THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES
TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk ve Çocukluk Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Yeni Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında İncelenmesi

An Investigation of Preschool Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concepts of Child and Childhood in the Context of the New Sociology of Childhood

Hande Hasibe Arslan, Raziye Günay Bilaloğlu

Yazar Bilgileri

Hande Hasibe Arslan
Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi/Serik Gülsün Süleyman Süral Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri,
hande-h-arslan@hotmail.com

Raziye Günay Bilaloğlu
Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi,
raziyegb@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak ve bu algıları yeni çocukluk sosyolojisi perspektifinden değerlendirmektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışma, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 53 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcılardan "çocuk … gibidir çünkü …" ve "çocukluk … gibidir çünkü …" ifadelerini tamamlamaları istenmiş, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde metaforlar anlamlarına göre kodlanmış ve benzerliklerine göre tematik kategoriler altında gruplandırılmıştır. Çocuğa ilişkin metaforlar bitki, doğa, nesne, zaman ve süreç ile duygu olmak üzere beş tema; çocukluğa ilişkin metaforlar ise renk, film ve edebiyat, zaman ve yaşam, doğa, duygu, temizlik ve saflık, keşif ve bilinmezlik, nesne ile yiyecek-içecek olmak üzere dokuz tema altında toplanmıştır. Temalar arasında çocuğun şekillendirilebilirliğine ve bakıma muhtaçlığına yapılan vurgu öne çıkarken, çocukluk ağırlıklı olarak geçicilik, saflık ve duygusal değer üzerinden anlamlandırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çocukluğu olumlu ve değerli bir dönem olarak gördüklerini, ancak çocuğu çoğunlukla pasif ve yönlendirilmeye açık bir varlık olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmen metaforlarında çocuk, birey olarak değil; yetişkinliğe hazırlanan bir varlık olarak betimlenmiştir. Bu durum, yeni çocukluk sosyolojisinin savunduğu aktif ve katılımcı çocuk imgesinin öğretmen algılarında sınırlı düzeyde yer bulduğunu göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının gözden geçirilmesine ve çocukların birey olarak görülmesini merkeze alan anlayışların güçlendirilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul öncesi öğretmenleri
Yeni çocukluk sosyolojisi
Metaforik algılar
Çocukluk kavramı

Keywords
Preschool teachers
New sociology of childhood
Metaphorical perceptions
Concept of childhood

Makale Geçmişi
Geliş: 29.07.2025
Kabul: 20.04.2026

ABSTRACT

This study aims to explore preschool teachers' metaphorical perceptions of the concepts of "child" and "childhood" within the framework of the new sociology of childhood. Employing a phenomenological design, the study was conducted with 53 preschool teachers working in different provinces of Türkiye. Participants completed the prompts "a child is like … because …" and "childhood is like … because …", and the data were analysed through content analysis; metaphors were coded according to their meanings and grouped into thematic categories on the basis of their similarities. Metaphors for the child were gathered under five themes: plants, nature, objects, time and process, and emotion. Metaphors for childhood were gathered under nine themes: colour, film and literature, time and life, nature, emotion, purity and innocence, discovery and the unknown, objects, and food and drink. Across these themes, teachers emphasised the child's malleability and need for care, whereas childhood was construed largely through transience, purity and emotional value. The findings indicate that although childhood is valued as a positive and formative period, the child is frequently positioned as passive and open to adult guidance, described less as an individual than as a being prepared for adulthood. The active and participatory image of the child advanced by the new sociology of childhood therefore occupies only a limited place in teachers' perceptions. The study points to a need to revisit teachers' understandings of childhood and to strengthen perspectives that recognise children as individuals in their own right.

Makale Türü Araştırma

Önerilen Atıf Arslan, H. H. & Günay-Bilaloğlu, R. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin metaforik algılarının yeni çocukluk sosyolojisi bağlamında incelenmesi. *TEBD*, *24*(2), 1899-1929. https://doi.org/10.37217/tebd.1753090

Giriş

Toplumsal ve akademik alanlarda "çocuk" kavramına bakış açısı, tarihsel süreçte önemli değişimlere uğramıştır. Geleneksel anlayış, çocuğu yetişkinliğe hazırlanan pasif bir birey olarak görürken yeni çocukluk sosyolojisi yaklaşımı çocukları kendi yaşamlarının aktif özneleri ve toplumsal aktörleri olarak ele almaktadır. Bu yeni bakış açısıyla birlikte çocukluk, tek tip bir biyolojik dönem olmaktan ziyade içinde bulunulan kültürel ve tarihsel koşullara göre farklı anlamlar taşıyan toplumsal bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Nitekim günümüzde eğitim politikaları ve programlarında da çocukların aktif katılımı ve özne olma durumu vurgulanmaktadır. Örneğin, Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı, katılımcı bir öğrenme ortamı öngörmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Benzer şekilde öğretmen yeterlikleri ve okul öncesi eğitim politikalarına ilişkin güncel ulusal ve uluslararası kılavuzlar, öğretmenlerin her bir çocuğu bireysel özellikleri, gelişimsel gereksinimleri ve öğrenme süreçleri doğrultusunda tanıyıp desteklemesini ve çocuk merkezli bir yaklaşım sergilemesini temel bir ilke olarak vurgulamaktadır. Türkiye'de 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocukların aktif katılımını, bireysel farklılıklarının gözetilmesini ve gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenmesini temel alan bir anlayış üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Bu programın, MEB–UNICEF iş birliği ile yürütülen çalışmalarla desteklendiği ve öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerine duyarlı, kapsayıcı ve katılımcı uygulamalar geliştirmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca UNICEF'in erken çocukluk eğitimine ilişkin güncel raporları, nitelikli erken çocukluk eğitiminin çocukların oyun, etkileşim ve anlam kurma süreçlerini destekleyen zengin öğrenme deneyimleri sunması gerektiğini ve öğretmenlerin bu süreçte çocukların aktif katılımını desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır (UNICEF, 2024a, 2024b). Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk algılarının ne denli kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çocuk kavramına yükledikleri anlam, eğitim ortamında benimsedikleri rolü ve çocuklarla kurdukları ilişkiyi etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin zihnindeki çocuk imgesini görünür kılmak için metaforlar önemli bir araç sunmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metafor, bireylerin bir kavramı başka bir kavramın özellikleriyle açıklamasına olanak sağlayarak soyut olguları somutlaştırır ve düşüncelerini açığa çıkarır (Lakoff ve Johnson, 2005). Eğitim alanında yapılan çalışmalar, metaforların öğretmenlerin inanç ve tutumlarını anlamada etkin bir yöntem olduğunu göstermektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Saban, 2004). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek, onların çocuklara yönelik örtük teorilerini ve bakış açılarını ortaya koymaya yardımcı olacaktır. Mevcut araştırma, yeni çocukluk sosyolojisi bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk kavramlarına dair geliştirdikleri metaforları çözümlerken öğretmen algılarının çağdaş çocukluk anlayışıyla ne derece örtüştüğünü tartışmayı amaçlamaktadır.

Kuramsal Temel

Bu araştırma, yeni çocukluk sosyolojisi kuramsal yaklaşımı temel alınarak çerçevelendirilmiştir. Çocukluk, bireyin dünyaya geldiği andan ergenlik çağına kadar uzanan biyolojik bir süreç olmasının yanı sıra tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde inşa edilen bir olgu olarak ele alınmaktadır. Çocukluk çalışmalarının tarihsel temelleri Ariès'in (1962) çocukluğun modern toplumlarda ayrı bir toplumsal kategori olarak ortaya çıktığını gösteren çalışmasına dayanmaktadır. Bunu izleyen süreçte Cunningham (2005) çocukluk anlayışının ekonomi, aile yapısı, eğitim ve devlet politikalarıyla birlikte dönüşüm geçirdiğini vurgulamış; böylece çocukluğun evrensel ve değişmez bir dönem olmadığı görüşü güç kazanmıştır.

Bu tarihsel birikim üzerine inşa edilen yeni çocukluk sosyolojisi, çocukları yalnızca sosyalleştirilmesi gereken eksik bireyler olarak gören geleneksel gelişimsel yaklaşımları sorgulamış ve çocukları içinde bulundukları toplumun aktif sosyal aktörleri olarak konumlandırmıştır (Corsaro, 2005; James ve Prout, 1997). Alanen (2001) çocukluğu nesilsel bir düzen olarak ele alırken Qvortrup (1993) çocukluğu toplumsal yapının bağımsız bir kategorisi olarak değerlendirmiştir. Bühler-Niederberger (2010) ise çocukluğu hem "sosyal bir özne" hem de "nesilsel bir düzen" olarak ele almanın çocukların toplumsal yapılarla kurdukları ilişkileri çok boyutlu biçimde analiz etmeye olanak sağladığını belirtmektedir. Bu paradigma, çocukluğun yalnızca biyolojik gelişimle açıklanamayacağını; sınıf, toplumsal cinsiyet ve kültür gibi değişkenlerle iç içe geçmiş bir toplumsal olgu olduğunu savunmaktadır.

Yeni çocukluk sosyolojisinin temel özellikleri arasında çocukluğun sosyal bir inşa olarak kabul edilmesi, çocukların kendi sosyal dünyalarının üreticileri ve anlam kurucuları olarak görülmesi ve çocukların deneyimlerinin yetişkin bakış açılarından bağımsız olarak incelenmesi yer almaktadır (Handel vd., 2007; Mayall, 2001; Waksler, 1991). Bu yaklaşım, çocukların yalnızca yetişkin dünyasının pasif alıcıları değil aynı zamanda kendi kültürlerini yaratan, görüş ve deneyimleriyle toplumsal yapıyı etkileyen özneler olduğunu vurgulamaktadır. Böylece çocuk hakları, katılım ve çocukların sesinin araştırma süreçlerine dâhil edilmesi yeni çocukluk sosyolojisinin merkezî kavramları hâline gelmiştir (Mayall, 2001). Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda eğitim ortamlarında çocukların düşüncelerine değer verilmesi, karar süreçlerine katılımının sağlanması ve bireysel farklılıklarının gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin algılarının, çocukları aktif özne olarak konumlandıran bu kuramsal perspektifle ne ölçüde örtüştüğünün ortaya konması önemli görülmektedir.

Güncel okul öncesi eğitim programında çocuk; merak eden, keşfeden, araştıran ve etkin katılım gösteren bir birey olarak tanımlanmakta, öğretmenden ise bu özellikleri destekleyen rehber ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi beklenmektedir (MEB, 2024). Öğretmenin çocukluk anlayışı, sınıf içi

etkileşimlerden eğitim planlamasına kadar birçok boyutta etkisini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin benimsediği çocukluk kavramının yeni çocukluk sosyolojisinin ortaya koyduğu çocuk merkezli ve özne odaklı ilkelerle ne ölçüde uyumlu olduğunu irdelemek önem arz etmektedir.

