Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 24, No. 51, *1-29*, Haziran 2026

Erken Çocukluk Döneminde Soyut Ahlaki Kavramlara İlişkin Anlamlandırma: Çocuk Görüşlerine Dayalı Tematik Bir Analiz

Meaning-Making Regarding Abstract Moral Concepts in Early Childhood: A Thematic Analysis based on Children's Views

Safiye KESGİN, Sorumlu Yazar, Doç. Dr. | Corresponding Author, Assoc. Prof.
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye | Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara, Türkiye
safiye.kesgin@hbv.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7906-9235
ROR: 05mskc574

Şeyma ÖZDEMİR, Yüksek Lisans Öğrencisi | Master Degree Student
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye | Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara, Türkiye
ozdemir_seyma@ogr.hbv.edu.tr
ORCID: 0009-0004-3887-4026
ROR: 05mskc574

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:
Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received Date: 26.06.2025
Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.04.2026
Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2026
Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.
Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Kesgin, S., & Özdemir, Ş. (2026). Erken Çocukluk Döneminde Soyut Ahlaki Kavramlara İlişkin Anlamlandırma: Çocuk Görüşlerine Dayalı Tematik Bir Analiz. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 24(51), 1-29.

https://doi.org/10.34234/ded.1725054

Çıkar Çatışması / Competing Interests:
Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:
Safiye KESGİN (%80), Şeyma ÖZDEMİR (%20)

Öz

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocukların soyut ahlaki kavramları, (sevgi, sabır ve mutluluk) onların görüşlerine dayalı tematik analizle nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmada, 54-73 aylık 34 çocukla çalışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmış; sevgi ve mutluluk doğrudan sorularla, sabır ise hikâye bağlamında sorgulanmıştır. İçerik analizi sonucunda tanımlama ve örneklendirme ana temaları belirlenmiştir. Tanımlama teması; fiile dönüştürme, ilişkili eylemleri kullanma, sembolik temsil ve çağrışımlara atıf kategorilerini içermektedir. Örneklendirme teması ise davranışsal göstergeler, zıddı ile ele alma ve nedensellik kurma kategorilerinden oluşmaktadır. Metodolojik olarak, hikâye bağlamının sabır kavramını somutlaştırmayı kolaylaştırdığı, doğrudan soruların ise sevgi ve mutluluğa dair sembolik çağrışımları açığa çıkardığı saptanmıştır. Bulgular, yaş düzeyi arttıkça -özellikle 66 ay üstü çocuklarda- ifadelerin çeşitliliği ve ilişkisel derinliğinin arttığını, cinsiyetin ise fark oluşturmadığını göstermektedir. Sonuçlar, çocukların ben merkezci yaklaşımların yanı sıra empati ve özdenetim gibi üst düzey gelişim özellikleri sergilemeye başladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma, çocuk merkezli bir bakış açısı sunarken hikâyeleştirme ve doğrudan soru yöntemlerini metodolojik düzlemde tartışarak literatürü genişletmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi değerler eğitiminde çocukların gelişim düzeylerine uygun soru-cevap, somut yaşantı ve hikâyeleştirme etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Soyut Kavram Gelişimi, Ahlak Gelişimi, Sevgi, Sabır, Mutluluk

&

Abstract

The aim of this study is to reveal how preschool-aged children conceptualize abstract moral concepts (love, patience, and happiness) through thematic analysis of children's views. Adopting a phenomenological design, the study included 34 children aged 54-73 months. Data were collected via semi-structured interviews; love and happiness were addressed through direct questions, while patience was explored within a story context. Content analysis identified two main themes: definition and exemplification. Definition included categories of verbalization, utilizing related actions, symbolic representation, and referencing associations. Ex-

emplification comprised identifying behavioral indicators, addressing opposites, and establishing causality. Methodologically, the story context helped concretize patience, while direct questions elicited symbolic associations for love and happiness. Findings indicated that as age increased—particularly over 66 months—the variety and relational depth of expressions grew, while gender created no significant difference. Results suggest that alongside egocentric approaches, children exhibit higher-level characteristics like empathy and self-control. This research provides a child-centered perspective and expands the literature by methodologically discussing storytelling and direct questioning. Consequently, abstract value education in preschool should utilize question-answer activities, concrete experiences, and storytelling, aligned with children's developmental levels.

Keywords: Preschool Period, Abstract Concept Development, Moral Development, Love, Patience, Happiness

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel ve ahlaki yapılarının temelinin atıldığı önemli bir evredir. Gelişim, doğası gereği bütüncül ve çok boyutlu bir yapı sergilemekte; dil, zihin ve sosyal beceriler gibi farklı alanlar sürekli bir etkileşim içerisinde ilerlemektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocukların soyut kavramları anlama ve ifade etme biçimleri, sadece dille ilgili değil, aynı zamanda bilişsel ve ahlaki gelişimin yansımalarını görebilmek adına önemli veriler sunmaktadır. Kavramlar, zihinde sadece sembolik birer karşılık değil; imgeye, duyguya ve nihayetinde davranışa rehberlik eden işaretlere dönüşen anlam dolu yapılardır (Langer, 1967, s. 455). Soyut kavramların öğrenilmesi bu gelişim sürecinin önemli bir parçasıdır. "Soyut kavramlar somut nesnelerin herhangi bir niteliğini (halini, ilişkisini, değerlendirmesini vs.) diğerlerinden ve nesnenin kendisinden ayırarak tek başına düşünülmesi sonucunda oluşan zihinsel temsillerdir." (Coşkun, 2023, s. 361). İnsanların başkalarıyla ilişkilerinde görünür hale gelen ahlaki değerler dilde soyut kavramlarla ifade edilirler. Bu kavramları anlamak ve açıklamak somut düşünme çağındaki çocuklar için zordur. Ancak günlük yaşamlarında bu kavramlarla karşılaşırlar ve kendilerince bunları anlamaya, kavram şemalarında bir yere örnek/tanım/bağlam ile yerleştirmeye çalışırlar.

Okul öncesi dönemde ahlaki muhakemenin sınırlı olduğuna dair geleneksel görüşün aksine çocukların başkalarının acılarına duyarlılık gösterme (Peters, 1974, s. 556), paylaşma (Nucci ve Turiel, 1978, s. 406), kasıtlı ve kasıtsız zararı ayırt ederek yargıda bulunma (Dwyer, 2003, ss. 189-191), liyakat ve empatiye

dair ilkelerle gerekçeler sunma (Damon, 1999, ss. 72-78) gibi ahlaki dili kullanmalarını sağlayan özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu dönemde farklı çatışma durumları içeren hikayelerle ilgili hazza dayalı, ihtiyaç odaklı, faydaya dayalı, kalıp yargılarla, onay odaklı ve karşılıklı yarar yönelimi gibi ahlaki muhakeme türlerini ortaya koyabilmektedir (Nucci ve Turiel, 1978, s. 406). Çocukların akranları veya yetişkinlerle yaşadıkları deneyimler, empati yeterlilikleri ve mizaç farklılıkları, ahlaki bilgileri yorumlama ve karakter oluşumu süreçlerini etkilemektedir (Damon, 1999, ss. 72-78; Hoffman, 1963, ss. 297-302; Nucci, 2001, ss. 135-136; Eisenberg vd., 2014, ss. 684-685; Smetana vd., 2012, ss. 184-205). Bu durum ahlaki dili anlama ve kullanma durumlarını da etkilemektedir. Nitekim özellikle çocukların altı yaşından itibaren benlik tanımlamalarında 'iyi, 'kötü', 'hoş' gibi genel değerlendirici bir ahlaki dil kullanmaya başlamaları (Damon, 1999, ss. 72-78; Eisenberg vd., 2014, ss. 184-207) erken yaşlarda deneyimlenen soyut kavramların ahlaki muhakemenin oluşumunda temel yapı taşları olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocukların kullandıkları ahlaki kavramlar onların karakter inşası ve sosyal deneyimlerini anlamlandırmalarında önemli bir role sahiptir.

