T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN YETENEKLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN AHLAKİ DUYARLILIKLARIYLA İLİŞKİSİ

NUR ERDEM CEBECİ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE
2024

Tezin adı: Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Mizaç Özelliklerinin Ahlaki Duyarlılıklarıyla İlişkisi

Yazar adı: Nur ERDEM CEBECİ

ÖZET

Bu araştırmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokul düzeyindeki özel ve devlet okulları ile Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezine devam eden genel zihinsel yetenek alanından kayıtlı öğrenciler ve onların ebeveynlerinden toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu kolaylıkla ulaşılabilinen örnekleme tekniğine göre seçilmiştir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 50 üstün yetenekli, 50 tipik gelişim gösteren öğrenci ve ebeveynleri olmak üzere toplam 100 öğrenci ve 100 ebeveynden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; aile yapısı, aile sosyoekonomik durumu, aile eğitim durumu, katılımcı çocuk cinsiyeti, okul türünü içeren Demografik Bilgi Formu, Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ), Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları (AAY senaryoları) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Betimsel analiz ve içerik analizi, Bağımsız örneklem grup t-testi, Pearson Korelasyon katsayı ve Tek yönlü ve Çift yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) kullanılmıştır.

Analizlerden elde edilen sonuçlara göre; üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hazırlanan ahlaki akıl yürütme senaryoları incelendiğinde, her iki grubun çoğunluğunun Kanun ve Düzen evresinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin üstün yetenek veya tipik gelişim gösterme durumuna göre mizaç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki farklılık ve ilişki incelendiğinde; tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunluklarının üstün yetenekli öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ancak

ahlakın diğer alt boyutlarında ve mizaç özelliklerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Sınav- Yardımseverlik Senaryosuna" göre üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. "Arkadaş-Önyargı Senaryosuna" göre üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak her iki grupta Ahlak İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğiliminde (Bağımlı Ahlak) anlamlı farklılık olduğu; bu durumda geleneksel düzeyin, gelenek-ötesi düzeyden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. "Ödev-İtaat Senaryosuna" göre hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin benzer bir şekilde mizaç özellikleri ve ahlaki gelişimleri arasında fark olmadığı, ahlaki düzey olarak her iki grubun Geleneksel-düzeyde kümelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; her iki grup için de Mizaç-Yaklaşma-Kaçınma boyutunda kızların lehine, Mizaç-Aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu belirlenmiştir. Son olarak, üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenek, ahlaki gelişim, mizaç, özel eğitim, ergen

Title of the thesis: The Relationship between Temperament Characteristics of Gifted and Typically Developing Children and their Moral Sensitivity
Author: Nur ERDEM CEBECİ

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between temperament characteristics and moral sensitivities of gifted and typically developing students. For this purpose, in the research designed according to the relational scanning model, the data were collected from students registered in the field of general mental ability attending private and public primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Edirne and Şehit Nefize Çetin Özsoy Science and Art Center in the 2022-2023 academic year and collected from their parents. The sample group consists of a total of 100 students and 100 parents, including 50 gifted students and 50 typically developing students and their parents, who agreed to participate in the research voluntarily. As a data collection tool; Demographic Information Form including family structure, family socioeconomic status, family educational status, participant child gender, school type, Temperament Scale for School-Age Children (OCÇMÖ), Moral Maturity Scale for Children (ÇAOÖ) and Moral Reasoning Scenarios (AAM scenarios) developed by the researcher were used. Descriptive analysis and content analysis, Independent sample group t-test, Pearson Correlation coefficient, one-way ANOVA and two-way ANOVA were used to analyze the data.

According to the results obtained from the analysis; when moral reasoning scenarios prepared according to Kohlberg's moral development theory of gifted and typically developing students were examined, it was found that majority of both groups were in the Law and Order stage. In the study, when the difference and relationship between students' temperament and moral maturity levels according to their giftedness or typical development status were examined; It has been determined that the moral maturity of typically developing students is higher than gifted students, but there is no

difference in other sub-dimensions of morality and temperament characteristics. According to the "Exam-helpfulness Scenario" prepared regarding Kohlberg's moral development theory, no significant difference was found between the moral development levels and temperaments of gifted and typically developing students. According to the "Peer-Prejudice Scenario", there is no significant difference between the moral development levels and temperaments of gifted typically developing students, but there is a significant difference in the Tendency to Obey Morality and Avoid Punishment (Dependent Morality) in both groups; In this case, it was determined that the traditional level was higher than the post-traditional level. According to the "Homework-Obedience Scenario", it was concluded that there was no difference between the temperament characteristics and moral development of both gifted and typically developing students, and that both groups were clustered at the Traditional level in terms of moral level. When the difference between the temperament and moral maturity levels of gifted and typically developing students according to their gender is examined; For both groups, it was determined that the scores were in favor of girls in the Temperament-Approach-Avoidance dimension and in favor of boys in the Temperament-Activity dimension. Finally, it was concluded that there was no significant difference in the temperament and moral scores of gifted and typically developing students according to grade level.

Key words: Giftedness, moral development, temperament, special education, puberty

"Erdemin esası nedir? Erdem doğuştan mıdır, ya da çevreden mi edinilmiştir? Erdem nedir, adalet nedir gibi felsefî soruları incelemeden önce, ahlaki gelişim psikolojisi ve öğrenme tartışılamaz" (Kohlberg, 1976/1995)

ÖN SÖZ

Kişiliğin oluşmasında genetik faktörler kadar, maruz kaldığı çevre de gelişimin bir parçasıdır. Bu nedenledir ki insanların düşünce, davranış, kişilik yapılarını ve bunlarla ilgili değerlendirmeleri düzenleyen ilkeler ve kurallar topluluğu olarak tanımlanabilen ahlak bilimsel araştırmaların konusu olmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki olgunluklarının ilişkisi olup olmadığına yönelik bir çalışmadır. Aynı zamanda bu çalışma, üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunluklarının karşılaştırılmasına ve farklılık durumunu anlamaya yönelik bir araştırmadır.

Yabancı dil eğitimi üzerine olan uzmanlığımdan özel eğitim alanında doktora yapmaya yönelme hikayem elbette bir tesadüf değildi. 40 yaşından sonra farklı alanda okumalar yaparak doktora yapmanın keyfi, zorluğunun yanında paha biçilmezdi. Öyle ki, Covid-19 pandemi sürecinin de yaşandığı kapanmalarla asıl kendi içime olan yolculuğumun başlaması ve her yönüyle evrilmem, kişisel gelişimimin dönüm noktası niteliğindedir. Bu süreçte yalnız değildim kuşkusuz; can parçalarım kızlarım Eylül Nur ve Nisan Nur en çok teşekkürü hak eden, en büyük destekçilerim oldu her daim. Beraber büyüdüğümüz her an ve bana kattığınız her şey için, en çok da sabrınız için teşekkür ederim yavrularım.

Soyadımın "Erdem" olması ile tez konumu belirlememizdeki bağlantı belki de çekim yasasından ibaretti. Üstün yeteneklilerde yabancı dil öğretimi üzerine çalışmayı tasarlarken, bir gün telefonumun çalması ve havaalanından beni arayan hocamın "Nur, ahlak üzerine çalışalım; bu konu ilginç ve özgün olur" demesiyle başladı

yolculuğumuz, değerli danışmanım ve rehberim Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu ile olan yolda olma halimiz. Dedim ya hiçbir şey tesadüf değildi bu hayatta diye, hocam soyadı *Fazlı* gibi "erdemli, üstün ve iyiliksever" bir yol göstericiydi her daim. Doğal olarak tezimde *üstün* yetenek alanında çalışıp *erdemli* olma, *ahlak, değer* ve *karakter* çalışacaktık. Senaryo çoktan yazılmıştı aslında ve biz yolumuzu bulmuştuk. İyi ki aynı yoldayız sayın hocam, varlığınıza şükran.

Ve siz değerli tez izleme jüri üyelerim Prof. Dr. Meltem Acar Güvendir ve Doç. Dr. Fatih Dereli hocalarım; çalışmamın iskelet halinden vuku bulmasına kadarki süreçte her bir parçayı yerine koymamda kıymetli yönlendirmeleriniz için her ikinize de ayrı ayrı sonsuz teşekkürler. Bana olan güveninizi hep hissettirdiğiniz ve yol haritamı netleştirdiğiniz için ayrıca teşekkür ederim. Sayın jüri üyesi hocam Doç. Dr. Oya Onat Kocabıyık arkadaşım ile yıllar öncesine dayanan asistanlık bağımızın böylesi bir süreçte tekrar canlanması evrenin sonsuz olasılıklarından birine göz kırpmamdan ibaretti sanırım. Kibarlığı ve nezaketiyle beni her zaman kendine hayran bırakan ve desteğiyle her daim yanımda olduğunu hissettiren hocam iyi ki varsın. Tez savunma sınavımda yer alan değerli Dr. Öğretim üyesi Özgür Kurt hocama da desteği için çok teşekkür ederim.

Ayrıca uzman görüşü için her türlü iletişim aracıma cevap veren yurdumun her bir köşesindeki siz değerli öğretmenler, uzmanlar ve bilim insanları; sonsuz teşekkürler. Yıllar önce yüksek lisans sürecimde beraber çalışma fırsatı bulduğum ve sadece araştırmaya yönelik değil insana dair de birçok şey öğrendiğim sayın Prof. Dr. Tolga Arıcak hocama özel bir teşekkür sunmak isterim. Gönderdiğim bir yardım talebi mesajıma beni arayarak dönüş yapan sayın hocam geçen zamanın, değişen mekânın ve aradaki mesafenin kurulan sağlam bir bağın kolayca kopamayacağını göstermiştir bana. Hele ki beni alanımızda duayen hocalardan Prof. Dr. Sevim Cesur hocamıza yönlendirmeniz ve onun da yurt dışında yoğun tempodayken dahi bana dönüş yapmasının verdiği hissi inanın tarif edemem. Şanlıyım; katkınız olmasaydı veri toplama araçlarım bu denli sağlıklı olmayacaktı kuşkusuz.

Tezimin veri toplama öncesinde ve süreç boyunca bana desteğini esirgemeyen Edirne Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezi, Lüleburgaz Ticaret ve Sanayi Odası Bilim ve Sanat Merkezi ve Edirne il merkezindeki resmi ve özel okul idareci ve öğretmenlerine, ayrıca hayatımızdaki en değerli şey olan zamanlarından bana vakit ayırıp, sorularımı cevaplayan değerli öğrencilere ve ebeveynlerine çok teşekkür ederim. Katkınız olmasaydı bu tez bu şekliyle ortaya çıkmayacaktı.

Verilerin analizine katkısından ötürü Doç. Dr. Kutay Uzun arkadaşıma ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimi hazırlarken her kafa karışıklığımda, ilginç sorularıma maruz kalan ve güler yüzüyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Yakup Burak hocama da çok teşekkür ederim. Veri toplama aracını hazırlama aşamasında en zor zamanlarında dahi bana destek olmaya çalışan Arş. Gör. Şifa Kevser Çakmak hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum; umarım bir gün yüz yüze de tanışırız. Tezimin dilbilgisi ve yazım kuralı kontrolünü yapan Dr. Emel Silahsızoğlu Chasan arkadaşıma çok teşekkür ederim.

Neredeyse içinde büyüdüğüm diyebileceğim Yabancı Diller Eğitimi Bölümü hocalarının her birine özellikle de akademik hayatımın başlamasına yön veren kıymetli hocam, Prof. Dr. Birsen Tütüniş hocama sonsuz teşekkürler. Ayrıca asistanlık yıllarımdan beri hangi fikirle yanına gitsem her daim beni destekleyen ve gerek akademik gerekse özel hayatımda yanımda olan Sayın Dekanım Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden hocama şükranlarımı sunuyorum. Ve onun söylemiyle en "afilli" teşekkürü bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ögeyik hocama sunuyorum; kendisiyle gerek yurt içi gerek yurt dışındayken, akademik olan ve olmayan her mecrada birlikte olmak keyfini bana yaşattığı için.

Ve tabii ki siz gizli kahramanları unuttum sanmayın; canım ailem ve aile kıvamındaki sevgili dostlarım… Annem Sanüş, babam Recep dede, canım erkek kardeşlerim Kani ve Berkan Erdem iyi ki sizinle var olmuşum, sizi seçmişim. Çok ama çok teşekkür ediyorum. Biyolojik bir kız kardeşim yoktu evet, ama Edirne'de bir tane olmuştu; Dr. Işıl Gamze Yıldız bir Sirius gibi ışıldadın kalbimde ve hep parlayacaksın yolumda; varlığından, hatta yokluğundan bile çok şey öğrendim. Geçirdiğimiz her an

için şükürler olsun. G-14 seninle daha bir ışıldadı sevgili Dr adayı Binnur Arabacı Candan; iyi ki geldin, girdin hayatıma sağ olasın. Ve sevgili "Aylin", benim için en "Gerekli" anlarda yanımda olan; kızım desem olur kardeşim desem de doğru… Ay gibi doğdun üzerime desem abartmış olmam inan... Tesadüf değil, şanstı bizi bir araya getiren, iyi ki varsın. Ve Gezginlerin güzide hocaları canım Feyza, sanat güneşim Aylin, P4C Sanem; bundan daha iyisi nasıl mümkün? Ve doktora serüvenimin başlangıç sebebi diyebileceğim arkadaşım Dr. Nardane Bülbül' e çok teşekkür ederim. "Hadi Nur başla, beraber ders alırız bak" diyen sesin olmasa bu kadar yeniliğe kapalı olabilirdim Nar tanem…

Ve ismini sayamadığım değerli dostlarım, kimler olduğunuzu sizler çok iyi biliyorsunuz. Masa başında çalışırken çoğu zaman omzumda bir güven eli hissettim ve ara ara sizlere gülümsedim; BizimAile, Çelikel97, ÇelikChat, VoltranGücü Whatsapp grup üyeleri. Kiminiz aynı ilde, kiminiz ülkemin farklı yerlerinde, kiminiz dünyanın öbür ucundaydı… Her pilim bittiğinde; Barış burada, Özgen İngiltere'de hep mi destek olur her konuda☺. Ve elbette kendime teşekkür etmeden olmazdı; her düştüğümde kalkmak için göğe baktığın ve oradaki ışığı hep gördüğün için, her çöküşün bir çıkış yolu olduğuna inandığın ve denemekten ve öğrenmekten vazgeçmediğin için, bitter çikolata kıvamında acıyla tatlıyı harmanladığın ve evrilme yolculuğuma destek olduğun için Öz'üme sonsuz teşekkürler. İyi ki varım.

Onlardan çok şey öğrendiğim kızlarım ve öğrencilerime son söz;

İç sesinize kulak vererek yaşayın bu hayatı, çokça akışta kalarak, gerektiğinde de akıntıya meydan okuyarak… İçinizdeki çocuğa güvenin ve ona sarılın… Her çocuğun üstünlükleri olabileceği gibi yetersizliklerinin de ona özgü olduğunu sakın unutmayın… Her daim bütünün bir parçası olduğunuzu hatırlayın, kendinizle barışın ve etrafınıza nur saçın. Sevmekten asla korkmayın, sevin, sevmek ilaçtır… Sizi seviyorum.

Bütüne katkısı olması dileğiyle, keyifli okumalar.

Nur ERDEM

2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
GRAFİK LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR ..... **xvi**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 6
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 9
BÖLÜM II **11**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. Üstün Yetenek 11
2.1.1. Üstün Zeka ve Yetenek Kuramları 16
2.1.1.1. Renzulli üç halka modeli 16
2.1.1.2. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı 18
2.1.1.3. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı 21
2.1.2. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri 22
2.1.2.1. Zihinsel Gelişim Özellikleri 25
2.1.2.2. Duygusal Gelişim Özellikleri 26
2.1.2.3. Fiziksel-Duyuşsal Gelişim Özellikleri 27
2.1.2.4 Sosyal Gelişim Özellikleri 27
2.1.2.5. Sezgisel Gelişim Özellikleri 28
2.1.2.6. Ahlaki gelişim özellikleri 29
2.1.3. Üstün Yetenekli Çocuğun Tanılanması 30
2.1.4. Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi 31
2.1.4.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) 33
2.1.5. Yurt Dışında Üstün Yeteneklilerin Eğitimi 34

2.2 Ahlaki Gelişim 38
2.2.1 Ahlaki kimlik 40
2.2.2. Ahlaki Gelişim Kuramları 40
2.2.2.1. Psikanalitik Kuramda Ahlak 42
2.2.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramında Ahlak 43
2.2.2.2.1. Piaget'nin Ahlak Gelişim Kuramı 44
2.2.2.2.2. Kohlberg' in Ahlak Gelişimi Kuramı 46
2.2.2.2.2.1 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramlarına Yönelik Eleştiriler 54
2.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramında Ahlak Gelişimi 55
2.2.3. Ahlak Gelişim ve Üstün Yeteneklilik 56
2.3. Mizaç 61
2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar 66
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar 66
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar 77
BÖLÜM III 85
3. YÖNTEM 85
3.1. Araştırma Modeli 85
3.2. Çalışma Grubu 86
3.3. Veri toplama araçları 91
3.3.1. Demografik Bilgi Formu 91
3.3.2. Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği 91
3.3.3. Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği 93
3.3.4. Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları 95
3.4. Veri toplama süreci 96
3.5. Verilerin analizi 105
BÖLÜM IV 115
4. BULGULAR 115
4.1 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ahlaki Gelişim Evre ve Düzeylerine ilişkin Bulgular 115
4.2 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik Bulgu 125
4.3 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 126
4.4 Üstün Yetenekli Ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Senaryolara Göre Mizaç ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular 129

4.5. Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılaşmaya İlişkin Bulgu 151
4.6 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılaşmaya İlişkin Bulgular 153
BÖLÜM V..... 158
SONUÇ ve TARTIŞMA 158
5.1 Tartışma 158
5.2. Sonuç 170
5.3. Öneriler 171
KAYNAKÇA 173
EKLER 193
EK 1: Ölçek Kullanma İzni..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
EK 3: Etik Kurul İzni 193
EK 4: Araştırma Kullanılan Veri Toplama Araçları 194
EK: Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları..... 196
EK 5: Çocuklar İçin Ahlaki Akıl Yürütme İkilem Senaryoları Puanlama Cetveli 198
EK 6. Uzman Görüşlerinin Gözden Geçirilmiş İkilem Senaryoları Ve Puan Ortalamaları 204

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Gardner'ın Sekiz Zekâ Türü
Tablo 2.2. Bilişsel Ahlaki Gelişim Düzeyleri (Kohlberg, 1981)
Tablo 2.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Evreleri (Kohlberg,1958)
Tablo 2.4 Senaryoya İlişkin Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evrelerine Yönelik Cevaplar
Tablo 3.1 Öğrenci demografik bilgi tablosu
Tablo 3.2 Aile demografik bilgi tablosu
Tablo 3.3 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların demografik bilgi frekans ve yüzde değerleri
Tablo 3.4 Mevcut araştırmanın veri toplama deseni
Tablo 3.5 Uzman görüşüne sunulan ikilem senaryolar tablosu
Tablo 3.6 Pilot Uygulamada Kullanılan Senaryolar
Tablo 3.7 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Tema-Kategori-Kod Tablosu
Tablo 3.8 Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları
Tablo 3.9 Alt amaçlarda kullanılan analiz modelleri
Tablo 3.10 Veri analizinde kullanılan Tema-kategori listesi
Tablo 3.11 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ÇAOÖ ve OÇÇM ölçeklerinden ve alt boyutlarından alınan min, maks., ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri
Tablo 3.12 Ahlaki Olgunluk Güvenilirlik Katsayıları
Tablo 3.13 OÇÇMÖ Güvenilirlik Katsayıları
Tablo 4.1 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri ve Ahlaki Duyarlılığına ilişkin t-testi bulgusu
Tablo 4.2. Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki İlişkininin Korelasyon Tablosu
Tablo 4.3.1 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Senaryo A'ya göre mizaç puanlarına ilişkin puanları
Tablo 4.6 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılık bulguları
Tablo 4.7.1 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliği ortalama ve standart sapma değeri

Tablo 4.7.2 Öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliğine tek yönlü varyans analiz (ANOVA) değerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Renzulli Üç Halka Kuramı

Şekil 2.3. Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri ve yaş grupları

Şekil 3.2. Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik senaryosu için kod listesi

Şekil 3.3. Senaryo 2: Arkadaş- önyargı senaryosu için kod listesi (18 kod)

Şekil 3.4. Senaryo 3: Ödev-itaat senaryosu için kod listesi

Şekil 4.1. Senaryo 1 (Sınav-arkadaşlık)' e ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreler

Şekil 4.2. Senaryo 2 (Arkadaş-önyargı)' ye ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreleri

Şekil 4.3. Senaryo 3 (Ödev-itaat)' e ilişkin Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreleri

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 4.1. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin senaryolara göre bulundukları düzeyler grafiği

KISALTMALAR

ASIS: Anadolu- Sak Intelligence Scale-Anadolu-Sak Zeka Ölçeği

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

ECHA: European Council for High Ability – Üstün yetenekliler Avrupa Konseyi

IQ: Intelligence Quotient –zeka katsayısı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAGC: National Association for Gifted Children Üstün yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÜYEP: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları

WISC-R: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: Çocuklar için zeka testi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Sabit zeka kavramı 21. yüzyıla girişle birlikte, (Piaget, 1952) yerini zekanın eğitilebilirliği ve geliştirilebilirliğine odaklanan etkileşimli zeka kavramına bırakmış (Bloom, 1964; Gardner, 1983) ve birçok araştırmacı çevreden edinilen deneyimler ve kalıtsallık (Vygotsky, 1962) arasında bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Montessori, 1949). Zeka, Renzulli'nin (1978) de eklemeleriyle yüksek akademik yetenek, yaratıcılık ve motivasyon ile birleştirilmiş bir tanım olarak ifade edilmiştir. Üstün zekâ teriminin kapsamının genişlediği ve yerini üstün yetenek teriminin aldığı söylenebilir (Sak, 2010). Bu bağlamda yeni terim olan üstün yetenekli çocuklar; genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı- üretken, liderlik, sanat ve psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Clark, 2013). Çocukların sahip olduğu bu ortak özellikler onları tipik gelişim gösteren akranlarından ayırmaktadır (Reis ve Renzulli, 2009). Üstün yetenekli bireyler yaşıtlarından bir ya da birkaç alanda ileri düzeyde fark yaratacak performansa sahiptirler. Bu alanlar genel bilişsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik-yönetim yeteneği, görsel sanatlar ve performans sanatlarındaki yetenek ve psiko-motor yetenek olarak sıralanabilir (Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocuklar toplumda idareci, yönetici, lider, bilim insanı gibi görevlerde rol almaktadırlar (Cutts ve Moseley, 2003). Toplumların dinamiğinde etkili kişiler olan liderler, bilim insanı, spor veya sanatçıların ahlaki gelişimlerinin gözetilmesi ve önemsenmesi evrensel boyutta değerlidir (Bencik, 2010; Kangal ve Arı, 2013).

Geleceğin aydınları bu görevlerini gerçekleştirirken gerekli hassasiyeti gösterebilmeleri beklenmektedir.

Hızla değişmekte olan dünya üstün yeteneklilerde aranan ve önem verilen özellikler üzerinde de değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır. 21. Yüzyıl şartlarına uyum sağlamada bireyin IQ puanın tek başına yeterli olmadığının anlaşılması üzerine genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik gibi özelliklerle beraber dürüstlük ve adalete önem verme, akıl yürütme ve problem çözme becerisi, gelişmiş ahlaki değerlere sahip olma gibi özelliklerin bu bireyleri diğerlerinden farklı kılan özellikler olduğu yönünde eğilim olmuştur (Clark, 1992; Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2010; Marland, 1972), böylelikle zekâ ve genel akademik yetenek arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar daha çok sosyal konulara yönelmeye başlamıştır (Brito ve Pereira, 2024; Silverman, 1993, Tirri, 2010; Kirir, 2016). Ancak zeka ile ahlakın doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmiş olsa da bu alanda, özellikle üstün yeteneklilik ile ahlaki yargı-ahlaki muhakeme arasındaki ilişki gibi konularda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Cebeci ve Fazlıoğlu,2023; Akbacak vd., 2022; Karataş ve Sarıçam, 2016; Bencik-Kangal, 2010; Gündüz, 2010; Saranlı ve Metin, 2012). Üstün yeteneklilik ile ahlaki yargı-muhakeme ilişkisi üzerine çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklarda şefkatli olma, iyi niyetli, merhametli olma, empati kurma, toplumsal sorunlara çözüm arama, sorumluluk alma, karşılıksız yardım etme gibi özelliklerin yaşıtlarından çok erken ya da daha ileri seviyede görüldüğü savunulmaktadır (Loveky, 1997; Silverman, 1993). Roeper (1995), ebeveynlerinden ayrıldıkları için üzgün olan akranlarını teselli eden okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuğun daha önce böyle durumda nasıl hissettiğini hatırlayarak başkalarının nasıl hissettiğini bildiğine dair bir farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum ahlaki ikilemlerin erken yaşta farkına varmaları ve bu ikilemleri çözmeye çabalamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, iyi bir gözlemci olan bu çocuklar yaşadığı ikilemlerin bir sonucu olarak, yaşıtlarının hatta kimi zaman yetişkinlerin bile kendisi ile aynı değerleri paylaşmadığını fark ettiğinde topluma ayak uydurmakta zorlanabilir,

yalnızlık, değersizlik, depresyon duygularını hissedebilir. Bunun yanında haksızlıkları değiştiremediğinde sinirlenebilir ve isyankâr bir ruh haline dönüştürebilir. Sonuç olarak da kendisine ya da çevresine zarar verme noktasına gelebilir (Gündüz; 2010; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Loveky, 1994, 1997; Silverman, 1993). Bu nedenle geleceğin dinamiklerini belirleyecek olan çocukların zihinsel gelişimlerini desteklemek kadar psikolojik ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve bu alanların birbiriyle uyum içinde olmasını sağlamak oldukça önemlidir (Kurnaz vd., 2013). Geleceğin liderlerinin yalnızca bilim ve teknolojide değil dünya barışında da söz sahibi olabilmesi için, yaşıtlarından sadece bilişsel olarak değil, sosyal- duygusal olarak da farklılaşan üstün yetenekli çocukların sosyal ve ahlaki olarak desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır (Sternberg, 2012). Bu bağlamda, destek programlarının hazırlanabilmesi için öncelikle onların sosyal duygusal, ahlaki gelişimlerinin, akıl yürütme biçimlerinin ve desteğe ihtiyaç duyabileceği durumların ayrıntılı şekilde bilinmesi ve yaşıtlarıyla farklılaşan noktalarının belirlenmesi önemlidir (Silverman, 1994). Bu noktaları belirleyecek ölçme araçları geliştirme ve anket oluşturma çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin genel özelliklerinden biri olarak ahlaki duyarlılıklarının tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha önce gelişmesi ve daha üst düzeyde olması vurgulanmaktadır (Sternberg, 2012; Loveky, 1997; Tirri, 2010). Oysaki bütün üstün yetenekli çocukların aynı özellikleri paylaştığını değerler ve ahlak eğitimi almalarına gerek olmadığını söylemek doğru bir ifade değildir. Üstün yetenekli bireylerin ahlaki yargılama ve akıl yürütme becerileri tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha yüksektir (Silverman, 1994; Seon-Young ve Olszewski-Kubilius, 2006). Öte yandan üstün yetenekli bireyler sosyo-duygusal gelişimlerinde zorluk yaşayabilir (Seon-Young ve Olszewski-Kubilius, 2006; Mayer vd., 2001). Yapılan çalışmalar üstün yetenekli çocukların değerler ve karakter özellikleri yönlerinden belli bir seviyede olmalarına rağmen bazılarının az da olsa şımarıklık, dik başlılık gibi ahlaki hususlarda problemler yaşadıklarını vurgulamaktadır (Wity, 1963; Enç, 1973). Üstün yetenekli çocukların yetenekli olduğu alanlarda tipik gelişim gösteren yaşıtlarından daha hızlı bir ilerleme gösterdikleri ancak bu hızlı ilerlemeyi

her üstün yetenekli çocuktan beklemenin doğru olmadığı görülmektedir (Ulusoy vd., 2014). Örneğin, yaşıtlarının duygusal gelişimine sahip ancak dünyadaki tehlikeler konusunda ileri düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olan bir üstün yetenekli çocuk bazen çaresiz hissedebilir ve korkabilir. Üstün yetenekliler homojen yapıda bir dağılım göstermemekte ve heterojen bir grup olarak tanımlanmaktadır (Morelock, 1991; NAGC, 2016). Bu durum üstün yetenekli çocukların genellikle yetenekleri, gelişimsel performansları ve becerileri konusunda hem kendi içlerinde hem de diğer üstün yetenekli çocuklar ile aralarında farklılıklar göstermeleriyle açıklanabilir. Gelişim alanları açısından bazılarının bilişsel becerileri oldukça ileride olabilir fakat sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişimleri yaşıtlarıyla aynı ya da yaşıtlarının gerisinde olabilirler. Bu durum benzer şekilde, akademik anlamda gelişmiş olmasına karşın sosyal alanlardaki yargılamalarının yaşları düzeyinde olması ya da geride kalmış olmasıyla da açıklanabilir. Üstün yetenekli çocukların farklı gelişim alanlarının farklı hızlarda ilerlemesiyle ilgili olan bu durum eş zamanlı olmayan gelişim veya uyumsuz gelişim (Asynchronous Development) olarak açıklanmaktadır (Ataman, 2003; Kearney, 1992; Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Silverman, 1994, 1997, 2002). Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin eşzamanlı olmayan gelişimi ile ahlaki duyarlılık ya da ahlaki yargı ilişkisinin belirlenmesi ve var olan durumun tespitine yönelik araştırmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ahlaki olgunluk bireyin iyi ve doğru olana yönelik düşüncesinin yanı sıra buna yönelik yaklaşımın nasıl şekilleneceği ile ilişkilidir (Kohlberg, 1976). Bu yaklaşımın aile, okul, akran, sistem, kültür gibi birçok paradigmadan etkilendiği savunulur (Lickona,1991). Bireyin kendi iç dünyasına rehber olması ve toplumun bir üyesi olması hususuyla kendini değerlendirme olanağı sunduğundan önemlidir. Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik hazırlanan programlarda ahlaki ve karakter gelişimini destekleyici eğitimlerin önemini vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Tortop, 2018; Ambrose ve Stenberg, 2016; Kurnaz ve Şentürk-Barışık, 2020). Eğer ahlaki duyarlılığı yüksek insanlar yetiştirmek isteniyorsa, üstün ahlaki çocukların ahlaki duyarlılıklarına kaynaklık eden zengin, karmaşık içsel dünyalarını anlamak ve ihtiyaçları doğrultusunda onları beslemek oldukça önemlidir. Ahlakla ilgili

çalışmaların çeşitliliği tanımın çok boyutlu olmasından ve farklı değişkenleri de içermesinden kaynaklanmaktadır. Yapılan ahlaki olgunluk çalışmalarının sadece üstün yetenekli bireylere yönelik olmayıp tipik gelişim gösteren akranlarıyla da değerlendirilmesi ve bulguların bu bağlamda yorumlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ahlak gelişiminin kişilik ve zihinsel gelişim ile ilişkili vurgulanmaktadır. Ergenlik dönemi bilişsel davranış düşüncesinin gelişimini destekler ve ergen birey (genç çocuk) ahlaki gelişimin diğer evrelerine geçiş yapar. Ergenlik süreci bireyin, bedensel-hormonel ve duyusal-psikolojik devinimden ötürü değişimlere adapte süreci ve kendisine özgü olan imajını belirleme sürecini içermektedir. Öte yandan sosyal ilişkilerinde yeni bir kimlik arayış ve oluşturma çabasıyla toplumla bir uyum yakalaması sebebiyle zorlayıcı bir dönemdir (Gençdoğan, 2001). Alanyazında ahlaki gelişim ve ergenlik sürecini kapsayan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Bireyin davranışlarının üzerinde mizacın yordayıcı özelliği de savunulmaktadır. Kişiliğin biyolojik temelini oluşturan mizaç; bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik döneminin ilk evrelerinde edindiği tecrübe ve öğretilerle oluşmaktadır (Khatibi ve Khormaee, 2016). Bu bağlamda mizaç yaşamın ilk yıllarında görülen bireysel farklılıktır ve sonrasında çocukların fiziki ve sosyal çevrelerindeki olaylara gösterdikleri tepki ve onlara yönelen tepki ile şekillenmektedir. Doğuştan gelen mizaç bireyin dünya ile bağlantısına yön verir ve başkalarından aldığı tepkilere de etki eder (Bee ve Boyd, 2009). Mizacın değişmediği ve yüksek devamlılık içerdiği savunulmaktadır. Çocukların uyaranlara nasıl tepki verdiği, duygu ve dikkatlerini düzenlemedeki kapasitelerindeki farklılık, sosyal gelişimlerini ne yönde etkileyeceğine temel oluşturmaktadır (Thomas vd., 1963). Mizaç, kişilerin farklı durum ve olaylara karşı nasıl tepkide bulunacaklarını anlayabildikleri kişisel özelliklerdir (Akın-Sarı, 2018) ancak kişilik özelliklerine bağımlı değil bir şekilde bağımsız olarak devam etmesine bağlı olarak bireylerde yaşam boyu belirli devamlılığı olan tepkisel eğilimler bütünü olarak ifade edilebilir (Bedi ve Verrma, 2019). Çocukların yaşantılarını mizaç özelliklerine göre yorumlayıp ona göre tepki vermelerinden (Shiner, 2005) dolayı bu özelliklerinin hayattaki diğer durumlarla ne

yönde ilişkili olduğunu belirlemek önemlidir. Bu bağlamda ahlaki yargı ile mizaç ilişkisinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.Amaç

Bu araştırma üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınacaktır.

1. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtları evre ve düzey bağlamında nasıl değişim göstermektedir?
2. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasında fark var mıdır?
3. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasında ilişki var mıdır?
4. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan senaryolara göre mizaç ve ahlaki olgunlukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde fark var mıdır?
6. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde fark var mıdır?

1.3. Önem

Hem bireysel hem de sosyal ilişkiler içerisinde insan davranışlarının tanımlanması ve incelenmesi oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreci daha anlaşılır, daha basit düzlemde inceleyebilmek için yürütülen araştırmalara gereksinim duyulduğu çok açıktır. Günümüz araştırma konularının ahlak ve üstün yetenek alanı

üzerine yoğunlaşmasının kaçınılmaz nedenlerinden en önemlisi bugünün dünyasının karşı karşıya olduğu pek çok etik ikilemde akıllı, yaratıcı, sorun odaklı pratik düşünceye sahip beyinlere duyulan acil ihtiyaçtır. Bu araştırmanın önemli bir boyutu da çalışma grubu olarak ergenlik dönemi çocuklara odaklanmasıdır. Ahlak gelişimi bilişsel gelişim ve kişilik arasındaki ilişkiyi de kapsar. Bu bağlamda ergenlik dönemi bilişsel davranış ve düşüncenin de desteklendiği, ergenin (genç çocuk) ahlaki gelişim sürecinin de bir diğer evreye geçiş yaptığı süreci içermektedir. Alanyazında ahlaki gelişim ve ergenlik sürecini kapsayan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada henüz çocukluk döneminde olan Alfa kuşağı ile çalışılması ve bu çocukların mizaç özelliklerinin ahlaki duyarlılıkları ile olan ilişkisini ortaya koyması yönüyle önemlidir.

Ahlakın has ve nesnel olma özellikleri, onun ölçülebilir ve araştırılabilir olmasını sağlamıştır. Mevcut çalışmada, alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak ahlaki akıl yürütme düzeylerinin belirlenebilmesine yönelik geliştirilen "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" hazırlanmış ve katılımcılardan bulundukları ahlaki evre ve düzeye yönelik bulgu elde edilmiştir. Bu yönüyle çalışma hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarını birlikte kullanma ve üstün yetenek ile tipik gelişim gösteren bireylerin var olan ahlaki olgunluklarının belirlenmesine ilişkin veri toplama süreciyle de özgün olma özelliğine sahiptir. Ayrıca geliştirilen "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" alana katkı sağlaması açısından önemlidir ve alanyazındaki veri toplama aracı boşluğuna hitap eden önemli bir çalışmadır. Mevcut araştırmada geliştirilen "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları"na verilen yanıtlar bireylerin ahlaki yönelimlerinin bilişsel gelişimlerine paralel olarak takibini sağlamak bağlamında önemlidir. Bu yönüyle hem ailelere hem de uzmanlara cevap anahtarı olma ve rehberlik etme özelliği taşımaktadır.

Dürüstlük, doğruluk, ahlaki meseleler, global kaygılar ve başkalarına karşı duyarlılık üstün yetenekli çocukların yaşamlarında sıklıkla rastlanan temalardır. Zeka ile ahlak birbiriyle ilişkili olarak ele alınsa da, özellikle üstün yetenek ve ahlaki yargı-ahlaki muhakeme arasındaki ilişki üzerine çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın diğer önemli bir boyutu ise üstün yetenekli bireylerin mizaç özellikleri ile ahlaki yargılarını birlikte incelemiş olmasıdır. Bu araştırmada Bütüncül Yaklaşım (Kolhberg'in Adil Topluluk Okulları) çerçevesinde üstün yetenekli bireylerin mizaç özellikleri ile ahlaki yargılarının ilişkisi incelenmiştir ve bulgular detaylandırılarak sunulmuştur. Bu yönüyle mevcut araştırma Kohlberg'in ahlaki gelişim evre ve yaş sınırları bilgisinin bugünün tipik gelişim gösteren ergenlerinde ve üstün yetenekli ergenlerinde hala geçerli olup olmadığını belirlemesiyle önemlidir. Bu konu ile ilgili çalışmanın olmaması bu araştırmanın güçlü yanını yansıtmaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin ahlaki yargılama ve akıl yürütme becerilerinin tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla daha üstün düzeyde olduğu ancak sosyal-duygusal gelişimlerinde sorunlar yaşayabildikleri bilinmektedir. Ancak bunun belirlenmesi ve desteklenmesi gelişim süreçleri bakımından oldukça önemlidir. Mevcut çalışmanın tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemesi ve bunların mizaç özellikleriyle ilişkisini belirlemesi yönüyle önemli olduğu düşünülmekte ve alandaki boşluğa hizmet etmesi beklenmektedir. Çalışma grubu olarak üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren bireyleri kapsaması ve bu gruplarda ahlaki olgunluk ile mizaç ilişkini araştıran ilk çalışma olarak ulusal ve uluslararası alanyazına faydası olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada kullanılan ölçek maddelerini ve ikilem senaryolarını katılımcıların içtenlikle ve doğru cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2022- 2023 Eğitim-Öğretim yılı,
2. Edirne/Merkez Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) genel yetenek alanında kayıtlı 4. 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri,

3. Edirne ili özel ve devlet ilkokulu 4. sınıfa devam eden ve ortaokul 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrenciler ve ebeveynleri
4. Demografik Bilgi Formu, Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Okul Çağı Çocuklar için Mizaç Ölçeği ve Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Üstün Yetenekli Birey: 1971 Marland Raporuna göre üstün zekâlı ve yetenekli birey, sıra dışı üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen bireydir. Üstün performans gösteren bireyler aşağıdaki yetenek veya özelliklerin biri ya da birkaçına sahiptirler:

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı veya üretken düşünme
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve performansa dayalı sanat yeteneği
- Psikomotor yetenek (National Association of Gifted Children (NAGC), 1990).

Mizaç: Çocuğun ebeveynleri ile sosyal etkileşiminde verdiği tepkiler, kendi duygusal tepkilerini kontrol edebilme ve ebeveynlerine memnuniyet ve rahatsızlıklarını gösterebilme kapasitesidir (Bell, 1968).

Ahlaki yargı: Bazı ikilem durumları karşısında hangi eylemin doğru veya yanlış olduğuna karar verebilme halidir. Bir kimsenin çeşitli şekillerde hareket etmenin mümkün olduğunu fark etmeye başladığı zaman, hangi eylemin ahlâkî olarak daha kabul edilebilir olduğunu sorması ve ahlaklı olana karar verme durumudur.

Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı: Kohlberg'e göre "bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisi tarafından belirlenen ve aynı zamanda evrensel nitelikte

ilkelerle örtüşecek yargılarda bulunması, karar alabilmesi ve bu doğrultuda davranışlar sergileyebilmesidir" (Kohlberg, 1968/1995'ten aktaran Çiftçi, 2003, s. 50). Bir bireyin, karar vermesi gereken bir ikilem durumunda verdiği kararlar ahlak anlayışını ve düzeyini belirler (Kohlberg, 1970)

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üstün Yetenek

Üstün yetenek terimini açıklamaya yönelik olarak öncelikle zeka ve yetenek terimlerinin ele alınması önemlidir. Zekanın sosyal bilimler alanının en soyut kavramlardan biri olması sebebiyle alanyazında birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Zeka eğitimcilere göre öğrenme becerisi, biyologlara göre doğaya ayak uydurma yeteneği, psikologlara göre aklını kullanarak sonuca varma başarısı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2003). Bu durum her kuramın kendi felsefesinden yola çıkarak farklı tanım sunmaktadır.

Zeka sözcüğü "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır" (Türk Dil Kurumu-TDK, 2021) şeklinde, beceri/yetenek sözcüğü de "bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme yeteneği ve bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2021). İngilizce karşılığı "talent[1]" ve "gift" olan beceri ve yetenek sözcükleri anlam olarak birbirine benzese de yetenekli (talent) özellikle öğretilmeden bir şeyde iyi olmak için doğal bir yeteneğe sahip olan kişi; yetenek (gift) bir şeyde özel yetenek "üstün yetenekli" daha genel olarak zeki veya ortalamadan daha geniş bir yetenek yelpazesine sahip anlamında da kullanılabilir (Cambridge, 1995).

Üstün yetenek ve üstün zeka üzerine genel bir tanımlama yapmak bu alandaki uzman ve araştırmacıların savunduğu kurama göre şekillenmektedir (Çitil, 2018). Bazı kuramcılar yetenek ve zekayı aynı şey olarak görür (Gagne, 1996), bazıları da zekayı yetenek gelişimi için ön koşul olarak algılar. Kimi kuramcılar yeteneğin zekanın bir türü olduğunu savunur. Pek çok kuramcıya göre zeka akıl yürütme, planlama, öğrenme

[1] Talented: someone who has a natural ability to be good at something, esp. without being taught"; "gifted: special ability in something. Gifted can also be used more generally to mean clever or having agreater range of ability than average (Cambridge,1995).

yeteneğini içeren genel zihinsel kapasitedir. Yetenek ise, beceri kabiliyet, yeterlik, yapabilme anlamına gelir (Leana-Taşçılar, 2021). Üstün yetenek denildiğinde genel ve özel yetenekten bahsedilmektedir. Genel yetenek; soyut düşünce, hatırlama, deneyimle öğrenilenleri uygulama olarak tanımlanırken, özel yetenek; matematik, bale, resim gibi belirli bir alanda beceriye sahip olmaktır (Coyle, 2009).

Üstün zekâ ve üstün yetenek terimleri genellikle beraber kullanılsa da iki farklı terim olarak bakıldığında, "üstün" olma daha çok zekaya; "yetenek" ise sanat ve spor faaliyetlerinde olağanüstü performansa hitap eden terimlerdir (Anderson, 2000). Benzer şekilde Gagné (1996) "üstün" terimini daha çok bilişsel, algı-motor veya yaratıcı becerilerle; "yetenek" terimini ise daha çok akademik, sanatsal-atletik alanlar, sosyal ilişkilerdeki performansla ilişkilendirmektedir. Gagne kuramında, üstün zekanın kalıtımsal olduğunu, üstün yeteneğin ise bu kalıtımsal kapasitenin yaşamla geliştiğini savunmaktadır (Sak, 2010).

Callahan (içinde Kerr, 2009) benzer şekilde üstün yeteneklilik tanımında çeşitli değişkenlerin etkili olduğunu ancak temel olarak 1972 kongresinin alındığını ve burada şöyle tanımlandığı belirtilir: "üstün zekâlı/ yetenekli çocuklar, yeteneklerinden kaynaklı olağanüstü performansları profesyonel niteliklere sahip kişiler tarafından tespit edilen öğrencilerdir. Bunlar, kendilerine ve topluma katkılarını gerçekleştirmek için normal okul programı tarafından normal olarak sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve/veya hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır. Yüksek performans gösterebilecek çocuklar, aşağıdaki alanların herhangi birinde tek başına veya birlikte başarı ve/veya potansiyel yetenek gösteren çocukları kapsar:

1. Genel Entelektüel Yetenek;
2. Özel Akademik Yetenek;
3. Yaratıcı veya Üretken Düşünme;
4. Liderlik Yeteneği;
5. Görsel ve Sahne Sanatları;
6. Psikomotor Yetenek".

Üstün yeteneklilik olgusuna ilişkin terimlere tarihsel bir perspektiften bakıldığında, terimlerin bir değişim içinde olduğu görülmektedir (Sak, 2016). Üstün yeteneklilik geçmiş dönemlerde daha katı bir şekilde tanımlanırken artık üstün yetenekliliğin değerlendirilmesinde farklı değerlendirme yöntemleri ve ölçeklerinin kullanılmasına bağlı olarak üstün yeteneklilik terimi daha esnek tanımlamalarla ele alınmaktadır (Matthews ve Foster, 2008). Bu nedenle zaman içerisinde üstün yetenekliliğe bakış açısı değişmiş ve tek taraflı bir görüş yerini esnek, çok yönlü ve kişisel inançlara dayalı bir anlayışa bırakmıştır (Sak, 2021). Başka bir deyişle, üstün yeteneklilik teriminin ilk tanımlarında sayısal verilere dayalı tek boyutlu bir yaklaşım söz konusuyken (Galton, 1891), 20. yüzyılın sonlarına doğru zekâ puanına (IQ) ek olarak liderlik ve yaratıcılık gibi yaklaşımlar da (Marland Raporu, 1972; Renzulli, 1978) öne çıkmıştır.

Sternberg (1997), bireylerin sahip oldukları yetenekleri “Analitik zeka", "Yaratıcı zeka" ve "Pratik zeka" olarak üç alanda sınıflandırmış fakat bu üç alanın klasik zeka testleriyle ölçülmesinin güç olduğunu ifade etmiştir. Zekânın çevresel bağlama uyum sağlamak, onu şekillendirmek ve seçmek için gerekli zihinsel yetenekleri içerdiğini" öne sürmektedir.

Tannenbaum (1997) üstün yeteneklilik için psikolojik ve sosyolojik olgular kapsamında bir tanım önermektedir. Yıldız modeli, üstün yetenekli davranışın beş etkileşimli faktörün sonucu olduğunu öne sümektedir. Bu faktörler; üstün genel zeka, ayırt edici özel yetenekler, bağımsızlık, içsel motivasyon ve esneklik gibi belirli kişilik özellikleri, zorlayıcı ve destekleyici bir çevre ve şans - hayatın kritik dönemlerinde iyi talihin gülümsemesi olarak belirtilmektedir.

Renzulli (1986) gibi üstün yetenekliler alanındaki diğer uzmanlar, üstün yetenekliliğin ayırt edici özelliğinin kayda değer ürünler yaratmak olduğunu vurgulamaktadır. Renzulli (2011) üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde motivasyon ve yaratıcılığın altını çizmektedir. Yüksek zeka ve/veya diğer gizil bilişsel yeteneklerin kanıtı, açık becerilerden daha az önemlidir. Renzulli (2011) daha önceki üstün yetenek tanımını yeniden incelemiş ve genişletmiştir; "Üstün yeteneklilik, insan

özelliklerinin üç temel kümesi arasındaki etkileşimden oluşur - bu kümeler ortalamanın üzerinde genel yetenekler, yüksek düzeyde görev sorumluğu ve olağanüstü düzeyde yaratıcılıktır. Üstün zeka ve yetenek tanısı alanlar, bu bileşik özellikleri olan veya bunları geliştiren ve daha sonra bu özellikleri insan performansının potansiyel olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen çocuklardır. Üç küme arasında etkileşim gösteren ya da geliştirebilen çocuklar, normal öğretim programlarıyla normalde sağlanmayan çok çeşitli eğitim fırsatlarına ve hizmetlerine ihtiyaç duyarlar".

Öte yandan yetenek gelişimi konusunda önemli sonuçlar elde eden Duckworth (2018) ise terime "azim" boyutundan bakarak şöyle bir tanım yapmıştır;

> "*Yetenek- bu sözcüğü kullandığımda çabayla daha iyi hale gelme oranını kastediyorum. Futbolda daha iyi olmanız, futbol yeteneğinizdir. Matematikte iyi olma oranınız matematik yeteneğinizdir. Biliyorsun, belli bir çaba harcadığın için ve kesinlikle aramızda yetenek farklılıkları olduğuna, hepimizin eşit derecede yetenekli olmadığına inanıyorum* (Duckworth, 2018:89).

Bu tanımla Duckworth (2018), yeteneğin hızlı ya da yavaş gelişebileceğine inandığını ve bunun anahtarının da azim olduğunu vurgulamaktadır. Herkes resim yapmaya yatkın olmayabilir ancak ailesinde resim yapan büyükleri olanların resme yetenekli olma ihtimali yüksektir. Ancak burada sorun, resme yetenekli olduğu halde bu yeteneği geliştirmek konusunda azimli olmadığı ya da doğru şekilde geliştirmeyi bilmediği için bireyin bu yönün zamanla körelmesidir (Leana-Taşçılar,2021). Oysaki geliştirilmek istenen yetenek alanıyla ilgili "derinlemesine pratik" yapmak, hatalara yoğunlaşarak tekrar tekrar pratik yapmak beyindeki miyelizasyon sürecini destekler ve böylece yapa yapa daha mükemmel bir şekilde yapma öğrenilmiş olur. Bununla birlikte yeteneğin genetik boyutu olduğunu savunanlar olsa da henüz yetenek geninin bulunmamış olması bu savunmaları şimdilik asılsız olarak bırakmaktadır (Leana-Taşçılar, 2021).

Üstün zekâ ve üstün özel yetenek terimleri Türkiye'de 1991 yılında toplanan MEB Özel Eğitim Konseyinde "üstün yetenek" çatısı altında ele alınmış ve üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri bakımından akranlarına göre yüksek performans sergilediği uzmanlarca belirlenmiş bireyler olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). Günümüzde üstün zekâ ve üstün yetenek terimleri birbirinden ayrı görülmemekte aksine üstün yetenek zekâyı da içermektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Benzer şekilde üstün yetenek terimi Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesine göre,

> "özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik yeteneğinde akranlarına göre yüksek düzeyde performans sergilediği uzmanlarca tespit edilen çocuk/öğrencidir*"* (MEB, 2007).

Milli Eğitim Bakanlık belgelerinde 'üstün zekâ' ve 'üstün yetenek' terimleri birbirinin yerine kullanılmakta ve tek kavramlı bir yaklaşımı ima etmektedir. Sıklıkla bu terimler bir araya getirilerek 'üstün zekâlı ve yetenekli' olarak adlandırılsa da diğerleri bu terimlerin eş anlamlı olmadığını savunmaktadır. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937

Üstün yetenekliler, bütün insanlarda bulunan özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından diğerlerinden farklılık gösteren bireylerdir (Akarsu,2001). Bugün "üstün yetenek" bir devamlılık içinde anlamlı, yararlı bir yaşam uğraşısında göze çarpan olağanüstü performans gösterme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Cutts ve Moseley, 2003).

Günümüzde artık üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte; üstün zekânın, üstün yetenek içinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (Ersoy, 2000). Bu nedenle mevcut doktora tezinin ilerleyen anlatımında üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarına atfen "üstün yetenek" terimi kullanılacaktır.

Şimdiye kadar bahsedilenlerin ışığında, üstün zeka tanımında bütünsel bir fikir birliği sağlanmadığı, bunda zekanın psikolojiyi ilgilendirdiği kadar sosyolojik bir olgu olmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Sak (2010) konuya yönelik kavramsallaştırmanın toplumdan topluma, farklı yer ve hava şartlarına, farklı zamanlarda incelenme durumuna ve kişinin talep ettiği durumlara bağlı olabileceğini savunmaktadır (Sak, 2010; Witty, 1958). Bütün tanımlara bakıldığında, üstün yetenek kavramı tek boyutlu olmadığı görülmektedir ve bu nedenle üstün yetenekliliği açıklamaya yönelik birçok kuram ve model sunulmuştur. Aşağıda bu kuramlardan bazılarına yer verilecektir.

2.1.1. Üstün Zeka ve Yetenek Kuramları

Bu bölüm üstün zekâ ve yetenek kavramı (Renzulli, 1986), zekâ kuramı (Gardner, 1983) ve yetenek gelişimi sürecinin kavramsallaştırılmasını (Gagné, 1992) içermektedir. Bu kuramlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2000) üstün zeka ve yeteneğin okul temelli tanımlarının benimsenmesi veya uyarlanmasına ilişkin seçilmiştir.

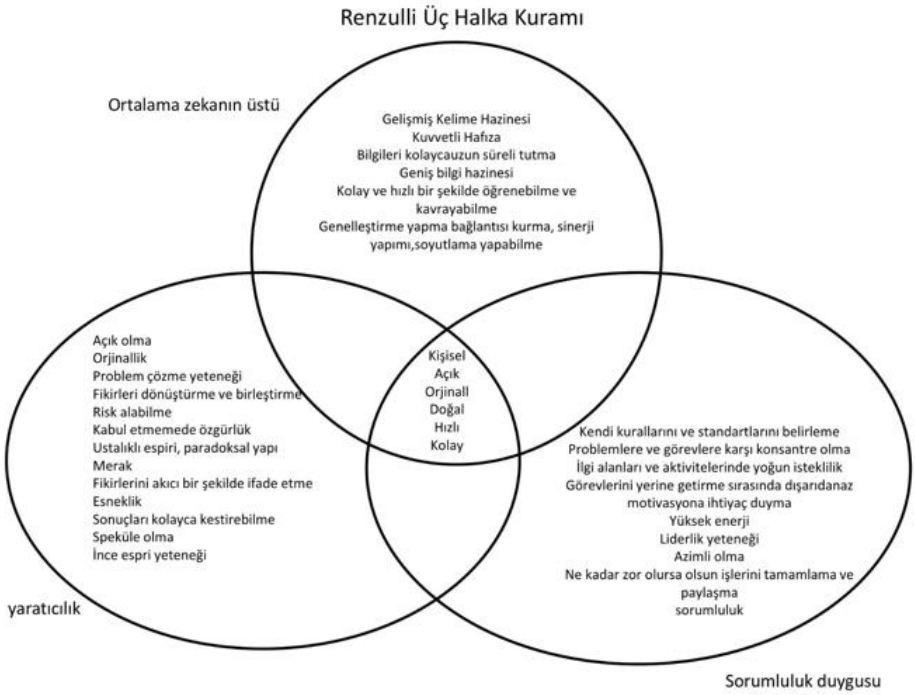
2.1.1.1. Renzulli Üç Halka Modeli

Renzulli'nin (1986) üç halkalı üstün yeteneklilik anlayışı, başlangıcından bu yana dünyanın dört bir yanındaki okullarda ve eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ortalama üstü yetenek, olağanüstü göreve bağlılık ve yüksek seviyede yaratıcılık olmak üzere üç temel insan özelliği kümesi arasındaki etkileşime dayanan bu model, farklı performans alanlarında yüksek başarı gösteren yetişkinlerin özelliklerini inceleyen çalışmalardan geliştirilmiştir. Her birinin, yukarıda belirtilen özelliklere çeşitli derecelerde sahip olduğu gösterilmiştir. Bu özelliklerin tezahür derecesi ve kombinasyonlarının mutlaka eşit veya durağan olmadığı unutulmamalıdır. Bu özelliklerin çeşitli bileşimleri genellikle bir veya iki performans alanına uygulanabilirken, 'ideal' bir kombinasyon yoktur. 'Genel' performans alanları matematik, müzik, dil ve benzerlerini içerirken, 'özel' performans alanları film yapımı, elektronik, heykel ve benzerlerini içerebilir. Sonuç olarak, Renzulli (1986, 1998) üstün yetenekliliği bir özellikten ziyade bir davranış olarak görmektedir.

Renzulli'nin (1986) üstün yeteneklilik anlayışı, öğrencilerin yalnızca resmi akademik testlere dayanmayan alanlara göre tanımlanmasına olanak tanır. Bu model, resmi testlerde ve değerlendirmelerde iyi puan almasa da 'içgüdüleri' onları belirli bir öğrencinin üstün yetenekli olduğuna inandıran öğretmenler arasında destek bulmuştur. İçsel olarak motive olmuş görünen ve belirli alanlarda oldukça gelişmiş özel ilgi ve yetenekleri olan çocuklar, Renzulli'nin modelinin kapsadığı üstün yetenekli öğrencilerin tipik bir örneğidir. Ayrıca, kültürel olarak değer verilen faaliyetlerde ortalamanın üzerinde yeteneğe ek olarak yaratıcılık ve göreve bağlılığın bulunduğu ayrılmaz ve iç içe geçmiş rolleri kabul ettiği için üstün zekalılığın kültürel modellerine de özellikle uygulanabilir.

Bu modelin yetersiz kaldığı nokta, ortalamanın üzerinde yetenek ve yaratıcılığa sahip olan ancak henüz mükemmelleşecekleri bir bağlam veya ilgi alanı bulamayan öğrencileri belirleme becerisidir. Yani, göreve bağlılık düzeyleri eksik görünebilir, ancak bu eksikliğin nedeni öğrencinin yeteneklerine ilham verecek gerekli motivasyonlara veya uyaranlara maruz kalmamış olması olabilir. Bu nedenle, Renzulli'nin (1986) modelinin, bir dizi kaynaktan toplanan verilerle çocuğun yeteneği hakkında bir bilgi sentezi geliştirmek için diğer üstün yeteneklilik modelleriyle birlikte kullanılması tavsiye edilir (Chaffey, 2004). Tanımlamayı destekleyen böyle bir modele örnek olarak Okul Çapında Zenginleştirme Modeli verilebilir (Renzulli ve Reis, 1994)

Üç halka kuramında yaratıcılık, göreve bağlılık ve ortalama üzeri kabiliyet kesişir ve üçünün kesiştiği nokta üstün yetenek olarak adlandırılır. Şekil 2.1’ de Renzulli’nin üç halka modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 2.1. Renzulli Üç Halka Kuramı

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, Ortalama Zeka/Yetenek üstü halkası, üst düzey becerilere sahip olunması gerektiğini göstermektedir. Bireyin sözel ve sayısal alanlarda gösterdiği performansta kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmesi önemli ölçütlerden biridir. Diğer halka olan, motivasyon ya da ilgili alanda sorumluluk duygusu; bireyin yeteneği olduğu alanda yenilikleri ortaya koyma, var olan bilgileri değiştirme açısından bir isteğinin olmasına yöneliktir. Üçüncü halka olarak hem yetenekliliğin hem de zekanın önemli bir unsuru olarak yaratıcılık gösterilmektedir. Üç halka kuramına göre bu halka risk alma, özgün olma, sonuçları kolayca tahmin edebilme, problem çözme becerisi gibi birçok unsurdan oluşmaktadır.

2.1.1.2. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu Zeka Kuramı (Gardner, 1983) bilişsel yeteneklerin birbirlerinden bağımsız olmalarına bağlı olarak üstün zekânın da bilişsel alanlara göre çeşitlilik

gösterdiğini savunmaktadır. Gardner (1983) felçli ya da beyin sarsıntısı olanların bu organlarının tüm fonksiyonlarından ziyade bazı fonksiyonlarında işlevlerini yitirdiğini örnek vererek, bilişsel yeteneklerin birbirinden bağımsız olduğuna dikkati çekmiştir ve "Frames of Mind (Aklın Çatıları)" adlı eseriyle kuramı yayınlamış ve yedi zeka türü olduğunu açıklamıştır. Ancak sonrasında "Zekâ Yeniden Çerçevelendi" (1999) adlı kitabını yayınlayarak sekizinci zeka türünü de eklemiştir; bu zeka türleri; dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâdır (Davis, vd., 2011). Howard Gardner kitabında her ne kadar dokuzuncu zeka türü olarak varoluşçuluk zeka türünden bahsetse de (Gardner, 1999) varoluşsal zekâyı, var olan zekâ listesine ilave etmemeye karar vermiştir. Çünkü varoluşsal zekânın "kabul edilebilir" ve "dikkat çekici" olduğunu ancak bunun herhangi bir zeka türüne eşlik edebileceğini savunmuştur (Gardner, 2000). Gardner (1999) öne sürdüğü kuramda, geliştirilmiş bir zekâ türünün, daha az gelişmiş zekâ türlerine ek bir öğrenme metodu olarak kullanılabilirliğinden bahsetmiştir. Zekâ türlerinin bu bağlamda birbirlerini desteklediğini ve bu şekilde güçlü bir öğrenme ortamının varlığından bahsedilebileceğini belirtmiştir (Gardner, 1999).

Gardner'ın (1983, 1993, 1999) çoklu zeka teorisi, üstün yetenekliliği tanımlama odağını tek yönlü bir yaklaşımdan çok kategorili bir kavrama taşımaktadır. 'Zeka' terimi, bir kişinin sergilediği belirli bir güç üzerine inşa ederek potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına olanak tanıyan özel bir yetenek, kabiliyet veya beceri anlamına gelir. Çoklu zeka, tercih edilen öğrenme stilleri veya eğilimleri ile güçlü bir paralellik gösterir ve bu nedenle sadece üstün zekalı ve yetenekli olarak tanımlanan kişilerle ilgili değildir.

Armstrong (1987) Gardner'ın çoklu zeka kuramını, her çocuğun sekiz zekanın tüm yönlerine sahip olduğunu ve bunları oldukça yüksek bir yetkinlik seviyesine kadar geliştirebileceğini belirterek açıklamaktadır. Bir çocuk okula başladığında, bazı zekâları diğerlerinden daha fazla destekleme eğiliminde olan öğrenme yolları oluşturmuş olacaktır. Tablo 2.1'de Gardner'ın çoklu zeka kuramına ilişkin zeka türleri belirtilmektedir.

Tablo 2.1
Gardner'ın Sekiz Zekâ Türü

Zeka türü	Tanım
Sözel-Dilsel	Bilgiyi analiz etme ve konuşma, kitap ve not gibi sözlü ve yazılı dil içeren ürünler oluşturma becerisi
Mantıksal-Matematiksel	Denklemler ve kanıtlar geliştirme, hesaplamalar yapma, sebep ve sonuçları anlama, olayların nasıl geliştiğini anlama ve soyut problemleri çözme becerisi.
Görsel-Uzamsal	Büyük ölçekli ve ince taneli uzamsal görüntüyü tanıma, resimlere bakma, hayal kurma, bulmacalar ve manipüle etme yeteneği
Müziksel-Ritmik	Şarkı dinleme/söyleme, dans etme, bir müzik aleti çalma, farklı ses kalıplarını üretme, , hatırlama ve anlamlandırma becerisi
Doğacı	Doğal dünyada bulunan farklı türdeki bitki, hayvan ve hava oluşumlarını tanımlama ve ayırt etme becerisi
Bedensel-Kinestetik	Ürün yaratmak veya sorunları çözmek için kişinin kendi bedenini kullanma becerisi, spor, hareket, drama, büyük motor becerilerini kullanma
Sosyal	Diğer insanların ruh hallerini, arzularını, motivasyonlarını ve niyetlerini tanıma ve anlama becerisi
İçsel	Kişinin kendi ruh halini, arzularını, motivasyonlarını ve niyetlerini tanıma ve anlama becerisi.

Bir çocuğun hangi zeka alanlarını tercih ettiğinin belirlenmesi basit bir süreç değildir. Anekdotlara dayalı kanıtlar, öğrencilerinin hangi zekâları sergilediğini bulmaya çalışan öğretmenler için çoğu zaman tanısal ve biçimlendirici değerlendirmeyi içerir. Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl geçirmeyi tercih ettiklerinin ve hatta sınıfta "yaramazlık" yaptıklarının yakından gözlemlenmesi, öğrenme tercihlerini gösterebilir. Örneğin, dil becerisi yüksek bir öğrenci sık sık zevk için okumayı tercih edebilir ya da uzamsal olarak yetenekli bir öğrenci düşünürken çizim yapabilir ve 'karalayabilir' (Armstrong, 1987). Gardner'ın (1983) çoklu zeka modeli, öğrenme için bir eksiklik modeli olarak görülmekten ziyade, bir çocuğun güçlü olduğu alanlardan hareket etmenin ve bu alanları geliştirmenin faydasını arar. Bu model, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitim ilkeleriyle de uyumludur.

Gardner'ın (1983) çoklu zeka modeli bir dereceye kadar tüm öğrenciler için geçerli olduğundan, bu model özellikle üstün yetenekliler eğitimi için uygundur ifadesi kısıtlayıcı bir ifade olur. Le Sueur (2002), üstün yetenekli öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarının tanınması, değer verilmesi ve karşılanması gerektiğini güçlü bir şekilde ifade etmektedir. Tüm öğrenciler için uygun görünen öğretim stratejileri ve öğrenme yaklaşımlarının aslında üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığına

vurgu yapmaktadır. Eğer bir öğretmen çoklu zeka modelini sınıftaki tüm öğrencilere yönelik kullanıyorsa, o zaman üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler için müfredatın farklılaştırması ve ek yaklaşımlar, stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının tek başına çoklu zeka modeli kullanılarak yeterli düzeyde karşılanabileceğini söylemek yetersizdir. Renzulli' nin (1986) üstün zeka modelinde olduğu gibi, çoklu zeka modeli de bir eğitimcinin üstün zeka eğitiminin ilkeleri hakkındaki genel anlayışının bir parçasını oluşturmalı ve en iyi şekilde diğer modellerle birlikte kullanılmalıdır.

2.1.1.3. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Gagné (1992) üstün zeka ve yetenek arasında ayrım yapan bir model önermektedir. Üstün zeka ve yeteneğin farklılaştırılmış modeli, 'üstün zekalı' ve 'yetenekli' terimlerinin eş anlamlı olmadığını ve birbirlerinin yerine kullanılamayacağını varsayar. Smith'in (2004) diyaloğu da dahil olmak üzere bu modelin analizleri, bunun bir üstün yeteneklilik tanımından ziyade bir yetenek gelişimi teorisi olduğunu öne sürmektedir.

Bazen Renzulli' nin (1986) üç halkalı üstün yetenek modelinin bir uzantısı veya gelişimi olarak düşünülen Gagné (1992), çocukların seri olarak bir alandaki doğal yeteneklerinin üstün yetenekten kaynaklandığını savunmaktadır. 'Yetenek', çocuğun üstün yeteneğinin hayata geçirilmesidir ve katalizörlerin ve diğer etkilerin müdahalesiyle geliştirilir. 'Üstün zeka' ve 'yetenek' terimleri arasındaki belirgin farklılaşma, yüksek düzeyde yeteneğe sahip olabilen ancak bunları henüz kullanmayan veya ortaya koymayan çocukların da üstün zekalı olarak tanımlanmasına olanak tanır. Bu farklılaştırma, Renzulli' nin üstün yetenekliliğin gerekli bir özelliği olarak göreve bağlılığı içeren modelindeki belirgin bir sınırlamayı ele almaktadır.