Metafor, bir olguyu başka bir olgunun özelliklerine dayanarak açıklama veya ona benzetme sanatıdır. Bireyler çoğu zaman karmaşık, soyut ya da zor ifade edilebilir kavramları metaforlar yoluyla anlaşılır hale getirirler. Lakoff ve Johnson (2005), insan zihninin deneyimleri kavramsallaştırırken büyük ölçüde metaforik düşündüğünü vurgulayarak günlük dilde ve düşüncede metaforların merkezî rolünü ortaya koymuştur. Eğitim bilimleri alanında metafor, öğretmen ve öğrencilerin zihinlerindeki kavramsal imgeleri ortaya çıkarmada sıkça kullanılan nitel bir araçtır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Arslan ve Bayrakçı (2006), eğitim-öğretim bağlamında metaforik düşünmenin ve öğrenmenin, bireylerin zihinsel şemalarını anlamada önemli ipuçları sunduğunu belirtmektedir. Metaforlar sayesinde öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin inanışlarını dolaylı yoldan ifade edebilmektedir. Örneğin, öğretmenler sıklıkla kendilerini "bahçıvan", öğrencileri ise "fidan" metaforlarıyla tanımlayarak eğitimi bir yetiştirme süreci olarak gördüklerini yansıtmışlardır. Benzer şekilde "çocuk" kavramına yönelik kullanılan metaforlar da öğretmenlerin çocuklara dair temel yaklaşımlarını simgelemektedir. Öğretmenin çocuğu nasıl gördüğü –örneğin bir *"boş levha"* (tabula rasa) mı yoksa *"şekillendirilebilir bir hamur"* mu ya da *"kendi ışığıyla etrafını ısıtan bir güneş"* mi olarak tasavvur ettiği– onun eğitim uygulamalarına da yansır. Bu nedenle, metafor analizleri aracılığıyla öğretmenlerin çocuk ve çocukluk kavramlarına dair varsayımlarını açıklığa kavuşturmak, eğitimde çocuk merkezli yaklaşımların yerleşmesi açısından değerli bilgiler sunacaktır.

Çocuk, Çocukluk ve Metafor: İlgili Alan Yazınına Genel Bir Bakış

Eğitim alan yazınında metafor analizi, öğretmenlerin ve diğer paydaşların çeşitli eğitim kavramlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla yaygın biçimde kullanılmıştır. Özellikle son yıllarda Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının *"öğretmen"* (Aslan, 2013; Koç, 2014; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, 2004; Yıldırım vd., 2011) *"okul"* (Saban, 2008) ve *"öğrenci"* (Saban, 2009) gibi temel kavramlara yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Bu çalışmalar genel olarak eğitimcilerin metaforlar aracılığıyla kendi rollerini ve eğitim olgusunu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin "çocuk" kavramına ilişkin algıları üzerine yapılan araştırmalar sınırlı olmakla beraber değerli bulgular sunmaktadır. Örneğin Kıldan vd. (2012), öğretmen adaylarının çocuk kavramına ilişkin mecazlarını boylamsal bir desenle incelemiştir. Alan yazınında öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin metaforları çoğunlukla *"masum ve değerli bir varlık olarak çocuk"* ile *"şekillendirilmeyi bekleyen bir nesne olarak çocuk"* gibi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır (Kıldan vd., 2012). Benzer biçimde Akgün (2016), 100 okul öncesi öğretmen adayının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemiş; çocuk

kavramına ilişkin metaforların en çok "yönlendirilebilir ve işlenebilir olma", "muhtaç olma" ve "eğitimden etkilenebilir olma" kategorilerinde toplandığını, en sık üretilen metaforların ise "çiçek", "hamur" ve "fidan" olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, aday öğretmenlerin çocuğu büyük ölçüde yetişkin müdahalesiyle şekillendirilmeye açık ve bakıma muhtaç bir varlık olarak gören geleneksel bakış açısını sürdürdüklerini göstermektedir (Akgün, 2016).

Okul öncesi eğitim bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar da öğretmenlerin çocuk algısına ışık tutmaktadır. Kuyucu vd. (2013), Konya'da görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin "çocuk" kavramına yönelik 100'ün üzerinde metafor ürettiklerini saptamışlardır. İçerik analizi sonucunda bu metaforların on ayrı kategoride toplandığı ve öğretmenler tarafından en sık dile getirilen metaforların *"şekillendirilebilen ham madde olarak çocuk"* kategorisinde yer aldığı rapor edilmiştir (Kuyucu vd., 2013). Bu sonuç, bazı öğretmenlerin çocuğu kendi müdahalesiyle biçimlenen bir varlık şeklinde gördüğüne işaret etmektedir. Öte yandan aynı çalışmada "masum ve temiz varlık olarak çocuk" ve "değerli bir emanet olarak çocuk" gibi daha çocuk merkezli kategorilerin de ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu çeşitlilik, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin metaforik algılarının homojen olmadığını, farklı öğretmenlerin farklı çocukluk anlayışlarına sahip olabildiklerini göstermektedir.

Çocukluk sosyolojisi alanında yapılan çalışmalar, çocukluğun biyolojik bir gelişim evresi olmanın ötesinde tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlar içerisinde inşa edilen bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımın erken örneklerinden biri olan Ariès'in (1962) çalışması, çocukluk kavramının tarihsel süreç içerisinde şekillendiğini ve modern toplumlarda ayrı bir toplumsal kategori hâline geldiğini göstermiştir (Ariès, 1962). Benzer biçimde Cunningham (2005), Batı toplumlarında çocukluk anlayışının ekonomi, eğitim, aile yapısı ve devlet politikalarıyla birlikte dönüşüm geçirdiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, çocukluğun evrensel ve değişmez bir dönem olmadığına işaret ederek çocukluk araştırmaları için güçlü bir tarihsel zemin sunmaktadır.

Bu tarihsel okumaların ardından gelişen yeni çocukluk sosyolojisi, çocukları yalnızca sosyalleştirilen bireyler olarak ele alan geleneksel yaklaşımları sorgulamış ve çocukları, içinde bulundukları toplumun aktif sosyal aktörleri olarak konumlandırmıştır (James ve Prout, 1997). Bu paradigma, çocukluğu hem "sosyal bir özne" hem de "nesilsel bir düzen" olarak ele alarak, çocukların toplumsal yapılarla kurdukları ilişkilerin çok boyutlu biçimde incelenmesini mümkün kılmıştır (Bühler-Niederberger, 2010). Bu çerçevede çocukluk, sınıf, toplumsal cinsiyet ve etnisite gibi diğer toplumsal değişkenlerden bağımsız düşünülemeyen temel bir sosyal analiz kategorisi hâline gelmiştir.

Yeni çocukluk sosyolojisi kapsamında yürütülen çalışmalar, çocukların sosyal ilişkilerinin ve kültürel dünyalarının yetişkin bakış açılarından bağımsız olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Handel vd., 2007; Waksler, 1991). Mayall (2001), bu yaklaşımı çocuk hakları

bağlamında ele alarak çocukların görüş ve deneyimlerinin sosyal bilimlerde meşru bir bilgi kaynağı olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Buna karşın Ryan (2008), "yeni" çocukluk sosyolojisinin iddia edilen paradigma değişimini eleştirel bir perspektifle değerlendirerek alan içindeki kuramsal tartışmaların devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, çocukluk sosyolojisinin dinamik ve tartışmalı bir alan olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar ise çocukluk olgusunun devlet politikaları, çocuk hakları ve sosyo-kültürel dönüşümlerle ilişkisini ön plana çıkarmaktadır (Bumin, 1998; Doğan, 2000; Uyan-Semerci vd., 2012). Gürdal (2013), çocukluğun sosyolojide uzun süre ihmal edilmiş bir kategori olduğunu vurgulayarak, çocukların toplumsal analizlerde daha görünür kılınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalar, çocukluğun Türkiye'deki özgül bağlamını anlamak açısından önemli katkılar sunmakla birlikte çocukluk algılarının hangi anlamlandırma biçimleriyle kurulduğu sorusu çoğu zaman dolaylı biçimde ele alınmıştır.

Yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde çocukluk sosyolojisi çalışmalarında nitel yaklaşımların belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Özellikle etnometodoloji, sözlü tarih ve anlatı temelli yöntemler, çocukların gündelik yaşam pratiklerini ve anlam üretme süreçlerini görünür kılmada etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir (Cuff vd., 1990; Grele, 1991; Neuman, 2006). Bu bağlamda öz yaşam öyküleri ve biyografik anlatılar, bireysel çocukluk deneyimlerinin yanı sıra, belirli dönemlerin çocukluk anlayışlarını yansıtan önemli veri kaynakları olarak ele alınmaktadır (Giddens, 2001; Heywood, 2001). Ancak bu tür anlatıların geçmişin bugünün bakış açısından yeniden kurgulanması riskini de barındırdığı ve eleştirel bir dikkatle değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Alan yazını genel olarak incelendiğinde çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları ele alan çalışmaların görece sınırlı olduğu; özellikle "çocukluk" olgusunun kendisine yönelik metaforik anlamlandırmaların yeterince ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmaların önemli bir kısmı, çocukluk algılarını ebeveynler ya da öğretmenler gibi yetişkin gruplar üzerinden incelemektedir. Bu bağlamda Pesen (2015), anne ve babaların "çocuk" kavramına yükledikleri metaforları analiz ederek, ailelerin metaforlarının sırasıyla "mutluluk kaynağı olarak çocuk", "değerli bir varlık olarak çocuk" ve "şekillendirilebilen bir varlık olarak çocuk" kategorilerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Turhan ve Yaraş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler ile ilköğretim öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin kavramlara yönelik metaforik algıları karşılaştırılmış; yetişkinler ile çocukların aynı olguları algılama ve anlamlandırma biçimlerinin belirgin biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Benzer biçimde daha güncel bir çalışmada Lüle-Mert (2021), okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının "çocuk" kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiş; katılımcıların çocukları hem korunması gereken kırılgan bir varlık hem de gelişimi desteklenmesi gereken aktif bir birey olarak konumlandırdıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çocuk algılarında geleneksel

gelişimsel bakış ile çocuk merkezli yaklaşımların bir arada var olabildiğini göstermekte ve öğretmenlerin benimsedikleri çocukluk anlayışlarının pedagojik uygulamalar üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Özetle alan yazınında öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli eğitimsel kavramlara yönelik metaforik algılarını inceleyen çalışmalar açısından zengin bir birikim bulunmasına karşın, okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve özellikle "çocukluk" kavramına ilişkin metaforik algıları, görece ihmal edilmiş önemli bir araştırma boşluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa yeni çocukluk sosyolojisinin çocukları aktif, anlam üreten özneler olarak konumlandıran yaklaşımı dikkate alındığında öğretmenlerin çocukluk kavramını hangi metaforlar aracılığıyla kurduklarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı ve bu algıların yeni çocukluk sosyolojisinin temel ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğünü incelemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda elde edilecek bulguların, okul öncesi eğitimde çocuk merkezli uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması ve öğretmen yetiştirme programlarına çocukluk sosyolojisi perspektifinin daha güçlü biçimde dâhil edilmesine yönelik yol gösterici sonuçlar sunması beklenmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin metaforik algılarını yeni çocukluk sosyolojisi perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin kullandığı metaforlar, içerik analizi yoluyla kodlara ve temalara ayrılarak öğretmenlerin çocukluk anlayışlarındaki eğilimler ortaya konacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa yönelik metaforları ve sebepleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa yönelik metaforları ve sebepleri nelerdir?

