



Creative Drama Journal

*Yaratıcı
Drama
Dergisi*

ALAN EDİTÖRLERİ /FIELD EDITORS*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof.Dr., Hasan Kalyoncu Üni.)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)
Nami Eren (Öğr. Üy. Dr., Ankara Üni.)
Yasemin Gülbahar Güven (Prof. Dr., Ankara Üni.)
Gökçe Karaman Benli (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni.)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni.)

Perihan Kocaman (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Ü)
Ömer Nayci (Doç.Dr., Şırnak Üni.)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni.)
Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Murtaza Aykaç (Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Gökhan Karaosmanoğlu (Dr. Ankara Üniversitesi)
Ömer Nayci (Doç. Dr. Şırnak Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Özgür Ulubey (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
Fatma Kırmızı.....	89
Öğretmenlik Temalı Bir Yaratıcı Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine Etkisi	
Dürdane Lafcı-Tor, Pınar Özdemir-Şimşek, Yasemin Acar...109	
Drama Yöntemi ile Değerlerin Öğretimi	
Canan Tunç Şahin, Hande Nur Doğan.....	135
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	157

CONTENTS

Editorial	v
Research Paper	
Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS): Validity and Reliability Study	
Fatma Kırmızı.....	89
The Effect of a Teaching-Themed Creative Drama Lesson on the Professional Development of Teacher Candidates	
Dürdane Lafcı-Tor, Pınar Özdemir-Şimşek, Yasemin Acar...109	
Teaching Values With Drama Methods	
Canan Tunç Şahin, Hande Nur Doğan.....	135
Submission Guidelines For Creative Drama Journal.....	161

Editörden

*Yaratıcı Drama Dergisi'nin 2023 yılının ikinci sayısı ile sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin bu sayısında birbirinden değerli üç makaleyi sizlerle paylaşıyoruz. Fatma Kırmızı, **Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** adlı çalışmasında öğretmen adayının yaratıcı drama konusunda kuramsal alt yapıya sahip olmasının uygulamalara ilişkin planlamayı bilmesinin, drama tekniklerini bilmesinin mesleki gelişim açısından oldukça önemli olduğunu belirtir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaratıcı drama özyeterlik algılarının incelenmesi amacıyla *öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin özyeterlik algısını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. İlgili ölçeği araştırmalarınızda kullanacağımızı umuyoruz.**

*Dürdane Lafcı Tor, Pınar Özdemir Şimşek ve Yasemin Acar, **“Öğretmenlik Temalı Bir Yaratıcı Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine Etkisi”** adlı çalışmalarında öğretmenlik temalı yaratıcı drama eğitiminin Almanca öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Nicel verilerden ulaşılan bulgulara göre yaratıcı drama eğitimi alan Almanca öğretmeni adaylarının eğitim sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak nitel bulgular ise öğretmenlik temalı drama eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimi alanında çalışma yapan değerli meslektaşların keyifle okuyacağını umuyoruz.*

*Canan Tunç Şahin ve Hande Nur Doğan, **Drama Yöntemi ile Değerlerin Öğretimi** adlı çalışmada drama yöntemi ile değerlerin öğretiminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerler yargılarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının değerleri öğrenmesinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmayı değerlerin öğretimi konusunda çalışma yapan meslektaşlarımıza faydalı olacağını düşünüyoruz.*

Dergimizin 18. cilt 2. sayısının sizlere katkıda bulunmasını umuyor ve bu sayımızı keyifle okumanızı diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olarak yayınlarımızı takip etmenizi bekliyoruz.

Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editor

1. paragraftaki makale adi: Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS): Validity and Reliability Study
2. paragraftaki: The Effect of a Teaching-Themed Creative Drama Lesson on the Professional Development of Teacher Candidates
3. paragraf: Teaching Values With Drama Methods

Editorial

We are happy to meet you with the second issue of 2023 Creative Drama Journal. In this issue of our journal, we share three valuable articles with you. **Fatma Kırmızı** states in her study titled “~~Creative Drama Self-Efficacy Scale (CEL): A Study of Validity and Reliability~~” that it is very important for the pre-service teacher to have a theoretical background on creative drama, to know the planning for the applications, and to know the drama techniques in terms of professional development. For this reason, a valid and reliable scale has been developed that measures the self-efficacy perceptions of teacher candidates regarding using the creative drama method in order to examine the creative drama self-efficacy perceptions of teacher candidates. We hope you will use the relevant scale in your research.

Dürdane Lafcı Tor, Pınar Özdemir Şimşek and Yasemin Acar investigated how the creative drama education in the field of teaching acquired the competencies of German teacher candidates and their behaviors towards the teaching profession in their study titled “~~The Effect of a Teaching-Themed Creative Drama Lesson on the Professional Competencies of Teacher Candidates~~”. According to the quantitative data, there is the opinion that the German teacher candidates who receive creative drama education are not seen as a variable that they protect in their attitudes towards their profession at the end of the education. Crossing the border occurs in order to avoid the contribution of teaching students’ drama education to teacher candidates’ professional competencies. We hope that colleagues working in the field of teacher education will enjoy reading it.

Canan Tunç Şahin and Hande Nur Doğan, in the study called “~~Value Teaching with Drama Method~~”, examined the teaching of values with drama method in terms of social studies teacher candidates’ judgments about individual values. As a result of the study, they concluded that creative drama practices make a significant difference in the learning of values of pre-service teachers. We think that this study will be useful to our colleagues working on the teaching of values.

We hope that the 18th volume, 2nd issue of our journal will contribute to you and we hope you enjoy reading this issue. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our referees who evaluated meticulously, and those who contributed, and we expect you to follow our publications as a partner in our effort.

Assoc. Prof. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editor

Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Fatma Kırmızı¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.006

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 07.02.2013

Düzeltilme 14.04.2013

Kabul 26.06.2013

Anahtar Sözcükler

Öğretmen adayı

Algı, Özyeterlik

Ölçek geliştirme

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada öğretmen adayları için yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin özyeterlik algısı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek için öncelikle 45 yargı bir araya getirilmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği kapsamında 8 alan uzmanı tarafından incelenmiş olan maddelerden bir kısmı elenmiştir. Böylece kapsam geçerliliği sonrasında ortaya çıkan 41 maddeye 5'li likert eklenmiş ve aday ölçek elde edilmiştir. Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (YDÖ) güvenilirlik çalışması için eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ve yeni mezun öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma, 489 katılımcı (kız=383; erkek=106) ile gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılardan 199'u eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin 249'una Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), 240'ına ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan AFA analizlerinde KMO değerinin .975 ve Bartlett's testi sonucunun ise anlamlı olduğu saptanmıştır. Analizlerde ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Birinci alt boyutta 20; ikinci alt boyutta ise 10 madde yer almaktadır. Ölçek toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin özyeterlik değerlerinin 0.56 ve 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. DFA analizlerinde sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden, RMSEA = .08; SRMR = .04 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için saptanan Cronbach's Alpha değeri ise 0.98'dir.

* Bu çalışma "7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (04-06 Mayıs 2023)" adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, Türkiye. fsusar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0426-1908

Giriş

Cumhuriyet dönemi ile birlikte temsil, dramatisasyon, rol oynama, doğaçlama, müsamere, okul tiyatrosu, gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Kavramların ortaya çıkış sürecinin yaratıcı drama temellerinin oluştuğunu söylemek mümkündür. Her yaş grubunda bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini çok yönlü bir şekilde geliştiren yaratıcı drama insan davranışlarında beklenen değişimi gerçekleştirmede etkili yollardan biridir. Çağdaş bireyler için gerekli görülen ekip çalışması, kendini ifade etme, sosyalleşme, yaratıcılık, empati kurma gibi pek çok konuda üst düzey bir bakış açısı geliştirmektedir.

Dorothy Heathcote'un çalışmalarından önce yaratıcı dramanın çoğunlukla metne dayalı oyunlaştırmalara dayalı olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise yaratıcı dramanın istenilen şekilde ele alınışı 1980'li yıllarda olmuştur. Türkiye'de çağdaş anlamda yaratıcı dramanın başlangıcı Prof. Dr. İnci San ile Tamer Levent'in bir araya geldiği ilk buluşma olan 1982 olarak nitelendirilebilir. Bu iki isim, eğitim sürecinde yaratıcı drama çalışmalarına önemli bir ivme kazandırmıştır (Adıgüzel, 2008). Yaratıcı drama Türkiye'de ve dünyada eğitimin bütün alanlarında ve her kademesinde kullanılmaktadır. Hatta son yıllarda eğitim programlarında yer alan vazgeçilmez bir yöntem olduğu da söylenebilir.

Yaratıcı drama yazılı bir metne dayanmaz ve katılımcılarda sahnelenme kaygısı yoktur. Çoğunlukla grup çalışmaları içinde zaman zaman da bireysel olarak doğal akışında gerçekleşir. Liderin rehberliğinde, olayı merkeze alarak sürdürülür. Katılımcılar, çalışmalara hayallerini ve yaşadıklarını yansıtır. Lider bir taraftan grubun keşfetmesini sağlarken diğer taraftan öğrencilerin gelişmesi sağlamaya çalışır. Katılımcıların fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar aracılığı ile ortaya koymasına yardımcı olur (Briones, Gallego & Palomera, 2022; Byrne, 1981; Ömeroğlu, 1992). Yaratıcı drama ile öğrenciler kendilerini keşfettikleri bir yola girerler. Önceki yaşantılarından yola çıkarak yeni bir deneyim başlatırlar. Bu tür bir deneyim onların vizyonlarını geliştirebilir ve henüz farkında olmadıkları potansiyel seçimlerini de zenginleştirir. Katılımcılar sınırlı bir deneyime sahip olduklarını düşünebilir ancak dramatik durumlarda bu kırılabilir. Çünkü dramatik durum öğrencilere çoklu deneyim fırsatları sunar. Yaratıcı drama öğrencilere “-miş gibi” bir ortam sağlar ve öğrenciler keşfederken kendilerini güvende hisseder. Öğrenciler, üzerinde psikolojik baskı olmadan gelişir ve kendini ifade edebilirler (Hong & Hong, 2022; Kasilingam & Ajitha, 2022). Yaratıcı drama bireyin “-miş gibi” yaparak yaşamı deneyimlemesini, keşfetmesini ve öğrenmesini sağlar. Bu süreçte öğrenci farklı bakış açıları geliştirir, olayları üst düzey düşünme ile ele alabilme fırsatı yakalar.

Wessels (1987) yaratıcı dramayı tanımlamak için kısaca “yapmaktır, olmaktır” ifadelerini kullanır ve açıklamalarını bazı örneklerle destekler. Kitaplardaki metinler ve diyaloglar, öğrenme için gerekli kelimeleri paylaşır. Unutulmamalıdır ki bu ifadeler sayfalarındaki cansız anlatımlardır. Bu kelimeler öğreneni konuşmaya ve düşünmeye teşvik edebilir. Ancak drama etkinlikleri yazılı materyallerin sunduklarının ötesinde bir süreç ile öğrencileri karşı karşıya getirir. Öğrencinin gerçek yaşam deneyimleri ile bir araya gelmesine yardımcı olur. Geleneksel derslerde öğrenene cansız, basılı metinler sunulurken, yaratıcı drama derslerinde öğrenen duygu, hayal gücü, düşünceleri ile etkin bir katılımcı olur. Watkins'e (2005) göre yaratıcı drama performansı aslında katılımcıların zihinsel temsillerini ve fiziksel ortamını birbirine bağlayan somutlaşmış bilişe dayanmaktadır. Sınıf, etkin katılımcılardan oluşan bir topluluk olarak çalışır. Öğrenciler birbirinin öğrenmesini teşvik eden işbirlikçi araçlar olarak bu topluluğun bir parçası kabul edilir.

Yaratıcı drama deneyim yoluyla ve doğrudan katılımı öğrenmektir. Öğrenciler yalnızca dinlemek, hatırlamak, görmek ve açıklamakla yetinmez. Deneyimsel öğrenme yoluyla kişisel yetilerini geliştirir. Öğrenci, anlamı gerçek yaşam durumlarına uygular. Deneyimlere dayalı beceriler geliştirir ve bilgiden fazlasını öğrenir. Farklı durumsal öğrenme görevleri ile karşı karşıya gelir. Yaratıcı drama, öğrenene doğrudan öğrenme deneyiminin içinde yer alma fırsatı sağlar ve daha iyi anlama şansını artırır. Öğrenenler deneyimlerini benzer bağlamlarda kullanabilir. Bilgiyi transfer edebilir (Heldenbrand, 2003; Knight, 2022; Liyanawatta, Yang, Liu, Zhuang & Chen 2022). Geleneksel derslerde birkaç öğrenci çalışmaları yaparken diğer öğrenciler izlerler ancak yaratıcı drama dersinde bütün sınıf aynı anda etkindir. Tüm sınıf etkin olma zamanını aynı anda ve eşit bir şekilde kullanmaktadır (Baldwin, 2008). Yaratıcı drama bir durumda kullanılan bilginin benzer diğer durumlarda da kullanılmasına olanak sağlar. Öğrencide problem çözme becerisi gelişir.

Yaratıcı drama tekniklerini kullanmak dersi canlı ve renkli bir hale getirmede öğretmene yardımcı olabilir. Teknikler, öğrencileri etkin olamaya motive eden etkili birer yoldur. Öğrenme katılımı artırılırken sınıfta işbirliği, coşku, eğlence ve yaratıcılık teşvik edilir (Masoumi-Moghaddam, 2018; Rahman, Jamalullail & Handrianto, 2022). Öğrenci öğrenme sürecinin içinde etkin bir şekilde yer alır. Yaratıcı drama öğrenci merkezli eğitimi yaşama geçirmek için en etkili fırsatları sunar. Ancak bu fırsatları sunmak liderin ya da öğretmenin yaratıcı drama konusundaki donanımı ile yakından ilişkilidir. Öğretmen yaratıcı drama yöntemini derslerinde etkin bir şekilde kullanmak isteyebilir. Bunun için öğretmenin bu alanın inceliklerini bilmesi ve konuya ilişkin geniş ölçüde bir öz yeterliğe sahip olması çalışmaların niteliğinin yüksek olması açısından önemlidir.

Bandura'nın belirlemiş olduğu en temel kavramlardan birinin de "öz yeterlik" olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterlik bir kişinin herhangi bir konuda performansını başarıyla ortaya koyabilmek için kendi yapma kapasitesine sahip olup olmadığına ilişkin yargısıdır (Bandura, 2006). Öz yeterlik kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancıdır. İnsanların belirlediği hedeflerle birlikte öz-yeterlik, bir kişinin hemen hemen her çabada ne kadar iyi performans göstereceğinin en güçlü motivasyonel tahmincilerinden biridir. Birey kendi davranışları üzerindeki kontrol yeteneğinden yola çıkarak öz düzenleme kapasitesini kullanır. Öz yeterlik algısı ile gerekli etkinlikler düşünsel olarak organize edilir ve uygulamaya geçilir (Bandura, 1982; Bandura, 1990). Öz yeterlik başarıya ulaşmada çabayı ve çabada ısrarcı olmayı etkiler. Öğrenme yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilerle başaracağından emin olan öğrencilerin karşılaştırılmasında öz yeterlik önemli bir belirleyicidir. Bir görevi başarmak için yüksek öz yeterliliğe sahip olanlar çalışmalara daha kolay katılır, daha çok çalışır ve zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre direnirler. Öğrenciler, performans başarılarını, dolaylı (gözlemsel) deneyimlerini değerlendirmek için öz yeterlik algılarından yola çıkarlar. Öğretmenler, öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin öz yeterliklerini değerlendirmeleri için onlara güvenilir bir rehberlik sunmalıdır. Başarılar öz yeterlik algısını yükselir, başarısızlıklar ise düşürür. Ancak bir kez güçlü bir öz yeterlilik algısı geliştirilirse, bir başarısızlığın birey üzerinde çok fazla etkisi olmayabilir (Bandura, 1986). Öz yeterlik bireyin kendini gerçekleştirme, taşıdığı potansiyeli görmesi ve ortaya koyması açısından önemlidir.

İnsanların belirlediği hedeflerle birlikte öz-yeterlik, bir kişinin hemen her çabada ne kadar iyi performans göstereceğinin en güçlü motivasyonel özelliklerinden biridir. Kişinin öz yeterliliği, çabalarının, ısrarlarının, stratejilerinin ve sonraki eğilimlerinin güçlü bir belirleyicisidir. İş performansının düzeyini ve yapabilme algısını etkiler. Üst düzeyde öngörülü olmanın yanı sıra,

performans artırıcı yararlarından dolayı da öz-yeterlik algısının geliştirilmesi önemlidir (Heslin, & Klehe, 2006; Olivier & Shapiro, 1993; Schunk, 1995). İnsanların performans yeteneklerine ilişkin düşünceleri öz-yeterlik algılarını oluşturmaktadır. Bu durum davranış değişikliğinin altında yatan önemli bir mekanizmadır. Öz yeterlik doğası gereği bireyin performansını ortaya koymada ve işle ilgili sonuçlara nasıl ulaşılacağı konusunda öngöründe bulunmada önemli bir belirleyicidir (Banaji, & Prentice, 1994; Cervone, 2000). Öz yeterlik algısının gelişmesi kendini tanımayı ve sınırlarını görmeyi de beraberinde getirir.

Öz-yeterlik, bireyin kendi kapasitesini ifade eder. Öz yeterlik algısı yüksek olanlar bulunduğu alanda büyük bir farklılık yaratabilmek isterler. Bu nedenle riskleri göze alarak inisiyatif alırlar. Öz yeterlik algısı düşük bireyler zorluklar karşısında çaresizliğe ve mutsuzluğa kapılabilmektedir. Bu kişilerin, zorluklarla baş etme konusunda motivasyonları oldukça düşüktür (Flammer, 2001; Nguyen, Hong, Chen, Ye, & Tsai, 2023). Özyeterlik algısı bireyin kendi yeteneklerini ortaya koymasında oldukça önemlidir. Başarı öz yeterlik duygusunu besleyen bir ögedir.

Öğretmen adaylarının öğretim yetenekleri konusunda kendilerine güven duymalarını sağlamak hizmet öncesi dönemde oldukça önemlidir. Öz yeterlik algısının oluşturulması sürecinde öğretmen adayının zorluklarla baş etme becerilerinin geliştirilmesine ve yeteneklerini keşfetmelerine yardım edilmelidir. Bunun arkasında iki yönlü bir çabanın olması gerekmektedir. İlk olarak geleceğin öğretmenlerine daha sağlam ve çeşitlilik içeren bir sınıf deneyimi sağlanmalıdır. İkincisi, göreve başladıktan sonra öğrencilerine deneyim kazandırmaları için daha fazla fırsat sağlanmalıdır. Öğretmen zor koşullardaki okul ortamlarında da öğrencilerinin öğrenme süreçlerini büyük bir motivasyonla yönlendirmelidir. Bu nedenle öğretmendeki yeterlik duygusu zorluklarla başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır (Colson, Sparks, Berridge, Frimming & Willis, 2017). Yaratıcı drama çalışmalarının planlanması, yürütülmesi, tekniklerinin kullanılması ve çalışmalara ilişkin değerlendirme çalışmalarının yapılması öğretmen adayının bu konudaki özyeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Sınıf içerisinde yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanan bir öğretmen öğrencilerinin farklı boyutlardaki becerilerini geliştirebilir ve onlara özgüven aşılayabilir.

Yükseköğretimde “nasıl öğretilceği öğretilir.” Öğretmen adayı birçok konuda ya da çalışma alanında yeni yöntem ve stratejilerle tanıştırılır. Öğretmen adayı öğrenirken öğretim deneyimi de kazanır. Öğretmen adaylarının gelecekte en iyiye ulaşabilmesi fakülte yıllarında çağdaş yöntem ve teknikleri ve planlamayı etkin bir şekilde öğrenmesine bağlıdır (Kerekes & King, 2010; Ogen, DeLuca & Searle, 2010). Öğretmen adayları mezun olup göreve başladıktan sonra fakültede öğrendikleri öğretim deneyimlerini derslerinde kullanır. Öğretmen adayı açısından yenilikçi bir öğretim yöntemini deneyimlemiş, benimsemiş, içselleştirmiş yani konuya ilişkin özyeterlik becerilerini geliştirmiş olmak gerekmektedir. Bu nedenle fakülte sürecinde mesleki gelişim eğitimi oldukça önemlidir. Yaratıcı drama konusunda da öğretmen adayının geliştirilmesi ve kendini bu konuda yeterli görmesi için gereken desteğin verilmesi ilerde yürüteceği drama çalışmalarının niteliğini arttıracaktır.

Nitelikli bir hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylarına gözlem, uygulama, deneyimi üzerine düşünme yoluyla mesleki bilgi, beceri ve değerler edinme fırsatları sağlayabilir. İdeal olarak bir öğretmen adayı, kişisel öğretim stilini ve kimliğini geliştirmek için uygulama deneyimlerinden edindiği bilgileri kullanmaktadır (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009; Gray, Wright & Pascoe, 2017; Langdon, Alexander, Dinsmore & Ryde, 2012). Öğretmen adaylarının

yapacağı uygulamalı çalışmalar onların nitelikli birer öğretmen olmalarında oldukça etkili olacaktır. Uygulama deneyimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında olumlu etkiler yapacaktır. Bu nedenle yaratıcı drama çalışmalarında öğretmen adaylarının uygulama yapmalarına yönelik çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde yaratıcı drama çalışmalarını gerçekleştirme konusunda iyi bir şekilde yetişmiş olmaları eğitim sürecinin niteliği açısından önemlidir. Yaratıcı drama tekniklerinin planlanması ve uygulanması, öğretmen adaylarının süreci etkin biliyor olması ile yakından ilişkilidir. Yaratıcı drama uygulamaları yapmaya yönelik özyeterlik algıları onların mesleki yaşamlarını etkileyecektir (Kay, 2010). Öğretmen adayları öğrenim gördüğü bölüme bağlı olarak yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin ders/dersler alabilmektedir. Bu derslerin adı, kredisi ve içeriği bölüme bağlı olarak değişebilmektedir. Dersin adı, içeriği ya da kredisi ne olursa olsun kabul edilen bir gerçek vardır ki o da yaratıcı drama eğitiminin öğretmen adayları için vazgeçilmez derecede gerekli olduğudur. Bir öğretmen adayının bu konuda kuramsal alt yapıya sahip olması, uygulamalara ilişkin planlamayı bilmesi, drama tekniklerini bilmesi mesleki gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaratıcı drama özyeterlik algılarının incelenmesi ve verilerin bilimsel bir bakış açısı ile değerlendirilmesi anlamlı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama alanındaki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi düşüncesi ile bu çalışmada bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Tüm bunlara bağlı olarak çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcı drama özyeterlik algılarını ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının drama yönetimi kullanmaya ilişkin özyeterliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma modellerinden “tarama modeli” tercih edilmiştir. Tarama modeli ile var olan bir durumun nesnel bir şekilde betimlenmesi mümkündür. Tarama modeli, üzerinde çalışılan örneklemin eğilim, algı ve tutumlarının sayısal olarak betimlenmesini mümkün kılmaktadır (Punch, 2003). Ölçek geliştirilirken öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmeme durumuna ilişkin algıları göz önüne alınmıştır.

Çalışma Grubu

Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Ölçeğin deneme çalışması yaratıcı drama dersini zorunlu ya da seçmeli olarak alan öğretmen adaylarının katılımı ile yürütülmüştür. Katılımcıların drama eğitimi almış olması gerekliliği göz önüne alınmıştır. Veriler, drama eğitimi almış olan katılımcılardan elde edilmiştir. Böylece yaratıcı drama öz yeterlik algılarına ilişkin olarak deneyimli ve bu konuda belirli ölçüde becerileri gelişmiş katılımcılardan veri toplanmıştır.

Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme içerisinde yer alan “uygun örnekleme yöntemi” tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi ile gereksinim duyulan büyüklükteki gruba ulaşma esası vardır. Asal bir neden üzerinden katılımcılara ulaşılır. Başka bir seçim parametresi olmadığı için hızlı ve kolay olduğunu söylemek mümkündür (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Etikan, Musa, & Alkassim, 2016; Scholtz, 2021; Stratton, 2021).

Aday ölçek Google form olarak farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ve göreve yeni başlamış öğretmenlere (1 ya da 2 yıl görev yapmış öğretmenler) uygulanmıştır. Üniversiteler seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir üniversite olmak üzere toplamda yedi üniversiteye ulaşılmıştır. Toplamda 489 katılımcıya ulaşılmıştır (kız=383; erkek=106). Araştırmaya eğitim fakültelerinden mezun olan 199 öğretmen de dahil olmuştur. Verilerden 249'u ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), 240'ı ile de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi gerçekleştirildiği için ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir yol haritası oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak ölçek geliştirme sürecinin aşamaları izlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları farklı kaynaklarda farklı başlıklarla ortaya konulmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Castillo, 2022; Şahin ve Öztürk, 2018; Clark & Watson, 1995; Hinkin, 1995). Bu çalışmada aşağıda belirlenmiş olan başlıklara uygun bir şekilde süreç yapılandırılmıştır. ,

Madde Havuzunun Hazırlanması

Araştırmanın amacına uygun bir şekilde yargı maddelerinin oluşturulması için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır (Carbonneau, Ardasheva, Lightner, Newcomer, Ernst-Slavit, Morrison & Morrison, 2022; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014; Kay, 2010; Kerekes, 2010). Böylece çalışmaya temel olacak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına yöneltmek için yaratıcı drama dersinde öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına ilişkin açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu açık uçlu sorular üç alan uzmanı ile paylaşılmış yargıların oluşturulması için yeterli veri toplanıp toplanamayacağına ilişkin görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere uygun bir şekilde düzeltmeler yapılmış ve sekiz açık uçlu soru öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Gelen yanıtlar araştırmacı tarafından duyarlı bir şekilde incelenmiş ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarına yönelik yargılar oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir maddenin öğretmen adaylarının yaratıcı drama kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarını ifade etmesi için büyük bir özen gösterilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda 45 yargı ile madde havuzu elde edilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Oluşturulan maddeler kapsam geçerliliğinin (Shi, Mo, & Sun, 2012) gerçekleştirilmesi amacı ile alanında uzman sekiz öğretim elemanına ve 10 öğretmen adayına sunulmuştur. Maddeler farklı bölümlerde görev yapan üç yaratıcı drama lideri tarafından incelenmiş ve maddelerinin yaratıcı drama alanına uygunluğu değerlendirilmiştir. Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalından bir öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve maddelerin öğrenme öğretme sürecine uygunluğu incelenmiştir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve ölçme değerlendirme ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalından bir öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve maddeler öğretmen adaylarına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı tarafından incelenmiş maddeler, dil ve yazım kullarına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Farklı bölümlerden on öğretmen adayı tarafından incelenmiş ve maddelerin anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir.

Böylece maddeler birçok ana bilim dallından sekiz uzman ve on öğretmen adayı tarafından ele alınmıştır. Maddeler alan uzmanı ve öğretmen adayından gelen dönütler doğrultusunda incelenmiş bazı maddeler düzenlenmiştir. Türkçe Eğitimi alan uzmanlarından gelen dönütlere uygun bir şekilde hareket edilmiş, maddeler üzerinde dil ve anlatım yönünde düzeltmeler yapılmıştır. Bazı maddeler ise benzeri olduğu ya da işlevsel olmadığı yönünde gelen önerilere uygun bir şekilde elenmiştir. Gerçekleştirilen kapsam geçerliliği sonrasında havuzda 41 madde kalmıştır.

Ölçeğin Yapılandırılması

Kapsam geçerliliği sağlanan 41 özyeterlik maddesine 5’li likert ifadesi eklenmiştir (Robie, Meade, Risavy & Rasheed, 2022). Derecelendirme “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Sonrasında forma araştırmanın amacını ve öğretmen adaylarının ölçeği nasıl dolduracaklarını açıklayan kısa bir yönerge eklenmiştir. Eklenen yönerge ile aday ölçek elde edilmiştir.

Deneme Uygulaması

Aday ölçek Google forma dönüştürülmüş ve Türkiye’nin farklı üniversitelerinde uygulanmıştır. Uygulamalar eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda Google form üzerinden eğitim fakültelerinden mezun olmuş, yani yaratıcı drama dersini almış öğretmenlere de ulaşılmıştır. Aday ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen veriler ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçme aracının çalışma grubuna uygulanması sonucu elde edilen veriler bir dizi analiz ile değerlendirilmiştir. Aday ölçekten elde edilen veriler üzerinde AFA ve DFA gerçekleştirilerek maddelerin faktör yük değerleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde ölçek korelasyonları, SRMR ve RMSEA hesaplanmıştır. Güvenirlik değerleri güçlü olan maddeler bilimsel araştırma yöntemlerinin ilkelerine uygun bir şekilde belirlenmiştir. Verilere split half yöntemi ile iki yarı güvenirlik testi uygulanmıştır. Ayrıca alt boyutların ve tüm ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri de hesaplanmıştır. Yapılan analizler ve bunlara ilişkin açıklamalar bulgular yorum kısmında detaylı bir şekilde sunulmuştur. AFA analizleri için SPSS 22; DFA analizleri için de LISREL 8.71 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma gerçekleştirilirken etik kurallara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Pamukkale Üniversitesinin “Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna” etik izin belgesi için başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuru sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu yönünde izin belgesi alınmıştır. Alınan etik kurul belgesine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Sayı: 68282350/2023/01

Tarih: 11.01.2023

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adayları için geliştirilen yaratıcı drama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin gerçekleştirilen analizlerin verilerine yer verilmiştir. Açıklayıcı

Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Split half ve güvenilirlik bilgileri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Faktör Yapısı

Yaratıcı drama özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, oluşturulan maddelerin faktör yapısını ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. İki ardıl analiz olan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin (DFA) aynı örneklem ile yapılmasının uygun olmadığı yönündeki açıklamalara (Suhr, 2006; akt. Yaşlıoğlu, 2017) uygun hareket edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için elde edilen veriler iki ayrı kısma ayrılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için toplamda 489 katılımcıya ulaşılmış bu verilerden 249'una AFA yapılırken 240'ına ise DFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlk olarak ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt boyutların belirlenmesi için AFA yapılmıştır. AFA bir ölçekte bir ya da daha fazla faktörün olduğunu belirlemeye yöneliktir (Quader, & Abdullah, 2020). Maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğu için veriler Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test edilmiştir (Gorsuch, 1997). 41 maddeden elde edilen verilerin faktör analizinde Kaiser-Meyer Olkin değerinin .975 ve Bartlett's testi sonucunun ise [$\chi^2= 11771.910$; $df= 820$ $p<.0001$] anlamlı olduğu saptanmıştır. KMO değerlerinin .60 ve yukarı düzeyde olması ve Barlett testinin anlamlı olması beklenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Elde edilen sayısal veriler ışığında örneklem büyüklüğünün analizler için uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Bir ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında, çok faktörlü bir ölçme aracının verilerinin yorumlanması için varimax eksen döndürme tekniği uygulanır. Varimax Normalized, yorumlanması daha kolay olan yeni faktörleri bulmak için sıklıkla kullanılan döndürme yöntemlerinden biridir (Quader, & Abdullah, (2020). Buna uygun olarak verilere varimax eksen döndürme tekniği uygulanmıştır. Elde edilen verilere uygulanan AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den yüksek iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır.

41 maddelik ölçeğin tümünün .30 ve üstünde olacak şekilde faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ancak faktör yükü ne kadar yüksekse ölçeğin daha iyi bir ölçüm aracı olacağı varsayımı göz önünde bulundurularak .50 ve üstü maddelerin alınmasına karar verilmiştir. Hair, Anderson, Tatham & Black'e (1998) göre .30'dan büyük faktör yüklerinin minimum seviyeyi karşıladığı kabul edilir; 0.40 faktör yükleri daha önemli kabul edilir ve eğer yükler .50 veya daha büyükse, bunlar pratik olarak önemli kabul edilir (Akt. Peterson, 2000). Bununla beraber bazı maddelerin her iki boyutta da yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlenmiştir. Elde edilen her iki boyuta da yüksek faktör yüküne sahip olan maddeler de çıkarılmıştır. İki boyutta da faktör yükü yüksek olan maddelerden birbirine yakınlığı bakımından 10 puandan az fark bulunan maddeler de elenmiştir. Bu değerlendirmelere uygun bir şekilde 41 madde içerisinde 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen AFA'ya göre Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ) iki faktörlü bir yapıya sahiptir. YDÖ'nün birinci alt boyutunda 20; ikinci alt boyutunda ise 10 madde yer almaktadır. Sonuç olarak toplamda 30 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. İki faktörlü bu yapının birinci faktörünün öz değeri 20.75 ve ikinci faktörün eigen değeri 1.33 olarak saptanmıştır. Ayrıca, maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının % 39.74 ve % 31.51 olmak üzere toplam 71.55 açıklayıcılık düzeyine

ulaşmıştır. Birden fazla alt boyutu olan bir ölçeğin açıklayıcılık gücünün toplamda en az .50 ve üstü olması kabul edilebilir sınırlar içindedir (Merenda,1997). YDÖ'nün iki faktörlü yapısının birinci boyutu "geliştirme yetkinliği" olarak adlandırılırken, ikinci boyutu ise "uygulama yetkinliği" olarak adlandırılmıştır. Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin (YDÖ) AFA sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. YDÖ Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Alt Boyutlar	AFA Öncesi Madde No	AFA Sonrası Madde NO	\bar{x}	SS	Madde Toplam Korelasyonu (r)	Faktör Yük Değeri (F1)	Faktör Yük Değeri (F2)
GELİŞTİRME YETKİNLİĞİ	M1	M1	3.93	.880	.74	.56	
	M2	M2	4.08	.907	.82	.67	
	M4	M3	4.21	.894	.84	.74	
	M5	M4	3.95	.917	.78	.68	
	M6	M5	3.95	.883	.79	.69	
	M7	M6	4.08	.876	.84	.77	
	M8	M7	4.14	.875	.85	.85	
	M9	M8	4.17	.898	.84	.80	
	M10	M9	4.18	.886	.81	.74	
	M11	M10	4.13	.867	.87	.82	
	M12	M11	4.09	.901	.84	.78	
	M13	M12	3.97	.973	.79	.63	
	M14	M13	4.12	.928	.83	.70	
	M15	M14	4.16	.892	.84	.71	
	M16	M15	4.00	.886	.83	.65	
	M19	M16	4.15	.847	.83	.70	
	M20	M17	4.02	.960	.83	.74	
	M21	M18	4.11	.844	.81	.67	
	M24	M19	4.15	.889	.81	.61	
	M26	M20	4.16	.863	.80	.63	
UYGULAMA YETKİNLİĞİ	M29	M21	4.04	.883	.80		.68
	M31	M22	4.12	.862	.81		.73
	M32	M23	4.07	.926	.82		.74
	M33	M24	4.02	.917	.81		.81
	M34	M25	4.12	.903	.81		.78
	M35	M26	4.02	.922	.83		.84
	M38	M27	4.08	.898	.82		.74
	M39	M28	4.18	.820	.83		.71
	M40	M29	4.06	.861	.76		.66
	M41	M30	4.02	.858	.72		.60
			Özdeğer				20.75
		Varyans%				39.74	31.51

Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci alt boyutta 20 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. maddeler) yer almaktadır. Bu alt boyuta “geliştirme yetkinliği” adı verilmiştir. Geliştirme yetkinliği alt boyutunda yer alan maddeler ağırlıklı olarak öğretmen adayının drama uygulamalarında kendi özyeterliklerine ilişkin algılarını içermektedir. Bu alt boyutun en düşük faktör yük değeri 0.56; en yüksek faktör yük değeri ise 0.85’tir. İkinci alt boyuta ise “uygulama yetkinliği” adı verilmiştir. “Uygulama yetkinliği” alt boyutu toplamda 10 madde (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. maddeler) yer almaktadır. Bu maddeler ağırlıklı olarak etkinlik düzenleme ve yaratıcı drama dersi için plan yapma özyeterlik algılarına yöneliktir. “Uygulama yetkinliği” alt boyutu için en düşük faktör yük değeri 0.60; en yüksek faktör yük değeri ise 0.84’tür (Ölçeğin son hali için bkz. EK-1).

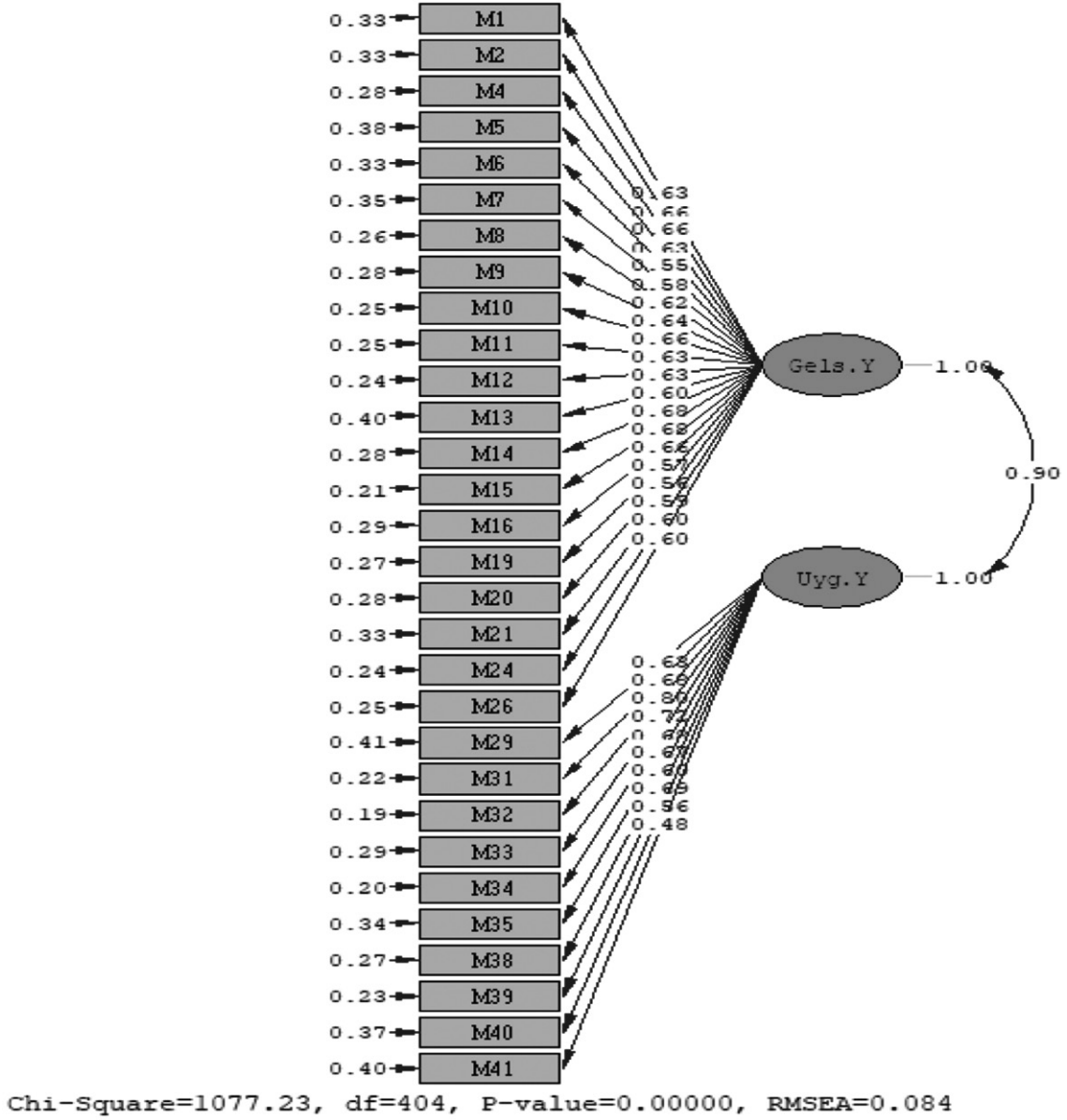
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA ile belirlenmiş olan iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır (Moustaki, Jöreskog, & Mavridis, 2004). AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapıda birinci faktörde yer alan 20 maddenin (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 26) ikinci faktörde yer alan 10 maddenin (29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41) doğrulanması için DFA uygulanmıştır. Toplam 489 katılımcıdan toplanan verilerin ikinci yarısı olarak kabul edilen 240 katılımcının verilerine DFA çalışmalarında yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucu, 30 maddelik ölçeğe ilişkin modelin kıkare değerinin ($X^2 = 1077$, $Df = 403$, $N = 240$, $P < .001$) anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kikarenin serbestlik derecesine bölünmesi sonucu elde edilen sonucun iki ile beş arasında değişen bir değerde kabul edilebileceği yönünde düşünceler bulunmaktadır (Sharpe, 2015). Yapılan hesaplama sonucunda X^2 / Df değerinin 2.66 ile kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. DFA ölçümlerinde sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden, $RMSEA = .08$ kabul edilebilir, $SRMR = .04$, $CFI = .98$, $NNFI = .98$ mükemmellik düzeyinde uyum değerlerinde olduğu bulunmuştur. $RMSEA$ % 90 güven aralığı (GA) sınırının .07 ile .09 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bir yapısal eşitlikte CFI , $NNFI$, NFI , GFI .90 ve üstü olması ve $SRMR$ ile $RMSEA$ değerlerinin .10’a kadar bir değere sahip olması kabul edilebilir bir yapıda olduğu ileri sürülmektedir (Browne & Cudeck, 1993; Kelloway, 1998). DFA sonucunda elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Sınama Sonuçları

	R ²	SEFY	T
M1	.53	.74	13.31
M2	.57	.75	13.64
M4	.61	.78	14.28
M5	.52	.72	12.78
M6	.48	.69	12.12
M7	.49	.70	12.36
M8	.60	.77	14.12
M9	.59	.77	14.02
M10	.63	.79	14.70
M11	.61	.78	14.43
M12	.62	.79	14.49
M13	.47	.69	12.01
M14	.62	.79	14.59
M15	.69	.83	15.73
M16	.60	.77	14.16
M19	.54	.74	13.21
M20	.53	.73	12.96
M21	.51	.72	12.72
M24	.60	.78	14.18
M26	.59	.77	13.99
M29	.49	.70	12.28
M31	.67	.82	15.38
M32	.77	.88	17.11
M33	.65	.80	14.90
M34	.70	.84	15.83
M35	.57	.76	13.60
M38	.56	.75	13.49
M39	.68	.82	15.44
M40	.46	.68	11.74
M41	.37	.61	10.17

DFA uygulaması sonucunda elde edilen gözlenen değişkenlerle gizil değişkenleri ifade eden maddeler ve alt boyutlara ilişkin yol analizi sonucunda standardize edilmiş ölçek maddelerinin .61 ile .84 arasında değerlere sahip olduğu ve bu değerlerin t değerlerinin tamamının anlamlı düzeye ulaştığı gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen madde yapı parametreleri Şekil 1’de path diyagramında sunulmaktadır.



Şekil 1. YDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diagramı

Güvenirlilik Bilgileri

Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutlarından “geliştirme yetkinliği” için 0.98 ve “uygulama yetkinliği” alt boyutu için 0.96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için saptanan Cronbach's Alpha değeri ise 0.98'dir. Her bir maddenin silinmesi halinde, yine her bir maddeye ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu .72 ile .85 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 1).