Bir çocuğun doğal yeteneklerine dayanarak, öğrencinin gelişim sürecinin bir parçası, bir dizi katalizöre maruz kalmayı içerir. Bunlar, bir çocuğun hayatında

doğuştan gelen yeteneklerinin ortaya çıkışını ve gelişimini şekillendirebilecek unsurları içerir. İçsel ve çevresel katalizörlerin müdahalesi ile üstün yetenekli bir öğrenci, sistematik olarak geliştirilmiş beceriler veya 'yetenek' kazanmak için doğal yeteneklerini geliştirebilir ve zenginleştirebilir. Bu nedenle, Gagné' nin (1992) 'üstün zekalılığı' doğal yetenek ya da potansiyel olarak gördüğü, 'yeteneği' ise müdahale ürünü ya da deneyim yoluyla öğrencinin potansiyeline ulaşması olarak gördüğü varsayılabilir. Gagne "üstünlük" kavramının daha çok zihinsel, algısal/motor veya yaratıcı alanlarla; "yetenek" kavramının ise daha çok akademik, teknik, sanatsal, kişiler arası ilişkiler ve atletik alanlardaki başarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Gagne'nin nin doğal kapasite olarak gördüğü zeka; zihinsel, yaratıcı, sosyo-duyuşsal ve duygusal motor alanlarında olabilir. Bu alanlar bireysel (fiziki özellikler, motivasyon, azim, özyönetim ve kişil) ve çevresel katalizörler (ortam, kişiler, olanaklar ve olaylar) aracılığıyla şans faktörünü de temel alarak üstün yeteneğe dönüşür. Üstün yetenek alanları ise akademik, sanat, sosyal, spor, iş ya da teknoloji alanlarıdır.

Gagné' nin (1992) modeli, şansın doğal yetenekler ve katalizörler üzerindeki etkisini resmi olarak kabul eder; tüm öğrenciler müdahale stratejilerine yeterli erişim veya katılma yeteneğine sahip değildir. Ayrıca, bazı üstün yetenekli çocuklar potansiyellerine tam olarak ulaşabilmek ya da 'yetenekli' statüsüne erişebilmek için içsel ve çevresel katalizörlerden daha düşük derecelerde ya da farklı şekillerde müdahaleye ihtiyaç duyabilir. Bu, gelişimsel süreçlerin ve katalizörlerin varlığının üstün zeka ve yetenek alanları arasında hareketi teşvik edebileceğini kabul eden farklılaştırılmış modelin bir gücüdür.

2.1.2. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Üstün yetenekliler heterojen bir yapıya sahiptir her biri kendi içinde değişik özelliklere sahiptir (Betts ve Neihart, 1988; Gardner, 1999; Reis ve Renzulli, 2009b; MEB, 2017; 2018; 2019). Bu bağlamda her üstün yetenekli çocuğun tipik gelişim gösteren akranlarından olduğu kadar kendi grup dinamiğinin içinde de farklılıklara sahip olduğu söylenebilir (California Association for the Gifted, 2003).

Çoğu insan gibi, üstün yetenekli öğrenciler de çeşitli ve çok yönlü yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip benzersiz bireylerdir. Üstün yetenekli çocukların birbirlerinden farklılaşan yönleri olduğu gibi bunun yanı sıra bazı ortak özellikleri de bulunmaktadır. Bazıları birden fazla alanda ustalık gösterirken, diğerleri tek bir konuda mükemmeldir. Üstün yeteneklilerin tespiti genellikle üstün yetenek testleri ile üstün yeteneklilerin özellik ve davranışlarına ilişkin daha nitel gözlemlerin bir karışımına dayanır. Temelde üstün yeteneklilerin bazı karakteristik özelliklerinin örtüşmesine rağmen alanyazında farklı profillerden bahsedilmektedir (Betts ve Neihart,1988):

1. Başarılı tip
2. Yaratıcı tip (Zorlayıcı)
3. Dezavantajlı tip (Gizli)
4. Öfkeli tip (Okulu terk edenler)
5. İki kere farklı tip
6. Otonom tip

Başarılı tip: Akademik başarıları olan ancak sosyal olarak her zaman ön planda olmayan veya çok arkadaşı olmayan çocuklar olabilirler. Onların çoğunlukla kitaplar en iyi arkadaşlarıdır. Okul ortamında tanılanmış çocukların %90'ı bu tiptedir. İleride kendi başlarının çaresine bakabileceklerine inanılır. Ancak sürekli öğretmen yönlendirmesine alışık oldukları için otonom olmaktan yani kendi öğrenme süreçlerini yönetmekten uzaktırlar, bununla birlikte başarılıdırlar. Zaman içinde uyumlu olmak pahasına yaratıcılıkları körelebilir.

Yaratıcı tip (zorlayıcı):Yaratıcı fikirleri olan, otoriteyi sorgulayan, farklı projeler üreten, toplumdaki sorunları fark ederek bu sorunlara çözümler üretmeye çalışan öğrencilerdir. Okul ortamında çok fazla fark edilmeyebilirler çünkü bahsedilen üstün çocuk özelliklerini sergilemezler. Yaratıcı oldukları ve sisteme karşı oldukları için sınıfta çok da istenmeyen öğrenciler olabilirler. Anlaşılmadıkları için, benlik saygısı sorunları yaşayabilirler. Oldukları gibi kabul edilmiyor olmak onları üzer ve farklı hissettirir. Eleştirel olmaları diğer insanların ve genellikle de öğretmenlerinin çok da hoşuna gitmez. Bu onların incinmelerine ve karmaşık duygular hissetmelerine

neden olmaktadır. İlerleyen zamanlarda ya daha asi bir hal alır ya da topluma ayak uydurmayı öğrenir ve özgünlüklerinden zamanla vazgeçerler. Yaratıcılıklarının desteklenmesine ihtiyaçları vardır.

Dezavantajlı tip (gizli): Farklı nedenlerden ötürü üstün yönleri fark edilmeyen grup dezanvantajlı gruptur. Bu çocuklar «mış» gibi davranmayı öğrenir ve normalmiş gibi davranarak üstünlüklerini gizler. Genelde ergenlik döneminde kız üstün yetenekli çocukların bu gruba dahil olduğu görülmektedir. Bu dönemde kız üstünler yeteneklerini sergilemek yerine arkadaş gruplarından dışlanmamak için yeteneklerini gizlemeyi tercih ederler. Bu gruptaki üstünler genellikle kendilerini kaygılı ve güvensiz hissederler. Bu gruptaki çocukların, karar verebilme özgürlüğünü, duygularının farkında olmayı ve onlarla nasıl baş etmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir.

Öfkeli tip (Okulu terk edenler): Tüm sisteme ve yetişkinlere karşı öfkelidirler. Bunun en temel nedeni anlaşılmıyor ve özelliklerinin farkına varılmıyor olmasıdır. Bazı çocuklar özellikle lise çağında bu noktaya gelirler. -Umutlarını yitirdikleri için- bu tipler ya hiç tanılanmazlar ya da oldukça geç tanılanırlar. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmez, kendilerini diğer arkadaşlarından uzaklaştırır, başkalarını eleştirir ve zorbaca davranışlar sergiler. Okulda rehberlik servisinde dikkatlice incelenip davranışlarının altında yatan nedenlerin bulunması onlara daha sağlıklı bir yaşam olanağı sağlayacaktır.

İki kere farklı tip: Üstün zekalı olup aynı zamanda görme, işitme, bedensel engel gibi fiziksel sorunların olması ya da Asperger sendromu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi zihinsel sorunlara sahip olma durumudur. Bu sorunlara sahip çocuklar bir tanının diğerini maskelemesi sebebiyle her zaman iki kere farklı olarak tanılanmayabilir. Bu tür çocuklar üstünlüklerinin fark edilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Fark edilememe durumu benlik saygılarını zedeleyebilir, içlerine kapanır ve kendilerini başarısız ve beceriksiz hissetmelerine neden olabilir (Leana-Taşçılar,2021). Böyle durumlarda nörolog ya da psikiyatr desteği önemlidir ve sorunun alanına bağlı kalınarak uzman ve

özel eğitimcilerle iş birliği içinde planlama yapılmalıdır. Kuvvetli ve zayıf yönlerin tespit edilmesi bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına yön vermektedir. Bu profile sahip üstün yetenekli çocuklar için önemli olan yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Otonom tip: Pek çok özellik yönünden birinci tipteki üstün zekalı çocuklara benzemektedirler. Onlardan en önemli farklılıkları daha yaratıcı ve üretken olmaları ve bunu uzun zaman boyunca devam ettirebilmeleridir. Kendi yollarını çizme becerisine sahip oldukları için daha özgündürler ve kendilerine güvenleri daha fazladır. Bu çocukların sahip olmaları gereken tek şey «imkan»dır. O kadar azimlidirler ki imkanları olmasa da kendi imkanlarını yaratmayı ve yol almayı başarırlar. Kendi kendilerine hedefler koyup bunlara ulaşmak için çabalarlar. Genelde otonom öğrencilerden girişimciler çıkar.

Yukarıda bahsedilen profiller ya da onların dışındaki bir başka bağlamda olsun, alanda yapılan çalışmalar, üstün yetenekli çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla birtakım farklı gelişim özellikleri sergilediklerini göstermektedir (Clark, 2013; Silverman, 1989).

2.1.2.1. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar ilgilendikleri konuya yoğun dikkat yönlendirirler. (Tucker ve Hafenstein,1997) ve ilgi alanları hakkında detaylı bilgi sahibidirler, bağımsız çalışmayı daha çok tercih ederler (Smutny, 1998). Duyduklarını ve gördüklerini uzun zaman belleklerinde tutabilirler. (Özsoy vd., 1988; Charles,1992). Rutin veya tekrarlı işlerden hoşlanmazlar. Genellikle okulda karşılaştıkları uyarıcılar onlara yetersiz gelir, dolayısıyla canları çok çabuk sıkılır. Zaman, ölüm vb. soyut kavramların ne demek olduğunu yaşıtlarına göre daha çabuk kavrarlar. Oyun kurallarını hemen benimsemekte, hatalarından ders almakta, istediklerini yapmak veya yaptırmak için diğerlerini ikna edici fikirler öne sürmektedirler (Porter,1999).

Üstün yeteneklilerin duygusal gelişim özellikleri;

- Hızlı düşünme sürecine sahip olması; bilgiyi işlemede olağanüstü kapasite,
- Meta düzey düşünme; duygusal, kompleks, mantıklı ve detaylı düşünme (Clark, 2013).
- Geniş sentez becerisi; olağan dışı ve farklı ilişkileri fark etme konusunda üstün beceri, düşüncelerin ve disiplinlerin entegre olması
- Özgün fikirler ve çözüm önerileri geliştirme becerisi,
- Düşünce aşamalarındaki erken ayrışma (seçenekleri imgeleme, duygusal olguları kullanma, duygulanım, genelleyebilme, imgeleme, metafor ve analojileri kullanma)
- Erken dil gelişimi; gelişmiş sözcük repertuarı; akranlarına kıyasla kompleks ifadeler oluşturma; genellikle (destek olmadan) erkenden okumaya ve yazmaya merak ve yetenek (Clark, 2013; Gross, 1993; Jackson, 2003; Renzulli vd., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1947; 1951)
- Dikkatle çevresini gözlemleme (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli vd., 2002; Rogers, 1986; Silverman, 2014).

2.1.2.2. Duygusal Gelişim Özellikleri

Küresel sorunlara yönelik hassasiyet gösteren ve çevresindeki olup biten durumlar karşısında duyarlı, mutlu olan veya üzülen, öfkelenen üstün yetenekliler, duygularını diğerlerine göre yoğun yaşamaktadırlar. Bu durum devinim, duyu ve hayali, zihinsel ve duygusal alanları da içeren *Aşırı Duyarlılık Alanları* ile açıklanmaktadır (Dabrowski, 1979). Buna göre, duygusal dirayeti yüksek olan kişi duygusal uyaranlara güçlü tepki verir.

Üstün yeteneklilerin duygusal gelişim özellikleri;

- Olağandışı duygu birikimi; yoğun duygusallık ve tepki, diğerlerine karşı sıradışı duyarlılık; şefkatli ve merhametli olma,
- Nazik veya savaşkan bir mizah duygusu (özellikle anlaşılmadığında),
- Yüksek bir benlik farkındalığı, diğerlerinden farklı olma duygusu (Clark, 2013),

- Sorumluluk sahibi olması ve duygusal anlamda çözüm arayışlarına girerek, çözüm üretemediği zamanlarda hayal kırıklığına uğraması (Porter, 2005),
- Erken yaşta görülen idealizm ve adalet duygusu, (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Rogers, 1986),
- Yüksek ahlaki yargı düzeyi (Clark, 2008),
- Bireysel davranışlar ve değerler arasında tutarlık (Clark, 2013).

2.1.2.3. Fiziksel-Duyuşsal Gelişim Özellikleri

Üstün yeteneklilerin fiziksel ve zihinsel gelişiminde olağandışı uyuşmazlık (Clark, 2013) "kartesian ayrımı" yaşamalarına neden olur. Kartesian ayrımı beden ve aklın entegre olamamasıdır. Zihin gelişimi takvim yaşına göre önde giden üstün yetenekli bireyler, fiziksel boyutunu zihnine uyduramadıklarında sorun yaşayabilmektedirler.

Üstün yeteneklilerin Fiziksel-Duyuşsal olarak gelişim özellikleri;

- Bedensel ve zihinsel gelişim ilişkisinde olağanüstü farklılık,
- Belirlediği standartlarla aktiflik ve hareketlilik becerileri arasında uyumsuzluk,
- Kartesian ayrımına bağlı bedensel etkinliklerden kaçınma özellikleri bulunmaktadır (Clark, 2008).

Bu bağlamda, "kartesian ayrımı" yaşayan üstün yetenekli bireyleri, zihinsel olarak onlara eşlik eden ve onları güdüleyen bireylerle birlikte olmaya ve fiziksel etkinliklere yönlendirmek gelişimlerini destekleyecektir.

2.1.2.4 Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün yeteneklilerin sosyal gelişim özellikleri aşağıda belirtilenlerle özetlenebilir;

- Gelişmiş ahlaki değerlere sahiptir olma (Clark,1992) ve başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassasiyet gösterme (Silverman,1994)
- Kendini gerçekleştirmeye yönelik yüksek motivasyona sahip olma,
- Toplumsal ve bölgesel sorunlara çözüm üretebilme,

- Sorunları kavramlaştırmada ve çözüm sürecinde ileri düzeyde bir duyarlılığa sahip olma,
- Erken yıllarda beliren idealist ve adaletli olma durumu,
- Üst düzey ahlaki yargı ve ahlaki hassasiyete sahip olma,
- Liderlik becerisine sahip olma,
- Yaşadığı sosyal toplumun adalet, dürüstlük, doğruluk gibi üst düzey gereksinimlerine katılmayı isteme (Clark, 2008).

Yukarıda bahsedilen yüksek ahlâkî gelişim potansiyelini yansıtan özellikler dikkate alınmadığında yeteneklerin yitirilmesi veya aksi bir duruma dönüşmesi (çete liderliği gibi) mümkün olabilir. Sosyal sorunlarla yüzleşmeyen, yüksek düşünme ve liderlik becerisi çalıştırılmayan üstün yeteneklilerin bulunduğu bir ülkenin kazanç sağlaması mümkün değildir (Kaplan-Sayı, 2013). Üstün yeteneklilerin üstün özelliklerinin yanı sıra ahlaki duyarlılıkları da geliştirilmeli, insanlığın mutluluk ve huzuruna katkıda bulunan insanlar olarak yetişmelerine fırsat tanınmalıdır (Gündüz, 2010).

2.1.2.5. Sezgisel Gelişim Özellikleri

Sezgisel alan, içgörü, girişimci ve yaratıcı olma halini içermektedir. Diğer gelişim alanlarının bu alanı desteklemesi ve etkileşim halinde olması bütüncül gelişimi kolaylaştıracaktır.

Üstün yetenekli bireyler;

- Sezgisel bilgi ve metafizik düşünce ve olgularla (fenomen) erken ilgilenmeye başlar,
- Bütün alanlara yönelik yaratıcı bir yaklaşım sunar, (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003),
- Tahmin etme yeteneği vardır; gelecekle ilgilenir (Clark, 2008),
- Canlı bir hayal gücü vardır; soyut (fantastik) düşünme ve oyunlarla ilgilenir; hayali oyunlara yönelme eğilimleri yüksektir (Renzulli vd., 2002; Silverman, 2014).

Sezgisel gelişim alanı desteklenmeyen üstün yetenekli bireyler, bu yeteneklerini zaman içinde kaybedebilmektedir. Hâlbuki sezgisel enerji ve becerilerinin farkına varmaları hususunda yönlendirilmeleri parapsikoloji gibi alanlarla ilgilenen üstün yetenekli bireyler ve toplumun tamamı için faydalı olabilir (Kaplan-Sayı, 2013).

2.1.2.6. Ahlaki gelişim özellikleri

Üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimleri genellikle yaşıtlarından farklı süreçlere sahip olabilir. Ancak, genel olarak şu özellikler gözlemlenebilir:
Üstün yetenekli bireyler;

- Genellikle yaşıtlarına göre daha erken olgunlaşır. Bu durum, ahlaki değerlerin anlaşılması ve içselleştirilmesi sürecini hızlandırabilir.
- Duygusal olarak diğer insanları daha iyi anlama ve empati kurma yeteneğine sahiptir. Bu, ahlaki kararlar almalarına ve başkalarını anlamalarına yardımcı olabilir.
- Dürüstlük ve adaletin önemini erken yaşta kavrar. Bu özellikler, ahlaki değerlerini belirlemelerinde etkili olabilir.
- Etik konularda daha hassas olabilir. Bu durum, başkalarına karşı sorumluluklarını daha bilinçli bir şekilde yerine getirmelerine yol açabilir.
- Genellikle kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirme eğilimindedir. Bu, ahlaki gelişimlerini destekleyen bir diğer önemli özelliktir.

Her çocuğun ahlaki gelişimi bireyseldir ve kişisel farklılıklar gösterebilir. Üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimini desteklemek için, onların ilgi alanlarına ve duygusal ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ve rehberlik sağlanması önemlidir.

Yukarıda belirtilen tüm özelliklerin üstün yetenekli çocuklar arasında sıklıkla rastlanan durumlar olduğu belirtilse de bütün üstün yetenekli çocuklara genellenemeyeceği savunulmaktadır (Webb,1993).

2.1.3. Üstün Yetenekli Çocuğun Tanılanması

Üstün yetenekli çocuğun tanılanması ile bireysel özelliklerine yönelik çok yönlü eğitsel desteklerin hazırlanması amaçlanmalıdır (Sak, 2014; Pfeiffer,2015). Erken tanılamanın hangi yaşta yapılacağından ziyade, tanılanan çocukların gelişim seviyelerine uygun eğitim ihtiyaçlarının daha erken karşılamayı amaçlamak önemlidir (Ayas, 2018). Üstün yetenekli çocukların tanılanmasına yönelik belirlenen ilkeler tanılamanın niteliği açıdan önemlidir. Sak (2014) bu ilkeleri; faydalılık, bilimsellik, yaygınlık, eşitlik, erken belirleme, devamlılık, ortak karar, etik olarak ele almıştır: Toplanan bütün bilgi çocukların gelişimine yönelik kullanılmalıdır (Yılmaz, 2015). Üstün yetenekli tanılamasında bilimsel yöntemlerden yararlanılması ve bu çocukların heterojen yapıda olmasından ötürü, farklılıkları ve yetenekleri dikkate alınarak tanılama yapılması önerilmektedir (Sak, 2014; Yamin, 1997). Tanılamaya okul öncesi dönem itibariyle başlanması ve bir sınıfta bulunan bütün çocukların değerlendirme sürecine dâhil edilmesi önemlidir (Sak, 2014). Çocuklar yeteneklerini her daim aynı seviyede gösteremeyebilirler. Bu nedenle değerlendirme ve gözlem için farklı zaman dilimleri belirlenerek üstün yetenekli çocuğu tanılama süreci gerçekleştirilmelidir (Sak, 2014). Değerlendirilen çocukların üstün yetenek tanısına sahip olmaları bir ekip ya da komisyon tarafından belirlenir (Sak, 2014). Değerlendirme sonuçları, gerekli görülen bireylerle (kendisine, aile bireyi ya da bakımından sorumlu kişilere, öğretmenleri ve ilgili diğer uzmanlara) etik çerçevede paylaşılır (Yılmaz, 2015).

Daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi, alanyazında "üstün zekâlı" terimindense "üstün yetenekli" teriminin önemsenmesi, bu bireylerin fark edilmesi ve tanılanmasındaki kriterleri de etkilemiştir (Pfeiffer, 2015). Zekânın tek başına değerlendirilerek üstün yetenekli olma halinin belirlenmesinin yeterli olmayacağı ve bunun çok sınırlayıcı olduğu belirtilmektedir (Sternberg vd., 2010). Üstün yetenek farklı perspektiflerden ele alınarak açıklanmalıdır ki böylece daha fazla çocuk üstün yeteneğinin değerlendirilme olanağına erişebilsin (Bracken, 2012; Yılmaz, 2015). Değerlendirme sadece zekâ testi kullanılarak değil; ayrıca başarı, yaratıcılık, motivasyon, testleri ve performansa dayalı testler de kullanılarak yapılmalıdır (MEB, 2010; Özgüven, 2017). Okul öncesi dönem sürecinde okul öncesi öğretmeni veya

velinin, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde ise öğretmenlerin aday gösterdiği çocuğa yönelik gözlem formu doldurup, bu formlar incelendikten sonra uygun çocuklar grup taraması için belirlenir. Grup taraması standart ölçeklerle yapılmaktadır ve bu testten geçen çocuklar daha sonra bireysel incelemeye alınmaktadır. Bu aşamada ise objektif ve bağıl ölçme araçları kullanılır. Bu sürecin sonucunda üstün yetenek tanısı alan çocuklar Bilim Sanat Merkezi'ne yerleştirilme ve eğitim alma hakkını elde eder (MEB, 2007).

2.1.4. Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Türkiye'deki üstün yetenek alanının gelişimi Osmanlı Dönemindeki Enderun mektebine dayanmaktadır. Enderun'da öğrenciler beceri ve yeteneklerine göre seçilir ve temel sanat, beden eğitimi ve mesleki eğitim temelli bir müfredat, özellikle koro müziği ile matematik bütünleşmiş halde sunulurdu. Aynı zamanda öğrenim ve çevre birbirleriyle entegre edilirdi (Akarsu, 2004).

Cumhuriyet sonrası, ülke kalkınmasına köylerden başlamak amacıyla bir yasa çıkartılıp ve diğer çocuklara oranla daha yetenekli olan çocukların öğrenim göreceği köy enstitüleri kurulmuştur. 1948-1956 yıllarında, güzel sanatlarda üstün yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler için yurt içi ve yurt dışı eğitim desteği sağlayan yasalar çıkartılmıştır. Üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik 1962 yılında Fen liseleri, 1970 yılında ise Anadolu liseleri açılmıştır. 1989 yılında ise Anadolu Güzel Sanatlar liseleri uygulamasıyla müzik ve resim alanında üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesi hedeflenmiştir.

1993 yılında ise Bilim Sanat Merkezleri açılmış olup ve tanılanan öğrencilerin örgün eğitim saatleri dışında devam ettikleri merkezler olarak hizmet vermektedir. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF), Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalılar Ana Bilim Dalı iş birliği ile 2002-2003 akademik yılıyla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitim imkânından yararlanabileceği tek ilköğretim kurumu olarak Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu hizmete başlamıştır. Burada üstün yeteneklilerin zihinsel, sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarına uygun

farklılaştırılmış bir program uygulanmaktaydı. Ancak İstanbul Üniversitesi, HAYEF ortaklığıyla gerçekleşen "Üstün Zekâlıların Eğitimi" projesi 2013 yılında MEB kararı ile durdurulmuştur. [https://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr]

Diğer uygulamalar olarak TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi ve Anadolu Üniversitesi'nde yürütülen ÜYEP projesi gösterilebilir.

TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi, üstün yetenekli öğrencileri toplumun yararına olacak şekilde geliştirme, var olan potansiyellerini destekleyerek onları geleceğin lider ve bilim insanları olarak yetiştirme vizyonuyla burslu ve yatılı hizmet verecek bir kurum olarak 1993 yılında kurulmuş ancak MEB'in 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasını devreye koyması ile okulun ortaokul bölümü kapanmış olup, öğrenci mevcudu sınırlandırılmıştır [https://www.tev.org.tr/tevitol/tr/]. Okulda işlenen müfredata ilave olarak üstün yetenekliler için uygun içerik ve etkinlikler hazırlanmaktadır (Dönmez, 2009).

Bir başka uygulama ise Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen ve hafta sonları olmak üzere ortaokula devam eden öğrencilere yönelik Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarıdır (ÜYEP). Bu programlar üstün yeteneklilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak ihtiyaçlarına yönelik eğitim vermek amacıyla geliştirilmiş zenginleştirme ve hızlandırma modellerinin bir karışımı olan programlardır. ÜYEP davranışsal kazanımları, Sternberg'in ortaya atmış olduğu Başarılı Zekâ Kuramı'ndan ve söz konusu zekâ kuramını oluşturan analitik yeteneği, yaratıcı yeteneği ve pratik yeteneği geliştirmeye yönelik olarak Sternberg ve Grigorenko (2000)'nun belirlemiş oldukları problem çözme becerilerinden önemli derecede esinlenerek geliştirilmiştir. Buna ilaveten zekâ, üstün zekâ ve yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar esas alınarak yeni beceriler belirlenerek diğer becerilerle bütünleştirilerek ÜYEP davranışsal kazanımları belirlenmiştir (Sak, 2009).

2.1.4.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)

Türkiye'de ilk Bilim ve Sanat Merkezi **(**BİLSEM) 1995 yılında, üstün yetenekli öğrencileri tipik gelişim gösteren akranlarından ayırmamak amacıyla, örgün okul saatleri dışında, üstün yetenekli öğrencilere zenginleştirme programları sunmak için bir okul sonrası programı olarak kurulmuştur. 2023 yılı itibarıyla Türkiye'de toplam 378 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2023). BİLSEM öğrenci tanılama süreci; aday gösterme, grup tarama, bireysel inceleme, kayıt-kabul ve nakil işlemlerinden oluşmaktadır.

Aday Gösterme: Bakanlık tarafından her yıl belirlenen tanılama takvimine göre tanılama yaşı veya sınıf seviyesine göre öğrenciler alınmaktadır. Bununla birlikte bu öğrenciler, gözlem formları göz önünde bulundurularak e-okul sistemi üzerinden öğretmenleri tarafından en fazla iki alan olmakla birlikte Resim, Müzik veya Genel zihinsel yetenek alanlarında "özel yetenekli" adayı olarak gösterilmektedir Tanılama, BİLSEM'e kaydı yapılacak olan öğrenciler için Bakanlığın yayımladığı kılavuzdan hareketle yapılmaktadır. Öğrencilerin tanılanmasına ilişkin iş ve işlemler Bakanlık, İl Tanılama Sınav Komisyonu, BİLSEM'ler ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince (RAM) birlikte yürütülmektedir. Bu sürece ilişkin olarak Bakanlıkça yürütülecek iş ve işlemler ayrıntılı bir biçimde MEB'in sayfasında yer almaktadır (MEB, 2016).

Grup Tarama: Aday olarak gösterilen öğrencilerin grup taraması sınavında Bakanlıkça beraber belirlenen ölçütler dikkate alınmaktadır aynı zamanda yine Bakanlıkça belirlenen ölçme araçları ile öğrenciler grup taramasına alınmaktadır (MEB, 2016).

Bireysel İnceleme: Bireysel incelemede kullanılacak ölçme araçlarının uygulanması sırasında RAM'da tanılama komitesince kabul edilen psikolojik danışmanlar görev almaktadır ve merkezlerde bireysel inceleme yapılmaktadır (Genç, 2013).

Kayıt, Kabul ve Nakil İşlemleri: BİLSEM'e kabul edilen öğrencilerin kayıtları, değerlendirme kılavuzunda belirlenen şartlara göre aileler tarafından yapılmaktadır. Öğrencilerin bulunduğu bölgede birden çok BİLSEM var ise kayıtlar değerlendirme komisyonunca belirlenen BİLSEM tarafından yapılır. Geçerli sürelerde kaydını yaptırmayan öğrenciler kayıt haklarından mahrum olmaktadırlar (MEB, 2016).

Özetle, öğrenciler BİLSEM'e üç adımda yerleştirilir. İlk adımda öğretmenler aday gösterir. İkinci adımda, aday gösterilen öğrenciler bir grup zeka testine girer ve bir eşik değer veya üzerinde puan alanlar üçüncü adım değerlendirmeleri için kabul edilir. Üçüncü adımda, ASIS (Anadolu-Sak Zeka Ölçeği) gibi bireysel olarak uygulanan bir IQ testine girerler. IQ'su 130 veya üzerinde olan öğrenciler SAC için uygun kabul edilir (Shaughnessy ve Sak, 2013). Ancak, belirlenen tüm öğrenciler BİLSEM'e kabul edilmemektedir; çünkü her BİLSEM'in kabul ettiği öğrenci sayısı sınırlıdır. Bu nedenle, uygun öğrenciler arasında en yüksek IQ'ya sahip öğrenciler BİLSEM'e kabul edilir.

Proje tabanlı öğrenme ve özel yeteneklerin geliştirilmesi BİLSEM eğitim modelini oluşturmaktadır (Baykoç Dönmez, 2004). Öğrenciler BİLSEM'de oryantasyon, eğitim destek programları, bireysel yeteneklerin farkına varma, özel yeteneklerin geliştirilmesi ve proje üretimi olmak üzere beş sıralı programdan geçerler. BİLSEM eğitiminin en önemli programı proje aşamasıdır. Bu aşama, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini ve yaratıcı üretkenliklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrenciler çoğunlukla gerçek hayat problemlerine çözüm bulmak için sosyal ve/veya fen bilimleri projeleri üzerinde çalışırlar.

2.1.5. Yurt Dışında Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Alanyazında 1950 yılıyla birlikte üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi ve tanılanmasına yönelik artış dikkat çekmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devleti (ABD) ve Kanada eğitim sisteminde üstün yetenekliler alanına yönelik farklılığa gidilmesi gerektiğini vurgulayan ve bu alana ilişkin çalışmalar yürüten ilk ülkelerdendir. ABD'nin eğitime destek için kullandığı yöntemler farklılaştırma;

zenginleştirme, hızlandırma, sınıf - ders atlatma, kredilendirme, farklı gruplar, Montessori metodu, ev eğitimi (homeschooling), yaz okulu olanaklarından oluşmaktadır (Gallagher, 2000; Davaslıgil, 2006; Uzun, 2006). Bu bağlamda, her ülkenin eğitim sistemine olan farklı bakış açısı ve üstün yetenek üzerine felsefi düşünme ve yaklaşımları nedeniyle dünyada bu alana yönelik uygulamalar da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, İsrail, ABD, Çin ve Rusya, son yıllarda kreatörlük ve zeka konularında testler geliştirmeye ve bu testleri kullanarak ülkelerinde tarama yapmaya yönelmişlerdir (Başar, 2019). ABD ve Kanada üstün zekalılar ve yetenekliler üzerine eğitimin en çok tartışıldığı, teori ve pratiğin iç içe çalışıldığı, kuram ve model geliştirilen ülkelerdir (Akarsu, 2004).

ABD'de eğitim bakanlığı tarafından oluşturulmuş federal veya ulusal bir yasa bulunmadığından (Renzulli, 2010) üstün yeteneklilere örgün eğitiminin bir parçası olarak, zorunlu eğitim verilme kararı eyaletlerin kendi eğitim bölümleri tarafından verilir. Her ne kadar üstün yetenekliler eğitimin federal düzeyde düzenlenmemesi özel eğitimle tezatlık gösterse de bu eğitim ABD Eğitim Bakanlığı tarafından önerilmektedir. Ayrıca, eğitime ayrılan bütçe eyaletler arası tutarlılık göstermeyebilir. Bu nedenle öğrenciler tanı almış olsalar da hangi düzeye kadar eğitim alacakları o eyaletin veya bölgenin bütçesiyle ilişkili olarak değişkenlik göstermektedir. Öte yandan, Amerika'da açılan üstün yetenekliler okullarının çoğu matematik ve fen odaklıdır ve üniversite kampüslerinde bulunmaktadırlar. Diğer yandan bu okullar bilim ve sanat, sosyal-kültürel ve spor dallarında çeşitli olanaklara sahiptir (http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education).

Amerika'ya kıyasla Avrupa'da ise üstün yetenekliler eğitiminin daha az deneysel temellere dayalı ilerlediği ve uygulamaların ülkelerin eğitim felsefelerine ve sistemlerine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Üstünlerle ilgili yerel araştırma yapılmaktadır ve sonuçlar ve deneyimler ülkeler arasında paylaşılmaktadır. İngiltere'de öğrencilerini seçerek alan ünlü ve geleneksel okullarda öğrenci odaklı bir yaklaşımla (Eyre, 2010) üstün yetenekliler için ayrıca hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamaları yapılmaktadır (Bees, 1998). Tamamıyla üstün yeteneklilere yönelik iki okul (Durum Tespit Raporu, 2004) ile çok sayıda müzik ve

güzel sanatlar programları örgün eğitimle birlikte yürütülmektedir. Ayrıca Yehudi Menhun Müzik Okulu, Kraliyet Balo Okulu ve Koro okulları gibi bağımsız okullar da bulunmaktadır. 1989'da velilerin önayak olması ile kurulan NAGC yaz okulları ve hafta sonu zenginleştirme programları düzenlemektedir (Akarsu, 2004).

