğitim uygulamalarına ve tüm bu sürece ilişkin etkili kararlar verebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çağdaş eğitim felsefeleri ve eğitim uygulamalarının özellikleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, öğretilme-öğrenme süreçlerinin işleyiş amaç ve ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin hem

duyuşsal farkındalık kazanma hem de çağdaş öğrenci merkezli eğitim felsefeleri ve uygulamalarının koşullarını yerine getirecek şekilde yetiştirilmesi sürecinde etkili olarak kullanılacak öğretim yöntemlerinden biri de yaratıcı dramadır. Çünkü yaratıcı drama, etkileşim temeline dayanan, bütün katılımcıların etkin olarak katıldığı, gerçek yaşam koşullarının ön planda olduğu (Henry, 2000; Üstündağ, 1996; Polisini, 1993;) zengin öğrenme yaşantılarıyla hem öğrenme ürünlerinin hem de farklı öğrenme alanlarındaki birikimlerin bütünleştirilmesini sağlayarak (Anneralla, 1992; San, 1990), günlük yaşama dönük, daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Kaf-Hasırcı, Bulut ve Saban-İflazoğlu, 2008; Andersen, 2000). Nitekim alanyazında drama yöntemine yönelik yapılan araştırmalarda iletişim, düşünme becerileri, duyarlılık, sorumluluk, saygı, empati, özgüven kazanma, değer eğitimi (Yeler, 2018; Palavan, 2017 Kaya, Günay ve Aydın, 2016; Arıkız, ve Beştepe, 2016; Bütün, Tüzüner ve Duman, 2015; Yılmaz, 2015; Çakmakçı ve Özabacı, 2014; Tanrıseven ve Aykaç, 2013; Demir, 2012; Başçı ve Gündoğdu, 2011; Hurd, 1991) başta olmak üzere kişisel ve sosyal becerilerin kazanılmasında; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki öğrenmelerde etkili sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır. Ayrıca Yeler (2018) tarafından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin öğretmen adaylarına öğretimi nasıl gerçekleştirecekleri, hangi yöntem-teknikleri neden ve nasıl kullanmaları gerektiği, öğretme-öğrenme sürecini düzenleme, materyal kullanma ve iletişim ilkelerini kazandırmada; Avcı-Aykaç ve Metinam'ın (2019) çalışmasında ise öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışının özelliklerini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede yaratıcı dramanın; ele aldığı konular, bunları işleyiş biçimleri, öğrenci ve etkinlik merkezli uygulamalarıyla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında kazandırdığı davranışlar açısından çok yönlü ve çok amaçlı bir özellik gösterdiği söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Alanyazında ulaşılan bu bilgiler çerçevesinde ve yaratıcı dramanın kendine özgü içerik ve uygulama şekilleri dikkate alındığında, eğitim fakültesinde drama dersi alan öğretmen adaylarının bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin kendilerinde oluşturduğu duyuşsal farkındalık düzeyleri, his ve duyuların neler olduğu ile bu uygulamalara ilişkin eğitim inançlarının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip olduğu duyuşsal farkındalık düzeyi ve eğitim inançlarının niteliğinin, onların mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirme niteliğini etkilediğini ortaya koyan araştırma sonuçlarından (Northcote, 2009; Pajares, 1992) sonra böyle bir çalışmanın öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiğini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, drama dersi alan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duyuşsal farkındalık ve eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri nedir?
2. Drama dersini alan öğretmen adaylarının;
  - a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleri ile öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği (ÖYDFÖ) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Drama dersini alan öğretmen adaylarının eğitim inançları düzeyi nedir?
4. Drama dersini alan öğretmen adaylarının;

- a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleri ile Eğitim İnançları Ölçeğinin (EİÖ) toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık puanları (ÖYDFÖ) ile eğitim inançları puanları (EİÖ) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, drama dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal farkındalık düzeyleri ve eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Söz konusu bu modelde en az iki değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin değişim özelliklerini belirlemek amaçlanır (Tekbıyık, 2019; Fraenkel ve Wallen, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Yükseköğretim Kurulu YÖK'ün (2006) öğretmen yetiştirme programlarında sınıf öğretmenliği programının ikinci sınıfında ve üçüncü sınıfında yer alan drama derslerini almakta olan, sınıf öğretmenliği programının 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 102 kadın, 45 erkek olmak üzere toplam 147 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Yakar ve Duman (2017) tarafından geliştirilen Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğidir (ÖYDFÖ). Bu ölçek, “1-bana hiç uygun değil 2-bana uygun değil; 3- bana uygun; 4- bana biraz uygun 5- bana tamamen uygun” 5’li likert tipinde 37 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; alma (7 madde), tepkide bulunma (9 madde), değer verme (8 madde), örgütlenme (7 madde) ve kişilik haline getirme (6 madde) olmak üzere beş faktörden ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı,  $\alpha=,896$ ’dır. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011)’un geliştirdiği Eğitim İnançları Ölçeğidir (EİÖ). Bu ölçekte 5’li likert tipinde olup ilerlemecilik (13 madde), varoluşçuluk (7 madde), yeniden kurmacılık (7 madde), daimicilik (8 madde), esasicilik (5 madde) olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” derecelerinden oluşmaktadır. Bu ölçeklere ait çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**Çalışmada kullanılan ölçeklerin Crombach Alpha ( $\alpha$ ) değerleri

ÖYDFÖ		EİÖ	
Alt Boyutları	$\alpha$	Alt Boyutları	$\alpha$
Alma	,884	İlerlemecilik	,939
Tepki verme	,916	Yeniden Kurmacılık	,927
Değer verme	,864	Varoluşçuluk	,868
Örgütleme	,833	Daimicilik	,847
Kişilik haline getirme	,897	Esasicilik	,909
Toplam	,965	Toplam	,947

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada ÖYDFÖ’nin geneline ait  $\alpha=,965$ ; EİÖ’nin  $\alpha=,947$  olarak bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutlarında gözlenen iç tutarlılık katsayıları da tabloda yer aldığı gibi tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen puanların normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde Mann-Witney U ve Kurskal- Wallis testleri, Spearman korelasyonu; betimsel istatistiklerden de aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde  $p<.05$  kabul edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmanın verilerinin 2019-2020 öğretim yılında toplanması nedeniyle Etik Kurul kararı bulunmamaktadır. Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar şeklinde aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### 1. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ betimsel istatistikleri ve frekans yüzde dağılımları

**Tablo 3.** ÖYDFÖ Betimsel İstatistikleri

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
Alma	147	4,05	,678
Tepkide bulunma	147	4,22	,657
Değer verme	147	4,06	,649
Örgütleme	147	3,90	,720
Kişilik haline getirme	147	4,10	,709
Toplam	147	<b>4,07</b>	,600

Tablo 3'teki betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının ÖYDFÖ'nin toplam puanında ( $\bar{x}=4,07$ ) ile çok iyi düzeyde oldukları görülmektedir. ÖYDFÖ'nin alt boyutlarındaki düşük ( $\bar{x}=3,90$ ) ve en yüksek ( $\bar{x}=4,22$ ) arasında değişmektedir. Bu aritmetik ortalama değerleri, öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin iyi ve çok iyi düzeylerinde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** *Alma Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı*

Maddeler	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Dersteki etkinlikler dikkatimi çektiği için, derste öğrendiklerimin farkına vardığımı hissedirim	7	5	4	3	26	18	62	42	48	32
2 Bu derste yapılan etkinlikler gelişimimi sağladığından, yapılanları dikkatle izlerim.	1	,7	6	4	18	12	65	44	57	39
3 Bu dersteki etkinliklerde kullanılan kavramlar merak duygumu harekete geçirir.	1	,7	5	3	22	15	69	47	50	34
4 Bu derste yapılanlar sırasında, merak ettiğim şeyleri sorarak anlamaya çabalarım.	1	,7	11	8	35	24	53	36	47	32
5 Bu derste öğrendiğim konular içerisinde önemli gördüklerimi seçerek dinlemeye özen gösteririm.	--	---	10	7	35	24	53	36	49	33
6 Bu dersin hedeflerine ilgi duyarım.	2	1	3	2	20	14	77	52	45	31
7 Bu dersin bana kazandıracaklarını merak ederim.	2	--	3	2	23	16	69	47	52	35
Toplam	1	1	6	4	26	17	64	44	50	34

(\* 1-Bana hiç uygun değil, 2-bana uygun değil, 3- bana biraz uygun, 4- bana uygun, 5- bana uygun tamamen uygun)

Tablo 4'te görüldüğü gibi drama dersine yönelik olarak ölçeğin "alma" basamağındaki maddelere verilen "bana uygun ve bana tamamen uygun" cevapları birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının % 74 si dersteki etkinlikler dikkatlerini çektiği için öğrendiklerinin farkına vardıklarını; %83'ü dersteki etkinliklerin gelişimlerini sağladığından yapılanları dikkatle izlediklerini; %81'i derste kullanılan kavramların merak duygusunu harekete geçirdiğini; %68'i ders sürecinde merak ettiği şeyleri sorarak anlamaya çabaladığını; %69'u dersteki konular arasında önemli gördüklerini seçerek dinlemeye özen gösterdiğini; %83'ü dersin hedeflerine ilgi duyduğunu ve %82'si de dersin kendisine kazandıracaklarını merak ettiğini ifade etmektedir. Ölçeğin "alma" alt boyutunda, öğretmen adaylarının %78'i ders etkinliklerinin kendilerine uygun olduğu konusunda görüş belirtmektedir.

**Tablo 5.** *Tepkide Bulunma Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı*

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	Bu dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları alırım.	--	--	5	3	23	16	62	42	57	39
9	Bu derse çalışmaktan haz duyduğum için verilen görevleri zamanında yaparım.	2	1	8	5	22	15	66	45	49	33
10	Bu derste yapılan etkinliklerin beni öğrenmeye teşvik ettiğini hissederim.	2	1	6	4	20	14	58	40	61	42
11	Bu dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımlar, derse katılmam konusunda beni istekli kılar.	1	,7	7	5	22	15	54	37	63	43
12	Bu derste kullanılan araç-gereç ve materyaller öğrenmemi kolaylaştırdığı için derse katılmaktan zevk duyarım.	2	1	5	3	18	12	56	38	66	45
13	Bu derste başarılı olmak için kendimi sorumlu hissettiğimden, verilen görevleri yerine getirmek için çabalarım.	1	,7	4	3	20	14	60	41	62	42
14	Derse aktif olarak katıldığımda, öğrenmekten keyif alırım.	-	-	4	3	20	14	51	35	72	49
15	Ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşarımla uyumlu çalışmam gerektiğini hissederim.	--	--	2	1	16	11	57	39	72	49
16	Bu dersten başarılı olduğumda keyfime diyecek olmaz.	2	1	5	3	8	5	53	36	79	54
	Toplam	1	1	5	3	18	13	57	39	65	44

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin "tepkide bulunma" basamağındaki maddelere verilen cevaplardan "bana uygun ve bana tamamen uygun" seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretmen adaylarından %81'i dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları aldığını, %78'si derse çalışmaktan haz duyduğundan verilen görevleri zamanında yaptığı, % 82'si derste etkinliklerin kendisini öğrenmeye teşvik ettiği hissini taşıdığını, %80'i dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımların derse katılmada kendisini istekli kıldığını, %83'ü kullanılan araç-gereç ve materyallerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve derse katılmaktan zevk duyduğunu, başarılı olmak için kendini sorumlu hissettiğini ve verilen görevleri yerine getirmek için çabaladığını; %84'ü derse aktif olarak katıldığında öğrenmekten keyif aldığını, %88'i ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşarıyla uyumlu çalışması gerektiğini, %90'ı da bu dersten başarılı olduğunda keyif aldığını dile getirmektedir. Tepkide bulunma basamağının genelinde ise katılımcıların %83'ü ders etkinliklerinin kendilerine uygun ve tamamen uygun olduğunu; %13'ü biraz uygun olduğunu, geri kalan %4'ü de kendisine uygun olmadığını düşündüğünü belirtmektedir.