Split Half (Yarıya Bölme Yöntemi)

YDÖ verilerine AFA ve DFA uygulandıktan sonra güvenirlilik analizlerine yönelik Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenirlilik katsayısı (Callender & Osburn, 1979) hesaplaması yapılmıştır. Splitt-half modeline uygun bir şekilde gerçekleştirilen güvenirlilik çalışmasında ölçek 15 ve 15 madde olmak üzere iki yarıda gruplandırılmıştır. Birinci grup içinde yer alan maddelerin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0.97 şeklinde belirlenmiştir. İkinci grup için belirlenen Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0.96'dır. Split Half güvenirlilik hesaplamalarında Cronbach's Alpha katsayısının en az .70 olması uygun görülmektedir (Shevlin, Miles, Davies & Walker, 2000). Elde edilen değerler grupların güvenirlilik katsayılarına ilişkin değerlerin ideal düzeyde olduğunu göstermektedir. Her iki grup arasındaki korelasyon katsayısının 0.90 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler ışığında iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir (Equal-lenth Spearman-Brown=0.95, Guttman Splitt-half=0.95, Unequal-lenth Spearman-Brown=0.95).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile öğretmen ve öğretmen adayları için yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin özyeterlik algısı ölçeği geliştirilmiştir. Bu süreçte ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Buna bağlı olarak 1. Madde Havuzunun Hazırlanması, 2. Kapsam Geçerliliği, 3. Aday Ölçeğin Yapılandırılması, 4. Deneme Uygulaması (Pilot Study), 5. Analizler sırası izlenmiştir. Madde havuzu hazırlanması ile 45 yargı oluşturulmuş uzman görüşü sonrasında yapılan düzeltmelerle bazı maddeler elenmiştir. Uzman görüşü değerlendirmelerinin ardından 41 madde kalmıştır. Deneme çalışması farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve farklı bölümlerde gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bir ya da iki yıllık öğretmenlere de ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere geçerlik ve güvenirlilik analizler uygulanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adayları için geliştirilmiş olan Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin (YDÖ) geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Can ve Cantürk Günhan (2009) yaptıkları çalışma ile öğretmen adayları için yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin özyeterlik ölçeği geliştirmiştir. Üç farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayları ile geliştirilen ölçekte 178 katılımcıya ulaşılmıştır. Tek faktörlü bir yapıda olan bu ölçek 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerine yönelik olarak korelasyon matrisinin diyagonal değerlerinin 0.826 ile 0.956 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yük değerleri .42 ve .74 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı ise 0.96'dır. Ölçek geliştirme sürecine yönelik olarak yapılan analizlerde yalnızca Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapıldığı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Ölçek incelendiğinde maddelerin tümünün öğrencilerin kişisel niteliklerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanarak öğrencilerinde neleri geliştireceği yönünde düşünceleri ele alınmıştır. Ölçekte öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanırken planlamalarını ve uygulamalarını nasıl yapacaklarına yönelik maddeler yer almamaktadır. Buna karşın YDÖ ise planlama ve uygulama sürecine ilişkin özyeterlik algılarını belirleme yönünde maddeler de içermektedir. Bu nitelik geliştirilen ölçeğin özgünlüğü açısından anlamlı bir durumdur. Aynı zamanda bu çalışma kapsamında geliştirilen YDÖ de öğrencilerin gelişimini destekleme özyeterliği maddeleri içermektedir.

Karadağ, Korkmaz, Çalışkan ve Yüksel (2008) “drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek geliştirme çalışma sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları (n=256) ile geliştirilmiştir. Toplamda üç alt boyuttan oluşan ölçeğin faktör yük değerleri .361 ile .633 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ise .219 ile .566 aralığında olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alpha kat sayısı 0.74 olan ölçek son hali ile 30 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemini planlama ve uygulama sürecine ilişkin olarak maddeler de içermektedir. Ölçek geliştirme sürecine ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlerde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise hem AFA hem de DFA çalışmaları yapılarak veri analizleri detaylandırılmış ve maddelerin geçerliliğine ilişkin istatistikler güçlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın verileri hem öğretmen hem de öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Bu nedenle ölçek YDÖ hizmet öncesindeki öğretmenlere uygulanabileceği gibi görev başındaki öğretmenlere de uygulanabilir.

Ulusal düzeyde yapılan alan yazın taramasında başka bir yaratıcı drama özyeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Ancak yaratıcı drama tutum ölçeklerinin (Adıgüzel, 2006; Gülbahar ve Saylan, 2019; Otrar ve Çöme, 2013) olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle geliştirilen bu ölçeğin alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan uluslararası alan yazında yapılan taramalarda da yaratıcı drama özyeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Drama temelli eğitim programının öğretmen özyeterliliğine etkisine yönelik yapılan değerlendirmelerde (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013) ise öğretmen özyeterlik ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Geliştirilen bu ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik olarak farklı özyeterlik ölçekleri geliştirilebilir. Yaratıcı dramanın eğitimin her aşamasında kullanılmasına ilişkin olarak detaylandırılmış farklı özyeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi alan yazının zenginleşmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye’deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama (Okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: Sage Publication.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banaji, M. R. , & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Educational and Psychological Measurement. Psynet web sitesinden 12 Ocak 2022 tarihinde erişildi: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F06802-000>
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1981). Opening the special classroom door. *Design For Arts in Education*, 82(4), 9-15.
- Callender, J. C., & Osburn, H. G. (1979). An empirical comparison of coefficient alpha, Guttman's lambda-2, and MSPLIT maximized split-half reliability estimates. *Journal of Educational Measurement*, 16(2), 89-99.
- Can, B., & Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 34-43.
- Carbonneau, K. J., Ardasheva, Y., Lightner, L., Newcomer, S. N., Ernst-Slavit, G., Morrison, J. A., & Morrison, S. J. (2022). Moving beyond the classroom: Pre-and in-service teachers' self-efficacy for working with culturally and linguistically diverse students. *Teaching Education*, 1-18.
- Castillo, C. (2022). Six emotional stages of organisational change: Conceptualisation and scale development. *Economics & Sociology*, 15(1), 253-267.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Flammer, A. (2001). *Self-efficacy. Self-development in Childhood*. Philpaper sitesinden 23 Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://philpapers.org/archive/FLAS.pdf>.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2017). There's a lot to learn about being a drama teacher: Pre-service drama teachers' experience of stress and vulnerability during an extended practicum. *Teaching and Teacher Education*, 67, 270-277.
- Gülbahar, B., & Saylan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 371-390.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in English language learning. *Korea TESOL Journal*, 6(1), 27-37.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). *Self-efficacy*. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.

- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Hong, R., & Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. *Sustainability*, 14(18), 1-13.
- Kasilingam, D., & Ajitha, S. (2022). Storytelling in advertisements: understanding the effect of humor and drama on the attitude toward brands. *Journal of Brand Management*, 29, 341-362.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Kay, N. B. (2010). Examination on self-efficacy of the pre-service teachers of classroom teacher and pre-school teacher according to creative drama method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4533-4539.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kerekes, J. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kerekes, J., & King, K. P. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Knight, G. W. (2022). *The Golden Labyrinth: A Study of British Drama*. Routledge. Book google sitesinden 09 Eylül 2022 tarihinde elde edildi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=acFdEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=what+is+drama,+2022&ots=FxXppT1u2M&sig=znqlN2EmSdb5gMeltbcbAnR-0j4A&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20drama%2C%202022&f=false
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher Development*, 16(3), 399-414.
- 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.
- Liyawatta, M., Yang, S. H., Liu, Y. T., Zhuang, Y., & Chen, G. D. (2022). Audience participation digital drama-based learning activities for situational learning in the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 189-206.
- Masoumi-Moghaddam, S. (2018). Using drama and drama techniques to teach English conversations to English as a foreign language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(6), 63-68.
- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT approaches. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 487-513.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164.
- Nguyen, H. B. N., Hong, J. C., Chen, M. L., Ye, J. N., & Tsai, C. R. (2023). Relationship between students' hands-on making self-efficacy, perceived value, cooperative attitude and competition preparedness in joining an iSTEAM contest. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 251-270.
- Ogden, H., DeLuca, C., & Searle, M. (2010). Authentic arts-based learning in teacher education: A musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), 367-383.
- Olivier, T. A., & Shapiro, F. (1993). Self-efficacy and computers. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20(3), 81-85.
- Otrar, M. ve Çöme, A. (2013). Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 71-94.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02), 31-33.

- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing letters*, 11(3), 261-275.
- Punch, K. F. (2003). *Survey research: The basics*. London: Sage Publication.
- Robie, C., Meade, A. W., Risavy, S. D., & Rasheed, S. (2022). Effects of response option order on likert-type psychometric properties and reactions. *Educational and Psychological Measurement*, Journals sagepub web sitesinden 25. Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/00131644211069406>.
- Rahman, M. A., Jamalullail, J., & Handrianto, C. (2022). An overview of the implementation of musical drama in the introduction to literature course. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, 4(2), 9-19.
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: A review of convenience sampling in psychological research in Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1-12.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In Maddux, J. E. (Edt.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, (pp.281-303).
- Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 8.
- Shevlin, M., Miles, J. N. V., Davies, M. N. O., & Walker, S. (2000). Coefficient alpha: A useful indicator of reliability? *Personality and individual differences*, 28(2), 229-237.
- Shi, J., Mo, X., & Sun, Z. (2012). Content validity index in scale development. *Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban= Journal of Central South University. Medical sciences*, 37(2), 152-155.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Quader, S. M., & Abdullah, M. N. (2020). Constraints to SMEs: A rotated factor analysis approach. *South Asian Studies*, 24(2)334-350.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47- 64.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64.
- Wessels, C. (1987). *Drama* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

Ekler

Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ)

MADDELER		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencinin kendini tanımasını sağlayabilirim.	F1				
2.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olabilirim.	F1				
3.	Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde öğrencilerin düş gücünü geliştirebilirim.	F1				
4.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerin hata yapma korkusunu aşmalarına yardım edebilirim.	F1				
5.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerin sorunlarını ortaya koymalarına yardım edebilirim.	F1				
6.	Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde öğrencilerin sanata ilişkin duyarlılıklarını geliştirebilirim.	F1				
7.	Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde öğrencilerde empati becerisini geliştirebilirim.	F1				
8.	Yaratıcı drama çalışmaları ile öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine yardım edebilirim.	F1				
9.	Yaratıcı drama derslerinde öğrencilerin beden dilini kullanma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilirim.	F1				
10.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerin duygularını ifade etmelerine yardımcı olabilirim.	F1				
11.	Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde öğrencilerin arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olabilirim.	F1				
12.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerin soyut konuları anlamalarına yardımcı olabilirim.	F1				
13.	Yaratıcı drama çalışmaları düzenleyerek öğrencilerin daha kalıcı şekilde öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olabilirim.	F1				
14.	Yaratıcı drama yönteminden yararlanarak öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilirim.	F1				
15.	Yaratıcı drama çalışmaları ile öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilirim.	F1				
16.	Yaratıcı drama sayesinde öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlayabilirim.	F1				

Yaratıcı Drama Özyeterlik Algısı Ölçeği (YDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

17.	Yaratıcı drama sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilirim.	F1				
18.	Yaratıcı drama sayesinde öğrencileri günlük yaşam sorunları ile karşılaştırabilirim.	F1				
19.	Yaratıcı drama sayesinde öğrencilerin kendi güçlü yönlerini fark etmelerine yardımcı olabilirim.	F1				
20.	Yaratıcı drama aracılığı ile öğrencilerde olumlu duygular geliştirebilirim.	F1				
21.	Farklı yollarla öğrenen öğrenciler için yaratıcı drama etkinlikleri düzenleyebilirim.	F2				
22.	Yaratıcı drama yönteminin hazırlık/ısınma aşamasına ilişkin çalışmaları gerçekleştirebilirim.	F2				
23.	Yaratıcı drama yönteminin canlandırma aşamasına ilişkin çalışmaları gerçekleştirebilirim.	F2				
24.	Yaratıcı drama yönteminin değerlendirme aşamasına ilişkin çalışmaları gerçekleştirebilirim.	F2				
25.	Yaratıcı drama yöntemi içinde oyunları kullanabilirim.	F2				
26.	Yaratıcı drama tekniklerini kullanarak özgün etkinlikler planlayabilirim.	F2				
27.	Yaratıcı drama yöntemini farklı ders konuları için kullanabilirim.	F2				
28.	Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilirim.	F2				
29.	Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencileri gelecekteki toplumsal rollerine hazırlayabilirim.	F2				
30.	Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltabilirim.	F2				

Geliştirme Yetkinliği Alt Boyutu Maddeleri; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (Toplamda 20 madde)

Uygulama Yetkinliği Alt Boyutu Maddeleri; 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 (Toplamda 10 madde)

Not: Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS): Validity and Reliability Study*

Fatma Kırmızı¹

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.006

Article History

Received 07.02.2013

Revised 14.04.2013

Accepted 26.06.2013

Keywords

Pre-Service Teacher

Perception

Self-Efficacy

Scale Development

Article Type

Research paper

Abstract

For these working pre-service teachers, the perception of self-efficacy regarding the use of creative drama is focus-oriented. For the scale, first of all, 45 judgments were brought together and the item room will go. Within the scope of content validity, some of the items examined by 8 field experts were eliminated. Thus, a 5-point Likert scale was added to the 41 items that emerged after the validity of the scope and the candidate scale was obtained. For the reliability study of the Creative Drama Self-Efficacy Scale (YÖS), teacher candidates who excel at schools and newly graduated teachers were reached in the Faculty of Education. Within the scope of the study, 489 views were reached (female=383; male=106). 199 of this information consists of teachers who graduated from the Faculty of Education. Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied to 249 of the data and Confirmatory Factor Analysis (DFA) was applied to 240 of the data. In the AFA analyzes, the KMO observations are .975 and interpret the results of Bartlett's test if evaluating. The devices in the analyzes have a two-factor structure. 20 in the first subscale; In the second subscale, there are 10 items. The scaled setup consists of 30 items. It is seen that the self-efficacy values of the information in the scale vary between 0.56 and 0.85. From the fit values used in the CFA analysis, RMSEA = .08; SRMR = .04. The Cronbach's Alpha value determined for the overall scale is 0.98.

* This study was presented as an oral presentation at the scientific meeting titled "7th International Symposium on Unlimited Education and Research (May 04-06, 2023)".

¹ Prof. Dr., Pamukkale University, Education Faculty, Primary School Department, fsusar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0426-19

Introduction

With the Republican period, concepts such as representation, dramatization, role playing, improvisation, performance, school theater emerged. It is possible to say that the foundations of the creative drama of the emergence process of the concepts are formed. Creative drama, which improves the cognitive, affective and psychomotor skills of the individual in every age group, is one of the effective ways to realize the expected change in human behavior. It develops a high-level perspective on many issues such as teamwork, self-expression, socialization, creativity, and empathy, which are deemed necessary for contemporary individuals.

Before the work of Dorothy Heathcote, it is seen that creative drama was mostly based on text-based gamifications. In Turkey, on the other hand, the desired treatment of creative drama was in the 1980s. The beginning of contemporary creative drama in Turkey, Prof. Dr. It can be described as 1982, the first meeting of İnci San and Tamer Levent. These two names gave a significant impetus to creative drama studies in the education process (Adıgüzel, 2008). Creative drama is used in all fields and at all levels of education in Turkey and in the world. It can even be said that it is an indispensable method in education programs in recent years.

Creative drama is not based on a written text and participants do not have any concerns about being staged. It mostly takes place in group work, sometimes individually, in its natural flow. Under the guidance of the leader, it is continued by taking the event to the center. Participants reflect their dreams and experiences in the works. On the one hand, the leader allows the group to explore, on the other hand, tries to ensure the development of the students. It helps the participants to reveal their ideas and feelings through dramatic plays (Briones, Gallego & Palomera, 2022; Byrne, 1981; Ömeroğlu, 1992). With creative drama, students embark on a path of self-discovery. They start a new experience based on their previous life. This type of experience can enhance their vision and enrich their potential choices that they are not yet aware of. Participants may think they have limited experience, but in dramatic situations this can be broken. Because the dramatic situation offers students multiple experience opportunities. Creative drama provides a “as if” environment for students and students feel safe while exploring. Students develop and express themselves without psychological pressure (Hong & Hong, 2022; Kasilingam & Ajitha, 2022). Creative drama enables the individual to experience, discover and learn about life by pretending. In this process, the student develops different perspectives and has the opportunity to handle events with high-level thinking.

Wessels (1987, p.7) briefly uses the expressions “to do is to be” to define creative drama and supports his explanations with some examples. Texts and dialogues in books share essential vocabulary for learning. It should not be forgotten that these expressions are lifeless expressions on the pages. These words can encourage the learner to speak and think. However, drama activities confront students with a process beyond what written materials offer. It helps the student to come together with real life experiences. While lifeless, printed texts are presented to the learner in traditional lessons, in creative drama lessons the learner becomes an active participant with his emotions, imagination and thoughts. According to Watkins (2005), creative drama performance is actually based on embodied cognition that connects participants’ mental representations and physical environment. The class works as a community of active participants. Students are considered part of this community as collaborative agents who encourage each other’s learning.

Creative drama is learning through experience and direct participation. Students are not content with just listening, remembering, seeing and explaining. Develops personal abilities through experiential learning. The student applies meaning to real-life situations. Develops skills based on experience and learns more than knowledge. Different situational learning tasks are encountered. Creative drama provides the learner with the opportunity to be directly involved in the learning experience and increases the chance of better understanding. Learners can use their experiences in similar contexts. It can transfer knowledge (Heldenbrand, 2003; Knight, 2022; Liyanawatta, Yang, Liu, Zhuang & Chen 2022). In traditional lessons, while several students work, other students watch, but in the creative drama lesson, the whole class is active at the same time. The whole class uses the active time simultaneously and equally (Baldwin, 2008). Creative drama allows the information used in one situation to be used in other similar situations. The student develops problem solving skills.

Using creative drama techniques can help the teacher to make the lesson lively and colorful. Techniques are an effective way to motivate students to be active. Collaboration, enthusiasm, fun and creativity are encouraged in the classroom while increasing learning participation (Masoumi-Moghaddam, 2018; Rahman, Jamalullail & Handrianto, 2022). The student is actively involved in the learning process. Creative drama offers the most effective opportunities to implement student-centered education. However, presenting these opportunities is closely related to the leader's or teacher's knowledge of creative drama. The teacher may want to use the creative drama method effectively in their lessons. For this, it is important for the teacher to know the intricacies of this field and to have a wide range of self-efficacy on the subject in terms of high quality of the studies.

It is possible to say that one of the most basic concepts identified by Bandura is "self-efficacy". Self-efficacy is a person's judgment about whether he has the capacity to do it himself in order to successfully demonstrate his performance in any subject (Bandura, 2006). Self-efficacy is one's belief in one's ability to successfully perform a particular task. Along with the goals people set, self-efficacy is one of the strongest motivational predictors of how well a person will perform in almost any effort. The individual uses his self-regulation capacity based on his ability to control his own behavior. With the perception of self-efficacy, necessary activities are organized intellectually and put into practice (Bandura, 1982; Bandura, 1990). Self-efficacy affects effort and persistence in achieving success. Self-efficacy is an important determinant in comparing students who doubt their learning abilities with those who are confident of success. Those with high self-efficacy to accomplish a task participate more easily, work harder, and resist longer when faced with difficulties. Students start from their self-efficacy perceptions to evaluate their performance achievements and their indirect (observational) experiences. Teachers should provide reliable guidance for students to assess their self-efficacy regarding their own performance. Successes increase the perception of self-efficacy, while failures decrease it. However, once a strong sense of self-efficacy is developed, a failure may not have much impact on the individual (Bandura, 1986). Self-efficacy is important for the individual to realize himself, to see and reveal his potential.

Along with the goals people set, self-efficacy is one of the strongest motivational attributes of how well a person will perform in almost any effort. A person's self-efficacy is a strong predictor of their efforts, persistence, strategies, and subsequent tendencies. It affects the level of job performance and the perception of being able to do it. In addition to being highly predictive, it is important to develop a sense of self-efficacy because of its performance-enhancing benefits (Heslin, & Klehe,

2006; Olivier & Shapiro, 1993; Schunk, 1995). People's thoughts about their performance abilities form their self-efficacy perceptions. This is an important mechanism underlying behavior change. By its nature, self-efficacy is an important determinant in revealing the individual's performance and predicting how to achieve work-related results (Banaji, & Prentice, 1994; Cervone, 2000). The development of self-efficacy perception brings with it self-knowledge and seeing its limits.

Self-efficacy refers to an individual's own capacity. Those with a high sense of self-efficacy want to make a big difference in their field. Therefore, they take the initiative by taking risks. Individuals with low self-efficacy perceptions may feel helplessness and unhappiness in the face of difficulties. These people have very low motivation to cope with difficulties (Flammer, 2001; Nguyen, Hong, Chen, Ye, & Tsai, 2023). Self-efficacy perception is very important in revealing one's own abilities. Success is an element that feeds the sense of self-efficacy.

It is very important in the pre-service period to make prospective teachers feel confident about their teaching abilities. In the process of creating the perception of self-efficacy, pre-service teachers should be helped to develop their skills to cope with difficulties and to discover their talents. Behind this, there must be a two-way effort. First, future teachers should be provided with a more robust and diverse classroom experience. Second, students should be provided with more opportunities to gain experience after they start their work. The teacher should guide the learning processes of his students with great motivation even in school environments under difficult conditions. Therefore, the sense of competence in the teacher makes it easier to cope with difficulties (Colson, Sparks, Berridge, Frimming & Willis, 2017). Planning and conducting creative drama studies, using their techniques, and making evaluation studies about the studies are closely related to the self-efficacy of the pre-service teacher. A teacher who uses the creative drama method effectively in the classroom can improve the skills of his students in different dimensions and instill self-confidence in them.

In higher education "teaching how to teach". The pre-service teacher is introduced to new methods and strategies in many subjects or fields of study. While learning, the teacher trainee also gains teaching experience. The ability of prospective teachers to achieve the best in the future depends on their effective learning of contemporary methods and techniques and planning during their faculty years (Kerekes & King, 2010; Ogden, DeLuca & Searle, 2010). After graduating, teacher candidates use the teaching experiences they learned at the faculty in their lessons. For the pre-service teacher, it is necessary to have experienced, adopted and internalized an innovative teaching method, that is, to have developed the self-efficacy skills related to the subject. For this reason, professional development training is very important in the faculty process. In the field of creative drama, the development of the pre-service teacher and providing the necessary support for him to see himself competent in this subject will increase the quality of the drama studies he will carry out in the future.

A qualified pre-service education can provide pre-service teachers with opportunities to acquire professional knowledge, skills and values through observation, practice and reflection on experience. Ideally, a prospective teacher uses the knowledge gained from practical experiences to develop personal teaching style and identity (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009; Gray, Wright & Pascoe, 2017; Langdon, Alexander, Dinsmore & Ryde, 2012). Practical studies by prospective teachers will be very effective in making them qualified teachers. The application experience will have positive effects on the self-efficacy perceptions of teacher candidates. For this reason, it is necessary to include studies for teacher candidates to practice in creative drama studies.

It is important for the quality of the education process that the teachers are well trained in performing creative drama studies before the service. Planning and implementation of creative drama techniques is closely related to the fact that pre-service teachers know the process effectively. Self-efficacy perceptions for creative drama practices will affect their professional lives (Kay, 2010). Depending on the department they are studying, pre-service teachers can take lesson/lessons on creative drama studies. The name, credit and content of these courses may vary depending on the department. Regardless of the name, content or credit of the course, there is an accepted fact that creative drama education is indispensable for teacher candidates. It is very important for a pre-service teacher to have a theoretical background on this subject, to know the planning for applications, and to know drama techniques in terms of professional development. In this context, examining the creative drama self-efficacy perceptions of teacher candidates and evaluating the data from a scientific point of view seem meaningful. In this study, a scale was developed with the idea of determining and evaluating the self-efficacy perceptions of teacher candidates in the field of creative drama. Based on all these, the aim of the study is to develop a valid and reliable scale to measure the creative drama self-efficacy perceptions of teacher candidates.

Method

In this study, a scale was developed to determine pre-service teachers' self-efficacy towards using drama method. The study was carried out in accordance with the quantitative research method. The "screening model" was preferred among the quantitative research models. With the scanning model, it is possible to describe an existing situation objectively. The survey model makes it possible to describe the tendencies, perceptions and attitudes of the sample studied numerically (Punch, 2003). While developing the scale, the perceptions of pre-service teachers about whether they feel competent in using the drama method were taken into account.

Working group

For the validity and reliability study of the Creative Drama Self-Efficacy Scale, pre-service teachers studying at the faculty of education were reached. The trial study of the scale was carried out with the participation of teacher candidates who took the creative drama course as compulsory or optional. It was taken into account that the participants should have received drama training. The data were obtained from the participants who had received drama training. Thus, data were collected from participants who were experienced in terms of creative drama self-efficacy perceptions and had developed skills to a certain extent.

In the determination of the sample, the "appropriate sampling method", which is included in the random sampling, was preferred. It is essential to reach the group of the required size with the appropriate sampling method. Participants are reached through a primary cause. It is possible to say that it is fast and easy since there is no other selection parameter (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Etikan, Musa, & Alkassim, 2016; Scholtz, 2021; Stratton, 2021).

The candidate scale was applied as a Google form to teacher candidates studying in education faculties of different universities and teachers who have just started working (teachers who have worked for 1 or 2 years). Universities were chosen randomly. A total of seven universities, one

from each geographical region of Turkey, were reached. A total of 489 participants were reached (female=383; male=106). 199 teachers who graduated from education faculties were also included in the research. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with 249 of the data and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with 240 of the data.

Development of Data Collection Tool

In this study, since the development of the Creative Drama Self-Efficacy Scale was carried out, a road map was created in accordance with the scale development stages. Accordingly, the stages of the scale development process were followed. Scale development stages are presented under different titles in different sources (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2015; Castillo, 2022; Şahin & Öztürk, 2018; Clark & Watson, 1995; Hinkin, 1995). In this study, the process was structured in accordance with the following topics.

Preparation of the Substance Pool

In order to formulate the judgment items in accordance with the purpose of the study, a literature review was conducted (Carbonneau, Ardasheva, Lightner, Newcomer, Ernst-Slavit, Morrison & Morrison, 2022; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014; Kay, 2010; Kerekes, 2010). Thus, the theoretical framework that will be the basis of the study was created. Open-ended questions about how they would use what they learned in the creative drama course were created for the pre-service teachers. These open-ended questions were shared with three field experts to get their opinions on whether sufficient data could be collected to form judgments. Corrections were made in accordance with the feedback from the experts and eight open-ended questions were applied to pre-service teachers. The responses were analyzed sensitively by the researcher and judgments were formed about pre-service teachers' self-efficacy perceptions about using creative drama. Great care was taken to ensure that each item expressed pre-service teachers' self-efficacy perceptions about using creative drama. As a result of the studies, an item pool with 45 judgments was obtained.

Scope Validity

The items were presented to eight instructors and 10 pre-service teachers who are experts in their fields in order to realize content validity (Shi, Mo, & Sun, 2012). The items were examined by three creative drama leaders working in different departments and the suitability of the items to the field of creative drama was evaluated. The items were examined by a lecturer from the Department of Classroom Education and the suitability of the items to the learning and teaching process was examined. It was examined by two instructors from the Department of Measurement and Evaluation in Education and evaluated in terms of measurement and evaluation principles. It was examined by an instructor from the Department of Guidance and Psychological Counseling and the items were evaluated in terms of suitability for prospective teachers. The items were examined by two instructors from the Department of Turkish Education and evaluated in terms of language and spelling. Ten pre-service teachers from different departments examined the items and evaluated their comprehensibility. Thus, the items were examined by eight experts and ten pre-service teachers from various disciplines. The items were examined in line with the feedback from the field experts and pre-service teachers and some items were edited. In accordance with the feedback from the experts in the field of Turkish Education, corrections were made on the items in terms of language and

expression. Some items were eliminated in accordance with the suggestions that they were similar or not functional. After the content validity, 41 items remained in the pool.

Construction of the Scale

A 5-point Likert scale was added to the 41 self-efficacy items for which content validity was ensured (Robie, Meade, Risavy & Rasheed, 2022). The rating was organized as “strongly agree, agree, somewhat agree, disagree, strongly disagree”. Afterwards, a short instruction explaining the purpose of the research and how to fill out the scale was added to the form. The candidate scale was obtained with the added instruction.

Trial Application

The candidate scale was converted into Google form and applied in different universities in Turkey. The applications were carried out with the participation of pre-service teachers studying in different departments of faculties of education. At the same time, teachers who had graduated from faculties of education, i.e. teachers who had taken the creative drama course, were also reached through the Google form. The application of the candidate scale was based on volunteerism. Statistical analyses were carried out with the data obtained from the trial application.

Data Analysis

The data obtained as a result of the application of the measurement tool to the study group were evaluated with a series of analyzes. EFA and CFA were performed on the data obtained from the candidate scale and factor loadings, arithmetic means, standard deviations, item scale correlations, SRMR and RMSEA were calculated. The items with strong reliability values were determined in accordance with the principles of scientific research methods. Two half reliability tests were applied to the data with the split half method. Cronbach’s Alpha value of the sub-dimensions and the whole scale was also calculated. The analyses and the related explanations are presented in detail in the findings and interpretation section. SPSS 22 was used for EFA analysis and LISREL 8.71 was used for CFA analysis. Ethical rules were followed while conducting the research. An application was made to Pamukkale University “Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee” for ethical permission. As a result of the application, a permission certificate was obtained that the research is in compliance with ethical rules. Information about the ethics committee document received is given below.

Number: 68282350/2023/01

Date: 11.01.2023

Results

In this section, the data of the analyses conducted on the validity and reliability of the creative drama self-efficacy perception scale developed for pre-service teachers are presented. Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), Split half and reliability information are explained in detail.

Factor Structure

In the development phase of the creative drama self-efficacy perception scale, factor analysis was conducted to determine the factor structure and construct validity of the items. The explanations that Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA), which are two sequential analyses, are not appropriate to be conducted with the same sample (Suhr, 2006; as cited in Yaşlıoğlu, 2017) were followed. The data obtained for the reliability of the scale were divided into two separate sections. For the validity and reliability of the scale, a total of 489 participants were reached and 249 of these data were subjected to EFA and 240 to CFA.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

First, EFA was conducted to determine the factor loadings of the scale items and sub-dimensions. EFA is intended to determine whether there is one or more factors in a scale (Quader & Abdullah, 2020). The data were tested with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett test for the suitability of the correlation matrix between items for factor analysis (Gorsuch, 1997). In the factor analysis of the data obtained from a total of 41 items, Kaiser-Meyer Olkin value was .975 and Bartlett's test result was significant [$\chi^2= 11771.910$; $df= 820$ $p<.0001$]. KMO values are expected to be .60 and above and Barlett's test is expected to be significant (Tabachnick & Fidell, 2001). In the light of the numerical data obtained, it is possible to say that the sample size is appropriate for the analysis.

In the development phase of a measurement tool, the varimax axis rotation technique is applied to interpret the data of a multi-factor measurement tool. Varimax Normalized is one of the rotation methods frequently used to find new factors that are easier to interpret (Quader & Abdullah, (2020). In this direction, varimax axis rotation technique was applied to the data. As a result of the EFA applied to the data obtained, it was determined that the scale had a two-factor structure with an eigenvalue greater than 1.

It was seen that all 41 items of the scale had factor loadings of .30 and above. However, based on the assumption that the higher the factor loading, the better the scale would be as a measurement tool, it was decided to include the items with .50 and above in the scale. According to Hair, Anderson, Tatham & Black (1998), factor loadings greater than .30 are considered to meet the minimum level; factor loadings of 0.40 are considered more important, and loadings of .50 or higher are considered practically important (as cited in Peterson, 2000). However, some items were found to have high factor loadings in both dimensions. Items with high factor loadings in both dimensions were removed. Items with a difference of less than 10 points in terms of closeness between items with high factor loadings in both dimensions were also eliminated. In line with these evaluations, 11 of the 41 items were removed from the scale. According to EFA, the Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS) has a two-factor structure. There are 20 items in the first sub-dimension and 10 items in the second sub-dimension. As a result, a measurement tool with a total of 30 items was obtained. The eigenvalue of the first factor of this two-factor structure is 20.75 and the eigenvalue of the second factor is 1.33. In addition, the variance of the items in the whole scale is 39.74% and 31.51%, totaling 71.55%. It is within acceptable limits for the explanatory power of a scale with more than one sub-dimension to be at least .50 and above in total (Merenda, 1997). The first dimension of the two-factor structure of CDS was named "development competence" and the second dimension

was named “implementation competence”. The EFA results of the Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS) are presented in Table 1.

Table 1. Means, Standard Deviations, Item-Total Correlations and Factor Loadings of the Items of the SFL

Sub Dimensions	Item Number Before EFA	Item NO After EFA	\bar{x}	SS	Item Total Correlation (r)	Factor Load Value (F1)	Factor Load Value (F2)
DEVELOPMENT COMPETENCE	M1	M1	3.93	.880	.74	.56	
	M2	M2	4.08	.907	.82	.67	
	M4	M3	4.21	.894	.84	.74	
	M5	M4	3.95	.917	.78	.68	
	M6	M5	3.95	.883	.79	.69	
	M7	M6	4.08	.876	.84	.77	
	M8	M7	4.14	.875	.85	.85	
	M9	M8	4.17	.898	.84	.80	
	M10	M9	4.18	.886	.81	.74	
	M11	M10	4.13	.867	.87	.82	
	M12	M11	4.09	.901	.84	.78	
	M13	M12	3.97	.973	.79	.63	
	M14	M13	4.12	.928	.83	.70	
	M15	M14	4.16	.892	.84	.71	
	M16	M15	4.00	.886	.83	.65	
	M19	M16	4.15	.847	.83	.70	
	M20	M17	4.02	.960	.83	.74	
	M21	M18	4.11	.844	.81	.67	
	M24	M19	4.15	.889	.81	.61	
	M26	M20	4.16	.863	.80	.63	
APPLICATION COMPETENCE	M29	M21	4.04	.883	.80		.68
	M31	M22	4.12	.862	.81		.73
	M32	M23	4.07	.926	.82		.74
	M33	M24	4.02	.917	.81		.81
	M34	M25	4.12	.903	.81		.78
	M35	M26	4.02	.922	.83		.84
	M38	M27	4.08	.898	.82		.74
	M39	M28	4.18	.820	.83		.71
	M40	M29	4.06	.861	.76		.66
	M41	M30	4.02	.858	.72		.60
				Özdeğer			20.75
			Varyans%			39.74	31.51

As seen in Table 1, there are 20 items (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) in the first sub-dimension. This sub-dimension was named as “developmental competence”. The items in the developmental competence sub-dimension mainly include pre-service teachers’ perceptions of their own self-efficacy in drama practices. The lowest factor loading value of this sub-dimension is 0.56 and the highest factor loading value is 0.85. The second sub-dimension was named as “implementation efficacy”. There are a total of 10 items in the “implementation competence” sub-dimension (items 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30). These items are basically related to the self-efficacy perceptions of organizing and planning activities for creative drama lessons. The lowest factor loading value for the “implementation efficacy” sub-dimension was 0.60 and the highest factor loading value was 0.84 (see Appendix 1 for the final version of the scale).

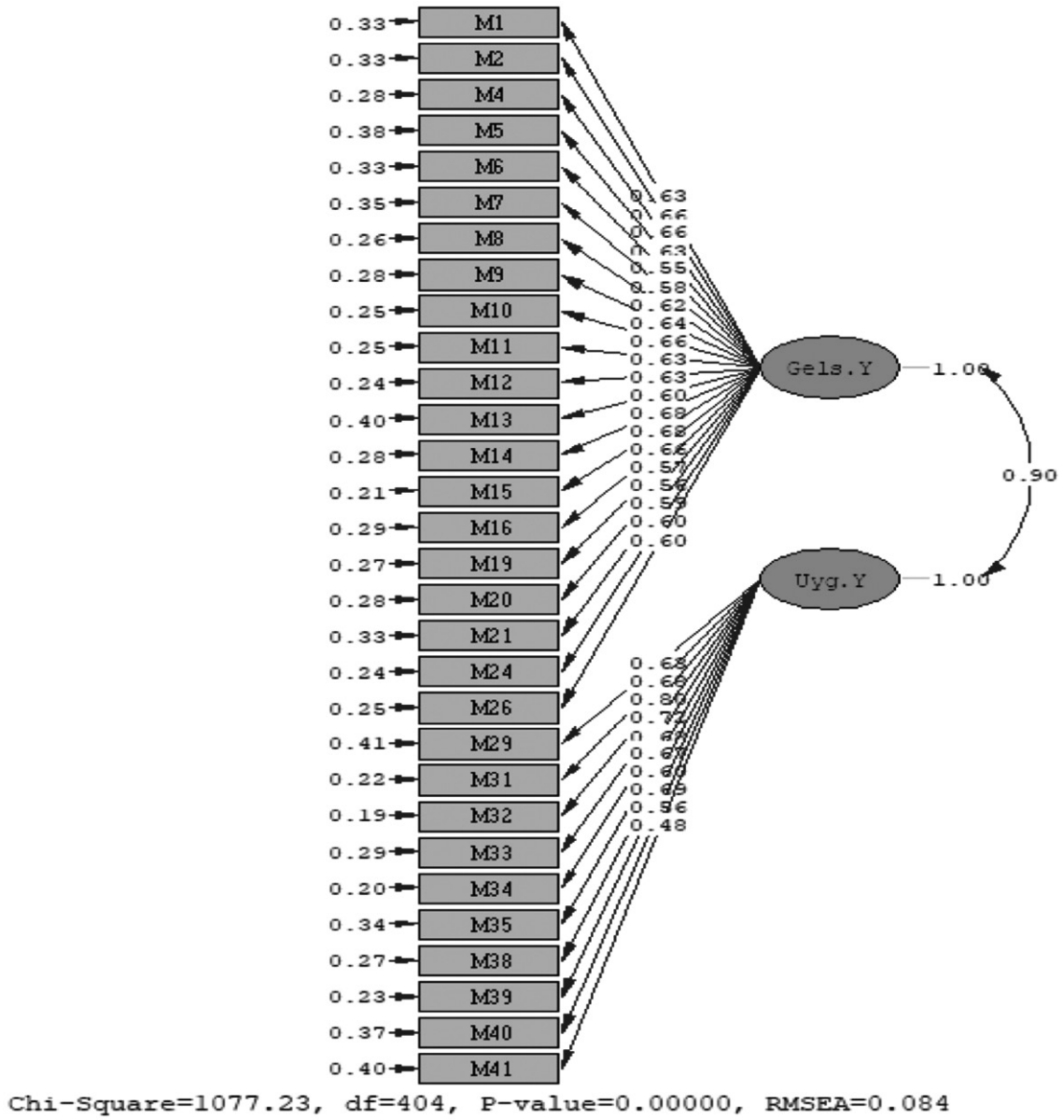
Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA was conducted to determine whether the two-factor structure determined by EFA was confirmed (Moustaki, Jöreskog, & Mavridis, 2004). In the two-factor structure obtained as a result of EFA, 20 items in the first factor (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 26) and 10 items in the second factor (29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41) were confirmed by CFA. The data of 240 participants, which were accepted as the second half of the data collected from a total of 489 participants, were included in the CFA studies. As a result of the analysis, the chi-square value of the model for the 30-item scale ($X^2 = 1077$, $Df = 403$, $N = 240$, $P < .001$) was found to be significant. There are opinions that the result obtained by dividing the chi-square value by the degrees of freedom can be accepted at a value ranging between two and five (Sharpe, 2015). As a result of the calculation, it was determined that the X^2 / Df value was at an acceptable level with 2.66. $RMSEA = .08$, $SRMR = .04$, $CFI = .98$, $NNFI = .98$, and $GFI = .98$ were found to be at the level of perfection among the fit values frequently used in CFA measurements. It was observed that the 90% confidence interval (CI) limit of RMSEA ranged between .07 and .09. In a structural equation, CFI, NNFI, NFI, GFI of .90 and above and SRMR and RMSEA values up to .10 are suggested to be in an acceptable structure (Browne & Cudeck, 1993; Kelloway, 1998). The data obtained as a result of CFA are given in Table 2.

Table 2. *Confirmatory Factor Analysis Model Testing Results*

	R ²	SEFY	T
M1	.53	.74	13.31
M2	.57	.75	13.64
M4	.61	.78	14.28
M5	.52	.72	12.78
M6	.48	.69	12.12
M7	.49	.70	12.36
M8	.60	.77	14.12
M9	.59	.77	14.02
M10	.63	.79	14.70
M11	.61	.78	14.43
M12	.62	.79	14.49
M13	.47	.69	12.01
M14	.62	.79	14.59
M15	.69	.83	15.73
M16	.60	.77	14.16
M19	.54	.74	13.21
M20	.53	.73	12.96
M21	.51	.72	12.72
M24	.60	.78	14.18
M26	.59	.77	13.99
M29	.49	.70	12.28
M31	.67	.82	15.38
M32	.77	.88	17.11
M33	.65	.80	14.90
M34	.70	.84	15.83
M35	.57	.76	13.60
M38	.56	.75	13.49
M39	.68	.82	15.44
M40	.46	.68	11.74
M41	.37	.61	10.17

As a result of the path analysis of the items and sub-dimensions expressing the observed variables and latent variables obtained as a result of the CFA application, it was observed that the standardized scale items had values between .61 and .84 and all of the t values of these values reached a significant level. The item structure parameters obtained as a result of confirmatory factor analysis are presented in the path diagram in Figure 1.



Şekil 1. YDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diagramı

Reliability Information

Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to measure the internal consistency reliability of the scale. Cronbach's Alpha coefficient was determined as 0.98 for "development competency" and 0.96 for "implementation competency" sub-dimensions of the scale. The Cronbach's Alpha value for the overall scale is 0.98. If each item was deleted, the Cronbach's Alpha coefficient for each item was calculated as .98. The item-total correlation ranged between .72 and .85 (See Table 1).

Split Half (Split Half Method)

After the EFA and CFA were applied to the CDS data, Spearman-Brown correlation coefficient and Guttman Split-half reliability coefficient (Callender & Osburn, 1979) were calculated for reliability analysis. In the reliability study conducted in accordance with the Split-half model, the scale was grouped into two halves, 15 and 15 items. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the items in the first group was determined as 0.97. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the second group was 0.96. In Split Half reliability calculations, Cronbach's Alpha coefficient should be at least .70 (Shevlin, Miles, Davies & Walker, 2000). The values obtained show that the reliability coefficients of the groups are at an ideal level. The correlation coefficient between both groups was 0.90. In the light of these data, it can be stated that there is a positive linear relationship between the two groups (Equal-length Spearman-Brown=0.95, Guttman Split-half=0.95, Unequal-length Spearman-Brown=0.95).

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, a self-efficacy perception scale for using creative drama method was developed for teachers and pre-service teachers. In this process, scale development stages were taken into consideration. Accordingly, the following order was followed: 1. Preparation of the Item Pool, 2. Content Validity, 3. Construction of the Candidate Scale, 4. Pilot Study, 5. Analyses. With the preparation of the item pool, 45 judgments were formed and some items were eliminated with the corrections made after the expert opinion. After the expert opinion evaluations, 41 items remained. The pilot study was conducted in different departments and faculties of education of different universities. At the same time, one or two-year teachers were also reached. Validity and reliability analyses were applied to the data obtained from the participants. Based on the analyses, it is possible to say that the Creative Drama Self-Efficacy Perception Scale (CDS) developed for teachers and prospective teachers is valid and reliable.

