

İç Kapak

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 Üni.)
Ömer Nayci (Doç.Dr., Şırnak Üni.)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni.)
Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)
Ali Öztürk (Prof. Dr., Anadolu Üni.)

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Burcu Akhun (Dr. Hacettepe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
İnanç Eti (Dr. Çukurova Üniversitesi)
Gökhan Karaosmanoğlu (Dr. Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Ankara Üniversitesi)
Ömer Nayci (Doç. Dr. Şırnak Üniversitesi)
Yasin Memiş (Dr. Millî Eğitim Bakanlığı)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Etkisi: Dramaya İlişkin Tutum ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları	
İnanç Eti, Meltem Emen Parlatan.....	125
Üniversite Öğrencileri Drama Dersini Neden Seçiyorlar? Ankara Üniversitesi Örneği	
Gökhan Karaosmanoğlu, İhsan Metinnam	139
Matematik Eğitimi ve Drama: Sistemik Derleme	
Burcu Durmaz.....	163
Ortaokullardaki Seçmeli Drama Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler	
Sezgin Koçyiğit, Halit Karatay.....	191
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	217

CONTENTS

Editorial	v
Research Paper	
The Effect of Drama in Early Childhood Education Course on Professional Development of Pre-service Teachers: Attitudes towards Drama and Teachers' Self-Efficacy Beliefs	
İnanç Eti, Meltem Emen Parlatan.....	125
Why do University Students Choose Drama Classes? An Example from Ankara University	
Gökhan Karaosmanoğlu, İhsan Metinnam	139
Mathematics Education and Drama: Systematic Review	
Burcu Durmaz.....	163
Opinions On The Implementation Process of Elective Drama Course in Secondary Schools	
Sezgin Koçyiğit, Halit Karatay.....	191
Submission Guidelines For Creative Drama Journal	221

Editörden

Yaratıcı Drama Dergisi'nin Türkçe ve İngilizce tam metin olarak yayımlanan ikinci sayısıyla (17/2) sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Bu sayımızdan itibaren dergimizin tüm makale kabul süreçlerinin Dergi Park üzerinden gerçekleştirileceğini belirtmek isteriz. www.yader.org internet sitesi, Yaratıcı Drama Dergisi'nin arşivini okuyucu ile buluşturmaya ve Çağdaş Drama Derneği'nin çevirim içi akademik belleği olarak yaşamına devam edecektir.

Drama alanında sizlerle bu sayımızda birbirinden değerli dört makaleyi paylaşıyoruz. İnanç Eti ve Meltem Emen Parlatan, **Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Etkisi: Dramaya İlişkin Tutum ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları** başlıklı çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarını ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışma, özenli dili, açık ve net araştırma problemleri ile sistematik yaklaşımı ile okul öncesi eğitimi alanında çalışanlar ile drama eğitimcilerine katkı sağlayacaktır.

Gökhan Karaosmanoğlu ve İhsan Metinnam, **Üniversite Öğrencileri Drama Dersini Neden Seçiyorlar?** sorusunu Ankara Üniversitesi örnekleme üzerinden yanıtlamışlardır. Farklı fakülte ve bölüm öğrencilerinin bu dersi seçme nedenleri ve beklentileri üzerinden ders planlaması hakkında çıkarımlar ve önerilerde bulunulan makaleden tüm drama eğitimcilerinin yararlanacağı düşünülmektedir.

Burcu Durmaz, **Matematik Eğitimi ve Drama: Sistematik Derleme** adlı çalışmasında matematik eğitimi konusunda yapılan altmış yedi çalışmayı yayımlandıkları yıllara, kullanılan anahtar kelimelere, amaçlarına, yöntemlerine, örneklemlerine/çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, inceledikleri matematik öğrenme alanlarına/konularına, sonuçlarına ve sundukları önerilere göre değerlendirerek özellikle matematik eğitimcilerinin gelecekte yapacakları çalışmalara yol göstermesi açısından önemli saptamalarda bulunmuştur.

Sezgin Koçyiğit ve Halit Karatay, **Ortaokullardaki Seçmeli Drama Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler** adlı makalelerinde, drama dersinin ortaokul öğrencilerine sağladığı yararlar ve dersin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları öğrenci, öğretmen, drama uzmanı, yönetici ve veli perspektifinden inceleyerek ders kapsamında yaşanan sorunlara çok yönlü bir bakış açısı sunmuşlardır. Tüm drama uygulayıcıları ve okul yöneticilerinin yararlanabileceği görüşleri sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dergimizin 17. cilt 2. sayısını yaratıcı drama alanı açısından değerlendireceğinizi umuyor, keyifle okumanızı ve dergimizi takip etmenizi 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
Editör

Editorial

We are happy to meet you with the second issue (17/2) of the Journal of Creative Drama published in full text in Turkish and English. We would like to announce that as of this issue, all article acceptance processes of our journal will be conducted through DergiPark. The website www.yader.org will continue to bring the archive of the Journal of Creative Drama together with the readers and continue its life as the online academic memory of the Contemporary Drama Association.

We share with you four valuable articles in the field of drama in this issue. In their study titled “The Effect of Drama in Early Childhood Education Course on Professional Development of Pre-service Teachers: Attitudes towards Drama and Teachers’ Self-Efficacy Beliefs”, İnanç Eti and Meltem Emen Parlatan investigated how the drama course in early childhood education in the preschool teaching undergraduate program affected prospective teachers’ attitudes toward drama and their teaching self-efficacy beliefs. The study’s meticulous language, explicit research problems, and methodical approach will benefit people involved in preschool education and theatre educators.

By using Ankara University as a case study, Gökhan Karaosmanolu and Ahsan Metinnam provided an answer to the question “Why do University students choose drama classes?” The article, which draws conclusions and offers lesson planning recommendations based on the motivations and expectations of students from various faculties and departments for enrolling in this course, is thought to be helpful for all theatre educators.

In her study titled “Mathematics Education and Drama: A Systematic Review”, Burcu Durmaz evaluated 67 studies on mathematics education based on the years they were published, keywords, aims, methods, samples/study groups, data collection tools, data analysis methods, mathematics learning areas/topics they examined, results and suggestions they presented, and made significant conclusions, especially in terms of directing the future studies of mathematics educators.

In their article titled “Opinions on the Implementation Process of the Elective Drama Course in Secondary Schools”, Sezgin Koçyiğit and Halit Karatay examined the advantages of the drama course for secondary school students as well as the difficulties encountered during the course’s implementation process from the perspectives of students, teachers, drama experts, administrators, and parents. They also provided a multifaceted perspective on the issues encountered within the scope of the course. The study is believed to contribute to the field in terms of presenting views that all drama practitioners and school administrators can benefit from.

We sincerely hope that you will evaluate our journal’s 17th volume, 2nd issue, in the context of the creative drama field, and we wish you pleasure in reading and following our journal. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our referees who meticulously evaluated, and those who contributed, and we expect you to follow our publications as a partner in our endeavor.

Assoc. Prof. Ferah Burgul Adıgüzel
Editor

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

İnanç Eti¹

Meltem Emen Parlatan²

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

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

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

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

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

Giriş

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erken çocukluk eğitiminde drama dersini alan okul öncesi öğretmeni adaylarının,

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

Yöntem

Araştırma Modeli

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

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

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

Çalışma Grubu

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

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

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

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

Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Dersi Uygulama Süreci

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

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

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

Verilerin Analizi

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

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

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

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

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

*Negatif sıralar temelinde

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

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

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

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

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kaynakça

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

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

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

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

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

İnanç ETİ¹

Meltem EMEN PARLATAN²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.011

Article History

Received 14.04.2022

Revised 24.05.2022

Accepted 17.06.2022

Keywords

Drama in early years education

Attitudes towards drama

Teachers' self-efficacy

Article Type

Research paper

Abstract

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

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

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Method

Research Model

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

Table 1. *Research Model*

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

Participants

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

Data Collection Tools

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

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

Drama in Early Childhood Education Course

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

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

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

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

Data Analysis

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

Research and Publication Ethics

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

Results

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

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

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

*Based on the negative rank

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

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

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

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

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

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

Conclusion and Recommendations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

Üniversite Öğrencileri Drama Dersini Neden Seçiyorlar? Ankara Üniversitesi Örneği

Gökhan Karaosmanoğlu¹

İhsan Metinnam²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.012

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 09.05.2022

Düzelme 03.07.2022

Kabul 12.07.2022

Anahtar Sözcükler

Seçmeli drama dersi

Yaratıcı drama

Drama dersinden beklentiler

Yükseköğretim

Üniversite öğrencileri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Örgün eğitimde farklı yaş gruplarında zorunlu ya da seçimli bir ders olarak okutulan dramayı üniversite öğrencileri farklı nedenlerle seçmektedir. Drama, farklı fakültelerde ve farklı bölümlerde eğitim alan üniversite öğrencilerinin kültür ve sanat konusunda kendilerini geliştirdikleri derslerden biridir. Bu çalışmada drama dersi alan üniversite öğrencilerinin dramayı nasıl tanımladıklarını, drama dersini seçmelerinin nedenlerini ve ders konusundaki beklentilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Temel nitel araştırmanın kullanıldığı çalışmada 115 üniversite öğrencisine amaçlı örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmada veriler “Seçmeli Drama Dersi Hazırlanış Şekli Belirleme Formu” ile toplanmış, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar dramayı genellikle tiyatro ile ilişkilendirmişler, dramanın tiyatro ya da tiyatronun bir dalı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların drama dersini, gelişimlerine katkı sağlaması (okudukları bölüme, farklı yönlerini keşfetmeye, eğlenmeye, merak etmeye), sanata ve sahne sanatlarına ilgi duymaları, tiyatro ve drama konusunda kendilerini geliştirmek amacıyla seçtikleri görülmüştür. Katılımcıların dersten beklentileri farklı gelişim alanlarında (iletişim becerileri, özgüven, farklı bakış açıları, yaratıcılık, hayal gücü, empati, sosyalleşme, eğlenme, rahatlama, kendini keşfetme), tiyatrodaki (oyunculuk, tiyatro kuramı bilgisi, sahneleme, dramatik yazarlık, oyun metinleri okuma, yeni bakış açıları kazanma) ve dramada (alan bilgisi, doğaçlama becerisi) gelişim sağlamaktır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak drama dersi içeriklerinin üniversitelerde daha iyi tanıtılması, drama konusundaki kavram yanlışlarını ortadan kaldıracak çalışmalar yapılması ve öğrencilerin drama dersini bu doğrultuda seçmeleri önerilmektedir.

1 Dr. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. E-posta: gkaraosmanoglu@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6612-4669

2 Dr. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. E-posta: ihsanmetinnam@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6984-2693

Giriş

Dramanın en önemli amaçlarından biri, gerçek yaşama ilişkin sorunları rol oynamaya, doğaçlamaya dayalı biçimde ele alarak sanatsal bir tartışma ortamı sunmasıdır. Katılımcılar, dramanın kendilerine sunmuş olduğu araçlarla güvenli bir ortamda etkileşime girerek toplumdaki farklı rolleri deneyimler ve insan olmanın anlamını çok boyutlu bir biçimde araştırma fırsatı bulurlar (Thorkelsdóttir, 2016). Katılımcıların farklı rollere girerek dramatik bir kurgu içerisinde karşılaştıkları bir sorunla, gizemle, yolculukla, araştırma ya da kriz durumuyla yüzleştikleri (Bolton, 2007) drama süreci ülkemizde yaratıcı drama, eğitimde drama olarak da anılmaktadır. Drama çalışmaları bir eğitmen eşliğinde yürütülür, katılımcıların önceki yaşantılarından yola çıkılarak dersin amacına uygun olarak tasarlanmış bir mekânda, grubun hazırbulunuşluğuna uygun olarak belirlenmiş konu, iyi tasarlanmış bir plan eşliğinde uygulanır (Adıgüzel, 2019).

Türkiye’de farklı yaş gruplarıyla, çeşitli gelişim özelliklerine sahip katılımcılarla örgün ve yaygın eğitim kapsamında drama çalışmaları yapılmaktadır. Drama bazen bir amaç (disiplin) olarak katılımcıların ya da öğrencilerin becerilerine odaklanır, onların yaratıcılıklarını geliştirmek ya da dramaya yönelik konuları (rol, dramatik kurgu, drama teknikleri vd.) işlemek amacıyla kullanılır. Bazen de bir araç (yöntem) olarak bir dersin konularını anlatmak, belirlenen kazanımları gerçekleştirmek amacıyla işe koşulur. Dramanın her iki boyutu da tüm drama derslerinde bir öğrenme sarmalı (Bowell ve Heap, 2019) oluşturacak biçimde yer alır. Yöntem boyutu, drama dersinin eğitsel; disiplin boyutu ise sanat formu özelliğine karşılık gelir. Drama çalışmaları rol oynamayı ve doğaçlamayı temel alır, estetik bir süreç olarak kendini var eder. Dramanın özünü yansıtan bu sanatsal kaygı, katılımcıların ve drama eğitmeninin yaratıcı bir biçimde sürece dahil olmalarını sağlar.

Türkiye’de temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilmiş tüm drama çalışmalarını akademik başarıya, kalıcı öğrenmeye, tutum, beceri ve değer geliştirmeye etkisi üzerinden değerlendiren bir meta-analiz çalışması dramanın etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2021). 1980’li yılların başından bu yana drama, Türk eğitim sistemi içerisinde okul öncesinden yükseköğretime kadar birçok düzeyde zorunlu ve seçmeli ders haline gelerek önemli bir yer edinmiştir (Adıgüzel ve Metinnam, 2021). Bu derslerden bir kısmı üniversitelerin farklı fakültelerinde yürütülmektedir.

Üniversitelerdeki drama dersleri, farklı gereksinimleri karşılamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde zorunlu ve seçmeli bir ders olarak yer alan dramanın daha çok yöntem boyutuna, öğretmen adaylarının meslekî becerilerini geliştirmek amacıyla odaklanılır. Diğer taraftan, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 5. Maddesi’nin (1) bendi kapsamında açılan seçmeli güzel sanatlar dersleri içerisinde yer alan drama, tüm üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Hem seçmeli hem de zorunlu drama derslerinde, rol oynamaya ve doğaçlamaya dayalı canlandırma çalışmaları gerçekleştirilirken gereksinim duyuldukça oyunlardan ve fiziksel etkinliklerden yararlanır. Bu derslerde öğrenciler belirli konuları öğrenme amaçlı ele alırlar ve dramanın sanat formuna ilişkin bilgi edinirler. Bu nedenle sözü edilen derslerde eğitsel ve sanatsal anlamda bir planlama gerçekleştirilir. Özellikle drama gibi öğrenen merkezli, yöntem olduğu kadar sanat formu özelliği taşıyan bir disiplinin işe koşulması daha yaratıcı, estetik öğrenmeye açık ve öğreneni özne kılan bir planlama anlayışına gereksinim duymaktadır. Estetik öğrenme, yalnızca öğrenenin etkin katılımını sağlayan, duysal deneyim ve hayal kurmak için olanaklar sunan, risk almaya açık bir planlama ile mümkün olabilir (Uhrmacher, 2009). Drama dersleri, drama

öğretmenin ve katılımcıların doğaçlama temelinde birlikte inşa ettikleri bir dramatik kurguya dayandığı için öğrenme hedefine giden yol tek bir hattan oluşmaz. Bu nedenle, öğretmenin güvenli alandan çıkıp risk alması gerekmektedir. Risk almak, öğrenenin katkısını planlama sürecine dahil edebilmek, öğreten ve öğrenen arasında kurulan ilişkiyi geleneksel kalıpların dışına çıkarmak için gerekli olan bir drama öğretmeni özelliğidir (Taylor ve Warner, 2006; Taylor, 2020). Bu bağlamda, drama süreçleri için alışageldik bir planlamadan çok öğrenenin ilgilerini, beklentilerini doğrudan sürece dahil eden, masa başında değil sahada oluşan, yaşayan, öğrenenle buluştuğunda sınanan ve tamamlanan (McConnell, Conrad ve Uhrmacher, 2020), öğreten ile öğrenenin diyaloguna ve bir şeyin anlamını birlikte araştırmasına dayalı diyalojik (John, 2007) bir planlama anlayışı daha uygundur. Diyalojik planlama anlayışında ürün (planın kendisi) değil, planlamanın öğreneni merkeze alarak nasıl gerçekleştirileceği (süreç) sorunsallaştırılır (John, 2007). Drama çalışmaları planlanırken sonuçtan çok sürece odaklanmak, öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkinin öğrenen lehine yeniden düzenlenmesi, öğrenilecek konunun katılımcılarla birlikte araştırılması gibi kaygılar mevcuttur. Diğer taraftan, sonuç değil süreç odaklı olmak dramanın belirgin özelliklerinden birisidir (Adıgüzel, 2019). Süreç ve sonuç ikiliği, drama tarihi üzerinden okunabilecek tiyatro-sınıf, sanatçı-öğretmen gibi çeşitli ikiliklerden (Anderson, 2005) yalnızca bir tanesidir. Landy ve Montgomery'ye (2012) göre drama ve tiyatro, kökleri ritüel ve dinsel törenlerde olan performans biçimleridir. Antik Yunancada drama, gerçekleştirilen eylem anlamına gelirken, tiyatro ise bir eylemi gözlemlemek üzere oluşturulmuş bir mekân olarak tanımlanır. Drama süreçlerinde katılımcı eyleme geçer. Hem sanatsal hem eğitsel sürece etkin olarak katılır. Katılımcının rolü, konvansiyonel tiyatrodaki seyirci gibi yalnızca gerçekleştirilen eylemi izlemek değildir.

Süreç odaklı olması dramanın eğitsel ve sanatsal boyutuyla ilişkilendirilebilecek tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Drama çalışmaları, doğaçlamaya ve rol oynamaya dayalı canlandırmalar yoluyla öğrenen ve öğretenin birlikte oluşturduğu bir dramatik kurguya dayalı olarak sürdürülür. Dramatik kurgunun oluşturulma süreci ve bu süreçte kullanılan teknikler, bir diğer deyişle estetik araçlar dramanın sanatsal formuna karşılık gelir. Dramatik sanatlardan yoğun biçimde beslenen drama sıklıkla tiyatro ile karıştırılır. Bu nedenle dramanın sanat formuyla ilgili gerçekleştirilen tartışmalar genellikle iki ana noktada ele alınmıştır. Bunlardan ilki drama ve tiyatronun benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyarak dramanın kendine özgü sanatsal formunu daha belirgin tanımlama kaygısıdır. Dramayı anti-tiyatrocu bir yerde konumlandıran Way (1967), drama ve tiyatro arasındaki farkı belirtirken tiyatronun seyirci ve oyuncu arasındaki iletişime ilgilenirken, dramanın katılımcıların yaşadıkları deneyimlerle ilgilendiğini ifade eder. Bu konuda Way'ın tam tersi bir konumda duran Bolton (Bolton, 1986'dan akt; Özçelik-Çetin ve Öztürk, 2013) ise tiyatro ve drama arasındaki özellikle biçimsel farklılıkları göstermek yerine daha çok iki disiplin arasındaki benzerliklere odaklanmak gerektiğinin altını çizmektedir. Way ve Bolton'ın ortaklaştığı nokta, dramanın katılımcıların deneyimlerinin merkezinde yer alması ve sonuçtan çok sürece odaklanması gerektiğidir.

Drama ve tiyatro arasındaki tartışmaların bir diğer temel noktası ise drama süreçlerinde sanat formunun (rol, sahneleme, oyunculuk vd.) ya da öğrenme hedefinin merkezde olması gerektiği konusundaki tartışmalardır. Dramada sanat formunun öncelenmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen drama dersine *"Bu karakterle ilgili ne biliyoruz?"* gibi rol kişisini anlamaya yönelik, sanat formuna gönderme yapan bir soruyla başlarken, öğrenme hedefini önceleyen öğretmen *"Bu problemi çözmek için nereden yola çıkmalıyız?"* gibi daha çok eğitim sürecinde hedeflenen çıktıya odaklanan bir

soruyla başlayabilir (Bolton, 2007). Her iki yaklaşım da katılımcının deneyimini farklı yollarla sürecin merkezine yerleştiren bir anlayışı paylaşmaktadır. Bunun yanında, bu yaklaşımlardan herhangi birisiyle (sanat formunu ya da öğrenme hedefini incelemek) yapılandırılmış bir drama dersi bir diğer yaklaşımı mutlaka içerir.

Drama süreçlerinde benimsenen yaklaşım, katılımcıların dramanın ne olduğuna ilişkin algısını, dramadan beklentilerini ya da dramaya ilişkin ilgilerini belirlemede etkilidir. Tam tersi bir bakış açısıyla, katılımcıların dramaya yönelik beklentileri ve ilgileri de drama dersinin planlamasında benimsenecek yaklaşımın belirlenmesinde göz önünde bulundurulabilir. Çünkü bazı katılımcıların drama dersi konusundaki kaygısı kendini ifade etme, özgüven, sosyalleşme gibi becerilerin geliştirilmesi olabilirken kimi katılımcılar drama yoluyla bir şeylerin nasıl öğretileceğini anlamaya yönelik bir beklenti içinde olabilir. Bu bağlamda, herhangi bir drama dersi ya da dönemlik bir drama eğitim programı tasarlanırken katılımcıların derse yönelik ilgilerini, beklentilerini belirlemek önem taşımaktadır.

Türkiye’de gerçekleştirilen drama çalışmalarının çoğunlukla dramanın yöntem boyutuna ve örgün öğretime odaklı olduğu ifade edilebilir. Bu durum, dramanın uygulandığı düzeydeki (temel eğitim, ortaöğretim ya da yükseköğretim gibi) eğitim programlarının kazanımları ile ilişkilendirilmesi odağında uygulanması anlamına gelmektedir. Ancak üniversitelerde sosyal seçmeli dersler kapsamında, katılımcıların daha çok kişisel ilgi ve gelişim amacıyla yaklaştığı bir drama süreci tasarlanırken belirli bir eğitim programının olmaması, katılımcıların dramaya ilişkin ilgi ve beklentilerini daha önemli bir noktaya taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin aynı zamanda drama dersini seçme aşamasında drama konusunda yeterince bilgi edinemedikleri, dersi seçtikten sonra drama uygulamalarıyla dramayı tanımaya başladıkları söylenebilir. Bu durum, drama dersini seçmek ve dersten en yüksek verimi sağlamak isteyen öğrenciler açısından bir problem teşkil etmektedir. Zira, öğrencilerin drama dersi sürecinde ne ile karşılaşacaklarının farkında olmaları, ders içeriklerine ya da uygulanan eğitim programına yönelik ön bilgilere sahip olmaları, gelişimlerine daha fazla katkıda bulunacaktır. Bu noktada, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 5. Maddesinin (1) bendi kapsamında açılan drama dersi konusunda üniversite öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının ve drama dersinden beklentilerinin belirlenmesinin dersi yönetecek öğretim elemanının dersi planlanmasında izleyeceği yaklaşımı ve ders içeriğini belirlemesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada Ankara Üniversitesi öğrencilerinin drama dersini seçme nedenlerini ve ders konusundaki beklentilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin dramanın tanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin drama dersini seçme sebepleri nelerdir?
- Üniversite öğrencileri drama dersini seçerken dersin içeriğiyle ilgili bilgi edinmek amacıyla nasıl hareket etmişlerdir?
- Üniversite öğrencilerinin drama dersinden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada kullanılan yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili başlıklara bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle (Merriam, 2009; Merriam ve Tisdell, 2016; Merriam ve Grenier, 2019) kurgulanmıştır. Bütün nitel araştırmaların en karakteristik özelliği, bireylerin gerçekliği sosyal dünyalarıyla etkileşim içerisinde inşa ettikleri düşüncesine dayanmasıdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Temel nitel araştırma; (1) insanların deneyimlerini nasıl yorumladığı, (2) çevrelerindeki dünyayı anlamsal olarak nasıl inşa ettikleri, (3) deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenir (Merriam, 2009; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu üç özellik, tüm nitel araştırmaları karakterize eden temel özelliklerdir. Ancak bazı nitel araştırma desenleri, fazladan bir boyuta sahiptir. Sözelimi, fenomenoloji deseni, bir fenomenin altında yatan anlayışın ve özün ne olduğuyla ilgilenir. Bu nedenle araştırma probleminin yalnızca nitel bir doğasının olması yeterli olmaz. Aynı zamanda, fenomenlerin altında yatan anlayışın özünün de araştırılması gerekliliğini taşımaktadır. Ancak nitel araştırma alanındaki her çalışma fenomenoloji deseni olduğu gibi fazladan bir boyut taşımayabilir. Temel nitel araştırma, problemin nitel yöntemle araştırılmasının daha uygun olduğu ancak fenomenoloji gibi desenlerin talep ettiği özel şartları taşımayan çalışmalar için kullanılır. Temel araştırmanın nitel çalışmalarda en yaygın kullanılan desen olduğu söylenebilir (Merriam ve Tisdell, 2016; Merriam ve Grenier, 2019). Bu desende, araştırma problemine ilişkin veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplanır. Toplanan veriler nitel veri analizi kurallarına göre çözümlenir (Merriam ve Tisdell, 2016). Patton'a (2015) göre; temel nitel araştırma kullanılarak kurgulanmış çalışmaların ortak sorusu, *"Bu konu veya problem hakkında öğrenebileceklerimizin pratik sonuçları ve faydalı uygulamaları nelerdir?"* biçimindedir. Temel nitel araştırmanın bu çalışmada kullanılmasının nedeni, üniversitelerde seçmeli okutulan drama derslerini seçen öğrencilerin derse ilişkin ön bilgilerini, dersi seçmeye nasıl karar verdiklerini, dersten beklentilerini açık uçlu sorular yoluyla ortaya koyarak betimlemektir. Bu yolla, dersi gelecekte alacak öğrencilerin drama dersini daha bilinçli seçmelerine ve dersi verecek öğretim elemanlarının ders içeriğini yapılandırmalarına yardımcı olacak pratik bilgiler sunulması düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara Üniversitesi'nde farklı bölümlerde eğitim alan, çoğunluğu drama deneyimine sahip olmayan 115 öğrenci (81 kadın, 34 erkek) oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla araştırmanın konusu odağında en zengin ve en yakın veriyi sunacak örneklerle oluşturulan amaçlı örneklem tekniğinden yararlanılmıştır (Yin, 2016). Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerde, drama dersini kesin olarak seçmiş olmaları koşulu aranmıştır. Seçimlik bir ders olan drama, diğer sanat dersleri olan resim, müzik, heykel, yaratıcı yazma, sinema ve fotoğraf dersleri arasında bulunmaktadır. Üniversitelerde bu dersleri, rektörlüklere bağlı Güzel Sanatlar Bölümleri ya da Temel Sanat Eğitimi gibi bölümlerde görev yapan öğretim elemanları yürütmektedir. 5i dersleri kapsamında yürütülen bu derslerin uygulamaları üniversiteden üniversiteye farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda, çalışma Ankara Üniversitesi'nde 5i maddesi kapsamında açılmış olan seçmeli derslerden biri olan drama özelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında görüşleri alınan her bir öğrenci için katılımcı

gizliliğini korumak adına “K1, K2, K115” gibi kodlar kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların eğitim gördükleri fakülteler, bölümler ve sayıları Tablo 1’de görülebilir:

Tablo 1. *Çalışma Grubundaki Üniversite Öğrencilerinin Fakülteleri, Bölümleri ve Sayıları*

Fakülte	Bölümler	Katılımcılar
Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Antropoloji, Arap Dili ve Edebiyatı, Bilgi ve Belge Yönetimi, Fars Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Fransız Dili ve Edebiyatı, Halk bilimi, Hindoloji, Hititoloji, Hungaroloji, Klasik Arkeoloji, Kore Dili ve Edebiyatı, Latin Dili ve Edebiyatı, Protohistorya ve Ön Asya Arkeolojisi, Psikoloji, Sanat Tarihi, Sinoloji, Sümeroloji, Tarih, Tarih Öncesi Arkeolojisi, Tiyatro, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İspanyol Dili ve Edebiyatı, İtalyan Dili ve Edebiyatı	58
Diş Hekimliği Fakültesi	Diş Hekimliği	2
Eczacılık Fakültesi	Eczacılık	5
Fen Fakültesi	İstatistik, Biyoloji, Matematik	8
Hemşirelik Fakültesi	Ebelik	1
İletişim Fakültesi	Gazetecilik, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Radyo, Televizyon ve Sinema	5
Konservatuvar	Modern Dans, Opera-Şan	2
Mühendislik Fakültesi	Gıda Mühendisliği, Elektrik Mühendisliği, Jeoloji Mühendisliği	6
Sağlık Bilimleri Fakültesi	Sosyal Hizmet, Sağlık Yönetimi, Çocuk gelişimi, Ortez-Protez, Beslenme ve Diyetetik	10
Siyasal Bilimler Fakültesi	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, İktisat, Hukuk, Maliye, Uluslararası İlişkiler, İşletme	8
Spor Bilimleri Fakültesi	Antrenörlük, Spor Yöneticiliği	3
Tıp Fakültesi	Tıp	3
Uygulamalı Bilimler Fakültesi	Aktüerya Bilimleri, Gayrimenkul Değerleme ve Yönetimi	4

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veriler genel olarak gözlem, görüşme ya da doküman analizi (Merriam, 2009), bunlara ek olarak çalışmayla ilgili çeşitli materyaller hatta çalışmaya içkin duygular (Yin, 2016) yoluyla toplanır. Bu araştırmada veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme, çalışmaya katılan kişinin bir davranışı, eylemi, inancı ya da bakış açısını ifade etmesi amacıyla gerçekleştirilir (Yin, 2016). Bu çalışmada, katılımcılarla görüşmek için *Seçmeli Drama Dersi Hazırbulunuşluğu Belirleme Formu* başlıklı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin fakülteleri, bölümleri gibi demografik bilgileri içeren altı soruluk ilk bölüm ile seçmiş oldukları drama dersine ilişkin ön bilgilerini, dersi seçmeye karar verme süreçlerini, dersle ilgili beklentilerini ifade edebilecekleri, “*Daha önce drama dersi, drama eğitimi aldınız mı? Herhangi bir drama çalışmasına katıldınız mı? Ayrıntılı açıklayınız.*”, “*Dramanın ne olduğunu düşünüyorsunuz?*

Dramayı bir arkadaşınıza anlatsanız nasıl anlatırdınız?” gibi açık uçlu altı sorudan oluşan ikinci bölümden oluşmaktadır. Formun hazırlanma sürecinde, drama alanında çalışan iki uzmandan, nitel araştırma süreçlerinde ise görüşme yoluyla veri toplama deneyimi olan bir uzmandan ve görüşme formunu dil ve anlatım odağında gözden geçiren bir dil uzmanından görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen ve çevrimiçi ortama aktarılan görüşme formunun elektronik bağlantı adresi, örnekleme oluşturan katılımcıların bulunduğu iletişim gruplarında paylaşılmış ve katılımcıların formdaki soruları yanıtlamaları beklenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrenciler, seçmeli drama dersini almaya karar vermiş, derse kayıtları kesinleşmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Ankara Üniversitesi öğrencileri, seçmeli dersleri birinci sınıfta almaktadırlar. Ders seçecek öğrenciler, “Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri” sayfasından derslerle ilgili bilgi edinebilmektedir. Bu sayfada, derslerin amacı, izlencesi ve her hafta işlenecek konuyla ilgili ders materyallerine ulaşmak mümkündür. Bu araştırma kapsamında yürütülen drama dersleri uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Dersin uzaktan gerçekleştirilmiş olmasının COVID-19 Pandemisi ile herhangi bir ilgisi bulunmamakta olup tamamen üniversitedeki işleyişle ilgilidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Seçmeli drama dersini alan üniversite öğrencilerinin derse ilişkin ön bilgilerinin, derse karar verme süreçlerini, dersten beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın temaları: “Dramanın tanımına yönelik görüşler”, “Drama dersini seçmeye karar verme”, “Drama dersinden beklentiler” olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen kodlar ve kategoriler birbirleriyle ilişkilerini gösterecek şekillerle desteklenerek sunulmuştur. Şekiller ile sunulan kodların sıklığı parantez içinde belirtilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmada geçerlilik, araçların, süreçlerin ve verilerin “uygunluğu” anlamına gelmektedir. Araştırmanın geçerliliği; araştırma sorusunun istenen sonuç, kullanılan desenin seçilen yöntem, sonuçların örnekleme için geçerli, yöntem seçiminin araştırma sorusunu yanıtlamak için, örnekleme ve veri analizinin uygun olup olmadığı ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin özü ise tutarlılığa dayanır (Leung, 2015). Bu araştırmada, araştırma problemi, araştırma soruları arasındaki ilişki gözetilmiş, probleme ve araştırma sorularına uygun bir örnekleme seçimi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, geçerliliği sağlamak için veri toplama araçları çalışmanın amacıyla bağlantılı olacak biçimde geliştirilmiştir. Tüm veriler güvenilir (elektronik ortamda oluşturulmuş olan form, yanıtladığı anda tüm yazılanları kayıt altına almaktadır) yollarla kayıt altına alınmış, deşifre edilmiş, katılımcıların görüşleri olduğu gibi aktarılmış ve araştırmacı önyargısı asgari düzeye indirilerek nesnel bir bakış açısıyla çözümlene yapılmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak verilerin çözümlenmesi ve sunulması gibi prosedürler araştırma soruları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için farklı düşünsel geleneklerden gelen çeşitli nitel araştırmacıların önerdiği birçok yol bulunmaktadır (Arastaman ve Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Tüm bu yollar, bir nitel araştırmanın geçerliliğini, güvenilirliğini ve inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla işe koşulur (Yin, 2016). Nitel araştırmaların, geçerlik, güvenilirliğini sağlamak ve bu yolla inandırıcılıklarını güçlendirmek için kullanılan en yaygın

yöntemlerden bir tanesi üçleme/çeşitlemedir (Merriam ve Grenier, 2019). Üçgenleme/çeşitleme ise veri kaynaklarının, aynı araştırma üzerinde çalışan araştırmacıların, veri setini yorumlarken kullanılacak teorik yaklaşımların ve yöntemlerin çeşitlenmesi gibi yollardan herhangi birinin işe koşulması ile gerçekleştirilebilir (Yin, 2016; Patton, 2015). Bu çalışmada, araştırma üzerinde çalışan araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri veri çözümlenmeleri üzerinden bir çeşitleme gerçekleştirilmiş, veri çözümlenmeleriyle ilgili bir başka uzmandan görüş alınmıştır. Böylece kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü bir nitel araştırma, betimlemeye çalıştığı gerçekliği mümkün olan en yüksek düzeyde aktarabilmelidir. Buna çalışmanın gerçeklik değeri adı verilir (Noble ve Smith, 2015). Kodlayıcılar arası tutarlılık ise nitel araştırmanın ele aldığı gerçekliği en doğru biçimde yansıtması için uygulanan stratejilerin bir parçasıdır. Buna ek olarak, araştırmanın güvenilirliğini güçlendirmek adına temaları destekleyen katılımcı görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar örneklem çeşitliliğini yansıtmasına dikkat edilmiştir. Doğrudan alıntılar yorumlanırken araştırmacıların önyargıları mümkün olduğu kadar askıya alınmış ve yansıtılmak istenen gerçeklik tüm boyutlarıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmaların geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılığını artırmaya yönelik bir diğer strateji ise uygulanabilirlik/transfer edilebilirliktir. Bir nitel araştırmanın sonuçları, başka araştırmalara kaynaklık edebilecek ve başka araştırmacılar tarafından kullanılacak nitelikte olmalıdır (Noble ve Smith, 2015). Çalışmanın sonuçlarının alanyazında yeni araştırmalara kaynaklık edebilmesi için kategori ve temaların alanyazında kullanılan ortak kavramlarla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiş, bulgular alanyazındaki temel tartışmalarla ilişkilendirilerek sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemler kapsamında belirtilen insanlar üzerinde yapılan deneysel çalışma olması nedeniyle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun 24/05/2021 tarih ve 9/179 sayılı etik kurul kararının ardından çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmanın herhangi bir aşamasında katılımcıların araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları konusunda bilgi ve güvence verilmiştir. Katılımcılara, verdikleri bilgilerin korunacağı, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı söylenmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Ortaya çıkan temalar, kategoriler halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerine yönelik alıntılarla desteklenmiştir.

Dramanın Tanımına Yönelik Görüşler

Birinci araştırma sorusu “Üniversite öğrencilerinin dramanın tanımına yönelik görüşleri nelerdir?” biçimindedir. Katılımcılar bu soruyu yanıtlarken önceki drama ve tiyatro yaşantılarından örnekler vermişler, drama ile tiyatro arasında benzerlikler kurmuşlardır. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların geçmişte drama yaşantılarının olup olmadığına yönelik söylediklerine göz atmak anlamlı olacaktır. Katılımcıların verdikleri örneklerde lisede ya da üniversitede tiyatro topluluklarına

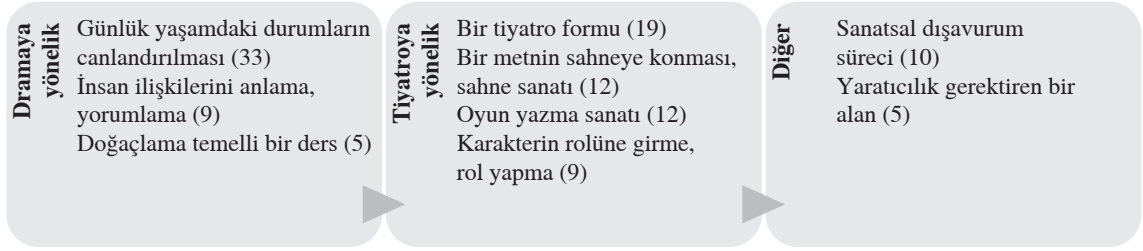
katıldıkları, tiyatro eğitimi aldıkları, ortaokulda ya da lisede seçmeli drama dersi aldıkları görülmektedir. Katılımcıların önceki drama yaşantılarından söz ettikleri örneklerin daha çok tiyatro yaşantılarına yönelik olduğu söylenebilir. Katılımcıların drama yaşantılarını temel alan örnekleri iki başlıkta toplamak mümkündür:

Dramaya Yönelik	<ul style="list-style-type: none">• Seçmeli drama dersi aldım. (18)• Drama eğitimi aldım. (6)• Herhangi bir drama etkinliğine katılmadım. (69)
Tiyatroya Yönelik	<ul style="list-style-type: none">• Tiyatro eğitimi aldım. (8)• Özel günlerdeki tiyatro çalışmalarına katıldım. (8)• Tiyatro kulübüne, topluluğuna katıldım. (7)• Bir oyunda rol aldım. (6)

Şekil 1. Katılımcıların önceki drama yaşantıları

Katılımcıların bir bölümünün drama dersi öncesinde herhangi bir drama etkinliğine katılmadığı görülmektedir. Bazı katılımcılar ortaokulda, lisede ya da üniversitede drama dersi aldığını söylemiştir. Drama dersini üniversitede ikinci defa alan öğrenciler de bulunmaktadır. Söz gelimi K21, “Geçen dönem yaptığımız uygulamayı çok sevdiğim için bir daha dersi almak istedim.” sözleriyle dersi yeniden aldığını, K89 ise, “Birinci dönem drama dersi aldım. Ders dışı drama buluşmaları ile uygulamalarına katıldım.” sözleriyle katıldığı uygulamalardan söz etmiştir. Ortaokulda ya da lisede seçmeli drama dersi alan katılımcıların ifadeleri ders içeriklerinin ya da uygulamalarının tiyatroya benzediği ya da tiyatro etkinlikleri olduğu yönündedir. K31, “Daha önce 7. ve 8. sınıfta haftada 2-3 defa olmak üzere drama dersi almıştım. Birkaç defa da okulda gösteri yapmıştık. Her şeyi kendimiz hazırlayıp sahne, makyaj ve provaları da kendimiz yapıyorduk.” sözleriyle okuldaki gösterilere, K30 ise “Lisede seçmeli ders olarak almıştık. Çalışmalar da yaptı öğretmenimiz. Ben de iki tanesinde yer aldım. Köy seyirlik oyunu ve bir tane kendi yazdığımız bir çalışmada yer almıştım.” sözleriyle köy seyirlik oyunlarına örnek vermiştir. Katılımcılar tiyatro kulübüne ya da topluluğuna katıldıklarını, tiyatro eğitimi aldıklarını, bir oyunda rol aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar üniversitelerin tiyatro kulüplerinde, özel tiyatrolarda, devlet kurumlarında oyunculuk, tiyatro ve drama eğitimi aldıklarını ifade etmişler, bazıları da ortaokulda, lisede ya da üniversitede tiyatro çalışmalarına katıldıklarını, oyunların hazırlanmasına destek olduklarını, sahne, makyaj, prova, ışık gibi konularda sahneleme sürecine katkı sağladıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılar ayrıca ortaokulda ya da lisede küçük gruplar oluşturarak kısa oyunlar sahnelediklerini ifade etmişlerdir. K91, “Daha önce drama dersi almadım. Ama farklı etkinliklere katıldım. Lisede edebiyat öğretmenimiz bir ödev vermişti. Sınıfta gruplara ayrılmıştık ve isteyenler doğaçlama yapmıştı, isteyenler metin oluşturup küçük birer oyun sergilemişti. Bir de okuldaki münazaralara katılmıştım.” sözleriyle okulda yaptıkları çalışmalara örnekler vermiştir. K1 ise “İlkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde özel günlerde yapılan çalışmalarda bulundum. Şiir okuma, sunuculuk ve çeşitli gösteriler.” gibi örneklerle okulda yapılan etkinliklerden söz etmiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar drama deneyimlerine yönelik farklı durumlardan söz etmişler, tiyatro ve drama çalışmaları dışında münazara, şiir okuma, sunuculuk, gösteri gibi etkinliklere örnekler vermişlerdir.



Şekil 2. Dramanın tanımına yönelik görüşler

Dramanın tanımına yönelik farklılaşan yanıtları üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi rol oynamayı, doğaçlamayı temel alan drama çalışmalarının sahip olduğu anlama yöneliktir. Katılımcıların bu noktadaki yanıtları dramanın günlük yaşamdaki durumları canlandırmak anlamına geldiği yönündedir. Ayrıca dramanın yaratıcılık gerektirdiği, doğaçlamaya dayalı olduğu ve aynı zamanda insan ilişkilerini anlamak ya da yorumlamak amacına sahip olduğu söylenmiştir. Daha önce drama dersi alan katılımcıların dramayı daha iyi tanımladıkları söylenebilir. Diğer katılımcılar dramayı, tiyatro ile doğrudan ilişkilendirirken seçmeli drama dersini alanlar drama ile doğrudan ilişki kurmuşlardır.

“Drama, günlük hayattaki çatışmaların belirli bir mekânda seyircisiz ve yazılı bir metin olmadan canlandırılmasıdır.” sözleriyle dramayı tanımlayan K15’in ifadeleri oldukça yerindedir. Günlük yaşamda karşılaşılan ya da karşılaşılmaması olası durumların yazılı bir metin olmadan ve seyircisiz canlandırılması anlamına gelen drama, K15’in ifade ettiği özelliklere sahiptir. Benzer biçimde “Drama yaratıcılığı geliştiren bir eğitim alanıdır. Bireyler arasında iletişim ve etkileşim sağlar. Drama bir oyun, hikâye veya olayı, yaşantıyı tiyatro teknikleriyle anlattığı için tiyatro ve sahne sanatlarına çok büyük bir katkı ve destek sağlar. Dramada tiyatro tekniklerinden yararlanarak, yukarıda adı geçen başlıkları doğaçlamalar ile canlandırırız. Bu yüzden bireysel gelişimler için de çok önem taşımaktadır.” ifadeleriyle dramayı tanımlayan K41, dramanın özelliklerinden söz etmektedir. Bu süreçte bazı tekniklerin kullanımından söz edilmiş, bu tekniklerin dramaya ait olduğu ya da tiyatrodaki kullanıldığı ifade edilmiştir. Drama, katılımcılar tarafından *kurgunun canlandırılması, öyküleştirme, rolleri değiştirerek canlandırma, sahneye koyma, yaşamı sergileme sanatı* ifadeleriyle tanımlanmıştır.

Katılımcılar dramanın doğaçlama temelli olduğunu, insan ilişkilerini anlamaya ve yorumlamaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Dramanın yaşantılara dayalı bir süreç olduğunu düşünen K10, “Dramayı bir ayna olarak görüyorum. Bu hayatta yaşadıklarımız, başımıza gelenler, duyduklarımız, gördüklerimiz, bulunduğumuz yerler, karşılaştığımız kişiler ya da tanık olduğumuz olaylar; bunların tümü ve daha fazlası, daha doğrusu bu hayatta olası ne varsa bunların bizde demlenmesi ve o zamana kadarki tecrübelerimizle ve kendi tarzımızla bunu dış dünyaya aktarma, bir nevi yansıtma diyebiliriz. Bu yüzden dramayı ayna olarak görüyorum. ‘Gerçekliğin’ bir replikası” sözleriyle dramayı bir aynaya benzetmiş, yaşantıların drama için önemli olduğunu vurgulamıştır. K17 ise “Drama eğitimi sosyal alanda, iletişimde ve kişisel gelişim sürecinde kişiye azami derecede yarar sağlar. Dünyayı anlamak ve yorumlamak drama sanatının işidir.” sözleriyle dünyayı anlamada ve yorumlamada dramanın etkili olduğunu dile getirmiştir.

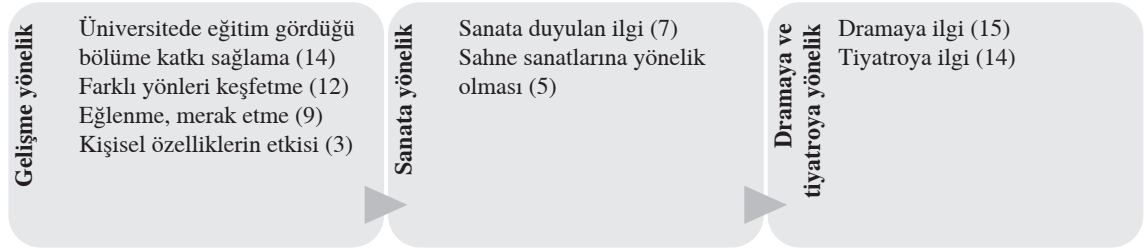
Araştırmada drama sıklıkla tiyatro ile ilişkilendirilmiş, dramanın tiyatroya benzediği ya da bir tiyatro formu olduğu ifade edilmiştir. Dramanın, bir metnin sahneye konulduğu sahne sanatı, oyun sanatı ya da oyun yazma etkinliği olduğuna yönelik örnekler verilmiştir. Katılımcılar özellikle lisede gerçekleştirilen tiyatro çalışmalarından söz etmişler, tiyatro topluluklarıyla özel günlerde yaptıkları gösterilere örnekler vermişlerdir. K2, “*İşe Shakespeare ile başladım, Venedik Taciri’ne kadar anlatmaya çalışırdım. Anlatamadığım yerde de ‘sahnelenmek için yazılan metinlerden yani tiyatro oyunlarından ve bunların tamamını içine alan sanat dalı’ şeklinde bahsedirdim.*” sözleriyle dramayı anlatmak için doğrudan bir tiyatro metnini örnek vermiş, K8 ise “*Kendi cümlelerimle anlatacak olsam dramayı yeni bir dünya inşa etmek olarak değerlendirirdim. Bu konuda farklı görüşler ortaya atılsa da Brecht’in tiyatrosu bu cümle ile ters düşse de sahnede anlatılanın yeni bir gerçeklik olduğunu düşünmekteyim. İçerisinde görsel sanatlardan müziğe ve estetiğe dek birçok alanı bulduran ancak sahnede bir bütün olan bu gerçeklik/dünya, sanatçıların beden dili, ses tonu gibi türlü yansımalar ile ortadaki olayı seyirciye yansıtmadır.*” sözleriyle tiyatronun farklı disiplinlerini içerisinde barındırdığına vurgu yapmıştır. Dramayı, tiyatronun bir alt dalı olarak tanımlayan K67’nin “*Bir arkadaşına anlatsam ‘Hoca senden sahneye çıkıp, tavada eriyen bir tereyağını canlandırmanı isteyebilir.’ derdim. Bana göre drama, tiyatrodur.*” sözlerine benzer biçimde K104, “*Drama bende oyunculuk ve tiyatro kelimelerini çağrıştırıyor.*” sözleriyle doğrudan tiyatro sanatını işaret etmektedir.

“*Öncesinde kafamızda yapacağımız sahneye dair bir şeyler oluşturmaya çalışırız. Replikler, sahnedeki davranışlar vs. sonrasında ise bunu kâğıda döker ve yapım aşamasına geçeriz. Toplumdaki sorunları ele alabilir ya da tamamen kendi hayal gücümüz ile yepyeni ve olmamış şeyler oluşturabiliriz.*” sözleriyle dramayı açıklayan K31, bir oyunun sahnelenme sürecini; dramaturji, sahneleme, oyunculuk konusundaki adımları anlatmaktadır. Dramayı, *edebi bir tür, sahne sanatı, bir eseri oyunlaştırma, oyun sanatı, oyun yazma sanatı, gösteri sanatı, sahneye koyma, bir senaryoyu sahneye aktarma, öyküleştirme, gerçek dünyanın bir simülasyonu, acıklı, hüznü bir durumun anlatılması, kurgusal bir süreç, kurgusal bir oyun oluşturma* sözleriyle tanımlayan katılımcılar dramanın bir tiyatro eserine dayanabileceğini ya da doğaçlama olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma, ezberleme, pratik yapma gibi tiyatro sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerden söz edilmiştir. Bunların dışında K14’ün “*Benim için drama sadece bir insanın role girmesi değildir. İnsanın duyguları özümseyerek, yaşanmışlıkları veya hayalleri dış dünyaya aktarmasıdır. Nasıl dizilerde, filmlerde hüngür hüngür ağlıyorsak, gülüyorsak veya korkuyorsak o, izlediğimiz karakterin duygularının bizlere aşılmasıdır. Kendimizi o karakterin yerine koyar, bir insan olarak hissettiklerini anlamaya çalışırız.*” sözlerine benzer biçimde bir karakterin rolüne girmek, rol yapmak ya da K77 tarafından “*Drama bir durumu veya bir insanı taklit edebilme ve o anı sanki kendi başına geliyormuşçasına yaşayabilme durumudur.*” sözleriyle taklit etmek olarak tanımlanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların ek olarak dramayı tanımlamak amacıyla “*yaratıcılık gerektiren bir alan ve sanatsal dışavurum süreci*” ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar, dramayı *bir iletişim ve duyguları ifade etme süreci, yaşamın yansıması, ayna, dışavurum süreci, duyguların sanatsal anlatımı* ifadeleriyle tanımlamışlardır. Katılımcılar ayrıca K47’nin “*Yaratıcılık ve kendini ifade etme becerisinin çok önemli olduğunu ve dramada da önemli bir rolde olduğunu düşünüyorum. Bir arkadaşına anlatsaydım dramanın kişinin hem kendi içinde hem de dışında duygularını yaratıcı bir biçimde ifade etmesi olarak tanımlardım.*” sözlerine benzer biçimde drama sürecinde yaratıcılığın ve düş gücünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Drama dersini seçmeye karar verme

İkinci araştırma sorusu “Üniversite öğrencilerinin drama dersini seçme sebepleri nelerdir? Üniversite öğrencileri drama dersini seçerken nasıl hareket etmişlerdir?” biçimindedir. Katılımcılar farklı durumları ya da özellikleri göz önünde bulundurarak drama dersini seçmişlerdir. Üniversitelerde farklı amaçlara yönelik zorunlu ve seçmeli dersleri kapsayan 5i maddesi doğrultusunda açılmış, kültür, sanat ve spor gibi farklı disiplinleri içeren seçmeli dersler bulunmaktadır. Katılımcıların drama dersini farklı amaçlarla seçtikleri görülmektedir. Bu amaçları gelişim, sanat, tiyatro ve drama konusunda amaçlar olarak sınıflamak mümkündür.



Şekil 3. Drama dersinin seçilme nedenleri

Katılımcıların drama dersini seçmelerinin temel sebeplerinden biri kendini geliştirmektir. Katılımcılar böylece günlük yaşamda kendilerini daha iyi ifade edeceklerini, farklı yönlerini keşfedeceklerini ve drama dersinin okudukları bölüme katkı sağlayacağını düşünmektedir. Drama dersi ile üniversitede eğitim alınan bölümü ilişkilendirme araştırmada sıklıkla dile getirilmiştir. Bu bağlamda psikoloji bölümünde öğrenci olan K30'un söyledikleri dersi seçmesi konusunda etkili olmuştur:

Ben bölümümün psikoloji topluluğunun psikodrama etkinliğine katılmıştım. Psikodrama tekniğine daha çok ilgi duymak istiyordum aslında. Drama hakkında öğrenmek istediğim teknikleri bu ders ile öğrenmeyi hedefliyorum. Drama sayesinde psikodramadaki role girme, rolü değişme, paylaşım gibi teknikleri psikolojik bir tedavide kullanabilirim. Bu nedenle drama hakkında kendimi bilgilendirmek ve daha çok geliştirmek isterim.

