



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Investigation of the Relationship Between Preschool Teachers' Attitudes towards Art Education and Creative Thinking Dispositions

Özgül Polat
Nurcihan Aslan
Ebru Aydın

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.857172

Received: 09.01.2022

Revised: 29.10.2022

Accepted: 09.11.2022

Keywords:

Preschool Teachers,

Art Education,

Creative Thinking

Abstract

Art education in pre-school is very important in terms of supporting the creativity of the child and forming a sense of aesthetics. Teachers' attitudes and dispositions are important in supporting these skills. In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' attitudes towards art education and their creative thinking dispositions. In addition, teachers' attitudes towards arts education and creative thinking dispositions were examined in terms of demographic characteristics. It was revealed that there is a positive and significant relationship between participant teachers' attitudes towards art education and their creative thinking dispositions. It was determined that teachers' attitudes towards arts education make a significant difference according to age groups. It was determined that teachers' dealing with any branch of art and their participation in any art activity in the last three months created a significant difference on their attitudes towards art education and creative thinking dispositions. In addition, the creative thinking dispositions of the teachers did not differ significantly according to the other variables included in the study.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanata Yönelik Tutumları ile Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.857172

Yükleme: 09.01.2022

Düzeltilme: 29.10.2022

Kabul: 09.11.2022

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Öğretmenleri,

Sanata Yönelik Tutum,

Yaratıcı Düşünme

Öz

Okul öncesi dönemde verilen sanat eğitimi, çocuğun yaratıcılığının desteklenmesi ve estetik duygusunun oluşması açısından oldukça önemlidir. Çocukların bu becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin tutumları ve eğilimleri önem taşımaktadır. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ve yaratıcı düşünme eğilimleri demografik özellikler açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumlarının ve son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olma durumlarının sanat eğitimine yönelik tutumları ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin araştırmada yer verilen diğer değişkenlere göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumlu Yazar: Özgül Polat, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, polatozgul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7426-5771

Yazar 2: Nurcihan Aslan, Koordinatör Öğretmen, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, nurcihanaslan1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3597-3385

Yazar 3: Ebru Aydın, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, e.aydin@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6982-5957

Atf için: Polat, Ö., Aslan, N., & Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2836-2868.

Giriş

Sanat eğitimi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve izlenimlerini aktarabilmelerini sağlamak, yetenekleriyle birlikte yaratıcılıklarını estetik bir düzeye erdirmek için gerçekleştirilen özgün ve ilham verici eğitim etkinliklerinin tümü olarak nitelendirilmektedir (Douglas ve Jaquith, 2018; Duncum, 2001; Jackson, 2002; Kırışoğlu, 2019). Sanat eğitimi sayesinde müzik, dans, resim ve başka birçok sanat dalı çocukların hayatına girmekte; çocuklar sanatın farklı dalları aracılığıyla kendilerini özgün yollarla ifade etme ve yaratıcılıklarını açığa çıkarma fırsatına sahip olmaktadır. Bu bağlamda, özellikle erken yıllarda sunulan sanat eğitimi, çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi ve estetik duygusunun kazandırılması açısından önem taşımaktadır (Epstein, 2001). Çocukların eğitim ortamlarında sanatı deneyimlemesi görsel ve mekânsal algılama becerilerini, özeleştirici becerilerini ve odaklanma, problem çözme ve akran ilişkilerine yönelik becerilerini geliştirmektedir (Clarke ve Budge, 2010; Catterall, 2002; Winner ve Hetland, 2008).

Çocuklar iç dünyalarını, düşüncelerini ve duygularını sanat aracılığıyla görselleştirmekte ve somutlaştırmaktadır. Çocukların iç dünyasını yansıtan bu duygu ve düşüncelerin gelişimsel açıdan değerlendirilmesi için sanat etkinliklerinin niteliği ve öğretmenlerin bu süreçteki rolü önem taşımaktadır (Wallerstedt ve Pramling, 2012). Okul öncesi dönemde yer verilen sanat etkinliklerinin içeriği ve niteliği, sanatsal bakış açısıyla şekillendirilen bir eğitimin temel basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocukların estetik ve entelektüel gelişimleri açısından doğru uyaranların doğru eğitim yaklaşımları aracılığıyla sunulması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenin çocukları merkeze alan bir sanat eğitimi anlayışını benimsemesi, etkinlik süreçlerinde çocuklara gerekli desteği sağlaması ve çocukların gelişimlerini gözlemleyebilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenin sunduğu estetik ve zengin çevrede çocukların ortaya koyduğu özgün sanat ürünleri, çocukların farklı özelliklerini keşfetmek ve gelişimlerini gözlemlemek için etkili bir fırsat oluşturabilmektedir (Abacı, 2003; Ulutaş ve Ersoy, 2004). Nitekim, sosyal öğrenme yaklaşımlarına göre çocukların deneyimler aracılığıyla öğrenmesinde yetişkinlerin ya da yetenekli akranlarının aktif bir rol oynaması gerekmektedir. Örneğin, Bronfenbrenner'ın biyo-ekolojik modeli gelişimin araçları olarak çocuklar ve çevreleri, öğretmenler ve sınıflar arasındaki karmaşık etkileşimleri içeren yakınsal süreçlerin önemini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Benzer şekilde, Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel yaklaşımı, çocukların öğrenmesinin hem akranları hem de öğretmenleri ile etkileşimler yoluyla desteklendiğini öne sürmektedir. Buna göre öğretmenler, öğretim sürecinde çocukların mevcut performanslarına uygun şekilde düzenlemeler yapmakta; yapı iskelesi kurarak gösterip yaptırma, görevi basamaklara ayırma, yönergeler sunma, ilgi ve dikkati canlı tutma, örnek ve modeller sunma ve soru sorma gibi tekniklerden yararlanmaktadır (Martin, Dornfeld Tissenbaum, Gnesdilow ve Puntambekar, 2019; Reiser ve Tabak, 2014). Sanat eğitimi söz konusu olduğunda ise, öğretmenler çocukların sanatsal faaliyetlerde aktif bir şekilde yer almasına ve deneyimler aracılığıyla yaratıcılıklarının gelişmesine fırsat sağlamaktadır (Artut, 2020). Özellikle görsel sanatlarda

yararlanılan sembol sistemleri ve karmaşık şekilde temsil edilen düşünceler bir iletişim ve dil biçimini yansıması nedeniyle çocukların bilişsel deneyimlerine ve sanatsal gelişimlerine de fayda sağlamaktadır (Escano, Maeso-Broncano ve Manero, 2021). Sanat ile oluşan bilişsel deneyimler çocukların hem sanatsal bilgi ve yetkinliğine hem de bu bilgiyi temsil etmek için yaratıcı ifade yolları kullanma yeteneğine katkıda bulunmaktadır (Biber, Cankorur, Özçınar ve Güngör, 2022; Gunn, 2000).

Sanat eğitiminde, öğretmenlerin yürürlükte olan programı bütünleştirici etkinlikler tasarlayabilmeleri ve çocukların içinde buldukları sosyal çevreyi de programa dahil ederek zengin bir eğitim ortamı yaratabilmeleri oldukça önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sanata verdiği önem, değer ve sanata yönelik tutumları, çocuklara sundukları sanat yaklaşımını ve sanat eğitiminin şekillenmesini etkileyen unsurlardandır (Aykanat, 2018). Farklı sanatsal çalışmalar aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilme imkânı bulan çocuklar kendilerini daha özgür hissetmekte, özgün ürünler açığa çıkarmak için daha cesaretli olmakta ve kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebilmektedirler (Ulutaş ve Ersoy, 2004). Bu bağlamda, küçük çocuklara gelişimsel olarak uygun bir şekilde sunulan sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcılık; var olan bir şeyi yeni bir forma dönüştürebilme (Simonton, 2008), yeni düşünceler geliştirebilme (Benedek, Franz, Heene ve Neubauer, 2012), ilgisiz görünen kavramları farklı yollarla bir araya getirebilme (Ward, 2007) ve nesne ya da olaylara farklı bir bakış açısı ile yaklaşabilme becerisidir (Silvia, 2008). Torrance (1965) yaratıcılığı; sorunları ve güçlükleri saptayabilme ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilme, yeni fikirler üretebilme, tahminde bulunma veya sorunlara yönelik hipotezler geliştirme, geliştirilen hipotezleri test edebilme ve ortaya konan fikirler arasında yeni ilişkiler kurabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Plucker ve Beghetto (2004), yaratıcılığın yalnızca yeni bir sonuç ya da kullanışlı bir şeyler üretmek yeteneği olmadığını, aynı zamanda bu yetenek ve üretme sürecinin bir etkileşimi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yaratıcılık; tutumların, becerilerin ve eğilimlerin karışımı olarak değerlendirilmelidir (Batey, 2012; Fisher, 1995). Tutum ve duygular kişiyi davranışa yönlendirmekte, bireyin fikirlerini, davranışlarını ve eğilimlerini etkilemektedir (Strong, 1983; Tavşancıl, 2006). Bu noktada, öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimleri ve sanat eğitime yönelik tutumları çocuklara sunulan sanat eğitiminin içeriği ve niteliği açısından önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin farklı sanat biçimlerinin (dans, drama, medya, müzik ve görsel sanatlar) öğretimine yönelik inanç ve tutumlarının sanat etkinliklerine yer verme ve yürütme durumlarını etkilediğini göstermektedir (Garvis ve Pendergast, 2010; Lindsay, 2017; Probine, 2015; Richards, 2007). Bununla birlikte sanatı seven öğretmenlerin sanat eğitiminin gelişimsel katkısına daha çok inandıkları ortaya çıkmıştır (Biber, Cankorur, Özçınar ve Güngör, 2022). Literatürde yer alan bu bilgilerden hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik tutumlarının ve yaratıcı