Çocuklar sevgi, sabır ve mutluluk gibi hem duygusal hem de ahlaki boyutu olan kavramları deneyimledikleri olaylar, eylemlerinin sonuçları ve çevrelerinden aldıkları tepkiler ışığında kendi şemalarına yerleştirmeye çalışırlar. Sevgi, insanları birbirine yaklaştıran ve kaynaştıran içsel olarak bağlayan bir ruhsal eğilim ve duygusal güçtür. Sevgi aynı zamanda erdemlerin başıdır. Her erdem ondan beslendiği gibi her erdem varlıklarıyla yine onu besler. Sevginin bir erdem haline gelmesi karar ve yargılarımızla, eylem ve davranışlarımızla mümkündür. Örneğin sevgi sevdiğimiz şeyin yaşaması, gelişmesi için duyduğumuz bir ilgi haline dönüşürse ahlaki bir değere dönüşür (Hökelekli, 2013, ss. 15-21). Sabır, karşımızdaki herhangi bir olumsuz durum veya olumsuzluk oluşturacak tüm olaylara karşı insanın dayanma gücüdür. Başka bir açıdan ise bir kimsenin alışageldiği tabiatına uygun hallere aykırı, dengesini sarsan, acı ve sıkıntı veren durumlar karşısında direnç göstermesi, katlanması demektir. Sabırlı olmak sebat, azim ve metanetin ayrılmaz bir parçasıdır (Hökelekli, 2013, ss. 117-123). Mutluluk ise çok farklı alanlarla ilişkilendirilebilecek ve tanımlaması en zor kavramlardan birisidir. Ahlakın temellendirilmesi açısından öne çıkan mutluluk kavramı tek tek erdemlerin veya tümüyle erdemli bir hayatın sonucu olarak psikolojinin, sosyoloji ve felsefenin ele aldığı temel kavramlardan birisidir (Vatandaş, 2017). Bu soyut kavramların inşası, çocuğun ahlaki dili kullanma ve karakter oluşumu süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde, okul öncesi çocukların ahlakla ilgili çeşitli soyut kavramlara ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimleri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk gibi duygusal tanımlamalarına (Ramazan ve Öveç, 2017; Ünüvar vd., 2015) ya da belirli ahlaki değerleri tasvirine (Tatlı ve Aytar, 2017; Topaç vd., 2020; Çetin ve Sapsağlam, 2025) odaklanılmıştır. Ancak, literatürde bebeklikten itibaren kavram gelişiminin ahlaki muhakeme üzerindeki nedensel rolüne dair derinlemesine araştırmalara olan ihtiyaç hala vurgulanmaktadır (Smetana, 1981, s. 1336; Smetana vd., 2012, s. 694; Eisner ve Malti, 2015, ss. 59-66). Son dönemlerde (2008-2018 arası) okul öncesi dönemde kavram gelişimi ve eğitimi hakkındaki ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda en çok sayı, mekan, zaman kavramlarının incelendiği ve bu nedenle kavramlara yönelik çok yönlü bakış açılarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Güngör vd., 2022, s. 472). Özellikle hem duygusal hem de değer merkezli soyut kavramların (sevgi, sabır, mutluluk) bir arada ve çocukların özgün anlatıları üzerinden incelenmesine dair kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışma söz konusu eksiklikten yola çıkılarak, erken çocukluk döneminde soyut ahlaki kavramlara (sevgi, sabır ve mutluluk) ilişkin anlamlandırmayı, çocuk görüşlerine dayalı tematik bir analizle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylesi bir değerlendirme bu dönemdeki soyut kavram gelişiminin bilişsel ve ahlaki gelişime yansımalarını görebilmeye imkân sağlar. Çalışmayı özgün kılan temel unsur; erken çocukluk döneminde sabır gibi iradi bir eylem ile sevgi ve mutluluk gibi duyguya yaslanarak inşa edilen değerleri temsil eden kavramların anlamlandırılmasını, çocuk görüşlerini esas alarak bütüncül biçimde değerlendirmesidir. Çocukların bu kavramları sadece tanımlamalarını değil, kendi yaşantıları ve deneyimleri üzerinden nasıl kurguladıklarını inceleyen bu araştırmanın, erken çocukluk dönemindeki bilişsel-ahlaki düşünme süreçlerine dair özgün ve pratik katkılar sunması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların sevgi, mutluluk ve sabır gibi soyut kavramlara ilişkin duygu, düşünce ve anlamlandırma biçimlerini derinlemesine incelemek amacıyla fenomenolojik desen temelinde yapılandırılmış nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji bireylerin bir ya da daha fazla olguya yükledikleri anlam-

ları ve kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Creswell, 2019, s. 265). Bu araştırmada, bir olgu olarak belirlenen ahlaki kavramların çocuk zihnindeki yansımalarını, ilgili deneyimlerini ve anlamlandırmalarını değerlendirebilmek için fenomenolojik yaklaşım uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu karma amaçlı örnekleme yaklaşımı ile uygun, tipik, ölçüt ve tabakalı örnekleme modelleri (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 113; Creswell, 2019, ss. 77-78) eş zamanlı kullanılarak oluşturulmuştur. Bu modellerden, uygun örnekleme saha erişilebilirliği, zaman ve kaynakların etkili biçimde kullanımı, tipik örnekleme okul öncesi çocukların genel sosyo-kültürel ve gelişimsel özelliklerini yansıtabilmesi için tercih edilmiştir. Buna göre araştırma sahası olarak Ankara'nın Altındağ ilçesi belirlenmiştir. Araştırmanın odak noktası erken çocukluk dönemi kavram gelişimi olduğundan ölçüt örnekleme ile 54-73 aylık çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Son olarak araştırmada cinsiyet faktörünün olası etkilerini değerlendirebilmek için tabakalı örnekleme kullanılarak çalışma grubu iki eşit tabakaya ayrılarak %50'si kız (n=17) %50'si erkek olmak üzere 34 çocuk ile görüşme yapılmıştır (Bkz. Tablo 1). Çalışma grubundaki çocuk sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu ilkesi esas alınmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Yaş Gruplarına Göre Cinsiyet Dağılım Bilgileri

Yaş Aralığı (Ay)	Kız	Erkek	Toplam
54-60 ay	1 (KK30)	1 (KE10)	2
61-63 ay	1(KK17)	1 (KE29)	2
64-66 ay	6 (KK9, KK11, KK13, KK21, KK28, KK34)	4 (KE2, KE26, KE31, KE32)	10
67-69 ay	4 (KK16, KK18, KK20, KK33)	6 (KE1, KE5, KE15, KE22, KE25, KE27)	10
70-73 ay	5 (KK12, KK14, KK19, KK23, KK24)	5 (KE3, KE4, KE6, KE7, KE8)	10
Toplam	**17**	**17**	34

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, erken

dönemlerdeki çocukların soyut kavram dünyalarını derinlemesine analiz edebilmek amacıyla çok boyutlu bir planlama yapılmıştır. Araştırmada yöntemsel verimliliği iki ayrı çalışmada değerlendirebilmek ve zaman ve mekân tasarrufu ilkesi gereği iki farklı araştırma odağına (ahlaki ve dini kavramlar) dair veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Her ne kadar veri toplama süreci ortak bir çalışma grubuyla yürütülmüş olsa da analiz aşamasında ahlaki ve dini kavram setleri birbirinden tamamen bağımsız iki ayrı veri seti olarak tasnif edilmiştir. Araştırmanın birisinde yalnızca ahlakla ilgili kavramlar, diğerinde dinle ilgili kavramlar esas alınarak tümüyle birbirinden farklı veri setleri esas alınmıştır. Görüşme formlarının yapılandırılmasında, okul öncesi dönem çocuklarının soyut konular üzerindeki sınırlı odaklanma süreleri dikkate alınarak, onları diyaloğa teşvik eden etkileşimli dil yaklaşımları benimsenmiştir. Bu kapsamda, çocukların 'burada ve şimdi' ile sınırlı somut algılarını aşmalarına ve genelleyici bir bakış açısı geliştirmelerine imkan tanıyan bağlamsız dil uygulamalarından yararlanılmıştır (Hadley vd., 2021, s. 183). Buna göre araştırmada ele alınan sevgi ve mutluluk kavramları ile ilgili olarak "*Şimdi sana birkaç kelime söyleyeceğim. Bana bu kelimelerle alakalı ne hissettiğini, aklına neler geldiğini söyle olur mu?"* denilerek katılımcılardan bu iki kavramla ilgili duygu ve düşüncelerini daha serbest ve bir bağlamdan bağımsız biçimde ifade etmeleri istenmiştir.

Çalışmada benimsenen ikinci etkileşimli dil yaklaşımı, anlatı (hikâye anlatımı) yoluyla zengin bir dil çevresi ve anlam bağlamı oluşturmaktır. Literatürde hikâye anlatımının, çocukların karmaşık yapıları anlamlandırmasını kolaylaştıran ve kendilerini ifade etmelerine imkan tanıyan bilişsel bir zemin hazırladığı vurgulanmaktadır (Justice vd., 2018, s. 90; Rowe ve Snow, 2020, ss. 12-13). Ayrıca anlatı odaklı yaklaşımlar, kendisini bir başkasının yerine koyabilme, başkalarının duygu ve arzularına empati geliştirebilme gibi becerileri kapsayan ahlaki hayal gücünün oluşturulmasında kullanılan yöntemlerden birisi olarak kabul edilmektedir. (Tuana, 2007, ss. 274-275; Korkmaz ve Yobaş, 2022, s. 662). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin aktarmakta en çok güçlük yaşadıkları değerlerden biri olarak literatüre yansıyan 'sabır' kavramı (Kuloğlu vd., 2021, s. 178) tabiatı gereği yüksek düzeyde soyutlama gerektirmektedir. Bu kavramsal zorluğu aşmak ve çocukların deneyim temelli akıl yürütmelerini teşvik etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen özgün bir hikâye anlatısı mülakat sürecine dahil edilmiştir. Hikâye sonrasında yöneltilen yarı yapılandırılmış sorularla, katılımcılardan görüşlerini belirtmeleri istenmiştir:

> Yunus o gün mis gibi bir kokuyla uyandı. Evin tüm odalarını saran kurabiye kokusu… Hemen kalkıp mutfağa gitti. Annesi kurabiyeleri fırından yeni çıkarıyordu. En sevdiği kurabiyelerdi hem de. Hemen tezgâha koştu. Kurabiyelerden birine uzanıyordu ki annesi uyardı "Dur bakalım. Şimdi alma. Şu an çok sıcak. Soğuması gerekiyor." Yunus elini geri çekti. Dudağını büktü, boynunu yere eğdi. Annesi dedi ki "Sabırlı olmalısın Yunus. Soğuduğu zaman vereceğim." Yunus sabırlı olmalıydı… Peki, sabırlı olmak neydi, ne demekti?"

Yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim alanından uzmanların görüşlerine baş vurularak ve etik kurul onayı (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu, 13.07.2023-195118) alınarak oluşturulmuştur. Aracın görünüş ve kapsam geçerliliğini test etmek ve soruların hedef yaş grubunun gelişimsel özelliklerine uygunluğunu teyit etmek amacıyla pilot mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler asıl analiz sürecine dahil edilmemiş; ancak mülakat akışını zenginleştirecek destekleyici soruların geliştirilmesinde temel teşkil etmiştir. Katılımcıların dille ilgili sınırlılıkları dikkate alınarak bu temel soruların yanında ek sorularla sürece esneklik kazandırılmıştır. Katılımcıların özgün anlatılarını korumak için temel ve ek soruların herhangi bir yönlendirme ve yargı ifadesi içermemesine özen gösterilmiştir. Böylece çocukların iç dünyasını yansıtan daha kapsamlı ve nitelikli verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın amacı, soruları ve süreci hakkında katılımcıların velileri hem sözlü hem de "Bilgilendirilmiş Onam Formu" aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Velilerin onayı alınarak görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri doğal ortamlarında ses kaydı ile yapılmış ve daha sonra yazılı metin haline getirilmiştir. Bu görüşmelerde çocukların, muhtemel kaygı ve tedirginliğinin azaltılması için iletişimi güçlendirici ve onları rahatlatıcı çocuk dostu bir ortam ve tutum (Duman, 2021, ss. 288-290) oluşturmaya özen gösterilmiştir. Araştırmacı, güç dengesini dengelemek amacıyla çocuklara 'fikirlerine değer verilen birer uzman' rolü atfetmiş ve bu tutum görüşmelerin verimliliğini artırmıştır. Bu yolla çocukların rahatlaması sağlanmış; daha verimli yanıtlar elde edilmiş ve cevap vermedikleri veya görüşmeyi bitirmek istediklerinde buna saygı duyulmuştur. Ebeveynlerden alınan yazılı onamın yanı sıra, çocukların sürece katılım konusundaki gönüllülükleri, sözlü rızaları ve beden dilleri üzerinden sürekli olarak teyit edilmiştir. Katılımcıların görüşmeyi sonlandırma veya yanıtsız bırakma haklarına mutlak saygı gösterilerek, çocuklarla yapılan çalışmalarda ortaya çıkabilecek etik riskler yönetilmiştir. (Merriam, 2018, ss. 222-226; Özok, 2022, ss. 539-544). Metodolojik planlamanın bir parçası olarak, geniş kapsamlı veri toplama sürecinin yalnızca 'sevgi, sabır ve

mutluluk' kavramlarına odaklanan bölümleri bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Toplam 91 dakikalık ses kaydı verisi dijital ortama aktarılarak metne dönüştürülmüş ve analiz edilmeye hazır, kapsamlı bir veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma için belirlenen soyut kavramlar (sevgi, sabır, mutluluk) yapılan literatür taraması ve uzman görüşlerinin alınması sonucu belirlenmiştir. Bu araştırma için toplanan veriler bu üç kavramı okul öncesi çocukların nasıl anladığı, ifadeleri ile nasıl anlattıklarına odaklanarak analiz edilmiştir. Başka bir deyişle toplanan verilerin içeriği analiz edilerek kodlar, kategoriler ve temalara ulaşılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Bu analiz sonucunda öne çıkan kategoriler gruplandırılarak tanımlama ve örneklendirme temalarına ulaşılmıştır. Sevgi, sabır ve mutluluk kavramını anlama ve ifade etme biçimleri ile ilgili analizler, bütüncül bir yaklaşımla bu iki tema çerçevesinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Analizlere kaynaklık eden çocukların sözlerinin bazılarına, yapılan analizlerin ve ulaşılan sonuçların daha iyi anlaşılması bakımından metinde yer verilmiştir. Bazıları ise benzer sözlerin gruplanması, söylediklerinde öne çıkan anlamların metne yansıtılması vb. yollarla metinde ele alınmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulmasına özen gösterilmiş, onlara yapılan atıflarda erkek çocuklar "KE1" (Katılımcı erkek bir) kız çocuklar "KK2" (Katılımcı kız iki) gibi kodlar ile ifade edilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde katılımcıların soyut kavramları nasıl anladıkları, kavramları hangi bağlamlarda ele aldıkları incelenmiştir. Kavramları bir bağlam ile veya bağlamsız olarak sormanın çocukların soyut kavramları anlama ve ifade biçimlerinde bir fark oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların ahlaki kavramlara verdikleri tepkiler, kendi hayatlarıyla nasıl ilişkilendirdikleri, kullandıkları kelimeler, anlatım tarzları ve ifadelerindeki anlam derinliği analiz edilmiştir. Bunlar yapılırken yaş ve cinsiyet faktörleri dikkate alınmıştır.

Analiz sürecinde çocukların görüşmelerdeki ifadelerinin çoğunlukla sahip oldukları kelime dağarcığı ile sınırlı olması (Smetana vd., 2012, s. 694) ve bu nedenle düşüncelerini tam anlamıyla aktaramama ihtimali göz önünde bulundurulmuştur. Bu güçlük veri toplanırken ek sorularla, analiz sürecinde ise ifadelerinin muhtemel manalarının dikkate alınmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Böylece yönlendirme yapılmaksızın gerçekleştirilen bu mülakatlardan elde edilen

veriler, çocukların doğal anlama ve ifade etme süreçlerini anlamak açısından önemli bulguların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler; katılımcıların kavramlara yönelik genel tepkileri, yaş ve cinsiyet faktörlerine göre durum ve yapılandırılan temalar çerçevesinde ilgili literatür dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kavramlara dair görüş belirtme durumları incelendiğinde; mülakat sürecinde en yüksek katılımın sevgi (n=33), ardından mutluluk (n=30) ve son olarak sabır (n=26) kavramlarında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Etkileşimli dil yaklaşımları ve hikayeleştirme tekniği sayesinde, katılımcıların büyük çoğunluğu soyut kavramlara dair anlamlı görüşler üretebilmiştir. İstisnai bir durum olarak KE10 (54 aylık) mutluluk kavramına dair sessiz kalmış; diğer kavramlarda ise oldukça sınırlı ifadeler kullanılmıştır. Bu durum, katılımcının çalışma grubundaki yaş düzeyi itibariyle en küçük çocuk olması sebebiyle dil gelişimsel sınırlılıkları ile ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların görüşleri yapılan analizler sonucunda tanımlama ve örneklendirme temaları altında yapılandırılarak ele alınmıştır. Tanımlama teması; fiile dönüştürme, ilişkili eylemleri kullanma, sembolik temsil ve çağrışımlara atıf kategorilerini içermektedir. Örneklendirme teması ise davranışsal göstergeler, zıddı ile ele alma ve nedensellik kurma kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Yaş Gruplarına Göre Kavramları Farklı Temalarda Ele Alma Durumları

Yaş Aralığı	Katılımcı Sayısı	Tema Çeşitliliği Sayısı
54-60 ay	2	1-2
61-63 ay	2	1-2
64-66 ay	10	2-3
67-69 ay	10	3-4
70-73 ay	10	4+

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların yaş düzeyleri -birkaç ay dahi olsa- arttıkça soyut kavramları ele alma biçimindeki tema çeşitliliği ve ifade zenginliği de artış göstermektedir. Özellikle 67-73 ay aralığındaki çocukların, kendilerinden yaşça küçük akranlarına oranla kavramlarla ilgili hem tanımlama hem de örnek-

lendirme temasında daha ilişkisel ve soyutlama düzeyi yüksek açıklamalar yaptıkları görülmektedir. İfade biçimleri genellikle homojen bir yapı sergilemekle birlikte; erkek katılımcıların sevgi kavramını tanımlamada, kız katılımcıların ise sabır ve mutluluk kavramlarını tanımlama ve örneklendirmede daha faal oldukları gözlemlenmiştir. Ortak bir bulgu olarak her iki cinsiyetten katılımcılar, sevgi kavramını sarılmak, öpmek gibi bedensel/davranışsal göstergelerle somutlaştırmıştır.

Tema 1: Tanımlama

Fiile Dönüştürme

Katılımcılardan bir kısmı görüşme formunda yöneltilen soyut kavramları, dilimizdeki fiil türevlerini kullanarak anlamlandırmışlardır. Örneğin, sevgi, *sevmek* (KE22, KE25), *birisini sevmek* (KE7, KE8, KE29, K34), *bir şeyi sevmek* (KK12) şeklinde ifade edilmiştir. Sabır kavramı *sabretmek* (KK12), mutluluk kavramı *mutlu olmak* (KK20, KE25) yardımcı fiili ile tanımlanmıştır.

Katılımcıların isim halindeki kavramları fiil haline dönüştürerek tanımlamaları iki açıdan yorumlanabilir. Birincisi katılımcılar, dil becerileri açısından aynı kökten türeyen kelimelerin arasındaki ses ve anlam bağını keşfedebilmişlerdir. Bu durum erken çocukluk döneminde morfolojik farkındalığın ve sözcük türetme mantığının işlediğini göstermektedir. İkincisi ise katılımcılar soyut bir kavramın temsil ettiği durum veya manayı, yine soyut bir eylemle veya o eylemin bir sonucu olarak tanımlama eğilimi göstermişlerdir. Bu eğilim katılımcıların soyut kavramları durağan birer terimden ziyade deneyimlenen ve icra edilen aktif süreçler olarak kodladıklarını göstermektedir.