K30, dramanın derslerine ve psikodrama eğitimine katkı sağlayacağını, psikodrama ile dramanın birbirine biçim açısından benzediğini ifade etmektedir. K30'un, gelişimine ve eğitim yaşamına katkı sağlaması amacıyla drama dersini seçtiği söylenebilir. K48 ise “Seçmeli dersler arasından kendime en yakın bulduğum ders oldu. Alanımla ilgili olduğu ve işime yarayacağını düşündüğüm için seçtim.” sözleriyle bölümü ile ilişkili olduğu için drama dersini seçtiğini ifade etmiştir. Tiyatro bölümünde öğrenci olan K67 benzer biçimde “Önceki dönem sanat felsefesi almıştım, bu dönem farklı bir ders seçmek istedim. Hem bu dönem bölüm derslerim arasında metin incelemeleri olduğu için belki teorik bilgi anlamında katkı sağlar diye düşündüm hem de tiyatro ilgi alanlarımdan biri.” sözleriyle drama dersinin bölüm derslerine katkı sağlamasını beklemektedir.

Katılımcılar farklı yönlerini keşfetmek, eğlenmek amacıyla drama dersini seçtiklerini, drama dersinde eğleneceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. “Drama dersinden kendi adıma beklentilerim var. Kendim hakkında hâlâ bilmediğim ya da dışarıya çok iyi yansıtamadığım yönlerimi açığa çıkarmak istiyorum. Bunları karşılamak amacıyla da öğrendiklerimi olabildiğince günlük yaşantıma dahil etmeye çalışacağım.” sözleriyle K10, drama dersi ile henüz farkında olmadığı özelliklerini keşfetmeyi amaçladığını, K14 ise “Bu dersi seçme nedenim, hayatımın içinde aldığım

rolün gerçek kişiliğini anlamaya çalışarak onu dışarıya çıkarmak için araştırmalar yapmaktır. Dramanın insanın benliğinin ve duygu bütünlüğünün birleşimi sonucu oluşan bir unsur olduğunu gördüm ve bu birleşimi çözenin beni kendi rolümün amacına ulaştıracağına inanıyorum.” sözleriyle drama dersi ile kendine yönelik keşifler yapmak istediğini, bu noktada dramanın etkili olacağını ifade etmiştir.

Drama dersine karar verilirken katılımcıların sanata olan ilgisi ve dramanın performans sanatıyla ilgili olması etkili olmuştur. Katılımcılar dramanın sahnede yapacakları çalışmalara katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. K31’in “*Dersi seçmemdeki en büyük neden sanırım küçüklüğümden beri sahnede olmayı ve sanatla uğraşmayı seviyorum. Özellikle makyaj ve kıyafet tarafını. Çok büyük bir kalabalığa karşı bunu yapabilir miyim bilmiyorum ama neden olmasın.”* sözlerine benzer biçimde sahneleme, makyaj, kostüm gibi alanlarda gelişim sağlayacaklarını beklediklerini ifade etmişlerdir. K37, “*Tiyatro, sinema ve sahne üstü diğer oyunları izlemekten ve içerisinde bulunmaktan zevk alıyorum. Drama dersinin hayal gücümü geliştirebileceğini ve iletişim gücümü arttırabileceğini düşündüğüm için seçim yaptım.,”* sözleriyle dersi seçmesinde sahne sanatlarına ilgisinin etkili olduğunu söylemiş, “*Sahne sanatlarına olan ilgim ve merakımdan dolayı seçtim.”* sözleriyle K103 de benzer nedenlerle drama dersini seçtiğini ifade etmiştir.

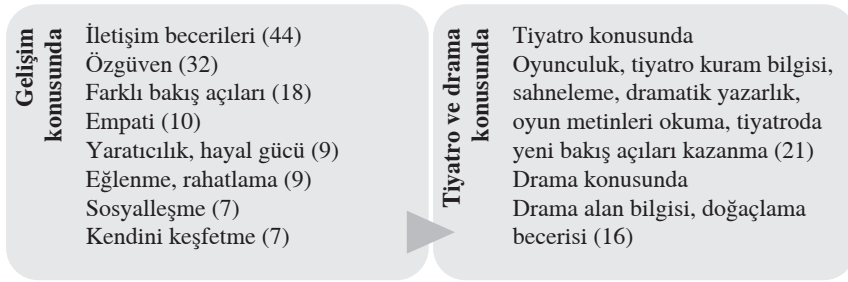
Drama dersinin seçilmesinde dramaya ve tiyatroya ilginin etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların drama ve tiyatro konusundaki önceki deneyimleri, merakı ve ilgisi dersin seçiminde etkili olmuştur. Daha önce drama dersi alan, drama deneyimi olan katılımcıların dersi yeniden seçtikleri görülmektedir. Söz gelimi K21, “*Geçen dönem yaptığımız uygulamayı çok sevdiğim için bir daha dersi almak istedim.”* sözleriyle dersten memnun kaldığını, K27 de “*Dramaya karşı bir merakım var, denemek istiyorum ve ilk dönemden çok zevk aldım. O yüzden bu dersi tekrar seçtim.”* sözleriyle drama dersinin kendisini olumlu etkilediğini belirtmiştir. K51 ise “*Genel olarak drama alanına ilgili olduğum ve bilgim olduğu için çok fazla araştırma yapma gereği duymadım, ilgim olduğu için ve genel kültür, özgüven başlıkları altında kendime güven katabileceğimi düşündüm.”* sözleriyle dramaya olan ilgisinin dersi seçmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Dramayı tiyatro kavramlarıyla tanımlayan katılımcıların tiyatroya olan ilgisi drama dersini seçmelerinde etkili olmuştur. Bu noktada drama dersi öncesinde tiyatro deneyimi olan katılımcıların (tiyatro eğitimi alma, bir oyunda oynama, tiyatro topluluğuna katılma vb.) görüşleri ön plana çıkmaktadır. Söz gelimi K8, “*Dersi seçme sebebim tiyatro konusunda ortak ilgiyi paylaştığımız kişilerle birlikte bir şeyler öğrenme fikrinin beni heyecanlandırmasıdır. Farklı bölümlerden tiyatro ile ilgilenen kişilerin düşüncelerini dinlemek, aktif bir bilgi paylaşımında bulunmak ve öğretmen eşliğinde drama hakkında daha çok bilgi kazanmak ana sebeplerimdir.”* sözleriyle tiyatro konusunda yapılacağını düşündüğü paylaşımların dersi seçmesinde ana sebep olduğunu söylemiş, K7 ise “*Okulun ‘Ankara Tıp Oyuncuları’ tiyatro kulübündeyim. Tiyatro ilgimi çekiyor. Bu yüzden katılmak istedim.”* sözleriyle katılmış olduğu tiyatro kulübündeki deneyimlerinin etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar drama dersini seçmeye karar verme sürecinde kapsamlı bir araştırma yapmamışlar, bazı katılımcılar arkadaşlarından tavsiye almışlar, dersin içeriği konusunda bilgi edinmişler ya da dersi veren öğretim elemanı hakkında araştırma yapmışlardır. K43, “*Dersi daha önceden almış olan arkadaşlarım dersin eğlenceli geçtiğini söylemişti. Ben de farklı bir deneyim olması açısından bu dersi seçmek istedim. Dramanın ne demek olduğuna, tiyatroya nasıl uyarlandığına dair küçük çaplı bir araştırma yaptım.”* sözleriyle arkadaşlarından tavsiye aldığını, ders içeriği hakkında araştırma

yaptığını ifade etmiştir. K32 de benzer biçimde “*Drama ve tiyatro dallarına ilgim ve merakım olduğu için dersi seçtim. Bu dersi alan arkadaşlarım da önerdiler. Dramanın tanımını, işlevlerini ve tiyatrodan farkını araştırdım.*” sözleriyle araştırma yaptığını ve arkadaşlarından tavsiye aldığını söylemiştir. K87 ise farklı olarak dersi veren öğretim elemanlarını araştırdığını vurgulamıştır. Kendisini “*Ders konusundaki araştırmam, okulun ilgili sayfalarından izlenceleri kontrol etmek ve dersi veren öğretim görevlileri hakkında internet üzerinden bilgi toplamak çerçevesinde gerçekleşti.*” sözleriyle ifade eden K87, üniversitenin internet sayfasından dersin izlencesini incelediğini, dersi seçme kararını bu şekilde verdiğini ifade etmiştir. K105 ise “*Ders ile ilgili okulun sitesinden araştırma yapıp konuları, müfredatı ve birtakım genel bilgileri öğrendim. Onun dışında pek bir araştırmam olmadı.*” sözleriyle konu başlıklarını ve içeriği incelediğini söylemiştir.

Drama Dersinden Beklentiler

Üçüncü araştırma sorusu “*Üniversite öğrencilerinin drama dersinden beklentileri nelerdir?*” biçimindedir. Katılımcıların drama dersinden farklı beklentileri bulunmaktadır. Drama dersinden beklentiler genel olarak “*gelişim*” odağında incelenebilir. Katılımcılar drama dersinin kişisel gelişimlerine, tiyatro ve drama konusunda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Katılımcılar bu gelişim alanlarına yönelik çeşitli örnekler vermişler, ayrıntılı açıklamalarda bulunmuşlardır.



Şekil 4. Drama dersinden beklentiler

Gelişim Konusundaki Beklentiler

Beklentiler konusundaki ifadelerin kişisel gelişim başlığında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu gelişim alanı, katılımcıların daha sağlıklı ve anlamlı bir yaşam sürmesi açısından sahip olması gereken temel becerileri içermektedir. Drama dersini almalarının temelinde kendilerini farklı alanlarda geliştirmek olduğunu ifade eden katılımcılar, drama dersiyse birlikte *iletişim ve empati becerilerini geliştirmeyi, özgüven kazanmayı, farklı bakış açıları geliştirmeyi, daha yaratıcı ve hayal gücü yüksek bireyler olmayı, insanları daha iyi anlamayı, sosyalleşmeyi, eğlenmeyi ve rahatlamayı, kendilerini keşfetmeyi* amaçlamaktadırlar. Beklentiler, katılımcıların dramayı zihinlerinde nasıl tanımladıklarına, dramanın ne olduğuna yönelik fikirleriyle ve drama dersinde ne yapılacağına ilişkin düşünceleri ile doğrudan ilişkilidir. Bulguların bu bağlamda okunması ve yorumlanması anlamlı olacaktır.

Kişilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan etkinlikler olarak tanımlanabilecek iletişim becerilerine yönelik çeşitli örnekler verilmiştir. *Güzel ve etkili konuşma, ses tonunu ayarlama, topluluk önünde konuşma, beden dilini, jest ve mimikleri kullanma* gibi örnekler toplumdaki kişilerle daha nitelikli iletişim kurma konusunda drama dersinin sağlayacağı katkıyı ifade etmektedir. Bu konuda K15, kendisini “*İnsanlarla iletişim kurmamda yardımcı olmasını istiyorum. Derste geçen ve*

günlük hayatımda ihtiyacım olabilecek şeyleri benimsemeyi amaçlıyorum.” sözleriyle ifade etmiş, K25 ise *“Evet kesinlikle bana katkısının olacağını düşünüyorum. Örneğin kendi duygularımı başkalarına aktarmakta ve onların duygularını anlamakta, insanlar ile gerçekleştirdiğim iletişimlerde ve hayata karşı gösterdiğimiz tutumlar konusunda bana farklı bakış açıları kazandırarak katkı sağlayacağını düşünüyorum.”* sözleriyle K15’e benzer ifadeler kullanmıştır. İki katılımcının söyledikleri de bulguları destekler niteliktedir. K38 ise *“Azerbaycanlı olduğumdan Türkçe konuşmamda bazı problemler var, ama derste az kişi olduğundan insanlarla iletişim yaparak konuşmamı daha da iyileştirebilirim.”* sözleriyle dersin Türkçe konuşma becerisine doğrudan katkı sunacağını ifade etmiştir. K50’nin *“Özellikle konuşma, ses tonumu ayarlama, kendimi daha rahat ifade etme ve iletişim becerilerimi geliştirmeyi hedefliyorum.”* ve K103’ün *“Gündelik hayatımda kendimi daha etkili bir şekilde ifade etmem, jest ve mimiklerimi yerinde ve ölçülü bir biçimde kullanabilmem konusunda bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.”* sözleri, katılımcıların konuşma, beden dili, jest ve mimikler gibi iletişim becerileri konusunda beklentilerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar aynı zamanda derse sürekli katıldıkları takdirde bu amaçlarına ulaşabileceklerini düşünmektedir. K18, *“Drama dersinden beklentim iletişim becerilerimi geliştirmeye yönelik katkıda bulunması. Bu beklentilerin karşılanması için derse mümkün olduğunca ders saatinde katılmayı düşünüyorum.”* sözleriyle bu konuda elinden geleni yapacağını, K8 ise *“Bu derste ilk beklentim aktif bir iletişimdir, bu beklentimi karşılamak adına dersleri kaçırmadan katılım sağlamayı, mikrofon ve kamera ile iletişimde olmayı istiyorum.”* sözleriyle derste aktif iletişim kurmayı hedeflediğini, mikrofon ve kamerasını kullanabileceğini belirtmiştir.

Katılımcılar, gelişim konusundaki beklentilerden biri olan özgüvene yönelik *topluluk önünde konuşmak, doğaçlama yapmak, sahnede konuşmak, heyecanın ya da utangaçlığın azalması, sahne korkusunu yenmek, kabuğundan çıkmak* gibi örnekler vermişlerdir. K15’in *“Utangaç bir insanım, insanlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum. Bu dersin bana günlük hayatımda kolaylaştırıcı bir etkisi olacağını düşünüyorum.”* sözleri drama dersindeki sahneye yönelik çalışmaların, alınan rollerin ya da doğaçlamaların utangaçlığı yenme konusunda katılımcılara yardımcı olacağı yönündedir. *“Sahne korkumu tamamen yeneceğime inanıyorum bu ders sayesinde ve insanlara bir şeyleri anlatmak benim için çok büyük bir zevk. O sırada toplumda gerçekleşen olayları anlaşılır ve açık bir şekilde doğrular ve yanlışlarla anlatmak. Düşüncesi bile çok hoş.”* sözleriyle kendisini ifade eden K31, dramanın yardımıyla sahne korkusunu yenebileceğini düşünmektedir. *“Drama denince aklıma hep insanların önünde bir oyunu sergilemek geliyor. Bu yüzden özgüven gelişimime ve kendimi insanlara daha kolay ifade edebilmeme çok katkısı olacağını düşünüyorum.”* sözleriyle kendisini ifade eden K42’ye benzer biçimde katılımcıların drama çalışmalarını doğrudan tiyatro biçiminde tanımlamaları özgüven konusunda verilen örneklerin sahneye, seyircilere bir oyun oynamaya yönelik olduğunu göstermektedir. K45’in *“Yapı olarak son derece çekingen ve utangaç birisiyim. Özellikle sosyal anksiyetem olduğunu söyleyebilirim. Dramanın beni kabuğumdan çıkarabilecek bir araç olmasını umuyorum. Örneğin doğaçlama ve rol yapmanın sosyal durumlarda özgüvenimin artmasına yardımcı olacağını düşünüyorum.”* sözleriyle ifade ettiği gibi katılımcılar, kendilerinde var olduğunu düşündükleri özgüven sorununa dramanın iyi geleceğini düşünmektedirler. K67’nin bu konudaki görüşleri benzer biçimdedir. *“Bir tiyatro grubuna katılacaktım ama bir türlü cesaret edemedim. Sosyal hayatımın neredeyse sıfırlandığı ve odama kapandığım pandemi döneminde azalan cesaretimi yeniden kazanırsam benim için çok iyi olur. Beklentilerimi karşılamak için eğer hocamız müze vb.*

yerlerde yüz yüze faaliyet yapmak isterse kesinlikle katılırım.” sözleriyle kendisini ifade eden K67, drama dersinin kendisine iyi geleceğini düşünmektedir.

Drama, tiyatro gibi performans sanatlarında özgüven, katılımcıların kendilerini ifade etme konusunda yaşadıkları bir sorun ve aynı zamanda sahneye çıktıklarında sahip olmaları gereken bir gereksinimdir. Bir metin odağında seyircilere sunulan bir sanat formu olan tiyatro konusunda bu gereksinim geçerlidir ancak drama çalışmalarında bir metin ya da katılımcıları koltuklarından izleyen seyirciler bulunmamaktadır. Özgüven konusunda katılımcıların altını çizdikleri bir diğer konu ise dramanın yaşamlarını biçimlendirecek bir etkiye sahip olduğunu düşünmeleridir. “*Türkiye çapında bir projenin koordinatörüüm ve genellikle çok fazla heyecan yapıp neler diyeceğimi karıştırabiliyorum. Drama ile bunun önüne geçip özgüvenimi tamamlayabilirim diye düşünüyorum ve bunun için çabalayacağım.*” sözleriyle drama dersi konusundaki beklentilerini söyleyen K71, heyecanını drama etkinlikleriyle yenebileceğini düşünmektedir. K91 de benzer biçimde topluluk içinde konuşmak konusunda sorunlar yaşadığını, dışa dönük bir insan olabilmek, topluluk içinde konuşabilmek amacıyla drama dersini aldığını dile getirmektedir.

Ben genel olarak kendimi iyi ifade ettiğimi düşünüyorum ancak bu her zaman böyle olmuyor. Örneğin yoldan geçen biri saati sorduğunda anında saat 11.15 diyemiyorum. Afallıyorum. Daha sonradan sanki dilim açılıyor. Ben neden böyleyim bir fikrim yok ama bu durum beni içe kapanık bir insan haline getirdi. Bu dersi kendimi, her an daha iyi ifade edebilmek ve daha dışa dönük olabilmek için seçtim. Drama sayesinde belki otobüste yanıma oturan kişi ile sohbet edebilir, hatta bu sohbet sonrasında arkadaş bile olabilirim. Ama şu an için hiç tanımadığım biri ile konuşmak zor geliyor. Bu kişi otobüste yanıma oturmuş olsa bile.

Katılımcılar, drama çalışmalarında, dramatik kurgu içinde farklı rollere girerek doğaçlamalar yaparlar. Farklı rol kişilerinin tutum ve davranışlarını gözlemleyen katılımcılar aynı zamanda gruptaki kişilerin bir soruna nasıl yaklaştıklarını, sorunu hangi yöntemlerle çözmeye çalıştıklarına ilişkin farklı bakış açıları kazanırlar. Sözü edilen bu durum K13’ün “*Farklı pencerelerden bir olayın, duygunun nasıl yansıtıldığını öğrenmeyi ve görmeyi hedefliyorum,*” sözleriyle açıklanabilir. Farklı bakış açılarına örnek veren K13, bir olayın ya da duygunun yansıtılma biçimini tarif etmiştir. Araştırmada farklı bakış açıları katılımcılar tarafından *farklı pencerelerden bakmak, yeni perspektifler kazanmak* biçiminde tanımlanmıştır. K103, “*Bu dersin bana insan, insan ilişkileri, olaylar, duygular ve düşüncelerle ilgili farklı açılardan bakabilmemi ve daha fazla şey keşfetmemi sağlamasını bekliyorum.*” sözleriyle drama dersinde kazanacağı bakış açılarıyla günlük yaşama yönelik bir farkındalık geliştireceğini, K8 ise “*Bana kalırsa bu derste bulunmak, kendi iç dünyamda dramaya verdiğim belli başlı tanımlamalardan uzaklaşarak başka görüşler keşfetmek açısından oldukça şanslı bir durum. Konu tiyatro olduğunda eğitimin bir sonu olduğunu düşünmediğimden, bu dönem boyunca hem yeni perspektifler kazanıp hem de verilen ödevlerle bilgileri sağlamlaştırmanın bana oldukça katkı sağlayacağını düşünüyorum.*” sözleriyle drama dersinin kendisini kalıplardan uzaklaştırarak farklı görüşler kazandıracağını ifade etmektedir. Katılımcıların drama dersini seçmelerinin nedenlerinden biri de yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştireceği düşüncesidir. K31, drama çalışmalarında bu becerilerini geliştireceğini düşünmekte, bu süreçte kendisini sanatla ifade edebileceğine inanmaktadır.

Sanatı her zaman gelişime ve geliştirmeye açık bir şey olarak görüyorum. Kendimizi de en çıplak şekilde sanatla ifade edebileceğimize inanıyorum. Kendi hayal gücü dünyam çokça geniş olmakla beraber daha farklı şeyler katacağına inanıyorum. Sahne korkumu tamamen

yeneceğime inanıyorum bu ders sayesinde ve insanlara bir şeyleri anlatmak benim için çok büyük bir zevk. O sırada toplumda gerçekleşen olayları anlaşılır ve açık bir şekilde doğrular ve yanlışlarla anlatmak düşüncesi bile çok hoş.

Dramayı, “Kişinin yaratıcılığını destekleyen ve topluluk içindeyken kendi olabilmelerini, duygularını yavaş yavaş ortaya dökebilmesini sağlayan bir ders, daha doğrusu bireyin kendini tanımaya en çok olanak veren ve empati yeteneğini geliştirebileceği bir sanat olarak görüyorum.” sözleriyle tanımlayan K98’a benzer biçimde K37 de “Hayal gücümü, duygularımı, ifade gücümü geliştirmek ve kafamda beliren durumları hayata geçirmek, bu olguları güzel ifade etmek istiyorum.” sözleriyle drama dersinde sanatsal becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Katılımcıların drama dersinde sanatsal, kültürel, sosyal yönden kendilerini keşfetme, eğlenme, rahatlama ve sosyalleşme konusunda beklentileri olduğu görülmüştür. Katılımcılar için bir grubun parçası olmak, bir grupta birlikte olmak ya da sanatsal, kültürel etkinlikler yapmak oldukça önemlidir. Kendisini, “Dramayı sadece bir olayı canlandırma olarak değil de yeni bir deneyim kazanma, deneyimlerini paylaşma ve aktif olarak bir grubun içerisinde bulunmayı sağlayabiliyor.” sözleriyle ifade eden K46’ya benzer biçimde K58 de “Dersi seçme sebepim sosyal anlamda bana bir şeyler katacağını düşünmem, kolektif olarak içinde bulunduğum çalışmalar ile bakış açımı genişletmek ve yeni insanlar tanımak” sözleriyle kolektif çalışmanın, bir grup olmanın kendilerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Drama çalışmalarında rol oynama, doğaçlama gibi teknikleri kullanarak belirli rollere giren katılımcılar canlandırdıkları rol kişilerinin ne düşündüklerini ne hissettiklerini ya da olaylar karşısında nasıl tepki verdiklerini keşfetmeye çalışırlar. Bu noktada dramanın empati becerisini geliştirdiği söylenebilir. Katılımcıların drama dersi konusundaki beklentilerinden biri de empatiye yöneliktir. Drama çalışmalarının, rol oynamanın ve doğaçlamanın empati becerisine katkı sağlayacağını düşünen K43, derste çiftçi, hemşire, avukat gibi rollere girerek bu becerinin gelişeceğini düşünmektedir.

Günlük yaşamımızdaki tiplere rastlandığı için empati yeteneğimizin artmasını bekliyorum aslında. Olaylar karşısında ben nasıl tepki veririmden daha çok bir çiftçi, hemşire ya da avukat nasıl tepki verirdi diyerek kendimi onların yerine koymayı, canlandırmalar yapmayı istiyorum. Katkı sağlayacağını elbette düşünüyorum. Daha önce de belirttiğim gibi empati yapmak daha kolay olacaktır. Mesela hiç yoksulluk görmemiş biri canlandırmalar sayesinde sıkıntılar karşısında ne yapabileceğini öğrenebilir.

Empatiyi karşıdakini daha iyi anlayabilme olarak tanımlayan K60’ın, “Özgüven geliştirme, karşıdakine kendini daha iyi ifade etme ve karşıdakini daha iyi anlayabilme, iyi iletişim, başkalarının yaşadıkları duyguları kendim deneyimlemeye çalışma gibi konularda bana faydası olacaktır.” sözlerine benzer biçimde K77 de “Gerçek hayatta insanlarla daha kolay empati kurup onları anlayabilmemi ve insanların davranışlarından hangi duyguda olduğunu çıkarabilmemi sağlayabilir.” sözleriyle dramanın günlük yaşamda insanları anlamasına katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Tiyatro Konusundaki Beklentiler

Katılımcıların drama dersine yönelik beklentileri gözden geçirildiğinde, dramaya yönelik yaptıkları tanımlar ve beklentileri arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Dramayı, drama dersini genellikle tiyatro ile ilişkilendiren katılımcılar, beklentiler konusunda da tiyatroya ilişkin ifadeleri sıklıkla kullanmışlardır. *Oyunculuk, tiyatro kuram bilgisi, sahneleme, dramatik yazarlık, oyun metinleri okuma ve yeni bakış açıları kazanma* katılımcıların drama dersine yönelik tiyatro

konusundaki beklentilerini oluşturmaktadır. Daha çok tiyatro alanına seslenen bu beklentilerin katılımcıların diğer yanıtlarıyla da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Söz gelimi drama dersini tiyatroya benzer biçimde tanımlayan katılımcılar, önceki drama yaşantıları sorulduğunda tiyatro konusunda örnekler vermişler, dersi seçme nedenleri arasında tiyatro ile ilişkili ifadeler kullanmışlardır. Bu aşamadaki bulguların katılımcıların zihinlerinde dramaya ilişkin oluşan çerçevenin tiyatroyu anımsattığı göz önünde bulundurularak okunması anlamlı olacaktır.

Katılımcıların oyunculuk becerileri konusunda *ses tonunu, beden dilini, jest ve mimikleri etkili kullanmaya, iyi rol yapmaya ya da bir karakteri etkili canlandırmaya, iyi bir diksiyona sahip olmaya ve karakterleri çözümlenme konusunda bilgili olmaya* yönelik beklentileri olduğu görülmektedir. Sahne sanatları bölümünde öğrenci olan K41, *“Tiyatro, oyunculuk, dans ve klasik eserlerde oynamak, sanatla iç içe olabilmek en sevdiğim şeyler ve aynı zamanda en büyük hayalim olup olmak istediğim şeylerdir. O yüzden seçmeli derslerimizde bu ders sunmuş olurken, kesinlikle bu fırsatı değerlendirmek ve bu alanlarda kendimi geliştirmek istedim.”* sözleriyle drama dersinin bu alanlarda gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. K41, *“Kendi bölümümde duygularımı yansıtmama ve sahne özgüvenimi geliştirebilmesini düşünüyorum; hem de aynı zamanda oyunculuk ve tiyatro becerilerinde ve temelini öğrenmemi sağlamasını düşünüyorum.”* ve K96, *“Duygularımı, mimik ve jestlerimi daha iyi ifade edebilmemde bana katkısı olacağına inanıyorum.”* sözleriyle drama dersinin oyunculuk becerilerinin, jest ve mimikleri kullanma becerilerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Benzer biçimde K20 *“Sahne önünde konuşurken heyecanım daha az olacak diyaftram nefesi kullandığım için. Metin yazarken yaratıcılığımı kullanacağım için sürekli beyin fırtınası yaparak aktif kalacağım.”* sözleriyle drama dersinin tiyatro konusundaki gelişimine sağlayacağını, K67 ise *“Önceki dönem sanat felsefesi almıştım bu dönem farklı bir ders seçmek istedim. Bu dönem bölüm derslerim arasında metin incelemeleri olduğu için belki teorik bilgi anlamında katkı sağlar diye düşündüm hem de tiyatro ilgi alanlarımdan biri.”* sözleriyle okuduğu bölümdeki derslerine faydası olacağını, K82 *“Bu dersin bana bir oyunu, bir tiyatro metnini daha kolay kavrama konusunda katkı sağlayacağını düşünmekteyim.”* sözleriyle okuduğu tiyatro metinlerini daha kolay kavrayacağını söylemiştir. Katılımcıların ayrıca *tiyatro konusunda yeni bilgiler edinmeyi, yeni tiyatro terimleri öğrenmeyi, tiyatro eserleri okumayı, tiyatro konusunda yeni ve farklı bakış açıları kazanmayı, tiyatro kültürlerini geliştirmeyi, dramatik yazarlık konusunda kendilerini geliştirmeyi* hedefledikleri görülmektedir.

Drama Dersine Yönelik Beklentiler

Katılımcıların drama dersine yönelik beklentilerini iki başlık altında toplamak mümkündür. Katılımcıların drama alan bilgisine sahip olmak istedikleri, dramanın ne olduğuna, hangi stratejilere sahip olduğuna ve nasıl uygulandığına yönelik bilgi edinmeyi bekledikleri görülmektedir. Bu beklenti, dramayı genellikle tiyatro kavramları ile açıklayan katılımcılar açısından oldukça önemlidir. Katılımcıların drama konusundaki bir diğer beklentisi doğaçlama becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Katılımcılar doğaçlama becerisi ile kendilerini ifade etme becerisi arasında ilişki kurmuşlar, doğaçlamanın bu becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Söz gelimi K29, *“Doğaçlama yeteneğimi geliştirmek istiyorum. Bu derste yapacağımız doğaçlamalar ile, dilin düzgün kullanımını geliştirecektir. Ayrıca özgüven kazanımını olumlu etkileyecektir.”* sözleriyle doğaçlama çalışmalarının yararlarını vurgulamıştır. K45 ise *“Doğaçlama ve rol yapmanın sosyal durumlarda özgüvenimin artmasına, kendimi daha iyi ifade etmeye yardımcı olacağını düşünüyorum.”* sözleriyle doğaçlamanın günlük yaşama katkısı üzerinde durmuştur.

Drama konusundaki beklentilere yönelik K30'un, "*Psikodrama tekniğine daha çok ilgi duymak istiyorum aslında. Drama hakkında öğrenmek istediğim teknikleri bu ders ile öğrenmeyi hedefliyorum. Çalışmalara katılmayı, araştırma yapmayı isterim. Drama hakkında kendimi bilgilendirmek ve daha çok geliştirmek isterim.*" sözleri drama konusundaki kendisini geliştirmeyi planladığı, K35'in "*Drama dersinden beklentim beni bu konuda fikir sahibi bir bireye dönüştürmesi en azından diğer alanlarla farklarını ya da ortak noktalarını görebilmeyi öğrenmek istiyorum. Bu ders için diğer dönem yaptığım gibi kalıpların dışına çıkarak ama çizgileri aşmadan kendi yorumlarımla dersi özümsemek olacak.*" yanıtı diğer alanlarla drama arasındaki farkları öğrenmeye yöneliktir. Bazı katılımcıların drama dersi içeriğine yönelik herhangi bir fikrinin olmadığı düşünülecek olursa bu beklentinin akla yatkın olduğu söylenebilir. Katılımcıların drama konusundaki beklentileri ve kullandıkları ifadeler, bu ifadelerin çokça tekrarlanması, gelişim ve tiyatro konusundaki beklentileri ile karşılaştırıldığında nicel olarak oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinin başında katılımcıların drama dersi ile tiyatro çalışmalarını özdeşleştirmeleri ve dramayı tiyatro kavramlarıyla açıklamalarının bulunduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada drama dersi alan üniversite öğrencilerinin dramaya yönelik tanımlarını, drama dersini seçme nedenlerini ve derse yönelik beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bazı katılımcıların ortaokulda ya da lisede seçmeli drama dersi aldıkları, drama eğitimlerine katıldıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar tiyatro eğitimlerine katıldıklarını, tiyatro kulüplerinde ya da tiyatro topluluklarında yer aldıklarını, okullarında düzenlenen tiyatro oyunlarında çeşitli roller aldıklarını, piyes, müsamere gibi etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Drama deneyimi olan katılımcıların, tiyatro deneyimi olanlara oranla daha az sayıda olduğu ve öğrencilerin tiyatro konusunda daha fazla deneyim sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıların tiyatro deneyimlerinin, sorulara verdikleri yanıtlarda, dramaya ilişkin tanımlarda ya da derse ilişkin beklentilerinde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle katılımcılar drama konusundaki sorulara tiyatroya ilişkin önceki yaşantılarını, düşüncelerini ya da öğrendikleri bilgileri göz önünde bulundurarak yanıtlar vermişlerdir. Bu durum katılımcıların dramaya ilişkin tanımlarını, ders hakkındaki beklentilerini ve dersi seçme nedenlerini etkilemiştir.

Araştırmanın birinci alt sorusu "*Üniversite öğrencilerinin dramanın tanımına yönelik görüşleri nelerdir?*" biçimindedir. Drama sıklıkla tiyatro alanı ile karıştırılan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Dramaya katılan ya da drama konusunda deneyimi olmayan kişiler dramayı tanımlarken tiyatro kavramlarından, tiyatronun bileşenlerinden ya da tiyatro çalışmalarından örnekler verirler. Bu durum tiyatronun araçlarından etkin biçimde yararlanan, tiyatro ile doğrudan ya da dolaylı bir ilişkisi olan drama açısından olumsuz bir durum olarak görülebilir. İçerik ve amaçlar açısından benzeşen tiyatro ve drama alanları biçim açısından farklılaşmakta, tiyatro alanında sahneye teatral bir ürün koymak amaçlanırken drama sürecinde çalışma süresince elde edilecek tutum ve davranışların kazanılması amaçlanmaktadır. Bu noktada doğaçlamaya dayalı ilerleyen ve doğrudan katılımcıların inisiyatif alarak uygulama sürecine rol içinde ya da dışında müdahale etmesi ile gerçekleştirilen drama çalışmalarının dersi seçecek öğrenciler tarafından tanınması oldukça önemlidir.

Katılımcıların dramayı tanımlarken ya da dramadan söz ederken genellikle tiyatro konusunda örnekler verdikleri, tiyatronun karakteristik özelliklerinden söz ettikleri, tiyatro kavramlarını

kullandıkları görülmektedir. Araştırmada, katılımcılar dramanın ne olduğunu öğrenseler dahi dersin seçiminde ya da öncesinde drama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, katılımcıların dramayı sıklıkla karıştırdıkları tiyatro ile ilişkilendirmelerine, drama dersi içeriğinin tiyatro etkinliklerine benzer biçimde gerçekleşeceğini düşünmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle dramanın yalnızca araştırmanın gerçekleştirildiği Ankara Üniversitesi özelinde değil, Türkiye’deki diğer üniversitelerde drama dersini seçen öğrenciler tarafından da bilinmesinin öğrencilerin dersi bilinçli olarak seçmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Tiyatro ile drama arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Genellikle biçimsel olarak öne çıksa da amaçlar bakımından da farkların bulunduğu söylenebilir. San’a (2006) göre bu farklardan en belirgin olanı tiyatrodaki mükemmel olanı temel alan ve izleyiciyi etkileyecek bir performans ortaya çıkarılmasıdır. Kolektif çalışmaların ön plana çıktığı dramada ise katılımcıların yaratıcılıklarını ve düş güçlerini kullanarak rol içinde ya da dışında çeşitli paylaşımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. Dramanın tiyatro ile arasındaki net ayrımı vurgulayan Slade’e (1954) göre drama çalışmalarında tiyatroyun yeri bulunmaktadır ancak bu, dramanın yalnızca küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Benzer biçimde Hornbrook (1989) da dramayı genel tiyatro pratiklerinden uzaklaştırmayı değil dramayı daha nitelikli hale getirmek ve katılımcıların gelişimine katkı sağlaması amacıyla tiyatro ile dramanın iç içe olması gerektiğini ifade etmiştir. O’Toole, Stinson ve Moore (2009) ise eğitimde dramanın ortaya çıktığı günlerden itibaren alanda iki kutuplu bir tartışmanın varlığından söz eder. Bir grup, dramatik sanat formunun herhangi bir şeyin öğretimini kolaylaştıran bir araca dönüştürülmesinin sanat formunun estetik özelliklerini aşındırdığını ifade ederken bir diğer grup ise dramatik sanat formunun öğretim aracı olarak kullanılması gerektiğini, bu tür bir kullanımın sanat formunun da işin içine dahil edilerek gerçekleştirilebileceğini belirtir.

Dramanın tanımına yönelik elde edilen bulgular üç farklı başlıkta incelenebilir. Drama, katılımcılar tarafından yaşamdaki durumların canlandırılması, insan ilişkilerini anlamaya ya da yorumlamaya yönelik gerçekleştirilen doğaçlamalar biçiminde tanımlanmıştır. Doğrudan dramayı tanımlayan bu ifadeler az sayıda kişi tarafından kullanılmıştır. Dramaya ilişkin ön bilgiler çoğunlukla tiyatroya yöneliktir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dramanın bir tiyatro formu olduğunu, drama çalışmalarında bir metnin sahneye konduğunu ve dramanın bir sahne sanatı olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda dramanın bir oyun yazma sanatı olduğu ve drama çalışmalarında bir karakterin canlandırıldığı ifade edilmiştir. Bu tanımlar doğrudan tiyatroyu tanımlayan ifadeler içermektedir. Katılımcılar dramaya ilişkin bu tanımları yaparken önceki yaşantılarından yararlanmışlardır. Daha önce bir oyunda rol alan, tiyatro çalışmalarına katılan öğrenciler dramayı, yaptıkları bu çalışmalara benzetmişler, dramanın sahneye yönelik bir sanat olduğunun altını çizmişlerdir. Katılımcılardaki bu yanlış algılamaların temelinde drama ile tiyatroyu özdeşleştirmeleri yatmaktadır. Katılımcılar dramayı tanımlarken ayrıca sanatsal bir dışavurum süreci olduğunu ve bu süreçte yaratıcılık gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler bir sanat formu olan dramanın estetik boyutunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt sorusu “*Üniversite öğrencilerinin drama dersini seçme sebepleri nelerdir? Üniversite öğrencileri drama dersini seçerken nasıl hareket etmişlerdir?*” biçimindedir. Elde edilen bulgular; katılımcıların okudukları bölüme katkı sağlaması, farklı yönlerini keşfetmek ya da eğlenmek amacıyla drama dersini seçtiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların kişisel özellikleri dersin seçiminde etkili olmuştur. Bu noktada katılımcıların kendilerini geliştirmek, günlük yaşamda bu becerileri kullanmak ya da insanlarla ilişkilerine katkı sağlaması amacıyla drama dersini seçtikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar aynı zamanda sanata ilgi duydukları için ve dramanın sahne sanatlarına yönelik olmasından dolayı bu dersi seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler dramaya ve tiyatroya ilgili oldukları, katılım sağladıkları sanat etkinliklerinden memnun kaldıkları için bu dersi seçtiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların drama dersini seçerken farklı durumları göz önünde bulundurdıkları, farklı kişilerden ders hakkında fikir aldıkları, drama ve tiyatro konusunda araştırmalar yaptıkları ya da dersi veren öğretim elemanı hakkında araştırma yaptıkları görülmüştür. Sayıca düşük bir orana denk gelen bu ön hazırlıkların dışında katılımcıların ders konusunda herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “*Üniversite öğrencilerinin drama dersinden beklentileri nelerdir?*” biçimindedir. Katılımcılar drama dersi ile iletişim becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmeyi, farklı bakış açıları kazanmayı, daha yaratıcı ve hayal gücü yüksek kişiler olmayı, toplumdaki diğer kişilerle duygudaşlık kurmayı, sosyalleşmeyi beklemektedirler. Araştırma sonuçları bu konuda yapılan araştırmalarla benzer biçimdedir. Durdukoca'nın (2015) yapmış olduğu araştırmada katılımcıların en önemli beklentisinin özgüven gelişimi olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelişim konusundaki beklentileri kendilerini keşfetmeye, günlük yaşamdaki ilişkilerine katkı sağlamaya yöneliktir. Bu beklentiler aynı zamanda katılımcıların dramayı nasıl tanımladıkları ile de ilgilidir. Dramayı genel olarak tiyatro ile ilişkilendiren katılımcıların beklentileri benzer biçimde tiyatronun amaçları ile örtüşmektedir. Bu konudaki en net sonuç, drama dersini seçen katılımcıların tiyatro konusundaki beklentileri ile açıklanabilir. Katılımcılar drama dersi ile oyunculuk becerilerini geliştirmeyi, tiyatro kuram bilgisi edinmeyi, sahneleme, dramatik yazarlık ve oyun metinleri konusunda deneyim kazanmayı ve tiyatroya yönelik yeni bakış açıları geliştirmeyi beklemektedirler. Katılımcıların bu konudaki beklentileri doğrudan tiyatroya yöneliktir. Sözü edilen beklentiler tiyatro eğitiminin bir parçası ya da bir tiyatro oyununun sahneye konulmasıyla elde edilecek becerilerdir. Katılımcıların bu beklentilere sahip olmasında drama ile tiyatroyu doğrudan ilişkilendirmenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar katılımcıların zihnindeki drama imgesi tiyatro ile özdeşmiş gibi görünse de bu durum düşünüldüğü kadar olumsuz değildir. Drama süreçlerinde kişisel gelişime ve öğrenmeye ayrı ayrı vurgu yapan farklı anlayışlar bulunmaktadır (Eriksson, 2007). Kişisel gelişim temelli drama süreçleri, dramanın sanat formuna ağırlık verirken öğrenmeyi önceleyen drama süreçleri ise sanat formunun bir öğrenme yolu olarak kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların drama dersinden beklentileri, dersin ne tür bir içerikle yapılandırılacağını da belirleyen ana unsurdur. Bu nedenle, kişisel gelişim temelli beklentiler içerisinde olan bir katılımcı gruba, tiyatro ve drama arasındaki biçimsel farkların aktarıldığı, dramanın sanat formu yönünün daha ağır bastığı bir içerik sunulması yerinde olacaktır. Çünkü katılımcıların tiyatro ile özdeşleştirerek dile getirdikleri beklentileri drama yoluyla karşılanabilir. Katılımcıların drama konusunda yalnızca doğaçlama becerilerini geliştirme ve drama konusunda yeni bilgiler edinmeye yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Dersin isminin programda drama olarak yer alması tiyatro ile ilgili bir beklenti ve algıya neden olmaktadır. Bu nedenle dersin adı yaratıcı drama veya eğitimde drama olarak değiştirilmelidir.
- Üniversitelerdeki drama derslerinin tanıtımına yönelik çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin dersi seçme sürecinde daha bilinçli seçim yapmaları sağlanmalıdır.

- Dramaya yönelik çeşitli kavram yanılgıları bulunan öğrenciler drama ile tiyatroyu doğrudan ilişkilendirmektedir. Bu durum öğrencilerin drama dersinden beklentilerinin tiyatro odaklı olmasına neden olmaktadır. Drama dersi içerikleri tasarlanırken söz konusu kavram yanılgılarını ortadan kaldıracak biçimde hareket edilmelidir.
- Drama derslerinin içeriği katılımcıların beklentilerinin öğrenilmesinden sonra dersin amaçlarına, katılımcıların hazır bulunuşluğuna uygun biçimde gözden geçirilmelidir.
- Drama dersi, yaratıcı dramanın amaç ve içeriğini çok açık ve net yansıtacak biçimde hazırlanmalıdır. Bu tür derslerin içeriği kültürel ve sanatsal okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak yönde hazırlanmalıdır. Bu dersler daha çok bilinçlenme, kültürlenme sürecine yönelik, demokratikleşme, sosyal empati, iletişim-etkileşim gibi gelişim odaklı olmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. ve Metinnam, İ. (2021). The need for the bachelor of creative drama in higher education of Turkey: Insights from experts. *İlköğretim Online- Elementary Education Online*, 20 (1), 628-64
- Anderson, M. (2005). New stages: Challenges for teaching the aesthetics of drama online. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 119-131.
- Arastaman, G. ve Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*, 45-62. New York: Springer Publishing.
- Bowell, P. ve Heap, B. (2019). *Süreçsel dramada planlama* (Çev. Ed. C. Karadeniz). Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Durdukoca, Ş. F. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bir ders ve öğretim tekniği olarak dramaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1) (2015), 153-174
- Eriksson, S., A. (2007). Looking at the past from stepping into the future: background reflections for drama in the curriculum of the 21st century. In J. Shu & P., Chan (Eds.), *Planting trees of drama with global vision in local Knowledge: IDEA 2007 Dialogues* (pp. 371-384). IDEA Publications, Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum, Hong Kong.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of curriculum studies* 38(4), 483-498.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford, Basil, Blackwell.
- Landy, R. J. & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change education, social action and therapy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Jornal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.

- McConnell, C. & Bradley, C. & Uhrmacher, P. B. (2020). *Lesson planning with purpose five approaches to curriculum design*. Newyork: Teachers College Press.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35.
- O'Toole, J & Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum a giant at the door*. Berlin: Springer.
- Özçelik-Çetin, A. ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı drama alanında Gavin Bolton'ın drama anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 1-14.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- San, İ. (2016). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 5-16. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/13562/164219>
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Thorkelsdóttir, R. B. (2016). *Understanding drama teaching in compulsory education in Iceland A micro-ethnographic study of the practices of two drama teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Taylor, P. and Warner, C. D. (2006). *Structure and spontaneity the process drama of Cecily O'Neill*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uhrmacher, P.B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613-636.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman Publishing.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2021). *Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiği üzerine bir meta araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yükseköğretim Kanunu, T.C. Resmî Gazete, 17506, 6 Kasım 1981.

Why do University Students Choose Drama Classes? An Example from Ankara University

Gökhan Karaosmanoğlu¹

İhsan Metinnam²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.012

Article History

Received 09.05.2022

Revised 03.07.2022

Accepted 12.07.2022

Keywords

Elective drama course

Creative drama

Expectations from drama course

Higher education

University students

Article Type

Research paper

Abstract

For various reasons, university students take drama lessons, which are offered as a required or selected course for different age groups in formal education. Drama is one of the courses available to university students from many colleges and departments who want to strengthen their cultural and creative skills. This study aims at finding out how university students who have drama classes describe drama, why they choose drama, and what they expect from the drama lessons. Through targeted sampling, 115 university students were reached in the study, which employed basic qualitative research. The "Elective Drama Course Readiness Determination Form" was utilized to gather data for the study, and descriptive analysis was employed to analyze the results. Participants in the survey frequently associated drama with theater, claiming that drama is theater or a subset of theater. The participants choose the drama course to contribute to their individual growth (contribute to the studies in their departments, discover different aspects of themselves, have fun, be curious), to be interested in art and performing arts, and to enhance their skills in theater and drama. The participants' goals for the course are to improve themselves (in areas such as communication skills, self-confidence, different perspectives, creativity, imagination, empathy, socialization, entertainment, relaxation, and self-discovery), and to learn more about theater (acting, theater theory, staging, dramatic writing, and reading play texts) and drama (knowledge about drama, improvisation skills). Considering the results of the research, it is suggested that the contents of drama courses should be better promoted in universities, studies should be carried out to eliminate the misconceptions about drama, and students should choose the drama course accordingly.

1 Ph.D. Ankara University, Ankara, Turkey. e-mail: gkaraosmanoglu@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6612-4669

2 Ph.D. Ankara University, Ankara, Turkey. e-mail: ihsanmetinnam@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6984-2693

Introduction

One of drama's most important objectives is to stimulate creative discussion by involving real-life issues through role-playing and improvisation. Participants experience various social roles and have the chance to explore the meaning of being human in a variety of ways by taking part in a safe environment and using the tools provided by drama (Thorkelsdóttir, 2016). The drama process is also referred as creative drama and drama in education in Turkey, where the participants act out in different roles and deal with a problem, mystery, journey, research, or crisis situation in a dramatic fiction (Bolton, 2007). In the presence of a drama teacher, drama studies are conducted. The subject is chosen based on the participants' level of readiness and then applied in a well-structured plan in a setting created with the lesson's goal in mind, taking into account the participants' prior experiences (Adıgüzel, 2019).

In Turkey, drama studies are practiced in the context of formal and non-formal education with participants from various age groups and developmental stages. Drama as a discipline focuses on the abilities of the participants, or students, and is used to foster their creativity or instruct in drama-related subjects (role, dramatic fiction, drama techniques, etc.). On the other hand, when drama is used as a tool (method), it is used to explain the subjects of a lesson and to realize the determined gains. All drama lessons incorporate both aspects of drama in a way that builds a spiraling learning process for drama (Bowell & Heap, 2019). Drama as a teaching method corresponds to the educational dimension of the drama lesson, and drama as a discipline corresponds to the art form characteristic. Drama studies are based on improvisation and role-playing and develop themselves as an aesthetic process. This artistic concern, which reflects the essence of drama, enables the participants and the drama teacher to be creatively involved in the process.

Drama is an effective method according to a meta-analysis study evaluating all elementary education drama studies conducted in Turkey on the basis of its effects on academic success, permanent learning, attitude, skill, and value development (Yıldırım, 2021). Since the early 1980s, drama has taken on significant importance in the Turkish educational system by becoming both a compulsory and elective course at many levels, from preschool to higher education (Adıgüzel & Metinnam, 2021). Some of these courses are taught in various university faculties.

University-level drama courses are offered to meet a variety of requirements. Drama is taught as a compulsory and elective course at education faculties, which are the institutions that train teachers. The teaching dimension of drama is emphasized in these courses in order to enhance the teacher candidates' professional competencies. On the other hand, drama, which is among the elective fine arts courses opened within the scope of subparagraph (i) of Article 5 of the Higher Education Law No. 2547, aims to contribute to the personal and professional development of all university students.

While performing role-playing and improvisation activities in both elective and compulsory drama lessons, games and physical activities are used as needed. In these courses, students deal with certain subjects for learning purposes and gain knowledge about the art form of drama. For this reason, an educational and artistic planning is carried out in the aforementioned courses. In particular, the use of a learner-centered discipline such as drama, which has the characteristics of an art form as well as a teaching method, requires a planning approach that is more creative, open to aesthetic learning and makes the learner a subject. Aesthetic learning can only be possible with a risk-

taking planning that ensures active participation of the learner, provides opportunities for sensory experience and imagination (Uhrmacher, 2009). Since the drama lessons are based on a dramatic fiction that the drama teacher and the participant build together on the basis of improvisation, the path to the learning goal does not consist of a single line. Therefore, the teacher needs to leave the safe space and take risks. Taking risks is a characteristic of a drama teacher that is necessary to include the contribution of the learner in the planning process and to take the relationship established between the teacher and the learner out of traditional patterns (Taylor & Warner, 2006; Taylor, 2020). In this context, rather than a conventional planning for drama processes, a planning approach that directly includes the interests and expectations of the learner in the process that is live, tested and completed not on the desk, but in the field when it meets the learner, is more appropriate (McConnell & Conrad & Uhrmacher, 2020). This kind of planning approach is a dialogic planning based on the dialogue between the teacher and the learner and the search for the meaning of something together (John, 2007). In the dialogic planning approach, not the product (the plan itself), but how the planning will be realized by centered on the learner (the process) is problematized (John, 2007). While planning drama studies, there are concerns such as focusing on the process rather than the result, reorganizing the relationship between the learner and the teacher in favor of the learner, and researching the subject to be learned together with the participants. On the other hand, being process-oriented rather than result-oriented (Adıgüzel, 2019) is one of the distinctive features of drama. The duality of process and result is only one of several dichotomies such as theater-classroom and artist-teacher (Anderson, 2005) on which the history of drama can be read. According to Landy and Montgomery (2012); drama and theater are forms of performance that have their roots in ritual and religious ceremonies. In Ancient Greek, drama means the act performed, while the theater is defined as a space created to observe an act. In drama, the participant takes action and actively participates in both the artistic and educational process. The role of the participant is not just to watch the action performed, like the spectator in conventional theater.

Being process-oriented is at the center of discussions that can be associated with the educational and artistic dimensions of drama. Drama studies are carried on based on dramatic fiction created by the learner and the teacher through improvisation and role playing. The process of creating the dramatic fiction and the drama techniques used in this process, in other words, the aesthetic tools correspond to the artistic form of the drama. Drama, which is heavily fed by the dramatic arts, is often confused with theater. For this reason, discussions about the art form of drama have generally been handled in two main points. The first of these is the concern to define the unique artistic form of drama more clearly by revealing the similarities and differences between drama and theater. Positioning drama in an anti-theatre place, Way (1967) states the difference between drama and theater while theater deals with the communication between the audience and the actor, while drama deals with the experiences of the participants. Bolton (Bolton, 1986 cited; Özçelik-Çetin & Öztürk, 2013), who stands in the opposite position of Way in this regard, underlines the need to focus more on the similarities between the two disciplines, rather than pointing out the formal differences between theater and drama. What Way and Bolton agree on is that drama should be at the center of participants' experiences and should focus on the process rather than the production.