düşünme eğilimlerinin ortaya konmasının, çocuklara sunulan sanat eğitiminin niteliğinin geliştirilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarının ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri-arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları demografik özelliklerine (yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, bağlı olunan okul bünyesi, sınıf mevcudu, herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumu ve son üç ay içerisinde bir sanat etkinliğine katılmış olma durumu) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri demografik özelliklerine (yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, bağlı olunan okul bünyesi, herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumu ve son üç ay içerisinde bir sanat etkinliğine katılmış olma durumu) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, ilişkisel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde, iki veya ikiden fazla değişkenin birbirleriyle karşılaştırılması ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Karasar, 2007). Bu bağlamda, araştırmada belirlenen değişkenler arasındaki ilişkin ve değişkenlerin oluşturabileceği farklılıklar incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında çalışmakta olan 309 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklemin belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yaklaşımlarından uygun örneklemeden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar, veri toplama sürecini kolay ulaşılabilecekleri ve belli karakteristikleri taşıyan katılımcılar ile gerçekleştirmektedirler (Balcı, 2018; Büyükköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Mevcut araştırmada, Google Form üzerinden oluşturulan bir link aracılığıyla öğretmenlere ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	20-24 Yaş	10	3,2
	25-29 Yaş	43	13,9
	30-34 Yaş	78	25,2
	35-39 Yaş	88	28,5
	40 ve üzeri	90	29,1
	Toplam	309	100
Cinsiyet	Kadın	302	97,7
	Erkek	7	2,3
	Toplam	309	100
Öğrenim Durumu	Lise	4	1,3
	Ön Lisans	24	7,8
	Lisans	256	82,8
	Yüksek L.	25	8,1
	Toplam	309	100
Bağlı Olunan Kurum Bünyesi	İlköğretim	164	53,1
	Bağımsız	114	36,9
	Ortaokul	31	10,0
	Toplam	309	100
Sınıf Mevcudu	11-15 Öğrenci	60	19,41
	16-20 öğrenci	110	35,59
	21-25 Öğrenci	113	36,56
	26 ve üzeri	26	8,42
	Toplam	309	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, bağlı bulunan kurum bünyesi, kurum türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumu ve son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olma durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Sanat eğitime yönelik tutum ölçeği (SEYTÖ): Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumunu belirlemek amacıyla Aykanat (2018) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçek toplam 23 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, 10 maddelik “sanattan hoşlanma ve sanat eğitiminin kişiye katkısı” alt boyutu, 7 maddelik “sanata yönelik olumsuz tutumlar” alt boyutu, 3 maddelik “iletişim artırıcı rolü” alt boyutu ve 3 maddelik “önemlilik rolü” alt boyutundan oluşmaktadır. SEYTÖ’nün, KMO örneklem uygunluk katsayısı .93 ve Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 7776,90 ($p < .001$) şeklinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü ölçeğin yapısına ilişkin olarak $\chi^2 = 751,069$ ($df=221$, $p < .001$) değeri elde edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizine göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından sanattan hoşlanma ve sanatın

katkısı için 0,94; sanata yönelik olumsuz tutumlar için 0,95; iletişim artırıcı rolü için 0,89 ve önemlilik rolü için 0,81 Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu değerlerden yola çıkarak, SEYTÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği (mydeö): Ölçek, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçek toplam 25 maddeden meydana gelmektedir. Ölkekten alınabilecek en düşük puan 25 iken; en yüksek puan 125'tir. Yapılan analizler sonucunda 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin faktör yüklerinin .429- .799 arasında değiştiği bulunmuştur. Sekiz maddeden oluşan ilk faktör "yenilik arama", dört maddeden oluşan ikinci faktör "cesaret", beş maddeden oluşan üçüncü faktör "öz disiplin", üç maddeden oluşan dördüncü faktör "merak", iki maddeden oluşan beşinci faktör "şüphe etme" ve de üç maddeden oluşan altıncı faktör "esneklik" olarak belirlenmiştir. MYDEÖ'nün KMO örneklem uygunluk katsayısı .897 ve ve Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 5499.64 ($p < .001$) şeklinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa değeri .87 olarak ve ölçek faktörlerinin Cronbach alfa değeri .62- .83 aralığında bulunmuştur. Bu değerlerden yola çıkarak, MYDEÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde, araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerine ulaşılabilirliğin kolaylaştırılması için Google Form üzerinden bir bağlantı oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan ölçekler ve formun eksik doldurulmaması adına, her maddenin doldurulması için "zorunlu" ibaresi eklenmiştir. Dolayısıyla, sistemde herhangi bir madde cevaplanmadan diğer maddeye geçilmesine izin verilmemiştir. Oluşturulan bağlantı 412 öğretmene iletilmiş, ölçekler ve form 309 öğretmen tarafından eksiksiz bir şekilde doldurulmuştur. Bağlantı üzerindeki ölçekler ve formun doldurulması yaklaşık olarak 5-10 dakika sürmektedir. Verilerin tamamı yaklaşık bir aylık süreçte toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen tüm verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Analizlerde ilk olarak Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ) ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden (MYDEÖ) alınan toplam puanlara ait betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizler sonucunda ölçeklerden alınan toplam puanların normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve bu nedenle parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak SEYTÖ ve MYDEÖ puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorularına uygun olarak katılımcı öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü kovaryans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Katılımcı öğretmenlere uygulanan Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ) ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden (MYDEÖ) alınan toplam puanlara ait betimsel analizlere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. SEYTÖ ve MYDEÖ toplam puanlarına ait betimsel analizler

Puanlar	n	Min	Max	\bar{x}	Sh_x	ss	γ_1	β_2
SEYTÖ	309	84.00	115.00	105.03	.48	8.50	-.53	-.93
MYDEÖ	309	74.00	125.00	102.83	.51	9.05	.06	.48

Tablo 2’de görüldüğü üzere, SEYTÖ toplam puanları değişkeni için aritmetik ortalama \bar{x} =105.03, standart hata Sh_x =.48, standart sapma ss =8.50, elde edilen en düşük puan min =84.00, en yüksek puan $maks$ =115.00, çarpıklık değeri γ_1 =-.53, basıklık değeri β_2 =-.93; MYDEÖ toplam puanları değişkeni için aritmetik ortalama \bar{x} =102.83, standart hata Sh_x =.51, standart sapma ss =9.05, elde edilen en düşük puan min =74.00, en yüksek değer $maks$ =125.00 çarpıklık değeri γ_1 =.06, basıklık değeri β_2 =.48’dir.