Katılımcıların isim formundaki kavramları dilin morfolojik imkanlarını kullanarak eylem formuna dönüştürmeleri, hem erken çocukluktaki dil ile ilgili farkındalığın gücünü hem de soyut manaların ancak deneyimlenen birer eylem üzerinden somutlaştırılabildiğine dair zihinsel bir eğilimi ortaya koymaktadır.

İlişkili Eylemleri Kullanma

Bu kategoride katılımcılar kavramları duygular, kişisel yaşantılar ve zihinsel süreçler üzerinden tanımlamışlardır. Katılımcılar sevgiyi "*Âşık olmak"* (KE31), "*Birisini özlemek."* (KE15) gibi sevginin farklı boyutları ve sonuçları ile tarif etmişlerdir. Bazı katılımcılar sevgiyi doğrudan içsel bir durum olarak *hissetmek* (KK20, KK23) fiiliyle açıklarken; KK23 sevgiyi aynı zamanda hissettiği *mutluluk* ve *saygı* ile ilişkilendirerek kavramsal bir ağ kurmuştur.

Kişisel deneyimlerin tanım üzerindeki etkisi KK30 ve KE5'in görüşlerinde belirginleşmektedir. KK30 için sevgi, o dönemdeki en büyük arzusu ve sevdiği faaliyet olan *"okumak"* eylemiyle özdeşleşmiştir. KE5 ise sevgiyi; *"düşünmek"* ifadesiyle tanımlayarak iyi duygularla başkasını aklına getirme, bir başkasının iyiliğini gözetme ve zihinsel bir meşguliyet gibi farklı manaları kapsayan bir eylem ile karşılamıştır. Bu tanım aynı zamanda okul öncesi dönemdeki bir çocuğun sevgiyi tecrübe ediş biçiminin zenginliğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca *"Paylaşmak."* (KE6) şeklinde tanımlanan sevgi, hem bir ön koşul hem de bir sonuç olarak yorumlanmıştır.

Sunulan hikâye bağlamının etkisiyle katılımcıların önemli bir kısmı (n=19) (KE1, KE3, KE6, KE7, KE8, KK9, KK10, KE15, KK18, KK19, KK20, KK21, KE22, KK24, KE26, KE27, KK28, KK30, KE31) sabrı *beklemek* şeklinde tanımlamıştır. Ancak bazı çocuklar bu hazır bağlamı kendi hayatlarına uyarlayarak genişletmişlerdir. Örneğin KK19 "*paylaşırken beklemek*" ifadesiyle sabrı sırasını bekleme veya fedakârlıkla ilişkilendirmiştir. KE22 ise sabrın zamansal sınırına dikkat çekerek "*Birazcık durmak*" şeklinde ifade etmiştir. Dikkat çekici diğer tanımlarda sabır; "*meraklı olmak*" ve *"sakinleşmek"* ile eşleştirilmiştir. Bu durum, çocukların yetişkinlerden aldıkları 'sabırlı ol' uyarılarını, kendi öfke, heyecan ve meraklarını kontrol etme süreciyle (özdenetim) ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Mutluluk tanımlarında, "*Bir şeye sevinmek*" (KK17) gibi eşanlamlı kullanımların yanı sıra *sevdiği şeyi yapmak* (KE1), *parka gitmek* (KK14), *babasını çok sevmek (*KK28) gibi mutluluğa sebep olan somut yaşantılar öne çıkmıştır. Ayrıca *eğlenmek* (KE8) ve *gülmek* (KE8, KK12, KE29) gibi mutluluğun dışavurumu olan eylemler, kavramın doğrudan karşılığı olarak sunulmuştur.

Katılımcıların bu kategoride ortaya koyduğu bulgular; çocukların soyut kavramları tanımlarken pasif birer alıcı değil; kendi hayat tecrübelerini, arzularını ve sosyal gözlemlerini kullanan faal birer anlam inşa edicisi olduklarını göstermektedir.

Sembolik Temsil

Sembolik temsil kategorisi, çocukların soyut kavramları zihinsel şemalarında nasıl görselleştirdiklerini ve bu görsel kodları iletişim diline (jest, mimik semboller) nasıl aktardıklarını göstermektedir. Bu kategoride katılımcılar, sevgi ve mutluluk gibi soyut kavramları semboller, fiziksel göstergeler ve kültürel kodlar aracılığıyla somutlaştırmışlardır. Bu bulgu, soyut kavramları görsel sembollerle eşleştirme becerisinin erken çocukluktan itibaren gelişim gösterdiğini ve kültürel bir aktarımla yerleştiğini göstermektedir.

Katılımcılardan KK14, *"Sevgide kalp oluyor, yani o da bir kalp."* sözlerini parmaklarıyla kalp şekli yaparak desteklemiş, böylece sevginin en yaygın sembolik temsiline işaret etmiştir. Mutluluk kavramını tanımlarken KE15, "*Böyle.*" diyerek; yüz ifadesi ve elleriyle gülümseme hareketini sergilemiştir. Kalp sembolü ve gülümseme gibi görsel-bedensel göstergelerin kullanımı, çocukların soyut kavramları somut birer obje veya eylem olarak zihin şemalarına yerleştirdiklerini göstermektedir. Bu sembolleştirme yaklaşımı karmaşık duygu dünyasının, paylaşılan bir görsel dil üzerinden dışa yansıtılmasına imkân vermektedir.

Çağrışımlara (Kişi, Kelime, Duygu) Atıf

Bu kategoride katılımcılar, kavramları kendilerine çağrışım yapan duygular, yakın çevrelerindeki kişiler ve kişisel ilgi alanları üzerinden tanımlamışlardır. Katılımcılar sevgi, sabır ve mutluluğu çoğunlukla en yakın sosyal çevrelerindeki öznelerle *anne, baba, abi, abla, kardeş, dayı, teyze, anneanne, babaanne, dede, halasının kızı, öğretmen* (KE3, KE8, KK9, KK12, KE13, KE15, KK16, KK17, KK18, KK19, KK21, KE22, KK23, KK24, KE25, KK28, KE29, KK30, KE32, KK33) ile eşleştirmişlerdir. Bazı çocuklar sevgiyi *güzel* (KE1, KE10), *mutluluk* (KE2) gibi olumlu sıfat ve duygularla tanımlarken; KE7 "*Annem beni seviyor, ben de onu seviyorum.*" ifadesiyle sevginin karşılıklılık boyutuna dikkat çekmiştir. Ayrıca *Mekke* (KK34) *Mescid-i Aksa* (KE4), *arabalar* (KE2), *playstation* (KE5), *bebekler* (KK12), *sürpriz yumurta* (KE25) gibi somut mekân ve nesnelerin sevgi nesnesi olarak zikredilmesi, kavramın çocuğun ilgi dünyasındaki önceliklerle şekillendiğini göstermektedir.

Sabır kavramı katılımcılarda farklı çağrışımlar uyandırmıştır. KE29 sabrı "*Sıkıcı"* olarak betimlerken; KE23 "*Eğlenceli"* olarak tanımlamıştır. KK11 ise "*Sabırlı olmak sevgiydi.*" diyerek sabrı bir ödül veya sevgiye ulaşma yolu olarak kodlamış olabilir. Sabrın "*Önemli"* (KK34) olarak nitelendirilmesi ise yetişkin dünyasından aktarılan ahlaki vurguların (uyarı, hatırlatma, yönlendirme vb.) çocuk tarafından içselleştirildiğine işaret etmektedir.

Katılımcılar mutluluğu, *sevinç* (KK17), *heyecan* (KE6, KK20, KE22), *sevgi* (KK28, KE4), *neşe* (KK34), *güzellik* (KE5) gibi duygusal kavramlarla tanımlamıştır. Dikkat çekici bir bulgu olarak KE23, mutluluğu *sadaka* ile ilişkilendirmiştir. Bu durum çocuğun, "Tebessüm sadakadır." hadisiyle kurduğu bağa veya yardımlaşmanın getirdiği manevi duygulara dair erken dönem farkındalığına işaret edebilir. Ayrıca KK30 "*Mutluluk annemde.*" ifadesi, temel güven ve huzur duygusunun anne figürüyle sembolleşmesini yansıtmaktadır.

Katılımcıların ahlaki kavramlarla ilgili ifade ettikleri çağrışımları (duygu, nesne, kişi vb.), bu soyut kavramları zihinlerinde zengin ve karmaşık şemaya yerleştirdikleri konusunda bir fikir verir. Ayrıca ahlaki kavramların özgün duygusal bağlar ve değer atıflarıyla tanımlanması; çocukların ahlaki gelişimde pasif bir itaat aşamasından kavramları iç dünyalarında anlamlandırdıkları daha ileri bir bilişsel düzeye geçtiklerinin işaretleri olarak değerlendirilebilir.