The arguments over whether the art form -such as roles, staging, acting, etc.- or the learning objective -which should be at the heart of the drama processes- remains a major topic of contention between drama and theater. A teacher, who thinks that the art form should be prioritized in drama,

said, “*What do we know about this character?*” It starts with a question that refers to the art form, aimed at understanding the role of the person or character. The teacher who prioritizes the learning goal “*Where should we set out to solve this problem?*” can start with a question that focuses on the targeted output in the education process (Bolton, 2007). Both approaches share an understanding that places the participant’s experience at the center of the process in different ways. In addition, a drama lesson structured with any of these approaches (prioritizing the art form or learning goal) necessarily includes the other approach.

The approach adopted in drama processes can be effective in determining the participants’ perception of what drama is, their expectations from drama, or their interest in drama. From the opposite point of view, the expectations and interests of the participants towards drama may also be effective in determining the approach to be adopted in the planning of the drama lesson. Because while some participants’ expectations about the drama lesson may be the development of skills such as self-expression, self-confidence and socialization, some participants may expect to understand how to teach something through drama. In this context, it is important to determine the interests and expectations of the participants while designing any drama course or a one-semester drama education program.

It may be said that the majority of Turkish drama studies are concentrated on the teaching aspect of drama and formal schooling. This indicates that the drama is utilized with an emphasis on connecting it to the achievements of education programs at the applied level (such as elementary, secondary or higher education). In contrast, a drama process is developed within the context of social elective courses in universities in which the participants are more focused on personal interest and development, while the absence of a specific education program elevates the participants’ interests and expectations for drama to a more crucial point. At the same time, it can be said that university students do not have enough information about drama during the course selection process, and they start to get to know drama through drama workshops after choosing the course. For students who want to enroll in drama class and get the most out of it, this situation presents a challenge. Because students will benefit more from the drama lesson process if they are aware of what to expect and have a general understanding of the course material or applied education program. At this point, it can be said that determining the readiness of the university students and their expectations from the drama lesson, within the scope of item (i) of Article 5 of the Higher Education Law No. 2547, is important in terms of determining what kind of approach the instructor will follow in the planning of the course and the course content. In this research, it is aimed to reveal the reasons why Ankara University students choose the drama course and their expectations about the course. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What do university students think about the definition of drama?
- What influences university students’ decisions to enroll in a drama course?
- When choosing the drama course, did university students use any means to obtain information about the content of the course?
- What may university students expect from the drama course?

Methodology

This section includes headings for the research methodology, study group, data collection tools, and data analysis.

Research Model

This research was designed with a basic qualitative research design (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016; Merriam & Grenier, 2019). The most characteristic feature of all qualitative research is that it is based on the idea that individuals construct reality in interaction with their social world (Merriam & Tisdell, 2016). Basic qualitative research is concerned with (1) how people interpret their experiences, (2) how they semantically construct the world around them, and (3) how they make sense of their experiences (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). These three features are essential features that characterize all qualitative research. However, some qualitative research designs have an extra dimension. For example, the phenomenological pattern is concerned with what the underlying understanding and essence of a phenomenon is. Therefore, it is not sufficient for the research problem to have only a qualitative nature. At the same time, it should carry the necessity of investigating the essence of the understanding underlying the phenomena. However, every study in the field of qualitative research may not have an extra dimension as in the phenomenology design. Basic qualitative research is used for studies that are more suitable to investigate the problem with the qualitative method, but do not meet the special conditions demanded by patterns such as phenomenology. It can be said that basic research is the most widely used design in qualitative studies (Merriam & Tisdell, 2016; Merriam & Grenier, 2019). In this design, data related to the research problem is collected through interview, observation and document analysis. The collected data are analyzed according to the rules of qualitative data analysis (Merriam & Tisdell, 2016). According to Patton (2015); the common question of studies constructed using basic qualitative research is “*What are the practical implications and useful applications of what we can learn about this topic or problem?*”. The reason for using the basic qualitative research in this study is to describe the prior knowledge of the students who chose the elective drama courses taught at universities, how they decided to choose the course, and their expectations from the course by revealing open-ended questions. In this way, it is thought to provide practical information that will help the students who will take the course in the future to choose the drama course more consciously and help the lecturers structure the course content.

The Study Group

The study group consisted of 115 students (81 female, 34 male) studying at different departments at Ankara University in the fall semester of the 2021-2022 academic year, most of whom did not have drama experience. In order to create the study group, the purposeful sampling technique, which was created with examples that would present the richest and closest data in the focus of the research, was used (Yin, 2016). The students included in the study group were required to have a definite registration for the drama course. Drama, which is an elective course; it is one of the art courses such as painting, music, sculpture, creative writing, cinema and photography courses. In universities, these courses are carried out by lecturers working in departments such as Basic Art Education or Fine Arts Departments affiliated with the rectorate. The applications of these courses carried out within the scope of 5i courses may differ from university to university. Therefore, it should

be emphasized that the study was carried out in the context of drama, which is one of the elective courses opened within the scope of article 5i at Ankara University. In order to protect participant confidentiality for each student whose opinions were taken within the scope of the study, codes such as “P1, P2, ... P115” are used. The faculties, departments and numbers of the participants in the study group can be seen in Table 1:

Table 1. *Faculties, Departments and Number of University Students in the Study Group*

FACULTY	Departments	Participants
Faculty of Languages and History-Geography	American Culture and Literature, Anthropology, Arabic Language and Literature, Information and Document Management, Persian Language and Literature, Philosophy, French Language and Literature, Folklore, Indology, Hittitology, Hungarology, Classical Archeology, Korean Language and Literature, Latin Language and Literature , Protohistory and Pre-Asian Archeology, Psychology, History of Art, Sinology, Sumerology, History, Prehistoric Archeology, Theatre, Contemporary Greek Language and Literature, English Language and Literature, Spanish Language and Literature, Italian Language and Literature	58
Faculty of Dentistry	Dentistry	2
Faculty of Pharmacy	Pharmacy	5
Faculty of Science	Statistics, Biology, Mathematics	8
Faculty of Nursing	Midwife	1
Faculty of Communication	Journalism, Public Relations and Advertising, Radio, Television and Cinema	5
State Conservatory	Modern dance, Opera-singing	2
Faculty of Engineering	Food Engineering, Electrical Engineering, Geological Engineering	6
Faculty of Health Sciences	Social Work, Health Management, Child Development, Orthotics-Prosthetics, Nutrition and Dietetics	10
Faculty of Politics	Political Science and Public Administration, Economics, Law, Finance, International Relations, Business Administration	8
Faculty of Sports Sciences	Coaching, Sports Management	3
Faculty of Medicine	Medicine	3
Faculty of Applied Sciences	Actuarial Sciences, Real Estate Valuation and Management	4

Data Collection Tools

In qualitative research, data are generally collected through observation, interview or document analysis (Merriam, 2009), in addition to various materials related to the study and even the emotions inherent in the study (Yin, 2016). In this study, data were collected through interviews. The interview is carried out in order to express a behavior, action, belief or point of view of the person participating in the study (Yin, 2016). A questionnaire titled *Elective Drama Course Readiness Determination Form* was created for this study's participant interviews. The interview form, with the

first section of six questions, includes demographic information such as faculties and departments of the university students participating in the research; the second part consists of six open-ended questions in which they can express their prior knowledge about the drama course they have chosen, their decision-making process, and their expectations about the course: “*Have you taken drama lessons or drama training before?*”, “*Have you participated in any drama work? Explain in detail.*”, “*What do you think drama is? How would you describe the drama to a friend?*” During the preparation of the form, opinions were received from two experts working in the field of drama, an expert who had experience in collecting data through interviews in qualitative research processes, and an expert who reviewed the interview form with a focus on language and expression. The interview form’s electronic link address was provided to the sample participants, who were then asked to respond to the form’s questions after it had been finalized in accordance with the expert opinions gathered and posted online.

Students who will participate in the research must be students who have decided to take the elective drama course and whose course registration has been finalized. Ankara University students take elective courses in their first year. Students who will choose a course can obtain information about the courses from the “Ankara University Open Course Materials” page. On this page, it is possible to reach the course materials related to the purpose, syllabiof the courses and the subject to be covered every week. The drama classes used in the context of this study were delivered via distance learning. The remote delivery of the course has nothing to do with the COVID-19 Pandemic and is solely related to how the university operates.

Data Collection and Analysis

Data were analyzed using descriptive analysis. According to predetermined themes, the data are summarized and analyzed in descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). The themes of this study, which aim to reveal the pre-knowledge of the university students who take the elective drama course, their decision-making processes, and their expectations from the course; “Views on the definition of drama”, “Deciding to choose drama course”, “Expectations from the drama course” were determined. The codes and categories obtained by descriptive analysis are presented with figures showing their relations with each other. The frequency of the codes presented in the figures is indicated in parentheses.

Validity And Reliability Of The Research

In qualitative research, validity refers to the “appropriateness” of tools, processes, and data. The validity of the research is about whether the research question is valid for the desired outcome, the method chosen is appropriate to answer the research question, the design is valid for the method, the sampling and data analysis is appropriate, and finally the results are valid for the sample. The essence of reliability in qualitative research is based on consistency (Leung, 2015). In this study, the relationship between the research problem and the research questions was taken into consideration, and a sample selection was made in accordance with the problem and research questions. In addition, data collection tools have been developed in connection with the purpose of the study in order to ensure validity. All data were recorded in reliable ways (the form created in the electronic environment records the responses instantly), deciphered, the opinions of the participants were conveyed as they were, and an objective point of view was tried to be made by minimizing

the researcher bias. In addition, procedures such as data analysis and presentation were carried out considering the research questions. In qualitative research, there are many strategies proposed by various qualitative researchers from different intellectual traditions to ensure validity and reliability (Arastaman & Öztürk-Fidan & Fidan, 2018). All these strategies are used to strengthen the validity, reliability and credibility of qualitative research (Yin, 2016). One of the most common methods used to ensure the validity and reliability of qualitative research and to strengthen its credibility in this way is triangulation (Merriam & Grenier, 2019). Triangulation can be accomplished by employing any of the strategies, such as triangulation of data sources, researchers working on the same research, theoretical approaches and methods to be used while interpreting the data set (Yin, 2016; Patton, 2015). In this study, triangulation was made on the data analysis that the researchers working on the research carried out independently from each other, and the opinion of another expert on the data analysis was taken. Thus, it was tried to ensure consistency between codes, categories and themes. Because qualitative research should be able to convey the reality it tries to describe at the highest possible level. This is called the truth value of the work (Noble & Smith, 2015). Consistency between coders is a part of the strategies applied to reflect the reality that qualitative research deals with in the most accurate way. In addition, direct quotations containing the views of the participants supporting the themes were included in order to strengthen the reliability of the research. These quotations were chosen with care to reflect the variety in the sample. As much as feasible, the researchers' biases were put on hold while analyzing the direct quotations, and they made an effort to depict the truth being mirrored in all of its dimensions. Another strategy to increase the validity, reliability and credibility of qualitative research is applicability/transferability. The results of qualitative research should be such that they can be a source for other research and can be used by other researchers (Noble & Smith, 2015). In order for the results of the study to be a source for new research in the literature, attention was paid to associating the categories and themes with the common concepts used in the literature, and the findings were tried to be presented by associating them with the main discussions in the literature.

Research and Publication Ethics

The research process was carried out after the ethics committee decision of Ankara University Ethics Committee dated 24/05/2021 and numbered 9/179. The purpose of the research was explained to the participants, information and assurance were given that the participation was on a voluntary basis and that the participants had the right to withdraw from the research at any stage of the research. The participants were told that the information they provided would be protected and would only be used within the scope of the research.

Findings

The findings obtained as a result of the analysis of the data are presented considering the aims of the research. The emerging themes were presented in categories and supported by quotations from the views of the participants.

Views On The Definition Of Drama

The first research question is “*What are the views of university students on the definition of drama?*”. While answering this question, the participants gave examples from their previous drama and theater experiences and established similarities between drama and theater. In this context, it would be meaningful to first take a look at what the participants said about whether they had drama experiences in the past. In the examples given by the participants, it is seen that they joined theater communities in high school or university, took theater education and elective drama lessons in secondary or high school. It can be said that the examples in which the participants talked about their previous drama experiences are mostly related to their theater experiences. It is possible to collect the examples given for drama experiences in two groups:

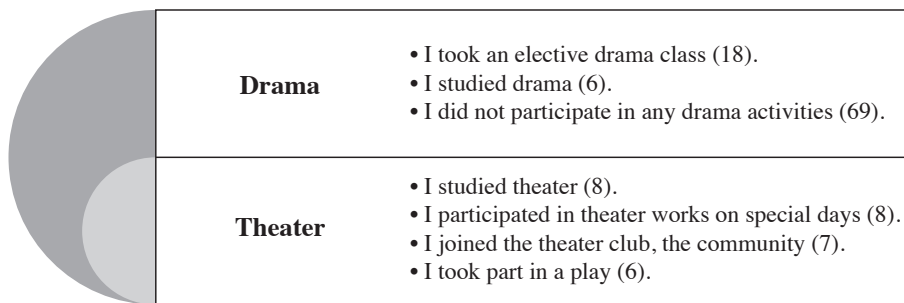


Figure 1. Previous experiences of the participants

It is seen that some of the participants did not participate in any drama activity before the drama course. Some participants said that they took drama lessons in middle school, high school or university. There are also students who take the drama course for the second time at the university. For example, P21 said, “*I wanted to take the course again because I liked the practice we did the last term,*” and P89 said, “*I took a drama course in the first semester. I participated in extracurricular drama meetings and practices.*” The statements of the participants who took the elective drama course in secondary or high school are that the course content or practices are similar to the theater or are theater activities. P31 said, “*I took drama lessons 2-3 times a week in the 7th and 8th grades before. We performed at school a few times. We were preparing everything ourselves and doing the stage, make-up, and rehearsals ourselves,*” and P30 said, “*We took it as an elective course in high school. Our teacher also did studies. I was in two of them. I took part in a theatrical village play and one of our own written works,*” and she gave examples of theatrical village plays. Participants stated that they joined a theater club or community, got theater training, and took part in a play. Some participants stated that they had acting, theater, and drama education in theater clubs of universities, private theaters, and state institutions. Some of them participated in theater activities in secondary school, high school, or university. They said that they supported the preparation of plays; they contributed to the staging of plays on subjects such as stage, make-up, rehearsal, and lighting.

Participants also mentioned that when they were in middle school or high school, they put on short plays by organizing small groups. “*I’ve never taken theater courses,*” P91 remarked, “*But I went to various activities. Our Turkish Literature teacher in high school gave us a task. In the lesson, we were divided into groups according to our preferences: those who wanted to improvise, those who wanted to write a text, and those who wanted to stage a short play. I also attended the debates at school*”. With the words “*I worked on special days while I was in primary, secondary,*

and high school,” P1 talked about her experiences. The participants talked about the events held at the school, using examples like reading poetry, giving presentations, and performing numerous shows. As can be seen, the participants discussed a variety of scenarios relating to their theatrical experiences and provided examples of activities beyond theater and drama, including debate, poetry reading, presenting, and performing.

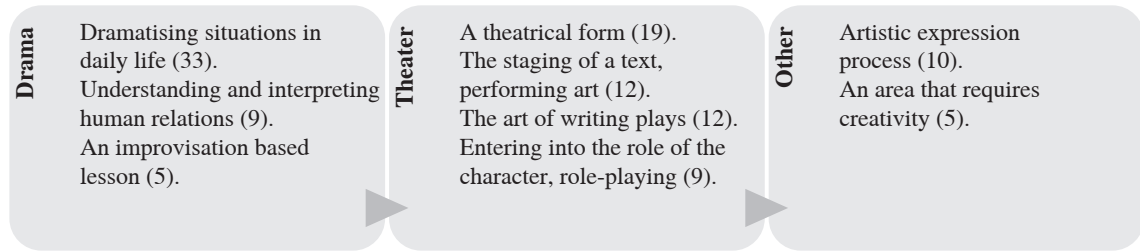


Figure 2. Views on the definition of drama

It is possible to collect the differing responses to the definition of drama under three headings. The first one is about the meaning of drama studies based on role-playing and improvisation. The answers of the participants at this point are that drama means personating situations in daily life. It has also been said that drama requires creativity, is based on improvisation, and at the same time has the purpose of understanding or interpreting human relations. It may be claimed that students who have previously attended drama classes have a greater understanding of what drama is. While the other participants directly associated drama with theater, those who took the elective drama course had a direct relationship with drama.

The statements of P15, who defines drama with the words “*Drama is the reenactment of daily life conflicts in a certain place without an audience and without a written text*”, are quite appropriate. Drama, which means the performing of situations encountered or likely to be encountered in daily life without a written text and without an audience, has the characteristics that P15 expresses. Similarly, “*Drama is an educational field that develops creativity. It provides communication and interaction between individuals. Drama provides a great contribution and support to the theater and the performing arts because it tells a play, a story or event, or life with theater techniques. By using theatrical techniques in drama, we personalize the above-mentioned titles with improvisations. Therefore, it is also very important for individual development.*” P41, who defines drama with the following statements, talks about the characteristics of drama. In this process, the use of some techniques has been mentioned, and it has been stated that these techniques belong to drama or are used in theater. Drama was defined by the participants as the *art of dramatizing fiction, narrating, playing roles, staging, and the art of performing life*.

Participants stated that drama is based on improvisation and contributes to understanding and interpreting human relations. Thinking that drama is a process based on experiences, P10 said, “*I see drama as a mirror. What we have experienced in this life, what has happened to us, what we have heard, seen, places we have been to, people we have met, or events we have witnessed; all of these and more, more precisely, we can say that whatever is possible in this life is brewed with us and transferred to the outside world with our experiences until then and in our own way, a kind of reflection. That’s why I see drama as a mirror. A replica of ‘reality’*,” he likened drama to a mirror, emphasizing that experiences are important for drama. P17 said, “*The individual gains the most from*

drama education in the social realm, in communication, and in the journey of self-development. Art of drama works on interpreting and understanding the world,” and stated that drama is effective in understanding and interpreting the world.

In the research, since drama is often associated with theater, it is stated that it resembles theater or is a form of theater. Examples are given that drama is a stage art, play art or play-writing activity in which a text is staged. In particular, the participants talked about the theater work carried out in high school and gave examples of the shows they performed with the theater groups on special days. P2 said, *“I would start with Shakespeare and try to explain it all the way to The Merchant of Venice. Where I couldn’t explain, I used to talk about the texts written for the stage, that is, the theater plays and the art branch that includes all of them,”* and P8 gave a direct example of a theater text to describe the drama with the words, *“If I were to tell it in my own words, I would consider drama as building a new world. Although there are different opinions on this subject, and although Brecht’s theater contradicts this sentence, I think that what is told on stage is a new reality. This reality/world, which includes many fields from visual arts to music and aesthetics but is a whole on stage, is the artists’ reflections of the event to the audience with various reflections such as body language and tone of voice,”* he emphasized that theater includes different disciplines. Defining drama as a sub-branch of theater, P67 said, *“If I told a friend of mine, I would say, ‘The teacher might ask you to go on stage and play a melted butter in a pan.’ For me, drama is theater”*, and P104 directly points to the art of theater with the words *“Drama reminds me of the words acting and theater.”*

“We try to create something about the scene we are going to make in our head first. Lines, behavior on stage, etc. Then we put it on paper and move on to the production phase. We can deal with the problems in society or we can create brand new and never-before-seen things with our own imagination,” explaining the drama, P31 explains the staging process of a play; describes the steps in dramaturgy, staging, and acting. The expressions used by the participants while describing drama are generally *a literary genre, a performing art, a play, the art of a play, the art of writing a play, the art of performance, the staging, the staging of a scenario, the narration, the simulation of the real world, the telling of a sad and tragic situation, fiction.* They also mentioned that the drama can be improvised or based on a theatrical production. In addition, the activities carried out during the theater process such as reading, memorizing, and practicing, were mentioned. Apart from these, P14 said, *“For me, drama is not just a person getting into a role. It is the transfer of experiences or dreams to the outside world by assimilating emotions. Just as we cry, laugh or fear in serials and movies, it is the instillation of the emotions of the character we watch. We put ourselves in that character’s shoes and try to understand what they feel as a human being,”* similar to the words *“Drama is the state of being able to imitate a situation or a person and live the moment as if it were happening to oneself,”* by P77 has been defined as imitate.

When the findings are examined, it is seen that the participants also use the expression *“an area that requires creativity and an artistic expression process”* to define drama. Participants defined drama as *a process of communication and expressing emotions, a reflection of life, mirror, expression process, artistic expression of emotions.* P47 said, *“I think creativity and self-expression skills are very important and play an important role in drama. If I had told a friend of mine, I would have defined drama as the creative expression of one’s feelings both inside and outside of one’s self,”*. Similarly, the participants also stated that creativity and imagination are important to drama.

Deciding To Choose Drama Class

The second research question is “*What are the reasons for university students to choose the drama course? How did university students act when choosing the drama course?*”. The participants chose the drama lesson by considering different situations or characteristics. There are elective courses in different disciplines such as culture, arts, and sports, open in accordance with article 5i, covering both compulsory and elective courses for different purposes in universities. It is seen that the participants chose the drama lesson for different purposes. It is possible to classify these goals as goals in self-development, art, theater and drama.

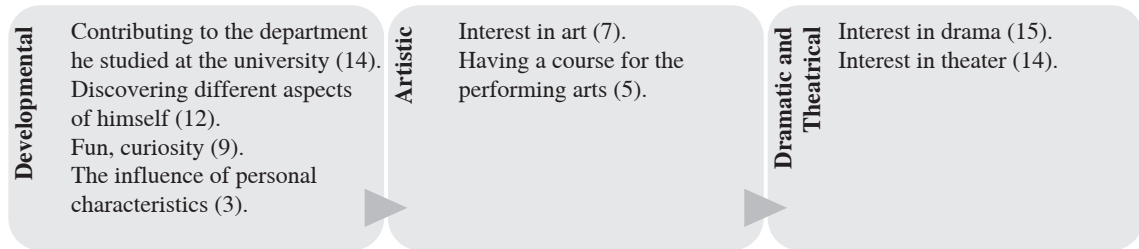


Figure 3. *Reasons for choosing drama course*

One of the main reasons for the participants' choosing the drama course is to improve themselves. The participants think that in this way they will express themselves better in daily life, they will discover different aspects and the drama course will contribute to the department they are studying in. Associating the drama course with the department studied at the university was frequently mentioned in the research. In this context, what P30, who is a student in the psychology department, said was effective in choosing the course:

I had attended the psychodrama event of my department's psychology community. Actually, I want to be more interested in psychodrama technique. I aim to learn the techniques I want to learn about drama with this course. Thanks to drama, I can use psychodrama techniques such as role-playing, role-changing, and sharing in a psychological treatment. For this reason, I would like to inform myself about drama and develop it more.

P30 states that drama will contribute to his lessons and psychodrama education, and that psychodrama and drama are similar in terms of form. It can be said that P30 chose the drama course in order to contribute to his development and educational life. P48 said, “*Of the elective courses, it was the course that I found closest to myself. I chose it because it is related to my field and I think it will be useful for me,*” he stated that he chose the drama course because it was related to his department. Similarly, P67, who is a student in the theater department, said, “*I had taken art philosophy in the last term, this term I wanted to choose a different course. I thought that maybe it would contribute in terms of theoretical knowledge, since there are text studies among my department courses this term, and theater is one of my interests,*” he expects the drama course to contribute to the department courses.

The participants stated that they chose the drama lesson in order to explore different aspects of it and have fun, and that they thought they would have fun in the drama lesson. “*I have expectations for myself from the drama class. I want to reveal the aspects of myself that I still do not know or cannot reflect very well. In order to meet these goals, I will try to incorporate what I have learned into my daily life as much as possible.*” P10 aimed to discover the features that he was not aware of

with the drama lesson, and P14 said, *“The reason for choosing this course is to try to understand the real personality of the role I take in my life and to do research to bring it out. I saw that drama is an element that is formed as a result of the combination of the individual’s self and emotional integrity, and I believe that solving this combination will help me achieve the purpose of my own role.”* and stated that he wanted to make discoveries about himself with the drama lesson and that drama would be effective at this point.

While deciding on the drama course, the participants’ interest in art and the fact that drama was related to the performing arts were effective. The participants stated that the drama would contribute to their work on the stage. K31 said, *“I think the biggest reason why I chose the course is that I love being on stage and dealing with art since I was little. Especially the make-up and clothes side. I don’t know if I can do this against a very large crowd, but why not,”* they stated that they expected to make progress in areas such as staging, make-up and costumes. P37 said, *“I enjoy watching and being in theater, cinema and other stage plays. I chose the drama class because I thought it could develop my imagination and increase my communication power.”* He said that his interest in the performing arts was influential in his choice of the lesson, and P103 stated that he chose the drama lesson for similar reasons, with the words *“I chose it because of my interest and curiosity in the performing arts.”*

It can be said that interest in drama and theater is effective in choosing the drama course. The participants’ previous experiences, curiosity and interest in drama and theater were effective in the selection of the course. It is seen that the participants who took drama lessons before and had drama experience chose the lesson again. For example, P21 said that she was satisfied with the lesson with the words *“I liked the practice we did last term, so I wanted to take the lesson again”*. That’s why I chose this course again,” she stated that the drama course had a positive effect on her. P51, on the other hand, said that her interest in drama was effective in choosing the course by saying, *“I didn’t need to do much research because I was interested in the field of drama in general and I had knowledge.”* The interest of the participants, who defined drama with the concepts of theater, was effective in choosing the drama course. At this point, the opinions of the participants who had theater experience before the drama lesson (taking theater education, playing in a play, joining a theater group, etc.) come to the fore. For example, P8 said, *“The reason why I chose the course is that the idea of learning something with people with whom we share a common interest in theater excites me. Listening to the opinions of people who are interested in theater from different departments, sharing information actively and gaining more information about drama with the help of a teacher are among my main reasons.”* He said that the shares he thinks will be made about theater are the main reason for choosing the course. P7 said, *“I am in the school’s ‘Ankara Medical Players’ theater club. Theater interests me. That’s why I wanted to join.”* He stated that his experiences in the theater club he joined had an impact.

The participants did not do a comprehensive research in the process of deciding to choose the drama course, some of the participants took advice from their friends, got information about the content of the course or did research about the instructor who gave the course. P43 said, *“My friends who had taken the course before said that the course was fun. I wanted to choose this course as it would be a different experience. I did a little research on what drama means, how it was adapted for theater”*. He stated that he received advice from his friends and did research on the course content. Similarly, P32 said, *“I chose the course because I was interested and curious about drama and*

theater. My friends who took this course also recommended it. I researched the definition of drama, its functions and its difference from theater,” he said, adding that he was doing research and getting advice from his friends. P87, on the other hand, emphasized that he researched the instructors who teach drama lessons. Expressing himself with the words “My research on the course was carried out within the framework of checking the syllabuses from the relevant pages of the school and collecting information about the lecturers who teach the course”, P87 stated that he examined the syllabus of the course on the university’s website and decided to choose the course in this way. P105 said, “I learned the subjects, curriculum and some general information by doing research on the school’s website about the course. Other than that, I haven’t done much research.” He said that he examined the subject headings and content.

Expectations From The Drama Lesson

The third research question is “What are the expectations of university students from the drama course?”. Participants have different expectations from the drama course. Expectations from the drama course can be examined in the focus of “development” in general. Participants think that the drama course will contribute to their personal development and self-development in theater and drama. Participants gave various examples of these areas of development and made detailed explanations.

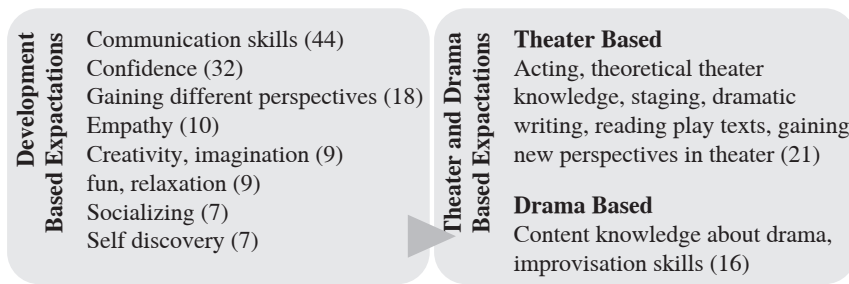


Figure 4. Expectations from the drama lesson

Expectations About Development

It can be said that the statements about expectations concentrate on the topic of personal development. This area of development includes the basic skills that participants should have in order to lead a healthier and more meaningful life. The participants who stated that the basis of taking the drama course is to improve themselves in different areas, together with the drama course, improve their *communication and empathy skills, gain self-confidence, develop different perspectives, be more creative and imaginative individuals, understand people better, socialize, have fun, relax, to discover themselves*. Expectations are directly related to how the participants define drama in their minds, their ideas about what drama is, and their thoughts on what to do in the drama class. It will be meaningful to read and interpret the findings in this context.

Various examples of communication, which can be defined as activities that allow people to express themselves, are given: Examples such as *speaking beautifully and effectively, adjusting the tone of voice, making a speech in front of an audience, using body language, gestures and mimics* express the contribution of the drama course to better communicate with people in the society. In this regard, P15 said, “I want it to help me communicate with people. I aim to adopt the things that are

in the course and that I may need in my daily life,” and P25 said, *“Yes, I think it will definitely help me. For example, I think it will contribute to conveying my own feelings to others and understanding their feelings, providing me with different perspectives on my communication with people and my attitudes towards life.”* The statements of two participants also support the findings. P38, on the other hand, stated that the course would contribute directly to Turkish speaking skills by saying, *“Since I am from Azerbaijan, there are some problems in speaking Turkish, but since there are few people in the course, I can improve my speaking even more by communicating with people.”* P50’s *“I aim to improve my speaking skills, adjusting my tone of voice, expressing myself more comfortably and improving my communication skills”* and P103’s *“Contribution to me in expressing myself more effectively in my daily life and using my gestures and mimics appropriately and in a measured way. I think it will help you to achieve it,”* revealing expectations about communication skills such as speaking, body language, gestures and facial expressions. At the same time, participants think that they can achieve their goals if they participate in the course continuously. P18 said, *“My expectation from the drama course is that it contributes to improving my communication skills. In order to meet these expectations, I think that I will do my best to attend the class during the lesson as much as possible,”* and P8 said, *“My first expectation in this lesson is active communication. In order to meet this expectation, I want to participate without missing the lessons and be in contact with the microphone and camera.”* He stated that he aimed to communicate actively in the lesson with his words and that he could use his microphone and camera.

Participants gave examples of self-confidence, which is one of the expectations for development, such as *speaking in front of the public, improvising, speaking on stage, decreasing excitement or shyness, overcoming stage fright and coming out of their shell.* P15 said, *“I am a shy person, I find it difficult to communicate with people. I think this course will have a facilitating effect on my daily life.”* These words are that the stage-oriented works, the roles taken or the improvisations in the drama lesson will help the participants to overcome shyness. *“I believe that I will completely overcome my stage fright thanks to this course and it is a great pleasure for me to explain things to people. To explain the events taking place in society at that time in an understandable and clear way with truths and falsehoods. Even though the thought is very nice,”* P31 thinks that with the help of drama, he can overcome his stage fright. P42 said *“When I think of drama, I always think of performing a play in front of people. Therefore, I think it will contribute a lot to my self-confidence development and my ability to express myself to people more easily.”* Similar to P42, the participants’ describing their drama work directly in the form of theater shows that the examples given about self-confidence are about playing a play to the stage and the audience. P45 said, *“I am extremely shy by nature. I can say that I have social anxiety in particular. I hope drama will be a tool that can pull me out of my shell. For example, I think that improvising and acting will help increase my self-confidence in social situations,”* as the participants thought that drama would be good for their self-confidence problem. P67’s views on this issue are similar. *“I was going to join a theater group, but I never had the courage. It would be very good for me if I regained my courage, which was lost during the pandemic, when my social life was almost zero and I was locked in my room. In order to meet my expectations, if our teacher goes to the museum etc. If he wants to do face-to-face activities in places, I will definitely participate.”* P67 thinks that the drama lesson will be good for her.

Self-confidence in performance arts such as drama and theater is a problem that participants experience in expressing themselves as well as a requirement they must have when they go on stage.

This requirement is valid for theater, which is an art form presented to the audience in the focus of a text, but there is no text or audience watching the participants from their seats in drama. Another issue underlined by the participants about confidence is that they think that drama has an effect that will shape their lives. *“I am the coordinator of a Turkey-wide project and I often get too excited and confused about what to say. I think that I can overcome this and complete my self-confidence with drama, and I will strive for it,”* expressing her expectations about the drama lesson, P71 thinks that she can overcome her excitement with drama activities. P91 similarly states that she has problems in speaking in public and that she took drama lessons in order to be an extroverted person and to speak in public:

I generally think that I express myself well, but this is not always the case. For example, when a passerby asks for the time, I cannot say 11:15 immediately. I'm stunned. Then it's like my tongue is opening. I have no idea why I am like this, but this has made me an introverted person. I chose this course in order to express myself better and to be more extroverted. Thanks to the drama, maybe I can chat with the person sitting next to me on the bus, and even become friends after this conversation. But right now, it's hard to talk to someone I don't know. Even if this person was sitting next to me on the bus.

In drama studies, participants improvise by taking different roles in dramatic fiction. By observing the attitudes and behaviors of different characters, the participants also gain different perspectives on how the people in the group approach problems and the methods they try to solve them. This situation can be explained by P13's words, *“I aim to learn and see how an event and emotion are reflected from different windows.”* Giving examples of different perspectives, P13 describes the way an event or emotion is reflected. In the study, different perspectives were defined by the participants as looking from different perspectives and gaining new perspectives. P103 said, *“I expect this course to enable me to look at people, human relations, events, feelings and thoughts from different perspectives and discover more,”* and emphasized that they will develop an awareness of daily life with the perspectives they will gain in the drama class. With the words *“In my opinion, being in this course is a very lucky situation in terms of discovering other views by getting away from the main definitions I give to drama in my own inner world. Since I do not think that there is an end to education when it comes to theater, I think that gaining new perspectives and consolidating the knowledge with the assignments during this period will greatly contribute to me,”* P8 stated that the drama course would distance him from the stereotypes and give him different views. One of the reasons why the participants chose the drama course was that it would improve their creativity and imagination. P31 thinks that she will develop these skills in drama studies and believes that she can express herself through art in this process:

I always see art as something open to development and improvement. I believe that we can express ourselves in the most naked way through art. Although my own world of imagination is very wide, I believe that it will add more different things. I believe that I will completely overcome my stage fright thanks to this course, and it will be a great pleasure for me to explain things to people. Even the thought of describing the events taking place in society at that time clearly with right and wrong is very pleasant.

Similar to P98, who defined drama as *“a lesson that supports one's creativity and enables one to be himself and to express his feelings gradually when he is in the community, or rather as an art that allows the individual to get to know himself the most and can develop his empathy skills,”* P37 also said *“I want to develop my imagination, emotions, and expressive power, to bring the*

situations that appear in my head to life, to express these phenomena well.” She stated that she aimed to improve his artistic skills in drama class. It was also seen that the participants had expectations about artistic, cultural and social self-discovery, entertainment, relaxation and socialization in the drama course. It is very important for the participants to be a part of a group, to be with a group or to do artistic and cultural activities. Similar to P46, who expressed himself as “*Drama can not only be an improvisation as an event but also a new experience, share experiences and be actively involved in a group,*” P58 said, “*The reason for choosing the course is because I think it will add something to me socially. Broadening my point of view and meeting new people with the work I have been involved in as a collective,*” he stated that working collectively and being a group would contribute to them.

By using techniques such as role-playing and improvisation, participants in drama studies try to discover what their characters think, what they feel, or how they react to events. At this point, it can be said that drama improves empathy skills. One of the expectations of the participants about the drama lesson is about empathy. P43, who thinks that drama studies, role-playing, and improvisation will contribute to her empathy skills, thinks that this skill will improve by taking roles such as farmer, nurse, and lawyer:

In fact, I expect our empathy skills to increase since we encounter different types in our daily lives. I want to put myself in their shoes and make animations by saying how a farmer, nurse, or lawyer would react rather than how I would react in the face of events. Of course, I think it will contribute. As I mentioned earlier, it will be easier to empathize. For example, someone who has never seen poverty can learn what to do in the face of adversity thanks to improvisation.

P60, who defines empathy as “*being able to understand the other person better*”, said, “*It will be beneficial for me in terms of developing self-confidence, expressing oneself better to the other person and understanding the other person better, good communication, trying to experience the feelings of others myself,*” Similarly, P77 said, “*It can enable me to empathize with and understand people more easily in real life, and to deduce how people feel from their behavior.*” He thinks that drama will contribute to understanding people in daily life.

Expectations About Theater

When the expectations of the participants for the drama lesson are reviewed, it is seen that there are similarities between the definitions they make for drama and their expectations. Participants, who generally associate drama and drama lessons with theater, also frequently used expressions related to the theater in terms of expectations. *Acting, theater theory, staging, dramatic writing, reading play texts and gaining new perspectives* constitute the expectations of the participants about drama. It can be said that these expectations, which mostly appeal to the theater field, are similar to the other responses of the participants. For example, the participants, who defined the drama lesson as similar to the theater, gave examples of the theater when asked about their previous drama experiences and used expressions related to the theater among the reasons for choosing the lesson. It would be meaningful to read the findings at this stage, considering that the framework formed regarding the drama in the minds of the participants reminds them of theater.

It is seen that the participants have expectations about *acting skills, to use tone of voice, body language, gestures, and mimics effectively, to act well or to portray a character effectively, to have good diction, and being knowledgeable about analyzing characters.* P41, who is a student

in the performing arts department, said, *“Playing in theater, acting, dance, and classical works, being intertwined with art are my favorite things, and at the same time, my biggest dream is what I want to be. That’s why, while offering this course in our elective courses, I definitely wanted to take advantage of this opportunity and improve myself in these areas.”* She stated that the drama course would contribute to her development in these areas. P41 said, *“I think it can improve my confidence on the stage and reflect my feelings in my own department. At the same time, I think that it will help me learn the basics of acting and theater skills,”* and P96, with the words *“I believe it will help me express my emotions, mimics, and gestures better,”* thinks that the acting skills of the drama course will contribute to their ability to use gestures and facial expressions. Similarly, P20 said, *“I will be less excited when speaking on stage because I use diaphragmatic breathing. Since I will use my creativity while writing a text, I will stay active by constantly brainstorming,”* and P67 said, *“I had taken art philosophy in the previous semester, so I wanted to choose a different course this semester. Since there are text studies among my department courses this semester, I thought that maybe it would contribute in terms of theoretical knowledge, and since theater is one of my interests,”* and P82 said, *“I think this course will contribute to my understanding of a play, a theater text more easily.”* The participants said that the drama course would help their development in theater, their departments at the university, and the theater texts they read more easily. It is seen that the participants also aim to gain new information about theater, to learn new theater terms, read play texts, gain new and different perspectives on theater, develop their theater culture, and improve themselves in dramatic writing.

Expectations About Drama

It is possible to collect the expectations of the participants for the drama course under two headings. It is seen that the participants want to have drama content knowledge; they expect to obtain information about what drama is, what strategies it has, and how it is applied. This expectation is very important for the participants, who usually explain the drama with theatrical concepts. Another expectation of the participants is to improve their improvisation skills. The participants established a relationship between the improvisation skill and the ability to express themselves, and stated that improvisation would contribute to these skills. For example, P29 said, *“I want to improve my improvisation ability. With the improvisations we will do in this lesson, the proper use of language will develop. It will also positively affect self-confidence,”* she emphasized the benefits of improvisation. P45, on the other hand, emphasized the contribution of improvisation to daily life with the words *“I think that improvisation and acting will help me increase my self-confidence and express myself better in social situations.”*

Regarding the expectations about drama, P30 said, *“I actually want to be more interested in psychodrama technique. I want to learn drama techniques with this course. I would like to participate in studies and do research. I would like to inform myself about drama and to improve myself more,”* and the words with which she plans to improve herself in drama, P35 said, *“My expectation from the drama course is that it transforms me into an individual who has an idea about it, at least I want to learn to see the differences or common points with other fields. For this course, as I did in the other semesters, it will be to absorb the lesson with my own interpretations by going outside the patterns but without crossing the lines.”* Her answer is to learn the differences between other fields and drama. Considering that some of the participants do not have any idea about the drama course content, it can be said that this expectation is reasonable. It is seen that the expectations of the participants about

drama and the expressions they use, the frequent repetition of these expressions, are quite limited when compared to the expectations about development and theater. It can be said that the main reasons for this are the participants' identification of the drama lesson with theater studies and their explanation of the drama with the concepts of theater.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, it was aimed to determine the definitions of drama, the reasons for choosing drama, and their expectations for the course of university students who take drama courses. It was observed that some of the participants took an elective drama course in secondary school or high school and attended some drama training. Some students stated that they participated in theater training, took part in theater clubs or theater communities, took various roles in theater plays organized in their schools, and participated in activities such as plays and performances. It was observed that the participants with drama experience were fewer in number than those with theater experience, and the students had more experience in theater. It can be said that the theater experiences of the participants are effective in their answers to the questions, their definitions of drama, or their expectations about the course. In other words, the participants answered the questions about drama by considering their previous experiences, thoughts, or the information they learned about theater. This situation affected the participants' definitions of drama, their expectations of the course and their reasons for choosing the course.

The first sub-question of the research is "*What are the views of university students on the definition of drama?*". Drama stands out as a field that is often confused with the theater field. People who participate in drama or have no drama experience give examples of theater concepts, components of theater or theater studies when describing drama. This situation can be seen as a negative situation in terms of drama, which makes effective use of the means of the theater and has a direct or indirect relationship with the theater. The theater and drama fields, which are similar in terms of content and purposes, differ in terms of form, while it is aimed to put a theatrical product on the stage in the field of theater, it is aimed to gain the attitudes and behaviors to be obtained during the study in the drama process. At this point, it is very important for the students who will choose the course to know the drama studies that are based on improvisation and that are carried out by the direct participants, taking the initiative and intervening in the implementation process either inside or outside the role.

It is seen that the participants generally give examples about the theater, talk about the characteristic features of the theater, and use the terms "theater" when describing or talking about drama. In the study, it was concluded that although the participants learned what drama is, they did not have enough knowledge about drama before or during the selection of the course. This situation causes the participants to think that the content of the drama course, which they often confuse with the theater, will take place in a similar way to the theater activities. For this reason, knowing the drama not only at Ankara University, where the research was conducted but also in other universities in Turkey by the students who choose drama course, will enable the students to make their choices consciously.

There are clear differences between theater and drama. Although these differences are generally prominent in form, it can be said that there are significant differences in terms of purposes. According to San (2006), the most obvious of these differences is the creation of a performance based

on the perfect in the theater and which will impress the audience. In the drama, in which collective works come to the fore, it is aimed that the participants use their creativity and imagination to make various shares in or out of the role. According to Slade (1954), who emphasizes the clear distinction between drama and theater, theater has a place in drama studies, but this is only a small part of drama. Similarly, Hornbrook (1989) stated that drama should be intertwined with theater in order to make drama more qualified and contribute to the development of the participants, not to distance it from general theater practices. O'Toole, Stinson, and Moore (2009) talk about the existence of a bipolar debate in the field since the emergence of drama in education. While one group states that transforming the dramatic art form into a tool that facilitates the teaching of anything erodes the aesthetic properties of the art form, another group states that the dramatic art form should be used as a teaching tool and that such a use can be realized by including the art form.

The findings obtained from the participants regarding the definition of drama can be examined under three different headings. Drama is defined as improvisations performed by students to enact real-life situations or to understand or interpret human relations. These expressions, which directly describe drama, were used by a small number of students. The pre-knowledge of the students about drama is mostly related to the theater. A majority of the participants think that drama is a form of theater, that a text is staged in drama works, and that drama is a stage art. Participants also stated that drama is the art of writing a play and that a character is portrayed in these studies. These definitions contain expressions that directly describe the theater. The participants' definitions of drama reveal that they have benefited from their previous drama experiences. The students, who had acted in a play before and participated in the theater activities, likened the drama to these works and underlined that drama is an art for the stage. The basis of this misperception of the participants lies in the identification of drama and theater. While defining drama, the participants also stated that it is an artistic expression process and that creativity is required in this process. These expressions reveal the aesthetic dimension of drama, which is an art form.

The second sub-question of the research is "*What are the reasons for university students to choose the drama course? How did the university students act when choosing the drama course?*". The findings revealed that the participants chose the drama course in order to contribute to the section they read, to explore different aspects of it, or to have fun. The personal characteristics of the participants were effective in the selection of the course. At this point, it was concluded that the participants chose the drama course in order to improve themselves, use these skills in daily life, or contribute to their relations with people. Participants also stated that they chose the course because they were interested in art and because drama was for the performing arts. Students chose this course because they were interested in drama and theater and were satisfied with the art activities they participated in. It was seen that the participants took different situations into consideration when choosing the drama course, got ideas from different people about the course, did research on drama and theater, or did research on the lecturer who gave the course. Apart from these preliminary preparations, which correspond to a low number, it was concluded that the participants did not make any preliminary preparations for the course.

The third sub-question of the research is "*What are the expectations of university students from drama?*". Participants expect to develop their communication skills and self-confidence, to gain different perspectives, to be more creative and imaginative people, to establish empathy with other people in the society, and to socialize with the drama course. The results of the research are similar

to the studies on this subject. In the research conducted by Durdukoca (2015), it is seen that the most important expectation of the participants is the development of self-confidence. The expectations of the participants in terms of development are directed towards discovering themselves and contributing to their relationships in daily life. These expectations are also related to how participants define drama. The expectations of the participants, who generally associate drama with the theater, are similarly in line with the aims of the theater. The clearest result on this subject can be explained by the expectations of the participants who chose the drama course. Participants expect to improve their acting skills, acquire theater theory, gain experience in staging, dramatic writing, and play texts, and develop new perspectives on theater with drama lessons. Participants' expectations in this way have a direct connection to the theater. The aforementioned expectations are a component of theater education or skills that can be learned through performing a play. The direct association between drama and theater, which commonly appears in the research, has been found to be successful in eliciting these expectations from the participants. Although the image of drama in the minds of the participants seems to be identical with the theater, this situation is not as negative as it is thought to be. There are different understandings that emphasize personal development and learning separately in drama processes (Eriksson, 2007). Drama processes that prioritize learning suggest that the art form should be used as a means of learning, in contrast to theatrical processes that are centered on personal growth and concentrate on the drama art form. In this context, the expectations of the participants from the drama lesson are the main factor that determines what kind of content the lesson will be structured around. For this reason, it would be appropriate to present a content in which the formal differences between theater and drama are conveyed and the art form aspect of drama outweighs a participant group who has expectations based on personal development. Because the expectations expressed by the participants by identifying them with the theater can be met through drama. It can be said that the participants only have expectations of improving their improvisation skills and gaining new information about drama. Considering the results of the research, the following recommendations were developed:

- The fact that the name of the course is included in the program as drama causes an expectation and perception about theater. For this reason, the name of the course should be changed to creative drama or drama in education.
- Studies can be carried out to promote drama courses in universities, and students should be provided with a more conscious choice in the course selection process.
- Students who have various misconceptions about drama directly associate drama with theater. This situation causes the expectations of the students from the drama course to be theater-oriented. While designing the drama course content, it is necessary to act in a way to eliminate the misconceptions in question.
- After learning the expectations of the participants, the content of the drama lessons should be reviewed in accordance with the objectives of the lesson and the readiness of the participants.
- Drama lessons should be prepared in a way that reflects the purpose and content of creative drama very clearly. The content of such courses should be prepared in a way that will contribute to the development of cultural and artistic literacy skills. These courses should be more focused on awareness, acculturation, democratization, social empathy, and communication-interaction.

References

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama [Creative drama in education]*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları [Yapı Kredi Publishing].
- Adıgüzel, Ö. ve Metinnam, İ. (2021). The need for the bachelor of creative drama in higher education of Turkey: Insights from experts. *İlköğretim Online- Elementary Education Online*, 20 (1), 628-64
- Anderson, M. (2005). New stages: Challenges for teaching the aesthetics of drama online. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 119-131.
- Arastaman, G. ve Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme [Validity and reliability in qualitative research: A theoretical analysis]. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi [YYU Journal of Education Faculty]*, 15(1), 37-75.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*, 45-62. New York: Springer Publishing.
- Bowell, P. ve Heap, B. (2019). *Süreçsel dramada planlama [Planning process drama]* (Çev. Ed. C. Karadeniz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları [Pegem Akademi Publishing].
- Durdukoca, Ş. F. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bir ders ve öğretim tekniği olarak dramaya yönelik görüşlerinin incelenmesi [Examination of preschool teacher candidates' views on drama as a course and a teaching method]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Erzincan University Journal of Education Faculty]*, 17(1) (2015), 153-174
- Eriksson, S., A. (2007). Looking at the past from stepping into the Future: background reflections for drama in the curriculum of the 21st century. In J, Shu & P., Chan (Eds.), *Planting trees of drama with global vision in local Knowledge: IDEA 2007 Dialogues* (pp. 371-384). IDEA Publications, Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum, Hong Kong.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of curriculum studies* 38(4), 483-498.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford, Basil, Blackwell.
- Landy, R. J. & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change education, social action and therapy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Jornal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- McConnell, C. & Bradley, C. & Uhrmacher, P. B. (2020). *Lesson planning with purpose five approaches to curriculum design*. Newyork: Teachers College Press.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35.
- O'Toole, J & Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum a giant at the door*. Berlin: Springer.
- Özçelik-Çetin, A. ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı drama alanında Gavin Bolton'ın drama anlayışı [Gavin Bolton's drama approach in the field of creative drama]. *Yaratıcı Drama Dergisi [Creative Drama Journal]*, 8(16), 1-14.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- San, İ. (2016). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama [Creative drama versus theater]. *Yaratıcı Drama Dergisi [Creative Drama Journal]*, 1 (1), 5-16. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/13562/164219>

- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Thorkelsdóttir, R. B. (2016). *Understanding drama teaching in compulsory education in Iceland A micro-ethnographic study of the practices of two drama teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Taylor, P. and Warner, C. D. (2006). *Structure and spontaneity the process drama of Cecily O'Neill*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme [Drama classroom action, reflection, transformation]* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları [Pegem Akademi Publishing].
- Uhrmacher, P.B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613-636.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman Publishing.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık [Seçkin Publishing].
- Yıldırım, E. (2021). *Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiği üzerine bir meta araştırma [A meta research on the effectiveness of drama method at primary educational level]* (Yayımlanmamış doktora tezi) [Unpublished doctoral dissertation]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yükseköğretim Kanunu [Higher Education Law], T.C. Resmî Gazete [Turkish Republic Legal Gazette], 17506, 6 Kasım 1981.

Matematik Eğitimi ve Drama: Sistemik Derleme

Burcu Durmaz¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.013

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 02.01.2022

Düzeltilme 24.05.2022

Kabul 09.07.2022

Anahtar Sözcükler

Matematik eğitimi

Sistemik derleme

Yaratıcı drama

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı matematik eğitimi ve dramayla ilişkili makalelerin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada 2003-2021 yılları arasında İngilizce veya Türkçe olarak yazılmış ve bilimsel hakemli dergilerde açık erişimli olarak yayımlanmış toplam 67 makale sistemik derleme yaklaşımından yararlanılarak incelenmiştir. Makaleler yayımlandıkları yıllara, kullanılan anahtar kelimelere, amaçlarına, yöntemlerine, örneklemelerine/çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, inceledikleri matematik öğrenme alanlarına/konularına, sonuçlarına ve sundukları önerilere göre değerlendirilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda konuyla ilgili yayınların oldukça az olduğu ve sıklıkla dramanın matematikle ilgili değişkenler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Üzerinde en çok çalışılan öğrenme alanı geometri ve ölçme iken daha çok nicel yaklaşıma dayalı çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarına ve veri analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Ayrıca en çok öğretmenler ile öğretmen adaylarına ilişkin sonuçlara yer verildiği ve önerilerin sırasıyla araştırmacılara ve karar alıcılara/kanun yapıcılara yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlere, karar alıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Neredeyse tüm dünyada uzun bir süredir matematik dersi öğretim programlarını etkileyen *yapılandırıcılık*, öğrenenin öğrenme süreçlerine aktif katılımını incelemesiyle bilinen bir bilgi kuramıdır. Drama temelli öğretim ise yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin ortak özelliklerine ek olarak doğaçlama ve rol oynama gibi kendine özgü bazı bileşenlere sahiptir (Inoa vd., 2014). Bu özellikleri nedeniyle drama temelli öğretim, yaygın olarak bilinen ismiyle yaratıcı drama, dramatik sanatların teknikleri ile ritüellerinden yola çıkarak katılımcıların ortaya koydukları üründen çok onların deneyimlerine değer veren pedagojik bir süreç işlevi görebilmektedir (Alkistis, 2000; Akt. Stathopoulou vd., 2015). Bu özellikleri sayesinde drama, öğrencilerin bildiklerinden daha fazlasını keşfetmelerine, gerçek dünyayı daha iyi görmelerine, herhangi bir deneyime göre daha fazlasını kazanmalarına, farklı kişiliklere ve fikirlere karşı tolerans geliştirmelerine ve soyut kavramları somutlaştırmalarına katkı sağlamaktadır (Üstündağ, 1997). Yaratıcı dramanın öne çıkan bu yönleri onu, yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği matematik dersleri için işlevsel bir yöntem haline getirmektedir. Konuyla ilgili araştırma sonuçları da bu savı doğrular niteliktedir. Yürütülen araştırmalar drama temelli matematik öğretiminin; öğrencilerin matematik dersine karşı motive olmalarına, soyut kavramları somutlaştırmalarına, öğrenme düzeyleri farklı olsa dahi zengin öğrenme fırsatlarından yararlanabilmelerine, öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına, yaratıcılıklarının gelişmesine, matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine, birlikte çalışma becerileri kazanmalarına, bir problem için birden fazla çözüm yolu bulmalarına ve öğrenme ortamını daha ilgi çekici bulmalarına destek olduğunu göstermektedir (Aktepe ve Bulut, 2014; Cantürk Günhan, 2016; Duatepe Paksu ve Ubuz, 2009; Fleming vd., 2004; Özsoy, 2010; Soylu Makas, 2017; Şengün ve İskenderoğlu, 2010; Yenilmez ve Uygan, 2010).

Matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla ilgili olarak yürütülen çalışmalar sadece öğrencilerle sınırlı değildir (Aykaç ve Köğce, 2014; Şahin, 2015). Öğretmenlerle yapılan çalışmalar, onların matematik öğretiminde yaratıcı dramadan yararlanmanın sağlayabileceği katkıların farkında olduklarını göstermektedir. Ancak buna rağmen öğretmenlerin büyük bir kısmı yaratıcı drama yöntemine sınıflarında çok nadiren başvurduklarını belirtmektedirler (Şahin, 2015; Toptaş, 2012). Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin; öğrenci, öğretim programı ve sınıfların fizikî olanakları gibi gerekçelerle yaratıcı dramadan yararlanma noktasında birtakım kararsızlıklar ve problemler yaşadıkları da tespit edilmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri de drama temelli öğretimin çok zaman alması, uygulama zorlukları yaşamaları ve öğrencilerinin dikkatlerini dağıtması gibi gerekçelerle sınıflarında dramaya yer vermediklerini bildirmişlerdir (Toptaş, 2012). Dahası, drama açısından kendilerini yetersiz hissettikleri için hizmet içi eğitime açık oldukları yönünde görüş beyan ettikleri halde, mesleki kıdemleri arttıkça öğretmenlerin matematik derslerinde drama yöntemini kullanma durumları azalma eğilimi göstermektedir (Aykaç ve Köğce, 2014; Şahin, 2015; Tezer ve Aktunç, 2010). Sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara ek olarak ilköğretim matematik öğretmenleri de dramayı daha çok küçük sınıflar için uygun bir yöntem olarak değerlendirmektedir (Şahin, 2015). Oysaki alanyazında bu konuyla ilgili olarak okul öncesinden üniversiteye kadar çeşitli eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalar mevcuttur (Cantürk Günhan ve Özen, 2010; Duatepe Paksu ve Akkuş, 2006; Ekinözü ve Şengül, 2007; Ersoy ve Güner, 2014; Ersoy ve Türker Biber, 2019, 2020; Şengül ve Örnek Tükenmez, 2009; Türker Biber, Akkuş İspir ve Ay, 2015; Yenilmez ve Uygan, 2010).

Öğretmenlerin yaratıcı dramayı matematik derslerinde kullanmaya ilişkin görüşlerine paralel olacak şekilde iyi uygulamaların okullarda kendilerine yer bulabilmeleri için kanıta dayalı çalışmaların yapılması, özellikle son yıllarda kaynakların doğru ve etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği kabulüyle eğitim bilimleri alanında da giderek önem kazanmaktadır (Shelley vd., 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıflarına yaratıcı drama gibi yöntem, teknik veya yaklaşımları taşıyabilmeleri için yasal düzenlemeler veya bilimsel araştırma bulguları gibi bazı dayanaklara gereksinim duydukları söylenebilir. Çünkü öğretmenler, sınırlı süredeki ders saatleri ve yoğun öğretim programı baskısı nedeniyle öğretimlerini zenginleştirmek amacıyla gösterdikleri her türlü çabanın karşılığını almak isteyeceklerdir. Öğretim için etkili ve ekonomik olan yöntem, teknik veya uygulamalara ilişkin doğru çıkarımlar ve seçimler yapabilmenin de en güvenilir yollarından biri, konuyla ilgili araştırmaların irdelenmesidir. Bu da ancak üretilen bilimsel yayınların derinlemesine incelenmesi, çıktılarının eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ve daha iyi uygulamalar için yapılabileceklerin ortaya konmasıyla mümkün olacaktır. Bu amaçlarla gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bir kısmı meta-analiz ve sistemantik derleme olarak ifade edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dramanın eğitimde ve öğretimde bir yöntem olarak kullanılmasının başarı, tutum, beceri ve kalıcılık gibi öğrenmeyle bağlantılı bazı değişkenler üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli meta-analiz ve sistemantik derleme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Alacapınar ve Uysal, 2020; Batdı ve Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Fleming vd., 2004; Lee vd., 2015; Toraman ve Ulubey, 2016; Ulubey, 2018). Gerçekleştirilen bu çalışmalarda ise yaratıcı dramayla işlenen derslerin başarı (Alacapınar ve Uysal, 2020; Batdı ve Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Fleming vd., 2004), tutum (Fleming vd., 2004) ve kalıcılık (Alacapınar ve Uysal, 2020; Ulubey) gibi değişkenler üzerindeki etkisiyle sınırlı tutulması; meta-analiz veya sistemantik derleme çalışmalarının herhangi bir ders veya yayın türü ayrımı yapılmaksızın yürütülmesi (Akdemir ve Karakuş, 2016; Cantürk Günhan, 2016; Fleming vd., 2004; Lee, 2015; Kılıç ve Erdoğan, 2021; Toraman ve Ulubey, 2016; Sarier, 2020; Ulubey, 2018) ve çalışmaların belli bir eğitim kademesiyle sınırlandırılması (Fleming vd., 2004; Kılıç ve Erdoğan, 2021) dikkat çekmektedir. Bu nedenle, matematik eğitimi ve yaratıcı drama odaklı çalışmaların daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla mevcut araştırmada matematik eğitimi ve yaratıcı dramayla ilgili bilimsel bilgi birikimini daha sistemantik bir şekilde ortaya koyabilmek ve öğretmenler ile matematik öğretiminde drama konusuna ilgi duyan araştırmacılara daha net, güncel ve bütüncül bir bakış açısı sunabilmek amaçlanmıştır. Böylece diğer öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamda uygulama olanağı sunan yaratıcı dramaya (Duatepe, 2004) ilişkin sınıf içi uygulamaların ve araştırmaların niteliği olumlu yönde değişebilecektir. Bu amaçlarla mevcut araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, sadece bilimsel hakem sürecinden geçen yayınlar olan makaleler incelenmiş, matematik dersiyle ilgili çalışmalar ele alınmış, ulusal veya uluslararası ayrımı yapılmaksızın Türkçe veya İngilizce dillerinde yayımlanmış tüm makaleler değerlendirilmiş ve tüm eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Konuyla ilgili bilimsel makaleleri derinlemesine inceleyen benzer bir sistemantik derleme çalışmasıyla karşılaşılmamış olması, ilgili çalışmanın yaratıcı drama ve matematik eğitime ilişkin alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu gerekçelerden hareketle araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır.

Matematik eğitimi ve yaratıcı dramayı ele alan makalelerde;

- yıllara göre dağılım nasıldır?
- kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
- araştırma amaçları hangi temalar altında toplanmaktadır?
- üzerinde çalışılan öğrenme alanları/konular hangi temalar altında toplanmaktadır?
- kullanılan yöntem hangi temalar altında toplanmaktadır?
- kullanılan örneklem/çalışma grubu hangi temalar altında toplanmaktadır?
- kullanılan veri toplama araçları ve yöntemleri hangi temalar altında toplanmaktadır?
- kullanılan veri analiz yöntemleri hangi temalar altında toplanmaktadır?
- elde edilen sonuçlar hangi temalar altında toplanmaktadır?
- sunulan öneriler hangi temalar altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu başlık kapsamında araştırma deseni, veri toplama ve analiz süreci sırasıyla açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada oldukça kapsamlı ve şeffaf olan çalışmaların yürütülmesine olanak veren sistematik derlemeden yararlanılmıştır (Andrews, 2005). Sistematik derleme, yürütüldüğü alanda uzman olan kişiler tarafından en iyi araştırma kanıtlarını ortaya koymak amacıyla birçok çalışmanın kapsamlı bir sentezini ifade etmektedir (Karaçam, 2013). Derleme sürecinde izlenen yol, derlemenin yürütüldüğü alanda gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını sentezlemekle kalmayıp eleştirel bir değerlendirmesini sunarak alana ilişkin sorunların gözden geçirilmesine olanak tanımaktadır (Farrow vd., 2020). Bu çalışmada da yaratıcı drama ve matematik eğitimi konulu bilimsel makalelerin kapsamlı bir analizinin yapılması amaçlandığından araştırma deseni olarak sistematik derleme tercih edilmiştir. Sistematik derleme çalışmalarında dikkate alınması gereken hususlara ilişkin alınan önlemler ve izlenen adımlar veri toplama süreci ve analizi kısmında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmaya, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını önemseyen güncel eğitim öğretim yaklaşımlarının giderek önem kazanması nedeniyle, matematik eğitimi ve drama konulu araştırmaların son 20 yıllık süreçteki seyrini ortaya koymak üzere 2003-2021 yılları arasında yayımlanan makaleler dahil edilmiştir. Derleme sürecinde meta-analiz ve sistematik derleme çalışmaları için kullanılması önerilen Sistematik Derleme ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri (PRISMA) ölçütler temel alınmıştır (Moher vd., 2009). Öncelikle Google Akademik (Schoolar) arama sayfasında taranan İngilizce veya Türkçe olarak yayımlanmış açık erişimli makaleler taranmıştır. Makalenin açık erişiminin Google Akademik arama motorunda olmadığı durumlarda, tam metnin olduğu WOS, SCOPUS ve ERIC vb. veri tabanlarına gidilmiştir. Böylece herhangi bir veri tabanına göre daha fazla çalışmaya ulaşılabilmektedir. Böyle bir yaklaşım daha geniş bir bakış açısı sunabilmek amacıyla tercih edilmiştir ancak Google Akademik gibi arama motorlarında tarama yapmak zayıf çalışmaların da

araştırmaya dahil olmasına neden olabilmektedir (Lee vd., 2015). Tarama sürecinden sonra yapılan veri ayıklama süreci ilerleyen bölümde detaylandırılmıştır.

Makale tarama sürecinde, alanyazında drama yerine kullanılan kelimelerin tamamına yer verilmiştir. Dolayısıyla sınıf içerisinde oldukça farklı şekillerde uygulansa da doğaçlama, rol oynama, yaratıcı drama ve drama temelli öğretim gibi dramayla ilişkili birçok kavram bu sistemantik derlemeye dahil edilebilmiştir (Lee vd., 2020). Anahtar kelimeler netleştirildikten sonra İngilizce için “(«creative drama» OR «drama-base*» OR “drama base” OR “drama in education” OR dramatizat* OR drama OR “role play” OR “act it out” OR “theatre in education”) AND (math* OR geometr*)” Türkçe için ise “(“yaratıcı drama” OR “drama-tabanlı*” OR “drama tabanlı” OR “drama-temelli” OR “drama temelli” OR “eğitimde drama” OR dramatizat* OR drama OR “rol oynama” OR “canlandırma” OR “eğitimde tiyatro”) AND (matemat* OR geometr*)” tarama kodları kullanılmıştır. Bu taramalar sonucunda toplam 4570 çalışmaya erişilmiştir.

Tarama süreci tamamlandıktan sonra, elde edilen çalışmalar araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenerek ayıklanmıştır. Araştırma sonuçlarının bilimsel olarak daha geçerli olmasını sağlayabilmek amacıyla araştırmaya sadece makaleler dahil edilmiştir. Ancak çalışmaya dahil edilecek makalelerin belirlenmesi için i) bilimsel hakemli dergide yayımlanmış olma, ii) tam metin erişimi olma, iii) İngilizce veya Türkçe dillerinden birinde yazılmış olma, iv) matematik eğitimi ve dramayı konu edinen bir çalışma olma ölçütleri kullanılmıştır. Dolayısıyla 4570 çalışma içerisinde konuyla ilgili kitaplar, kitap bölümleri, proje raporları, bildiriler ve tezler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Geri kalan çalışmaların her birinin önce başlığı sonra da özeti incelenmiştir. Özet kısmında matematik ve drama kelimelerini barındırsalar da matematik öğretiminde yaratıcı drama kullanmayı irdelemeyen çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır (Örn. Akkocaoğlu-Çayır vd., 2016; Karaman ve İvrendi, 2015). İlk incelemenin ardından derleme için uygun olduğu düşünülen çalışmalar dosyalanmıştır. Sonuç olarak tam metinleri okunan toplam 67 makalenin araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. İlgili çalışmaların künye bilgileri kaynakça kısmında “*” işareti ile belirtilmiştir. Taramalar 20 Kasım 2021’e kadar yapılmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda kodlama yapmak üzere bir Microsoft Excel belgesi oluşturulmuştur. Bu belgede ilgili makalelerin başlıkları, yazarları, yayın yılları, amaçları, odaklandıkları öğrenme alanları/konuları, araştırma desenleri, veri toplama araçları/yöntemleri, örneklemeleri/çalışma grupları, veri analiz yöntemleri, sonuçları ve önerileri bağlamında kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinde makalenin yazarlarının çalışmalarında beyan ettikleri içerik temel alınmıştır. Örneğin araştırma tasarımının belirtilmediği çalışmalar için “belirtilmemiş” kodu kullanılmıştır. Aynı şekilde bir makale matematik başarısı ve tutumu gibi birden fazla değişkeni inceliyorsa her bir değişken için ayrı kodlama yapılmıştır.

Sistemantik derleme çalışmalarını gerçekleştirmek üzere kullanılacak tekniklerden biri olduğu için çalışmada betimsel analizden yararlanılmıştır (Alp ve Şen, 2021; Bellibaş ve Gümüş, 2018). Verilerin analizi sürecinde geçerliği ve güvenilirliği sağlamak üzere araştırmacı kodlama sürecini tamamladıktan sonra, matematik eğitimi alanında uzman ve nitel araştırma konusunda deneyimli olan iki araştırmacıdan görüş almıştır. Bu araştırmacılardan çalışma kapsamında incelenen makalelerden beşer tanesini kodlamaları istenmiş ve yazarın kodlamaları ile bağımsız araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen uyum yüzdesi %89 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılık için kodlayıcılar arası uyumun %80 ve üzerinde olması beklendiğinden araştırma verilerinin analizine ilişkin güvenirliliğin sağlandığı düşünülmektedir (Miles vd., 2018). Geçerliği sağlamak

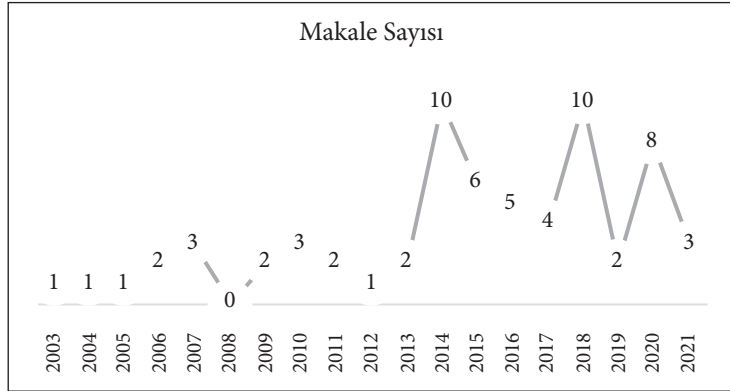
amacıyla da sistematik derleme çalışma süreci okuyucuya detaylı bir şekilde aktarılmaya çalışılmış ve kodlamaların ilgili tablolarda sunulmadığı durumlarda kodları içeren tablolar ekler bölümünde verilmiştir. Özetle araştırmanın iç geçerliğini (inandırılabilirlik) sağlamak üzere akran teyidi alınmış, dış geçerliği (aktarılabilirlik) sağlamak üzere veri toplama süreci detaylandırılmış, iç güvenilirliği (tutarlılık) sağlamak üzere verilerin analizinde başka araştırmacılar yer almış ve araştırmacılar arası kodlama tutarlılığı incelenmiş, dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlamak üzere de veri toplama ve analiz süreci detaylandırılmıştır (Yalman ve Uzunöz, 2021).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemlerin hiçbiri meydana gelmemiştir. Çalışma, insan ya da hayvanlar üzerinde deneysel bir işlem içermemesi nedeniyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre sırasıyla açıklanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen matematik eğitimi ve drama konulu makalelerin yıllara göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Yayın sıklığı açısından matematik eğitimi ve drama konulu makalelerin 10’ar makale ile en çok 2014 ile 2018 yıllarında yayımlandığı görülmektedir. 2008 yılında ise bu konuda hiç makale yayımlanmamıştır. Grafiğe göre yayımlanan makale sayısında 2013 yılından sonra artış olmuş gibi görünse de konuyla ilgili çalışmaların düzenli seyreden bir artış göstermediği söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında konuyla ilgili makalelerde yazarlar tarafından kullanılan anahtar kelimeler incelenmiştir. Analiz sonucunda, anahtar kelimelerden oluşturulan ve kullanım sıklıklarıyla doğru orantılı puntolarla oluşturulan kelime bulutuyla (bkz. Şekil 1) sunulmuştur.



Şekil 1. Yazarlar tarafından kullanılan anahtar kelimeler

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde en sık kullanılan 5 anahtar kelime sırasıyla yaratıcı drama (n=29), matematik eğitimi (n=14), matematik öğretimi (n=14), drama (n=11) ve matematik (n=8) şeklindedir. Durum çalışması (n=6) ve meta-analiz (n=3) gibi kelimelerle araştırma yöntemine; başarı (n=3), tutum (n=3) ve algı (n=2) kelimelerle araştırma kapsamında incelenen değişkenlere; ilköğretim matematik öğretmeni (n=1) gibi kelimelerle çalışılan örnekleme/çalışma grubuna; geometri (n=4) ve kesirler (n=1) gibi kelimelerle de öğrenme alanı veya matematik konularına referans verildiği söylenebilir. Bununla birlikte etnomatematik (n=1), matematik tarihi (n=1) ve STEAM (n=1) gibi anahtar kelimeler de dikkat çekmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında makalelerin amaçlarının neler olduğu incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Amaçlara İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar**

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
	Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimini güçlendirmek	Konuya ilişkin görüşler ve sorunlar	12
		Eğitim amaçlı (matematik tarihi, bilim insanları)	2
		Ders planı analizi	1
		Konuya ilişkin tutum geliştirme	1
		<i>Toplam</i>	16
Amaç	Dramanın etkilediği değişkenleri belirlemek	<i>Bilişsel Alan</i>	48
		Başarı (16), öğrenme düzeyi (3), beceri (2), hatırlama düzeyi (2), geometrik düşünme düzeyi (1), kalıcılık (1), akademik performans (1), yaratıcılık (2), dikkat (1), matematiğin doğasına ilişkin anlayış (1), kavramsal bilgi (1), matematiksel düşünme (1), yetenek (1), matematiksel anlayış (1), matematiği öğrenme biçimi (1)	
		<i>Duyuşsal Alan</i>	
		Öğrenci görüşleri (10), özyeterlik (5), tutum (4), katılım (2), derse ilgi (1), sosyal etkileşime ilişkin yansıtma (1),	
	Örnek ders planı/ uygulama ve öneri paylaşmak	Öneri (7), ders planı (6)	13
	Derleme yapmak	Meta-analiz (3), derleme (1)	4

*Tabloda belirtilen frekans değerleri tek bir çalışmayı göstermemektedir. Bazı çalışmalarda birden fazla amaç belirtilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere drama ve matematik eğitimi odaklı makalelerin büyük bir kısmı dramanın etkilediği değişkenleri belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışmalarını takiben örnek ders planlarına, uygulama örneklerine ve önerilere yer verildiği, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimini güçlendirmek amacıyla öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının matematik öğretiminde yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerinin alındığı görülmektedir. En az çalışma ise derleme yapmak kategorisinde gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında makalelerin (eğer varsa) odaklandıkları öğrenme alanları veya konular ele alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenme Alanları Veya Konulara İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Öğrenme Alanı	Sayılar ve İşlemler	Kesirlerle işlemler (3), toplama ve çıkarma (1), küçük-büyük sayılar (1), doğal sayılarla toplama (1), oran-orantı (1), yüzdeler (1), tamsayılarla toplama (1), tam sayılar (1), kümeler (1), sayı kavramı (1), kesirlerle sıralama (1), üslü sayılar (1)	14
	Geometri ve Ölçme	Hacim ölçüleri (3), eşlik ve benzerlik (2), açılar ve çokgenler (2), doğrular ve açılar (1), noktanın noktaya göre konumu ve yönü (1), üçgenin alan ölçüsü (1), çember ve daire (1), üçgenin yüksekliği (1), prizmalar ve ölçüler (1), uzunluk ve çevre (1), dik prizmaların yüzey alanları (1), üçgen türleri (1), dörtgen türleri (1), simetri (1), örüntü (1), standart ölçme araçları (1), çokgenler (1)	21
	Cebir	-	-
	Veri İşleme	Veri analizi (1)	1
	Olasılık	Permütasyon ve olasılık (1)	1
	Diğer	Problem çözme (3), STEM/STEAM (2), matematiksel yetenek (2), matematik tarihi (1), bilim insanları (1), matematiksel kimlik (1), matematiksel hata/kavram yanılması (1), birden fazla konu (1), belirtilmemiş (7)	19

Tabloda 2'ye göre makalelerin büyük bir kısmı geometri ve ölçme (n=21) öğrenme alanına ilişkindir. Diğer kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde öğrenme alanı belirtilmeksizin matematik tarihi (1) ve problem çözme (3) gibi konulara dair çalışmaların da yürütüldüğü görülmektedir. En az çalışmanın yürütüldüğü öğrenme alanları veri analizi (n=1) ve olasılık (n=1) iken cebir (n=0) öğrenme alanıyla ilgili herhangi bir makaleyle karşılaşmamaktadır.

Çalışma kapsamında makaleler yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi açısından da incelenmiştir. Bu başlıklar bazında ortaya çıkan tema, kategori, kod ve frekanslar sırasıyla Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. *Yöntem ve Örnekleme/Çalışma Grubuna İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar*

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Yöntem	Nicel	Yarı deneysel desen (14)	20
		Zayıf deneysel desen (5)	
		Betimsel tarama (1)	
	Nitel	Durum çalışması (12)	21
		Özel durum çalışması (3)	
		Öğretim deneyi (2)	
		Nitel/belirtilmemiş (2)	
		Çoklu durum çalışması (1)	
	Karma	Temel yorumlayıcı (1)	5
		Nitel-durum çalışması (4)	
Derleme	İç içe geçmiş desen (1)	4	
	Meta-analiz (3)		
Diğer	Literatür taraması (1)	9	
	Örnek ders planı ve uygulama (4)		
	Uygulama önerisi (4)		
Belirtilmemiş	Sanat tabanlı araştırma (1)	8	
	Örnek ders planı ve uygulama önerisi		
Örnekleme/ Çalışma Grubu	Öğretmen	Fen ve matematik	1
		İlköğretim matematik	4
		Ortaöğretim matematik	1
		Okul öncesi	1
		Sınıf eğitimi	1
		Belirtilmemiş	1
		Toplam	9
	Öğretmen adayı*	İlköğretim matematik	6
		Sınıf eğitimi	1
		Sosyal bilgiler	1
		Toplam	8
	Öğrenci	Okul öncesi	2
		İlkokul	6
		Ortaokul	25
		Lise	3
		Üniversite (Eğitim Fakültesi dışında)	1
		Eğitim Fakültesi	8*
		Lisansüstü	1
		Toplam	46
	Belirtilmemiş/Yok	Örnek ders planı ve uygulama önerisi	8
		Diğer	Tez, makale, bildiri vb.

Tablodaki verilerden yola çıkarak matematik eğitimi ve drama konulu makalelerin nicel ve nitel paradigmalara dayalı olarak tasarlanması açısından eşit sayıda oldukları söylenebilir. Bununla birlikte örnek ders planı ve uygulamalar ile uygulama önerilerine yönelik çalışmaların olması dikkat çekici bir bulgudur. Çalışılan örneklemler/çalışma grupları incelendiğinde ise çalışmaların büyük bir kısmının okul öncesinden lisansüstüne kadar olacak şekilde öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmen adayları (n=8) ve öğretmenlerle (n=9) yürütülen çalışmaların sayısı ise birbirine oldukça yakındır. Eğitim düzeyi açısından ortaokul öğrencileriyle (n=25), alan açısından ise ilköğretim matematik öğretmenleri (n=4) ve öğretmen adayları (n=6) ile yürütülen çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen bir diğer husus veri toplama araçları ile yöntemleridir. Bazı makaleler bu başlıklardan sadece birine yer verdiği için analiz sonuçları birlikte ele alınmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Makalelerin Veri Toplama Araçları/Yöntemleri ile Veri Analizine İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Veri Toplama Araçları /Yöntemleri	Görüşme		14
	Görüşme formu		7
	Gözlem		6
	Değerlendirme formu		6
	Anket		5
	Katılımcı günlüğü/ Yansıtıcı günlük		5
	Ders/Atölye planı		5
	Açık uçlu soru		4
	Video kayıtları		4
	Yazılı not		3
	Gözlem formu		2
	Kişisel/Genel bilgi formu		2
	Öğrenci çizimleri		1
	Canlandırma yönergesi		1
	Rubrik	Kalite göstergeleri rubriği (1)	1
	Webquest cevapları		1
	Ölçek	Özyeterlik (5) Matematik tutumu (3) Geometri tutumu (2) Problem çözme için yansıtıcı düşünme becerileri (1) Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme (1)	12
	Test	Başarı testi (9), standart testler (4), etkili matematik öğrenme ortamı testi (1), açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan test (1), kavramsal bilgi testi (1), mantıksal düşünme testi (1), Van Hiele geometri düşünme düzeyleri testi (1), sayı ve işlem kavramları testi (1), problem çözme testi (1)	20
	Belirtilmemiş/Yok	Örnek ders planı ve/ya uygulama (8), meta-analiz (3), literatür taraması (1)	12

Yayımlanan makalelerin veri toplama süreçlerinde çok farklı araçların ve yöntemlerin işe koşulduğu görülmektedir. Ancak daha sıklıkla tercih edilen veri toplama araçları/yöntemleri sırasıyla görüşme (n=13), ölçek (n=12) ve test (n=11) şeklindedir. Veri analiz yöntemleri açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Veri Analiz Yöntemi	Nicel	t testi (16)	41
		Betimleyici istatistik (6)	
		Wilcoxon işaretli sıralar testi (5)	
		ANOVA (3)	
		ANCOVA (2)	
		Mann Whitney U (2)	
		Kruskal Wallis H (1)	
		MANCOVA (1)	
		Lojistik regresyon analizi (1)	
		Ki Kare Testi (1)	
	Games-Howell Çoklu Karşılaştırma Testi (1)		
	Nitel	İçerik analizi (15)	28
		Betimsel analiz (11)	
		Tümevarım analizi (1)	
	Diğer	Tema analizi (1)	4
		Meta-analiz (3)	
	Belirtilmemiş/Yok	Söylem analizi (1)	21
Belirtilmemiş (12)			
		Örnek ders planı veya uygulama (9)	

Konuyla ilgili makalelerde daha çok nicel araştırma paradigmasına uygun analiz yöntemlerinin tercih edildiği söylenebilir. Ancak bazı çalışmalarda birden fazla ve farklı türlerde veri toplanmış olduğu için bu bulguya ihtiyatlı yaklaşmak önemlidir. Bununla beraber bazı çalışmalarda nicel verilerin veri analiz yöntemi açıklanmışken nitel veriler için herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Aynı şekilde birden fazla analiz yöntemine başvuru çalışmaları da mevcuttur. Dolayısıyla tablodaki değerlerin bu bilgiler ışığında değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Çalışmada konu ile ilgili makalelerin elde ettikleri sonuçlar da değerlendirilmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Makalelerin Sonuç Kısmına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Frekanslar*

Temalar	Kategoriler	Frekanslar (n)
Öğretmenlere İlişkin Sonuçlar	Drama kullanımına ilişkin engeller	34
	Öğrenciye olan katkılarına ilişkin görüşler	21
	Dramadan yararlanma durumları	10
	Öğretmene olan katkılarına ilişkin görüşler	6
Öğretmen Adaylarına İlişkin Sonuçlar	Dramanın etkili olduğu değişkenler	6
	Dramaya ilişkin görüşler	6
	Dramaya ilişkin yetkinlik	3
Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	Dramanın üzerinde etkisi olup olmadığı incelenen bilişsel değişkenler	45
	Dramanın üzerinde etkisi olup olmadığı incelenen duyuşsal değişkenler	23
	Dramaya ilişkin görüşler	12
Dramayla İlgili Araştırmalara İlişkin Sonuçlar	Derleme ve Meta-analiz Sonuçları	27
Diğer	Örnek Ders Planı veya Uygulama	5

*Tablo oluşturulurken kullanılan kodlar ekler bölümünde verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde matematik eğitiminde drama kullanımıyla ilgili olarak en çok öğretmenlere daha sonra ise öğrencilere yönelik çıktıkların elde edildiği görülmektedir. Öğretmenlere ilişkin sonuçlar kategorisine göre öğretmenler matematik eğitiminde drama kullanımının öğretmene ve öğrenciye çeşitli katkılar sunduğuna ilişkin görüşlere sahip olmalarına rağmen birçok engel de öne sürmektedirler. Öğrencilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise bilişsel ve duyuşsal değişkenler üzerine dramanın etkisinin incelendiği ve öğrencilerin dramayla ilgili görüşlerinin alındığı görülmektedir.

Çalışmada konuyla ilgili makalelerin öneriler kısmı da incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Makalelerin Öneriler Kısmına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Frekanslar*

Temalar	Kategoriler	Frekanslar (n)	Toplam Frekans
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Dramanın bileşenleri açısından	13	27
	Mesleki gelişim açısından	14	
Öğretmen Eğitiminin Niteliğine İlişkin Öneriler	Öğretmen eğitimcilerine yönelik öneriler	28	28
Karar Alıcılara/Kanun Yapıcılara İlişkin Öneriler	Eğitim, araç-gereç desteği ve yasal düzenlemeler	43	43
Araştırmacılara İlişkin Öneriler	Araştırma tasarımı açısından	52	73
	Araç-gereç ve kaynak desteği	13	
	Drama uygulamalarına yönelik	8	
Genel Öneriler		11	

*Tablo oluşturulurken kullanılan kodlar ekler bölümünde verilmiştir.

Tabloya göre makalelerin öneriler kısmında en fazla araştırmacılara ilişkin önerilerin yapıldığı (n=73) görülmektedir. Araştırmacılara ilişkin önerileri takiben karar alıcılara/kanun yapıcılara ilişkin önerilere (n=43) yer verilmiştir. Hem karar alıcılar hem de öğretmen eğitimcileri için ortak bir kategori olabilecek öğretmen eğitiminin niteliğine ilişkin öneriler de sıklıkla verilen öneriler içerisinde yer almaktadır. Dramanın daha fazla matematik konusu üzerinde uygulanması ve tüm derslerin dramayla bütünleştirilmesi gibi önerilerin bulunduğu genel öneriler kategorisi ise en az sıklığa sahip olan kategoridir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2003-2021 yılları arasında matematik eğitimi ve yaratıcı drama konulu Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış, açık erişimli bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış toplam 67 makale incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında sırasıyla tartışılmıştır.

Yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında matematik eğitiminde drama konusuyla ilişkili makalelerin 2014 ve 2018 yıllarında ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak grafikte yıllar arasında keskin kırılmaların olması da oldukça dikkat çekicidir. İncelenen çalışmaların büyük bir kısmı Türkiye kaynaklıdır. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2005, 2013 ve 2017 yıllarında öğretim programlarında değişikliğe gitmesiyle ve 2005'ten bu yana öğretim programlarının felsefesini yapılandırmacılık kuramına dayandırmasıyla açıklanabilir (MEB, 2005; 2013; 2017). Programda değişikliğe gidilen yıllarda çalışmaların daha fazla artış eğilimi göstermesi bununla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte matematik eğitimi ve drama konulu çalışmaların inişli çıkışlı bir grafik sergilemesi ve yaklaşık 20 yıllık süreçte her yıl için ortalama olarak oldukça az sayıda makalenin üretilmiş olması, drama temelli öğretimin matematik eğitimi alanında çok fazla ele alınmadığını düşündürmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, konuyla ilgili birçok araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Duatepe ve Paksu, 2002; Gürbüz ve Toptaş, 2020). Konuyla ilgili makalelerin sonuçlar ve öneriler kısımları ile paralel olacak şekilde matematik eğitimi ve yaratıcı dramanın ele alındığı çok daha fazla çalışmanın yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü araştırmacılar farklı eğitim kademeleri ve matematik konuları gibi başlıkların yanı sıra dramayla ilgili farklı yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin etkililiklerinin de karşılaştırılması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Yayımlanan makalelerde araştırmacılar tarafından kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında yaratıcı drama, matematik eğitimi, matematik öğretimi, drama, matematik, durum çalışması ve geometri öğretimi kelimelerinin beş ve daha fazla sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Sadece birer kez kullanılan kelimeler daha yoğundur. Yazarların çalışmaları için tercih ettikleri anahtar kelimeleri; üzerinde çalıştıkları değişken, öğrenme alanı, örneklem/çalışma grubu, öğretim yöntemi veya yaklaşımı ve benimsedikleri araştırma yöntemi gibi hususlara göre belirledikleri söylenebilir. Bununla birlikte sanatla bütünleşik öğretim ve STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) gibi kelimeler dramanın matematikle beraber farklı alanlarla ilişkilendirilmesi noktasında destekleyici bir yöntem olabileceğini akla getirmektedir. Zira birçok araştırmacı da farklı yaklaşımlarla drama ve matematiğin nasıl ilişkilendirilebileceği ile ilgili öneriler ve yaptıkları uygulamalardan kesitler sunmuşlardır (Krishnamurthy, 2019; Özsoy, 2017; Özsoy ve Özyer, 2018; Potgieter ve van der Walt, 2021; Stathopoulou vd., 2014). Bu çalışmalarda Krishnamurthy (2019) matematiksel bir trajikomediyi, Potgieter ve van der Walt (2021) kuklacılığı, Özsoy (2017) ve Özsoy ve Özyer (2018)

yaratıcı drama ile STEM entegrasyonunu ele almışlar ve yaratıcı dramanın matematik dersleri için ne kadar verimli ve üretken bir alan yaratabileceğini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Yayımlanan makaleler amaçlarına göre incelendiğinde dört farklı kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategorilerden biri öğretmen adayları ile öğretmenleri kapsamaktadır. Bu kategoride en çok dramaya ilişkin görüşler ve problemler ele alınmıştır. Kategori bazında en yüksek frekansa sahip olan ikinci kategoride ise dramayla ilişkili yaklaşım ve yöntemlerin matematik eğitimiyle ilgili değişkenlere olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Üçüncü kategoride öğretmen adaylarına ve öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla ders planları ve öneri mahiyetindeki çalışmalar mevcuttur. En az frekansa sahip dördüncü kategoride ise drama yönteminin matematik eğitime etkilerini incelemeyi amaçlayan meta-analiz ve derleme çalışmaları yer almaktadır. Makaleler amaçlarına göre değerlendirildiğinde araştırmacıların araştırma motivasyonlarının, yöntemin etkililiğinin ve öğretmenlerin konuya dair görüşlerinin ve yeterliklerinin belirlenmesi olduğu söylenebilir. Bununla beraber dramanın farklı konu alanlarıyla bütünleştirilmesi fikri çok yeni olmasa da (Coleman ve Davies, 2018) yöntemin matematik eğitimi bağlamında etraflıca araştırıldığını söylemek pek mümkün değildir.

Odaklandıkları öğrenme alanları ve matematik konuları incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmının sırasıyla “geometri ve ölçme” ile “sayılar ve işlemler” öğrenme alanlarında yürütüldüğü görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Aykaç ve Köğce (2014) ile Şahin’in (2015) bulguları ile örtüşmektedir. Bu durumun ortaya çıkması, çalışılan örneklerle/çalışma gruplarıyla açıklanabilir. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı ilkökul ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim kademelerini kapsayan matematik dersi öğretim programında ilgili öğrenme alanları diğer öğrenme alanlarına kıyasla daha fazla kazanıma sahiptir (MEB, 2005; 2013; 2017). Dolayısıyla böyle bir manzara ortaya çıkmış olabilir. Aykaç ve Köğce (2014) başka bir bakış açısı daha ortaya koymuşlar ve durumu kaynakların daha çok bu iki öğrenme alanına özgü olmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Hiçbir çalışmanın yapılmadığı ve öğrencilerin oldukça zorlandığı kazanımları içeren cebir öğrenme alanını sadece birer çalışmayla veri analizi ve olasılık öğrenme alanları takip etmektedir. Cantürk Günhan (2016) konuyla ilgili tezleri ve makaleleri incelediği meta-analiz çalışmasında yaratıcı dramının tüm matematik öğrenme alanları için etkili olduğuna ancak her öğrenme alanı için aynı düzeyde etkili olmadığına ulaşmıştır. Hem bu tür çıkarımları güçlü bir şekilde yapabilmek hem de dramının olası katkılarına temkinli yaklaşan uygulayıcılara daha sağlam bilimsel kanıtlar sunabilmek için ilgili öğrenme alanlarına yönelik çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.

Yayımlanan makaleler araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde, nitel paradigmaya dayalı çalışmalarla nicel paradigmaya dayalı çalışmaların birbirlerine sayıca oldukça yakın olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Kayhan’ın (2012) deneysel çalışmaların ön planda olduğu ile Şengün ve İskenderoğlu’nun (2010) ise nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu yönündeki bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte nicel olarak yürütülen çalışmaların büyük bir kısmı zayıf deneysel desen ve yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Üstelik yarı deneysel desende deney ve kontrol gruplarının nasıl belirlendiği birçok makalede açık bir şekilde ifade edilmemiştir. Benzer bir bulgu ortaya koyan Lee vd. (2015) bu bulgudan yola çıkarak eğitimde drama uygulamalarına yönelik çalışmaların daha titizlikle ve geniş kapsamda yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Başka bir bakış açısıyla Fleming vd. (2004) de drama ve sanatla ilişkili alanlarda hâkim bilimsel modellere bir meydan okuma olarak sıklıkla nitel araştırmaya başvurulmasının sakıncalarını vurgulamaktadırlar.

Bu durum özellikle son yıllarda önem kazanan kanıt temelli yaklaşımları akla getirmektedir. Bu nedenle yaratıcı drama gibi matematik öğretimi bağlamında kullanılacak yöntemlerin, tekniklerin veya yaklaşımların önerilmesi ve yaygınlaştırılmasında iyi tasarlanmış ve uygulanmış randomize deneysel çalışmaların büyük bir kısmının sahip olduğu altın standartlara yakın araştırmaların yürütülmesi önemli bir rol oynayacaktır.

Çalışılan örnekleme/çalışma grubuna göre konuyla ilgili makaleler değerlendirildiğinde ise en çok ortaokul ve ilkokul düzeyinde çalışmaların yürütüldüğü; okul öncesi ile lise düzeyindeki öğrencilerle ve öğretmen adayları dışarıda tutulduğunda da lisans düzeyinde çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bulgu Şengün ve İskenderoğlu (2010) ile Kayhan'ın (2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yani ilkokul düzeyindeki çalışmalar daha fazlayken lise ve lisans düzeyindeki çalışmalar halen azdır. Ancak bu çalışmaların yapıldığı zamandan itibaren geçen süreçte ortaokul düzeyindeki çalışmaların sayısı bir hayli artmıştır. Bununla birlikte lise ve lisans düzeyinde dramayla ilişkili çalışmaların az olması matematik dersinin sınıf düzeyleri arttıkça karmaşıklaşan yapısıyla ve bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin/öğretim üyelerinin motivasyonlarının daha sınav odaklı olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca matematiğin soyut yapısı nedeniyle, kazanımların dramayla yapılandırılması zaman ve emek gibi açılardan öğretmenleri/öğretim üyelerini zorluyor olabilir. Aynı şekilde öğrencilerin yaşları arttıkça dramaya dayalı uygulamalardan elde ettikleri kazanımların azalması da (Cantürk Günhan, 2016) bu sınıf düzeylerinde yürütülen çalışmaların görece az olmasına neden olmuş olabilir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin dramayı daha çok küçük sınıflar için uygun bir yöntem olarak gördüklerine ilişkin bakış açılarıyla uyumludur (Şahin, 2015). Ancak dramaya sıklıkla başvuru okul öncesi eğitimi düzeyinde matematikle ilgili çok az çalışmanın olmasını aynı bakış açısıyla açıklamak pek mümkün değildir. Araştırmacılar öğretmen adayları kadar öğretmenlerle de çalışmaktadırlar. Bu durum da araştırmacıların bu konuyla ilgili olarak öğretmen eğitimine verdikleri önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Zira dramaya verilen önem her geçen gün artıyor olsa da herhangi bir alan ayrımı olmaksızın yüksek nitelikli bir öğretmen eğitime olan ihtiyaç, araştırmacılar tarafından alanyazında halen önemli bir baskı unsuru olarak görülmektedir (Zeng, 2019).

İncelenen makaleler kullandıkları veri toplama araçları açısından değerlendirildiğinde sırasıyla test, görüşme ve ölçeğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte video kayıtları, yansıtıcı günlükler ve çizimler gibi veri çeşitlemesi ile geçerliği ve güvenilirliği sağlamak üzere görece az kullanılan araçlar da mevcuttur. Dramayla ilişkili yaklaşımların ortaya koyduğu etkinin ya da değişimin belirlenebilmesinde farklı ölçme araçlarının kullanılması oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim drama temelli yaklaşımı eğitimle bütünleştirip etkilerini ortaya koymaya çalışan Ulusal Tiyatro Eğitim Direktörü Jenny Harris de farklı değerlendirme biçimlerinin önemini açıklarken farklı türde kanıtlara olan ihtiyacı vurgulamaktadır (Fleming vd., 2004). Farklı ölçme araçlarına olan ihtiyaç, öğretmenlerle yapılan çalışmalardan da elde edilmiştir. Makaleler, kullandıkları veri analiz yöntemlerine göre incelendiklerinde ise nicel yaklaşımların nitel olanlara kıyasla ön planda olduğu söylenebilir. Ancak bir çalışmada birden fazla analiz yöntemi işe koşulabileceği için genel olarak nicel yöntemlerin daha sık tercih edildiğini söylemek tam olarak doğru bir ifade olmayacaktır.

Yapılan çalışmalar elde ettikleri sonuçlara göre değerlendirildiğinde birçok bulgunun ortaya konduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen çalışmalar nedeniyle matematik eğitiminde dramadan yararlanmanın öğretmene ve öğrenciye olası katkıları ile uygulama sürecinde karşılaşılabilecek engellere daha çok vurgu yapıldığı söylenebilir. Buna göre

öğretmenler dramanın katkılarının farkında olmalarına rağmen mekân, araç-gereç, sınıf mevcudu ve zaman gibi bazı engellerle karşı karşıya olduklarını bildirmişlerdir. Bununla beraber çalışmalara dahil olan öğretmenlerin büyük bir kısmı yaratıcı dramayla ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almamıştır. Bu bulgu Sayers'in (2012) öğretmenlerin yanlış yapma korkusuyla dramadan kaçındıklarına ilişkin isyanını akla getirmektedir. Buna rağmen hem öğretmen adayları hem de öğretmenler konuyla ilgili eğitim almaya açık olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar drama uygulamalarının öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğinde daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir (Lee vd., 2015; Lee vd., 2020). Bu nedenle, drama temelli matematik eğitimi hususunda istenen sonuçlara erişebilmek için öğretmen eğitimi önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira araştırma kapsamında elde edilen bulgular, çalışmalara dahil olan bireylerin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak çeşitli kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Öğrencileri bu kazanımlardan mahrum etmemek için de nitelikli bir öğretmen eğitimi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Böylece öğretmenler engel olarak gördükleri birçok durumun üstesinden uygulamalı olarak alacakları eğitimlerden elde ettikleri kazanımlarla gelebileceklerdir. Çünkü öğretmen adayları ile öğretmenleri drama temelli öğretim konusunda eğitmek, öğrenci merkezli ve gerçek yaşamla ilişkili öğrenme ortamlarını sunmak için makul bir seçenektir (Bulut, 2016; Dawson ve Lee, 2018, Akt: Lee vd., 2020; Türker Biber vd., 2015). Tüm bunlara ek olarak konuyla ilgili daha önce yürütülen derleme ve meta-analiz çalışmalarının bulguları da dikkat çekicidir. Bu araştırmalara göre drama her eğitim kademesi ve matematiğin her öğrenme alanı için aynı derecede etkili değildir (Cantürk Günhan, 2016). Ayrıca yaratıcı drama yönteminin başka yöntemlerle veya müdahale sürecine dahil olmayan sınıflarla karşılaştırıldığı çalışmaların bulguları da değişkendir. Bazı çalışmalarda dramanın herhangi bir etkisi yoktur (Kaplan vd., 2013) veya matematik dışındaki konu alanlarında daha etkili sonuçlar üretmektedir (Lee vd., 2015). Bu durum doğru çıkarımlar yapabilmeyi yolunun daha fazla ve derinlemesine çalışmalardan geçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Sundukları öneriler açısından makaleler incelendiğinde, önerilerin elde edilen sonuçlarla bağlantılı olduğu görülmektedir. Frekans bazında en fazla öneri araştırmacılar için yapılmıştır. Daha sonra ise MEB, TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), üniversiteler ve okul yönetimleri gibi kanun yapıcılar ve karar alıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler için yapılan öneriler de birbirine oldukça yakındır. Önerilerden ön plana çıkanlar öğretmenler için daha fazla drama uygulamaları yapmaktır ki ancak bu şekilde öğretmenlerin dramaya ilişkin uygulamaları daha etkili hale gelebilir (Lee vd., 2015; Lee vd., 2020). Öğretmen eğitimcileri için dramayla ilişkili seçmeli dersler açmak, bu dersleri yürütmek, hizmet öncesi eğitimler vermek; karar alıcılar/kanun yapıcılar için öğretmenler ile okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler vermek ve okullarda drama için uygun ortamlar oluşturmak; araştırmacılar için farklı eğitim kademelerinde veya bilişsel düzeylerde öğrencilerle çalışmalar yapmak ve farklı matematik becerileri ile duyuşsal özelliklere ilişkin çalışmalar yürütmek şeklindedir. Öğretmenlere yönelik önerilerde drama bileşenleri açısından, ısınma-hazırlık aşamalarında kullanılan oyunların niteliği ve sıklığı ile canlandırma aşamasının olması gerektiği şekilde yapılandırılması ile ilgili birtakım uyarılarda bulunulduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler dramayı yoğunlukla oyundan oluşan bir süreç olarak değerlendirebilmektedirler (Aykaç ve Köğce, 2014). Alanyazında hem sınıf içi uygulama hem de araştırmalar açısından uygulanan atölye/ders planlarının detaylı bir şekilde paylaşılmasının önemine dikkat çekilmektedir (Fleming vd., 2004; Lee vd., 2015). Bu nedenle özellikle araştırmacıların yaptıkları müdahaleye dair kullanılan drama temelli stratejileri, ders ve

hafta bazında müdahale süresini, konuya ilişkin eğitimci yeterliklerini, katılımcıların özelliklerini ve ölçme araçlarını raporlamaları önerilmektedir. Bununla birlikte ayrıntılı ders planlarının paylaşılması da yapılacak uygulamaların niteliğini daha iyi bir noktaya taşıyabilir (Lee vd., 2015). Araştırmada dramanın bileşenleri açısından önerilerin yoğunlukta olması, öğretmenlerin drama konusunda kendilerini yetersiz bulmaları ve bazı kavramları karıştırıyor olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmacılar için verilen öneriler arasında öğretmenlerin ders planları, uygulamalı çalışmalar ve erişilebilir kaynaklarla desteklenmesi bulunmaktadır. Bu bulgular, dramanın matematik gibi farklı konu alanlarıyla ilişkilendirilmesi sürecinde öğretmen eğitiminin altını bir kez daha çizmektedir. Karar alıcılara yönelik öneriler, öğretmenlerin dramayı uygulama sürecinde yaşadıkları engellerle oldukça ilişkilidir. Buna göre drama için uygun mekân ile araç-gerecin sağlanması, öğretmenler için önemli bir kılavuz olan öğretim programlarında dramayla ilişkili etkinliklere daha fazla yer verilmesi, hatta her eğitim kademesinde drama derslerinin olması gibi öneriler yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenler drama gibi uygulamaları sınıflarına taşımak için destek arıyor gibi görünmektedirler. Öğretmenlerin desteklenebilmeleri, konunun devlet politikaları bağlamında dikkate alınmaya başlamasıyla mümkün olabilir (Yüksekyalçın vd., 2016). Bu nedenle devlet politikalarının yapılmasında önemli bir kılavuz görevi gören bilimsel araştırmalara ve bu araştırmaları yürütecek olan araştırmacılara büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak alanyazın incelediğinde eğitimde drama üzerine yapılan çalışmaların çok küçük bir kısmının matematikle ilgili olduğu görülmektedir (Duatepe Paksu, 2002; Geçim, 2012; Gürbüz ve Toptaş, 2020; Kılıç ve Erdoğan, 2021).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, araştırmacının iki dil üzerinden yapılmış çalışmaları araştırma kapsamına alabilmiş olmasıdır. Yani araştırmacının kendisinden kaynaklanan dilsel sınırlılıklar nedeniyle sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanan çalışmalar araştırmaya dahil edilebilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısı sunabilmek amacıyla farklı diller konuşan araştırmacıların bir araya geldikleri sistematik derleme çalışmaları yürütülebilir. Bununla birlikte alanyazında daha çok özel gereksinimli bireylere ilişkin müdahalelerde ele alınan uygulama güvenilirliği gibi hususların drama gibi uygulamaya dönük yöntemlerin işe koşulduğu araştırmalarda da göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak bu şekilde dramayla ilişkili uygulamaların etkileri hakkında daha net çıkarımlar yapmak mümkün olabilecektir. Uygulama güvenilirliğini belirlemek üzere çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi de bu amaca hizmet edebilir. Böylece yürütülen çalışmaların nitelikleri daha net bir şekilde ortaya konabilir. Bu da ancak sürecin tüm paydaşları olarak araştırmacıların, kanun yapımcıların ve uygulayıcıların drama temelli pedagojinin anlaşılabilmesi için çalışmalarını sürdürmelerleriyle mümkün olabilir (Lee, 2015). Yapılacak araştırma ve uygulamalarla, aksi yönde bulgular barındırorsa da (Duatepe Paksu ve Ubuz, 2009; Ekinözü ve Şengül, 2007), dramanın gerçekten “matematiğe alerjisi olan bireylerin tutumlarını değiştirmek üzere bir panzehir görevi görüp” (Carter ve Wasteway, 2005) göremeyeceği hakkında daha fazla ve güçlü gerekçelerimiz olabilecektir. Son olarak dramayla ilişkili farklı strateji ve tekniklerin karşılaştırılması ile eğitimde farklı yaklaşımların kullanılması açısından halen oldukça sınırlı sayıda çalışma olması (Lee vd., 2015) nedeniyle ilerideki çalışmaların bu konular özelinde olması önerisinde bulunulabilir.

Kaynakça

Analize dahil edilen çalışmalar * ile işaretlenmiştir.