**Tablo 6.** Değer Verme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17	Bu derste, diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyarım.	1	,7	2	1	7	5	57	39	80	54
18	Bu derste yapılan etkinliklerin işime yarayacağını düşündüğüm için dersi değerli görürüm.	1	,7	4	3	12	8	58	40	72	49
19	Dersin kazanımları, öğrendiklerimi daha fazla içselleştirmemi sağladığı için bu dersi diğer derslere tercih ederim.	2	1	8	5	34	23	55	37	48	33
20	Daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabalarım.	1	,7	2	1	23	16	70	48	51	35
21	Bu derste kendi çalışmalarım hakkında yapılan eleştirileri birer kazanç olarak görürüm.	4	3	2	1	27	18	60	41	54	37
22	Sağlık açısından kendimi rahatsız hissetsem bile, derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı, evde dinlenmeye tercih ederim.	6	4	16	11	34	23	47	32	44	30
23	Bu derste aldığım puanları önemserim.	4	3	6	4	15	10	54	37	68	46
24	Bu derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tutarım.	5	3	20	14	43	29	43	29	36	25
25	Bu derste kazandığım tutumlar, diğer derslere çalışma biçimimi etkiler.	3	2	9	6	31	21	63	43	41	28
	Toplam	3	2	8	5	25	18	56	38	55	37

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin “değer verme” alt boyutunun geneline ilişkin “bana uygun ve bana tamamen uygun” şeklindeki cevapları bir arada ele alındığında, katılımcıların %75’i dersle ilgili yaklaşımları uygun olarak değerlendirirken %18’i biraz uygun olduğunu belirtmiş, %7’si de uygun olmadığı düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %93’ü söz konu alt boyutla ilgili olarak derste diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyduğunu, %89’u derste etkinliklerin işine yarayacağını düşündüğü için dersi değerli gördüğünü, %70’i dersin kazanımları, öğrendiklerini daha fazla içselleştirmesini sağladığından drama dersini diğer derslere tercih ettiğini, %83’ü daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabaladığını, %78’i derste kendi çalışmalarına yapılan eleştirileri birer kazanç olarak gördüğünü, %62’si sağlık açısından rahatsız olsa bile derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı evde dinlenmeye tercih ettiğini, %83’ü derste aldığı puanları önemseydiğini, %54’ü derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tuttuğunu ve %71’i bu derste kazandığı tutumların diğer derslere çalışma biçimini etkilediğini “kendine uygun ve tamamen uygun” olarak değerlendirmiştir.

**Tablo 7. Örgütlenme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26 Bu derste kendimi yeterli hissetmek için çalışmalarımı sürekli gözden geçiririm.	2	1	11	8	44	30	55	37	35	24
27 Bu derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösteririm.	3	2	8	5	34	23	56	38	46	31
28 Bu derste yapılan uygulamaların, bana yeni değerler kazandırdığını fark ederim.	3	2	7	5	27	18	59	40	51	35
29 Bu derste, sınıf arkadaşlarımla başarı veya başarısızlığımdan kendimi sorumlu hissederim.	13	9	23	16	29	20	48	33	34	23
30 Bu derste öğrendiklerimin, günlük hayatıma katkı sağladığını hissederim.	3	2	4	3	25	17	67	46	48	33
31 Bu derste başarımla, öğrendiklerimi meslek hayatımda kullanma yeterliliğimi arttırdığını hissederim.	3	2	6	4	9	6	65	44	64	44
Toplam	5	3	10	6	28	19	58	40	46	32

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %72’si dersin kendilerine etkisini uygun ve tamamen olarak görürken %19’u biraz uygun, %9’u de ölçeğin “örgütlenme” basamağında değerlendirilen davranışlar açısından uygun olmadığı şeklinde değerlendirmiştir. Duyuşsal alanın bu basamağında katılımcıları %61’i kendini yeterli hissetmek için çalışmalarını sürekli gözden geçirdiğini, %69’u derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösterdiğini, %75’i bu derste yapılan uygulamaların kendine yeni değerler kazandırdığını fark ettiğini, %56’sı sınıf arkadaşlarının başarı veya başarısızlığımdan kendimi sorumlu hissettiğini, %79’u bu derste öğrendiklerinin günlük hayatıma katkı sağladığını ve %88’i de bu derste başarımla öğrendiklerimi meslek hayatımda kullanma yeterliliğimi arttırdığını belirtmişlerdir.

**Tablo 8. Kişilik Haline Getirme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32 Bu dersin kazanımları kendimi geliştirmemi destekler.	1	,7	5	3,	12	8	64	44	65	44
33 Bu derste öğrendiklerim, yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.	--	---	4	3	18	12	62	42	63	43
34 Bu derste öğrendiklerim günlük hayatta sahip olduğum alışkanlıkları etkiler.	2	1	7	5	30	20	57	39	51	35
35 Bu ders ile kazandığım deneyimleri bir yaşam biçimine dönüştürürüm.	2	1	4	3	37	25	56	38	48	33
36 Bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştiririm	2	1	4	3	22	15	69	47	50	34
37 Bu derste başarılarımla, “başarılı olmayı” yaşam felsefesi haline dönüştürmeme katkı sağladığımı fark ederim.	1	,7	10	7	31	21	52	35	53	36
Toplam	1	1	6	3	25	17	59	41	55	37

Tablo 8’de görüldüğü gibi “kişilik haline getirme” basamağındaki davranışlar dikkate alındığında drama dersinin kendilerine sağladığı katkılar açısından öğretmen adaylarının %78’i uygun ve tamamen uygun, %17’si biraz uygun, geri kalan %5’i de uygun değil ve hiç uygun değil görüşünü yansıtmıştır. Ölçeğin bu alt boyuttaki maddelere verilen “bana uygun” ve “bana tamamen uygun” şeklindeki cevaplar incelendiğinde, bu dersin kazanımlarının kendilerini geliştirmelerini desteklediğini (%88’i), öğrendiklerinin onların yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmesine yardımcı olduğunu (%75’i), bu derste öğrendiklerinin günlük hayatta sahip oldukları alışkanlıkları etkilediğini, (%74’i), derste kazandıkları deneyimlerini bir yaşam biçimine dönüştürdükleri (%71’i), bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştirdikleri (%91’i), dersteki başarılarının “başarılı olmayı” yaşam felsefesi haline dönüştürmelerine katkı sağladığını (%71’i) ifade etmişlerdir.

## 2. Öğretmen adaylarının; a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleriyle ÖYDFÖ puanların karşılaştırılması.

**Tablo 9.** Cinsiyet Değişkeni ile ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
Alma	Erkek	45	76,17	3427,50	2197,500	-,412	,681
	Kadın	102	73,04	7450,50			
Tepki verme	Erkek	45	73,14	3291,50	2256,500	-,162	,871
	Kadın	102	74,38	7586,50			
Değer verme	Erkek	45	77,96	3508,00	2117,000	-,750	,453
	Kadın	102	72,25	7370,00			
Örgütlenme	Erkek	45	78,14	3516,50	2108,500	-,786	,432
	Kadın	102	72,17	7361,50			
Kişilik haline getirme	Erkek	45	77,51	3488,00	2137,000	-,668	,504
	Kadın	102	72,45	7390,00			
Toplam	Erkek	45	76,84	3458,00	2167,000	-,538	,591
	Kadın	102	72,75	7420,00			

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkeni ile ÖYDFÖ’nin hem alt boyutlarında hem de toplam düzeyindeki puanlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bir başka deyişle drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime ilişkin duyuşsal farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

**Tablo 10.** Sınıf Düzeyi ile ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Alma	2.sınıf	56	71,90	4026,50	2430,500	-,471	,638
	3.sınıf	91	75,29	6851,50			
Tepki verme	2.sınıf	56	71,09	3981,00	2385,000	-,652	,514
	3.sınıf	91	75,79	6897,00			
Değer verme	2.sınıf	56	72,81	4077,50	2481,500	-,266	,790
	3.sınıf	91	74,73	6800,50			
Örgütleme	2.sınıf	56	67,65	3788,50	2192,500	-1,422	,155
	3.sınıf	91	77,91	7089,50			
Kişilik haline getirme	2.sınıf	56	76,12	4262,50	2429,500	-,476	,634
	3.sınıf	91	72,70	6615,50			
Toplam	2.sınıf	56	71,46	4002,00	2406,000	-,567	,571
	3.sınıf	91	75,56	6876,00			

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde ikinci ve üçüncü sınıfta işlenen drama dersinin, öğretmen adaylarının öğretime yönelik his ve duygularında ÖYDFÖ'nin tüm boyutlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlenmektedir.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanı Değişkeniyle ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretim Elemanı	n	$\bar{x}$	ss	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	p
Alma	A	31	4,129	,6477	77,97	3	,837	,841
	B	52	4,050	,6998	74,80			
	C	39	3,985	,6635	69,06			
	D	25	4,040	,7077	75,12			
Tepki verme	A	31	4,251	,5893	74,42	3	,291	,962
	B	52	4,201	,7446	75,44			
	C	39	4,222	,5796	70,92			
	D	25	4,213	,6923	75,28			
Değer verme	A	31	4,149	,5087	78,90	3	2,308	,511
	B	52	3,983	,7234	70,06			
	C	39	4,026	,5794	69,76			
	D	25	4,140	,7494	82,74			
Örgütleme	A	31	4,069	,6104	83,85	3	2,237	,525
	B	52	3,835	,7551	70,49			
	C	39	3,912	,6040	73,29			
	D	25	3,787	,9158	70,18			
Kişili haline getirme	A	31	4,167	,6455	76,82	3	3,481	,323
	B	52	4,039	,8176	71,97			
	C	39	4,026	,5508	66,68			
	D	25	4,260	,7639	86,14			
Toplam	A	31	4,158	,5232	79,34	3	1,011	,799
	B	52	4,030	,6738	71,61			
	C	39	4,044	,5405	70,86			
	D	25	4,092	,6373	77,26			

Tablo 11’de görüldüğü gibi drama dersini veren dört öğretim elemanı açısından ÖYDFÖ’nin toplam puan düzeyinde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime duyuşsal farkındalıkları puanları bu derse giren öğretim elemanlarına göre farklılaşma yaratmamaktadır.

### 3. Drama dersini alan öğretmen adaylarının eğitim inançları düzeyleri

**Tablo 12.** *EİÖ Betimsel İstatistikleri*

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
İlerlemecilik	147	4,42	,660
Varoluşçuluk	147	4,49	,674
Yeniden Kurmacılık	147	4,25	,666
Daimicilik	147	4,15	,7104
Esasicilik	147	3,18	1,263
<b>Toplam</b>	<b>147</b>	<b>4,19</b>	<b>,565</b>

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek varoluşçuluk ( $\bar{x}=4,49$ ), en az ise esasicilik ( $\bar{x}=3,08$ ) görüşlerine sahip olduğu görülmektedir. Diğer eğitim felsefelerine ilişkin puanlar ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 13.** *EİÖ’nün İlerlemecilik Boyutuna Verilen Görüşlerin Dağılımı*

	Maddeler	1*		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1</b>	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	5	3	4	8	7	7	44	30	84	57
<b>2</b>	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	,1	8	5	6	4	40	27	92	63
<b>3</b>	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	4	3	9	6	27	18	41	28	66	45
<b>4</b>	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	---	--	6	4	9	6	40	27	92	63
<b>5</b>	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	2	1	4	3	6	4	38	26	97	66
<b>6</b>	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	2	1	5	3	7	5	35	24	98	67
<b>7</b>	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	,7	6	4	7	5	42	29	91	62
<b>8</b>	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	3	2	6	4	11	8	42	29	85	58
<b>9</b>	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	,7	5	3	11	8	42	29	88	60
<b>10</b>	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	,7	4	3	10	7	36	25	96	65
<b>11</b>	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	3	2	2	1	12	8	31	21	99	67
<b>12</b>	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	,7	5	3	15	10	45	31	81	55
<b>13</b>	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	---	---	7	5	9	6	44	30	87	59
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>89</b>	<b>61</b>

(\* 1-Kesinlikle katılmıyorum; 2-katılmıyorum; 3-orta derecede katılıyorum; 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum)

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin ilerlemecilik alt boyutundaki maddelere verilen cevaplara öğretmen adaylarının %88'i katıldığını ve tamamen katıldığını, %11'i orta derecede katıldığını, %5'i de katılmadığını ve hiç katılmadığını belirtmektedir. İlerlemecilik felsefesini yansıtan maddelere verilen katıldığını ve tamamen katıldığını belirten cevaplar birlikte düşüldüğünde, katılımcıların % 87'si eğitim öğrenci merkezli olmalı, %90'ı eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır, %73'ü öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli hatta onu seçebilmelidir, %90'ı eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir, %92'si eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmeli, %91'i hem öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalı hem de öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermek olmalı görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının %87'si yaşamın kendisi olmalı, %89'u eğitimde öğrencilerin beklentileri dikkate alınmalı, %90'ı eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmek olmalı, %88'i öğrenme probleme çözmeye dayalı olmalı, %86'sı sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalı ve %89'u da öğrencilere sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalı düşüncesini ifade etmektedir.

