

Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Etkisi: Dramaya İlişkin Tutum ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları*

İnanç Eti¹

Meltem Emen Parlatan²

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2022.011	
Makale Geçmişi	
Geliş tarihi	14.04.2022
Düzeltilme	24.05.2022
Kabul	17.06.2022
Anahtar Sözcükler	
Erken çocukluk eğitiminde drama	
Drama dersine yönelik tutum	
Öğretmenlik öz-yeterliği	
Makale Türü	
Araştırma Makalesi	

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarını ve mesleki gelişim fırsatı olarak öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Lisans programında aldıkları drama eğitiminin öğretmen adaylarının dramaya ilişkin tutumlarına ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına etkisinin incelenmesi için tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfına devam eden 52 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin tutumlarını belirlemek için Adıgüzel (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve öğretmen öz-yeterliklerini belirlemek için Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının 14 hafta boyunca katıldıkları erken çocukluk eğitiminde drama dersi öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak bu derste yapılan uygulamaların etkisi incelenmiştir. Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle analiz işlemlerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, erken çocukluk eğitiminde drama dersini alan ikinci sınıf okul öncesi öğretmeni adaylarının 14 haftalık eğitimleri sonunda drama dersine yönelik tutumlarında ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu farklılık her iki değişken için de olumlu yöndedir. Bu nedenle lisans düzeyinde drama eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerini geliştiren önemli bir fırsat olduğu saptanmıştır

* Bu çalışma 2-5 Ekim 2019 tarihinde Kars Kafkas Üniversitesinde gerçekleştirilen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, e-posta: ieti@cu.edu.tr Orcid ID: 0000-0001-9736-094X

2 Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, e-posta: meltememen.cu@gmail.com Orcid ID: 0000-0002-9372-4790

Giriş

Eğitimde drama, etkileşime ve yaşantılara dayalı olarak bir konunun rol oynama ve doğaçlama teknikleriyle oyunsu süreçlerde canlandırılması anlamına gelmektedir (Adıgüzel, 2019; 2020). Öğretmenlerin kullanabileceği bir yöntem olarak eğitimde drama, çocuklara bilgiyi kazandırmak, merak uyandırmak, problem çözmek ve öğrenci tutumlarını değiştirmek gibi amaçlarla tercih edilmektedir (McCaslin, 2006). Katılımcılarına bir öğrenme ortamı sağlayan dramada, tiyatronun birçok tekniği eğitim amacıyla kullanılır ve performanstan ziyade hem içeriğe hem de biçime odaklanılmaktadır (O’Sullivan ve Karavoltsov, 2011). Bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların kazanılması ve değiştirilmesi, çeşitli bilişsel, dilsel, fiziksel ve sosyal yönleri olan öğrenme deneyimleri yoluyla gerçekleşir (Schunk, 2012). Sınıflarda kullanılan birçok öğretim yöntemi, öncelikle öğrencilerin akademik başarısına odaklanır. Ancak eğitimde drama, diğer pedagojik yöntemlerden farklı olarak yalnızca bilişsel kazanımlarla değil, aynı zamanda öğrenmenin duyuşsal alanıyla da ilgilenir (O’Hara, 1984; McCaslin, 2006; Baldwin, 2009). Öğrencilere ilk elden öğrenme deneyimleri sunan eğitimde drama, yarattığı hayali dünyaya gelişimin hem bilişsel hem de duygusal yönlerini dâhil etmektedir (Bowell ve Heap, 2013). Bu nedenle, eğitimde drama, öğrenciler için zengin bir ortam yaratması nedeniyle, özellikle erken çocukluk dönemi eğitim için okullarda etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilir.

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerden, tüm gelişim alanlarını destekleyen çocuk merkezli ve oyun temelli yüksek nitelikli öğrenme deneyimleri düzenlenmesi beklenmektedir (Jackman, Beaver ve Wyatt, 2014; Berk, 2017). Drama, çocuklar için eğlenceli ve anlamlı bir öğrenme bağlamı oluşturmak için gelişimin sosyal, bilişsel, duygusal, dil ve motor olmak üzere tüm alanlarını içine aldığından öğretmenler dramayı küçük çocukların eğitimi için dikkate değer bir pedagojik yöntem olarak düşünmelidir. O’Neill (1989), öğretmenlerin dramayı çocukların ihtiyaçları ve ilgileri için yapılandırdıklarında ve kendileri de etkin olarak rol aldıklarında, dramanın otantik bir sınıf atmosferi yaratarak kazanımlarına ulaştığını savunmaktadır. Adıgüzel (2020), eğitimde dramanın, drama alanına hâkim ve deneyimli bir öğretmen tarafından uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin drama yöntemini kullanırken planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini bilerek öğrenme sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının dramanın potansiyel etkisinin farkına varmaları ve drama etkinliklerini sınıfta kullanmaları amacıyla olumlu bir tutuma sahip olmaları için kritik bir öneme sahiptir.

Eğitimde drama alanında yapılan araştırmaların çoğu, akademik başarı (Kardash ve Wright, 1987, Rosler, 2008, Fleming, Merrell ve Tymms, 2004), öz-düzenleme (Lorenzetti ve Kruger, 2020) sosyal beceri (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003), dil gelişimi (Mages, 2009; Podlonzy, 2000) gibi öğrenci çıktılarında odaklanmaktadır. Yükseköğretim kademesinde de drama hem akademik bilgiyi hem de mesleki gelişimi artıran etkili bir pedagojik yöntem olarak kullanılmaktadır (Hogan, 2008; McLaren, Welsh ve Long, 2021; Perry ve Medina, 2011; Russell-Bowie, 2013). Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının öğretmenliğin geniş rolünü anlamalarına ve kabul etmelerine yardımcı olmanın yanında onlara güçlü kişisel-profesyonel gelişim fırsatları sunmaktadır (Geng, Black ve Smith, 2017). Hem kişisel hem de mesleki gelişime katkı sağlayabilen drama eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının öğretmen adaylarının dramaya ilişkin tutumlarına ve öz-yeterlik inançlarına olumlu katkı sunması beklenmektedir. Örneğin Gray, Pascoe ve Wright (2018), öğretmen adaylarının drama hakkındaki inanç ve anlayışlarının drama öğretimindeki tutum

ve deneyimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Toivanen, Komulainen ve Ruismäki (2011) ise drama deneyimleri yoluyla öğretmen adaylarının özgüven, yaratıcılık tutkusu ve etkileşim gibi öğretim becerilerinin geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde dramanın, geleceğin öğretmenlerinin drama pedagojisine yönelik tutumlarını ve ayrıca öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları lisans eğitimindeki deneyimleri aracılığıyla gelecekteki uygulamalarına yön verecek inançları oluşturmaktadırlar (Kennedy, 1999). Öğretmen yetiştirme programları, öğretim için beceri, içerik ve ortamı geliştirme fırsatları sunmakta ve öğretmen adaylarının eğitime yönelik yargılarını ve davranışlarını yorumlamalarına olanak tanımaktadır. Böylece hizmet öncesi dönemde eğitsel tutumlarını geliştirebilmekte ve var olan tutumlarını değiştirebilmektedirler (Mitchell, 1976).