Almanya II. Dünya Savaşı dönemine kadar üstün yetenekliler alanında çalışmalar yürüten ülkeler arasında ilk sıralarda gelenlerden biri olmuştur (Enç, 2005). 1978 yılında bir grup ebeveyn ve psikolog Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneği'ni kurmuşlardır ve böylelikle halkın ilgisi bu konuya çekilmiş olup okul dışındaki zamanlarda zenginleştirme etkinlikleri organize edilmiştir. 1987 yılında Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (European Council for High Ability ECHA) kurulmuş ve üstün yetenekliler konusunda çalışmalar geçekleştirilmiştir (Akarsu, 2001). Almanya üstün yetenekli öğrenci eğitim sisteminde otonom öğrenme modelini kullanmaktadır. Öğrenciler bu yöntemde çeşitli modüllerle eğitilmektedir ve bu eğitim modülleri sistematik bir şekilde incelenip ve uygun yönergelerle yürütülmektedir. Bu modüller matematik çalışma kâğıtlarını, öğrenme stratejilerini ya da zamanlamayı ayarlama stratejilerini içerebilmektedir (Stoeger ve Ziegler, 2010).

Fransa'da üstün yetenekliler eğitiminde kaliteyi yakalamaya yönelik üniversiteler de dâhil olmak üzere birçok kurum bulunmaktadır (Yamin, 2010). Ülkede üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösterenlerden ayrı tutulması uygun görülmemektedir. Üstün yeteneklileri belirlemek için IQ testleri ve uygun eğitim programları kullanılmaktadır. Tanılamada ve gruplamada sorun yaşanmaması amacıyla, öğretmen eğitimine öncelikli önem verilmektedir (Yamin, 2010).

Finlandiya'da okullar üstün yetenekli öğrencilerin yararlanabileceği; okula erken başlangıç, sınıf atlama, üst sınıftan ders seçme, akıl-grubu hızlandırma (group-wise acceleration), atölyeler (workshops), kâr amacı gütmeyen organizasyon (non-profit organizations) veya şirketlerin düzenlediği programlara katılım, müfredat dışı faaliyetler, bireysel koçluk, bireysel çalışma gibi çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Mönks ve Pflüger, 2005; Akt. Levent, 2011). Ülkede üstün yetenekli öğrenciler için

çeşitli kademelerde özel okullar bulunmaktadır. Ortaokul kademesinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik birkaç zenginleştirme modeli, gönüllülük usulüne göre yapılmaktadır. Finlandiya genelinde üstün yetenek tanılama ve aday gösterme prosedürü bulunmamaktadır. Ancak okula erken başlama kararı, psikolojik ve tıbbi testlere göre verilmektedir.

Güney Kore'de 2000 yılında "Üstün Zekâlılar Eğitimini Destekleme Kanunu" çıkartılmış ve 2002 yılında Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi Ulusal Araştırma Merkezi kurularak üstün zekâlıların eğitimine yönelik araştırmalar yapmak, ülke gelişimi ve politikalarının uygulanabilirliğinin verimini arttırmak amaçlanmıştır. Bu merkezi Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü yönetmektedir (Kim, 2010). Öğrencilerin tanılanma süreci ve yönlendirilmesi 4. sınıfta başlamaktadır. Bu tanılama sürecinde öğretmen gözlem raporları, portfolyolar, enstitüler, üniversiteler, okul öğretmenlerinin dahil olduğu ekibin hazırladığı tek kullanımlık yetenek testi, yaratıcılık ve yetenek analiz testleri, bilim kampları ve gözlemler etkilidir. Ülkede 2000 yılından sonra WISC-R gibi IQ testlerinin yerine "çoklu değerlendirme" felsefesine dayalı değerlendirme kullanılmaktadır. Böylelikle akademik başarı, yaratıcılık, liderlik, zekâ ve özel yetenek, güdülenme gibi çok boyutlu özelliklerine göre değerlendirmeye odaklanılır (Matrix, 2012). Ülkede üstün yetenekli çocuklar için uygulanan eğitim modeli; Özel Yetenekliler Eğitim Merkezi, Donanımlı Okullar İçerisinde Özel Sınıflar, Özel Yeteneklilere Özel Okullardan oluşmaktadır.

İsrail üstün yetenekliler eğitiminde teorik ve uygulamaya yönelik çalışmalarda adından söz ettiren bir ülke durumundadır. Üstün yetenekliler eğitimine ulusal öncelik veren ülkede yöneticiler yetenek gelişimini ulusal zenginlik olarak görmektedir (Enç, 2004) ve özel yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme modeli kullanılmaktadır. Zenginleştirme programı okul öncesi dönemi de kapsayarak üniversitelerin araştırma enstitülerinde bütün yaş gruplarını içermektedir. Tüm etkinlikler Eğitim Bakanlığına bağlı Ulusal Özel Zekâlılar Birliği tarafından düzenlenir ve finanse edilir (MEB,2013).

Ortadoğu ülkelerinde üstün yeteneklilere yönelik hedefler**;** erken dönemde tanılamaya yönelik etkin ve kapsamlı bir program hazırlamak, destekleyici ortam

sunmak, sorunlara çözüm bulma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirecek ortam hazırlamak, araştırmaya yönlendirmek, beşeri bilimlerde iletişim becerilerini (görsel, sözel, yazılı), geliştirmektir (Subhi ve Maoz, 2000). Özel yeteneğin tanımında üstün zekâ, yaratıcılık, olağanüstü görev sorumluluğuna yer verilmektedir. Ortadoğu ülkelerinin birçoğu matematikteki başarıyı da özel yeteneğin bir ölçütü gibi görmektedir. Standart zekâ testleri, yaratıcılık ve başarı testlerinin yanısıra, olağanüstü görev sorumluluğu belirlenmesine yönelik başarı sıralama çizgisi, öğretmenle ebeveyn kanaati birlikte kullanılmaktadır (Karaduman, 2011).

2.2 Ahlaki Gelişim

Ahlak terimi evrensel ahlak, milli ahlak, dini ahlak, mesleki ahlak, kişisel ahlak gibi farklı bağlamlarda ele alınarak tanımlanmaktadır. Bu çeşitlilik içinde farklı anlamlar taşıyabilen "ahlak" ı kavram olarak ifade etmek için onu ilişkilendireceğimiz alanla ilgili disiplin önem taşımaktadır. Terim olarak *ahlak* Arapça *hulk* sözcüğününün çoğul kullanımıdır ve *huy, seciye, mizaç* anlamlarını çoğul olarak kapsar. Dilimizde daha çok töre terimine karşılık gelmektedir ve bu yönüyle Fransızca *ethique ve morale* terimlerinin her ikisini de karşılar (Hançerlioğlu,1993). Yani ahlakı kişisel veya toplumsal olarak belirlemek önemlidir. Eğer ahlakı "bir bireyin iyi niyetlerini veya kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy" olarak tanımlarsak kişiselliğe; "mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kurallarının tamamı, insanların kendilerine göre rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı" (Cevizci, 2005) olarak tanımlarsak toplumsal ahlaka vurgu yapılmış olur. Ancak ahlakın kapsamının kişisellik veya toplum ile daraltılmasından çok daha kapsamlı sorgulayıcı bir yöntemle ele alınması daha doğrudur. Öyle ki bireyin toplum dışında yaşamın tüm alanlarını kapsayan bir ahlak anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Bir insanın toplumdaki bitki veya hayvanlara karşı geliştirmesi gereken bir ahlaka sahip olması gerektiği gibi, mesleğini icra eden bir arkeoloğun incelediği bir tarihi yapıyı koruması için de ahlaka ihtiyacı vardır. Bununla birlikte, her dönem gelişen ahlaka karşı yenilenen bir ahlaka da ihtiyaç duyulmaktadır. Yani ahlakın anlam örgüsünü anlayabilmek için ahlak sözcüğü ile ifade edilmek istenen çerçevenin belirlenmesi gerekmektedir.

Kohlberg (1974, 1976/1995), toplumsal ahlakın ahlaki bilinç ve ahlaki davranış bağlamında incelendiğinde, birey tarafından yeniden oluşturulması şeklinde yorumlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ahlaki bilinç ve davranışın, birey ve toplumun etkileşim süreciyle açıklanabileceği ve bu sürece katılanların özelliklerinin açık ve net bir şekilde belirlenip ayırt edilebildiğinde daha iyi açıklanabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, ahlaki davranışın tanımını yapabilmek ve onu anlayabilmek için ahlaki düşünce ve bilinç süreçlerinin incelenmesinin öncelikli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, davranışların ahlaki kalitesi, ahlaki yargı yeteneğine dayanmaktadır (Akt: Çiftçi, 2003).

Ahlak, bireylerin davranışlarını düzenleyen, toplum içinde kabul edilen normlara uygun hareket etme yeteneğini ifade eder ve genellikle kültürel, dini, ahlaki öğretiler ve toplumsal normlar tarafından belirlenir. Ahlak en yalın ifadesiyle, bireylerin doğru ile yanlışı, iyi ile kötüyü, dürüstlük ile sahtekarlığı, adalet ile haksızlığı değerlendirdikleri bir kavramdır. Ancak bu ayrımı uygulamak kolay kazanılabilen bir beceri değildir. Ahlak; genel tanımıyla, "belli bir toplumun belli bir döneminde geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tümü" olarak tanımlanırken; ahlak gelişimi "çocukların belirli davranışları "doğru" ya da "yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci biçiminde ifade edilmektedir (Blasi, 2005). Bu bağlamda, ahlak gelişimi bireyin yaşamı boyunca kazandığı ahlaki değerleri anlama, içselleştirme ve bu değerlere uygun davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir ve çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eder. Aile, okul, arkadaş çevresi, toplum ve kültür, bireyin ahlak gelişimini etkileyen faktörlerdir. Ahlak, genellikle evrensel değerlere dayanır, ancak farklı kültürler ve topluluklar arasında farklılıklar gösterebilir. Ahlaki değerlerin öğrenilmesi ve benimsenme süreci, bireyin karakterinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (AquinoveReed, 2003).

Kısacası ahlak, insan ile başlayan ve toplumu ilgilendiren, insanlararası ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan yazısız kurallar (Güngör, 2000) olarak tanımlanabilir ve kişiye göre değişebildiği gibi toplumsal ahlak anlayışı dönemlere göre de değişiklik gösterebilmektedir. İnsanların ahlak, tutum ya da değer algıları

değişime direnç gösterebilmektedir ancak yaşam koşullarına veya toplumlarda yaşanan değişikliklere bağlı olarak ahlak, değer veya tutumlarda farklılıklar görülebilmektedir (KabadayıveAladağ, 2010).

2.2.1 Ahlaki kimlik

Ahlaki kimlik, bir bireyin sahip olduğu değerler, inançlar, ahlaki prensipler ve davranışlarıyla ilgili olan kimliğini ifade eder ve bireysel davranışların bir araya gelmesiyle oluşan bir kavramdır. Ahlaki kimlik, bir kişinin etik ve ahlaki değerleri temel alarak nasıl bir insan olduğunu, nasıl davrandığını ve başkalarına karşı nasıl bir sorumluluk taşıdığını yansıtır. Ahlaki kimlik, bireyin yaşadığı toplumun etik normlarına uygun olarak şekillenir. Bu normlar, dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk, hoşgörü gibi ahlaki değerleri içerebilir (Aquino ve Reed, 2003).

Bireyin bu değerleri benimsemesi, yaşantısına entegre etmesi ve bu temelde hareket etmesiyle oluşan ahlaki kimlik, bireyin kararlarını, ilişkilerini, iş yaşamını ve toplumsal katılımını yönlendiren bir etken haline gelebilmektedir. Bu kimlik, bir kişinin içsel bir denge ve bütünlük hissi geliştirmesine yardımcı olabilir. Ahlaki kimlik, bireyin etik değerlere olan bağlılığını ve bu değerlere uygun yaşamını sürdürme çabasını ifade eder. Kişisel gelişim sürecinin bir parçası olarak şekillenir ve zaman içinde değişiklik gösterebilir. İnsanlar, yaşadıkları deneyimler, değerlendirmeler ve öğrenimler sonucunda ahlaki kimliklerini geliştirir ve yeniden değerlendirirler (Blasi, 2005).

2.2.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişim kuramları, bireylerin ahlaki değerleri ve davranışları nasıl öğrendikleri, geliştirdikleri ve değiştirdikleri konusunu inceler. Ahlaki gelişim ile ilgili çalışmalar ilk olarak filozof ve din adamlarınca ele alınmış olup Eski Yunan filozofları Sokrat, Plato ve Aristo ahlak alanında bütün insanların uyabileceği ortak bir davranış örüntüsü belirlemeye çalışmışlardır (Thomas, 1996). Çünkü bireyin kişisel mutluluğu

ve toplumda eşitlik ve adaletin varlığı da bazı ahlak ölçütlerinin herkes tarafından kabul edilmesine bağlı olmasıyla ilişkilendirilir (Onur, 1997).

Ahlaki yargı konusundaki öncü çalışmalar Earl Barnes ve Margeret Schallenberger' e (1894) aittir. Barnes çocuklarda "adalet" kavramını incelemiş, Schallenberger ahlaki yargı gelişiminin 3 düzeyini açıklayan ilk kuramı ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Piaget'in ahlaki yargı kuramının temelini oluşturan "ahlaki gerçeklik" kavramını ilk açıklayan uzmandır (Bergling, 1990). Ahlaki gelişim kuramcıları ahlak tanımında duygusal öğe, tanıma öğesi ve davranışsal öğe bileşenlerinden hareketle kuramlarını şekillendirmişlerdir (Bee, 2000).

Psikanalitik kuramcılar, duygusal öğeye vurgu yaparak; çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler tecrübe etmek veya utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular edinmek için kendi etik ilkelerine göre davrandıklarını savunurlar. Bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlaki düşüncenin bilişsel yönlerine odaklanarak çocukların olgunlaştıkça doğru ve yanlışa yönelik düşüncelerinde ne gibi değişiklikler olduğunu ve bu değişimlerin nedenlerini incelemişlerdir. Öte yandan, sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların yaptırımlı etkilere karşı ahlaki bir tutum sergilemeyi nasıl öğrendiklerini, anne-baba tutumunun, cezanın, kuralların varlığının ya da yokluğunun ahlaki davranış üzerindeki etkilerini araştırmıştır (Shaffer, 1999).

Özetle; psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramcıları, yetişkin müdahalesi olmadan ahlak gelişiminin gerçekleşmeyeceğine inanırken, bilişsel kuramcılar ahlaki gelişimi zihinsel bir süreç olarak görmektedirler ve bu bakış açısıyla diğer iki yaklaşımdan ayrılırlar. Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramları ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak, çocuğun içinde yetiştiği toplumun değer ve standartlarını benimsemesini görürlerken, bilişsel gelişim yaklaşımı, ilkelere dayalı ahlaki özerkliği ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak alırlar (Çileli,1987).

2.2.2.1. Psikanalitik Kuramda Ahlak

Psikanalitik kuram, Sigmund Freud'un (1917) çalışmalarına dayanır ve insan davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını anlamak için bilinçdışı süreçlere odaklanır. Ahlak gelişmesini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele alıpe bu süreci id-ego-superego ilişkilerindeki denge kavramına bağlar (Freud, 1963).

Freud'un bu üçlü zihinsel yapısı, insanın içsel çatışmalarını açıklar. İd, temel içgüdüleri temsil eder ve anında doyurulmak ister. Ego, gerçekçi düşünce ve gerçeklikle baş etme yeteneklerini temsil eder. Ego, kişiliğin yürütme organıdır ve İd'in istekleriyle dış dünyanın (ve süperegonun) eşleştirilmesi, bütünleştirilmesi ile ilgilenir. Süperego ise çocuğa anne-babası aracılığıyla geçen ve ödül-cezayla pekişen geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Bu bağlamda, İd sürekli olarak isteklerine doyum ararken, İd'in hangi isteklerinin karşılanacağına ilişkin kararı "ego" verir. Kişiliğin en son gelişen üçüncü sistemi süperego ise toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir (Güngör, 2009). Süperego "vicdan" ve "ideal benlik"i içerir. İdeal benlik, çocuğun nasıl bir kimse olmak istediğine ilişkin düşünceleridir. Çocuk ödül için veya cezadan kaçınmak için anne-babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süperegonun alt sisteminden biri olan vicdanına yerleştirir. Böylece kişi kimsenin olmadığı durumlarda da kendini denetleyerek toplumun ahlak kurallarına uyar, aynen trafikte yolun boş olmasına ve çevrede hiç kimsenin olmamasına rağmen sürücünün kırmızı ışıkta geçmeyip beklemesi örneğinde olduğu gibi.

Ahlaki gelişim, bu üç bileşen arasındaki denge ve çatışmalardan etkilenebilir. Bu bileşenler, baskın olduklarında fark edilebilir bir hale gelirler: Kafasına estiği gibi davranan başına buyruk birinin toplumsal kuralları hiçe sayması İd'inin; ahlak kurallarını sürekli olarak başkalarının ne diyeceğine dikkat ederek ve onlara sıkı sıkıya bağlı bir şekilde davranan kişinin süperegosunun; öte yandan sürekli olarak akılcı davranmaya çalışan bir kişinin egosunun baskın olduğunu göstermektedir (Bacanlı, 2011). Freud'a göre ahlaki gelişim ile kişilik gelişimi arasında bir ilişki bulunmaktadır

ve her iki gelişim belirli psikoseksüel evrelerden geçerek oluşumunu tamamlar (Bloom, 1980).

2.2.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramında Ahlak

Bilişsel gelişim kuramları, bireylerin bilişsel süreçlerinin, düşünce yapılarının ve problem çözme becerilerinin nasıl evrildiğini anlamaya odaklanırken ahlaki gelişim kuramları ahlaki düşüncenin bilişsel yeteneklerle nasıl şekillendiğini ve geliştiğini gözlemlemek için bir çerçeve sunar. İnsanların bilişsel ahlaki gelişim seviyesi yani ahlaki muhakeme yeteneği, etik karar verirken kullandıkları bilişsel (kavramsal, mantıksal) yapılar olarak tanımlanır (Monga, 2007; Thorne, 2001). Bu yapılar bireyin ahlaki ikilemleri çözümlemesini sağlar.

Ahlaki gelişim, insanların etik ikilemlere ilişkin mantıksal akıl yürütmesi ile ilgilidir (Martynov, 2009). Bilişsel ahlaki gelişimin odağı ahlaki düşünce sürecidir ve bireylerin etik ikilemler karşısında nasıl düşündüklerine yönelir (Mintchik ve Farmer, 2009). Bilişsel ahlaki gelişim, bireyin etik problem karşısında diğer seçenekleri karşılaştırarak, diğeri için en az zarar veya en çok fayda sağlayacak seçeneği seçme yeteneğini güçlendirir (Nguyen vd., 2008). Yani, karar verebilme bilişsel ahlaki gelişimin ürünüdür.

Bilişsel ahlaki gelişim, etiksel karar süresi boyunca, nedensel etki analizi, çıkar değerlendirmesi ve ikilemlerdeki davranış seçimlerinde etkili olacak düşünce tarzını kapsar (Fang, 2006). Bu yönüyle bilişsel ahlaki gelişim, etik kararı oluşturan önemli bir unsurdur (Schwepker, 1999; Trevino, 1986). Öyle ki, Trevino ve Youngblood (1990)'a göre bilişsel ahlaki gelişim, etik karar verme davranışını bağımsız ve dolaysız şekilde etkiler. Dolayısıyla, bilişsel ahlaki gelişimde etik niyette (ethical intent) etkili olduğu; etik niyetin de etik davranışı belirlemede etkisi olduğu söylenebilir.

Bireylerin ahlaki gelişimlerinin yansıması olan etik kararları bilişsel gelişime bağlı olarak ele alan çalışmaların temeli Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'e

dayanmaktadır. Bireylerin ahlaki kararlarını nasıl oluşturduklarını, ahlaki sorumluluklarını nasıl algıladıklarını ve ahlaki değerlendirmelerini nasıl yaptıklarını açıklamak için iki bilişsel gelişim kuramcısı, Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg, kendi kuramlarını geliştirmişlerdir (Seifert ve Hoffnung, 1991). Piaget ve Kohlberg'e göre temel bilişsel yapı, organizma ve dış dünya arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Fakat her ikisi de ahlaki gelişimin, bireydeki kalıtım-zihinsel yapı-çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu düşünmektedir (Thomas,1996).

2.2.2.2.1. Piaget'nin Ahlak Gelişim Kuramı

Jean Piaget'in ahlaki gelişim teorisi, çocukların bilişsel gelişim aşamalarını temel alır ve çocukların ahlaki düşünce süreçlerini bu aşamalar içinde inceler. Piaget ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında giderek anlamlı bir şekilde değiştiğini ve bu gelişimin düzenli ve tahmin edilebilir olduğunu, düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı döneme denk geldiğini savunmuştur (Ganderve Gardiner, 1998). Piaget, ahlaki gelişimin dört evresini tanımlamıştır.

1. **Heteronomi Ahlak Evresi (5-10 yaş): (**işlem öncesi ve somut işlemler dönemini içerir (Güngör, 1981)

Bu evrede (ahlaki gerçeklik aşaması olarak da adlandırılır), çocuklar ahlaki konularda dış otoriteye ve toplumsal normlara yoğun bir şekilde bağlıdır. Ahlaki kurallar, yetişkinler veya otorite figürleri tarafından belirlenir ve çocuklar için kesin ve değiştirilemezdir. Ceza ve ödül sistemine dayalı bir ahlaki anlayış gelişir. Heteronom terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır. Yetişkinlerin kurallarına uyan çocuklar bu kuralları kaçınılmaz olarak görürler. Bu dönemdeki çocuklar, bir davranışın yanlış olup olmadığını davranış sahibinin niyetinden çok nesnel sonuçlarına göre değerlendirebilmektedir. Örneğin, kapının arkasındaki 10 bardağı görmediği için kıran çocuğu gizlice kurabiye almaya çalışırken tezgâhtaki 1 bardağı kıran çocuktan daha yaramaz olmakla yargılayabilir.

2. **Otonomi Ahlak Evresi (10-11 yaş): (**soyut işlemler dönemine doğru ilerleme. Güngör, 1981)

Bu aşamada (ahlaki özerklik olarak da adlandırılır) çocuklar, ahlaki normlara dair bir miktar esneklik geliştirirler. Bağımsız ahlaki dönem diye de adlandırılan bu evre, yaklaşık 8-12 yaşları kapsar, ancak daha çok 11-12 yaşları içermektedir. Bu dönemde, kendini karşındakinin yerine koyma ve empati yeteneğinin geliştiği görülmektedir (Şengün, 2006). Ancak ahlaki değerlendirmeleri hala büyük ölçüde dışsal kurallara ve toplumsal normlara dayanır. Otonom ahlak kendi yasalarına, kurallarına uymaktır. Bu dönemde çocuklar, kuralların insanların ihtiyaçlarına göre gerekirse çiğnenebileceğine inanabilmektedir. Örneğin bir ambulansın içindeki hastanın hayatını kurtarmak için hız limitini aşabileceğini kabul eder. Bu aşamada artık anne-baba çocukları tarafından mutlak otorite olarak görülmez. Piaget (1932), heteronom ahlaktan özerk (otonom) ahlaka geçiş aşamasında bilişsel olgunlaşma ile sosyal deneyimlerin her birinin etkili olduğunu savunmaktadır.

3. **Hak ve Adalet Evresi (11-12 yaş):**

Bu evrede çocuklar, ahlaki düşünce süreçlerinde daha fazla içsel bir yaklaşım benimserler. Adalet ve eşitlik kavramlarına daha fazla vurgu yaparlar. Çocuklar, toplumsal normların ve otorite figürlerinin ötesine geçerek, bireyler arasında adil ve eşit davranışlara odaklanır.

4. **Evrensel Etik Prensipleri Evresi (12 yaş ve sonrası):**

Bu evrede birey, ahlaki değerlendirmelerini evrensel etik prensiplere dayandırır. Birey, kendi içsel ahlaki ilkelerini geliştirir ve bu ilkeleri, geniş bir toplumsal çerçevede geçerli olacak şekilde uygular. Ahlaki değerlendirmeler, bireyin içsel prensiplerine ve evrensel etik kurallara dayanır.

Piaget'e göre, çocukların ahlaki gelişimi, bilişsel gelişim aşamaları boyunca evrilen bir süreçtir. Her aşama, çocuğun ahlaki düşünce süreçlerini daha karmaşık hale getirir ve

çocuklar, içselleştirilmiş ahlaki değerlendirmelerini benimseyerek daha fazla özerklik kazanırlar.

2.2.2.2.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Lawrence Kohlberg doktora tezi ile ahlaki gelişim konusunu incelemeye başlamış ve bireylerin ahlaki düşünce süreçlerini anlamak ve sınıflandırmak üzerine çalışmalar yürütmüştür (Bergling,1980). Kohlberg'in teorisi, bireylerin ahlaki gelişiminin belirli evrelerden geçtiğini ve bu evrelerde farklı ahlaki düşünce düzeylerine ulaştıklarını öne sürmektedir. Bu bağlamda Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı Piaget'nin kuramına dayanmaktadır.

Kohlberg ahlaki gelişimin genel bilişsel yeteneklerdeki ikilemlere dayandığını, bilişsel ikilemlerde olduğu gibi ahlaki aşamaların da birinden diğerine geçen ve bir öncekinin yerini alan değişmez diziler içinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Piaget, akranları ile eşitlik içindeki ilişkilerin, ahlaki gerçeklikten ahlaki göreceliğe geçmeyi sağladığını düşünmüştür. Benzer biçimde Kohlberg de demokratik bir kuruluşa katılmanın daha geniş olgunluğa yol açacağını savunmuştur (Mussen vd., 1990). Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış, araştırmalarında da bir grup ahlak ikilemleri kullanmıştır.

Kohlberg, ahlak gelişiminde deneyimin gerekli bir koşul olduğunu kabul eder, fakat erken ahlak gelişimi için insanların farkında olma ve rol üstlenmelerinin gerekliliğini, sonraki ahlaki gelişimi için ise güncel ahlaki yargıda bulunma deneyimlerini vurgulamıştır (Wright ve Croxen, 1989).

Kohberg'in ahlaki yaklaşımı aşağıda belirtilen özellikleri benimsemektedir;

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini izlemektedir.
2. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir.
3. Bireyin ahlaki yargısı, ara sıra bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.

4. Birey, baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt evre düşüncesine yöneltilemez.
5. Yaş, her zaman gelişim göstergesi değildir, bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.
6. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli, ancak yeterli değildir.
7. Empati de oral gelişim için gerekli olmakla birlikte, yeterli bir koşul oluşturmamaktadır (Duska,1975)

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri de Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine paralellik göstererek, özümleme (assimilation) ve uyum sağlama (accommodation) sonucu gelişir ve bu evrelere benzer özeliklere sahiptir. Buna göre evreler, düşünme yapılarında meydana gelen niteliksel değişikliklerdir. Örneğin, farklı gelişim evresindeki iki insan aynı değere bağlı olurken o değere bağlılık nedenleri farklı olabilmektedir. Bu farklı düşünce yapıları bireyin gelişiminde değişmez bir sırada olduğunu ve kültürel faktörlerin bu sırayı çabuklaştırabileceğini fakat değiştirmeyeceğini savunur (Patterson, 2001; Massey, 2002; Maroney ve McDevitt, 2008)

Kohlberg'in evre kuramını oluşturan görüş bir grup ahlak ikileminden oluşmaktadır ve bu ikilemleri yaşları 10-13 ve 16 arasında değişen erkek çocuklara sormuş ve bunlara verilen yanıtları kategorilere ayırarak üç düzeydeki altı ahlak gelişim evresini çocukların ahlaki ikilemlere verdikleri yanıtlara göre sınıflandırmıştır. Kohlberg'in sormuş olduğu ikilemler yasa ve yaşam gibi değerlerin karşı karşıya geldiği durumları içerir. Burada önemli olan seçilen değer değil, seçimin nedenidir. Seçilen değere ilişkin nedenler bireyin ahlak evresinin belirleyicisidir. Kohlberg bu ikilemlerin doğru veya yanlış cevabı olmadığını ancak bu cevapların arkasında yatan akıl yürütmenin genellikle yaş düzeyine bağlı olduğunu savunmaktadır (Bee, 2000). Kohlberg ahlaki gelişim kuramı için altı ahlaki yargı aşamasından geçtiklerini belirlemiştir ve bu aşamaları üç düzey içine yerleştirmiştir.

I. Gelenek-öncesi düzey
II. Geleneksel düzey

III. Gelenek-ötesi düzey

Bu düzeylerden her biri kendinden önceki düzeye dayanmakta ve kendinden sonraki düzey için de bir temel oluşturmaktadır.

Kohlberg'in geliştirdiği model çerçevesinde ahlâkî gelişim seviyeleri ve odak noktaları Tablo 2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.2.
Bilişsel Ahlaki Gelişim Düzeyleri (Kohlberg, 1981)

Düzey	**Odak Ölçütü**	**Karar Ölçütü**	**Ahlaki Karara Etki Eden Yapı**
Geleneksel Öncesi	Kişisel Çıkar	Ödül ve Ceza	Dışsal Otorite
Geleneksel	Toplum	Hukuk ve Emir	Sosyal Grup
Geleneksel Sonrası	Evrensel Dürüstlük	Prensipler	Bilinç, Vicdan

Tablo 2.2'de geleneksel öncesi seviyenin ahlaki prensiplere göre ahlaki davranış, ödüllendirilen davranış iken cezalandırılan davranış ahlaki olmayan davranıştır. Bu düzeyin temel odak noktası kişisel çıkardır. Geleneksel düzeyin ahlaki prensiplerine göre ise ahlaki davranış, sosyal çevre tarafından kabul edilen davranıştır. Toplum tarafından kabul edilen davranışlar etik, kabul edilmeyenler ise etik dışıdır. Geleneksel sonrası düzeyde ise ahlaki davranış, evrensel hak ve ilkelere dayanan karar ve davranışlardır. Evrensel değerler ve ilkeler, özellikle de adalet olgusuna dayanmayan davranışlar etik dışıdır (Ishida, 2006). Tablo 2.3'de Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyleri ve evrelerine ilişkin özellikleri belirtilmektedir.

Tablo 2.3
Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Evreleri (Kohlberg,1958)

Evre	**Özellik**
Gelenek-öncesi Düzey (Pre-conventional Level)	
1. Ceza ve itaat eğilimi (obedience and punishment driven)	Çocuk davranışının cezalandırılış durumuna göre o davranışın "doğru" ya da "yanlış" olduğu hakkında karara varır. Büyükler güç üstünlüğünü ellerinde bulundurdukları için çocuk onların dediğine boyun eğer.
2. Araçsal ilişkiler ve saf çıkarcı eğilim	Çocuk kendi çıkarı için en uygun olan kurallara uyar. Hoşlanacağı tüm sonuçları veren her şey onun için iyidir.

(instrumental and self-interest driven)	
Geleneksel Düzey (Conventional Level)	
3. Kişilerarası uyum eğilimi (interpersonal accord and conformity driven)	Ailenin veya kişi için önemli olan diğer insanların beklentilerine uyma, "iyi olma" önem kazanır. Bireyin kendisinden bekleneni yapması en doğru hareket biçimidir.
4. Kanun ve düzen eğilimi (law and order driven)	Ahlaki eylemler, toplumun bir bütün olarak daha geniş sosyal kümeleri tarafından öyle tanımlanan eylemlerdir. Kişi onayladığı görevleri yerine getirmek ve ayrıksı durumlar dışında yasalara uymak zorundadır.
Gelenek-ötesi Düzey (Post-conventional Level)	
5. Sosyal sözleşme eğilimi (social contract driven)	Büyük çoğunluk için en yararlı olanı başaracak biçimde davranmak demektir. Gençler veya anne-babalar birçok değerin göreli olduğunun ve yasaların değiştirilebileceğinin farkındadırlar. Ancak kurallar toplumsal düzeni korumak için korunmalıdır.
6. Evrensel ahlak eğilimi (universal ethical principles driven)	Yetişkinler doğru olanları belirlerken kendi seçtikleri ahlaki ilkeleri geliştirir ve izlerler. Bu ahlaki ilkeler, belirlenip bütünleştirilmiş, özenle tasarlanmış ve sürekli izlenmiş bir değerler ve ilkeler sisteminin bir parçasıdır.

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi, Gelenek-öncesi ahlak düzeyi, çocuğun doğru-yanlış konusundaki yargıları kendisinin yakınında bulunan ve fiziksel üstünlüğe sahip, genellikle anne-baba gibi otorite kaynaklarına dayanır. Bu aşamada başkalarına ilişkin betimlemeleri de geniş ölçüde dış etkenlerden kaynaklandığı için doğru ya da yanlış olanı yargılarken çocuğun kullandığı ölçütler içsel olmaktan çok dışsaldır. Özellikle çocuğun eylemlerinin yanlış ya da doğru oluşunu belirleyen, bu eylemlerin sonuçlarıdır. Çocuk cezalandırılırsa davranışı yanlış, cezalandırılmazsa bu davranış doğru sayılacaktır. Anne babası da kendisinden büyük ve güçlü oldukları için boyun eğmek zorundadırlar. 9 yaşından küçük çocukların çoğu ve birçok ergen ile yetişkin suçlular aynı düzeydedir. Ayrıca gelenek-öncesi ahlak anlayışının ikinci (bireyselcilik, amaca yönelik değiş-tokuş) aşamasında çocuk ödüllendirilen şeyleri yapmayı, ceza göreceği davranıştan çekinmeyi bilir, bu nedenle bu ikinci aşamaya aynı zamanda "saf hedonsim" (hoşlanmacılık) dönemi de denilmektedir. Bu durumda, eğer bir şey iyi

duygular ve hoş sonuçlar veriyorsa iyidir ve bireyler arasındaki anlaşma ve sözleşmelere önem verilir.