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, katılımcıların deneyimlerini anlamak, anlamlandırmak ve tanımlamak için uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik araştırmalarda öncelikle araştırılacak "fenomene" vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların çocuk ve çocukluk kavramlarını nasıl algıladıkları, deneyimledikleri ve bu kavramlara hangi bakış açısıyla yaklaştıkları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir (Tekindal ve Uğuz-Arsu, 2020). Bu yöntem, öğretmenlerin çocuk ve çocukluk kavramlarına dair derinlemesine ve zengin bir bakış açısı sunmuştur (Patton, 2015). Fenomenolojik desenin sağladığı derinlemesine analiz yeteneği, katılımcıların öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin ardındaki anlamları ortaya koymada etkili olmuştur (Moustakas, 1994). Bu bağlamda araştırmanın

amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan toplam 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma sürecinin daha hızlı ve pratik bir şekilde yürütülmesine olanak sağladığı için tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik veriler, belirlenen kategoriler doğrultusunda sınıflandırılarak Tablo 1'de ayrıntılı biçimde gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	44	83
	Erkek	9	17
Yaş	18-28	22	42
	29-38	25	47
	39-48	6	11
Mesleki Tecrübe	0-5 yıl	32	60
	6-10 yıl	13	25
	11-25 yıl	6	11
	26 yıl ve üzeri	2	4
Medeni Hal	Evli	20	38
	Bekâr	33	62
Mezuniyet Düzeyi	Önlisans	3	6
	Lisans	43	81
	Yüksek Lisans	6	11
	Doktora	1	2
Görev Yapılan Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	35	66
	Anasınıfı	14	26
	Özel Kurum	4	8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın (%83), 39 yaş altı (%89) ve yarıdan fazlasını (%62) bekar öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%60) mesleki yaşantılarının henüz ilk beş yılında oldukları, %25'inin de 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları ve büyük çoğunluğunun (%81) lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %92 gibi büyük çoğunluğunun devlet okullarında (özel kurum dışındaki kurumlar) ve yarıdan fazlasının (%66) da bağımsız anaokullarında görev yaptıkları dikkat çekmektedir. Genel olarak bu veriler, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla genç, kariyerlerinin başında, lisans mezunu ve bağımsız anaokullarında görev yaptığını göstermektedir. Cinsiyet dağılımında ise kadın öğretmenlerin belirgin bir üstünlüğü bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunularak son hâline getirilmiştir. Bu

araçlar, "Kişisel Bilgi Formu" ile "Okul Öncesi Öğretmenlerinin 'Çocuk' ve 'Çocukluk' Metaforik Algıları Formu"ndan oluşmaktadır. Metaforik Algılar Formu'nda yer alan sorular, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk olgularına ilişkin metafor temelli düşünsel yaklaşımlarını ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcılardan, çocuk ve çocukluk kavramlarına yönelik algılarını metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi "gibidir" ifadesiyle kurmaları ve bu metafora yükledikleri anlamı "çünkü" ifadesiyle gerekçelendirmeleri beklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olan "Kişisel Bilgi Formu" ile "Okul Öncesi Öğretmenlerinin 'Çocuk' ve 'Çocukluk' Metaforik Algıları Formu", araştırmacılar tarafından öğretmenlere yazılı form şeklinde uygulanmıştır. Uygulama, bazı öğretmenlere araştırmacıların bulunduğu ortamlarda yüz yüze olarak basılı form aracılığıyla, bazı öğretmenlere ise çevrim içi form bağlantısı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Formların uygulanmasından önce katılımcılara araştırmanın amacı ve gizlilik ilkesi hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak onamları alınmıştır. Katılımcılardan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin 'Çocuk' ve 'Çocukluk' Metaforik Algıları Formu"nu bireysel olarak doldurmaları istenmiş ve bu işlem için yaklaşık 15-30 dakika aralığında süre öngörülmüştür. Uygulama sürecinde araştırmacılar, veri toplama araçlarının doldurulmasına herhangi bir müdahalede bulunmamış; yalnızca teknik yönlendirme gerektiren durumlarda açıklayıcı destek sağlamıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen nitel verileri anlamlı bir biçimde kodlayarak belirli temalar altında toplamak ve verilerin sistematik biçimde yorumlanmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yaklaşım, katılımcıların kişisel anlatımlarından yola çıkarak onların zihinsel temsillerini ve algı örüntülerini dolaylı olarak ortaya koymaya olanak tanımaktadır.

Veri toplama sürecinde öğretmenlerden, "çocuk … gibidir çünkü …" ve "çocukluk … gibidir çünkü …" biçiminde metafor üretmeleri istenmiş; bu yolla hem metaforlar hem de bu metaforların gerekçeleri elde edilmiştir. Toplanan tüm yanıtlar dijital ortama aktarılarak içerik analizine hazırlanmıştır. Analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Kodlama Aşaması: Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar ve bunlara ilişkin açıklamalar satır satır incelenmiş; dilsel veya anlamsal bütünlük taşımayan, eksik ya da anlamdan yoksun ifadeler çalışma dışı bırakılmıştır. Geçerli veriler, içerdiği semboller, çağrışımlar ve pedagojik anlamlar temel alınarak açık kodlarla işaretlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizlenmesi amacıyla öğretmenler T1, T2, T3… biçiminde kodlanmıştır.

2. Kategori ve Tema Oluşturma: Kodlanan veriler, ortak özellikleri temel alınarak gruplandırılmış ve tematik kategoriler oluşturulmuştur. Metaforların anlamsal çerçevesine göre oluşturulan bu kategoriler hem mecazi kaynağa (ör. doğa, nesne, duygu, zaman) hem de pedagojik bağlama (örn. şekillendirilebilirlik, potansiyel, gelişimsel değer) göre yapılandırılmıştır. "Çocuğa ilişkin metaforlar" ve "çocukluğa ilişkin metaforlar" ayrı ayrı analiz edilerek çocuğa ilişkin metaforlar beş, çocukluğa ilişkin metaforlar dokuz tema altında toplanmıştır.
3. Temsiliyet ve Anlam Derinliği: Her tema, örnekleyen metaforlar ve bunlara ait açıklamalarla birlikte yapılandırılmıştır. Katılımcı ifadelerinden seçilen doğrudan alıntılar aracılığıyla temaların anlam çerçevesi somutlaştırılmış ve okuyucunun yorumlara daha yakından ulaşması hedeflenmiştir.

Tüm analiz süreci boyunca elde edilen veriler karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiş; kodlar, kategoriler ve temalar açık bir biçimde belgelenmiştir. Böylece analiz süreci hem sistematik hem de izlenebilir bir bütünlük içinde yürütülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri analizi süreci, Strauss ve Corbin'in (1998) sistematik nitel analiz yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Kodlama işlemlerinde açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarından (Strauss ve Corbin, 1998) yalnızca kodlama disiplinini sağlamak amacıyla yararlanılmıştır; bu tercih kuram geliştirme amacı taşımamaktadır. Bu doğrultuda veriler önce satır satır incelenmiş, ardından benzer ifadeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde Glaser ve Strauss'un (1967) önerdiği sürekli karşılaştırma yöntemi uygulanmış, yeni elde edilen veriler önceki kodlarla karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır. Bu teknik, kavramlar arası ilişkilerin anlamlı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlamıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için meslektaş değerlendirmesi yapılmıştır. İki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülen kodlama süreci sonunda kodlar ve temalar karşılaştırılmış, tartışılarak yüksek oranda görüş birliği (%90) sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Örneğin kodlama sürecinde, öğretmenlerin çocukluğu anlam üreten ve karar süreçlerine katılabilen bir özne olarak tanımladıkları veri kesitlerinde "çocuğun aktif özne olarak algılanması" ve "çocuk merkezli öğretmen yaklaşımı" kodları üzerinde tam görüş birliği sağlanırken, çocuğun korunma, yönlendirilme ve sınırlandırılma gereksinimlerinin vurgulandığı bazı ifadelerde "korunması gereken kırılgan çocuk" ile "bağımlı çocuk" kodlarının kullanımı konusunda başlangıçta görüş ayrılığı ortaya çıkmış; bu durum, kod tanımlarının yeniden ele alınması ve bağlamsal ölçütlerin netleştirilmesiyle uzlaşıya kavuşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen bulgulara doğrudan alıntılarla geniş yer

verilmiş; bu yaklaşım hem yorumlayıcı geçerliği artırmış (Yıldırım ve Şimşek, 2011) hem de katılımcı sesini görünür kılarak aktarılabilirliği desteklemiştir.

Tüm analiz süreci detaylı olarak belgelenmiş, karar noktaları ve kodlama mantığı araştırma günlüğünde kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama, araştırmanın izlenebilirliğini ve yöntemsel şeffaflığını güçlendirmiştir. Bu yöntemsel stratejiler doğrultusunda analiz süreci hem teorik geçerlilik hem de bağlamsal güvenilirlik açısından titizlikle yapılandırılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15.05.2024 tarih ve 25 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik ilkeler doğrultusunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek yazılı gönüllü onamları alınmıştır.

Bulgular

Çalışmaya dair bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ilişkin metaforik algıları ve çocukluğa ilişkin metaforik algıları iki ayrı başlık altında açıklanmıştır. Bu başlıklar şu şekilde açıklanmaktadır:

Çocuğa İlişkin Metaforik Algılar

Okul öncesi öğretmenleri, "çocuk" kavramını açıklamak için çok çeşitli metaforlar üretmiştir. Bu metaforlar içeriksel benzerliklerine göre beş tema altında toplanmıştır: (1) Bitki metaforları, (2) Hayvan ve doğa metaforları, (3) Nesne metaforları, (4) Zaman ve süreç metaforları ve (5) Duygu metaforları. Genel olarak öğretmenler –mesleki deneyim ve eğitim fark etmeksizin– çocuğu gelişmekte olan, ilgi ve bakımla şekillenen bir varlık olarak görme eğilimindedir. Özellikle yeni mesleğe başlayan öğretmenler de deneyimli öğretmenler de benzer biçimde çocukların yetişkin rehberliğine ve sevgiye ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Aşağıda her bir tema altında öne çıkan metaforlar, öğretmen ifadelerinden temsilî alıntılar ve ilgili öğretmenlerin bazı demografik bilgileriyle birlikte sunulmuştur.