Vaughan ve Hogg (2005), tutumları “sosyal önemi olan nesnelere, gruplara, olaylara veya sembollere yönelik inançların, duyguların ve davranışsal eğilimlerin nispeten kalıcı bir şekilde düzenlenmesi” olarak tanımlamışlardır (s.150). Myers (2012)’e göre “Tutumlar davranışları şekillendirir ve davranışlar tarafından şekillenir” (s.6) ve her ikisi de dışsal sosyal etmenlerden etkilenir. Nesnelere veya insanlara yönelik bilinçli tutumlar, bireylerin davranışlarını önceden tahmin edilebilir kılmaktadır (Wilson, Dunn, Kraft ve Lisle, 1989). Bu nedenle, öğretmen adaylarının belirli bir program alanına (örneğin drama) yönelik tutumlarına odaklanmak, gelecekteki sınıf içi uygulamalarının bir göstergesi olduğu için oldukça önemlidir. Öğretmenin dramaya ilişkin tutumu, çocukların öğrenme deneyimlerini etkileyen öğretmenin pedagojik tercihlerini etkileyebilir. Eğitimde dramanın önemini ve potansiyelini bilen öğretmenler dramayı eğitim programına dahil etmeye çalışabilirler.

Öğretmen yetiştirme programları hem pedagojik bilgi aktarmakta hem de yeni öğretim tekniklerinin uygulamasını sağlamaktadır (Hyson, Tomlinson ve Morris, 2009). Lisans programında drama, öğretmen adaylarının drama süreçlerini deneyimlemelerini ve planlamalarını sağladığı için öz-yeterlik inançlarını desteklemesi beklenmektedir. Bandura (1977), sosyal öğrenme teorisinde öz-yeterliğin “doğrudan ve aracılı deneyimler tarafından iletilen çeşitli bilgi kaynaklarından meydana geldiğini” (s. 203) belirtmiş ve öz-yeterliliği “insanların, belirli performans çıktılarını gerçekleştirmek için gerekli eylem kalıplarını organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin kişisel yargıları” olarak tanımlamıştır” (Bandura, 1986, s.391). Ayrıca öz-yeterlik, bir kişinin gelecekteki davranışlarını, çabasını ve ısrarını şekillendirerek (Bandura, 1986; 1997), kişiye yetenekleri hakkında bilgi sunar. Bu nedenle, kişilerin yeterlik inançları hedefleri, motivasyonu ve davranışları etkilemektedir. Eğitim bağlamında, öğretmen öz-yeterliliği de hem öğretmenlerin pedagojik tercihlerini hem de öğrencilerin kazanımlarını etkileyebilir.

Bandura “öğretmenlik öz-yeterliliğini” öğretmenler tarafından düzenlenen eğitim ortamlarını ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen, öğrenmeye ilişkin motivasyon ve güdülemeye yönelik öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1993). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve kimlikleri, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011). Bireylerin davranışsal seçimlerini etkileyebilen öz-yeterlik, kişisel performans sonuçlarına, dolaylı deneyimlere (modelleme), sözlü iknaya ve duygusal durumlara dayanmaktadır (Schunck, 2012; Bandura, 1977). Sosyal, etkileşimli bir süreç olan drama, bilişsel, duyuşsal, sosyal, kültürel ve yaratıcılık alanlarında anlayış ve becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Bowell ve Heap, 2013). Drama, yarattığı kurgusal dünyada tüm

bu öz-yeterlik kaynaklarını katılımcılara sunabilmektedir. Drama, bilgi ve becerilerin performansa dönüştürülmesine olanak sağladığı, başkalarını gözlemlemek için güvenli bir ortam oluşturduğu, sözel geri bildirimlere ve duygusal alanlara duyarlı bir atmosfer yarattığı için öz-yeterlik inancını destekleyebilen bir süreçtir.

Araştırmalar genellikle öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalara odaklanmıştır (Klassen ve Durksen, 2014; Martins, Costa ve Onfore, 2015; Smith ve Lev-Ari, 2005). Drama dersi doğal olarak öğretmen adaylarının bir drama eğitimini modellemelerine (dolaylı deneyim) ve dramayı uygulamalarına (doğrudan deneyim ve sözlü ikna) olanak sağladığından öğretmenlik becerilerini geliştirebilir. Böylece drama, geleceğin öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebilir. Araştırmalar, farklı öğretmen yetiştirme programlarında yer alan drama eğitimlerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını önemli ölçüde arttığını göstermektedir (Cawthon ve Dawson, 2009; Lee, Cawthon ve Dawson, 2013). Bunun yanında dramayı işlevsel ve yoğun bir şekilde eğitimde kullanan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki memnuniyetleri yüksek bulunmuştur (Toivanen, Komulainen ve Ruismäki, 2011). Bu nedenle drama okul öncesi öğretmeni adayları için etkili bir mesleki gelişim aracı olarak görülmelidir.

Lisans düzeyinde drama eğitimi, öğretmen adaylarına hem kişisel hem de mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır. Dramanın vadettiği tüm kazanımlar, bu yetişkin öğrenciler için de geçerlidir ve gelecekteki kariyerleri için drama eğitimi almaları onların profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle söz konusu araştırma, lisans programında yer alan erken çocukluk eğitiminde drama dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının dramaya yönelik tutumlarını ve mesleki gelişim fırsatı olarak öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aşağıda yer alan iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır;

Erken çocukluk eğitiminde drama dersini alan okul öncesi öğretmeni adaylarının,

1. Drama dersine yönelik tutumlarında öntest-sontest puanları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenliği öz-yeterliklerinde öntest-sontest puanları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada erken çocukluk eğitiminde drama dersinin, öğretmen adaylarının dramaya ilişkin tutumlarına ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına etkisinin incelenmesi için tek gruplu öntest-sontest zayıf deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinin tercih edilme nedeni, dersin lisans programında zorunlu olması ve bu yüzden dersi almayan bir kontrol grubunun oluşturulamamasıdır. Zayıf deneysel modelde, araştırmacı tek gruba uygulanan bir müdahalenin sonuçlarına odaklanır (Creswell ve Creswell, 2017). Tek gruplu zayıf deneysel çalışmalarda deney süreci başında ve sonunda aynı katılımcılara aynı testler uygulanarak ölçüm yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G (N=52)	O1.1 (Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği)	14 haftalık Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersi	O1.2 (Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği)
	O2.1 (Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği)		O2.2 (Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 52 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında dördüncü yarıyıl da yer alan erken çocukluk eğitiminde drama dersini alan katılımcıların dramaya ilişkin tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik inançları belirlenmiştir. Katılımcılardan dokuzu erkeğe 43'ü kadını olup yaşları 19 ile 30 arasında değişmektedir ($\bar{x}=21.5$).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin tutumlarını belirlemek için Adıgüzel (2007) tarafından geliştirilen 50 maddelik Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarını ölçmek için likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler “tamamen katılıyorum (5 puan) ... ve “hiçbir zaman katılmıyorum (1 puan)” şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmen adaylarının drama dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Madde faktör yükleri .71 ile .32 arasındadır. Ölçekteki madde toplam korelasyonları 0.66 ile 0.32 arasında değişmektedir. Ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 8-10 dakika almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği adlı 37 maddeden oluşan likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerine katılım durumu “tamamen” (5 puan) ve “hiç” (1 puan) olarak değişmektedir. Ölçek geliştirilmesi aşamasında ön lisans, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip okul öncesi öğretmenleriyle çalışılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.55–0.74 arasında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçek verileri toplam varyansın %45.78'ini açıklamaktadır. Maddeler için hesaplanan madde toplam korelasyonları 0.54 ile 0.72 arasında değişmektedir. Ölçek için hesaplanan toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97'dir. Ölçeğin yanıtlanması süresi yaklaşık 5-6 dakikadır. Bu çalışmada, ölçme araçları aynı oturumda dönemin başında drama eğitimi almadan önce ve sonunda 14 hafta arayla aynı gruba sunularak veriler elde edilmiştir.

Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersi Uygulama Süreci

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları 2018 yılında güncellenmiştir. Bu kapsamda Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına zorunlu alan dersi olarak dördüncü yarıyıl programında erken çocukluk eğitiminde drama dersi yer almaktadır. Bu dersin amaçları YÖK (2018) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

Drama teriminin tanımı ve anlamı; psiko-drama, yaratıcı drama, eğitici drama sosyo-drama vb. kavramlar; drama-oyun ilişkisi; eğitimde drama uygulamalarının tarihçesi; eğitimde dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları; drama ortamı ve öğretmen nitelikleri; dramanın değerlendirilmesi; alanın eğitim amaçlarına uygun drama örnekleri, örnekler geliştirilmesi ve uygulanması.

Dersin belirlenen amaçlarından yola çıkarak araştırmanın yapıldığı devlet üniversitesinde bu ders 14 hafta boyunca uygulama ağırlıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının drama süreçlerine hazırlanmaları amacıyla tanışma, ısınma, etkileşim, iletişim, güven ve iş birliği gibi temaları içeren dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının drama deneyimi kazanmaları ve aynı zamanda öğretmen olduklarında sınıf içinde bu süreçleri nasıl planlayıp uygulayacaklarına dair bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmiştir. Sonraki haftalarda ders süreçlerinde okul öncesi çocuklara yönelik farklı etkinlik türleriyle bütünleştirilmiş (Türkçe, sanat, müzik, matematik, oyun ve okuma-yazmaya hazırlık) drama planları uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bu oturumlarda erken çocukluk döneminde drama eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında nasıl bütünleştirildiğini, dramanın aşamalarının nasıl yapılandırıldığını, planlamada nelere dikkat edilmesi gerektiğini, farklı drama tekniklerinin kullanımını ve öğretmenin rolünü yaşayarak deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Son iki haftada ise öğretmen adaylarından drama etkinlikleri planlamaları ve bu planları sınıfta sunarak değerlendirmeleri sağlanmıştır. Dersin uygulama süreci, öğretmen adaylarının dramaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında öz-yeterlik inançlarına katkı sağlaması amacını taşımaktadır. Dersi alan lisans ikinci sınıf öğretmen adayları, 30 kişilik iki gruba ayrılmış ve uygulamalar her iki grupta da aynı şekilde aynı araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinden önce Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Test sonuçları, öz-yeterlik inançları ön test/son test puanlarının normal dağıldığını ($p>0.05$), drama dersine yönelik tutum ön test/sontest puanlarının ise normal dağılmadığını ($p<0.05$) göstermiştir. Bu nedenle öz-yeterlik inançları verileri bağımlı gruplar t-testiyle, drama dersine yönelik tutum verileri ise parametrik olmayan Wilcoxon İşaretili Sıralar testiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket veri analizi programı kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmanın Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 30.09.2020 tarihli, 11 nolu kararı ile etik ilkelere uygun olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Erken çocukluk eğitiminde drama dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının drama dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest sonuçları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Dramaya İlişkin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öntest-Sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif Sıralar	8	14,81	118,50	-4,854*	0,001
Pozitif Sıralar	44	28,63	1259,50		
Eşit	0				
Toplam	52				

*Negatif sıralar temelinde

Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda, öntest-sontest tutum puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z = -4,854$, ve $p < .05$). Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının drama dersine yönelik öntest tutum puanları ortalamasının 209,64 iken sontest tutum puanları ortalamasının 225,85'e yükseldiğini göstermektedir. Bu bulgular drama eğitiminin öğretmen adaylarının drama dersine yönelik olumlu tutumlarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde drama lisans dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerine etkisinin belirlenmesi için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3'te öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-yeterlik İnançları (Öntest-Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss			
					t	SD	p
Öğretmenlik Öz-yeterlik İnançları	Ön test	52	149,10	15,31	-4,847	13,59	0,001
	Son test	52	158,23	15,34			

Lisans eğitiminde yer alan “erken çocukluk eğitiminde drama” dersinin öğretmenlik öz-yeterlik puanlarına etkisinin belirlenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sontest puanları lehine anlamlı bir artışın olduğu ortaya çıkmıştır [$t(13,59) = -4,847$, $p < .05$]. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanı ortalamaları başlangıçta 149,09 iken drama dersi sonrasında 158,23'e yükselmiştir. Araştırma bulguları, artan öğretmenlik öz-yeterliği üzerinde drama dersinin de bir katkısı olabileceğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lisans programında yer alan erken çocukluk eğitiminde drama dersini alan ikinci sınıf okul öncesi öğretmeni adaylarının 14 haftalık eğitimleri sonunda drama dersine yönelik tutum ve öğretmenlik öz-yeterlik inançları toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu nedenle lisans düzeyinde drama eğitiminin öğretmen adayları için önemli bir mesleki gelişim fırsatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lisans düzeyinde drama eğitiminin öğretmen adaylarının; özgüvenleri ve konu alanı bilgileri (Abbott, 2014), iletişim becerileri (Aydın-Şengül ve Topçuoğlu-Ünal, 2018), insan hakları bilgisi (Ulubey ve Aykaç, 2016), ortaokul düzeyinde drama etkinliklerine yönelik tutumları (Clift ve Wilson,

1984), okul öncesi çocukların dil becerilerini geliştirmeleri (Melville ve Farran, 2021) üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Dramanın hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalarını destekleyen çok sayıda araştırma olmasına karşın, öğretmen adaylarının dramanın pedagojik bir yöntem olarak kullanımına ilişkin tutumları hakkındaki bilgiler sınırlı kalmaktadır.

Kuşdemir Kayıran (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği adaylarının lisans düzeyinde aldıkları drama eğitiminin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir çalışmada drama dersi alan öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu ve etkili bir öğretim yöntemi olduğu görüşünü taşıdıkları ortaya konulmuştur (Başçı ve Gündoğdu, 2011). Ceylan ve Ömeroğlu (2007) ise okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersinin öğretmen adaylarına sağladığı pek çok kişisel katkı sayesinde, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında eğitim programında dramaya yer verme olasılıklarını artıracaklarını ileri sürmüşlerdir. Tüm bu çalışmaların ortak noktası, lisans eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarına olumlu tutum kazandırdığı ve böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek yaşantılarında bir yöntem olarak dramayı eğitim süreçlerinde kullanabilecekleri yönündedir.

Bu araştırmanın bir diğer odağı ise öğretmen adaylarının katıldıkları drama eğitiminin onların öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına etkisini incelemesidir. Araştırmacılar, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen öz-yeterliğinin pek çok farklı değişken üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğrenci başarısı ve motivasyonu için sorumluluk almaları (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Frumos, 2015), öğretimsel bağlılıkları (Coladarcı, 1992), iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri (Aldridge ve Fraser, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2017) öğretmen öz-yeterliği ile anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler, lisans eğitimi sayesinde yeni referans çerçeveleri geliştirerek sınıf içi öğretim etkinliklerini farklı şekilde yorumlamakta ve onlara karşı farklı tepkiler geliştirebilmektedirler (Kennedy, 1999). Bu nedenle öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklı eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesi önem arz etmektedir. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliğini, *bir öğretmenin belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri organize etme ve tamamlama becerisine olan inancı* olarak tanımlamıştır. Lisans programındaki erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarına bu pedagojik yönetime dair teorik bilgi ve uygulamalı deneyim sunması sayesinde öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını desteklediği düşünülmektedir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, içerik bilgisine hâkim ve öğretme konusunda yüksek özyeterliğe sahip etkili öğretmenlere bağlıdır (Ashton ve Webb, 1986; Gibson ve Dembo, 1984). Adıgüzel (2020)'e göre, dramanın temel bileşenlerinden biri öğretmendir. Erken çocukluk eğitiminde drama etkinliklerine yer verecek öğretmenin dramanın teorik altyapısını bilmesi, bir drama dersini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliği olması ve alanında dramayı bir yöntem olarak kullanması gerekmektedir.