Geleneksel ahlak düzeyinde, bireyler kişisel kazançlara dayalı yargılardan bireyin bağlı olduğu kümenin kurallarına ve normlarına dayanan yargılar aşamasına geçerler. Bu küme aile, büyükler, yaşıtlar veya bütün halk olabilir. Bu evrede birey, çoğunlukla sosyal normlara ve diğer insanların beklentilerine dayalı olarak ahlaki değerlendirmeler yapar. Bireylerin büyük bölümünün bu düzeyde bir etik gelişime sahip olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur (Weber ve Wasieleski, 2001). Bireyler bu düzeye ergenlik sonrası dönemde ulaşmaya başlar ve eğitim, sosyal statü, aile yapısı gibi birtakım özelliklerin de etkisi ile geliştirirler. Bireyler çevrelerinde gördükleri kuralları özümseme ve hayatlarının birer parçası olarak uygulama eğilimindedirler. Bu düzeyin gelenek öncesi düzeyden en temel farkı, etik karar verme sürecinde birey kişisel çıkarının yanı sıra çevresinin ve ait olduğu grubun çıkarlarını da önemser. Yani, gelenek öncesi düzeyde bireysel çıkarlar ön planda iken, geleneksel düzeyde bireysel çıkarların yanı sıra yakın çevrenin çıkarları da göz önünde bulundurulur. Bireyler bu düzeyde otoriteye boyun eğme ve kurallara uyma eğilimindedirler. Geleneksel düzeyin üçüncü evresinde bireyler için iyi niyetli olmak oldukça önem taşır. Doğru davranış, iyi olmak, başkalarının haklarını ve çıkarlarını korumak demektir. Dördüncü evredeki bireylerde ise otoritenin ortaya koyduğu zorunluluklara ve kurallara uymanın gereği olarak etik karar verme eğilimi hakimdir. Yani, etik karar verme duygusal bağlılıktan ziyade bir görev sorumluluğudur.

Gelenek-ötesi ahlak düzeyinde bazı değişimler söz konusudur; özellikle otoritenin kaynağındaki değişiklikler dikkat çekmektedir. Gelenek öncesinde çocuklar otoriteyi tamamen kendilerinin dışında görürken, geleneksel düzeyde otoritenin kuralları veya yargılarını içselleştirirler; ancak burada da sorgulama ve irdeleme söz konusu değildir. Gelenek ötesi düzeyde ise, yeni bir kişisel otorite türü ortaya çıkar ve bireysel seçimler, insanın kendisinin seçtiği ilkeler temelinde bireysel yargılara göre yapılır. Bu evrede birey, demokratik hak ve değerlere yönelir (Bee, 2000). Bu evredeki doğru davranış, insan hakları ve toplum yararı önceliğiyle, toplum tarafından incelenip kabul görmüş ilkelere uygun olan davranıştır. Ancak, doğru ve yanlışın kişisel bir

değer olduğu da kabul edilir. İnsanların farklı düşünce ve değerlere sahip oldukları ve bu göreceli değerlerin toplumsal değerler olarak korumasının önemi kabul edilir (Wimbush, 1999). Bu düzeyin altıncı evresine varmış olan bireylerin en üst düzey bilişsel ahlaki gelişim seviyesine ulaştıkları ve içinde bulundukları toplumun kültürü, kanunları, gelenekleri ve diğer unsurlarından bağımsız olarak tamamen evrensel etik ilkelere göre karar verdikleri savunulmaktadır (Goolsby ve Hunt, 1992). Öte yandan bu düzeye oldukça az sayıda birey ulaşmıştır. Kohlberg bu aşamada Martin Luther King, Mahatma Gandhi ve Rahibe Teresa gibi insanların bulunduğunu belirtmiştir (Mussen ve diğ., 1990). Bu aşama o kadar az görülmektedir ki, Kohlberg sıralamasında tekrar düzenlemeye gidilmiş ve bu 6. evre listeden çıkartılmıştır (Kohlberg, 1978). Kişinin genel olarak kabul edilen toplumsal kuralların yanı sıra, mantıksal evrenselliğe ve tutarlılığı olan ilkelere yönelmesi söz konusudur. Bu evrede vicdanı odağına alan, karşılıklı saygı ve güvene dayalı etik algısı söz konusudur. Kısaca bu aşamada bireyin etik kararını etik ilkeler belirler. Yasa ile etik arasında bir çelişki olduğunda birey etik kurallara göre karar verir (Lovell, 1995).

Kohlberg'e göre, bireyler genellikle bu evreleri sırasıyla geçerler, ancak herkes aynı hızda veya aynı sırayla evrelere ilerlemez. Kohlberg'in görüşüne göre, ahlaki değerlerin kaynağı, bireyin gelişim düzeyine göre değişir (Maroney ve McDevitt, 2008). İlk aşamalarda dışsal normlar ve ceza-ödül ilişkileri temelde iken, ilerleyen evrelerde sosyal normlar ve daha soyut, evrensel etik prensipler ön plana çıkar. Bu bağlamda Kohlberg'in Piaget gibi ahlakı somut bir şekilde ele aldığını ve ahlakı doğru-yanlış, iyi-kötü üzerine ikilemlerle kurguladığını söylemek mümkündür. Ahlak yargılama ve karar verme sistemini içerir ve bireyin davranışındaki ahlaki nitelik onun bu ikilemlere yönelik ahlaki yargılamalarındaki doğrulukla ilişkilidir (Çiftçi, 2001).

Sonuç olarak, yukarıdaki bilgiye göre bireylerin bilişsel ahlaki gelişim seviyelerinin doğumdan itibaren gelişim gösterdiği ve küçük yaşlardan itibaren üç farklı düzeyde ilerleyen bir süreç olduğu söylenebilir. Ahlaki gelişim seviyesi başlangıçta bireysel çıkarlar eğiliminde iken, zaman içinde gelişerek öncelikle toplumsal çıkar odağında karar verme eğilimi ön plandadır. Son aşamada ise birey,

etik karar verme sürecinde diğer insanların haklarını ve çıkarlarını gerektiğinde kendi çıkarlarından üstün tutarak karar verme noktasına ulaşabilmektedir.

Kohlberg'de Ahlaki İkilem

Kohlberg ahlaki gelişim kuramını, ahlaki ikilemleri anlamak ve bireylerin ahlaki düşünce süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirmiştir (Ishida, 2006). Kohlberg'in ahlaki ikilemleri genellikle "Ahlaki Gelişim Hikayeleri" adlı senaryolarla ortaya konur. Aşağıda Kohlberg'in kuramı kapsamında kullanılan bazı ahlaki ikilem örnekleri sunulmuştur.

1. **Heinz ve Eczacı:** Heinz'in karısı ölümcül bir hastalığa yakalanmıştır ve tedavi eden ilaç çok pahalıdır. Heinz, ilacı çalmadan eşini kurtaramaz mı? Bu durum, adalet ve mülkiyet hakları arasında bir çatışma içerir.
2. **Yanlış Fatura ve İstihdam:** Bir işyerinde çalışan bir kişi, maaşını alırken yanlışlıkla daha fazla ücret alır. İşçi, fazla alınan parayı geri vermezse işini kaybedebilir. Bu durumda birey, dürüstlük ve kişisel çıkarları arasında bir seçim yapmalı mı?
3. **Kötü Kokulu İlacın Satışı:** Bir eczacı, hastalarına kötü kokulu bir ilaç satar ve bu ilacın kendisine maddi bir kazanç sağladığını fark eder. Eczacı, hastalara dürüst olmalı mı yoksa ilacı satmaya devam edip kârını korumalı mıdır?
4. **Sivil İtaatsizlik ve Adalet:** Bir kişi, toplumda haksız bir yasayı protesto etmek amacıyla sivil itaatsizlik yapmalı mıdır? Bu durum, bireyin toplumsal düzen ve bireysel adalet arasında bir seçim yapmasını içerir.
5. **Gizli Tanık ve Adalet:** Bir kişi, bir suçtan dolayı mahkemede tanık olarak ifade verdiğinde, kimliği gizli tutulmalı mıdır yoksa şeffaf bir şekilde ifade vermeli midir? Bu durumda, bireyin güvenlik ve toplum adaleti arasında bir ikilem vardır.

Yukarıda belirtilen, Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri bağlamında değerlendirilen senaryolar, bireylerin ahlaki düşünce süreçlerini ve evrimini anlamak için kullanılır.

Senaryo: Heinz'in karısı ölümcül bir hastalığa yakalanmıştır ve onu tedavi eden ilaç çok pahalıdır. Heinz eczacıya maddi durumu anlatmış ancak eczacı ilacı yine de vermemiştir. Bu durumda Heinz ilacı çalmalı mıdır?

Tablo 2.4
Senaryoya İlişkin Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evrelerine Yönelik Cevaplar

Evre	Özellik
Gelenek-öncesi Düzey (Pre-conventional Level)	
1. Ceza ve itaat eğilimi (obedience and punishment driven)	Çalarsa polis yakalar ve cezalandırır.
2. Araçsal ilişkiler ve saf çıkarcı eğilimi (instrumental and self-interest driven)	İlacı çalarsa suçsuzdur, karısı için fedakarlık yapmıştır, karısı da onun için yapar.
Geleneksel Düzey (Conventional Level)	
3. Kişilerarası uyum eğilimi (interpersonal accord and conformity driven)	İlacı çalabilir, karısını seviyor ve karısı mutlu olur.
4. Kanun ve düzen eğilimi (law and order driven)	Çalmamalı, hırsızlık suçtur ve herkes ilaç çalarsa toplumda düzen bozulur
Gelenek-ötesi Düzey (Post-conventional Level)	
5. Sosyal sözleşme eğilimi (social contract driven)	Bir insanın hayatının korunması söz konusu ve karısının yaşaması için çalabilir.
6. Evrensel ahlak eğilimi (universal ethical principles driven	Çalmamalı, karısı kadar başka insanların da ilaca ihtiyacı olabilir.

Örneğin, "İlacı çalabilir, çünkü karısını seviyor ve karısı mutlu olur." ifadesindeki nedeni onun kişilerarası uyum eğilimi evresine ait olduğunu belirler. Aynı şekilde "Çalmamalı, toplumdaki insanlar onu ayıplar." ifadesinde her ne kadar çalmamalı diye düşünse de bu fikrini açıkladığı neden onun geleneksel düzey, kişilerarası uyum eğilimi evresinde olduğunu göstermektedir. Burada bireyin verdiği yanıttan çok, bu yanıtın nedeni, fikrini savunma açıklaması hangi ahlaki gelişim evresinde olduğunu göstermektedir.

Kohberg ahlaki evreler geçişlerinde "rol alma"nın önemli bir mekanizma olmasından bahsetmektedir. Rol alma kişinin kendisini karşısındakinin rolüne koyma yeteneğidir. Kohlberg rol almanın daha üst bir ahlaki evreye geçmek için ön koşul olduğunu savunur. Gelenek öncesi düzeyden, geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırd edici özellik de rol alma ya da empati kurma becerisidir. Kohlberg, rol alma için çocuklarına fırsatlar sağlayan anne-babaların ahlaki gelişme ve ilerleme için fırsatlar sağladığını belirtmektedir (Temel ve Aksoy,2001).

2.2.2.2.2.1 Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramlarına Yönelik Eleştiriler

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramları, zaman içinde çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorilerine yönelik bazı eleştiriler aşağıda belirtilmiştir:

Evrensellik İddiası: Kohlberg'in teorisi, evrensel ahlaki evrelerin varlığına odaklanır. Ancak, eleştirmenler, kültürler arasında ve farklı toplumsal bağlamlarda ahlaki gelişimin farklı olabileceğini savunur. Bazı kültürlerde vurgulanan ahlaki değerlerin diğerlerinden farklı olabileceği ve bu nedenle evrensel bir ahlaki gelişim evrelerinin var olup olmadığı konusunda şüpheler bulunmaktadır.

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet: Kohlberg'in çalışmaları, genellikle erkek katılımcılara dayanmaktadır, bu nedenle teorinin cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ilgili genelleme yapabilme yeteneği sınırlıdır. Eleştirmenler, kadınların ahlaki gelişiminde farklı özelliklerin olabileceğini ve bu nedenle genellemelerin dikkatli bir şekilde yapılması gerektiğini savunur.

Bireysel Farklılıklar ve Çeşitlilik: Kohlberg'in teorisi, bireylerin ahlaki gelişimini belirli evrelerde sınıflandırmaya çalışır. Ancak, bireyler arasındaki farklı özellikler, deneyimler ve kültürel bağlamlar, bu evrelerin keskin sınırlarını sorgulanır hale getirebilir. Bireysel farklılıkların ve çeşitliliğin daha fazla vurgulanması gerektiği öne sürülür.

Çatışma ve Adalet Odaklılık: Kohlberg'in teorisi genellikle çatışma ve adalet odaklıdır. Diğer ahlaki motivasyonlar, örneğin ilişkisel etik, duygusal bağlar ve sorumluluk duygusu gibi faktörler, teoride daha az vurgulanmıştır. Bu durum, teorinin bütünlüğünü sorgulanabilir kılar.

Ahlaki Eğitim ve Deneyim: Kohlberg, ahlaki gelişimin eğitim ve deneyimlerle şekillendiğini savunur. Ancak, eleştirmenler, ahlaki değerlerin biyolojik, sosyal ve kültürel faktörlerden de etkilendiğini belirtir. Bu, teorinin sadece belli bir bakış açısını yansıtabileceği anlamına gelir.

Ahlaki Eğitimde Pragmatik Sorunlar: Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, ahlaki eğitim için geniş bir çerçeve sunsa da bazı eleştirmenler pratik uygulamalarda zorluklar yaşanabileceğini belirtir. Teorinin karmaşıklığı ve evreleri anlamak için kullanılan "Ahlaki Gelişim Hikayeleri"nin sınırlamaları, pratik uygulamaların etkili bir şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu eleştiriler, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının kapsamlı bir model olmasına rağmen, bazı sınırlamalara sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramında Ahlak Gelişimi

Sosyal öğrenme kuramı, ahlaki gelişimi ani bir değişim olmadan kademeli olarak ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma olarak tanımlar (Scaffer,1999). Sosyal öğrenme kuramcıları önceliği ahlakın “davranışsal” bileşeni ile dürtücü bir öğeyle karşılaşıldığında eylemsel olarak ne yapılır konusuna vermişlerdir. Bu kurama göre, ahlaksal davranışlar da öteki toplumsal davranışlar gibi pekiştirme, ceza ve gözlem öğrenme yöntemi ile edinilir. Çoğunlukla, pekiştirilen ve kabul edilen davranışlar daha sonra içselleştirilir ve kendini denetleme için temel bir ilkeye dönüşür (Hoffman,1970).

Sosyal öğrenme kuramcıları çocukların ahlaki ölçütleri nasıl kazandıklarını, öğrenilen bu davranış kurallarına boyun eğmeyi hangi güdülerin sağladığını araştırmış ve pekiştirme, cezalandırma ve toplumsal model oluşturma yöntemlerinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir (Staub, 1975; Scaffer, 1999; Becker, 1964; Kağıtçıbaşı, 1979; Hoffman, 1970; Toner vd., 1978).

Sieber (1972) bir çocuğun yaşamının ilk yıllarında bir yetişkinle doyurucu bir duygusal bağ kurmadığı taktirde toplumsal değerleri içselleştirmesinin daha düşük

olasılık olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, çocukta vicdan ve ahlak gelişimi konulu araştırmalar, çocuklara sıklıkla uygulanan güç gösterisinin- dövmek, cezaya maruz bırakmak gibi- çocukta zayıf vicdan gelişimi ve yetersiz iç kontrol oluşturduğunu göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1979). Toner vd., (1978) çocukların olumsuz davranışlarının önüne geçmek için model olma görevi verdikleri 6-8 yaş çocuklarda isteklerine karşı direnme ve kurallara uyma konusunda da yaşıtlarına göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bir model görevi görmenin çocuğun sanki benlik kavramında bir değişime neden olduğu, kendilerini artık kurallara uyan insanlar olarak tanımladıkları görülmüştür (Schaffer, 1999).

2.2.3. Ahlak Gelişimi ve Üstün Yeteneklilik

Ahlaki gelişim, kişilik gelişimi ve zihinsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Freud'a göre çocuk yaşadığı Oedipus kompleksi neticesinde istek ve arzularını bastırmayı, istenen davranışlara uyum göstermeyi öğrenir ve ebeveynleriyle özdeşleşir. Bu da ahlak gelişiminin temelini oluşturur. Piaget çocukların somut işlemler dönemine kadar ahlaki gerçekçi olduklarını, olay ve durumları somut sonuçlarına göre değerlendirdiklerini savunur. Bu durumda niyetine bakılmaksızın büyük leke yapan çocuk, küçük leke yapan çocuğa göre daha suçludur. İlkokul döneminden itibaren çocuklar yargılamalarında artık niyeti de değerlendirebilir. Bu dönemde, büyük leke yapan çocuk niyetinden ötürü daha az suçlanabilir diye düşünebilmektedirler ve bu da ahlaki göreceliktir.

Ergenlik süreciyle birlikte bilişsel davranış düşüncesinin daha da gelişimi ile genç çocuk ahlaki gelişmenin diğer evrelerine ulaşır. Bu süreçte genellikle uygulanabilir soyut ahlak kurallarına karşı büyük ölçüde güven duygusu yerleşmeye başlar. Artık bu aşamada anne-babasının toplumsal ya da politik inançlarını da sorgulamak ister ve belli bir toplumsal gruba bağlı değildir (Schaffer, 1999). Ergenlikle birlikte ahlaki gelişimdeki bu değişimde soyut işlemler basamağı ve yeni bir kimlik ve benlik duygusu katkıda bulunan iki etmendir. Soyut işlemler dönemi zihin gelişimin en üst düzeyidir ve ergenlikte soyut düşünceyle birlikte ergen varsayımlarda bulunabilir ve akıl yürütme becerisini geliştirebilir. Bu beceriyle

kendisinin kim olduğunu sorgularken ahlaki gelişimde etkili olan kimlik ve benlik algısını da geliştirir.

Soyut işlemler basamağı, bireyin geleneksel ahlak düzeyinin ötesine geçmesi için bir ön koşul özelliğindedir. Bireyin soyut kavramlarla düşünebilmesi ve somut durumların ötesine geçmesi, bireyin yasalar karşısında eşitlik, adalet, en iyisini insanlığa sunmak, sosyal sözleşmeler veya insan hakları gibi kavramları ele almasının zeminini oluşturur (Brown, 1975).

Kohlberg (1971) gelişimsel açıdan yetişkinlerin ahlakına egemen olan temel düzeyin, geleneksel düzey olduğunu savunur ve yetişkinlikte yeni bir ahlaki düşünme yapısının oluşmadığını belirtir. Geleneksel düzey, soyut düşünme ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik döneminde ortaya çıkar ve yetişkinlik boyunca temel düzey olma özelliğini korur. Yüksek ahlaki evre özelliği gösteren bütün yetişkinlerin bunu daha ergenlik dönemindeyken göstermeye başladıklarını savunan araştırmalar bulunmaktadır (Kohlberg ve Gilligan, 1971). Ergenlikte tipik gelişim fırsatı ve özgürlüğü yakalayamayan bireylerin yetişkinlikte daha ileri düzey bir ahlaki gelişime sahip olma olasılığının oldukça düşük olduğu; bunun nedeninin de bireylerin daha önceden geliştirdikleri davranış kalıplarını daha tutarlı bir biçimde kullanmaya başlamaları olduğu belirtilmektedir (Snarey, 1985; Sridhar ve Camburn, 1993; Weber, 2010).

Kohlberg ve Gilligan (1971) ahlaki gelişimi olduğu kadar ergen kişiliğin tüm yönlerini etkileyen soyut işlemler evresine tüm bireylerin ulaşamadıklarını savunmaktadırlar. Ergenlerin sadece %45'i 15 yaşına kadar soyut işlemlere ulaşabilirken, bu oran 30 yaşında %65 civarındadır. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu Saf çıkarcı, Kişilerarası uyum ve Kanun ve düzen evredir (Windmiller, 1995). Şekil 2.3'de Kohlberg ahlaki gelişim evrelerindeki yaş aralıkları gösterilmektedir.

Şekil 2.3. Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri ve yaş grupları



(https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html)

Şekil 2.3'e göre Gelenekesel-öncesi düzey; âhlaki yargılamayı cezadan kaçınma eğilimi ve saf çıkarcı eğilime dayandıran 3-7 yaş arası bireyleri kapsamaktadır. Geleneksel düzey ise âhlaki yargılamayı kişilerarası uyum eğilimi ve kanun ve düzen eğilimine dayandıran 8-13 yaş arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Gelenek-ötesi düzey ise ahlaki yargılamayı sosyal sözleşme ve evrensel ahlak eğilimine dayandıran yetişkinleri kapsamaktadır.

Ahlaki gelişim olgusu bağlamında, okul dönemi (7- 9 yaş) çocuklarda kurallar mutlak, sabit ve değişmezdir. Buna göre, kuralları değiştirmeye çalışmak yanlıştır ve bu dönemde doğru ve yanlışı başkalarının da kendileri gibi algıladığına inanmaktadırlar. Bu dönemdeki çocuklar, bir yanlışın ciddiyetine, o yanlışın ne kadar zarara yol açtığına bakarak karar vermektedirler. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken, niyetleri, gereksinimleri ve duyguları dikkate almamakta, yalnızca gözlenebilir sonuçlara bakmaktadırlar (Kağıtçıbaşı,1979; Gander ve Gardiner, 1998).

9-11 yaşlarında ise kuralların değişmez olmadığını ve duruma ve gereksinimlere ilişkin olarak değiştirilebileceğini anlamaktadırlar. Bu dönemdeki çocuklar doğru ya da yanlışı bireysel etkenleri dikkate alarak ve davranışın altındaki

niyete göre belirleyebilmektedir (Kağıtçıbaşı,1979; Gander ve Gardiner, 1998). Birey ilerleyen yaşlarda ise kendi seçtiği ve üzerinde düşündüğü ahlak ilkelerine göre yargıda bulunabilmektedir. Davranışlarını insan hakları ve toplum yararını gözeterek şekillendirmekte, topluma daha fazla yarar sağlayabilmek için yasaların değişebileceğine inanmaktadır.

Tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak üstün yetenekli çocuklar, bilişsel gelişimlerinin getirdiği, duyarlılık, merak, başkalarını anlama kabiliyeti, merhamet, neden- sonuç ilişkilerini erken kurabilme sebebiyle ahlaki akıl yürütmede başarılıdırlar ve ahlak duygusunu çok daha erken kazanarak kendi ahlak sistemlerini oluştururlar. Birçok üstün yetenekli çocuk erken yaşta ahlaki duyarlılık gösterir (Loveky, 1997; Jabonsen, 2009). Erken çocukluktaki üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişim özellikleri genel olarak;

- Ahlaki akıl yürütmede akranlarından üst düzeyde beceriler,
- Yanlış ve doğru olanı seçmeye yönelik ciddi bir sorumluluk hissetme
- Ahlak ve adalete yönelik olağandışı hassasiyet,
- Diğer insanları umursamaya meyilli olma,
- İnsanların acısını dindirmeye yönelik çabalama,
- Adaletsiz olduğunu düşündüğü durumlarda kuralları sorgulama,
- Kendi kendini analiz etme, özeleştiri yapma,
- Erken yaşta başlayan ve gelişen empati duygusu,
- Bireysel ve gelişmiş ahlaki değerler sistemi,
- Yalnızca kendisi için değil başkaları için de haksızlığa tahammül edememe,
- Sosyal toplumsal ve ahlaki olaylara yüksek hassasiyet
- Yaşıtlarından erken gelişen fazlaca sorumluluk duygusu (Akarsu, 2004; Çağlar,2004; Dağlıoğlu, 2015; Holligworth, 1942; Jacobsen,2009; Loveky, 1997; Margolin, 1993; Silverman, 1993; Terman, 1925; Tuttle ve Beckers, 1988)

Üstün yetenekli çocukların hızlı bir şekilde ahlaki gelişim düzeyine ulaştıklarını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Jacobsen, 2009; Loveky, 1997; Margolin, 1993; Silverman, 1993; Terman, 1925; TuttleveBeckers, 1988). Üstün yetenekli çocuklar tipik gelişen çocuklara göre güvenilirlik, ahlaki tutarlılık, dürüstlük gibi davranışlarında farklılık sergilemekte, Kohlberg'in ahlaki gelişim ve Piaget'in bilişsel gelişim modellerindeki beceri düzeylerine, çok hızlı bir şekilde ulaşarak içselleştirmektedir. Özellikle haksızlık, yalan, akılcı olmayan kurallar konularında, yaşlarının üstünde bir duyarlılık gösterebilmektedirler. Öz denetim mekanizmalarına hakim biçimde, bu duyarlılıklarına uygun davranışı sergilemektedirler. Kendilerine ya da başkalarına yapılan haksızlıklara duyarlı davranmayı ve akılcı bir şekilde uyarmayı seçerler (Gross, 1993; Freeman, 1994; Karne ve McGinnis, 1995; Swiatek, 1995).

Üstün yetenekli çocukların desteğe ihtiyaç duymadan kendi amaçlarını bağımsız bir şekilde belirleyebileceği savunulmaktadır. Ancak durumlar karşısındaki hassasiyetleri, ergenlik dönemi etkileri, rol karmaşaları gözönünde bulundurulduğunda bu çocukların çevrelerinden gelecek olan desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Roedell, 1984). Bu süreçte üstün yetenekli çocukların ahlaki standartların mutlak olmayıp değişebileceğine inanması sözkonusudur ve farklı ahlaki görüşler üzerinde düşünebilir, farklı toplumsal bakış açılarını değerlendirebilir ve sınıflamalar yapabilir. Kendi bilgi ve düşünceleri çerçevesinde kendi ahlak kurallarını oluşturma çabasına girdikleri görülmektedir (Hoffman, 2000).

Üstün yetenekli çocukların akademik başarıları ve ahlaki yargılama düzeyleri arasında ilişki olduğu savunulmaktadır (Tan-Willman ve Gutteridge, 1981). Doğa, çevre, uzay, politika, dünya ile ilgili konulara meraklı olmaları ve gelişmiş empati düzeyleri nedeniyle ilgilendikleri konuya aşırı hassasiyet gösterebilmektedirler. Fakat yetişkin ve akranları hala onların ahlaki gelişimi üzerinde etkilidir (Hoffman, 2000). Üstün yetenekli çocukların büyük bir kısmının olağanüstü bir empati yeteneğine sahip olması bütün üstün yetenekli çocuklar için geçerli olmayabilir. Öteyandan, üstün yetenekli çocuklar yüksek ahlaki gelişim düzeyine sahip olmakla birlikte, ergenlik döneminde ciddi ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu nedenle üstün

yetenekli çocuklar bu dönemde desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Lovecky, 2009).

2.3. Mizaç

Mizaç, çoğunlukla biyolojik olarak hayatın erken yaşlarında şekillendiği varsayılan kişiliğin ana unsurlarından biridir (APA, Dictionary). Frick (2004), mizacı bebeklik sürecinden başlayarak gelişen tutumlar ve kalıtımsal davranış eğilimleri olarak tanımlar. Mizaç ifade edilirken "davranış biçemi" terimine yer verilmiş; bireyin davranışına etki ederek duygu ve olası davranış biçemine destek sağlayan bir yapı olduğu belirtilmiştir (Prior vd., 2011). Mizaç bireyin içindeki çevre ile etkileşiminden doğan duygusal tepki ve davranışına etkisi olan duygu şemalarının bütünüdür ve bireyin deneyimlerine bağlı başka kişilik özelliklerine dönüşüp bütünsel davranışlar şeklinde belirebilir (Burger, 2006; Santrock, 2012). Kişinin mizaç özellikleri çevresel faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterse de genellikle genetik olarak belirlendiği savunulmaktadır (Goldsmith vd., 1987; Rothbart vd., 2000). Biyolojik temelli kişisel farklılıklara gönderim yapan mizaç, genel anlamda sürekli ve istikrarlı özellik taşır (Sanson vd., 2004). Mizaç, bebeklikte de gözlenen duygu, tavır ve odaklanma aşamasındaki kişisel farklılıklar olarak ifade edilebilir.

Mizaç, kişinin his, görüş ve davranışlarına şekil veren şemalar bütünüdür (Watson ve Clark, 1997). Bu şemalar, kişinin iç dünyası, durumlara yönelik sergilediği tutumları, değer algısı ve ilişkilendirme becerileri arasında bir bağ kurmasını destekler (Carver ve Scheier, 2000). Lucas ve Diener (2001), kişinin mizacının, sosyal bağ kurmalarında belirleyici olduğunu; dışadönük mizaca sahip olanların, sosyal ilişkilerden hoşlandıklarını, çevrelerindekilerle direkt ilişki kurmaya meyilli olduklarını; öte yandan içe dönük olanların daha içlerine yöneldiklerini, dinginlik ve durağanlıklarından ötürü daha az sosyal ilişkilerde bulunduklarını belirtmektedirler. Bu özellikler, bireyin çevreleriyle kurduğu bağa, arkadaşlarıyla olan etkileşimine ve genel olarak sosyalleşme ve sosyal kabul süreçlerine etki etmektedir (Roberts ve Del Vecchio, 2000).

Mizaç, kişinin çevresel uyaranlara verdiği tepkilerdeki eğilim yönleri ve bu eğilimlerdeki düzenleme becerisi olarak ifade edilmektedir (Caspi ve Shiner, 2006; Nigg, 2006). Biyolojik ve genetik etmenlerin mizaç gelişiminde önemini vurgulayan çalışmalar alanda mevcut ise de (Plomin ve Rende, 1991; Saudino, 2005) çevre faktörünün mizaç üzerindeki etkisini savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Caspi vd., 2005). Kişinin mizacını, çocukluk sürecindeki yaşam tecrübeleri, nasıl bir aile ortamında yetiştiği ve sosyal çevresi gibi çok yönlü etkenler şekillendirilebilir. Caspi vd., (2005) çalışmalarında travma deneyimine sahip çocukların, güvende hissetme, özsaygı ve strese dayanıklılık gibi mizaç özelliklerinde bu travmanın etkili olduğunu savunmaktadırlar. Çocukluk evresindeki aile ve çevreyle olan ilişkiler, mizaç gelişiminde önemli bir yer tutar. Etkileşimli ve destekleyici aile koşulları, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlar. Öte yandan, olumsuz çocukluk tecrübelerine (her tür sömürü, ihmal edilmişlik ya da aşırı kontrol edilme gibi) maruz kalan çocuğun mizaç özellikleri de olumsuz etkilenebilir. Bununla beraber, sosyal ilişkilerdeki olumlu akran ilişkileri, sosyal kabul ve desteklenme gibi olumlu bir süreç çocuğun mizaç gelişimine önemli katkı sağlarken; akran zorbalığı veya akran reddi gibi olumsuz sosyal tecrübeler, mizaç gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Caspi vd., 2005). Öte yandan, mizaç özelliklerinin dinamik yapısına vurgu yapan ve hayat içerisinde değişiklik gösterebileceğini, sürekli olarak bir gelişim içinde olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Roberts ve Mroczek, 2008). Erken ergenlik süreci, bireylerin hayatlarındaki yeni oluşumlar, tecrübeler, eğitim ve ilişkiler gibi farklı etmenlere bağlı olarak kişinin mizaç özelliklerinde de değişikliğe neden olabilmektedir.

Mizacın bireyler üzerinde gözlemlenebilir ve çevreyle etkileşim içinde oluşu kabul edilmektedir (Prior vd., 2000). Mizaç kişilik gelişiminin ilk aşamasını oluşturur ve kişinin nöron bağlantılarının altında yer alan davranışlardaki çeşitliliğin bütünüdür (Rothbart, 2007). Mizaç özellikleri; duygusal eşik, etkinlik düzeyi, ritmik olma, uyumlanma, duygusal durum, yakın ya da uzak durma, sebat etmeyle çelinebilirlik olarak belirtmişlerdir (Thomas vd., 1963).

- Mizaç, tepki verme ve öz düzenleme arasında bulunan istikrarlı, genetik temellere dayanan bireysel farklılık bütünüdür (Rothbart, 2011).
- Tepkisel mizaç, kişinin tepki veya uyum eşiği, tepkisel reaksiyonu ve sakinleşme gibi biyolojik faktörlerle açıklanabilirken, aynı zamanda çevredeki uyaranlar tarafından da etkilenebilmektedir. Bir uyaran ya da duruma tepki vermeye hazır olma tepkiselliği tanımlamaktadır. Bireyin tepkiselliği fazla ise, toplumsal erginliği düşüktür (Sanson vd., 1994).
- Sebatkârlık, bireyin odağını belli bir olay, durum ya da etkinliğe yoğunlaştırma halidir. Odaklanma süresi uzun olan sebatkâr bireyler, sosyal ve akademik işlerde daha etkin rol alabilir.
- Diğer bir tip olarak ritmiklik, bireyin rutin işlerini istikrarlı bir şekilde devam ettirebilmesi ve düzenliliği sağlamasıyla ilişkilidir (Yağmurlu vd., 2005). Olumsuz tepkisellikte davranış problemleri açısından risk olarak görülen mizaç özelliği görülmektedir (Rothbart ve Gartstein, 2008). Dugu ve davranışları arasındaki dengeyi kuran ve sosyal beceri seviyeleri yüksek olan bireylerin, olumsuz tepkisellik düzeylerinin düşük olduğu savunulmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1994).
- Öz-düzenleme biçimi ise tepkiselliğin artış ve azalmasını düzene koyan sistemdir. Kişinin kendisiyle ilgili duygu, düşünce ve tavırlarını gözlemleyerek, kontrolden geçirme ve ortaya çıkan durumları kendi isteği doğrultusunda değiştirebilme yeteneğidir. Öz-düzenleme ile ilk tepkilerdeki kısıtlama, sınırlı hareket ve memnun olunmayan görevlerdeki çaba gösterme düzenlenebilmektedir (Rothbart, 2011; Rothbart ve Gartstein, 2008).