**Tablo 14.** *EİÖ'nün Varoluşçuluk Boyutunda Verilen Görüşlerin Dağılımı*

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14 Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	,7	5	3	8	5	34	23	99	67
15 Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermelidir.	1	,7	7	5	4	3	37	25	98	67
16 Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	,7	2	1	14	10	35	24	95	65
17 Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	2	1	3	2	6	4	49	33	87	59
18 Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	,7	4	3	14	10	33	22	95	65
19 Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	,7	4	3	7	5	41	28	94	64
20 Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.	1	,7	6	4	13	9	39	27	88	60
Toplam	1	1	4	3	9	7	38	26	94	64

Tablo 14'te gözlendiği gibi varoluşçuluk eğitim felsefesini yansıtan maddelere verilen cevapların yüzdelerinin toplam dağılımı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının %90'ı bu görüşlere katıldığını ve tamamen katıldığını, %7'si orta derecede katıldığını, %4'ü de katılmadığını ve hiç katılmadığını ifade etmektedir. Varoluşçulukla ilgili maddelere verilen cevaplar ayrı ayrı incelendiğinde katılımcılar; eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemli (%90'ı), eğitim her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermeli, öğretmen tek bilgi kaynağı değildir ve eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermeli (%92'i), öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalı (%89'u), eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmeli ve öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmek olmalı (%87'si) düşüncesini dile getirmektedir.

**Tablo 15. EİÖ'nün Yeniden Kurmacılık Boyutuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21 Eğitim öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	3	2	4	2	17	12	48	33	75	51
22 Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	---	---	9	6	14	10	55	37	69	47
23 Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	2	1	4	3	11	8	50	34	80	54
24 Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	---	---	6	4	18	12	49	33	74	50
25 Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	2	1	11	8	23	16	50	34	61	42
26 Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	,7	7	5	18	12	43	29	78	53
27 Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	---	---	8	5	16	11	59	40	64	44
Toplam	1	1	7	5	17	12	51	34	72	49

Tablo 15'deki verilere göre, EİÖ'nün yeniden kurmacılık anlayışını yansıtan düşüncelere öğretmen adaylarının %83'ü katıldığını ve tamamen katıldığını, %12'si orta derecede katıldığını, %6'sı da katılmadığını ve hiç katılmadığını belirtmektedir. Bu alt boyuttaki maddelere verilen cevapların dağılımı “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçenekleri birlikte incelendiğinde; katılımcıların %84'ü eğitimin öncelikli amacının toplumu yeniden inşa etmek, temel değerleri yeniden yorumlamak ve sosyal reformlara öncülük etmek olduğunu, %88'i eğitimin gerçek demokrasiyi yerleştirmesi gerektiğini, %83'ü eğitimin amacının ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmak olması gerektiğini, %76'sı eğitimin toplum merkezli olması gerektiğini ve % 82'si eğitimin toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiği düşüncelerini dile getirmektedir.

**Tablo 16. EİÖ'nün Daimicilik Boyutuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28 Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.	12	8	14	10	20	14	51	35	50	34
29 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	,7	7	5	12	8	42	29	85	58
30 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	,7	6	4	17	12	44	30	79	54
31 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	9	6	12	8	20	14	47	32	59	40
32 İnsanın ayrıntı edici özelliği aklıdır.	3	2	6	4	25	17	52	35	61	42
33 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	2	1	8	5	9	6	48	32	80	54
34 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	4	3	4	3	15	10	37	25	87	59
35 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	4	3	11	8	24	16	46	31	62	42
Toplam	5	3	9	6	18	12	46	31	70	49

Tablo 16’da görüldüğü gibi daimicilik felsefesine uygun düşüncelere öğretmen adaylarının %80’i katıldığı ve tamamen katıldığını, %12’si orta derecede katıldığını, %9’u ise katılmadığını ve hiç katılmadığını söylemektedir. Daimicilik alt boyutundaki “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde katılımcılar, ahlaki ilke ve değerlerin evrenselliğini (%69), eğitimin öncelikli amacının doğru karakterli insanlar yetiştirmek olduğunu (%87), eğitimin insan zekâsının geliştirilmesine odaklanması gerektiğini (%84), eğitimin evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama süreci olduğunu (%72’si), insanın ayırt edici özelliğinin akıl olduğunu (%77), eğitimin yaşama hazırlık dolduğunu (%86’sı), öğretmenin öğrencide öğrenme isteği uyandırması gerektiğini (%84’ü) ve sınavların öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini (%73’ü) düşünmektedir.

**Tablo 17. EİÖ’nün Esasicilik Boyutundaki Görüşlerin Dağılımı**

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>36</b>	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	23	16	26	18	17	12	33	22	48	33
<b>37</b>	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	35	24	36	25	18	12	15	10	43	29
<b>38</b>	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	22	15	29	20	30	20	28	19	38	26
<b>39</b>	Okulda temel güç öğretmendedir.	24	16	32	22	24	16	32	22	35	24
<b>40</b>	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	28	19	21	14	36	25	19	13	43	29
	Toplam	26	18	29	20	25	17	25	17	41	28

Esasicilik eğitim akımına ilişkin verilen cevapların toplam dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %45’i katıldığını ve tamamen katıldığını, %17’si orta derecede katıldığını, %38’i katılmadığı ve hiç katılmadığı yönünde görüş belirtmektedir (Tablo 17). Bu alt boyuttaki maddelere verilen “katılıyorum” ve “tamamen” katılıyorum cevapları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının %55’inin öğrenme sürecinde sıkı bir disiplinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını; %39’u eğitimin öğretmen merkezli olması gerektiğini; %45’i eğitimin konu merkezli olduğunu, %46’sı okulda temel gücün öğretmen olduğunu, %42’si de kurallara uymayan öğrencinin cezalandırılabilen görüşünü tercih etmektedir.



**4. Öğretmen adaylarının; a.cinsiyet, b. sınıf düzeyi c. öğretim elamanı değişkenleri ile EİÖ puanlarının karşılaştırılması**

**Tablo 18. Cinsiyet Değişkeniyle EİÖ Puanlarının Karşılaştırılması**

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
İlerlemecilik	Erkek	45	61,44	2765,00	1730,000	-2,387	,017*
	Kadın	102	79,54	8113,00			
Varoluşçuluk	Erkek	45	62,42	2809,00	1774,000	-2,251	,024*
	Kadın	102	79,11	8069,00			
Yeniden Kurmacılık	Erkek	45	67,87	3054,00	2019,000	-1,166	,243
	Kadın	102	76,71	7824,00			
Daimicili	Erkek	45	74,88	3369,50	2255,500	-,167	,868
	Kadın	102	73,61	7508,50			
Esasicilik	Erkek	45	84,94	3822,50	1802,500	-2,074	,038*
	Kadın	102	69,17	7055,50			
Toplam	Erkek	45	72,79	3275,50	2240,500	-,229	,819
	Kadın	102	74,53	7602,50			

Tablo 18'deki verilere göre drama dersi alan öğretmen adaylarının EİÖ'nin hem toplam puan düzeyinde hem de yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerinin puanlarında, cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Öte yandan ölçeğin ilerlemecilik ve varoluşçuluk puanlarında kadın öğretmen adayları lehine, esasicilik puanlarında ise erkek adaylar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre ilerlemeci ve varoluşçu düşüncede kadın adaylar, esasici düşüncede ise daha çok erkek adaylar öne çıkmaktadır.

**Tablo 19. Sınıf Düzeyi ile EİÖ Puanlarının Karşılaştırılması**

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
İlerlemecilik	2.sınıf	56	78,22	4380,50	2311,500	-,948	,343
	3.sınıf	91	71,40	6497,50			
Varoluşçuluk	2.sınıf	56	74,43	4168,00	2524,000	-,098	,922
	3.sınıf	91	73,74	6710,00			
Yeniden Kurmacılık	2.sınıf	56	75,94	4252,50	2439,500	-,435	,663
	3.sınıf	91	72,81	6625,50			
Daimicilik	2.sınıf	56	78,92	4419,50	2272,500	-1,102	,270
	3.sınıf	91	70,97	6458,50			
Esasicilik	2.sınıf	56	77,18	4322,00	2370,000	-,711	,477
	3.sınıf	91	72,04	6556,00			
Toplam	2.sınıf	56	78,82	4414,00	2278,000	-1,077	,281
	3.sınıf	91	71,03	6464,00			

Tablo 19’da görüldüğü gibi drama dersi alan öğretmen adaylarının EIÖ’nin hem toplam puan düzeyinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

**Tablo 20.** Öğretim Elemanı Değişkenine Göre EIÖ Puanlarının Karşılaştırılması

	Öğretim Elemanı	N	Ortalama	SS	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
İlerlemecilik	A	31	4,2779	,64989	59,79	3	5,010	,171
	B	52	4,3447	,83163	74,61			
	C	39	4,5562	,46405	81,37			
	D	25	4,5385	,47471	78,86			
Varoluşçuluk	A	31	4,4240	,57081	65,19	3	5,660	,129
	B	52	4,3489	,86800	69,40			
	C	39	4,6777	,48690	86,60			
	D	25	4,5714	,52001	74,82			
Yeniden Kurmacılık	A	31	4,1751	,68483	68,56	3	2,768	,429
	B	52	4,1786	,71000	69,71			
	C	39	4,2967	,68777	77,47			
	D	25	4,4457	,47972	84,24			
Daimicilik	A	31	4,2258	,62784	76,84	3	2,934	,402
	B	52	4,0505	,72222	67,53			
	C	39	4,0994	,81826	73,53			
	D	25	4,3450	,57992	84,68			
Esasicilik	A	31	3,4774	1,02330	83,18	3	13,386	,004*
	B	52	3,2231	1,22308	75,11			
	C	39	2,5846	1,30294	54,62			
	D	25	3,6560	1,26164	90,56			
Toplam	A	31	4,1750	,54540	72,05	3	3,549	,315
	B	52	4,1173	,66645	71,05			
	C	39	4,1942	,48573	70,17			
	D	25	4,3790	,44789	88,54			

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerine göre Drama dersine giren öğretim elemanlarının eğitim inançlarının esasicilik dışındaki eğitim felsefelerinde ve toplam puanlarda fark yaratmadığı belirlenmiştir.