Araştırmalar, eğitimde dramanın öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Drama temelli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Stanton, Cawthon ve Dawson, 2018). Bencze ve Upton (2006), drama temelli fen öğretiminin, öğrencileri öğrenmeye motive etmenin yanı sıra öğretmen için olumlu bir öz-yeterlik inancı geliştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Cawthon ve

Dawson (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada ise drama temelli bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin otantik öğretimle ilgili becerilerine katkı sağlarken öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çünkü bu çalışmada öğretmenlerin zaten öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu için drama temelli mesleki gelişim programının etkisinin görülemediği belirlenmiştir. Bu nedenle düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmen veya öğretmen adayları için drama eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısının daha fazla olması beklenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında drama eğitiminin yer almasının öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir (Cawthon ve Dawson, 2009; Lee, Cawthon ve Dawson, 2013). Melville ve Farran (2021), drama eğitiminin öğretmen adaylarının dil ve okuma becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarında ve tutumlarında önemli bir gelişme sağladığını bulmuşlardır. Karacil ve Yayla (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dördüncü sınıfta aldıkları drama eğitiminin öğretmenlik öz-yeterliklerini geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir şekilde olumlu etkilediği saptanmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının aldıkları drama eğitiminin onların öz-yeterlik inançlarına yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazında yapılmış sınırlı sayıda çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenliği mesleki öz-yeterliği özelinde, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında kendilerini yetkin hissetmeleri önemlidir. Drama, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) hem ayrı bir etkinlik türü hem de diğer etkinliklerde kullanılabilen bir yöntem olarak ele alınmaktadır. İçerdiği oyunsu süreçler ve sunduğu zengin öğrenme fırsatları değerlendirildiğinde drama, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel ihtiyaçları için en uygun yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bir okul öncesi öğretmenin günlük eğitim akışında drama etkinliklerine yer vermesi MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının; çocuk merkezli, oyun temelli, esnek, dengeli, yaratıcılığın geliştirilmesi ve keşfederek öğrenmenin öncelikli olması gibi temel özelliklerini karşılayabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu noktadan hareketle, eğitimde dramanın okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliklerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Kennedy (1999), hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin öğrenci olarak geçmiş deneyimleri ile öğretmen olarak gelecekteki deneyimleri arasında bir dönem olarak adlandırmaktadır. Bu nedenle lisans programındaki pek çok eğitim dersi, öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerini sorgulamaları ve değiştirmeleri için bir fırsattır. Öğretmen adaylarına hem kişisel hem de mesleki gelişim fırsatı sunma potansiyeli düşünüldüğünde drama dersinin lisans düzeyinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlik mesleki gelişim programlarında etkili bir yöntem olan dramanın öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile mesleki tutum ve davranışlarına da olumlu bir şekilde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının drama eğitimi sonrasında öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydettiklerini ortaya koymuştur.

Mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının drama eğitimi sonrasında drama dersine yönelik tutumlarında ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında tespit edilen istatistiksel anlamlı farklılığın sadece drama dersi almaktan kaynaklanamayacağı ancak yukarıda tartışılan nedenlerden dolayı öz-yeterlik inancına olumlu katkı sağlayan bir etken olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın drama dersinden

kaynaklandığını belirlemek için aynı sınıf düzeyinde ancak drama eğitimi almamış bir kontrol grubuna ihtiyaç vardır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında zorunlu ders olması nedeniyle bu çalışma kontrol gruplu deneysel desende yapılamamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar yorumlanırken öğretmen adaylarına sunulan erken çocukluk eğitiminde drama dersinin hem teorik hem de uygulamalı olarak işlendiği, okul öncesi eğitim programında nasıl planlanacağı ve uygulanacağı üzerine yoğunlaşıldığı hesaba katılmalıdır. Ayrıca bu dersi veren araştırmacı, süreci planlarken dramayı öğretmen adayları için hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini destekleyebilecek bir öğrenme yöntemi olarak ele almıştır. Bu noktada dramanın insan yaşamına doğrudan etki eden ve hali hazırda var olan tutum, davranış ve düşüncelerini sorgulamaya, yeniden yapılandırmaya ve değiştirmeye olanak sağlayan bir dönüşüm fırsatı olduğu inancıyla süreç gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, okul öncesi öğretmeni adaylarının dramaya ilişkin tutum ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında artışın nedenlerinden biri olarak belirlenen erken çocukluk eğitiminde drama lisans dersinin mesleki gelişim imkânı sunması göz önüne alındığında, dersin daha fazla ders saati/kredisi ile programda yer alması önerilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek diğer alan derslerinde de drama yöntemine yer verilmesi bütüncül olarak öğretmen adaylarının dramayı farklı etkinlik çeşitlerinde kullanmaya ilişkin tutumlarını artırabilir ve böylece öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını destekleyebilir. Son olarak bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak drama dersi almış öğretmen adaylarının son sınıfta öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında drama etkinliklerine nasıl ve ne sıklıkla yer verdikleri incelenebilir. Böylece drama dersinde kazanılan olumlu tutum ve öz-yeterlik inançlarının gerçek bir sınıf ortamına yansımalarının nasıl olduğu görülebilir.

Kaynakça

- Abbott, P. (2014). *Primary school drama: Enhancing trainee teachers' confidence and subject knowledge*. (Doctoral dissertation, University of Worcester).
- Adıgüzel, Ö. (2007). Yaratıcı drama (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. (5. Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlar, amaç ve özellikler. Y. Arnas, & Adıgüzel, Ö. (Ed.). In *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama* (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydın Şengül, Ö., & Ünal, F. T. (2018). The effect of creative drama on pre-service teachers' communication skills. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 19(2).
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. A&C Black.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-14.
- Bencze, L., & Upton, L. (2006). Being your own role model for improving self-efficacy: An elementary teacher self-actualizes through drama-based science teaching. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 207-226.
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. Routledge.
- Cawthon, S. W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 144-161.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2007). Okul öncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 57-78.
- Clift, R. T., & Wilson, S. (1984, April). *Training preservice teachers to use dramatic activities with secondary school students*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 258 168).
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Fleming, M., C. Merrell, and P. Tymms. 2004. "The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (2): 177-197. DOI:10.1080/1356978042000255067
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for students' outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 19(2), 255-262.
- Geng, G., Black, P., & Smith, P. (2017). Listen to the voice of pre-service teachers. In *The Challenge of Teaching* (pp. 3-7). Springer, Singapore.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gray, C., Pascoe, R. & Wright, P. (2018). "I felt that I could be whatever I wanted": Pre-service drama teachers' prior experiences and beliefs about teaching drama. *International Journal of Education & the Arts*, 19(10). Retrieved from <https://doi.org/10.18113/P8ijea1910>
- Hogan, S. (2008). *Being ethical: how process drama assists pre-service drama teachers to reflect on professional ethics* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-17.
- Jackman, H., Beaver, N., & Wyatt, S. (2014). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. Cengage Learning.

- Karacil, M., & Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 51-60.
- Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Kari Smith & Lilach Lev-Ari (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33:3, 289-302, DOI: 10.1080/13598660500286333
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond L. & Sykes, G. (Eds.) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, pp.54-85. SanFrancisco: Jossey Bass.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2018). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 679-708.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lorenzetti, N. L., & Kruger, A. C. (2020). Going to “the land of drama”: Behavior management techniques in a kindergarten sociodramatic play residency. *Youth Theatre Journal*, 34(1), 16-29.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- McCaslin, N. (2006) *Creative drama in the classroom and beyond*. (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- McLaren, M. R., Welsh, S., & Long, S. (2021). Subverting perceptions of academic and professional learning with drama. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 249-261.
- Melville, A. and Farran, L. (2021) Language and reading through drama: Teachers’ self-efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11, 703-709. doi: 10.4236/ojml.2021.114055.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Mitchell, M. M. (1976). Teacher attitudes. *The High School Journal*, 59(7), 302–312. <http://www.jstor.org/stable/40365555>
- O’Sullivan, C., & Karavoltsov, A. A. (2011). Drama in education and self-directed learning for adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(2), 65.
- O’Hara, M. (1984) Drama in education: A curriculum dilemma, *Theory Into Practice*, 23:4, 314-320, DOI: 10.1080/00405848409543133
- O’Neill, C. (1989). Dialogue and drama: The transformation of events, ideas, and teachers. *Language Arts*, 66(5), 528-540.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research: Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3).
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 239-275.
- Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *Social Studies*, 99 (6), 265-272.
- Russell-Bowie, D. E. (2013). A tale of five countries: Background and confidence in preservice primary teachers in drama education across five countries. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(7), 59-74.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H. (2012). Social Cognitive Theory, *learning theories: an educational perspective (6th ed., pp. 117–162)*. Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51-77.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ulubey, Ö., & Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 23(1-2), 267-279.
- Vaughan, G., & Hogg, M. A. (2005). *Attitudes introduction to social psychology*. Australia: Pearson Education.
- Wilson, T. D., Dunn, D. S., Kraft, D., & Lisle, D. J. (1989). Introspection, attitude change, and attitude-behavior consistency: The disruptive effects of explaining why we feel the way we do. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22). San Diego: Academic Press.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- YÖK, (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı, *yeni öğretmen yetiştirme programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları* (Retrieved from) <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

The Effect of Drama in Early Childhood Education Course on Professional Development of Pre-service Teachers: Attitudes towards Drama and Teachers' Self-Efficacy Beliefs*

İnanç ETİ¹

Meltem EMEN PARLATAN²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.011

Article History

Received 14.04.2022

Revised 24.05.2022

Accepted 17.06.2022

Keywords

Drama in early years education

Attitudes towards drama

Teachers' self-efficacy

Article Type

Research paper

Abstract

This study aims at revealing the effect of Drama in Early Childhood Education course in the undergraduate program on the attitudes of teacher candidates towards drama and teachers' self-efficacy beliefs as a professional development opportunity. A pretest-posttest quasi-experimental research model with single-group was used to examine the effects of teacher candidates' attitudes towards drama and their teaching self-efficacy beliefs. The sample of this study consists of 52 sophomore students attending a pre-school teaching undergraduate program at a state university. "Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson" was developed by Adigüzel (2007) to determine pre-service teachers' attitudes towards drama, and the "Early Childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" was developed by Tepe & Demir (2012) to determine teacher self-efficacy. The effect of this course was examined by making measurements before and after the Drama in Early Childhood Education course, which pre-school teacher candidates attended for 14 weeks. Since the data obtained from the Attitudes towards Creative Drama Lesson Scale did not show normal distribution, the Wilcoxon Rank test was used in the analysis, and the dependent groups' t-test was used because the data obtained from the early childhood teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale showed normal distribution. The findings revealed that there was a statistically significant difference in the attitudes toward the drama lesson and teachers' self-efficacy beliefs of second-year early childhood teacher candidates who took the "Drama Education in Early Childhood" course in the undergraduate program at the end of their 14-week education. For this reason, it has been concluded that drama education at the undergraduate level is an important opportunity for teacher candidates to develop their professional self-efficacy.

* This study was presented as an oral presentation at the 6th International Preschool Education Congress (IECEC/UOEK-2019) held at Kars Kafkas University on 2-5 October 2019.

1 PhD., Çukurova University, Adana, Turkey, e-mail: ieti@cu.edu.tr Orcid ID: 0000-0001-9736-094X

2 Research Assistant, Çukurova University, Adana, Turkey, e-mail: meltememen.cu@gmail.com Orcid ID: 0000-0002-9372-4790

Introduction

Drama in Education (DIE) is to act out a subject in play-like processes with role-playing and improvisation techniques based on interaction and experiences. DIE's characteristics allow it to serve a variety of functions in educational programs (Adgüzel, 2019; 2020). DIE as a method in teaching a subject area is preferred by teachers to convey knowledge, provoke curiosity, solve problems, and change student attitudes. (McCaslin, 2006). As a learning medium, DIE employs many skills and techniques of theatre for educational purposes and focuses on both content and form rather than performance (O'Sullivan & Karavoltsov, 2011). Acquiring and modifying knowledge, skills, strategies, beliefs, attitudes, and behaviours occurs through learning methods, which have a variety of cognitive, linguistic, physical, and social aspects (Schunk, 2012). Many teaching methods used in classrooms primarily focus on the academic achievement of pupils. DIE, unlike other pedagogical methods, not only focuses on cognitive outcomes but is also concerned with the affective domain of learning (O'Hara, 1984; McCaslin, 2006; Baldwin, 2009). Drama provides learners with first-hand learning experiences and incorporates both cognitive and emotional aspects into the imaginary world that it creates (Bowell & Heap, 2013). Thus, DIE is regarded as an effective way of learning in schools, especially in early years of education because of creating a prosperous environment for pupils.

In early childhood education, teachers should organize child-centered and play-based high-quality learning experiences that support all developmental areas (Jackman, Beaver & Wyatt, 2014; Berk, 2017). Since drama interweaves the social, cognitive, emotional, language, and motor aspects of development to create a playful and meaningful learning context for children, teachers should consider DIE as a remarkable pedagogical method for early learners. O'Neill (1989) argues that if the teacher structures the drama for students' needs and interests and actively engages in the role, the drama achieves the goals through creating an authentic classroom dialogue. Therefore, a teacher who prefers to use the educational opportunities of drama should have a clear understanding of and experience with drama in education. According to Adgüzel (2020), drama in education should be implemented by a qualified teacher with expertise in the discipline. While using DIE, the teacher needs to realize the learning process that includes planning, implementation, and evaluation processes. Therefore, teacher training is critical to realize the potential impact of DIE and to have a positive attitude to use it effectively in the classroom.

Much of the DIE research is concerned with the students' outcomes, such as academic achievement, (Kardash & Wright, 1987, Rosler, 2008, Fleming, Merrell & Tymms, 2004), self-regulation (Lorenzetti & Kruger, 2020) social skills (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003), language development (Mages, 2009; Podlony, 2000). Drama is also an effective pedagogical method that increases both academic knowledge and professional development in the higher education context (Hogan, 2008; McLaren, Welsh & Long, 2021; Perry & Medina, 2011; Russell-Bowie, 2013).

Pre-service education should help teacher candidates comprehend and accept the broad role of being a teacher, as well as develop strong personal-professional integration (Geng, Black & Smith, 2017). Integrating DIE in undergraduate teacher education programs contributes to the attitudes and self-efficacy beliefs of prospective teachers. Gray, Pascoe & Wright (2018) reveal that the beliefs and understandings of pre-service teachers about drama have an impact on attitudes and experiences in teaching drama. Toivanen, Komulainen & Ruismäki (2011) suggest that teaching skills such as

confidence, creative passion, and interaction skills can be developed through drama experiences for pre-service teachers. Therefore, we assume that DIE in pre-service teacher training can help to improve future teachers' attitudes toward drama pedagogy and also their self-efficacy beliefs.

Pre-service teachers form the beliefs that will direct their future practices through their experiences at the undergraduate level (Kennedy, 1999). The teacher training programs suggest opportunities to develop the skills, content, and environment for teaching and allow pre-service teachers to interpret their judgments and behaviours towards education. So, they can develop and change their attitudes during that period (Mitchell, 1976).

Attitude is defined by Vaughan and Hogg (2005) as "a relatively enduring organization of beliefs, feelings, and behavioural tendencies toward socially significant objects, groups, events, or symbols" (p.150). "Attitudes shape and are shaped by behaviours" (p. 6) and both are influenced by external social forces (Myers, 2012). Conscious attitudes toward things or people may anticipate the subsequent behaviours of individuals (Wilson, Dunn, Kraft, & Lisle, 1989). Therefore, focusing on preservice teachers' attitudes towards a particular curriculum domain (e.g., drama) is crucial since it is presumably an indicator of their future classroom practices. Attitudes towards teaching drama can affect the teachers' pedagogical preferences, which influence the children's learning experiences. Teachers who recognize the importance and potential of DIE endeavour to integrate it into the curriculum.

Teacher training programs may both convey pedagogical knowledge and practice new teaching techniques (Hyson, Tomlinson & Morris, 2009). DIE in the undergraduate program serves the pre-service teachers to experience and plan the drama activities, which may contribute to their self-efficacy beliefs. Bandura (1977) conceptualises self-efficacy in social learning theory as "arising from various sources of information conveyed by direct and mediated experience" (p. 203) and defined as "people's judgments of their capabilities to organise and execute courses of action required to attain designated types of performances" (Bandura, 1986 p.391). Furthermore, self-efficacy predicts the future behaviours, effort, and persistence of a person (Bandura, 1986; 1997), so we gain knowledge of our abilities. Therefore, people's efficacy beliefs influence the construction of goals, motivation, and behaviours. In the education context, teacher self-efficacy can affect both teachers' pedagogical choices and learners' outcomes.

Bandura also identified "teacher efficacy" as a type of self-efficacy and defined it as the personal efficacy beliefs of teachers towards motivation and promotion of learning, which influence the educational environments created by teachers and the academic achievements of pupils (Bandura, 1993). Beginning teachers' self-efficacy and identity are heavily influenced by pre-service teacher education programs (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Self-efficacy, which can affect individuals' behavioural choices, is based on individuals' performance outcomes, vicarious experiences (modelling), verbal persuasion, and emotional states (Schunck, 2012; Bandura, 1977). As a social and interactive process, DIE contributes to the development of cognitive, affective, social, cultural and creative understanding and skills (Bowell & Heap, 2013). DIE may suggest to participants all these sources of self-efficacy by creating an imaginary world. Drama is a process that can support the self-efficacy belief as it provides the opportunity to transform knowledge and skills into performance, suggests a secure environment to observe others and creates an atmosphere that is sensitive to verbal feedback and emotional domains.

Research has generally focused on the practicum for the development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs (Klassen & Durksen, 2014; Martins, Costa & Onfore, 2015; Smith & Lev-Ari, 2005). DIE courses naturally provide and can improve pre-service teachers' teaching skills by allowing them to model a drama teacher (vicarious experience) and practice drama itself (mastery experience and verbal persuasion). Thus, DIE can affect the self-efficacy beliefs of prospective teachers positively. Studies show that the self-efficacy beliefs of teachers increase significantly when drama is used in teacher training programs (Cawthon & Dawson, 2009; Lee, Cawthon & Dawson, 2013). Also, early years education teachers who engage in drama functionally and intensively are more likely to be satisfied with and appreciate their profession (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011). Hence, DIE should be considered as an effective tool for professional development for prospective teachers.

Research shows that drama in education has positive effects on teachers' self-efficacy beliefs. Bencze & Upton (2006) revealed that drama-based science teaching helps to develop a positive self-efficacy belief for the teacher, along with motivating the students to learn. The drama-based instruction professional development program affected the self-efficacy of teachers positively (Stanton, Cawthon & Dawson, 2018).

At the undergraduate level, DIE provides pre-service teachers with both personal and professional development opportunities. All the benefits of drama are available to these adult learners, and being taught about drama for their future careers contributes to professional development. DIE is associated with positive student outcomes and is an effective method in professional development programs. Therefore, we have sought to understand how the DIE undergraduate course impacts pre-service teachers' attitudes towards drama in education and their self-efficacy beliefs, as a professional development opportunity.

Method

Research Model

In this study, a one-group pretest-posttest pre-experimental research model was used to examine the effect of the "Drama in Early Childhood Education" course on pre-service teachers' attitudes towards drama and their teachers' self-efficacy beliefs. The reason for choosing this research model is that the DIE course is compulsory in the undergraduate program and, therefore, a control group that does not take the course cannot be found. In the pre-experimental model, the researcher focuses on the results of a treatment applied to one group (Creswell & Creswell, 2017). In one-group pre-experimental studies, the same tests are provided to the same participants at the beginning and end of the experiment process (Sönmez & Alacapınar, 2011). The research model is shown in Table 1.

Table 1. *Research Model*

Group	Pretest	Intervention	Posttest
G (N=52)	P1.1 (Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson)	14-week Drama in Early Childhood Education Course	P1.2 (Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson)
	P2.1 (Early childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale)		P2.2 (Early childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale)

Participants

The participants in this study are 52 sophomore students in a state university's pre-school teaching undergraduate program. The attitudes toward drama and teachers' self-efficacy beliefs of participants who attended the "Drama in Early Childhood Education" course, which is in the Early Childhood Education Undergraduate Program's fourth semester, were investigated. Nine men and 43 women took part in the study, with ages ranging from 19 to 30 (mean = 21.5).

Data Collection Tools

To determine the attitudes of teacher candidates towards drama, the 50-item "Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson" developed by Adıgüzel (2007) was used as a data collection tool. Likert-type five-point scale items are answered as "strongly agree (5 points) ... and "strongly disagree (1 point)". The Cronbach Alpha reliability coefficient of the entire scale was calculated as .94. Item factor loads are between .71 and .32. The item-total correlations in the scale ranged from 0.66 to 0.32. It takes about 8-10 minutes to answer the scale.

A measurement tool developed by Tepe & Demir (2012) was used to determine the self-efficacy of pre-school teacher candidates for their profession. Likert type "Early childhood Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" created by the researcher consists of 37 items that are answered as "strongly agree (5 points) ... and "never (1 point)". During the scale development phase, the data was obtained from both in-service and pre-service pre-school teachers. The factor loads of the scale items are distributed between 0.55 and 0.74. In addition, the scale data explains 45.78% of the total variance. The item-total correlations calculated for the items ranged from 0.54 to 0.72. The total reliability coefficient (Cronbach alpha) calculated for the scale is 0.97. The response time of the scale is approximately 5-6 minutes. In this study, data were collected by presenting the measurement tools to the same group at the beginning and end of the semester, 14 weeks apart.

Drama in Early Childhood Education Course

Teacher training undergraduate programs were updated by the Turkish Council of Higher Education (YÖK) in 2018. In this context, Drama in Early Childhood Education is included in the fourth-semester program as a compulsory subject in the undergraduate program of Early Childhood Education. The objectives of this course have been determined by YÖK (2018) as;

The definition and meaning of the term "drama"; concepts of psycho-drama, creative drama, educational drama, socio-drama, etc.; drama-play relationship; history of drama practices in education; the structure and application stages of drama in education; drama environment and teacher qualifications; evaluation of drama; planning and implementing drama examples suitable for the educational purposes

Based on the course content, this course was given for 14 weeks in the state university where the research was carried out. To prepare the pre-service teachers for the drama process, a four-week training was given including themes such as meeting, warming up, interaction, communication, trust and cooperation. In this process, it is aimed that pre-service teachers gain drama experience and at the same time develop a perspective on how they will plan and implement drama in the future. In the following weeks, drama plans integrated with different types of activities (Turkish, art, music, mathematics, play and preparation for literacy) for preschool children were experienced during the course process. It was hoped that pre-service teachers would gain an understanding of how

drama education in early childhood is integrated within the scope of the Early Childhood Education Curriculum, how the stages of drama are structured, what should be considered in planning, the use of various drama techniques, and the role of the teacher during these sessions. In the last two weeks, pre-service teachers were asked to plan drama activities and present these plans in the classroom and evaluate them. The application process of the course aims to help pre-service teachers develop positive attitudes towards drama and contribute to their self-efficacy beliefs in their future teaching experiences. The undergraduate second-year teacher candidates who took the course were divided into two groups of 30, and the training was applied in the same way in both groups by the same researcher.

Data Analysis

The Shapiro-Wilk normality test results showed that self-efficacy beliefs pre-test scores were normally distributed ($p>0.05$) but the attitudes towards drama course pre-test scores were not normally distributed ($p<0.05$). Therefore, self-efficacy beliefs data were analyzed in a one-sample t-test, and attitudes towards drama course data were analyzed in non-parametric Wilcoxon Signed Rank Test.

Research and Publication Ethics

Ethical approval for this study was obtained from the Presidency of the Scientific Research and Publication Ethical Committee of Social and Human Sciences of Çukurova University Ethics Committee (Reference:30.09.2020/11)

Results

The pre-test and post-test results of the Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson were evaluated using the Wilcoxon Signed Rank Test to determine the effect of the Drama in Early Childhood Education undergraduate course on the attitudes of early childhood education teacher candidates towards drama. Analysis results are shown in Table 2.

Table 2. Comparison of Pretest-Posttest Attitude Scores of Pre-Service Teachers towards Drama

Posttest–Pretest	N	Rank average	Rank total	z	P
Negative rank	8	14,81	118,50	-4,854*	0,001
Positive rank	44	28,63	1259,50		
Equal	0				
Total	52				

*Based on the negative rank

The Wilcoxon Signed Rank Test analysis results show that there is a statistically significant difference in favor of the post-test between the pretest and posttest attitude scores of the pre-service teachers who participated in the study ($z = -4.854$, $p < .05$). The results of the analysis show that the mean of the pre-test attitude scores of the teacher candidates participating in the research towards the drama course was 209.64, while the mean of the post-test attitude scores increased to 225.85.

This result shows that the undergraduate drama course helps teacher candidates improve a positive attitude towards drama activities.

To determine the effect of the Drama in Early Childhood Education course on the teachers' self-efficacy levels of early childhood teacher candidates, dependent groups t-test was conducted. Table 3 shows the results of the analysis of the pre-test and post-test total scores of the teacher candidates' teaching self-efficacy levels.

Table 3. *Dependent Groups t-test Results for the Comparison of Teacher Candidates' Teaching Self-Efficacy Beliefs (Pretest-Posttest) Scores*

	Group	N	X	Ss			
					t	SD	p
Teachers' Sel- efficacy	Ön test	52	149,10	15,31	-4,847	13,59	0,001
Beliefs	Son test	52	158,23	15,34			

According to the results of the t-test conducted to determine the effect of teacher candidates on teachers' self-efficacy scores before and after the drama course, it was revealed that there was a significant increase in favor of the post-test [$t(13,59) = -4,847, p < .05$]. While the self-efficacy score averages of the pre-service teachers were 149.09 at the beginning, they increased to 158.23 after the course. This finding suggests that taking a drama course might help teacher candidates improve their teaching self-efficacy.

Conclusion and Recommendations

In this study, we found that second-year undergraduate early childhood teacher candidates who attended the 14-week "Drama in Early Childhood Education" course improved attitudes toward drama lessons and teachers' self-efficacy beliefs were statistically significant ($p < .05$). As a result, drama education at the undergraduate level provides a valuable opportunity for teacher training. For this reason, it has been concluded that drama education at the undergraduate level is an important professional development opportunity for teacher candidates.

The DIE at the undergraduate level has been found to be effective in the pre-service teachers' attitudes towards dramatic activities with secondary school students (Clift & Wilson, 1984), their confidence and content knowledge (Abbott, 2014), teaching language skills to pre-schoolers (Melville & Farran, 2021), human rights (Ulubey & Aykac, 2017), communication skills (Aydin-Sengul & Topcuoglu-Unal, 2018). Even though there is emerging research supporting the benefits of drama for both learners and teachers, our knowledge of preservice teachers' attitudes regarding the use of drama as a pedagogical method remains limited.

In the study conducted by Kuşdemir Kayıran (2018), the drama education that the primary school teacher candidates took at the undergraduate level positively affected their self-efficacy beliefs and attitudes towards using the drama method. In another study, pre-service teachers who took drama courses had high attitude scores in drama and they considered drama as an effective teaching method (Başçı & Gündoğdu, 2011). Ceylan and Ömeroğlu (2007) argued that the possibility of integrating drama into the curriculum will increase when they become teachers, hence many personal contributions of the drama course in the early childhood education undergraduate program to the pre-service teachers. The common ground of all these studies is that drama as an undergraduate course

provides teacher candidates with a positive attitude, and thus they can use drama as a method in their teaching professional life in their educational processes.

Another focus of this research is to examine the effect of drama education on teacher candidates' self-efficacy beliefs. Researchers have found significant relationships between teacher self-efficacy and a wide range of outcomes for in-service and pre-service teachers. For teachers, classroom management beliefs (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), responsibility for student achievement and motivation (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Frumos, 2015), teaching commitment (Coladarci, 1992) job satisfaction, and burnout (Aldridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017) have been associated with teachers' self-efficacy. During undergraduate education, teachers can analyze classroom teaching activities and develop distinct reactions by creating new frames of reference (Kennedy, 1999). Therefore, supporting teacher candidates' self-efficacy beliefs with different educational approaches is essential. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy (1998) defined teacher self-efficacy as a teacher's belief in his or her ability to organize and complete the actions required to successfully fulfill a particular teaching task. "Drama in Early Childhood Education" course in the undergraduate program supports the teaching self-efficacy beliefs of teacher candidates as it provides theoretical knowledge and practical experience of this pedagogical method. Since drama in early childhood education is a play-based method that supports all developmental areas of children and allows creativity and imagination, early childhood teacher candidates' taking this training contributes to their professional development. Creating learning environments that support children's developmental needs depends on effective teachers who have knowledge of content and high self-efficacy in teaching (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984) Adigüzel (2020) identified one of the basic components of drama as a teacher. The teacher who will integrate drama activities into early childhood education should know the theoretical background of drama, have the ability to plan, implement, and evaluate drama processes, and use drama as a method.

Studies show that drama in education has positive effects on teachers' self-efficacy beliefs. Drama-based professional development programs positively affect teachers' self-efficacy (Stanton, Cawthon, & Dawson, 2018). Bencze & Upton (2006) revealed that drama-based science teaching helps to develop a positive self-efficacy belief for the teacher, along with motivating the students to learn. In a study conducted by Cawthon & Dawson (2009), a drama-based professional development program improved the authentic instruction skills of teachers but not their self-efficacy because they already had high efficacy beliefs, which meant it could not reveal the effect of the drama-based professional development program. For this reason, it is expected that drama education will significantly contribute to the professional development of teachers or teacher candidates with low self-efficacy beliefs.

The integration of drama education in teacher training programs increases teachers' self-efficacy beliefs significantly (Cawthon & Dawson, 2009; Lee, Cawthon & Dawson, 2013). Melville & Farran (2021) found that drama workshops provide a significant improvement in preservice teachers' self-efficacy beliefs and attitudes on teaching language and reading skills. The study conducted by Karacil and Yayla (2018) found that the drama education taken by fourth-grade primary school teacher candidates had a significant positive effect on their teaching self-efficacy compared to the traditional method. The findings obtained in our study, which aims to reveal how the self-efficacy

beliefs of pre-school teacher candidates are affected by the drama education they receive, are similar to the limited studies in the literature.

Considering the pre-service teachers, feeling competent in the process of planning, implementation, and evaluation of learning is fundamental in particular for early childhood teachers' professional self-efficacy. Drama is considered both as a distinct activity type and a method that can be integrated with other activity types in the Early Childhood Education Program (Ministry of National Education [MoNE], 2013). Regarding the playful processes it contains and the rich learning opportunities it offers, drama is one of the most appropriate educational methods for the developmental needs of children. An early childhood teacher's inclusion of drama in the program MoNE (2013) Early Childhood Education Program makes it possible to meet the basic features such as child-centered, play-based, flexible, balanced, creative, and discovery-based learning. In this respect, drama in education contributes positively to a teacher's professional competencies.

Kennedy (1999) refers to pre-service teacher education as a period between teachers' past experiences as students and their future experiences as teachers. Therefore, many education courses in the undergraduate program are an opportunity for teacher candidates to reflect on and change their past experiences. Considering the potential to offer teacher candidates both personal and professional development opportunities, the drama course supports their self-efficacy beliefs at the undergraduate level. Drama is an effective method in teaching professional development programs and can contribute positively to teacher candidates' pedagogical content knowledge and professional attitudes and behaviours. The findings obtained from this study also revealed that pre-service teachers had a statistically significant increase in their self-efficacy beliefs after the drama course.

In this study, we found that pre-service teachers' attitudes towards the drama lesson and their teaching self-efficacy beliefs increased after the drama education. In particular, it was determined that the statistically significant difference found in teaching self-efficacy beliefs could not only be caused by taking drama lessons but that it was a factor that contributed positively to self-efficacy beliefs for the reasons discussed above. In order to determine that this significant difference is due to the drama course, a control group at the same grade level but without drama education is needed. Since it is a compulsory course in the Early Childhood Education undergraduate program, this study could not be carried out in an experimental design with a control group. This situation constitutes the limitation of the research.

While interpreting the results obtained from the study, it should be taken into account that the "Drama in Early Childhood Education" course offered to pre-service teachers focuses on how to plan and implement both theoretical and practical aspects of pre-school education. The researcher, who taught this course, considered drama as a learning method that can support both the personal and professional development of teacher candidates. At this point, the process was carried out within the framework that drama is a transformation opportunity that directly affects human life and allows to question, restructure and change existing attitudes, behaviors and thoughts.

According to the results of the study, "Drama in Early Childhood Education" undergraduate course, which was determined as one of the reasons for the increase in pre-school teacher candidates' attitudes towards drama and teaching self-efficacy beliefs, should be included in the program with more course hours/credits, considering that it offers professional development opportunities. In addition, including the drama method in other field courses that can contribute to the professional

development of pre-service teachers can holistically increase the attitudes of pre-service teachers towards using drama in different activity types and thus support their teaching self-efficacy beliefs. Finally, based on the findings of this study, it can be examined how and how often the pre-service teachers, who took drama lessons, included drama activities within the scope of the teaching practice course in their senior year. Thus, it can be seen how the positive attitudes and self-efficacy beliefs gained in the drama course are reflected in a real classroom environment.

References

- Abbott, P. (2014). *Primary school drama: Enhancing trainee teachers' confidence and subject knowledge* (Doctoral dissertation, University of Worcester).
- Adıgüzel, Ö. (2007). Yaratıcı drama (Okulöncesinde drama ve ilköğretimde Drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. (5. Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlar, amaç ve özellikler, Y. Arnas, & Adıgüzel, Ö. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama* (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydın Şengül, Ö., & Ünal, F. T. (2018). The effect of creative drama on pre-service teachers' communication skills. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 19(2).
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. A&C Black.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-14.
- Bencez, L., & Upton, L. (2006). Being your own role model for improving self-efficacy: An elementary teacher self-actualizes through drama-based science teaching. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 207-226.
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. Routledge.
- Cawthon, S. W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 144-161.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2007). Okul öncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 57-78.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2007). Okul öncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 57-78.

- Clift, R. T., & Wilson, S. (1984, April). Training preservice teachers to use dramatic activities with secondary school students. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 258 168).
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Fleming, M., C. Merrell, and P. Tymms. 2004. "The Impact of Drama on Pupils' Language, Mathematics, and Attitude in Two Primary Schools." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 9 (2): 177–197.10.1080/1356978042000255067
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for students' outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 19(2), 255-262.
- Geng, G., Black, P., & Smith, P. (2017). Listen to the Voice of Pre-service Teachers. In *The Challenge of Teaching* (pp. 3-7). Springer, Singapore.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gray, C., Pascoe, R., Wright, P. (2018). "I felt that I could be whatever I wanted": Pre-service drama teachers' prior experiences and beliefs about teaching drama. *International Journal of Education & the Arts*, 19(10). Retrieved from <https://doi.org/10.18113/P8ijea1910>
- Hogan, S. (2008). *Being ethical: how process drama assists pre-service drama teachers to reflect on professional ethics* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), n1.
- Jackman, H., Beaver, N., & Wyatt, S. (2014). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. Cengage Learning.
- Karacil, M., & Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 51-60.
- Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Kari Smith & Lilach Lev-Ari (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33:3, 289-302, DOI: 10.1080/13598660500286333
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond L. & Sykes, G. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 54-85. San Francisco: Jossey Bass.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2018). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 679-708.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lorenzetti, N. L., & Kruger, A. C. (2020). Going to "The Land of Drama": Behavior management techniques in a kindergarten sociodramatic play residency. *Youth Theatre Journal*, 34(1), 16-29.

- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- McCaslin, N. (2006) Creative drama in the classroom and beyond. (8th ed.) Boston : Allyn and Bacon.
- McLaren, M. R., Welsh, S., & Long, S. (2021). Subverting perceptions of academic and professional learning with drama. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 249-261.
- Melville, A. and Farran, L. (2021) Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11, 703-709. doi: 10.4236/ojml.2021.114055.
- Melville, A. and Farran, L. (2021) Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11, 703-709. doi: 10.4236/ojml.2021.114055.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Mitchell, M. M. (1976). Teacher Attitudes. *The High School Journal*, 59(7), 302-312. <http://www.jstor.org/stable/40365555>
- O'Sullivan, C., & Karavoltsov, A. A. (2011). Drama in education and self-directed learning for adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(2), 65.
- O'Hara, M. (1984) Drama in education: A curriculum dilemma, *Theory Into Practice*, 23:4, 314-320, DOI: 10.1080/00405848409543133
- O'Neill, C. (1989). Dialogue and drama: The transformation of events, ideas, and teachers. *Language Arts*, 66(5), 528-540.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research: Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3).
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 239-275.
- Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *Social Studies*, 99 (6), 265-272.
- Russell-Bowie, D. E. (2013). A tale of five countries: Background and confidence in preservice primary teachers in drama education across five countries. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(7), 59-74.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H. (2012). Social Cognitive Theory, *Learning theories: an educational perspective (6th ed., pp. 117-162)*. Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51-77.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ulubey, Ö., & Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 23(1-2), 267-279.
- Vaughan, G., & Hogg, M. A. (2005). *Attitudes Introduction to social psychology*. Australia: Pearson Education.
- Wilson, T. D., Dunn, D. S., Kraft, D., & Lisle, D. J. (1989). Introspection, attitude change, and attitude-behavior consistency: The disruptive effects of explaining why we feel the way we do. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22). San Diego: Academic Press.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- YÖK, (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı, *yeni öğretmen yetiştirme programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları* (Retrieved from) <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