Lomax ve Hahs-Vaughn (2012) ile Büyükoztürk (2012) basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2.00 değerleri arasında olduğunda dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedirler. Tabachnick ve Fidell (2013) ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.50 değerleri arasında olduğunda dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Yukarıdaki betimsel değerler tablosunda görüldüğü üzere hem SEYTÖ hem de MYDEÖ toplam puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin literatürde belirtilen normal dağılım aralığında olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte, Çil (2008) merkezi limit teoremi bağlamında örneklem çapının 30 civarında olmasının örnek normalliği için yeterli sayılmakta olduğunu dile getirmiştir. Araştırmada yer verilen örneklem sayısı ve basıklık-çarpıklık değerleri göz önünde bulundurularak SEYTÖ ve MYDEÖ toplam puanlarına ait dağılımın normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak, normallik varsayımları karşılandığı için araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak, SEYTÖ ve MYDEÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson kolerasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. SEYTÖ ve MYDEÖ toplam puanları için kolerasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
SEYTÖ	309	,39	,000
MYDEÖ			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, Pearson analizi sonucunda değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r =.39; p <.001). Bu sonuca göre, sanat eğitime yönelik pozitif tutum arttıkça, yaratıcı düşünme eğiliminin de arttığı söylenebilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna uygun olarak, katılımcı öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre (yaş, öğrenim durumu, kurum bünyesi, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. SEYTÖ ve MYDEÖ toplam puanları için kolerasyon analizi sonuçları

Faktör	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA sonuçları					
	Grup	n	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yaş	20-24 Yaş	10	96,30	8,05	G.Arası	1027,087	4	256,772	3,67	,006
	25-29 Yaş	43	103,23	9,27	G.İçi	21260,590	304	69,936		
	30-34 Yaş	78	105,42	8,31	Toplam	22287,676	308			
	35-39 Yaş	88	105,52	7,96						
	40 ve üzeri	90	106,04	8,36						
	Toplam	309								
Öğrenim Durumu	Lise	4	101,25	13,30	G.Arası	413,896	3	137,965	1,92	,126
	Ön Lisans	24	105,41	8,95	G.İçi	21873,781	305	71,717		
	Lisans	256	104,70	8,50	Toplam	22287,676	308			
	Yüksek L.	25	108,64	6,60						
	Toplam	309								
Kurum Bünyesi	İlköğretim	164	72,72	6,18	G.Arası	31,514	2	15,757	,217	,805
	Bağımsız	114	73,27	5,01	G.İçi	22256,163	306	72,733		
	Ortaokul	31			Toplam	22287,676	308			
	Toplam	309								
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	51	103,00	9,61	G.Arası	96,790	3	89,102	1,234	,297
	6-10 Yıl	89	105,69	7,87	G.İçi	10318,547	305	72,198		
	11-15 Yıl	83	105,48	7,98	Toplam	10415,336	308			
	16 Yıl ve üzeri	86	105,11	8,88						
	Toplam	309								
Sınıf Mevcudu	11-15 Öğrenci	60	104,28	9,20	G.Arası	132,726	3	44,242	,609	,610
	16-20 öğrenci	110	105,10	8,37	G.İçi	22154,951	305	72,639		
	21-25 Öğrenci	113	104,91	8,73	Toplam	22287,676	308			
	26 ve üzeri	26	106,96	6,21						
	Toplam	309								

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin yaş gruplarına göre SEYTÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,67$; $p<,05$). Bununla birlikte; öğrenim durumu ($F=1,92$; $p>,05$), bağlı olunan kurum bünyesi ($F=,217$; $p>,05$), mesleki kıdem ($F=1,23$; $p>,05$) ve sınıf mevcuduna ($F=,609$ $p>,05$) göre SEYTÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkeninde oluşan farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=,37$; $p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş değişkenine ait Scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _x	p
20-24 Yaş	25-29 Yaş	-6,93	2,93	,236
	30-34 Yaş	-9,12	2,80	,034
	35-39 Yaş	-9,22	2,79	,029
	40 ve üzeri	-9,74	2,78	,017
25-29 Yaş	20-24 Yaş	6,93	2,93	,236
	30-34 Yaş	-2,19	1,58	,754
	35-39 Yaş	-2,29	1,55	,705
	40 ve üzeri	-2,81	1,55	,512
30-34 Yaş	20-24 Yaş	9,12	2,80	,034
	25-29 Yaş	2,19	1,58	,754
	35-39 Yaş	-,09	1,30	1,00
	40 ve üzeri	-,62	1,29	,994
35-39 Yaş	20-24 Yaş	9,22	2,79	,029
	25-29 Yaş	2,29	1,55	,705
	30-34 Yaş	,09	1,30	1,00
	40 ve üzeri	-,52	1,25	,996
40 ve üzeri	20-24 Yaş	9,74	2,78	,017
	25-29 Yaş	2,81	1,55	,512
	30-34 Yaş	,62	1,29	,994
	35-39 Yaş	,52	1,25	,996

Tablo 5'te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin SEYTÖ puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini açığa çıkarmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda bahsi geçen farklılığın, 20-24 yaş grubu ile 30-34 yaş grubu arasında 30-34 yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 20-24 yaş grubu ile 35-39 yaş grubu arasında 35-39 yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 20-24 yaş grubu ile 40 ve üzeri yaş grubu arasında 40 ve üzeri yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > ,05$).

Araştırmanın ikinci sorusuna uygun olarak, katılımcı öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre (kurum türü, sanatla uğraşma durumu, son üç ay içerisinde sanat etkinliğine katılmış olma durumu) farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. SEYTÖ toplam puanlarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumu t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi		
						t	Sd	p
SEYTÖ	Devlet Okulu	275	105,01	8,52	,514	-,126	307	,900
	Özel Okul	34	105,20	8,44	1,448			
SEYTÖ	Sanat Dalıyla Uğraşan	97	108,09	7,34	,745	4,679	307	,000
	Sanat Dalıyla Uğraşmayan	212	103,63	8,64	,594			
SEYTÖ	Sanat Etkinliğine Katılan	207	106,59	7,61	,529	3,679	307	,000
	Sanat Etkinliğine Katılmayan	102	101,85	9,34	,925			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, SEYTÖ puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumuna göre ($t=4,679$; $p<,01$) ve son üç ayda herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olma durumuna göre ($t=4,772$; $p<,01$) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, okul türüne göre SEYTÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t=-,126$; $p>,05$). Grupların aritmetik ortalamalarından yola çıkarak herhangi bir sanat dalı ile uğraşan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının herhangi bir sanat dalı ile uğraşmayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve son üç ayda herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının katılmamış olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna dayalı olarak, katılımcı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin demografik özelliklerine göre (yaş, öğrenim durumu, kurum bünyesi, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. MYDEÖ toplam puanlarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumu

Faktör	f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA sonuçları				
	Grup	n	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yaş	20-24 Yaş	10	98,20	7,78	G.Arası	532,312	4	133,078	1,63	,165
	25-29 Yaş	43	100,53	10,69	G.İçi	24712,937	304	81,293		
	30-34 Yaş	78	103,64	8,56	Toplam	25245,249	308			
	35-39 Yaş	88	103,18	9,83						
	40 ve üzeri	90	103,40	7,71						
	Toplam	309								
Öğrenim Durumu	Lise	4	99,25	3,77	G.Arası	109,357	3	36,452	,442	,723
	Ön Lisans	24	104,29	7,48	G.İçi	25135,892	305	82,413		
	Lisans	256	102,71	9,12	Toplam	25245,249	308			
	Yüksek L.	25	103,20	10,40						
	Toplam	309								
Kurum Bünyesi	İlköğretim	164	103,17	9,19	G.Arası	74,428	2	37,214	,452	,637
	Bağımsız	114	102,70	9,03	G.İçi	25170,821	306	82,258		
	Ortaokul	31	101,51	8,50	Toplam	25245,249	308			
	Toplam	309								
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	51	101,58	10,20	G.Arası	170,794	3	56,931	,693	,557
	6-10 Yıl	89	103,32	8,71	G.İçi	25074,455	305	82,211		
	11-15 Yıl	83	102,30	9,04	Toplam	25245,249	308			
	16 Yıl ve üzeri	86	103,56	8,73						
	Toplam	309								
Sınıf Mevcudu	11-15 Öğrenci	60	102,73	9,61	G.Arası	249,270	3	83,090	1,014	,387
	16-20 öğrenci	110	102,41	8,12	G.İçi	24995,980	305	81,954		
	21-25 Öğrenci	113	102,61	9,19	Toplam	25245,249	308			
	26 ve üzeri	26	105,76	10,70						
	Toplam	309								

Tablo 7'de görüldüğü üzere, yaş ($F=1,63$; $p>,05$) öğrenim durumu ($F=,442$; $p>,05$), kurum bünyesi ($F=,452$; $p>,05$), mesleki kıdem ($F=,693$; $p>,05$) ve sınıf mevcuduna ($F=1,014$; $p>,05$) göre MYDEÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, katılımcı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş, öğrenim durumu, bağlı olunan kurum bünyesi, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık göstermediği söylenebilmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna dayalı olarak, katılımcı öğretmenlerin yaratıcı eğilim düzeylerinin demografik özelliklerine göre (kurum türü, sanatla uğraşma durumu, son üç ay içerisinde sanat etkinliğine katılmış olma durumu) farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. MYDEÖ toplam puanlarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumu t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi		
						t	Sd	p
MYDEÖ	Devlet Okulu	275	102,74	9,00	,542	-,476	307	,635
	Özel Okul	34	103,52	9,55	1,638			
MYDEÖ	Sanat Dalıyla Uğraşan	97	105,57	8,45	,858	3,679	307	,000
	Sanat Dalıyla Uğraşmayan	212	101,57	9,06	,622			
MYDEÖ	Sanat Etkinliğine Katılan	207	103,84	8,86	,616	2,836	307	,005
	Sanat Etkinliğine Katılmayan	102	100,77	9,12	,903			