### 5. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ puanları ile EİÖ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

**Tablo 22.** ÖYDFÖ ve EİÖ Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	ÖYDFÖ	Alma	Tepki verme	Değer verme	Örgütleme	Kişilik haline Getirme	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
ÖYDFÖ	-										
Alma	,874**	-									
Tepkide bulunma	,902**	,785**	-								
Değer verme	,910**	,733**	,779**	-							
Örgütleme	,886**	,721**	,706**	,769**	-						
Kişilik H. Getirme	,843**	,672**	,705**	,744**	,724**	-					
İlerlemecilik	,563**	,479**	,526**	,550**	,456**	,470**	-				
Varoluşçuluk	,458**	,451**	,430**	,433**	,345**	,382**	,758**	-			
Yeniden Kurmacılık	,455**	,407**	,388**	,413**	,418**	,414**	,748**	,715**	-		
Daimicilik	,250**	,169*	,203*	,263**	,216**	,238**	,539**	,515**	,661**	-	
Esasicilik	-,079	-,126	-,190	-,025	,017	,011	-,061	-,118	,123	,372**	-
EİÖ	,390**	,304**	,301**	,412**	,352**	,364**	,736**	,664**	,812**	,864**	,489**

Tablo 21’de görüldüğü gibi drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ile eğitim inançları puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÖYDFÖ’nin alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme boyutları ile EİÖ ölçeğinin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. ÖYDFÖ’nin tüm alt boyutları ile daimicilik eğitim anlayışı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken esasicilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları, ÖYDFÖ’de en çok puanı duyuşsal alanın “tepkide bulunma”, en az puanı da “örgütleme basamağında” almışlardır. Ölçeğin genelinde bakıldığında drama dersini alan katılımcıların öğretime yönelik farkındalıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖYDFÖ’nin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevapların dağılımlarına göre alma (%78’i), tepkide bulunma (%83’i), değer verme (%75’i), örgütleme (%72’i) ve kişilik haline getirme (%78’i) basamaklarına ait davranışları kendileri için “uygun” ve “tamamen uygun” yönünde belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının drama dersindeki etkinliklerin duyuşsal alan basamaklarına uygunluğunu ve bunları benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksek oranda olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim elamanı değişkenleri ile ÖYDFÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyet değişkenine göre ele alındığında

drama dersindeki etkinliklerin kadın ve erkek öğretmen adaylarında benzer düşünceler yarattığı; sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise drama dersinde yapılan etkinlik ve verilen mesajların her iki sınıf düzeyinde de fark yaratmayacak şekilde benzerlik ve tutarlılık taşıdığı söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarına göre farklılaşma olmamasının en önemli gerekçesi, drama dersini veren dört elemanın bu dersteği öğretme-öğrenme yaklaşımlarının benzerlik taşıması olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının drama dersindeki etkinliklerine ilişkin EİÖ puanlarının en yüksekte en düşüğe doğru varoluşçuluk, ilerlemecilik; yeniden kurmacılık; daimicilik ve esasicilik şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların daha çok çağdaş eğitim uygulamalarına yön veren varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin görüşlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun olası nedenleri arasında dramanın temelinde öğrenci merkezli, etkileşime dayalı, doğal ve yaşamın içinde etkin süreçlerin demokratik bir şekilde kullanılmasına dayalı bir öğretim yöntemi olmasının rolü olabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim EİÖ'ye verilen "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" cevapları birlikte ele alındığında katılımcıların %88'inin ilerlemecilik, %90'ının varoluşçu, %83'ünün yeniden kurmacılık, %80'inin daimicilik ve %45'inin de esasicilik görüşlerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında katılımcıların geleneksel ve çağdaş eğitimden birini tercih edebildiği gibi (Duman ve Ulubey, 2008) birden fazla eğitim felsefesinin görüşlerine katılanlar da olabilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Ayrıca alanyazında öğretmen adaylarının eğitim inançlarını inceleyen bazı çalışmalarda da en çok varoluşçuluk en az esasicilik görüşlerini benimsendiği, çeşitli araştırmaların (Sönmez Ektem, 2019; Berkant ve Özaslan, 2019; Yaralı, 2018; Aslan, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz, 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013; Biçer, Er ve Özel, 2013) ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Drama dersini alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile EİÖ'nin hem toplam puan düzeyinde hem de yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerinin puanlarında cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak ilerlemecilik ve varoluşçuluk puanlarında kadın öğretmen adayları lehine, esasicilik puanlarında ise erkek adaylar lehine farklılaşma belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadın adayların ilerlemeci ve varoluşçu düşünceye, erkek adayların ise esasici düşünceye daha çok sahip oldukları söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu, varoluşçuluk ve ilerlemecilik puanlarını kadınların esasicilik anlayışını da erkeklerin lehine bulan araştırmaların (Berkant ve Özaslan, 2019; Aslan, 2017; Biçer, Er ve Özel 2013; Duman ve Ulubey, 2008; Doğanay ve Sarı, 2003) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak eğitim inançlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyan araştırmaların (Aybek ve Aslan 2017; Biçer, Er ve Özel, 2013; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007 ve Doğanay ve Sarı, 2003) sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Drama dersini alan katılımcıların sınıf düzeyine göre EİÖ'nin hem toplam puan hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmemiştir. Bir başka ifadeyle drama dersi alan öğretmen adaylarının ikinci ya da üçüncü sınıfta olması, onların eğitim inançlarında değişiklik yaratmamıştır. Bu sonuç, eğitim inançlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirleyen Kozikoğlu ve Erden (2018)'in ulaştığı sonuçla paralellik gösterirken farklılaşmanın olduğu yönündeki araştırmaların (Yaralı 2018; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Biçer, Er ve Özel 2013) bulgularını destekler nitelikte değildir. Öğretmen adaylarının drama dersini aldıkları dört öğretim elemanın etkinliklerine ilişkin EİÖ puanlarından esasicilik dışında fark oluşmadığı da gözlenmiştir.

Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ile eğitim inançları puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç Northcote (2009)'ın ulaştığı öğretime-öğrenme yaklaşımlarıyla eğitim inançlarının ilişkili olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca ÖYDFÖ'nin alt boyutlarıyla EİÖ ölçeğinin çağdaş eğitim felsefelerini yansıtan ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının ÖYDFÖ'nin tüm alt boyutları ile daimicilik eğitim anlayışı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken esasicilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının ÖYDFÖ puanlarının çok yüksek olduğu, ölçeğin tüm boyutlarında drama derslerindeki etkinliklere yönelik yüksek oranda olumlu görüşe sahip oldukları ve bu görüşlerde cinsiyet, sınıf düzeyi ile öğretim elemanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların EİÖ düzeylerinin de yüksek olduğu, katılımcıların esasicilik dışında diğer eğitim felsefelerinin görüşlerine yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğretim elemanı değişkenine göre öğretmen adaylarının EİÖ puanlarında farklılaşma gözlenirken, sınıf düzeyinde gözlenmemiştir. Her iki ölçeğin puanları arasından pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre drama yönteminin öğretmen adaylarının eğitimin duyuşsal farkındalık ve eğitim inançlarını etkilemek amacıyla, ders içi ve ders dışı etkinler şeklinde kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının meslekî, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimleri bütüncül olarak sağlanabileceği gibi, öğretmen adayları bu gelişimlerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek olan hem duyuşsal farkındalık hem de eğitim felsefelerine dayanan eğitim inançları oluşturabilirler. Bu amaçlara yönelik uygulamalardan hem hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde hem de hizmet içi eğitim süreçlerinde meslekî gelişim aşamalarında yararlanılabilir. Bu çalışmanın nicel temelde yapılmış olmasının en önemli sınırlılığı olarak katılımcıların görüşlerini “neden” ve “nasıl” sorularıyla derinleştirmek mümkün olmamıştır. Bu anlamda daha sonra yapılacak çalışmaların nitel araştırma yöntemlerini de işe koşacak şekilde planlanmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.43-116) içinde*. Ankara: Pegem A yayınları
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 43-52.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/ıo.2014.56482
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Andersen, C. (2000), *Process drama and classroom inquiry*. Üçüncü Uluslararası Drama Eğitimi Araştırmaları Enstitüsü Sempozyumunda sunulmuş bildiri 21-25 Temmuz, Columbus, OH.

- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Arıkız, S., Beştepe, N. (2016). Tasarım sürecinde yaratıcılık “teknoloji ve tasarım dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 47-64. DOI: 10.21612/yader.2016.011
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından *incelenmesi*. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Avcı-Aykaç, E. ve Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to dramacourses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Berkant, H , Özasan, D . (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bütün, M., Tüzüner, A. ve Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1), 1-14. DOI: 10.21612/yader.2015.001
- Çakmakçı, E., ve Özabacı, N. (2014). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demir, K. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarına kırsal kesim sosyal yaşam becerilerini kazandırmada yaratıcı dramanın etkisi* Millî Eğitim Bakanlığı Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- Demir, Ö ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(60), 601-623
- Demirel, Ö. (2020) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem A yayınları
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 6(1), 200 – 229
- Duman, B., ve Ulubey, Ö. (19-21 Mayıs 2006). *Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri*. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw Hill Companies
- Gürol, M. (1995). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve bu sisteme eğitimcilerin yetistirilmesi. *1.sistem mühendisliği ve savunma uygulamaları sempozyumu*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.

- Henry, Mallika (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*.
- Hurd, B. M. (1991). Teach by the light of the moon, *Science and Education*. 31(2), 23-24.  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fark%C4%B1ndal%C4%B1k>
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Saban-İflazoğlu, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 63-81.
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 8-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/39294/434471>
- Kaya, Y, Günay, R , Aydın, H . (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology- based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- MEB. (2006). 2549 sayılı Tebliğler dergisi, 69, 499-1540.
- MEB. (2017). Öğretmen genel yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duyuğu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2141>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palavan, Ö . (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. Anch Orage Pers. New Orleans. USA.
- San, İnci, (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sönmez Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402 . DOI: 10.24106/kefdergi.3142
- Sönmez V. (2020) *Eğitim felsefesi*. (16 Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Sönmez, V. (2020) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*. (49), 19-23.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Yanpar Yelken T. ve Yavuz -Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.275-298)* içinde. Ankara: Pegem A yayınları
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 13(2), 213-236.*
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 205-218.*
- Yılmaz, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 123-145*
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- YÖK. ve Dünya Bankası. (1998). Fakülte-okul işbirliği milli eğitimi geliştirme projesi. *Öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları
- YÖK. (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari)



## Investigation of The Emotional Awareness and Educational Beliefs of Prospective Classroom Teachers Taking Drama About Teaching

Mustafa Yeler<sup>1</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.002

### Article History

Received 15.03.2021

Revised 12.10.2021

Accepted 01.11.2021

### Keywords

Drama

Affective awareness

Educational belief

Instruction

Educational psychology

### Article Type

Research paper

### Abstract

This study was carried out using correlational research design with the participation of 147 2nd-year and 3rd-year prospective classroom teachers studying in the fall semester of the 2019-2020 academic year in order to examine the affective awareness and educational beliefs of prospective classroom teachers who take drama course. The "Scale of Affective Awareness towards Instruction (SAAI)" developed by Yakar and Duman (2017) and the "Educational Beliefs Scale (EBS)" developed by Yılmaz, Altunkurt and Çokluk (2011) were used as data collection tools. Since the obtained data did not show normal distribution, Mann-Witney U and Kurskal-Wallis tests, Spearman correlation, arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used in the analysis of the data. In the interpretation of the data,  $p < .05$  significance level was taken as a basis. According to the findings obtained at the end of the analysis, it was found that the prospective classroom teachers' scores obtained from the SAAI were at high level, they had highly positive opinions about the drama course in all dimensions of the scale; and that there was no significant difference according to gender, grade level and instructor variables. It was also obtained that the participants' educational beliefs were at high level, and they highly agreed with the views supported by other educational philosophies apart from essentialism. While a significant difference was obtained in the scores of EBS scores according to gender and instructor variables, there was not a significant difference in terms of grade variable. Moreover, a moderate, positive significant relationship was found between the scores obtained from SAAI and EBS.

## Introduction

Educating individuals with the desired qualifications and learning outcomes is the most basic task of education. Education can only fulfill this task by employing the elements and operations in the teaching-learning processes through the teacher. For this reason, the effectiveness of the results of education and the ability to achieve its goals at the highest level are mainly related to the qualifications of the teacher who manages this process (Çeliköz, 2003). Therefore, regardless of the characteristics of the individuals to be trained, the idea that the teacher is the most important element in ensuring the efficiency and success of educational practices maintains its indisputable reality despite all technological developments.