Bitki Metaforları

Bu temada, öğretmenler çocukları tohum, çiçek, fidan veya ağaç gibi bitkilerle özdeşleştirerek onların büyüme potansiyeline ve bakım ihtiyacına dikkat çekmiştir. Metaforlar, çocukların uygun çevre koşullarında ve sevgiyle beslenerek sağlıklı gelişeceği fikrini yansıtmaktadır. Örneğin hem mesleğinin başındaki öğretmenler hem de daha deneyimli öğretmenler "tohum" benzetmesiyle çocuğun doğru ortam ve eğitimle yeşereceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde çiçek ve fidan metaforları da çocukların narinliğini, özenle büyütülmeleri gerektiğini ve zamanla olgunlaşacaklarını vurgular. Bu bitki metaforlarını kullanan öğretmenler arasında gerek 0-5 yıl deneyimli lisans mezunları gerek 6-10 yıl deneyimli öğretmenler bulunmaktadır; bu da mesleki deneyim fark etmeksizin çocukların "filizlenen"

varlıklar olarak görüldüğünü göstermektedir. Nitekim bir öğretmen, aile ve çevrenin desteğini vurgulayarak çocuğu bir ağaca benzetmiştir. Aşağıda bu tema kapsamındaki bazı ifadeler verilmiştir:

> T51*: "Tohum gibidir çünkü ne ekersen onu biçersin; verdiğin emekle şekil alacaktır."* (0-5 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, lisans mezunu)
>
> T23*: "Çiçek gibidir; su verdikçe güzelleşir. Çocuk da bilgi verdikçe alıyor ve olgunlaşıyor."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T25: "*Çocuk çiçek gibidir, ihtiyaçlarını gidermeyince solar."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T6: "*Çocuk fidan gibidir, büyür ve ağaç olur."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T17*: "Çocuk fidan gibidir çünkü ne kadar özenli yetiştirirsen o kadar sağlıklı bir yetişkin olur."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T1*: "Çocuk ağaç gibidir çünkü çocukların gövdesi ailesi, dalları çevresidir."* (11-25 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, ön lisans mezunu)

Yukarıdaki örnekler, çocukların tıpkı bir bitki gibi uygun şartlar sağlandığında büyüyüp gelişeceğini; ihmal edildiğinde ise çiçeğin solarak gelişememesi gibi, çocuğun da potansiyeline ulaşamayacağını vurgulamaktadır. Bitki metaforlarını kullanan öğretmenler, çocukların hassas ve şekillendirilebilir olduğunu, yetişkinlerin desteğiyle kök salıp serpilebileceğini düşünmektedir.

Doğa Metaforları

Bu temadaki metaforlar, çocukların doğal unsurlar ve doğa olaylarıyla özdeşleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Öğretmenler, çocukların çevrelerine neşe ve enerji saçan, sürekli büyüyen ve değişen yönlerini vurgulamak için güneş, su, ırmak, gökyüzü, gökkuşağı gibi metaforlar kullanmışlardır. Örneğin deneyimli bir öğretmen çocukların etrafına mutluluk yaydığını belirtmek için onları güneşe benzetirken, bir başka öğretmen çocukların bitmeyen hareketliliğini ve gelişimini vurgulamak için akan bir nehre benzetmiştir. Bazıları da çocukların ortama uyum sağlama yeteneğini su metaforuyla açıklamıştır. Bu tema altında hem bağımsız anaokulunda görev yapan yeni öğretmenler hem de uzun yıllar deneyime sahip öğretmenler benzer metaforlar kullanmıştır; bu da çocukların doğalarında var olan canlılık ve potansiyelin, farklı geçmişe sahip öğretmenlerce ortak bir şekilde algılandığını göstermektedir.

> T2*: "Güneş gibidir, hep içimizi ısıtır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T21*: "Çocuk güneş gibidir, çünkü gülüşüyle içimizi ısıtır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T7*: "Çocuk akan bir ırmak gibidir, çünkü hareketlidir ve kaynağına göre zenginlik barındırır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T36: "*Temiz bir ırmak gibidir; değişken, temiz ve saftır."* (0-5 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, lisans mezunu)

T22*: "Su gibidir, çevresine göre şekillenir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T13*: "Çocuk su gibi berraktır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T14*: "Gökyüzü gibidir, yaşadığı gördüğü mutluluğu mutsuzluğu hep taşır."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, ön lisans mezunu)

T43*: "Gökkuşağı gibidir çünkü her biri birbirinden farklı renklerde hayal gücüne sahiptir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T40*: "Kışın açan kardelen gibidir çünkü açması zordur ve zaman alır ama ortaya çıkan güzellikler tüm zorluklara değer."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Görüldüğü gibi güneş metaforu çocukların çevresine sıcaklık ve neşe kattığını ima ederken; ırmak ve su metaforları çocukların sürekli gelişen, akışkan yapısını ve farklı koşullara uyum sağlayabildiğini anlatmaktadır. Gökyüzü ve gökkuşağı metaforları ise her çocuğun birbirinden farklı, renkli ve yaratıcı bir potansiyele sahip olduğunu, duygusal çeşitliliğini taşımakta olduğunu vurgular. Ayrıca kardelen gibi metaforlar, çocukların zorluklar karşısındaki dirençliliğine ve ortaya çıkan güzelliğin zorlu sürece değdiğine işaret etmektedir. Bu doğa temalı benzetmeler, öğretmenlerin çocukları neşeli, canlı, saf ve esnek varlıklar olarak gördüğünü göstermektedir.

Nesne Metaforları

Bazı öğretmenler, çocukları çeşitli nesnelere benzeterek onların şekillendirilebilir, yansıtıcı ve farklı özelliklere sahip yönlerini vurgulamıştır. En sık kullanılan metaforlar "hamur/oyun hamuru" ve "ayna" olurken "yapboz", "boş levha", "kitap", "robot" gibi benzetmeler de dikkat çekmiştir. Hamur benzetmesi, çocuğun eğitici etkilerle biçimlenebileceğini; ayna metaforu, çevresini yansıttığını ima etmektedir. Yapboz ve kitap gibi metaforlar ise bireysel farklılıklara ve potansiyelin açığa çıkarılmasına işaret eder. Özellikle genç öğretmenler eğitim süreçlerinden etkilenerek "hamur" ve "ayna" benzetmelerini kullanırken, deneyimli bazı öğretmenler daha eleştirel bir bakışla "robot" gibi metaforlar üzerinden çocukların mekanik ve programlanabilir algılandığını dile getirmiştir. Aşağıda bu temaya ilişkin bazı öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

T9: *"Hamur gibidir. Kendi doğasındaki malzemelerin niteliğine göre çevresel etkilerle şekillenir."* (0-5 yıl deneyimli, özel kurum, lisans mezunu)

T50: *"Oyun hamuru gibidir çünkü hangi şekli verirsen o şekli alır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T12: *"Ayna gibidir çünkü gördüğünü yansıtır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T5: *"Yapboz gibidir. Zaten yapılması gereken her şey sabittir, sadece bireysel farklılıklar bizlere farklı yöntemler kullanmamız gerektiğini anımsatır."* (11-25 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, lisans mezunu)

Bu alıntılar, çocukların bir yandan hamur gibi yoğun emekle biçimlendirilebileceğini, diğer yandan da ayna gibi bulundukları çevrenin tutum ve davranışlarını üzerlerinde yansıtacaklarını

göstermektedir. Özellikle hamur metaforları, doğru yönlendirme ile çocuğun istenilen şekli alabileceği inancını taşırken; ayna metaforu çocuğun aile ve toplumun bir yansıması olduğunu, yani örnek alarak öğrendiğini vurgular. Yapboz benzetmesi ise her çocuğun birbirinden farklı parçaları (yetenekleri, özellikleri) olduğunu ve eğitimci olarak bu parçaları birleştirirken farklı yöntemler kullanmak gerekebileceğini hatırlatmaktadır. Genel olarak nesne metaforları, öğretmenlerin çocukları biçim verilebilir ve çevresel etkilerden doğrudan etkilenen varlıklar şeklinde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Zaman ve Süreç Metaforları

Bu kategorideki metaforlar, çocuğu zaman ve gelişim süreciyle ilişkili kavramlar aracılığıyla tanımlamaktadır. Öğretmenler, çocukları masal, çırak, sır, sonsuzluk gibi kavramlarla eşleştirerek onların zaman içerisindeki değişimlerine, öğrenme süreçlerine ve geleceğe uzanan yönlerine dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler, çocukların hayal gücü ve masumiyetini vurgulayarak onları "masal" gibi büyülü ve yaratıcı bir şeye benzetmiştir. Diğer bazı öğretmenler ise çocuğu öğrenme sürecinde bir çırak olarak görmüş ve henüz ustalaşmadıkları, desteğe ihtiyaç duydukları mesajını vermiştir. Özellikle daha kıdemli bir öğretmen çocuğun bir birey olarak tüm potansiyelinin hemen görülemeyeceğini ifade etmek için çocuğu "üzeri zaman ile örtülmüş bir sır" şeklinde nitelendirmiştir. Bu temadaki metaforlar, öğretmenlerin çocukları geleceğe dönük bir yatırım olarak gördüğünü ve zaman faktörünü çocuk gelişiminin ayrılmaz bir parçası saydığını göstermektedir. Nitekim mesleğe yeni başlamış bir öğretmen de deneyimli bir öğretmen de çocuklukta atılan temellerin ileride ortaya çıkacağını, bu nedenle sürecin önemini farklı metaforlarla dile getirmiştir.

> T10: *"Çocuk masal gibidir, çünkü hayal gücüyle doludur ve büyüleyicidir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T38: *"Çocuk desteklenmesi gereken bir çıraktır…"* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T47: *"Çocuk üzeri zaman ile örtülmüş bir sırdır çünkü bizler zamanı gelmeden çocuğun yürümesini, konuşmasını, akademik başarısını, huyunu, karakterini, tutkularını, hobilerini, fobilerini asla bilemeyeceğiz. Kimi büyüttüğümüzün sırrı zaman ile örtülüdür."* (11-25 yıl, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Yukarıdaki ifadelerden masal metaforunun çocuğun büyülü ve yaratıcı dünyasını betimlediği; çırak metaforunun ise çocuğun öğrenme yolculuğunda rehberliğe ihtiyaç duyan bir konumda olduğunu vurguladığı görülmektedir. Özellikle "zaman ile örtülmüş sır" benzetmesi dikkat çekicidir: Bu öğretmen görüşü, bir çocuğun gelecekte nasıl bir birey olacağının (yürüyüp konuşmasından karakter ve hobilerine dek) ancak zaman içinde açığa çıktığını, dolayısıyla çocuk yetiştirmenin belirsizlikler barındıran ama aynı zamanda heyecan verici bir süreç olduğunu anlatır. Bu tema genelinde, öğretmenlerin çocuğun gözlenebilir mevcut durumundan ziyade potansiyeline ve

geleceğine dönük yorumlayıcı bir bakış açısı benimsedikleri, her bir metaforla çocukların zaman içindeki gelişim yolculuğunu farklı boyutlarıyla ele aldıkları söylenebilir.

