

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanata Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

An Investigation of Pre-service Preschool and Primary School Teachers' Views Toward Art

Rabia ELBAN^{1D}, Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ^{1D}

ÖZ

Amaç: Erken çocukluk ve ilkököl düzeylerinde nitelikli sanat eğitiminin sürdürülebilmesi, öğretmen adaylarının sanata ilişkin algı ve tutumlarının anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik bakışlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, sanat eğitimi alma durumu, herhangi bir sanat dalıyla aktif ilgilenme ve ailede sanatla ilgilenen birey bulunması gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Çalışma betimsel tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu, okul öncesi ve sınıf eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan 268 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sanata Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; uygun istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Bulgular, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışlarının genel olarak yüksek/olumlu düzeyde olduğunu ve bu bakışın incelenen demografik değişkenlerin büyük çoğunluğuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşın, aktif olarak bir sanat dalıyla ilgilenme değişkeninin sanata yönelik bakışı anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, sanatın yalnızca bilişsel düzeyde benimsenen bir alan olmadığını; doğrudan katılım ve deneyim yoluyla güçlenen ve içselleştirilen bir süreç olduğunu desteklemektedir. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve öğretmen yetiştirme sürecinde sanat okuryazarlığını geliştirmeye yönelik uygulamaya dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Betimsel tarama, okul öncesi, öğretmen adayı, sanat, sınıf eğitimi

ABSTRACT

Purpose: This study examined pre-service preschool and primary school teachers' views on art and investigated whether these views varied by gender, year of study, department, prior art education, active engagement in an art form, and having a family member involved in art.

Method and Materials: The study employed a descriptive survey design with 268 pre-service teachers enrolled in preschool and primary education programmes. Data were collected using a Personal Information Form and the Scale for Determining Views on Art, and analysed through appropriate statistical procedures.

Results: Pre-service teachers generally held high and positive views on art; however, no statistically significant differences were found across most demographic variables. Active engagement in an art form emerged as the only significant factor associated with more positive views, suggesting that art becomes more meaningful through direct participation rather than cognitive appreciation alone. Findings were discussed in light of the relevant literature, and practical recommendations were offered for strengthening art literacy within teacher education programmes

Keywords: Art, descriptive survey, preschool education, pre-service teachers, primary education

* Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen 1919B012414770 numaralı ve birinci yazarın yürütücüsü olduğu projeden üretilmiştir.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ (Yozgat Bozok Üniversitesi)

E-posta/E-mail: fatma.bolattas@yobu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 28.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted: 05.05.2026

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 02.07.2026

GİRİŞ

Sanatın kapsamlı bir şekilde anlaşılması, estetiği, hayal gücünü, günlük yaşamın bir bütünleştiricisi olarak rolünü ve sembolik iletişimsel işlevini kapsayan çok yönlü doğasının dikkate alınmasını gerektirir. Bu çerçevede, estetik kavramı temel bir unsur olarak ortaya çıkar. Duyum ve algı için kullanılan Yunanca terimlerden türetilen estetik, güzellik ve sanatın doğasına dair felsefi bir soruşturmayı oluşturur (Tunalı, 2012). Sanat aracılığıyla bireyler hayal gücü ve gerçeklik arasında bağlantılar kurar, duygularını, düşüncelerini ve algılarını çeşitli biçimlerde ifade ederler. Estetik, insanın çevreyle etkileşimi için temel bir mekanizma görevi görür, etkili dünya algısını, çevresel duyarlılığı ve duygu ve deneyimlerin geliştirilmesini teşvik eder (Lowenfeld ve Brittain, 1987).

Sanatın bireyin eğitimi için önemi, özellikle Platon ve Aristoteles'in felsefi düşünceleri aracılığıyla antik çağlara kadar uzanmaktadır. Eğitim bağlamında, sanatın rolüne ilişkin önemli bakış açıları Herder'in halk sanatlarına vurgu yapması, Goethe'nin renklerin duysal etkilerini keşfetmesi, Rousseau'nun doğal ve yaratıcı sanatsal çabaların kendini gerçekleştirirmede bir aracı olarak hizmet ettiği iddiası ve Humboldt'un çizimi bir dil biçimi olarak kavramasından ortaya çıkar (Karaaslan, 2005). Sanat, öğretmenleri sanatların ötesine uzanan temel becerilerle donatmada önemli bir rol oynar. Çalışmalar, sanatsal açıdan güçlü bir geçmişe sahip öğretmenlerin gelişmiş yaratıcılık, empati, eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri sergilediğini göstermiştir. Bu beceriler, eğitimcilerin öğrenciler için teşvik edici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmaları açısından etkilidir. Ayrıca, sanatsal becerilere sahip öğretmenler, öğrencilere kendini ifade etme, yaratıcılık ve kültürel anlayış fırsatları sağlayarak sanatı müfredatlarına etkili bir şekilde entegre edebilirler (Broome, Pereira ve Anderson, 2018; Eisner, 2002).