For this reason, it is important for the teachers who will work in the education system to be well trained both in pre-service and in-service process, in terms of the quality of fulfilling their duties (Şişman, 2001). In this training process, pre-service teachers should be equipped with the knowledge and skills to effectively manage the elements, processes and functioning of the teaching-learning process, which form the center of the roles and duties of the teacher identity and profession (Higher Education Institution, HEI 1998; 2007; 2018; MoNE, 2006; 2017) and the affective qualities.

According to Otluoğlu (2002), perception is the emotional states related to events and situations that are experienced instantly and appropriate to that situation, and covers the forms of behavior expressed with the concepts of interest, attitude, value and habit. While the learning outcomes for acquiring these behaviors in education are in the affective domain, there are also different affective domain classifications. The most widely accepted among these is the classification of Krathwohl, Bloom and Masia (1964), which was developed by Bloom (1956). In this classification, there are the stages of receiving, responding, valuing, organization and characterization. Within the scope of these steps, it is aimed to make the individuals acquire the behaviors observed in the form of awareness, monitoring, interest, choosing, responding, taking responsibility, paying attention, giving importance, appreciating, devotion, organizing affective features and appropriating them to their character (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Yanpar Yelken and Yavuz Konokman, 2017).

The concept of awareness, as one of the features to be gained in the affective field, is “the ability to know, perceive and sense the events developing around a person; being aware of something” (<https://tr.wikipedia.org>); and it is defined as “awareness” by TDK (2021). This concept means having knowledge about one’s own mental processes, functioning and features in terms of cognitive process (Demir & Doğanay, 2009); and in affective terms, it is handled in relation to how individuals feel and perceive while learning (Duman & Yakar, 2017). In this sense, emotional awareness means dealing with the outside world according to one’s own perspective, making sense of it and taking action.

Individuals with a high level of awareness are expected to make healthy decisions in coping with the problems they face, making choices in line with their needs, and constantly renewing themselves. In this context, teachers and teacher candidates with emotional awareness should also be in search of increasing effectiveness in the teaching-learning process and make choices in this direction. The purpose, quality and functionality of these pursuits and decisions are affected by the educational beliefs of the teacher and teacher candidates.

Educational beliefs are the assumptions, principles and opinions of teachers and students regarding the aims of education, the topics to be covered, the activities and management of the

teaching-learning process, the roles of students and teachers, and assessment processes (Haney, Lumpe, & Czerniak, 2003; Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010) and these judgments affect their behavior and decisions about teaching (Doğanay & Sarı, 2003; Akyıldız, 1989). The source of these judgments in individuals is their understanding of philosophy of education (Yılmaz, Altinkurt, & Çokluk, 2011; Levin & Wadmany 2005).

Philosophy of education is a set of systematic thoughts that form the basis for making decisions on issues on to whom, why, how education will be given, evaluated, which subjects should be taught first, etc. In other words, it deals with the elements and processes of the curriculum (Sönmez, 2020; Ergün, 2018; Akpınar, 2017; Doğanay & Sarı, 2003). In the literature, perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism and existentialism stand out as educational philosophies that affect educational practices, and their characteristics are briefly emphasized (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Ergün 2018; Akpınar, 2017; Ornstein & Hunkins, 2014): Perennialism and essentialism movements are “teacher and subject-centered” and see education as a means of adapting individuals to universal or social reality. It reflects practices and exams that measure knowledge, in which discipline and rules are considered important, teaching methods such as narration, memorization, repetition are used predominantly, the teacher is an expert and the student is passive in the process. Progressivism emphasizes student-centered, improvement of students’ interests and needs, abilities, problem solving, democracy, cooperation, learning by doing, using what is learned in life, and change. Reconstructionism, on the other hand, prioritizes social problems, reorganizing the ever-changing living conditions, democracy, cooperation, problem solving and producing projects. In both approaches, the student is active and the teacher is in the role of guide. In the existential understanding, education should enable people to realize their own existence freely. It adopts the discovery of one’s own potential, the individualization of education, and the teacher’s guidance in this process.

Considering these features related to educational philosophies, it is possible to consider the practices in the teaching-learning process in two groups as teacher and student-centered, depending on the effectiveness of the teacher and the learner. Accordingly, in the first group, there are teacher-centered practices, which we encounter in the literature with the definitions of traditional education, classical education, subject-centered and rote learning. In these practices, the understanding of group teaching, which does not require much knowledge transfer, thinking and practice skills, is disconnected from daily life; based on memorization, teacher and the book, one-way communication and the problems arising from it, in which individual differences and abilities are ignored (Ozden, 2005; Açıkgöz, 2005; Gürol, 1995) is prominent. With these limitations, the profile of the teacher who knows everything, controls and transfers information due to the difficulty of raising individuals who research, question, learn to learn, are productive, self-developing, and have high-level learning products, is out of the educational processes.

Today, student-centered education practices defined as contemporary education and based on constructivism have come to the fore. In these practices, it is aimed to provide opportunities for students to reach and make sense of information, solve problems, and optimize themselves within the framework of their potential, by taking into account their interests, needs, expectations, individual characteristics and differences. In order to realize these expectations, contemporary educational practices will create student-centered, activity-based, open to interpretation, rich and diverse

learning experiences, and teachers who are able to make effective decisions regarding the planning, implementation and evaluation of the teaching-learning process with the awareness of the conditions under which students can learn better rather than what and how to teach are needed.

In line with the characteristics of contemporary educational philosophies and educational practices, the roles of students and teachers, the purpose and principles of the teaching-learning processes, creative drama is one of the lessons and teaching methods that can be used effectively in raising teachers both in acquiring emotional awareness and in educating them in a way that fulfills the conditions of contemporary student-centered educational philosophies and practices. The reason for this is that creative drama is based on interaction, in which all participants actively participate, and real-life conditions are at the forefront (Henry, 2000; Üstündağ, 1996; Polisini, 1993) it provides integrating both learning products and experiences from different learning areas (Annerella, 1992, San, 1990) and facilitates more meaningful and permanent learning for daily life (Kaf-Hasırcı, Bulut, & Saban-İflazoğlu, 2008; Andersen, 2000). As a matter of fact, in the literature there are some studies on drama lesson and method, which show that drama lesson and method is effective in terms of communication, thinking skills, sensitivity, responsibility, respect, empathy, gaining self-confidence, value education (Yeler, 2018; Palavan, 2017 Kaya, Günay, & Aydın, 2016; Arıkız, & Beştepe, 2016; Bütün, Tüzüner & Duman, 2015; Yılmaz, 2015; Çakmakçı & Özabacı, 2014; Tanrıseven & Aykaç, 2013; Demir, 2012; Başçı & Gündoğdu, 2011; Hurd, 1991) and in the acquisition of personal and social skills, and in the learning experiences in cognitive, affective and psychomotor domains. In addition, in the study conducted by Yeler (2018), it was found that drama activities gave effective results in teaching prospective teachers how they would teach, which methods-techniques, why and how they should be used, organizing the teaching-learning process, using materials and acquiring communication principles. Avcı-Aykaç and Metinanm (2019), on the other hand, determined that students acquired the student-centered constructivist education approach by drama method. In this context, it can be said that creative drama has a multi-faceted and multi-purpose feature in terms of the subjects it deals with, the way it works, student and activity-centered applications, and the behaviors it provides in acquiring behaviour in cognitive, affective and psychomotor learning areas.

### **Aim of the Study**

Considering the specific content and application forms of creative drama within the framework of this information obtained in the literature, the necessity of determining the emotional awareness levels, feelings and sensations created by the activities carried out within the scope of this course, and the educational beliefs of the pre-service teachers taking drama course in the education faculty has emerged. It is thought that such a study will contribute to increasing the effectiveness of teacher training processes, after the results of the studies (Northcote, 2009; Pajares, 1992) revealing that the level of emotional awareness of prospective teachers and teachers and the quality of their educational beliefs affect their ability to fulfill their professional duties and responsibilities. In this context, the aim of this study is to determine the relationship between emotional awareness and educational beliefs of primary school prospective teachers who take drama lessons. In this context, answers to the following questions were sought.

1. What are the emotional awareness levels of prospective teachers who take the drama course for teaching?

2. Is there a significant difference between the scores of the prospective teachers who take the drama course obtained from the affective awareness towards teaching scale (AATTS) in terms of
  - a. Gender, b. class c. instructor variables?
3. What is the Educational Beliefs Level of the prospective teachers who took the drama course?
4. Is there a significant difference between the scores of the prospective teachers who take the drama course obtained from the educational beliefs scale (EBS) in terms of;
  - a. Gender, b. class c. instructor variables?
5. Is there a significant relationship between the scores obtained from affective awareness for teaching scale and the educational beliefs scale?

## **Method**

### **Research Model**

In this study, the correlational model was used since it was aimed to determine the relationship between emotional awareness levels and educational beliefs of primary school prospective teachers who took drama lessons. In this model, it is aimed to determine the relationship between at least two variables and the change characteristics of this relationship (Tekbıyık, 2019; Fraenkel & Wallen, 2009).

### **Study Group**

The sample of this study is taken from the 2<sup>nd</sup> grade and 3<sup>rd</sup> grade university students studying at education faculty classroom teaching training curriculum during 2019-2020 academic year and who were taking the drama courses. The sample group consisted of 147 prospective teachers. Of them, 102 were female and 45 were male.

### **Data Collection Tools**

Two data collection tools were used in this study. The first data collection tool is the “Affective Awareness towards Teaching Scale (AATTS), developed by Yakar and Duman (2017). The scale consists of 37 items in 5-point Likert type and the items of the scale range as “1-it never suits me; 2-it does not suit me; 3- it suits me; 4- it somewhat suits me; 5- it completely suits” consists of. The scale also consists of five sub-dimensions as “receiving” (7 items), “respond” (9 items), “valuing” (8 items), “organizing” (7 items) and “characterizing” (6 items). The second data collection tool used in the study is the Education Beliefs Scale (EBS) developed by Yılmaz, Altınkurt, and Çokluk (2011). This scale is 5-point Likert type and includes a total of 40 items with progressivism (13 items), existentialism (7 items); reconstructionism (7 items), perennialism (8 items) and essentialism (5 items) sub-dimensions. The internal consistency coefficients obtained in the study of these scales are given in Table 1.

**Table 1.** Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) values of the scales used in the study

AATIS		EBS	
Sub-dimensions	$\alpha$	Sub-Dimensions	$\alpha$
Receiving	.884	Progressivism	.939
Respond	.916	Reconstructionism	.927
Valuing	.864	Existentialism	.868
Organizing	.833	Perennialism	.847
Characterizing	.897	Essentialism	.909
Total	.965	Total	.947

As seen in Table 1, in this study, reliability of the AATTS was found as  $\alpha=.965$  while it was found as  $\alpha=.947$  for EBS. The internal consistency coefficients obtained in the sub-dimensions of the scales were also determined as in the table.

### Data Analysis

Since the scores obtained in the study did not show normal distribution, Mann-Witney U and Kurskal-Wallis tests, Spearman correlation and among the descriptive statistics arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used. In statistical procedures,  $p<.05$  was taken into account.

### Research and Publication Ethics

Since the data of this study were collected in the 2019-2020 academic year, there is no Ethics Committee decision. In the study, all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out.

## Findings

In this section, the data obtained from the study are analyzed and presented in the form of tables in line with their sub-problems, respectively.