Tablo 8'de görüldüğü üzere, MYDEÖ puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık herhangi bir sanat dalı ile uğraşma durumuna göre ($t=3,679$; $p<,01$) ve son üç ayda herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olma durumuna göre ($t=2,836$; $p<,01$) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, okul türüne göre MYDEÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t=-,476$; $p>,05$). Grupların aritmetik ortalamalarından yola çıkarak herhangi bir sanat dalı ile uğraşan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin herhangi bir sanat dalı ile uğraşmayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve son üç ayda herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin katılmamış olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlayan bu çalışmaya 309 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında elde edilen sonuca göre öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yaratıcı düşünme sanatın bireye kazandırdığı en önemli becerilerden biri olarak kabul edilmekte ve bu nedenle sanat eğitiminin genel hedefleri arasında yaratıcı düşüncenin

geliştirilmesi yer almaktadır (Hickman ve Kiss, 2013; San, 2004). Özellikle hem sanatın hem de yaratıcılığın yenilik üretme bileşenleri bu iki olgunun sürekli olarak ilişki içerisinde olmasını sağlamaktadır (Runco, 2014). Bireyin bağımsız düşünebilmesi, alışılmış kuralların ve kalıpların dışına çıkarak özgün fikirler üretebilmesi ve yeteneklerini en yüksek kapasitede kullanabilmesi yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde ihtiyaç duyulan becerilerdendir. Bu beceriler ise; bireyin kendine güvenmesini, kendini özgün yollarla ifade etmesini ve sahip olduklarından yola çıkarak yeni bir şeyler üretebilmesini destekleyen sanat eğitimi ile kazandırılabilir (Aral, 1999). Nitekim, literatürde yer alan çalışmalardan yola çıkarak, her eğitim kademesinde sanat eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde ciddi bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin; Hui, He ve Ye (2014) tarafından yapılan bir çalışmada sözel ve görsel sanat eğitimi alan üç-dört yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülger (2015) tarafından yapılan çalışmada sanat eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Dikici (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise sanat eğitimi alan lise son sınıf öğrencilerinin, sanat eğitimi almayanlara kıyasla yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aral (1999) ise sanat eğitimi alan lise düzeyindeki konservatuar öğrencilerinin yaratıcılık puanlarının, sanat eğitimi almayan kolej öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacından elde edilen bulgular ışığında herhangi bir sanat dalı ile uğraşan öğretmenlerin ve son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmamış olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Baysal ve Dıvrak (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumlarının sanata ilgi düzeyine göre ve sanatsal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tutumların davranışlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, sanat eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin herhangi bir sanat dalı ile uğraşıyor olması ya da son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olması beklenen bir sonucu ortaya koymaktadır. Sanat eğitiminin ve sanatla ilgilenmenin yaratıcılık ile ilişkisi düşünüldüğünde, araştırmadan elde edilen bulguların literatür tarafından desteklendiği söylenebilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacından elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak öğrenim durumu, bağlı bulunan kurum bünyesi, okul türü, mesleki kıdem ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığıdır. Yapılan analizler sonucunda, 20-24 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumları 25-29 yaş grubu ile anlamlı bir farklılık oluşturmazken; 20-24 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının 30-34 yaş, 35-39 yaş ve 40 yaş ve üzeri öğretmenlere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Ayaydın, Kurtuldu

ve Akyol Dayı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının sanata yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Baysal ve Dıvrak (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmaya katılan 20-24 yaş grubundaki genç öğretmenlerin sanata yönelik tutumlarının 30 yaş ve üzerindekiilerden anlamlı olarak daha düşük olması katılımcı grubun araştırmada ölçülemeyen birtakım özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, Gökçe (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda öğretmen adaylarının gazete okuyup okumama, herhangi bir sanat dalını sevip sevmeme, üniversite öncesinde sanat dersi alıp almama ve sanatla ilgili kitap okuyup okumama durumlarının sanata yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Indoshi, Wagah ve Agak (2010) ise öğretmenlerin ve öğrencilerin sanata yönelik tutumlarının okulun malzeme, ekipman ve öğretim programından da etkilenebileceğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın üçüncü alt amacından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş, öğrenim durumu, bağlı olunan kurum bünyesi, okul türü, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte herhangi bir sanat dalı ile uğraşan öğretmenlerin ve son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmamış olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2006) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin hem yaşa hem de mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Eskidemir Meral ve Tezel Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur. Kurnaz (2011) ise öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin kurum türüne göre değişiklik göstermediğini saptamıştır. Benzer şekilde Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) çalışılan kurum türünün öğretmenlerin yaratıcılık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Literatürde, yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini açığa çıkaran araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Polat (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırmada, 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalamalarının, 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde, yaşa ve mesleki kıdeme bağlı oluşan bu farklılıkların örneklem özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların yaratıcılık becerisinin ve estetik duygularının erken yıllarda desteklenmesi, ileriki yıllarda daha yaratıcı, üretken ve çevresini farklı yollarla keşfedebilen bireyler olmalarını sağlamaktadır (Epstein, 2001; Feeney ve Moravcik, 1987). Dinçer, Demiriz ve Şimşek (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada sanata ilgi duyan ebeveynlerle ilgi duymayan ebeveynler arasında

çocuklarını sanat etkinliklerine yönlendirmede anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çağ Adıgüzel (2016) ise öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile çocukların yaratıcılık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, yetişkinlerin rehberliği ve desteği sanatsal algının ve yaratıcılığın geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin herhangi bir sanat dalı ile uğraşmasının ve son üç ay içerisinde herhangi bir sanat etkinliğine katılmış olmasının sanat eğitime yönelik tutumlarında ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda gelecek araştırmalara ve eğitimcilere yönelik öneriler şunlardır:

- Gelecekteki çalışmalar aracılığıyla okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında verilen sanat eğitime ve yaratıcılığa yönelik derslerin öğretmen adaylarının bu alandaki beceri ve tutumlarını ne ölçüde desteklediği incelenebilir.
- Mevcut araştırma öğretmenler tarafından doldurulan ölçme araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik tutumları ve yaratıcı düşünme eğilimleri sınıf içi uygulamaların incelenmesi ile desteklenerek araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sanata yönelik ilgilerinin ve sanatsal faaliyetlere katılımlarının arttırılabilmesi amacıyla; sanatsal faaliyetlerin ekonomik güçlüğü azaltacak öğretmen yardımları oluşturulabilir, eğitim kurumlarının sanatsal iş birlikleri güçlendirilebilir ve öğretmenlerin sanatsal faaliyetlerini destekleyecek projeler oluşturulabilir. Lisans programlarında öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adayları için sanat eğitime yönelik daha fazla ders saati ve uygulamaya yer verilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Art education is characterised as all of the unique and inspiring educational activities performed to ensure that individuals can convey their thoughts, feelings and impressions, and to bring their creativity to an aesthetic level along with their talents. (Douglas and Jaquith, 2018; Duncum, 2001; Jackson, 2002; Kırışoğlu, 2019). Thanks to art education, music, dance, painting and many other branches of art come into children's lives; children have the opportunity to express themselves in unique ways and to reveal their creativity through different branches of art. In this respect, art education, particularly in the early years, is important in terms of supporting children's creativity and gaining a sense of aesthetics (Epstein, 2001). Experience in art in educational environments improves the visual and spatial perception skills, self-criticism skills and focusing, problem solving and peer relations skills of children (Clarke and Budge, 2010; Catterall, 2002; Winner and Hetland, 2008).