“Yaratma” ifadesi üst düzey düşünme becerilerinden birisi olarak güncellenen Bloom taksonomisinde yer almaktadır (Krathwohl, 2002). Bu açıdan incelendiğinde yaratıcılık; hem yeni ve alışılmadık ürünler ile fikirler ortaya koyma, hem de mevcut bilgileri yenilikçi bir şekilde bir araya getirme becerisi olarak sanatsal süreçlerin merkezinde yer alır ve “yaratıcı düşünme” olarak yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biridir. Sanatsal faaliyetlerin hem yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği aynı zamanda beynin sağ ve sol lobunu eş zamanlı olarak harekete geçirerek geliştirdiği göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinin ve programlarının temel bir parçası hâline gelmeleri gerektiği alan yazında vurgulanmaktadır (Lim, 2004).

Sanat, farklı öğrenme biçimleri, kültürler, inanç sistemleri ve bilişsel yetenekler arasında köprü kuran, evrensel bir iletişim dili olarak kabul edilir. Görsel bir dil olarak sanat, küresel bir diyaloga katkıda bulunarak ortak bir anlayışa ulaşma potansiyeli sunar. Eğitim ortamlarında karşılaşılan öğrenci çeşitliliği, farklı perspektiflerin ve öğrenme deneyimlerinin önemini vurgular. Sanat eğitimi, bu çeşitliliği kucaklayarak, estetik bir iletişim aracılığıyla tüm öğrencilere hitap eden evrensel bir dil sunar. Bu sanatsal iletişimin önemi, bireylerin yaşamlarının her aşamasında karşılaştıkları çok boyutlu ve karmaşık sosyal etkileşimler bağlamında daha iyi anlaşılır. Kişisel ve profesyonel yaşamda başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek için, farklı kültürlere, bakış açılarına ve düşünce sistemlerine empatiyle yaklaşabilme becerisi esastır. Sanat eğitimi, bu beceriyi geliştirerek bireylerin başkalarının deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarını ve takdir etmelerini sağlar (Shank, 2013). Bu bağlamda sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılıklarını, empati kurma becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren disiplinler arası bir alan olması sebebiyle bireylerin, farklı kültürleri, inançları ve perspektifleri daha iyi anlamasını sağlayabilir. Bu da toplumsal hoşgörünün artmasına ve sosyal uyumun sağlanmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sanat eğitimi almaları, onlara küresel vatandaşlar olma yolunda ilham olabilir ve farklılıkları kucaklayan çok kültürlü bir bakış açısı kazandırabilir. Böylece gelecekteki öğretmenler olarak öğrencilerine daha kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı sunabilmeleri için onları teşvik edebilir (Jónsdóttir, 2017; Nakamura ve Sinner, 2024).

Alan yazında öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin bakış açılarını inceleyen birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Bayraktar ve Bedir, 2024; Çaydere ve Demirbaş, 2022; Dülgeroğlu, 2011; Genç, 2019; Güngör ve Dalğar, 2023; Hiçyılmaz, 2024; Öztürk Gübeş, Köse ve Ketten, 2019; Uzun ve Kalyoncu, 2017). Bireylerin “bir disiplin alanı olarak sanat”ın eğitimsel ve mesleki açıdan bireye olan katkısı noktasında oynadığı rolü nasıl algıladıklarına dair araştırmalar (Akhan, 2013; Ayaydın, Kurtuldu ve Dayı, 2018; Doğan, 2021; Uğraş ve Gömleksiz, 2024) ise sınırlı sayıdadır. Özellikle öğretmen adaylarının sanata yönelik görüşlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, sanat eğitimi alma durumu ve sanatla aktif ilgilenme gibi değişkenler açısından nasıl farklılaştığına ilişkin yeterli verinin bulunmaması, bu alanda önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma, temel eğitim düzeyindeki öğretmen adaylarının sanat eğitimi hakkındaki düşüncelerini ve bu alandaki sınırlılıklarını ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sanat eğitimi almalarının önemi

konusunda farkındalık yaratılması ve bu alanda daha fazla çalışma yapılması için teşvik edici olabilir. Aynı zamanda, geleceğin eğitimcilerini sanatı pedagojik uygulamalarına dâhil etmeye hazırlayan öğretmen yetiştirme programlarını uyarlamak için önemlidir. Bu bağlamda çalışma, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri bölüme göre değişmekte midir?
- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri sanat eğitimi alma durumlarına göre değişmekte midir?
- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri bir sanat dalı ile aktif ilgilenme durumlarına göre değişmekte midir?
- Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri ailesinde bir sanat dalı ile aktif ilgilenen birey olması durumuna göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte gerçekleşmiş veya hâlen süregelen bir olguyu olduğu gibi betimleme ve tanımlama amacı güder. Bu yöntemde, “olguyu objektif bir biçimde gözlemleyerek elde edilen verilerin analiz edilmesi ve sonuçların bilimsel bir çerçevede sunulması temel prensiplerdir” (Karasar, 1991).