### *1. Descriptive statistics and frequency percentage distributions of prospective teachers in AATTS*

**Table 3.** Descriptive statistics of AATTS

Sub-Dimensions	n	$\bar{x}$	ss
Receiving	147	4.05	.678
Respond	147	4.22	.657
Valuing	147	4.06	.649
Organizing	147	3.90	.720
Characterizing	147	4.10	.709
Total	147	<b>4.07</b>	.600

When the descriptive statistics in Table 3 are examined, it is seen that the prospective teachers' total score ( $\bar{x}=4.07$ ) was at a very good level. The scores obtained from the AATTS range between the lowest score ( $\bar{x}=3.90$ ) and the highest score ( $\bar{x}=4.22$ ). These arithmetic mean values show that prospective teachers' emotional awareness levels towards instruction are at good and very good levels.

**Table 4.** *Distribution of Scores in Receiving Sub-dimension*

Items	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 I feel that I am aware of what I have learned in the lesson because the activities in the lesson attract my attention.	7	5	4	3	26	18	62	42	48	32
2 Since the activities in this lesson enable my development, I carefully follow the activities.	1	,7	6	4	18	12	65	44	57	39
3 The concepts used in the activities in this lesson activate my sense of curiosity.	1	,7	5	3	22	15	69	47	50	34
4 During the lesson, I try to understand the things that I am curious about by asking.	1	,7	11	8	35	24	53	36	47	32
5 I choose to listen to what I deem important from the topics I learned in this course.	--	---	10	7	35	24	53	36	49	33
6 I am interested in the objectives of this course	2	1	3	2	20	14	77	52	45	31
7 I wonder what this course will teach me.	2	--	3	2	23	16	69	47	52	35
Total	1	1	6	4	26	17	64	44	50	34

(\* 1-never suits me, 2-does not suit me, 3- somewhat suits me, 4- suits me, 5- completely suits me)

As can be seen in Table 4, when the responses given to the items in the Receiving sub-dimension of the scale for the drama lesson are considered with the options "suits me and completely suits me", it is seen that 74% of the prospective teachers realized that they were aware of what they had learned because the activities in the lesson drew their attention; 83% of them said that they followed the activities carefully because they provided the development of the activities in the lesson; 81% indicated that the concepts used in the course stimulate the sense of curiosity; 68% of them said that they tried to understand the things they was curious about during the course; 69% of them said that they chose to listen to what they deem important among the topics in the course; 83% of them stated that they are interested in the objectives of the course and 82% of them are curious about what the course will bring them. In the receiving sub-dimension of the scale, 78% of the prospective teachers stated that the course activities were suitable for them.

**Table 5.** *Distribution of Scores in Respond Sub-dimension*

	Items	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	I take the necessary responsibilities to achieve the objectives of this course.	--	--	5	3	23	16	62	42	57	39
9	Since I enjoy studying for this course, I complete the assigned tasks on time.	2	1	8	5	22	15	66	45	49	33
10	I feel that the activities in this lesson encourage me to learn.	2	1	6	4	20	14	58	40	61	42
11	The approaches used in the teaching of this course make me willing to participate in the course.	1	,7	7	5	22	15	54	37	63	43
12	I enjoy participating in the course since the tools and materials used in this course make it easier for me to learn.	2	1	5	3	18	12	56	38	66	45
13	Since I feel responsible for being successful in this course, I try to fulfill the given tasks.	1	,7	4	3	20	14	60	41	62	42
14	I enjoy learning when I actively participate in class.	-	-	4	3	20	14	51	35	72	49
15	I feel that I need to work in harmony with my other friends in group work conducted during the course.	--	--	2	1	16	11	57	39	72	49
16	When I am successful in this course, I feel very happy.	2	1	5	3	8	5	53	36	79	54
	Total	1	1	5	3	18	13	57	39	65	44

As seen in Table 5, when the responses given to the items in the Response sub-dimension of the scale are considered together with the options “suits me and completely suits me”, it is seen that 81% of the prospective teachers stated that they took the necessary responsibilities to achieve the objectives of the course; 78% of them stated that since they took pleasure in studying, they complete the assigned tasks on time; 82% felt that the activities in the lesson encouraged them to learn; 80% of them stated that the approaches used in the teaching of the course made them willing to participate in the course; 83% of them stated that the tools and materials used made it easier to learn and they enjoyed participating in the course, they felt responsible for being successful and they struggled to fulfill the given tasks; 84% of them enjoy learning when they actively participate in the lesson; 88% of them said that they should work in harmony with other friends in group work conducted in the course; 90% of them said that they are successful in this course and enjoy it. In the respond sub-dimension, 83% of the participants stated that the course activities suit them and completely suit them; 13% think that they somewhat suit them and 4% think that they do not suit them.



**Table 6.** *Distribution of Scores in Valuing Sub-dimension*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17 In this class, I respect the feelings and opinions of others.	1	,7	2	1	7	5	57	39	80	54
18 I find the lesson valuable because I think that the activities in this lesson will be useful for me.	1	,7	4	3	12	8	58	40	72	49
19 I prefer this course to other courses as the learning outcomes of the course allow me to internalize what I have learned more.	2	1	8	5	34	23	55	37	48	33
20 I try to contribute more to this course for a more qualified teaching.	1	,7	2	1	23	16	70	48	51	35
21 In this course, I see criticism of my own work as a reward.	4	3	2	1	27	18	60	41	54	37
22 Even if I feel uncomfortable in terms of health, I prefer to acquire new knowledge by coming to class and rest at home.	6	4	16	11	34	23	47	32	44	30
23 I care about the marks I get in this course.	4	3	6	4	15	10	54	37	68	46
24 I consider being successful in this course superior to being successful in other courses.	5	3	20	14	43	29	43	29	36	25
25 The attitudes I acquire in this course affect the way I study other courses.	3	2	9	6	31	21	63	43	41	28
Total	3	2	8	5	25	18	56	38	55	37

When Table 6 is examined, when the answers to the total score of the valuing sub-dimension of the scale was examined in terms of the “suits me and completely suits me”, 75% of the participants evaluated the approaches related to the course as suits me; 18% were as somewhat suits me; 7% of them think that they do not suit them. Regarding this sub-dimension, prospective teachers respected the feelings and ideas of others in the lesson (93%); they consider the lesson valuable (89%); they preferred the drama lesson to other lessons (70%) as the learning outcomes of the lesson allowed them to internalize what they learned more; they try to contribute more to this course for a more qualified teaching (83%); see criticism of their own work in class as a reward (78%); even if they are unwell in terms of health, they prefer to acquire new knowledge by coming to class, to rest at home (62%); they care about the grades they get in the course (83%); consider that being successful in a course is superior to being successful in other courses (54%) and that the attitudes acquired in this course affect the way they study for other courses (71%).

**Table 7.** *Distribution of Scores in Organizing Sub-dimension*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26 I constantly review my work to feel competent in this course.	2	1	11	8	44	30	55	37	35	24
27 I try to use what I learned in this course in my life.	3	2	8	5	34	23	56	38	46	31
28 I realize that the applications made in this course give me new values.	3	2	7	5	27	18	59	40	51	35
29 In this lesson, I feel responsible for the success or failure of my classmates.	13	9	23	16	29	20	48	33	34	23
30 I feel that what I learn in this course contributes to my daily life.	3	2	4	3	25	17	67	46	48	33
31 I feel that my success in this course increases my ability to use what I have learned in my professional life.	3	2	6	4	9	6	65	44	64	44
Total	5	3	10	6	28	19	58	40	46	32

When the data in Table 7 is examined, 72% of the prospective candidates see the effects of the course on them as suits me and completely suits me; 19% as somewhat suits me and 9% of them consider that the items in the organizing sub-dimension do not suit them. In this sub-dimension of the affective domain, 61% of the participants stated that they constantly review their work to feel competent; 69% of them take care to use what they learned in the course in their lives; 75% of them are aware that the applications made in this course add new values to themselves; 56% felt responsible for the success or failure of their classmates; 79% of them evaluate that what they learned in this course contributes to their daily life and 88% of them evaluate that their success in this course increases their proficiency in using what they have learned in their professional life.

**Table 8.** *Distribution of Scores in Characterizing Sub-dimension*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32 The learning outcomes of this course support my self-development.	1	,7	5	3,	12	8	64	44	65	44
33 What I learn in this course helps me develop new perspectives on life.	--	---	4	3	18	12	62	42	63	43
34 What I learn in this course affects the habits I have in daily life.	2	1	7	5	30	20	57	39	51	35
35 I transform the experiences I gained with this course into a lifestyle.	2	1	4	3	37	25	56	38	48	33
36 I develop new perspectives through what is done in this course.	2	1	4	3	22	15	69	47	50	34
37 I realize that my success in this course contributes to my transformation of “being successful” into a philosophy of life.	1	,7	10	7	31	21	52	35	53	36
Total	1	1	6	3	25	17	59	41	55	37

As seen in Table 8, when the behaviors in the characterizing sub-dimension are taken into account, 78% of the pre-service teachers stated that the items suit them and completely suits them in terms of the contributions of the drama course; 17% stated as somewhat suits them and 5% indicated that the items do not suits them and never suit them. When the responses given to the items in this sub-dimension of the scale are examined in terms of suits me and completely suits me options, prospective teachers stated that the learning outcomes of this course support their self-development (88%); what they learned helped them develop new perspectives on life (75%); what they learned in this course affects the habits they have in their daily life, (74%); they transformed the experiences gained in the course into a lifestyle (71%); developed new perspectives thanks to what was done in this course (91%); their success in the course contributes to transforming “being successful” into a philosophy of life (71%).

**2. Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of a. Gender, b. Grade level c. f lecturer variables.**

**Table 9.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of **gender** variable

Sub-dimensions	Gender	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Receiving	Male	45	76,17	3427,50	2197,500	-,412	,681
	Female	102	73,04	7450,50			
Respond	Male	45	73,14	3291,50	2256,500	-,162	,871
	Female	102	74,38	7586,50			
Valuing	Male	45	77,96	3508,00	2117,000	-,750	,453
	Female	102	72,25	7370,00			
Organizing	Male	45	78,14	3516,50	2108,500	-,786	,432
	Female	102	72,17	7361,50			
Characterizing	Male	45	77,51	3488,00	2137,000	-,668	,504
	Female	102	72,45	7390,00			
Total	Male	45	76,84	3458,00	2167,000	-,538	,591
	Female	102	72,75	7420,00			

As seen in Table 9, there was no significant difference between the gender variable of the scores obtained in both sub-dimensions and total mean score of AATTS. In other words, the affective awareness towards teaching level of prospective teachers who take drama lessons does not differ according to the gender variable.

**Table 10.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of grade variable

Sub-dimensions	Grade	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	p
Receiving	2nd grade	56	71,90	4026,50	2430,500	-,471	,638
	3rd grade	91	75,29	6851,50			
Respond	2nd grade	56	71,09	3981,00	2385,000	-,652	,514
	3rd grade	91	75,79	6897,00			
Valuing	2nd grade	56	72,81	4077,50	2481,500	-,266	,790
	3rd grade	91	74,73	6800,50			
Organizing	2nd grade	56	67,65	3788,50	2192,500	-1,422	,155
	3rd grade	91	77,91	7089,50			
Characterizing	2nd grade	56	76,12	4262,50	2429,500	-,476	,634
	3rd grade	91	72,70	6615,50			
Total	2nd grade	56	71,46	4002,00	2406,000	-,567	,571
	3rd grade	91	75,56	6876,00			

When the data in Table 10 are examined, it is seen that the drama lesson taught in the second and third grades did not make a significant difference in all dimensions of AATTS in the feelings and emotions of prospective candidates towards teaching.