Tema 2: Örneklendirme

Davranış Göstergelerini Belirtme

Davranış göstergelerini belirtme kategorisi, katılımcıların ahlaki kavramları sadece zihinsel bir tanım değil, yaşanılan ve gözlemlenen bir eylem dizisi olarak nasıl somutlaştırdıklarını göstermektedir. Katılımcılar sevgi ve mutluluk gibi soyut kavramları, somut fiziksel hareketler ve ahlaki davranışlar olarak örneklendirmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sevgiyi sarılmak, öpmek, kucaklamak (KE3, KE7, KE8, KK12, KK16, KK17, KK18, KK23, KK21, KE27, KE29, KE31, KK33) gibi fiziksel yakınlık gösteren davranışlarla ilişkilendirmişlerdir. Özellikle KK11'in "*Annemle oyun oynamak ve babama iyi bakmakta da çok sevgili oluyorum."* ifadesi, çocuğun farklı kişilerle kurduğu sevgi dilinin (karşılıklı oyun, bakım verme vb.) farkında olduğunu göstermektedir. Seven insan ne yapar sorusuna verilen; *konuşmak* (KE7), *hediye almak* (KK24, KE26), *yardım etmek* (KK23, KE32), *yemeğini paylaşmak* (KE9), *iyilik yapmak* (KK13), *başkasına resim çizmek* (KK20), *çiçek vermek* (KK28), *selam vermek* (KK23) gibi cevaplar, sevginin sadece bir his değil olumlu sosyal davranışları tetikleyen ahlaki itici bir güç olarak anlamlandırıldığını göstermektedir.

Katılımcılar, 'Ne yapar mutlu insan?' sorusuna verdikleri cevaplarda, *güler* (KE3, KE5, KK13), *sevinir* (KE1, KE22), *sarılır* (KK18) gibi mutluluğun göstergeleri ile ilgili örnekler vermiştir. Bunun yanında soruya cevaben verilen, *hediyeyi kullanır* (KK13), *oyun oynar* (K16, KE27) gibi örnekler ise mutluluğu doğuran veya mutluluğun sonucunda ortaya çıkan eylemleri ifade etmektedir. Özellikle daha önce *"Mutluluk annemde."* diyen KK30'un *annesine yardım eder* ve KK31'in *annesine iyi davranır* cevapları mutluluğun karşılıklı bir iyilik hali olarak algılandığına işaret eder. KK9'un *hisseder* cevabı ise okul öncesi dönemdeki bir çocuğun soyut bir kavramı yine tamamen soyut bir süreçle tanımlayabileceğini/örneklendirebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Katılımcıların soyut kavramları davranışsal göstergelerle açıklamaları; bu kavramların çocuk zihninde eylem-odaklı şemalar şeklinde yerleştiğini ortaya koymaktadır. Çocukların sevgiyi ve mutluluğu sadece bireysel bir duygu olarak değil; yardım etme, paylaşma ve iyi davranma gibi ahlaki sorumluluklarla ilişkilendirmeleri duygusal gelişim ile karakter gelişiminin bu yaş grubunda iç içe geçtiğini göstermektedir. Ayrıca soruların eylem odaklı (Ne yapar?) sorulmasının çocukların soyut kavramları anlamlandırma yeterliliklerini dışa vurmalarında önemli bir metodolojik kolaylaştırıcı olduğu tespit edilmiştir.

Zıddı ile Birlikte Ele Alma

Bu kategori katılımcıların soyut bir kavramı sadece ne olduğu ile değil ne olmadığı ve iki zıt durum arasındaki geçişkenlikle nasıl anlamladıklarını ortaya koymaktadır. Böylece katılımcılar özellikle mutluluk kavramını zıddı ve yokluğu üzerinden örneklendirerek kavramın sınırlarını ve doğasını belirginleştirmişlerdir.

Katılımcılar mutluluğun durağan bir durum olmadığını, hayal kırıklığı veya üzüntüyle iç içe geçtiğini kendi yaşantıları üzerinden örneklendirmişlerdir. KE31, "*…Ben mutluyum da bazen ağlıyorum he. Bazen mutlu oluyorum bazen de mutsuz oluyorum."* sözleriyle mutluluğu zıddı ve ağlama eylemiyle ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde KK16, patlayan havuz simidi nedeniyle yaşadığı mutsuzluğun, babasının desteğiyle nasıl mutluluğa dönüştüğünü anlatarak duygusal onarım sürecini örneklendirmiştir. Duygusal geçişkenliğin bir diğer örneği ise KK19'un sözlerinde belirginleşmektedir. Katılımcı kuzeninin ziyaretiyle yaşadığı kişisel mutluluğunu, kuzeninin annesinin yaşadığı hastalık ve beraberinde gelen kısıtlamalar (maske kullanımı, odaya girememe) üzerinden şekillenen bir mutsuzluk tablosuyla harmanlamıştır. Bu durum çocuğun kendi mutluluk deneyimini başkalarının yaşadığı olumsuz durumlarla mukayese edebildiğini, sosyal ortamlardaki mutluluk ve mutsuzluğun bir arada olabileceğini fark ederek empati geliştirebildiğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar mutluluğu, istenen bir durumun gerçekleşmemesi anlamında mutsuzluk üzerinden ele almışlardır. KE4'ün kedi sahibi olma isteğinin engellenmesi, KE8'in emeğinin boşa gitmesi nedeniyle duyduğu mutsuzluk örnekleri, katılımcıların mutluluk durumunu/değerini kayıp veya eksiklik üzerinden fark ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, bir kavramın değerini onun yokluğuna neden olan tecrübelerle (kayıp, engel) mukayese ederek yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların mutluluğu üzüntü, hayal kırıklığı ve engellenmişlik gibi mutsuzluk örnekleriyle bir arada sunmaları onların duygu dünyasındaki ikilikleri fark ettiklerini ve kavramları hayatın doğal akışındaki iniş çıkışlarla (mutluluğun mutsuzluğa dönüşmesi veya tersi) anlamlandırdıklarını kanıtlamaktadır.

Nedensellik İlişkisi Kurma

Nedensellik ilişkisi kurma kategorisinde katılımcılar, soyut kavramlarla ilgili durumları ortaya çıkaran sebep-sonuç zincirlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, mutluluk ve sabır kavramlarını bu durumları tetikleyen iç ve dış etkenler üzerinden örneklendirmişlerdir. Katılımcıların mutluluk nedenleri iki ana eksende toplanmaktadır. İlk eksende şarkı söylemek (KE5), boya yapmak, çileğe çikolata batırmak (KK11), spor yapmak (KK23) gibi bireysel yetkinlik ve haz odaklı eylemler yanında oyun oynamak (KE26, KE32), anneanneye gitmek (KK33) gibi sosyal ilişkileri içeren eylemler yer almaktadır. Bu durum, çocuklarda mutluluk kaynağının 'kendisinin' olabileceğine dair erken dönem bir farkındalığa işaret eder.

İkinci eksende ise katılımcılar, başkalarının kendilerini mutlu eden davranışlarına dair örnekler vermişlerdir: Kendisiyle oyun oynanması (KE2), yüzmeye, sinemaya gidilmesi (KK12, KK16), istediği şeyin, oyuncağın veya hediyenin alınması (KK9, KK12, KK13, KE25, KE29), ziyaret edilmesi (KK19, KK20), doğum gününün kutlanması (KE15, KK17, KK23, KK24). Bu örneklerle mutluluk, kaynağını dışarıdan alan ve sosyal onay odaklı unsurlarla ilişkilendirilmiştir. Özellikle kız çocuklarının mutluluk kaynağı olarak 'baba' ve onunla geçirilen nitelikli zamanı (oyun, sinema, havuz) ön plana çıkarmaları dikkat çekicidir. KK19'un abisini çok sevmesine rağmen gelişine mutluluk duymaması örneği, çocukların sevgi ve mutluluk arasındaki anlamsal ayrımı (her sevilenin her zaman mutluluk kaynağı olmayabileceğini) yapabildikleri biçiminde yorumlanabilir.

Sabırla ilgili nedensellik ilişkisi kuran katılımcılar kendilerinin veya yakınlarının ne zaman sabırlı olmak durumunda kaldıklarını örneklendirmektedir: Yemekte herkesin sofrada olmasını beklerken (KK11, KK12, KK24), oyuncağını paylaşırken (KK14), yolculukta uzun süre arabada otururken (KK13), salıncakta sallanmak veya bilgisayarda oynamak için sırasını beklerken (KK17, KK34), kurabiyenin soğumasını, annesinin eve geri gelmesini, yeni doğacak kardeşinin eve gelmesini, ailesinin gitmek için harekete geçmesini, sevdiği bir yemeğin pişmesini, namazın vaktinin gelmesini beklerken (KK12, KK16, KK23, KK18, KK21, KE26, KE27, KE29). Katılımcılar verdikleri bu örneklerde ertelemek zorunda kaldıkları ihtiyaçlarını merkeze almışlardır. KE2, KE31 ve KK33 annelerinin/babalarının bir isteklerini reddetmesini sabretmek zorunda kalmalarına örnek olarak vermişlerdir. Bu örnekler sabrın sadece bir bekleme süreci değil, arzuların engellenmesine katlanma biçiminde algılandığını ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar sabır sürecini kolaylaştırmak için televizyon izlemek (KK11), oyuncaklarla oynamak (KK23) veya kitap okumak (KE27) gibi başa

çıkma yolları geliştirmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı sabretmeyi zor olarak nitelemekle (KE8, KK11, KK12, KE15, KE22, KK24, KE25, KK28) beraber KE31 ve KK24 *"dolaba uzanamama"* ve *"dayanamayıp gizlice turşu alma"* gibi örneklerle bu zorluğu örneklendirmişlerdir.