Çalışma grubu

Araştırma nicel betimsel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmacının ulaşması görece kolay olan ve gönüllülük esasına dayanan bireylerden örneklem oluşturmayı esas alan kolayda örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 268 öğretmen adayından oluşmuştur.

Tablo 1: Çalışma grubunun demografik özellikleri

Kategori		f	%
Cinsiyet	Kadın	209	78
	Erkek	59	22
Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	132	49,3
	Sınıf Öğretmenliği	136	50,7
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	82	30,6
	2. sınıf	80	29,9
	3. sınıf	50	18,7
	4. sınıf	56	20,9
Sanatla Aktif İlgilenme Durumu	Evet	123	45,9
	Hayır	145	54,1
Ailesinde Sanatla İlgilenen Birey Olma Durumu	Evet	62	23,1
	Hayır	206	76,9

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar sunulmuştur. Buna göre çalışma grubunun %78’ini kadın (f=209), %22’sini erkek (f=59) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görenler %49,3 (f=132), sınıf öğretmenliği

bölümünde öğrenim görenler ise %50,7 (f=136) oranında olmak üzere bölüm açısından dengeli dağılım olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların 1. sınıf (%30,6; f=82) ve 2. sınıf (%29,9; f=80) düzeylerinde yoğunlaştığı; bunu 4. sınıf (%20,9; f=56) ve 3. sınıf (%18,7; f=50) düzeylerinin izlediği anlaşılmaktadır. Bu dağılım, örneklemin daha çok lisans eğitiminin erken yıllarındaki öğretmen adaylarından oluştuğunu göstermektedir.

Sanatla aktif ilgilenme durumuna ilişkin bulgular, katılımcıların %45,9'unun (f=123) herhangi bir sanat dalıyla aktif olarak ilgilendiğini, %54,1'inin (f=145) ise aktif bir ilgisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, ailede sanatla ilgilenen birey bulunma durumu incelendiğinde katılımcıların %23,1'inin (f=62) ailesinde sanatla aktif ilgilenen bir bireyin bulunduğu, %76,9'unun (f=206) ise bu yönde bir aile deneyimine sahip olmadığı görülmektedir. Genel olarak tablo, örneklemin bölümler açısından dengeli; cinsiyet dağılımı açısından ise kadın öğretmen adaylarının ağırlıkta olduğu bir yapıya sahip olduğunu, ayrıca sanatla aktif ilgilenme ve ailede sanat ilgisi değişkenlerinde "evet" yanıtlarının daha sınırlı kaldığını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şu şekildedir:

1. Sanata Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği: Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla 5'li Likert tipinde bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda Ayaydın, Kurtuldu ve Dayı (2017) tarafından geliştirilen "Sanata İlişkin Görüşleri Belirlemeye Yönelik Ölçek" uygulanmıştır. Ölçek, iki alt başlık altında yapılandırılmış tek boyutlu bir ölçme aracı olup toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha = .93 olarak raporlanmış; toplam varyansı açıklama oranı madde elenmesi öncesinde %55,28, elenme sonrasında ise %58,93 olarak belirlenmiştir. Ayrıca faktör yükleri ve faktörler arası korelasyon değerlerinin güçlü bir yapıyı desteklediği, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında da uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı ifade edilmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için geliştirici araştırmacılardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış ve Cronbach's Alpha katsayısı (α) = .96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve maddelerin katılımcıların sanata yönelik görüşlerini tutarlı biçimde ölçtüğünü göstermektedir.

2. Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmacılar tarafından alan yazın dikkate alınarak geliştirilmiş olup katılımcıların cinsiyeti, bölümü, sınıf düzeyi ve sanat eğitimi almış olma durumu, bir sanat dalı ile aktif ilgilenme durumu ve ailelerinde bir sanat dalı ile aktif ilgilenen birey bulunma durumu dâhil olmak üzere demografik verileri toplamayı amaçlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, ölçek formunun çevrim içi ortamda dijital platforma aktarılması yoluyla elde edilmiştir. Hazırlanan forma ait bağlantı adresi öğretmen adaylarına iletilmiş; veri toplama süreci gönüllülük ilkesi çerçevesinde yürütülmüştür. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce verilerde eksik değer, aykırı değer ve veri giriş hataları açısından kontroller yapılmış; değişkenlerin analizlere uygunluğu değerlendirilmiştir. Verilerin dağılım özelliklerini incelemek amacıyla normallik testleri uygulanmış; ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmüş ve bu bulgu verilerin normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini desteklemiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin genel yapısını ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış; bu kapsamda katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuş (bk. *Tablo 1*), ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri raporlanmıştır. Araştırma sorularını test etmek üzere ise çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmış; iki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmada alt amaçlara yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Cinsiyete göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kadın	209	4,13	0,51	0,62	,266	,53
Erkek	59	4,08	0,65			