**Table 11.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of lecturer variable

Sub-dimensions	Lecturer	n	$\bar{x}$	ss	Mean Rank	sd	$\chi^2$	p
Receiving	A	31	4,129	,6477	77,97	3	,837	,841
	B	52	4,050	,6998	74,80			
	C	39	3,985	,6635	69,06			
	D	25	4,040	,7077	75,12			
Respond	A	31	4,251	,5893	74,42	3	,291	,962
	B	52	4,201	,7446	75,44			
	C	39	4,222	,5796	70,92			
	D	25	4,213	,6923	75,28			
Valuing	A	31	4,149	,5087	78,90	3	2,308	,511
	B	52	3,983	,7234	70,06			
	C	39	4,026	,5794	69,76			
	D	25	4,140	,7494	82,74			
Organizing	A	31	4,069	,6104	83,85	3	2,237	,525
	B	52	3,835	,7551	70,49			
	C	39	3,912	,6040	73,29			
	D	25	3,787	,9158	70,18			
Characterizing	A	31	4,167	,6455	76,82	3	3,481	,323
	B	52	4,039	,8176	71,97			
	C	39	4,026	,5508	66,68			
	D	25	4,260	,7639	86,14			
Total	A	31	4,158	,5232	79,34	3	1,011	,799
	B	52	4,030	,6738	71,61			
	C	39	4,044	,5405	70,86			
	D	25	4,092	,6373	77,26			

As seen in Table 11, there was no statistically significant difference in the scores of the sub-dimensions and the total mean score of the scale in terms of the four lecturers teaching drama course. In other words, the emotional awareness scores of the prospective teachers who take drama lessons do not differentiate according to the lecturers giving this course.

### 3. Educational belief levels of prospective teachers who took drama course

**Table 12.** Descriptive statistics for EBS

Sub-dimensions	n	$\bar{x}$	ss
Progressivism	147	4,42	,660
Existentialism	147	4,49	,674
Reconstructionism	147	4,25	,666
Perennialism	147	4,15	,7104
Essentialism	147	3,18	1,263
Total	147	4,19	,565

When Table 12 is examined, it is seen that the highest score was obtained in Existentialism ( $\bar{x}=4.49$ ) and the lowest score was obtained in Essentialism ( $\bar{x}=3.08$ ). The scores for other educational philosophies are followed as Progressivism, Reconstructionism, and Perennialism.

**Table 13.** Distribution of the Responses for Progressivism Sub-dimension of EBS

Items	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Education should be student-centered.	5	3	4	8	7	7	44	30	84	57
2 The educator must adapt to new information.	1	,1	8	5	6	4	40	27	92	63
3 Students should be able to take lessons from any teacher they want, or even choose him/her.	4	3	9	6	27	18	41	28	66	45
4 Education should teach the ever-changing life.	---	--	6	4	9	6	40	27	92	63
5 The content of the education should be constantly reviewed.	2	1	4	3	6	4	38	26	97	66
6 Students should actively participate in the learning process.	2	1	5	3	7	5	35	24	98	67
7 The task of the teacher is to prepare and guide the learning environment.	1	,7	6	4	7	5	42	29	91	62
8 School is not a preparation for life, it is life itself.	3	2	6	4	11	8	42	29	85	58
9 In education, students' expectations (interest, needs, etc.) should be taken into account.	1	,7	5	3	11	8	42	29	88	60
10 The purpose of education is to train people who shape life.	1	,7	4	3	10	7	36	25	96	65
11 Learning should be based on problem solving rather than memorization.	3	2	2	1	12	8	31	21	99	67
12 Questions based on memorization should not be asked in exams.	1	,7	5	3	15	10	45	31	81	55
13 It should be emphasized to the students that the information presented is not absolutely correct and may change.	---	---	7	5	9	6	44	30	87	59
Total	2	1	5	4	11	7	40	27	89	61

(\* 1-Completely disagree; 2-diasgree; 3-moderate level agree; 4-agree and 5-completely agree)

As seen in Table 13, 88% of the prospective teachers agreed and completely agreed in the answers given to the items in the progressivism sub-dimension of the scale; 11% agree at moderate level; 5% also state that they disagree and completely disagree. When the responses stating that they agree and completely agree with the items reflecting the philosophy of progressivism are deducted, 87% of the participants stated that education should be student-centered; 90% stated that educators must adapt to new information; 73% think that students should be able to take lessons from any teacher they want, or even choose that teacher; 90% think that education should teach the ever-changing life; 92% think that the content of education should be constantly reviewed, and 91% reflect the view that both students should actively participate in the learning process and that the duty of the teacher should be to prepare the learning environment and guide. In addition, 87% of prospective teachers think that education should be life itself; 89% stated that students' expectations should be taken into account in education; 90% stated that the education should be aimed at educating people who shape life; 88% of them stated that learning should be based on problem solving; 86% of them stated that questions based on memorization should not be asked in exams and 89% of them stated that it should be emphasized that the information presented is not absolutely correct and may change.

**Table 14.** *Distribution of the Responses for Existentialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>14</b> Each individual student is important in the educational environment.	1	,7	5	3	8	5	34	23	99	67
<b>15</b> Education should allow each person to get to know their own characteristics.	1	,7	7	5	4	3	37	25	98	67
<b>16</b> The teacher should be impartial in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	1	,7	2	1	14	10	35	24	95	65
<b>17</b> The teacher is not the only source of information.	2	1	3	2	6	4	49	33	87	59
<b>18</b> Intuition and creativity should be given importance in education.	1	,7	4	3	14	10	33	22	95	65
<b>19</b> Education should allow people to be free.	1	,7	4	3	7	5	41	28	94	64
<b>20</b> The teacher's task is to help students know themselves.	1	,7	6	4	13	9	39	27	88	60
Total	1	1	4	3	9	7	38	26	94	64

As seen in Table 14, when the total distribution of the percentages of responses given to the items reflecting the existential philosophy of education is taken into account, 90% of the prospective teachers agree and completely agree with these views; 7% agree at moderate level; 4% state that they disagree and completely disagree. When the responses given to the items related to existentialism are examined separately, the participants found that each individual student is important in the educational environment (90%); education should allow each person to recognize their own characteristics; the teacher is not the only source of knowledge and education should allow for emancipation (92%); the teacher should be impartial in classroom discussions, not imposing any truth on students (89%); intuition and creativity should be given importance in education and the duty of the teacher should be to help students get to know themselves (87%).

**Table 15.** *Distribution of the Responses for Reconstructionism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21 The primary aim of education is to rebuild society to overcome the cultural crisis.	3	2	4	2	17	12	48	33	75	51
22 The school must reinterpret core values.	---	---	9	6	14	10	55	37	69	47
23 Education exists to establish true democracy.	2	1	4	3	11	8	50	34	80	54
24 The aim of education is to create a world based on shared values.	---	---	6	4	18	12	49	33	74	50
25 Education should be community centered.	2	1	11	8	23	16	50	34	61	42
26 In education, the needs of all classes in society should be taken into account.	1	,7	7	5	18	12	43	29	78	53
27 Education should lead social reforms.	---	---	8	5	16	11	59	40	64	44
Total	1	1	7	5	17	12	51	34	72	49

According to the data in Table 15, 83% of the prospective teachers agree and completely agree with the ideas reflecting the reconstructivism approach of EB; 12% agree at moderate level; 6% state that they disagree and completely disagree. When the distribution of the responses given to the items in this sub-dimension are examined together, 84% of the participants say that the primary purpose of education is to rebuild the society; reinterpret core values and lead social reforms; 88% think that education should establish real democracy; 83% state that the aim of education should be to create a world based on shared values; 76% of them state that education should be community-centered and 82% of them state that education should take into account the needs of all classes in society.

**Table 16.** *Distribution of the Responses for Perennialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28 Moral principles and values are universal, unchangeable.	12	8	14	10	20	14	51	35	50	34
29 The primary purpose of education is to raise people with strong and correct character.	1	,7	7	5	12	8	42	29	85	58
30 Education should focus on the development of human intelligence.	1	,7	6	4	17	12	44	30	79	54
31 Education is the process of adapting to the universal and unchanging reality.	9	6	12	8	20	14	47	32	59	40
32 The distinguishing feature of man is his mind.	3	2	6	4	25	17	52	35	61	42
33 Education is not a copy of life, it is preparation for it.	2	1	8	5	9	6	48	32	80	54
34 The teacher should arouse the desire to learn in the student with his/her behaviors	4	3	4	3	15	10	37	25	87	59
35 Exams should be arranged in a way to measure whether the student uses his/her mind.	4	3	11	8	24	16	46	31	62	42
Total	5	3	9	6	18	12	46	31	70	49

As can be seen in Table 16, 80% of the prospective teachers agreed and completely agreed with the ideas in line with the philosophy of perennialism; 12% agree at moderate level; 9% of them say that they disagree and completely disagree. When the responses of “I agree and I completely agree” in the perennialism sub-dimension are considered together, the participants stated that moral principles and values are universal, unchangeable. (69%); the primary purpose of education is to raise people with the right character (87% ); education should focus on the development of human intelligence (84%); education is the process of adapting to the universal and immutable reality (72%); the distinctive feature of human being is the mind (77%); education was completed in preparation for life (86%); the teacher should arouse the desire to learn in the students (.84%) and that the exams should be organized in a way to measure whether the student uses his/her mind or not (.73%).

**Table 17.** *Distribution of the Responses for Essentialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>36</b> A strict discipline with strict rules in the learning process facilitates the learning process.	23	16	26	18	17	12	33	22	48	33
<b>37</b> E Education should be teacher-centered rather than student-centered.	35	24	36	25	18	12	15	10	43	29
<b>38</b> Education is a subject-centered process.	22	15	29	20	30	20	28	19	38	26
<b>39</b> The main power in the school is in the teacher.	24	16	32	22	24	16	32	22	35	24
<b>40</b> Students who do not follow the rules in the educational environment can be punished.	28	19	21	14	36	25	19	13	43	29
Total	26	18	29	20	25	17	25	17	41	28

When the total distribution of the responses regarding the essentialism education movement is examined, 45% of the participants agree and completely agree; 17% participated agree at moderate level; 38% state that they disagree and completely disagree (Table 17). When the responses I agree and completely agree given to the items in this sub-dimension are evaluated together, 55% of the teacher candidates stated that a strict discipline learning process facilitates the learning process; 39% said that education should be teacher-centered; 45% of them think that the education is subject-centered; 46% stated that the main force at school is the teacher; 42% prefer the view that students who do not comply with the rules can be punished.



**4. Comparison of the scores obtained from EBS in terms of a. Gender, b. Grade level c. f lecturer variables**

**Table 18.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of gender variable

Sub-dimensions	Groups	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Progressivism	Male	45	61,44	2765,00	1730,000	-2,387	,017*
	Female	102	79,54	8113,00			
Existentialism	Male	45	62,42	2809,00	1774,000	-2,251	,024*
	Female	102	79,11	8069,00			
Reconstructionism	Male	45	67,87	3054,00	2019,000	-1,166	,243
	Female	102	76,71	7824,00			
Perennialism	Male	45	74,88	3369,50	2255,500	-,167	,868
	Female	102	73,61	7508,50			
Essentialism	Male	45	84,94	3822,50	1802,500	-2,074	,038*
	Female	102	69,17	7055,50			
Total	Male	45	72,79	3275,50	2240,500	-,229	,819
	Female	102	74,53	7602,50			

According to the data in Table 18, there was no difference according to gender variable in terms of total mean score level of the prospective teachers who took drama courses and the scores obtained from the educational philosophies of reconstructionism and perennialism. On the other hand, a significant difference was found in favor of female prospective teachers in the progressivism and existentialism sub-dimensions, and in favor of male prospective teachers in the essentialism sub-dimension. Accordingly, female prospective teachers have progressive and existential point of view. On the other hand, male candidates have the essentialist point of view.

**Table 19.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of grade variable

Sub-dimensions	Groups	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Progressivism	2nd grade	56	78,22	4380,50	2311,500	-,948	,343
	3rd grade	91	71,40	6497,50			
Existentialism	2nd grade	56	74,43	4168,00	2524,000	-,098	,922
	3rd grade	91	73,74	6710,00			
Reconstructionism	2nd grade	56	75,94	4252,50	2439,500	-,435	,663
	3rd grade	91	72,81	6625,50			
Perennialism	2nd grade	56	78,92	4419,50	2272,500	-1,102	,270
	3rd grade	91	70,97	6458,50			
Essentialism	2nd grade	56	77,18	4322,00	2370,000	-,711	,477
	3rd grade	91	72,04	6556,00			
Total	2nd grade	56	78,82	4414,00	2278,000	-1,077	,281
	3rd grade	91	71,03	6464,00			

As it can be seen in Table 19, no significant difference was found between the second and third grade levels and the total mean score and in all sub-dimensions of the EBS scale.