Katılımcıların sabır ile ilgili genellikle birer örnek verdikleri görülürken KE32 (68 aylık) kavramın kapsamını genişleterek dört farklı bağlamda örnek sunabilmiştir. Katılımcı okula gidiş yolundaki sürece, yeni bir bilgi öğrenilirken yaşanan acemiliğe, keşif esnasında yapılan hatalara ve uzun yolculuklardaki zamanın uzamasına karşı gösterilen direnci sabır olarak nitelemiştir. Bu durum okul öncesi dönemdeki çocukların sabrı sadece pasif bir bekleyiş olarak değil; aynı zamanda öğrenme sürecindeki hatalara katlanma, aceleci davranmama ve belirsiz süreçleri yönetme gibi yüksek bilişsel işlevlerle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. KE32'nin bu zengin yaklaşımı çocukların bir durumun hem sürecine hem sonucuna dair bir nedensellik ilişkisi kurabildiklerini gösteren dikkat çekici bir örnektir.

Katılımcıların mutluluk ve sabır kavramları için kurdukları nedensellik ilişkileri, bu yaş grubunun soyut değerleri kendi yaşam deneyimlerine başarılı bir şekilde uyarlayabildiklerini göstermektedir. Mutluluğun bireysel başarı ve sosyal ilgiyle; sabrın ise bekleme yolları ve engellenmişlik duygusuyla ilişkilendirilmesi çocukların ahlaki ve duygusal gelişimi, hayat tecrübelerine dayalı olarak yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca sabrın zorluğu üzerine yapılan öznel değerlendirmeler, çocukların bu kavramları sadece yetişkinlerden duydukları şekilde tekrar etmediklerini, aksine bu süreçleri bizzat deneyimleyerek anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukları sevgi, mutluluk ve sabır kavramlarını çeşitli yollarla tanımlayarak ve örneklendirerek anlamlandırabilmişlerdir. Bu durum çocukların sadece somut nesnelerle değil soyut kavramlarla da ilişki kurabildiklerini ve imkanları ölçüsünde ifade edebildiklerini göstermektedir. Çocuklar ahlakla ilgili bu soyut kavramları tanımlama teması kapsamında kelimeyi fiile dönüştürerek (ör. sevmek, sabretmek, mutlu olmak), içsel süreçlerle ilgili eylemlerle ilişkilendirerek (ör. özlemek, düşünmek, hissetmek), semboller (ör. kalp, gülen yüz), çağrışım yaptıkları duygular (ör. neşeli, sıkıcı, eğlenceli), kelimelerle (ör. sadaka, Mescidi Aksa) veya kişilerle (ör. anne, baba, kardeş, kuzen, arkadaş) tanımlayabilmişlerdir. Ayrıca örneklendirme teması çerçevesinde bu kavramların fiili tezahürlerini belirten (ör. sarılmak, öpmek,

yardım etmek), nedensellik ilişkisi gösteren (ör. sevdikleriyle vakit geçirmek, oyun oynamak, sırasını beklemek, paylaşmak) ve zıddı ile anlamayı sağlayacak (ör. mutsuz olmak) örneklerle açıklayabilmişlerdir.

Çocukların tanımlama ve örneklendirmede ortaya koyduğu bu çeşitlilik iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi bu durum, çocukların soyut kavramlarla ilgili söz dağarcığı ve kavramlar arası ilişki kurabilmeyi sağlayan bilişsel esneklik, kelime kökeni ve türeyen diğer kelimeler ile ilgili farkındalık açısından gelişmekte olduklarını göstermektedir. İkincisi ise bu çeşitlilik dolayısıyla görülen farklılıklar, dil gelişiminin, kişisel/sosyal deneyimlerin, aile ve çevre etkilerinin soyut kavram gelişiminde önemli rol oynadığını (Koçak ve Korkmaz, 2023, s. 246) ortaya koymaktadır.

Çocukların sevgiyi sembolik temsil ile tarif ederek somutlaştırmaları alandaki bulgularla uyumludur. Araştırmalarda okul öncesi (Tatlı ve Aytar, 2017, s. 338) ve okul çağı (7-10 yaş) çocuklarının (Nalinci vd., 2023, s. 610) sevgiyi, çizdikleri resimler ve bunları yorumlamalarken kalp imgesini somutlaştırma aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Benzeri biçimde bulgularda ortaya çıkan çocukların mutluluğu gülmek veya gülümseme mimiğiyle sembolleştirmesi okul öncesi dönemdeki duygu tanımlama çalışmalarında sıklıkla rastlanan bir eğilimdir (Gür vd., 2020, ss. 39-40). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim müfredatında (MEB, 2024, s. 22), yer alan duygu kartları, emojiler ve yüz ifadesi analizine dayalı etkinliklerin çocukların bu tür bir farkındalık oluşturduğu ve soyut duyguları fiziksel/görsel ipuçları üzerinden ifade etmelerine zemin hazırladığı söylenebilir.

Çocukların sevgiyi temsil eden sarılmak, öpmek somut davranışlar yanında iyilik, yardımseverlik gibi ahlaki davranışlarla ilişkilendirmesi, literatürdeki benzer çalışma bulgularıyla (Ramazan ve Öveç, 2017, s. 272) bir uyum sergilemektedir. Çocukların 'sevgi ve iyilik', 'mutluluk ve sadaka', 'sabır ve sakinleşmek' gibi kavramlar arası anlam bağları kurabilmesi, zihinlerinde gelişmiş bir kavram haritası oluşturabildiklerini göstermektedir. Bu beceri, merhamet değerinin benzer kavramlarla ilişkilendirildiği literatür verileriyle örtüşmektedir (Çetin ve Sapsağlam, 2025, s. 6). Bu bakımdan her iki araştırmada da görülen bu beceriler ileri yaşlarda gelişecek üst düzey düşünme becerilerinin erken bir habercisi olarak değerlendirilebilir.

Bulgularda yaş düzeyi arttıkça kavramsal üretkenliğin ve çeşitliliğin artması çocukların hem bilişsel hem de dil becerilerinin daha fazla gelişmiş/gelişmekte olduğunun bir göstergesidir. Özellikle 66 ay üstü çocukların daha çok örnek verebilmeleri ve ilişkisel tanımlama yapabilmesi birkaç aylık farkın bile çok yönlü düşünme ve ifade becerilerinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyet bağ-

lamında ise cevap yoğunluğu benzer olsa da küçük farklılıklarla erkek çocuklar sevgi ve sabır kavramları hakkında daha çok ifade üretmişlerdir. Kız çocuklarının mutluluğu duygu temelli ifadelerle ve özellikle verdikleri örnekleri babaları ile ilişkilendirmeleri aile içerisindeki rol modellerin etkisini ve önemini göstermektedir.

Ayrıca çocukların tanımlarının ve verdikleri örneklerin büyük ölçüde kişisel tecrübelerine dayanması, soyut kavramların bu yaş döneminde daha çok duygusal yaşantı ve sosyal bağlam içerisinde öğrenildiğini doğrulamaktadır. Nitekim bu durumu karşılaştırmalı olarak açıkça örnekleyen bir çalışmada (Ünüvar vd., 2015, ss. 14-15) Türkiye ve Afganistan'daki okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk kavramına yönelik algılarında temelde içinde bulundukları koşullar ve ihtiyaçların belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Buna bağlı olarak mutluluk bir yerde oyun ve eğlence odaklı, diğer yerde güvenlik odaklı anlamlandırılmaktadır.

Çocuklarla sabır kavramının, bir bağlam aracılığıyla konuşulması çocukların tanımlarını belli ölçüde bu bağlamla sınırlasa da kavrama dair kendi hayatlarından özgün örnekler sunabilmişlerdir. Kavramları herhangi bir bağlam sunmadan konuşmak ise çocukların daha çok çağrışım ve ilişkilendirme içeren tanımlama ve örneklendirme yapabilmelerine imkân sağlamıştır. Dolayısıyla buna göre okul öncesi dönemde soyut kavramların öğretiminde hem bağlamsal (hikayeleştirme) hem de bağlamdan bağımsız yöntemler birbirlerini tamamlayıcı yöntemler olarak bir arada kullanılabilir.

Çocukların bu kavramları tanımlarken ve örneklendirirken paylaştıkları duygular, düşünceler sadece dil ve bilişsel gelişimlerine değil aynı zamanda ahlaki gelişimlerine dair de işaretler içermektedir. Çünkü, "Aktif bir zihin faaliyeti içerisindeki çocuk, tedrici bir gelişime bağlı olarak her dönemde kendine has bir düşünme ve muhakeme yapısı oluşturmakta, bunlar da ahlaki yargıları belirlemekte ve ahlaki davranışı yönlendirmektedir" (Hökelekli, 2016, s. 15). Çocukların sevgi ve mutluluğu ifade ederken, başkalarının duygularını fark etme, önemseme ve olumlu tepki vermeye dair örnekleri, empatik farkındalık ve prososyal davranışların başladığını göstermektedir. Böylesi prososyal davranışlar ahlaki gelişim açısından, çocukların benmerkezci bakış açısından uzaklaşarak 'başkalarını da düşünen' bir ahlak anlayışı kazanmaya doğru geliştiğinin bir göstergesidir. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmaların sonuçları (Eisenberg-Berg ve Hand, 1979, s. 361) ile örtüşmektedir. Çocukların ahlaki davranışlarla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili örnekleri sadece ödül değil, karşılıklılık, toplumsal kabul ve duygusal doyum gibi eğilimleri içermektedir. Ayrıca haz erteleme, dürtü kontrolü ve sosyal kurallara uyma

gibi özdenetim becerilerini geliştirme sürecinde olduklarını ortaya koyması bakımından çocukların sabır ile ilgili verdikleri örnekler de dikkate değerdir.