Tablo 2'de öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puan ortalaması $\bar{X}=4,13$ (SS=0,51; n=209), erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise $\bar{X}=4,08$ (SS=0,65; n=59) olarak belirlenmiştir. Her iki grubun ortalamalarının ölçek üzerinde yüksek düzeye karşılık geldiği ve sanata yönelik bakışın genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, gerçekleştirilen t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t(266)=0,62$; $p=,53$). Bu sonuç, incelenen örnekleme cinsiyetin sanata yönelik bakış üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmen adaylarının sanata ilişkin tutum ve algılarının benzer düzeylerde olduğu; sanata yönelik olumlu yaklaşımın her iki grupta da ortak biçimde gözlemlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Bölüme göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Okul öncesi öğretmenliği	132	4,13	0,50	0,28	266	,78
Sınıf öğretmenliği	136	4,11	0,58			

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Bulgulara göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanı ortalaması $\bar{X}=4,13$ (SS=0,50; n=132), Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması ise $\bar{X}=4,11$ (SS=0,58; n=136) olarak belirlenmiştir. Her iki grubun ortalamalarının yüksek düzeyde seyrettiği, dolayısıyla sanata yönelik bakışın genel olarak olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak yapılan analiz sonucunda iki bölüm arasındaki ortalama farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t(266)=0,28$; $p=,78$). Bu bulgu, çalışmaya dâhil edilen örnekleme, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışlarının öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, sanata yönelik olumlu bakışın yalnızca program türüne değil öğretmen adaylarının bireysel ilgi ve deneyimleri ile öğretmen yetiştirme süreçlerinde ortaklaşan öğrenme yaşantılarına da bağlı olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 4: Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	0,135	3	0,045	0,151	,92
Gruplar içi	78,759	264	0,298		
Toplam	78,894	267			

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının sınıf düzeyine (1, 2, 3 ve 4. sınıf) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz bulguları, gruplar arası varyansın oldukça düşük olduğunu (Kareler Toplamı=0,135; sd=3; Kareler Ortalaması=0,045) ve gruplar içi varyansın toplam varyansın büyük kısmını oluşturduğunu göstermektedir (Kareler Toplamı=78,759; sd=264; Kareler Ortalaması=0,298). Elde edilen f değeri $f(3,264)=0,151$ olup, anlamlılık

düzeyi $p=,92$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>,05$). Bu sonuç, örnekleme yer alan öğretmen adaylarının sanata yönelik tutum ve değerlendirmelerinin lisans eğitiminin farklı sınıf düzeylerinde benzer bir düzeyde seyrettiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru ilerleyen süreçte sanata yönelik bakışta belirgin bir artış ya da azalış gözlenmemiş; bu bakışın daha çok bireysel ilgi, önceki deneyimler ve sanatla doğrudan etkileşim gibi değişkenlerle ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür.

Tablo 5: Sanat eğitimi alma durumuna göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Sanat eğitimi alan	123	4,19	0,51	1,84	266	,06
Sanat eğitimi almayan	145	4,06	0,56			

Öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının sanat eğitimi alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre daha önce sanat eğitimi aldığını belirten öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanı ortalaması $\bar{X}=4,19$ ($SS=0,51$; $n=123$) iken, sanat eğitimi almadığını belirten öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,06$ ($SS=0,56$; $n=145$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar, her iki grubun da sanata yönelik bakışının genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki ortalama farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığı belirlenmiştir ($t(266)=1,84$; $p=,06$). Elde edilen p değerinin ,05'e oldukça yakın olması, sanat eğitimi almış olmanın sanata yönelik bakışı artırma yönünde bir eğilim oluşturduğunu düşündürmekle birlikte, mevcut örnekleme bu eğilimin anlamlı bir farklılaşma düzeyine ulaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışları üzerinde belirleyici bir etkiden söz etmek için yeterli kanıt bulunmamakla birlikte, sanat eğitimi deneyiminin tutumları güçlendirme potansiyeli taşıyabileceği ve bu ilişkinin farklı örneklemlemlerle ya da daha ayrıntılı sanat eğitimi göstergeleriyle yeniden incelenmesinin yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 6: Aktif sanatla ilgilenme durumuna göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Aktif olarak sanatla ilgilenen	60	4,31	0,44	3,26	266	,00
Aktif olarak ilgilenmeyen	206	4,06	0,56			