Children visualise and embody their inner world, thoughts and feelings through art. The nature of art activities and the role of the teachers in this process are important for the developmental evaluation of such feelings and thoughts that reflect the inner world of the child. (Wallerstedt and Pramling, 2012). The content and the nature of the art activities during the preschool period constitute the main step of an education shaped by an artistic perspective. Therefore, it is necessary to present the right stimulus through the right educational approaches, in terms of the aesthetic and intellectual development of children. In preschool educational institutions, it is important for the teacher to adopt an understanding of art education that focuses on children, provides the necessary support to children during the activity processes and observes the development of children. The unique works of art, presented by children in aesthetic and rich environment offered by the teacher can create an effective opportunity to explore the different characteristics of children and observe their advancement (Abacı, 2003; Ulutaş and Ersoy, 2004). According to the socio-cultural theory that constitutes the theoretical framework of this research, it is known that adults or talented peers of the children, play an active role in the children's learning process through experiences. The socio-cultural approach of Vygotsky (1978) claims that the learning process of children is supported through interactions with both peers and

teachers. Accordingly, teachers' adjustments to the teaching process, in accordance with the current performance of the children; they benefit from techniques such as frameworks, dividing tasks into steps, offering instructions, keeping interest and attention alive, presenting samples and models, and asking questions (Martin, Dornfeld Tissenbaum, Gnesdilow and Puntambekar, 2019; Reiser and Tabak, 2014). At the same time, the concept of zone of proximal development, which explains learning through adult support or collaboration with peers with better capacity, also reflects the emphasis of Vygotsky's (1978) on the environmental influence and support. When it comes to art education, teachers provide opportunities for children to actively participate in artistic activities and improve their creativity through experiences (Artut, 2020). Symbol systems and complexly represented ideas, especially in the visual arts, reflect a form of communication and language and therefore benefit children's cognitive experiences and artistic development (Escano, Maeso-Broncano and Manero, 2021). The cognitive experiences through art contribute to both the artistic knowledge and competence of the children as well as their ability to use creative ways of expression to represent this knowledge (Biber, Cankorur, Özçınar and Güngör, 2022; Gunn, 2000).

In art education, it is highly important for teachers to be able to design integrative activities with the current programme and to create a rich educational environment by including the social environment, in which children are, into the programme. At the same time, the importance and the value that teachers attach to the art and their attitudes towards art are among the factors that affect the approach to art that they offer to children and the shaping of art education (Aykanat, 2018). Children who have the opportunity to express their feelings and thoughts through distinctive artistic works feel freer, have more courage to create unique works and express themselves in creative ways (Ulutaş and Ersoy, 2004). In this respect, it is considered that the art activities offered to young kids in a developmentally appropriate way have an important potential in terms of developing children's creative thinking skills.

Creativity is the ability to transform an existing thing into a new form (Simonton, 2008), to develop new thoughts (Benedek, Franz, Heene, and Neubauer, 2012), to bring together seeming unrelated concepts in different ways (Ward, 2007), and to approach objects or events from a different perspective (Silvia, 2008). Torrance (1965) identifies creativity as the capacity to determine problems and difficulties and to develop suggested solution for those problems, to generate new ideas, to make predictions or to develop hypotheses for the problems, to test the developed hypotheses and to establish new relationships between the suggested ideas. Plucker and Beghetto (2004) stated that creativity is not only the ability to generate a new result or something useful, but also an interaction of this ability and the production process. In this respect, creativity; should be evaluated as a mixture of attitudes, skills and tendencies (Batey, 2012; Fisher, 1995). Attitudes and emotions lead a person towards certain behaviour and so affect the ideas, behaviours and tendencies of the individual (Strong, 1983; Tavşancıl, 2006). At this point, the creative thinking tendencies of teachers and their

attitudes towards art education are important in terms of the content and quality of art education offered to children.

Conducted studies show that teachers' beliefs and attitudes towards teaching different art styles (dance, drama, media, music and visual arts) affect their inclusion and performance of art activities (Garvis and Pendergast, 2010; Lindsay, 2017; Probine, 2015; Richards, 2007). In addition, it has been revealed that teachers who like art believe more in the developmental contribution of art education (Biber et al, 2022). Based on the information contained in the literature, it is believed that revealing the attitudes of preschool teachers towards art education and creative thinking tendencies is important in terms of improving the quality of art education offered to children. In this respect, it has been aimed in the present study to examine the attitudes of preschool teachers towards art education and their creative thinking tendencies. In line with this main purpose, answers to the following questions have been sought:

1. Is there a meaningful relationship between the attitudes of preschool teachers, towards art education, and their creative thinking tendencies?
2. Do the attitudes of preschool teachers, towards art education, differ significantly according to their demographic characteristics (age, education level, professional seniority, type of school they work at, school structure they are affiliated with, their own engagement in any branches of art and their participation in an art activity within the last three months)?
3. Do the creative thinking tendencies of preschool teachers, towards art education, differ significantly according to their demographic characteristics (age, education level, professional seniority, type of school they work at, school structure they are affiliated with, their performance of any branches of art and their participation in an art activity within the last three months)?

Method

Study Model

The present study was conducted on the basis of the relational screening model. In the relational screening model, it is aimed to compare two or more variables and to reveal the relationships between these variables (Karasar, 2007). In this respect, it is aimed to examine the relationship between the variables determined in the study and the differences that the variables may create.

Sample

The sample of the study consists of 309 preschool teachers working at both public and private preschool institutions affiliated to the Istanbul Provincial Directorate of National Education.

The convenience sampling method, which is a non-probability sampling approach, was used for determination of the sample. The researchers carried out the data collection process with those participants who were easily accessible and who had certain characteristics, in the convenient sampling method, (Balci, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018). In the current study, the teachers were contacted through a link created via Google Forms. Data on the demographic characteristics of the teachers that make up the sample group is presented in Table 1.

Table 1. *Demographic information of the participating teachers*

Variables	Groups	f	%
Age	20-24 Years old	10	3,2
	25-29 Years old	43	13,9
	30-34 Years old	78	25,2
	35-39 Years old	88	28,5
	40 and over	90	29,1
	Total	309	100
Gender	Female	302	97,7
	Male	7	2,3
	Total	309	100
Level of Education	Secondary School	4	1,3
	Associate Degree	24	7,8
	Bachelor's Degree	256	82,8
	Master's Degree	25	8,1
	Total	309	100
Affiliated Institution Structure	Elementary	164	53,1
	Independent	114	36,9
	Secondary	31	10,0
	Total	309	100

Data Collection Tools

Personal Information Form, Scale of Attitude Towards Art Education and Marmara Creative Thinking Tendencies Scale developed by the researchers were used in the study.

Personal information form: The information regarding the age, education level, school structure they are affiliated with, type of institution, professional seniority, class size, their own engagement in any branches of art and their participation in an art activity within the last three months of the pre-school teachers are included in the Personal Information Form, developed by the researchers.

Scale of attitude towards art education (SATAE): The Scale was developed by Aykanat (2018) in order to determine the attitude of pre-school teachers towards art education. The scale, developed in a five-point Likert type, consists of a total of 23 items. The scale consists of a 10-item sub-dimension of "liking art and the contribution of art education to the individual", 7-item sub-dimension of "negative attitudes towards art", 3-item sub-dimension of "its role as communication enhancer" and 3-item sub-dimension of "importance role". The KMO sampling convenience coefficient of SATAE was found to

be .93, and the Barlett Sphericity test χ^2 value was found to be 7776.90 ($p < .001$) as meaningful. As a consequence of the confirmatory factor analysis, a value of $\chi^2 = 751.069$ ($df = 221$, $p < .001$) was obtained regarding the structure of the four-factor scale. According to the reliability analysis, Cronbach Alpha values of 0.94 for liking art and contribution of art; 0.95 for negative attitudes towards art; 0.89 for the role of enhancing communication; and 0.81 for the role of materiality were calculated from the sub-dimensions of the Scale of Attitudes Towards Art Education. Based on these values, it can be declared that SATAE is a valid and reliable measurement tool.

Marmara creative thinking tendencies scale (MCTTS): The Scale was developed by Özgenel and Çetin (2017) in order to determine the teachers' creative thinking tendencies. The scale developed in a five-point Likert type consists of a total of 25 items. While the lowest score that can be obtained from the scale is 25; the highest score is 125. As a result of analyses, it has been discovered that the factor loads of the scale consisting of 6 sub-dimensions range from .429 to .799. The first factor consisting of eight items was defined as "seeking innovation", the second factor consisting of four items as "courage", the third factor consisting of five items as "self-discipline", the fourth factor consisting of three items as "curiosity", the fifth factor consisting of two items as "doubt" and the sixth factor consisting of three items as "flexibility". The KMO sampling convenience coefficient of MCTTS was found to be .897, and the Barlett Sphericity test χ^2 value was found to be significant at 5499.64 ($p < .001$). The Cronbach's alpha value for the overall scale was found to be .87, and the Cronbach's alpha value of the scale factors was found to be within the range of .62-.83. Based on these values, it can be stated that MCTTS is a valid and reliable measurement tool.