Çocukların bu üç kavramla ilgili namaz, sadaka, Mescidi Aksa, Kâbe gibi dini ibadet ve sembollerle veya misafirperverlik, akrabaları ziyaret, hasta ziyareti, büyüklere hürmet gibi kültürümüzle iç içe geçmiş değerlerle ilişkilendirilmiş dini/ahlaki örnekler verdikleri görülmektedir. Bu tür ifadeler, çocukların bu soyut kavramlar ile başka dini ve kültürel değerlerin bir parçası olan ahlaki değerler arasında ilişki kurabildiklerini göstermektedir. Dahası bu ilişkilendirme, dini değerlerle beslenen bir ahlaki yaklaşımın sağlayabileceği katkıyı görmek bakımından önemlidir (Oruç, 2016, s. 55). Bazı çocukların bu beceriyi gösterebilmesindeki farklılık ise çocuğun bulunduğu kültürel ve ailevi ortamın (Hull, 1991, ss. 41-49) ve kısmen de okuldaki kazanımlarının söz konusu değerlerin içselleştirilmesine bir zemin oluşturmasından kaynaklanabilir. Nitekim çocuğun hayatla ilgili tecrübelerini yaşadığı en önemli kurum olan ailesinde, özdeşleşme, model alma, anne babayı taklit etme şeklinde başlayan değerlerin öğrenilmesi süreci daha sonra değerleri yaşayarak içselleştirme ile bireye has bir özellik taşıyarak gelişir (Kaymakcan ve Meydan, 2020, s. 195).

Araştırmaya katılan çocukların sevgi, mutluluk ve sabır kavramları ile ilgili yaptıkları tanımlama ve örneklendirmeleri klasik kuramların öngördüğü gelişim evrelerinin bazı yönlerini doğrulamaktadır. Örneğin çocukların yaş grupları arttıkça kendilerini daha çok ve çeşitli olarak ifade etme düzeyleri de artmaktadır. Örneklerini ben merkezli, karşılıklı yarar ilkesi veya duygusal ödüle dayalı biçimde vermeleri açısından geleneksel bilişsel gelişim yaklaşımlarını doğrulayan sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak çocukların aynı zamanda empati, özdenetim ve içselleştirme gibi ahlaki boyutları içeren örnekleri açısından da daha üst düzey bilişsel ve ahlaki gelişim özellikleri göstermeye başladıklarını göstermektedir.

Ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda okul öncesi çocukların ahlakla ilgili soyut kavramları öğrenmeleri ve kullanabilmelerini sağlayacak bilişsel, dilsel ve ahlaki gelişimlerini destekleyici şu hususlar önerilebilir:

- Soyut kavramları doğrudan öğretmeye çalışmak yerine çocukların yaşamdan gelen tecrübeyi sürece daha belirgin bir şekilde katarak ve gözlemleyerek ilişkilendirmeleri sağlanabilir.
- Hikâyeler, semboller, drama, yüz ifadeleri, karşılaştırmalar (zıddı ile) ve duygu kartları gibi araçlardan yararlanılabilir.

- Bir bağlam içinde veya bağlamdan bağımsız bu kavramlar hakkında etkileşimli konuşmalar yapılabilir.
- Çocuklarla yapılan konuşmalarda kapalı uçlu sorular yerine kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayacak açık uçlu, konuyu açmayı sağlayıcı ve eylem odaklı sorulardan yararlanılabilir. Örneğin eyleme dayalı, örneklendirmeye açık ve duygusal bağlantılar kurabilmeye zemin hazırlayan sorular tercih edilebilir.
- Aileler ve öğretmenlerin çocukların yanında kullandıkları dil kalıpları ve davranış örneklerinin çocuklarının ahlaki kavramları öğrenme ve içselleştirme süreçlerindeki katkısı ve önemine dair farkındalık çalışmaları artırılabilir.
- Farklı sosyal çevrelerdeki okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki soyut kavramları anlama ve ifade etme durumları ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak gelişimi farklılaştıran unsurlar ortaya konulabilir.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this study is to examine how preschool children conceptualize articulate abstract moral concepts -specificaly love, patience, and happiness- through a thematic analysis of children's discourse. As the capacity for reasoning and moral sensitivity begins to emerge in early childhood, the foundational principles of a moral development are laid (Peters, 1974, p. 556). Empirical evidence suggests that preschool children do not act solely out of a fear of punishment; rather, they provide sophisticated moral justifications rooted in principles of equality, merit, empathy, and reciprocity derived from peer interactions (Damon, 1999, pp. 72-78). Furthermore, between the ages of four and six, children begin to differentiate between intentional and unintentional harm, as well as foreseeable and unforeseeable consequences, rendering judgments accordingly (Dwyer, 2003, pp. 189-191). Within this developmental window, children exhibit diverse orientations in their decision-making processes, ranging from authority-based to pleasure- or need-based reasoning (Nucci & Turiel, 1978, p. 406).

Extant research demonstrates that a child's understanding of moral issues is a dynamic trajectory influenced by early personal experiences, social feedback, and individual temperament (Smetana et al., 2012, pp. 684-685; Hoffman, 1963, pp. 297-302). During this period, children utilize a general evaluative moral language, although their empathic competence may vary (Eisenberg et al., 2014, pp. 184-207). Consequently, this phase represents a critical window for the formation of moral character, as it provides the structural basis for future ethical development (Nucci, 2001, pp. 135-136).

While various studies have explored children's perceptions of happiness (Ünüvar et al., 2015), emotional definitions (Ramazan & Öveç, 2017), and the representation of values (Tatlı & Aytar, 2017; Topaç et al., 2020; Çetin & Sapsağlam, 2025), the nexus between conceptual development and moral reasoning requires further empirical investigation (Smetana, 1981, p. 1336; Malti & Eisner, 2015, pp. 59-66). Concepts are inherently laden with meaning, often manifesting as images, emotions, and impulses (Langer, 1967, p. 455). Within this theoretical framework, the present research addresses the following central problem: "How do preschool children discursively construct and make meaning of abstract moral concepts—specifically love, patience, and happiness—through their subjective experiences?"

Methodology

This research employs a qualitative study design based on a phenomenological research design, aiming to explore the lived experiences and subjective meaning-making processes of preschool children regarding abstract moral concepts (Creswell, 2019, p. 265). An environment was created for the participants to weave narratives and stories, to convey their experiences, interpretations and conceptualizations (Atkinson, 2017, p. 72-73). To this and, the concept of patience was discussed in a context, after a story was shared, and the concepts of love and happiness were discussed independently of the context.

Study Group

The study group was established by concurrently utilizing convenience, typical case, criterion, and stratified sampling methods within a mixed-purpose sampling approach (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 113; Creswell, 2019, pp. 77-78). Among these models, convenience sampling was selected to ensure field accessibility and the efficient use of time and resources, while typical case sampling was preferred to reflect the general socio-cultural and developmental characteristics of preschool children. The participants consisted of 34 preschool children from the Altındağ district of Ankara, with an equal gender distribution (17 girls and 17 boys) ranging in age from 54 to 73 months.

Data Collection

To enhance methodological efficiency, data regarding two distinct research focuses—moral and religious concepts—were collected simultaneously. Although the data collection process involved the same study group, the moral and religious conceptual sets were treated as two independent datasets during the analysis phase. This article specifically draws upon the interview data concerning three moral concepts. The interviews utilized decontextualized conceptual talk (Hadley et al., 2021, p. 183), in which children were encouraged to freely articulate their perceptions and feelings regarding love and happiness.

Another established method used alongside direct questioning to stimulate interactive discourse in early childhood is interactive storytelling (Justice et al., 2018, p. 90; Rowe & Snow, 2020, pp. 12-13). This approach fosters the development of moral imagination, facilitating skills such as empathic engagement with the desires and emotions of others (Tuana, 2007, pp. 274-275; Korkmaz

& Yobaş, 2022, p. 662). Consequently, an alternative approach was adopted for exploring the concept of patience; an original story regarding the process of waiting for a cookie to bake and cool was shared with the participants, followed by inquiry-based prompts to elicit their interpretations.

Data Analysis

The key abstract concepts of this study—love, patience, and happiness—were identified through an extensive literature review and expert consultations. The qualitative data were subjected to systematic thematic analysis, focusing on the discursive construction and articulation of these concepts by preschool children. This process moved from initial open coding to the identification of categories and overarching themes.

To ensure analytical rigor and reliability, the data were independently coded by two researchers, and inter-coder agreement was established through iterative discussions. The emergent categories were organized into two primary themes: 'Defining' and 'Exemplifying'. Children's expressions were interpreted holistically within the framework of these two themes. To enhance transparency and provide depth, verbatim quotations were integrated into the findings, while similar utterances were synthesized to reflect dominant meanings. Furthermore, to ensure participant's real names were replaced with alphanumeric codes to ensure anonymity; for instance, boys are identified as 'KE1' and girls as 'KK1', followed by their participant number.