Tablo 6'da, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının aktif olarak bir sanat dalıyla ilgilenme durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Bulgulara göre aktif olarak bir sanat dalıyla ilgilendiğini belirten öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanı ortalaması $\bar{X}=4,31$ ($SS=0,44$; $n=60$) iken, aktif olarak ilgilenmediğini belirtenlerin ortalaması $\bar{X}=4,06$ ($SS=0,56$; $n=206$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun ortalamaları genel olarak olumlu bir düzeye işaret etmekle birlikte, sanatla aktif biçimde ilgilenen grubun puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(266)=3,26$; $p<,01$). Bu bulgu, aktif sanat katılımının öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışlarını güçlendiren önemli bir değişken olabileceğine işaret ediyor şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, sanatı yalnızca teorik düzeyde bilmekten ziyade, doğrudan deneyimlemek ve üretim sürecine dâhil olmak, öğretmen adaylarının sanata ilişkin farkındalıklarını, ilgilerini ve tutumlarını pekiştirmektedir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarında

sanatla etkileşimi artıran uygulama temelli fırsatların (atölyeler, kulüpler, sergi/performans deneyimleri vb.) sanata yönelik olumlu bakışı destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Tablo 7: Ailede sanatla ilgilenen birey olma durumuna göre öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ailesinde Sanatla İlgilenen Birey Olan	20	4,11	0,53	-0,08	266	,93
Ailesinde Sanatla İlgilenen Birey Olmayan	248	4,12	0,55			

Tablo 7’de, öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının ailede sanatla aktif ilgilenen bir bireyin bulunma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre ailesinde sanatla ilgilenen birey bulunan öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanı ortalaması $\bar{X}=4,11$ ($SS=0,53$; $n=20$), ailesinde sanatla ilgilenen birey bulunmayanların ortalaması ise $\bar{X}=4,12$ ($SS=0,55$; $n=248$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamaların birbirine oldukça yakın olması, her iki grubun da sanata yönelik bakışının genel olarak olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(266)=-0,08$; $p=,93$). Bu sonuç, çalışmanın yürütüldüğü örneklem kapsamında, ailede sanatla ilgilenen bir bireyin bulunmasının öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, sanata yönelik olumlu yaklaşımın yalnızca ailedeki sanat deneyimiyle açıklanamayabileceği; bireyin kendi ilgi ve deneyimleri, eğitimsel yaşantıları ve sanata doğrudan katılımı gibi etkenlerin daha belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, ailesinde sanatla ilgilenen birey bulunan grubun örneklem büyüklüğünün görece sınırlı olması ($n=20$) da sonuçların yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken bir husus olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik bakışları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; bulgular, katılımcıların sanata yönelik bakışlarının genel olarak yüksek ve olumlu düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç Özcan ve Güneysu (2025) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sanattan keyif aldığı ve olumlu tutum sergilediği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu örtüşmenin, okul öncesi öğretmenliği programlarının müfredatında sanat etkinliklerine yapısal olarak geniş yer ayrılmasının adayların mesleki sosyalleşme sürecinde sanata olumlu bir yönelim geliştirmelerini kolaylaştırmasıyla ilişkili olabileceği değerlendirilebilir. Nitekim Vygotsky’nin (1978) sosyal öğrenme perspektifinden ele alındığında, erken çocukluk eğitiminin yaratıcılığı ve estetik deneyimi merkeze alan yapısının, bu alanda yetişen öğretmen adaylarının sanatı bir eğitim aracı olarak içselleştirmelerine katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir. Bununla birlikte, sanata yönelik bakışın cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler açısından büyük ölçüde anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu genel sonuç, öğretmen adaylarının sanata ilgili olumlu tutumlarının belirli bir demografik özelliğe özgü olmaktan çok, sanata yönelik ortak bir eğilim olabileceğine işaret ediyor şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanata yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini rapor eden çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kayabaş, 2021; Uysal ve Aksoy, 2017). Bununla birlikte, ortalama puanlar düzeyinde kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkeklere göre bir miktar daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu farkın anlamlı düzeye ulaşmaması; cinsiyetin tek başına sanata yönelik bakış üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını düşündürmektedir. Öte yandan bazı çalışmalarda kadınların sanata yönelik tutumlarının daha olumlu bulunması (Baysal ve Dıvrak, 2020), örneklem özellikleri, bölüm dağılımları ve ölçme araçlarındaki farklılıkların sonuçları etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bölüm değişkenine ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışlarının benzer düzeylerde seyrettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, her iki programın öğretmen yetiştirme hedefleri içinde sanata ilişkin temel duyarlılık ve farkındalığın ortak