Data Collection

The data for the study was collected in the academic year, 2018-2019. During the data collection process, a link was created by the researchers through Google Forms for the purpose of facilitating the accessibility to preschool teachers. In order to avoid incomplete filling in of the scales in the study and the form, the "mandatory" clause has been added, in order to ensure every item was filled in. As such, the person filling it in was not allowed to move on to the next step without answering the current item. The link created was forwarded to 412 teachers; and the scales and the form were filled out completely by 309 teachers. Filling out the scales and form through the link took approximately 5-10 minutes per person. All of the data was collected in a period of approximately one month.

Analysis of Data

The SPSS package program was used in the analysis of the data obtained in the study. In the first instance, the descriptive analyses of the total scores, obtained from the Scales of Attitudes Towards Art Education (SATAE) and Marmara Creative Thinking Tendencies Scale (MCTTC), were implemented in the analysis. As a result of the descriptive analyses, it was decided that the total

scores obtained from the scales evidenced a normal distribution and therefore parametric tests were utilised. The Pearson correlation analysis was carried out in order to determine the significance of the relationship between the SATAE and MCTTC scores, in accordance with the first question of the study. In accordance with the second and third questions of the study, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent groups' t-test were applied in order to determine the differences in the attitudes of the participating teachers towards arts education and their creative thinking tendencies according to their demographic characteristics.

Findings

The descriptive analyses of the total scores obtained from the Scale of Attitudes towards Art Education (SATAE) and Marmara Creative Thinking Tendencies Scale (MCTTC) applied to the participating teachers are demonstrated in Table 2.

Table 2. *Descriptive analysis for the total scores of SATAE and MCTTC*

Scores	n	Min	Max	\bar{x}	Sh_x	ss	γ_1	β_2
SATAE	309	84.00	115.00	105.03	.48	8.50	-.53	-.93
MCTTC	309	74.00	125.00	102.83	.51	9.05	.06	.48

As can be seen in Table 2, the arithmetic mean is $\bar{x}=105.03$, the standard error is $Sh_x=.48$, the standard deviation is $sd=8.50$, the lowest score is $min=84.00$, the highest score is $max=115.00$, the skewness value is $\gamma_1= -.53$, the kurtosis value is $\beta_2=-.93$ for the variable of SATAE total scores; the arithmetic mean is $\bar{x}=102.83$, the standard error is $Sh_x=.51$, the standard deviation is $sd=9.05$, the lowest score is $min=74.00$, the highest value is $max=125.00$, the skewness value is $\gamma_1=.06$, and the kurtosis value is $\beta_2=.48$ for the variable of the MCTTC total scores.

Lomax and Hahs-Vaughn (2012), and Büyüköztürk (2012) indicate that the distribution can be considered as a normal distribution when the kurtosis and skewness values are between ± 2.00 . However, Tabachnick and Fidell (2013), on the other hand, have proposed that the distribution can be considered as a normal distribution when the kurtosis and skewness values are between ± 1.50 . As can be seen in the descriptive values table above, it can be stated that the kurtosis and skewness values of total scores of both SATAE and MCTTC are within the normal distribution range specified in the literature. However, Çil (2008) has state that in the context of the central limit theorem, a sample diameter of about 30 is considered sufficient for sample normality. By considering the number of samples included in the study and the kurtosis-skewness values, it was assumed that the distribution of the total scores of SATAE and MCTTC reflected a normal distribution.

Based on these results, a Pearson correlation analysis was carried out in order to determine whether there is a significant relationship between the scores of the SATAE and MCTTC in accordance with the first question of the study, since the normality assumptions were fulfilled. The results of the analysis are shown in Table 3.

Table 3. Correlation analysis results for the total scores of SATAE and MCTTC

Variables	N	r	p
SATAE	309	,39	,000
MCTTC			

As it can be seen in Table 3, As a result of the Pearson analysis, a significant positive relationship was determined between the variables. ($r=.39$; $p<.001$). According to this result, it can be said that as the positive attitude towards art education increases, the tendency for creative thinking also increases.

In accordance with the second question of the study, the results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was carried out in order to determine whether the attitudes of the participating teachers towards arts education differ according to their demographic characteristics (age, educational status, institutional structure, professional seniority, class size) are shown in Table 4.

Table 4. Correlation analysis results for the total scores of SATAE and MCTTC

Factor	<i>f</i> , \bar{x} and <i>ss</i> Values				ANOVA results					
	Group	n	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Age	20-24 ears old	10	96,30	8,05	Inter G.	1027,087	4	256,772	3,67	,006
	25-29 Years old	43	103,23	9,27	In-G.	21260,590	304	69,936		
	30-34 Years old	78	105,42	8,31	Total	22287,676	308			
	35-39 Years old	88	105,52	7,96						
	40 and over	90	106,04	8,36						
	Total	309								
Education Level	Secondary School	4	101,25	13,30	Inter G.	413,896	3	137,965	1,92	,126
	Associate	24	105,41	8,95	In-G.	21873,781	305	71,717		
	Bachelor	256	104,70	8,50	Total	22287,676	308			
	Masters	25	108,64	6,60						
	Total	309								
Institution Structure	Elementary	164	72,72	6,18	Inter G.	31,514	2	15,757	,217	,805
	Independent	114	73,27	5,01	In-G.	22256,163	306	72,733		
	Secondary	31			Total	22287,676	308			
	Total	309								
Professional Seniority	1-5 Years	51	103,00	9,61	Inter G.	96,790	3	89,102	1,234	,297
	6-10 Years	89	105,69	7,87	In-G.	10318,547	305	72,198		
	11-15 Years	83	105,48	7,98	Total	10415,336	308			
	16 and more	86	105,11	8,88						
	Total	309								
Class Size	11-15 Students	60	104,28	9,20	Inter G.	132,726	3	44,242	,609	,610
	16-20 Students	110	105,10	8,37	In-G.	22154,951	305	72,639		
	21-25 Students	113	104,91	8,73	Total	22287,676	308			
	26 or more	26	106,96	6,21						
	Total	309								

When Table 4 was examined, the difference between the arithmetic averages of the SATAE scores of the participating teachers, according to their age groups, was found to be significant ($F=3,67$;

$p < .05$). However, it was concluded that there was no significant difference between the arithmetic averages of the SAS scores according to their educational status ($F=1.92$; $p > .05$), institution structure ($F=.217$; $p > .05$), professional seniority ($F=1.23$; $p > .05$) and class size ($F = .609$ $p > .05$).

In order to determine the sources of the differences in the age variable, a complementary post-hoc analyses were carried out. Firstly, the homogeneity of the variances was reviewed in order to decide which post-hoc technique to use, it was detected that the variances were homogenous ($L_F = .37$; $p > .05$). Therefore, Scheffe test was preferred, and the results are presented in Table 5.

Table 5. *Scheffe test results for age variable*

Groups (i)	Groups (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _x	p
20-24 Years Old	25-29 Years Old	-6,93	2,93	,236
	30-34 Years Old	-9,12	2,80	,034
	35-39 Years Old	-9,22	2,79	,029
	40 or over	-9,74	2,78	,017
25-29 Years Old	20-24 Years Old	6,93	2,93	,236
	30-34 Years Old	-2,19	1,58	,754
	35-39 Years Old	-2,29	1,55	,705
	40 or over	-2,81	1,55	,512
30-34 Years Old	20-24 Years Old	9,12	2,80	,034
	25-29 Years Old	2,19	1,58	,754
	35-39 Years Old	-.09	1,30	1,00
	40 or over	-.62	1,29	,994
35-39 Years Old	20-24 Years Old	9,22	2,79	,029
	25-29 Years Old	2,29	1,55	,705
	30-34 Years Old	,09	1,30	1,00
	40 or over	-.52	1,25	,996
40 or over	20-24 Years Old	9,74	2,78	,017
	25-29 Years Old	2,81	1,55	,512
	30-34 Years Old	,62	1,29	,994
	35-39 Years Old	,52	1,25	,996

As can be seen in Table 5, according to the result of the Scheffe test, which was carried out in order to discover between which groups the SATAE scores of the preschool teachers differ significantly according to the age variable, it was determined that the mentioned discrepancy was in favour of the 30-34 age group between the 20-24 age group and the 30-34 age group at the level of $p < .05$; in favour of the 35-39 age group between the 20-24 age group and the 35-39 age group at the level of $p < .05$ level; in favour of the 40 or over age group between the 20-24 age group and the 40 or over age group at the level of $p < .05$. It was concluded that the differences between the arithmetic averages of the other groups were not significant decisively ($p > .05$).

In accordance with the second question of the study, the results of the independent group t-test, which was carried out in order to determine the difference between the attitudes of the participating teachers towards art education according to their demographic characteristics (type of

institution, state of being engaged in art, state of having participated in art activities within the last three months) are shown in Table 6.