Duygu Metaforları

Öğretmenlerin bir bölümü, çocukları tanımlarken sevgi ve mutluluk gibi duygulara başvurmuştur. Bu metaforlar, çocuğun içsel olarak taşıdığı masumiyet, neşe ve sevgiyi ön plana çıkarmaktadır. Deneyim düzeyi farklı öğretmenler ortak biçimde çocukları "saf sevgi" ya da "mutluluğun kaynağı" olarak tanımlamışlardır. Özellikle mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler, çocukların masumiyetine vurgu yaparak onların kirlenmemiş bir sevgi sembolü olduğunu belirtirken; daha tecrübeli bazı öğretmenler de çocuğun sevgi olmadan var olamayacağını, sevgiye muhtaç olduğunu dile getirmiştir. Bu metaforlar, öğretmenlerin çocuk algısında yoğun bir pozitif duygu yükü bulunduğunu ve çocukları toplumun sevgi ve umut kaynağı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır:

> T11: *"Çocuk sevgidir, masumdur, kirlenmemiştir."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T30: *"Çocuk sevgidir; sevgisiz yaşayamaz."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T19*: "Çocuk mutludur, özgürdür."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu ifadelerde sevgi metaforu, çocuğun dünyasının koşulsuz sevgiyle dolu olduğunu ve çocuğun sevgiyle büyüyebileceğini anlatır. *"Sevgisiz yaşayamaz."* diyen öğretmen, çocuğun temel gereksiniminin sevgi olduğunu vurgulamıştır. Mutluluk ve özgürlük vurguları ise çocukluğun getirdiği neşe ve özgünlük hissini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin duygusal metaforları, çocukları masumiyetin ve iyiliğin simgesi olarak gördüklerini ve onların varlığını toplum için bir mutluluk kaynağı şeklinde algıladıklarını göstermektedir.

Çocukluğa İlişkin Metaforik Algılar

Öğretmenler "çocukluk" kavramını tanımlarken dokuz ana tema etrafında çeşitli metaforlar üretmiştir: (1) Renk, (2) Film ve edebiyat, (3) Zaman ve yaşam, (4) Doğa, (5) Duygu, (6) Temizlik ve saflık, (7) Keşif ve bilinmezlik, (8) Nesne ve (9) Yiyecek-içecek metaforları. Bu metaforlar, öğretmenlerin çocukluğu hem büyülü ve özel bir dönem hem de bireyin gelişiminde belirleyici bir evre olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Deneyim ve eğitim düzeyi farklılık gösterse de çoğu öğretmen çocukluğu saf, geçici ve anlamlı bir yaşam kesiti olarak tanımlamıştır. Metaforlar, çocukluğa yönelik algıların renkli ve neşeli bir dönemden kalıcı izler bırakan kritik bir sürece kadar uzandığını göstermektedir. Aşağıda her temaya ait öğretmen görüşleri ve seçilmiş örnek alıntılar sunulmuştur.

Renk Metaforları

Bu temada öğretmenler, çocukluğu mavi, renk festivali ve gökkuşağı gibi renkli imgelerle tanımlayarak onun neşeli, özgür ve çeşitli yapısını vurgulamışlardır. Mavi, özgürlük hissini

simgelerken; "renk festivali" metaforu, çocukluğun bireyin geleceğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek güçlü bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Gökkuşağı ise çocukluğun çok yönlülüğünü ve potansiyelini ön plana çıkarır. Hem genç hem de deneyimli öğretmenler, çocukluğun canlı ve özgün doğasını renk metaforlarıyla yansıtmıştır.

> T2: *"Çocukluk mavi gibidir, özgürlüğü hatırlatır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T3: *"Renk festivali gibidir, çünkü iyi geçirilirse geleceğini de renklendiren, kötü geçerse geleceğini de karartan önemli bir zaman dilimidir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T53: *"Çocukluk gökkuşağı gibidir, çünkü her renk içindedir; her özelliği nasıl şekillendirirsen o şekilde büyür ve gelişir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu alıntılar, çocukluğun umut dolu (mavi/özgürlük), hem sevinç hem hüzün getirebilecek derecede kritik (renk festivali) ve çeşitli potansiyeller barındıran (gökkuşağı) bir dönem olduğunu göstermektedir. Renk metaforları kullanan öğretmenler, çocukluğu yaşamın en parlak ve canlı evrelerinden biri olarak görmüş; bu evredeki deneyimlerin bireyin geleceğinde kalıcı izler bırakabileceğine işaret etmişlerdir. Gökkuşağı benzetmesi özellikle, her çocuğun çocukluk döneminde farklı renklerde (çeşitli yönlerde) geliştiğini ve bu renklerin her birinin onun ayrı bir niteliğini simgelediğini anlatmaktadır.

Film ve Edebiyat Metaforları

Pek çok öğretmen, çocukluğu film, çizgi film, masal ve şarkı gibi edebi ve görsel imgelerle betimlemiştir. Bu metaforlar, çocukluğun mutlu, büyüleyici ve hızla geçen bir dönem olduğunu vurgular. Örneğin bazı öğretmenler çocukluğu "çizgi film" ya da "masal" olarak tanımlarken, bir diğeri çocukluğu "film şeridi" ya da "sevilen bir şarkı" metaforuyla anımsayarak bu dönemin kısa ama unutulmaz olduğunu ifade etmiştir. Hem genç hem de deneyimli öğretmenlerin ortak vurgusu, çocukluğun geçici ancak anlam yüklü bir evre olduğudur.

> T4: *"Çocukluk çizgi film gibidir, çünkü olumsuz şeyler nadir olur ve hep mutluluğa yöneliktir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T10: *"Çocukluk masal gibidir, hayallerle yaşanır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T15: "*Çocukluk film şeridi gibidir, ne zaman büyüdüğünü fark edemezsin."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T11: *"Çocukluk çok sevilen bir şarkı gibidir, çabucak biter."* (6-10 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, lisans mezunu)

Bu metaforik ifadeler, çocukluğun adeta bir "altın çağ" veya büyülü bir zaman dilimi gibi algılandığını ortaya koymaktadır. Çizgi film ve masal benzetmeleri, çocukluğun masumiyetini ve peri masallarındaki gibi mutlu son eğilimini vurgularken; film şeridi ve şarkı benzetmeleri, bu dönemin hızla akıp gittiğini ve geriye hoş bir hatıra kaldığını ifade eder. Öğretmenler, bu tür benzetmelerle

çocukluk yıllarının değerini ve güzelliğini dile getirirken aynı zamanda geçiciliğine de dikkat çekmişlerdir. Sonuç olarak film ve edebiyat metaforları, çocukluğun hayal gücüyle dolu, mutlu ancak geçip giden bir süreç olduğunu vurgulayan güçlü görsel anlatımlardır.

Zaman ve Yaşam Metaforları

Bazı öğretmenler, çocukluğu yaşamın temeli ve geri dönülmez bir evre olarak tanımlamış; bu dönemi açıklamak için zaman ve hayat döngüsüne ilişkin metaforlar kullanmışlardır. "Yaşamın temeli", "altın çağ", "dönüm noktası", "dün yediğimiz yemek" gibi benzetmelerle çocukluğun bireyin geleceğini şekillendiren kritik bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, bir öğretmen çocukluğu "dönüm noktası" olarak tanımlayarak, bu dönemin ileriki yaşamı en çok etkileyen evre olduğunu belirtmiştir. "Dün yediğimiz yemek" metaforu ise çocukluğu, geri dönülemez ama bugünü besleyen bir geçmiş olarak konumlandırır. Hem deneyimli hem genç öğretmenler, bu dönemin kalıcı etkilerine dikkat çeken benzetmelerle çocukluğun yaşamsal önemini ortak biçimde ifade etmişlerdir.

> T6*: "Çocukluk yaşamın temeli gibidir çünkü çocuklukta yaşananlar, yetişkinlikte nasıl olacağımızın belirleyicilerindendir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T8: *"Çocukluk bir dönüm noktasıdır. İyisiyle kötüsüyle ileriki hayatı en çok etkileyen dönemdir."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T7: *"Çocukluk dün yediğimiz yemek gibidir, çünkü düne geri dönülemez ama bugünkü bünyemiz dün yediğimiz yemeğe de bağlıdır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T19*: "Çocukluk hayat gibidir; çabuk biter."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Yukarıdaki alıntılar, çocukluğun temel bir inşa dönemi olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşamın temeli ve dönüm noktası metaforları, bu yılların bireyin karakter ve geleceğini şekillendirmede ne denli önemli olduğunu vurgular. Dün yediğimiz yemek benzetmesi, çocukluğun geçmişte kalmış olsa da bugünü besleyen bir rol oynadığını, ancak geriye dönüşün imkânsızlığını ortaya koyar. *"Hayat gibidir, çabuk biter."* ifadesi de çocukluğun ömrün kendisi gibi hızla akıp giden bir dönem olduğunu çarpıcı biçimde dile getirir. Bu tema altındaki ifadeler, öğretmenlerin çocukluğu geri dönülemez, telafisi olmayan ve bu nedenle üzerinde titizlikle durulması gereken bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir.

Doğa Metaforları

Doğa metaforları, öğretmenlerin çocukluğu su, bahar, gökyüzü, güneş, fidan, nehir ve kayan yıldız gibi doğal unsurlarla tanımladığı benzetmeleri içerir. Bu metaforlar, çocukluğun akışkan, yenileyici, aydınlatıcı ve geçici doğasını yansıtır. Örneğin, *"Su gibidir, akıp gider."* ifadesi çocukluğun hızla geçen ve ancak geride bırakıldığında fark edilen yönüne işaret ederken *"Güneş gibidir."* benzetmesi çocukluğun yaşam boyu etkisini, farkında olunmasa bile enerji kaynağı oluşunu simgeler. Bahar metaforu çocukluğu büyüme ve yenilenme dönemi olarak konumlandırır. Gökyüzü ve kayan yıldız

benzetmeleri ise çocukluğun sınırsız hayal gücüyle dolu ancak hızla geçen bir dönem olduğunu vurgular. Bu doğa temelli metaforlar, öğretmenlerin eğitim ve deneyim düzeyinden bağımsız olarak çocukluğun büyüklüğünü ve etkisini doğal döngülerle ifade ettiklerini göstermektedir.

> T1*: "Çocukluk su gibidir, akıp gider; görmez ve anlamazsın."* (11-25 yıl deneyimli, ilkokul bünyesinde anasınıfı, lisans mezunu)
>
> T48: *"Çocukluk güneş gibidir, biz görmesek de her zaman bizim için enerji ve beslenme kaynağıdır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T27: *"Çocukluk bahar gibidir, tazelik ve umut doludur."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T18*: "Çocukluk kayan bir yıldız gibidir, kayıp giderken dilek tutmaya bile fırsat kalmaz."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Yukarıdaki ve benzeri metaforlar, çocukluğun doğal bir yaşam evresi olduğunu ve adeta tabiatın bir parçası gibi değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Su ve kayan yıldız benzetmeleri, çocukluğun geçiciliğine ve hızla akıp gittiğine işaret ederken; güneş ve bahar benzetmeleri, bu dönemin hayat veren, aydınlatıcı ve umut dolu özelliklerini vurgular. Doğa metaforları kullanan öğretmenler, çocukluğun insan yaşamındaki yerini anlatmak için doğanın evrensel ve güçlü imgelerine başvurarak çocukluğu hem fiziksel hem duygusal bir yeniden doğuş ve büyüme zamanı olarak resmetmiştir.