biçimde gelişebildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, alan yazında bölüm değişkenine göre farklılaşma bildiren bulgular da bulunmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlara yönelik tutumlarının okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine göre daha olumlu olduğu rapor edilmiştir (Uzun ve Kalyoncu, 2017). Bu noktada, program içeriklerinin sanat derslerinin kapsamı ve niteliği bakımından üniversiteden üniversiteye değişebilmesi; ayrıca öğrencilerin kişisel deneyim ve ilgi düzeylerinin bölüm etkisini arka planda bırakma olasılığı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanlarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu, sanata yönelik bakışın lisans eğitimi boyunca görece dengeli kaldığına işaret ediyor şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın, alan yazında sınıf düzeyine göre farklılaşma bulunduğunu belirten araştırmalar da yer almakta; bazı çalışmalarda tutumların sınıf düzeyi arttıkça değiştiği (Aslantaş ve Tertemiz, 2016; Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Kayabaş, 2021) ve hatta zaman zaman azaldığı bildirilmiştir (Dilmaç ve Öztürk, 2016). Mevcut çalışmada sınıf düzeyine göre fark bulunmaması; sanata etkileşimi daha çok belirleyen unsurun sınıf düzeyinden ziyade, öğrencinin bireysel yaşantıları gibi farklı etkenden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, aktif olarak bir sanat dalıyla ilgilenme değişkeninin sanata yönelik bakış üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmasıdır. Aktif biçimde sanata ilgilenen öğretmen adaylarının sanata yönelik bakış puanları, ilgilenmeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, sanatın yalnızca bilişsel düzeyde benimsenen bir alan olmadığını; doğrudan katılım, üretim ve deneyim yoluyla güçlenen, içselleştirilen ve süreklilik kazanan bir süreç olduğunu destekliyor görünmektedir. Nitekim Deleş ve Aral (2022), sanat eğitimi geçmişine sahip öğretmenlerin sanata yönelik daha olumlu tutumlar benimsediğini saptamış; Biber, Cankorur, Özçınar ve Güngör (2022) ise sanatsal etkinliklere katılım sıklığının tutumları pozitif yönde etkileyen belirleyici faktörler arasında yer aldığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Baysal ve Dıvrak (2020), sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri araştırmada sanata yönelik tutumların sanatsal etkinliklerde yer alma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; sanatsal etkinliklerde yer alanların tutum puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada ayrıca “sanata yönelik ilgi düzeyi” de tutumu anlamlı biçimde farklılaştıran değişkenler arasında raporlanmıştır. Bu durumda alan yazının, çalışmada deneyimsel anlamda sanata ilgileniyor olma değişkeninin sanata bakışı olumlu yönde etkilediği bulgusunu desteklediği söylenebilir. Söz konusu örüntü, öz-yeterlik kuramı çerçevesinde ele alınabilir (Bandura, 1997). Sanatsal etkinliklere düzenli olarak katılan bireylerin, zamanla bu alanda yetkinlik ve güven duygusu geliştirdiği; bu durumun ise sanata ilişkin algı ve tutumları olumlu yönde dönüştürdüğü söylenebilir. Buna karşılık, ailede sanata ilgilenen birey bulunması değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmaması, sanata yönelik bakışın “dolaylı maruziyetten” çok “kişisel etkin katılımı” güçlendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte alan yazında farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin Doğan (2021), farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada hem müzik dışında bir sanat eğitimi almanın hem de ailede sanata ilgilenen birey bulunmasının sanata ilişkin görüşleri anlamlı biçimde artırdığını ancak söz konusu etkilerin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu raporlamıştır. Benzer biçimde Kocaarslan ve Eryaman (2024), ailede sanata ilgi duyan birey bulunmasının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını anlamlı biçimde güçlendirebildiğini; buna karşın resim dersi/kursu alma değişkeninde ortalamalar artsa da farkın anlamlı olmayabildiğini göstermiştir. Çalışmalar arasındaki bu desen, aile ve önceki sanat eğitimi gibi daha “uzak” çevresel etkenlerin bazı bağlamlarda sanata ilişkin algıları destekleyebildiğini, ancak etkinin her zaman güçlü ve belirleyici olmadığını; ayrıca etkilerin ölçülen yapıya (tutum/bakış vs. öz-yeterlik) ve eğitimin niteliği, süresi ve katılımın derinliği gibi özelliklere bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Bu çerçevede mevcut bulgular, öğretmen yetiştirme süreçlerinde sanata yönelik olumlu bakışın sürdürülebilmesi ve güçlendirilebilmesi için yalnızca formal ders/kurs deneyimlerinin varlığına değil, adayların sanata yaşantısal ve uygulama temelli olarak etkileşime girebilecekleri fırsatların artırılmasına ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının sanata yönelik bakışları yüksek düzeyde olumlu bulunmuş; ancak bu bakış cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna karşın, aktif sanat katılımı sanata yönelik bakışı güçlendiren anlamlı bir değişken olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme süreçlerinde sanatın yalnızca ders içeriği olarak değil yaşantısal ve katılımcı bir deneyim olarak yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

-Öğretmen yetiştirme programlarında sanat derslerinin yanı sıra öğrencilerin aktif katılımını artıracak atölye, kulüp, sergi, müze temelli etkinlikler ve uygulama odaklı öğrenme fırsatları yaygınlaştırılabilir.

-“Sanat eğitimi alma” değişkeninin etkisini daha görünür kılmak için, gelecekteki çalışmalarda sanat eğitiminin süresi, türü (kurs/ders/atölye), yoğunluğu ve içeriği ayrıntılandırılarak analiz edilebilir.

-Araştırmalar, nicel bulguları derinleştirmek için öğretmen adaylarının sanatla kurdukları ilişkiyi (motivasyon, öz-yeterlik, önceki deneyimler) anlamaya dönük nitel verilerle desteklenebilir.