Can and Cantürk Günhan (2009) developed a self-efficacy scale for using creative drama method for pre-service teachers. In the scale developed with pre-service teachers studying in three different departments, 178 participants were reached. This scale, which has a single factor structure, consists of 46 items. It was determined that the diagonal values of the correlation matrix for the items of the scale were between 0.826 and 0.956. The factor loading values of the scale vary between .42 and .74. Cronbach's Alpha coefficient is 0.96. In the analyses conducted for the scale development process, it was determined that only Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was not performed. When the scale is examined, it is seen that all of the items are aimed at improving students' personal qualities. The thoughts of the pre-service teachers about what they would develop in their students by using the creative drama method were discussed. There are no items in the scale about how the pre-service teachers will plan and implement while using the creative drama method. On the other hand, the CDS includes items to determine their self-efficacy perceptions regarding the planning and implementation process. This quality is meaningful in terms of the originality of the developed scale. At the same time, the SLC developed within the scope of this study also includes items on self-efficacy to support students' development. On the other hand, the SLC also includes items to determine self-efficacy perceptions regarding the planning and implementation process. This quality is significant in terms of the originality of the

developed scale. At the same time, the SLC developed within the scope of this study also includes items on self-efficacy to support students' development.

Karadağ, Korkmaz, Çalışkan and Yüksel (2008) developed "teacher as drama leader and educational drama practice efficacy scale". The scale was developed with pre-service teachers (n=256) studying in the department of classroom teaching and taking the teaching practice course. The factor loadings of the scale, which consists of three sub-dimensions in total, vary between .361 and .633. The item-total correlations of the scale were found to be between .219 and .566. The scale, which has a Cronbach's Alpha coefficient of 0.74, consists of 30 items in its final form. It also includes items related to the process of planning and implementing the creative drama method. It is seen that Confirmatory Factor Analysis (CFA) study was not conducted in the analyzes conducted regarding the scale development process. In this study, both EFA and CFA studies were conducted to elaborate the data analysis and to strengthen the statistics regarding the validity of the items. In addition, the data of the study were obtained from both teachers and pre-service teachers. Therefore, the scale can be applied to pre-service teachers as well as in-service teachers.

No other creative drama self-efficacy scale was found in the national literature review. However, it was determined that there are creative drama attitude scales (Adıgüzel, 2006; Gülbahar & Saylan, 2019; Otrar & Çöme, 2013). Therefore, it is thought that this scale will make an important contribution to the literature. On the other hand, no creative drama self-efficacy scale was found in the international literature. In the evaluations on the effect of drama-based education program on teacher self-efficacy (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013), teacher self-efficacy scales were used.

This scale was developed to measure the self-efficacy of teachers and prospective teachers. Different self-efficacy scales can be developed for the use of creative drama method. The development of different detailed self-efficacy scales for the use of creative drama at every stage of education is important in terms of enriching the literature.

References

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarılama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramının yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama (Okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: Sage Publication.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banaji, M. R. , & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall.

- andura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Educational and Psychological Measurement. Psynet web sitesinden 12 Ocak 2022 tarihinde erişildi: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F06802-000>
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1981). Opening the special classroom door. *Design For Arts in Education*, 82(4), 9-15.
- Callender, J. C., & Osburn, H. G. (1979). An empirical comparison of coefficient alpha, Guttman's lambda-2, and MSPLIT maximized split-half reliability estimates. *Journal of Educational Measurement*, 16(2), 89-99.
- Can, B., & Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 34-43.
- Carbonneau, K. J., Ardasheva, Y., Lightner, L., Newcomer, S. N., Ernst-Slavit, G., Morrison, J. A., & Morrison, S. J. (2022). Moving beyond the classroom: Pre-and in-service teachers' self-efficacy for working with culturally and linguistically diverse students. *Teaching Education*, 1-18.
- Castillo, C. (2022). Six emotional stages of organisational change: Conceptualisation and scale development. *Economics & Sociology*, 15(1), 253-267.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Flammer, A. (2001). *Self-efficacy. Self-development in Childhood*. Philpaper sitesinden 23 Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://philpapers.org/archive/FLAS.pdf>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2017). There's a lot to learn about being a drama teacher: Pre-service drama teachers' experience of stress and vulnerability during an extended practicum. *Teaching and Teacher Education*, 67, 270-277.
- Gülbahar, B., & Saylan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 371-390.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in English language learning. *Korea TESOL Journal*, 6(1), 27-37.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). *Self-efficacy*. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.

- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Hong, R., & Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. *Sustainability*, 14(18), 1-13.
- Kasilingam, D., & Ajitha, S. (2022). Storytelling in advertisements: understanding the effect of humor and drama on the attitude toward brands. *Journal of Brand Management*, 29, 341-362.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Kay, N. B. (2010). Examination on self-efficacy of the pre-service teachers of classroom teacher and pre-school teacher according to creative drama method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4533-4539.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kerekes, J. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kerekes, J., & King, K. P. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Knight, G. W. (2022). *The Golden Labyrinth: A Study of British Drama*. Routledge. Book google sitesinden 09 Eylül 2022 tarihinde elde edildi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=acFdEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=what+is+drama,+2022&ots=FxXppT1u2M&sig=znqlN2EmSdb5gMeltbcbAnR-0j4A&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20drama%2C%202022&f=false
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher Development*, 16(3), 399-414.
- 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.
- Liyawatta, M., Yang, S. H., Liu, Y. T., Zhuang, Y., & Chen, G. D. (2022). Audience participation digital drama-based learning activities for situational learning in the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 189-206.
- Masoumi-Moghaddam, S. (2018). Using drama and drama techniques to teach English conversations to English as a foreign language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(6), 63-68.
- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT approaches. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 487-513.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164.
- Nguyen, H. B. N., Hong, J. C., Chen, M. L., Ye, J. N., & Tsai, C. R. (2023). Relationship between students' hands-on making self-efficacy, perceived value, cooperative attitude and competition preparedness in joining an iSTEAM contest. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 251-270.
- Ogden, H., DeLuca, C., & Searle, M. (2010). Authentic arts-based learning in teacher education: A musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), 367-383.
- Olivier, T. A., & Shapiro, F. (1993). Self-efficacy and computers. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20(3), 81-85.
- Otrar, M. ve Çöme, A. (2013). Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 71-94.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02), 31-33.

- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing letters*, 11(3), 261-275.
- Punch, K. F. (2003). *Survey research: The basics*. London: Sage Publication.
- Robie, C., Meade, A. W., Risavy, S. D., & Rasheed, S. (2022). Effects of response option order on likert-type psychometric properties and reactions. *Educational and Psychological Measurement*, Journals sagepub web sitesinden 25. Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/00131644211069406>.
- Rahman, M. A., Jamalullail, J., & Handrianto, C. (2022). An overview of the implementation of musical drama in the introduction to literature course. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, 4(2), 9-19.
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: A review of convenience sampling in psychological research in Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1-12.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In Maddux, J. E. (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, (pp.281-303).
- Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 8.
- Shevlin, M., Miles, J. N. V., Davies, M. N. O., & Walker, S. (2000). Coefficient alpha: A useful indicator of reliability? *Personality and individual differences*, 28(2), 229-237.
- Shi, J., Mo, X., & Sun, Z. (2012). Content validity index in scale development. *Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban= Journal of Central South University. Medical sciences*, 37(2), 152-155.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Quader, S. M., & Abdullah, M. N. (2020). Constraints to SMEs: A rotated factor analysis approach. *South Asian Studies*, 24(2)334-350.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47- 64.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64.
- Wessels, C. (1987). *Drama* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye’deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramının yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama (Okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: Sage Publication.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banaji, M. R. , & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Educational and Psychological Measurement. Psynet web sitesinden 12 Ocak 2022 tarihinde erişildi: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F06802-000>
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1981). Opening the special classroom door. *Design For Arts in Education*, 82(4), 9-15.
- Callender, J. C., & Osburn, H. G. (1979). An empirical comparison of coefficient alpha, Guttman's lambda-2, and MSPLIT maximized split-half reliability estimates. *Journal of Educational Measurement*, 16(2), 89-99.
- Can, B., & Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 34-43.
- Carbonneau, K. J., Ardasheva, Y., Lightner, L., Newcomer, S. N., Ernst-Slavit, G., Morrison, J. A., & Morrison, S. J. (2022). Moving beyond the classroom: Pre-and in-service teachers' self-efficacy for working with culturally and linguistically diverse students. *Teaching Education*, 1-18.
- Castillo, C. (2022). Six emotional stages of organisational change: Conceptualisation and scale development. *Economics & Sociology*, 15(1), 253-267.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Flammer, A. (2001). *Self-efficacy. Self-development in Childhood*. Philpaper sitesinden 23 Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://philpapers.org/archive/FLAS.pdf>.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2017). There's a lot to learn about being a drama teacher: Pre-service drama teachers' experience of stress and vulnerability during an extended practicum. *Teaching and Teacher Education*, 67, 270-277.
- Gülbahar, B., & Saylan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 371-390.

- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in English language learning. *Korea TESOL Journal*, 6(1), 27-37.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). *Self-efficacy*. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Hong, R., & Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. *Sustainability*, 14(18), 1-13.
- Kasilingam, D., & Ajitha, S. (2022). Storytelling in advertisements: understanding the effect of humor and drama on the attitude toward brands. *Journal of Brand Management*, 29, 341-362.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçęęi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Kay, N. B. (2010). Examination on self-efficacy of the pre-service teachers of classroom teacher and pre-school teacher according to creative drama method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4533-4539.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kerekes, J. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kerekes, J., & King, K. P. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Knight, G. W. (2022). *The Golden Labyrinth: A Study of British Drama*. Routledge. Book google sitesinden 09 Eylül 2022 tarihinde elde edildi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=acFdEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=what+is+drama,+2022&ots=FxXppT1u2M&sig=znqIN2EmSdb5gMeltbcbAnR-0j4A&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20drama%2C%202022&f=false
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher Development*, 16(3), 399-414.
- 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.
- Liyawatta, M., Yang, S. H., Liu, Y. T., Zhuang, Y., & Chen, G. D. (2022). Audience participation digital drama-based learning activities for situational learning in the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 189-206.
- Masoumi-Moghaddam, S. (2018). Using drama and drama techniques to teach English conversations to English as a foreign language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(6), 63-68.
- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT approaches. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 487-513.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164.
- Nguyen, H. B. N., Hong, J. C., Chen, M. L., Ye, J. N., & Tsai, C. R. (2023). Relationship between students' hands-on making self-efficacy, perceived value, cooperative attitude and competition preparedness in joining an iSTEAM contest. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 251-270.
- Ogden, H., DeLuca, C., & Searle, M. (2010). Authentic arts-based learning in teacher education: A musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), 367-383.
- Olivier, T. A., & Shapiro, F. (1993). Self-efficacy and computers. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20(3), 81-85.

- Otrar, M. ve Çöme, A. (2013). Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 71-94.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02), 31-33.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing letters*, 11(3), 261-275.
- Punch, K. F. (2003). *Survey research: The basics*. London: Sage Publication.
- Robie, C., Meade, A. W., Risavy, S. D., & Rasheed, S. (2022). Effects of response option order on likert-type psychometric properties and reactions. *Educational and Psychological Measurement*, Journals sagepub web sitesinden 25. Ekim 2022 tarihinde erişildi: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/00131644211069406> .
- Rahman, M. A., Jamalullail, J., & Handrianto, C. (2022). An overview of the implementation of musical drama in the introduction to literature course. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, 4(2).9-19.
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: A review of convenience sampling in psychological research in Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1-12.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In Maddux, J. E. (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, (pp.281-303).
- Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 8.
- Shevlin, M., Miles, J. N. V., Davies, M. N. O., & Walker, S. (2000). Coefficient alpha: A useful indicator of reliability? *Personality and individual differences*, 28(2), 229-237.
- Shi, J., Mo, X., & Sun, Z. (2012). Content validity index in scale development. *Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban= Journal of Central South University. Medical sciences*, 37(2), 152-155.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Quader, S. M., & Abdullah, M. N. (2020). Constraints to SMEs: A rotated factor analysis approach. *South Asian Studies*, 24(2)334-350.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47- 64.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64.
- Wessels, C. (1987). *Drama* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

Öğretmenlik Temalı Bir Yaratıcı Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine Etkisi

Dürdane Lafcı-Tor¹

Pınar Özdemir-Şimşek²

Yasemin Acar³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.007

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 02.12.2022

Düzeltilme 21.03.2023

Kabul 19.06.2023

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Öğretmen eğitimi

Mesleki gelişim

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik temalı yaratıcı drama eğitiminin Almanca öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde Almanca öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıfına devam eden 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Karma yöntem ve örnek olay araştırması olarak planlanan bu çalışmada, yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin öğretmen adaylarının gelişim süreçlerine etkilerini belirlemek amacıyla yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Eğitim sürecinin Almanca öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak öğretmenlik temalı drama eğitimi öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır ve bu eğitim süresince uygulanan farklı etkinliklerin etkisi incelenmiştir. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için analiz işlemlerinde bağımlı örneklemler t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, drama eğitimi alan Almanca öğretmeni adaylarının eğitim sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Nitel bulgular ise öğretmenlik temalı drama eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin katkı sağladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminin niteliğini artıracak ve öğretmen adaylarının profesyonelleşme süreçlerine katkıda bulunacak için yaratıcı drama yönteminin öğretmen eğitiminde kullanılması önerilmektedir.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye. E-Posta: durdanetor@erciyes.edu. Orcid Id: 0000-0003-2373-1247

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye. E-Posta: pozdem@hacettepe.edu.tr. Orcid Id: 0000-0002-0360-4446

3 Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkiye. E-Posta: yacar@erciyes.edu.tr. Orcid Id: 0000-0003-0260-6447

Giriş

“Öğretmen eğitimi” konusu günümüzde sıklıkla ele alınan konulardan birisidir, çünkü nitelikli bir eğitim-öğretim sürecini sağlamada en etkin rolün öğretilmekte olduğu kanısı yaygındır. Bir öğretmenin etkililiği hem hizmet öncesi süreçte geçirdiği etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecine hem de mesleğine başladıktan sonra kendini geliştirmesine bağlıdır. Fakat bir öğretmen adayı her ne kadar yüksek öğrenim süresince gerek genel kültür gerek öğretmenlik ve uygulamaya yönelik dersler almış olsa da mesleğe başladıktan sonra toplumun, mesleğin ve idari yapının gerçekleriyle karşılaştığı için mesleği icra etmede sıkıntılarla karşı karşıya gelmektedir. Korkmaz ve arkadaşları (2004) yaptıkları araştırmada öğretmenliğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamışlardır; (1) resmi evrak hazırlama, (2) öğretilmeye hazır olma, (3) sınıf yönetimini sağlama, (4) okul ve çevre kültürüne uyum sağlama, (5) velilerle iletişim kurma. Gömleksiz ve arkadaşları (2010) yaptıkları araştırmada da benzer sorunlar tespit etmiştir; mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin okulun sosyal çevresine ve idari işlere uyum sağlamada problem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sarı ve Altun (2015) ise sınıf öğretmenlerinin sorunlarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin il, ilçe ve okul yöneticilerinden destek alabilme, rehberlik servisinden mesleki yeterlik alanında istenilen düzeyde destek alma ve öğrencileri isteklendirme konularında sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Erdemir (2007) ise Fen Bilgisi öğretmenleriyle yaptığı görüşmeler sonunda öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarını farklı kültürlere sahip bölgelere ve öğretilim ortamlarına hazırlayamadığı sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin atandıkları yerleşim bölgeleri de öğretmenlerin mesleğe uyumunu zorlaştıran etkenlerden biridir. Örneğin, köye atanan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda Özpınar (2008), öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun ‘tiyatro ve sinema gibi kültürel aktivitelerden yoksun olma’ olduğunu aktarmıştır.

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde araştırmacının bakış açısı ve araştırmaya odak aldığı konuların değişmesiyle karşılaşılan problemlerin de farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda, günümüzde değişen şartlarla birlikte şimdiye kadar ortaya konulan problemler haricinde başka sorunların da ortaya çıkabileceği aşikârdır. Bu bağlamda bir öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce bu zorluklara ilişkin farkındalığının olması, mesleki beklenti ve hedeflerini bu bilinçle inşa etmesine ve yaşadığı problemlere daha kolay çözüm bulmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin ilk yıllarında mesleklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için hizmet öncesi eğitim sürecinde gerçek yaşamla ilgili etkinliklerin yapılması önemlidir (Erdemir, 2007). Bu kapsamda, etkinlik temelli yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine/profesyonelleşmelerine katkısı büyüktür. Yaratıcı drama, alanının Türkiye’de ilk uygulamalarını yapmış olan İnci San’ın tanımıyla, “doğaçlama, rol oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir somut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır” (San, 1996, s.113). Yaratıcı dramanın, bireylerin gelişimine kendini ifade etme, yaratıcı olma ve grup çalışmalarına açık olma gibi çok önemli katkılarının olduğu bilinmektedir; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkısı olan çok yönlü bir yöntemdir ve bu etkileri 1990 yılından itibaren sayıları giderek artan çalışmalarda görülmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının mesleki yeterlik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, mesleki benlik, saygıyı artırmak ve profesyonelleşmelerini

sağlamak için yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar farklı öğretmenlik grupları ile yapılmıştır: Coğrafya öğretmenliği (Bütün vd., 2015), Fen Bilgisi öğretmenliği (Saylan vd., 2016), İngilizce öğretmenliği (Güray, 2015), Okul öncesi öğretmenliği (Eti ve Yemen, 2022), Sınıf öğretmenliği (Akdemir, 2020; Çayır ve Gökbulut, 2015; Karacil Kılıçaslan ve Yayla, 2018b; Yeler, 2022), Sosyal Bilgiler öğretmenliği (Akhan ve Demir, 2020). Yaratıcı dramanın mesleki gelişim ve yeterliliğe olan katkısı; yaşantı odaklı olması, grup üyelerinin deneyimlerini özgürce ortaya koymasını sağlaması, farklı görüşlerin ortaya çıkması gibi nedenlerden ileri gelebilir. “Öğretmenlik” olgusunun aslında bir öğretmen adayının yaşamından ve kendi öğrenim süreçlerindeki geçmiş yaşantılarından uzak olmadığı, bu konuyu yaşantıları yoluyla ele alabileceği düşünüldüğünde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin farkındalıklarını artıracığı ve profesyonelleşmelerine katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Nitekim yaratıcı dramada kullanılan rol oynama ve doğaçlama teknikleri sayesinde, katılımcılar günlük yaşamda karşılaşılan sorunları fark etme ve olası sonuçları deneyimleme imkânı bulmaktadır (Adıgüzel, 2019). Benzer şekilde öğretmenler de bir durum onları bilgilerini kullanmaya zorladığında ve bilgilerini problemin çözümüne yönelik genişlettiklerinde daha iyi öğrenmektedir (Knowles vd., 1998). Bu bağlamda, 8 haftalık hazırlanan yaratıcı drama programının uygulanmasıyla öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleği”nin önemini fark etmeleri, farklı bakış açıları kazanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı öğretmenlik temalı yaratıcı drama eğitiminin Almanca öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışmanın araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen öğretmenlik temalı dersin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine katkısı nedir?
2. Öğretmenlik temalı yaratıcı drama eğitiminin sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında bir değişiklik var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma karma yöntem araştırmasıdır ve örnek olay çalışması olarak planlanmıştır. Örnek olay çalışmalarında bir kişi, grup, durum ya da olgunun farklı perspektiflerden ayrıntılı olarak incelenmesi, derinlemesine anlaşılması, süreçlerin incelenmesi ve anlamlandırılması amaçlanmaktadır (Yin, 2014; Lodico vd., 2010). Araştırma sorularını cevaplayabilmek için eğitim ve araştırma sürecinin kapsamlı bir şekilde açıklanması önemlidir. Karma yöntem araştırmaları ise nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarını birbirini destekler biçimde ortaya koyduğundan (Fırat vd., 2014) iki yaklaşımın tek başına kullanımına oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar (Creswell, 2014). Çalışmada nicel yöntem olarak, zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest-sontest deseni kullanılacaktır. Bu desende kontrol grubu olmaksızın, uygulama yapılan gruba ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki değişiklikler belli ölçümlerle belirlenir. Çalışmanın nitel verileri, yansıtıcı günlükler ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Almanca öğretmenliği programı, 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Grup 3’ü erkek, 9’u kadın olmak üzere toplam 12

öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 20 ile 52 arasında değişmekle beraber, 5 kişinin yaşı 35'ten büyüktür. Grup, lisans eğitimleri süresince yaratıcı drama dersi almamıştır, sadece birkaç öğretmen adayı tanıtım amaçlı gerçekleştirilen bir oturumluk yaratıcı drama uygulamasına katılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmanın nitel verileri yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan her oturum sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına, günlüklere deneyimlerini ve görüşlerini aktarmada kılavuz olması amacıyla 'YD oturum değerlendirme formu' hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Bu formda oturum amaçları, içeriği, etkinlikleri hakkında programa yönelik genel değerlendirme soruları ile katılımcıların oturum sırasında deneyimledikleri duyguları, kazanımları ortaya çıkaracak öz-değerlendirme soruları yer almaktadır. Uygulama sonunda ise gönüllü olan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere 10 öğretmen adayı katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup program geliştirme ve drama alanında uzman olan ikinci yazardan uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirlik ve dilsel doğruluk kontrolleri ise yabancı dil öğretimi uzmanı olan üçüncü yazar tarafından yapılmıştır.

Bu çalışmada öntest-sontest amacıyla, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeğe ait KMO değeri 0.91, Bartlett Testi sonucu 7835,194 ($p < .0001$) ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.93 bulunmuştur (Üstüner, 2006). Bu sonuçlar, ölçeğin maddelerinin faktör analizi için uygun olduğunu, yapı geçerliğinin sağlandığını ve güvenilir bulunduğunu göstermektedir (Üstüner, 2006). Bu tutum ölçeğinde "Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.", "Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.", "Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor." şeklinde toplam 34 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Günlükler ve görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak (Yıldırım ve Şimşek, 2021) olduğu için, yansıtıcı günlük ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ve kapsamı araştırmacının yorumlarına ve amacına bağlı olan verilerin derinlemesine çözümlemesinde en uygun analiz yöntemi olarak düşünülmüştür. Bu doğrultuda tümevarımcı içerik analizi, önceden fark edilmeyen kavram ve temaların ortaya çıkmasını sağlar. İçerik analizi ile ortaya çıkan temalar 2017 yılında belirlenen 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' ile benzer çıktığı için temalar bu belgeyi temel alarak raporlanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt aramak için nicel veri analizi gerçekleştirilmiş ve SPSS programı kullanılmıştır. Veri analiz testini seçmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri uygulanmıştır (Tablo 1). Tablo 1 incelendiğinde fark puanlarının anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ve analizlerin parametrik testlerle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle Bağımlı Örneklem için T Testi uygulanmıştır. Ayrıca, betimsel analizler de yapılmıştır.

Tablo 1. Verilerin Normallik Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fark	,193	12	,200*	,907	12	,195

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği inandırıcılık kavramı ile ele almaktadır. Bu çalışmada inanırlığı artırmak için hem yöntem hem de araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde de belirtildiği üzere, nitel veriler görüşme ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır ve nitel verileri desteklemek amacıyla nicel verilerden faydalanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, verinin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında birden fazla araştırmacının yer almasıdır (Başkale, 2016). Uygulamaların araştırmanın ilk ve üçüncü yazarı tarafından yürütülmüş olması sürecin nesnel bakış açısıyla yorumlanmasını sağlamıştır. Ayrıca, nicel verilerin toplanması aşamasında kullanılan ölçek daha önce farklı araştırmalarda kullanılmış, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracıdır.

Etik İlkeler

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, ölçeği geliştiren Üstüner’den izin alınarak kullanılmıştır. Bunun dışında, araştırma boyunca toplanılacak tüm veriler hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Ayrıca tüm raporlama süreçlerinde katılımcıların adları saklı tutulmuş ve her biri Ö1’den Ö12’ye kadar kodlanmıştır. Ö1 yaşı en küçük katılımcıyı, Ö12 ise yaşı en büyük katılımcıyı göstermektedir.

Uygulama Süreci

Öğretmenlik temalı yaratıcı drama eğitimi 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz yarısında Özel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanmıştır. Uygulama 8 hafta, 26 saat sürmüştür. Uygulama fakülte drama salonunda ve sınıflarda gerçekleşmiştir.

Derslerde rol oynama, doğaçlama, eş zamanlı doğaçlama, tüm grup doğaçlama, donuk imge, dedikodu halkası, rol kartları, bölünmüş ekran, telefon görüşmeleri, bilinç koridoru olmak üzere farklı yaratıcı drama teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretim materyali olarak fotoğraflar, gazete haberleri ve videolardan yararlanılmıştır. Drama oturum planları geliştirildikten sonra yaratıcı drama alanında uzman olan ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Yaratıcı drama uzmanı etkinliklerin süreleri ve isimleri, kazanım-etkinlik uyumu hakkında dönütler vermiştir. Oturum planları yaratıcı dramanın ısınma/hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını dikkate alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları ve amaçları doğrultusunda, öğretmen mesleki yeterliklerinden ‘mesleki beceri’ ve ‘tutum ve değerler’ yeterlik alanları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Mesleki Beceri

Öğrenme Ortamları Oluşturma Sürecinde Yaratıcı Drama

‘Öğrenme Ortamları Oluşturma’, öğretmen yeterlikleri kapsamında *Mesleki Beceri* yeterlik alanındaki yeterliklerden biridir. Bu çalışmada kullanılan yöntem yaratıcı drama olduğu için öğretmen adaylarının sıklıkla bu yöntemin ve bu yöntemle derste yapılan etkinliklerin öğrenme ortamındaki kullanımı ve rolüne ilişkin yorum yaptıkları görülmüştür. Bu kapsamda haftalık günlükler ve görüşmelerden elde edilen kategoriler aşağıda listelenmektedir (Bkz. Tablo 2):

Tablo 2. *Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretim Sürecine Katkısı*

-
- Yabancı dil konularını öğretirken kullanabileceğini düşünme,
 - Konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünme,
 - Öğrencilerin güdülenmesine katkı sağlayacağını düşünme,
 - Öğrencilerin öğrenme isteğini artıracaklarını düşünme,
 - Çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlayacağını düşünme,
 - Tanışma etkinliklerini öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini öğrenirken de kullanabileceğini düşünme,
 - Almancanın zor bir dil olduğuna ilişkin önyargıları azaltmada etkili olabileceğini düşünme,
 - Jest ve mimiklerin doğru kullanımına katkı sağlayacağını düşünme,
 - Kelime öğretiminde katkı sağlayacağını düşünme,
 - Yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünme,
 - Telaffuz öğretiminde katkı sağlayacağını düşünme,
 - Grup canlandırmalarını kendi derslerinde kullanabileceğini düşünme,
 - Öğrencilerin ilgisini çekme ve sürdürmede kullanabileceğini düşünme,
 - Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabileceğini düşünme.
-

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini öğrenim sürecinde kullanmaya yönelik düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Bu derste farklı birçok etkinlik gördüklerini ve bu etkinlikleri meslek hayatlarında kullanacaklarını; kendi derslerinde kullanırlarsa “dersin monotonluktan uzaklaşacağını”, “öğrenmenin kalıcı olacağını” ve “öğrencilerin öğrenme isteğinin ve aktif katılımının artacağını” ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çoğu, yaratıcı dramının yabancı dil öğretimi için uygun bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, kullanılan etkinlikleri kendi derslerinde uygulayıp uygulayamayacaklarına ve uygulayabileceklerse hangi gruplar için daha uygun olacağına ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir. Tüm hafta günlüklerinde yaratıcı dramının öğretmenlik mesleğinde kullanımı konusunda düşüncelerini yazan bir katılımcı yaratıcı dramının faydasına ilişkin şu cümleleri kurmuştur: “En önemlisi ise, yaratıcı drama dersinin bize öğretmenlik alanında uygulayabileceğimiz alternatifler sunması. Karşı tarafı (öğrencileri) anlamayı, onlara bu yolla bir şeyleri kavrayabilmeyi öğretmesi” (Ö10). Bir diğer öğretmen adayı ise konuya yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Drama dersinin önemini, faydalarını ve burada öğrendiklerimizi öğretmen olduğumuzda “kullanabileceğimizi”, bunlardan faydalanabileceğimizi anladım” (Ö11).

Ayrıca canlandırmaların yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğundan bahsedilmiştir. Katılımcılardan birkaçının günlüğünde, gerçekleştirdikleri etkinlikleri öğretmen olduklarında nasıl kullanacaklarına ilişkin aktarım yaptıkları görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen adayının oturumda deneyimlediği bir etkinliği ileride kendi derslerine aktarmak istediğine ve bu etkinliği kendi dersinde nasıl uygulayacağına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Yabancı dil dersinde oturumumuzda yaptığımız gibi duvarlara, örneğin mevsimlerin resimlerini ve boş bir kâğıt asıp öğrencileri müzik eşliğinde yürüterek müziği durdurduğumda en yakın buldukları resimle ilgili akıllarına gelen ilk kelimeleri yazmalarını isteyebilirim; sonra da liderimizin yaptığı gibi bu resim ve yazıları toplayarak öğrencileri gruplara ayırdıktan sonra her gruba bir resim ve fikirleri vererek grup içerisinde konularıyla ilgili bir günlük yazmalarını isteyebilirim (Ö1).

Drama etkinliklerinin, özellikle ısınma çalışmalarında gerçekleştirilen oyunların ve etkinliklerin, yabancı dil konularının öğretiminde kullanılabileceği belirtilmiştir. Katılımcılar, bu tür etkinliklerin öğrencilerin güdülenmelerini sağlayacağını, öğrenme isteğini artıracaklarını vurgulamıştır. Çekingen öğrencilerin öğretim sürecine katılımlarını sağlamak ya da arttırmak için ısınma etkinliklerinin faydalı olacağını ön görmüşlerdir. İsim ve sıfatlarla yapılan tanışma etkinliğinin sınıf ortamında Almanca sıfatlarla da yapılabileceği düşünülmüştür.

Bir katılımcı haftalık günlüğünde “Almancaya önyargılı yaklaşıldığını, zor bir dil olarak adlandırıldığını göz önünde bulunduracak olursak bu yöntem uygulandığı takdirde, bu dile olan önyargıları da azaltabileceğini düşünüyorum” (Ö5) diyerek derslerde yaratıcı drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin öğrenilen dile karşı önyargılarını azaltmada etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Öğretmen adayları, ısınma çalışmalarının yanı sıra, canlandırma ve doğaçlamaları da öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanabileceklerini düşünmektedirler. Özellikle dil seviyesi görece yüksek olan sınıflarda kullanılabileceği de belirtilen hususlardan biridir. Ayrıca katılımcılardan biri, doğru jest ve mimik kullanımının yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında olduğunu belirtmiş ve yaratıcı drama uygulamalarının öğretmenin bu özelliği kazanmasında ve anlatacağı konuların pekiştirilmesinde faydalı olacağına dikkat çekmiştir.

Katılımcılar, yaratıcı dramaya ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadan bu dersi alan bir grup öğretmen adaydır; çoğu yaratıcı dramayı sadece bir kavram olarak duymuşlardır ve sınıf uygulamaları hakkında yeterince bilgi sahibi değildirler. Bu nedenle katılımcılar, en çok *yaratıcı dramanın uygulama ağırlıklı bir ders oluşuna* vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda katılımcılar, yaratıcı drama dersine ilişkin “bir konunun sunum dışında farklı bir şekilde anlatılabileceği”, “teorik konuların öğretiminde de uygulanabileceği”, “uygulamanın nasıl gerçekleşebileceği”, “öğretici bir dersin eğlenceli de olabileceği”, “yaparak-yaşayarak öğrenmeyi”, “oyunarak eğlenerek de öğrenmenin mümkün olduğu” şeklinde izlenimlerini sunmuşlardır.

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

Öğretmen adayları, haftalık günlüklerinde ve görüşmelerde öğretim sürecini yönetmeye ilişkin görüşlerini de belirtmişlerdir ve konuya yönelik elde edilen veriler aşağıdaki listelenmiştir (Tablo 3). Bu kapsamda katılımcıların ‘Nasıl bir öğretmen olunması gerekir?’, ‘Nelere dikkat

edilmesi gerekir?’, ‘Beklenmeyen bir durumda nasıl davranılması gerekir?’ vb. birçok soruya yanıt bulmaya çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

-
- Planlı şekilde bir şey yapmanın önemini fark etme,
 - Öğrenciyi derse katmanın öğretmenin görevi olduğunu düşünme,
 - Öğrencinin ilgisini çekmeyi sağlamanın önemli olduğunu fark etme,
 - Sınıf yönetiminin önemini fark etme,
 - Öğretmenin materyal hazırlama ve kullanma konusunda yaratıcı olması gerektiğini fark etme,
 - Bilgiye sahip olma ve bilgiyi aktarmanın birbirinden farklı olduğunu anlama,
 - Öğretmenin karşılaştığı problemlerle nasıl başa çıkacağına ilişkin bir öngörüye sahip olma.
-

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının bu derste öğretim sürecine ilişkin planlamanın, öğrencileri derse katılımını sağlamanın, öğrencilerin ilgisini çekmenin, sınıf yönetiminin, materyal hazırlama ve kullanmada yaratıcılığın önemini fark ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, eğitim sürecinde bilgiye sahip olma ve bilgiyi aktarmanın birbirinden farklı olduğunu anladıklarını ve öğretmenin karşılaştığı sorunlara nasıl çözüm getirdiğine yönelik öngörüye sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı drama liderinin ders planını onlarla paylaşması üzerine ders planı ve derse ön hazırlık sürecinin önemini fark ettiğini günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

Liderimizin derste bizimle kendi “ders planını” paylaşması çok hoşuma gitti. Burada birebir ne kadar emek verildiğini gördüm. Her şey önceden düşünülmüş (etkinliklerde söylenecek sözler, arka plandaki fon müziği, kullanılacak materyaller) bir plana göre düzenlenmişti. Öğretmenlik sadece bir mekâna gelip bilgi aktarmakla olmuyor bunun ön hazırlığı da küçümsenemeyecek kadar önemli ve bunun hiç de kolay olmadığını fark ettim (Ö11).

Katılımcılardan biri ısınma etkinliklerinin amacına yönelik “Bizim açımızdan bu ısınma çalışması kurallara uyma, dikkati toplama, strateji geliştirme ve kural belirlemeye yönelik eğlenceli bir etkinliktir” (Ö10) şeklinde değerlendirme yapmıştır ve öğretmenlerin bu etkinlikleri kendi sınıflarında da kuralları belirlerken kullanabileceğini şu şekilde dile getirmiştir:

Kuralları belirleme derken öğretmenler açısından bakarsak benim ilk aklıma gelen ise öğretmenlerin bunun öğrenme ortamında uygulamaları gerektiği idi. Sınıfta istenmeyen davranışları önleme adına dönem başında öğretmen sınıf kurallarını belirler; hatta demokratik anlayışa sahip olan öğretmenler ise öğrencilerle birlikte bu kulları belirler ve böylece dönem başından itibaren istenmeyen davranışları önlemiş olur (Ö10).

Katılımcılar, öğretmen adayı olmalarına rağmen, eğitim öğretim hayatları boyunca asıl görevleri ve tecrübeleri öğrencilik olmuştur. Bazı katılımcılar, eğitim sürecinde öğretmen rollerine girmekle öğretmen adayı olduklarının bilincini kazanmışlardır. Böylece öğretmen adayları, iyi bir öğretmen olup olmayacaklarına ilişkin sorgulama ve öz değerlendirme yapma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmen olmanın zorlukları hakkında bilinçlendikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen adayının düşünceleri şu şekildedir: “Tamam, evet biz de öğrenci olduk. Öğretmenleri

incelerdik vs. ama öğretmen olduğunuzda gerçekten ve her zaman verecek bir cevabınız olması gerekiyormuş öğrenciye” (Ö7).

Tutum ve Değerler

Bu bölüm ‘öğrenciye yaklaşım’, ‘iletişim ve iş birliği’, ‘kişisel ve mesleki gelişim’ ile ‘mesleğe ilişkin tutum’ alt boyutlarından oluşmaktadır.

Öğrenciye Yaklaşım

Katılımcıların haftalık günlüklerinde ve görüşmelerde sıklıkla öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik farkındalıklarının arttığını ifade ettikleri görülmektedir ve bu bağlamda elde edilen kategoriler aşağıda listelenmektedir (Bkz. Tablo 4):

Tablo 4. Öğrenciye Yaklaşım

-
- Öğrenciye yaklaşım konusunda farkındalık kazandırma,
 - Öğrenciye karşı ılımlı olunması gerektiğini fark etme,
 - Tüm öğrencilere eşit davranma (ayırım yapmama) gerektiğini fark etme,
 - Öğrencinin yerine kendine koyabilme, bu konuda empati becerisi kazanmanın gerekliliğini fark etme,
 - Öğrencinin sevgisi ve saygısını kazanmanın önemini fark etme,
 - Öğrenci ve öğretmen ilişkisini sevgi-saygı çerçevesinde olması gerektiğini fark etme,
 - Problemlerin nasıl aşılabileceği konusunda deneyim elde etme (farklı öğrenci özelliklerini anlama, olası öğretmen tepkilerini görme),
 - Öğretmenin öğrenci ile iletişimde karşılaştığı sorun çeşitlerinin farkına varma,
 - Öğretmenlerin eleştiriye açık olması ve eleştirileri kabul etmesinin gerekliliğini fark etme.
-

Tablo 4’e göre, katılımcılar canlandırmalarda öğrenci veya öğretmen rollerine girerek öğrenci-öğretmen ilişkisini düşünme, deneyimleme şansı bulmuştur. Bunun sonucu olarak, öğretmen gözünden öğrenciyi değerlendirmişler.

Katılımcılar, tanışma etkinlikleri ve ısınma çalışmalarıyla bir öğretmenin öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini öğrenebileceğini belirtmişlerdir. Örnek olarak bir katılımcının şu sözleri verilebilir:

Drama öncesi ısınma hareketleri birbirimizi daha yakından tanıma fırsatı verdi. Yapılan bu küçük oyunlarla kendi özelliklerimizden bahsettik aslında. Bunu da eğitim öğretim açısından değerlendirecek olursak bir öğretmen için öğrencilerin ilgi istek ve yeteneklerini öğrenmede büyük yardım sağlayacaktır (Ö10).

Katılımcılar, öğretmen rolüne girdiklerinde aynı zamanda bir öğretmenin hangi öğrenci davranışlarına kızabileceğine ilişkin öngörüye sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin yorumu aşağıdaki gibidir:

Bir şımarık öğrencinin öğretmene karşı tavırlarının öğretmeni ne kadar rencide edici olduğunu, bir öğretmen olarak yaptığın rolde ancak fark ediyorsun diyorsun ki karşındakini gerçekten kırıyormuş bu (Ö9).

Rollere girerek empati becerisini geliştirmek. Bence bu etkinlik öğretmen adaylarına ve genel anlamında eğitimciler için çok yararlı bir ders çünkü bir eğitimci ilk başta kendini öğrencilerinin yerine koyabilmesi gerek ve onlarla başarılı bir şekilde iletişime geçebilmesi lazım (Ö4).

Eğitim sürecinin öğretmen adaylarına bir diğer katkısı ise, katılımcılara öğretmenlik mesleği hakkında düşünme fırsatı vermesidir.

İletişim ve İş Birliği

Öğretmen yeterliklerinin ‘Tutum ve Değerler’ yeterlik alanında, ‘İletişim ve İş birliği’ bir alt yeterlik olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, *iletişimde saygılı olmanın önemini anlama, dinlemenin önemini anlama, çevresindeki insanlara kendilerini ifade etmeleri için daha fazla fırsat vermesi gerektiğini anlama, iş birliği becerisini geliştirme, üslubun iletişimde önemli olduğunu anlama, toplum içinde nasıl konuşulması gerektiğine ilişkin fikir verme* gibi bu alt yeterliğin göstergelerine yönelik bulgular saptanmıştır.

Etkili İletişim Yöntem ve Teknikleri: Öğretmen Yeterlikleri kapsamında iletişim ve iş birliği alt yeterliklerinde bahsi geçen *öğretmenlerin etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen göstermesi*, yüksek nitelikli öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır.

Yaratıcı drama yöntemine ilişkin “Öğrencilerin bu yöntemle kendilerini daha iyi ifade edebileceğini düşünüyorum. Çekingen öğrenciler için de güdüleyici olabileceği konuşmayı sevmeseler bile jest ve mimikle kendilerini ifade etme imkânı sağlayacaktır” diyen bir öğretmen adayının (Ö1) yaratıcı dramayı etkili bir iletişim aracı olarak gördüğü söylenebilir.

Grup İletişimi Becerilerine İlişkin Farkındalığın Artması: Katılımcılar, sıklıkla yaratıcı drama yönteminin, *grup üyelerinin birbirini tanıması, grup içi çatışmaların azalması, grup üyelerinin farklı yönlerini keşfetme, grubun kaynaşması ve sosyalleşmesi* gibi grup içi iletişime katkılarından söz etmişlerdir. Bunlara ilaveten öğretmen adaylarının grup iletişimi becerilerine ilişkin farkındalıklarının arttığı yönünde Tablo 5’te verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5. *Grup İletişimi Becerilerine İlişkin Farkındalığın Artması*

-
- Grup içi rol-görev dağılımının olduğunu fark etme,
 - Grup içinde rol dağılımı sağlamaya çalışma (örn. hep aynı konuda öne çıkmamaya, grup içinde denge oluşturmaya çalışma, fikir söyleyen olmazken, fikir sunan olma, konuşmaya konu ekleyen, yorumlayan, eleştiren biri olma),
 - Grup dinamiklerini anlama (örn. modu yüksek olanın grubu yukarı çıkartması, sorumluluğun paylaşılması, pasif kişinin yerine geçme, kendine aktif olma sorumluluğu yükleme),
 - Grupla çalışmayı öğrenme,
 - Grup içinde daha uyumlu çalışmayı öğrenme,
 - Farklı gruplarda uyum sağlama becerisini geliştirme,
 - Grupta kendi fikrini nedenleriyle savunmanın önemini fark etme,
 - Grup üyelerinin sağlık durumunun oturumu ve iletişimi etkilediğini fark etme,
 - Grup çalışmasının motivasyona olan etkisini fark etme,
 - Grupça hareket etmenin sonucunu -olumlu etkisini- fark etme,
 - Grup içi uyumun önemini fark etme.
-

Tablo 5'e göre, drama derslerinde çoklukla kullanılan küçük grup çalışmaları katılımcıların grup içinde etkili iş bölümü yapmaları ve grupla uyum içinde çalışmanın gereklilikleri hakkında farkındalık kazandırmıştır.

Grubun sosyalleşmesi bu uygulamanın en büyük kazanımı olarak düşünülmektedir. Grupta yer alan öğretmen adayları yaratıcı drama uygulaması başlamadan önce açık bir çatışma içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu grubun bir araya gelmesi ve kaynaşması, samimi bir sınıf ortamının oluşması, ilk kez bir uyumun gözlenmesi, çatışmanın azalması katılımcılar tarafından çok önemli algılanmaktadır. Buna yönelik bir öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

Belki topu topu 10 kişi olabiliriz ama biz 3 senedir hep kendi içimizde gruplar halindeyiz sınıfta hiç beraberlik denen ya da beraberce yapılan bir şey olmadı, denense bile yine bir şekilde istemeyen, uyum sağlamak istemeyen oldu, çünkü başımızda Aslanımız yoktu ama şu an var (Ö2).

Katılımcıların en çok dile getirdikleri hususlardan biri de arkadaşlarının güçlü ve zayıf yanlarını, yeteneklerini fark etmiş olmalarıdır. Günlüklerde grup üyelerinin doğaçlama yetenekleri, kişisel özellikleri, hobileri gibi birçok özellik ifade edilmiştir. Grupların birbirini tanıdığı etkinlikler ilk iki hafta gerçekleşen ısınma aşamasındaki oyunlardır. Grubun kaynaşmasını sağlayan diğer faktörler ise rastgele oluşturulan gruplar ve grup içindeki paylaşımları olarak görülmektedir.

Öğretmen adayları, sınıf içinde küçük grup çalışmaları yaparken grup çalışmasında uyumun önemini fark etmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının daha çok uyum sağladıkları grupları özellikle belirttikleri, aksi durumu pek dile getirmedikleri görülmektedir. Aşağıda bir katılımcının grup içi uyumun yakalanması ile ilgili yorumu bulunmaktadır:

Herkesin farklı farklı olmasa bile bir grup olarak herkesin bir görevi var. Mesela bir isteksiz olan arkadaş diğer arkadaşlara baktığı zaman onlar zaten görevlerini yerine getirdikleri için bu sefer onu da [isteksiz olan kişi] teşvik ediyorlar. Yani o da hemen kendi rolüne bürünüyor en iyisini yapayım diye (Ö1).

Öğretmen adayları, yaratıcı drama yöntemi ile yürütülen dersteki etkinliklerin grup içi sosyal iletişime olumlu etkileri olduğunu dile getirmişlerdir; haftalık günlüklerinde “Grup içi sosyal iletişimi güçlendirmek için yapılan güzel bir oyundu. Bu etkinlik sınıf ortamında öğrenciler arasındaki sorunları çözmek amacıyla kullanılabilir.” (Ö10) ve “Drama dersinin hala bence en büyük özelliği sınıfı bir ve diri tutması. Aslında sınıfın çoğunlukla en sosyal olduğu gün diyebilirim.” (Ö8) şeklinde ifadeler yer almaktadır. Ayrıca haftalık günlüklerinde “Arkadaşlarımı, daha doğrusu onların özelliklerini az da olsa daha iyi tanıdım ve görme şansına sahip oldum.” (Ö1) diyen katılımcının yaratıcı drama etkinliklerinde grup bireylerini daha yakından tanıma imkânı bulduğu anlaşılmaktadır.

İnsan İlişkilerinde Empati ve Hoşgörü: İletişim ve İş Birliği yeterliğinin bir alt göstergesi bir öğretmenin insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas almasıdır. Yaratıcı drama ile verilen eğitim sürecinde katılımcıların etkili iletişim sürecini destekleyecek beceriler ile ilgili farkındalık kazandıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. *Empati Kurabilme ve Hoşgörü*

-
- Karşısındakini iyice anlamadan tepki vermemeyi öğrenme,
 - Empati kurmanın önemini fark etme,
 - Empatik olmaya çalışma (Çevresindeki arkadaşlarını daha çok anlamaya çalışma,
 - İnsanları daha iyi anlama,
 - Empatiyle yaklaşmanın zannedildiği kadar kolay olmadığını fark etme,
 - Empati kurabilmek için uyumun ve güvenin olması gerektiğini fark etme,
 - Bir olaya başka bakış açısından bakabilme, farklı bakış açılarının olduğu görme,
 - Başka insanlar hakkında olumlu düşünmeye başlama.
-

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların en çok önemini fark ettikleri iletişim becerisinin empati olduğu ortaya çıkmıştır. İletişimde empati kurabilmenin yanı sıra öğretmen adaylarının çoğu, uygulamalar sayesinde olaylara farklı bakış açılarından bakabildiklerini, başka insanlar hakkında olumlu düşünmeye başladıklarını, dolayısıyla daha hoşgörülü olabildiklerini belirtmişlerdir. Yaratıcı drama etkinliklerinin empati ve hoşgörü açısından kendisine katkısı olduğunu düşünen bir katılımcının yorumu ise şu şekildedir:

“Bu etkinlikler bize başka bakış açısından düşünmeyi ve bakmayı, karşıdaki kişi gibi düşünüp hareket etmeyi ve ayak uydurmayı öğretti. Ayrıca bu etkinlikler bize karşıdaki bir bireyin hareketlerini, düşüncelerini, hayal dünyasını ve yaşadığı dünyayı öğrenme becerisi kazandırdı.” (Ö4)

Meslektaşlarıyla Bilgi ve Deneyim Paylaşımı: Çalışma kapsamında iletişim ve iş birliği alt yeterlik alanının göstergelerinden biri olan *meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına* yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları, yaratıcı drama etkinlikleri aracılığıyla diğer öğretmenlerle iletişim ve problem durumunda neler yapılabileceği hakkında farkındalık kazandıklarını; meslekte, müdürle olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünme fırsatı bulduklarını; eğitim-öğretim sürecinde öğrenci dışındaki unsurların (diğer öğretmenler, idareciler, veli vb.) farkına vardıklarını dile getirmişlerdir.

Bununla birlikte katılımcıların, öğretmenlik mesleğinde sınıf ortamı dışında da rollerinin olacağına ilişkin farkındalıklarının arttığı görülmüştür (Tablo 6). Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim hayatları boyunca öğretmenin sınıf içindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin ders almalarının, öğretmenlik mesleğinin onlara nasıl bir sosyal ortam vereceğine ilişkin yeterince fikir vermediği görülmüştür. Bu nedenle oturumların içeriğinin özellikle sınıf dışındaki öğretmen rollerine odaklanması, onların öğretmenlik mesleğine daha geniş bir yelpazeden bakmalarını sağlamıştır. Öğretmen adaylarının düşüncelerinin meslektaş, müdür ve veli üçlüsü hakkında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna ilişkin iki katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Belki çok zıt karaktere sahip, farklı insanlarla karşılaşacağız ve bunlarla baş etmek zorundayız ve kolay olmayacak (Ö10).

İkişerli grupta öğretmen, öğrenci, veli, müdür, öğretmen arkadaş rollerinde karşılaşılacak muhtemel olayları fark ettim (Ö12).

Türkçeyi Kurallarına Uygun ve Etkili Kullanma: Öğretmenlerin Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanabilmesi ‘İletişim ve İş Birliği’ alt yeterliğinin göstergelerinden biridir. Katılımcıların dil becerilerinin gelişimine ilişkin Tablo 7’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. Dil Becerilerinin Gelişimi

-
- Konuşma becerisinin gelişmesi,
 - Dinleme becerisinin gelişmesi,
 - Yazma becerisinin gelişmesi,
 - Günlüklerin Türkçe dil gelişimine katkıda bulunması.
-

Tablo 7 incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ile işlenen bu dersteki etkinliklerin öğretmen adaylarının Türkçe dil gelişimine ve temel dil becerilerinden konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişimine katkısı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun çift dilli olduğu, ancak üniversite öncesi öğrenim hayatlarının Almanya’da geçtiği göz önünde bulundurulursa diğer iletişim ve iş birliği yeterlik göstergelerine ilişkin gelişimlerinin yanı sıra Türkçeyi de daha iyi kullanabilir hale gelmeleri oldukça dikkat çekici ve katılımcıların mesleki gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir.

Kişisel ve Mesleki Gelişim

Öğretmen yeterlikleri ‘tutum ve değerler’ yeterlik alanında ‘kişisel gelişim’ bir alt yeterlik olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda bir öğretmenin kişisel yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunması bir yeterlik göstergesidir. Bu çalışmada, yaratıcı dramının öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyecek önemli bir faaliyet olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, yaratıcı dramının her bir öğretmen adayının kişisel gelişimine katkısı olduğunu göstermiştir. Bu katkılar “kendini tanıma, “özgüven”, “bilişsel esneklik” ve “duygusal farkındalık” tır ve Tablo 8’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 8. *Yaratıcı Drama Dersinin Kişisel Gelişime Katkıları*

Kendini tanıma
<ul style="list-style-type: none">• Güçlü ve zayıf yönlerini fark etme (örn. dikkat oyunlarında konsantrasyonda zorlanma, yazmada kendini ifade etme becerilerinin düşük olması),• Canlandırmalarda yaratıcılık ve role girme becerilerine ilişkin farkındalık kazanma.
Problem çözme becerisi
<ul style="list-style-type: none">• Spontan hareket edebilme becerisi kazanma,• Problem çözme becerisini geliştirmesi (problem çözme odaklı olma),• Uzlaşmacı yaklaşım konusunda beceri elde etme.
Özgüvenin artması
<ul style="list-style-type: none">• Kendini ifade edebilme,• Etkinliklerde gönüllü olma isteğinin artması,• Girişkenliğin artması,• Fikirlerini özgürce ifade edebilme,• Heyecanla baş etme,• Çekingenliğin azalması,• Toplum önüne çıkabilme cesareti gösterme.
Duygusal farkındalık
<ul style="list-style-type: none">• Yaşam enerjisinin yükselmesi,• Stres düzeyinin düşmesi,• Mutluluk düzeyinin artması,• Hayallerinin peşinden gitmeyi öğrenme,• Hayatında değişiklikler yapabileceğini anlama.
Bilişsel esneklik
<ul style="list-style-type: none">• Farklı bakış açılarıyla bakabilme,• Düşünceleri belirli bir kalıba sokmama,• Yeniliklere açık olma.

Tablo 8'e göre dersteki etkinlikler öğretmen adaylarının güçlü, zayıf ve gelişmeye açık yönlerini fark etmelerini sağlamıştır. Bir öğretmen adayı ileriye dönük yeteneklerini geliştirmek istediğini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Kısa senaryolar neden yazmayayım? ... Evet, hem de çok fazla isterim, çünkü denemediğiniz bir şeyi ne kadar yapmak isterseniz de yaptığımızda ne kadar hoşunuza gideceğini çok bilmiyorsunuz. Deneme fırsatı vermiş oldu bana, bir şeyler yazma ve onu oynama. Oynamayı deneme fırsatı vermiş oldu. Ben de neden olmasın ki diye düşünüyorum şimdi (Ö3).

Yaratıcı drama oturumu sonunda öz değerlendirme yapan bir öğretmen adayının (Ö4) "Bu oturumda hayal gücümün aslında ne kadar güçlü olduğunu fark ettim ve hayatımda geçen veya

şahit olduğum bir olay ise ansızın bir rol uydurabileceğimi anladım” biçimindeki ifadesi, bu bireyin yaratıcı drama etkinlikleri aracılığıyla güçlü yanlarını keşfetme imkânı bulduğuna işaret etmektedir.

Canlandırmalarda role girmekte zorlandığını, “Aynı zamanda bir şeyleri yansıtmamanın ne kadar zor olduğunu ve ne kadar kendi kabuğuma çekilmiş olduğumu gösterdi bana.” şeklinde ifade eden bir katılımcı (Ö10), yaratıcılık gerektiren etkinliklerde yaşadığı zorlukları şu şekilde dile getirmiştir:

“Spontane olarak fikir üretmenin çok da kolay olmadığını ve diğer arkadaşlarımla bu konuda daha yetenekli olduğumu fark ettim. Yaratıcı birisi olmadığını, en azından bunun planlı ve programlı olmadığını zamanlar beni zorladığını anladım.”

Öğretmen adayının bu ifadesinden yaratıcı drama etkinlikleri ile öz değerlendirme; zorlandıkları alanları tespit etme ve geliştirmeleri gereken yönlerini keşfetme fırsatı buldukları anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının problem çözme becerisine ilişkin ifadeleri, kişisel ve mesleki gelişim yeterlik kapsamında ele alınabilecek bir gösterge olarak görülmektedir. “O an gerçekleşmiş bir soruna spontane bir şekilde çözüm üretmek, bir öğretmenin edinmesi gereken özellikleri arasında olmalıdır. Bir grubu yönetmek demek, ders durumları dışında kriz durumlarında da kontrolü sağlayabilmek ve baş edebilmek demektir” diyen bir öğretmen adayının (Ö9) problem çözme becerisini bir yeterlik göstergesi olarak tanımladığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarına göre, bir diğer kişisel gelişim yeterlik göstergesi ise özgüvenin artmasıdır. Bu bağlamda yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların özgüvenlerinin gelişmesine *kendini ifade edebilme, etkinliklerde gönüllü olma isteğinin artması, girişkenliğin artması, fikirlerini özgürce ifade edebilme, heyecanla baş etme, çekingenliğin azalması, toplum önüne çıkabilme cesareti gösterme* gibi açılardan birçok katkısının olduğu saptanmıştır.

Bunun yanı sıra katılımcılardan ısınma etkinliklerini ve canlandırmaları duygusal farkındalığı geliştirmesi açısından değerlendirenler de olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının değerlendirmelerinde *yaşam enerjisinin yükselmesi, stres düzeyinin düşmesi, mutluluk düzeyinin artması, hayallerinin peşinden gitmeyi öğrenmesi, hayatında değişiklikler yapabileceğini anlaması* durumlarına yönelik ifadeler yer almaktadır. Örnek olarak bir öğretmen adayının (Ö4) şu sözleri verilebilir:

Arkadaşlarımla beni ne kadar iyi tanıdıklarını gördüm. Konuşurken yaptığım aşırı el ve kol hareketlerini, Almanca'yı akıcı konuşsam da dil bilgisi kurallarını açıklamada zorlandığımı ve bir Ankara sevdalısı olduğumu ne kadarda güzel canlandırdılar. Ne güzel bir duyguymuş bu kadar bilinmiş olmak. Bu etkinlik benim bakış açımı değiştirdi ve bana çok şey öğretti. İlk başta sevdiğimi öğrendim, pes etmemeyi öğrendim.

Bir diğer katılımcı (Ö9) ise yaratıcı dramının duygusal farkındalığına etkisini “Burada role girebilmek, o duyguyu seyirciye geçirebilmek ve bunun da farkına varmak gayet güzel bir duyguymuş” diyerek dile getirmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlik kapsamında sınıflandırılan bir diğer gösterge ise öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kazanmalarıdır. Bu kapsamda eğitim sürecinin katılımcıların bilişsel esnekliklerine katkısına yönelik *farklı bakış açılarıyla bakabilme, düşünceleri belirli bir kalıba sokmama, yeniliklere açık olma* gibi somut örnekler verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Çalışmanın ilk araştırma sorusu uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında bir değişiklik yaratıp yaratmadığını test etmeyle ilgilidir. Bunu tespit etmek amacıyla Bağımlı Örneklem T testi uygulanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 öntest-sontest	-,335	11	,744

Bu araştırmada elde edilen $p = ,744$ değeri $0,05$ 'den büyük olması iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç yaratıcı drama dersinin ve bu yöntemin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmacıları Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğindeki her maddenin betimsel analizini gerçekleştirmeye yönlendirmiştir. Ölçeğin her maddesine ilişkin standart sapma değeri, ortalaması ve ilk test-son test ortalama farkları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İfadelerine İlişkin Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve Aritmetik Ortalama Fark Değerleri

Ölçek maddeleri		SD	M	Fark
1 Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	Önce	1,443	3,417	0,333
	Sonra	1,485	3,750	
2* Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı gelmiyor.	Önce	1,240	4,083	-0,166
	Sonra	1,505	3,917	
3 Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	Önce	1,155	3,667	0,500
	Sonra	1,030	4,167	
4 Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	Önce	1,749	2,833	0,333
	Sonra	1,186	3,167	
5* Öğretmenliğin bana göre bir meslek olduğunu düşünüyorum.	Önce	1,303	4,333	-0,083
	Sonra	1,215	4,250	
6* Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum.	Önce	0,996	4,417	-0,333
	Sonra	1,240	4,083	
7* Öğretmenliğin kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum.	Önce	1,403	4,167	-0,167
	Sonra	1,349	4,000	
8* Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman olmuyorum.	Önce	1,658	3,750	0,583
	Sonra	1,231	4,333	
9 Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	Önce	1,311	3,917	-0,250
	Sonra	1,231	3,667	
10 Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	Önce	1,382	3,500	0,250
	Sonra	1,545	3,750	

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İfadelerine İlişkin Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve Aritmetik Ortalama Fark Değerleri (Devamı)

Ölçek maddeleri		SD	M	Fark
11 Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	Önce	1,155	3,667	0,166
	Sonra	1,115	3,833	
12 Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	Önce	1,231	3,333	0,250
	Sonra	1,084	3,583	
13 Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	Önce	1,165	3,583	0,083
	Sonra	1,155	3,367	
14 Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	Önce	1,240	2,917	0,500
	Sonra	1,240	3,417	
15* Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum.	Önce	1,505	3,917	0,250
	Sonra	1,403	4,167	
16 Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	Önce	1,215	3,750	0,083
	Sonra	1,337	3,833	
17 Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	Önce	1,230	3,667	0,083
	Sonra	1,485	3,750	
18 İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	Önce	0,905	4,500	-0,250
	Sonra	1,215	4,250	
19 Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	Önce	1,206	4,000	0,166
	Sonra	1,030	4,167	
20* Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutmuyor.	Önce	1,288	4,250	-0,333
	Sonra	1,311	3,917	
21* Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye ederim.	Önce	1,303	3,667	-0,284
	Sonra	1,240	3,383	
22 Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	Önce	1,138	3,750	-0,083
	Sonra	1,435	3,667	
23 Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	Önce	1,073	3,667	-0,333
	Sonra	1,303	3,333	
24 Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	Önce	1,115	3,833	0,083
	Sonra	1,379	3,917	
25 Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	Önce	3,311	3,917	0,083
	Sonra	1,206	4,000	
26 Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	Önce	0,577	4,167	-0,416
	Sonra	1,215	3,750	
27 Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	Önce	1,055	3,750	-0,083
	Sonra	1,435	3,667	

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İfadelerine İlişkin Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve Aritmetik Ortalama Fark Değerleri (Devamı)

Ölçek maddeleri		SD	M	Fark
28 Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	Önce	1,243	3,500	-0,333
	Sonra	1,115	3,167	
29 Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim.	Önce	1,505	3,916	-0,250
	Sonra	1,497	3,667	
30* Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duymuyorum.	Önce	1,467	3,167	0
	Sonra	1,115	3,167	
31 Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	Önce	1,267	4,167	0
	Sonra	1,030	4,167	
32* Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanırım.	Önce	1,311	4,083	-0,416
	Sonra	1,670	3,667	
33 Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum.	Önce	1,288	2,750	0,333
	Sonra	1,240	3,083	
34 Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	Önce	1,083	3,417	0,083
	Sonra	1,168	3,500	

* İşaretili maddeler orijinal ölçekte olumsuz maddelerdir. Burada anlam karışıklığını önlemek için olumlu olacak şekilde dönüştürülmüştür.

Tablo 10’da sunulan betimsel istatistikler incelendiğinde, 17 tutum ifadesine (M1, M3, M4, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M24, M25, M33, M34) yönelik aritmetik ortalamının arttığı, 15 tutum ifadesine (M2, M5, M6, M7, M9, M18, M20, M21, M22, M23, M26, M27, M28, M29, M32) yönelik aritmetik ortalamının azaldığı ve iki tutum ifadesine (M30, M31) yönelik aritmetik ortalamının ise eşit kaldığı görülmektedir. Ortalamının arttığı ve azaldığı ifade sayısının birbirine yakın olması tutuma yönelik bir değişim olmama nedenini göstermektedir.

Ortalamının en çok arttığı tutum ifadeleri şu şekilde sıralanmaktadır: Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman olmuyorum (M8), öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum (M3), öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum (M14). Bu maddeleri sırasıyla ‘öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor (M1)’, ‘tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim (M4)’, ‘öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum (M33)’, ‘öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum (M10)’, ‘zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim (M12)’, ‘öğretmenliğin bana uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum (M15)’ maddeleri takip etmektedir.

Ortalamının en çok azaldığı iki tutuma ilişkin ifadeler şu şekildedir: Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum (M26); eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanırım (M32). Bu maddeleri sırasıyla ‘öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum (M6)’, ‘öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutmuyor (M20)’, ‘öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor (M23)’, ‘öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum (M28)’, ‘bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği

tavsiye ederim (M21)', 'öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum (M9)', 'insanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor (M18)', 'öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim (M29)' maddeleri takip etmektedir.

Nicel verilerden elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, fakat mesleğin farklı yönlerine ilişkin algılarının farklılaştığını göstermektedir. Nicel bulguları destekleyecek şekilde nitel verilerde de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda farklılaşma olduğu saptanmıştır ve ulaşılan bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum*

-
- Öğretmenlik mesleğinin zorluklarını fark etme,
 - Öğretmenlik mesleğinin düşündüğünden daha zor olduğunu fark etme,
 - Kendini öğretmen gibi hissetme,
 - Öğretmenin karar verici olduğunu fark etme,
 - Öğretmenin rollerinin farkında olma,
 - Öğretmenin alanında bilgili olması gerektiğini fark etme.
 - Öğretmenin farklılaşması gerektiğini fark etme,
 - Öğretmenin öğretim boyutunun dışında da görev ve sorumlulukların olduğunu fark etme.
-

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğinin zorluklarına, öğretmenin rolleri ve sorumluluklarına ilişkin farkındalıklarının geliştiği görülmektedir.

Konuya yönelik görüşünü "Öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor olduğunu ve o ortamda bulunduğumuz zaman sınıfı yönetmenin aslında ne kadar zor olduğunu öğrendim ben kendi adıma. Ama bunun farkına sanırım mesleğe atıldığımızda tam olarak varacağız. Ben mutluyum bu mesleği seçtiğim için ve hakkıyla yapabilmeyi umut ediyorum." şeklinde dile getiren bir öğretmen adayının (Ö10) öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnut olduğu anlaşılmaktadır.

Bir başka öğretmen adayının (Ö4) "İleride öğretmen olduğumda nasıl davranacağımı öğrendim ve nelerden sakınacağımı, yani dinazor öğretmen olmamak için nelerden kaçınmam gerektiğini öğrendim" şeklindeki ifadesi ise iyi öğretmen davranışlarına ve öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde farklılaşırken nelere dikkat edeceğine ilişkin ön görüşünün oluştuğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, ideal öğretmenin özelliklerini "demokratik olmalı, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, anlayışlı olmalı, derse hazırlıklı gelmeli, ayrımcılık yapmamalı, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı vs." şeklinde sıralayan öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin bireye yüklediği sorumlulukların farkındadır.

Oturum sonu değerlendirme yaparken (Ö10) "Bana öğretmenin görevleri nedir, ne yapar nasıl davranır hakkında düşünmemi sağladı" diyen bir öğretmen adayının, öğretmen rollerine ilişkin farkındalık kazandığı düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma öğretmenlik temasına yönelik yaratıcı drama yöntemi ile işlenen bir dersin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik alanlarından 'mesleki beceri' ve 'tutum ve değerler' alt

boyutlarında etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bölümde bu çalışmadan elde edilen bulgular mevcut araştırmalar ışığında tartışılacaktır.

Yaratıcı drama yönteminin öğretmen eğitiminde kullanılması öğretmenin niteliğini artırmaktadır (Ömeroğlu, 2002). Yaratıcı drama, öğretmen adaylarının özyeterliliklerini ve mesleki alandaki kimlik gelişimlerini sağlamada güçlü bir role sahiptir (Kereks ve King, 2010). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ‘öğretmen-öğrenci ilişkisini kavrama’, ‘sınıf içi ve okul dışında öğretmenin sorumluluklarını fark etme’ ve ‘öğretmenlik mesleğinin zorluklarını fark etme’ gibi mesleki gelişimi destekleyen kazanımları edinmelerini sağlamıştır. Benzer şekilde, Çayır ve Gökbulut (2015) öğretmenlik meslek yeterliliklerinden kişisel gelişim alanına yönelik sınıf öğretmenliği adaylarına bir yaratıcı drama ders programı geliştirmişlerdir. Bu ders sonrasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda yaratıcı dramanın katkılarına ilişkin görüşlerde ilk sırada ‘öğretmenlik mesleğine yaklaşım’ gelmiştir. Bu uygulama sonrası öğretmen adayları, kendilerini öğretmenliğe daha hazır hissetmişler, öğretmenin karşılaşılabileceği olası sorunları ve çözüm yollarını fark etmişler ve mesleğe yönelik olumlu duygularının arttığını ifade etmişlerdir. Yine, Akdemir’in (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, yaratıcı drama dersine katılan öğrenciler görüşmelerde dersin öğretmenlik kimliğini benimsemelerinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Yaratıcı drama temelli derslerde öğretmen adayları aynı zamanda ileride kullanabilecekleri birçok teknik ve strateji de deneyimlemektedirler. Bir öğretim stratejisinin kullanılması, öğretmen adayının özyeterlilik kazanmasını ve öğretiminde farklı yaklaşımları kullanmasına yönelik olumlu tutum kazanmasını sağlayabilmektedir (Evers ve diğerleri, 2002; Lee ve diğerleri, 2013). Örneğin, Bircan ve Kılıç (2013) ve Maden (2010) Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kendi derslerinde kullanmaya yönelik özyeterlilik seviyelerinin orta düzeyde olduğunu tespit ederken Çetingöz (2012) okul öncesi öğretmenliği adaylarının düzeyinin iyi derecede olduğunu saptamıştır. Etkileşimli drama temelli profesyonel gelişim programı sonunda, her öğretmenin dramayı bir öğretim aracı olarak aynı düzeyde kullanamayacağı aşikârdır (Cawthon ve Dawson, 2009). Fakat yaratıcı drama programlarının öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bu yöntemi kullanmaya motive etmesi, onların derse olan tutumunu olumlu yönde etkilemesi önemlidir. Alanyazında yaratıcı dramaya tutumun yüksek olduğunu (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Namdar ve Kaya, 2018), örnek drama uygulamalarının bu yöntemi kullanmaya yönelik özyeterlilikleri artırdığını (Karacil Kılıçaslan ve Yayla, 2018b; Namdar ve Kaya, 2018) gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda, yaratıcı drama uygulamalarına öğretmen yetiştirmede yer vermeye devam etmesi önem arz etmektedir. Tanrıverdi ve Apak (2013) öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yürüttükleri çalışmalarında en sık atıf yapılan öğretmen yeterliliklerini ‘esneklik’, ‘hoşgörü’, ‘tarafsızlık’, ‘alan bilgisi’ ve ‘iletişim becerileri’ olarak belirlemişlerdir. Bu yeterlilikleri sağlamaya yönelik meslek bilgisi, sanat ve felsefe dersleri ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde, Akın- Sabuncu ve Ok (2021) sınıf öğretmenlerinin niteliklerini geliştirmesi açısından programın etkililiğini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun drama dersini etkili ve gerekli bir ders olarak tanımladığını ortaya koymuştur.

Yaratıcı drama yönteminin sadece öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde etkisi yoktur. Akdemir ve Karakuş (2016) meta-analiz çalışmalarında yaratıcı dramanın uygulandığı öğretim kademelerindeki etki büyüklüklerine bakmışlardır ve en yüksek etki büyüklüğünün ilköğretim kademesinde, en düşük etki büyüklüğünün ise yükseköğretimde olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç,

yaratıcı drama yönteminin tüm kademelerde farklı düzeylerde akademik başarıya etkisinin olduğunu da göstermektedir. Akademik başarının yanı sıra yaratıcı dramanın K12 seviyesinde İngilizce konuşma becerisi (Kılıç ve Tuncel, 2009), mesleki olgunluk düzeyi (Karataş ve Yavuzer, 2009), siber zorbalıkla baş etme becerisi (Karaosmanoğlu ve diğerleri, 2022) gibi birçok alanda olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, her öğretmen adayının yaratıcı drama yöntem bilgisi ve uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışma sonrasında da öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini benimsedikleri ve öğretmen olduklarında kullanmayı düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı drama dersinin birçok derse yönelik olumlu tutumun kazanılmasında olumlu etkisi olduğu halde, bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında öğretmen tutumlarının ölçüldüğü nicel birçok çalışmanın bulgusuyla ters düşmektedir (Dikmen ve Tuncer, 2018; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Özkan, 2012). Diğer çalışmalarla çelişmesine rağmen, bu bulgu öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalığı artırmayı amaçlayan bu ders sonrasında beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlik temalı bu dersle öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ortaya koymak, öğretmenlerin sorumluluklarını göstermek, öğretmenliğin sadece öğretimden ibaret olmadığını fark ettirmek amaçlanmıştır. Bu açıdan, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ‘öğretmenliğin bana göre bir meslek olduğunu düşünüyorum (M5)’, ‘öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum (M6)’, ‘öğretmenliğin kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum (M7)’, ‘halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim (M29)’ gibi maddelerdeki aritmetik ortalama değerindeki düşüş olması dersin amaçlarına ulaşıldığını gösterebilir.

Bu çalışma öğretmen adaylarının mesleki beceri ve tutumlarının yanı sıra, öğretmen adaylarının iletişim becerilerine olan olumlu etkisini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları iletişim becerilerinin dört temel alanında gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. İletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkililiğini belirlemek amacıyla Çiftçi ve Altınova (2017) Sosyal Hizmet bölümünde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileriyle; Karacil Kılıçaslan ve Yayla (2018a) son sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarıyla; Dereli (2018) RPD bölümü, okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programı öğrencileriyle; Binici (2013) öğretmenlerle; Dere (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla; Şengül ve Ünal (2018) Türkçe öğretmen adaylarıyla ve Arslan ve arkadaşları (2010) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencileriyle deneysel çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Tüm bu çalışmalar sonucunda katılımcıların iletişim becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra, Kara ve Çam (2007), Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışma sonucunda deney grubunda bulunan katılımcıların grupla iş yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerileri üzerinde yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaratıcı dramanın iletişim becerilerine yönelik olumlu etkisi öğretmen niteliğini artırma yönünden önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, aynı zamanda, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının kişisel gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğretmen adayları kendilerini daha çok tanıma fırsatı buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özgüven, bilişsel esneklik ve duygusal farkındalık düzeyleri daha çok artmıştır. Benzer sonuçlara, Hasırcı vd. (2008) 258 öğretmen adayına İlköğretimde Drama dersinin katkılarını sordukları çalışmalarında ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, drama yönteminin öğretmen adaylarının bireysel

ve akademik gelişimlerine katkısı bulunduğu görülmüştür. Bireysel kazanımlar arasında kişilerarası iletişim, öz-farkındalık, estetik düşünme, eleştirel düşünme, bedeni kullanabilme ve sosyal değişim yer almaktadır. Ayrıca, Yeler (2018) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama temelli İnsan İlişkileri ve İletişim Dersine yönelik görüşleri doğrultusunda, yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının kişisel, mesleki ve sosyal gelişimi üzerine olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra, Antepli ve Korkmaz (2009) yaratıcı drama dersi öncesi ve sonrasında 85 öğretmen adayına Sosyal Karşılaştırma Ölçeği uyguladıkları araştırmalarında drama dersinin öğretmen adaylarının benlik algılarını olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği de kendi alanına özgü nitelikler ve yeterlilikler gerektirmektedir. Bu kapsamda belirlenen öğretmen genel yeterliliklerinin (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017) edinilmesinde yaratıcı drama temelli yürütülen bu dersin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etkinin, bir öğretmen adayının öğretmen rolüne girdiği ve birçok durumla ve sorunla karşı karşıya kaldığı bir yaratıcı drama dersinde olduğu söylenebilir. Yine etkileşime dayalı ve farklı bakış açılarının ortaya çıktığı bir ders olması bu etkiyi kuvvetlendirebilir. Bu doğrultuda,

- Öğretmenlik temalı bir dersin öğretmen eğitimi programlarının ilk yıllarına eklenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini eğitimlerinin ilk yıllarında içselleştirmesini ve öğrenim gördükleri programından daha yüksek farkındalıkla mezun olmasını sağlayabilir.
- Öğretmenlik teması eğitim fakültelerinde bazı Meslek ve Alan Bilgisi derslerinde ele alınabilir. Örneğin, Eğitimde Drama dersinde drama yöntem ve teknikleri işlenirken tema olarak öğretmenlik seçilebilir ve etkinlikler bu doğrultuda planlanıp uygulanabilir.
- Yaratıcı drama çalışmalarının etkili olması için gerçek yaşamdan alınan örnekler öğretmen adayları için faydalı olacaktır. Bu çalışmada da örnekler gazetelerden, birincil kaynak olarak öğretmenlerden, öğretmen anılarının olduğu kitaplardan elde edilmiştir. Bu nedenle, canlandırma çalışmaları için gerçek öğretmen yaşamından örnek olayların ve kesitlerin seçilmesi etkili olacaktır.
- Yaratıcı drama dersinde kullanılan görseller, resim ve afiş oluşturma çalışmaları birçok duyuya hitap etmektedir ve katılımcıları hem bilişsel ve duyuşsal yönden hem de psikomotor beceriler açısından aktif tutmaktadır. Bu nedenle farklı öğretim materyallerinin kullanılması etkin bir drama dersi için önerilmektedir.
- Yaratıcı drama dersinin birçok derse yönelik olumlu tutumun kazanılmasında etkili olduğu bilinirken bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun belirlenmesinde kullanılan araştırma yöntemlerinin farklılaştırılması gerektiğini gösterebilir. Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum çalışmalarını derleyen çalışmalar (Lafcı-Tor ve Sert, 2022; Oral vd., 2019) öğretmen-

lik mesleğine yönelik çalışmaların daha çok nicel veri toplama yöntemleriyle tespit edildiğini ortaya koymuşlardır.

- Birçok araştırmada öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle ileride yapılacak çalışmalarda da öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların nicel yöntemlerle tespit edilmesi durumunda tutumların olumlu ve yüksek olacağı söylenebilir. Bu bağlamda nitel veri toplama yöntemlerinin de işe koşulması, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların belirlenmesinde farklı boyutların ortaya çıkması açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Akdemir, H. & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akhan, N. E. & Demir, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakülteye uyum süreçlerinin yaratıcı drama ile desteklenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 266-292. doi: 10.21764/maeuefd.574139
- Akın Sabuncu, S. & Ok, A. (2021). Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders. *Elementary Education Online*, 20(1), 532-552. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.045.
- Altuntaş, O. & Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Antepli, S. & Korkmaz, G. (2009). Yaratıcı drama dersinin üniversite öğrencilerinin benlik algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 5-18.
- Arslan, E., Erbay, F. & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Başçı, Z. & Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to drama course: The case of Atatürk University. *İlköğretim Online (elektronik)*, 10(2), 454-467.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(1), 104-113.
- Bircan, E. & Kılıç, L. K. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 799-820.
- Bütün, M. A., Tüzüner, A. & Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 1-14. doi: 10.21612/yader.2015.001
- 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.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çayır, N. A. & Gökbulut, Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 252-270.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.

- Çiftçi, E. G. & Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59-67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95-119.
- Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Harran Education Journal*, 3(1), 24-38. <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.24.38>
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Eti, İ. & Emen, M. (2022). Erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkisi: Dramaya ilişkin tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 125-138. doi: 10.21612/yader.2022.011
- Evers, W., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Güryay, B. (2015). Is creative drama a way to excellence in ELT classrooms? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 211-222. doi: 10.21612/yader.2015.018
- Hasırcı, Ö. K., Bulut, S. & Saban, A. İ. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-88.
- Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karacil Kılıçaslan, M. & Yayla, A. (2018a). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Karacil Kılıçaslan, M. & Yayla, A. (2018b). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 51-60.
- Karaosmanoğlu, G., Adıgüzel, Ö. & Şimşek, P. Ö. (2022). Lise öğrencilerinin siber zorbalıkla baş etme stratejilerini yaratıcı drama ile anlamak. *Eğitim ve Bilim*. 47(209), 207-237.
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 8(15), 442-456.
- Kereks, J. & King, P. K. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kılıç, Ş. & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Knowles, M., Elwood, H., Swanson, R.A. & Swanson, P.A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.

- Korkmaz, İ. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Kozikoğlu, İ. & Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 573-589.
- Lafcı- Tor, D. & Sert, E. H. (2022). A review of articles on the attitudes of students participating in the pedagogical formation certificate program towards teaching profession. *Educational Academic Research*, 44(1), 20-30.
- 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.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtle, K.H. (2010). *Methods in educational research, from theory to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Namdar, A. O., and Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575.
- Namdar, A. O. & Kaya, Ö. S. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi: SDÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Sarı, M. H. & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Saylan, A., Altıntaş, E. & Kaya, H. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 353-366.
- Şengül, Ö. A. & Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.
- Oral, B., Dokumacı-Sütçü, N. & Yazar, T. (2019). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Özel Sayı, 41-46.
- Ömeroğlu, E. (2002). Okul öncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. İçinde H.Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (ss. 123-127). Ankara: Naturel Yayınları.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özdemir Şimşek, P. & Karataş, F. Z. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 63-84.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 297-318.
- Ünver, N. & Semiz, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2585-2594.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.

- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yeler, M. (2022). Drama dersi alan sınıf öğretmenliği adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ve eğitim inançlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 17-40. doi: 10.21612/yader.2022.002
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

The Effect of a Teaching-Themed Creative Drama Lesson on the Professional Development of Teacher Candidates

Dürdane Lafcı-Tor¹

Pınar Özdemir-Şimşek²

Yasemin Acar³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.007

Article History

Received 02.12.2022

Revised 21.03.2023

Accepted 19.06.2023

Keywords

Creative drama

Teacher training

Professional development

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine how creative drama education with a teaching theme affects German teacher candidates' professional competences and attitudes towards teaching profession. The sample of the study consists of 12 pre-service teachers attending the third year of a German teaching undergraduate program at a state university. In this study, which was planned as a mixed method and case study research, qualitative data obtained from reflective diaries and semi-structured interviews were analyzed by content analysis in order to determine the effects of the training given with creative drama method on the development processes of pre-service teachers. With the aim of assessing the effect of training process on the attitudes of prospective German teachers towards the teaching profession, measurements were made before and after the drama training by using the "Attitude Scale of Teaching Profession" developed by Üstüner (2006), and the effect of different activities applied during this training was examined. Since the data obtained from the "Attitude Scale towards Teaching Profession" showed normal distribution, dependent samples t-test was used in the analysis process. The quantitative findings showed that there was no statistically significant difference in the attitudes towards teaching profession at the end of the training. Qualitative finding revealed that teaching-themed drama education contributed to the Professional competencies of teacher candidates. As a result, it is recommended that creative drama method be used in teacher education since it will increase the quality of teacher education and contribute to the professionalisation processes of teacher candidates.

1 Asst. Prof., Erciyes University, Türkiye. Email: durdanetor@erciyes.edu. Orcid Id: 0000-0003-2373-1247

2 Assoc. Prof., Hacettepe University, Türkiye. Email: pozdem@hacettepe.edu.tr. Orcid Id: 0000-0002-0360-4446

3 Ph.D. Erciyes University, Türkiye. Email: yacar@erciyes.edu.tr. Orcid Id: 0000-0003-0260-6447

Introduction

The subject of “teacher education” is one of the most discussed issues today, because it is widely believed that the teacher has the most effective role in providing a qualified education and training process. The effectiveness of a teacher depends on both an effective and efficient education process during the pre-service period and self-development after starting her/his profession. However, even though a prospective teacher has taken courses on general culture, teaching and practice during his/her higher education, he/she faces difficulties in performing the profession as he/she encounters the realities of society, profession and administrative structure after starting the profession. In their study, Korkmaz et al. (2004) listed the problems faced by novice classroom teachers as follows; (1) preparing official documents, (2) being ready for teaching, (3) providing classroom management, (4) adapting to school and environmental culture, (5) communicating with parents. Gömleksiz et al. (2010) also found similar problems in their study: They found that novice classroom teachers had problems in the social environment of the school and administrative affairs. Sarı and Altun (2015), in their research on the problems of classroom teachers, stated that teachers had problems in receiving support from provincial district and school administrators, receiving the desired level of support from the guidance service in the field of professional competence and motivating or encouraging students. Erdemir (2007), as a result of interviews with science teachers, concluded that teacher education cannot prepare prospective teachers for regions and teaching environments with different cultures. The residential areas where teachers are assigned are also one of the factors that make it difficult for teachers to adapt to the profession. For example, Özpınar (2008), who conducted a study with teachers assigned to villages, reported that the most common problem faced by teachers was a ‘lack of cultural activities such as theatre and cinema’.

When all these studies are analyzed, it is seen that the problems encountered with the changes in the researcher’s point of view and the subjects focused on the research also differ. At the same time, it is obvious that with the changing conditions today, other problems may arise apart from the problems that have been revealed so far. In this context, a pre-service teacher’s awareness of these difficulties before starting the profession will help her to build her professional expectations and goals with this awareness and to find solutions to the problems she experiences more easily. In this context, the fact that a prospective teacher is aware of these difficulties before starting the profession will help him/her to build his/her professional expectations and goals on this and to find solutions to the problems he/she experiences. In order to facilitate teachers’ adaptation to their profession in their first years, it is important to carry out activities related to real life in the pre-service education process (Erdemir, 2007). In this context, activity-based creative drama practices have a great contribution to the professional development/professionalisation of pre-service teachers.

According to the definition of İnci San, who made drama recognized in Türkiye, creative drama is “the interpretation and enactment of an experience, an event, an idea, sometimes a concrete concept or a behaviour by using theatre or drama techniques such as improvisation, role playing, etc. in a group work, through the reorganisation of old cognitive patterns and in “playful” processes in which observations, experiences, feelings and experiences are reviewed” (San, 1996, p.113). It is known that creative drama has very important contributions to the development of individuals such as self-expression, being creative and being open to group work; it is a versatile method that contributes to the cognitive, affective, and social development of individuals and these effects have

been observed in an increasing number of studies since 1990. In the literature, many studies have been conducted in order to use creative drama methods to increase pre-service teachers' professional competence, attitude towards the teaching profession, professional self-esteem, and to ensure their professionalisation. These studies were conducted with different teaching groups: Geography teaching (Bütün et al., 2015), Science teaching (Saylan et al., 2016), English teaching (Güryay, 2015), Preschool teaching (Eti & Yemen, 2022), Classroom teaching (Akdemir, 2020; Çayır & Gökbulut, 2015; Karacil Kılıçaslan & Yayla, 2018b; Yeler, 2022), Social Studies teaching (Akhan & Demir, 2020). The contribution of creative drama to professional development and competence may arise from reasons such as being experience-oriented, enabling group members to freely reveal their experiences, and the emergence of different opinions. Considering that the phenomenon of "teaching" is not far from the life of a prospective teacher and his/her past experiences in his/her own education processes and that he/she can handle this subject through his/her experiences, it is predicted that creative drama as a method will increase the awareness of prospective teachers about the teaching profession and contribute to their professionalisation. As a matter of fact, thanks to the role-playing and improvisation techniques used in creative drama, participants have the opportunity to realise the problems encountered in daily life and experience possible outcomes (Adıgüzel, 2019). Similarly, teachers learn better when a situation forces them to use their knowledge and expand their knowledge towards the solution to the problem (Knowles et al., 1998). In this context, it is also aimed that pre-service teachers comprehend the "teaching profession" through the implementation of an 8-week creative drama training. In this context, this study aims to determine how creative drama education with a teaching theme affects German teacher candidates' professional competencies and attitudes towards the teaching profession. The research questions of the study are as follows:

1. What is the contribution of the teaching-themed course taught with the creative drama method to the development of pre-service teachers?
2. Is there a significant difference between the scores obtained from the 'attitude towards teaching profession' scale applied before and after the teaching-themed creative drama training?

Method

Method

This study is a mixed-method research and is planned as a case study. In case studies, it is aimed to explore a person, group, situation or phenomenon in detail from different perspectives, to understand them in-depth, and to examine and make sense of the processes (Yin, 2014; Lodico et al., 2010). In order to answer the research questions given above, it is important to explain the education and research process extensively. Mixed methods research, on the other hand, provides a better understanding of research problems compared to the use of two approaches alone (Firat et al., 2014), as they reveal the strengths of qualitative and quantitative methods in a way that supports each other (Creswell, 2014). As a quantitative method in the study, a single-group pretest-posttest design, which is one of the weak experimental designs, will be used. In this design, without a control group, the change in the group before and after the application is determined by certain measurements. The qualitative data of the study were obtained through reflective diaries and interviews.

Participants

The participants of this study are the 3rd year students of the German Language Teaching program of a state university. The group consists of 12 teacher candidates, 3 male and 9 female. Although the age range of the participants varies between 20 and 52, the age of 5 people is older than 35. The group did not have a creative drama course during their undergraduate education, only a few pre-service teachers participated in a one-session creative drama practice for introductory purposes.

Data Collection Process and Tools

The qualitative data of the study were collected through reflective diaries and semi-structured interviews. Participants were asked to write reflective diaries after each session. A pre-prepared 'Creative Drama session evaluation form' was distributed to the diaries as a guide to convey their experiences and opinions. This form included general curriculum evaluation questions curriculum about the program's purposes, content and activities, and self-evaluation questions that will reveal the feelings and acquisitions of the participants during the session. At the end of the application, semi-structured interviews were conducted with the volunteer pre-service teachers. Ten pre-service teachers participated in these interviews. The semi-structured interview form for the interview was prepared by the first author of this study and expert opinion was taken by the second author who is an expert in the field of Curriculum and Instruction and Drama. The comprehensibility and language controls of the questions were provided by the third author of the study, who is an expert in Foreign Language Teaching.

In this study, "Attitude Scale of Teaching Profession" developed by Üstüner (2006) was applied for pretest-posttest purposes. The KMO value of the scale was 0.91, Bartlett's test was 7835,194 ($p < .0001$) and Cronbach Alpha internal consistency coefficient was 0.93 (Üstüner, 2006). These results show that the items of the scale are suitable for factor analysis, construct validity is ensured, and it is found reliable (Üstüner, 2006). In this attitude scale, there are 34 items in total such as "I think being a teacher suits me.", "I think I will be a qualified and competent teacher.", "Teaching profession seems boring for me."

Data Analysis

Qualitative data collected through diary and interviews were analyzed through content analysis. Content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2021), which aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data, helps to analyze the data obtained from reflective diary and semi-structured interviews, the scope of which depends on the comments of the person. In this direction, it provides the emergence of previously unrecognized concepts and themes. Since the themes that emerged from the data analysis were similar to the 'General Qualifications for the Teaching Profession' determined in 2017, the themes were reported based on this document.

In order to answer the second question of the research, quantitative data analysis was performed and the SPSS program was used. In order to select the data analysis test, first of all, whether the data were normally distributed was checked with the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk Tests (Table 1). When Table 1 is examined, the significance value of the difference scores greater than 0.05 shows that the distribution is normally distributed and the analyzes can be performed with parametric tests. For this reason, the T-Test for Dependent Samples was applied. In addition, descriptive analyzes were also made.

Table 1. *Normality Results of Data*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistics	df	Shallow.	Statistics	df	Shallow.
Difference	,193	12	,200 *	,907	12	,195

Validity and Reliability:

Guba and Lincoln (1982) consider validity and reliability in qualitative research with the concept of persuasiveness. Method triangulation and researcher triangulation were used to increase the credibility of this study. Qualitative data were collected through interviews and reflective diaries, and quantitative data were used to supplement the qualitative data. Researcher triangulation is the involvement of more than one researcher in the stages of data collection, analysis and interpretation (Başkale, 2016). The applications were carried out by the first and third authors of the research, and the process was interpreted from an objective point of view. In addition, the scale used in the quantitative phase of the study is a reliable and valid data collection tool.

Ethical Principles:

“Attitude Scale Towards Teaching Profession” was used with the permission of Üstüner, who developed the scale. Apart from this, the participants were informed about all the data to be collected during the research and their consent was obtained. In addition, the names of the participants were kept confidential throughout the reporting period and each of them was coded from T1 to T12. T1 represents the youngest participant, and T12 is the oldest participant.

Application Process:

Creative drama was carried out in the Special Teaching Methods course in the autumn semester of the 2016-2017 academic year. The application lasted 8 weeks, 26 hours. The application took place in the drama hall and in the classrooms.

Different creative drama techniques such as role-playing, improvisation, simultaneous improvisation, whole group improvisation, freeze image, gossip ring, role cards, split screen, phone calls, and conscience alley were used in the lessons. In addition, photographs, newspaper news, and videos were also used as teaching materials. After the session plans were developed, they were checked by the supervisor in the field of creative drama. The supervisor gave feedback about activity durations and names, outcome-activity compatibility. The session plans were designed and implemented considering the preparation-warming up, animation and evaluation phases of creative drama.

Results

In this section, in line with the research questions and aims, findings related to ‘professional skills’ and ‘attitudes and values’ competence areas of teacher professional competencies are presented.

Professional Skills

Creative Drama in the Process of Establishing Learning Environments

Establishing Learning Environments is one of the competencies in the Professional Skills competence area within the scope of teacher competencies. Since the creative drama method was used in this study, it was observed that the pre-service teachers frequently stated the use and role of this method and the activities carried out with this method in the lesson in the learning environment. In this context, the categories obtained from weekly diaries and interviews are listed below (See Table 2).

Table 2. *Contribution of Creative Drama Method to Teaching Process*

-
- Considering that it can be used when teaching foreign language subjects,
 - Considering that it will contribute to the development of speaking skills,
 - Considering that it will contribute to the motivation of students,
 - Considering that it will increase students' willingness to learn,
 - Considering that timid students will participate in the lesson,
 - Considering that introductory activities can also be used to learn about students' interests, wishes and abilities,
 - Considering that it can be effective in reducing prejudices that German is a difficult language,
 - Considering that it will contribute to the correct use of gestures and mimics,
 - Considering that it will contribute to vocabulary teaching,
 - Considering that it will contribute to the development of writing skills,
 - Considering that it will contribute to pronunciation teaching,
 - Considering that they can use group enactments in their own lessons,
 - Considering that it can be used to attract and maintain students' interest,
 - Considering that it can ensure that learning is permanent.
-

In Table 2, it can be seen that pre-service teachers have ideas about using the creative drama method in the learning process. They stated that they see many different activities in this course and that they will use these activities in their professional lives; if they use it in their own courses, “the course will get away from monotony”, “learning will be permanent”, and “students' willingness to learn and active participation will increase”.

Most of the participants stated that creative drama is a suitable method for foreign language teaching. The participants also expressed their opinions about whether they could apply the activities used in their own lessons and if so, for which groups they would be more suitable. One participant, who wrote his thoughts about the use of creative drama in the teaching profession in his diaries all week, made the following sentences about the benefits of creative drama: “The most important thing is that the creative drama course offers us alternatives that we can apply in the field of teaching. It helps us to understand the other side (students) and teach them to comprehend something in this way” (T10, 3). Another pre-service teacher expressed her opinion on the subject as follows: “I understood

the importance and benefits of the drama course and that we can “use” and benefit from what we learned here when we will become teachers” (T11).

It was also mentioned that role plays are an effective method in foreign language teaching, especially in developing speaking skills. In the diaries of a few of the participants, it was observed that they talked about how they would use the activities they carried out when they became teachers. In this context, the opinions of a pre-service teacher about how she would implement an activity she experienced in the session in her own lessons in the future and how she would apply this activity in her own lessons are as follows:

As we have done in our session in the foreign language class, I can hang on the walls, for example, pictures of the seasons and a blank sheet of paper and ask the students to write the first words that come to their minds about the picture they are closest to when I stop the music; then I can collect these pictures and writings as our leader did and divide the students into groups and give each group a picture and ideas and ask them to write a diary about their subject within the group (T1).

It was suggested that drama activities, especially the games and activities carried out in warm-up activities, can be used in teaching foreign language subjects. The participants highlighted that such activities would motivate the students and increase their willingness to learn. They predicted that warm-up activities would be useful to ensure or increase the participation of timid students in the teaching process. It was thought that the acquaintance activity with nouns and adjectives could also be done with the adjectives in teaching German.

One participant stated in his/her weekly diary: “Considering that German is approached with prejudice, it is often called a difficult language, I think that if this method is applied, it can also reduce prejudices against this language” (T5) and pointed out that using creative drama method in lessons can be effective in reducing students’ prejudices against the language learned.

In addition to warming-up activities, the pre-service teachers consider that enactments and improvisations can also be used to improve students’ speaking skills. It is also mentioned that they can be used especially in classes with relatively high language levels. In addition, one of the participants indicated that the correct use of gestures and mimics is among the features that a foreign language teacher should have and pointed out that creative drama practices would be useful for the teacher to gain this feature and to reinforce the subjects to be taught.

The participants were a group of pre-service teachers who took this course without having sufficient knowledge and experience about creative drama; most of them had only heard of creative drama as a concept and did not have enough knowledge about classroom practices. For this reason, the participants mostly emphasized the fact that creative drama is a practice-oriented course. In this context, the participants presented their impressions about the creative drama course as “a subject can be explained in a different way other than presentation”, “it can be applied in teaching theoretical subjects”, “how the application can be realised”, “an instructive course can also be fun”, “learning by doing-living”, “it is possible to learn by having fun by playing”.

Managing Teaching and Learning Processes

The pre-service teachers also expressed their views on managing the teaching process in their weekly diaries and interviews, and the data obtained on this subject were listed as follows

(Table 3). In this context, it is seen that the participants tried to find answers to many questions such as ‘What kind of a teacher should be?’, ‘What should be paid attention to?’, ‘How to behave in an unexpected situation?’

Table 3. *Managing Teaching and Learning Processes*

-
- Recognising the importance of doing something in a planned way,
 - Thinking that it is the teacher's duty to involve the student in the lesson,
 - Recognising that it is important to keep the student interested,
 - Noticing the importance of classroom management,
 - Realising that the teacher should be creative in preparing and using materials,
 - Understanding that having knowledge and transferring knowledge are different from each other,
 - Having a prediction about how to deal with the problems that the teacher will face.
-

According to Table 3, it is seen that pre-service teachers realised the importance of planning the teaching process, ensuring students’ participation in the lesson, attracting students’ attention, classroom management, and creativity in preparing, and using materials. In addition, pre-service teachers mentioned that they understood that having knowledge and transferring knowledge are different from each other in the education process and that they had foresight about how the teacher brings solutions to the problems he/she encounters. One pre-service teacher stated in her diary that she realised the importance of the lesson plan and the preparation process for the lesson after the drama leader shared the lesson plan with them:

I liked it very much when our leader shared her “lesson plan” with us during the lesson. I saw how much work was put in here. Everything was arranged according to a plan (the words to be said in the activities, the background music, the materials to be used). Teaching is not just about coming to class and transferring information, the preparation is also very important and I realised that it is not easy at all (T11).

One of the participants evaluated the purpose of the warm-up activities as follows: “From our point of view, this warm-up activity was a fun activity for following the rules, collecting attention, developing strategies, and determining rules” (T10) and stated that teachers can use these activities while determining the rules in their own classes as follows:

From the teachers’ point of view, the first thing that came to my mind was that teachers should apply these rules in the learning environment. In order to prevent undesirable behaviours in the classroom, the teacher determines the classroom rules at the beginning of the term, and even teachers with a democratic understanding determine these rules together with the students and thus prevent undesirable behaviours from the beginning of the term (T10).

Although the participants were teacher candidates, their main task and experience throughout their education and training life was being a student. Some of the participants became aware of the fact that they were teacher candidates by taking on teacher roles during the education process. In this way, they had the opportunity to question whether they would be a good teacher or not. In addition, it is seen that they became conscious of the difficulties of being a teacher. The statements of a pre-

service teacher about this situation are as follows: “Okay, well, we were students too. We used to analyse teachers, etc. but when you become a teacher, you really and always have to have an answer to give to the student.” (T7)

Attitude and Values

This section consists of sub-dimensions such as ‘approach to students’, ‘communication and co-operation’, ‘personal and professional development’ and ‘attitude towards the profession’.

Approach to Students

In their weekly diaries and interviews, the participants frequently stated that their awareness of the teacher-student relationship had increased, and the categories obtained in this context are listed below (See Table 4):

Table 4. *Approach to Students*

-
- Being aware of the approach to the student,
 - Realising the need to be moderate towards the student,
 - Realising that all students should be treated equally ("not to discriminate"),
 - Being able to put oneself in the place of the student, realising the necessity of gaining empathy skills in this regard,
 - Recognising the importance of gaining the love and respect of the student,
 - Noticing that the relationship between student and teacher should be within the framework of love and respect,
 - Gaining experience on how to overcome problems (understanding different student characteristics, seeing possible teacher reactions),
 - Realising the types of problems encountered by the teacher in communication with the student,
 - Recognising the necessity for teachers to be open to criticism and accept criticism.
-

According to Table 4, the participants had the chance to think and experience the student-teacher relationship by taking the roles of student or teacher in the animations. As a result, they evaluated the student from the perspective of the teacher.

Participants reported that a teacher can learn about students’ interests, wishes and abilities through introductory activities and warm-up activities. The following quote from a participant can be given as an example: “The warm-up activities before the drama gave us the opportunity to get to know each other better. We actually talked about our own characteristics with these little games. If we evaluate this in terms of education and training, it will provide great help for a teacher in learning the interests, wishes, and abilities of students” (T10).

The participants stated that when they took on the role of a teacher, they also had predictions about which student behaviours a teacher might get angry at. The comments of two of the pre-service teachers on this issue are as follows:

It is only in your role as a teacher that you realise how offensive a spoilt student’s behaviour towards a teacher is to the teacher, you say that it really offends the other person (T9).

Developing empathy skills by getting into roles. I believe that this activity is a very useful lesson for pre-service teachers and educators in general because an educator should be able to put himself/herself in the shoes of his/her students and communicate with them successfully (T4).

Another contribution of the training process to pre-service teachers is that it enables the participants to reflect on the teaching profession.

Communication and Collaboration

In the ‘Attitude and Values’ competency field of teacher competencies, ‘Communication and Collaboration’ is defined as a sub-competency. In this study, findings related to the indicators of this sub-competency such as *understanding the importance of being respectful in communication, understanding the importance of listening, understanding that people around them should be given more opportunities to express themselves, developing cooperation skills, understanding that style is important in communication, and giving ideas about how to speak in society* were found.

Effective Communication Methods and Techniques: Teachers’ taking care to use effective communication methods and techniques, which is mentioned in the communication and cooperation sub-competencies within the scope of Teacher Competencies, is among the highly qualified teacher characteristics.

It can be said that a pre-service teacher (T1) who said “I think that students can express themselves better with this method. It will provide the opportunity to express themselves with gestures and mimics even if they do not like to speak, which can be motivating for timid students” who sees creative drama as an effective communication tool.

Enhancement of Awareness of Group Communication Skills

Participants frequently mentioned the contributions of the creative drama method to group communication such as *getting to know each other, reducing conflicts within the group, discovering different aspects of group members, group cohesion and socialisation*. In addition to these, the findings given in Table 5 have been reached that the awareness of pre-service teachers about group communication skills has increased.

Table 5. *Enhancement of Awareness of Group Communication Skills*

-
- Realising that there is a role-task distribution within the group,
 - Trying to distribute roles within the group (e.g. not always coming forward on the same topic, trying to create a balance within the group, being the one who offers an opinion when there is no opinion, being the one who adds a topic to the conversation, commenting, criticising),
 - Understanding of group dynamics (e.g. the one with the higher mood leads the group upwards, sharing responsibility, taking the place of the passive person, attributing responsibility to oneself to be active),
 - Learning to work in a group,
 - Learning to work more harmoniously in a group,
 - Developing the ability to adapt to different groups,
 - Understanding the importance of defending one's own opinion with reasons in a group,
 - Recognising that the health status of group members affects the session and communication,
 - Recognising the effect of group work on motivation,
 - Recognising the result - the positive effect - of acting as a group,
 - Realising the importance of harmony within the group.
-

According to Table 5, small group activities, which are frequently used in drama lessons, have raised participants' awareness about the necessity of effective division of labour within the group and working in harmony with the group.

One of the biggest gains of this practice was the socialisation of the group. The pre-service teachers reported that they were in an open conflict before the creative drama practice started. For this reason, the coming together and socialisation of this group, the formation of a sincere classroom environment, the observation of harmony for the first time, and the reduction of conflict are perceived as very important by the participants. The opinion of a student regarding this is as follows:

Maybe there are only 10 of us, but for 3 years we were always in groups within ourselves, there was never any unity in the class, even if it was tried, somehow there were some people who did not want to adapt, because we did not have a lion in our heads, but now we do (T2).

One of the most frequently articulated issues by the participants is that they have now realized the strengths, weaknesses and talents of their friends. In the diaries, many features such as improvisation skills, personal characteristics, and hobbies of the group members were expressed. The activities in which the groups recognised each other were the warm-up games in the first two weeks. Other factors that enabled the group to cohesion were the randomly formed groups and their sharing within the group. The pre-service teachers realised the importance of harmony in group work during small group work in the classroom. In this regard, it is seen that the pre-service teachers mostly mentioned the groups that they harmonised with and did not express the opposite situation. Following is a participant's comment about achieving harmony within the group:

Even if not everyone works separately, everyone has a task in the group. For example, when a reluctant friend looks at other friends, they encourage him [the

reluctant person] because they have already fulfilled their duties. In other words, he immediately takes on his own role so that he can do his best (T1).

The pre-service teachers expressed that the activities in the course carried out with creative drama method had positive effects on social communication within the group; in their weekly diaries, one of them wrote: “It was a nice game to strengthen social communication within the group. This activity can be used to solve problems between students in the classroom environment.” (T10) and “I still think the biggest feature of the drama lesson is that it keeps the class united and alive. In fact, I can say that the class was mostly the most social day.” (T8). In addition, it is understood that the participant who said “I got to know my friends, more precisely, I had the chance to get to know and see their characteristics a little better” (T1) in his weekly diaries had the opportunity to get to know the group members more closely in creative drama activities.

Empathy and Tolerance in Human Interactions: A sub-indicator of Communication and Collaboration proficiency is that a teacher is able to take as basis empathy and tolerance in human relations. It was observed that the participants became aware of the skills that would support the effective communication process during the training process given with creative drama (See Table 6).

Table 6. *Empathy and Tolerance*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Learning not to react without understanding the other person thoroughly, • Realising the importance of empathy, • Trying to be empathetic (Trying to understand your friends around you more, • Understanding people better, • Realising that empathy is not as easy as it seems, • Recognition of the need for harmony and trust in order to be able to empathise, • Being able to look at an event from another point of view, seeing that there are different points of view, • Starting to think more positively about other people. |
|---|

When the table is reviewed, it is determined that the most important communication skill that the participants realised was empathy. In addition to being able to empathise in communication, most of the pre-service teachers stated that thanks to the practices, they were able to look at events from different perspectives, started to think positively about other people, and thus became more tolerant. The comment of a participant who thought that creative drama activities contributed to empathy and tolerance is as follows: “These activities taught us to think and look from another point of view, to think and act like the other person and to adapt. In addition, these activities gave us the ability to learn the movements, thoughts, imagination and the world in which an individual lives.” (T4)

Sharing Knowledge and Experience with Colleagues: Within the scope of the study, findings related to sharing knowledge and experience with colleagues, which is one of the indicators of communication and cooperation sub-competency area, were obtained. In this context, pre-service teachers reported that through creative drama activities, they gained awareness about communication with other teachers and what to do in case of problems; they had the opportunity to think about how

their relations with the principal should be in the profession; they became aware of the elements other than students (other teachers, administrators, parents, etc.) in the teaching-learning process.

However, it was observed that the participants' awareness of the fact that they would have roles outside the classroom environment in the teaching profession increased (Table 6). It was revealed that the fact that pre-service teachers took courses on the duties and responsibilities of the teacher in the classroom during their education did not give them enough ideas about what kind of social environment the teaching profession would provide them. For this reason, focusing the content of the sessions on teacher roles outside the classroom enabled them to look at the teaching profession from a wider range. It is determined that the ideas of pre-service teachers are concentrated on the triad of colleagues, principals and parents. The opinions of two participants regarding this are as follows:

Maybe we will encounter different people with very opposite characters and we have to cope with them and it will not be easy (T10).

I realised the possible events that can be encountered in the roles of teacher, student, parent, principal, and teacher friend in a group of two (T12).

Proper and Effective Use of Turkish: Teachers' ability to appropriate and effective use of Turkish (C3.1) is one of the indicators of communication and cooperation sub-competency. The findings given in Table 7 regarding the development of the participants' language skills were obtained.

Table 7. *Development of Language Skills*

-
- Development of speaking skills,
 - Development of listening skills,
 - Development of writing skills,
 - Contribution of diaries to Turkish language development.
-

When the table given above is evaluated, it is clearly recognised that the activities in this course, which was taught with the creative drama method, contributed to the Turkish language development of the pre-service teachers and to the development of speaking, listening and writing skills, which are among the basic language skills. Considering that most of the pre-service teachers participating in the study are bilingual, but their pre-university education life was spent in Germany, it is quite remarkable that they have become better able to use the Turkish language as well as their development in other communication and cooperation competence indicators and it has an important place in terms of the professional development of the participants.

Personal and Professional Development

'Personal development' is defined as a sub-competency in the 'attitudes and values' competence area of teacher competencies. In this context, it is an indicator of competence for a teacher to engage in activities to improve himself/herself personally. In this study, creative drama was found to be an important activity to support teachers' personal development. The findings showed that creative drama contributed to the personal development of each pre-service teacher. These contributions are "self-knowledge", "self-confidence", "cognitive flexibility" and "emotional awareness" and are given in detail in Table 8.

Table 8. *Contributions of Creative Drama to Personal Development*

Self-awareness
<ul style="list-style-type: none">• Recognising their strengths and weaknesses (e.g. Difficulties with concentration in attention games, low self-expression skills in writing),• Gaining awareness of creativity and role-playing skills in animations.
Problem-solving skills
<ul style="list-style-type: none">• Gaining the ability to move spontaneously,• Improving problem-solving skills (problem-solving orientation),• Acquiring skills in conciliatory approach.
Improvement of self-confidence
<ul style="list-style-type: none">• Self-expression,• Increased willingness to volunteer in activities,• Increased assertiveness,• Being able to express their ideas freely,• Coping with excitement,• Reduced inhibitions,• Having the courage to act in public.
Emotional awareness
<ul style="list-style-type: none">• An increase in life energy,• Reduced stress level,• Increased level of happiness,• Learning to follow your dreams,• Recognizing that you can make changes in your life.
Cognitive flexibility
<ul style="list-style-type: none">• Being able to look from different perspectives,• Not putting opinions into a certain mold,• Being open to innovations.

Through the activities in this course, the pre-service teachers noticed their strengths, weaknesses and areas open for improvement. One pre-service teacher stated that she would like to develop her future skills as follows:

“Why shouldn’t I write short scripts? ... Yes, I would like to, very much, because you don’t know how much you will like something you haven’t tried, no matter how much you want to do it. It gave me the opportunity to try, to write something and play it. It gave me the opportunity to try to play. Now I am asking myself why not” (T3).

The statement of a pre-service teacher (T4) who made a self-evaluation at the end of the creative drama session as follows: “In this session, I realised how strong my imagination is and I understood that I can suddenly invent a role if it is an event in my life or an event I witnessed”

indicates that this individual found the opportunity to discover his/her strengths through creative drama activities.

A participant (T10), who stated that he had difficulty in acting in the role-playing activities as follows: “At the same time, it showed me how difficult it was to reflect something and how much I had retreated into my own shell.”, expressed the difficulties he experienced in activities requiring creativity as follows: “I recognised that it is not easy to generate ideas spontaneously and that my other friends are more talented in this regard. I realised that I am not a creative person, at least when it is not planned and programmed, it is difficult for me.” From this statement of the pre-service teacher, it is understood that they had the opportunity to self-evaluate with creative drama activities; to identify the areas where they had difficulties and to discover the aspects they needed to improve.

However, pre-service teachers’ expressions about problem-solving skills are seen as an indicator that can be handled within the scope of personal and professional development competence. “Producing a spontaneous solution to a problem that has occurred at that moment should be among the characteristics that a teacher should acquire. Managing a group means being able to control and cope with crisis situations other than lesson situations.” It is understood that a pre-service teacher (T9) defines problem-solving skill as a competence indicator.

According to pre-service teachers, another personal development competence indicator is the increase in self-confidence. In this context, it was determined that creative drama activities contributed to the development of self-confidence of the participants in terms of self-expression, increasing the desire to volunteer in activities, increasing assertiveness, expressing their ideas freely, coping with excitement, decreasing timidity, and showing courage to appear in front of the society.

In addition, there were some participants who evaluated the warm-up activities and animations in terms of developing emotional awareness. In this context, in the evaluations of pre-service teachers, there are statements about increasing life energy, decreasing stress levels, increasing happiness levels, learning to pursue their dreams, and realising that they can make changes in their lives. As an example, the following words of a pre-service teacher (T4) can be given:

I saw how well my friends got to know me. How well they portrayed the excessive hand and arm movements I made while speaking, that I had difficulty in explaining the rules of grammar even though I spoke German fluently, and that I was a lover of Ankara. What a nice feeling it was to be so well known. This event changed my perspective and taught me a lot. At first, I learned that I was loved, I learned not to give up.

Another participant (T9) expressed the effect of creative drama on emotional awareness by saying “It was a very nice feeling to be able to play a role here, to pass that emotion to the audience and to realise it”. Another indicator categorised within the scope of personal and professional development sub-competency is the acquisition of cognitive flexibility by pre-service teachers. In this context, concrete examples such as *looking from different perspectives, not putting thoughts into a certain mould, being open to innovations* were given for the contribution of the training process to the cognitive flexibility of the participants.

Attitude toward Teaching Profession

The first research question was about testing whether the creative drama method creates a change in the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession. Therefore, Dependent Samples T test was applied (Table 9).

Table 9: *T-Test Results for Deependent Samples*

	t	df	Shallow. (2-tailed)
Pair 1 pretest-posttest	-.335	11	,744

The results showed there is no significant difference between the two measurements [$t_{11} = -.335$, $p > 0.05$]. This result indicated that the creative drama course and this method do not affect teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. This result led the researchers to perform a descriptive analysis of each item in the Attitude towards Teaching Profession Scale. Table 10 showed the mean and standard deviation values for each item of the scale and the first-test-posttest mean differences.

Table 10. *Values of Standard Deviation, Arithmetic Mean and the Mean Differences of Pre-service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession*

Scale items		SD	M	Mean Difference
1 Even the thought of being a teacher appeals to me.	Before	1,443	3,417	0.333
	After	1,485	3,750	
2* The teaching profession is not boring to me.	Before	1,240	4,083	-0.166
	After	1,505	3,917	
3 I like to be a teacher myself.	Before	1,155	3,667	0.500
	After	1,030	4,167	
4 If I had to choose a profession again, I would still choose teaching.	Before	1,749	2,833	0.333
	After	1,186	3,167	
5* I think teaching is a profession for me.	Before	1,303	4,333	-0.083
	After	1,215	4,250	
6* I think teaching suits my lifestyle.	Before	0.996	4,417	-0.333
	After	1,240	4,083	
7* I think teaching suits my personality.	Before	1,403	4,167	-0.167
	After	1,349	4,000	
8* I do not regret choosing the teaching profession.	Before	1,658	3,750	0.583
	After	1,231	4,333	
9 I believe that I will be successful in teaching.	Before	1,311	3,917	-0.250
	After	1,231	3,667	
10 I am pleased to have chosen this department, which is related to the teaching profession.	Before	1,382	3,500	0.250
	After	1,545	3,750	

Table 10. *Values of Standard Deviation, Arithmetic Mean and the Mean Differences of Pre-service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession (Devami)*

	Scale items		SD	M	Mean Difference
11	I believe that I can overcome the difficulties I will encounter in the teaching profession.	Before	1,155	3,667	0.166
		After	1,115	3,833	
12	I would like to teach even under difficult conditions.	Before	1,231	3,333	0.250
		After	1,084	3,583	
13	I am confident about the requirements of the teaching profession.	Before	1,165	3,583	0.083
		After	1,155	3,367	
14	I think I have a special talent for teaching.	Before	1,240	2,917	0.500
		After	1,240	3,417	
15*	I think teaching is the right profession for me.	Before	1,505	3,917	0.250
		After	1,403	4,167	
16	I think that teaching will give me opportunities to produce and create something.	Before	1,215	3,750	0.083
		After	1,337	3,833	
17	I believe that I can carry out teaching in a professional way.	Before	1,230	3,667	0.083
		After	1,485	3,750	
18	The thought of teaching people something they don't know makes me happy.	Before	0.905	4,500	-0.250
		After	1,215	4,250	
19	I sympathize with people who teach.	Before	1,206	4,000	0.166
		After	1,030	4,167	
20*	It doesn't scare me to think that I will be a teacher.	Before	1,288	4,250	-0.333
		After	1,311	3,917	
21*	I would recommend teaching to those who have to choose a profession.	Before	1,303	3,667	-0.284
		After	1,240	3,383	
22	I think there is a lot I can do when I become a teacher.	Before	1,138	3,750	-0.083
		After	1,435	3,667	
23	Working conditions of teaching are attractive to me.	Before	1,073	3,667	-0.333
		After	1,303	3,333	
24	I care about being successful in teaching professional knowledge courses.	Before	1,115	3,833	0.083
		After	1,379	3,917	
25	I enjoy chatting with people who teach.	Before	3,311	3,917	0.083
		After	1,206	4,000	
26	I discuss and talk about education, learning, teaching, and teaching.	Before	0.577	4,167	-0.416
		After	1,215	3,750	
27	I think I will be a knowledgeable and competent teacher.	Before	1,055	3,750	-0.083
		After	1,435	3,667	

Table 10. Values of Standard Deviation, Arithmetic Mean and the Mean Differences of Pre-service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession (Devamı)

	Scale items		SD	M	Mean Difference
28	I believe that teaching will give me prestige in society.	Before	1,243	3,500	-0.333
		After	1,115	3,167	
29	I deliberately and willingly chose the teaching program that I am currently studying.	Before	1,505	3,916	-0.250
		After	1,497	3,667	
30*	I am not worried about the teaching profession giving me difficulties.	Before	1,467	3,167	0
		After	1,115	3,167	
31	I find it proud to direct people's lives through the education I will teach as a teacher.	Before	1,267	4,167	0
		After	1,030	4,167	
32*	I like to talk about education, learning, teaching, and teaching.	Before	1,311	4,083	-0.416
		After	1,670	3,667	
33	I believe that when I become a teacher, I will be given sufficient value by the environment.	Before	1,288	2,750	0.333
		After	1,240	3,083	
34	The continuity of the teaching profession gives me confidence.	Before	1,083	3,417	0.083
		After	1,168	3,500	

* Marked items are negative items in the original scale. Here it has been converted to be positive to avoid ambiguity.

When the descriptive statistics in Table 10 are examined, the arithmetic mean for 17 attitude items (M1, M3, M4, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M24, M25, M33, M34) increased, for 15 attitude items (M2, M5, M6, M7, M9, M18, M20, M21, M22, M23, M26, M27, M28, M29, M32) decreased and the arithmetic mean for two attitude items (M30, M31) remained equal. The fact that the number of items in which the average increased and decreased was close to each other shows the reason why there was no change in attitude.

The attitude items with the highest increase in the average are listed as follows: I do not regret choosing the teaching profession (M8), I feel like being a teacher (M3), I am confident about the requirements of the teaching profession (M14). These items were pursued respectively by the following items: Even the thought of being a teacher appeals to me (M1), if I had to choose a profession again, I would still choose teaching (M4), I believe that my environment will give me sufficient value when I become a teacher (M33), I am a teacher. I am pleased to have chosen this department related to my profession (M10), I would like to teach even under difficult conditions (M12), I think teaching is a suitable profession for me (M15).

The items related to the two attitudes that the average decreases the most are as follows: 'I discuss and talk about education, learning, teaching and teaching (M26)', 'I like to talk about education, learning, teaching and teaching (M32)'. These items are respectively followed by the items "I think teaching is suitable for my lifestyle (M6)", 'I am not afraid to think that I will be a teacher (M20)', 'Working conditions of a teacher appeal to me (M23)', 'I believe that teaching will make me respectable in society (M28)', 'I would recommend teaching to those who are in a position

to choose a profession (M21)', 'I believe I will be successful in teaching (M9)', 'the thought of teaching people something they do not know makes me happy (M18)', 'I chose the teaching program knowingly and willingly (M29)'.

These findings show that prospective teachers' attitudes towards the teaching profession are positive, but their perceptions about different aspects of the profession differ.

These findings obtained from quantitative data show that pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession are positive, but their perceptions about different aspects of the profession differ. In support of the quantitative findings, it was also found that there was a differentiation in attitudes towards the teaching profession in qualitative data and the findings are presented in Table 11.

Table 11. *Attitudes towards teaching profession*

-
- Recognising the difficulties of teaching profession,
 - Realising that the teaching profession is more difficult than you imagine,
 - Not feeling like a teacher,
 - Realising that the teacher is the decision maker,
 - Being aware of the teacher's roles,
 - Realising that the teacher should be knowledgeable in his/her field.
 - Realising that the teacher should be differentiated,
 - Realising that the teacher has duties and responsibilities outside the teaching dimension.
-

The table shows that the participants' awareness of the difficulties of the teaching profession and the roles and responsibilities of the teacher has improved.

"In this regard, I learned for myself how difficult the teaching profession is and how difficult it is to manage the class when we are in that environment. But I think we will realise this fully when we are employed in the profession. I am happy that I chose this profession and I hope to do it properly." It is understood from these utterances of a pre-service teacher (T10) that he was pleased to have chosen this department related to the teaching profession.

The statement of another pre-service teacher (T4) as "I learned how to behave when I become a teacher in the future and what to avoid, that is, what to avoid in order not to be a dinosaur teacher" indicates that he has formed his foresight about good teacher behaviours and what to pay attention to while differentiating in the teaching profession over the years. Similarly, the pre-service teacher who lists the characteristics of the ideal teacher as "should be democratic, should take into account the interests, wishes and needs of the students, should be understanding, should come prepared for the lesson, should not discriminate, should take into account individual differences, etc." is aware of the responsibilities that the teaching profession imposes on the individual.

It is thought that a pre-service teacher who said "It made me think about what a teacher's duties are, what he/she does and how he/she behaves" during the end-of-session evaluation (T10) gained awareness about teacher roles.

Discussion and Conclusion

This study showed that a course taught with creative drama method on the theme of teaching had an effect on the sub-dimensions of ‘professional skills’ and ‘attitudes and values’ of pre-service teachers’ teacher efficacy areas. In this section, the findings obtained from this study will be discussed in the light of existing research.

The use of creative drama method in teacher education increases teacher quality (Ömeroğlu, 2002). Creative drama has a strong role in ensuring pre-service teachers’ self-efficacy and identity development in the professional field (Kereks & King, 2010). In this study, pre-service teachers were able to acquire outcomes that support professional development such as ‘comprehending the teacher-student relationship’, ‘realising the responsibilities of the teacher inside and outside the classroom’ and ‘realising the difficulties of the teaching profession’. Similarly, Çayır and Gökbulut (2015) developed a creative drama course programme for classroom teaching candidates in the field of personal development from teaching professional competencies. After this course, in line with the opinions of the participants, ‘approach to teaching profession’ came first in the opinions regarding the contributions of creative drama. After this application, pre-service teachers felt themselves more ready for teaching, realised the possible problems and solutions that teachers may encounter, and expressed that their positive feelings towards the profession increased. Again, in the study conducted by Akdemir (2020), the students who participated in the creative drama course stated in the interviews that the course was useful in adopting the teaching identity.

In creative drama-based courses, pre-service teachers also experience many techniques and strategies that they can use in the future. The use of a teaching strategy can enable a pre-service teacher to gain self-efficacy and a positive attitude towards using different approaches in teaching (Evers et al., 2002; Lee et al., 2013). For example, Bircan and Kılıç (2013) and Maden (2010) found that Turkish teachers’ self-efficacy levels for using creative drama method in their own lessons were at a moderate level, while Çetingöz (2012) found that the level of preservice preschool teachers was at a good level. At the end of an interactive drama-based professional development programme, it is obvious that not all teachers can use drama as a teaching tool at the same level (Cawthon & Dawson, 2009). However, it is important that creative drama programmes motivate teachers and pre-service teachers to use this method and positively affect their attitude towards the course. In the literature, there are studies showing that the attitude towards creative drama is high (Başçı & Gündoğdu, 2011; Namdar & Kaya, 2018) and sample drama practices increase self-efficacy towards using this method (Karacil Kılıçaslan & Yayla, 2018b; Namdar & Kaya, 2018). In this context, it is important to continue to include creative drama practices in teacher training. Tanrıverdi and Apak (2013) determined the most frequently cited teacher competencies as ‘flexibility’, ‘tolerance’, ‘impartiality’, ‘content knowledge’ and ‘communication skills’ in their study conducted with pre-service teachers and teaching staff in order to evaluate teacher training programmes. In order to provide these competencies, professional knowledge, art and philosophy courses came to the fore. Similarly, Akın- Sabuncu and Ok (2021) examined the effectiveness of the programme in terms of improving the qualifications of classroom teachers and found that most of the pre-service teachers defined the drama course as an effective and necessary course.

The creative drama method does not only have an effect on pre-service teachers and teachers. In their meta-analysis study, Akdemir and Karakuş (2016) looked at the effect sizes at the education

levels where creative drama was applied and found that the highest effect size was at the primary education level and the lowest effect size was at higher education. This result also shows that the creative drama method has an effect on academic achievement at different levels at all levels. In addition to academic achievement, creative drama has positive effects on many areas such as English speaking skills at the K12 level (Kılıç and Tuncel, 2009), professional maturity level (Karataş and Yavuzer, 2009), coping skills with cyberbullying (Karaosmanoğlu et al., 2022). For this reason, every pre-service teacher should have creative drama method knowledge and application skills. After this study, it was revealed that pre-service teachers adopted creative drama methods and techniques and thought of using them when they became teachers.

Although the creative drama course has a positive effect on the acquisition of positive attitudes towards many courses, it was concluded that it did not significantly affect the attitudes of pre-service teachers in this study. This finding contradicts the findings of many quantitative studies in the literature where teacher attitudes were measured (Dikmen & Tuncer, 2018; Kozikoğlu & Gönülal, 2020; Özkan, 2012). Although it contradicts other studies, this finding is an expected result after this course that aims to increase awareness of the teaching profession. With this teaching-themed course, it was aimed to reveal the difficulties faced by teachers, show the responsibilities of teachers, and make them realise that teaching is not only about teaching. In this respect, the decrease in the arithmetic mean value of the items such as 'I think that teaching is a profession for me (M5)', 'I think that teaching is suitable for my lifestyle (M6)', 'I think that teaching is suitable for my personality (M7)', 'I chose the teaching programme I am currently studying knowingly and willingly (M29)' may indicate that the objectives of the course have been achieved.

This study revealed the positive effect on pre-service teachers' communication skills as well as their professional skills and attitudes. Pre-service teachers stated that they improved in four basic areas of communication skills. In order to determine the effectiveness of creative drama in improving communication skills, many experimental studies were carried out with participants from different levels and departments: 1st-year students studying in the Department of Social Work (Çiftçi & Altınova, 2017), senior primary teacher candidates (Karacil Kılıçaslan & Yayla, 2018), psychological counselor, preschool and primary teacher candidates (Dereli, 2018), teachers (Binici), primary classroom teacher candidates (Dere, 2019), Turkish teacher candidates (Şengül & Ünal, 2018), students from the Department of Child Development and Education (Arslan et al., 2010). As a result of all these studies, it was observed that the participants' communication skills increased. In addition to these studies, Kara and Çam (2007), as a result of an experimental study conducted with pre-service science teachers, found that creative drama practices were effective on group work and execution skills, relationship initiation and maintenance skills and self-control skills of the participants in the experimental group. The positive effect of creative drama on communication skills is important in terms of increasing teacher quality.

In this study, it was also observed that the creative drama method contributed to the personal development of pre-service teachers. Thanks to the creative drama method, it was revealed that pre-service teachers had the opportunity to get to know themselves more. Pre-service teachers' self-confidence, cognitive flexibility, and emotional awareness levels increased more. Similar results were obtained by Hasırcı et al. (2008) in their study in which they asked 258 prospective teachers about the contributions of Drama in Primary Education courses. According to the results of this study, it was

seen that the drama method contributed to the individual and academic development of pre-service teachers. Individual gains include interpersonal communication, self-awareness, aesthetic thinking, critical thinking, using the body, and social change. In addition, Yeler (2018) found that creative drama had a positive effect on the personal, professional and social development of pre-service social studies teachers in line with their views on the creative drama-based Human Relations and Communication Course. In addition to these studies, Antepli and Korkmaz (2009) applied the Social Comparison Scale to 85 pre-service teachers before and after the creative drama course and found that the drama course positively affected pre-service teachers' self-perceptions.

Recommendations

As in all professions, the teaching profession requires qualifications and competencies specific to its field. In this context, it was revealed that the creative drama-based course was effective in the acquisition of the general competencies of teachers (General Directorate of Teacher Training and Development, 2017). It can be said that this effect is the result of a creative drama course in which a prospective teacher takes the role of a teacher and faces many situations and problems. Again, the fact that it is a course based on interaction and where different perspectives emerge may strengthen this effect. In this direction, In this direction,

- The inclusion of a teaching-themed course in the first years of teacher education programs may enable prospective teachers to internalize the teaching profession in the first years of their education and to graduate from their programs with higher awareness.
- The theme of teaching can be addressed in some Professional and Field courses in teacher education program. For example, "teaching as a profession" can be chosen as the theme and activities can be planned and implemented while teaching drama methods and techniques in the Drama in Education course.
- In order for creative drama studies to be effective, examples taken from real life will be useful for prospective teachers. In this study, examples were obtained from newspapers, teachers as primary sources, and books containing teacher memories. For this reason, it will be effective to select sample events and sections from real teacher life for re-enactment studies.
- The visuals, pictures, and posters used in the creative drama course appeal to many senses and keep the participants active in terms of both cognitive and affective aspects and psychomotor skills. For this reason, the use of different teaching materials is recommended for an effective drama lesson.
- While it is known that creative drama course is effective in gaining positive attitudes towards many courses, it was concluded that it did not significantly affect the attitudes of pre-service teachers in this study. This may indicate that the research methods used in determining attitudes towards the teaching profession should be differentiated. In the literature, studies compiling the studies on pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession (Lafcı-Tor & Sert, 2022; Oral et al., 2019) revealed that the studies on the teaching profession were mostly determined by quantitative data collection methods.

- Many studies found that attitudes toward the teaching profession were high. Based on this finding, it can be said that if attitudes towards the teaching profession are determined by quantitative methods in future studies, attitudes will be positive and high. In this context, the use of qualitative data collection methods will be useful in terms of revealing different dimensions in determining attitudes towards the teaching profession.