- *Aghamie, S., & Ugbechie, R. (2011). Drama based instruction and geometry: How workable in the Nigerian educational environment. *Journal of Pristine*, 3(1), 1-10.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akkocaoğlu-Çayır, N., Akhun, B. ve Özdemir Şimşek, P. (2016). Kültür öğretmenleriyle hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı drama üzerine bir çalışma: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 69-99.
- *Akkuş, O. ve Özdemir, P. (2006). Yaratıcı drama ile matematik ve fen alanındaki bilim insanlarının yaşam öykülerine ve bilime katkılarına yeni bir bakış, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 59-73.
- *Aktepe, V. ve Bulut, A. (2014). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.
- *Akyazı, N. ve Kaplan, A. (2018). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine drama yöntemiyle tam sayılarla toplama işleminin öğretim sürecinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- *Alacapınar, G. F., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Istraživanja Pedagogiji*, 10(2), 265-284.
- *Al-deeb, M., & Aladini, A. (2021). CLIL and drama on conceptual knowledge and logical thinking in mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 6897-6910.
- Alkistis, K. (2000). *Drama in Education*. Athens: Ellinika Grammata.
- Alp, Ö. ve Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: bir sistemantik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53.
- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399-416.
- *Arık Karamık, G., & Akhan, N. E. (2020). Improving the attitudes of preservice social studies teachers towards mathematics through the use of the creative drama method. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 1-28.
- *Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII), 907-938.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2018). *Eğitim yönetiminde sistemantik derleme çalışmaları*. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.). Eğitim yönetiminde araştırma içinde (s. 507-573). Ankara: Pegem Akademi.
- *Bulut, N. (2016). Preservice mathematics teachers' perceptions of drama based instruction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(8), 1997-2011.
- *Cantürk Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on success of mathematics: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.
- *Cantürk Günhan, B. ve Özen, D. (2010). Prizmalar konusunda drama yönteminin uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2010), 111-122.
- Carter, C., & Westaway, L. (2005). The mathematics allergy: Is drama in education the much-needed antidote? *The Mathematics Education into the 21st Century Project: Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education*, (pp.65-69), Nov 25th-Dec 1st, Johor Bahru/Malaysia
- *Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2010). Developing students' collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 91-110.

- *Chinyowa, K. C., Mwakapenda, W., & Mokuku, S. (2021). Crossing the river: toward an embodied pedagogy for integrating arts and mathematics education, *Youth Theatre Journal*, 35(1-2), 129-140.
- *Coleman, C., & Davies, K. (2018). Striking gold: Introducing drama-maths. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 9-18.
- *Coleman, C. M., & Lind, T. (2020). Calculating for creativity: Maths joins the circus. *Waikato Journal of Education*, 25(1), 85-99.
- Dawson, K. & Lee, B. (2018). *Drama-Based Pedagogy Creative Learning Across The Curriculum*. Intellect Books.
- *Demir, E. ve Dere Çiftçi, H. (2018). 5-6 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 309-333.
- Duatepe, A. (2004). *Effects of drama-based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University.
- *Duatepe-Paksu, A. ve Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-98.
- *Duatepe-Paksu, A. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 193-206.
- *Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.
- *Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The effect of the creative drama-supported problem-based learning approach on the self-efficacy ability in geometry. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2918-2924.
- *Ekinözü, İ. ve Şengül, S. (2007). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanımının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 251-258.
- *Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- *Ersoy, E. (2014). Geometri öğretiminde yaratıcı dramanın etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 929-942.
- *Ersoy, E. (2014). Polygons teaching through creative drama in mathematics teaching. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 372-377.
- *Ersoy, E., & Güner, P. (2014). Congruency-similarity teaching through creative drama in mathematics teaching. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 3(2), 45-52.
- *Ersoy, E. & Türker Biber, B. (2019). Fractions teaching for 6th graders through creative drama method. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 243-260.
- *Ersoy, E. ve Türker Biber, B. (2020). Yaratıcı drama yönteminin kesirlerde toplama işlemi öğretimine yansımaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 83-103.
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M. & Pitt., R. (2020). The GO-GN Research Methods Handbook. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/
- *Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools, *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Geçim, A. D. (2012). *The Effect of creative drama based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics*. Master's thesis, Middle East Technical University.
- *Gedik, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Matematik derslerinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 152-165.

- Gürbüz, T. ve Toptaş, V. (2020). İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879-891.
- *Inoa, R., Weltsek, G., & Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), 2-21.
- Karaman, S. ve İvrendi, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri ile onların sosyo-demografik özellikleri ve sosyo-dramatik oyunları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 313-326.
- *Kaplan, A., Öztürk, M., & Ertör, E. (2013). The efficiency of computer-aided instruction and creative drama on academic achievement in teaching of integers to seventh grade students. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 49-56.
- *Karapınarlı, R. ve Görgeç, İ. (2014). Yaratıcı drama temelli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1005-1020.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemantik derleme metodolojisi: Sistemantik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- *Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 97-120.
- Kılıç, Z. ve Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında ilkökul öğrencileri ile yapılan makalelerin eğilimlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 261-283.
- *Krishnamurthy, G. (2019). Taking 'mistakes': a mathematical tragicomedy, *The New Educator*, 15(2), 116-129.
- *Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542.
- *Lee, B. K., Enciso, P., & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on K-12 literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30), 1-43.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- *Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M., & Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*. 2013(2013), 1-7.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *Open medicine: A peer-reviewed, independent, open-access journal*, 3(3), e123-e130.
- *Moss, T. E., Benus, M. J., & Tucker, E. A. (2018). Impacting urban students' academic achievement and executive function through school-based arts integration programs. *SAGE Open*, 8(2), 1-10.
- *Ocak, G., & Erşen, Z. B. (2015). Evaluation of the views of students towards creative drama used in mathematics education. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 2(1), 24-37.
- *Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Fen ve matematik derslerinde sınıf öğretmenliği öğretmen adayları tarafından yaratıcı dramanın kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2005), 157-166.
- *Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 112-119.
- Özsoy, N. (2010). *Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler yaratıcı drama uygulamaları*. Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.
- *Özsoy, N. (2017). STEM ve yaratıcı drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 633-644.

- *Özsoy, N., Boztürk Macit, B., Karataş, P., & Akkaya, Y. (2018). Effect of creative drama method on geometry teaching. *European Journal of Education Studies*, 5(7), 101-112.
- *Özsoy, N., & Özyer, S. (2018). Creative drama and example of activity plan in STEM. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 213-222.
- *Özsoy, N., Özyer, S., Akdeniz, N., & Alkoç, A. (2017). An example of prepared-planned creative drama in second grade mathematics education. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 516-529.
- *Özsoy, N. ve Yüksel, S. (2007). Matematik öğretiminde drama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2007), 32-36.
- *Özturan Sağırlı, M. (2014). Elective drama course in mathematics education: An assessment of pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 466-477.
- *Öztürk, M., Akkan, Y., Kaleli Yılmaz, G. ve Kaplan, A. (2015). Birleştirilmiş sınıflı bir okulda drama yöntemiyle kesir öğretiminden yansımalar: Bayburt örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 371-394.
- *Özyıldırım Gümüş, F. ve İspir, O. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının gözünden yaratıcı drama ile etkili öğrenme ortamlarının yapılandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 241-254.
- *Pickard-Smith, K. (2018). Disordering mathematical identity stories through dramatic filmed parody ‘Math Therapy’. *The Mathematics Enthusiast*, 15(1), 251-277.
- *Potgieter, E., & van der Walt, M. (2021). Puppetry as a pedagogy of play in the Intermediate Phase mathematics classroom: A case study. *Perspectives in Education*, 39(3), 121-137.
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 115-132.
- Sayers, R. (2012). *Mantle of the expert: The legacy of Dorothy Heathcote*, PhD Thesis, University of Leicester, England. <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/27952/1/2013SayersRPhD.pdf>
- Shelley, M. C., Yore, L. D., & Hand, B. (2009). Education Research Meets the “Gold Standard”: Evaluation, Research Methods, and Statistics after No Child Left Behind. In: Shelley, M.C., Yore, L.D., Hand, B. (eds) *Quality Research in Literacy and Science Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_1
- *Smyrnis, E., & Ginns, P. (2016). Does a drama-inspired “mirroring” exercise enhance mathematical learning? *Educational and Developmental Psychologist*, 33(2), 178-186.
- Soylu Makas, F. (2017). Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi.
- *Stathopoulou, C., Chronaki, A., & Kotarinou, P. (2014). Establishing the use of ‘metre’ as a measure unit: an interdisciplinary approach for teaching mathematics. *Teaching Mathematics and Its Applications: International Journal of the IMA*, 33(2), 81-97.
- *Stathopoulou, C., Kotarinou, P., & Appelbaum, P. (2015). Ethnomathematical research and drama in education techniques: developing a dialogue in a geometry class of 10th grade students. *Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática*, 8(2), 105-135.
- *Şahin, B. (2018). Learning mathematics with creative drama. *Journal of Inquiry Based Activities*, 8(1), 37-50.
- *Şahin, B. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına karşı bakışlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 51-62.
- *Şahin, B. ve Aykaç, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının matematik temel becerilerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 896-911.
- Şengül, S., & Örnek Tükenmez, S. (2009). The effects of dramatization method on elementary school students’ levels of maths attitudes and achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2131-2135.
- Şengün, Y., & İskenderoğlu, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: Aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1214-1219.

- *Tanrıseven Üredi, İ., Şengül, S. ve Gürdal, A. (2015). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanımının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Tezer, M., & Aktunç, E. (2010). Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5836-5840.
- Toptaş, V. (2012). Elementary school teachers' opinions on instructional methods used in mathematics classes. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 116-128.
- Toraman, Ç., & Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on the attitude towards course: a meta-analysis study. *Online Submission*, 6(1), 87-115.
- *Türker Biber, B., Akkuş İspir, O. ve Ay, Z. S. (2015). Matematik tarihinin öğretimi için alternatif bir öğretim yöntemi: yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 14(4), 1384-1405.
- *Ubuz, B., & Duatepe-Paksu, A. (2016). Teaching and learning geometry in drama based instruction. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 176-185.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-94.
- *Villanueva Baselga, S., Marimon Garrido, O., & González Burón, H. (2022). Drama-based activities for STEM education: Encouraging scientific aspirations and debunking stereotypes in secondary school students in Spain and the UK. *Research in Science Education*, 52(2022), 173-190.
- *Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365-372.
- Yalman, E. ve Uzunöz, A. (2021). *Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik* (İçinde: Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler Makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla. Editör: A. Uzunöz. ss. 103-117.) Pegem.
- *Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942.
- *Yıldız, E. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: Matematik öğretiminde öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2(2), 109-135.
- *Yüksekyalçın, G., Tanrıseven, I., & Sancar-Tokmak, H. (2016). Mathematics and science teachers' perceptions about using drama during the digital story creation process. *Educational Media International*, 53(3), 216-227.
- Zeng, C. (2019). An overview of current trends in drama education in the People's Republic of China, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 472-477.

Ekler

Tablo 6. *Makalelerin Sonuç Kısmına İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar*

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Öğrenciye Olan Katkılarına İlişkin Görüşler		Öğrenmeyi kolaylaştırma (2)	21
		Aktif katılım (2)	
		Kalıcılık (2)	
		Yaratıcılık (2)	
		İlgi/dikkat çekici (2)	
		Kazanımlara ulaşma (2)	
		Motive edici (1)	
		İlişkilendirme (1)	
		Kendi öğrenmelerini yönetme (1)	
		Özyeterliğin güçlenmesi (1)	
Öğretmene Olan Katkılarına İlişkin Görüşler		Eğlenerek öğrenme (1)	6
		Somutlaştırma (1)	
		Yaparak yaşayarak öğrenme (1)	
		İletişim (1)	
		Kendine güven (1)	
		Dikkat/ilgi çekme (2) Motivasyonun artması (1)	
		Öğretme yardımcı (1)	
		Sınıf yönetimi (1)	
		Hedeflere ulaşma (1)	
		<i>Sıklık açısından</i>	
Öğretmenlere İlişkin Sonuçlar	Dramadan Yararlanma Durumları	Nadiren (2)-Bazen (1)	10
		<i>Yeterlik düzeyleri açısından</i>	
Drama Kullanımına İlişkin Engeller		Düşük (2), Kavram karmaşaları var (1)	34
		<i>Eğitim Alma İsteği Açısından</i>	
		Açık (2)	
		Uygulamayı öğretmenler yapmalı (2)	
		Mekân (7)	
		Araç-gereç/materyal (4)	
		Öğretim programı (3)	
		Öğrenci kaynaklı sorunlar (3)	
		Zaman (2)	
		Sınıf mevcudu (2)	
Az sayıda matematik problemi çözebilmek (2)			
Tüm öğrenme alanları için uygun/etkili değil (1)			
Kaynaklara erişim sorunu (1)			
Yapılan çalışmaların kısıtlılığı (1)			
Öğretmen-öğrenci rollerinin değişimi (1)			
Belli bir yaş grubu için uygun olduğu görüşü (1)			
Öğretmen kaynaklı sorunlar (1)			
Ders planı hazırlama süreci (1)			

Matematik Eğitimi ve Drama: Sistematiik Derleme

Öğretmen Adaylarına İlişkin Sonuçlar	Etkili Olduğu Değişkenler	Matematik tarihi (1) Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme (1) Etkili matematik öğrenme ortamlarını yapılandırma (1) Matematiğe yönelik tutum (1) Bilim insanlarının öyküleri (1) Drama tabanlı öğretim (1)	6
	Dramaya İlişkin Görüşler	Eğlenceli (1) Dikkat çekici (1) Anlaşılır (1) Somutlaştırıcı (1) Her konu için uygulanabilir (1) Mesleki gelişime katkı (1)	6
	Dramaya İlişkin Yetkinlik	İstekli (1) Ders planı hazırlayabilme (1) Dramaya dair kavram karmaşalarına sahip olma (1)	3
Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	Dramanın Üzerinde Etkisi Olup Olmadığı İncelenen Bilişsel Değişkenler	<i>Olumlu Etki</i> Akademik başarı/erişi/kazanım (20) Özyeterlik (3) Problem çözme (2) Hatırlama düzeyi (2) Kalıcılık (2) Kavramsal/matematiksel bilgi (2) Matematiksel iş birliği/iletişim (2) Yaratıcılık (2) Mantıksal düşünme (1) Matematik yeteneği (1) Özkavram (1) Üstbilişsel farkındalık (1) İlişkilendirme (1) Geometrik düşünme düzeyi (1) Test çözme hızı (1)	45
		<i>Olumsuz Etki</i> -	
		<i>Nötr</i> Geleneksel öğretimle başarı açısından fark yok (1) Geometri özyeterliği (1) Başarı (1)	
	Dramanın Üzerinde Etkisi Olup Olmadığı İncelenen Duyuşsal Değişkenler	<i>Olumlu Etki</i> Aktif katılım (6) Eğlenceli öğrenme ortamı (3) Tutum (3) Matematiğin doğasına ilişkin algı (2) Derse ilgi (2) Rahat bir sınıf ortamı (1) Merak (1) İletişim (1) STEM kariyerine teşvik (1) Bilim/insanına yönelik tutum (1) Özgüven (1) Motivasyon (1)	23
		<i>Olumsuz</i> Disiplin sorunları (1)	

Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	Dramaya İlişkin Görüşler	<i>Olumlu</i>	Genel anlamda olumlu görüş (2)	12
			Öğrenmeyi kolaylaştırma (1) Yetenekleri ortaya çıkarma (1) Sınıf-içi iletişim (1) Eğlenerek öğrenme (1) Derse katılım (1) Olumlu sınıf atmosferi (1) Öğretmen farklı rollerde (1)	
		<i>Olumsuz</i>	Etkinlikte yer almak istememeleri (1) Gürültüye neden olma (1) Fiziksel temastan rahatsızlık duyma (1)	
Dramayla İlgili Araştırmalara İlişkin Sonuçlar	Derleme ve Meta-analiz Sonuçları	<i>Araştırma Tasarımı</i>	Kontrol gruplu deneysel çalışmaların daha çok olması (1) İlkokul sonrası eğitim kademelerini kapsayan çok az çalışmanın olması (1) Çeşitli drama tekniklerinin geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırılması (3)	27
		<i>Etkili</i>	Akademik başarı (4) Kalıcılık (2) Tutum (2) Genel olarak etkili (2) Uygulayıcı öğretmene etkili (1) Özyeterlik (1)	
		<i>Diğer yöntemlerle karşılaştırma</i>	Drama daha etkili (3) Fark yok (1)	
		<i>Genel çıkarımlar</i>	Tüm matematik konuları için uygulanabilir (1) Her öğrenme alanı için aynı düzeyde etkili değil (1) Her eğitim kademesi için aynı düzeyde etkili değil (1)-okul öncesi ve ilkokul için daha etkili	
Diğer	Örnek Ders Planı veya Uygulama		Uygulama önerisi (3) Örnek ders planı veya uygulama (2)	5

Tablo 7. Makalelerin Öneriler Kısmına İlişkin Temalar, Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekanslar (n)
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Dramanın Bileşenleri Açısından	<i>Uygulama Öncesi Hazırlık</i> Öğrencilere drama hazırlık eğitimi verilmeli (2) Öğrencilerin yaratıcı drama ile ilgili bilinç/tutum düzeyleri yükseltilmeli (2) Öğrencilerin yaşamlarına uygun materyal ve bağlamlardan yararlanılmalı (1)	13
		<i>Oyunlar</i> Oyunlar kapsayıcı olmalı (1) Süre olarak daha fazla olmalı (1) Süreç sadece oyunlara dayalı olarak yönetilmemeli (1) Kullanılan oyunlar geliştirilmeli (1)	
		<i>Canlandırma</i> Problem çözme gibi matematiksel süreçler entegre edilmeli (2) Daha fazla zaman ayrılmalı (1) Öğrencilere fazla müdahale edilmemeli (1)	
Mesleki Gelişim Açısından		Kaynak takibi yapılmalı (1) Daha çok drama uygulaması yapılmalı (11) Atölye/seminerler takip edilmeli (1) Tüm konuların öğretimi için uygun olmayabileceğinin farkında olunmalı (1)	14
		<i>Dersler</i> Seçmeli dersler açılmalı/yürütülmeli/hizmet öncesi eğitimler verilmeli (15) Ders planı hazırlama ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalı (6) Öğretmen adaylarının drama aşamalarının tamamını içeren etkinlikler oluşturmaları sağlanmalı (2) Ders saatleri artırılmalı (1) Dramaya ilişkin ders planları paylaşılmalı (1) Öğretmenlerin drama ile ilgili tutumlarını geliştirmek üzere drama eğitimleri ile akademisyenler koordineli çalışmalı (1)	28
Öğretmen Eğitiminin Niteliğine İlişkin Öneriler	Öğretmen Eğitimcilerine Yönelik Öneriler	<i>Mekân ve Araç-Gereç</i> Fakültelerde drama çalışmalarını yürütmek üzere uygun ortamlar oluşturulmalı (1) Sınıf mevcudu az olan sınıflarda uygulanmalı (1)	28
		<i>Eğitim Desteği</i> Öğretmenlere/okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler verilmeli (16) Aile eğitimleri yapılmalı (1) Dramanın eğitim için önemini ortaya koyacak etkinlikler/seminerler yapılmalı (1) Yaratıcı drama atölyeleri yaygınlaştırılmalı (1) Mesleki gelişim programlarının müfredat planlamasında öğretim sanatçısı yer almalı (1)	
Karar Alıcılara/Kanun Yapıcılara İlişkin Öneriler	Eğitim, Araç-Gereç Desteği ve Yasal Düzenlemeler	<i>Araç-Gereç Desteği</i> Okullarda uygun ortamlar oluşturulmalı (9) Araç gereçler temin edilmeli (3)	43
		<i>Yasal Düzenlemeler</i> Ders kitaplarında drama etkinliklerine yer verilmeli (4) Öğretim programlarına drama entegre edilmeli (3) Öğretmenler yaratıcı drama yöntemini kullanmaya teşvik edilmeli (2) Farklı eğitim kademelerinde drama ders olarak okutulmalı (2)	

	<p>Farklı eğitim kademelerindeki/gelişim düzeyindeki öğrencilerle çalışmalar yürütülmeli (14)</p> <p>Farklı matematik becerilerine/duyuşsal özelliklere ilişkin çalışmalar yürütülmeli (13)</p> <p>Farklı yaklaşım ve yöntemlerle/ülkelerle yaratıcı drama uygulamaları karşılaştırılmalı (5)</p> <p>Farklı matematik konuları incelenmeli (3)</p> <p>Farklı araştırma desenleri kullanılmalı (2)</p> <p>Daha büyük örneklerle çalışmalar yürütülmeli (2)</p> <p>Drama ile ilişkili farklı yöntemlerin (dramatizasyon, drama vb.) etkililikleri araştırılmalı (2)</p> <p>Daha uzun süreli deneysel çalışmalar yürütülmeli (1)</p> <p>Replike deneysel çalışmalar yürütülmeli (1)</p> <p>Yurtdışında yürütülen çalışmalara ilişkin meta-analiz çalışmaları yürütülmeli (1)</p> <p>Yeni bir öğrenme-öğretme kuramı oluşturulmalı (1)</p> <p>Öğretmenlerin yaratıcı dramayı derslerinde kullanma durumları ve nedenleri incelenmeli (1)</p> <p>Dramayla ilişkili sanat tabanlı yaklaşımlar araştırma amacıyla kullanılmalı (1)</p>	52
Araştırma Tasarımı Açısından		
Araştırmacılara İlişkin Öneriler	<p><i>Farklı Türdeki Bilimsel Yayınlar</i></p> <p>Makale türündeki yayınlar teşvik edilmeli (1)</p> <p>Tez çalışmaları teşvik edilmeli (1)</p> <p><i>Farklı Değişkenlere Etkisi Açısından</i></p> <p>Dijital hikayeleme (1)</p> <p>Farklı bilim insanları (1)</p> <p>Tezler ve makalelerde bildirilen etki büyüklükleri arasındaki farkın nedenleri araştırılmalı (1)</p>	
Araç-Gereç ve Kaynak Desteği	<p>Drama kaynakları yazılmalı ve artırılmalı (5)</p> <p>Örnek ders planları hazırlanmalı ve öğretmenlerle paylaşılmalı (5)</p> <p>Ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmeli ve uygulanmalı (2)</p> <p>Farklı yaklaşımlarla (STEM gibi) ilişkilendirilerek ürün temelli çalışmalar yapılmalı (1)</p>	13
Drama Uygulamalarına Yönelik	<p>Canlandırmaya daha fazla zaman ayrılmalı ve öğrencilerin çeşitli süreçleri/becerileri daha detaylı incelenmeli (2)</p> <p>Farklı yaklaşımlarla (STEM, kuklacılık vb.) bütünleştirilmeli (3)</p> <p>Deneysel süreç öğretmenler tarafından yürütülmeli (1)</p> <p>Drama eğitimi almış öğretmenlerle çalışmalar yürütülmeli (1)</p> <p>Az yapılandırılmış metinlerle uygulama yapılmalı (1)</p>	8
Genel Öneriler	<p>Sanatla bütünleşik öğretim yaklaşımlarının farklı değişkenler (ders/konu/beceri) üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmeli (5)-Art Infused Theater/Science Busking gibi</p> <p>Daha fazla çalışma yapılmalı (3)</p> <p>Sanatsal yaratıcılığı giriş noktası olarak benimseyen bütünleşik bir öğrenme yaklaşımı benimsenmeli (1)</p> <p>Başka konular ve dersler için dramadan yararlanılmalı (1)</p> <p>Drama tüm matematik konuları için kullanılmalı (1)</p>	11

Mathematics Education and Drama: Systematic Review

Burcu Durmaz¹

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.013

Article History

Received 02.01.2022

Revised 24.05.2022

Accepted 09.07.2022

Keywords

Mathematics education

Systematic review

Creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

This study aims at examining the articles about mathematics education and drama. In this research, , a total of 67 scientific articles written in English or Turkish from 2003 to 2021 were examined by systematic review. The articles are evaluated based on the keywords, research aims, research methodologies, samples/study groups, data collection tools, data analysis methods, learning areas/topics of mathematics, results, and suggestions. According to the descriptive analysis, there are very limited studies about drama in mathematics education and it has been determined that studies aiming at examining the effect of drama on mathematics-related variables have been carried out frequently. The most popular learning area is geometry and measurement and mostly used data collection tools and data analysis methods are among the quantitative approach. Also, the results are mostly referred to in-service and pre-service teachers and the suggestions are mainly made for researchers and policymakers/legislators. Based on the findings of the study, some suggestions were made for teachers, researchers, and policymakers.

Introduction

Constructivism, which has been influencing mathematics curricula for a long time almost all over the world, is an epistemology theory for prioritizing the active participation of learners in learning processes. Drama-based teaching, on the other hand, has some unique components such as improvisation and role-playing in addition to the common features of teaching methods based on the constructivist approach (Inoa et al., 2014). These characteristics allow drama-based teaching, also known as creative drama, to serve as a pedagogical process that emphasizes participants' experiences above final products and is founded on the rituals and practices of the dramatic arts (Alkistis, 2000; cited in Stathopoulou et al., 2015). Thanks to these features, drama helps students discover more than they already know, perceive the real world more clearly, obtain more knowledge than any other experience, cultivate tolerance for many people and opinions, and make abstract ideas more concrete (Üstündağ, 1997). These prominent aspects of creative drama make it a functional method for mathematics lessons in which the constructivist approach is adopted. The results of the research on this subject also confirm this claim. According to the studies, drama-based mathematics instruction fosters students' motivation for mathematics, helps them embody abstract concepts, benefits from rich learning opportunities even their learning levels differ, retains the information they learn, fosters creativity, changes their attitudes towards mathematics positively, supports them develop practical skills for group work, and helps them find different solutions for a problem, and makes the learning environment more engaging for them (Aktepe & Bulut, 2014; Cantürk Günhan, 2016; Duatepe Paksu & Ubuz, 2009; Fleming et al., 2004; Özsoy, 2010; Soylu Makas, 2017; Şengün & İskenderoğlu, 2010; Yenilmez & Uygan, 2010).

Studies on the use of creative drama method in mathematics education are not limited to students only (Aykaç & Köğçe, 2014; Şahin, 2015). Studies conducted with teachers reveal that they are aware of the benefits of using creative drama in teaching mathematics. Despite this, most of teachers state that they rarely use the creative drama method in their classrooms (Şahin, 2015; Toptaş, 2012). In relation to this, it has also been determined that teachers hesitate and have trouble benefiting from creative drama due to some reasons such as students, the curriculum, and the poor physical conditions of the classes. Similarly, primary school teachers reported that they did not include drama in their classrooms because drama-based teaching took a lot of time, they experienced difficulties in practice, and it distracted their students' attention (Toptaş, 2012). Moreover, although they state that they are open to in-service training because they feel inadequate in terms of drama, as their professional seniority increases, the possibility of using drama method in mathematics lessons tends to decline (Aykaç & Köğçe, 2014; Şahin, 2015; Tezer & Aktunç, 2010). In addition to the findings obtained from primary school teachers, middle school mathematics teachers also consider drama as a suitable method for only younger students (Şahin, 2015). However, in the literature, there are studies carried out on this subject at various educational levels from pre-school to undergraduate level. (Cantürk Günhan & Özen, 2010; Duatepe Paksu & Akkuş, 2006; Ekinözü & Şengül, 2007; Ersoy & Güner, 2014; Ersoy & Türker Biber, 2019, 2020; Şengül & Örnek Tükenmez, 2009; Türker Biber, Akkuş İspir & Ay, 2015; Yenilmez & Uygan, 2010).

In line with teachers' views on utilizing creative drama in mathematics lessons, evidence-based practices have become increasingly important in the field of educational sciences, especially in recent years, with the acceptance of the need to benefit resources accurately and effectively so that

good practices can find a room for themselves in schools (Shelley et al., 2009). In this context, it can be claimed that teachers need some basis such as legal regulations or research findings to bring methods, techniques, or approaches such as creative drama to their classrooms. Because teachers would want to be paid off for all their efforts to enrich the instruction due to limited class hours and pressure of an intense curriculum. One of the most reliable ways to make the right inferences and choices about the method, technique or application that is effective and economical for teaching is to examine the research on the subject. This would only be possible by examining the scientific publications in-depth, evaluating their outputs with a critical eye, and revealing what can be done for better practices. Some of the scientific studies carried out for these purposes are called as meta-analysis and systematic review.

When the literature is examined, it is seen that various meta-analysis and systematic review studies have been conducted on the effects of using drama as a method in education and instruction on some variables related to learning such as success, attitude, skills and retention (Alacapınar & Uysal, 2020; Batdı & Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Fleming et al., 2004; Lee et al., 2015; Toraman & Ulubey, 2016; Ulubey, 2018). In these studies, it's noteworthy that the effect of the lessons taught through creative drama are on some variables such as success (Alacapınar & Uysal, 2020; Batdı & Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Fleming et al., 2004), attitude (Fleming et al., 2004), and retention (Alacapınar & Uysal, 2020; Ulubey); conducting meta-analysis or systematic review studies without any grade or publication type exclusion (Akdemir & Karakuş, 2016; Cantürk Günhan, 2016; Fleming et al., 2004; Lee, 2015; Kılıç & Erdoğan, 2021; Toraman & Ulubey, 2016; Sarier, 2020; Ulubey, 2018), and the limitation of studies to a certain level of education (Fleming et al., 2004; Kılıç& Erdoğan, 2021). For this reason, it can be claimed that mathematics education and creative drama-focused studies should be handled with a more holistic perspective. Therefore, this study aims at providing the scientific knowledge about mathematics education and creative drama in a more systematic way and to offer a clearer, up-to-date, and holistic perspective to teachers and researchers who are interested in drama in mathematics teaching. Thus, the quality of classroom practices and research related to creative drama, which offers students the opportunity to transfer what they have learned into daily life compared to other teaching methods (Duatepe, 2004), would change positively. For these purposes, apart from the former studies in this study, only the articles that underwent the peer-review process were examined, the studies related to the mathematics course were discussed, all the articles published in Turkish or English without any national or international distinction were evaluated, and the studies conducted at all educational levels were included in the research. The absence of a similar systematic review examining the scientific articles on this subject in depth, to the best of author's knowledge, suggests that the relevant study may contribute to the literature and practice on creative drama and mathematics education. Based on these reasons, the research questions were structured as follows. About the studies focusing on mathematics education and creative drama:

1. What is the distribution of the articles by year?
2. What are the keywords used in the articles?
3. On which themes are the research aims gathered in the articles?
4. On which themes are the learning areas/topics gathered in the articles?
5. On which themes is the method gathered in the articles?

6. On which themes is the sample/study group gathered in the articles?
7. On which themes are the data collection tools and methods gathered in the articles?
8. On which themes are the data analysis methods used gathered in the articles?
9. On which themes are the results gathered in the articles?
10. On which themes are the suggestions gathered in the articles?

Method

The research design, data collection and data analysis processes are covered sequentially in the following topics.

Research Design

In this study, a systematic review was adopted, which enables to carry out studies that are quite comprehensive and transparent (Andrews, 2005). A systematic review is an extensive synthesis of numerous studies by experts in the field to reveal the best research evidence (Karaçam, 2013). The path followed in the systematic review process not only synthesizes the findings of the studies carried out in the related field but also provides a critical evaluation and allows the review of the problems in this research field (Farrow et al., 2020). In this study, systematic review was preferred as a research design, since it aimed to make a comprehensive analysis of articles on creative drama and mathematics education. The precautions were taken, and the steps were followed regarding the issues to be considered in systematic review studies are explained in detail in the data collection process and data analysis section. This section provides a detailed explanation of the actions performed and the procedures followed in relation to the concerns to be considered in systematic review studies.

Data Collection Process and Data Analysis

In this study, articles published between 2003 and 2021 were included to reveal the research focusing on mathematics education and drama in the last 20 years due to the increasing importance of current education and training approaches that care about the active participation of the student in the learning process. The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) criteria, which are recommended to be utilized for meta-analysis and systematic review studies, were taken as a basis for the review process (Moher et al., 2009). First of all, open access articles that were stored in Google Scholar and published in English or Turkish were reviewed. In cases where the full text of the article is not available in the Google Scholar search engine, to reach the article the WOS, SCOPUS, and ERIC etc. databases were used. Thus, more studies could be accessed than any other database. Such an approach has been preferred to offer a broader perspective but doing a literature review in search engines such as Google Scholar may cause weak studies to be included in the research (Lee et al., 2015). The data extraction process after the initial review is detailed in the next section.

All of the words used instead of drama in the literature were included in the literature review process. Therefore, many drama-related concepts such as improvisation, role-playing, creative drama and drama-based teaching could be included in this systematic review, although they are applied in quite different ways in the classroom (Lee et al., 2020). After the keywords are clarified, for English “(“creative drama” OR “drama-base*” OR “drama base” OR “drama in education” OR dramatizat*

OR drama OR “role play” OR “act it out” OR “theatre in education”) AND (math* OR geometr*)” for Turkish “(“yaratıcı drama” OR “drama-tabanlı*” OR “drama tabanlı” OR “eğitimde drama” OR dramatizat* OR drama OR “rol oynama” OR “canlandırma” OR “eğitimde tiyatro”) AND (matemat* OR geometr*)” query codes were used. As a result of these searches, a total of 4570 studies were accessed.

After the queries were completed, the publications were examined and sorted in line with the aims of the research. To ensure that the research results are more scientifically valid, only articles were included in the research. However, to determine the articles to be included in the study, inclusion criteria were i) being an article published in a scientific peer-reviewed journal, ii) having full-text access to the article, iii) being written in English or Turkish languages, iv) being a study on mathematics education and drama. Therefore, out of 4570 studies, books, book chapters, project reports, presentations, and theses related to the subject were excluded from the scope of the research. The title and then the abstract of each of the remaining studies were examined. Although they contain the words mathematics and drama in the abstract, studies that do not examine the use of creative drama in mathematics teaching are excluded (e.g., Akkocaoğlu-Çayır et al., 2016; Karaman & İvrendi, 2015). After the initial review, studies considered suitable for systematic review were filed. As a result, it was decided to include a total of 67 articles whose full texts were read. The bibliography of the related studies is indicated with a “*” sign in the references section. The queries were made until November 20, 2021 and a Microsoft Excel document was created for data analysis and coding. In this document, coding was done in the context of titles, authors, publication years, research aims, learning areas/topics, research designs, data collection tools/methods, samples/study groups, data analysis methods, results, and suggestions of the relevant articles. The coding process was based on the content declared by the authors of the articles in their studies. For example, the “unspecified” code was used for studies in which the research design was not mentioned. Likewise, if an article examines more than one variable such as mathematics success and attitude, coding was done per variable.

Descriptive analysis was used in the study as it is one of the techniques that can be utilized to perform systematic review studies (Alp & Şen, 2021; Bellibaş & Gümüş, 2018). To ensure validity and reliability in the data analysis process, after the author completed the coding process, she received the opinions from two researchers who are experts in mathematics education and excelled in qualitative research. These researchers were asked to code five of the articles examined within the scope of the study, and the coding of the author and the independent researchers were compared. The intercoder agreement was calculated as 89%. It is thought that the reliability of the data analysis is ensured since the inter-coder agreement is expected to be 80% or more for internal consistency (Miles et al., 2018). To ensure validity, the systematic review study process was explained in a detailed way to the readers and the tables in which the coding could not be included in the text are given in the appendices section. In summary, peer confirmation was obtained to ensure the internal validity (credibility) of the research, the data collection process was detailed to ensure external validity (transferability), and other researchers were involved in the analysis of the data to ensure internal reliability (consistency), and the coding consistency between researchers was examined, and external reliability (confirmability), the data collection and data analysis process have been detailed (Yalman & Uzunöz, 2021).

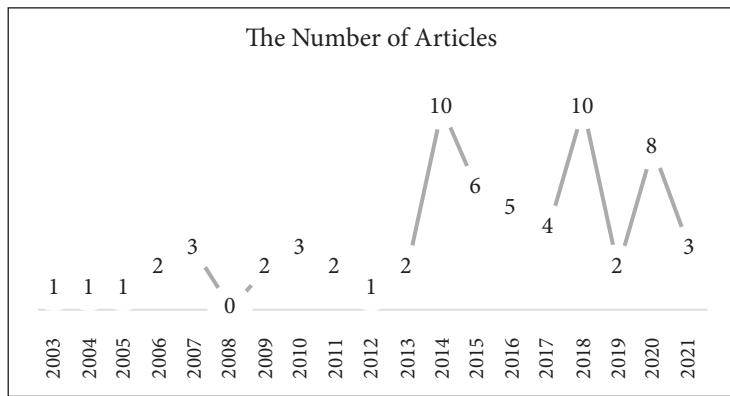
Research and Publication Ethics

This research was conducted in accordance with all the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”. None of the actions specified in the second part of the said directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, took place. The study does not require ethical committee approval as it does not involve any experimental procedure on humans or animals.

Findings

The findings within the scope of the study were explained in the context of the research questions respectively.

The distribution of the articles on mathematics education and drama examined by years is given in Graph 1.



Graph 1. *Distribution of articles by years*

In terms of publication frequency, it is seen that the articles on mathematics education and drama were published mostly in 2014 and 2018, with 10 articles for each. In 2008, however, no articles were published on this subject. Although there seems to be an increase in the number of articles published according to the graph after 2013, the studies on the subject do not perform a steady increase.

Within the scope of the second research question, the keywords used by the authors in the articles related to the subject were examined. The result of the analysis is presented with a word cloud (see Figure 1) which is created according to the frequencies of the keywords, and each word's font size is related to its frequency.



Figure 1. *The keywords used by the authors*

The 5 most frequently used keywords in the articles are creative drama (n=29), mathematics education (n=14), mathematics teaching (n=14), drama (n=11), and mathematics (n=8) respectively. It can be inferred that it is cited with words such as case study (n=6) and meta-analysis (n=3) to the research method; achievement (n=3), attitude (n=3) and perception (n=2) to the variables examined within the scope of the research; such words as middle school mathematics teacher (n=1) to the sample/study group; the words such as geometry (n=4) and fractions (n=1) to learning areas or mathematics subjects. Also, keywords such as ethnomathematics (n=1), history of mathematics (n=1) and STEM/STEAM (n=2) are noteworthy.

Within the scope of the third research question, the aims of the articles were examined, and the results of the analysis are given in Table 1.

Table 1. Themes, Categories, Codes and Frequencies for The Research Aims*

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
		Relevant views and issues about the subject	12
	To strengthen in-service and pre-service teacher training	For educational purposes	2
		(History of mathematics, scientists)	1
		Lesson plan analysis	1
		To develop attitudes on the subject	1
		<i>Cognitive Domain</i>	
		success (16), learning level (3), skill (2), level of recall (2), geometric thinking level (1), creativity (2), retention (1), academic performance (1), attention (1), understanding of the nature of mathematics (1), conceptual knowledge (1), mathematical thinking (1), ability (1), mathematical understanding (1), the learning style of mathematics (1)	48
		<i>Affective Domain</i>	
		Student views (10), self-efficacy (5), attitude (4), participation (2), interest (1), reflection on social interaction (1)	
	Sample lesson plan/ to share a practice or suggestion	Suggestion (7), lesson plan (6)	13
	To do a review	Meta-analysis (3), review (1)	4

*The frequencies specified in the table do not represent a single study. Because some studies have stated more than one aim.

As seen in the table, most of the articles focused on drama and mathematics education were conducted to determine the variables affected by drama. Following these studies, it is seen that sample lesson plans, application examples and suggestions are included, and opinions of in-service teachers or pre-service teachers about the use of creative drama in mathematics teaching are taken to strengthen in-service and pre-service teacher education. The least number of studies were carried out in the category of to do a review.

Within the scope of the fourth research question, the learning areas or topics that the articles focused on, if any, were discussed. Analysis results are given in Table 2.

Table 2. Themes, Categories, Codes and Frequencies for Learning Areas or Topics

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Learning Area	Numbers and Operations	Operations with fractions (3), addition and subtraction (1), small-large numbers (1), addition by natural numbers (1), ratio-proportion (1), percentages (1), addition with integers (1), integers (1), sets (1), number concept (1), ordering fractions (1), exponential numbers (1)	14
	Geometry and Measurement	Volume measurements (3), congruence and similarity (2), angles and polygons (2), lines and angles (1), relative position and aspect of a point with respect to another point (1), measurement of a triangle's area (1), volumes of perpendicular prisms (3), circle and disc (1), the height of the triangle (1), prisms and measurements (1), length and perimeter (1), surface areas of perpendicular prisms (1), types of triangles (1), types of quadrilateral (1), symmetry (1), pattern (1), standard measurement tools (1), polygons (1)	21
	Algebra	-	-
	Data Processing	Data analysis (1)	1
	Probability	Permutation and probability (1)	1
	Other	Problem solving (3), STEM/STEAM (2), mathematical ability (2), history of mathematics (1), scientists (1), mathematical identity (1), mathematical error/misconception (1), multiple topics (1), unspecified (7)	19

According to Table 2, most of the articles are related to the learning area of geometry and measurement (n=21). When the codes in the other category are examined, it is seen that studies on subjects such as the history of mathematics (1) and problem-solving (3) are also carried out without specifying the learning area. Data processing (n=1) and probability (n=1) are the learning areas in which the least number of studies have been conducted, while there are no articles related to algebra (n=0) learning area.

Within the scope of the study, the articles were also examined in terms of method, sample/study group, data collection tools and data analysis. The themes, categories, codes, and frequencies that emerged on the basis of these titles are given in Table 3, Table 4 and Table 5, respectively.

Table 3. Themes, Categories, Codes and Frequencies for Method and Sample/Study Group

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Method	Quantitative	Quasi-experimental design (14)	20
		Weak experimental design (5)	
		Descriptive review (1)	
	Qualitative	Case study (12)	21
		Special case study (3)	
		Teaching experiment (2)	
		Qualitative/unspecified (2)	
		Multiple case study (1)	
		Exploratory (1)	
	Mixed	Qualitative-case study (4)	5
Embedded design (1)			
Review	Meta-analysis (3)	4	
	Literature review (1)		
Other	Sample lesson plan and application (4)	9	
	Suggestion for application (4)		
	Art-based research (1)		
Unspecified	Sample lesson plan and suggestion for application	8	
Sample/Study group	In-service teacher	Science and mathematics	1
		Middle school mathematics	4
		High school mathematics	1
		Pre-school	1
		Primary school	1
		Unspecified	1
		Total	9
	Pre-service teacher*	Middle school mathematics	6
		Primary school	1
		Social studies	1
		Total	8
	Student	Pre-school	2
		Primary school (1-4)	6
		Middle school (5-8)	25
		High school (9-12)	3
		Undergraduate (except School of Education)	1
		School of Education	8*
		Graduate	1
		Total	46
	Unspecified/Not Available	Sample lesson plan and suggestion for application	8
Other	Thesis, article, presentation etc.	4	

Based on the data in the table, there are nearly equal numbers of articles on mathematics education and drama in terms of designing based on quantitative and qualitative paradigms. Also, it is a remarkable finding that there are studies on sample lesson plans and applications, and suggestions for application. When the samples/study groups are examined, it is seen that most of the studies are carried out with students from pre-school to graduate school. The number of studies conducted with

pre-service teachers (n=8) and in-service teachers (n=9) is very close to each other. It was determined that most of the studies were conducted with middle school students (n=25) in terms of education level, and middle school mathematics teachers (n=4) in terms of field, and pre-service teachers (n=6).

Another issue examined within the scope of the research is data collection tools and methods. Since some articles included only one of these titles, the results of the analysis were considered together and presented in Table 4.

Table 4. Themes, Categories, Codes and Frequencies for Data Collection Tools/Methods and Data Analysis of Articles

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Data Collection Tools / Methods	Interview		14
	Interview form		7
	Observation		6
	Evaluation form		6
	Survey		5
	Participant diary/ Reflective diary		5
	Lesson/Workshop plan		5
	Open-ended question		4
	Video recordings		4
	Written notes		3
	Observation form		2
	Demographic information		2
	Student drawings		1
	Improvisation instructions		1
	Rubric	Quality indicators rubric (1)	1
	WebQuest answers		1
		Scale	Self-efficacy (5) Attitudes towards mathematics (3) Attitudes towards geometry (2) Reflective thinking skills for problem solving (1) Evaluation of constructivist learning environments (1)
	Test	Achievement test (9), standard tests (4), effective mathematics learning environments test (1), test with open-ended and multiple-choice questions (1), conceptual knowledge test (1), logical thinking test (1), Van Hiele geometry thinking levels test (1), number and operations concept test (1), problem solving test (1),	20
	Unspecified/Not Available	Sample lesson plan and/or application (8), meta-analysis (3), literature review (1)	12

It is seen that many different tools and methods are used in the data collection process of the articles. However, more frequently preferred data collection tools/methods are interview (n=13), scale (n=12) and test (n=11), respectively. The results of the analysis in terms of data analysis methods are given in Table 5.

Table 5. Themes, Categories, Codes, and Frequencies for The Data Analysis Methods of the Articles

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Data Analysis Method	Quantitative	t test (16)	41
		Descriptive Statistics (6)	
		Wilcoxon Signed Rank test (5)	
		ANOVA (3)	
		ANCOVA (2)	
		Mann Whitney U (2)	
		Kruskal Wallis H (1)	
		MANCOVA (1)	
		Logistic Regression Analysis (1)	
		Chi-Square test (1)	
	Games Howell Test for Multiple Comparisons (1)		
	Qualitative	Content analysis (15)	28
		Descriptive analysis (11)	
		Inductive analysis (1)	
		Theme analysis (1)	
Other	Meta-analysis (3)	4	
	Discourse analysis (1)		
Unspecified/Not Available	Unspecified (12)	21	
	Sample lesson plan or application (9)		

In the articles on the subject, analysis methods suitable for the quantitative research paradigm are preferred. However, it is important to approach this finding with caution, as some studies have collected more than one type of data. In addition to this, in some studies, while the data analysis method of quantitative data was explained, no explanation was made for qualitative data. Likewise, there are studies that use more than one analysis method. Therefore, it would be appropriate to evaluate the values which are given in the table in light of this information.

In the study, the results sections were also evaluated. The findings are presented in Table 6.

Table 6. Themes, Categories, and Frequencies for The Results of Articles*

Themes	Categories	Frequencies (n)
Results for In-Service Teachers	Barriers to the use of drama	34
	Opinions on the contribution to the student	21
	The state of utilizing drama	10
	Opinions on the contribution to the in-service teacher	6
Results for Pre-Service Teachers	Variables affected by drama	6
	Views on drama	6
	Competency about drama	3
Results for Students	Investigated cognitive variables whether drama effects	45
	Investigated affective variables whether drama effects	23
	Views on drama	12
Results on Drama-Related Research	Review and meta-analysis results	27
Other	Sample lesson plan or application	5

*The codes used to draw the table are given in the appendices section.

When Table 6 is examined, it is seen that the most results related to the use of drama in mathematics education are for teachers and then students. According to the category of results related to teachers, although teachers have opinions that the use of drama in mathematics education provides various contributions to the teacher and the student, they also put forward many obstacles. When the results of the students are examined, it is seen that the effect of drama on cognitive and affective variables is examined and students' opinions about drama are investigated.

In the study, the suggestions in the articles were also examined. The findings are given in Table 7.

Table 7. Themes, Categories, and Frequencies for The Suggestions of Articles*

Themes	Categories	Frequencies (n)	Total Frequencies
Suggestions for Teachers	In terms of the components of the drama	13	27
	In terms of the professional development	14	
Regarding the Quality of Teacher Education Suggestions	Suggestions for teacher educators	28	
Suggestions for Policymakers/ Legislators	Training, equipment support, and legal regulations	43	
Suggestions for Researchers	In terms of research design	52	73
	Equipment and resource support	13	
	For drama applications	8	
General Suggestions		11	

*The codes used to draw the table are given in the appendices section.

According to the table, in the suggestions section of the articles, it is seen that the most suggestions are made for researchers (n=73). Following the researchers, suggestions for policymakers/legislators (n=43) were given. Suggestions on the quality of teacher education, which may be a common category for both policymakers/legislators and teacher educators, are also among the suggestions given frequently. The category of general suggestions, which includes suggestions such as applying drama on more mathematics subjects and integrating all lessons with drama, is the least frequent category.

Discussion and Conclusion

In this study, a total of 67 articles on mathematics education and creative drama, written in Turkish or English and published in open access scientific peer-reviewed journals, were examined. The findings were discussed respectively in the context of the research questions. Considering the distribution of published articles by years it is seen that articles related to drama in mathematics education came to the fore in 2014 and 2018. However, it is quite remarkable that there are dramatic changes in the graph between years. Most of the reviewed studies originate from Turkey. This can be explained by the fact that the Ministry of National Education (MoNE) made changes in the curriculum in 2005, 2013 and 2017 and has based the philosophy of the curriculum on the constructivist theory since 2005 (MoNE, 2005; 2013; 2017). The tendency of the studies to increase more in the years when the curricula were changed can be related to this. However, the fluctuating graphics of the studies on mathematics education and drama, and the fact that very few articles were published on average for each year in the period of about 20 years suggest that drama-based teaching is not discussed much in the field of mathematics education. This finding of the study overlaps with the findings of many studies on the subject (Duatpe & Paksu, 2002; Gürbüz & Toptaş, 2020). In parallel with the conclusions and suggestions sections of the reviewed articles, it is necessary to conduct much more studies on mathematics education and creative drama. Because researchers underline the need to compare the effectiveness of different approaches, methods and techniques related to drama, as well as topics such as different education levels and mathematics subjects.

Investigating the keywords used by the researchers in the articles, it was determined that the words creative drama, mathematics education, mathematics teaching, drama, mathematics, case study and geometry teaching were used five or more times. Words that are used only once are more intense. It can be inferred that the authors determined the keywords they preferred for their studies according to the variables they were working on, the learning area, the sample/study group, the teaching method or approach, and the research method they adopted. In addition to this, words such as art integrated education and Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEM/STEAM) suggest that it can be a supportive method in connecting drama with mathematics and different fields. Because many researchers have made suggestions on how drama and mathematics can be related in different approaches and presented exemplars from their practices (Krishnamurthy, 2019; Özsoy, 2017; Özsoy & Özyer, 2018; Potgieter & van der Walt, 2021; Stathopoulou et al., 2014). In these studies, Krishnamurthy (2019) discussed a mathematical tragicomedy, Potgieter and van der Walt (2021) investigated puppetry, Özsoy (2017) and Özsoy and Özyer (2018) discussed the integration of creative drama with STEM, and all of them tried to show that how creative drama can create an efficient and a productive room for mathematics lessons.

When the articles are examined according to their research aims four different categories have emerged. One of these categories includes in-service and pre-service teachers. In this category, views and problems related to drama were mostly discussed. In the second category, which has the highest frequency based on the category, it is aimed at revealing the effects of drama-related approaches and methods on variables related to mathematics education. In the third category, there are lesson plans and suggestions to guide pre-service and in-service teachers. In the fourth category with the least frequency, there are meta-analysis and review studies aiming to examine the effects of drama method on mathematics education. When the articles are evaluated according to their aims, it can be claimed that the research motivations of the researchers are to investigate the effectiveness of this method and the teachers' opinions and competencies on the subject. However, although the idea of integrating drama with different content areas is not novel (Coleman & Davies, 2018), it is not possible to say that the method has been thoroughly investigated in the context of mathematics education.

When the learning areas and mathematics subjects were examined, it was seen that most of the studies were carried out in the areas of geometry and measurement, and numbers and operations learning, respectively. This finding of the study coincides with the findings of Aykaç and Köğçe (2014) and Şahin (2015). This situation can be explained by the samples/study groups. Most of the studies have been carried out at primary and middle school levels. In the mathematics curriculum that covers these education levels, the relevant learning areas have more learning goals/objectives compared to other learning areas in the curriculum (MoNE, 2005; 2013; 2017). Therefore, such a scene may have emerged. Aykaç and Köğçe (2014) put forward another point of view and connected this situation with the fact that the resources are more specific to these two learning areas. While there is no study in the algebra learning area, which includes the learning goals/objectives that students have difficulty with most, there is only one study each in the data processing and probability learning areas. Cantürk Günhan (2016), in her meta-analysis research in which she examined the theses and articles on the subject, found that creative drama was effective for all mathematics learning areas, but was not as effective as at same levels for every learning area. It is important to carry out studies on

related learning areas to be able to make such inferences strongly and to provide more rigid scientific evidence to practitioners who are cautious about the possible contributions of drama.

When the articles are examined according to the research methods, it is seen that the studies based on the qualitative paradigm and quantitative paradigm are quite close to each other in number. This finding of the study partially overlaps with Kayhan's (2012) findings that experimental studies are predominantly in this field, and with Şengün and İskenderoğlu's findings (2010) that quantitative studies are much. Most of the quantitative studies were carried out with weak experimental design or quasi-experimental design. Moreover, how the experimental and control groups were determined in the quasi-experimental design was not clearly stated in many articles. With a similar finding, Lee et al. (2015) draw attention to the need to carry out studies on drama practices in education more meticulously and in a broader scope, based on this finding. From another perspective, Fleming et al. (2004) also highlight the drawbacks of resorting to qualitative research frequently to challenge dominant scientific models in drama and arts-related fields. This brings to that the evidence-based approaches that have gained importance, especially in recent years. For this reason, conducting research that is close to the gold standards of the majority of well-designed and implemented randomized experimental studies would play an important role in proposing and disseminating methods, techniques, or approaches such as drama to be used in the context of mathematics teaching.