Duygu Metaforları

Çocuklukla ilgili duygusal metaforlar, bu dönemin bireyde bıraktığı içsel sıcaklık ve anlamı ön plana çıkarır. Öğretmenler çocukluğu "mutluluk", "sevgi" ve "kalpteki ev" gibi ifadelerle tanımlayarak, onun neşe, özgürlük ve içsel huzurla özdeşleştiğini vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmen çocukluğu "mutluluk" olarak tanımlarken, bir diğeri "sevgi"ye benzetmiş; bir başka öğretmen ise "kalpteki ev" metaforunu kullanarak çocukluğun ömür boyu içimizde taşıdığımız duygusal bir öz olduğunu ifade etmiştir. Bu metaforlar, öğretmenlerin deneyim düzeyinden bağımsız olarak çocukluğu evrensel bir sıcaklıkla tanımladıklarını göstermektedir.

> T19*: "Çocukluk mutluluk gibidir, özgürdür."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T37: *"Çocukluk sevgi gibidir, sıcacıktır."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T45: *"Çocukluk daima kalbin içindeki bir evde yaşayan özümüzdür; yaşımız kaç olursa olsun bizimle yaşamaya devam ediyor."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu ifadelerde, mutluluk metaforu çocukluğun insan hayatındaki en özgür ve neşeli dönem olduğuna işaret etmektedir. Sevgi metaforu, çocukluğun içsel sıcaklığını ve her insanın çocukluğunda tattığı koşulsuz sevgiyi anımsatmaktadır. Özellikle kalpteki ev benzetmesi çok derin bir anlam taşır. Bu öğretmene göre çocukluk, insanın yüreğinde ebediyen yaşayan, kaç yaşına gelirse gelsin içindeki

çocuğun varlığını temsil eden bir dönemdir. Bu duygu yüklü metaforlar, öğretmenlerin çocukluğu yalnızca geçip giden bir yaşam evresi olarak değil, aynı zamanda bireyin ruhunda kalıcı bir etki bırakan ve ömür boyu süren bir duygu durumu olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Temizlik ve Saflık Metaforları

Bu temada, öğretmenler çocukluğu masumiyet, temizlik ve şekillendirilmeye açıklık üzerinden tanımlamışlardır. "Her şeyin en temiz hâli", "hiç yazı yazılmamış bir kâğıt" ve "beyaz bir sayfa" gibi metaforlar, çocukluğun henüz dış etkilere maruz kalmamış, saf bir başlangıç dönemi olduğunu vurgular. Bu benzetmelerle öğretmenler, çocukluğun bozulmamış yapısını ve eğitimle şekillenecek potansiyelini ön plana çıkarmıştır. Hem genç hem de deneyimli öğretmenler, çocukluğu hassas ve özen gösterilmesi gereken bir evre olarak görme konusunda ortak bir yaklaşım sergilemiştir.

> T31: *"Çocukluk her şeyin en temiz hâlidir."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T35: "*Çocukluk hiç yazı yazılmamış bir kâğıttır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T47: *"Çocukluk beyaz bir sayfa gibidir çünkü yetişkinlikte ortaya çıkacak kişiyi eğitiyoruz; çocuk, okulda olumsuz pek çok alışkanlığı, davranışı, tepkiyi kazanabilir."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu alıntılar, çocukluk döneminin lekesiz ve korunması gereken bir evre olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Beyaz sayfa ve yazılmamış kâğıt metaforları, çocukluğun tamamen potansiyellerle dolu, nötr bir zemin olduğunu ve üzerine ne yazılırsa bireyin onu taşıyacağını anlatır. Öğretmenlerin bu metaforları kullanırken verdikleri mesaj, çocuklukta verilen eğitimin ve gösterilen ilginin ne kadar önemli olduğu, zira bu saf dönemde kazanılan davranış ve alışkanlıkların bireyin geleceğini şekillendireceğidir. Bu bağlamda, temizlik ve saflık metaforları, çocukluğun bir yandan korunmaya muhtaç masumiyetini, diğer yandan da eğitim ile şekillenmeye açık bir dönem oluşunu simgeleyen güçlü anlatımlardır.

Keşif ve Bilinmezlik Metaforları

Bazı öğretmenler, çocukluğu henüz tam keşfedilmemiş, gizemli ve şekillendirici bir dönem olarak tanımlamışlardır. "Keşfedilmemiş dünya", "kalıp", "rüya" ve "cennet" gibi metaforlarla, çocukluğun bilinmeyen yönleri ve içerdiği potansiyel ön plana çıkarılmıştır. Örneğin bir öğretmen, çocukluğu "keşfedilmemiş bir dünya" olarak tanımlayarak, bu dönemin oyunlar ve etkinliklerle dolu, öğrenmeye açık bir evre olduğunu vurgulamıştır. Bir diğeri, çocukluğu bireyi şekillendiren bir "kalıp" olarak görmüş ve bu dönemdeki yaşantıların kişiliği, hatta meslek seçimlerini etkileyebileceğini belirtmiştir. "Rüya" ve "cennet" benzetmeleri ise çocukluğun hem gerçeküstü hem de huzur dolu bir dönem olarak idealize edildiğini yansıtmaktadır. Bu metaforlar, çocukluğun öğretmenler tarafından anlamı henüz tam çözülememiş, derin ve özel bir yaşam evresi olarak algılandığını göstermektedir.

T38: *"Çocukluk keşfedilmemiş bir dünyadır, çocuklar bu dünyada çeşitli etkinliklerle, oyunlarla ve davranışlarla zaman geçirir."* (6-10 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

T39: *"Çocukluk bizi şekillendiren, şu anki halimizi veren kalıp gibidir; çocuklukta yaşadığımız olaylar ve çevremiz bizim karakterimizi, mizacımızı, hatta seçtiğimiz mesleği bile etkiler."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Yukarıdaki ifadelerden, keşfedilmemiş dünya metaforunun çocukluğu sınırsız bir merak ve öğrenme alanı olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Çocuklar bu dünyada adeta birer kâşif gibi oyunlarla ve deneyimlerle kendi yollarını bulurlar. Kalıp metaforu ise çocukluğun bireyin hayat boyu sürecek özelliklerinin döküldüğü bir kalıp olduğunu; yani çocukluk döneminde kazanılan biçimin yetişkinlik dönemine iz bıraktığını anlatır. Bu bakış açısıyla öğretmenler, çocuklukta verilen eğitimin ve yaşanan tecrübelerin önemine bir kez daha dikkat çekmektedir. Sonuç olarak keşif ve bilinmezlik metaforları, çocukluğu hem heyecan verici bir keşif süreci hem de hayatın gizemli bir form verme evresi olarak tanımlayan derinlikli bir perspektif sunmaktadır.

Nesne Metaforları

Öğretmenler, çocukluğu somutlaştırmak için tren, beton harcı ve top gibi nesne metaforları kullanmışlardır. Bu benzetmeler, çocukluğun hareketli, yönlendirilebilir ve kalıcı etkiler barındıran doğasını yansıtır. Örneğin, "tren" metaforu çocukluğu sürekli ilerleyen, her durakta yeni şeyler öğrenilen bir süreç olarak tanımlar. "Beton harcı" benzetmesi ise çocuklukta yaşananların ileriki yaşamda silinmez izler bırakacağını vurgular. "Top" metaforu da çocukluğun hem oyun dolu hem de dış etkilere açık doğasını ifade eder. Bu metaforlar, farklı kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilmiş olup, çocukluğun biçimlenmeye açık ve dinamik bir dönem olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

T9: *"Çocukluk tren gibidir; sürekli hızla yol alır, duraklarda yeni şeyler öğrenir, zihni dolar ama her zaman ilerler."* (0-5 yıl deneyimli, özel kurum, lisans mezunu)

T40: *"Çocukluk çağı daha donmamış bir beton harcı gibidir çünkü çocukluk çağında yaşanan her şeyin izi kalır."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, ön lisans mezunu)

T49*: "Çocukluk top gibidir, oradan oraya sürüklenir, istediğin yere gider."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu örnekler, öğretmenlerin çocukluğu hareketli, şekillendirilebilir ve kalıcı etkiler bırakan bir dönem olarak gördüklerini göstermektedir. "Tren" metaforu çocukluğun sürekli ilerleyen bir öğrenme süreci olduğunu; "beton harcı" benzetmesi, bu dönemde kazanılan değerlerin kalıcılığını; "top" ise çocuğun yönlendirilmezse rastgele savrulabileceğini, rehberlikle ise doğru yöne ilerleyebileceğini ifade etmektedir.

Yiyecek-İçecek Metaforları

Bazı öğretmenler, çocukluğu tarif etmek için yiyecek ve içecek benzetmeleri kullanmışlardır. Bu temadaki metaforlar, çocukluk döneminin tatlı, besleyici ve unutulmaz yönlerine odaklanmaktadır. Örneğin bir öğretmen çocukluğu, sevdiklerinle gün batımında yenilen özel bir akşam yemeğine benzetmiş; bu benzetmeyle çocukluğun eşsiz, huzurlu ve kalıcı bir anı bıraktığını ifade etmiştir. Bir diğeri çocukluğu, tadı damağında kalan bir pasta dilimi olarak tanımlamış; çocukluk anılarının tatlı ve unutulmaz doğasına vurgu yapmıştır. Pamuk şeker benzetmesi ise çocukluğun hem görünüm hem de his olarak masum, renkli ve geçici yapısını temsil eder. Bu tür metaforlar, öğretmenlerin çocukluğu nostaljik, duygusal ve özlemle anılan bir dönem olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

> T42: *"Çocukluk gün batımının eşsiz manzarasında en sevdiklerinle yediğin akşam yemeği gibidir."* (11-25 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T52: *"Çocukluk tadı damağımızda kalan pasta gibidir, her daim her lokması çok tatlıdır."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)
>
> T13: *"Çocukluk pamuk şeker gibidir, tatlı ve toz pembe."* (0-5 yıl deneyimli, bağımsız anaokulu, lisans mezunu)

Bu metaforlar, çocukluğun haz veren ve besleyici yönlerini etkileyici biçimde yansıtır. "Akşam yemeği" benzetmesi, çocukluğun sevdiklerimizle paylaştığımız, güven ve huzur içeren anılarını temsil ederken; "pasta" ve "pamuk şeker" metaforları çocukluk anılarının tatlı, masum ve geçici güzelliğine vurgu yapar. Özellikle pamuk şeker metaforu, çocukluğu pembe bir rüya gibi kısa ama unutulmaz bir dönem olarak idealize eder. Yiyecek-içecek metaforlarını kullanan öğretmenler, çocukluğu hem duygusal hem de somut bir zeminde ele alarak bu dönemin iz bırakan özel bir yaşam evresi olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarına dair metaforik algılarında özen, hassasiyet ve potansiyele vurgu yapan olumlu temalar ağırlıktadır. Çocuklar çoğunlukla şekillendirilebilir (Örneğin: tohum, hamur, ayna…) ve korunması gereken bireyler olarak tanımlanmış; çocukluk ise özel, kısa süren ama bireyin yaşamını kalıcı olarak etkileyen bir dönem şeklinde betimlenmiştir. Demografik farklılıklara bakıldığında, genç öğretmenlerin metaforlarında masalsı, renkli ve duygusal imgeler daha yaygınken deneyimli öğretmenler daha yapısal ve kalıcılığa vurgu yapan benzetmeler tercih etmiştir. Örneğin genç öğretmenler çocukluğu "çizgi film" veya "pamuk şeker" gibi tanımlarken kıdemli öğretmenler "yaşamın temeli" ya da "beton harcı" gibi metaforlarla bu dönemin önemine dikkat çekmiştir.