References

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama [Creative drama in education]*. Yapı Kredi Yayınları [Yapı Kredi Publishing].
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi [The effect of creative drama method on teacher candidates' attitude and self-esteem level towards teaching profession]. *Creative Drama Journal*, 15(1), 113-130.
- Akdemir, H., and Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması [The effect of creative drama on students' academic achievement: a meta-analysis study]. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akhan, N. E., and Demir, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakülteye uyum süreçlerinin yaratıcı drama ile desteklenmesi [Supporting the adaptation process to the faculty of social studies teachers candidates with creative drama]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (53), 266-292. doi: 10.21764/maeuefd.574139
- Akın Sabuncu, S., and Ok, A. (2021). Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders. *Elementary Education Online*, 20(1), 532-552. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.045.
- Altuntaş, O., and Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi [the effect of the creative drama method on the social problem solving skills of university students]. *Electronic Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Antepli, S., ve Korkmaz, G. (2009). Yaratıcı drama dersinin üniversite öğrencilerinin benlik algısı üzerine etkisi [The effects of creative drama course on the sense of self of university students]. *Creative Drama Journal*, 4(8), 5-18.
- Arslan, E., Erbay, F., ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi [An investigation about the effect of communication skills education integrated with creative drama on students of departments of child development and education]. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, (23), 1-8.
- Başçı, Z., and Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to drama course: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi [Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies]. *E-Journal of Dokuz Eylül University Nursing Faculty*, 9(1), 23-28.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi [The effect of creative drama practices during vocational studies on the communication skills of teachers in primary schools]. *Creative Drama Journal*, 8(1), 104-113.
- Bircan, E., and Kılıç, L. K. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları [The self sufficiency perception of the Turkish teacher candidates on using creative drama method]. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, (11), 799-820.
- Bütün, M. A., Tüzüner, A., and Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri [The opinions of geography teachers about creative drama on geography teaching]. *Creative Drama Journal*, 10(1), 1-14. doi: 10.21612/yader.2015.001

- Cawthon, S. W., and 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.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çayır, N. A., and Gökbulut, Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretmen Yeterliklerinden Kişisel Gelişim Üzerine Nitel Bir Çalışma [A Qualitative Study on Personal Development of Teacher Qualification with Creative Drama Method]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 252-270.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri [Pre-school prospective teachers' self efficacy levels on using the creative drama method]. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 131-142.
- Çiftçi, E. G., and Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği [Development of communication skills through creative drama at social work education: An example of an implementation of the course]. *Elementary Education Online*, 16(4), 1384-1394.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi [Analyzing the effects of drama education on pre service teachers' communication skills]. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59-67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi [Effect of creative drama and creative drama-based personnel relations education program on the teacher candidates' communication and social problem solving skills]. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Science*, 20(3), 95-119.
- Dikmen, M., and Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi [The investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession in terms of different variables]. *Harran Education Journal*, 3(1), 24-38. <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.24.38>
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri [The problems and complaints faced by science teachers who are new in their profession]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 6(22), 135-149.
- Eti, İ., and Emen, M. (2022). Erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkisi: Dramaya ilişkin tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları [The effect of drama in early childhood education course on professional development of pre-service teachers: attitudes towards drama and teachers' self-efficacy beliefs]. *Creative Drama Journal*, 17(2), 125-138. doi: 10.21612/yader.2022.011
- Evers, W., Brouwers, A., and Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., and Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi [Mixed method research experience based on an educational technology study]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Güryay, B. (2015). Is creative drama a way to excellence in ELT classrooms? *Creative Drama Journal*, 10(2), 211-222. doi: 10.21612/yader.2015.018
- Hasırcı, Ö. K., Bulut, S., and Saban, A. İ. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri [Teacher candidates' views on their personal and academic gains from creative drama course]. *Creative Drama Journal*, 3(6), 63-88.
- Kara, Y., and Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi [The effect of creative drama practices on pre-service teachers' social skills]. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(32), 145-155.

- Karacil Kılıçaslan, M., and Yayla, A. (2018a). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi [Effect of creative drama method on the communication skills of teacher candidates]. *National Journal of Education Academy*, 2(2), 1-13.
- Karacil Kılıçaslan, M., and Yayla, A. (2018b). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine etkisi [Effect of creative drama method on the occupational self efficacy of teacher candidates]. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 51-60.
- Karaosmanoğlu, G., Adıgüzel, Ö., and Şimşek, P. Ö. (2022). Lise öğrencilerinin siber zorbalıkla baş etme stratejilerini yaratıcı drama ile anlamak [Understanding high school students' strategies for coping with cyberbullying through creative drama]. *Education and Science*. 47(209), 207-237.
- Karataş, Z., and Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi [Investigation of Occupational Indecisiveness Levels of High School Students Participating in the Occupational Group Guidance Program]. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 8(15), 442-456.
- Kereks, J., and King, P. K. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kılıç, Ş., and Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi [The effects of creative drama on speaking English and attitudes towards speaking English]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi [In Turkish courses the effect of creative writing efforts based on creative drama method on the writing attitude]. *Creative Drama Journal*, 4(7), 51-68.
- Kırmızı, F. S. (2015). The Effect of Creative Drama and Creative Writing Activities on Creative Writing Achievement. *Education and Science*, 40(181), 93-115.
- Knowles, M., Elwood, H., Swanson, R.A., and Swanson, P.A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.
- Korkmaz, İ., and Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler [Professional challenges encountered by beginning classroom teachers]. *Educational Administration in Theory and Practice*, 38(38), 266-277.
- Kozikoğlu, İ., and Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' reflective thinking tendencies and their attitudes towards teaching profession]. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(3), 573-589.
- Lafcı- Tor, D. and Sert, E. H. (2022). A review of articles on the attitudes of students participating in the pedagogical formation certificate program towards teaching profession. *Educational Academic Research*, 44(1), 20-30.
- Lee, B., Cawthon, S., and 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.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. and Voegtler, K.H. (2010). *Methods in educational research, from theory to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri [Self-efficacy of Turkish teachers related to using of drama method]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(14), 259-274.
- Namdar, A. O., and Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi [The Effect of Creative Drama Practices on Pre-Service Teachers' Social Skills]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575.
- Namdar, A. O., and Kaya, Ö. S. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları [Teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards using creative drama]. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 901-914.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği) [Investigation of pre-service teachers' attitudes towards teaching profession in a teaching formation certification program (SDÜ sample)]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 13(2), 29-48.
- Sarı, M. H., and Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar [A qualitative study on the difficulties experienced by novice classroom teachers]. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(1), 213-226.
- Saylan, A., Altıntaş, E., and Kaya, H. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşleri [Views of pre-service teachers on the use of drama method in science course]. *The Journal of International Education Science*, (6), 353-366.
- Şengül, Ö. A., and Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(2), 1149-1161.
- Oral, B., Dokumacı-Sütçü, N., and Yazar, T. (2019). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin incelenmesi [Investigation of articles published about the attitudes towards teaching profession in Turkey]. *The Journal of Turkish Social Research*, Special Issue, 41-46.
- Ömeroğlu, E. (2002). Okul öncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. İçinde H.Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (ss. 123-127). Ankara: Naturel Yayınları.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Önal, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama [Social competency, social skills, and creative drama]. *Creative Drama Journal*, 1(1), 39-58.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği) [Problems faced by primary school teachers working in villages (Aydın province example)]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Unpublished master thesis]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Özdemir Şimşek, P. and Karataş, F. Z. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-analiz çalışması [The effect of creative drama on success in science education: A meta-analysis study]. *Creative Drama Journal*, 15(1), 63-84.
- Tanrıverdi, B., and Apak, Ö. (2013). Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi [Evaluating teacher education curricula in terms of facilitating teacher competencies]. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 297-318.
- Ünver, N., and Semiz, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisi [The influence of activities carried out in drama course at the undergraduate program of pre-school teacher education on teacher candidate's areas of social intelligence]. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2585-2594.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Reliability and validity study of an attitude scale of teaching profession]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 45(45), 109-127.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri [Students' views on the effects of creative drama in human relationships and communication course]. *Creative Drama Journal*, 13(2), 213-236.
- Yeler, M. (2022). Drama dersi alan sınıf öğretmenliği adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ve eğitim inançlarının incelenmesi [Investigation of the emotional awareness and educational beliefs of prospective classroom teachers taking drama about teaching]. *Creative Drama Journal*, 17(1), 17-40. doi: 10.21612/yader.2022.002
- Yıldırım A., and Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık [Seçkin Publishing].
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Drama Yöntemi ile Değerlerin Öğretimi*

Canan Tunç Şahin¹

Hande Nur Doğan²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.008

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 05.12.2022

Düzeltilme 20.06.2023

Kabul 26.06.2023

Anahtar Sözcükler

Bireysel değerler

Yaratıcı drama

Drama uygulamaları

Öğretmen adayları

Sosyal bilgiler öğretimi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı, drama yöntemi ile değerlerin öğretiminin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerler yargılarına etkisini incelemektir. Araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem (Mixed Method) olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede bulunan, Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın verileri iki aşamalı olarak elde edilmiştir. İlk aşamada Roy (2003) tarafından geliştirilmiş, öğrencilerin bireysel değerlerini belirlemeye yönelik olan "Personal Values Inventory" (Kişisel Değerler Envanteri) ölçeği kullanılmıştır. İkinci aşamada ise öğrenci çıktıları (slogan yazma, diyalog oluşturma, kısa senaryo yazma, resim çizme vb.) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bireysel Değerler Envanterinden alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verileri uygulamalar sonunda öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen yazılı dokümanlar ile toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları olarak öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değerler Envanterinden ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları verilmiştir. Ardından nicel bulguları desteklemek amacı ile uygulamalar sürecindeki değerlendirmelerin analizleri sunulmuştur. Araştırmanın bulguları çalışma kapsamında gerçekleştirilen drama uygulamasının öğretmen adaylarının değerleri öğrenmesinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda dramanın Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerlerin öğretilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

* Bu çalışma ikinci yazarın tez çalışmasından türetilmiştir.

1 Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye. E-posta: canantuncshahin@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-0997-2124

2 Yüksek lisans öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye. Orcid Id: 0000 0003 3812 0449

Giriş

Değerler eğitimiyle ilgili özellikle son yıllarda eğitimde yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Öğretim Programları hazırlanırken sadece bilişsel yeterliliklere yönelik değil aynı zamanda beceri, tutum ve değerler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Her dersin öğretim programının başlangıç kısmında “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığı altında açıklamalar ve bir değerler dizisi yer almıştır (MEB, 2018). Kendi varlığını geliştirmek için toplumun bir üyesi olmak zorunda olan birey değerleri edinmeden toplumun etkin bir üyesi olamaz. Bireyin etkin olabilmesi için değerleri özümseyerek topluma yararlı ve uyumlu hale gelmesinde sosyal bilgiler dersi etkilidir (Akbaş, 2008, s.341). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programları bireylere kök değerlerin kazandırılmasına yönelik yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki tüm dersler değerlerle ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin değerler temelli olması etkin vatandaşlar yetiştirilmesi konusunda sosyal bilgiler dersinin önemli bir role sahip olmasını sağlar (Yaşar ve Çengelci, 2012, s.2). Etkin vatandaş yetiştirme amacı sosyal bilgiler ders programının ahlak ve karakter eğitimine yoğunlaşmasını gerekli kılar bu nedenle değerler ve değerler eğitimi Sosyal Bilgiler Programı içerisinde yer alır (Gündüz, 2018, s.170).

Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan kök değerler “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleridir. Bu değerlere ek olarak “aile birliğine önem verme, dayanışma, duyarlılık, estetik, özgürlük, tasarruf, eşitlik, duyarlılık, bilimsellik barış, bağımsızlık” değerleri de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer almaktadır (MEB, 2018, s.9). Sosyal bilgiler dersi içerisinde bu kadar fazla değer olması bir yandan ders içeriğinin zenginliğini ve derse verilen önemi gösterirken diğer taraftan eğitim öğretim sürecinde bu değerlerin kazandırılabilmesini de güçleştirmektedir. Bu değerlerin kazandırılmasına yönelik öğretme ve öğrenme sürecinde nasıl uygulanacağına dair fikirler önemlidir. Değer eğitimiyle ilgili öğrenmeyi sağlamada etkili unsurlardan biri de öğretmenlerdir (Akbaş, 2008). Öğretmen değer eğitimi planlayan ve uygulayan kişidir. Değer öğretiminin başarısı bu değer eğitimi uygulayan öğretmenin bilgi ve becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Açıkgöz, 2003). Bu nedenle değer eğitimi verecek öğretmenlerin değerlerle ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Erdem, 2003). Öğretmenlerin değer öğretimi planlarken uygun yöntem ve teknikleri de dikkate almaları ve bu konuda hazırlıklı olmaları etkili bir değer öğretimi için önemlidir. (Bilen, 1999). Bu yüzden öğretmen uygulayacağı yöntemi seçerken, öğrencilerin etkin öğrenme yaşantıları geçirmelerine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekir (Doğanay, 2009). Buna bağlı olarak da değer öğretimi öğrencileri daha aktif kılacak yöntemlerle verildiğinde daha zevkli ve dikkat çekici olabilir.

Değer eğitiminin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik birçok yaklaşım vardır. Bunlar; değer telkin yaklaşımı, değer açıklama yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır (Akbaş, 2008, s.11). Bu yaklaşımlar duyuşsal, bilişsel ve psikomotor öğrenmeleri içermektedir. Yaklaşımların her biri farklı özellikler göstermektedir. Öğrencilerin bu nitelikleri ayırt edebilmeleri ve davranış kazanmaları için değer öğretiminde çeşitliliğe gidilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değer öğretimi kaliteli ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için metodlar konusunda donanıma bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Halstead & Taylor, 2000, s. 180; Zümrütkal ve Arslantaş, 2021, s.247). Çünkü değerler eğitiminde, öğrencilere hedeflediğimiz değerlerin kazandırılmasında uygulanan yöntemlerin önemli bir etkisi vardır. Bu yöntemlere hikâye yöntemi, buluş yöntemi, soru-cevap yöntemi, drama yöntemi, senaryo ile öğretim yöntemi,

benzetim yöntemi ve tartışma yöntemi örnek verilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin yöntem seçerken, öğrencilerin etkin öğrenme yaşantıları geçirmelerine katkı sağlayacak nitelikte yöntemler seçmeleri tavsiye edilir (Akyürek, 2004, s.100; Aktepe, 2019, s.308). Değerler öğretimde kullanılan yöntemlerden biri dramadır. Drama yöntemi, topluma ait gelenek ve ahlâkî kuralların öğretilmesinde kolay, etkili, kalıcı ve doğal öğrenme şeklidir (Adıgüzel, 2006; San,1990; Üstündağ, 2003). Bu yüzden, topluma ait değerlerin benimsetilmesinde dramanın bir yöntem olarak kullanılması, eğitim açısından önem verilmesi gereken bir konudur (Adıgüzel, 2018; Akbaş, 2008; Çelik ve Aykaç, 2017; Topbaşı, 2006, s.124). Drama yönteminin değerlerin kazandırılmasında etkili olduğuna ilişkin literatürde çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Akhan, Mert ve Acar, 2020, s.1; Atmaca, 2021,s.228;Kaya, Günay ve Aydın, 2016, s.23; Memduhoğlu ve Yüce, 2018, s.116). Drama yöntemi ile değerlerin öğretimine yönelik çalışmalar öğrencilerin akademik başarısı (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Ulubey ve Toraman, 2015, s.195), özgür düşünme ve özgüven (Calp, 2020; s. 1026), olumlu tutum geliştirme (Arıkan, 2012, s.148), sosyal yeterlik ve sosyal beceri (Önalın, 2006, s.1), dürüstlük, (Akbayrak, 2020, s.174), dostluk (Çelik, 2020, s.154), sabır (Sükut, 2020, s.214), yardımseverlik (Altun, 2020, s.350), kendini ifade edebilme becerisi (Tanrıseven ve Aykaç, 2013; Ankay, 2018), kalıcı öğrenme (Bertiz, Bahar ve Yeğen, 2010, s.484) gibi çeşitli yönlerine olumlu etki ve katkısı söz konusu olmaktadır.

Alanyazında değerlerin drama yöntemi ile öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde kazandırılmak istenilen değerlerin kalıcı olarak drama ile kazandırılabilmesine ilişkin çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Kaya ve Antepli'nin (2018) okul öncesi çağındaki çocuklara değerler eğitiminin drama ile kazandırılmasına ilişkin yaptıkları deneysel çalışmada anlamlı sonuçlara ulaşılmış ve dramanın değer kazandırmada küçük yaş gruplarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Kaya, Günay ve Aydın'ın (2016) okul öncesi kademesindeki çocuklara değer öğretiminde dramanın etkisine yönelik çalışmalarında aileye ilişkin değerlerin dramayla kazandırılabilmesine ilişkin bulguları görmek mümkündür. Memduhoğlu ve Yüce'nin (2020) çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin değer kazandırmada küçük yaş grubundaki çocuklar için dramayı sıklıkla tercih ettikleri ve kullandıkları, bu yöntemin dikkat çekici, katılımı artırıcı ve kalıcı öğrenmeye olanak veren yönü öne çıkartılmıştır. Akhan, Mert ve Acar'ın (2020) sosyal bilgiler branşındaki öğretmen adayları ile yürüttüğü kapsamlı çalışmada da drama atölyeleri ile uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamaların sonucunda öğretmen adaylarının değerlere ilişkin farkındalıklarında önemli artışın olduğu dile getirilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimleri sürecinde değer öğretimi yöntemlerini öğrenmeleri gereklilik arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve ilerde öğretmen olacak olan öğretmen adaylarının değerleri kazandırabilmek için kendilerinin de değer yargılarının olması, değerleri benimsemeleri ve farkındalık kazanmaları çok önemlidir. Bu da öğretmenlerin değerler eğitimini etkili bir şekilde almasıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili farkındalık kazanma süreci de eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgi ve becerilerle gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, drama yöntemi ile değerlerin öğretiminin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değer yargılarına etkisini incelemektir. Araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

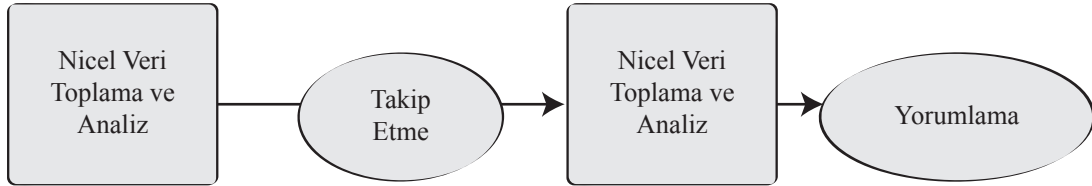
1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri'nden aldıkları ön test ile son test puanlarında arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri'nin alt boyutlarından aldıkları ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının drama uygulamaları boyunca bireysel değerler ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem olarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2017, s.2). Araştırmada Açıklayıcı Sıralı Desen (açıklayıcı ardışık desen) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan desene ilişkin görsel Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Desen

Creswell ve Clark'a (2015, s. 79) göre açıklayıcı sıralı desen araştırma sorusuna öncelikle nicel verilerin toplanması ve analizi ile cevap bulmaya çalışmaktadır. İlk aşamanın tamamlanmasının ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşaması gelmektedir. Nitel araştırmadan elde edilen bulgular ile nicel araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanır ve nitel bulguların nicel bulguları nasıl desteklediği ortaya konulur. Creswell'e göre (2017, s. 39) bu desen gücünü araştırmanın birbiri üzerine inşa edilen, kolaylıkla anlaşılabilir ve birbirinden ayırt edilebilen iki aşamasından almaktadır. Bu çalışmada da öncelikle deneysel çalışma gerçekleştirilmesi ve ardından da nitel verileri elde etmek için görüşmelerin yapılması planlandığı için açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir (Cresswell, 2017). Araştırmanın nicel yönteminde tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test ediliyor olup deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın nitel yönteminde ise nicel verileri açıklayıcı olması açısından temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim alan öğ-

rencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri toplanırken amaçlı örneklem tekniği içerisinde yer alan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem tekniğiyle, belirli bir kritere ya da kriterlere sahip kişilerden oluşan gruptan veriler elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 91).

Ölçüt örneklemedeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan kişileri çalışmanın içerisine dahil etmektir. Çalışmada sözü edilen ölçütler çalışmanın türü ve içeriğine göre araştırmacılar tarafından oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Ölçüt olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalına kayıtlı olmak ve son sınıf öğrencisi olmak şartları belirlenmiştir. Araştırmada örneklem oluşturulurken öncelikle çalışmanın amacından ve içeriğinden söz edilmiş ve çalışmaya katılmaya istekli olan öğretmen adayları ile araştırma yürütülmüştür. 24 öğretmen sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların adları gizli tutularak katılımcılara kodlar (Katılımcı 1, Katılımcı 2, ...) verilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf Programı'ndaki drama dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, değerler öğretimine yönelik drama uygulamalarının tasarlandığı ilk aşamayla başlamıştır. Sevgi, saygı, doğruluk ve dürüstlük, sorumluluk değerlerini kapsayan dört farklı ders planlanmış ve her bir değere uygun drama yöntemleri ve teknikleri kullanılarak etkinliklere dönüştürülmüştür. Uygulama süreci 16 saatlik toplamda 4 hafta boyunca haftalık dört saatlik dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzman kişilerden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda uygulama planları hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ön test olarak Bireysel Değerler Envanteri uygulanmış, uygulama süreci sonunda ise son test olarak tekrar Bireysel Değerler Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci aşağıda verilmiştir.

1. Hafta- Sevgi

İlk olarak, öğrencilerin etkinliğe katılım istekliliğini artırmak, grup arasındaki bağları güçlendirmek ve rahatlama sağlamak amacıyla müzik eşliğinde ısınma hareketleri yapıldı. Daha sonra, öğrenciler farklı gruplara ayrıldı ve kardeş sevgisi, hayvan sevgisi, arkadaş sevgisi ve doğa sevgisi konularında canlandırmalar yaptı. Her grup, karakterlerin duygu ve düşüncelerini dramatize ederek canlandırmalarını gerçekleştirdi. Son olarak, tüm öğrenciler yaptıkları çalışmalarını bireysel olarak değerlendirdi. "Sence sevgi neyi ifade ediyor?" sorusuyla düşüncelerini postitlere yazdı.

2. Hafta - Saygı

Öğrencilere çeşitli komutlar verildi ve bu komutları yapmaları istendi. Komutların tam tersini yapmaları istenerek nasıl hissettikleri soruldu. Ardından, öğrenciler dört gruba ayrıldı. Her gruba olumsuz kartlar dağıtıldı ve her grup bu kartları canlandırarak saygıyı nasıl dönüştürebileceklerini gösterdi. Daha sonra olumlu kartlar verilerek canlandırmalar tamamlandı. Son olarak, öğrencilere çocuk figürlü kartlar dağıtıldı. Çocuğun saygı kavramını bilmediği söylendi ve öğrencilerden bu çocuğa nasıl saygılı olunabileceği ve saygılı davranışlar için neler yapılması gerektiği hakkında bilgileri yazmaları istendi.

3. Hafta - Doğruluk

Öğrenciler iki gruba ayrıldı ve doğru ve yanlış durumları içeren cümleler okundu. Cümlenin doğru veya yanlış olduğuna göre davranışlar belirlendi. Ardından, öğrenciler üç gruba ayrıldı ve verilen cümlelere göre canlandırmalar yaptı. Daha sonra doğruluk ve dürüstlük kuklaları olsaydı, bu

olaylarda nasıl davranacaklarını canlandırdılar. Son olarak, öğrenciler gruplara ayrıldı. Doğruluk ve dürüstlük kuklaları yaparak doğru ve dürüst davranışları anlatan bir canlandırma gerçekleştirdiler.

4.Hafta – Sorumluluk

Öğrencilere görseller sırtlarına yapıştırıldı ve müzik eşliğinde dolaşmaları istendi. Görsellerin duygularını ve hareketlerini hissederek dolaştılar. Müzik durduğunda görselleri değiştirerek aynı görselden olanlar grup oluşturdular. Ardından gruplara sorumluluklarını konuşmak için zaman verildi. Daha sonra, öğrencilere farklı senaryolar verildi ve bu senaryoları canlandırmaları istendi. Öğrenciler, okul, ev ve çevre görsellerine göre sorumluluklarını ve sorumlulukları yerine getirmezlerse karşılaşacakları sorunları tartıştılar. Son olarak, öğrencilere kendi sorumluluklarını içeren bir resim çizmeleri istendi. Çizdikleri resimleri sınıfta tanıttılar ve canlandırmalarını gerçekleştirdiler.

Verilerin Toplanması

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların bireysel değerlerini belirlemeye yönelik Roy (2003), tarafından geliştirilen Asan, Ekşi, Doğan ve Eksi (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Personal Values Inventory" (Bireysel Değerler Envanteri) ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ile çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bireysel değerlere yönelik düzeyleri belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda öğretmen adaylarındaki gelişim ve değişimi görmek amacıyla bireysel değerler envanteri ön test ve son test sonuçları kullanılmıştır. Ölçme aracının bu araştırmada kullanılması için araştırmanın başında ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Bireysel Değerler Envanteri: 47 maddeden oluşan envanterde, "(1) Beni hiç tanımlamaz", "(5) Beni her zaman tanımlar" arasında ifade edilen, 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek için Asan, Ekşi, Doğan ve Eksi (2008) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Oluşan beş faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %41,24'tür. Disiplin ve sorumluluk boyutu 16 maddeden, güven ve bağışlama boyutu 12 maddeden, dürüstlük ve paylaşım boyutu 9 maddeden, saygı ve doğruluk boyutu 6 maddeden, paylaşım ve saygı boyutu 4 maddeden olmak üzere ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutun güvenilirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının değeri .60 ile .71 arasında değişmektedir. Araştırmada faktörler bazında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla disiplin ve sorumluluk için .82 , güven ve bağışlama için .87, dürüstlük ve paylaşım için .81, paylaşım ve saygı boyutları için .87 ve saygı ve doğruluk boyutu için ise .91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, Bireysel Değerler Envanterinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veriler öğrenci çalışmaları aracılığıyla toplanmıştır.

Öğrenci çalışmaları: Öğrenci çalışmalarıyla uygulamalar boyunca öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen yazılı dokümanlar analiz edilmiştir. Uygulamalar boyunca öğretmen adaylarındaki gelişim ve değişimi görmek için öğrenci çalışmaları değerlendirilmesi önemlidir. Öğrenci çalışmaları öğrencilerin uygulamalar boyunca yazdığı yazılar, oluşturduğu hikâyeler, çizdiği resimler gibi öğrenci ürünlerine yönelik çalışmaları kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 20.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin analizinde hangi tekniklerin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile çarpıklık, basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 2. *Bireysel Değerler Envanterine Ait Normallik Analizleri*

Boyutlar	Uygulama	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro Wilk	Karar
Faktör 1	Ön test	-,163	-,056	0,313	Normal
	Son test	-,156	-,982	0,323	Normal
Faktör 2	Ön test	,449	-,154	0,090	Normal
	Son test	,878	,026	0,026	Normal
Faktör 3	Ön test	,084	-1,167	0,042	Normal
	Son test	-,339	-,590	0,466	Normal
Faktör 4	Ön test	-,411	,564	0,177	Normal
	Son test	,238	-,216	0,022	Normal
Faktör 5	Ön test	-,119	-1,298	0,008	Normal
	Son test	-,658	-,576	0,003	Normal
Toplam	Ön test	,745	-,103	0,059	Normal
Ölçek	Son test	,149	-,958	0,341	Normal

Normal dağılım analizi sonucunda Tablo 2’de görüldüğü gibi bireysel değerler envanterinin tüm alt boyutları için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında görülmektedir. Buna göre araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini söylenebilir (George & Mallery 2010). Bireysel Değerler Envanterinden alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı (ilişkili) gruplar testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verileri ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalar sonunda öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen yazılı dokümanlar ile toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu anlamda yazılı metinlerden önce kodlar oluşturulmuş sonra kodlar temalar altında toplanmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarının öncelikle Bireysel Değerler Envanterinden ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları verilmiştir. Ardından nicel

bulguları desteklemek amacı ile uygulamalar sürecindeki değerlendirmelerin ve uygulamalar sonrası görüşmelerin analizleri sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri’nden aldıkları ön test ve son test puanlarında arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Bireysel Değerler Envanteri’nden ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılarak t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. *Bireysel Değerler Envanterinde Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Uygulama	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Ön test	24	3,71	0,23	-2,474	23	0,021
Son test	24	3,89	0,30			

Tablo incelendiğinde katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(23)=-2,474$, $p<.05$, $p=0.021$). Son test puan ortalamaları (= 3,89), ön test puan ortalamalarından (= 3,71) daha yüksektir. Deneysel işlem sonucunda katılımcıların değerlere yönelik düşüncelerinde olumlu bir gelişme olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri’nin alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerler envanteri alt boyutlarından elde ettikleri ön test ve son test düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tablo 4’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerler envanteri alt boyutlarının ön test ve son ters puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. *Bireysel Değerler Envanteri Alt Boyutlarının Ön Test Son Test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

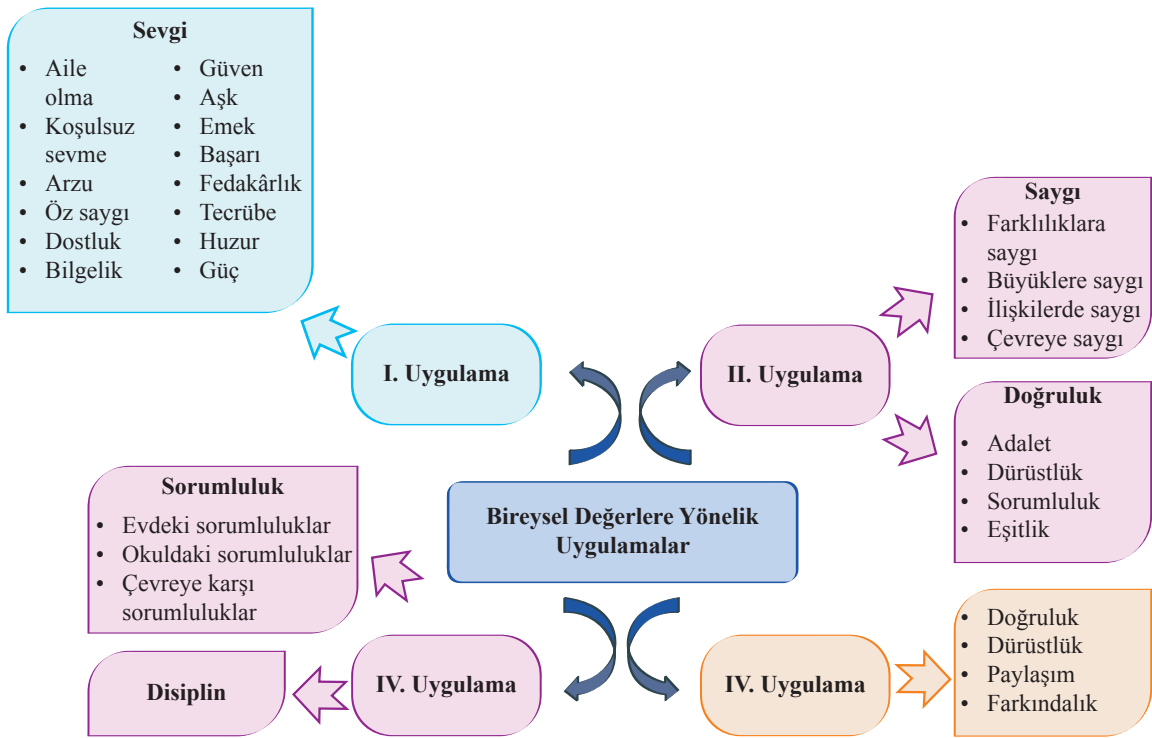
Alt Boyut	Uygulama	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Disiplin ve Sorumluluk	Ön test	24	4,03	0,39	-1,972	23	0,06
	Son test	24	4,26	0,43			
Güven ve Bağışlama	Ön test	24	3,23	0,23	-1,016	23	0,32
	Son test	24	3,32	0,41			
Dürüstlük ve paylaşım	Ön test	24	3,87	0,34	-1,331	23	0,19
	Son test	24	4,01	0,40			
Saygı ve doğruluk	Ön test	24	3,22	0,05	-1,000	23	0,32
	Son test	24	3,30	0,07			
Paylaşım ve Saygı	Ön test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00
	Son test	24	4,56	0,42			

Tablo 4 incelendiğinde “Paylaşım ve Saygı” ($t(23) = -2,929$, $p <.05$) ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken, “Disiplin ve sorumluluk” ($t(23) = -1,972$, $p >.05$), “Güven ve Bağışlama” ($t(23) = -1,016$, $p >.05$), “Dürüstlük ve paylaşım” ($t(23)$

=-1,331, $p>.05$), “Saygı ve doğruluk” ($t(23) = -1,000$; $p>.05$) ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir. Ancak tüm alt boyutlar için son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre uygulamalar sonucunda “Paylaşım ve Saygı” alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılık görülmektedir. Bunun yanında “Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, ortalamalarının uygulama öncesine göre yükseldiği ifade edilebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının drama uygulamaları boyunca bireysel değerler ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?” ifadesi oluşturmaktadır sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalar süresince bireysel değerler ile ilgili değerlendirmelerine yönelik görüşleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalar Sonunda Bireysel Değerlere İlişkin Haritası

I. uygulama sonrasında katılımcılara “Sence sevgi neyi ifade ediyor?” sorusu yöneltilerek düşüncelerini postitlere yazmaları istenmiştir. Katılımcılar sevgiyi “*aile olma, mutluluk, koşulsuz sevmeye, öz saygı, dostluk, bilgelik*” olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı 16 “*Sevgi benim için öncelikle aileden başlar. Sevgi eşittir ailedir diyebilirim*” şeklindeki ifadeyle sevgi ve aileyi birbirine eşit görmektedir. Sevgiyi koşulsuzluk olarak tanımlayanlar vardır. Katılımcı 18’in “*Paylaştıkça çoğalan çoğaldıkça büyüyen koşulsuzluğun adıdır sevgi*” ifadesi ve Katılımcı 3’ün “*Hayatta değer verdiğim, bıkmadan tolere ettiğim, her koşulda vazgeçmeden affedebildiğim ve her anlamda yanımda olmasını istediğim her şeydir*” ifadeleri koşulsuz sevgiye örnek olarak gösterilebilir. Sevgiyi bilgelik/hikmet olarak ifade eden Katılımcı 14’ün “*Her varlığı canlı ve cansız sevebilmek, önce insanın kendisini sevebilmesiyle başlar. “Önce ben” demek bencillik değildir. Çünkü ben olmazsam bu dün-*

ya benim için var olmaz. Kendimi değiştirdiğimde, bu istediğim yönde ve ölçüde olmalı tüm dünya değişecektir. Doğru yönden bakmayı bilmelidir insan” şeklindeki ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılar sevgi değerini “Sevgili olma, aşk, güç, merhamet, fedakârlık, emek, başarı, tecrübe ve yaşama isteği” olarak tanımlamışlardır. Sevgi değerini sevgili olma ve aşk olarak tanımlayan ifadeler oldukça fazladır. Sevgiyi aşk olarak tanımlayan Katılımcı 10’a göre “Birinin kalbini kalbinde hissetmek, onu yaşamaktır” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 16’nın “Sevgi, bir insana karşı kabinin derinliklerinde unutamayacağın, varlığında hem yokluğun da gözlerin hep onu arayacak olan bir duygu sezmesidir” şeklinde ifadesi de örnek gösterilebilir. Sevgiyi güç, başarı gibi değerlerle ifade eden katılımcılar vardır. Örneğin Katılımcı 17 “Sevgi maddi bir şey değil maddeye değer katan güçtür” ifadesiyle sevgiyi bir güç olarak tanımlamıştır. Öte yandan Katılımcı 21 “Sevgi, başarıların temel taşıdır” ifadesiyle başarının temeli olarak değerlendirmiştir. Sevgiyi emek, merhamet ve fedakârlık olarak değerlendiren katılımcılar da vardır. Katılımcı 25’in “Sevgi, karşılıksızdır, fedakârlık, emek ister” ve Katılımcı 15’in “Sevgi merhamettir” şeklindeki ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. Bununla beraber sevgiyi emek, çaba ve tecrübe olarak değerlendiren katılımcılar vardır. Örneğin Katılımcı 13’nin “Sevgi, başlı başına bir emektir, çabadır ve beklemektir. Sevgi, maneviyata giden ve o manevi dünyada pişmektir” ifadesinde sevgi verilen çaba sonucu ulaşılan deneyimler olarak değerlendirilebilir. Katılımcı 17’nin sevgiyi yaşama isteği olarak değerlendirdiği “Sevgi bir güneş gibidir hayatın kaynağıdır. Bizleri yaşatan ayakta tutan bir güçtür. Sevgisiz bir insanın hayatının ne kadar boş anlamsız olduğunu bilmek zor değildir. Kendini, yakınlarını, çevreni doğayı tüm insanları ve ülkemizi sevmek hayatımız anlam kazanır.” ifadesi çarpıcıdır.

II. Uygulama sonunda katılımcılara önceden hazırlanan üzerinde çocuk figürü olan kartlar dağıtılarak, bu karttaki çocuğun saygının ne demek olduğunu bilmediği söylenmiştir. Katılımcılardan bu çocuğa “nasıl saygılı olunabilir”, “neleri yaparak saygılı davranışlar sergileyebileceği” ile ilgili bilgileri yazmaları istenmiştir. Katılımcıların çocuk kartlarına yazdıkları cevaplar analiz edildiğinde saygı değerine yönelik “farklılıklara saygı, hayvanlara saygı, büyüklere saygı, ilişkilerinde saygı, adalet, doğruluk dürüstlük” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcı 15 “Gökkuşağının renkleri tek bir renk olsa gökkuşağı olmazdı. Bak, sen de rengârenksin, öyleyse farklılıklar güzeldir. Farklılıklar saygıyı gerektirir.” şeklinde ifade ederek farklılıklara saygılı olmayı ön plana çıkarmıştır. Katılımcı 3’ün “Kendinden farklı arkadaşlarının farklılıklarına her zaman saygı duy!” ifadesi farklılıklara saygıyı öneren bir ifade olarak örnek gösterilebilir. Katılımcıların saygının yalnızca insanlara değil hayvanlara da saygı duyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Katılımcı 8 ve Katılımcı 13’ün “Çevredeki canlılara ve hayvanlara saygılı olmak gerekir” ifadeleri örnek gösterilebilir. Bunun yanında çevreye saygı duymanın gerektiğini belirten ifadeler de vardır. Katılımcı 14 “Çevreni temiz tutmaya özen göstermelisin” ifadesinde ve Katılımcı 21’in “Doğaya ve çevreye saygı olmak kendine saygılı olmaktır” ifadeleri çevreye saygıya örnek gösterilebilir. Katılımcı 5’in “Hayatın boyunca kendine nasıl davranılmasını istiyorsan sende herkese öyle davran” ifadesi insan ilişkilerinde belirlediği saygı ölçütüne örnek gösterilebilir. Büyüklere karşı duyulan saygıya örnek olarak katılımcılardan alınan şu ifadeler Katılımcı 24 “Küçüklerini sev, büyüklerini say”, Katılımcı 1 “Küçüklerini de büyüklerini de bilir. Ona göre davranır” ve Katılımcı 2 “Büyüklerime saygı göstermeliyim” ifadeleri büyüklerine karşı duydukları saygıya örnek gösterilebilir.

III. Uygulama sonunda katılımcılara doğruluk ve dürüstlük kuklası verilerek doğruluk ve dürüstlikle ilgili kuklalara ne söylemek isterdiniz, sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevapların analizi sonunda “doğruluk, dürüstlük, paylaşım, farkındalık” değerleriyle ilişki

kurdukları görülmüştür. Katılımcılardan gelen cevaplar aşağıda verilmiştir. Katılımcıların doğruluk değerine yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Babam beni aradığında ona dışarda olduğumu, arkadaşlarımla gezdiğimi söylüyorum. Aslında evde ders çalışıyorum ona doğruyu söylemiyorum çünkü KPSS'ye çalıştığımı düşünüp kazanacağımı sanıp ümit bağlamasın. Kazanamazsam üzülmesin diye doğruyu söylemiyorum. (Katılımcı 22).

Katılımcıların dürüstlük değerine yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Arkadaşlarım beni telefonla arıyor ama onlara uyduğum için telefonu açmadığımı söylüyorum. Aslında uyumuyorum konuşmak istemediğim için telefonlarını açmıyorum. (Katılımcı 9)

Katılımcıların farkındalık değerine yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Şarkı söylemeyi çok seviyorum. Arkadaşlarım ben söyledikten sonra sesin çok güzel diyorlar. Ben mütevazılık yapıp ya öylemi diyorum. Aslında ben de sesimin çok güzel olduğunu biliyorum. Ama karşımdakilere söylemiyorum. (Katılımcı 4)

Katılımcıların paylaşım değerine yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Turnuamız olacaktı arkadaşları kazanırsak size baklava alacağım diye ikna ettim. Maçta elimizden geleni yaptık ama kazanamadık. Baklava da almadım, arkadaşlarım zaten almayacaktın diyorlardı ama aslında kazansaydık baklava alacaktım (Katılımcı 8)

Uygulamanın bir sonraki aşamasında katılımcılara gerekli malzemeler dağıtılarak bir tane doğruluk ve dürüstlük kuklası yapmaları ve bu kuklaları yaparken onu nasıl doğru ve dürüst olabileceğini anlatan bir canlandırma yapmaları istenmiştir. Katılımcıların yaptıkları kuklaları kullanarak sınıf içi canlandırmalarında “doğruluk, dürüstlük, paylaşım, farkındalık” değerleriyle ilişki kurdukları görülmüştür.

Katılımcıların doğruluk değerine yönelik canlandırmaları sonundaki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Üçüncü grup: *Ali adında iş görüşmesine giden bir gencin başından geçen bir durum canlandırıldı. İş görüşmesi sırasında İngilizce bildiğini söyleyip iç sesinden bilmediğini geçirdiği sürekli yalanlar söyleyerek durumu kurtarmaya çalışan Ali'nin yalanlarının ortaya çıkmasıyla kaldığı zor durum canlandırıldı. Bu olaydan sonra bir daha yalan söylememeye ve böyle bir durumda kalmayacağı hakkında kendine söz vererek canlandırılma sonlandırıldı.*

Katılımcıların dürüstlük değerine yönelik canlandırmaları sonundaki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

İkinci grup: *İki kız ve iki erkek kardeş olan Rüya'nın başından geçen olay canlandırıldı. Anneleri Rüya ve kardeşlerine yemek yaparken kardeşlerinden ayrı tek başına oyun oynayan Rüya evdeki vazoyu yanlışlıkla kırıyor. Annesinin yanına giderek vazoyu kardeşi Melih'in kırdığını söylüyor. Kardeşleri annelerine Rüya'nın yalan söylediğini Melih'in onlarla birlikte oyun oynadığını vazoyu kırmadığını söylüyor. Rüya ağlama başlıyor, annesi ve kardeşi Melih'den iftira attığı için özür diliyor. Annesinin*

ona kızacağını düşündüğü için yalan söylediğini söylüyor. Kardeşleri ve annesi ne hata yaparsan yap ama yalan söyleme her zaman dürüst ol diyerek kardeşleri Rüya'yı uyararak canlandırma sonlandırıldı.

Beşinci grup: Arkadaşları tarafından her zaman doğru ve dürüst olduğu için sevilmeyen, arkadaşlarının yaptıkları kötülöklere sessiz kalmayıp yanlış yaptıklarını ve böyle davranmamaları gerektiğini söyleyen Oya'nın başından geçen bir olay canlandırıldı. Sınıfta her gün kitap okuyan Oya, teneffüse çıkmadı ve o günde sınıfta kitap okurken başka bir sınıftan birinin gelip arkadaşı Selin'in çantasından bir şey alındığını gördü. Ama Selin'in arkadaşı olabileceğini düşündüğü için bir şey demedi. Zil çaldı ve derse girildi. Selin'in ön sırasında oturan İpek kalem kutusundan bu kalemin aynısını çıkardı. Kalemi çantasında olmayan Selin, İpek'in kalemini göstererek bu benim kalemim sen benim kalemimi çaldın diye sınıfta bağırdı. Oya dışında ki herkes hırsız İpek hırsız İpek diye bağırdı. İpek ne yaptıysa da kendini ifade edemedi konuşmasına bile izin vermediler. Oya arkadaşlarına sessiz olmalarını söyleyerek, yaptıklarının yanlış olduğunu görmediğiniz bir şey için iftira atmamalarını söyledi. Kalemi çantadan teneffüste başka sınıftan birinin aldığını söyledi. Gidip baktılar gerçekten de kalem o kişinin kalem kutusunda çıktı. İpek Oya'ya çok teşekkür etti onu bu iftiradan kurtardığı için. Oya da doğru olanı yaptım. Sana yapılan yanlış ve iftira karşısında susamazdım. Sende böyle olmalısın zor durumda kalmamalısın her zaman doğru ve dürüst insanlar olmalıyız dedi. Selin de İpek'ten özür diledi iftira attığı için. Hep birlikte ağlayarak birbirlerine sarıldılar ve canlandırma sonlandırıldı.