When the articles are evaluated according to the sample/study group, it is seen that the studies are mostly carried out at the middle and primary school level, and when the pre-school, high school and pre-service teachers are excluded, the studies at the undergraduate level are limited. This finding is in line with Şengün and İskenderoğlu's (2010) and Kayhan's (2012) findings. So, while the studies on primary school are more, on high school and bachelor's degree are still few. However, the number of studies at the middle school level has increased considerably since the time these studies were carried out. Also, the scarcity of studies related to drama at high school and undergraduate level can be explained by the complexity of the mathematics course as the grade levels increase and the motivation of the students and teachers/faculty members at these grade levels to be more exam-oriented than primary and pre-school teachers. In addition, due to the abstract nature of mathematics, shaping the learning goals/objectives with drama may be challenging for teachers/faculty members in terms of time and effort. Likewise, as the ages of the students increase, the decrease in the gains they take away from drama-based practices (Cantürk Günhan, 2016) may have caused the relatively few studies conducted at these grade levels. This finding of the study is compatible with teachers' views that they thought drama method is more appropriate for younger students (Şahin, 2015). However, it is not possible to explain from the same point of view that there is very little research on mathematics at the pre-school level, where drama is frequently used according to the curricula. Researchers conduct their studies with in-service teachers as well as pre-service teachers. This situation can be evaluated as an indicator of the researchers' care about teacher education in this regard. Because, although the attention given to drama is increasing day by day, the need for high-quality teacher training, regardless of any field, is still seen as an important pressure factor in the literature by researchers (Zeng, 2019).

When the articles are evaluated in terms of the data collection tools, it is seen that test, interview and scale come to the fore, respectively. However, there are also relatively less used tools to ensure validity and reliability with data diversity, such as video recordings, reflective diaries, and drawings. The use of different tools plays a very important role in determining the effect or

change brought about by drama-related approaches. As a matter of fact, National Theater Education Director Jenny Harris, who tries to integrate drama-based approaches with education and reveal their effects, emphasizes the need for different types of evidence while explaining the importance of different forms of assessment (Fleming et al., 2004). The need for different measurement tools was also obtained from the studies conducted with in-service teachers. When the articles are examined according to the data analysis methods, quantitative approaches are at the forefront compared to qualitative ones. However, since more than one analysis method can be used in a study, it would not be correct to say that quantitative methods are preferred more frequently in general.

When the studies are evaluated according to the results, it is seen that many findings are revealed within the scope of the articles. The possible contributions of using drama in mathematics education to the in-service teacher and the student and the obstacles that may be encountered in the implementation process are emphasized more, especially due to the studies carried out with pre-service and in-service teachers. Accordingly, although the teachers were aware of the contribution of drama, they reported that they faced some obstacles with room, equipment, class size and time. Also, most of the teachers involved in the studies did not receive pre-service or in-service training on creative drama. This finding brings to mind Sayers' (2012) revolt that teachers avoid drama for fear of making mistakes. Despite this, both pre-service teachers and in-service teachers stated that they are open to receiving training about drama. Studies have shown that drama practices produce more effective results when performed by teachers (Lee et al., 2015; Lee et al., 2020). For this reason, teacher education is an important issue to achieve the desired results in drama-based mathematics teaching. Because the findings obtained within the scope of the research show that the individuals involved in the studies achieved various gains both cognitively and affectively. In order not to deprive students of these gains, a need for qualified teacher training arises. Thus, teachers would be able to overcome many situations that they see as obstacles with the gains they get from the training they would receive in practice. Because training pre-service and in-service teachers about drama-based teaching is a reasonable option to offer student-centered and real-life learning environments (Bulut, 2016; Dawson & Lee, 2018, cited in: Lee et al., 2020; Türker Biber et al., 2015). In addition to all these, the findings of the previous review and meta-analysis studies on the subject are also remarkable. According to these studies, drama is not equally effective for every educational level and every learning area of mathematics (Cantürk Günhan, 2016). The findings of the studies in which the creative drama method was compared with other methods or classes that were not included in the intervention process were also variable. In some studies, drama has no effect (Kaplan et al., 2013) or produces more effective results in content areas other than mathematics (Lee et al., 2015). This situation can be summarized as the way to make correct inferences through more and in-depth future research.

When the articles are examined in terms of the suggestions, it is seen that they are related to the results as expected. Based on frequency, the suggestions were made for researchers mostly. Afterwards, suggestions were made for policymakers and legislators such as the Ministry of Education (MoNE) and Board of Education (BoE), universities and school administrations. The number of recommendations made for teacher educators and teachers is also very close to each other. One of the prominent suggestions is to make more drama practices for teachers so that teachers' performances related to drama can become more effective (Lee et al., 2015; Lee et al., 2020). The suggestions made for teacher educators are as launching drama-related elective courses, conducting these courses and

providing pre-service teacher training; for decision makers/legislators are as providing in-service training to teachers and school administrators, and creating suitable environments for drama in schools; for researchers are as to work with students at different educational levels or cognitive levels and to conduct studies on different mathematical skills and affective characteristics. In the suggestions for the in-service teachers, it is seen that there are some warnings about the quality and frequency of the games used in the warm-up-preparation phases and the structuring of the improvisation phase as it should be in terms of drama components. Because in-service teachers may believe that drama is a process consisting mostly of games (Aykaç & Köğçe, 2014). In the literature, attention is drawn to the importance of sharing the workshop/lesson plans applied in terms of both classroom practice and research in detail (Fleming et al., 2004; Lee et al., 2015). For this reason, it is recommended that researchers should report the drama-based strategies used for the intervention, the duration of the intervention on a course and weekly basis, the instructor's competencies on the subject, the characteristics of the participants and measurement tools. In addition, sharing detailed lesson plans can improve the quality of the practices to be performed (Lee et al., 2015). The high number of suggestions in terms of the components of drama in the body of literature can be explained by the fact that in-service teachers feel themselves inadequate about drama and may confuse some concepts. Suggestions for researchers include supporting teachers with lesson plans, hands-on activities, and more accessible resources. These findings once again underline teacher education in the process of connecting drama with different content areas such as mathematics. Suggestions for policymakers/legislators are highly related to the obstacles that in-service teachers experience in the implementation of drama. Accordingly, there are suggestions such as providing the appropriate room and equipment for drama, giving more place to drama-related activities in the curriculum, which is an important guide for teachers, and even having drama lessons at every educational level. According to these findings, teachers seem to seek support to bring practices such as drama to their classrooms. Promoting teachers can only be possible if the issue is considered in the context of state policies (Yüksekyalçın et al., 2016). For this reason, this research serves as an important guide in the making of state policies, so the researchers who would carry out these studies have great responsibilities. However, when the studies are examined, it is seen that a very small part of the studies on drama in education is related to mathematics (Duatepe Paksu, 2002; Geçim, 2012; Gürbüz & Toptaş, 2020; Kılıç & Erdoğan, 2021).

Limitations and Suggestions

The biggest limitation of this study is that the researcher was able to include studies conducted in two languages only. In other words, due to linguistic limitations caused by the researcher herself, she could only include studies published in Turkish and English languages. To provide a broader perspective on the subject in future studies, systematic review studies can be conducted with researchers who can speak different languages come together. However, it is thought that it is important to consider issues such as treatment fidelity, which are mostly addressed in interventions for individuals with special needs, in studies where practical methods such as drama are used. Making conclusions concerning the consequences of drama-related applications would be possible this way. The development of various measurement tools to determine treatment fidelity can also serve this purpose. Thus, the characteristics of the studies carried out can be revealed more clearly. This can only be possible if researchers, legislators, and practitioners, as all stakeholders of the

process, continue their efforts to figure out drama-based pedagogy (Lee, 2015). Even though there are findings to the contrary with former research and practices (Duatepe Paksu & Ubuz, 2009; Ekinözü & Şengül, 2007), more and more about drama can actually be seen as whether the drama is “an antidote to change the attitudes of individuals allergic to mathematics” or not (Carter & Wasteway, 2005). Finally, it can be suggested that future studies should focus on these issues, since there are still a very limited number of studies in terms of comparing different strategies and techniques related to drama and using different approaches in education (Lee et al., 2015).

References

Studies included in the analysis are marked with “*”.

- *Aghamie, S., & Ugbechie, R. (2011). Drama based instruction and geometry: How workable in the Nigerian educational environment. *Journal of Pristine*, 3(1), 1-10.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akkocaoğlu-Çayır, N., Akhun, B. ve Özdemir Şimşek, P. (2016). Kültür öğretmenleriyle hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı drama üzerine bir çalışma: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 69-99.
- *Akkuş, O. ve Özdemir, P. (2006). Yaratıcı drama ile matematik ve fen alanındaki bilim insanlarının yaşam öykülerine ve bilime katkılarına yeni bir bakış, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 59-73.
- *Aktepe, V. ve Bulut, A. (2014). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.
- *Akyazı, N. ve Kaplan, A. (2018). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine drama yöntemiyle tam sayılarla toplama işleminin öğretim sürecinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- *Alacapınar, G. F., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Istraživanja Pedagogiji*, 10(2), 265-284.
- *Al-deeb, M., & Aladini, A. (2021). CLIL and drama on conceptual knowledge and logical thinking in mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 6897-6910.
- Alkistis, K. (2000). *Drama in Education*. Athens: Ellinika Grammata.
- Alp, Ö. ve Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: bir sistematik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53.
- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399-416.
- *Arık Karamık, G., & Akhan, N. E. (2020). Improving the attitudes of preservice social studies teachers towards mathematics through the use of the creative drama method. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 1-28.
- *Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII), 907-938.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2018). *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları*. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.). Eğitim yönetiminde araştırma içinde (s. 507-573). Ankara: Pegem Akademi.
- *Bulut, N. (2016). Preservice mathematics teachers' perceptions of drama based instruction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(8), 1997-2011.

- *Cantürk Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on success of mathematics: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.
- *Cantürk Günhan, B. ve Özen, D. (2010). Prizmalar konusunda drama yönteminin uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2010), 111-122.
- Carter, C., & Westaway, L. (2005). The mathematics allergy: Is drama in education the much-needed antidote? The Mathematics Education into the 21st Century Project: Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education, (pp.65-69), Nov 25th-Dec 1st, Johor Bahru/Malaysia
- *Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2010). Developing students' collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 91-110.
- *Chinyowa, K. C., Mwakapenda, W., & Mokuku, S. (2021). Crossing the river: toward an embodied pedagogy for integrating arts and mathematics education, *Youth Theatre Journal*, 35(1-2), 129-140.
- *Coleman, C., & Davies, K. (2018). Striking gold: Introducing drama-maths. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 9-18.
- *Coleman, C. M., & Lind, T. (2020). Calculating for creativity: Maths joins the circus. *Waikato Journal of Education*, 25(1), 85-99.
- Dawson, K. & Lee, B. (2018). *Drama-Based Pedagogy Creative Learning Across The Curriculum*. Intellect Books.
- *Demir, E. ve Dere Çiftçi, H. (2018). 5-6 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 309-333.
- Duatepe, A. (2004). *Effects of drama-based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University.
- *Duatepe-Paksu, A. ve Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-98.
- *Duatepe-Paksu, A. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 193-206.
- *Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.
- *Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The effect of the creative drama-supported problem-based learning approach on the self-efficacy ability in geometry. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2918-2924.
- *Ekinözü, İ. ve Şengül, S. (2007). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanımının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 251-258.
- *Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- *Ersoy, E. (2014). Geometri öğretiminde yaratıcı dramanın etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 929-942.
- *Ersoy, E. (2014). Polygons teaching through creative drama in mathematics teaching. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 372-377.
- *Ersoy, E., & Güner, P. (2014). Congruency-similarity teaching through creative drama in mathematics teaching. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 3(2), 45-52.
- *Ersoy, E. & Türker Biber, B. (2019). Fractions teaching for 6th graders through creative drama method. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 243-260.
- *Ersoy, E. ve Türker Biber, B. (2020). Yaratıcı drama yönteminin kesirlerde toplama işlemi öğretimine yansımaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 83-103.
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M. & Pitt., R. (2020). The GO-GN Research Methods Handbook. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/

- *Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools, *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Geçim, A. D. (2012). *The Effect of creative drama based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics*. Master's thesis, Middle East Technical University.
- *Gedik, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Matematik derslerinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 152-165.
- Gürbüz, T. ve Toptaş, V. (2020). İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879-891.
- *Inoa, R., Weltsek, G., & Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), 2-21.
- Karaman, S. ve İvrendi, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri ile onların sosyo-demografik özellikleri ve sosyo-dramatik oyunları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 313-326.
- *Kaplan, A., Öztürk, M., & Ertör, E. (2013). The efficiency of computer-aided instruction and creative drama on academic achievement in teaching of integers to seventh grade students. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 49-56.
- *Karapınarlı, R. ve Görgeç, İ. (2014). Yaratıcı drama temelli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1005-1020.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- *Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 97-120.
- Kılıç, Z. ve Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında ilköğretim öğrencileri ile yapılan makalelerin eğilimlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 261-283.
- *Krishnamurthy, G. (2019). Taking 'mistakes': a mathematical tragicomedy, *The New Educator*, 15(2), 116-129.
- *Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542.
- *Lee, B. K., Enciso, P., & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on K-12 literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30), 1-43.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- *Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M., & Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*. 2013(2013), 1-7.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *Open medicine: A peer-reviewed, independent, open-access journal*, 3(3), e123-e130.
- *Moss, T. E., Benus, M. J., & Tucker, E. A. (2018). Impacting urban students' academic achievement and executive function through school-based arts integration programs. *SAGE Open*, 8(2), 1-10.
- *Ocak, G., & Erşen, Z. B. (2015). Evaluation of the views of students towards creative drama used in mathematics education. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 2(1), 24-37.

- *Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Fen ve matematik derslerinde sınıf öğretmenliği öğretmen adayları tarafından yaratıcı dramanın kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2005), 157-166.
- *Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 112-119.
- Özsoy, N. (2010). *Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler yaratıcı drama uygulamaları*. Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.
- *Özsoy, N. (2017). STEM ve yaratıcı drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 633-644.
- *Özsoy, N., Boztürk Macit, B., Karataş, P., & Akkaya, Y. (2018). Effect of creative drama method on geometry teaching. *European Journal of Education Studies*. 5(7), 101-112.
- *Özsoy, N., & Özyer, S. (2018). Creative drama and example of activity plan in STEM. *European Journal of Education Studies*. 4(4), 213-222.
- *Özsoy, N., Özyer, S., Akdeniz, N., & Alkoç, A. (2017). An example of prepared-planned creative drama in second grade mathematics education. *European Journal of Education Studies*. 3(8), 516-529.
- *Özsoy, N. ve Yüksel, S. (2007). Matematik öğretiminde drama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2007), 32-36.
- *Özturan Sağırlı, M. (2014). Elective drama course in mathematics education: An assessment of pre-service teachers, *Educational Research and Reviews*. 9(14), 466-477.
- *Öztürk, M., Akkan, Y., Kaleli Yılmaz, G. ve Kaplan, A. (2015). Birleştirilmiş sınıflı bir okulda drama yöntemiyle kesir öğretiminden yansımalar: Bayburt örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 371-394.
- *Özyıldırım Gümüş, F. ve İspir, O. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının gözünden yaratıcı drama ile etkili öğrenme ortamlarının yapılandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 241-254.
- *Pickard-Smith, K. (2018). Disorder mathematical identity stories through dramatic filmed parody 'Math Therapy', *The Mathematics Enthusiast*. 15(1), 251-277.
- *Potgieter, E., & van der Walt, M. (2021). Puppetry as a pedagogy of play in the Intermediate Phase mathematics classroom: A case study. *Perspectives in Education*, 39(3), 121-137.
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 115-132.
- Sayers, R. (2012). *Mantle of the expert: The legacy of Dorothy Heathcote*, PhD Thesis, University of Leicester, England. <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27952/1/2013SayersRPhD.pdf>
- Shelley, M. C., Yore, L. D., & Hand, B. (2009). Education Research Meets the "Gold Standard": Evaluation, Research Methods, and Statistics after No Child Left Behind. In: Shelley, M.C., Yore, L.D., Hand, B. (eds) *Quality Research in Literacy and Science Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_1
- *Smyrnis, E., & Ginns, P. (2016). Does a drama-inspired "mirroring" exercise enhance mathematical learning? *Educational and Developmental Psychologist*, 33(2), 178-186.
- Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi.
- *Stathopoulou, C., Chronaki, A., & Kotarinou, P. (2014). Establishing the use of 'metre' as a measure unit: an interdisciplinary approach for teaching mathematics. *Teaching Mathematics and Its Applications: International Journal of the IMA*, 33(2), 81-97.
- *Stathopoulou, C., Kotarinou, P., & Appelbaum, P. (2015). Ethnomathematical research and drama in education techniques: developing a dialogue in a geometry class of 10th grade students. *Revista Latinoamericana De Etnomatematica Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática*, 8(2), 105-135.

- *Şahin, B. (2018). Learning mathematics with creative drama. *Journal of Inquiry Based Activities*, 8(1), 37-50.
- *Şahin, B. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına karşı bakışlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 51-62.
- *Şahin, B. ve Aykaç, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının matematik temel becerilerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 896-911.
- Şengül, S., & Örnek Tükenmez, S. (2009). The effects of dramatization method on elementary school students' levels of maths attitudes and achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2131-2135.
- Şengün, Y., & İskenderoğlu, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: Aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1214-1219.
- *Tanrıseven Üredi, İ., Şengül, S. ve Gürdal, A. (2015). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Tezer, M., & Aktunç, E. (2010). Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5836-5840.
- Toptaş, V. (2012). Elementary school teachers' opinions on instructional methods used in mathematics classes. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 116-128.
- Toraman, Ç., & Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on the attitude towards course: a meta-analysis study. *Online Submission*, 6(1), 87-115.
- *Türker Biber, B., Akkuş İspir, O. ve Ay, Z. S. (2015). Matematik tarihinin öğretimi için alternatif bir öğretim yöntemi: yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 14(4), 1384-1405.
- *Ubuz, B., & Duatepe-Paksu, A. (2016). Teaching and learning geometry in drama based instruction. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 176-185.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-94.
- *Villanueva Baselga, S., Marimon Garrido, O., & González Burón, H. (2022). Drama-based activities for STEM education: Encouraging scientific aspirations and debunking stereotypes in secondary school students in Spain and the UK. *Research in Science Education*, 52(2022), 173-190.
- *Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365-372.
- Yalman, E. ve Uzunöz, A. (2021). *Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik* (İçinde: Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler Makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla. Editör: A. Uzunöz. ss. 103-117.) Pegem.
- *Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942.
- *Yıldız, E. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: Matematik öğretiminde öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2(2), 109-135.
- *Yüksekyalçın, G., Tanrıseven, I., & Sancar-Tokmak, H. (2016). Mathematics and science teachers' perceptions about using drama during the digital story creation process. *Educational Media International*, 53(3), 216-227.
- Zeng, C. (2019). An overview of current trends in drama education in the People's Republic of China, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 472-477.

Appendices

Table 6. Themes, Categories, Codes, and Frequencies for The Results of Articles*

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Results for In-Service Teachers	Opinions on the Contribution to the Student	Facilitating learning (2)	21
		Active participation (2)	
		Retention (2)	
		Creativity (2)	
		Interest/Attention grabbing (2)	
		Achieving the learning objectives/goals (2)	
		Motivating (1)	
		Connection (1)	
		Self-manage learning (1)	
		Strengthening self-efficacy (1)	
		Learning with fun (1)	
		Concretization (1)	
		Learning by doing (1)	
		Communication (1)	
		Self-confidence (1)	
Opinions on the Contribution to the Teacher		Attracting attention (2)	6
		Increased motivation (1)	
		Supports teaching (1)	
		Classroom management (1)	
		Achieving goals (1)	
The State of Utilizing Drama		<i>In terms of frequency</i>	10
		Rarely (2)-Sometimes (1)	
		<i>In terms of competency levels</i>	
		Low (2), Confusions about the drama concepts (1)	
		<i>In terms of desire to receive training</i>	
		Open/eager (2)	
		Teachers should apply the drama (2)	
		Room/place (7)	
		Equipment/materials (4)	
		Curriculum (3)	
Barriers to the Use of Drama		Student related problems (3)	34
		Time (2)	
		Class size (2)	
		Solving very little mathematics problems (2)	
		Inappropriate/ineffective for all learning areas (1)	
		Access to resources (1)	
		Limitation of studies (1)	
		Changing teacher-student roles (1)	
		It's suitable for a certain age group (1)	
		Teacher related problems (1)	
		The process of preparation of lesson plan (1)	

Mathematics Education and Drama: Systematic Review

Results for Pre-Service Teachers	Variables Affected by Drama	History of mathematics (1) Connecting mathematics with everyday life (1) Constructing effective mathematics learning environments (1) Attitude towards mathematics (1) Stories of scientists (1) Drama-based teaching (1)	6
	Views on Drama	Fun (1) Attention-grabbing (1) Clear (1) To make concretization (1) Applicable to every topic (1) Contribution to professional development (1)	6
	Competency in Drama	Eager (1) Having the ability to prepare lesson plans (1) Having confusion about drama concepts (1)	3
Results for Students	Investigated Cognitive Variables Whether Drama Effects	<i>Positive Impact</i> Academic achievement/attainment/learning objectives (20) Self-efficacy (3) Problem-solving (2) Recall level (2) Retention (2) Conceptual/mathematical knowledge (2) Mathematical cooperation/communication (2) Creativity (2) Logical thinking (1) Mathematics ability (1) Self-concept (1) Metacognitive awareness (1) Connection (1) Geometry thinking level (1) Test taking speed (1)	45
		<i>Negative Impact</i> -	
		<i>Neutral</i> No difference in terms of success when compared with traditional teaching (1) Geometry self-efficacy (1) Success (1)	
	Investigated Affective Variables Whether Drama Effects	<i>Positive Impact</i> Active participation (6) Fun learning environment (3) Attitude (3) Perception of the nature of mathematics (2) Interest in the lesson (2) Relaxed classroom environment (1) Curiosity (1) Communication (1) Encourage to a STEM career (1) Attitude towards science/scientist (1) Self-confidence (1) Motivation (1)	23
		<i>Negative Impact</i> Discipline issues (1)	

Results for Students	Views on Drama	<p><i>Positive</i></p> <p>Generally positive views (2)</p> <p>Facilitating learning (1)</p> <p>Revealing talent (1)</p> <p>In-class communication (1)</p> <p>Learning with fun (1)</p> <p>Participation to lesson (1)</p> <p>Positive classroom climate (1)</p> <p>Teacher is in different roles (1)</p>	12
		<p><i>Negative</i></p> <p>The students do not want to participate in the activity (1)</p> <p>Causing noise (1)</p> <p>Discomfort from physical contact (1)</p>	
Results on Drama-Related Research	Review and Meta-analysis Results	<p><i>Research Design</i></p> <p>More experimental studies with control groups (1)</p> <p>Limited studies covering post-primary education levels (1)</p> <p>Comparison of various drama techniques with traditional approaches (3)</p>	27
		<p><i>Effective</i></p> <p>Academic achievement (4)</p> <p>Retention (2)</p> <p>Attitude (2)</p> <p>Effective in general (2)</p> <p>If the practitioner is the teacher is better (1)</p> <p>Self-efficacy (1)</p>	
Other	Sample Lesson Plan or Application	<p><i>Comparison with other methods</i></p> <p>Drama is effective (3)</p> <p>No difference (1)</p>	5
		<p><i>General inferences</i></p> <p>Applicable to all mathematics topics (1)</p> <p>Not as effective as at the same level for every learning area (1)</p> <p>Not as effective as at the same level for every level of education (1) pre-school and primary school are more effective</p>	

Table 7. Themes, Categories, Codes, and Frequencies for The Suggestions of Articles*

Themes	Categories	Codes	Frequencies (n)
Suggestions for Teachers	In terms of the components of the drama	<p><i>Preparation Before Application</i></p> <p>Students should be given pre-drama training (2)</p> <p>Students' awareness/attitude levels about creative drama should be increased (2)</p> <p>Materials and contexts appropriate to students' lives should be used (1)</p> <p><i>Games</i></p> <p>Games should be inclusive (1)</p> <p>Should be longer (1)</p> <p>The process should not be managed solely based on games (1)</p> <p>The games used should be more developed (1)</p> <p><i>Improvisation</i></p> <p>Mathematical processes such as problem-solving should be integrated (2)</p> <p>More time should be allocated (1)</p> <p>Students should not be interfered with too much by the drama leader/instructor (1)</p>	13
	In terms of the professional development	<p>Resources should be tracked regularly (1)</p> <p>Much more drama applications should be done (11)</p> <p>Workshops/seminars should be followed (1)</p> <p>Be aware that drama may not be appropriate for teaching every subject (1)</p>	14
Regarding the Quality of Teacher Education Suggestions	Suggestions for Teacher Educators	<p><i>Lessons</i></p> <p>Elective courses should be launched/conducted/pre-service trainings should be provided (15)</p> <p>Studies should be carried out for the preparation of lesson plans and implementation (6)</p> <p>Pre-service teachers should be enabled to create activities that include all stages of drama (2)</p> <p>Class hours should be increased (1)</p> <p>Drama lesson plans should be shared (1)</p> <p>Drama educators and researchers should work in coordination to improve teachers' attitudes towards drama (1)</p> <p><i>Room and Equipment</i></p> <p>Appropriate places should be built to carry out drama studies at faculties (1)</p> <p>Drama should be applied in classes with small class size (1)</p>	28
Suggestions for Policymakers/Legislators	Training, Equipment Support and Legal Regulations	<p><i>Training Support</i></p> <p>In-service training should be provided to teachers/school administrators (16)</p> <p>Family trainings should be carried out (1)</p> <p>Events/seminars should be held to reveal the importance of drama for education (1)</p> <p>Creative drama workshops should be disseminated (1)</p> <p>Teaching artists should be involved in curriculum planning of professional development programs (1)</p> <p><i>Equipment Support</i></p> <p>Appropriate places for drama activities should be created in schools (9)</p> <p>Equipment should be provided (3)</p> <p><i>Legal Regulations</i></p> <p>Drama activities should be included in textbooks (4)</p> <p>Drama should be integrated into curricula (3)</p> <p>Teachers should be encouraged to use creative drama (2)</p> <p>Drama should be taught as a lesson at different levels of education (2)</p>	43

Suggestions for Researchers	In terms of research design	<p>Research should be carried out with students at different levels of education/development (14)</p> <p>Studies on different mathematics skills/affective characteristics should be carried out (13)</p> <p>Creative drama practices should be compared with different approaches and methods/countries (5)</p> <p>Different mathematical topics should be examined (3)</p> <p>Different research designs should be utilized (2)</p> <p>Studies should be carried out with larger samples/study groups (2)</p> <p>The efficacy of different methods related to drama (dramatization, drama, etc.) should be investigated (2)</p> <p>Long-term experimental studies should be carried out (1)</p> <p>Replicate experimental studies should be carried out (1)</p> <p>Meta-analysis studies should be conducted on international literature (1)</p> <p>A new learning-teaching theory should be built up (1)</p> <p>The situations and reasons why teachers use creative drama in their lessons should be examined (1)</p> <p>Art-based approaches connected with drama should be used for research purposes (1)</p> <p><i>Different Types of Scientific Publications</i></p> <p>Article-type publications should be encouraged (1)</p> <p>Thesis should be encouraged (1)</p> <p><i>In terms of Effect on Different Variables</i></p> <p>Digital storytelling (1)</p> <p>Different scientists (1)</p> <p>The reasons for the difference between the effect sizes reported in theses and articles should be investigated (1)</p>	52
	Equipment and resource support	<p>Drama resources should be written and increased (5)</p> <p>Sample lesson plans should be prepared and shared with teachers (5)</p> <p>Measurement and evaluation tools should be developed and implemented (2)</p> <p>Product-based studies should be carried out by connecting with different approaches (such as STEM) (1)</p>	13
	For drama applications	<p>More time should be devoted to improvisation, and students' various processes/skills should be examined in more detail (2)</p> <p>It should be integrated with different approaches (STEM, puppetry, etc.) (3)</p> <p>The experimental process should be carried out by teachers (1)</p> <p>Studies should be carried out with teachers who have attended drama training (1)</p> <p>Improvisation/practice should be done with less-structured texts (1)</p>	8
General Suggestions	<p>The impact of art-integrated teaching approaches on different variables (course/subject/skill) should be examined in depth (5)-such as Art Infused Theater/Science Busking</p> <p>More research needs to be done (3)</p> <p>An integrated learning approach that embraces artistic creativity as an entry point should be adopted (1)</p> <p>Drama should be used for other topics and lessons (1)</p> <p>Drama should be used for all mathematics subjects (1)</p>	11	

Ortaokullardaki Seçmeli Drama Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler

Sezgin Koçyiğit¹

Halit Karatay²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.014

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 31.10.2021

Düzeltilme 05.04.2022

Kabul 07.07.2022

Anahtar Sözcükler

Bireysel ve sosyal gelişim

Drama dersi

Drama eğitimi

Ortaokul öğrencileri

Seçmeli dersler

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, drama dersinin ortaokul öğrencilerine sağladığı yararlar ve dersin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu ortaokullarda drama dersini yürüten 20 öğretmen, dersi alan 23 5. ve 6. sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin velileri; dersi uygulayan okullarda görev yapan 7 yönetici ve 12 drama uzmanıdır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara e-posta ile drama dersi görüşme formu gönderilmiş, elde edilen görüşler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Katılımcılara göre drama dersi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri ile yaşam becerilerini geliştirmektedir. Bu ders, öğretmenlerin iletişim kurma becerilerini ve mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Bütün bu yararlarına karşın derse ilişkin olarak uzman öğretmen, atölye, bütçe, yasal düzenleme, öğretim araçları ve öğretmen kılavuz kitabı sorunları bulunmaktadır. Drama dersinin okullarda daha verimli olması için öğretmenlerin drama konusunda eğitim alması, okullarda drama atölyeleri oluşturulması, drama dersi için yasal bir düzenleme yapılması, derse bütçe ayrılması, öğretim programının niteliğinin artırılması, öğretmenler için kılavuz kitaplar hazırlanması ve drama bilişim ağının oluşturulması gereklidir.

1 PhD Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. e-mail: sezginkoc21@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-8477-3443

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. e-mail: halitkaratay@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-1820-0361

Giriş

Değişen eğitim anlayışıyla birlikte çağın koşullarına uygun olarak öğrenme içerikleri yenilenmekte, öğretimde kullanılan yöntemler de zenginleşmektedir. Öğrencilerin ders sürecine etkin biçimde katıldığı, fikirlerini zorlanmadan ifade edebildiği, katılmadığı aykırı düşünceler dahi olsa duygu düşüncelerini rahatça açıklayabildiği öğrenci odaklı yöntemler, eğitim öğretim ortamlarında daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (İlhan, 2003). Zamanın koşullarına uygun olarak Türk eğitim sisteminde de birtakım değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçmeli dersler artırılmış ve öğrencilerin farklı beceri alanlarını geliştirmeye fırsat vermek amacıyla öğretim programlarına yeni dersler eklenmiştir. Ornestein ve Hunkins'e (1998) göre öğrencilerin seçtiği dersler; onlara ilgi duyduğu alanlara, gereksinimlerine ve becerilerine göre tercih yapma olanağı vermesi yönüyle demokratik bir yaklaşımdır. Seçmeli dersler, zorunlu derslerden farklı olarak daha özgür bir seçim yapmaları yönüyle öğrencilere farklı tercih olanağı sağlamaktadır.

MEB tarafından öğrenen merkezli seçmeli ders uygulamasıyla hayatın değişik alanlarında çok yönlü ve üretken bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu uygulamalarla eğitim ortamlarının sadece bilgi aktarılan alanlar olmaktan çıkarılıp aynı zamanda uygulama ve üretim alanlarına dönüştürülmeye çalışıldığı söylenebilir. Öğrencilere ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda seçme imkânı verilen uygulamalı ve beceriye dönük derslerden biri de drama dersidir. Sağlam'a (2004) göre drama, 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitimin daha demokratik, öğrenen merkezli, bilgiyi yaşayarak öğrenmenin sağlanması gerekliliği, bireyin “-mış gibi yapma” olanağını sağlaması yönüyle eğitimde yerini almaya başlamıştır.

Drama, öğrenme sürecinde katılımcıyı merkeze alır, yaşantılara dayalı öğrenmeyi sağlar ve kolaylaştırır. Bu tür süreçlerde yetişen çocuklar daha etkin, özgür ve kendini tanıyan bireyler olarak yetişir; öğrenme ortamı daha zevkli ve etkileşimli bir hâle dönüşür (Adıgüzel, 2010; Güneysu, 1991). Adıgüzel'e (2019, s. 73) göre “*drama, bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak; bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır.*” Karaosmanoğlu ve Adıgüzel'e (2021, s.4) göre “*Oyunun genel özelliklerinden yararlanan drama, kendiliğindenlik, şimdi ve burada ilkesi, -mış gibi yapma gibi özelliklere sahiptir. Drama sürecinde bedenini, duygularını, duyularını ve önceki yaşantılarını harekete geçiren öğrenciler; bir konuyu, sorunu, çatışmayı ya da durumu canlandırarak söz konusu deneyimi gerçek yaşam becerilerine dönüştürür.*” Bu özelliklerinden dolayı drama, giderek okul ortamlarına daha fazla girmiş ve hem bağımsız bir ders hem de bir yöntem olarak pek çok derste kullanılmaya başlanmıştır.

Drama, farklı ülkelerin eğitim öğretim programlarında hem bir yöntem hem de bir sanat alanı olarak değişik düzeylerde işlevsel olarak kullanılmaktadır. İngiltere'de İngilizce dersinde öncelikli olmak koşuluyla öğretim yöntemi; ortaöğretimde ayrı bir disiplin, üniversitelerde ise seçimlik ders olarak yer verilmektedir. Drama dersi, Almanya ve İngiltere'de öğretmen yetiştirme programlarında zorunludur. Özellikle tiyatro pedagogları yetiştirmek amacıyla yükseköğretim kurumlarında enstitüler bulunmaktadır (Ömeroğlu, 2006; San, 1991). Gelişmiş birçok ülkenin eğitim sisteminde yer alan drama, Türkiye'de son yıllarda ortaokullarda iki saatlik seçmeli ders (TTKB, 2012) olarak yer almaktadır. Dramanın özellikle öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders olması, öğrencilerin dil gelişiminde ve okul öncesi eğitimde dramaya yer verilmesi, drama dersinin insan yetiştirmede etkili bir yönünün olduğunu göstermektedir.

Dramanın eğitim ortamlarında çok daha geniş bir şekilde uygulanmaya başlamasında, drama etkinliklerinin bireye ve okula sağlayacağı yararların etkili olduğu söylenebilir. Bütün duyu organlarına hitap etmesi, olaylara farklı bakmayı ve farklı düşünmeyi sağlamasından dolayı temel eğitimde, ortaokul ve liselerde bazen seçmeli ders bazen de bir yöntem olarak uzun zamandır dramaya yer verilmektedir. Drama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı ve geliştirmeyi içerdiğinden (Baldwin, 2019) öğretim programlarında ve derslerde kendine yer bulmaktadır.

Okulöncesi ve ilkokullarda bir yöntem, ortaokul ve liselerde ise seçmeli bir ders olarak yer alan drama çalışmaları; öğrencilerin görme, işitme ve dokunma gibi birden çok duyusunu harekete geçirir. Bunun yanında öğrenme sürecinde duyuvarın çoklu kullanımı beraberinde bilişsel becerilerin gelişimine katkı sunar. Fakat ortaokullarda drama dersinin sadece 5 ve 6. sınıf öğrencileri tarafından seçilmesi ve iki ders saatiyle sınırlanması (Erşan, 2014), dersin verimliliğini düşürebilecek etkenlerdendir. Drama dersi, okulların her kademesinde temel ders olarak henüz yer almamaktadır. Dramanın okullarda zorunlu ders olarak yer almaması, dersin uygulanması noktasında öğretmen ve okul yöneticileri açısından bağlayıcı bir yönünün bulunmamasına neden olabilmektedir. Ayrıca drama dersinin okullarda tüm öğretim süreçlerinde temel ders olarak yer almaması, dersin etki düzeyini de önemli oranda düşürebilmektedir.

Drama; öncelikle üniversitelerin “drama”, “oyunculuk”, “drama ve oyunculuk” bölümü mezunu olan öğretmenler olmak üzere, lisans veya lisansüstü öğrenimleri sırasında drama dersi aldığı belgelendirenler ile içeriği ve süresi Bakanlıkça belirlenen eğitimleri tamamlayarak sertifika alan öğretmenler tarafından okutulur (MEB, 2014). Ortaokullarda okutulan seçmeli drama dersi, üniversitelerin lisans programlarında veya başka bir kurumda drama ya da tiyatro eğitimi almış öğretmenler tarafından verilmektedir (Erşan, 2014). Bu nedenle ortaokul öğretmenleri içerisinde drama dersini etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilenlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Adıgüzel’e (2012) göre okullarda drama dersine girecek öğretmenin sahip olması gereken yeterlik ve özellikler tanımlanmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik hem lisans eğitiminde hem de öğretmenlik sürecinde nitelikli ve kolay ulaşılabilir bir drama eğitimi sağlanamadığı, öğretmen adaylarının dramayı bir yöntem olarak derslerinde kullanmak amacıyla ders planı hazırlamakla ilgili sorun yaşadıkları ve bu konuda zorlandıkları (Ay, 2022) bilinmektedir. Drama dersinin doğasına uygun belli ölçütleri içeren eğitim ortamının olmaması (Bertiz, 2011) dersten beklenen kazanımların gerçekleşmesini zorlaştırabilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin başvurabilecekleri, ilgili yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun nitelikli kılavuz kitaplar, araç gereçler bulunmaması (Uysal, 2015) drama dersinden beklenen hedeflerin yeterince gerçekleşmemesine neden olabilmektedir.

Alanyazında drama dersinin öğrenciye olan yararları ile uygulanma sorunlarının incelendiği (Karatay ve Koçyiğit, 2020), öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alındığı (Erşan, 2014); demokratik değerler kazanma (Çiçen, 2019) ve derse etkin katılım (Akın ve Kudak, 2020) ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalara katkı sunması bakımından dersin okul boyutuna yönelik sağladığı yararların ve uygulanma sürecindeki sorunların öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli ve drama uzmanlarının görüşleri doğrultusunda incelenmesine yönelik kapsamlı bir araştırmanın alan açısından önemli olacağı düşünülmüştür. Bu çalışma ile bütün katılımcıların görüşleri alınıp uygulamadaki eksikliklere dikkat çekilerek seçmeli drama dersinin gelecekte daha nitelikli ve verimli hâle getirilmesine katkı sağlanabilir. Bu doğrultuda araştırmanın

amacı, ortaokullarda seçmeli olarak yer alan drama dersinin öğrenciye, öğretmene ve okula sağladığı yararları ortaya koymak ve dersin uygulama süreci ile ilgili öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve drama uzmanlarının görüşlerine dayanarak sorunları belirlemek ve sorunların çözümlerine ilişkin öneriler sunmaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 2020/198 protokol numaralı 06/08/2020 tarihli kararı ve Bolu Valiliğinin 39307281-605.-E. 17813446 sayılı 08/12/2020 tarihli izniyle toplanmıştır.

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan desene, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve sürecine, verilerin analizine ve geçerlik, güvenilirliğine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, uygulamalara yönelik derinlemesine bilgi edinmeyi amaçladığı için durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında ortam, bireyler, olaylar ve süreçler göz önünde bulundurularak bütüncül bir yaklaşımla bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler üzerine derinlemesine araştırma yapılır ve bu durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri tespit edilmeye çalışılır. Durum çalışmasında, durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçları genellemek mümkün olmamaktadır. Ancak bir duruma yönelik elde edilen sonuçlar benzer durumların anlaşılmasını sağlayacak örnekler ve deneyimler oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ortaokullarda drama dersinin uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve drama alanında uzun yıllar çalışmış uzmanların dersle ilgili görüşleri, yoğun deneyimler barındırdığından araştırmada durum çalışması tercih edilmiştir. Bu amaçla araştırma süresince seçmeli drama dersinin uygulanma sürecinde yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve drama alanında üniversitelerde ve sivil toplum kuruluşlarında en az on yıl çalışmış, drama lideri yetiştiren, ulusal ve uluslararası çapta bilimsel drama çalışmaları düzenleyen öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Belirli temalar çerçevesinde katılımcıların deneyimlerini nasıl inşa ettikleri, nasıl yorumladıkları ve seçmeli drama dersinin söz konusu deneyimi nasıl etkilediği, bu deneyimlere ne gibi anlamlar yükledikleri üzerinde durulmuştur.

Çalışma Grubu

Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden çok çeşitli örnekleme yoluyla yapılmıştır. Patton’a (2018) göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu örnekleme yöntemine göre çalışma grubu belirlenirken öncelikle ortaokulların 5 veya 6. sınıflarında drama dersinde en az bir eğitim öğretim yılı görev almış ve üniversitelerin lisans programlarında drama dersi almış 20 Türkçe öğretmeni

seçilmiştir. Bunun yanı sıra okulda en az bir yıl drama dersine katılmış 5. ve 6. sınıfta eğitim gören 23 ortaokul öğrencisi ile bu öğrencilerin velileri, okulunda drama dersi etkin şekilde uygulanan 7 okul yöneticisi ile üniversitelerde ve sivil toplum kuruluşlarında en az on yıl drama eğitimi vermiş 12 drama uzmanı yer almıştır. Drama uzmanları, seçmeli drama dersine giren öğretmenlerin lisans eğitiminde ve sivil toplum kuruluşlarında yaygınlaşmasında, dramanın bilimsel anlamda ulusal düzeyde gelişmesinde ve dersin programının hazırlanmasında etkin rol oynamaktadırlar. Bu yönüyle, dramaya yönelik yoğun deneyim ve bilgiye sahip olmalarından dolayı çalışma kapsamında uzman görüşleri önemli görülmektedir. Bütün katılımcılar, araştırmaya gönüllü katılmışlardır. Katılımcı gruplara ilişkin bilgiler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	65
	Erkek	7	35
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	17	85
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	15
Hizmet süresi	1- 5 yıl	2	10
	6 -10 yıl	4	20
	11- 15 yıl	9	45
	16 +	5	25
Öğrenim durumu	Lisans	17	85
	Lisansüstü	3	15
Toplam		20	100

Tablo 1'deki bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 13'ü kadın, 7'si erkektir. Öğretmenlerin 3'ü Türk dili ve edebiyatı bölümünden, 17'si Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Katılımcıların mesleki deneyimleri 2 ila 20 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının hizmet süresi 10 yılın üzerindedir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında 17'si lisans, 3'ü lisansüstü öğrenim görmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	15	65,2
	Erkek	8	34,8
Sınıf	6.	2	8,6
	7.	18	78,2
	8.	3	13
Toplam		23	100

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğrenci grubunun 15'i kız, 8'i erkektir. Katılımcıların 2'si 6. sınıf, 18'si 7. sınıf, 3'ü 8. sınıftır. Katılımcılardan 7. sınıfların daha fazla olmasında öğrencilerin en az bir, en fazla iki yıl seçmeli drama dersini deneyimlemeleri etkili olmuştur. 8. sınıf öğrencilerine daha az yer verilmesinde bu öğrencilerin seçmeli drama dersi

uygulamalarından uzun zaman ayrı kalmalarının ders deneyimlerinin etkisini azaltma olasılığı etkili olmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler	<i>f</i>	%	
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	2	28,5
	Sınıf Öğretmenliği	2	28,5
	Müzik Öğretmenliği	1	14,25
	Bilgisayar Öğretmenliği	1	14,25
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	14,25
Hizmet süresi	5-10 yıl	1	14,25
	11-15 yıl	3	42,8
	16+ yıl	3	42,8
Öğrenim durumu	Lisans	4	57,1
	Yüksek Lisans	2	28,5
	Doktora	1	14,25
	Toplam	7	100

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 2'si Türkçe öğretmenliği bölümünden, 2'si sınıf öğretmenliği bölümünden, 1'i sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden, 1'i müzik öğretmenliği bölümünden, 1'i bilgisayar öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Okul yöneticilerinin mesleki deneyimleri 5 ila 20 yıl arasındadır. Grubun büyük çoğunluğunun hizmet süresi 10 yılın üzerindedir. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna bakıldığında 4'ü lisans, 2'si yüksek lisans, 1'i doktora düzeyinde öğrenim görmüştür.

Tablo 4. Velilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler	<i>f</i>	%		
Cinsiyet	Kadın	13	56,5	
	Erkek	10	43,4	
	Meslek	Ev hanımı	6	26
		Öğretmen	6	26
		Öğretim üyesi	2	8,6
		Serbest meslek	2	4,3
		Emlakçı	1	4,3
Memur		1	4,3	
Meslek	Emniyet mensubu	1	4,3	
	Özel şirkette memur	1	4,3	
	Asker	1	4,3	
	Diş hekimi	1	4,3	
	Harita teknikeri	1	4,3	
	Toplam	23	100	

Tablo 4'teki bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan velilerin 13'ü kadın, 10'u erkektir. Öğrenci velilerinin 6'sı ev hanımı, 6'sı öğretmen, 2'si öğretim üyesi, 1'i asker, 1'i emlakçı, 1'i

memur, 1'i emniyet mensubu, 1'i özel şirkette memur, 2'si serbest meslek, 1'i dış hekim, 1'i harita teknikeridir.

Tablo 5. Drama Uzmanlarının Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	7	58,3
	Erkek	5	41,6
Yaş	30-40	2	16,6
	41-50	4	33,3
	50+	6	50
Meslek	Akademisyen	11	91,6
	Drama eğitimcisi	1	8,3
	Profesör	4	33,3
Unvan	Doktora öğretim üyesi	5	41,6
	Öğretim görevlisi	2	16,6
	Drama eğitimcisi	1	8,3
Drama deneyimi	11-20	3	25
	20+	9	75
Toplam		12	%100

Tablo 5'teki bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan drama uzmanlarının 7'si kadın, 5'i erkektir. 3 drama uzmanının drama alanındaki tecrübesi 11 ila 20 yılken 9 drama uzmanının tecrübesi 20 yılın üzerindedir. Katılımcıların büyük bölümünün drama deneyimi 20 yılın üzerindedir. Drama uzmanlarının 11'i akademisyen, 1'i drama eğitimcisidir. Katılımcıların 4'ü profesör, 5'i doktor öğretim üyesi, 2'si öğretim görevlisi, 1'i drama eğitimci unvanına sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler ve drama uzmanlarıyla yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılmıştır. Drama dersi ile ilgili katılımcılara yönelik 5 görüşme formu (Öğretmen Görüşme Formu, Öğrenci Görüşme Formu, Veli Görüşme Formu, Okul Yöneticisi Görüşme Formu ve Drama Uzmanı Görüşme Formu) hazırlanmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerine, seçmeli drama dersini en az bir yıl deneyimledikleri ve dersin uygulama sürecine yönelik olumlu ve eksik yönleri bizzat yaşadıklarından yer verilmiş olup veli görüşlerine de dersi niçin seçtiklerini, dersin onlar için önemini ve çocukları üzerindeki etkilerini gördükleri düşünüldüğünden yer verilmiştir. Eğitim yöneticilerine ise dersin okulda uygulanmasından birinci derecede sorumlu olduklarından ve seçim sürecinin yönetmeliklere uygun şekilde gerçekleşmesine olanak tanıdıklarından yer verilmiştir. Öğretmenler, seçmeli drama dersinin bizzat uygulayıcıları olduğundan dersin olumlu yönlerini ve yaşanan sorunlarını yakından gözlemlediklerinden görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında seçmeli drama dersine giren uzmanların lisans eğitiminde ve dersin programının hazırlanmasında dramaya yönelik yoğun deneyim ve bilgiye sahip olmalarından dolayı seçmeli drama dersinin daha nitelikli olması için görüşlerine ve önerilerine başvurulmuştur.

Görüşme formlarında yer alan sorular, ilgili her katılımcı için ayrı soru içeriklerinden oluşmuştur. Öğrencilere yönelik olan sorular, dersin uygulama boyutundaki olumlu ve eksik yönleri

içerirken öğretmenlere sorulanlar, dersin öğrenciye katkılarını ve uygulamada karşılaşılan sorunları içermiştir. Okul yöneticilerine yöneltilen sorular, dersin okula sunduğu katkılara ve yaşanan fiziksel sorunlara yönelik hazırlanmıştır. Veliler için hazırlanan sorular, dersin seçilme amacına ve çocuklarına sağladığı yararları yöneliktir. Drama uzmanları ise dersi verecek öğretmenin niteliklerini, ders ortamının özelliklerini ve dersin niteliğini artırmaya dönük soruları yanıtlamıştır. Böylelikle görüşme soruları, dersin katılımcılarını ilgilendiren boyutuyla ele alınıp hazırlanmıştır. Katılımcıların tümünden elde edilen görüşler e- posta aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formlarındaki açık uçlu soruların iç geçerliliğini sağlamak amacıyla sorular, drama alanında dört uzmanın ve daha sonra Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formları, uzmanların görüşleri (N=3) doğrultusunda tekrar düzenlenip katılımcı grubunun dışında yer alan Türkçe öğretmenlerine (N=6) ön uygulama olarak yapılmıştır. Yapılan ön uygulamanın sonunda oluşturulan soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiş ve daha sonra formlara son biçimi verilmiştir.

Katılımcılar, yüz yüze görüşme talebini, yaşanan Covid-19 salgını dolayısıyla uygun görmemiş ve görüşme formlarını yazılı olarak doldurmak istediklerini belirtmişlerdir. Görüşme formları, öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi ile drama uzmanlarına e-posta yoluyla gönderilmiş ve tüm katılımcılardan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi ve drama uzmanlarından elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde ulaşılmak istenen asıl hedef, elde edilen verilerde bulunan birbirine benzer, ilişkili verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirmek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılardan görüşme formları yoluyla elde edilen veriler çözümlenirken araştırma amacına yönelik ifadeler için temalar belirlenmiştir. Veriler iki farklı alan uzmanı tarafından okunarak belirlenen temaların altına kodlanmıştır. Her katılımcının konu ile ilgili görüşü sunulurken öğretmenler: “Öğrt₁, Öğrt₂, Öğrt₃... ; öğrenciler: Ö₁, Ö₂, Ö₃... ; yöneticiler: Y₁, Y₂, Y₃...; veliler: V₁, V₂, V₃... ; uzmanlar: U₁, U₂, U₃...” şeklinde numaralar verilerek aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

İki uzman, verilerin içerik analizini birbirlerinden bağımsız yaparak temalar oluşturmuş ve elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak temaların uyumlarını gözden geçirmiştir. Kodlanan verilerin güvenirliliği için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) formülü [Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılmıştır. Buna göre yapılan hesaplamalarda uzmanlar arasındaki uyum oranının %90 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, veri analizi sürecinde ulaşılan sonuçları doğrulamak amacıyla nitel araştırma alanında iki uzmandan yardım alarak oluşturulan kod ve temalar hakkında görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra bazı düzenlemeler yapılmış, bulguların son şekline karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların seçmeli drama dersi ile ilgili görüşleri üç ana temada sunulmuştur. Birinci temada drama dersi ve olumlu yönleriyle ilgili bulgulara, ikinci temada drama dersinin uygulamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili bulgulara, üçüncü temada drama dersinin uygulanabilirliğinin geliştirilmesiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

1. Drama Dersi ve Olumlu Yönleri

Dersin Seçilme Süreci

Araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri doğrultusunda drama dersinin seçilme sürecine yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 6. *Drama Dersinin Seçilme Süreci*

Drama Dersinin Seçilme Süreci	f
Öğrencinin isteği	24
Seçilmesindeki engeller	20
Öğretmen-veli işbirliği	16
Öğretmen etkisi	13
Veli etkisi	4

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, ortaokullardaki drama dersinin seçilme sürecinde 24 katılımcı; öğrencilerin isteğinin etkili olduğunu, 20 katılımcı dersin seçilmesinde engeller olduğunu, 16 katılımcı öğretmen-veli işbirliğinin seçimde etkili olduğunu, 13 katılımcı öğretmenin etkili olduğunu, 4 katılımcı velinin etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan yöneticiler, veliler ve öğrenciler, okullarındaki seçmeli drama dersinin tercih edilmesinde sınıf rehber öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin, ailelerin, öğrencilerin kendi ilgi ve meraklarının yönlendirici olduğunu belirtmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Okullardaki seçmeli dersler genelde sınavlara hazırlamaya destek amaçlı olduğunu düşünüyorum. O yüzden seçerken çocuklarımızın ders seçimlerinde bunu düşünerek yönlendiriyoruz. O yüzden çocuklarımızın ne düşündüğünü ne istediğini bazen es geçiyoruz. Bu yüzden zaman zaman üzülüyorum (V2).