Table 6. *T-test results for the differentiation of SATAE total scores according to demographic characteristics*

Score	Groups	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t test		
						t	Sd	p
SATAE	State School	275	105,01	8,52	,514	-,126	307	,900
	Private School	34	105,20	8,44	1,448			
SATAE	Involved in any branch of art	97	108,09	7,34	,745	4,679	307	,000
	Not involved with any branch of art	212	103,63	8,64	,594			
SATAE	Participating in an Art Activity	207	106,59	7,61	,529	3,679	307	,000
	Not Participating in an Art Activity	102	101,85	9,34	,925			

As can be seen in Table 6, the difference between the arithmetic averages of the groups according to the SATAE scores differ significantly according to the status of involvement with any branch of art ($t=4.679$; $p<.01$) and the status of participating in any art activity within the last three months ($t=4.772$; $p<.01$). However, it is observed that there is no significant difference between the SATAE scores according to the type of school ($t=-,126$; $p>.05$).

Based on the arithmetic averages of the groups, it can be said that the attitudes of those teachers who are involved with any branch of art, towards arts education were significantly higher than the teachers who did not have any involvement with any branch of art, and the attitudes of the teachers who participated in any art activity within the last three months towards art education were significantly higher than those of the teachers who did not.

Based on the third question of the study, the results of one-way analysis of variance (ANOVA) carried out in order to determine the difference between the creative thinking tendencies of the participating teachers according to their demographic characteristics (age, education level, institutional structure, professional seniority, and class size) are shown in Table 7.

Table 7. The differentiation status of MCTTC total scores according to demographic characteristics

Factor	<i>f, \bar{x} and ss Values</i>					ANOVA results				
	Group	n	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Age	20-24 Years old	10	98,20	7,78	Inter G.	532,312	4	133,078	1,63	,165
	25-29 Years old	43	100,53	10,69	In-G.	24712,937	304	81,293		
	30-34 Years old	78	103,64	8,56	Total	25245,249	308			
	35-39 Years old	88	103,18	9,83						
	40 or over	90	103,40	7,71						
	Total	309								
Education Level	Secondary School	4	99,25	3,77	Inter G.	109,357	3	36,452	,442	,723
	Associate	24	104,29	7,48	In-G.	25135,892	305	82,413		
	Bachelor	256	102,71	9,12	Total	25245,249	308			
	Masters	25	103,20	10,40						
	Total	309								
Institution Structure	Elementary	164	103,17	9,19	Inter G.	74,428	2	37,214	,452	,637
	Independent	114	102,70	9,03	In-G.	25170,821	306	82,258		
	Secondary	31	101,51	8,50	Total	25245,249	308			
	Total	309								
Professional Seniority	1-5 Years	51	101,58	10,20	Inter G.	170,794	3	56,931	,693	,557
	6-10 Years	89	103,32	8,71	In-G.	25074,455	305	82,211		
	11-15 Years	83	102,30	9,04	Total	25245,249	308			
	16 Years and more	86	103,56	8,73						
	Total	309								
Class Size	11-15 Students	60	102,73	9,61	Inter G.	249,270	3	83,090	1,014	,387
	16-20 Students	110	102,41	8,12	In-G.	24995,980	305	81,954		
	21-25 Students	113	102,61	9,19	Total	25245,249	308			
	26 and over	26	105,76	10,70						
	Total	309								

As can be seen in Table 7, it was concluded that there was no significant difference between the arithmetic means of MCTTC scores according to age ($F=1.63$; $p>.05$), education level ($F=.442$; $p>.05$), institutional structure ($F=.452$; $p>.05$), professional seniority ($F=.693$; $p>.05$) and class size ($F=1.014$; $p>.05$). According to these results, it can be said that the creative thinking tendencies of the participating teachers do not differ according to the variables of age, educational status, institution structure, professional seniority and class size.

Based on the third question of the study, the results of the independent group t-test, which was carried out in order to determine whether the creative tendency levels of the participating teachers differed according to their demographic characteristics (type of institution, state of being engaged in art, participating in an art event within the last three months) are shown in Table 8.

Table 8. *T-test results for the differentiation of MCTTC total scores according to demographic characteristic*

Point	Groups	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t test		
						t	Sd	p
MCTTC	State School	275	102,74	9,00	,542	-476	307	,635
	Private School	34	103,52	9,55	1,638			
MCTTC	Involved with any branch of art	97	105,57	8,45	,858	3,679	307	,000
	Not involved with any branch of art	212	101,57	9,06	,622			
MCTTC	Participating in an Art Activity	207	103,84	8,86	,616	2,836	307	,005
	Not Participating in an Art Activity	102	100,77	9,12	,903			

As can be seen in Table 8, the difference between the arithmetic averages of the groups according to the MCTTC scores differ significantly according to the status of involvement with any branch of art ($t=3,679$; $p<.01$) and the status of participating in any art activity within the last three months ($t=2,836$; $p<.01$). However, it was observed that there was no significant difference between MCTTC scores according to the type of school ($t=-,426$; $p>.05$). Based on the arithmetic averages of the groups, it can be said that the creative thinking tendencies of the teachers who have involvement with any branch of art towards arts education were significantly higher than the teachers who had no involvement with any branch of art, and the creative thinking tendencies of the teachers who participated in any art activity within the last three months towards art education were significantly higher than those of the teachers who did not.

Results and Discussion

309 preschool teachers participated in this study, which aims to examine the relationship between preschool teachers' attitudes towards art education and their creative thinking tendencies, and their attitudes towards art education and creative thinking tendencies in terms of various variables.

According to the results obtained within the scope of the first question of the study, it has been determined that there is a positive significant relationship between teachers' attitudes towards art education and their creative thinking tendencies. Creative thinking is considered as one of the most important skills that art contributes to the individual, and therefore, the development of creative thinking is included among the general goals of art education (Hickman and Kiss, 2013; San, 2004). In particular, the innovation-generating components of both art and creativity ensure that these two phenomena are in a constant relationship (Runco, 2014). The ability of an individual to think independently, to produce unique ideas by going beyond the usual rules and patterns, and to use their abilities at the highest capacity are the skills, required for the development of creative thinking. On the other hand, these skills can be acquired through art education, which supports the individual to be confident in him/herself, to express him/herself in unique ways and to be able to produce

something new based on what he/she has (Aral, 1999). Thus, based on the studies in literature, it is possible to state that art education has a serious impact on creative thinking skills at every level of education. For instance, in a study conducted by Hui, He and Ye (2014), it was concluded that there was a significant increase in the creativity skills of three-four-year-old children who had verbal and visual art education. In a study conducted by Ülger (2015), it was discovered that art education has a significant positive effect on the creative thinking skills of primary school students. Also, in a study conducted by Dikici (2006), it was concluded that the creativity scores of high school senior students who had art lecturers were higher compared to those who did not. Aral (1999) discovered that the creativity scores of conservatoire students at secondary school level who had art training were significantly higher than college students who did not.

According to the second set of results obtained from the study, it was concluded that both the attitudes towards art education and creative thinking tendencies of the teachers who had involvement with any branch of art and those who have participated in any art activity within the last three months are significantly higher than the teachers who do not have involvement with any branch of art and who did not engage in any art activity within the last three months. Similarly, in a study conducted by Baysal and Divrak (2020), it was concluded that the attitudes of the teacher candidates towards art differ significantly according to their level of interest in art and according to the state of participation in artistic activities. When the effect of attitudes on behaviours is considered, it is an expected result that teachers with a positive attitude towards art education are involved with in any branch of art or have participated in any art activity within the last three months. When the relationship of art education and art interest with creativity is considered, it can be said that the findings obtained from the study are supported by the literature.

According to the third set of results obtained from the study, it was concluded that the attitudes of the teachers towards art education showed a significant difference according to age, however did not have a significant difference in relation to their educational status, organisational structure, school type, professional seniority, and class size. As a result of the analyses, while the attitudes of teachers in the 20-24 age group towards art education do not have a significant difference compared with the 25-29 age group; the attitudes of the teachers in the 20-24 age group towards art education are significantly lower than the teachers in age groups 30-34, 35-39 and 40 years or higher. a study conducted by Ayaydin, Kurtuldu and Akyol Dayı (2018), it was concluded that the attitudes of instructors towards art do not have a significant difference according to their age group. Similarly, in a study conducted by Baysal and Divrak (2020), it was discovered that the attitudes of teacher candidates towards art do not constitute a significant difference according to the age variable. It is considered that such finding obtained through the current study can have arisen from some characteristics of the participant group that could not be measured in the study.