**Table 20.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of lecturer variable

Sub-dimensions	Lecturer	N	Mean	SS	Mean Rank	sd	$\chi^2$	P
Progressivism	A	31	4,2779	,64989	59,79	3	5,010	,171
	B	52	4,3447	,83163	74,61			
	C	39	4,5562	,46405	81,37			
	D	25	4,5385	,47471	78,86			
Existentialism	A	31	4,4240	,57081	65,19	3	5,660	,129
	B	52	4,3489	,86800	69,40			
	C	39	4,6777	,48690	86,60			
	D	25	4,5714	,52001	74,82			
Reconstructionism	A	31	4,1751	,68483	68,56	3	2,768	,429
	B	52	4,1786	,71000	69,71			
	C	39	4,2967	,68777	77,47			
	D	25	4,4457	,47972	84,24			
Perennialism	A	31	4,2258	,62784	76,84	3	2,934	,402
	B	52	4,0505	,72222	67,53			
	C	39	4,0994	,81826	73,53			
	D	25	4,3450	,57992	84,68			
Essentialism	A	31	3,4774	1,02330	83,18	3	13,386	,004*
	B	52	3,2231	1,22308	75,11			
	C	39	2,5846	1,30294	54,62			
	D	25	3,6560	1,26164	90,56			
Total	A	31	4,1750	,54540	72,05	3	3,549	,315
	B	52	4,1173	,66645	71,05			
	C	39	4,1942	,48573	70,17			
	D	25	4,3790	,44789	88,54			

As seen in Table 20, according to the opinions of the prospective teachers, it was determined that the educational beliefs of the instructors who taught the drama course did not make a difference in the educational philosophies of prospective teachers apart from Essentialism and in the total mean score.

**5. The relationship between the prospective teachers' AATTS and EBS scores**

**Table 22.** Correlation Results between AATTS and EBS

	AATTS	Receiving	Respond	Valuing	Organizing	Characterizing	Progressivism	Existentialism	Reconstructionism	Perennialism	Essentialism
AATTS	-										
Receiving	,874**	-									
Respond	,902**	,785**	-								
Valuing	,910**	,733**	,779**	-							
Organizing	,886**	,721**	,706**	,769**	-						
Characterizing	,843**	,672**	,705**	,744**	,724**	-					
Progressivism	,563**	,479**	,526**	,550**	,456**	,470**	-				
Existentialism	,458**	,451**	,430**	,433**	,345**	,382**	,758**	-			
Reconstructionism	,455**	,407**	,388**	,413**	,418**	,414**	,748**	,715**	-		
Perennialism	,250**	,169*	,203*	,263**	,216**	,238**	,539**	,515**	,661**	-	
Essentialism	-,079	-,126	-,190	-,025	,017	,011	-,061	-,118	,123	,372**	-
EBS	,390**	,304**	,301**	,412**	,352**	,364**	,736**	,664**	,812**	,864**	,489**

As seen in Table 21, a positive and moderate level significant relationship was determined between the affective awareness towards teaching and educational beliefs of prospective teachers who took the drama course. A positive and moderate level significant correlation was also found between the dimensions of receiving, respond, valuing, organizing, and characterizing sub-dimensions of the AATTS and the progressivism, existentialism, and reconstructionism sub-dimensions of the EBS. There was a positive and low-level significant relationship between all sub-dimensions of the AATTS and the scores obtained from perennialism sub-dimension. On the contrary, there was no significant relationship between the scores obtained from essentialism sub-dimension.

**Discussion, Result and Suggestions**

The results of the study showed that prospective teachers have the highest score in respond sub-dimension in the affective domain and the lowest score in the organizing sub-dimension in the affective domain of the AATTS. When the total mean score of the scale is examined, it is concluded that the awareness of the participants who took the drama course was at a high level. According to the distribution of the responses given to the items in the sub-dimensions of the AATTS; prospective teachers stated that the behaviors of receiving (78%); respond (83%); valuing (75%); organizing (72%) and characterizing (78%) levels suit them and completely suit them. This situation can be evaluated as that the prospective teachers think that the activities in the drama course are positive, these activities are appropriate for the affective domain steps, and their level of adoption is at high level.

There was no significant difference between prospective teachers' gender, grade level, and lecturer variables and their scores on AATTS. When this result is considered according to the gender variable, it was found that the activities in the drama course created similar thoughts in male and female prospective teachers. When evaluated in terms of grade level, it can be said that the activities and messages given in the drama course are similar and consistent in a way that does not make a difference in both grade levels. In addition, the most important reason for the lack of differentiation according to the lecturer can be considered as the similarity of the teaching-learning approaches of the four lecturers who teach the drama course.

The scores of prospective teachers regarding their activities in the drama class were as existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism from the highest to the lowest. According to this, it is understood that the participants mostly have the views of existentialism, progressivism and reconstructionism educational philosophies that shape contemporary educational practices. Among the possible reasons for this, it is considered that the democratic use of student-centered, interactive, natural and active processes in life may play a role in the basis of drama. As a matter of fact, 88% of the participants have progressivism view; 90% have existentialist view; 83% have reconstructivist view; 80% of them adopted the views of perennialism and 45% of them adopted the views of essentialism. In the literature it is stated that, participants may prefer one of the traditional and contemporary education (Duman & Ulubey, 2008), and there may be those who agree with the views of more than one educational philosophy (Doğanay & Sarı, 2003). In addition, similar to the findings in this study, in some studies examining the educational beliefs of teacher candidates in the literature, it is seen that existentialism was adopted most and essentialism views are adopted least (Sönmez Ektem, 2019; Berkant & Özaslan, 2019; Yarı, 2018; Aslan, 2017; Kahramanoğlu & Özbakış, 2018; Tunca, Alkın-Şahin et al. Oğuz, 2015; Alkın-Şahin, Tunca, & Ulubey, 2014; Yılmaz, Altinkurt & Oğuz, 2012; Yılmaz & Tosun, 2013; Biçer, Er & Özel, 2013).

There was no difference between the gender variable of the prospective teachers who took the drama course and the total score level of the EBS, as well as the scores of the educational philosophies of reconstructionism and perennialism according to gender variable. However, a significant difference was determined in favor of female prospective teachers in progressivism and existentialism scores, and in favor of male candidates in essentialism scores. According to this result, it can be said that female candidates have more progressive and existential thinking, while male candidates have more essentialist thinking. The findings of this study is parallel to the findings of some studies in the literature (Berkant and Özaslan, 2019, Aslan, 2017; Biçer, Er and Özel 2013; Duman and Ulubey, 2008; Doğanay and Sarı, 2003), in which the understanding of essentialism was found in favor of males and the understanding of existentialism and progressivism was found in terms of females. However, it is not compatible with the results of the studies, which revealed that educational beliefs do not change according to gender variable (Aybek and Aslan 2017; Biçer, Er and Özel, 2013; Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Çoban, 2007 and Doğanay and Sarı, 2003).

According to the grade level of the participants who took the drama course, no significant difference was found in both the total score and all sub-dimensions of the EBS scale. In other words, the fact that the prospective teachers who took drama lessons were in the second or third grade did not change their educational beliefs. While this result is in line with the conclusion reached by Kozikoğlu and Erden (2018), who determined that educational beliefs do not differ according to

grade level; the findings contradict with the finding of some studies (Yaralı 2018; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Biçer, Er & Özel 2013). It was also obtained that there was no difference except essentialism sub-dimension of the EBS scores regarding the activities of the four lecturers in which the prospective teachers took the Drama course.

A positive and moderate level significant relationship was determined between the emotional awareness level and the scores of educational beliefs of the prospective teachers who took the drama course. This result supports the finding of Northcote (2009) indicating that teaching-learning approaches are related to educational beliefs. In addition, a positive and moderate level significant relationship was observed between the sub-dimensions of AATTS and the sub-dimensions of progressivism, existentialism, and reconstructionism, which reflect the contemporary educational philosophies of the EBS scale. On the other hand, while there is a positive and low-level significant relationship between all sub-dimensions of the AATTS and Perennialism education understanding scores, there was no significant relationship between essentialism scores.

As a result, in this study, it was determined that the prospective teachers' scores on AATTS were very high, they had high positive opinions about the activities in drama lessons in all dimensions of the scale, and there was no significant difference in these opinions according to the variables of gender, class level and lecturer. It was determined that the participants had high educational beliefs levels, and they highly agreed with the views of other educational philosophies apart from Essentialism. While there was a difference in EBS scores according to gender and lecturer variable, significant difference was not observed at the grade level. A positive and moderate level significant relationship was found between the scores of both scales.

According to these results, the use of drama course and method in the form of in-class and extra-curricular activities should be expanded in order to affect the emotional awareness and educational beliefs of prospective teachers. Thus, the professional, personal, social, emotional and professional development of prospective teachers can be provided holistically, and they can create educational beliefs based on both emotional awareness and educational philosophies, which will determine the direction and quality of their development. Applications for these purposes can be used both in pre-service education faculties and in the professional development stages of in-service training processes. In addition, the most important limitation of the quantitative basis of this study is that it was not possible to deepen the study with why and how questions. In this sense, it is thought that in future studies integrating qualitative research methods will make important contributions.

## References

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in jor- dan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.43-116) içinde*. Ankara: Pegem A yayınları
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 43-52.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/io.2014.56482
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Andersen, C. (2000), *Process drama and classroom inquiry*. Üçüncü Uluslararası Drama Eğitimi araştırmaları Enstitüsü Sempozyumunda sunulmuş bildiri 21-25 Temmuz, Columbus, OH.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement
- Arıkız, S., Beştepe, N. (2016). Tasarım sürecinde yaratıcılık “teknoloji ve tasarım dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 47-64. DOI: 10.21612/yader.2016.011
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Avcı-Aykaç, E. ve Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to dramacourses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Berkant, H , Özasan, D . (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bütün, M., Tüzüner, A. ve Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1), 1-14. DOI: 10.21612/yader.2015.001
- Çakmakçı, E., ve Özabacı, N. (2014). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demir, K. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarına kırsal kesim sosyal yaşam becerilerini kazandırmada yaratıcı dramanın etkisi* Millî Eğitim Bakanlığı Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- Demir, Ö ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(60), 601-623
- Demirel, Ö. (2020) Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (27. Baskı). Ankara: Pegem A yayınları

- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 6(1), 200 – 229
- Duman, B., ve Ulubey, Ö. (19-21 Mayıs 2006). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Ergün, M. (2018). Eğitim felsefesi. (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw Hill Companies
- Gürol, M. (1995). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve bu sisteme eğitimcilerin yetistirilmesi. *1.sistem mühendisliği ve savunma uygulamaları sempozyumu*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Henry, Mallika (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*.
- Hurd, B. M. (1991). Teach by the light of the moon, *Science and Education*. 31(2), 23-24  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fark%C4%B1ndal%C4%B1k>
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Saban-İflazoğlu, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 63-81
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 8-27 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/39294/434471>
- Kaya, Y, Günay, R , Aydın, H . (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology- based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- MEB. (2006). 2549 sayılı Tebliğler dergisi, 69, 499-1540.
- MEB. (2017). Öğretmen genel yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2141>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palavan, Ö . (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. Anch Orage Pers. New Orleans. USA.

- San, İnci, (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sönmez Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402 . DOI: 10.24106/kefdergi.3142
- Sönmez V. (2020) *Eğitim felsefesi*. (16 Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Sönmez, V. (2020) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, (49), 19-23.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yanpar Yelken T. ve Yavuz -Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (ss.275-298) içinde. Ankara: Pegem A yayınları
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramının kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 123-145
- YÖK. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. Ankara: Meteksan.
- YÖK. ve Dünya Bankası. (1998). Fakülte-okul işbirliği milli eğitimi geliştirme projesi. öğretmen eğitimi dizisi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları
- YÖK. (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari)