Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Zihinlerdeki Sanat: Erken Çocuklukta Sanat Eğitimine Dair Metaforik İmgeler*

İlayda Gürsoy Kızılaslan[1]

Özet: Bu çalışma, öğretmen adaylarının "sanat eğitimi" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılardan "Sanat eğitimi … gibidir, çünkü …" ifadesini tamamlamaları istenerek elde edilmiş ve çözümleme içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar incelendiğinde, toplam 42 farklı metaforun dokuz kategori altında toplandığı belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip kategorilerin "huzur", "doğa" ve "ruh" olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanat eğitimini yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda duygusal, estetik ve içsel dengeyi destekleyen bütüncül bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı metaforların sanat eğitimini ifade etme, özgürleşme ve kendini keşfetme aracı olarak konumlandırdığı da dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin olumlu ve derinlikli algılara sahip olduğunu ortaya koymakta ve sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında daha bütüncül ve deneyim temelli yaklaşımlarla ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Araştırmanın bulgularının, sanat eğitimi programlarının geliştirilmesine ve öğretmen eğitimine yönelik uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Keywords: Okul öncesi eğitim, sanat eğitimi, öğretmen adayları, metafor analizi, öğretmen eğitimi, erken çocukluk

Geliş Tarihi: 26.04.2026 – **Kabul Tarihi:** 16.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705319

[1] **İlayda Gürsoy Kızılaslan,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Preschool Education, ORCID: 0000-0001-9069-658X. Email: ilaydagursoy@comu.edu.tr

*Bu çalışma, 27-30 Ekim 2025 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararasi Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Art in the Mind: Metaphorical Images of Art Education in Early Childhood

Abstract: The aim of this study is to explore pre-service teachers' perceptions of the concept of "art education" through metaphors. The study was conducted within the framework of a qualitative research design, specifically adopting a phenomenological approach. The study group consists of pre-service teachers enrolled at a public university. Data were collected by asking participants to complete the statement "Art education is like … because …" and were analyzed using content analysis. Findings reveal that pre-service teachers' perceptions of art education exhibit multidimensional structure. Totally 42 distinct metaphors developed by the participants were categorized under nine conceptual themes. Among these, the most frequently represented categories were "peace," "nature," and "soul." These findings indicate that pre-service teachers perceive art education not merely as a cognitive process, but as a holistic experience that supports emotional, aesthetic, and inner balance. In addition, several metaphors position art education as a means of self-expression, liberation, and self-discovery. The results suggest that pre-service teachers hold positive and in-depth perceptions of art education, highlighting the importance of addressing art education within teacher training programs through more holistic and experience-based approaches. Findings are expected to contribute to the development of art education curricula and inform practices in teacher education.

Keywords: Art education, pre-service teachers, metaphor analysis, teacher education, early childhood

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde sunulan öğrenme deneyimleri, yalnızca akademik becerilerin gelişimiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda yaratıcılık, hayal gücü, problem çözme ve kendini ifade etme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi, çocukların duygu ve düşüncelerini sembolik yollarla ifade edebilmelerine olanak sağlayan ve çok boyutlu gelişimlerini destekleyen temel öğrenme alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını, estetik duyarlılıklarını ve sosyal etkileşim becerilerini anlamlı biçimde desteklediğini göstermektedir. Sanat etkinlikleri, çocukların düşüncelerini görsel ve sembolik yollarla ifade etmelerine olanak sağlarken, aynı zamanda duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine de katkı sunmaktadır. Özellikle sanatın süreç odaklı yapısı, çocukların keşfetme, deneme ve deneyimleme yoluyla öğrenmelerini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Eckhoff, 2019). Bu bulgular, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde yalnızca estetik bir etkinlik alanı değil, aynı zamanda bütüncül gelişimi destekleyen pedagojik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Eisner, 2002; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013).

Bununla birlikte, erken çocukluk eğitiminde sanat etkinliklerinin niteliği ve etkililiği, büyük ölçüde öğretmenlerin bu alana yönelik yaklaşımları, pedagojik inançları ve sanat eğitimine ilişkin algıları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin sanat eğitimine yükledikleri anlam, sınıf içi uygulamaların içeriğini, kullanılan yöntemleri ve çocuklara sunulan öğrenme deneyimlerinin niteliğini belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim öğretmen inançlarının öğretim uygulamaları üzerindeki belirleyici etkisi eğitim literatüründe geniş biçimde vurgulanmaktadır (Fang, 1996; Pajares, 1992). Bu

nedenle öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının anlaşılması, erken çocuklukta sunulan sanat eğitiminin niteliğini değerlendirmek ve geliştirmek açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin algıları, sınıf içi uygulamaların niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin sanatı yalnızca belirli ürünlerin ortaya çıkarıldığı bir etkinlik olarak görmeleri, çocukların yaratıcılık ve özgür ifade süreçlerini sınırlayabilmektedir. Buna karşılık sanatı bir keşif ve ifade süreci olarak ele alan öğretmenler, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen daha zengin öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Nitekim öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının ve bu alana yönelik tutumlarının, sınıf içi sanat uygulamalarının çeşitliliğini ve niteliğini etkilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Garvis & Pendergast, 2011; Alter, Hays, & O'Hara, 2009). Ayrıca öğretmen inançlarının öğretim süreçlerini yapılandırmadaki belirleyici rolü, eğitim literatüründe yaygın biçimde vurgulanmaktadır (Fives & Buehl, 2012). Bu nedenle öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının incelenmesi, gelecekteki öğretim uygulamalarının anlaşılması açısından önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim araştırmalarında bireylerin belirli bir kavrama ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri metafor analizidir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırmak için kullandıkları güçlü bilişsel araçlar olarak kabul edilmektedir. Lakoff ve Johnson'a (1980) göre metaforlar, bireylerin dünyayı algılama ve deneyimlerini yapılandırma biçimlerinin önemli bir parçasıdır. Eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar da metaforların öğretmenlerin mesleki kimliklerini, öğretim anlayışlarını ve pedagojik inançlarını ortaya koymada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Saban, 2008; Thomas & Beauchamp, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, onların sanatı nasıl anlamlandırdıklarını ve bu alanı öğretim süreçlerinde nasıl konumlandırdıklarını ortaya koyabilecek önemli veriler sunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla bütüncül bir biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitimi bağlamında sanat eğitiminin nasıl anlamlandırıldığına ilişkin derinlemesine bulguların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda öğretmen adaylarının sanat ve sanat eğitimi kavramına ilişkin algılarını inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının sanatı çoğunlukla yaratıcılık, özgür ifade, estetik deneyim ve duygusal rahatlama gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır (Garvis, 2015; Hallam, 2010). Bununla birlikte öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını metaforik yapılar aracılığıyla inceleyen çalışmaların, özellikle erken çocukluk öğretmenliği bağlamında sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının derinlemesine ve bütüncül bir biçimde anlaşılmasına yönelik bir boşluğa işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının sanat kavramını nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konulması, öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin önemli çıkarımlar sağlayabilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını incelemektir. Araştırma, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yükledikleri anlamları ortaya koyarak, sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda çalışma, metafor analizi yoluyla öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin bilişsel ve

duyuşsal yapılarını ortaya koyarak alanyazındaki sınırlı çalışmalara katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının "sanat eğitimi" kavramına ilişkin algılarını inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşamlarında deneyimledikleri ancak çoğu zaman ayrıntılı biçimde farkında olmadıkları olgulara ilişkin algılarını, deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Poth, 2018). Bu yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya yükledikleri anlamların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada incelenen temel olgu "sanat eğitimi" kavramına ilişkin öğretmen adaylarının algılarıdır. Öğretmen adaylarının sanat eğitimine yükledikleri anlamları ortaya koyabilmek amacıyla metafor analizinden yararlanılmıştır. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmek için kullandıkları bilişsel araçlar olarak tanımlanmakta ve bireylerin düşünce yapıları ile algı dünyalarını yansıtan güçlü sembolik ifadeler olarak değerlendirilmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Eğitim araştırmalarında metaforlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki inançlarını, öğretim anlayışlarını ve belirli kavramlara yönelik algılarını ortaya koymada yaygın olarak kullanılmaktadır (Saban, 2008).

Bu bağlamda araştırmada, … Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eğitimi kavramını metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırdıkları incelenmiştir. Metafor analizi aracılığıyla katılımcıların sanat eğitimine ilişkin zihinsel imgeleri ve bu kavrama yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algı yapılarının daha derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılının güz döneminde … Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 67 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma için gerekli etik kurul izni … Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun …/…/2025 tarih ve … sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu örnekleme yaklaşımı, araştırmacının erişimi kolay olan, bulunduğu ortama yakın ve veri toplama süreci açısından elverişli birey veya grupları seçmesine olanak tanır. Böylece araştırmacı hem zaman hem de kaynak açısından tasarruf sağlayarak araştırmanın yürütülmesini daha verimli hale getirir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, özellikle saha erişiminin sınırlı olduğu ya da araştırmanın belirli bir zaman diliminde tamamlanmasının gerektiği durumlarda pratik bir çözüm sunar. Bu yöntemde temel amaç, araştırma sürecini hızlandırmak ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek lojistik engelleri en aza indirmektir. Ayrıca bu örnekleme türü, araştırmacıya ekonomik avantajlar da sağlar; çünkü katılımcılara ulaşmak için ek bir maliyet veya uzun süreli planlama gerektirmez (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesi, hem araştırma sürecinin etkinliğini artırmak hem de mevcut koşullar içerisinde veri toplama sürecini daha sürdürülebilir kılmak amacıyla yapılmış bilinçli bir seçimdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Bilgiler	Kategori	f (Frekans)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	54	80.6
	Erkek	11	16.4
	Belirtmek İstemiyorum	2	3

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu metafor formu kullanılmıştır. Katılımcılardan sanat eğitimine ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara aşağıdaki ifadeleri tamamlamaları için yönlendirici cümleler verilmiştir:

1. Sanat eğitimi .....gibidir, çünkü …….....

Metafor çalışmalarında katılımcıların yalnızca metaforu belirtmeleri yeterli görülmemekte, metaforun gerekçesini de açıklamaları beklenmektedir. Bu nedenle katılımcılardan geliştirdikleri metaforları "çünkü" ifadesi ile açıklamaları istenmiştir. Böylece katılımcıların metaforlarının altında yatan düşünce yapılarının daha açık biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara metafor formunu doldurmaları için yaklaşık 30 dakika süre verilmiş ve yanıtlarını kendi el yazılarıyla ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların yazılı olarak oluşturdukları bu ifadeler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler metafor analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Metafor analizinde temel amaç, katılımcıların belirli bir kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek ve bu metaforları ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplamaktır (Saban, 2008).

Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması

Araştırmada elde edilen 67 metaforun her biri analiz edilerek, ilgili metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların oluşturdukları metaforlar içerik analizi yoluyla incelenmiş ve benzer özellikler gösteren metaforlar belirli kavramsal kategoriler altında toplanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, oluşturulan kategoriler ve bu kategoriler altında yer alan metaforların uygunluğu iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik katsayısının %90 ve üzerinde olduğu belirlenmiş ve bu değer, analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca analiz süreci açık ve sistematik bir şekilde tanımlanarak araştırmanın şeffaflığı sağlanmıştır.

Verilerin düzenlenmesi

Son aşamada elde edilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve sistematik bir biçimde düzenlenmiştir. Bu süreçte her bir metafor, ait olduğu kategoriye göre sınıflandırılmış ve katılımcı ifadeleri kodlanarak veri seti oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler üzerinde frekans analizleri gerçekleştirilmiş, her bir metaforun ve kategorinin tekrar sayıları belirlenmiştir. Hesaplanan frekans değerleri doğrultusunda veriler tablo haline getirilmiş ve bulgular bölümünde düzenli ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.

Bu düzenleme süreci, elde edilen verilerin sistematik olarak analiz edilmesini ve bulguların açık, karşılaştırılabilir ve yorumlanabilir bir biçimde sunulmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adayları tarafından toplam 42 farklı metafor üretildiği ve bu metaforların benzer özellikleri doğrultusunda dokuz farklı kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler; nesne, eylem, temel ihtiyaç, huzur, doğa, estetik, ruh, yaşam biçimi ve meslek olarak adlandırılmıştır. Elde edilen bu kategoriler, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının çok boyutlu ve zengin bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Metaforların frekans dağılımları incelendiğinde, bazı kategorilerin diğerlerine kıyasla daha yüksek frekans değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Özellikle "huzur", "doğa" ve "ruh" kategorilerinin öğretmen adayları tarafından daha sık ifade edildiği belirlenmiştir. Buna karşılık, diğer bazı kategorilerin daha düşük frekans değerleriyle temsil edildiği görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo 2'de öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin metafor adları, sayıları ve frekans dağılımı

Kategoriler	Metafor Adları	Metafor Sayısı	Metafor Frekansı
Nesne	Kalem (1), köprü (1), ayna (1)	3	3
Eylem	Gitar (1), oyun (1), eğlence (1), kaybolmak (1)	4	4
Temel İhtiyaç	Gıda (2), hava (1), su (1), nefes (1)	4	5
Huzur	Gökkuşağı (3), renk (2), mevsim (1), evren (1), yol (1), güzellik (1), hayal (1), psikolog (1)	8	11
Doğa	Taş (2), çiçek (2), inci (1), ülke (1), toprak (1), orman (1), deniz (1)	7	9
Estetik	Yaratıcılık (3), güzellik (1), estetik (1), müzik (1)	4	6
Ruh	Ruh (3), zevk (1), özgürlük (1), his (1), keşif (1)	5	7
Yaşam Biçimi	Yaşam (1), bakış açısı (1), kapı (1), ihtiyaç (1), hayat (1), yansıtma (1)	6	6
Meslek	Öğretmen (1)	1	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin toplam 42 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Metaforların frekans dağılımı incelendiğinde bazı kategorilerin diğerlerine göre daha fazla metafor içerdiği dikkat çekmektedir.

Araştırmada en yüksek frekansa sahip kategori "huzur" (f=11) kategorisi olmuştur. Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar arasında gökkuşağı (f=3) ve renk (f=2) metaforlarının öne çıktığı görülmektedir. Bunu "doğa" kategorisi (f=10) takip etmektedir. Doğa kategorisinde en sık kullanılan metaforların taş (f=2) ve çiçek (f=2) olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra "ruh" kategorisi (f=7) ve "estetik kategorisi" (f=6) de öğretmen adayları tarafından sık kullanılan kategoriler arasında yer almaktadır. Ruh kategorisinde en sık kullanılan metafor ruh (f=3) olurken, estetik kategorisinde yaratıcılık (f=3) metaforu öne çıkmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sanat eğitimini temel ihtiyaç (f=5) olarak da tanımladıkları görülmektedir. Bu kategoride gıda (f=2) metaforu en sık kullanılan metafor olurken, hava (f=1), su (f=1) ve nefes (f=1) metaforlarının da kullanıldığı belirlenmiştir.

Buna karşılık "meslek" kategorisinin yalnızca bir metafor (öğretmen, f=1) ile temsil edildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının sanat eğitimini daha çok duygusal, estetik ve deneyimsel bir alan olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforların frekans dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Kalem	1
Köprü	1
Ayna	1
Toplam	3

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisi kapsamında kalem, köprü ve ayna olmak üzere üç farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların her biri birer kez ifade edilmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi ayna gibidir; çünkü insanın iç dünyasını yansıtır." (K8)

"Sanat eğitimi köprü gibidir; çünkü hayal ile gerçeği birbirine bağlar." (K15)

Aşağıda yer alan tablo 6'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gitar	1
Oyun	1
Eğlence	1
Kaybolmak	1
Toplam	4

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisi kapsamında gitar, oyun, eğlence ve kaybolmak olmak üzere dört farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu

kategoride yer alan metaforların her biri birer kez dile getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi oyun gibidir; çünkü çocuklar öğrenirken eğlenir." (K3)

"Sanat eğitimi kaybolmak gibidir; çünkü insan kendini sürecin içinde unutabilir." (K19)

Aşağıda yer alan Tablo 5'te, okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gıda	2
Hava	1
Su	1
Nefes	1
Toplam	5

Tablo 5'te okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam dört farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam beş kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor gıda (f=2) olurken, hava (f=1), su (f=1) ve nefes (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi nefes gibidir; çünkü insan onsuz kendini eksik hisseder." (K11)

"Sanat eğitimi su gibidir; çünkü yaşam için gereklidir." (K22)

Aşağıda yer alan Tablo 6'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gökkuşağı	3
Renk	2
Mevsim	1
Evren	1
Yol	1
Güzellik	1

Hayal	1
Psikolog	1
Toplam	11

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisi kapsamında gökkuşağı, renk, mevsim, evren, yol, güzellik, hayal ve psikolog olmak üzere sekiz farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar toplam 11 kez ifade edilmiştir. Kategori içerisinde en sık kullanılan metafor gökkuşağı (f=3) olurken, renk (f=2) metaforu ikinci sırada yer almaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi gökkuşağı gibidir; çünkü çocukların dünyasını renklendirir ve onlara mutluluk verir." (K27)

"Sanat eğitimi uzun bir yol gibidir; çünkü insanı farklı yerlere götürür." (K32)

Aşağıda yer alan Tablo 7'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Taş	2
Çiçek	2
İnci	1
Ülke	1
Toprak	1
Orman	1
Deniz	1
Toplam	10

Tablo 7'de okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam yedi farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam 10 kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metaforların taş (f=2) ve çiçek (f=2) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra inci (f=1), ülke (f=1), toprak (f=1), orman (f=1) ve deniz (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi çiçek gibidir; çünkü çocukların yaratıcılığı zamanla gelişir ve büyür." (K27)

"Sanat eğitimi orman gibidir; çünkü adeta nefes almamızı sağlar ." (K41)

Aşağıda yer alan Tablo 8'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Yaratıcılık	3
Güzellik	1
Estetik	1
Müzik	1
Toplam	6

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisi kapsamında yaratıcılık, güzellik, estetik ve müzik olmak üzere dört farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar toplam altı kez ifade edilmiştir. Kategori içerisinde en sık kullanılan metafor yaratıcılık (f=3) olmuştur.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden biri şu şekildedir:

"Sanat eğitimi yaratıcılık gibidir; çünkü çocukların hayal güçlerini ortaya çıkarır." (K14)

"Sanat eğitimi müzik gibidir; çünkü insana estetik bir haz verir." (K18)

Aşağıda yer alan Tablo 9'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Ruh	3
Zevk	1
Özgürlük	1
His	1
Keşif	1
Toplam	7

Tablo 9'da okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam beş farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam yedi kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor ruh (f=3) olurken, zevk (f=1), özgürlük (f=1), his (f=1) ve keşif (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi ruh gibidir; çünkü insanın iç dünyasını yansıtır." (K6)

"Sanat eğitimi özgürlük gibidir; çünkü insan kendini istediği gibi ifade edebilir." (K33)

Aşağıda yer alan Tablo 10'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 10. Okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Yaşam	2
Bakış Açısı	1
Kapı	1
İhtiyaç	1
Yansıtma	1
Toplam	6

Tablo 10'da okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam beş farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam altı kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor yaşam (f=2) olurken, bakış açısı (f=1), kapı (f=1), ihtiyaç (f=1) ve yansıtma (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi yaşam gibidir; çünkü hayatın her alanında yer alır." (K10)

"Sanat eğitimi bir kapı gibidir; çünkü farklı dünyalara açılmamızı sağlar." (K23)

Aşağıda yer alan Tablo 11'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Öğretmen	1
Toplam	1

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisi kapsamında yalnızca öğretmen (f=1) metaforunu geliştirdikleri görülmektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Sanat eğitimi öğretmen gibidir; çünkü çocukların gelişiminde rehberlik eder." (K31)

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını farklı metaforlar aracılığıyla ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların özellikle huzur, doğa, ruh ve estetik kategorileri altında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı kategorilerin daha sınırlı sayıda metaforla temsil edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının farklı kavramsal kategoriler altında toplandığı ve bu algıların çok boyutlu bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanat eğitimini farklı kavramsal boyutlar çerçevesinde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen metaforların huzur, doğa, ruh ve estetik kategorilerinde yoğunlaşması, öğretmen adaylarının sanatı yalnızca bir etkinlik alanı olarak değil, aynı zamanda duygusal, estetik ve deneyimsel boyutları içeren bütüncül bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bu bulgu, sanat eğitiminin bireyin duyuşsal ve estetik gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Eisner, 2002; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Nitekim sanat eğitiminin bireylerin duygusal ifade becerilerini geliştirdiği, estetik duyarlılıklarını artırdığı ve yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediği literatürde geniş ölçüde kabul edilmektedir (Hallam, 2010; Wright, 2012). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimini "huzur", "ruh" ve "doğa" gibi metaforlarla ilişkilendirmeleri, sanatın bireyin içsel dünyasıyla kurduğu güçlü bağlantıyı yansıtmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sanat eğitimini "temel ihtiyaç" ve "yaşam biçimi" gibi kavramlarla ilişkilendirmeleri, sanatın yalnızca belirli etkinliklerle sınırlı olmayan, bireyin günlük yaşamına entegre edilen ve gelişimsel süreçlerin önemli bir parçası olarak görülen bir öğrenme alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde sanatın bütüncül gelişimi

destekleyen temel bir bileşen olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan metaforların önemli bir kısmının sanatın duygusal ve deneyimsel yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Özellikle "gökkuşağı", "ruh", "yaratıcılık" ve "çiçek" gibi metaforların kullanılması, öğretmen adaylarının sanatı çocukların duygu dünyası, yaratıcılıkları ve hayal güçleri ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde sanat etkinliklerinin çocukların estetik duyarlılıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Eckhoff, 2019; Wright, 2012).

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar içerisinde "gökkuşağı" (f=3), "yaratıcılık" (f=3) ve "ruh" (f=3) metaforlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimini ağırlıklı olarak yaratıcılık, estetik deneyim ve duygusal ifade ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Nitekim sanat eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve estetik farkındalıklarını artırdığı farklı çalışmalar tarafından da vurgulanmaktadır (Winner vd., 2013; Hallam, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanatı estetik ve yaratıcı bir süreç olarak algılamaları, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve estetik gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, sanatın "temel ihtiyaç" kategorisi içerisinde gıda, hava, su ve nefes gibi metaforlarla ifade edilmesidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanatı çocuk gelişimi açısından vazgeçilmez bir öğrenme alanı olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Nitekim erken çocukluk eğitimi literatüründe sanat etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel öğrenme deneyimlerinden biri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Wright, 2012; Winner vd., 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimini temel bir ihtiyaç olarak tanımlamaları, sanatın erken çocukluk eğitimindeki bütüncül rolüne ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise sanatın doğa ile ilişkilendirilmesidir. "Taş", "çiçek", "orman" ve "deniz" gibi metaforların yer aldığı "doğa" kategorisi, öğretmen adaylarının sanatı doğal süreçler, büyüme ve keşif kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, sanatın çocukların çevrelerini keşfetmelerine, deneyimlerini anlamlandırmalarına ve doğayla etkileşim kurmalarına olanak sağlayan bir öğrenme alanı olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Eckhoff, 2019; Vecchi, 2010). Sanat etkinliklerinin çocuklara yalnızca estetik deneyimler sunmakla kalmayıp aynı zamanda gözlem, keşif ve anlamlandırma süreçlerini desteklemesi, bu bulguyu güçlendirmektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sanat eğitimini hem yaşamın temel bir gereksinimi hem de doğayla iç içe ilerleyen bir öğrenme süreci olarak algıladıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan kategorilerden biri olan "meslek" kategorisinin yalnızca bir metaforla temsil edilmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanatı daha çok kişisel deneyim ve duygusal ifade alanı olarak algıladıklarını, ancak sanatı pedagojik bir öğretim aracı olarak daha sınırlı biçimde ilişkilendirdiklerini düşündürmektedir. Oysa öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin pedagojik yaklaşımlarının ve öz-yeterlik algılarının, sınıf içi sanat etkinliklerinin niteliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir (Garvis & Pendergast, 2011; Alter, Hays, & O'Hara, 2009). Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin pedagojik farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanatı çoğunlukla yaratıcılık, özgür ifade, estetik deneyim ve duygusal rahatlama ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu durum literatürde yer alan benzer çalışmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Serhatlıoğlu

& İpek, 2019; Yıldırım vd., 2024). Bununla birlikte elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sanatı pedagojik bir öğretim aracı olarak ele alma konusundaki algılarının daha sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve pedagojik içerik bilgisi (pedagogical content knowledge) bağlamında sanat eğitimini yeterince bütünleştirememiş olabileceklerini düşündürmektedir (Shulman, 1986). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin yalnızca yaratıcı etkinlikler olarak değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen pedagojik bir öğrenme alanı olarak ele alınması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının pedagojik boyutuyla birlikte geliştirilmesi, erken çocukluk eğitiminde daha nitelikli ve bilinçli sanat uygulamalarının yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen eğitiminde sanatın kuramsal temelleri ile uygulama boyutunun bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik daha dengeli ve profesyonel bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma yalnızca … Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına genellenmesi sınırlı olabilir. Ayrıca araştırmada veriler yalnızca metafor formu aracılığıyla elde edilmiş olup katılımcıların sanat eğitimine ilişkin algıları farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmanın nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde belirli bir örneklem grubuyla yürütülmüş olmasıdır. Bu durum elde edilen sonuçların belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, onların sanat eğitimine ilişkin algılarını ortaya koymada önemli veriler sunmaktadır.

Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algıları görüşme, odak grup çalışmaları veya gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı biçimde incelenebilir. Bunun yanı sıra sanat eğitimi derslerinin öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik algıları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel veya karma yöntem araştırmaları yapılması literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin yalnızca uygulamaya dayalı etkinlikler olarak değil, aynı zamanda çocukların yaratıcılık, estetik duyarlılık ve duygusal gelişimlerini destekleyen pedagojik bir alan olarak ele alınması önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik farkındalıklarını artıracak uygulama temelli sanat eğitimi derslerinin ve disiplinler arası sanat etkinliklerinin öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer alması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts, 10*(9), 1–21. ISSN 1529-8094

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *A Book Review: Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* In SAGE Publications, Inc.: Vol. Fourth Edi. https://doi.org/10.13187/rjs.2017.1.30

Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal,* 35, 463-472. https://doi.org/10.1007/S10643-007-0216-1

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47–65. https://doi.org/10.1080/0013188960380104

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs. Educational Psychology, 47(2), 471–499.

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). Retrieved 21.03.2026 from http://www.ijea.org/v12n9/.

Garvis, S. (2015). Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education. *US-China Education Review*, *5*(1), 23–28.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice,* 55, 459-496.

Serhatlıoğlu, B., & İpek, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 215–228. https://doi.org/10.17556/erziefd.502493

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 762–769. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203854679

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation,* OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264180789-en.

Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Pearson.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı).Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E., Küçükşen Öner, F., Eyüpoğlu, İ., Göktepeliler, Ö., & Doğan, C. (2024). Metaphorical perceptions of preservice teachers about the concept of art: The case of Bartın University. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 13*(1), 40–62. https://doi.org/10.14686/buefad.1326199

TURKISH LESSONS IN THE STATE OF BREMEN

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Early childhood is widely acknowledged as a foundational period in human development during which the building blocks of cognitive, emotional, social, and creative capacities are established. Experiences gained during this stage shape not only children's immediate learning outcomes but also their long-term developmental trajectories. In this regard, early childhood education is expected to provide environments that support holistic development rather than focusing solely on academic achievement. Among various domains of early learning, art education occupies a unique and multifaceted position due to its ability to integrate cognitive, emotional, and social dimensions of development simultaneously. Art education in early childhood is not limited to the acquisition of artistic skills; rather, it functions as a medium through which children explore their environment, express their inner worlds, and construct meaning. Through drawing, painting, sculpting, and other creative activities, children develop symbolic thinking, imagination, and problem-solving abilities. Moreover, art provides a non-verbal channel of communication, allowing children to express emotions and ideas that they may not yet be able to articulate verbally. This is particularly important in early childhood, where language development is still in progress. Previous research has consistently highlighted the developmental benefits of art education. Studies indicate that engagement in artistic activities enhances children's creativity, supports emotional regulation, and fosters social interaction skills (Eckhoff, 2019). Additionally, art education contributes to the development of aesthetic awareness and critical thinking, enabling children to interpret and respond to their surroundings in more nuanced ways. From a pedagogical perspective, art education has been conceptualized as both an independent discipline and an integrative tool that enriches learning across subject areas (Eisner, 2002; Winner et al., 2013). Despite its recognized importance, the effectiveness of art education largely depends on teachers' beliefs, perceptions, and pedagogical approaches. Teachers play a central role in shaping the quality and nature of art experiences provided to children. Their conceptualizations of art education influence how they design learning environments, select materials, and interact with children during artistic processes. In this context, pre-service teachers' perceptions of art education become particularly significant, as these perceptions are likely to guide their future teaching practices. Understanding how pre-service teachers conceptualize art education is therefore essential for improving teacher education programs. One effective way to explore these conceptualizations is through metaphor analysis. Metaphors provide insights into individuals' cognitive and emotional representations of abstract concepts by revealing how they make sense of complex phenomena. By examining the metaphors generated by pre-service teachers, it is possible to gain a deeper understanding of their underlying beliefs and attitudes toward art education.

The primary aim of this study is to explore pre-service early childhood teachers' perceptions of art education through metaphor analysis. Specifically, the study seeks to uncover how pre-service teachers conceptualize art education and what meanings they attribute to this concept within their cognitive and experiential frameworks. In line with this aim, the study addresses the following research question:

What are the metaphorical perceptions of pre-service early childhood teachers regarding art education?

By focusing on metaphorical expressions, the study aims to go beyond surface-level descriptions and capture the deeper meanings that pre-service teachers associate with art education. The findings are expected to contribute to the improvement of teacher education programs by identifying strengths and gaps in pre-service teachers' conceptual understandings.