Şu anki sistemde veli baskısı ve sınav baskısına göre düzenlenmektedir... Aynı şekilde okul idarelerinde kendilerini sınav bakımından gösterebildikleri için diğer dersleri önemsiz görüp sınavda çıkan dersler önemlidir diyerek bu derslerin seçilmesi daha çok tercih ediliyor. Bir de hangi branşta fazla öğretmene varsa ona ders vermek için de ne yazık ki ders ayarlaması yapılıyor (Y4)

İlginç, eğlenceli ve değişik bir ders olduğu için. Çünkü annem öğrencilerine anlatırken de duymuştum (Ö1)

Bütün derslerden yorulup drama dersine gelişirken dinlenmeye geliyormuşum gibi hissediyordum (Ö2)

Sosyal bir insan olabilmek için drama dersini tercih ettim (Ö23)

Dinlenme dersi gibi geliyordu okul üstümüze gelirken drama dersi dinlendiriyordu (Ö2).

Okul yöneticileri ve velilere göre fiziki ortamın yetersizliği, öğretmen eksikliği, akademik başarı beklentisi, sınav kaygıları ve LGS sürecinden dolayı öğrenciler, istese de ilgisine göre seçim yapamamaktadır. Bunun yanında öğrenciler; drama dersini tercih etmelerinde dersin ilginç ve eğlenceli olmasının, heyecan ve mutluluk vermesinin, drama dersinde kendilerini daha rahat ifade etme imkânı oluşmasının, sosyalleşme olanağı bulmalarının ve drama öğretmenini sevmelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle seçmeli drama dersinin öğrenciler tarafından ilgiyle karşılandığı, velilerin ve öğretmenlerin drama dersinin önemine yönelik farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Gelişimi Desteklemesi

Dersin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerine katkısına yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Katkısı*

Beceriler	f
Duyuşsal Gelişim	49
Sosyal Gelişim	39
Bilişsel Gelişim	12

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların 49’u seçmeli drama dersinin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu, 39’u sosyal gelişiminde etkili olduğunu, 12’si bilişsel gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre seçmeli drama dersinin çoğunlukla öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine göre drama dersi çocukların; duyuşsal gelişim açısından yaratıcılık, hayal gücünü kullanma, tasarlama, imgelem, özgüven, çekingenliğini yenme, ön yargıdan kurtulma ve başarıma duygusu gibi özelliklerini geliştirmektedir. Sosyal gelişim açısından drama; iletişim ve duygudaşlık kurma, işbirliği, yeni arkadaşlar edinme, beden dilini kullanma ve rol oynama becerileri geliştirmektedir. Öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından ise problem çözme, olaylara farklı bakış açısıyla bakma, odaklanma, taktik geliştirme, farklı düşüncelere önem verme ve kendini tanıma ile gerçek ve kurguyu ayırt etme becerilerini geliştirmektedir. Araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Özellikle drama dersi öz güveni ve başarı algısı düşük öğrencileri sınıfta etkin hale sokar. Çünkü drama dersinde herkes başarılıdır, öğrencinin yaptıkları kendisini mutlu eder (Öğrt3)

Çocuk hem kendini ve özelliklerini keşfederken hem de farklı kişilerle iletişim kurmayı öğrenecektir. Yerine göre utangaçlığını, sıkılganlığını, odaklanamamayı ortadan kaldıracak, duygudaşlık kurmayı öğrenmeyi sağlayacaktır (V14)

Sahneye çıkmaya ve insanların karşısında konuşmaya çekinirdim. Drama dersi sayesinde bunu yendim (Ö12)

Başka kişilere on yargılı olmaktan kurtuldum (Ö13).

Yaşam Becerilerini Geliştirmesi

Dersin öğrencilerin yaşam becerilerine ilişkin katkısına yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Yaşam Becerilerini Geliştirmesi*

Yaşam Becerileri	f
Öğrenciyi Mutlu Etme	36
Öğrenciyi Yaşama Hazırlama	6
Öğrenciyi Tanıma	5
Öğrencinin Oyun Dağarcığını Geliştirme	3
Öğrencinin Sanatsal Becerilerini Geliştirme	2

Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların 36’sı seçmeli drama dersinin öğrencilere mutluluk ve heyecan duyguları yaşattığını, 6’sı onları yaşama hazırladığını, 5’i öğrenciyi tanımayı sağladığını, 3’ü oyun dağarcığını geliştirdiğini, 2’si sanatsal becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle seçmeli drama dersinin öğrencilerin olumlu duygular yaşamaları ve yaşam becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada yer alan öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine göre drama dersi; öğrencilerin mutlu olma, yaşama hazırlanma, oyun dağarcığını geliştirme, sanatsal becerilerine ve öğrenciyi tanıma ile ilgili yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Okula koşa koşa gidiyorum ki ilk pufu ben kapayım. Gelirken mutlu ve heyecanlı oluyorum (Ö19)

Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Yeni oyunlar öğreniyordum. Hayal gücümü genişletti (Ö23)

Yeni arkadaşlar edindim. Farklı oyunlar öğrendim (Ö11)

Öncelikle drama derslerinde çocuğumuz hayatın bir nebze provasını yapmakta ve bu süreçte hayata hazırlanmaktadır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme ve ifade becerilerini geliştirirken aynı zamanda drama adeta bir rahatlama mekanizması görevini de görerek bizim ailecek tasvip etmediğimiz konvansiyonel eğitimin dezavantajlarını da elimine etmektedir. Kendini tanıma, empati, empatik ilgi, liderlik, iletişim becerisi, etkin dinleme, konuşma becerileri, gelişim alanının genişlemesi gibi de katma değeri olmaktadır bu derslerin (V2)

Okul yöneticilerine ve öğrencilerin drama içinde sorunlarını çözmesi hayata hazırlanması açısından önemli bir ders. Bu ders kapsamında öğrenciler ayrıca empati yapmayı başkalarının fikirlerine önem vermeyi de öğreniyorlar (Y6)

Evet, çünkü hayattaki farklılıkları ve eğlenceleri öğreniyorum (Ö6)

Genellikle ardından sayısal bir ders olduğu için çantanın o ağırlığını çeke çeke sınıftan çıkıyorum ve hüzünlü bir şekilde derse kaplumbağa hızıyla gidiyorum (Ö19).

Öğretmeni Geliştirmesi

Dersin öğretmeni geliştirmesine yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Gelişimi

Öğretmeni Geliştirmesi	f
Kaynaklardan Yararlanma	11
Bilişim Ağlarından Yararlanma	7
Meslektaşlarına Danışma	7
Eğitim Çalışmalarına Katılma	5
Drama Uzmanlarına Danışma	4

Tablo 9’deki bulgular incelendiğinde seçmeli drama dersine giren öğretmenlerden 11’i kendini geliştirmek için kaynaklardan yararlandığını, 7’si bilişim ağlarını takip ettiğini, 7’si meslektaşlarına danıştığını, 5’i eğitim çalışmalarına katıldığını, 4’ü drama uzmanlarına danıştığını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle seçmeli drama dersinin derse giren öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, drama dersinde daha faydalı olmak ve kendilerini geliştirmek için eğitimlere katıldıklarını, kaynak taradıklarını, işbirliği yaptıklarını, drama uzmanlarına danıştıklarını ve bilişim ağlarını takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcıların **görüşlerinden** kesitler aşağıda verilmiştir.

“Drama ile ilgili kitapları okumaya çalışıyorum. Özellikle internet üzerinden yapılmış çalışmaları izliyorum. Ama kendimi bu alanda yeterli bulmuyorum (Öğrt1)

Bu kapsamda düzenlenen atölye çalışmalarına katılıyorum. (Öğretmen Ağı Atölye Çalışmaları) ayrıca eksikleri olsa da hizmet içi eğitim çalışmalarına katılıyorum (Öğrt5)

Drama eğitimi alanında uzman kişilere danışıyorum. Konuyla ilgili çeşitli makaleleri ve kitapları inceliyorum. Zümre arkadaşarımla fikir alışverişinde bulunuyorum (Öğrt3)

Bu konudaki yeterliliğimi artırmak için hizmet içi seminerlere katılmaya çalışıyorum. Drama dersinde yapılan etkinliklerin paylaşıldığı sosyal medya kanallarını takip etmeye çalışıyorum. Bu alanda tecrübeli olduğumu düşündüğüm kişilerle fikir alışverişi yapıyorum (Öğrt7)

Drama dersini daha öncesinde vermiş olan meslektaşlarımla tecrübelerine ve birikimlerine sık sık başvurduğum, her hafta dersime çalışarak birkaç kaynağı kendimce harmanlayıp uygulanabilir hale getirmek için çok uğraştım (Öğrt8)

Kurs aldım. Bu konuda seminere katıldım. Ayrıca araştırıp bu konuda sahada çalışan yönetmen oyuncu arkadaşarımdan destek ve yardım alıyorum (Öğrt14).

2. Drama Dersinin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde drama dersinin uygulama sürecinde yaşanan sorunlara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Dersin Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Seçmeli Drama Dersinin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar	f
Araç Gereç Eksikliği	25
Fiziki Ortam Eksikliği	24
Öğretmen Yeterlikleri	17
Kılavuz Kitap Eksikliği	6
Öğretim Programının Yeterliği ve İşlevselliği	11

Araç Gereç Eksikliği

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde katılımcılardan 25'i araç gereçlerin, 24'ü fiziki ortamın, 17'si öğretmen yeterliklerinin, 16'sı kılavuz kitapların, 11'i drama öğretim programının eksik yönleri olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre seçmeli drama dersinin uygulama sürecinde araç gereç ve atölye yönüyle oldukça fazla sorun olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticileri, okullarında seçmeli drama dersinde kullanabilecek araç ve gereçlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen, hiçbir uyarının olmadığı atölyenin daha verimli olacağını belirtmiştir (Öğrt₁₇). Araştırmaya katılan 1 yönetici, ders araç gereçleri bakımından yeterli olduğunu (Y₃) ifade etmiştir. Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yeterli olduğu söylenemez. Ortaokullar sadece okul aile birlikleri marifetiyle harcamalar yapabilmekte ve maalesef de bu bütçe oldukça sınırlı olmaktadır. Daha çok ikili ilişkilerle öğretmen, veli ve diğer paydaşların yardımıyla yapılabilmektedir (Y1)

Araç ise yok denecek kadar azdır. Bu ders için araçları idareciler meraklı ise hazırlar yoksa derse giren öğretmen hazırlar (Y2)

Yeterli değildir. Bizim okulumuzda bodrum katta hava almayan birkaç minder olduğu bir yerin yeterli olmadığını düşünmekteyim. Drama dersleri için araç gereçler genellikle o derse giren öğretmenler tarafından temin edilmektedir (Y4)

Drama dersi için kaynaklar kesinlikle yetersiz. En büyük sorun bence bu. Öğretmenlerin ulaşabileceği kaynak ve materyal oldukça kısıtlıdır. Var olan kitaplarda yönlendirme bölümleri çok soyut kalıyor. Ayrıca kaynaklardaki drama planları sınıf seviyesi göz ardı edilerek yapılıyor. Ortaokul ve lisedeki birçok kazanım aynı. Drama kaynaklarının internet üzerinden canlı bir şekilde verilmesi gerekiyor. Teoriden çok pratik yani canlı materyal şeklinde olmalıdır. Ayrıca birçok kaynaktan yapılacak etkinliklerin kazanımları yok. Yani o oyunu oynayınca çocuklar ne kazanacak bilişsel ve duyuşsal açıdan? Pek belirtilmiyor (Öğrt1)

Hayır, yeterli değil. Drama öğretiminin en büyük eksikliğinin bu alanda olduğunu düşünüyorum. Öğretim programı başta olmak üzere alanda isim yapmış kişilerde dâhil olmak üzere mevcut kaynakların yetersiz olduğunu ve çocuk gelişimi, öğrenciye görelilik ilkelerine uygun düşmediğini düşünüyorum (Öğrt5).”

Fiziki Ortam Eksikliği

Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Ne yazık ki mevcut drama sınıfları yeterli değildir. Bu tip sınıfların yapılması okulların mimari yapısı çizilirken düşünülmeli ve tüm okullarımıza eklenmelidir. Bakanlığın merkezi olarak seçmeli derslerin fiziki mekânını düşünmesi gerekmektedir (Öğrt8)

Okulda drama dersleri için sunulan araçların yeterli olmadığını düşünüyorum. Farklı materyallerin sunulması çocukların hayal güçlerinin gelişmesini, eleştirel düşünebilmelerini teşvik edeceği için bu alanın da geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Öğrt7)

Ne yazık ki yeterli değildir. Bir önceki sorularda cevap verdiğim gibi devlet okullarında daha çok sınavda çıkan dersler daha çok önem verildiği için sınıflar kurulmamaktadır. Çevremde gördüğüm kadarıyla bu sınıflara genellikle özel okullar yatırım yapmaktadır. Bu tip sınıfların yapılması okulların mimari yapısı çizilirken düşünülmeli ve tüm okullarımıza eklenmelidir. Bakanlığın merkezi olarak seçmeli derslerin fiziki mekânını düşünmesi gerekmektedir (Y4)

Yeterli değil. Gönül ister ki daha geniş ve düzenli bir sınıfta yapılsın. Fakat okulun fiziki şartları buna uygun değil. Eğitim ortamını öğretmen hazırlamalı, idare destek olmalı (Y5)

Büyük bir okul olmamıza rağmen drama dersleri için fiziki mekânlarımız yeterli değil. Okul olarak dramaya biraz daha önem vermemiz gerekmektedir (Y6).”

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerine göre okullarda drama çalışmalarının yapılabileceği bağımsız atölyeler yeterince bulunmamaktadır. Okulunda drama atölyesi bulunan öğretmenler ise atölyelerin genişlik, ferahlık, temizlik, ışık, ses yalıtımı ve ısı yönünden yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve okul yöneticilerine göre lisans eğitiminde alınan drama dersi, okullarda drama dersini yürütmek için yeterli değildir. Öğretmenler, lisans eğitiminde gördükleri drama dersinde tiyatro sahnelemek için rol çalışmaları yaptıklarını ve bu çalışmalarda önemli deneyimler edindiklerini belirtmişlerdir. Fakat bir drama oturumunun nasıl hazırlanacağını ve dersin kazanımlarının drama yoluyla öğrenciye nasıl aktarılacağı ile ilgili standart bir drama ders içeriğinin olmamasının kendileri açısından eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, drama dersini daha verimli yürütmek için kendilerini bu alanda mesleki olarak geliştirme çabası içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 4 okul yöneticisi, okullarındaki seçmeli drama dersine girecek uzman öğretmenin kısıtlı sayıda olduğunu belirtmiştir (Y₁, Y₂, Y₃, Y₇). Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Ben lisansta aldığım drama eğitiminde çok mutlu olup, çok eğleniyordum. Bu eğitim kesinlikle uygulamalı alınmalı ancak eğitimi şu açıdan eksik buluyorum, aldığımız eğitimin sonucunda yaratıcılığımızı kullanarak bir drama etkinliği nasıl yazılabilir, nasıl geliştirilebilir ile ilgili de bir eğitim eklenebilir. Tabii bu eğitim de en az bir dönemi içermelidir diye düşünüyorum (Öğrt19)

Hayır, yeterli değildir. Lisansta “Drama ve Canlandırma” adı altında aldığımız derste daha çok uygulamalı bir ders süreci tasarlanmıştı. Yani bir oyunda rol almıştık. Bunun ne kadar drama eğitimi ve öğretimiyle ilişkili olduğu tartışmalıdır. Anlatmak istediğim bir drama ya da tiyatro oyununda rol almak başka bir şeyken bunun eğitsel kazanımlarla ilişkilendirilip çocuklara kazandırılma çabasının çok ayrı şeyler olduğunu düşünüyorum. Bu kapsam da Türkçe dersi öğretmen adaylarına daha çok drama eğitim ve öğretiminin nasıl verileceğine dönük programlara ihtiyaç vardır (Öğrt5)

Bu yıl 6.sınıf seçmeli drama dersine isteğim dışında girmek önce beni fazlasıyla kaygılandırdı. Dersin vermeyi hedeflediği kazanımlar, benim bilgi eksikliğim, Öğrencilerimin dersten ve benden beklentileri beni sürekli araştırmaya yöneltti. Hatta buna mecbur kaldım. Çünkü okul, öğrencinin sosyalleşme sürecinde yapbozun en önemli parçası. Drama dersi de bu ihtiyacı karşılayabilecek en önemli ders. Bu ikili ve sarsılmaz ilişki, drama dersini üstünkörü işlemekten de alıkoyuyor. Ben bu duyguyu ve sorumluluğu çok sık hissettim. Drama dersini daha öncesinde vermiş olan meslektaşlarımın tecrübelerine ve birikimlerine sık sık başvurdum, her hafta dersime çalışarak birkaç kaynağı kendimce harmanlayıp uygulanabilir hale getirmek için çok uğraştım. Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülecek bir sertifika ve donanım kursunu da sabırsızlıkla bekliyorum (Öğrt8).”

Öğretmen Kılavuz Kitap Eksikliği

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre drama dersinde kullanılmak üzere ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenler dersi kendi olanaklarıyla ve kısıtlı imkânlarla yürütmektedirler. Öğretmenlerin drama kazanımlarını gerçekleştirmek için yönlendirici bir kılavuz kitaba ihtiyaçları vardır. Araştırmaya yer alan katılımcıların **görüşlerinden** kesitler aşağıda verilmiştir.

Okulda ve elimizde bulunan kaynaklar maalesef yeterli değil. Drama dersini vereceğimiz zaman kendi imkânlarımızla kaynak ediniyoruz ve yapabileceğimiz çalışmaları araştırıyoruz. Bu alanda kılavuz kitap niteliği taşıyacak kaynaklara ihtiyaç duyuyoruz (Öğrt7)

Kaynak yetersizliği bariz belli etkinlik bulma ya da drama dersini zengin içerikli işleme de sıkıntı yaşıyabiliyoruz (Öğrt11)

Sadece bir drama sınıfımız var lakin içerisinde süreçte kullanacağımız materyalleri kendimiz temin etmeye çalışıyoruz (Öğrt13)

Öğretim Programının Yeterliği ve İşlevselliği

Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Toplam 21 sayfa olan ilk 7-8 sayfası tüm programlarda olduğu gibi ortak açıklamalara ayrılmış bir kazanım listesinden ibaret olduğunu düşünüyorum. Buna paralel olarak sadece ünite ve ders süresi tablosuna yer verilmiştir (Öğrt5)

Ortaokul 5 ve 6. Sınıf Drama Dersi Öğretim Programı genel çerçeveyi ifade etmesi açısından yeterlidir fakat içerik açısından, öğretmene yol göstermesi bakımından

geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Birçok hususun sadece teoride kalması pratiğe dair detayların yetersiz olması dersi yürüten öğreticiyi kararsızlığa itebilir (Öğrt7)

Taslak olarak incelendiğinde yeterli bir öğretim programı ama işlevsel uygulanabilirliği tartışılır. Bu öğretim programındaki hedeflenen kazanımlar gerçek eğitim-öğretim programı içinde ne kadar karşılık bulmaktadır? Öğretmen drama dersinin bir ihtiyaç olduğunun bilincinde midir ve bu dersin içeriği Türk toplumunun sosyo-kültürel yapısına uyarlanabilmiş midir sorularından hareketle bu dersi işlemek için öğretmenin yeterliliği hedeflenmediği sürece yeterli bir öğretim programı tek başına önemsizdir. Önemli ve gerekli olan ise öğretmeni yeterli kılmaktır, programı değil (Öğrt8).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre drama dersi öğretim programı, kazanımlar açısından yeterlidir. Fakat program, sadece kazanımlar ile ünite tablosunu içerdiğinden, etkinlikler hakkında fikir vermediğinden öğretmenler tarafından işlevsel görülmemektedir.

3. Seçmeli Drama Dersinin Uygulanabilirliğinin Geliştirilmesi

Dersin uygulanabilirliğinin geliştirilmesine yönelik bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Dersinin Uygulanabilirliğinin Geliştirilmesi

Seçmeli Drama Dersinin Uygulanabilirliğinin Geliştirilmesi	f
Fiziki Ortamın Geliştirilmesi	51
Araç Gereçlerin Geliştirilmesi	44
Yasal Düzenleme Gerekliği	27
Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	26
Bütçe Gerekliği	13

Tablo 11’deki bulgular incelendiğinde seçmeli drama dersinin ortaokullarda daha etkili ve verimli olması için katılımcıların 51’i fiziki ortamın geliştirilmesi gerektiğini, 44’ü dersin araç gereç yönüyle geliştirilmesi gerektiğini, 27’si yasal düzenleme yapılması gerektiğini, 26’sı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini, 13’ü bütçe gerektiğini belirtmiştir. Seçmeli drama dersinin verimliliğini artırmak için ortaokullardaki atölye, araç gereç, öğretmen nitelikleri ve bütçe gereksinimini karşılamaya dönük yasal bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Fiziki Ortamın Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli ve drama uzmanları, ortaokullardaki drama dersi yapılan ortamların öğrencilerin rahat hareket edebileceği genişlikte, temiz, ferah, ısı ve ışık yönünden yeterli, güvenli bir ortam olması gerektiğini belirtmişlerdir. Atölyelerin zemininin parke gibi yumuşak ve sağlıklı malzemelerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, atölyelerde doğaçlamalara uygun küçük bir sahne, birbirlerini görecektir şekilde düzenlenmiş kolçaklı sandalyeler bulunmalıdır. Katılımcı görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir. Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Okulda drama dersleri için özel bir derslik olmalıdır. Drama yaparken kullanılacak araç ve gereçler, öğrencilerinin kendilerini izleme fırsatı

bulabilecekleri ayna kaplı bir duvar ve ayakkabısız girilebilecek bir zemin olmalıdır (Öğrt15)

Fiziki şartların iyileştirilmesi gerekir ya da ayrı bir drama sınıfı yoksa mutlaka oluşturulması gerekir. Görsel ve işitsel duyuları destekleyen araç gereçler bulunmalı. Öğrencinin rahat olabileceği bir ortam oluşturulmalı. Gerek bireysel gerek grup çalışmaları için yeterli büyüklükte olmalı. Öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirecek özellikleri taşımalı (Öğrt4),

Fiziksel koşullar eğitim ve öğretimi doğrudan etkiler. Bu nedenle yaratıcı drama derslerinin yapılacağı ortamın yeteri kadar ışık alan bir alan olması gereklidir. Zemini kolay temizlenebilir özellikte olan (laminant parke gibi) bir malzemeyle döşenmiş, sıraların olmadığı, oturma için büyük minderlerin bulunduğu bir alan yeterlidir. Bu minderler aynı zamanda canlandırmalarda mekân oluşturmak içinde kullanılabilir. Ayrıca ses yalıtımı sağlanması da rahat bir çalışma alanı sağlar (U9).”

Araç Gereçlerin Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere göre seçmeli drama dersinde gerekli araç gereçlerin yer alması gereklidir. Katılımcılara göre atölyelerde masal, hikâye ve şiir çalışmaları için küçük bir kitaplık, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirebilecek görseller, rahatlıkla kullanabilecekleri şapka, baston, top, gitar, abaküs, iskelet maketi vb. bulunduğu aksesuar sandığı / bavulu ve kostüm dolabı bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılara göre derslerde farklı materyallerden oluşan bir aksesuar sandığı ve kostüm dolabı olması dersin içeriğini ve işlenişini; öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini daha etkin kullanmalarına fırsat yaratacaktır. Ayrıca öğretmenler drama atölyelerinin, içerisinde akıllı tahta, bilgisayar, mikrofon gibi teknolojik aletlerin de bulunduğu bir yaşam ve sanat atölyesine dönüştürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Farklı kutu oyunları, tablolar, etkinlikler için kostümler, farklı bilim dalları için maketler olmasını isterdim (Ö8)

Duvarlarda öğrencilerin gizil güçlerini harekete geçirebilecek resim, tablo ya da aksesuar olmalıdır. Rollere bürünmek için kullanabilecekleri şapka, baston vb. aksesuarlar olmalı ve bunlar düzenli bir dolaba yerleştirilmelidir. Sandalye ve minder gibi oturabilecekleri rahat bir ortam olmalıdır. Diğer derslerle ilişkilendirilebilecek (top, gitar, abaküs, iskelet maketi...) aletler olmalıdır. Dramada müzik ve görsel de önemlidir. Bu nedenle bilgisayar, mikrofon gibi teknolojik alt yapı da olmalıdır. Çok şatafatlı ve süslü bir ortam olmamalıdır. Çok fazla resim ve aksesuar göz yoracağı için belli ölçüde olmalıdır (Öğrt1)

Kostümler olmasını isterdim. İzlenebilecek tiyatro kasetleri olabilirdi (Ö9)

Kostümler, aksesuarlar (şapka, gözlük, vb.) (Ö12)

Başköşede küçük bir sahne olması ve yerler için daha fazla minder olmasını isterdim (Ö14)

Drama için gerekli malzemelerin olmasını mesela drama kitapları, kıyafetler, birkaç müzik aleti bile olabilir (Ö18)

Yasal Düzenleme Gerekliği

Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Drama Atölyesi Yönergesi çıkarılabilir. Bu yönerge ile drama uygulanacak mekânlar için standartlar geliştirilebilir (U3)

Dramanın tüm kademelerde uygulanması için bir yasal düzenleme çıkarılmalı (Öğrt16)

Okullarda drama atölyeleri oluşturulması için Bakanlık tarafından bu ortamların donanım ve teşrihi yapılmalıdır. Okulların ekonomik durumu bunu yapmaya uygun değildir (Y7)

Bakanlık bu konuda çalışan sivil toplum örgütleri ve üniversite bölümleri ile işbirliği içinde olmalı ve temel ihtiyaçları saptayıp gidermelidir (U7)

Alan uzmanı öğretmenler derse girmeli, atölyelerde kullanılan materyaller zenginleştirilmeli, okul yöneticileri hem öğretmenleri hem de öğrencileri destekleyici bir tutum sergilemelidir. Bakanlığımız bütçeleme işlemlerinde bu alana ilişkin de bir perspektif sunmalı vb. (Y1)

Okul aile birliği olanakları ve bağışlar ile karşılanmaktadır (Y4).

Araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrencilere, okul yöneticilerine, velilere ve drama uzmanlarına göre drama dersi seçmeli ders olmaktan çıkarılıp ortaokulların bütün sınıf düzeylerinde zorunlu ders olarak okutulmalıdır. Katılımcılara göre drama dersi, çerçevesi MEB tarafından belirlenmiş bir yönetmelikle belirlenmeli ve her okulda yer almalıdır. Ayrıca katılımcılar, drama atölyelerinin yaygınlaşması ve atölyelerin ihtiyaçlarının giderilmesi için okullara belli bir bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Araştırmaya yer alan katılımcıların görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Eğitim bilimleri, güzel sanatlar-genel kültür bilgisi ve alan bilgisi bu yeterlik için üst çerçevelerdir. Ancak drama eğitimliğinde harekete, eyleme yatkın olmak, insana yakın bulunmak ve iyi bir kurgu bilgisine sahip olmak gerekir. Talim Terbiye Kurulunun önce drama dersini verebilecek öğretmenler listesinden Türkçe ve edebiyat öğretmenleri zorunluluğunu çıkartması gerekir. Ayrıca drama dersini verebilecek özellikler de baştan yeniden belirlenmeli ve yazılmalıdır. Bunun için bir komisyon kurulmalı, üniversite ve sivil toplum örgütleri de bu komisyonda yer almalıdır. Yerel yönetimlerle işbirliğine gidilebilir mekân desteği için... Bundan önce alanda yetmiş ve MEB onaylı belgesi olmayan hiç kimse drama derslerini vermemelidir. Özellikle tiyatro, çocuk gelişimcileri, Türkçe ve edebiyat öğretmenleri uzun süreli yaratıcı drama eğitimi almadıkları sürece asla bu dersleri yürütmemelidir (U8)

Drama alanında yeterli donanımda olup olmamasına bakmak önceliğimiz. Bununla birlikte öğretmenimizin gönüllü olması da gerekmede (Y1)

Öğretmenin sağlıklı ve tutarlı bir kişiliğe sahip olması. Her yaş için yürütülecek olan drama etkinliklerinde drama liderinin mesleki formasyonu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsamalıdır. Öğretmen disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı nitelikler taşıyan, değişmeye açık bir kişiliğe sahip olmalıdır (U11)

En az eğitimde drama/yaratıcı drama anabilim dalları ya da programlarında lisansüstü çalışmalar yapmış olanlar veya 320 saat MEB onaylı yaratıcı drama eğitimli belgesine sahip olanlar bu dersleri yürütebilir. Bu konuda en ideali eğitim fakülteleri (eğitim bilimleri fakültesi) güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde drama eğitimi veya eğitimde drama anabilim dallarının açılması, bu ad altında bir lisans programı ya da çift/yan dal programının açılıp, herhangi bir öğretmenlik lisans mezununun bu programlardan mezun olmasıdır. Bunu YÖK bir türlü onaylamamakta, güzel sanatlar eğitiminin hâlâ sadece resim iş ve müzik alanından ibaret olduğunu savunmaktadır (U8).

Araştırmaya katılan öğretmen, okul yöneticisi ve drama uzmanlarına göre seçmeli drama dersine girecek olan öğretmenler, drama alanında nitelikli eğitim veren sivil toplum kuruluşlarından ve özel kurumlardan 320 saatlik drama liderlik eğitimi almalı ve nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencinin gelişimini, bireysel ve sosyal yönden bütüncül olarak destekleme özelliğine sahip olan drama dersi, çocuk gelişiminde ve öğrencinin gerçek öğrenmeler elde edip onları hayata geçirmesinde tüm öğretim kademelerinde önemli bir öğrenme yolu olarak görülmektedir (Fazlıoğlu, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler, okullarında seçmeli dersler kapsamında yer alan “drama dersini” tercih etmelerinde öğretmenlerinin, ailelerinin, drama dersinin gelişimlerine olan katkısının, dersin mutluluk vermesinin ve drama öğretmenin sevilmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle okullarda dramaya bağımsız temel bir ders olarak yer verilmesi, bu yaş dönemi öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları, sosyal ve duyuşsal gelişimleri yönünden önemlidir.

Drama dersi, öğrencilere yaratıcılıklarını kullanarak bir rol içerisinde, kurgusal karakterler olarak, farklı izleyici kitlelerine amaçlı konuşma ve etkin dinleme yapmaları için pek çok olanak sunar (Baldwin, 2019). Çiçen ve Yıldız (2019) drama çalışmalarının, öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında olumlu yönde değişikliğe yol açtığını; öğrencilere farklılıklara saygı, duygudaşlık, saygı ve eşitlik değerlerini kazandırdığını belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi ve drama uzmanları, ortaokullarda uygulanan drama dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim yönüyle problem çözme ve etkin dinleme becerilerini, hayal güçlerini, olaylara farklı açıdan bakabilme ve farklı düşüncelere önem verme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Drama dersi, özellikle bireysel gelişim yönüyle öğrencilerin öz güven, kendilerini ifade edebilme ve liderlik becerilerini geliştirir. Ayrıca onların derslerdeki sıkılganlığını ve içe kapanıklığını aşmalarına yardımcı olur.

Drama, öğrencinin kendini ve çalıştığı gruptakileri, gruptaki yaşantılar aracılığıyla araştırmasını ve incelemesini, bu arada da sosyal beceriler kazanmasını sağlar (Önder, 2016; Pinciotti,

1993). Arslan, Erbay ve Saygın (2010) da dramanın öğrencilerin iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre seçmeli drama dersi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal becerileri ile iletişim kurma ve sosyalleşme becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında katılımcılara göre drama dersi, öğrencilerin yeni uğraşlar edinme ve duygudaşlık kurma becerilerini geliştirmekte; onların birbirleriyle ortak işler yapmasına ayrıca arkadaşlarıyla nitelikli zaman geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Drama atölyelerinde öğrenciler, sürekli etkinlik sürecinde ve etkileşim içerisindeyler. Bu etkinlikler, çocukların duygusal ve ruhsal gelişimleri açısından çok önemlidir (Fazlıoğlu, 2011). Kaya'ya (2018) göre drama yöntemi stresle baş etmenin öğrenilmesinde, bireylerin kendi öz gücünün farkına varmasında ve sorunlarla baş etmesinde etkili bir yoldur. Araştırmaya katılan velilere göre drama dersi, öğrencilerin farklı gelişim alanlarını genişletip onların problem çözme becerilerinde ve yaratıcılıklarının gelişmesinde olumlu bir gelişim göstermelerini sağlar. Drama uygulamalarının öğrencinin duygusal ve ruhsal gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim yaşamında okullar öğrenciler için sıkıcı yerler olabilmektedir. Drama dersi sayesinde okullar dersten kaçılan, zil çalınca hızla terk edilen bir yer olmak yerine öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıran, öğrenirken heyecan ve mutluluk duyulan bir çekim merkezi olmaktadır (Aykaç, 2008; Çiçen, 2019; Döş, 2013; Karatay ve Koçyiğit, 2020). Bu araştırmanın katılımcıları, ortaokullarda uygulanan drama atölyelerinde oynanan oyunlardan ve doğaçlama çalışmalarından öğrencilerin heyecan, coşku, mutluluk duyduklarını ve derse severek geldiklerini; drama dersinden çıktıktan sonra bir sonraki derse katılmak ve derste yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için dersi heyecanla beklediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda okullardaki drama dersi sayesinde öğrencilerin, akademik ders yoğunluğunun stresinden kurtulup rahatladıkları ve kendilerini özgür hissettikleri belirlenmiştir.

Dramada karşılaşılan durumlar, gerçek hayatı yansıtabilir ya da tamamen kurgu olabilir çünkü katılımcılar drama sürecini iletirmek için bildikleri, gördükleri ya da duydukları yaşam durumlarından hareket ederler (Baldwin, 2020). Erşan (2014), İşyar (2017), Taş (2013), Yüksel, Akyol ve Şahin'e (2016) göre öğretmenlerin dramayla ilgili en çok ürettikleri metafor "hayat"; Gündoğan ve Ergenekon'a (2019) göre ise "yaşamı yansıması"dır. Bu yönüyle dramanın çocukları hayata hazırladığı, yaşamı yansıttığı ve çocuklara yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu (Önder, 2016) söylenebilir. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerine ve öğrencilere göre seçmeli drama dersi öğrencileri hayata hazırlanması açısından önemli bir derstir.

Oyunlar aracılığıyla öğrenciler çevreleriyle etkileşime girer, bu etkileşim sayesinde değerlendirme yapar, hayal gücünü kullanır ve problem çözme becerisini geliştirirler. Bunun yanında geniş bir oyun dağarcığı; sorumluluk, yardımlaşma, iş birliği, gözlem, iletişim, dil becerilerini etkili kullanma, toplumsal ve ahlaki kuralları öğrenme yönüyle de öğrencinin sosyal gelişimini desteklemektedir (Mangır ve Aktaş, 1993). Araştırmaya katılan öğrencilere ve velilere göre drama dersi, öğrencilerin oyun dağarcıklarının gelişmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin drama sürecinde yeni oyunlar öğrenerek bunları günlük yaşamda kullanmaları, öğrencilerin gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarıyla ve farklı meslek gruplarıyla yapılan drama atölye uygulamaları, onların yeteneklerini keşfetme, kendilerini tanıma, öz güven kazanma duygudaşlık kurma, etkili iletişim kurabilme, farklı bakış açısı kazanma ve iş birliği yapabilme becerilerini geliştirmektedir (Seçgin,

2019; Cengiz, Özdemir Şimşek ve Adıgüzel, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenler, ortaokullarda drama dersini daha verimli kılmak için bu alanda mesleki olarak kendilerini geliştirme çabası içerisinde olduklarını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle drama eğitimi alan veya drama öğretmenliği yapan eğitimcilerin kendi bireysel, sosyal ve mesleki gelişimlerine olumlu bir katkı sağladıkları söylenebilir. Bunun yanında drama dersi, öğretmenlerin çocukların farklı yönlerini tanınmasına da olanaklar sunar (Öztürk, 2001). Karatay ve Koçyiğit'e (2020) göre drama dersi, öğrencilerin farkına varılmayan özelliklerinin tanınması ve keşfedilmesi için bir öğrenme ortamı sağlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre drama dersi, öğretmenlerin öğrencilerinin gizil güçlerini ve yeteneklerini keşfetmesine, öğrencilerini daha iyi tanımalarına olanak sunar. Drama dersi, öğrencilerinin derslerde açığa çıkmayan diğer bireysel özelliklerini keşfetmeleri yönüyle öğretmenlere yardımcı olur.

Bütün bu olumlu yönlerine rağmen drama dersinin okullarda uygulamasıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır. Drama öğretim programı incelendiğinde, öğretim programlarının kazanımlar listesinden öteye gidemediği (Uysal, 2015) ve öğrenciden istenilen kazanımların uygulamalarının “nasıl gerçekleştirileceği” hakkında drama öğretmenine yeterli düzeyde rehberlik edilmediği görülmektedir. Başka bir deyişle ortaokullarda drama dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda ders işlenememekte, öğretmenin drama alanındaki bilgi ve beceri eksikliğinden ötürü kendine güvenmemesi ders süresince karşılaşılan problemlere çözümler üretilmemesine neden olmaktadır (Erşan, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ortaokul 5. ve 6. Sınıf Drama Dersi Öğretim Programı, kazanımlar yönüyle yeterli olmakla birlikte bunların nasıl uygulanacağına yönelik fikir vermediğinden işlevsel değildir. Öğretmenlere göre drama dersi öğretim programının, eğitim durumlarını da içererek şekilde geliştirilmesi, dersi daha verimli bir hale getirebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlarla birlikte bunları gerçekleştirecek etkinliklere yani kılavuz kitaplara da ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Kılavuz kitaplar, özenli çalışma gerektirici nitelikleri yönünden emek ve işlevsel değeri yüksek, kalıcı birer ürün olma özelliğini taşırlar (Güçlü ve Topses, 2001). Drama dersini yürüten öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek drama dersi öğretmen kılavuz kitabı şu an için bulunmamakta (Erşan, 2014) mevcut sorun sadece seçmeli drama dersinde değil, diğer seçmeli derslerde de yaşanmaktadır (Eşbahoğlu, 2015; Uysal, 2015). Araştırmaya katılan öğretmenlere göre drama dersinde kullanılmak üzere ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun drama dersi öğretmen kılavuz kitabı bulunmamakta ve öğretmenler, dersi kendi imkânlarını kullanarak kısıtlı bir şekilde ve zorlukla yürütmektedir. Öğretmenlerin drama konusundaki eksiklerini telafi etmek için öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.

Drama liderlik eğitimi olarak okullarda drama çalışmalarını yürüten farklı alan öğretmenlerinin eğitim aldıklarından ve drama uygulamasıyla ilgili deneyim sahibi olduklarından ötürü kendilerini yeterli gördüğü (Tutuman, 2011) fakat drama sürecini yapılandırma aşamalarını tam olarak bilmedikleri (Yıldırım, 2008); daha çok rol oynama, doğaçlama, dramatisasyon tekniklerini kullandıkları bilinmektedir (Acarlıoğlu, 2020). Bundan önceki araştırmalarda belirtildiği gibi okullarda drama dersini yürütecek nitelikli öğretmen sorunu olduğu söylenebilir. Çünkü bu araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticiler ve uzmanlar da lisans eğitimindeki drama dersinin teorik ve uygulamalı olarak drama alanında yetkin kişilerce, üç veya dört dönem, daha nitelikli bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dahası katılımcılar, drama derslerinin verimliliğini artırmak için drama lisans programlarının açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun mümkün

olmadığı durumlarda drama öğretmenliği, diğer lisans programlarıyla birlikte çift ana dal veya yan dal programı şeklinde verilerek drama alanında nitelikli öğretmen sorunu çözülebilir. Öğretmen niteliklerini artırmak için verilen hizmet içi veya özel eğitimler, teorik ve uygulamalı olarak MEB ile YÖK iş birliğinde verilmelidir. Eğitimler bir iki haftalık kurslar hâlinde değil, en az bir yıl aşamalı olarak süren uzun soluklu kurslar şeklinde ve kolay ulaşılabilen yerlerde, uygulama mekânı içinde, yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak verilmelidir. Ayrıca öğretmenler, uzun yıllardır 320 saatlik drama liderlik eğitimi veren özel kurumlardan eğitim alarak yeterliklerini geliştirebilir.

Bazı ülkelerde öğretmenlerin drama dersleri ile ilgili araç gereç ve kaynak ihtiyacını karşılamaya yönelik, drama uzmanlarınca oluşturulan bilişim ağlarının olduğu bilinmektedir. Örneğin, “American Alliance for Theatre and Education³, Council of Ontario Drama and Dance Educators⁴, Drama Australia⁵, National Drama- the UK’s Leading Drama Subject Association⁶” (Bowell ve Heap, 2019). Okullarda gerçekleştirilen drama uygulamalarının internet paylaşım ağlarında toplanması faydalı olabilir. Böyle bir paylaşım ağı, ülkemizdeki drama çalışmalarının işlevselliğini artırabilir. Öğretmenlerin ders planlarını incelemeleri, özgün uygulamaları görmeleri, uzmanların yayınlarını okumaları ve videolarını izlemeleri, mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bunun yanında drama atölyelerine ve farklı derslerdeki drama temelli çalışmalara sanal ortamda yer verilmesi, geniş bir drama etkinlik havuzu oluşturabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu tür ağlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Drama dersinde atölye ortamının uygun koşullarda olması, katılımcıların bedensel ve zihinsel ısınmaları ile yaratıcı bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmesi açısından çok önemlidir (Bil, 2012; Erşan, 2014). San’a (1996) göre drama etkinliğine katılacakların çalışmaya hazırlıklı ve istekli olmaları, kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazır olmaları gerekmektedir. Var olan bu ihtiyacı gidermeye yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birtakım değişikliklere gidilmiştir. Resmî Gazete’de 02.10.2020 tarih ve 31262 sayı ile yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nin beşinci maddesinin 2. ve 4. fıkrasında* ilkokul ve ortaokul açma şartlarında düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeye göre ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu açılabilmesi için gerekli şartlar arasında spor salonu veya “drama salonu” bulunması gerekmektedir (Resmî Gazete, 2020). Okullarda drama dersinin uygulanmasında ortaya çıkan atölye gereksiniminin görülüp buna yönelik bir yasal düzenlemeye gidilmesi, hem drama dersinin uygun ortamda işlenmesi hem de dersin öğrenci üzerindeki etkisinin fark edilmesi bakımından atılmış önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerine göre ortaokullarda drama çalışmalarının yapılabileceği bağımsız atölyeler yeterince bulunmamaktadır. Okulunda drama atölyesi bulunan katılımcılar ise atölyelerin genişlik, ferahlık, temizlik, ışık, ses yalıtımı ve ısı yönü ile ilgili aksaklıklar yaşamaktadır. Ortaokullardaki drama dersinin yapıldığı ortamın uygun genişlikte, zemini kolayca temizlenebilir ve yumuşak bir malzeme ile kaplı, içinde minderlerin veya kolçaklı sandalyeler ile küçük bir sahnesinin, eğlenceli görsellerinin olması dersin verimliliği açısından önemli görülmektedir.

Drama atölyelerinde dersin içeriği ile ilgili araç gereç kullanmak zorunluluk olmamakla beraber araç gereçlerin kullanımı yapılacak etkinliğin verimliliği için önemlidir. Drama sınıflarında

3 <https://www.aate.com/>

4 <https://www.code.on.ca/>

5 <https://dramaaustralia.org.au/>

6 <https://www.nationaldrama.org.uk/>

öğrenciler tarafından en fazla kullanılan araç gereçlerin başında kostümler yer aldığından (Woolland, 1993) bunların uygun koşullarda korunması ve öğrencilerin rahat bir şekilde onlara ulaşması için bir “kostüm ve aksesuar” dolabı kullanılabilir (Bayram, vd. 1999; İlhan vd., 2004; Turla, 2003). Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere göre atölyelerde kullanılmak üzere masal, hikâye ve şiir çalışmaları için küçük bir kitaplığın bulunması, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini harekete geçirebilir aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini daha etkin kullanmalarına fırsat yaratarak, dersi daha etkili yapabilir.

Drama, birçok farklı ülkede hem bir disiplin hem öğretim yöntemi hem de bir sanat alanı olarak farklı kademelerdeki programlarda işlevsel bir görev üstlenmiştir. Okul öncesinde eğitim veren kurumlara ve ilköğretime öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullarda da drama zorunlu bir derstir (Ömeroğlu, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticileri ve drama uzmanları; drama atölyelerinin yaygın, verimli, etkili ve sürdürülebilir olması için MEB tarafından yasal bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu düzenleme ile Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen “drama dersine girebilen öğretmen nitelikleri” de yeniden belirlenmelidir. Drama atölyeleri ile ilgili yasal bir bağlayıcılık olmaması, drama derslerinin hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Yönetmeliği olmayan bir dersin okullarda kabul görmesi, uygulanması ve sürdürülmesinin önündeki güçlükler de artmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar, seçmeli drama dersinin ortaokullardaki tüm sınıf düzeylerinde zorunlu ders olarak uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, drama atölyelerinin yaygınlaşması için MEB ile YÖK’ün bir planlama yapmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında yasal bir düzenleme, okullarda drama dersi ile ilgili yaşanan sorunların daha azalmasını sağlayarak dramanın hem bağımsız bir ders hem de bir yöntem olarak etkili ve verimli kullanılmasını sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda seçmeli drama dersinin daha verimli ve nitelikli olması için şu öneriler sunulmuştur:

- Yeni açılacak okul binalarında okul açma şartları arasına “*drama atölyesine yer vermek*” ve mevcut okullarda “*drama atölyesi oluşturmak*” ibaresi yasal bir düzenleme ile eklenebilir.
- Okullardaki seçmeli drama dersinin daha verimli olması ve geliştirilmesi için drama alanında uzman öğretmenlerin, akademisyenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının yer aldığı paydaşlardan oluşan bir “*Drama Çalıştayı*” düzenlenebilir.
- Ortaokullarda drama dersinin tüm sınıf düzeylerinde uygulanması, drama atölyelerinin özellikleri, drama öğretmenin yeterlikleri ve atölyelerin bütçe durumu yasal bir düzenlemeyle belirlenebilir.
- Drama uzmanları ile öğretmenlerin birlikte oluşturduğu, ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun “öğretmen kılavuz kitapları” hazırlanabilir. Drama atölyelerinde kullanılmak üzere öğretmenlere yönelik derslerde kullanılabilecek, içinde araç ve gereçlerin yer aldığı “*drama bavulu*” hazırlanıp okullara gönderilebilir.
- Dramayla ilgilenen deneyimli öğretmenler iş birliği yaparak bütün drama öğretmenlerinin faydalanabileceği nitelikli bir “*Drama Bilişim Ağı*” oluşturabilir. Oluşturulan bilişim ağında drama uzmanlarının bilgilendirici konuşmaları, yazıları, ders planları, öğretmenlerin okullardaki uygulamaları, videolar, yararlı bağlantılar, kitaplar ve dokümanlar yer alabilir.

Kaynakça

- Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri Kilis ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Adıgüzel, Ö. (2012). MEB 2012 güzel sanatlar ve spor liseleri drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- 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. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Ay, Z. S. (2022). Ortaokul Matematik öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Temelinde Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 41-58.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi tüm sınıf ve tüm okulla uygulanabilecek yaratıcı bir yaklaşım* (Çev. Ed: Z. Özen ve İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda drama el kitabı* (Çev. Ed: B. Akhun, N. Akkocaoğlu Çayır, P. Özdemir Şimşek). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağlı, H., Demir, K. ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretim drama 1 (öğretmen için)*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Bertiz, H. (2011). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin kullanılması ve yaygınlaşması sürecinde karşılaşılan engeller ve sorunların müfettişlerin görüşleri ile belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 34-56.
- Bil, E. (2012). *Hizmetiçi eğitiminde drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bowell, P. ve Heap, B.S. (2019). *Süreçsel dramada planlama* (G. Sivrikaya, F. Guzey Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, F. B., Şimşek, P. Ö., ve Adıgüzel, Ö. (2020). Drama süreçlerinde uyum-ayna çalışmaları örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15 (2), 275-304.
- Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2017). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çiçen, M. E. *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266-280.
- Erşan, E. (2014). *Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eşbahoğlu, F. (2015). *İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Fazlıoğlu, Y. (2011). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Kriter Yayınları.
- Güçlü, N. ve Topses, G. (2001). *Ders kitabı inceleme kılavuzu, hayat bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündoğan, A. ve Ergenekon, E. (2019). Drama hayattır bir metafor analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1777.

- Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama. Okul öncesi eğitim ve yaygınlaştırılması*. Ankara: YA-PA Yayınları.
- İlhan, A. Ç. (1997). *İlköğretimde sanat eğitimi ve eğitsel yaratıcı drama. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(26) 19-23.
- İlhan, A. Ç. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 13-24.
- İlhan, A. Ç., Okvuran, A. ve Adıgüzel, H. Ö. (2004). *Anadolu güzel sanatlar lisesi drama*. Ankara: MEB Yayınları.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde yaratıcı drama deneyimine öğrenci gözüyle bir bakış. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 1-22.
- Karatay, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Drama dersinin ortaokul öğrencilerine sağladığı yararlar ve uygulama sorunları. *IJLA*, 8(3), 463-479.
- Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramanın stresle baş etmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kudak, H. ve Akın E., (2020). 2023 eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). *Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(26) 14-18.
- MEB (2014). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80_cizelge.pdf adresinden 29.07. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum foundations, Principles and issues*. Allyn and Bacon.
- Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı drama eğitiminin İngiltere’de okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla ilgili bir inceleme. H. Ö. (Ed.), *Yaratıcı Drama içinde* (ss. 142-153). Naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özcan, E. (2019). *Drama yönteminin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Anadolu Üniversitesi Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. baskıdan çeviri, Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Resmî Gazete, (2020). *Kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 02.10.2020). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002-1.htm>. adresinden 27. 05. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17 (17), 4-21.
- San, İ. (1991). *Eğitim-öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama. Fındıkcı, İ. (Ed.), Eğitimde nitelik geliştirme içinde* (ss. 261-265). Kültür Koleji Yayınları.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Seçgin, M. G. (2019). *Öğretmen adaylarının algıladığı özerklik, yeterlik ve ilişkili olma: yaratıcı drama atölyelerinin kullanıldığı bir öz belirleme uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

- Taş, A. M. (2013). Metaphors: The elementary school teacher candidates come up with relation to the concept of “drama”. *Creative Education*, 4(7), 440-445.
- TTKB. (2012). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. http://nigde.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2012_06/27112918_ttk_69_25062012.pdf. 23.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Turla, A. (2003). *Yaratıcı dramada kullanılan materyaller: Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uysal, B. (2015). *Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school*. Third Impression. 1. Baskı. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, A. Akyol, T. ve Şahin, B. F. (2016). Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 413-432.

Opinions On The Implementation Process of Elective Drama Course in Secondary Schools

Sezgin Koçyiği¹

Halit Karatay²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.014

Article History

Received 31.10.2021

Revised 05.04.2022

Accepted 07.07.2022

Keywords

Drama education

Drama lesson

Elective courses

Individual and social development

Secondary school students

Abstract

In this study, the benefits of the drama course for secondary school students and the problems encountered in the application process of the course were examined. The research was designed as a case study. The study group included 20 teachers teaching drama in secondary schools, 23 students taking the course in 5th and 6th grades, their parents; 7 administrators, and 12 drama experts from the schools that implement the course. A drama lesson opinion form was sent by e-mail to the participants in the study group. Obtained opinions were analyzed by content analysis. According to all participants, drama course improves students' cognitive, affective and social skills, and life skills. This course supports teachers' communication skills and professional development. Despite all these benefits, the course has problems such as expert teachers, workshops, budget, regulations, teaching tools, and teacher guidebooks. For the drama course to be more productive at schools, it is necessary to train teachers on drama, create drama workshops at schools, make legal arrangements for drama courses, allocate a budget to the course, increase the quality of the curriculum, prepare guidebooks for teachers, and establish a drama informatics network.