Altıncı grup: Japonya güzellik yarışmasına katılan ve bu yarışmayı aslında torpille kazandığı ortaya çıkan Yasemishiko'nun başından geçen bir olay canlandırıldı. Jürinin yarışmayı kazanması için ondan para aldığı ortaya çıktı. Zor durumda kalan kızın bunu neden yaptığını ve yaptığının yanlış olduğunun farkına varmasıyla canlandırma sonlandırdı.

Katılımcıların farkındalık değerine yönelik canlandırmaları sonundaki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Birinci grup: Marjinal olduğu için arkadaşları tarafından dışlanan Mavi'nin başından geçen bir olay canlandırıldı. Arkadaşları zor duruma düştüklerinde onlara yardım ederek onu dış görüşle değil kişiliğiyle tanımalarını, yargılamamaları gerektiğini belirtti. Onlarında bu durumdan ders çıkararak yanlış yaptıklarını anlayıp ondan özür dileyip farklı görünmenin kötü değil insanların düşüncelerinin kötü olduğunu ifade ederek canlandırmalarını sonlandırdılar.

Dördüncü grup: Arkadaşlarının çirkin diyerek küçümsediği, yanlarında olmasını istemedikleri Ayşe adlı bir kızın başından geçen olay canlandırıldı. Ayşe öğretmenin yanına giderek bu durumdan dolayı çok üzüldüğünü arkadaşlarının onu dışladığını onu sevmediklerini söyledi. Öğretmenleri sınıfa gelerek onlara bir hikâye anlattı. Hikâyede önemli olanın dış güzellik değil iç güzellik olduğu yorumu yapıldı. Öğretmen Ayşe'nin ne kadar akıllı ve güzel olduğunu söyledi. Sınıftakilerin yanlış yaptıklarını anlamalarını sağladı. Arkadaşları Ayşe'ye çok iyi davranmaya başladılar. Birlikte oyun oynayarak canlandırma sonlandırdı.

IV. Uygulama sonunda gerekli malzemeler verilerek katılımcılardan bugüne kadar yaptıkları veya bundan sonra yapmayı planladıkları herkese ve her şeye karşı sorumluluklarının neler olabileceğine yönelik bir resim çizmeleri istenmiştir. Katılımcıların çizdikleri resimleri “sorumluluk ve disiplin” değerleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların sorumluluk değeriyle ilişkin çizdikleri resimlerde aile, okul, yurt, arkadaş, çevre, doğa, vatan kavramlarıyla betimledikleri görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü grubun çizdiği resimlerde okulu ön planda çizdikleri, aile, yurt ve arkadaş gibi kavramları betimledikleri görülmüştür. (Resim 1,2)

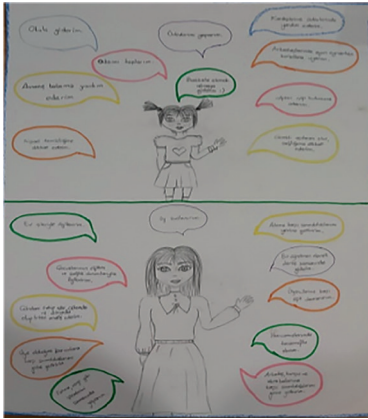


Resim 1. Dördüncü Grubun Çizimi

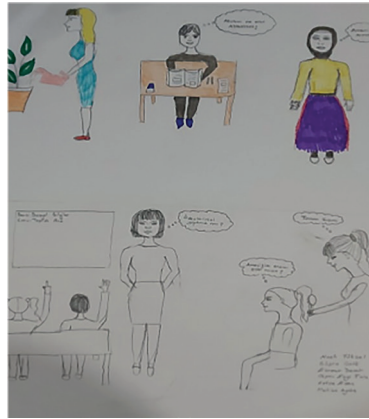


Resim 2. Üçüncü Grubun Çizimi

İkinci ve beşinci grubun çizdiği resimlerde işteki, okuldaki sorumluluklarımız ve görevlerimizi ön planda çizdikleri, meslek, kariyer, iş, disiplin gibi kavramları betimledikleri görülmüştür. (Resim 3, 4). Birinci grubun çizdiği resimde ise vatana olan sorumluluklarımız ve görevlerimizi ön planda çizdikleri, vatan, bayrak, asker, aile, çocuk, birey gibi kavramları betimledikleri görülmüştür (Resim 5).



Resim 3: Beşinci Grubun Çizimi



Resim 4: İkinci Grubun Çizimi



Resim 5: Birinci Grubun Çizimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin analizinden elde edilen bulgularla literatürde yer alan diğer çalışmaların bulguları karşılaştırılmış ve tartışılarak bulgulara dayalı çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemini sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri'nden aldıkları ön test son test puanlarında arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmanın sonucunda drama etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlere ilişkin farkındalıklarında anlamlı farklılık meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle drama etkinlikleri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerleri öğrenme ve içselleştirme konusunda etkili olmuştur. Literatüre bakıldığında drama etkinliklerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde oldukça geniş bir alanda kullanıldığı ve öğrencilerin çok çeşitli bilişsel, sosyal ve duyuşsal özelliklerini geliştirdiği görülmektedir (Adıgüzel, 2006; Akhan, Mert ve Acar, 2020; Altuntaş ve Altınova, 2015; Calp, 2020; Çayır ve Gökbulut, 2015; Çelik, 2020; Dereli, 2018; Ulubey ve Toraman, 2015). Drama etkinlikleri, öğrencilerin aktif ve sürekli biçimde öğrenme sürecinin içinde yer almalarını sağlaması ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak vermesi açısından pek çok öğretim tekniğine göre avantaj sağlamaktadır. Yaratıcı drama yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir (Adıgüzel, 2018; San, 1990; Üstündağ, 1994) ve böylece katılımcıların düşünme potansiyelleri, ortaya yeni ürünler ve çıktılar koyabilme becerileri de önemli ölçüde iyileşmektedir. Bu becerilerin gelişmesi diğer alanları da olumlu etkilemektedir. Örneğin Dereli'nin (2018) bulguları yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının iletişim becerilerini güçlendirdiğini ve sosyal problem çözme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bayrak ve Akkaynak'ın (2020) ortaya koyduğu bulgular, öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde duygu düzenleme becerilerinde ve problem çözümede avantaj elde ettiklerini göstermektedir. Altuntaş ve Altınova (2015), yükseköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada yaratıcı dramanın sosyal sorunların çözümünde önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte literatürde farklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Söz gelimi; Oğuz-Namdar, Aykaç ve Çol (2021), sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptıkları yaratıcı drama ile değer öğretimi çalışmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine katkı sunduğu ve değerleri içselleştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Yaratıcı drama etkinliklerinin teorik olmaktan çok uygulamalı olması, katılım gerektirmesi, rol ve sorumlukların öğrenciler arasında dağıtılması ve her katılımcının üzerine düşen görevi içselleştirerek gerçekleştirmesi çeşitli kazanımların daha güçlü şekilde elde edilmesine yardımcı olduğu ileri sürülebilir. Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının bir sahne olarak sınıf ortamında sergilemesi muhtemel davranışları güçlendirdiği ve bunun da öğretmenlik mesleğine katkı sunduğu da söylenebilir. Uygulama öncesinde bazı değerlere ilişkin ifade becerisinde ya da farkındalığındaki zayıflıkların uygulama sonrası güçlenmesi drama etkinliklerinin değerlerin öğretimine ilişkin pratikteki katkısını göstermektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinde iyi tasarlanmış uygulamalar, uygun materyal seçimi, uygun fiziksel mekân ve iyi tasarlanmış bir içerik oldukça önemli katkı sağlamaktadır.

Drama etkinlikleri, Sosyal Bilgiler dersinde diğer kazanımların verilmesinde de oldukça etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Oğuz ve Beldağ (2015), yükseköğretim öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanmanın özgüven, sorgulama, hayal gücü geliştirme, sosyalleşme, grup sorumluluğu, empati, psikomotor beceriler gibi pek çok beceri temelli kazanımları sağladığını dile getirmektedir. Bununla birlikte Akdemir'in (2020) bulgularından hareketle yaratıcı dramanın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına olumlu etki oluşturduğu ve

öğretmen adaylarının mesleki benliklerini yükselttiği de dile getirilmektedir. Farklı anlatımla yaratıcı drama etkinlikleri değerlerin öğretiminin yanı sıra öğretmen adayları için diğer pek çok kazanımı da sağlayan bir potansiyel taşımaktadır. Jafari ve Demirel'in (2019) bulguları öğretmenlerin değerleri öğretirken pek çok öğretim tekniğinden yararlandıklarını ancak kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri yöntemler ve teknikler içerisinde en çok drama, oyun merkezli etkinlikler, hikâye anlatımı gibi katılımı yüksek olanları tercih ettiklerini göstermektedir. Drama, oyun ve canlandırma gibi somut katılım gerektiren ve belirli bir efor harcatan uygulamalar içeriğin pek çok uyarıcı ile birlikte ve aynı anda pek çok duyuşsal özelliğin etkin kullanımı sayesinde verilmek istenilen kazanımlar daha kalıcı verilebilmektedir. Değerler gibi soyut kavramların ne ifade ettiği ve nasıl yaşanması gerektiği drama gibi etkinliklerle özellikle küçük yaş gruplarındaki bireyler için daha kalıcı ve içselleştirilen bir öğrenme sağlayabilmektedir. Kaptan ve Namdar'ın (2021) sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptıkları çalışmada da yaratıcı drama uygulaması sonrası değerlere ilişkin daha fazla metafor üretebilecek şekilde yaratıcılık düzeylerinde gelişme olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Yaratıcı drama ile öğretmen adaylarının beden dili kullanımları, topluluk önünde kendini ifade edebilmeleri ya da topluluk önünde bir performans sergileme becerileri, spontan hareket edebilme becerileri, duygu yönetimi, kendine güven düzeyi, işbirliği ve dayanışma becerileri artmaktadır. Bu tür becerilerle mesleki donanımı güçlü bir öğretmenin gerek akademik konuların öğretilmesinde gerekse diğer kazanımların verilmesinde daha yetkin olacağı düşünülmektedir (Çayır ve Gökbulut, 2015). Özyürek (2020), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının derslerde drama kullanımının mutluluk, özgüven, haz alma gibi olumlu duygu durumlarını artırdığını dile getirmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama etkinliklerini değerlerin öğretiminde kullanırken çocukların daha eğlenerek öğrenmeleri, dersten mutlu olmaları, özgüvenlerinin artması, iletişim becerilerinin güçlenmesi, işbirliği ve takım dayanışması sergileyebilmeleri de mümkün görünmektedir. Öğrencinin aktif katıldığı, içeriğini oluşturduğu ya da yapılandırdığı, sorumluluk üstlendiği dersler ve sonucunda ortaya çıkan kazanımlar geleneksel metotlara göre çok daha kalıcı yarar sağlamaktadır.

Pala ve Gögebakan-Yıldız'ın (2019) araştırma bulguları öğretmen adaylarının özellikle etik değerlerin öğretilmesinde aktif öğrenme, yaratıcı drama, örnek olay incelemesi ve grup tartışmalarının daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Yaratıcı dramanın imkanları değerlerin öğretilmesinde küçük yaş gruplarının katılımcı olmalarını ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Dolayısıyla sınıfta çekingen, içine kapanık, derslere katılım konusunda geri planda duran öğrencilerin de aktif hale gelmesine olanak sunabilmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bireysel Değer Envanteri'nin alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları “Paylaşım ve Saygı” alt boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının anlamlı farklılık yaşadığını, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmasa bile son test puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Drama etkinliklerinin iş birliği, paylaşım, karşılıklı saygı ve empati gibi değerleri içermesi bu alt boyutta anlamlı farklılığın ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Bunun yanında etkinliklerde her ne kadar anlamlı farklılık çıkmasa da disiplin, sorumluluk üstlenme, paylaşım, takım arkadaşına güven gibi bazı olumlu değer ve hasletle-

rin de uygulama sonucunda yüksek çıkması oldukça önemli bir bulgudur. Literatüre göz atıldığında benzer yönde bulgulara rastlamak mümkündür.

Yücekaya'nın (2021), yükseköğretim öğrencilerine drama ile değer öğretimi araştırmalarında saygı ve beraberlik değerinin anlamlı şekilde daha kalıcı öğrenildiği ortaya konulmuştur. Bakan (2018) da benzer şekilde uygulamalı olarak yaptığı araştırmasında okul öncesi yaş gruplarında en çok saygı, paylaşım, dürüstlük ve arkadaşlık değerlerinin öne çıkartıldığını dile getirmektedir. Bir arada yaşamının gerektirdiği en önemli değerler içinde paylaşım ve saygının olması yapılan etkinliklerde en çok bu değerlerin öne çıkartılmasında etkili olabilir. Türkoğlu'nun (2019) yaptığı kapsamlı çalışmada da özellikle erken çocukluk döneminden itibaren öğretilmesi gereken temel değerler içerisinde saygı, sevgi, yardımseverlik ve empati ilk sırada yer almaktadır. Parlar ve Cansoy'un (2016) çalışmalarında da öğretmen adaylarının bireysel değerleri içerisinde en çok paylaşım ve saygı değeri ilk sırada ortaya çıkmış, daha sonra ise sırasıyla dürüstlük ve paylaşım, disiplin ve sorumluluk, saygı ve doğruluk, güven bağışlama gelmektedir.

Toplumsal hayatın ve bir arada, örgütlü yaşamının modern zamanların bir gereği olduğu göz önünde tutulduğunda hem bir kurumun çatısı altındaki insan ilişkilerinde hem de dışarıdaki sosyal hayatta en çok saygı, sevgi ve empatiye ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır. Bu değerlerin yaşatıldığı bir ortamda daha az toplumsal sorun olması ve daha az suç sayılan davranışların ortaya çıkması beklenmektedir. Uzun'un (2015) bulgularına göre değerler toplumsal uyum düzeyini artırmakta, bireylerin topluma karşı kendilerini daha çok sorumlu hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Kıyak, Seki ve Dilmaç (2021), değerlerin özellikle ergenlerde suça bulaşmayı azalttığını, suç sayılacak davranışlarla başa çıkmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının disiplin ve sorumluluk değerlerinde yapılan uygulama sonucunda bir güçlenme olduğunu ortaya koymaktadır. Özdisiplinin yanı sıra bir öğretmenin aynı zamanda kendine, başkalarına, öğrencilerine ve topluma karşı sorumluluk bilincinde olması daha nitelikli bir toplumun inşasında olmazsa olmaz bir durumdur. Çalışma disiplini, öğrenme ve öğretme disiplini, üretme disiplini bir öğretmenin mesleki değerleri içerisinde olmak durumundadır.

Tomul ve Çelik'e (2014) göre bireysel değerler aynı zamanda bir özdisiplin duygusu geliştirmek için vardır. Araştırma bulgularından farklı olarak Altunsoy ve Namli'nin (2017) çalışma bulguları öğretmenlerin gözünden kazandırılması gereken değerler hiyerarşisi içinde özdisiplini daha alt sıralarda konumlandırmaktadır. Altunsoy ve Namli'nin (2017) bulguları, öncelikli olarak kazandırılması gereken değerler içinde dürüstlük, saygı ve sorumluluk gibi daha çok başkalarıyla olan ilişkileri ilgilendiren değerleri sıralamaktadır.

Güven ve bağışlama değerlerinin puanlarında da etkinlik sonrasında anlamlı olmasa bile bir artış olduğu bulgular içerisinde yer almaktadır. Güven ve bağışlama karşılıklı ilişkilerde uzlaşma içinde olmayı ve karşıdaki kişiyle iyi bir iletişim içerisinde olmayı gerektirmektedir. Ancak ilginç biçimde, Parlar ve Cansoy'un (2016) bulgularında öğretmen adaylarının güven ve bağışlama değeri ortalamalarının en son sırada puanlandığı yer almaktadır. Güven ve bağışlama öğretmenlerin sınıfta iyi bir öğrenme iklimi oluşturması açısından da gerekli değerlerdir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerinde birbirine güvenmeyi ve yeri geldiğinde bağışlayabilmeyi öğrenmeleri sosyal birlikteliklerin güçlenmesine de destek olmaktadır. Bununla birlikte saygı ve doğruluk değerinin de puanlarında meydana gelen artış dikkate değerdir. Öğretmen adaylarının hem

bireysel yaşantılarında hem de meslek hayatlarında bu değerleri öncelikle ve hayatlarına yansıtma- ları oldukça önemlidir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının drama uygulamaları boyunca bireysel değerler ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma bulguları sevgi değerine öğretmen adaylarının bakışlarında başka kavramların da devreye girdiğini göstermektedir. Öğretmen adayları sevgi denildiğinde büyük ölçüde bir aileye mensup olma, karşılıksız duygu besleme, dostluk ve saygı gibi başka değer ve durumları birlikte anmaktadır. İnsanın en temel ihtiyaçlarından birisi olan sevgiyi erken çocukluk döneminden itibaren sosyalleşerek ailede kazanan ve gören kişilerin mutlu ve istendik bir aile ortamında büyümesi sevgi ile aileyi eşdeğer görmelerini sağlıyor olabilir. Aileden başlayarak bir arada yaşamının en temel unsurlarını Sağ- lam ve Özdemir’in (2017) bulguları doğrultusunda sevgi ve saygının yanı sıra sadakat, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerler de oluşturduğu ileri sürülebilir. Değerlerin öğretilmesinde ailenin oldukça önemli görev ve sorumluluğunun olduğu düşünüldüğünde (Eroğul, 2012) araştırmadan elde edilen bu bulgunun, toplumsal gerçekliği yansıttığı söylenebilir.

Sevgi değeri aynı zamanda öğretmen adaylarının kendi yakın çevrelerindeki kişilere yönelik beslediği yoğun duyguları ifade etmekte ve diğer canlıları da bu duygunun bir parçası yaptıkları görülmektedir. Sevgiyi, içinde buldukları yaşın bir gereği olarak karşı cinse yönelik hislerin etrafında betimleyen katılımcıların sayısı bir hayli fazladır. Sevgi anlayışında kültürel, çevresel ve fizyolojik şartların etkisi oldukça kaçınılmazdır. Kişi her yaş döneminde farklı bir sevgi algısı, anlayışı ve ihtiya- çı içinde olabilmektedir. Özen ve Gülaçtı’ya (2010) göre sevginin temel belirleyicileri yakınlık, ki- şisel özellikler (içtenlik, cana yakınlık, çekicilik vb.), aşinalık, benzerlik vb. olabilmektedir. Sevgiye ilişkin farklı kuramsal tartışmalar da söz konusudur. Örneğin, Walster’in Romantik Aşk Kuramı’na **göre insanlar duygularını yorumlarken fiziksel ve sosyal çevre koşullarından faydalanmak- tadır. Rubin’e göre ise sevgi öncelikle aldırma-önem verme ile başlar ve bağlanma ile devam etmektedir (Özen ve Gülaçtı, 2010, s. 28).** Öğretmen adaylarının sevgiye ilişkin tanımlarında yine yoğun olarak yakın arkadaşlık ve dostluk gibi kavramların da nitel bulgular içerisinde yer almaktadır. Gençlik döneminde güvenilebilecek ve dostluk kurulabilecek kişilere duyulan ihtiyaç beraberinde bu kişilere karşı bir sevgi ve saygıyı getirmektedir.

Öğretmen adayları saygı değerine ilişkin görüşleri belirtirken en çok “farklılıklara saygı, diğer canlılara saygı, büyüklere saygı” gibi ifadeleri öne çıkarmıştır. Toplumun farklı kesimlerden oluşması, çeşitli özellikleri ile birbirinden ayrılan insanların bir arada olması saygıyı kaçınılmaz kılmaktadır. Farklılıklara tahammül ve saygı gösterme, insanları olduğu gibi kabul edebilme ve fark- lılıklarla birlikte yaşamayı bir erdem ve zenginlik olarak görebilmek barışçıl bir toplum oluşturma- nın şartları arasındadır. Bu durum aynı zamanda daha demokratik ve çağdaş bir toplum olmanın da gereğidir. Topcubaşı ve Polat’ın (2017) araştırma bulguları farklılıklara saygı eğitimi alan ve bunu hayatında uygulayan öğrencilerin farklılıklara saygı davranışında olumlu etkisi olduğunu orta- ya koymaktadır. Kırmızı ve Tarhan’ın (2020) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmanın bulguları da farklılıklara saygının demokrasinin olmazsa olmazı şeklinde tanımlandığını göstermektedir. Yaşar, Kasa ve Bayır ‘ın (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının dünya görüş- lerine göre farklılıklara saygı düzeylerinin değişebildiğini görmek mümkündür. Farklılıklara say-

ğının olmadığı yerde çatışma, marjinalleşme ve dışlama davranışı daha sık gözlemlenebilmektedir (Berkman ve Kumaş, 2021).

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının doğruluk ve dürüstlük değerlerini paylaşım ve farkındalık ile genelde birlikte ele aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte sorumluluk ve disiplin denilince de genellikle aile, yurt ve arkadaş gibi kavramlarla betimleme yaptıkları görülmektedir. Doğruluk ve dürüstlük çoğunlukla iç içe geçmiş iki kavram ve değerdir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin birbirlerine, meslektaşlarına, öğrencilerine, ailelerine ve topluma karşı dürüst olmaları daha istendik bir toplumun ortaya çıkartılmasında gereklidir. Doğruluk, dürüstlük ve sorumluluk gibi değerler ahlaki değerler kategorisinde yer almaktadır (Lickona, 1992; akt. Çelik, 2016, s.35). Dolayısıyla da öğretmenlerin ahlaki eylemler ve yaşantılar içinde olması gerektiğinden bu değerleri öncelikle oldukça önemli kabul edilmelidir. Thompson'un (2018) bulguları saygı değerinin hâkim olduğu bir sınıf ortamında iyi bir öğrenme çevresinin de meydana geldiğini ve bunun da öğretim kalitesini artırdığını göstermektedir. Banks ve Smyth'in (2021) araştırmasında da benzer şekilde saygı temelli bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin bağlılıklarını artırdığına ve iyi oluş düzeylerini yükselttiğine ilişkin deliller yer almaktadır.

Sonuç

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çeşitli bireysel değerlere ilişkin farkındalık düzeylerinde yapılan drama etkinlikleri sonucunda anlamlı artışlar gözlenmiştir. Dramanın imkân ve kolaylıkları değerlerin öğretilmesinde öğretmen adaylarına oldukça önemli fırsat sunmaktadır. Dramanın aktif katılım ve paylaşım gerektiren yönü, bu süreçte her öğretmen adayını aktif hale getirmiş ve kazandırılmak istenen yetkinliklerin daha kolay verilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dürüstlük, sevgi, paylaşım, saygı, doğruluk, sorumluluk gibi değerleri öncelikle ve bu değerlere ilişkin farkındalıklarının da uygulama sonunda güçlendiği görülmüştür. Değerlerin öğretiminde uygun yöntem ve teknikleri bilmek ve kullanmak, rol-model olmak, kendini sürekli geliştirmek önemli ve olumlu sonuçlar vermektedir. Sonuç olarak drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının değerleri öğrenmesinde ve meslek hayatlarında öğretmesinde önemli bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle uygulamacılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına değerlerin öğretilmesine yönelik derslere yer verilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlerin öğretilmesine ilişkin farkındalıklarını ve yetkinliklerini artırmak adına özellikle içeriği uygun derslerde daha fazla rol ve sorumluluk üstlenmeleri sağlanabilir. Değerlerin öğretilmesi konusunda yaptıkları çalışmalarla örnek olan öğretmenlerle öğretmen adayları bir araya getirilerek etkileşim kurmaları sağlanabilir. Değerlerin öğretilmesi konusunda nasıl bir ekosistem kurulacağı ve öğrenme iklimi oluşturulacağına becerisi öğretmen adaylarına kazandırılabilir. Araştırma bulgularına bağlı olarak araştırmacılar için de öneriler sunulabilir. Örneğin, farklı araştırmalarda farklı branşlardaki öğretmen adaylarının değerlere ilişkin bilgi, öğretim becerisi, tutum ve farkındalık düzeylerini karşılaştıran çalışmalara yer verilebilir. Aynı şekilde farklı araştırmalarda farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin değerlerin öğretimindeki etkililik düzeyleri araştırılabilir. Bunlara ek olarak, son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleri esnasında değerleri öğretebilme becerisine ilişkin çalışmalar tasarlanabilir. Okullarda değerlerin

öğretilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eksik-güçlü yanlarını ortaya çıkartmayı amaçlayan araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama (5. Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı bileşenleri ve araştırmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler öğretimi. Bayram, T. & Adem, Ö. (Ed.), *Özel Öğretimi Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 335-360). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Akhan, N. , Mert, H & Acar, H. (2020). Yaratıcı drama yöntemi ile değerler eğitimine bir örnek: Türk tarihinden yükselen evrensel mesajlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15, 1-24.
- Akbayrak, K. (2020). Dürüstlük ve drama: Dürüst olmak ya da olmamak. Ayşegül O., N.r (Ed.), *İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları* içinde (ss. 174-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2016). *Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri*. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Bartın, Türkiye.
- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi: Doğruluk kavramı örneği*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Altun, A.D. (2020). Yardımseverlik ve drama. Ayşegül O., N. (Ed.), *İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları* içinde (ss. 350-381). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunsoy, Y. & Başçı Namlı, Z. (2021). Duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin saygı eğilimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 19(42) , 305-335.
- Altuntaş, O. & Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Ankay, R. (2018). Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmede drama yönteminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, E. N.Y. (2012). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişti, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim Okulu örneği. *İdil Dergisi*, 5(1), 148-168.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. & Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 15-38.
- Atmaca, T. (2021). Karakter ve değerler eğitiminde rol model olarak öğretmen. Kamer, S. T. (Ed.), *Toplum ve Kültür Bağlamında Karakter ve Değer Eğitimi* (ss. 221-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M. & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Bakan, T. (2018). *Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Banks, J. & Smyth, E. (2021). We respect them, and they respect us: The value of interpersonal relationships in enhancing student engagement. *Education Sciences*, 11(10), 634-645.
- Bayrak, A. & Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.

- Berkman, K. & Kumaş, H. (2021). Yoksul bireylerin bakış açısı ile sosyal dışlanma: Denizli İli Sevindik Mahallesi örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(50), 44-88
- Bertiz, H., Bahar, M. & Yeğeni G. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin fen ve teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 483-509
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Calp, Ş. (2020). Özgür düşünme ve özgüven: Yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılabilir mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (Çeviri Editörü: Yüksel Dede-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayınevi.
- Çayır, N.A. & Gökbulut, Ö., Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 252-270.
- Çelik, Ö. (2020). Dostluk ve drama: Dostluk değerinin kazandırılmasına yönelik drama uygulamaları. Ayşegül O., N. (Ed.) İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları içinde (ss. 154-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinlerarası yaklaşımla değere öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi'nin kullanılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Ö. & Aykaç, M. (2017). Bilimde etik ve demokratik eğitim. Akpınar Dellal, N. ve Çoşkun, M.V. (Edt.). *Bilimsellik değerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* içinde (s.351-372). Lambert Academic Publishing.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95-119.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gündüz, M. (2018). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. Çalışkan, H. ve Kılcan B. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 165-190). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Halstead, J. Mark & Taylor, J. Monica (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*, 30(2), 169-202.
- Jafari, K.K. & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- Kaptan, S.E. & Namdar, A.O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 1-15.
- 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.
- Kaya, Y. & Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kırmızı, F., S. & Tarhan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 760-779.
- Kıyak, S., Seki, T. & Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile suça karşı tutumları ve başa çıkma stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 69-85

- Memduhoğlu, H. B. & Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 116-130.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Sosyal bilgiler dersi programı. 12.01.2021 tarihinde mufredat.meb.gov.tr adresinden alındı.
- Oğuz, A. & Beldağ, A. (2015). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 667-680.
- Oğuz Namdar, A., Aykaç, M. & Çol, S. (2021). Sınıf öğretmenlerine yönelik drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 65-86.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1) , 39-58.
- Özen, Y. & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2) ,20-38.
- Özyürek, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaratıcı drama dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-51.
- Pala, A. & Gögebakan-Yıldız, D. (2019). Öğretmen adaylarının etik değerlere ilişkin görüşleri: manisa celal bayar üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1005-1025.
- Parlar, H. & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 125-141.
- Sağlam, H., İ. & Özdemir, D. (2017). Öğretmenlerin görüşleri ışığında aile birliğini korumada değerlerin rolüne fenemolojik bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 78-90.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-574.
- Tanrıseven, I. & Aykaç. M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramının kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 329-348.
- Temuçe, İ. (2020). *Yaratıcı drama ile değerler eğitimi*. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/channel/UCh-1tYT9fbcp5N2PIU04aH4Q> 01.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Thomsson, C. S. (2018). The construct of 'respect' in teacher-student relationships: exploring dimensions of ethics of care and sustainable development. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 42-60.
- Tomul, E. & Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitimi değerler ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 215-227.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topcubaşı, T. & Polat, S. (2017). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-417
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre school period: The case of konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412.
- Ulubey, Ö. & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Uzun, Z. (2015). *Suç ve değer ilişkisi: Suça sürüklenmiş çocuklar üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Kasım/Aralık (37), 7-10.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcı drama öğretmenin günlükü* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.

- Yaşar, Ş., Kasa, B. & Bayır, Ö. G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücekaya, M. A. (2021). *Beden eğitimi ve spor dersi değerlerinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretimi: Çevrimiçi uygulama*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zümrütal, S. & Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(50), 240-253.

Teaching Values With Drama Methods

Canan Tunç Şahin¹

Hande Nur Doğan²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.008

Article History

Received 05.12.2022

Revised 20.06.2023

Accepted 26.06.2023

Keywords

Personal values

Creative drama

Drama practice

Pre-service teacher

Social studies teaching

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of the study is to examine the effect of teaching values through the drama method on individual values judgments of social studies teacher candidates. The research is designed as a mixed method, in which qualitative and quantitative research methods are applied together. The researchers included in the group are students studying in the department of social studies teaching at a university in the Western Black Sea Region in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The data of the research were obtained in two stages. In the first stage, the "Personal Values Inventory" scale, developed by Roy (2003), was used to determine the individual values of the students. In the second stage, student outputs (writing slogans, creating dialogues, writing short scenarios, drawing pictures, etc.) were collected. The quantitative data of the research were analyzed with SPSS 20 statistical program. Since the scores obtained from the Individual Values Inventory showed normal distribution, the dependent group's t-test was used to compare the pre-test and post-test scores. The qualitative data of the study were collected with the written documents obtained from the student evaluations at the end of the applications. The qualitative data obtained were analyzed by content analysis. As the findings of the study, firstly, the pre-test and post-test scores of the social studies teacher candidates from the Individual Values Inventory and its sub-dimensions were given. Then, the analyzes of the evaluations in the implementation process were presented in order to support the quantitative findings. The findings of the research reveal that the drama practice carried out within the scope of the study creates a significant difference in the learning values of teacher candidates. In conclusion, it is understood that drama is an effective method for teaching values within the scope of social studies courses.

1 Assoc. Prof., Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye. E-posta: canantuncsahin@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-0997-2124

2 Master student, Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye. Orcid Id: 0000 0003 3812 0449

Introduction

Studies on values education, especially in education in recent years, draw attention. While preparing the Curriculums, they are prepared not only for cognitive competencies, but also by considering skills, attitudes and values. . At the beginning of the curriculum of each course, there are explanations and a series of values under the title of “Values Education in the Curriculum” (MEB, 2018). The individual, who has to be a member of society in order to develop their own existence, cannot be an active member of society without acquiring values. The social studies course is effective in making the individual useful and compatible with society by assimilating the values in order to be effective (Akbaş, 2008, p.341). For this reason, social studies curricula are structured to provide individuals with fundamental values (MEB, 2018). All courses in social studies curricula are associated with values. The fact that the Social Studies course is based on values ensures that the social studies course has an important role in raising active citizens (Yaşar & Çengelci, 2012, p.2). The aim of raising effective citizens requires the social studies curriculum to focus on moral and character education, so values and education of them are included in the Social Studies Program (Gündüz, 2018, p.170).

The root values in the Social Studies curriculum are “justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness”. In addition to these values, the values of “giving importance to family unity, solidarity, sensitivity, aesthetics, freedom, savings, equality, sensitivity, being scientific, peace, independence” are also included in the Social Studies Curriculum (MEB, 2018, p.9). The fact that there are so many values in the social studies course, on the one hand, shows the richness of the course content and the importance given to the course, on the other hand, it makes it difficult to gain these values in the education process. Ideas on how to apply these values in the teaching and learning process are important. One of the effective factors in providing learning about values education is teachers (Akbaş, 2008). The teacher is one who plans and implements value education. The success of value education is directly related to the knowledge and skills of the teacher who implements this value education (Açıkgöz, 2003). For this reason, teachers to provide values education should have knowledge and skills about values (Erdem, 2003). It is important for teachers to consider appropriate methods and techniques while planning value education and to be prepared in this regard for effective value education. (Bilen, 1999). Therefore, when the teacher chooses the method to be applied, it should be of a quality that will contribute to the students’ active learning experiences (Doğanay, 2009). When students are taught values in an active way, it will become a more enjoyable and remarkable dimension.

There are many approaches to how values education should be applied. These; the value indoctrination approach, value explanation approach, value analysis approach and moral reasoning approach (Akbaş, 2008, p.11). These approaches include affective, cognitive and psychomotor learning. Each approach has different characteristics. In order for students to distinguish these qualities and gain behavior, diversity in value education is required. For this reason, teachers need to have knowledge and skills about methods in order to carry out value education in a quality and efficient way (Halstead and Taylor, 2000, p.180; Zümrütal and Arslantaş, 2021, p.247). Because in values education, the methods applied have an important effect on gaining the values we aim for the students. Examples of these methods are the story method, invention method, question-answer method, drama method, scenario teaching method, simulation method and discussion method. Therefore, when

choosing a method, it is recommended that teachers choose methods that will contribute to students' active learning experiences (Akyürek, 2004, p.100; Aktepe, 2019, p.308). One of the methods used in teaching values is drama. The drama method is an easy, effective, permanent and natural way of learning in teaching the traditions and moral rules of society (Adıgüzel, 2006; San, 1990; Üstündağ, 2003). Therefore, the use of drama as a method of adopting the values of society is an issue that should be given importance in terms of education (Adıgüzel, 2018; Akbaş, 2008; Topbaşı, 2006, p.124). There are various studies in the literature regarding the effectiveness of the drama method in gaining values (Akhan, Mert & Acar, 2020, p.1; Atmaca, 2021, p.228; Kaya, Günay, & Aydın, 2016, p.23; Memduhoğlu & Yüce, 2018, p.116). Studies on teaching values with drama method, students' academic success (Ulubey & Toraman, 2015, p.195), free-thinking and self-confidence (Calp, 2020; p. 1026), positive attitude development (Arıkan, 2012, p.148), social competence and social skills (Önalın, 2006, p.1), honesty (Akbayrak, 2020, p.174), friendship (Çelik, 2020, p.154), patience (Sükut, 2020, p.214), helpfulness (Altun, 2020, p.350), the ability to express oneself (Ankay, 2018), and permanent learning (Bertiz, Bahar, & Yeğın, 2010, p.484).

When the studies on teaching values through drama method are examined in the literature, it is possible to come across studies that show that the desired values can be permanently gained through drama. For example, in the experimental study of Kaya and Antepli (2018) on teaching values education to preschool children through drama, significant results were achieved and it was revealed that drama is effective in adding value to younger age groups. Similarly, in the studies of Kaya, Günay and Aydın (2016) on the effect of drama in teaching values to preschool children, it is possible to see the findings that family values can be gained through drama. In the study of Memduhoğlu and Yüce (2020), it was emphasized that preschool teachers often prefer and use drama for children in the younger age group to gain value, and this method's remarkable, participation-enhancing and permanent learning aspect is highlighted. In the comprehensive study conducted by Akhan, Mert, and Acar (2020) with pre-service teachers in the social studies branch, practices were carried out with drama workshops, and it was stated that there was a significant increase in pre-service teachers' awareness of values as a result of these practices.

It is necessary for teacher candidates to learn value teaching methods during their teaching education process. In addition, it is very important that teachers and prospective teachers who will become teachers in the future have their own value judgments, adopt values and gain awareness in order to gain values. This is directly related to the fact that teachers receive values education effectively. The process of gaining awareness of teachers about the values education takes place with the knowledge and skills to be gained by teacher candidates in education faculties. In this direction, the aim of the study is to examine the effect of teaching values through the drama method on individual values judgments of social studies teacher candidates. In the study, answers were sought to the following sub-problems:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of social studies teacher candidates from the Individual Value Inventory?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of social studies teacher candidates from the sub-dimensions of the Individual Value Inventory?
3. How do social studies teacher candidates evaluate individual values during drama practices?

Method

Research Design

The research was modeled using the mixed method, in which qualitative and quantitative research methods were applied together. The mixed method researcher is used in the field of health, social and behavioral sciences, where the researcher collects both quantitative (closed-ended) and qualitative data (open-ended) and integrates two datasets to understand the research problems, and then draws conclusions by using the advantages of integrating these two datasets. It is expressed as a research approach (Creswell, 2017, p.2). Explanatory Sequential Design in Mixed Method was used in the research, since firstly quantitative data and then qualitative data were obtained. The visual of the pattern used in the research is given in Figure 1.

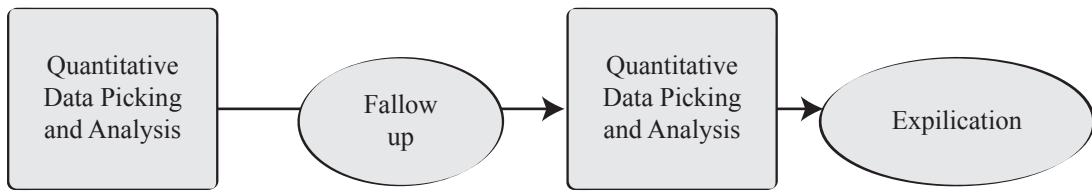


Figure 1: *Pattern Used in Research*

According to Creswell and Clark (2015, p. 79), it tries to find an answer to the exploratory sequential design research question primarily by collecting and analyzing quantitative data. After the completion of the first stage, the stage of collecting and analyzing qualitative data comes. The findings obtained from the qualitative research and the findings obtained from the quantitative research are interpreted and it is revealed how the qualitative findings support the quantitative findings. According to Creswell (2017, p. 39), this design draws its power from the two phases of the research that are built on each other, easily understood and distinguished from each other. In this study, the explanatory sequential design (explanatory sequential design) was preferred, since it was planned to conduct an experimental study first and then to conduct interviews to obtain qualitative data. In the research, firstly, quantitative data were collected and analyzed; In the second stage, qualitative data were collected and analyzed to support the data obtained in the quantitative research process (Cresswell, 2017). In the quantitative method of the research, a single-group experimental design was used. In this design, the effect of the experimental procedure is tested with a study on a single group, and the measurements of the dependent variable of the subjects are obtained by using the same subjects and the same measurement tools as a pre-test and post-test after the application (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010).). In the qualitative method of the research, the basic qualitative research method was used in terms of explanatory quantitative data.

Participants

This study consists of students studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Social Studies Education in the spring semester of the 2019-2020 academic year. While collecting the quantitative and qualitative data of the research, criterion sampling, which is included in the purposeful sampling technique, was used. With the criterion

sampling technique, data is obtained from a group of people with a certain criterion or criteria (Büyüköztürk et al., 2012, p. 91).

The basic understanding of criterion sampling is to include people who meet a predetermined set of criteria in the study. The criteria mentioned in the study are created by the researchers according to the type and content of the study (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 140). As a criterion, the conditions of being registered in the Social Studies Teaching Department and being a senior student were determined. While creating the sample in the research, first of all, the purpose and content of the study were mentioned and the research was carried out with prospective teachers who were willing to participate in the study. 24 social studies teacher candidates participated in the research. The names of the participants were kept confidential and codes (Participant 1, Participant 2, ...) were given to the participants.

Implementation Process

The implementation process took place in the Drama class of the 4th-year Social Studies Teacher Education Program at a state university. The implementation process began with the initial stage of designing drama activities for values education. Four different lessons were planned, each focusing on the values of love, respect, truthfulness and honesty, and responsibility. Drama methods and techniques suitable for each value were incorporated into the activities. The implementation process was conducted over a total of 16 hours, with four hours of classes per week for four weeks. Implementation plans were prepared based on the opinions and suggestions of experts. The participants of the study completed the Individual Values Inventory as a pre-test, and at the end of the implementation process, the same inventory was administered as a post-test. The implementation process is provided below:

Week 1 - Theme: Love

First, warm-up movements accompanied by music were performed to increase the students' willingness to participate, strengthen group bonds, and provide relaxation. Then, the students were divided into different groups, and they performed improvisations on sibling love, animal love, friendship love, and love for nature. Each group portrayed the emotions and thoughts of the characters through dramatization. Finally, all students individually evaluated their work and wrote their thoughts on sticky notes in response to the question "What does love mean to you?"

Week 2 - Theme: Respect

Various commands were given to the students, and they were asked to follow these commands. They were then asked how they felt when they did the opposite of the given commands. Next, the students were divided into four groups. Negative cards were distributed to each group, and they demonstrated how to transform disrespect into respect through dramatization. Subsequently, positive cards were given, and they completed their performances. Finally, the students were provided with cards featuring child figures. They were told that the child did not know the concept of respect, and they were asked to write down how to be respectful to this child and what actions should be taken to demonstrate respect.

Week 3 - Theme: Truthfulness

The students were divided into two groups. Sentences containing true and false situations were read, and their behaviors were determined based on whether the sentences were true or false. Then, the students were divided into three groups, and they performed improvisations based on the given sentences. They also acted out how truthfulness and honesty puppets would behave in those situations. Finally, the students were grouped again. They created truthfulness and honesty puppets and performed a dramatization explaining truthful and honest behaviors.

Week 4 - Theme: Responsibility

The students had visuals attached to their backs, and they were instructed to move around accompanied by music. They moved while feeling the emotions and movements of the visuals. When the music stopped, they changed the visuals and formed groups with those who had the same visuals. Then, they were given time to discuss their responsibilities within the groups. Next, the students were given different scenarios and asked to perform dramatizations based on those scenarios. They discussed their responsibilities and the problems they would encounter if they failed to fulfill their responsibilities, using visuals related to school, home, and the environment. Finally, the students were asked to draw a picture representing their own responsibilities. They presented their drawings in class and performed dramatizations based on their drawings.

Data Collecting Tools

Quantitative Data Collecting Tools

In the study, the “Personal Values Inventory” scale developed by Roy (2003) and adapted into Turkish by Asan, Ekşi, Doğan and Ekşi (2008) was used to determine the individual values of the participants. With this scale, the levels of teacher candidates in the study group towards individual values were determined. At the end of the applications, individual values inventory pre-test and post-test results were used to see the development and change in teacher candidates. Necessary permissions were obtained from the scale owners at the beginning of the research for the measurement tool to be used in this study.