METHOD

This study was conducted using a qualitative research design grounded in the phenomenological approach. Phenomenology seeks to explore individuals' lived experiences and the meanings they attribute to specific phenomena (Creswell & Poth, 2018). In this study, the phenomenon under investigation is "art education" as perceived by pre-service early childhood teachers. The study group consisted of 67 third-year pre-service teachers enrolled in an early childhood education program at a public university during the 2025–2026 academic year. A convenience sampling method was employed due to accessibility and feasibility considerations. All participants had prior exposure to coursework related to early childhood education, including art education, which enabled them to provide informed responses. Data were collected using a metaphor elicitation form designed to capture participants' conceptualizations of art education. Participants were asked to complete the prompt: "Art education is like … because …" This structured yet open-ended format allowed participants to generate metaphors while also providing justifications that clarified their reasoning. Such an approach is widely used in qualitative research to reveal underlying perceptions and cognitive frameworks The data analysis process was conducted using content analysis. Initially, all metaphors were identified and coded. In the second stage, similar metaphors were grouped based on shared characteristics. Finally, these groups were organized into broader conceptual categories that reflected common themes.To ensure the trustworthiness of the analysis, several strategies were employed. Expert review was conducted to validate the categorization process, and inter-coder reliability was calculated. The agreement rate exceeded 90%, indicating a high level of consistency and reliability (Miles & Huberman, 1994). Additionally, direct quotations from participants were considered during analysis to preserve the authenticity of the data.

FINDINGS

The findings revealed that pre-service teachers generated a total of 42 distinct metaphors related to art education. These metaphors were categorized into nine conceptual themes: object, action, basic need, peace, nature, aesthetic, soul, lifestyle, and profession.

Among these categories, the most frequently represented themes were peace, nature, and soul. These categories reflect a strong tendency among pre-service teachers to associate art education with emotional well-being, harmony, and inner expression. Metaphors such as *"rainbow," "flower," "forest,"* and *"freedom"* illustrate how participants perceive art education as a process that fosters creativity, diversity, and emotional expression. These metaphors emphasize the experiential and affective dimensions of art education, suggesting that participants view it as a space for exploration and self-discovery. The basic need category included metaphors such as *"water," "air,"* and *"food."* These metaphors indicate that participants perceive art education as an essential component of human development rather than an optional or supplementary activity. This finding highlights a strong recognition of the intrinsic value of art education. The lifestyle category included metaphors such as *"life"* and *"perspective,"* suggesting that participants see art as an integral part of everyday life. This perspective aligns with contemporary approaches that emphasize the role of art in shaping individuals' ways of seeing and interpreting the world. In contrast, the profession category was represented by only one metaphor. This limited representation suggests that pre-service teachers tend to overlook the pedagogical and professional dimensions of art education. While they recognize its emotional and experiential value, they may not fully conceptualize it as a structured instructional domain requiring specific knowledge and skills.

DISCUSSION

The findings of this study indicate that pre-service teachers conceptualize art education primarily as a holistic and emotionally rich experience. The prominence of themes such as peace, nature, and soul reflects an understanding of art as a medium for emotional expression, inner balance, and personal meaning-making. These results are consistent with existing literature emphasizing the role of art education in fostering creativity, emotional development, and aesthetic awareness (Hallam, 2010; Wright, 2012). The strong emphasis on affective and experiential aspects suggests that pre-service teachers value the expressive and transformative potential of art. However, the limited representation of the profession category reveals an important gap in participants' conceptualizations. This finding suggests that pre-service teachers may not fully recognize art education as a pedagogically structured field that requires intentional planning, instructional strategies, and assessment practices. In this context, the concept of pedagogical content knowledge (PCK) becomes particularly relevant (Shulman, 1986). PCK emphasizes the integration of subject matter knowledge with teaching strategies, highlighting the importance of understanding how to teach specific content effectively. The findings of this study suggest that while pre-service teachers possess strong affective orientations toward art education, they may need further support in developing their pedagogical understanding. This imbalance between emotional appreciation and pedagogical awareness has important implications for teacher education programs. If pre-service teachers primarily perceive art education as a free and expressive activity, they may struggle to design structured learning experiences that effectively support children's development. Therefore, it is essential to integrate both theoretical and practical components in teacher education curricula.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study concludes that pre-service early childhood teachers hold rich, positive, and multifaceted perceptions of art education, particularly in relation to its emotional, experiential, and developmental value. The findings highlight the importance of art education as a medium for self-expression, creativity, and holistic development. At the same time, the study reveals a need to strengthen the pedagogical dimension of art education within teacher training programs. Teacher education programs should aim to balance affective appreciation with pedagogical competence by integrating theoretical knowledge, practical applications, and reflective practices. Providing pre-service teachers with opportunities to design, implement, and evaluate art-based activities may help them develop a more comprehensive understanding of art education as both a creative and instructional domain. Additionally, incorporating discussions on pedagogical content knowledge and curriculum design may further enhance their professional competence. Future research may benefit from including diverse samples and employing multiple data collection methods, such as interviews and classroom observations, to gain a deeper understanding of pre-service teachers' perceptions. Despite its limitations, this study contributes to the literature by offering a nuanced perspective on how art education is conceptualized in early childhood teacher education.