-Uygulamada, öğretmen adaylarının sanata yönelik olumlu bakışlarını mesleki yaşama taşıyabilmeleri için, erken çocukluk ve ilkökul sınıflarında uygulanabilir sanat entegrasyon rehberleri ve örnek etkinlik paketleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 146–169.
- Aslantaş, S., & Tertemiz, N. (2016). “Görsel kültürün gücü” temalı proje çalışmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 41–68.
- Ayaydın, A., & Kurtuldu, M. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2). 201-209.
- Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K., & Dayı, B. A. (2017). Sanata ilişkin görüşleri belirleme ölçeğinin geliştirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 204–219.
- Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K., & Dayı, B. A. (2018). Öğretim elemanlarının sanata karşı tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği). *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (41), 1–10.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bayraktar, İ., & Bedir, G. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 6(73), 5109-5122.
- 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.
- Biber, K., Cankorur, H., Özçınar, D., & Güngör, B. (2022). Attitudes of preschool teachers towards art education and art activities. *Current Research in Education*, 25, 25–43.
- Broome, J., Pereira, A., & Anderson, T. (2018). Critical thinking: Art criticism as a tool for analysing and evaluating art, instructional practice and social justice issues. *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 265–276.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çaydere, O., & Demirbaş, C. (2022). Lisans düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla sanat eğitimi sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 11(91), 337–350.
- Deleş, B., & Aral, N. (2022, Mart 21–23). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. [Sözlü bildiri]. II. *International Siirt Scientific Research Congress*, Siirt, Turkey.
- Dilmaç, O., & Öztürk, D. (2016). Analysis of attitude of secondary grade students towards visual arts course according to various variables. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(3), 1–7.
- Doğan, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 441–456.
- Dülgeroğlu, S. (2011). *Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görsel sanatlara yönelik görüşleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Genç, M. A. (2019). Formasyon eğitimi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ve görsel sanatlar öğretmenliğine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(55), 195–208.
- Güngör, H. N., & Dalğar, G. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (68), 347–383.
- Hiçyılmaz, Y. (2024). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan görsel sanatlar eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, (L), 697–711.
- Jónsdóttir, Á. B. (2017). *Artistic actions for sustainability: Potential of art in education for sustainability*. Lapland University Press.
- Karaaslan, S. (2005). Heykel ve mekân. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). 289-295.

- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kayabaş, G. (2021). *Resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sanat eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Erzincan ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kocaarslan, E. G., & Eryaman, R. M. (2024). Visual arts self-efficacy and professional attitudes: A deep dive into pre-service primary teachers' perspectives. *Participatory Educational Research*, 11(3), 22–42.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. *Early Child Development and Care*, 174(5), 473–486.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. W. (1987). *Creative and mental growth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nakamura, K., & Sinner, A. (2024). Inviting teacher candidates in art education to become global agents for sustainability. In *Art, sustainability and learning communities* (pp. 279–288). Intellect.
- Özcan, E., & Güneysu, S. Ç. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitime Yönelik Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(248), 2279-2322.
- Öztürk Gübeş, N., Köse, H. S. ve Keten, H. (2017). Güzel Sanatlar Eğitime İlişkin Görüşler Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 58, 10-27.
- Shank, S. (2013). *Arts integration: Learning "through" and "with" the arts, a curricular process and as a collaborative engagement* (Honors thesis). University of Central Florida.
- Uğraş, H., & Gömlüksiz, M. N. (2024). Pedagojik formasyon öğrencilerinin sanata ilişkin görüşleri. *Journal of History School*, 11(XXXVII-2), 124–151.
- Uysal, N., & Aksoy, Ş. (2017). Sanat eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin sanatsal farkındalıklarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Anadolu medeniyetleri müzesi örneği. *Sanat Eğitimi Dergisi (SED)*, 5(1), 69–95.
- Uzun, Y., & Kalyoncu, R. (2017). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2801–2814.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tunalı, İ. (2012). *Estetik*. Remzi Kitabevi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

An Investigation of Pre-service Preschool and Primary School Teachers' Views Toward Art

Rabia ELBAN^{}, Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ^{}

Introduction and purpose

High-quality art education in early childhood and primary school settings depends not only on curriculum and resources, but also on teachers' beliefs about art as a meaningful component of learning. Pre-service teachers' perspectives are particularly significant, as they influence the frequency of art use in classrooms, its positioning within the curriculum, and the degree to which children's creativity and aesthetic experiences are valued. Although teacher education programmes offer various opportunities for engagement with art, these experiences may shape candidates' views in different ways. Accordingly, the present study examined pre-service preschool and primary school teachers' views on art and investigated whether these views varied by gender, year of study, department, prior art education, active engagement in an art form, and the presence of a family member involved in art.