Individual Values Inventory: In the inventory consisting of 47 items, a 5-point rating scale was used, which ranges from “(1) Does not define me at all” to “(5) Always defines me”. As a result of the factor analysis conducted by Asan, Ekşi, Doğan and Ekşi (2008) for the scale, a five-dimensional structure emerged. The total variance explained by the five factors is 41.24%. The dimension of discipline and responsibility consists of 16 items, the dimension of trust and forgiveness consists of 12 items, the dimension of honesty and sharing consists of 9 items, the dimension of respect and honesty consists of 6 items, the dimension of sharing and respect consists of 4 items and the scale consists of five sub-dimensions. The value of Cronbach’s Alpha coefficient used in calculating the reliability value of each sub-dimension varies between .60 and .71. In the study, Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients were also calculated on the basis of factors. As a result of the analysis, Cronbach’s Alpha values were found to be .82 for discipline and responsibility, .87 for trust and forgiveness, .81 for honesty and sharing, .87 for sharing and respect dimensions, and .91 for respect and honesty, respectively. As a result, the Individual Values Inventory has been accepted as a valid and reliable measurement tool.

Qualitative Data Collecting Tools

Qualitative data were collected through student studies.

Student studies: Written documents obtained from student evaluations throughout the student studies and practices were analyzed. It is important to evaluate student work in order to see the development and change in teacher candidates throughout the applications. Student studies include studies on student products such as the writings students wrote during the practices, the stories they created, and the pictures they drew.

Data Analysis

Quantitative Data Analysis

The quantitative data of the study were analyzed with the SPSS 21.0 statistical program. In order to decide which techniques will be used in the analysis of the data within the scope of the research, first of all, the normality test was performed. In order to determine whether the data showed a normal distribution, skewness and kurtosis values and the results of the Shapiro-Wilk test were examined. The fact that the skewness and kurtosis coefficients are within the limits of ± 2 is considered evidence for the existence of a normal distribution (Cokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

Table 2. Normality Analysis of Individual Values Inventory

Aspects	Practice	Kurtosis	Skewness	Shapiro Wilk	Result (Decision)
Factor I	Pre-test	-,163	-,056	0,313	Normal
	Post-test	-,156	-,982	0,323	Normal
Factor II	Pre-test	,449	-,154	0,090	Normal
	Post-test	,878	,026	0,026	Normal
Factor III	Pre-test	,084	-1,167	0,042	Normal
	Post-test	-,339	-,590	0,466	Normal
Factor IV	Pre-test	-,411	,564	0,177	Normal
	Post-test	,238	-,216	0,022	Normal
Factor V	Pre-test	-,119	-1,298	0,008	Normal
	Post-test	-,658	-,576	0,003	Normal
Total	Pre-test	,745	-,103	0,059	Normal
	Post-test	,149	-,958	0,341	Normal

As seen in Table 2 as a result of the normal distribution analysis, the skewness and kurtosis values obtained for all sub-dimensions of the individual values inventory are between -2 and +2. Accordingly, it can be said that the research data show a normal distribution (George and Mallery 2010). Since the scores obtained from the Individual Values Inventory showed normal distribution, the dependent group's test was used to compare the pre-test and post-test scores.

Qualitative Data Analysis

The qualitative data of the study were collected with the written documents obtained from the student evaluations of the social studies teacher candidates at the end of the practices. The qualitative data obtained were analyzed by content analysis. In this sense, codes were created before the written

texts and then the codes were gathered under themes. The purpose of content analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form” (Yıldırım & Şimşek, 2011). The data obtained in the research were summarized and interpreted according to the previously determined themes. In the presentation of the findings, direct quotations were made from the views of the pre-service teachers.

Findings

In accordance with the sub-objectives of the research, the pre-test and post-test scores that the pre-service teachers got from the Individual Values Inventory and its sub-dimensions were given first. Then, in order to support the quantitative findings, the analyzes of the evaluations during the implementations and the interviews after the implementations were presented.

Findings Regarding the First Sub-Problem of the Study

The first sub-problem of the study was “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Social Studies teacher candidates from the Individual Value Inventory?” form the expression. In this direction, the pre-test and post-test scores of the pre-service teachers from the Individual Values Inventory and its sub-dimensions are compared and the t-test results are given in Table 3.

Table 3. *Dependent Groups t-Test Results of Pre-Test-Post-Test Scores Obtained in Individual Values Inventory*

Practice	N	Average	Standard Deviation	t	sd	p
Pre-test	24	3,71	0,23	-2,474	23	0,021
Post-test	24	3,89	0,30			

When the table is examined, it is seen that there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the participants ($t(23)=-2,474$, $p<.05$, $p=0.021$). Post-test mean score (= 3.89) is higher than pre-test mean score (= 3.71). As a result of the experimental process, it can be stated that there is a positive development in the participants’ thoughts about values.

Findings Regarding the Second Sub-Problem of the Study

The second sub-problem of the study was “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Social Studies teacher candidates from the sub-dimensions of the Individual Value Inventory?” form the expression. The pre-test and post-test levels obtained by the social studies teacher candidates from the individual values inventory sub-dimensions were compared. Table 4 shows the dependent group’s t-test results regarding the pre-test and post-reverse scores of the individual values inventory sub-dimensions of social studies teacher candidates.

Table 4. *Dependent Groups t-Test Results According to Pretest Posttest Scores of Individual Values Inventory Sub-Dimensions*

Alt Boyut	Practice	N	\bar{x}	SS	t	sd	p																																												
Discipline and Responsibility	Pre-test	24	4,03	0,39	-1,972	23	0,06																																												
	Post-test	24	4,26	0,43				Trust and Compassion	Pre-test	24	3,23	0,23	-1,016	23	0,32	Post-test	24	3,32	0,41	Truth and Communion	Pre-test	24	3,87	0,34	-1,331	23	0,19	Post-test	24	4,01	0,40	Respect and Trueness	Pre-test	24	3,22	0,05	-1,000	23	0,32	Post-test	24	3,30	0,07	Communion and Respect	Pre-test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00
Trust and Compassion	Pre-test	24	3,23	0,23	-1,016	23	0,32																																												
	Post-test	24	3,32	0,41				Truth and Communion	Pre-test	24	3,87	0,34	-1,331	23	0,19	Post-test	24	4,01	0,40	Respect and Trueness	Pre-test	24	3,22	0,05	-1,000	23	0,32	Post-test	24	3,30	0,07	Communion and Respect	Pre-test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00	Post-test	24	4,56	0,42								
Truth and Communion	Pre-test	24	3,87	0,34	-1,331	23	0,19																																												
	Post-test	24	4,01	0,40				Respect and Trueness	Pre-test	24	3,22	0,05	-1,000	23	0,32	Post-test	24	3,30	0,07	Communion and Respect	Pre-test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00	Post-test	24	4,56	0,42																				
Respect and Trueness	Pre-test	24	3,22	0,05	-1,000	23	0,32																																												
	Post-test	24	3,30	0,07				Communion and Respect	Pre-test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00	Post-test	24	4,56	0,42																																
Communion and Respect	Pre-test	24	4,21	0,42	-2,929	23	0,00																																												
	Post-test	24	4,56	0,42																																															

When Table 4 is examined, there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of “Sharing and Respect” ($t(23) = -2,929, p < .05$), while “Discipline and responsibility” ($t(23) = -1,972, p < .05$), “Trust and Forgiveness” ($t(23) = -1.016, p > .05$), “Honesty and sharing” ($t(23) = -1.331, p > .05$), “Respect and integrity ” ($t(23) = -1,000; p > .05$) There is no statistically significant difference between pre-test and post-test mean scores. However, post-test mean scores for all sub-dimensions are higher than pre-test mean scores. Accordingly, as a result of the applications, the significant difference between the pre-test and post-test scores in the “Sharing and Respect” sub-dimension shows that the pre-service teachers adopt these values more. In addition, it can be stated that the averages of “Discipline and Responsibility, Trust and Forgiveness, Honesty and Sharing, Respect and Integrity” have increased compared to pre-application.

Findings Regarding the Third Sub-Problem of the Study

The third sub-problem of the study was “How are social studies teacher candidates’ evaluations of individual values during drama practices?” A map was created for the evaluations of social studies teacher candidates about individual values during the practices. This map is given in Figure 2.

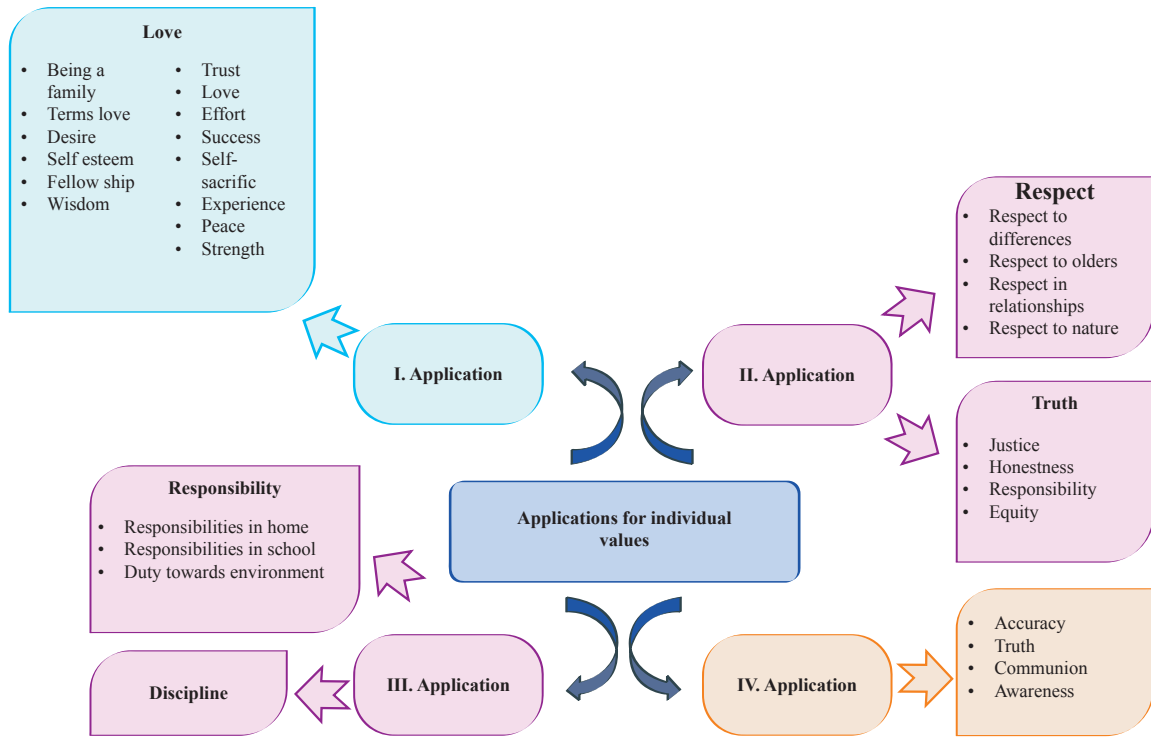


Figure 2. Social Studies Teacher Candidates' Map of Individual Values at the End of the Applications

After the first application, the participants were asked, “What do you think love means?” were asked to write their thoughts on the postits. Participants evaluated love as “being a family, happiness, unconditional love, main-respect, friendship, wisdom”. Participant 16 “Love starts with family for me first. *I can say that love is equal to family*”, *s/he sees love and family as equal to each other. There are those who describe love as an unconditional feeling*. Participant 18’s statement “Love is the name of unconditional love that increases as you share” and Participant 3’s statements “Everything I value in life, I tolerate tirelessly, I can forgive without giving up under any circumstances and I want to be with me at every moment” can be given as examples of unconditional love. Participant 14, who expressed love as wisdom/profundity, said, “Loving every creature, both animate and inanimate, starts with being able to love oneself first. Saying “me first” is not selfish. Because without me, this world would not exist for me. *When I change myself, it must be in the direction and extent I want, the whole world will change. An example is the expression “One should know how to look from the right direction”*. Participants defined the value of love as “being lovable, love, power, compassion, sacrifice, effort, success, experience and desire to live”. There are many expressions that define the value of love as being a lover and love. *According to Participant 10, who defines love as love s/he expressed it as*

“*Feeling someone’s heart in his heart is living it*”. Similarly, Participant 16’s statement, “Love is an emotion that you can’t forget in the depths of the cabin, and that your eyes will always search for it in its presence and absence,” can be given as an example. There are participants who express love with values such as power and success. For example, Participant 17 defined love as a power with the statement “Love is not a material thing, it is a power that adds value to matter”. On

the other hand, Participant 21 evaluated it as the basis of success with the statement “Love is the cornerstone of success”. There are also participants who evaluate love as effort, compassion and sacrifice. The statements of Participant 25 as “Love is unrequited, requires sacrifice and effort” and Participant 15 as “Love is compassion” can be shown as prefixes. However, there are participants who consider love as effort, effort and experience. For example, Participant 13 said, “Love is a labor in itself, an effort and waiting. In the expression “Love is going to spirituality and cooking in that spiritual world”, love can be considered as the experiences achieved as a result of the effort given. *“Love is like the sun, it is the source of life, which is considered as the desire to experience love by participant 17. It is a force that keeps us alive. It is not difficult to know how empty and meaningless the life of a person without love is. Loving yourself, your relatives, the environment, nature, all people and our country makes our life meaningful.” The expression is striking.*

II. At the end of the application, the participants were told that the child on this card did not know what respect means, by handing out cards with a child figure on it. Participants were asked to write down information about “how to be respectful” to this child, and “how to show respectful behavior by doing”. When the answers written by the participants on the children’s cards were analyzed, it was seen that they associated the value of respect with the concepts of “respect for differences, respect for animals, respect for elders, respect in relationships, justice, honesty”. Participant 15 “If the colors of the rainbow were only one color, there would be no rainbow. *Look, you’re also colorful, so differences are beautiful. Differences require respect.*” He emphasized being respectful to differences. Participant 3’s “Always respect the differences of your friends who are different from yourself!” The expression can be given as an example of an expression that suggests respect for differences. Participants stated that respect should be respected not only for humans but also for animals. For example, the statements of Participant 8 and Participant 13, “It is necessary to be respectful to the living creatures and animals in the environment” can be given as examples. In addition to this, there are also statements stating that it is necessary to respect the environment. Participant 14’s statement “You should take care to keep the environment clean” and Participant 21’s statement “Respecting nature and the environment is self-respect” can be given as examples of respect for the environment. Participant 5’s statement “Treat everyone the way you want to be treated your whole life” can be given as an example of the criterion of respect that s/he determined in human relations. The following statements are taken from the participants as an example of respect for the elders. Participant 24 “Love the younger ones, respect the elders”, Participant 1 “He knows both the little ones and the elders. They act accordingly” and Participant 2 “I must show respect to my elders” can be given as examples of their respect towards their elders.

III. At the end of the application, the participants were given a puppet of truth and honesty and the question was what would you like to say to the puppets about truth and honesty. At the end of the analysis of the answers given by the participants to the questions, it was seen that they established a relationship with the values of “accuracy, honesty, sharing, awareness”. Responses from the participants are given below. The statements of the participants regarding the accuracy value are given below:

When my dad calls me, I tell him I’m out, out with my friends. Actually, I study at home, I do not tell him the truth because he should not think that I am studying for

KPSS and hope that I will win. I'm not telling the truth so he won't be upset if I don't win. (Participant 22).

The statements of the participants regarding the value of honesty are given below:

My friends call me on the phone, but I tell them that I did not pick up the phone because I was asleep. Actually, I don't sleep, I don't answer their phones because I don't want to talk. (Participant 9)

The statements of the participants regarding the awareness value are given below:

I love to sing. My friends say your voice is beautiful after I say it. I'm being modest and saying whether or not. Actually, I also know that my voice is very beautiful. But I don't tell the people around me. (Participant 4)

The statements of the participants regarding the value of sharing are given below:

We were going to have a tournament, and I convinced my friends that if we win, I'll buy you baklava. We did our best in the match, but we didn't win. I didn't buy baklava either, my friends were saying that you wouldn't buy it anyway, but if we had won, I would have bought baklava (Participant 8)

In the next stage of the application, the necessary materials were distributed to the participants, and they were asked to make a truth and honesty puppet and to make an animation about how they could be correct and honest while making these puppets. It was observed that the participants established a relationship with the values of "accuracy, honesty, sharing, awareness" in their classroom animations using puppets they made.

The expressions of the participants at the end of the animations regarding the truth value are given below:

The third group: A situation that happened to a young man named Ali who went to a job interview was reenacted. During the job interview, Ali's difficult situation was revived when his lies were revealed. After this incident, the reenactment was terminated by promising himself not to lie again and never to be in such a situation.

The expressions of the participants at the end of the animations on the value of honesty are given below:

The second group: The incident experienced by Rüya, who is two sisters and two brothers, was reenacted. While their mother is cooking for Rüya and her siblings, Rüya, who plays alone from her siblings, accidentally breaks the vase in the house. He goes to his mother and says that his brother Melih broke the vase. His brothers say to their mother that Rüya lied, that Melih was playing with them, and that he did not break the vase. The dream starts to cry, she apologizes to her mother and brother Melih for slandering her. She says she lied because she thought her mother would be angry with her. The animation ended by warning her brothers Rüya, saying that whatever mistakes you make, but don't lie, always be honest with her brothers and mother.

Fifth group: An incident that happened to Oya, who was not liked by her friends because she was always right and honest, and who said that her friends did not stay

silent about their evil deeds and said that they were wrong and that they should not behave like that, was reenacted. Oya, who reads a book every day in the classroom, did not go out for recess and while she was reading in the classroom that day, she saw that someone from another class came and took something from her friend Selin's bag. But he didn't say anything because he thought he might be Selin's friend. The bell rang and the class started. İpek, sitting in the front row of Selin, took the same pencil out of her pencil case. Selin, whose pen was not in her bag, showed İpek's pen and shouted in the classroom that this is my pen, you stole my pen. Everyone except Oya shouted thief İpek, thief İpek. No matter what İpek did, she couldn't express herself, they didn't even let her speak. Oya told her friends to be quiet and not to slander something that you do not see that what they did was wrong. He said that someone from another class took the pen from the bag during recess. They went and looked, and indeed the pen was found in that person's pencil box. She thanked İpek Oya very much for saving her from this slander. Oh, I did the right thing. I could not remain silent in the face of wrong and slander against you. He said that you should be like this, you should not be in a difficult situation, we should always be right and honest people. Selin also apologized to İpek for slandering her. They hugged each other, crying together, and the reenactment ended.

Sixth group: An event that happened to Yasemishiko, who participated in the Japanese beauty pageant and was revealed to have won this contest by torpedo, was reenacted. It turned out that the jury took money from him to win the competition. The drama ended with the girl in distress realizing why she did this and that what she did was wrong.

The expressions of the participants at the end of the animations on the value of awareness are given below:

First group: An incident experienced by Mavi, who was ostracized by her friends because she was marginal, was reenacted. He helped his friends when they were in a difficult situation and stated that they should get to know him with his personality, not with his appearance, and not judge him. They learned from this situation, realized that they had done wrong, apologized to him and stated that it is not bad to look different, but that people's thoughts are bad.

The fourth group: The incident that happened to a girl named Ayşe, whom her friends despised as ugly and whom they did not want to be with them, was reenacted. Ayşe went to the teacher and said that she was very upset about this situation and that her friends excluded her and that they did not like her. Their teacher came to the classroom and told them a story. It was commented that the important thing in the story is not the outer beauty but the inner beauty. The teacher said how smart and beautiful Ayşe was. It made the class understand what they did wrong. His friends began to treat Ayşe very well. He ended the animation by playing games together.

IV. At the end of the application, the necessary materials were given and the participants were asked to draw a picture of what their responsibilities might be towards everyone and everything they have done or plan to do in the future. It was observed that the participants associated the drawings

they drew with the values of “responsibility and discipline”. It was seen that the participants depicted the concepts of family, school, dormitory, friends, environment, nature and homeland in the pictures they drew regarding the value of responsibility. In the pictures drawn by the third and fourth groups, it was seen that they drew the school in the foreground and described concepts such as family, dormitory and friends. (Picture 1,2).

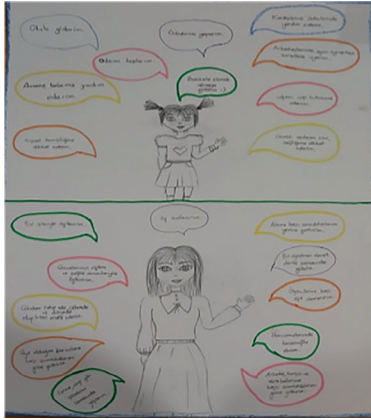


Picture 1: Drawing of the fourth group

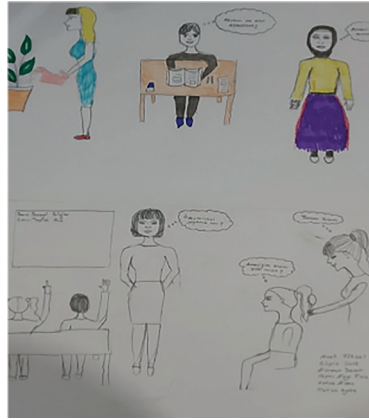


Picture 2: Drawing of the third group

In the picture drawn by the first group, it was seen that they drew our responsibilities and duties to the homeland in the foreground, and they depicted concepts such as homeland, flag, soldier, family, child, and individual (Picture 5).



Picture 3: Drawing of the third group



Picture 4: Drawing of the fourth group



Picture 5: Drawing of the first group

Discussion

In this section, the findings obtained from the analysis of the data in line with the sub-problems of the research and the findings of other studies in the literature were compared and discussed, and various suggestions were made based on the findings.

Discussion on the First Sub-Problem of the Study

The first sub-problem of the study was “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Social Studies teacher candidates from the Individual Value Inventory?” form the expression.

As a result of the study, it is revealed that drama activities create a significant difference in the awareness of social studies teacher candidates about values. In other words, drama activities were effective in learning and internalizing the values of social studies teacher candidates. When we look at the literature, it is seen that drama activities are used in a wide range of educational activities and they develop a wide variety of cognitive, social and affective characteristics of students (Adigüzel, 2006; Akhan, Mert, & Acar, 2020; Altuntaş & Altınova, 2015; Calp, 2020; Çayır et al. Gökbulut, 2015; Çelik, 2020; Dereli, 2018; Ulubey and Toraman, 2015). Drama activities provide an advantage over many teaching techniques in terms of enabling students to actively and continuously take part in the learning process and allowing students to learn by doing and experiencing. Creative drama supports creative thinking (Adiguzel, 2018; San, 1990; Üstündağ, 1994) and thus, the thinking potential of the participants and their ability to put forth new products and outputs are significantly improved. The development of these skills affects other areas positively. For example, Dereli's (2018) findings reveal that creative drama practices strengthen teacher candidates' communication skills and contribute to their social problem-solving skills. The findings of Bayrak and Akkaynak (2020) show that students gain an advantage in emotion regulation skills and problem-solving thanks to creative drama activities. Altuntaş and Altınova (2015) state that creative drama is an important tool in solving social problems in their study with higher education students.

It is possible to come across different studies in the literature that support the findings of the research. For example; Oğuz-Namdar, Aykaç, and Çol (2021) found that creative drama activities contribute to the personal development of teacher candidates and internalize values in their creative drama and value teaching studies for prospective classroom teachers. It can be argued that creative drama activities are practical rather than theoretical, require participation, distribute roles and responsibilities among students, and internalize the task of each participant, helping to achieve various gains more powerfully. It can also be said that creative drama strengthens the behaviors that teacher candidates are likely to exhibit in the classroom environment as a stage, and this contributes to the teaching profession. The strengthening of the weaknesses in the expression skills or awareness of some values before the application and after the application shows the practical contribution of drama activities to the teaching of values. Well-designed applications, appropriate material selection, appropriate physical space and well-designed content make a significant contribution to creative drama activities.

Drama activities are also used as a very effective method in the delivery of other gains in the Social Studies course. In their experimental study with higher education students, Oğuz and Beldağ (2015) state that using creative drama in social studies courses provides many skill-based gains such as self-confidence, questioning, imagination development, socialization, group responsibility, empathy, and psychomotor skills. In addition, based on Akdemir's (2020) findings, it is also stated that creative drama has a positive effect on attitudes towards the teaching profession and increases the professional self-esteem of teacher candidates. Creative drama activities with different expressions have the potential to provide many other gains for teacher candidates as well as teaching values. The findings of Jafari and Demirel (2019) show that teachers benefit from many teaching techniques while teaching values, but among the methods and techniques they think to provide permanent learning, they mostly prefer the ones with high participation such as drama, game-centered activities and storytelling. Applications such as drama, play, and animation that require concrete participation and require a certain effort can achieve the desired gains more permanently thanks to the effective use of

many affective features together with many stimulants of the content at the same time. What abstract concepts such as values mean and how they should be experienced can provide a more permanent and internalized learning, especially for individuals in younger age groups, with activities such as drama. In the study of Kaptan and Namdar (2021) on classroom teachers, it is among the findings that there is an improvement in creativity levels after the creative drama application, which can produce more metaphors about values.

With creative drama, pre-service teachers' use of body language, their ability to express themselves in front of a community or their ability to perform in front of a community, their ability to act spontaneously, their emotion management, self-confidence level, cooperation and solidarity skills increase. It is thought that a teacher who is professionally equipped with such skills will be more competent both in teaching academic subjects and in giving other gains (Çayır & Gökbulut, 2015). Özyürek (2020), in his study with social studies teacher candidates, states that teacher candidates' use of drama in lessons increases their positive emotional states such as happiness, self-confidence, and pleasure. Therefore, when using creative drama activities in teaching values in Social Studies class, it seems possible for children to learn more with fun, to be happy in the lesson, to increase their self-confidence, to strengthen their communication skills, and to exhibit cooperation and team solidarity. The lessons in which the student actively participates, creates or structures the content, assumes responsibility, and the resulting achievements provide much more permanent benefits than traditional methods.

The research findings of Pala and Gögüebakan-Yıldız (2019) show that pre-service teachers prefer active learning, creative drama, case study and group discussions, especially in teaching ethical values. The possibilities of creative drama can enable young age groups to participate in teaching values and to learn while having fun. Therefore, it can also enable students who are shy, introverted, and stay in the background to attend classes to become active.

Discussion on the Second Sub-Problem of the Study

The second sub-problem of the study was “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Social Studies teacher candidates from the sub-dimensions of the Individual Value Inventory?” form the expression. The findings of the study reveal that social studies teacher candidates experience a significant difference in the “Sharing and Respect” sub-dimension, and post-test scores are higher even if there is no significant difference in other sub-dimensions. The fact that drama activities include values such as cooperation, sharing, mutual respect and empathy may have led to the emergence of a significant difference in this sub-dimension. In addition, although there is no significant difference in the activities, it is a very important finding that some positive values and traits such as discipline, taking responsibility, sharing, and trust in teammates are high as a result of the application. When the literature is reviewed, it is possible to encounter similar findings.

In Yücekaya's (2021) research on teaching values to higher education students with drama, it was revealed that the value of respect and togetherness were learned significantly more permanently. The Minister (2018) similarly states in his applied research that the values of respect, sharing, honesty and friendship are emphasized the most in preschool age groups. The fact that sharing and respect are among the most important values required by living together can be most effective in highlighting these values in the activities. In Türkoğlu's (2019) comprehensive study, respect, love, helpfulness

and empathy take the first place among the basic values that should be taught especially from early childhood. In the studies of Parlar and Cansoy (2016), the values of sharing and respect emerged the most among the individual values of teacher candidates, followed by honesty and sharing, discipline and responsibility, respect and accuracy, trust and forgiveness.

Considering that social life and organized living together are a necessity of modern times, it is inevitable that the most respect, love and empathy are needed both in human relations under the roof of an institution and in the social life outside. In an environment where these values are kept alive, it is expected that there will be fewer social problems and less criminal behavior will emerge. According to Uzun's (2015) findings, values increase the level of social cohesion and help individuals feel more responsible towards society. Kıyak, Seki, and Dilmaç (2021) reveal that values reduce involvement in crime, especially in adolescents, and are an important factor in coping with delinquent behaviors.

Research findings reveal that there is a strengthening in the discipline and responsibility values of teacher candidates as a result of the practice. In addition to self-discipline, it is indispensable for a teacher to be conscious of responsibility towards himself, others, students and society at the same time in the construction of a more qualified society. Working discipline, learning and teaching discipline, producing discipline must be within the professional values of a teacher.

According to Tomul and Çelik (2014), individual values also exist to develop a sense of self-discipline. Unlike the research findings, Altunsoy and Namlı's (2017) study findings position self-discipline at a lower level in the hierarchy of values that should be gained from the eyes of teachers. The findings of Altunsoy and Namlı (2017) list the values that are more relevant to relationships with others, such as honesty, respect and responsibility, among the values that should be gained as a priority.

It is among the findings that there is an increase in the scores of trust and forgiveness values, even if it is not significant after the activity. Trust and forgiveness require being in agreement in mutual relations and being in good communication with the other person. Interestingly, however, Parlar and Cansoy's (2016) findings reveal that the mean values of trust and forgiveness of teacher candidates are scored in the last place. Trust and forgiveness are also necessary values for teachers to create a good learning climate in the classroom. Learning to trust each other and to forgive when appropriate in the teacher-student relationship and in the relationships between students also supports the strengthening of social cohesion. However, the increase in the scores of respect and accuracy is remarkable. It is very important for teacher candidates to prioritize these values both in their personal lives and in their professional lives and reflect them in their lives.

Discussion on the Third Sub-Problem of the Research

The third sub-problem of the study was "How are social studies teacher candidates' evaluations of individual values during drama practices?" form the expression. Research findings show that other concepts also come into play in the views of pre-service teachers on the value of love. When love is mentioned, pre-service teachers mostly mention other values and situations such as belonging to a family, having unrequited feelings, friendship and respect. Growing up in a happy and desired family environment may enable people to see love and family as equivalent to love, which is one of the most

basic needs of human beings, from early childhood. In line with the findings of Sağlam and Özdemir (2017), it can be argued that values such as loyalty, responsibility and tolerance, as well as love and respect, constitute the most basic elements of living together, starting with the family. Considering that the family has a very important duty and responsibility in teaching values (Eroğul, 2012), it can be said that this finding obtained from the research reflects the social reality.

The value of love also expresses the intense feelings of pre-service teachers towards the people in their immediate surroundings, and it is seen that they make other living things a part of this feeling. The number of participants describing love around feelings for the opposite sex as a requirement of their age is quite high. The influence of cultural, environmental and physiological conditions in the understanding of love is quite inevitable. A person may have a different perception, understanding and need of love in every age period. According to Özen and Gülaçtı (2010), the main determinants of love are intimacy, personal characteristics (sincerity, friendliness, attractiveness, etc.), familiarity, similarity, etc. can happen. There are also different theoretical debates about love. For example, according to Walster's Theory of Romantic Love, people benefit from physical and social environmental conditions while interpreting their feelings. According to Rubin, love starts with caring and attaching importance and continues with attachment (Özen & Gülaçtı, 2010, p. 28). In the definitions of pre-service teachers about love, it is stated that it includes the data of concepts such as close friendship and friendship. It accompanies people who can be trusted and friendships can be established in the youth period, and carries a love and respect towards these people.

While pre-service teachers expressed their views on the value of respect, they mostly highlighted expressions such as "respect for differences, respect for other living things, respect for elders". The fact that society consists of different segments and that people who differ from each other with their various characteristics come together makes respect inevitable. Tolerance and respect for differences, accepting people as they are, and being able to see living together with differences as a virtue and wealth are among the conditions of creating a peaceful society. This is also a requirement of being a more democratic and contemporary society. Topcubaşı and Polat's (2017) research findings reveal that students who receive respect for differences training and apply it in their lives have a positive effect on respect for differences behavior. The findings of the study conducted by Kırmızı and Tarhan (2020) on social studies teachers also show that respect for differences is defined as a sine qua non of democracy. In the study of Yaşar, Kasa, and Bayır (2019), it is possible to see that the level of respect for differences of teacher candidates can vary according to their worldviews. Where there is no respect for differences, conflict, marginalization and exclusion behavior can be observed more frequently (Berkman and Fabric, 2021).

Research findings show that pre-service teachers generally deal with honesty and honesty values together with sharing and awareness. However, when it comes to responsibility and discipline, it is seen that they usually describe with concepts such as family, dormitory and friends. Integrity and honesty are two concepts and values that are often intertwined. It is necessary for teacher candidates and teachers to be honest with each other, colleagues, students, families and society in order to create a more desirable society. Values such as honesty, honesty and responsibility are in the category of moral values (Lickona, 1992; cited in Çelik, 2016, p.35). Therefore, it should be considered very important that teachers prioritize these values since they must be in moral actions and experiences. Thompson's (2018) findings show that a good learning environment also occurs in

a classroom environment where the value of respect is dominant, and this increases the quality of teaching. Similarly, in the study of Banks and Smyth (2021), there is evidence that a teacher-student relationship based on respect increases students' commitment and increases their level of well-being.

Result

Significant increases were observed in the awareness levels of social studies teacher candidates regarding various individual values as a result of drama activities. The possibilities and conveniences of drama offer very important opportunities to teacher candidates in teaching values. The aspect of drama that requires active participation and sharing has made every pre-service teacher active in this process and it has been ensured that the competencies to be gained are given more easily. In addition, it was observed that the pre-service teachers prioritized values such as honesty, love, sharing, respect, accuracy and responsibility, and their awareness of these values was strengthened at the end of the application. Knowing and using appropriate methods and techniques in teaching values, being a role model, and constantly improving oneself give important and positive results. As a result, it can be said that drama activities can be used as an important teaching method in learning values and teaching them in their professional lives.

Based on the research findings, various suggestions can be made for practitioners and researchers. The inclusion of drama methods and techniques in the higher education process, which will enable social studies teacher candidates to teach values more strongly, may contribute. In order to increase the awareness and competencies of social studies teacher candidates on teaching values, they can be provided with more roles and responsibilities, especially in courses with appropriate content. Teachers who set an example with their work on teaching values and teacher candidates can be brought together to interact. The skills of how to establish an ecosystem and create a learning climate for teaching values can be gained by teacher candidates. Depending on the research findings, suggestions can also be made for researchers. For example, studies comparing the knowledge, teaching skills, attitudes and awareness levels of teacher candidates from different branches can be included in different studies. Likewise, the effectiveness levels of different teaching methods and techniques in teaching values can be investigated in different studies. In addition to these, studies can be designed on the ability of pre-service teachers in the last year to teach values during teaching practice lessons. Research aiming to reveal the weak strengths of social studies teachers in teaching values in schools can be designed.

References

- Açıkgoz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama (5. Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı bileşenleri ve araştırmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler öğretimi. Bayram, T. & Adem, Ö. (Ed.), *Özel Öğretimi Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 335-360). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.

- Akhan, N. , Mert, H ve Acar, H. (2020). Yaratıcı drama yöntemi ile değerler eğitimine bir örnek: Türk tarihinden yükselen evrensel mesajlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15, 1-24.
- Akbayrak, K. (2020). Dürüstlük ve drama: Dürüst olmak ya da olmamak. Ayşegül O., N.r (Ed.), İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları (ss. 174-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Bartın, Türkiye.
- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi: Doğruluk kavramı örneği*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Altun, A.D. (2020). Yardımseverlik ve drama. Ayşegül O., N. (Ed.), *İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları* (ss. 350-381). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunsoy, Y. ve Başcı Namlı, Z. (2021). Duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin saygı eğilimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 19(42) , 305-335.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Ankay, R. (2018). Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmede drama yönteminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, E. N.Y. (2012). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim Okulu örneği. *İdil Dergisi*, 5(1), 148-168.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 15-38.
- Atmaca, T. (2021). Karakter ve değerler eğitiminde rol model olarak öğretmen. Kamer, S. T. (Ed.), *Toplum ve Kültür Bağlamında Karakter ve Değer Eğitimi* (ss. 221-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M. & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Bakan, T. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Banks, J. ve Smyth, E. (2021). We respect them, and they respect us: The value of interpersonal relationships in enhancing student engagement. *Education Sciences*, 11(10), 634-645.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.
- Berkman, K. ve Kumaş, H. (2021). Yoksul bireylerin bakış açısı ile sosyal dışlanma: Denizli İli Sevindik Mahallesi örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(50), 44-88
- Bertiz, H., Bahar, M. & Yeğeni G. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin fen ve teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 483-509
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Calp, Ş. (2020). Özgür düşünme ve özgüven: Yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılabilir mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. ve Clark, V.L.P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (Çeviri Editörü: Yüksel Dede-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayınevi.

- Çayır, N.A. ve Gökbulut, Ö., Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 252-270.
- Çelik, Ö. (2020). Dostluk ve drama: Dostluk değerinin kazandırılmasına yönelik drama uygulamaları. Ayşegül O., N. (Ed.) *İlkokulda Drama Eğitimi Uygulamaları* (ss. 154-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Ö. (2016). Disiplinler Arası Yaklaşımla Değere Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Ö. ve Aykaç, M. (2017). Bilimde etik ve demokratik eğitim. Akpınar Dellal, N. ve Çoşkun, M.V. (Edt.). Bilimsellik değerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması içinde (s.351-372). Lambert Academic Publishing.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95-119.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gündüz, M. (2018). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. Çalışkan, H. ve Kılcan B. (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 165-190). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Halstead, J. Mark ve Taylor, J. Monica (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*, 30(2), 169-202.
- Jafari, K.K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- Kaptan, S.E. ve Namdar, A.O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 1-15.
- Kaya, Y., Günay, R. ve 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.
- Kaya, Y. ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kırmızı, F., S. ve Tarhan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 760-779.
- Kıyak, S., Seki, T. ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile suça karşı tutumları ve başa çıkma stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 69-85
- Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 116-130.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Sosyal bilgiler dersi programı. 12.01.2021 tarihinde mufredat.meb.gov.tr adresinden alındı.
- Oğuz, A. ve Beldağ, A. (2015). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 667-680.
- Oğuz Namdar, A., Aykaç, M. ve Çol, S. (2021). Sınıf öğretmenlerine yönelik drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 65-86.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama . *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1) , 39-58.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12(2) ,20-38.
- Özyürek, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaratıcı drama dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-51.

- Pala, A. ve Gögebakan-Yıldız, D. (2019). Öğretmen adaylarının etik değerlere ilişkin görüşleri: manisa celal bayar üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1005-1025.
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 125-141.
- Sağlam, H., İ. ve Özdemir, D. (2017). Öğretmenlerin görüşleri ışığında aile birliğini korumada değerlerin rolüne fenemolojik bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 78-90.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-574.
- Tanrıseven, I., Aykaç. M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramının kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 329-348.
- Temuçe, İ. (2020). Yaratıcı drama ile değerler eğitimi. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/channel/UCh-1tYT9fbcp5N2PIU04aH4Q> 01.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Thomsson, C. S. (2018). The construct of 'respect' in teacher-student relationships: exploring dimensions of ethics of care and sustainable development. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 42-60.
- Tomul, E. ve Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitimi değerler ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 215-227.
- Topbaşı, F. (2006). Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramının yeri ve önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topcubaşı, T. ve Polat, S. (2017). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-417
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta- analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Uzun, Z. (2015). Suç ve değer ilişkisi: Suça sürüklenmiş çocuklar üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Kasım/Aralık (37), 7-10.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yaşar, Ş., Kasa, B., ve Bayır, Ö. G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücekaya, M. A. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi değerlerinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretimi: Çevrimiçi uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zümrütal, S. ve Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(50), 240-253.

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. Türkçe ve İngilizce tam metin olarak sisteme yüklenir.
2. Makalelerin sisteme yüklenmesinin ardından yazılar ilk olarak **iThenticate ya da Turnitin gibi intihal programları ile taranır ve alıntı oranı % 15 altında olan çalışmalar** alana uygunluk açısından öncelikle editör tarafından incelenerek yayın kuruluna iletilir.
3. Yayımlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
4. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
5. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
6. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almalıdır. Yazarın, hakemin görüşlerine katılmadığı durumlarda, yazarın katılmadığı görüşlere ilişkin olarak gerekli kanıtları göstermesi ve düşüncelerini belirten bir yazıyı editöre iletmesi gerekmektedir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
7. Yayım sırasında, ilk olarak yazının Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
8. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
9. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
10. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
11. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
12. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
13. Bir sayıda, aynı yazarın tek isim olduğu tek makale yayımlanabilir.
14. **Dergiye gönderilecek yazılar;**
 - a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
 - b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk

verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmalıdır.

- c) **Makale Başlığı;** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa * şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.
 - d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
 - e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
 - f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
 - g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
 - h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
 - i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
 - j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
 - k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
15. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
16. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
 - b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
 - d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
17. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
18. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
19. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin web adresine yüklenmelidir.

20. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur. 40 kelimenin altında doğrudan yapılan atıflar (“ ”) çift tırnak içinde aynı şekli ile kullanılır ve tırnak işareti kapatıldıktan sonra ilgili kaynağa gönderme yapılır. Alıntı yapılacak ifadeler 40 kelimedenden daha fazla ise, alıntı yapılacak metin tırnak kullanılmadan ayrı bir paragraf olarak 1,5 cm içerden başlamalı ve bir punto küçük yazılmalıdır. Doğrudan aktarılan metnin bir kısmı kullanılacaksa o kısmın yerine üç nokta (...) konulmalıdır.
21. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
22. Başka bir yerde yayımlanan yazılara (yayımlanmış seminer ve kongre bildirimleri, vb.), Yaratıcı Drama Dergisi’nde ancak Yayın Kurulu’nun onayıyla yer verilebilir.

Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA 6) tarafından yayımlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

Kitap

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

Gönderme: (Adıgüzel, 2013, s.234)

İki Yazarlı Kitap

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York:

Routledge Publication.

Kitap İçinde Bölüm

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Güven, 2008, s.207)

Çeviri Kitap

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000, s. 12)

Editörlü Kitap

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Tek Yazarlı Makale

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

Gönderme: (San, 1990, s. 574)

İki yazarlı makale

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

Elektronik Makale

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

Tez

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

Bildiri

Akfirat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yapararak yaşayarak öğrenme. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003* içinde (s. 91-93). İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfirat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

Web Sayfaları

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

Submission Guidelines For Creative Drama Journal

Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. First, the article is scanned with plagiarism programs such as iThenticate or Turnitin, and studies with a quotation rate of less than 15% are first reviewed by the editor and submitted to the editorial board for convenience. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.
12. **Articles to be sent to the journal;**
 - a) **Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
 - b) **Tables, pictures, figures, graphics, etc.:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
 - c) **Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not

exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as *. Footnote should be given by a space after title.

- d) **Name/s of the Author/s;** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
 - e) **Title of Abstract;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - f) **Turkish / English Text Abstract;** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
 - g) **Title of the Keywords;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - h) **Keywords;** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
 - i) **Main Titles;** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
 - j) **Subtitles;** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
 - k) **Paragraphs;** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- a) **Title page:** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
 - b) **Main Text:** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
 - c) **Method:** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
 - d) **References:** Spelling rules specified in the book called Publication Manual of American Psychological Association (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.

17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).
18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

JOURNALS

One Author

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

Two Authors

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS

One Author

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (6. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Two Authors

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York: Routledge Publication.

Editor instead of author

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Thesis or dissertation

Duatepe, A. (2004). The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

Published Presentation Papers

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

Online Sources

Online Journal

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*. 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

Citing in the text

One Author

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

Two or more authors

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

Figures

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

Tables

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and *italic*. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-