Article Type

Research paper

1 PhD Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. e-mail: sezginkoc21@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-8477-3443

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. e-mail: halitkaratay@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-1820-0361

Introduction

With the changing understanding of education, learning contents are renewed in accordance with the conditions of the age, and the methods used in teaching are enriched. Student-oriented methods, in which students actively participate in the course process, can express their ideas without difficulty, and can easily express their feelings even if they disagree, have begun to be used more and more in education and training environments (İlhan, 2003). In accordance with the conditions of the time, some changes have begun to be made in the Turkish education system. In this direction, elective courses have been increased by the Ministry of National Education, effective from the 2012-2013 academic year, and new courses have been added to the curriculum to allow students to develop different skill areas. According to Ornestein and Hunkins (1998), the courses chosen by students are a democratic approach in that they allow them to make choices according to their interests, needs and skills. Elective courses, unlike compulsory courses, provide students with different choices in that they make a more free choices.

It is aimed to raise versatile and productive individuals in different areas of life with the learner-centered elective course application by the Ministry of National Education. With these practices, it can be said that educational environments are not only areas where information is transferred, but also tried to be transformed into practice and production areas. One of the applied and skill-oriented courses that students are allowed to choose in line with their interests, wishes and needs is the drama course. According to Sağlam (2004), drama has started to take its place in education since the beginning of the 20th century, since education is more democratic and learner-centered, it is necessary to provide learning by experiencing information, and it provides the opportunity for the individual to “pretend”.

Drama centers the participant in the learning process, provides and facilitates learning based on experiences. Children who grow up in such processes grow up to be more active, free and self-aware individuals; the learning environment becomes more enjoyable and interactive (Adıgüzel, 2010; Güneysu, 1991). According to Adıgüzel (2019, p. 73), “*drama is based on a group and the experiences of the group members; It is the animation of a purpose, a thought, by using techniques such as improvisation, role-playing.*” According to Karaosmanoğlu and Adıgüzel (2021, p.4), “*Drama, which makes use of the general features of the play, has features such as spontaneity, the principle of here and now, pretending. Students who activate their bodies, emotions, senses and previous experiences in the drama process; animating an issue, problem, conflict or situation, turning that experience into real-life skills.*” Because of these features, drama has gradually entered the school environment and has been used in many lessons both as an independent course and as a method.

Drama is used functionally at different levels as both a method and an art field in the education and training programs of different countries. In the UK, the teaching method, provided that it is a priority in the English course is given as a separate discipline in secondary education and as an elective course in universities. Drama course is compulsory in teacher training programs in Germany and England. There are institutes in higher education institutions especially to train theater pedagogues (Ömeroğlu, 2006; San, 1991). Drama, which is included in the education system of many developed countries, has been a two-hour elective course in secondary schools in Turkey in recent years (TTKB, 2012). The fact that drama is a compulsory course, especially in teacher training

programs and it is included in students' language development and pre-school education shows that drama course has an effective aspect in raising people.

It can be said that the benefits of drama activities to the individual and the school have been effective in the wider application of drama in educational environments. Drama has been used as an elective course and sometimes as a method in basic education, secondary schools and high schools for a long time because it appeals to all senses, allows us to look at things differently and think differently. Since drama involves using and developing high-level cognitive skills such as critical and creative thinking (Baldwin, 2019), it finds its place in curricula and courses.

Drama studies, which is a method in preschool and primary schools and an elective course in secondary and high schools stimulates students' multiple senses such as sight, hearing and touch. In addition, the multiple use of senses in the learning process contributes to the development of cognitive skills. However, the fact that the drama lesson in secondary schools is limited to two lesson hours only in the 5th and 6th grades, on the condition that it is chosen by the students (Erşan, 2014), is one of the factors that may reduce the efficiency of the lesson. Drama lesson is not yet included as a basic lesson in all levels of schools. The fact that drama is not included as a compulsory course in schools may cause the lack of a binding aspect for teachers and school administrators at the point of implementation of the course. In addition, the fact that the drama course is not included as a basic course in all teaching processes in schools can significantly reduce the effectiveness of the course.

Drama, first of all, is taught by the teachers who have graduated from the "drama", "acting", "drama and acting" departments of universities, those who certify that they have taken drama lessons during their undergraduate or graduate education, and the teachers who have completed the trainings, the content and duration of which are determined by the Ministry (MEB, 2014). The elective drama course taught in secondary schools is given by teachers who have received drama or theater education in undergraduate programs of universities or another institutions (Erşan, 2014). For this reason, the number of secondary school teachers who can effectively and efficiently apply the drama lesson is very limited. According to Adıgüzel (2012), the qualifications and characteristics that the teacher who will take the drama course at schools should have not been defined. It is known that a qualified and easily accessible drama education cannot be provided for teachers and teacher candidates both in undergraduate education and in the teaching process, and that teacher candidates have problems and difficulties in preparing a lesson plan to use drama as a method in their lessons (Ay, 2022). The lack of an educational environment that includes certain criteria suitable for the nature of the drama course (Bertiz, 2011) can make it difficult to achieve the expected gains from the course. In addition, the lack of qualified guidebooks and tools suitable for the developmental characteristics of the relevant age group that teachers can refer to (Uysal, 2015) may cause the objectives expected from the drama course not to be realized sufficiently.

In the literature, the benefits of the drama course for the students and the problems of its implementation are examined (Karatay & Koçyiğit, 2020), and the teaching program (Erşan, 2014) is discussed in line with the opinions of the teachers; It has been observed that research has been conducted on gaining democratic values (Çiçen, 2019) and active participation in the lesson (Akin & Kudak, 2020). It was thought that it would be important to conduct comprehensive research to examine the benefits of the course for the school dimension and the problems in the implementation process in line with the opinions of teachers, students, school administrators, parents and drama

experts in terms of contributing to the researches. This study can contribute to make the elective drama course more qualified and productive in the future by taking the opinions of all the participants and drawing attention to the deficiencies in the application. This research aims to reveal the benefits of the drama course, which is an elective in secondary schools, to the students, teachers and the school, and to identify the problems and offer suggestions for solutions to the problems based on the opinions of students, teachers, school administrators, parents and drama experts about the application process of the course.

Method

In this part of the research, the design used in the study, the study group, the data collection tools and process, the analysis of the data, and its validity and reliability are included.

Research Design

The research is designed as a case study as it aims to gain in-depth knowledge about applications. In the case study, an in-depth research is carried out on the factors related to one or more situations with a holistic approach, taking into account the environment, individuals, events and processes, and it is tried to determine how they affect this situation and how they are affected by the relevant situation. In the case study, it is not possible to generalize the results because the situations are different from each other. However, the results obtained for a situation can create examples and experiences that will enable the understanding of similar situations (Yıldırım & Şimşek, 2018). Since the opinions of students, teachers, school administrators, parents and experts who have worked in the field of drama for many years and who are involved in the implementation process of the drama course in secondary schools, contain intense experiences, case studies were preferred in the research. For this purpose, the opinions of students, teachers, school administrators, parents, who were involved in the implementation of the elective drama course during the research, and trainers who worked in the field of drama at universities and non-governmental organizations for at least ten years, trained drama leaders, and organized scientific drama studies on a national and international scale were consulted. Within the framework of certain themes, how the participants built their experiences, how they interpreted them, how the elective drama course affected the experience in question and what meanings they attributed to these experiences were emphasized.

Study Group

The selection of the participants was made through a wide variety of sampling methods from purposive sampling methods. According to Patton (2018), purposive sampling allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information. While determining the study group according to this sampling method, first of all, 20 Turkish teachers who took part in the drama lesson in the 5th or 6th grades of secondary schools for at least one academic year and took drama lessons in the undergraduate programs of universities were selected. In addition, 23 secondary school students studying in the 5th and 6th grades who have experienced the drama course at school for at least one year and their parents; 7 school administrators, whose drama course is effectively applied in the school, and 12 experts who have given drama education at universities and non-governmental organizations for at least ten years. Drama experts play an active role in the training of teachers who take the elective drama course, in undergraduate education and in non-governmental organizations,

in the scientific development of drama at the national level and in the preparation of the course program. In this respect, since the experts have extensive experience and knowledge on drama, the opinions of the experts on making the elective drama course more qualified are considered important. All participants voluntarily participated in the study. Information on the participant groups is given in Table 1, Table 2, Table 3, Table 4 and Table 5.

Table 1. *Personal Information of Teachers*

Personal information		f	%
Gender	Female	13	65
	Male	7	35
Graduated department	Turkish Teaching	17	85
	Turkish language and literature	3	15
Service time	1- 5 years	2	10
	6 -10 years	4	20
	11- 15 years	9	45
	16 +	5	25
Education status	Bachelor	17	85
	Postgraduate	3	15
Total		20	100

Considering the findings in Table 1, 13 of the Turkish teachers participating in the research are female and 7 are male. 3 of the teachers graduated from the department of Turkish language and literature, and 17 of them graduated from the department of Turkish teaching. The professional experience of the participants is between 2 and 20 years. Most of the participants have more than 10 years of service. Considering the educational status of the teachers, 17 had bachelor's and 3 had postgraduate education.

Table 2. *Personal Information of Students*

Personal Information		f	%
Gender	Female	15	65,2
	Male	8	34,8
Grade	6.	2	8,6
	7.	18	78,2
	8.	3	13
Total		23	100

Looking at the findings in Table 2, 15 of the student group participating in the research are girls and 8 are boys. 2 of the participants are in 6th grade, 18 of them in 7th grade and 3 of them in 8th grade. The fact that the students experienced the elective drama course for at least one and at most two years was effective in the higher number of 7th grade participants. Less place for 8th grade students was due to the fact that these students were away from the elective drama course applications for a long time, and the effect of their lesson experiences decreased.

Table 3. *Personal Information of School Administrators*

Personal information		f	%
Graduated department	Turkish Teaching	2	28,5
	Classroom Teaching	2	28,5
	Music Teaching	1	14,25
	Computer Teaching	1	14,25
	Social Sciences Teaching	1	14,25
Service time	5-10 years	1	14,25
	11-15 years	3	42,8
	16+ years	3	42,8
Education status	Bachelor	4	57,1
	Master	2	28,5
	Doctorate	1	14,25
	Total	7	100

Looking at the findings in Table 3, 2 of the school administrators participating in the research graduated from the department of Turkish teaching, 2 from the department of classroom teaching, 1 from the department of social sciences teaching, 1 from the department of music teaching, and 1 from the department of computer teaching. The professional experience of school administrators is between 5 and 20 years. The majority of the group has a service life of over 10 years. Considering the educational status of the school administrators, 4 of them received undergraduate education, 2 of them at master's level, and 1 of them at the doctoral level.

Table 4. *Personal Information of Parents*

Personal information		f	%
Gender	Female	13	56,5
	Male	10	43,4
Job	Housewife	6	26
	Teacher	6	26
	Academician	2	8,6
	Self-employment	2	4,3
	Estate agent	1	4,3
	Officer	1	4,3
	Security officer	1	4,3
	Officer in private company	1	4,3
	Soldier	1	4,3
	Dentist	1	4,3
	Map technician	1	4,3
	Total	23	100

Considering the findings in Table 4, 13 of the parents participating in the study were female and 10 were male. Parents of the students consist of 6 housewives, 6 teachers, 2 academicians, 2 self-employed, one estate agent, one officer, one security officer, one officer in a private company, one soldier, 1 dentist, 1 map technician.

Table 5. *Personal Information of Drama Experts*

Personal information		f	%
Gender	Female	7	58,3
	Male	5	41,6
Age	30-40	2	16,6
	41-50	4	33,3
	50+	6	50
Job	Academician	11	91,6
	Drama educator	1	8,3
	Professor	4	33,3
Title	Assistant professor	5	41,6
	Lecturer	2	16,6
Drama experience	11-20	3	25
	20+	9	75
	Total	12	%100

Looking at the findings in Table 5, 7 of the drama experts participating in the research were female and 5 were male. While 3 drama experts have 11 to 20 years of experience in the field of drama, 9 drama experts have over 20 years of experience. Most of the participants have more than 20 years of drama experience. 11 of the drama experts are academicians and 1 is a drama educator. 4 of the participants professor, 5 of them are assistant professors, 2 of them are lecturers, 1 of them is drama educator.

Data Collection Tools and Process

In the research, interviews with teachers, students, school administrators, parents and drama experts were conducted using semi-structured interview forms. 5 interview forms (Teacher Interview Form, Student Interview Form, Parent Interview Form, School Administrator Interview Form and Drama Expert Interview Form) were prepared for the participants about the drama lesson. In the study, students' opinions were included because they had experienced the elective drama course for at least one year and because they had personally experienced the positive and deficient aspects of the course's implementation process, and the parents' opinions were also included because they thought that they saw the lesson's importance for them and the effects on their children. Educational administrators are included as they are primarily responsible for the implementation of the course at school and allow the selection process to be carried out by the regulations. Since the teachers are the practitioners of the elective drama course, they closely observed the positive aspects of the course and the problems experienced, and their opinions were sought. In addition, since the teachers who took the elective drama course had extensive experience and knowledge of drama in their undergraduate education and training in non-governmental organizations, and in the preparation of the course's program, their opinions and suggestions were sought to make the elective drama course more qualified.

The questions in the interview forms consisted of separate question contents for each relevant participant. While the questions for the students include the positive and deficient aspects of the application dimension of the course; The questions asked to the teachers included the positive

contributions of the course to the students and the problems encountered in practice. The questions directed to the school administrators were prepared for the contributions of the course to the school and the physical problems experienced. The questions prepared for the parents are about the purpose of choosing the course and the benefits it provides to their children. On the other hand, drama experts answered the questions aimed at increasing the qualifications of the teacher, the characteristics of the course environment, and the quality of the course. Thus, the interview questions were handled and prepared with the dimension that concerns the participants of the course. Opinions obtained from all participants were collected via e-mail. To ensure the internal validity of the open-ended questions in the interview forms, the questions were submitted to the opinion of four experts in the field of drama and then three teachers who are experts in the field of Turkish education. Semi-structured interview forms, in which expert opinion was taken for content validity, were rearranged in line with the opinions of drama and Turkish education experts (N=3) and applied to Turkish teachers (N=6) who were outside the participant group as a preliminary application. At the end of the preliminary application, it was determined that the questions created were understood by the participants, and then the forms were given their final form.

The participants did not find the face-to-face meeting request appropriate due to the Covid-19 outbreak and stated that they wanted to fill in the interview forms in writing. Interview forms were sent to students, teachers, parents, school administrators and drama experts via e-mail and all participants were asked to answer the questions in writing.

Analysis of Data

In this study, the data obtained from teachers, students, parents, school administrators and drama experts were analyzed through content analysis. The main goal to be achieved in content analysis is to bring together similar and related data in the obtained data around certain concepts and themes, to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). While analyzing the data, the data was obtained from the participants through interview forms, , themes were determined for the expressions for the same purpose. The data were read by two different field experts and coded under the determined themes. While presenting each participant's opinion on the subject, numbers were given as teachers: "Öğrt₁, Öğrt₂, Öğrt_{3...}"; students: Ö₁, Ö₂, Ö_{3...}; administrators: Y₁, Y₂, Y_{3...}; parents: V₁, V₂, V_{3...}; experts: U₁, U₂, U_{3...}"

Validity and Reliability

Two experts created themes by making content analysis of the data independently of each other. Two experts came together and compared the results they obtained and reviewed the harmony of the themes. For the reliability of the coded data, Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula [Reliability=consensus/consensus+disagreement X 100] was used. In the calculations made according to this, it was determined that the agreement rate among the experts was 90%. In addition, a consensus was reached on the codes and themes created with the help of two experts in the field of qualitative research to verify the results obtained during the data analysis process. After this stage, some adjustments were made and the final form of the findings was decided.

Research and Publication Ethics

The data of study were obtained from Bolu Abant izzet Baysal University Human Research Ethics Committee in the 2020-2021 academic year, with protocol number 2020/198 dated 06/08/2020 and Bolu Governorship's 39307281-605.E. It was collected with the permission of 17813446 dated 08/12/2020. In the study, all the rules specified to be followed within the scope "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" which is the second part of the directive, have been taken.

Findings

In this section, the opinions of the participants about the elective drama course are presented in three main themes. In the first theme, the findings related to the drama lesson and its positive aspects, in the second theme, the findings related to the problems encountered in the implementation of the drama lesson, and the findings related to the improvement of the applicability of the drama lesson in the third theme.

1. Drama Lesson and Its Positives

Course Selection Process

The findings regarding the selection process of the drama course in line with the opinions of the participants in the research are given in Table 1.

Table 6. *Selection Process of Drama Lesson*

Selection Process of Drama Lesson	<i>f</i>
Student's request	24
Barriers to selection	20
Teacher-parent cooperation	16
Teacher influence	13
Parent influence	4

When the findings in Table 6 are examined, 24 participants in the selection process of the drama course in secondary schools; In the process of choosing the drama lesson, students' wishes were effective, 20 participants stated that there were obstacles in choosing the lesson, 16 participants stated that teacher-parent cooperation was effective in the selection of the lesson, 13 participant teachers were effective, and 4 participant parents were effective. The administrators, parents and students who participated in the research stated that the classroom guidance teachers, Turkish teachers, families, and students' interests and curiosities were the driving force in the preference of the elective drama course in their schools. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I think that the elective courses in schools are generally intended to support preparation for exams. That's why we guide our children by thinking about this in their course choices. That's why we sometimes ignore what our children think, what they want. That's why I get sad from time to time (V2).

In the current system, it is organized according to parental pressure and exam pressure. Likewise, since school administrations can show themselves in terms of exams, it is more preferred to choose these courses by considering other courses as unimportant and saying that the courses in the exam are important. Also, unfortunately, lesson arrangements are made to teach more than one teacher in any branch (Y4).

Because it is an interesting, fun and different lesson. Because I heard it while my mother was explaining it to her students (Ö1).

I felt like I was coming to rest while I was getting tired of all the lessons and getting better at the drama lesson (Ö2).

I preferred the drama class to be a social person (Ö23).

It sounded like a resting class, and the drama lesson was giving us rest while school was coming to us (Ö2).

According to school administrators and parents, due to the inadequacy of the physical environment, lack of teachers, the expectation of academic success, exam anxiety and the high school entrance exam process, students cannot choose according to their interests even if they want to. In addition, students stated that the interesting and fun lesson, the excitement and happiness, the opportunity to express themselves more easily in the drama lesson, the opportunity to socialize and the love of the drama teacher were effective in their preference for the drama lesson. Based on the findings of the research, it can be said that the elective drama course was met with interest by the students, and that the parents and teachers were aware of the importance of the drama course.

Supporting Cognitive, Affective and Social Development

The findings regarding the contribution of the course to the cognitive, affective and social skills of the students are given in Table 7.

Table 7. *Contribution to Cognitive, Affective and Social Skills*

Skills	f
Affective Development	49
Social Development	39
Cognitive Development	12

When the findings in Table 7 were examined, 49 of the participants stated that the elective drama course was effective in the development of students' affective skills, 39 of them stated that it was effective in their social development, and 12 of them stated that it was effective in their cognitive development. According to the findings of the research, it is seen that the elective drama course is mostly effective in the affective and social development of the students. According to the teachers, students, parents and school administrators in the research, drama lesson; In terms of affective development, it develops the skills of creativity, using imagination, designing, imagination, self-confidence, overcoming shyness, getting rid of prejudice and a sense of achievement. In terms of social development, it develops the skills of communication and empathy, cooperation, making new friends, using body language and role-playing. In terms of cognitive development of students, it develops the skills of problem-solving, looking at events from a different perspective, focusing,

developing tactics, giving importance to different thoughts, recognizing oneself, and distinguishing between fact and fiction. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

Especially the drama course makes the students with low self-confidence and low perception of success active in the classroom. Because everyone is successful in the drama lesson, what the student does makes him happy (Öğrt3).

The child will learn to communicate with different people while discovering himself and his features. It will eliminate his shyness, shyness and inability to focus, as appropriate, and will enable him to learn to establish empathy (V14).

I would be hesitant to go on stage and speak in front of people. Thanks to the drama lesson, I overcame this (Ö12).

I got rid of being prejudiced against other people (Ö13).

Developing Life Skills

Findings regarding the contribution of the course to students' life skills are given in Table 8.

Table 8. *Developing Life Skills*

Life Skills	f
Making the Student Happy	36
Preparing the student for life	6
Getting to Know the Student	5
Developing the Student's Game Repertoire	3
Developing Student's Artistic Skills	2

When the findings in Table 8 are examined, 36 of the participants stated that the elective drama course made students feel happiness and excitement, 6 of them prepared them for life, 5 of them stated that they got to know the students, 3 of them developed their game repertoire, 2 of them developed artistic skills. Based on these findings, it can be said that the elective drama course is important for students to experience positive emotions and develop their life skills. According to the teachers, students, parents and school administrators in the research, drama lesson contributes to the development of students' life skills related to being happy, preparing for life, developing their game vocabulary, artistic skills and getting to know the student. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I'm running to school so that I can grab the first pouf. I am happy and excited when I come (Ö19).

I can express myself better. I was learning new games. It expanded my imagination (Ö23).

I made new friends. I learned different games (Ö11).

First of all, our child rehearses life a bit in drama lessons and prepares for life in this process. In addition, while improving social-emotional learning and expression skills, drama also acts as a relaxation mechanism and eliminates the disadvantages of conventional education, which we do not approve as a family (V2).

These courses have added value such as self-knowledge, empathy, empathic interest, leadership, communication skills, active listening, speaking skills, and expanding the field of development. It is an important lesson in terms of preparing school administrators and students to solve their problems in drama. Within the scope of this course, students also learn to empathize and to give importance to the opinions of others (Y6).

Yes, because I learn about the differences and fun in life (Ö6).

I usually get out of the classroom by pulling the weight of the bag because there is a numerical lesson after that, and sadly, I go to the lesson at turtle speed. I'm going (Ö19).

To Develop Teacher

The findings regarding the teacher development of the course are given in Table 9.

Table 9. Teacher Development

To Develop Teacher	<i>f</i>
Leveraging Resources	11
Utilizing Information Networks	7
Consulting Colleagues	7
Participation in Educational Studies	5
Consulting Drama Experts	4

When the findings in Table 9 are examined, 11 of the teachers who took the elective drama course stated that they benefited from resources to improve themselves, 7 stated that they followed information networks, 7 consulted their colleagues, 5 participated in educational studies, 4 consulted drama experts. Based on these findings, it can be said that the elective drama course contributes to the professional development of the teachers. Teachers participating in the research stated that they participated in trainings, searched for resources, collaborated, consulted drama experts and followed information networks in order to be more useful in drama lessons and to improve themselves. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I try to read books about drama. I especially watch the works done on the internet. But I do not find myself sufficient in this field (Öğrt1).

I participate in the workshops organized within this scope. (Teacher Network Workshops) I also participate in in-service training activities although they have deficiencies (Öğrt5).

I consult experts in the field of drama education. I am reviewing various articles and books on the subject. I exchange ideas with my classmates (Öğrt3).

I try to attend in-service seminars to increase my competence in this subject. I try to follow the social media channels where the activities done in the drama class are shared. I exchange ideas with people who I think are experienced in this field (Öğrt7).

I often refer to the experiences and knowledge of my colleagues who have given the drama course before, I worked hard every week to work on my course and make it applicable by blending a few resources myself (Öğrt8).

I took a course. I attended the seminar on this subject. I also get support and help from my fellow directors and actors who research and work on this subject (Öğrt14).

2. Problems Encountered in the Application of Drama Lesson

In this section, the findings regarding the problems experienced in the implementation process of the drama lesson are given. Findings regarding the problems encountered in practice are given in Table 10.

Table 10. *Problems Encountered During the Application Process of the Course*

Problems Encountered in the Application of Elective Drama Course	f
Lack of Tools	25
Lack of Physical Environment	24
Teacher Competencies	17
Lack of Guidebooks	16
Adequacy and Functionality of the Curriculum	11

Lack of Tools

When the findings in Table 10 are examined, 25 of the participants stated that there are deficiencies in the tools, 24 in the physical environment, 17 in the teacher's competencies, 16 in the guidebooks, and 11 in the drama curriculum. According to these findings, it can be said that there are many problems in the implementation process of the elective drama course in terms of equipment and workshop. The teachers and school administrators participating in the research stated that the tools and materials that can be used in the elective drama course in their schools are insufficient. One teacher participating in the research stated that the workshop without any stimuli would be more productive (Öğrt₁₇). 1 administrator who participated in the research stated that he was sufficient in terms of course materials (Y₃). Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

It cannot be said to be enough. Secondary schools can only make expenditures through parent-teacher associations and unfortunately, this budget is quite limited. It can be done with the help of teachers, parents and other stakeholders, mostly through bilateral relations (Y1).

The tool is almost non-existent. If the administrators are curious, they prepare the tools for this lesson, otherwise, the teacher who is taking the lesson prepares them (Y2).

It is not sufficient. I think that a place with a few airtight mattresses in the basement of our school is not enough. Tools for drama lessons are usually provided by the teachers who teach that class (Y4).

The resources for drama lessons are definitely insufficient. I think this is the biggest problem. Resources and materials available to teachers are very limited. Guidance sections in existing books remain very abstract. In addition, the drama plans in the sources are made by ignoring the grade level. Many achievements in middle school

and high school are the same. Drama sources need to be given live on the internet. It should be more practical than theory, that is, in the form of living material. In addition, activities to be held in many sources do not have gains. So, what will the children gain when they play that game, cognitively and emotionally? Not very specified (Öğrt1).

No, not enough. I think the biggest deficiency of drama teaching is in this area. I think that the available resources, especially the curriculum, including the people who have made a name in the field, are insufficient and do not comply with the principles of child development and student orientation (Öğrt5).

Lack of Physical Environment

Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

“Unfortunately, the current drama classes are not enough. The construction of such classes should be considered while drawing the architectural structure of the schools and should be added to all our schools. The Ministry needs to consider the physical space of the elective courses centrally (Öğrt8).

I think that the tools offered for drama courses at school are not sufficient. Since presenting different materials will encourage the development of children’s imaginations and critical thinking, I think that this area should also be developed (Öğrt7).

Unfortunately, it is not enough. As I answered in the previous questions, classes are not established in public schools because more importance is given to the courses that are taken in the exam. As far as I can see around me, private schools usually invest in these classes. The construction of such classes should be considered while drawing the architectural structure of the schools and should be added to all our schools. The Ministry needs to consider the physical space of the elective courses centrally (Y4).

Not enough. One would like it to be done in a larger and more organized classroom. But the physical conditions of the school are not suitable for this. The teacher should prepare the educational environment, the administration should support (Y5).

Although we are a large school, our physical spaces are not sufficient for drama lessons. As a school, we need to give more importance to drama (Y6).

According to the teachers and school administrators who participated in the research, there are not enough independent workshops where drama studies can be done in schools. The teachers who have a drama workshop in their school stated that the workshops are insufficient in terms of width, spaciousness, cleanliness, light, sound insulation and heat.

Teacher Competencies

According to the teachers and school administrators who participated in the research, the drama course taken in undergraduate education is not sufficient to carry out the drama course in schools. The teachers stated that they did role-playing exercises in the drama class they attended in their undergraduate education and that they gained significant experience in these studies. However,

they stated that the lack of a standard drama course content on how to prepare a drama session and how to convey the achievements of the course to the students through drama is a deficiency. The teachers participating in the research stated that they are in an effort to develop themselves professionally in this field in order to carry out the drama lesson more efficiently. 4 school administrators who participated in the research stated that there is a limited number of specialist teachers who will take the elective drama course in their school (Y₁, Y₂, Y₃, Y₇). Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I was very happy and had a lot of fun in my bachelor's drama education. This training should definitely be taken practically, but I find the training incomplete in this respect. As a result of the training we received, a training can be added on how to write a drama activity using our creativity and how to develop it. Of course, I think that this training should include at least one semester (Öğrt19).

No, it is not enough. In the course we took under the name of drama and animation during the bachelor period, a more applied course process was designed. I mean we took part in a play. It is controversial to what extent this is related to drama education and training. While it is one thing to take part in a drama or theater play, I think that it is very different to try to associate it with educational gains and bring it to children. In this context, there is a need for more programs on how to teach drama education and training to Turkish teacher candidates (Öğrt5).

This year, I was very worried about entering the 6th-grade elective drama course against my will. The achievements that the course aims to give, my lack of knowledge, and the expectations of my students from the course and from me led me to research constantly. I even had to. Because school is the most important piece of the puzzle in the student's socialization process. Drama lesson is the most important lesson that can meet this need. This dual and unshakable relationship also prevents the drama lesson from being superfluous. I have felt this feeling and responsibility very often. I often consulted the experiences and knowledge of my colleagues who had given the drama course before, I worked hard every week to work on my course and to blend a few resources in my own way and make them applicable. In this sense, I am looking forward to a certificate and equipment course to be conducted by the Ministry of National Education (Öğrt8).

Lack of Teacher's Guidebook

According to the teachers participating in the research, there is no teacher's guidebook suitable for the age and developmental characteristics of secondary school students to be used in the drama course. Therefore, teachers conduct the course with their own resources and limited opportunities. Teachers need a guiding guidebook to realize their drama achievements. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

Unfortunately, the resources we have at the school and at our disposal are not enough. When we teach the drama lesson, we obtain resources with our own means and research the studies we can do. We need resources that will serve as a guidebook in this field (Öğrt7).

We may have difficulties in finding activities with an obvious lack of resources or in teaching drama with rich content (Öğrt11).

We only have one drama class, but we try to provide the materials we will use in the process ourselves (Öğrt13).

Adequacy and Functionality of the Curriculum

Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I think that the first 7-8 pages, which are 21 pages in total, consist of a list of achievements devoted to common explanations, as in all programs. Parallel to this, only the unit and course duration table is included (Öğrt 5).

The Secondary School 5th and 6th Grade Drama Lesson Curriculum is sufficient in terms of expressing the general framework, but I think it should be improved in terms of content and guiding the teacher. The fact that many issues remain only in theory and the lack of practical details can push the instructor who conducts the course to indecision (Öğrt7).

When it is examined as a draft, it is an adequate curriculum, but its functional applicability is discussed. To what extent do the targeted gains in this curriculum correspond to the actual education program? Based on the questions whether the teacher is aware of the necessity of the drama course and whether the content of this course can be adapted to the socio-cultural structure of the Turkish society, an adequate curriculum is unimportant unless the competence of the teacher is aimed to teach this course. What is important and necessary is to make the teacher competent, not the curriculum (Öğrt8).

According to the teachers participating in the research, the drama course curriculum is sufficient in terms of gains. However, the program is not considered functional by the teachers as it only includes the achievements and the unit table and does not give an idea about the activities.

3. Improving the Applicability of Elective Drama Course

Findings for improving the applicability of the course are given in Table 11.

Table 11. *Improving the Applicability of the Course*

Improving the Applicability of Elective Drama Course	f
Improving the Physical Environment	51
Development of Tools	44
Regulatory Requirement	27
Training of Teachers	26
Budget Requirement	13

When the findings in Table 11 are examined, 51 of the participants stated that the physical environment should be improved in order for the elective drama course to be more effective and productive in secondary schools. 44 of them stated that the course should be developed in terms of equipment. 27 of them stated that legal regulations should be made, 26 of them stated that teachers should be trained and 13 of them stated that a budget is needed. In order to increase the efficiency

of the elective drama course, it can be said that legal regulation is needed to meet the workshop, equipment, teacher qualifications and budget requirements in secondary schools.

Improving the Physical Environment

Teachers, students, school administrators, parents and drama experts who participated in the research stated that the environments in which drama lessons in secondary schools should be wide enough for students to move freely, clean and spacious, sufficient in terms of heat and light, and a safe environment. They stated that the floors of the workshops should consist of soft and healthy materials such as parquet. According to the participants, there should be a small stage suitable for improvisation, chairs with armrests arranged to see each other. Sections of participant opinions are given below. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

There should be a special classroom for drama lessons in school. There should be tools and equipment that can be used while performing drama, a mirror-covered wall where students can have the opportunity to watch themselves, and a floor that can be entered without shoes (Öğrt15).

There should be tools that support the visual and auditory senses. A comfortable environment should be created for the student. It should be large enough for both individual and group work. It should have features that will activate the creativity of the student (Öğrt4).

Physical conditions directly affect education and training. For this reason, the environment where creative drama lessons will be held should be an area that receives enough light. An area with an easy-to-clean material (such as laminate flooring), without rows, and with large cushions for sitting is sufficient. These cushions can also be used to create spaces in animations. In addition, providing sound insulation provides a comfortable working area (U9).

Development of Tools

According to the teachers and students participating in the research, the necessary tools and materials should be included in the elective drama course. According to the participants, a small library for a fairy tale, story and poetry studies, visuals that can stimulate students' creativity, hats, walking sticks, balls, guitars, abacuses, skeleton models, etc. that they can use easily. They stated that there should be an accessory chest / suitcase and a costume closet. In addition, according to the participants, the fact that there is an accessory chest consisting of different materials and a costume wardrobe in the lessons; It will create an opportunity for students to use their creativity and imagination, as well as their critical thinking skills, more effectively. In addition, the teachers stated that the drama workshops should be transformed into a life and art workshop where technological tools such as smart boards, computers and microphones are included. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

I would like to have different board games, paintings and costumes for activities, models for different branches of science (Ö8).

There should be pictures, paintings or accessories on the walls that can activate the hidden powers of the students. Hats, canes, etc. that they can use to take on

roles. There should be accessories and they should be placed in a regular closet. There should be a comfortable environment where they can sit, such as chairs and cushions. There should be instruments that can be associated with other lessons (ball, guitar, abacus, skeleton model...). Music and visuals are also important in drama. For this reason, there should be technological infrastructures such as computers and microphones. It should not be too gaudy and ornate. Since too many pictures and accessories will tire the eyes, they should be of a certain size (Öğrt1).

I would like to have costumes. There could be theater cassettes that could be watched (Ö9).

Costumes, accessories (hat, glasses, etc.) (Ö12).

I would like to have a small stage in the corner and more cushions for the floors (Ö14).

To have the necessary materials for drama such as drama boks and clothes There may even be a few musical instruments (Ö18).

Regulatory Requirement

According to the teachers, students, school administrators, parents and drama experts participating in the research, drama should be no longer an elective course and should be taught as a compulsory course at all grade levels in secondary schools. According to the participants, the drama course should be determined by a regulation determined by the Ministry of National Education and should be included in every school. In addition, the participants stated that a certain budget should be allocated to schools in order to make drama workshops widespread and to meet the needs of the workshops. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

The Drama Workshop Directive can be issued. With this directive, standards can be developed for the places where drama will be applied (U3).

A legal regulation should be enacted for the implementation of drama at all levels (Öğrt16).

The Ministry should equip and present these environments in order to establish drama workshops in schools. The economic situation of the schools is not suitable for doing this (Y7).

The Ministry should cooperate with non-governmental organizations and university departments working on this issue and determine and meet the basic needs (U7).

Field expert teachers should attend the classes, the materials used in the workshops should be enriched, school administrators should support both their teachers and their teachers. Students should also have a supportive attitude. Our Ministry should present a perspective on this area in budgeting processes, etc. (Y1).

The school is covered by parent-teacher association opportunities and donations (Y4).

Training of Teachers

According to the teachers, school administrators and drama experts who participated in the research, the teachers who will take the elective drama course should receive 320 hours of drama leadership training from non-governmental organizations and private institutions that provide qualified education in the field of drama and be trained as a qualified teacher. Sections of the opinions of the participants in the research are given below.

Educational sciences, fine arts-general cultural knowledge and field knowledge are the upper frameworks for this competency. However, in teaching drama, it is necessary to be prone to action, to be close to people and to have a good knowledge of fiction. The Board of Education and Discipline must first remove the obligation of Turkish and literature teachers from the list of teachers who can teach drama. In addition, the features that can teach the drama lesson should be redefined and written from the beginning. For this, a commission should be established, and universities and non-governmental organizations should also take part in this commission. For space support where cooperation can be made with local governments... Anyone who has been trained in the field before and does not have an MEB-approved document should not give drama lessons. Especially theater, child development, Turkish and literature teachers should never conduct these courses unless they receive long-term creative drama education (U8).

Our priority is to see if they are adequately equipped in the field of drama. In addition, our teacher also needs to be a volunteer (Y1).

The teacher must have a healthy and consistent personality. The professional formation of the drama leader in drama activities to be carried out for all ages; It should cover areas such as education, psychology, developmental psychology, theatre, music, plastic arts, play and theater pedagogy. The teacher should train himself in an interdisciplinary relationship, have creative qualities, and have a personality open to change (U11).

Those who have at least done postgraduate studies in drama/creative drama departments or programs in education, or those who have a 320-hour MEB approved creative drama instructor certificate. Can conduct classes. In this regard, the most ideal is to open drama education or drama in education departments in education faculties (faculty of educational sciences), fine arts education departments, open an undergraduate program or double/minor program under this name and any teaching undergraduate graduate graduates from these programs. YÖK does not approve of this, and argues that fine arts education still only consists of painting, business and music (U8).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Drama lesson, which has the feature of supporting the development of the student in an individual and social way holistically, is seen as an important learning path in all education levels in the development of children and the real learning of the student and realization of them (Fazlıoğlu,

2011). The students participating in the research stated that the contribution of their teachers, their families, the development of the drama lesson, the happiness of the lesson and the love of the drama teacher were effective in choosing the “drama lesson”, which is included in the elective courses in their schools. From this point of view, giving place to drama as an independent basic lesson in schools is important in terms of individual needs, social and affective development of students of this age period.

Drama course offers students many opportunities to use their creativity as fictional characters in a role, to speak purposefully and to listen effectively to different audiences (Baldwin, 2019). Çiçen and Yıldız (2019) stated that drama studies cause positive changes in students’ thoughts and behaviors; It has been found that students gain the values of respect for differences, empathy, respect and equality. The teachers, students, parents, school administrators and drama experts who participated in this research stated that the drama course applied in secondary schools; He stated that students improved their problem solving and active listening skills, their imagination, ability to look at events from a different perspective and to attach importance to different thoughts in terms of cognitive and affective development. Drama lesson, especially in terms of individual development improves students’ self-confidence, self-expression and leadership skills. It also helps them overcome their shyness and introversion in lessons.

Drama enables the student to research and examine himself and the group he works in, through the experiences in the group, while gaining social skills (Önder, 2016; Pinciotti, 1993). Arslan, Erbay, and Saygın (2010) also determined that drama affects students’ communication skills positively. According to the results of this research, the elective drama course improves students’ cognitive and affective skills, as well as their communication and socialization skills. In addition, according to the participants, the drama course improves the students’ ability to acquire new pursuits and establish empathy; it allows them to do joint work with each other and to spend quality time with their friends. In drama workshops, students are in constant interaction and activity. These activities are very important for the emotional and spiritual development of children (Fazlıoğlu, 2011). According to Kaya (2018), the drama method is an effective way for individuals to learn to cope with stress, realize their own strengths and cope with problems. According to the parents who participated in the research, the drama course expands the different development areas of the students and enables them to show a positive development in their problem-solving skills and creativity. It can be said that drama practices contribute positively to the emotional and spiritual development of the student.

Schools can be boring places for students in education life. Thanks to the drama lesson, instead of being a place where schools are avoided and quickly abandoned when the bell rings; It becomes a center of attraction that arouses the interest and curiosity of students and makes them excited and happy while learning (Aykaç, 2008; Çiçen, 2019; Döş, 2013; Karatay & Koçyiğit, 2020). The participants of this research stated that the students experienced excitement, enthusiasm and happiness from the plays and improvisation activities in the drama workshops applied in secondary schools; They stated that after leaving the drama class, they were eagerly waiting for the lesson to attend the next lesson and to realize new learnings in the lesson. As a result of the research, it was determined that thanks to the drama course in schools, the students got rid of the stress of the academic course intensity and relaxed and felt free.

The situations encountered in the drama may reflect real life or be completely fictional because the participants act from the life situations they know, see or hear in order to advance the drama process (Baldwin, 2020). According to Erşan (2014), İşyar (2017), Taş (2013), Yüksel, Akyol, and Şahin (2016), the metaphor most often produced by teachers about drama is “life”; According to Gündoğan and Ergenekon (2019), it is “reflecting life”. In this respect, it can be said that drama prepares children for life, reflects life and offers children the opportunity to learn by living (Önder, 2016). According to the school administrators and students participating in this research, the elective drama course is an important course in terms of preparing students for life.

With the game, students interact with their environment, evaluate, use their imagination and improve their problem-solving skills thanks to this interaction. In addition, a wide game repertoire supports the social development of students in terms of responsibility, cooperation, cooperation, observation, communication, effective use of language skills, and learning social and moral rules (Mangır & Aktaş, 1993). According to the students and parents who participated in the research, the drama course provides the development of the students’ game repertoire. Students’ learning new games during the drama process and using them in daily life can contribute positively to students’ development processes.

Drama workshop practices with teacher candidates and different professional groups, discovering their talents, getting to know themselves, gaining self-confidence, establishing empathy develop the skills of communicating effectively, gaining a different perspective and collaborating (Seçgin, 2019; Cengiz, Özdemir Şimşek, & Adıgüzel, 2020). The teachers participating in the research stated that they are trying to improve themselves professionally in this field in order to make the drama lesson more productive in secondary schools. Based on these data, it can be said that educators who receive drama education or teach drama make a positive and developing contribution to their individual, social and professional development. In addition, the drama course also provides opportunities for teachers to recognize different aspects of children (Öztürk, 2001). According to Karatay and Koçyiğit (2020), the drama course provides a learning environment for the recognition and discovery of the unrecognized characteristics of the students. According to the teachers participating in the research, the drama course teachers allow students to discover their hidden strengths and talents and to get to know their students better. Drama lesson helps teachers discover other individual characteristics of their students that are not revealed in the lessons.

Despite all these positive aspects, there are problems with the implementation of drama in schools. When the drama curriculum is examined, it is seen that the curriculum cannot go beyond the list of achievements (Uysal, 2015) and that the drama teacher is not guided adequately on “how to realize” the applications of the desired achievements from the students. In other words, the lesson cannot be taught in line with the aims of the drama lesson curriculum in secondary schools, and the teacher’s lack of self-confidence due to the lack of knowledge and skills in the field of drama causes the problems encountered during the lesson to be unable to be produced (Erşan, 2014). According to the teachers participating in the research, the Secondary School 5th and 6th Grade Drama Curriculum is sufficient in terms of achievements, but it is not functional because it does not give an idea about how to apply them. According to the teachers, the development of the drama lesson curriculum by including the educational situations can make the lesson more productive. From this point of view, it can be said that together with the achievements in the curriculum, teachers also need activities, namely guide books.

Guide books have the feature of being permanent products with high labor and functional value in terms of their quality that requires careful work (Güçlü and Topses, 2001). There is currently no drama teacher's guidebook to guide the teachers who conduct the drama course (Erşan, 2014), and the current problem is experienced not only in the elective drama course but also in other elective courses (Eşbahoğlu, 2015; Uysal, 2015). According to the teachers who participated in the research, there is no teacher's guidebook for the drama lesson suitable for the age and developmental characteristics of secondary school students to be used in the drama lesson, and the teachers conduct the lesson in a limited way and with difficulty by using their own means. In order to make up for the teachers' deficiencies in drama, guidebooks for teachers can be prepared in accordance with the age and developmental levels of the students.

Teachers from different fields, who receive drama leadership training and carry out drama studies at schools, consider themselves competent (Tutuman, 2011) because they are trained and have experience in drama practice, but they do not know the stages of structuring the drama process (Yıldırım, 2008); It is known that they mostly use role-playing, improvisation and dramatization techniques (Acarlıoğlu, 2020). As stated in previous studies, it can be said that there is a problem with qualified teachers to conduct drama lessons in schools. Because the teachers, administrators and experts who participated in this research also stated that the drama course in undergraduate education should be given in a more qualified way for three or four terms by people who are competent in the field of drama theoretically and practically. Moreover, the participants stated that drama undergraduate programs should be opened in order to increase the efficiency of drama courses. In cases where this is not possible, the problem of qualified teachers in the field of drama can be solved by giving drama teaching as a double major or minor program together with other undergraduate programs. In-service or special trainings to increase teacher qualifications should be given theoretically and practically in cooperation with the Ministry of National Education and Council of Higher Education. The trainings are not in one-two-week courses; at least one year, gradually, in the form of long-term courses and in easily accessible places, in cooperation with local administrations within the application area. In addition, teachers can improve their competencies by taking training from private institutions that have been providing 320 hours of drama leadership training for many years.

It is known that there are informatics networks created by drama experts in some countries to meet the equipment and resource needs of teachers regarding drama lessons. For example, "American Alliance for Theater and Education, Council of Ontario Drama and Dance Educators, Drama Australia, National Drama- the UK's Leading Drama Subject Association" (Bowell and Heap, 2019). It may be beneficial to collect drama practices in schools on internet sharing networks. Such a sharing network can increase the functionality of drama studies in our country. Teachers can contribute to their professional development by examining lesson plans, seeing original applications, reading experts' publications and watching their videos. In addition, giving place to drama-based studies in drama workshops and different courses in the virtual environment can create a large drama pool. Teachers participating in the research; stated that they need such networks.

It is very important that the workshop environment is in suitable conditions in the drama class, in terms of physical and mental warm-up of the participants and their creative work (Bil, 2012; Erşan, 2014). According to San (1996), participants in drama activities should be prepared and willing to work, feel comfortable and safe, and be ready to discover new and different things. In

order to meet this existing need, some changes were made by the Ministry of National Education. In the second and fourth paragraphs of the fifth article of the Ministry of National Education Regulation on Opening, Closing and Naming Institutions published in the Official Newspaper with the date 02.10.2020 and number 31262, the conditions for opening primary and secondary schools have been regulated. According to this regulation, there must be a gym or a “drama hall” among the necessary conditions in order to open a primary school, secondary school and imam hatip secondary school (Official Newspaper, 2020). Seeing the need for workshops in the implementation of the drama course in schools and making a legal regulation for this can be considered an important step taken in terms of both teaching the drama course in an appropriate environment and realizing the effect of the course on the students.

According to the teachers and school administrators who participated in the research, there are not enough independent workshops where drama studies can be done in secondary schools. Participants who have a drama workshop in their school, on the other hand, experience problems related to the width, spaciousness, cleanliness, light, sound insulation and heat aspect of the workshops. It is considered important for the efficiency of the lesson that the environment where the drama lesson is held in secondary schools is of suitable width, the floor is easily cleaned and covered with a soft material, there are cushions or chairs with armrests and a small stage and entertaining visuals.

Although it is not obligatory to use equipment related to the content of the lesson in drama workshops, the use of tools is important for the efficiency of the activity. Since costumes are at the top of the most used tools by students in drama classes (Woolland, 1993), a “costume and accessory” cabinet can be used to protect them under appropriate conditions and allow students to reach them comfortably (Bayram, et al. 1999; İlhan et al., 2004; Turla, 2003). According to the teachers and students who participated in the research, the presence of a small library for fairy tale, story and poetry studies to be used in the workshops can activate the creativity and imagination of the students, and at the same time, it can make the lesson more effective by creating an opportunity for them to use their critical thinking skills more effectively.

Drama has assumed a functional role in programs at different levels in many different countries, both as a discipline, as a teaching method and as an art field. Drama is also a compulsory course in faculties and colleges that train teachers for pre-school education institutions and primary education (Ömeroğlu, 2006). Teachers, school administrators and drama experts participating in the research stated that a legal arrangement should be made by the Ministry of National Education in order for drama workshops to be widespread, efficient, effective and sustainable. With this arrangement, the “qualifications of teachers who can take drama courses” determined by the Board of Education and Discipline should also be redefined. The lack of legal binding on drama workshops causes drama lessons to be limited to the individual efforts of both school administrators and teachers. Difficulties in the acceptance, implementation and maintenance of a course without regulations in schools are also increasing. Participants in the research stated that the elective drama course should be applied as a compulsory course in all grade levels in secondary schools. The participants stated that it was necessary for the Ministry of National Education and Council of Higher Education to make a plan for the drama workshops to become widespread. From this point of view, a legal regulation can ensure that drama is used effectively and efficiently both as an independent course and as a teaching method by reducing the problems experienced in drama lessons in schools.

In line with the results obtained from the research, suggestions were made to make the elective drama course more efficient and qualified.

- The terms “to include a drama workshop” and “to create a drama workshop” in existing schools can be added to the conditions of opening schools in newly opened school buildings with legal regulation.
- A “Drama Workshop” consisting of stakeholders including expert teachers, academicians and non-governmental organizations in the field of drama can be organized in order to make the elective drama course in schools more productive and developed.
- Implementation of drama at all grade levels in secondary schools, the characteristics of drama workshops, the competencies of drama teachers and the budget of the workshops can be determined by legal regulation.
- “Teacher’s guidebooks”, created by drama experts and teachers, can be prepared in accordance with the age and developmental characteristics of secondary school students. A “drama suitcase” containing tools and materials that can be used in lessons for teachers to be used in drama workshops can be prepared and sent to schools.
- A qualified “Drama Information Network” can be created, which all drama teachers can benefit from, by collaborating with experienced teachers who are interested in drama. Informative speeches, writings, lesson plans, teachers’ practices in schools, videos, useful links, books and documents can be included in the created information network.

References

- Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri Kilis ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Adıgüzel, Ö. (2012). MEB 2012 güzel sanatlar ve spor liseleri drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- 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. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Ay, Z. S. (2022). Ortaokul Matematik öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Temelinde Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 41-58.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi tüm sınıf ve tüm okulla uygulanabilecek yaratıcı bir yaklaşım* (Çev. Ed: Z. Özen ve İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda drama el kitabı* (Çev. Ed: B. Akhun, N. Akkocaoğlu Çayır, P. Özdemir Şimşek). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağlı, H., Demir, K. ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretim drama 1 (öğretmen için)*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

- Bertiz, H. (2011). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin kullanılması ve yaygınlaşması sürecinde karşılaşılan engeller ve sorunların müfettişlerin görüşleri ile belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 34-56.
- Bil, E. (2012). *Hizmetiçi eğitiminde drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bowell, P. ve Heap, B.S. (2019). *Süreçsel dramada planlama* (G. Sivrikaya, F. Guzey Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, F. B., Şimşek, P. Ö., ve Adıgüzel, Ö. (2020). Drama süreçlerinde uyum-ayna çalışmaları örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15 (2), 275-304.
- Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2017). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çiçen, M. E. *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266-280.
- Erşan, E. (2014). *Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eşbahoğlu, F. (2015). *İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Fazlıoğlu, Y. (2011). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Kriter Yayınları.
- Güçlü, N. ve Topses, G. (2001). *Ders kitabı inceleme kılavuzu, hayat bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündoğan, A. ve Ergenekon, E. (2019). Drama hayattır bir metafor analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1777.
- Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama. Okul öncesi eğitim ve yaygınlaştırılması*. Ankara: YA-PA Yayınları.
- İlhan, A. Ç. (1997). *İlköğretimde sanat eğitimi ve eğitsel yaratıcı drama*. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(26) 19-23.
- İlhan, A. Ç. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 13-24.
- İlhan, A. Ç., Okvuran, A. ve Adıgüzel, H. Ö. (2004). *Anadolu güzel sanatlar lisesi drama*. Ankara: MEB Yayınları.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik alguları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde yaratıcı drama deneyimine öğrenci gözüyle bir bakış. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 1-22.
- Karatay, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Drama dersinin ortaokul öğrencilerine sağladığı yararlar ve uygulama sorunları. *IJLA*, 8(3), 463-479.
- Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramanın stresle baş etmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kudak, H. ve Akın E., (2020). 2023 eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). *Çocuğun gelişiminde oyunun önemi*. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(26) 14-18.
- MEB (2014). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80_cizelge.pdf adresinden 29.07. 2022 tarihinde alınmıştır.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum foundations, Principles and issues*. Allyn and Bacon.
- Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı drama eğitiminin İngiltere’de okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla ilgili bir inceleme. H. Ö. (Ed.), *Yaratıcı Drama* içinde (ss. 142-153). Naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özcan, E. (2019). *Drama yönteminin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Anadolu Üniversitesi Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. baskıdan çeviri, Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Resmî Gazete, (2020). *Kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 02.10.2020). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002-1.htm>. adresinden 27. 05. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17 (17), 4-21.
- San, İ. (1991). *Eğitim-öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama*. Fındıkcı, İ. (Ed.), *Eğitimde Nitelik Geliştirme* içinde (ss. 261-265). Kültür Koleji Yayınları.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Seçgin, M. G. (2019). *Öğretmen adaylarının algıladığı özerklik, yeterlik ve ilişkili olma: yaratıcı drama atölyelerinin kullanıldığı bir öz belirleme uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Taş, A. M. (2013). Metaphors: The elementary school teacher candidates come up with relation to the concept of “drama”. *Creative Education*, 4(7), 440-445.
- TTKB. (2012). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. http://nigde.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/27112918_ttk_69_25062012.pdf. 23.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Turla, A. (2003). *Yaratıcı dramada kullanılan materyaller. Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uysal, B. (2015). *Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school*. Third Impression. 1. Baskı. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, A. Akyol, T. ve Şahin, B. F. (2016). Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 413-432.

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayınlanmak 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. Yayınlanmasına 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 yayım 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 yayımlanan *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 nokra (...) 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	-	-