Findings

The preschool children participating in the study demonstrated a significant capacity to conceptualize love, happiness, and patience through diverse discursive strategies. Within the 'Defining' theme, participants articulated these abstract moral concepts by utilizing denominalization (converting nouns into action-based expressions), associating them with related actions, employing symbolic representations, and referencing evoked emotions or significant persons. Furthermore, within the 'Exemplifying' theme, children elucidated these concepts by identifying their actual behavioral manifestations, establishing causal linkages, and providing clarification through antithetical reasoning (defining through opposites).

In terms of gender distribution, the responses from girls and boys exhibited a high degree of similarity regarding the frequency of utterances and the lexical density across all three concepts. However, a clear age-related pattern was observed:

as the age of the participants increased, both the quantitative volume and qualitative variety of their definitions and examples expanded proportionally. Notably, children aged 66 months and older demonstrated superior cognitive flexibility, providing more diverse examples and more sophisticated relational definitions.

The comparative analysis between contextualized (story-based) and decontextualized inquiries revealed no significant difference in terms of procedural efficiency or the overall richness of children's expressions. The only notable divergence occurred within the concept of patience, where the shared story context led children to align their definitions primarily with the specific narrative framework provided. Nevertheless, this did not hinder their ability to provide independent examples outside the story context.

Discussion Conclusion and Recommendations

The diversity and nuance revealed in children's definitions and exemplifications underscore the multifaceted nature of their linguistic development. Moreover, these findings highlight that personal and social experiences, alongside familial and environmental influences, play a pivotal role in the development of abstract concepts (Koçak & Korkmaz, 2023, p. 246). Several key findings align with existing literature: the use of symbolic representation (Tatlı & Aytar, 2017, p. 338; Nalinci et al., 2023, p. 610; Gür et al., 2020, pp. 39-40), the concretization of concepts through behavioral manifestations (Ramazan & Öveç, 2017, p. 272), and the ability to construct conceptual mind maps regarding abstract values (Çetin & Sapsağlam, 2025, p. 6). These cognitive milestones serve as early indicators of higher-order thinking skills that will fully mature in later developmental stages.

Participants' expressions demonstrate that abstract concepts are learned within a complex nexus of environmental factors, immediate needs, emotional experiences, and interpersonal networks. In this regard, the research corroborates the findings of Ünüvar et al. (2015, pp. 14-15), which indicated that children's conceptualization of happiness is contingent upon their situational context—ranging from a focus on play and leisure in one setting to a focus on safety and security in another.

The examples provided by children regarding love and happiness suggest an evolving empathic awareness and a transition toward a prosocial, 'other-oriented' moral understanding. This developmental trajectory is consistent with studies identifying higher-level cognitive and moral characteristics, such as empathy, self-regulation, and internalization (Eisenberg-Berg & Hand, 1979, p. 361). Fur-

thermore, the integration of religious symbols and cultural values in children's discourse suggests a meaningful intersection between abstract moral concepts and religious-cultural frameworks. This association highlights the potential contribution of a moral approach informed by religious values (Oruç, 2016, p. 55). This process of value acquisition, which begins with identification within the family unit, eventually evolves into an individualized trait through the lived internalization of these values (Kaymakcan & Meydan, 2020, p. 195).

To support the linguistic and moral development of preschool children, pedagogical methods should be implemented that guide children to relate abstract concepts to their own life experiences. Educational tools such as narrative-based storytelling, symbolic play, drama, and emotion cards are recommended. Interactive, action-oriented conversations—conducted both within and outside specific contexts—can facilitate deeper emotional connections with these concepts. Finally, further comparative research is encouraged to examine how different social environments differentiate the expression and understanding of abstract moral concepts in early childhood, thereby identifying the specific factors that influence diverse developmental paths.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Çalışma için gerekli etik kurul izni Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan temin edilmiştir. (12.07.2023, Karar:07). / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Ethical approval was granted by the Ethics Committee of Ankara Hacı Bayram Veli University (12.07.2023, Decision No: 07).

Finansman/Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Safiye KESGİN, Şeyma ÖZDEMİR

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Kaynakça

Coşkun, S. N. (2023). Soyut Kavramların Ontolojik ve Epistemolojik Boyutu. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *22*(1), 340-368. https://doi.org/10.20981/kaygi.1145283

Creswell, J. W. (2019). *Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri* (H. Özcan, Çev.; 2. bs). Anı Yayıncılık.

Çetin, Z. ve Sapsağlam, Z. (2025). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Merhamet Değerine İlişkin Algılarının Çocukların Sözlü İfadeleri ve Resimleri Aracılığıyla İncelenmesi. *Ede Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi*, *6*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15046786

Damon, W. (1999). The Moral Development of Children. *Scientific American*, *281*(2), 72-78.

Duman, G. (2021). Nitel Veri Toplama Tekniklerinden Görüşmenin Çocuklarla Uygulanması. İçinde Dilşat Peker Ünal, Fatih Demir (Ed.), *Eğitime Adanmış Yarım Asır, Prof. Dr. Tayip Duman* (ss. 283-291). Pegem.

Dwyer, S. (2003). Moral Development and Moral Responsibility. *The Monist*, *86*(2), 181-199.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., ve Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. İçinde *Handbook of moral development, 2nd ed* (ss. 184-207). Psychology Press.

Eisenberg-Berg, N., ve Hand, M. (1979). The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior. *Child Development*, *50*(2), 356-363. https://doi.org/10.2307/1129410

Eisner, M. P., ve Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. İçinde *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes, Vol. 3, 7th ed* (ss. 794-841). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy319

Güngör, İ., Koçak, C., Canpolat, C. Y., & Şahin, S. (2022). 2008-2018 Yılları Arasında Yapılan Okul Öncesi Döneme Yönelik Kavram Gelişimi ve Kavram Öğretimi Konulu Araştırmaların İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(2), 455-479. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262314

Gür, Ç., Yavşan, C., Çenber, E., ve Durmaz, A. (2020). Okul Öncesi Dönemde Mutluluğa İlişkin Betimlemeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 33-47. https://doi.org/10.17679/inuefd.389635

Hadley, E. B., Newman, K. M., ve Kim, E. S. (2021). Identifying levers for improvement: Examining proximal processes and contextual influences on preschool language development. *Early Education and Development*, 181-207. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1979835

Hoffman, M. L. (1963). Childrearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research. *Child Development*, *34*(2), 295-318. https://doi.org/10.2307/1126729

Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*. Değerler Eğitimi Merkezi.

Hökelekli, H. (2016). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. Dem Yayınları.

Hull, J. M. (1991). *God-Talk with Young Children: Notes for Parents & Teachers*. Bloomsbury T&T Clark.

Justice, L. M., Jiang, H., ve Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 79-92. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2014). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. Dem Yayınları.

Koçak, F., ve Korkmaz, C. C. (2023). Investigation of the relationship between school maturity levels and speech and language development of preschool students. *International Journal of Modern Education Studies*, *7*(2). https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.327

Korkmaz, M., ve Yobaş, H. Ç. (2022). 04-06 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Değer Öğretiminde Hikâye Kullanımına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Tokat İlmiyat Dergisi*, *10*(2), Article 2. https://doi.org/10.51450/ilmiyat.1180356

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., ve Özer, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 171-186. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.868479

Langer, J. H. (1967). Vocabulary and Concept Development. *Journal of Reading*, *10*(7), 448-456.

MEB. (2024). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması Projesi Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Öğrenme Alanı Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/sosyalduygusalgelisimvedegerlerogrenmealaniogretmenkilavuzkitabi.pdf

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.

Nalinci, G. Z., Yapıcı, Ş., ve Yapıcı, M. (2023). Okulöncesi Çocuklarının Sevgi Kavramına İlişkin Resimlerinin Analizi. *Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi*, *86*, 601-617. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-86-07

Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987

Nucci, L. P., ve Turiel, E. (1978). Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children. *Child Development*, *49*(2), 400-407. https://doi.org/10.2307/1128704

Oruç, C. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (2), Article 2.

Özok Bulut, N. (2022). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarla Katılımcı Araştırmalarda Karşılaşılabilecek Etik Sorunlar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(2), 527-555. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262404

Peters, R. S. (1974). Moral Development and Moral Learning. *The Monist*, *58*(4), 541-567.

Ramazan, O., ve Öveç, Ö. (2017). 66-72 Aylık Çocukların Sevgi, Mutluluk, Korku, Üzüntü Duygularını Tanımlama Durumlarının ve Resmederken Kullandıkları Renklerin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 265-289.

Rowe, M. L., ve Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, *47*(1), 5-21. https://doi.org/10.1017/S0305000919000655

Smetana, J. G. (1981). Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*, *52*(4), 1333-1336. https://doi.org/10.2307/1129527

Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., ve Comer, J. (2012). Developmental Changes and Individual Differences in Young Children's Moral Judgments. *Child Development*, *83*(2), 683-696.

Tatlı, S., ve Aytar, F. A. G. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değerlere İlişkin Algıları ve Bunları İfade Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *21*(2).

Topaç, N., Bardak, M., Kirişci, M., ve Mertoğlu, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Kavramlarını Tanımlamalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *18*(39), 447-487. https://doi.org/10.34234/ded.720094

Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, *45*. https://doi.org/10.1108/09578230710762409

Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö., ve Amïnï, F. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mutluluk Algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 1-22.

Vatandaş, S. (2017). Felsefenin Kadim Bir Konusu Olarak Ahlâk ve Ahlaki Eylemin Amacı Olarak "Mutluluk". *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(7), 1-9.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.