Literature Review

Art is a multifaceted phenomenon encompassing aesthetics, imagination, and symbolic communication, with aesthetics serving as a foundational mechanism through which individuals engage with their environment and articulate emotions and experiences (Lowenfeld and Brittain 1987; Tunalı 2012). The significance of art in education dates to antiquity and was further elaborated by thinkers such as Herder, Goethe, Rousseau, and Humboldt, each of whom conceptualised artistic practice as an essential component of human development (Karaaslan 2005). Within contemporary educational discourse, "creating" is recognised as the highest cognitive level in the revised Bloom's taxonomy (Krathwohl 2002), and artistic activities are known to foster creative thinking while simultaneously activating both hemispheres of the brain (Lim 2004). Research demonstrates that teachers with a strong arts background exhibit enhanced creativity, empathy, critical thinking, and problem-solving capacities, enabling them to design more engaging and inclusive learning environments (Broome et al. 2018; Eisner 2002). Moreover, art education functions as a universal language that bridges diverse cultures and learning styles, cultivating the cross-cultural empathy and multicultural perspective necessary for pre-service teachers to offer equitable educational experiences to their future students (Jónsdóttir 2017; Nakamura and Sinner 2024; Shank 2013).

Methodology

The study employed a descriptive survey design. Participants consisted of 268 pre-service teachers enrolled in Preschool Education and Primary School Education programmes at a Faculty of Education, selected through convenience sampling on the basis of accessibility and voluntary participation. Data were collected via a Personal Information Form and the Scale for Determining Views on Art developed by Ayaydın et al. (2017), a 25-item, 5-point Likert-type instrument with a unidimensional structure. Internal consistency for the present sample yielded a Cronbach's alpha coefficient of .961, indicating strong reliability.

Prior to inferential analyses, the dataset was screened for data entry errors and missing values. Normality was assessed through skewness and kurtosis values, which fell within the -1 to $+1$ range, supporting the use of parametric tests. Descriptive statistics were computed to summarise participant characteristics and scale scores. Independent samples t-tests were conducted to compare views on art across dichotomous variables, while one-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine differences by year of study. The significance level was set at $p < .05$.

Results, conclusion and suggestions

The findings indicated that pre-service teachers held consistently high and positive views on art, with mean scores exceeding four points on a five-point scale across all groups. No statistically significant differences were found with respect to gender (female: $M = 4.13$, $SD = 0.51$; male: $M = 4.08$, $SD = 0.65$), department (Preschool Education: $M = 4.13$, $SD = 0.50$; Primary School Education: $M = 4.11$, $SD = 0.58$), or year of study, suggesting that positive orientations toward art were broadly shared regardless of these variables. Although candidates who reported prior art education obtained a higher mean score ($M = 4.19$, $SD = 0.51$) than those who had not ($M = 4.06$, $SD = 0.56$), this difference did not reach statistical significance ($p = .06$). This non-significant trend suggests that the category of “prior art education” may be insufficiently precise, as it does not account for variation in the quality, duration, or participatory depth of such experiences.

The most notable finding emerged for active engagement in an art form. Candidates who reported actively engaging in an art form scored significantly higher ($M = 4.31$, $SD = 0.44$) than those who did not ($M = 4.06$, $SD = 0.56$). This result underscores the importance of direct participation and lived experience in shaping how teacher candidates value and interpret art. In other words, art may be internalized not merely as a concept endorsed at a cognitive level, but as an experiential practice that gains meaning through doing, producing, and sustained involvement. In contrast, having a family member who is actively involved in art did not produce a significant difference in candidates’ views ($M = 4.11$ vs. $M = 4.12$). This pattern may suggest that indirect exposure or “vicarious contact” with art in the family environment is not sufficient to differentiate views on art when compared to the stronger influence of personal engagement and practice.

The findings reveal that pre-service teachers in both programmes generally hold positive views on art, with active artistic participation emerging as the most meaningful differentiating factor rather than demographic variables. This underscores the importance of incorporating structured, practice-oriented opportunities into teacher education programmes—such as workshops, studio-based experiences, and collaborative projects—that allow candidates to engage with art as a process rather than a theoretical subject. The non-significant effect of prior art education further suggests that future research should operationalise this variable more precisely, attending to factors such as training duration, instructional format, and programme continuity, in order to determine whether intensive, practice-based experiences yield more measurable differences. The study is subject to limitations, including its reliance on convenience sampling from a single institution and the use of self-reported background variables, which may restrict the generalisability of the findings. Nevertheless, the results offer practical directions for strengthening art literacy within teacher preparation programmes and for equipping future teachers to provide meaningful, developmentally appropriate art education for young learners.

Araştırmanın Etik İzni

Çalışmanın etiğe uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi amacıyla Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 16/04/2025 tarihli 24/38 karar sayısı ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazar (%50) ve ikinci yazar (%50) çalışmaya eşit katkı sağlamıştır. Veri toplama süreci birinci yazar tarafından yürütülmüştür. İkinci yazar, çalışmanın kavramsallaştırılması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve raporlanması olmak üzere her adımda danışman olarak rehberlik etmiş; ayrıca son okuma ve düzenleme aşamalarında katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen 1919B012414770 numaralı proje kapsamında yürütülmüştür. Sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Elban, R. ve Bolattaş Gürbüz, F. (2026). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 116-127. doi: 10.55008/te-ad.1917808