Bununla birlikte her iki grup da çocukluğun bireyin karakterinin oluşmasında belirleyici bir dönem olduğu konusunda ortak görüşe sahiptir. Nitel analiz bulguları, öğretmenlerin çocuk algılarında daha çok geleneksel eğilimlerin hâkim olduğunu; çocuğu özenle yönlendirilmesi gereken bir varlık

olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Çocukluk ise onların gözünde masum, korunmaya değer, duygusal izler bırakan ve gelişim fırsatları barındıran bir evre olarak idealize edilmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin metaforik anlatımları, çocuk ve çocukluk kavramlarının ne denli güçlü duygusal ve kültürel temsillere sahip olduğunu göstermektedir. Bu temsil biçimleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına da yansıyabileceğinden, yeni çocukluk sosyolojisinin öngördüğü çocuk merkezli, hak temelli ve katılımcı bakış açısına geçiş için önemli ipuçları sunmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarına ilişkin metaforik algılarında belirgin temaların ortaya çıktığını göstermektedir. Çocuk kavramına yönelik metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük ölçüde çocuğu *şekillendirilebilir* ve *bakıma muhtaç* bir varlık olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin, birçok katılımcı çocuğu "oyun hamuru" ya da "boş levha" gibi benzetmelerle tanımlamıştır. Bu tür metaforlar, Skinner'ın (1953) davranışçı yaklaşımındaki çocuk davranışının dış etkenlerle biçimlendirilebileceği görüşüyle paralellik göstermektedir. Nitekim öğretmenler, çocuğun içsel bir kapasiteden ziyade yetişkinler tarafından yönlendirildiği ve doğru koşullar sağlandığında istenilen biçime girebileceği düşüncesini vurgulamaktadır. Ayrıca "fidan" ya da "çiçek" metaforları, çocuğun uygun ilgi ve eğitimle büyüyüp gelişeceğini, aksi hâlde solup zarar görebileceğini ima etmektedir. Bu bakış açısı, çocukların korunması ve yetiştirilmesi gereken *kırılgan* varlıklar olduğu yönündeki geleneksel anlayışı yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler çocuğu "ayna" olarak tanımlayarak, çocuğun kendi başına bir özne olmaktan çok çevresinin yansıması olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Genel olarak öğretmenlerin "çocuk"a ilişkin metaforları masumiyet (ör., "boş levha"), şekillendirilebilirlik (ör., hamur), bakım gerekliliği (ör., çiçek/fidan) ve neşe kaynağı (ör., güneş, gökkuşağı) temalarında yoğunlaşmaktadır. Bu bulgular, geleneksel çocukluk anlayışında vurgulanan çocuğun saf, boş ve yönlendirilmeye açık bir varlık olduğu fikrinin öğretmen algılarında halen güçlü olduğunu göstermektedir.

Elde edilen metaforlar, yeni çocukluk sosyolojisi bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin bakış açısının modern kuramlarla kısmen örtüşmekle birlikte önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. James ve Prout'un (1997) ortaya koyduğu yeni çocukluk sosyolojisi paradigması, çocukların pasif birer nesne olarak değil, aktif ve özerk toplumsal özneler olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Benzer şekilde Corsaro (2005) da çocukların ait oldukları kültürü yeniden üreten, kendi akran grupları içinde anlamlar oluşturan etkin katılımcılar olduğunun altını çizmektedir. Bu çalışmadaki öğretmen metaforları ise çocuğun ajanlığını (özne olma kapasitesini) ikincil plana iterek, daha çok yetişkin rehberliğine bağımlı bir imge çizmektedir. Özellikle "oyun hamuru", "boş levha" ve "ayna" gibi benzetmeler, çocuğun kendi kendini yönlendirme becerisini değil, yetişkin etkisine açıklığını

vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmen algılarının yeni çocukluk sosyolojisinin öngördüğü çocuk imajından uzaklaşıp geleneksel sosyalizasyon yaklaşımına yakın durduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, bazı metaforlar çocukların enerjik ve yaratıcı doğasını ima etmektedir. Örneğin, çocuğu "gökkuşağı" ya da "güneş" olarak tanımlayan öğretmenler, çocukların çevrelerine neşe ve canlılık katan özgün bireyler olduğunu dile getirmektedir. Bu tür metaforlar, kısmen de olsa çocuğun aktif etkisini teslim eden bir bakış açısını yansıtır. Yine de genel tablo, okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuk imgesinde erişkin yönlendiriciliğinin merkeze alındığını göstermektedir. Yeni paradigmaya göre çocukluk, sadece yetişkinliğe hazırlık evresi değil, başlı başına bir yaşam evresi ve çocuklar da bu evrede topluma katkıda bulunan aktörlerdir (Corsaro, 2005; James ve Prout, 1997). Öğretmenlerin metaforlarında bu vurgu sınırlı kalmakta, çocuklar daha ziyade potansiyellerini gerçekleştirmek için uygun ortam bekleyen *ham maddeler* olarak betimlenmektedir. Bu bulgu, alan yazınında vurgulanan çocukların öz-yeterlilik ve hak sahibi birey olma yönlerinin eğitimciler tarafından yeterince içselleştirilmediğine işaret edebilir.

Öğretmenlerin çocukluk kavramına ilişkin metaforik algıları da benzer şekilde iki ana perspektifi yansıtmaktadır. Bir yandan çocukluk, katılımcılar tarafından *hayatın en mutlu ve masum dönemi* olarak idealleştirilmektedir. Örneğin "renk festivali", "pamuk şeker" veya "masal" gibi metaforlar, çocukluğun eğlence, özgürlük ve hayal gücü ile özdeşleştirildiğini göstermektedir. Öğretmenler, çocukluğu saf ve endişelerden uzak bir dönem olarak görme eğilimindedir. Bu idealist yaklaşım, çocukluğun korunması gereken özel bir zaman dilimi olduğu yönündeki romantik anlayışla örtüşmektedir. Diğer yandan birçok metafor çocukluğun geleceğe uzanan temel bir evre olduğunu vurgular niteliktedir. "Yaşamın temeli", "fidan" ve "dönüm noktası" benzetmeleri, çocukluk deneyimlerinin ileriki yaşamdaki kişilik ve değerlerin şekillenmesinde kritik rol oynadığını ima etmektedir. Bu bakış açısı, çocukluğu yetişkinliğin provası veya hazırlık aşaması olarak ele alan gelişimsel paradigmaya uygundur. Nitekim öğretmenler, çocukluğu hem en değerli/altın çağ hem de *üstlenilecek rollerin tohumlarının atıldığı* bir dönem olarak iki yönlü biçimde algılamaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar, "tren", "kayan yıldız" veya "rüya" metaforlarıyla çocukluğun hızla geçip giden, kısa ömürlü bir dönem olduğunu belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin çocukluğu nostaljik bir bakışla, *değeri sonradan anlaşılan* bir zaman dilimi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bütün bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk kavramını hem korunup yaşatılması gereken bir masumiyet dönemi hem de geleceği belirleyen kritik bir süreç olarak konumlandırdığını göstermektedir. Ancak yeni çocukluk sosyolojisinin altını çizdiği üzere çocukluk aynı zamanda içinde yaşayan çocuklar açısından bir "bugün" değerine sahiptir ve toplumsal yapılar içinde anlamlı bir yere oturmaktadır (James ve Prout, 1997). Öğretmen metaforlarında çocukluğun bu *bugünkü* boyutuna – yani çocukların mevcut toplumsal katılımları ve haklarına – doğrudan değinilmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, eğitimcilerin

çocukluğa dair algılarında halen geleneksel yaklaşımın (çocukluğu yetişkinliğe hazırlık olarak gören anlayışın) baskın olabileceğini akla getirmektedir.

Genel olarak araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluk algılarında klasik ve çağdaş yaklaşımların iç içe geçtiğini göstermektedir. Öğretmenlerin metaforları, bir yandan çocuğu sevgi ve özenle büyütülmesi gereken *kırılgan bir emanet* olarak resmederken diğer yandan çocuğun özne rolünü arka planda bırakmaktadır. Bu da eğitimcilerin, çocuklarla çalışma pratiğinde, çocukların aktif katılımına dayalı çağdaş eğitim anlayışını tam anlamıyla benimsemekte zorlanabileceğini düşündürmektedir. Bulgular, alan yazınındaki (Corsaro, 2005; James ve Prout, 1997; Skinner, 1953) kuramsal tartışmalarla karşılaştırıldığında, öğretmen görüşlerinin daha çok yetişkin yönelimli bir çocuk imgesine meylettiğini ortaya koymuştur. Bu eğilim, ileride tartışılacağı üzere hem öğretmen eğitiminde verilecek mesajlar hem de sınıf içi uygulamalar açısından önemli sonuçlar doğurabilir.

Sonuç

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk algısı: Öğretmenler, çocuk kavramını genellikle şekillendirilmeye açık, masum ve ilgiye muhtaç bir varlık olarak görmektedir. Metaforik bulgular, çocuğun "boş levha" veya "hamur" gibi benzetmelerle ifade edildiğini, yani yetişkinlerce yön verilerek biçimlendirilen bir nesne olarak kavramsallaştırıldığını göstermiştir. Bu yaklaşım, Skinner'ın (1953) davranışçı kuramındaki çevresel koşullarla şekillenme düşüncesine paraleldir. Ancak çocukların aktif ve bağımsız bir birey olduğu yönündeki çağdaş yaklaşımla (Corsaro, 2005; James ve Prout, 1997) tam olarak örtüşmemektedir.
2. Öğretmenlerin çocukluk algısı: Çocukluk kavramı, öğretmenler tarafından hem idealize edilmiş masum bir dönem hem de geleceğin temellerinin atıldığı kritik bir evre olarak algılanmaktadır. Bir yandan çocukluk, "pamuk şeker" veya "rüya" gibi metaforlarla eğlence, saflık ve özgürlük dönemi şeklinde yüceltilmektedir. Diğer yandan "yaşamın temeli" veya "fidan" gibi benzetmeler, çocukluğun ileriki yaşamı biçimlendiren belirleyici bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu ikili bakış açısı, çocukluğun hem korunması gereken ayrıcalıklı bir çağ hem de yetişkinliğe hazırlık evresi olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.
3. Geleneksel ve çağdaş perspektiflerin birleşimi: Genel olarak öğretmenlerin metaforları, çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin geleneksel bakış açılarının baskınlığını işaret etmektedir. Çocuk, yönlendirilmesi gereken bir nesne ya da sevgiyle büyütülecek narin bir