According to another finding obtained through the study, it has been discovered that the creative thinking tendencies of teachers do not differ according to the variables of age, educational status, institution structure, type of school, professional seniority and class availability. Similarly, in a study conducted by Yıldırım (2006), it was discovered that the creativity levels of preschool teachers did not differ according to both age and professional seniority. In a study conducted by Eskidemir Meral and Tezel Şahin (2019), it was discovered that the creative thinking tendencies of preschool teachers did not have a significant difference according to the variables of age, professional seniority and class size. Kurnaz (2011) discovered that the creativity levels of teachers do not differ according to the type of institution. Similarly, Zembat, İlçi Küsmuş and Yılmaz (2018) presented that the type of institution did not create a significant difference in the level of creativity of teachers. In the literature, there are also studies revealing that creative thinking dispositions differ according to age and professional seniority. For instance, in a study conducted by Polat (2017), it was discovered that the creativity levels of classroom teachers differ according to professional seniority. In the study, it was discovered that the average creativity score of teachers with a seniority of 11-15 years and 16-20 years was significantly higher than that of teachers with a seniority of 1-5 years. In the literature, it is believed such differences due to age and professional seniority have arisen from sample characteristics.

Supporting the creative skills and aesthetic feelings of the children in early years enables them to become more creative, productive and able to explore their environment in different ways in the following years (Epstein, 2001; Feeney and Moravcik, 1987). In a study conducted by Dinçer, Demiriz and Şimşek (2003), it was concluded that there were significant differences between parents who had an interest in art and parents who are not interested in directing their children to art activities. On the other hand, Çağ Adıgüzel (2016) has concluded that there is a positive and significant relationship between teachers' creativity levels and children's creativity skills. In this respect, the guidance and support of adults is rather important in the improvement of artistic perception and creativity.

When the findings obtained from the current study are considered, it is understood that involvement of the teachers in any branch of art and their attendance to any art activity within the last three months makes a significant difference in their attitudes towards art education and creative thinking tendencies. However, it was found that there was a significant relationship between teachers' attitudes towards art education and their creative thinking tendencies. In this context, the recommendations for future studies and instructors are as followings:

- Through future studies, the extent that art training and courses for creativity, taught in preschool teaching undergraduate programmes, support the skills and attitudes of teacher candidates in this field could be examined.

- The current study is limited to the findings obtained from the measurement tools filled out by the teachers. In future studies, teachers' attitudes towards art education and creative thinking tendencies can be investigated by supporting the examination of classroom practices.
- For the purpose of increasing the interest of preschool teachers in art and their participation in artistic activities; teacher support can be established in order to reduce the economic difficulties of artistic activities, artistic cooperation of educational institutions can be strengthened and projects can be developed to support the artistic activities of the teachers.
- More applications for art education can be included for teacher candidates who are studying in undergraduate programmes.

Kaynakça

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi* (2.baskı). Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Artut, K. (2020). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K. & Akyol-Dayı, B. (2018). Öğretim elemanlarının sanata karşı tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41, 1-10. Doi: 10.32547/ataunigsed.449281
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1), 55-65. Doi: 10.1080/10400419.2012.649181
- Baysal, Z. N. & Dıvrak, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 44-55.
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 480-485. Doi: 10.1016/j.paid.2012.04.014
- Biber, K., Cankorur, H., Özçınar, D., & Güngör, B. (2022). Attitudes of preschool teachers towards art education and art activities. O. Zahal & H. Taş (Ed.) içinde, *Current research in education* (ss. 25-45). Ankara: Gece Publishing.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York, NY: Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. J. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student social and academic development* (pp. 151-157). Washington, DC: Arts Education Partnership.

- Clarke, A., & K. Budge (2010). Listening for creative voices amid the cacophony of fiscal complaint about art and design education. *International Journal of Art and Design Education* 29(2), 153–62. Doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01641.x
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çakır İlhan, A. (1994). Üniversitelerde sanat eğitiminin gerekliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 173-183. Doi: 10.1501/Egifak_0000000443
- Çil, B. (2008). *İstatistik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Şimşek, I. (2003). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sanat etkinliklerine yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 50-63.
- Douglas, K. M., & Jaquith, D. B. (2018). *Engaging learners through artmaking: choice-based art education in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112. Doi: 10.2307/1321027
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, May, 38-43.
- Escano, C., Maeso-Broncano, A., & Manero, J. (2021). Art education and development cooperation: a project in educational centers for children with special needs in India. *The International Journal of Art & Design Education*, 40(2), 404-419. Doi: 10.1111/jade.12358
- Eskidemir Meral, S., & Tezel Şahin, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331. Doi: 10.26466/opus.580091
- Feeney, S., & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, September, 7-15.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & The Arts*, 12(9), 1-15.
- Gökçe, M. (2018). *Öğretmen adaylarının plastik sanatlara yönelik tutumlarını etkileyen faktörler: Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Gunn, A.C. (2000). Teachers' beliefs in relation to visual art education in early childhood centres. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 3, 153-162.

- Hickman, R., & Kiss, L. (2013). Investigating cognitive processes within a practical art context: A phenomenological case study focusing on three adolescents. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 97-108. Doi: 10.1111/j.1476-8070.2013.01748.x
- Hui, A.N.N., He, M.W.J., & Ye, S.S. (2014). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315–327. Doi: 10.1080/01443410.2013.875518
- Indoshi, F.C., Wagah, M.O., & Agak, J.O. (2010). Factors that determine students' and teachers' attitudes towards art and design curriculum. *Vocational and Technical Education*, 2, 9-17.
- Jackson, P.W. (2002). Dewey's 1906 definition of art. *Teachers College Record*, 104(2), 167-177.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. (2019). *Sanatta eğitim. Görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Lindsay, G. M. (2017). *Art is experience: An exploration of the visual arts beliefs and pedagogy of Australian early childhood educators*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Wollongong, Australia.
- Lomax, R.G. & Hahs-Vaughn, D.L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Luftig, R.L. (2000). An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning, and arts appreciation of children at three grade levels. *A Journal of Issues and Research*, 41(3), 208-227. Doi: 10.2307/1320378
- Martin, N.D., Dornfeld Tissenbaum, C.D., Gnesdilow, D., & Puntambekar, S. (2019). Fading distributed scaffolds: The importance of complementarity between teacher and material scaffolds. *Instructional Science*, 47(1), 69–98. Doi:10.1007/s11251-018-9474-0.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132. Doi: 10.15285/maruaeabd.335087
- Plucker, J., & Beghetto, R. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. R. J. Sternberg, E. Grigorenko & J. Singer (Ed.) içinde, *Creativity from potential to realisation* (ss. 153–167). Washington, DC: American Psychological Association.

- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Probine, S. (2015). *The visual arts as a tool for learning within an early childhood setting*. Master's Thesis, The University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Reiser, B.J., & Tabak, I. (2014). Scaffolding. R. K. Sawyer (Ed.) içinde, *The Cambridge handbook of the learning sciences* (ss. 44–62). Cambridge University Press.
- Richards, R. D. (2007). Outdated Relics on Hallowed Ground: Unearthing Attitudes and Beliefs about Young Children's Art. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 22–30. Doi:10.1177/183693910703200406
- Runco, M. A. (2014). *Creativity* (2nd Ed.). U.S.A.: Elsevier Inc.
- San, İ. (1993). Sanatta yaratıcılık, oyun, drama. A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve eğitim içinde* (s. 69-99). Türk Eğitim Derneği: Ankara.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Printing House.
- Silvia, P.J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20(1), 34-39. Doi: 10.1080/10400410701841807
- Simonton, D.K. (2008). Bilingualism and creativity. In J. Altarriba & R.R. Heredia (Ed.), *An introduction to bilingualism: Principles and processes* (pp.147–166). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Strong, E. P. (1983). *Yönetim kavramı* (Çev. I. Özalp ve C. Koparal). İstanbul: Bilim Teknik.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 94(3), 663- 681.
- Ulger, K. (2017). Comparing the effects of art education and science education on creative thinking in high school students. *Arts Education Policy Review* 120(2), 57-79. Doi: 10.1080/10632913.2017.1334612
- Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okulöncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-47.
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 135–147.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Conceptualising early childhood arts education: The cultivation of synesthetic transduction skills. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 127–139. Doi: 10.1007/s13158-012-0057-y
- Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28–37. Doi: 10.1016/j.ymeth.2006.12.002
- Winner, E., & L. Hetland (2008). Art for our sake: School arts classes matter more than ever—but not for the reason you think. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 29–32. Doi: 10.3200/AEPR.109.5.29-32
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R., İlçi Küsmüş, G., & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. İçinde S.Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim içinde* (ss.67-81). Ankara: Pegem Yayınları.