fidan olarak betimlenmiştir. Çocuğun toplum içindeki etkin rolü ve öz hakları, metaforik anlatılarda arka planda kalmıştır. Bu durum, yeni çocukluk sosyolojisinin öngördüğü çocuk imgesinin öğretmen tutumlarına yeterince yansımadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin algılarında yetişkin-merkezli bir yaklaşım sürmekte ve çocukların özne rolünü tam anlamıyla kabul etme noktasında eksiklikler bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen eğitiminde kuramsal duyarlılık: Okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yeni çocukluk sosyolojisi ve çocuk hakları konularına daha fazla yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının, çocukları pasif bir nesne olarak değil aktif birer katılımcı olarak görmeleri için kuramsal farkındalıkları artırılmalıdır. Bu kapsamda, James ve Prout (1997) ile Corsaro (2005) gibi araştırmacıların vurguladığı çağdaş çocukluk anlayışı programa dahil edilerek, öğretmenlerin çocuk imgesinde özne merkezli bir dönüşüm teşvik edilebilir.
2. Hizmet içi eğitim ve farkındalık çalışmaları: Hâlihazırda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, çocuk algılarının gözden geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin kendi kullandıkları metaforlar üzerinden tartışma ortamları oluşturulabilir. Özellikle çocukları "boş levha" ya da "hamur" gibi gören öğretmenlere, bu yaklaşımın çocukların yaratıcılık, öz-yönetim ve karar verme becerileri üzerindeki etkileri anlatılmalı; çocukların kendi deneyimlerini inşa eden bireyler olduğu yönünde farkındalık kazandırılmalıdır.
3. Sınıf içi uygulamalarda çocuk katılımı: Öğretmenler, sınıf ortamında çocukların aktif katılımını ve sesini güçlendirecek yöntemler benimsemelidir. Örneğin, çocuklara karar alma süreçlerinde rol veren, onların görüş ve duygularını ifade etmelerine olanak tanıyan etkinlikler artırılmalıdır. Bu sayede, öğretmenlerin pratikte çocukları birlikte öğrenen ve öğreten özne olarak deneyimlemeleri mümkün olacak, metaforik algılarındaki *yetişkin yönlendirici* rol zamanla azalabilecektir.
4. İleri araştırmalar: Gelecekte yapılacak çalışmalar için öğretmen metaforlarının farklı örneklem gruplarında ve kültürel bağlamlarda incelenmesi önerilir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğretmenlerin veya farklı bölgelerdeki eğitimcilerin çocuk ve çocukluk metaforları karşılaştırılarak genellenebilirlik sınanabilir. Ayrıca öğretmenlerin çocuk algıları ile çocukların kendi kendilerini algılama biçimleri karşılaştırılabilir. Örneğin, çocukların "öğretmen gözüyle çocuk" ve "çocuk gözüyle çocuk" algıları arasındaki farklar incelenerek, eğitim ortamlarında algı farklılıklarından kaynaklanan olası iletişim sorunları

tespit edilebilir. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin kendi tutumlarını gözden geçirmelerine ve daha çocuk-merkezli bir eğitim yaklaşımı geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1652–1672.

Alanen, L. (2001). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. L. Alanen & B. Mayall (Ed.), *Conceptualising child-adult relations* içinde (s. 129–143). RoutledgeFalmer.

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Çev.). Vintage.

Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *35*(171), 100–108.

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(6), 43–59.

Bumin, K. (1998). *Batı'da devlet ve çocuk*. Yol.

Bühler-Niederberger, D. (2010). Introduction: Childhood sociology—Defining the state of the art and ensuring reflection. *Current Sociology*, *58*(2), 155–164.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. b.). Pegem.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. b.). Pine Forge.

Cuff, E. C., Sharrock, W. W., & Francis, D. W. (1990). *Perspectives in sociology* (3. b.). Unwin Hyman.

Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in Western society since 1500* (2. b.). Routledge.

Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük: Çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme.* Sistem.

Giddens, A. (2001). *Sociology* (4. b.). Polity.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Grele, R. J. (1991). *Envelopes of sound: The art of oral history* (2. b.). Praeger.

Gürdal, A. D. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi çocuklar üzerinden çocukluk sosyolojisine ve sosyolojiye bakmak. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, *15*(4), 1–26.

Handel, G., Cahill, S. E., & Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialization*. Oxford University.

Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Polity.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. b.). Falmer.

Kıldan, A. O., Ahi, B., & Uluman, M. (2012). Öğretmen adaylarının mecazlar yoluyla çocuk kavramına bakış açıları (Boylamsal bir çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 149–165.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 47–72.

Kuyucu, Y., Şahin, M., & Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 43–53.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Yavuz-Demir, Çev.). Paradigma.

Lüle-Mert, E. (2021). Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının "çocuk" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *14*(85), 1–14.

Mayall, B. (2001). Understanding childhoods: A London study. L. Alanen & B. Mayall (Ed.), *Conceptualising child-adult relations* içinde (s. 114–128). RoutledgeFalmer.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6. b.). Pearson/Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Pektaş, M. & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 271–287.

Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin "çocuk" kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(15), 731–748.

Qvortrup, J. (1993). Nine theses about "childhood as a social phenomenon". J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Ed.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* içinde (s. 1–24). Avebury.

Ryan, P. J. (2008). How new is the "new" social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*, *38*(4), 553–576.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131–155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55,* 459–496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 281–326.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. b.). Sage.

Tekindal, M. & Uğuz-Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 153–172.

Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(1), 129–145.

UNICEF. (2024a). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNICEF & UNESCO.

UNICEF. (2024b). *The state of the world's children 2024: The future of childhood in a changing world*. UNICEF.

Uyan-Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Ekim-Akkan, B., Kılıç, Z., Oy, B., & Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak – İstanbul örneği.* İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Waksler, F. C. (1991). Studying children: Phenomenological insights. F. C. Waksler (Ed.), *Studying the social worlds of children: Sociological readings* içinde (s. 60–69). Falmer.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin.

Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 92–109.

Extended Summary

This study investigates preschool teachers' metaphorical perceptions of the concepts of "child" and "childhood" through the lens of the new sociology of childhood. Grounded in a qualitative research

approach, the study employs phenomenological design to uncover the conceptual and symbolic representations that teachers associate with children and childhood. A total of 53 preschool teachers working across various provinces in Türkiye participated in the study. The participants were asked to complete two open-ended metaphor prompts: "A child is like… because…" and "Childhood is like… because…". The responses were subjected to content analysis, wherein metaphors were coded and grouped into thematic categories.

The findings revealed that teachers' metaphors about children frequently reflected traditional paradigms. The majority of metaphors highlighted children's malleability, such as comparisons to dough, clay, or seeds. These indicated a perception of the child as someone who must be shaped by adults. Other recurring emphases included reflectivity (e.g., mirrors, suggesting that children reflect the environment or adult behavior) and emotional value (e.g., children as embodiments of love or sunshine). While these metaphors generally conveyed affection, they also reinforced the idea of the child as a passive recipient rather than an autonomous agent.

Similarly, metaphors regarding childhood centered around notions such as transience (e.g., a fleeting moment, a film strip), purity (e.g., a blank page or clean water), and emotional resonance (e.g., joy, happiness, cotton candy). Teachers often described childhood as a magical but ephemeral stage—a period that was quickly lost yet foundational to one's adult identity. Many participants emphasized that childhood was the period in which personality was formed, echoing perspectives aligned with developmentalist psychology.

Despite the study's grounding in the new sociology of childhood—which conceptualizes children as active social actors with rights, voice, and agency—most teachers' metaphors did not reflect these principles. Rather, they were aligned with behaviorist and developmentalist viewpoints, where children were seen as immature beings who require adult guidance and control. For instance, metaphors like "children are like clay" or "a blank slate" suggest that the child's development is the result of adult shaping, rather than self-driven engagement with their social world.

Moreover, very few metaphors pointed to children's agency, participation, or ability to influence their environment—core ideas within the new sociology of childhood. Only a handful of responses, such as *"Children are like a rainbow because they all have unique colors of imagination."* hinted at a more participatory and pluralistic view of childhood. Overall, the findings suggest that traditional adult-centered paradigms remain dominant in the thinking of early childhood educators in Türkiye.

The study also explored whether factors such as teaching experience influenced metaphorical perceptions. It was observed that less experienced teachers often employed metaphors that were idealistic, emotional, and even romanticized, such as "cotton candy" or "a fairy tale." In contrast, more experienced teachers used metaphors that emphasized structure, development, and responsibility, such

as “concrete mix”. Nevertheless, both groups shared a perception of childhood as moldable and critical, although they framed this in different symbolic ways.

Importantly, this study underscores the pedagogical implications of metaphorical thinking. A teacher who views children as “dough” may be more likely to employ authoritative or instructional strategies. In contrast, a teacher who sees children as “collaborators” or “explorers” might lean toward child-centered, participatory pedagogy. Thus, metaphors not only reflect beliefs but also shape classroom practices and teacher-child interactions.

The study calls for reforms in teacher education, particularly the incorporation of childhood sociology, children’s rights, and critical pedagogy. Educational policies and curricula should expose teacher candidates to the plurality of childhoods and the notion of children as capable contributors to their learning environments. Activities such as metaphor reflection workshops or critical discourse analysis in teacher training could be instrumental in shifting mindsets toward more democratic and participatory models.

Furthermore, the sociocultural context in Türkiye plays a significant role in shaping teachers’ perceptions. Cultural narratives portraying children as “innocent,” “fragile,” and in need of protection are deeply embedded in both media and educational discourse. These cultural scripts may reinforce idealized images of childhood, making it more difficult for teachers to embrace children as political and social agents. The data suggest a tension between personal affection for children and recognition of their autonomy.

The findings also raise concerns about equity and inclusion. A romanticized, homogenous view of childhood risks ignoring the realities of children from marginalized, disadvantaged, or diverse backgrounds. Teachers may fail to recognize that not all children experience childhood as “a fairy tale” or “a sweet memory.” Recognizing the plurality of childhoods—a key tenet of the new sociology of childhood—is essential to avoid reproducing inequalities within early education.

The study’s methodological framework also contributes to the growing body of qualitative research in early childhood education. By using metaphors as a data collection tool, it uncovers deeply rooted beliefs that are not always accessible through direct questioning. The phenomenological approach further supports the in-depth exploration of personal experiences and meaning-making processes among educators.

In conclusion, while preschool teachers demonstrate strong affective commitments to children, their conceptualizations remain largely traditional and adult-centered. Few metaphors express a recognition of children’s agency, diversity, or right to participation. There is a pressing need for a shift toward rights-based, sociologically informed perspectives, which acknowledge children as subjects of

rights and as contributors to social life. Bridging this gap between theory and practice will require systemic changes in teacher training, educational policy, and public discourse about childhood.

Future research should explore how metaphorical thinking among teachers evolves over time, how it influences classroom behaviors, and whether interventions like critical pedagogy workshops can foster a shift toward more child-centered perceptions. Comparative studies across cultural contexts would also be valuable in understanding how societal narratives and education systems influence childhood conceptualizations.

This study contributes to the broader effort to reconceptualize childhood in more inclusive, dynamic, and empowering ways. It also emphasizes the importance of examining not just what teachers do, but how they think and feel about children, as these perceptions shape every aspect of their professional practice. By making metaphorical beliefs visible, this research invites reflection, dialogue, and ultimately, transformation in early childhood education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15.05.2024 tarih ve 25 sayılı onayı ile yürütülmüştür.