Mizacı tanımlarken kişilik ve karakter ile olan bağlantısına da değinmek gerekmektedir. Mizaç ve karakter birlikte kişiliğin birer parçası olarak ele alınabilirken kişilik bireyleri birbirinden ayıran duygu ve davranış biçemlerinin genelidir (Taşdöven vd., 2012). Birbirine yakın bu üç kavram için ağaç benzetmesi kullanılmaktadır. Ağaç modelinde, mizaç ağaç köklerine, karakter gövdeye ve dallar kişiliğe benzetilmektedir. Bu bağlamda bireyin mizacı toprağa atılan tohumla ağacın köklerini ve o ağaçta

yetişen meyveleri betimlemektedir. Mizaç, değişimin çevresel koşullara bağlı olarak meyveyi vermesi ya da sağlam köklü sağlıklı bir ağaç olması ile ilişkilendirilebilir. Bu benzetme ile kişiliğin oluşumunda genetik yapıya dikkat çekilmektedir. Bu durum genlerin kişilik oluşumuna etkisini araştıran çalışmalarla da desteklenmektedir (Polderman vd., 2015).

Her ne kadar mizaç, karakter ve kişilik arasında ilişki kurulsa da her biri bir birinden bağımsız ve kişilik oluşumundaki yapı taşları bağlamında bütünsel olarak değerlendirilmeye alınmalıdır. Kişilerin davranışları incelendiğinde, o davranışın yapılma şekli bireyin mizacına yönelik göstergedir (Akın-Sarı, 2018). Bu nedenle bireysel farklılığın temeli esasında mizaca dayanmaktadır (Cosentino-Rocha ve Linhares, 2013) ve bu farklılıklar çevre ve içsel uyaranlara yönelik tepkilerin yoğunluk, süre ve öz düzenleme aşamalarına göre değişmektedir. Kişisel özellikler, bireyin olgunlaşma ve sosyalleşme aşamalarındaki çeşitli durumlarda ve ortamlardaki deneyimlerine bağlı olarak şekillenir (Hirnoven vd., 2018).

Aile ve öz-bildirim verilerine göre mizaç yapılarını üç başlıkta toplayan Gartstein ve Rothbart (2003); olumsuz duygusallık, olumlu duygusallık/kabarma ve öz-düzenleme tanımlarına yer vermişlerdir. Olumsuz duygusallığın bileşenleri olarak korku, öfke, üzüntü, fizyolojik tedirginliktir (Gartstein vd., 2012). Olumlu duygusallık dışadönüklük ile ilişkilidir ve gülme, dürtüsellik ve yeni uyaranlara tepkiyle değerlendirilir. Öz-düzenleme odağını bilinçlice yönlendirme ve üzerinde çalışma, durumlara yönelik tepkileri aktive etme yeteneğidir (Putnam vd., 2006). Bu boyutlar bireylerin gelişim süreçlerinde farklı etkiler yaratabilir. Duygu ve davranış kontrolüne sahip, sosyal beceri yönü yüksek olan çocukların olumsuz duygusallığının daha düşük olduğu savunulmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1994). Olumlu duygusallık boyutu yüksek olan çocukların yardım ve paylaşmada olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri ve etkileşim içerisindeyken ipuçlarını yakalayıp dikkatlerini belli bir duruma yoğunlaştırdıklarını belirtmişlerdir.

Bireylerin mizaç özelliklerini ölçmeye yönelik ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre mizaç boyutları karşılaştırılmış ve farklı ölçeklerdeki mizaç

boyutlarının farklı yaşlarda benzerlik ve farklılık gösterdiği bulunmuştur. Olumlu ve olumsuz duygusallık boyutları her yaş için uygulanan farklı ölçeklerde aynı olup öz-düzenleme boyutu ise çocuk ve ergenlerde aynıyken, bebeklerde farklılıklar göstermektedir. Bebeklerde öz-düzenlemeye karşılık bağlanma-uyumlanma boyutunun olabileceği belirtilmiştir (Putnam vd., 2010). Sanson vd., (1985) boylamsal araştırmalarında çocukluk döneminden ergenliğe kadarki süreçte 2.443 çocuğu incelemiş ve mizaç boyutlarını; olumsuz duygusallığın karşıtı olarak katılık (fleksibıl olamama) boyutu, olumlu duygusallık boyutlarına benzer yaklaşma alt boyutu, dikkat süreçlerini içeren sebatkârlık alt boyutu ve ritmiklik boyutu olarak değerlendirmişlerdir (Putman vd., 2010).

McCIowry (1995) tarafından geliştirilen Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği de Sanson ve arkadaşlarının ölçeğine (1985) benzer boyutlara sahiptir; olumsuz tepkisellik, yaptığı işi sürdürebilme, yaklaşma/kaçınma ve aktivite. Alt boyutlardan aktivite boyutu, fiziksel etkinlikten çok okul çağı çocuklarının potansiyellerini sosyalleşmeye yönlendirmeleriyle ilişkilendirilmektedir (McCIowry, 1995). Mevcut çalışmada McClowry (1995)'nin geliştirdiği ve Eremsoy (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ) kullanılmıştır. Ölçek, mizaca yönelik önceki çalışmalara dayanan dört temel boyuttan oluşmaktadır; olumsuz tepkisellik, yaptığı işi sürdürebilme, yaklaşma/kaçınma ve aktivite. Olumsuz tepkisellik çocukların olumsuz duygu yoğunluğunu ve sıklık durumunu değerlendirirken, yaptığı işi sürdürebilme boyutu, çocuğun kendini yönetme becerisini ve sorumluluklarını değerlendirir. Yaklaşma/kaçınma alt boyutu ise bireyin tanıştığı insanlara ve karşılaştığı durum ve olaylara yönelttiği tepkileri değerlendirir. Aktivite alt boyutu, çocuğun fiziksel etkinlik seviyelerini değerlendirmektedir.

2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazında yer alan yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir. Konu sınırlaması üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocuklarda mizaç gelişimi ve ahlak gelişimi olarak belirlenmiştir. Her bir çalışma günümüze yakınlık durumuna göre kronolojik sırada sunulmuştur.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Demirel-Dingeç (2023) özel yetenekli öğrencilerin insani değerler düzeyinin belirlenmesini amaçladığı tarama modeli çalışmasında Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki (ÜYEP) ortaokul seviyesindeki bir grup öğrencinin insani değer düzeylerinin yüksek olduğunu, fakat sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Kıran-Akça (2023) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri ortaokul öğrencilerinden daha yüksek düzeyde gözlenmiştir.

Aktaş (2022) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan ders kitaplarının Gagne'nin öğretim ilkeleri ve Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığını araştırdığı çalışmasında 'Namaz' ünitesinin büyük ölçüde Gagne'nin öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olduğunu fakat ünitede Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine uygun bir düzeylendirmenin olmadığını tespit etmiştir.

Balbağ vd., (2022) ilkokul öğrencilerinin adalet eğilim düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin adalet eğilimlerinin yüksek olduğunu ve

kızların puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin adalet eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlarla en yüksek ilişkinin telefon-tabletle oyun oynama sürelerinde olduğu da tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin dijital aletleriyle günlük oyun oynama süreleri arttıkça adalet eğilimi puanları düşmektedir.

Erol vd., (2022) üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarını karşılaştırdıkları çalışma sonucuna göre, üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından demokratik vatandaşlık ve geleneksel vatandaşlık puan ortalamalarına göre de üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Vatandaşlık algısı ölçeği toplam puan ve alt boyutlara göre puan otalamaları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ise normal gelişim gösteren öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, üstün yetenekli kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Pala ve Aydoğdu (2022) özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların empatik eğilimleri ile arkadaş ilişkilerinde kalıp yargıları düzeylerinin karşılaştırılmasını ve çocukların empatik eğilimleri ve arkadaş ilişkilerinde kalıp yargıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli olma durumunun çocukların empatik eğilimleri ve arkadaş ilişkilerinde kalıp yargıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çocukların empatik eğilimleri ile akran ilişkilerindeki kalıp yargı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal empatinin arkadaş ilişkilerinde kalıp yargının anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Levent ve Baş-Doğan (2022) üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelmiş ve bulgular sonucunda üç temeya bulgusu elde etmiştir; üstün yeteneklilerin özellikleri ve ihtiyaçları, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimi ve bu öğrencilere karakter eğitimi. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları temasında hızlı öğrenme/kavrama

kodunun öne çıktığı görülmektedir. İkinci temada, katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişiminde akranlarından daha önde olduğunu, katılımcıların bir kısmı ise bu öğrencilerin akranlarına göre geride kaldıklarını belirterek iki farklı görüş ortaya koymuştur. Üçüncü temada katılımcı öğretmenlerin çoğu, MEB tarafından uygulanan değerler eğitimi programının üstün yeteneklilerin karakter gelişimi için yetersiz olduğunu belirtmiş ve uzaktan eğitim yoluyla karakter eğitiminin verimsiz olduğunu ifade etmiştir.

Gündüz (2021) 8-12 yaş arasındaki çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi ile velilerinin eğitime katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulmuştur. Sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimin çocuğun cinsiyeti ve yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Veli katılımında ise velinin öğrenim durumu, ailesinin aylık ortalama geliri ve yaşı açısından anlamlı farklılık bulunmakta iken medeni durumu ve mesleği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çalıkoğlu (2021) çalışmasında Yi Yi (2002) adlı filmi referans alarak, etikte özel yetenekliliği somut şekliyle incelemeyi amaçlamıştır. Etik temelli kuramlar ışığında, film karakteri Yang Yang'ın (a) kendi çevresinde hâkim süren etik anlayışla yaşadığı zıtlık ve (b) Yang Yang'ın üst düzey davranışları olmak üzere iki kere farklı durumları tespit edilmiştir. Buradan, etikte özel yeteneklilik kavramının, bilme halinden cesaret gösterme eylemine doğru yol alan özellikleri kapsadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda profil, bilgeliğe ve bilime yüksek değer veren, etiği üst düzey eleştirel düşünme becerileri ile sorgulayabilen, toplumsal yıkım karşısında özgün davranışlar üretebilen, etik dışı davranışlarda iç-motivasyonu bükülmeye uğramayan, özerk ve otoriteden çekinceleri olmayan şekilde resmedilmiştir.

Aydoğan (2020) anasınıfı ve ilkokul sınıf öğrencilerinin ahlaki kararlarının belirlenen değişkenlere (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı) göre farklılıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında çalışmanın amacına uygun olarak Piaget'in ahlak gelişim kuramında yer alan "niyet" (kasıtlı / kasıtsız) ve "hasar türü" (kişisel yaralanma / mal hasarı) ikilemlerini içeren altı adet öykü çifti kullanmıştır. Araştırma bulguları kasıtlı

yapılan eylemlerde çocukların aldığı kararların yaş ve cinsiyet değişkeniyle arasında anlamlı bir fark olduğunu ancak kasıtlı veya kaza niyetiyle gerçekleşen eylemlerde alınan kararlarda yaş ve cinsiyet ile anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir.

Öztürk (2020)'ün ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre belirlemesini amaçladığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin daha çok iyi çocuk eğilimi ile kanun ve düzen evresinde yer aldığı, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin akademik dürüstlük değerinin erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre ise 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha üst düzey ahlaki gelişim evrelerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi söylemlerinden, akademik dürüstlük değeri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, akademik sahtekârlık eğilimlerinin düşük olduğu ve kurallara uyma eğiliminde oldukları da görülmüştür.

Aslan (2020) beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmeyi amaçlamıştır. Ahlaki Yargı Testi puanlarının cinsiyet, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu, yaş ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ancak Ahlaki Yargı Testi ile UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Bulgular, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını göstermektedir.

Kurnaz ve Şentürk-Barışık (2020) alanyazında değerler öğretimi ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunduğunu ve bu yaklaşımların üstün zekâ ve yeteneklere değerler kazandırılması açısından ele alınması gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşımlardan Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı ve Örtük Programının, tümdengelimci bir bakış ve kural veya genellemelerin örneklerle desteklenmesi yönüyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için uygun olmadığın belirtmektedirler. Öte yandan Bütüncül Yaklaşım; Kolhberg'in Adil Topluluk Okullarında öğretmenin rolünün, ahlâkî

ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözüme ulaştırmalarına rehberlik etmeleri olduğunu ve bu açıdan üstün zekâlı ve yetenekliler için kullanılabilir bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Değer Analizi Yaklaşımının ve Karakter Eğitiminin de değerlerle ilgili sorunları anlama için gerekli analiz yeteneklerinin ve odaklanma yeterliliklerinin geliştirilmesi doğrultunda üstün zekâlı ve yetenekliler için uygun olduklarını belirtmişlerdir. Tüm konularda üstün yeteneklilerin karakteristik özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim planlamasına hızlı bir şekilde geçilmesinin ve üstün değerler eğitiminde uygun yöntemlerin kullanılarak öğrencilere sunulmasının önemini vurgulamışlardır.

Bozok vd., (2020) bilişim etiği öğretimine yönelik geliştirilen dijital oyunla gerçekleştirilen bilişim etiği öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin bilişim etiği tutumlarına etkisini inceledikleri çalışmalarında özel yetenekli öğrencilere bilişim etiği eğitimi verebilmek için farklı türde (görsel roman oyunu ve rol yapma oyunu) iki oyun geliştirilmiş ve oyunlar aynı platform içerisinde birleştirilmiştir. Her iki oyunun içeriğinde bilişim etiğinin boyutlarına değinilmiştir. Deneysel işlem olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital oyun, çalışma grubuna 2 hafta boyunca toplamda 6 ders saati uygulanmıştır. Öğrenciler oyunu oynadıktan sonra oyundaki etik konulara ilişkin tartışmalar da yapılmıştır. Araştırma sonucunda, GYDSBEÖ Senaryo 3'te özel yetenekli öğrencilerin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, senaryo 1, senaryo 2, senaryo 4 ve toplam bilişim etiği tutum puanlarında ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin tamamı (N=12) dijital oyunla gerçekleştirilen bilişim etiği öğretiminden keyif aldıklarını, hareket tabanlı oyunları daha çok sevdiklerini ve bilişim etiği konusunda bilinçlendiklerini belirtmişlerdir.

Yılmaz (2019) çalışmasında Kırşehir yaşam alanında derlenen yerel masalları, Kohlberg'in zihinsel ahlaki gelişim kuramını esas alarak incelemiş ve ana kahramanları Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyleri evrelerine göre gruplamıştır. İncelemeler sonucunda 112 kahramandan 40'ının davranışları "saf çıkarcı", 20'sinin "evrensel ahlak", 19'unun "iyi çocuk", 16'sının "kanun ve düzen", 9'unun "sosyal

sözleşme ve yararlılık", 3'ünün davranışları da "itaat ve ceza" eğilimi evrelerinde yer alırken 5 kahramanın davranışları Kohlberg'in herhangi bir evresine yerleştirilememiştir. İlgili verilerden hareketle bireysel ve toplumsal bilinçaltında idealize edilen masal kahramanlarının en fazla "saf çıkarcı" evrede yer alması, masal kahramanlarının aslında ideal olmadıklarını göstermektedir.

Yaşartürk (2019) ilkokula giden öğrencilerin ikilemler karşısındaki yargılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; okulların sosyo-kültürel farklılıklarının adil olma, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini ve değer yargılarını etkilediğini sunmaktadır.

Büyükbakkal (2019) çocukların ahlaki yargı düzeylerinin resim analizi ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, ahlaki yargı ölçeğinde kullanılan hikayelere bağlı olarak bir hikayeyi seçmelerini ve bu hikaye ile ilgili resim çizmelerini istemiştir. Öğrenciler belirledikleri hikayeye ilişkin resmi çizmişlerdir. Araştırmacı çizilen her resmi Gelişimsel Değerlendirme Formunu kullanarak puanlamış ve öğrencilerin gelişimsel çizim durumlarını belirlemiştir. Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, kardeşi olup olmama durumu, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimleri resim analizi ile incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu fakat gelişimsel çizimlerine bakıldığında cinsiyet, yaş ve annenin öğrenim durumunun etkisinin olduğu görülmüştür. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan aile kuralı ile şematik dönem ve gerçekçilik dönemi arasında "zayıf" düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir

Tortop (2018) akademik alanda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri sürecinde karşılaşabilecekleri etik ikilemler karşısındaki durumlarını incelediği çalışmasında, 10-11 yaşındaki katılımcıların ÜYÜKEP programında karşılaşabileceği 5 etik ikilem senaryosuna verdiği cevaplar, öğrencilerin birçoğunun Kohlberg'in

geleneksel dönemi içerisinde olduklarını; çok az öğrencinin gelenek ötesi dönemdeki ahlaki gelişim düzeylerine erişmiş olduğu göstermektedir.

Geçmiş (2018) yaşları 7-11 arası olan çocukların ahlaki yargılarının gelişimini ve değişimini incelemeyi ve yargıda bulunurken irade algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; kardeş sayısı, cinsiyet değişkenleri ile ahlaki yargılar arasında önemli bir ilişki bulunmadığını ancak yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ve Jean Piaget'nin ahlaki yargı gelişimi teorisinin günümüzde yaş aralığının yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini savunmaktadır.

Özbey ve Adam-Karduz (2018) özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin ahlaki kimlik ile özgecilik düzeyleri arasındaki olası ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları özel yeteneklilerin ahlaki kimlik düzeyleri ile özgecilik düzeyleri, tipik gelişen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek çıktığını göstermektedir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin ahlaki kimlikleri ile özgecilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda özel yetenekli öğrencilerin ahlaki kimliklerinin özgecilik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Çakmak-Teloğlu (2016) erken çocukluk döneminde 5-7 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki akıl yürütmelerini incelediği yüksek lisans tezinde, üstün yetenekliler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bununla birlikte, gruplar içinde yaşa göre de anlamlı farklılık bulunmuş ancak cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeylerinden kaynaklanan bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Karataş ve Sarıcam (2016) üstün yetenekli çocuklarda ahlaki olgunluk ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; üstün zekâlı öğrencilerin (ÜZÖ) ahlaki olgunluk, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışları düzeyleri ile ortalama zekâ düzeyine sahip öğrencilerin (OZDÖ) ahlaki

olgunluk, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışları düzeylerini karşılaştırmayı da amaçlamışlardır. Araştırma sonunda, ÜZÖ 'nun OZDÖ 'e kıyasla ahlaki açıdan daha olgun olduğu ve daha yüksek sorumluluk duygusuna sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada, ÜZO'de ahlaki olgunluk ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon ($p<.01$) gözlenmiştir. Ayrıca, sorumluluk duygusu ile sorumluluk davranışları arasında da pozitif bir korelasyon ($p<.01$) tespit edilmiştir.

Kaya (2015) ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerindeki ahlaki gerekçelendirmelerini Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Kohlberg ahlaki ikilemleri aracılığıyla öğrencilerden yazılı kompozisyonlar almış ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerini Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı "kişiler arası uyum" evresi olarak belirmiştir.

Gümüş (2015) araştırmasında, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bulgulara göre ailedeki kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark bulunmuştur. Cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark bulunmuştur. Öğrencilerin görüşlerini belirleme testinde öykülere verdikleri cevaplar yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailedeki kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve anne-baba birliktelik durumuna göre aralarında fark bulunmuştur.

Ateş (2014), Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının etkililiğine baktığı çalışmasında üstün yetenekli öğrenciler ile normal öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir; bu fark üstün yetenekli öğrencilerin lehinedir.

Bencik-Kangal ve Arı (2013) yaratıcı drama yöntemiyle verilen, ahlaki yargılama düzeyinin gelişimini destekleyici eğitimin, altıncı ve yedinci sınıf

düzeyindeki üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargılama düzeylerine etkisini incelediği çalışmalarında hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan deney grubunun ortalamalarının sontest ve izlemede kararlı olarak farklılaştığını bulmuşlardır.

Sarıçam ve Halmatov (2012) okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocuklarının sosyal ve ahlaki kural algılarını karşılaştırdıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 50 ve etmeyen 50 çocukla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, sosyal ve ahlaki ve kuralları algılamada yaşıtlarından anlamlı derece üstün çıkmışlardır.

Uyaroğlu (2011), tipik gelişim gösteren çocuklar ve üstün yetenekli çocukların empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne baba tutumlarını incelediği çalışmasında, ilköğretim düzeyinde 76 üstün yetenekli ve 80 normal gelişim gösteren çocuğu karşılaştırmış ve üstün yetenekli çocukların duygusal zekâlarının, karşıdakinin duygularını fark etmede ve kendi duygularını yönetmede akranlarından daha iyi oldukları görülmüştür.

Yıldız (2011), ilköğretim çağındaki öğrencilerin televizyon seyretme durumlarını ve ahlaki gelişim durumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında yalnızca sınıf düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, üst sınıflarda (özellikle 8. Sınıf) daha fazla geliştiğini, ahlaki gelişimde cinsiyetin çok büyük bir fark göstermediğini belirtmiştir.

Bencik- Kangal (2010) Yaratıcı Drama programının 6. ve 7. sınıf düzeyindeki tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarına etkisini incelediği çalışmada çocukların ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Yaratıcı drama programının ise üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkisi ön test- son-test sonuçlarına göre %100 olarak ifade edilmiştir. Tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarında cinsiyetten kaynaklı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Oğurlu ve Yaman (2010) üstün zekalı ve yetenekli çocukların daha az benmerkezci olmalarından ve daha fazla empati sahibi olmalarından dolayı gelişmiş adalet duygusunun olduğunu ve bunun akranlarına göre daha erken ve gelişmiş ahlaki yargılamalarda bulunmalarına sebep olduğunu savunmaktadırlar. Fakat gerçekte ahlaki kararları uygulamada başarılı olamayabildiklerini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocukların gelişmiş değerler sisteminin onlara farklı oldukları duygusunu sağlama, kişisel ilgilerini (spor gibi) anlamsız görme, (özellikle erkek üstün yeteneklilerde) ortama uymak için değerleriyle çelişen davranışlarda bulunma, bazen sosyal konularla baş edememe gibi bir dizi soruna neden olduğunu savunmaktadırlar.

Gündüz (2010) üstün zekâlı çocukların genel gelişim özellikleri yanında, ahlâk duygusu, ahlâkî muhakeme ve ahlâkî duyarlılık kavramları çerçevesinde ahlâk gelişimleri Batı'da yapılmış alanyazını tarayarak yaptığı araştırmasında daha erken yaşlarda ahlâkî duyarlılık sergiledikleri, ahlâki yargı düzeylerinin daha üst seviyede gerçekleştiğini ancak çevrenin olumlu ya da olumsuz özellikleriyle insanlığın hem faydasına hem de zararına olabilecek şekilde gelişme potansiyeline sahip olan bu üstün özelliklerin ancak dikkatli ve özenli bir eğitimle olumlu yönde geliştirilebileceği gibi bazı tespitlerde bulunmuştur.

Cesur ve Özkan-Küyel (2009) anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının ahlaki muhakeme ve ahlaki yönetimleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında; gençler 'ilgili ben' alt testi haricinde ahlaki yönelim ve ahlaki muhakemede cinsiyetler bakımından farklılaşmamışlardır. Ebeveynin çocuklarını cezalandırdıkları durumların, çocuklarının ahlaki muhakemelerini etkilediği tespit edilmiştir. Anne-baba çocuk yetiştirme tutumları incelendiğinde, tutumlarla ahlaki yönelim ve ahlaki muhakeme arasındaki ilişkilerde, gençlerin cinsiyetinin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Anne-baba tutumlarıyla özellikle erkek çocukların ahlaki yönelim ve ahlaki muhakemeleri arasında ilişkiler bulunmuştur.

Sözer-Çapan (2005) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-4 ve 6 yaş, ilköğretim kurumuna devam eden 7 yaş (1. sınıf) ve 11 yaşlarındaki (5. sınıf) çocukların ahlaki yargılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip

göstermediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgulara göre yaş, yaş grupları, kardeşi olup olmama, kaçıncı çocuk, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama, yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. 11 yaşlarındaki çcoukların ahlaki yargılarının cinsiyet, yaş ve cinsiyet, yaş ve kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, yaş ve anne öğrenim durumu, yaş ve baba öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kullanılan ölçeğin alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk, anne öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuş, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada, Piaget' nin temel önermelerinin halen devamlılığını koruduğu, ahlaki gelişimde bilişsel gelişime paralel olarak sıralamanın değişmediği ancak üst düzeyde ahlaki yargıda bulunma yaşında değişmeler olabileceği görülmüştür.

Özgüleç (2001) 7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişim düzeylerini ve ahlaki yargıyı etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; doğum sırası ve cinsiyet ile ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki bulunmadığını, yaş ile ahlaki yargı arasında ise önemli bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Cesur (1997) bilişsel gelişimin ahlaki gelişim için gerekli olduğu fakat şart olmadığı kuramından yola çıkarak bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişimsel teori bağlamında ahlaki gelişimi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel gelişim seviyesinin yaşla pozitif ilişkili olduğunu, ahlaki gelişim seviyesinin de yaşla pozitif ilişkili olduğunu, ahlaki gelişim seviyesinin eğitim seviyesiyle pozitif ilişkili olduğunu, ahlaki gelişim seviyesi bilişsel gelişim seviyesiyle pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ancak araştırma bulguları, bilişsel gelişimin seviyesi eğitimin seviyesiyle pozitif ilişkilidir hipotezini desteklememektedir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Jung'un (2024) üstün zekâlı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerde üstün zekalılık algıları üzerinden sosyal yeterlilik ve zihinsel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasındaki bulgular; öncelikle üstün yetenekli öğrencilerin genel öğrencilere göre daha yüksek üstün zekalılık, sosyal yeterlilik ve zihinsel refah algıladıklarını ortaya koymaktadır. İkinci olarak, tipik gelişim gösteren öğrencilerin algılanan üstün zekalılık düzeyi, sosyal yeterliliğe ilişkin zihinsel sağlık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, kısmi pozitif aracılı bir etkiye sahip olduğu yönündedir.

Fabio vd., (2023) üstün yetenekli öğrenciler ve *tipik gelişen* çocuklar arasında eleştirel düşünmenin beş aşamasındaki performansları etik ve tarafsız olmak üzere iki farklı *boylamda* incelemiştir. Bulgular, üstün zekalı çocukların eleştirel düşünme kapasitesinin, tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğunu doğrulamıştır. Sonuçlar, eleştirel düşünmede en iyi performansları belirleyen temel faktörün kronolojik yaş değil, zihinsel yaş olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme yeteneği etik ve tarafsız ortamlarda aynıdır.

Roegner (2023) çalışmasında ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin deneyimlerini, daha spesifik olarak örtük üstün yeteneklilik teorilerini, üstün yetenekliliği kimlik duygularına nasıl dahil ettiklerini ve mutluluk gelişimlerini incelemiştir. On beş üstün yetenekli ortaöğretim öğrencisinden bir dizi soruyu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. İçerik analizi sonuçlarında mutluluğa ilişkin dört tema ortaya çıkmıştır; akademik mükemmelliğin etkileri; öğrenme ve müfredat dışı faaliyetlerde anlam ve amaç; anlamlı ilişkiler; mücadele ve değişim. Öğrencilerin üstün yeteneklilik hakkındaki inançlarına ilişkin dört tema ortaya çıkmıştır: üstün yeteneklilik ilişkileri etkiler; üstün yeteneklilik okuldaki deneyimi etkiler; üstün yeteneklilerin tanılanması ve programlanması ve üstün yetenekli kimliği.

Widiastuti (2023) üstün yetenekli çocukların eğitim haklarını elde edebilmeleri için geliştirilebilecek eğitim hizmetlerinin özelliklerini ve modellerini belirlemeyi

amaçladığı çalışmasında, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin akademik, sosyal/duygusal ve fiziksel/sağlık olmak üzere 3 açıdan incelemiştir. Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin özelliklerinin; öğrenme ortamının uyarlanması, program uyarlaması, zenginleştirme, konunun karmaşıklaştırılması, ders içeriğinin güncellenmesi ve alternatif olarak müfredatın değiştirilmesini içerdiğini belirtmiştir. Üstün yetenekli çocuklar için uygun eğitim hizmetleri modellerinin; bilişsel-duyuşsal hizmet modelleri, ahlak gelişimi hizmet modelleri, değer gelişimi modelleri, liderlik, sanat ve performans grupları gibi çeşitli özel alanlar olduğunu savunmaktadır. Tasarlanan eğitim hizmeti modelinin, üstün yetenekli çocukların doğasında var olan çeşitli ihtiyaçları kolaylaştırabilmeli olduğunu vurgulamaktadır.

Mustafa vd., (2021) üstün zekalı ve yetenekli gençlerde ahlak gelişimi ve eğitimi konularına ilişkin bir alanyazın taraması sundukları araştırmalarında üstün yeteneklilerin ahlaki gelişimine ilişkin ampirik araştırma eksikliğinden bahsetmektedirler. Daha önceki ampirik araştırmalardan, zekanın yüksek ahlaki muhakeme seviyeleriyle ilişkili olma eğiliminde olduğu ve üstün yetenekli bireylerin ahlaki meselelerle akranlarına göre daha erken yaşta ve daha yoğun bir şekilde boğuşma eğiliminde oldukları vurgulamaktadırlar. Ancak, zeka ve ahlak arasındaki ilişkinin çok karmaşık olduğunu ve daha detaylı çalışmalara ihtiyaç olduğunu savunmaktadırlar. Alandaki bazı çalışmaların, üstün zekalı gençlerin ahlaki muhakemelerinde niteliksel farklılıklar olduğunu ortaya koyduğunu; dolayısıyla, yüksek entelektüel yeteneğin olgun ahlaki muhakemeyi öngörmediğini savunmaktadırlar. Ayrıca alandaki araştırmaların, çocukların ahlaki kaygılarının fark edebilmesi ve ahlaki gelişimi besleyen uygun rehberlik ve geri bildirim gerekliliğini savunduğunu belirtmişlerdir.

Beißert ve Hasselhorn (2016) ergenlerde ve yetişkinlerde ahlak ve zekanın ilişkili olduğunu gösteren önceki araştırmaları ele aldıkları çalışmada, önceki bulguların daha küçük çocuklara genişletilip genişletilemeyeceğini test etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 6 yaş 4 ay ile 8 yaş 10 ay arasındaki küçük çocukları inceleyerek, duygusal yönleri de içeren geniş bir ahlaki gelişim kavramı kullanarak ve çocukların günlük yaşamlarıyla yakından bağlantılı bir yaklaşım uygulayarak önceki

araştırmalardaki bazı eksiklikleri gidermek üzere tasarlanmıştır. Katılımcılar (N= 129) standartlaştırılmış bir zeka testini tamamlamış ve ahlaki gelişimi değerlendirmek için dört ahlaki ihlal hikayesi sunulmuştur. Sonuçlar, ergenler veya yetişkinlerle yapılan önceki araştırmalardan elde edilen bulguların daha genç katılımcılara basitçe genişletilemeyeceğini göstermiştir. Sunulan hikayelerin hiçbirinde ahlaki gelişim ve zeka arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Bu durum, en azından orta çocukluk döneminde, ahlaki gelişim durumunun çocukların şekilsel tümevarımsal akıl yürütme testleriyle değerlendirilen genel zekalarından bağımsız göründüğüne dair ilk kanıtı sağlamaktadır.

Tirri (2010) ahlak ve üstün yeteneklilik üzerine mevcut ampirik araştırmaları ahlaki duyarlılığa vurgu yaparak incelediği çalışmasında ahlaki yargı bileşeninin, ahlakın en çok çalışılan yönü olduğuna değinmiştir. Yüksek yetenekli öğrencilerin ortalama yetenekli öğrencilere kıyasla ahlaki yargıda daha üstün oldukları gösterilmiş olsa da, ahlakın duyarlılık, motivasyon ve karakter gibi diğer bileşenleri de içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Kohlberg araştırmasını eleştirenlerin, ahlaki muhakemenin mutlaka ahlaki davranışa yol açmadığını savunduklarını belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler Sorunları Tanımlama Testi (DIT) testinde "doğru" yanıtlar verebilirler, ancak gerçek ahlaki davranışları bu test sonuçlarına dayanarak tahmin edilemeyebilir.

Sternberg (2009) etik davranışın neden beklenenden çok daha zor olduğunu tartıştığı makalesinde etik açıdan yetenekli bireylerin eyleme geçmek için sekiz adımı tamamlayabileceklerini; bunlardan herhangi birinin başarısız olmasının, etik açıdan iyi eğitilmiş bir kişinin bile etik bilginin eyleme dönüştürülmesinden yoksun bir şekilde hareket etmesine neden olabileceğini öne sürmektedir. Bilge insanlar, yeteneklerini pozitif etik değerler tarafından belirlenen ortak bir fayda için kullanan kişilerdir. Geleneksel yollarla üstün yetenekli olarak tanımlanan pek çok kişi, kısmen sosyalleşmenin onları etik davranış kalıpları geliştirmeleri için ödüllendirmemesi nedeniyle etik yeteneklerden yoksundur.

Lewis (2007) iki değerlendirme kullanarak hem soyut hem de somut ahlaki yargıyı test etmek için üstün yetenekli ergenlerin ahlaki yargı yeteneğini incelediği

çalışmasında üstün yetenekli ergenlerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha iyi performans gösterdiklerini ve genellikle ahlaki konular hakkında üniversite öğrencileri ve genel olarak yetişkinler gibi düşündüklerini belirtmiştir. Üstün yetenekli ergenler soyut ahlaki muhakeme konusunda tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir ve bu grup, somut ahlaki konular hakkında tipik gelişim gösteren akranlarından farklı düşünmektedir. Bu sonuçlara göre, Lise öğrencileri için tasarlanan ahlak ve karakter eğitimi programlarının, üstün yetenekli ergenlerin ahlaki düşüncelerini geliştirmek için yeterli olmayacağını savunmaktadır. Ahlak ve karakter eğitimi tüm çocuklar için önemli olsa da, çeşitli mesleklerde geleceğin liderleri olmaları muhtemel olan üstün yetenekli öğrenciler için belki de daha hayati bir öneme sahiptir.

Rothbart (2007), yapmış olduğu çalışmada, mizacın kişilik gelişimi kapsamında ilk evreyi oluşturtuğunu ve bireyin sinirsel ağlarının altında bulunan davranışlarında meydana gelen farklılıklar bütününü oluşturduğunu ileri sürmüştür. Küçük çocuklarda ölçülebilecek mizaç özelliklerini olumlu duygular ve yaklaşım, etkinlik düzeyi, korku, öfke/hayal kırıklığı, dikkat ve çaba gerektiren kontrol olarak belirtmiştir. Çocukların mizaç özellikleri bebeklik ve çocukluk döneminde orta düzeyde istikrarlıyken yaklaşık üç yaşına kadar daha istikrarlıdır.

Derryberry vd., (2005) üstün yetenekli gençler (12-16 yaş aralığı) ve üniversite öğrencileri (17-52 yaş aralığı) arasındaki ahlak gelişimi ve ilgili yapıların nasıl farklılık gösterdiğini ve ahlaki yargı gelişimlerini öngören farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada üstün yetenekli gençlerde önemli ahlaki yargı ilerlemeleri tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, üstün yetenekli gençlerin ahlaki yargı ile ilgili endekslerde daha ileri seviyede oldukları bulunmuştur. Bu bulgular, üstün yeteneklilerin ahlaki yargı gelişiminin akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğunu gösteren diğer çalışmaları yansıtmaktadır.

Tirri ve Pehkonen (2002) fen alanında üstün yetenekli Finlandiyalı ergenlerin ahlaki muhakeme ve bilimsel argümantasyonlarını araştırmışlardır. Nitel makalelerde ve mülakatlarda, öğrencilerden bilimdeki ahlaki ikilemleri tanımlamaları ve bunlara

çözümler sunmaları istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin aynı ahlaki ikilemi tartışırken farklı ilgili yönleri tanımladıklarını göstermektedir. İkilemi çözerken kullanılan ilke ve değerler, öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarındaki niteliksel farklılıkları ortaya koymaktadır.

Lovecky (1997) asenkronize olgusunun üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişiminde nasıl ortaya çıktığının ve bu çocukların ahlaki kaygılarına şekil vermek için geliştirdikleri paradigmaları tartıştığı makalesinde ahlaki değerlendirmenin her dönemi ahlaki hayal gücünün kullanılmasını gerektirdiğinden ve bunun empati kurma, başkasının bakış açısını görme, acı ve ıstırabı hafifletmeyi isteme yeteneği anlamına geldiğinden bahsetmektedir. Pek çok üstün yetenekli çocuğun ahlaki seçimler yaparken ahlaki hayal güçlerini kullandığını ve üstün yetenekli çocukların özellikle ahlaki duyarlılık alanındaki eşzamansızlığı, dikkate alınması gereken özel sorunları beraberinde getirdiğine dikkat çeker. Bu sorunların, uygun kişiler arası etkileşimlerin yanı sıra iyi içsel sınırlar geliştirmek için çözülmesi gerektiğini savunur. Bu nedenle, çok hassas üstün yetenekli çocukların acıya maruz kalmaya sınır koymayı, acıyla içsel olarak başa çıkmanın yollarını bulmayı ve başkalarına ne tür yardımlar sunmanın yararlı olduğunu öğrenmeleri gerekliliğine vurgu yapar. Hakkaniyet ve adalet ihtiyacıyla dolu üstün yetenekli çocuklar, başkaları olayları aynı şekilde görmediğinde veya farklı değerlere sahip olduğunda altta yatan çatışmayı çözmek zorunda olduğundan bahsetmektedir. Bilgiye veya muhakeme yeteneğine sahip olmanın, iyi bir karar verme yeteneğine sahip olmakla aynı şey olmadığını, aksine, şefkatle hareket etme ya da neyin adil ya da hakkaniyetli olduğu konusunda ahlaki bir duruş sergileme becerisine sahip olmanın, çocuğun neden böyle davrandığını ifade edebileceği anlamına gelmeyeceğine değinmektedir.

Silverman (1997) üstün yetenekli çocukların bulunduğu merkezlerde değerlendirdikleri 1.800 çocuğun çoğunun yüksek derecede ahlaki duyarlılık gösterdiğine; bu sebeple, soyut akıl yürütme, karmaşıklık, ahlaki değerler ve toplumun evrimi arasındaki doğal ilişkiyi anlamanın oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli terimini terk etmekle, bir isimden çok daha fazlasının terk edilmiş olduğunu savunmaktadır. Ahlaki duyarlılığın ve üst düzey değer

sistemlerinin ortaya çıktığı zengin, derin içsel ortamı görmezden gelmeyi seçmenin çocuğun benliğini ya da ruhunu unutmak olduğunu bunun da gelecek için akıllıca bir tutum olmadığını öne sürmektedir.

Howard-Hamilton (1993) Üstün yetenekli ergenlerin ahlaki gelişim düzeylerini değerlendirmek için yaptığı çalışmada katılımcılara bir aylık yoğun yaz enstitüsünde ahlaki gelişim düzeylerini ölçen Sorunları Tanımlama Testi (DIT) uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin kendi yaş aralıkları için normların üzerinde puanlar aldıklarını göstermiştir. Toplumun erken yaşta üstün zihinsel yetenekler sergileyen bireyler üzerinde büyük bir baskı oluşturduğunu, özellikle üstün yetenekli ya da üstün zihinsel yetenekler sergileyen gençlerin, ergenlik döneminin ötesinde çok sayıda sorunla karşı karşıya kaldığına dikkat çekmiştir. Çoğu insanın üstün zekalı ergenlerin üstün bilişsel yetenekleri nedeniyle dışarıdan çok az yardım alarak ya da hiç yardım almadan hedeflerini kolayca ve bağımsız olarak gerçekleştirebileceklerini düşündüğünü oysaki bu gençlerin hala ergenlik çağında olduğunun ve ergenlerin karşılaştığı sayısız sorunun yanı sıra farklı sorunları da yaşadıklarının altını çizmiştir.

Janos vd., (1985) ahlaki akıl yürütmeyi ölçen "Defining Issue Test (DIT)'ini kullanarak, biri üniversitede hızlandırılmış kurs alan ve ikisi liseye devam eden 3 grup üstün yetenekli çocukla, lisans düzeyinde eğitim alan bir grup üniversite öğrencisini kıyaslayarak yaptığı çalışmada, üstün yetenekli 3 grubun da ahlaki yargı ve akıl yürütme puanı, lisans öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Colangelo ve Dettman (1985) çalışmalarında daha önce araştırılandan daha genç bir öğrenci grubu (3-8. sınıflar) tarafından kendiliğinden geliştirilen ahlaki sorunların betimsel analizini sundukları araştırmada üretilen ahlaki sorunların özelliklerinin Kohlberg tarafından sunulan ikilemlerden farklı olduğuna, aynı zamanda yaş ve cinsiyetlerin hikayeleri ve çözümlerini etkileyeceği varsayımına da değinmişlerdir. Kohlberg'in öyküleri ağırlıklı olarak erkek ve yetişkin odaklı iken, bu çalışmadaki öyküleri yazan öğrenciler yaş ve cinsiyet olarak çoğu aynı karakterleri içermektedir. Ayrıca Kohlberg'in hikayeleri bireyler ve toplumsal değerler arasındaki çatışmaları vurgularken katılımcıların hikayeleri ilişki sorunlarını vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; cinsiyet ve sınıf, öğrencilerin ahlaki sorunlar ve çözümleri hakkında düşünme biçimlerini etkileyen değişkenlerdir. Kızlar hikayelerinde her iki cinsiyeti de erkeklerden daha sık kullanmalarına rağmen, kızlar kızlar hakkında yazma ve erkekler erkekler hakkında yazma eğilimindeydi. Ayrıca çalışmada yaş ve sınıf da ahlaki sorunları birbirinden ayıran faktörler olarak gösterilmektedir. İlkokul grubu (3-5. sınıflar) ortaokul grubuna (6-8. Sınıflar) kıyasla somut çözümlere daha fazla odaklanmıştır.

Bear (1983) üstün yetenekli 6. sınıfa devam eden 14 öğrencinin ahlaki muhakemesini ve sınıf içi davranışlarını tipik gelişen 46 akranıyla karşılaştırmıştır ve ahlaki muhakeme ile zeka arasında doğrusal bir ilişki bulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin daha gelişmiş olduğu ve sınıf içinde daha az davranış problemi sergiledikleri görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin davranışları tipik gelişen akranlarına göre daha az değişken olmasına rağmen, ahlaki muhakemeleri tipik gelişen akranları kadar değişkendir. Sonuçlar, gelişmiş ahlaki muhakemenin ve davranış problemlerinin görece yokluğunun üstün yeteneklilerin ayırt edici özellikleri olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, erişilen çalışmalar ahlak gelişimine ilişkin çalışmaların tipik gelişim gösteren bireyler üzerinde yoğunlaştığını göstermekte ve ahlak ile üstün yetenek kavramlarının beraber ele alınarak incelenmesinin azlığı dikkat çekmektedir. Üstün yeteneklilerin ahlaki gelişiminin erken dönemde başlayıp akranlarına göre hızlı gelişmesi kuramsal bilginin bütün üstün yeteneklilere genellenmesinin olanaklı olmamasından dolayı üstün yetenek ve ahlak gelişimine yönelik bu çalışma alanyanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca üstün yeteneklilerin ahlaki gelişimlerine yönelik yurtiçi çalışmaların yurt dışı çalışmalara oranla daha sınırlı olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Kuramsal çerçevede bakıldığında araştırmaların çoğunlukla ahlaki gelişim ölçeği veya ikilem senaryoları kullanarak veri topladıkları tespit edilmiştir. Oysaki mevcut çalışma veri toplama aracı olarak üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden hem ahlaki olgunluk ölçeği ve ahlaki akıl yürütme senaryolarına verdikleri yanıtların

analizleriyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden çocukların mizaç özelliklerine ilişkin veri toplanması ile mizacın ahlaki yargılama düzeyi ile ilişkisini incelemesi yönüyle, Türkiye'de yapılan üstün yetenek ve ahlak gelişimine yönelik çalışmalardan farklı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, örneklem ve evrenine, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve analizde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu model değişkenler arasındaki değişimi ve var olan bağlantı derecesini sunmayı amaçlar. Bu türde yapılan araştırmalar verilerdeki karşılaştırma ile ulaşılan ilişki ve korelasyon türü ilişki olarak iki türle yürütülebilmektedir (Karasar, 2016). Korelasyonel araştırmalar korelasyonel istatistikleri kullanılarak değişkenler arası ilişkileri ortaya koyma amacına sahip çalışmalardır (Balcı, 2004). Ayrıca mevcut araştırmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin onlara sunulan ahlaki akıl yürütme senaryoları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi de amaçlandığından nitel veri toplama teknik ve strateji kullanarak çoklu veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Böylece bir yöntemle elde edilen bulguları diğer bir yöntemle doğrulamak amaçlanmıştır. Bu noktada iki farklı veri arasında yakınlık veya tutarlılığı test etme amacı hâkimdir ve sonuçların birbirine yakınlığı veya birbirini destekleyip desteklemediği tartışılır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulaması, güçlendirmesi ve çapraz geçerliği arama çabası sebebiyle faydalı bulunmaktadır. Mevcut çalışmada eş zamanlı çeşitleme desenine göre veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Eşzamanlı tasarım bazı araştırmacılar tarafından üçgenleme olarak da belirtilmektedir (Cresswell ve Clark, 2018). Nitel ve nicel verilerin toplanma zamanı, ağırlığı ve birleşim gibi ögeler tasarımın genel çerçevesini belirlemektedir (Barnes,2019). Bu araştırmada, eş zamanlı tasarım tipine göre nitel (ikilem senaryolarına verilen yanıtlar) ve nicel veriler (ölçekler) aynı zamanda toplanmıştır. Veriler analiz aşamasında birleştirilmiştir. Nicel ve nitel tasarımın araştırma desenine eşit ağırlığı sözkonusudur.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet ilkokulu ve ortaokulları ile Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden genel zihinsel yetenek alanından kayıtlı öğrenciler ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için kullanılmasına karar verilen ölçekler 10-11 yaş aralığı için uygun olduğundan örneklem grubunun sınıf aralığı olarak 4.,5. ve 6. sınıf öğrencileri ve velileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu kolaylıkla ulaşılabilen örnekleme tekniğine göre seçilmiştir. Bu örnekleme tekniği eğer özel bir bölge koşul değilse, araştırmacının yakınında ve ulaşma kolaylığı olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyleri içermektedir (Erkuş, 2019). Örneklem grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 50 üstün yetenekli, 50 tipik gelişim gösteren öğrenci ve ebeveynleri olmak üzere toplam 100 öğrenci ve 100 ebeveynden oluşmaktadır. Ancak, üstün yetenekli 1 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 2 öğrenci veri toplama aracına verdikleri cevapların eksik olmasından ve güvenilir olmamasından dolayı çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Ayrıca Edirne/Merkez Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı öğrenci olup aynı zamanda Edirne il merkezindeki bir devlet okulu veya özel okula devam eden öğrenciler isim listelerinden tespit edilmiş olup araştırmanın tipik gelişim gösteren bireyler için olan veri toplama sürecine dâhil edilmemiştir. Bu çalışmada özel okula ve devlet okuluna devam eden üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren öğrenciler eşit dağılım göstermişlerdir. Mevcut çalışma 49 Üstün yetenekli, 48 tipik gelişim gösteren öğrenci ile yürütülmüştür.

Bir örneklem seçmenin ilk adımı, anlamlı olan ve ilgili değişkenlerin her birine ilişkin verilerin toplanabileceği uygun bir popülasyonu tanımlamaktır. Korelasyonel bir çalışma için kabul edilebilir minimum örneklem büyüklüğü, çoğu araştırmacı tarafından 30'dan az olmayacak şekilde kabul edilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanıldığı için evren parametreleri bilinemeyeceğinden (Büyüköztürk vd, 2012) sonuçlar evrene genellenememektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgi Tablo 3.1'de belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler (ÜY) ve Tipik Gelişim Gösteren (TGG) olarak kısaltma kullanılarak ifade edilecektir.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin demografik bilgisi Tablo 3.1' de gösterilmektedir.

Tablo 3.1
Öğrenci demografik bilgi tablosu

		ÜY			TGG		
Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**	**n**	**%**	**Toplam**
Cinsiyet	Kız	19	38,8	49	28	58,3	48
	Erkek	30	61,2		20	41,7	
Yaş	9 yaş	11	22,4	49	1	2,1	48
	10 yaş	9	18,4		8	16,7	
	11 yaş	12	24,5		28	58,3	
	12 yaş	17	34,7		11	22,9	
Sınıf Düzeyi	4. sınıf	16	32,7	49	3	6,3	48
	5. sınıf	7	14,3		18	37,5	
	6. sınıf	26	53,1		27	56,3	
Okul Türü	Devlet	34	69,4	49	33	68,8	48
	Özel	15	30,6		15	31,3	
Kardeş sayısı	Tek Çocuk	16	32,7	49	19	39,6	48
	1 kardeş	27	55,1		25	52,1	
	2 kardeş	6	12,2		3	6,3	
	3 kardeş	-	-		1	2,1	
Doğum sırası	İlk çocuk	29	59,2	49	30	62,5	48
	Ortanca	3	6,1		1	2,1	
	Son çocuk	17	34,7		17	35,4	
Okul öncesine devam etme durumu	Evet	47	95,9	49	45	93,8	48
	Hayır	2	4,1		3	6,3	

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, üstün yetenekli öğrencilerin %38,8'inin kız, %61,2'sinin ise erkek olduğu, tipik öğrencilerin ise %58,3'ünün kız ve % 41,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin %22,4'ünün 9 yaş, %18,4'ünün 10 yaş, % 24,5'inin 11 yaş, % 34,7'sinin 12 yaş olduğu; tipik öğrencilerin ise %2,1'nin 9 yaş, %16,7'sinin 10 yaş, % 58,3'ünün 11 yaş, % 22,9'unun 12 yaş olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılım Üstün yetenekli 4. Sınıf için %32,7; 5. Sınıf için %14,3; 6. sınıf için %53,1 iken tipik gelişim gösterenlerde 4. Sınıf için %6,3; 5. Sınıf için %37,5; 6. sınıf için %56,3 şeklindedir. Tabloya göre Üstün yeteneklilerin %69,4'ü devlet okuluna kayıtlı iken, %30,6'sı özel okula kayıtlıdır; tipik

gelişim gösteren öğrencilerin ise %68,8'i özel okula kayıtlı iken %31,3'ü özel okula kayıtlıdır. Üstün yetenekli öğrencilerinin kardeş sayısı durumuna göre %32,7'si tek çocuk, %55,1'i 1 kardeş, %12,2'si 2 kardeş olma durumuna sahipken; tipik gelişim gösteren öğrencilerde bu durum %39,6'sı tek çocuk, %52,1'i 1 kardeş, %6,3'ü ise 2 kardeş ve %2,1'i 3 kardeş olma durumuna sahiptir. Tabloya göre Üstün yetenekli öğrencilerin doğum sırasına göre %59,2'si ilk çocuk, %6,1'i ortanca çocuk ve %34,7'si son çocuk iken; tipik gelişim gösteren öğrencilerin %62,5'i ilk çocuk, %2,1'i ortanca çocuk ve %35,4'ü son çocuk olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin %95,9'unun okul öncesi eğitim aldığı, % 4,1'nin ise okul öncesi eğitim almadığı; bu durumun tipik gelişim gösteren öğrencilerde %93,8'nin aldığı ve %6,3'nün almadığı yönündedir.

Aşağıdaki Tablo 3.2.'de araştırmaya katılan üstün yetenkli ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin demografik bilgisi yer almaktadır.

Tablo 3.2.
Aile demografik bilgi tablosu

		ÜY			TGG		
Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**	**n**	**%**	**Toplam**
Aile tipi	Evli	44	89,8	49	43	89,6	48
	Boşanmış	5	10,2		5	10,4	
Anne öğrenim	İlkokul mezunu	-	-	49	3	6,3	48
durumu	Ortaokul mezunu	1	2,0		2	4,2	
	Lise mezunu	6	12,2		14	29,2	
	Üniversite	29	59,2		20	41,7	
	Lisansüstü	13	26,5		9	18,8	
Baba öğrenim	İlkokul mezunu	-	-	49	2	4,2	48
durumu	Ortaokul mezunu	1	2,0		5	10,4	
	Lise mezunu	5	10,2		10	20,8	
	Üniversite	36	73,5		25	52,1	
	Lisansüstü	7	14,3		6	12,5	
Anne çalışma	Çalışıyor	32	65,3	49	36	75,0	48
durumu	Çalışmıyor	11	22,4		11	22,9	
	Emekli	6	12,3		1	2,1	
Baba çalışma	Çalışıyor	40	81,6	49	41	85,4	48
durumu	Çalışmıyor	2	4,1		1	2,1	
	Emekli	7	14,2		6	12,6	
Ailenin ayılık	Asgari ücret / altı	1	2,0	49	2	4,2	48
ortalama geliri	12000 TL - 25000 TL	5	10,2		6	12,5	
	26000 TL - 45000 TL	12	24,5		13	27,1	
	46000 TL - 75000 TL	21	42,9		18	37,5	
	76000 TL -100000 TL	8	16,3		7	14,6	
	100000 TL üstü	2	4,1		2	4,2	

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin %89,8'i evli, %10,2'si ise boşanmış aile yapısına sahipken tipik gelişim gösteren öğrencilerin %89,6'sı evli, %10,4'ü boşanmış aile yapısına sahiptir. Üstün yetenekli öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre ilkokul mezunu bulunmazken, %2,0'ı ortaokul, %12,2'si lise, %59,2'si üniversite, %26,5'i ise lisansüstü eğitime sahipken bu durum tipik gelişim gösterenlerde %6,3'ü ilkokul, %4,2'si ortaokul, %29,2'si lise, %41,7'si üniversite ve %18,8'i lisansüstü eğitime sahiptir. Üstün yetenekli öğrencilerin baba eğitim durumuna göre ilkokul mezunu bulunmazken, %2,0'ı ortaokul, %10,2'si lise, %73,5'i üniversite, %14,3'ü ise lisansüstü eğitime sahipken bu durum tipik gelişim gösterenlerde %4,2'si ilkokul, %410,4'ü ortaokul, %20,8'i lise, %52,1'i üniversite ve %12,5'i lisansüstü eğitime sahiptir. Tabloya göre Üstün yetenekli öğrencilerin annelerinin %65,3 ü çalışıyor, %22,4'ü çalışmıyor ve %12,3'ü ise emekli; tipik gelişim gösteren öğrencilerin annelerin %75,0'ı çalışıyor, %22,9'u çalışmıyor ve %2,1'i emekli durumundadır. Üstün yetenekli öğrencilerin babalarının %81,6'sı çalışıyor, %4,1'ü çalışmıyor ve %14,2'si ise emekli; tipik gelişim gösteren öğrencilerin babalarının %85,4'ü çalışıyor, %2,1'i çalışmıyor ve %12,6'sı emekli durumundadır. Tabloya göre ailenin aylık ortalama gelir düzeyine yönelik, Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin %2,0'ı Asgari ücret / altı, %10,2'si 12000 TL - 25000 TL, %24,5'i 26000 TL - 45000 TL, %42,9'u 46000 TL - 75000 TL, %16,3'ü 76000 TL - 100000 TL ve %4,1'i 100000 TL üstü gelir düzeyine sahipken; tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin %4,2'si Asgari ücret / altı, %12,5'i 12000 TL - 25000 TL, %27,1'i 26000 TL - 45000 TL, %37,5'i 46000 TL - 75000 TL, %14,6'sı 76000 TL - 100000 TL ve %4,2'si 100000 TL üstü gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. (Aylık ortalama gelir düzeyi bilgisi 2024 yılı ilk yarısında toplanmıştır).

Tablo 3.3'de Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3.3 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların demografik bilgi frekans ve yüzde değerleri

		ÜY			TGG		
Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**	**n**	**%**	**Toplam**
Sosyal faaliyete katılma durumu	Evet	48	98,0	49	47	97,9	48
	Hayır	1	2,0		1	2,1	
Spor faaliyetine katılma durumu	Evet	35	69,4	49	36	75,0	48
	Hayır	15	30,6		12	25,0	
Geçirdiği ve üzerinde etkisi olduğu hastalık durumu	Evet	6	12,2	49	3	6,3	48
	Hayır	43	87,8		45	93,8	
Davranış veya uyum sorunları nedeniyle bir kliniğe veya hastaneye yönlendirilme durumu	Evet	3	6,1	49	3	6,3	48
	Hayır	46	93,9		45	93,8	
Evde zararlı alışkanlık kullanım durumu	Evet	4	8,2	49	3	6,3	48
	Hayır	45	91,8		45	93,8	

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerden %98'i; tipik gelişim gösteren öğrencilerden %97,9'u sosyal faaliyete katılmaktadırlar. Üstün yetenekli öğrencilerden %69,4'ü spor faaliyetine katılırken, %30,6'sı katılmamaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise %75,0'ı spor faaliyetlerine katılım gösterirken %25'in spor faaliyetlerine katılmadığı görülmektedir. Tabloya göre Üstün yetenekli öğrencilerden 6 tanesi geçirdiği ve üzerinde etkisi olduğu düşünülen hastalığa sahiptir ve bunlar; alerjik astım, Obsesif Kompulsif Bozukluk, safra kesesi ameliyatı, Talasemi majör ve ilik nakli, Trombosit düşüklüğü bebeklik çağı zatürresidir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin geçirdiği ve üzerinde etkisi olduğu düşünülen hastalık ise alerjik ve kızıl hastalığı olarak belirtilmiştir. Tabloya göre Üstün yetenekli öğrencilerin %6,1'i davranış veya uyum sorunları nedeniyle bir kliniğe veya hastaneye yönlendirilmiştir ve nedenleri; dikkat dağınıklığı ve içine kapanık olma sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak istememesi olarak belirtilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise %6,3'ü davranış veya uyum sorunları nedeniyle bir kliniğe veya hastaneye yönlendirilmiştir ve nedenleri; endişe kaygı bozukluğu, hiperaktivite dürtü bozukluğu ve ilköğretim 1. Sınıf okuma becerisi yetersizliği olarak belirtilmiştir. Tabloya göre Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin %8,2'sinin evde zararlı alışkanlık kullanma durumu ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin

ebeveynlerinin %6,3'ünün zararlı alışkanlık kullanma durumu görülmektedir ve bu alışkanlıklar sigara ve alkol olarak belirtilmiştir.

3.3.Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak; aile yapısı, aile sosyoekonomik durumu, aile eğitim durumu, katılımcı çocuk cinsiyeti, okul türünü içeren "Demografik Bilgi Formu, Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ) (Eremsoy, 2007), Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ) (KökveÇakıcı, 2017) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları (AAY senaryoları) kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerine yöneltilen veri toplama aracının ilk bölümü demografik bilgi formundan oluşmaktadır. Demografik bilgi formu; çocuğun aile yapısı, kardeş sayısı, okul türü, sınıfı, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu ve çocuğun aile ile ilişkisine yönelik bilgileri içermektedir.

3.3.2. Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği

Çalışma grubunun yaş özelliklerine uygun olarak McClowry (1995) tarafından 8-11 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin mizaç özelliklerinin anne-babaların değerlendirmesi amacıyla geliştirilmiş olan ve Eremsoy (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği'nin (OÇÇMÖ) kullanılmasına karar verilmiştir. OÇÇMÖ (Eremsoy, 2007) olumsuz tepkisellik, yaptığı işi sürdürebilme, yaklaşma/kaçınma ve aktivite olmak üzere dört boyuttan oluşan, 38 maddelik 5'li Likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir.

Birinci boyut; olumsuz tepkisellik çocuğun olumsuz duygu yansımasını, yoğunluk ve sıklığını değerlendirir. İkinci boyut; yaptığı işi sürdürebilme ise kendi

otonomi ve karar alabilmesini, kendi sorumluluklarının farkındalığını ve tamamlayıp tamamlamadığını değerlendirir. Üçüncü boyut; yaklaşma/kaçınma çocuğun tanıştığı insanlara ve karşılaştığı olaylara gösterdiği tepkilerini değerlendirir. Son alt boyut aktivite; çocuktaki motor hareketlilik seviyelerini değerlendirir. Ölçek ve alt boyutların yüksek puan olması, çocuğun olumsuz tepkisellik seviyesinin yüksek olduğunun; aynı zamanda yeni ortam, durum ve insanlara yaklaşmaktan kaçındığının ve yüksek oranda hareketli olduğunun göstergesidir.

OÇÇMÖ'nün güvenirlik analizi için Cronbach alpha değeri .80 ve .89 arasındadır. Ölçeğin yapı geçerliği için benzer boyutlara sahip Çocuklar için Mizaç Bataryası(ÇMB-R) (Martin, 1988) ile karşılaştırmış ve aralarındaki ilişkiyi olumsuz duygusallık boyutu için .71; yaklaşma/kaçınma için .87, işi sürdürebilme için .67; aktive boyutu için .73 olarak bulmuştur.

Orijinal ölçeğin geliştirilmesinde, ampirik olarak yönlendirilen bu dört boyutu doğrulamak için Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Boyutlara ilişkin iç tutarlılıkların yüksek olduğu, orijinal ölçeğin Cronbach alfa katsayılarının .85 ile .90 arasında değiştiği rapor edilmiştir (McClowry, 1995). OÇÇMÖ geliştirildiğinde alt boyutlarının iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve bu katsayıların 0,79 ile 0,86 arasında değiştiği ve bunun tüm boyutlar için kabul edilebilir iç tutarlılık olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları için öncelikle SATI'nin dört boyutu arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlara göre beklentilere uygun olarak olumsuz tepkisellik görev ısrarı ile negatif, yaklaşma/geri çekilme ve aktivite ile pozitif yönde ilişkilidir.

Ek olarak, görevin kalıcılığı yaklaşma/geri çekilme ve aktivite ile negatif yönde ilişkilidir. Ancak yaklaşma/çekilme ile aktivite boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. OÇÇMÖ nin dört boyutu arasındaki anlamlı ilişkiler, OÇÇMÖ nin yapı geçerliliğini göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlilik analizlerine göre SATI' nin Türkçe versiyonu, Türk örnekleminde 8-11 yaş arası çocukların mizacını değerlendirmede güvenilir ve geçerli sonuçlar göstermiştir.

Bu araştırma kapsamında Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği'nin araştırmada kullanılan gruba uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre modelin uyum indeksleri ($\chi2$= 301.494; df=62; $\chi2$ /df=2.899, RMSEA =0.060, CFI=0.958, NNFI=0.988, IFI=0.817) .05 düzeyinde anlamlıdır ($p<0.05$).). Model uyum indeksleri değerlendirildiğinde $\chi2$/df değeri (2.899) Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) tarafından kabul edilebilir bulunmuştur.

Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ) için güvenilirlik değerleri Cronbach Alfa cinsinden hesaplanmış ve yapılan analizlerde ölçeğin ve altboyutlarının iç tutarlılığa sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.3.3.
OÇÇMÖ Güvenilirlik Katsayıları

Grup	$Alfa_{Ölçek}$	$Alfa_{OT}$	$Alfa_{YİS}$	$Alfa_{Y/K}$	$Alfa_{Akt}$
Üstün yetenekli	.731	.876	.909	.861	.756
Tipik gelişim gösteren	.713	.848	.859	.785	.754
Toplam	.719	.865	.890	.827	.754

3.3.3. Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Kök ve Çakıcı tarafından (2017) geliştirilen Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ), 8-11 yaş çocukların ahlaki olgunluk seviyelerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş üç boyuttan oluşan 13 maddelik Likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Boyutlar sırasıyla;

- ✓ Birinci Boyut: İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi,
- ✓ İkinci Boyut: Çıkarcılık Eğilimi,
- ✓ Üçüncü Boyut: İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak).

Ölçekteki maddelerin derecelendirilmesi, "evet, her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok az", "hayır, hiçbir zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Olumlu maddelerde "evet, her zaman" seçeneğine 5 puan, "çoğu zaman" seçeneğine 4 puan, "ara sıra" seçeneğine 3 puan, "çok az" seçeneğine 2 puan, "hayır, hiçbir zaman"

seçeneğine ise 1 puan verilerek ölçek puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerde ise puanlama ters yönden yapılmaktadır. Ölçeğin 8 maddesi olumlu, 5 maddesi ise olumsuz olarak ifade edilmiştir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan (13x5=65), en düşük puan ise (13x1=13)'dır. Yüksek puan, yüksek ahlaki olgunluk düzeyi; düşük puan ise düşük ahlaki olgunluk düzeyinin göstergesi olmaktadır.

Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin geçerlik çalışmasında yapı geçerliği ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce 30 maddeden oluşan Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin ilk formunun madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlık değerleri incelenerek madde uyumları belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda on yedi maddenin yeterli madde toplam korelasyon değerine sahip olmadığı belirlendiği için ölçek formundan çıkartılmasına karar verilmiştir. Çıkartılan maddelerden sonra ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .31 ile .49 arasında değiştiği, cronbach alpha iç tutarlık değerinin ise .75 olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda 13 madde ve üç alt boyuttan oluşan ahlaki olgunluk ölçeğinin madde toplam korelasyon değerlerinin ve iç tutarlık değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin güvenirliğini incelemek için iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik analizleri hesaplanmıştır. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin iç tutarlık değerleri alt boyutlar için sırasıyla .75, .77 ve .74, ölçek toplamı için ise .75 olarak elde edilmiştir. İki yarı güvenirliğinin ise alt boyutlar için sırasıyla .71, .73 ve .71 olduğu ölçek toplamı için ise .72 olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme aşamasında her bir faktörün ve ölçek toplamının sahip olması gereken güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiğinden hareketle iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik değerleri göz önünde bulundurulduğunda Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin yeterli güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin, 8-11 yaş arası çocuklarda ahlaki olgunluk düzeyini belirlemede kullanılabilecek yeterlikte psikometrik özelliklere sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve ayrıca bu dönem çocukların sıkılmadan anlayabilecekleri ve cevaplayabilecekleri kısa bir içeriğinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilen her iki ölçek için bir devlet üniversitesinde, eğitim bilimlerinde ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalarına halen devam etmekte olan bir uzmandan görüş alınmış olup ölçeklerin alt boyut ve maddelerinin uygunluğu ve araştırma problemine, sorularına cevap aramasına yönelik görüşü alındıktan sonra veri toplama araçları olarak kullanmaya karar verilmiştir. Ölçek sahiplerinden kullanım izni/onay (Ek 1) alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin araştırmada kullanılan gruba uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre modelin uyum indeksleri ($\chi2$= 81,923; df=62; $\chi2$ /df=1,321, RMSEA =0.057, CFI=0.911, NNFI=0.888, IFI=0.917, GFI=0,896) .05 düzeyinde anlamlıdır ($p<0.05$).). Model uyum indeksleri değerlendirildiğinde $\chi2$/df değeri (1,321) Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından kabul edilebilir bulunmuştur.

Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği için güvenilirlik değerleri Cronbach Alfa cinsinden hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3.4.
Ahlaki Olgunluk Güvenilirlik Katsayıları

Grup	Alfa
Üstün yetenekli	.763
Tipik	.693
Toplam	.737

3.3.4. Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları

Mevcut araştırmanın amacına yönelik üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütme evrelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ikilem senaryoları oluşturulmuştur. İlgili alanyazın araştırılarak Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına uygun olarak hazırlanan Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları diğer veri toplama aracı olan Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği'ndeki üç boyuttaki maddelere paralel olarak hazırlanan üç tane ikilem senaryosundan oluşmaktadır (Bkz Tablo 3.8).

3.4.Veri toplama süreci

İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu araştırmada, ölçek ve ikilem senaryolarına verilen yanıtların verileri eş zamanlı toplanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendikten sonra sentezleme yapılarak çalışmanın üç aşamadan oluşmasına karar verilmiştir. Mevcut araştırmanın deseni, araştırmacı tarafından görselleştirilerek Tablo 3.4.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.4
Mevcut araştırmanın veri toplama deseni

Planlama Aşaması I	**Uygulama Aşaması II**		**Değerlendirme Aşaması III**
	Hazırlık Çalışması	**Verilerin toplanması**	
- Problem durumuna göre; - Ölçeklerin belirlenmesi - Gerekli izinlerin alınması	- Ahlaki akıl yürütme senaryoların oluşturulması - Pilot uygulama - Analiz ve uzman görüş alınması - Senaryoların düzenlenmesi	- Katılımcıların belirlenmesi -Üstün yetenekli öğrenciler için mizaç ölçeği uygulanması - Üstün yetenekli öğrenciler ahlaki olgunluk ölçeği ve ahlaki akıl yürütme senaryoları - Tipik gelişim gösteren öğrenciler için mizaç ölçeği uygulanması - Tipik gelişim gösteren öğrencilere ahlaki olgunluk ölçeği ve ahlaki akıl yürütme senaryoları	- Betimleyici Analiz - Betimsel analiz ve İçerik Analizi

I- Planlama aşaması

Planlama aşamasında alanyazın taraması yapılarak belirlenen problem durumuna göre veri toplama araçları araştırılmış olup sonuçta Okul Çağı Çocukları

için Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ) Eremsoy,2007) ve Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ) (KökveÇakıcı, 2017) kullanılmaya karar verilmiştir. Ölçekler için gerekli kullanım izinleri alındıktan sonra uygulama için resmi kurum izinleri de alınmıştır (Ek 1; Ek 2; Ek 3).

II- Uygulama aşaması -Hazırlık çalışması

Başlangıçta Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin (Kök veÇakıcı, 2017) iki alt boyutuna ait maddelerinden ikişer tane madde ve bir alt boyutundaki üç madde seçilmiş ve sonrasında bu maddelerle uyumlu Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı temel alınarak toplam yedi ikilem senaryosu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur (Bkz Tablo 3.5). Her senaryo, içerisinde ahlaki akıl yürütme gerektiren bir ikilem barındırır. İkilemler çocukların yaşamlarında karşılaşabilecekleri olası durumların ikileme dönüştürülmesi ve alan yazın taramasına dayandırılarak oluşturulur. Bu ikilem senaryoları oluşturulurken; gerçek hayatla ilişkili olması, senaryoların açık ve net olması, anlaşılabilir olması, "evet, hayır" gibi kısa cevap yerine cevabın neden/lerini de sorgulaması, akıl yürütme ve beyin fırtınasına yönlendirmesi gibi özellikler göz önünde bulundurulur (Tahiroğu, 2011). Senaryolardaki karakterlerin isimlerinin kız ya da erkek kimliğine ait olmamasına dikkat edilmiş olup, senaryodaki kahramanlar için her iki cinsiyet için de kullanılabilen isimler (Deniz, Ekin, Güneş, Aydan, Bulut) tercih edilmiştir.

Tablo 3.5'de araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmasına yönelik hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan ikilem senaryolar gösterilmektedir.

Tablo 3.5.
Uzman görüşüne sunulan ikilem senaryolar tablosu

Ölçek Boyutu	**Adı**	**Senaryo**
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	Senaryo 1: Sınav- itaat	Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?
	Senaryo 2: Ödev- yardımseverlik	Derya ve Armağan farklı okullara devam eden ve 5. Sınıf öğrencisi olan iki kuzendir. İkisi de İngilizce dersinden performans ödevi almıştır ve ödev konuları benzerdir. Derya ödevini zamanında araştırıp tamamlamıştır. Armağan ise ödevini son haftaya bırakmış ancak annesi hastaneye kaldırıldığı için ev işlerinde ablasına yardımcı olmuştur ve ödevi yetiştirememiştir. Armağan ödevi yetiştiremediği için Derya'dan yaptığı ödevi istemektedir. Derya yaptığı ödevi Armağana vermeli mi yoksa vermemeli midir? Neden?
Çıkarcılık Eğilimi	Senaryo 3: Alışveriş- dürüstlük	Aren, kırtasiye alışverişi sonrasında kasada nakit ödeme yaptıktan sonra kasiyer geri 5 lira yerine 50 lira verir. Aldığı bu ürünlere o gün yeni fiyat artışı olmuştur. Ancak kasiyer yanlışlıkla eski fiyatlarla işlem yapmıştır. Bunu fark eden Aren fazla verilen para üstünü kasiyere geri vermeli mi yoksa geri vermemeli midir? Neden?
	Senaryo 4: Gezi- hırsızlık	Okul gezisine katılmak isteyen öğrencilerden gezi için araç ve yemek ücreti getirmeleri istenmiştir. Aycan'ın arkadaşlarının hepsi bu geziye katılacak hatta katılmayacak olanlarla bir daha görüşemeyeceklerdir. Babası işten çıkarılan Aycan okul gezisine çok katılmak istediği için babasının cebinden kalan son parayı gizlice almıştır. Babası parasının cebinde olmadığını fark etmiş ve Aycan'a onun alıp almadığını sormuştur. Bu durumda Aycan parayı kendisinin aldığını söylemeli mi yoksa söylememelidir? Neden?
	Senaryo 5: Arkadaş- önyargı	Güneş kekemelik sorunu yaşayan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi-Bağımlı Ahlak	Senaryo6: Sinema- duyarlılık	Bilge kitap özeti çıkarma ve poster hazırlama ödevini tamamladığı için anne ve babasından arkadaşlarıyla sinemaya gitme izni almıştır. Ancak daha sonra eve misafir geleceği için anne ve babası izni iptal etmiştir. Misafirler yüzünden arkadaşlarıyla sinemaya gidemeyen Bilge üzülmüş ve aynı zamanda öfkelenmiştir. Bu durumda misafirlerle görüşmek istemediği halde misafirlerle görüşmek zorunda kalan Bilge öfke ve üzüntüsünü misafirlere göstermeli mi yoksa göstermemeli midir? Neden?
	Senaryo7: Piyano-itaat	Bulut anne ve babasının isteği üzerine piyano eğitimi almaktadır. Ancak Bulut piyano çalmaktan hiç hoşlanmamakta fakat anne babasını da üzmek istememektedir. Bu durumda piyano çalmaya devam etmeli mi yoksa bırakmalı mıdır? Neden?

Hazırlanan bu ahlaki ikilemler bağlamsal ve dilbilimsel uygunluğu bakımından değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüş formunda açıklayıcı bilgi şu şekilde verilmiştir; *"Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" için hazırlanan bu form 7 tane ikilem içermektedir ve sizden istenen hiçbir ikilem tablosunu boş bırakmadan ilgili seçeneğe ilişkin görüşlerinizi belirtmektir. Bu bağlamda sizden, ikilem senaryolarının ölçek boyutuyla ilişkisi hususunda "uygun", "geliştirilmeli", "yetersiz" kutucuğuna işaretleme yapmanız ve aynı zamanda her bir senaryo için hazırlana ikilem senaryosu için puanlama cetvelinde 1-10 arasında bir puan vermeniz beklenmektedir. Ayrıca eğer "geliştirilmeli" ve "yetersiz" gördüğünüz ikilem senaryoları varsa açıklama kısmına nedenlerini ve önerilerinizi yazmanız oldukça önemlidir."*

Uzman görüşü alınanlar; farklı devlet üniversitesinden öğretim üyesi olarak görev yapan ölçme değerlendirme uzmanı, psikoloji uzmanı (2), özel eğitim uzmanı ve okul öncesi eğitimi uzmanıdır. Diğer iki uzman görüşü ise MEB'e bağlı devlet ortaokulunda görev alan psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni ile BİLSEM'de görev alan psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeninden alınmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen uzman görüş formundaki her bir senaryo puanlarının ortalamaları alınmış ve senaryoların sıralı listesi hazırlanmıştır (Ek 6). Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları uzman görüş formlarına bağlı kalarak senaryolardan en yüksek ortalaması olan ilk üç senaryonun kullanılmasına karar verilmiştir. Bu haliyle her bir alt boyuta yönelik bir senaryo seçilmiş olup toplam üç senaryodan oluşan bir veri toplama aracı olmuştur. Çalışmanın sonunda uzman dönütleri doğrultusunda senaryolarda düzeltmeler yapılmış ve yalın ifadeler kullanılarak daha anlaşılır hale getirilmiştir. Uzman dönütlerine göre; Senaryo 2-Arkadaş-önyargı senaryosunda kullanılan "Güneş kekemelik sorunu yaşayan bir öğrencidir." ifadesi "Güneş konuşma bozukluğu yaşayan bir öğrencidir." ifadesi ile değiştirilmiştir. Pilot uygulamada kullanılmak üzere hazırlığı tamamlanmış olan senaryolar Tablo 3.6. de belirtilmiştir.

Tablo 3.6.

Pilot Uygulamada Kullanılan Senaryolar

Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik		
Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?		
Vermeli		Çünkü
Vermemeli		Çünkü
Senaryo 2: Arkadaş- önyargı		
Güneş konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?		
Gülmeli		Çünkü
Gülmemeli		Çünkü
Senaryo 3: Piyano- itaat		
Bulut anne ve babasının isteği üzerine piyano eğitimi almaktadır. Ancak Bulut piyano çalmaktan hiç hoşlanmamakta fakat anne babasını da üzmek istememektedir. Bu durumda piyano eğitimine devam etmeli mi yoksa devam etmemeli midir? Neden?		
Devam etmeli		Çünkü
Devam etmemeli		Çünkü

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" nın pilot uygulaması Edirne il merkezi dışında gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (2022.10.01 nolu) Etik Kurul Kararı alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın pilot uygulamasının yapılabilmesi için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) ön başvurusu yapılmıştır ve gerekli onay alındıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir (EK 2). Pilot uygulama verileri Lüleburgaz Ticaret ve Sanayi Odası Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)' ne genel zihinsel yetenek alanından devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden 13 öğrenci ve Kırklareli İstiklal Ortaokulu' na devam eden tipik gelişim gösteren 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden 13 öğrenciden veri toplanmıştır.

Pilot uygulama yüz yüze geçekleştirilmiş olup uygulayıcı senaryoları yazılı halde ellerine vermeden önce öğrencilere: "*Merhaba, öncelikle, bana lisansüstü araştırmamda yardımcı olmak istediğin için teşekkür ederim. Senden aşağıdaki 3 ikilem içeren senaryoyu okumanı istiyorum. Her bir senaryodaki iki durumdan sana göre hangisinin daha uygun olduğunu seçebilir misin? Seçimini kutucuğa (X) işareti koyarak yapabilirsin. Ayrıca nedenini de belirtmen benim için oldukça önemli. Nedenini "çünkü" ile başlayan bölüme yazmanı rica ediyorum."* şeklinde açıklayıcı bir bilgi vermiştir. Öğrencilerin "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları"ndaki üç senaryoya cevap vermeleri yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Tipik gelişim gösteren katılımcılardan isimleri TK1, TK2.. şeklinde; BİLSEM'e devam eden katılımcılar BK1, BK2,.. şeklinde kodlanmıştır.

Veriler Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayanan üç düzey ve altı tane ahlaki yargı aşamasındaki evreye göre tematik olarak incelenmiş ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Temalar şu şekildedir;

Tema 1 Ceza ve itaat eğilimi
Tema 2 Araçsal ilişkiler ve saf çıkarcı eğilimi
Tema 3 Kişilerarası Uyum Eğilimi
Tema 4 Kanun ve Düzen Eğilimi
Tema 5 Sosyal Sözleşme Eğilimi
Tema 6 Evrensel Ahlak Eğilimi

Verilerin kodlama sürecinde tema ve kategorilerin kuramsal bilgisi kapsamında ve katılımcıların senaryolara verdiği yanıtlar doğrultusunda bir kodlama kılavuzu (Bkz Tablo 3.7) hazırlanmıştır. Bu kılavuz verilerin analizinde kullanılarak katılımcının Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hangi düzey ve evrede olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.7.'da Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin Tema-kategori-kodlar sunulmuştur.

Tablo 3.7.
Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Tema-Kategori-Kod Tablosu

	Tema	Kategori
1. Düzey Gelenek-öncesi Düzey	**İtaat ve ceza eğilimi**	Cezadan kaçınma Otorite korkusu (öğretmen görürse düşük not alır)
	Saf çıkarcı	Maddi zarardan kaçınma Amaca yönelik değiş-tokuş Hoşlanılan her sonuç doğrudur Bireyselcilik Ödül varsa kurallara uyulur İşine yaraması
2. Düzey Geleneksel Düzey.	**Kişilerarası uyum eğilimi**	Başkalarını mutlu etme Empati, Yardım etmek (Prososyal davranış) Başkalarının onayı için iyi davranış
	Kanun ve düzen	Toplumsal sistem ve kurallara uyum Düzenin korunması Hak korunması Kendisinden beklenen doğru hareket Sorumluluk Norm (dini/toplumsal) Otoriteye başvuru
3. Düzey Gelenek-ötesi Düzey	**Toplumsal sözleşme**	Kanunların ihtiyaca göre şekillenmesi Özel durumlarda kanunların yok sayılması Yararlılık ve bireysel hak Ortak mutluluk için Büyük çoğunluğa en yararlı olan Kendi etik ilkeleri uygulanabilir Farklılık normaldir (özel gereksinim) Temel insan hakları (saygı) Eşitlik ve adil olma her şeyin üstündedir Görevler ertelenebilir (ihtiyaca göre)
	Evrensel ahlak	Kişinin kendi vicdani ahlak ilkesi İnsan hakları

"Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları"'nın güvenirliğini sağlamak amacıyla, veri analizi setinin senaryolar ve ahlak evrelerine göre uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar; biri devlet üniversitesi ve diğeri özel bir üniversitede görev yapan ve ahlak üzerine çalışmaları olan öğretim üyeleridir. Diğer üç uzmandan ikisi özel eğitim uzmanı ve diğeri ölçme değerlendirme uzmanıdır ve her biri devlet üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadırlar. Uzmanlar, üç senaryoyu değerlendirmiş ve 3. Senaryo olan Ödev-İtaat senaryosunda piyano çalmanın beceri temelli etkinlik olduğu, "hiç hoşlanmamakta" gibi ifade kullanımının keskin bir ifade olduğu, istemiyorsa devam etmemesine yönlendirici olduğu ve bu nedenle öğrencilerin cevaplarının "devam etmemeli" seçeneğinde yoğunlaştığını uygun bir ikilem oluşturulmadığına yönelik dönütler vermişlerdir. Sonuç olarak, uzman görüşleri sonrasında 3. Senaryo Ödev-itaat isimli senaryonun ölçeğin İtaat ve

Cezadan Kaçınma Eğilimi alt boyutunu yansıtmaması, bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmaması ve anlamlı bir bütün oluşturmaması nedeniyle uygun olmadığı belirlenmiş olup senaryo yeniden türetilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan 3 senaryo Tablo 3.8.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.8
Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları

Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik
Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?
Vermeli, çünkü Vermemeli, çünkü
Senaryo 2: Arkadaş- önyargı
Güneş konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?
Gülmeli, çünkü Gülmemeli, çünkü
Senaryo 3: Ödev-itaat
Bilge kitap özet hazırlama ödevini tamamladığı için sınıf arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için anne ve babasından izin almıştır. Ancak daha sonra öğretmenleri poster hazırlama ödevini yarına yetiştirmeleri gerektiğini öğrenci grubundan duyurmuştur. Bu durumda Bilge sinemaya gitmeli mi yoksa gitmemeli midir? Neden?
Devam etmeli, çünkü Devam etmemeli, çünkü

Pilot uygulamanın veri analizine bağlı olarak mevcut araştırmada kullanılacak olan ahlaki akıl yürütme senaryolarının uygunluğu belirlenmiş olup veri toplama sürecine geçilmeye karar verilmiştir ve eş zamanlı olarak üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin velilerine mizaç ölçeği uygulanmış, aynı zamanda üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilere ahlaki olgunluk ölçeği ve ahlaki akıl yürütme senaryoları uygulanmıştır.

II- Uygulama aşaması – Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci katılımcı ebeveynlerini belirlemekle başlamıştır. Her iki okul ve kurum yöneticileri ile görüşmeler sağlanıp gerekli resmi izinler teslim edilmiş olup, araştırmanın amacı hususunda bilgilendirme işleminden sonra 4. 5. ve 6. sınıflardaki öğrencilerin velilerine araştırmaya gönüllü katılım onay

formu elektronik ortamdan ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllük esastır bilgisi verilerek google forms bağlantı linki ile ankete erişen ve soruları cevaplayarak katılım onayı veren veliler tespit edildikten sonra belirttikleri iletişim aracı (cep telefon numarası veya elektronik posta adresi) ile ulaşılmış olup araştırmanın ilk veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk basamağında; araştırmaya katılım onayı veren velilerden "Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği (Eremsoy, 2007)" kullanılarak ölçek verileri toplanmıştır. Ebeveynler ölçeğe elektronik ortamdan, elektronik posta veya cep telefon iletişim araçlarına gönderilen web bağlantısı ile erişim sağlamış ve ölçek sorularının her birini cevaplamak suretiyle ölçeği sonlandırmışlardır. Ölçeğin her bir maddesi "gerekli" olarak belirlenmiştir. Ayrıca sisteme her bir katılımcının yalnızca bir kez yanıt gönderebilme sınırlaması getirilmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci basamağında; araştırmaya katılmayı kabul eden velilere çocuklarına ulaştıracakları Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin (Kök ve Çakıcı, 2017) internet bağlantısı ile birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilot uygulama ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" aynı web bağlantısı ile gönderilmiştir. Ölçek ve senaryolar için okul/kurumlarının yöneticileri ile gerekli iletişim sağlanmış ve uygun olan öğrenciler için ölçeğin yüz yüze uygulanması sağlanmıştır. Ölçeğin yüz yüze uygulanamama olasılığı halinde elektronik ortamdan erişim imkânı sağlanmıştır.

"Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları"nın iç geçerliğin sağlanması amacıyla çalışma gruplarının olabildiğince benzer gruplardan oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna etkisi olabilecek değişkenler ya tespit edilip araştırmaya dâhil edilmemeli ya da belirlenerek pasifize edilmelidir (Sözbilir, 2014). Bu amaçla, araştırma süresince ilgili araştırmalar ve alan yazın göz önünde bulundurularak, iki grup için de gruptaki birey sayısı, grup içi ve gruplar arası yaş ve cinsiyet sayıları eşit tutulmuştur. Bu bağlamda, her iki gruptaki katılımcıların devlet okulu ve özel okula devam etme durumundaki dağılım göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma verileri

2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Bahar dönemi 24 Şubat- 26 Mayıs tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Edirne il merkezindeki devlet ve özel ilkokul ve ortaokullarına ve Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerden ve velilerinden toplanmıştır.

III- Değerlendirme Aşaması

Ahlaki Akıl Yürütme Senaryolarına verilen yanıtlar ise betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Bu araştırmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunluk evre ve düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmada; üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasında fark ve ilişki olma durumunu, her iki grubun ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtları üzerinde mizaç ve ahlaki özelliklerinin ortak etkisini, öğrencilerin cinsiyet durumu ve sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde farklılık gösterme durumunu tespit edebilmek için veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler ve ebeveynlerinin demografik bilgileri yüzdelik ve frekans durumuna göre değerlendirilmiştir. Ayrıca örneklem grubunun normallik değerlerini belirlenmek üzere çarpıklık/basıklık (kurtoisis/skewness) değerleri hesaplanmıştır ve dağılım normalitesi sağlandığı için parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin kullanılan analiz modelleri Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9
Alt amaçlarda kullanılan analiz modelleri

	Alt amaç	Model
1.	Alt amaç	Betimsel analiz ve içerik analizi
2.	Alt amaç	Bağımsız örneklem grup *t*-testi
3.	Alt amaç	Pearson Korelasyon katsayı
4.	Alt amaç	Tek-yönlü ve Çift yönlü varyans analizi
5.	Alt amaç	Bağımsız örneklem grup *t*-testi
6.	Alt amaç	Bağımsız örneklem grup *t*-testi

Araştırmanın ilk alt amacı olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtlarında ahlaki düzey ve evrelere ilişkin Betimsel Analiz kullanılmıştır.

Veri analizi aşamasında öncelikli olarak üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlaki Akıl Yürütme senaryolara verdikleri yanıtların analizi ve yorum aşamasında Miles-Huberman modeli (1994) kullanılmıştır. Bu modelde üç aşama mevcuttur; verilerin düzenlenmesi ve azaltılması, sunulması ve sonuçların tasvir edilmesi-doğrulanması (Baltacı, 2017).

Mevcut araştırmada veri üzerinde etkili çalışılabilmek için (Heritage,1984; Jupp, 1996) veri seti bir forma dönüştürülmüştür. Öncelikli olarak, birbiriyle ilişkili görünmeyen çoğu veri sistematik bir şekilde düzenlenip biçimlendirilmiştir. Bu süreç analiz boyunca devam eden, araştırmacının verileri tekrar tekrar ele almasını gerektiren bir süreçtir (Strauss ve Corbin,1998; Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Verilerden basit ilişki kümeleri oluşturularak verilerin kodlanmasında yapılabilecek olası hata oranını düşürmek amacıyla düzenleme yapılmıştır. Veri setini biçimlendirmeye yönelik kodlama tekniği (Miles-Huberman,1994) kullanılmıştır ve araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren erkek öğrenciler TEK1, TEK2.., kız öğrenciler TKK1, TKK2; BİLSEM'e kayıtlı erkek öğrenciler BEK1, BEK2.., kız öğrenciler ise BKK1, BKK2,.. şeklinde kodlanmışlardır.

Katılımcıların senaryolara verdikleri cevaplar iki ayrı veri seti olarak Excel belgesinde "Üs_Sen" ve "Tip_Sen" olarak iki ayrı veri sayfası şekilde kaydedilmiştir.

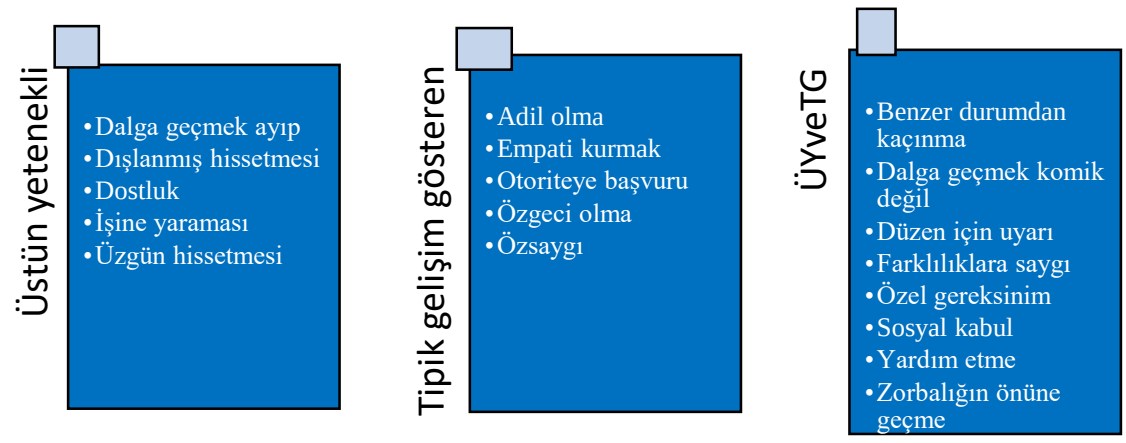
Her bir veri setinin içindeki senaryonun sonuna kendi numarasıyla SEN_1_Kod, SEN_1_Kategori, SEN_1_Tema; SEN_2_Kod, SEN_2_Kategori, SEN_2_Tema; SEN_3_Kod, SEN_3_Kategori, SEN_3_Tema sütunları eklenerek senaryolara verilen yanıtlar analiz formuna dönüştürülmüştür. Üs_Sen dosyasındaki 50 üstün yetenekli öğrencinin üç senaryoya verdikleri yanıtlar içerik analizi aracılığıyla çözümlenerek kodlar oluşturulmuştur. Aynı şekilde, Tip_Sen dosyasındaki 50 tipik gelişim gösteren öğrencinin üç senaryoya verdikleri yanıtlar içerik analizi aracılığıyla çözümlenerek kodlar oluşturulmuştur. Her bir formda kodlama yapılırken başlangıçta 40'a yakın kod oluşturulmuş olup, bunları kendi bağlamı içinde tutmanın öneminden dolayı (Cresswell,2003; Spardley,1980) kodlarda veri azaltımına gidilerek yaklaşık 20'ye düşürülmüştür. Bu haliyle, anlam bütünlüğü sağlanmaya çalışılmış ve veriler daha kolay kavramsallaştırılabilmiştir. Üs_Sen dosyasındaki her üstün yetenekli öğrencinin Senaryo 1'e verdikleri yanıtlar kodlama işlemine göre SEN_1_Kod ve SEN_1_Kategori sütununa yazıldıktan sonra aynı işlem Tip_Sen dosyasındaki her tipik gelişim gösteren öğrencinin Senaryo 1'e verdikleri yanıtların kodlama işlemine göre SEN_1_Kod ve SEN_1_Kategori sütununa yazılmasıyla devam etmiştir. Böylece senaryolar arası kodlama işleminde kolaylıkla kümeleme yapılabilmiştir. Diğer iki senaryo da her iki grup için bu şekilde analiz edilmiştir. Aşağıda, her bir senaryodan elde edilen kodlar üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler için ayrı ayrı listelenmiş olup en son bölümde her iki öğrenci grubunun ortak kodları şekilde gösterilmektedir. Şekil 3.2'de "Sınav-yardımseverlik senaryo"suna ilişkin kod listesi sunulmuştur.

Şekil 3.2. Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik senaryosu için kod listesi



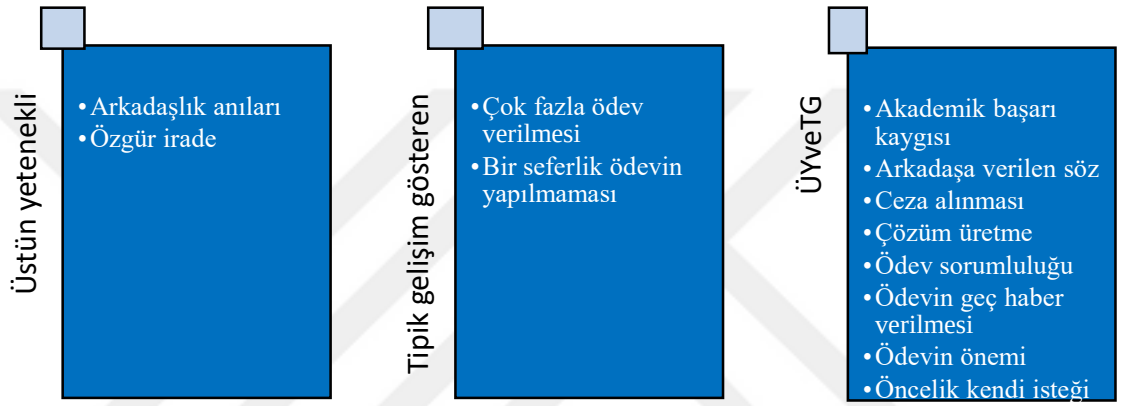
Şekil 3.2'ye göre "Sınav-yardımseverlik senaryosu"na ait toplam 24 kod bulunmaktadır ve 7 tanesi; "Arkadaşa yardım etmek, arkadaşlık bağı, çalışma sorumluluğu, hak ettiğin notun alınması, kesin kural-norm, kopya vermek kötüdür, zaten zeki" kodları her iki öğrenci grubuna aittir. Şekil 3.3'de "Arkadaş-önyargı senaryosu"na ilişkin kod listesi sunulmuştur.

Şekil 3.3. Senaryo 2: Arkadaş- önyargı senaryosu için kod listesi (18 kod)



Şekil 3.3.'e göre; "Arkadaş-önyargı senaryosu"na ait toplam 18 kod bulunmaktadır ve bu kodların 8 tanesi; "Benzer durumdan kaçınma, dalga geçmek komik değil, düzen için uyarı, farklılıklara saygı, özel gereksinim, sosyal kabul, yardım etme, zorbalığın önüne geçme" her iki öğrenci grubuna aittir. Şekil 3.4'de "Ödev-itaat senaryosu"na ilişkin kod listesi sunulmuştur.

Şekil 3.4. Senaryo 3: Ödev-itaat senaryosu için kod listesi



Şekil 3.4.' e göre "Ödev-itaat" başlıklı senaryo için toplam 12 kod bulunmaktadır ve bu kodların 8 tanesi; "Akademik başarı kaygısı, arkadaşa verilen söz, ceza alınması, çözüm üretme, ödev sorumluluğu, ödevin geç haber verilmesi, ödevin önemi, öncelik kendi isteği" kodları her iki öğrenci grubuna aittir.

Kodlama yapılırken aynı zamanda kategorilere ilişkin kavramlar da eş zamanlı olarak çıkartılmış olup kodlar bu bağlamda verilere ilişkin yönlendirme görevini (Roberts ve Priest, 2006) de üstlenmiştir. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında savunduğu evreler temel alınarak temalar belirlenmiş ve bu temalara ilişkin oluşturulan kategori tablosu aşağıdaki Tablo 3.9'da sunulmuştur. Temaların her biri ve alt kategorileri numaralandırılarak Excel tablosuna her bir senaryoda katılımcıların yanıtlarındaki kodlama sistemine göre veri girişi yapılmıştır. Böylece verilerin sunulma aşaması için hazırlık tamamlanmış olup veriler hiyerarşi matris şekliyle sunulmuştur (Şekil 4.1,4.2,4.3).

Tablo 3.10
Veri analizinde kullanılan Tema-kategori listesi

Tema		Kategori
Gelenek-öncesi Düzey	İtaat ve ceza eğilimi (1)	Cezadan kaçınma (Öğretmen kızar) (1) Otorite korkusu (öğretmen görürse düşük not alır) (2) Maddi zarardan kaçınma (yakalanırsa ortalaması düşer) (3)
	Saf çıkarcı (2)	Amaca yönelik değiş-tokuş (1) Hoşlanılan her sonuç doğrudur (2) Bireyselcilik (3) Ödül varsa kurallara uyulur (4) İşine yaraması (ileride arkadaş olurlar) (5)
Geleneksel Düzey	Kişilerarası uyum eğilimi (3)	Başkalarını mutlu etme (1) Empati Yardım etmek (Prososyal davanış)2 Başkalarının onayı için iyi davranış (3)
	Kanun ve düzen (4)	Toplumsal sistem ve kurallara uyum (1) Düzenin korunması (2) Hak korunması (3) Kendisinden beklenen doğru hareket (4) Sorumluluk (5) Hak edilen notu almak (6) Norm (dini ilahi otorite Allah'ın kuluyla dalga geçilmez) (7) Onayladığı davranışı yapmak (8) Otoriteye başvuru (rehberlik öğretmenine başvuru) (9)
Gelenek-ötesi Düzey	Toplumsal sözleşme (5)	Kanunların ihtiyaca göre şekillenmesi (1) Özel durumlarda kanunların yok sayılması (2) Yararlılık ve bireysel hak (3) Ortak mutluluk için (4) Büyük çoğunluğa en yararlı olan (5) Kendi etik ilkeleri uygulanabilir (6) Farklılık normaldir (özel gereksinim) (7) Temel insan hakları (saygı) (8) Eşitlik ve adil olma her şeyin üstündedir (9) Toplumsal haz (sinema anısı) (10) Görevler ertelenebilir (ihtiyaca göre) (11)
	Evrensel ahlak (6)	Kişinin kendi vicdani ahlak ilkesi (1) İnsan hakları ("farklılık zenginlik" yazmış) (2)

Tablo 3.10' a göre Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin evreler tema olarak belirlenmiş ve senaryolara verilen yanıtlardaki kodlar sadeleştirilirken kuramsal bilginin ışığında her bir temaya ilişkin kategoriler belirlenmiştir. Bu şekliyle her bir temaya sayı değeri verilmiş ve aynı şekilde her temanın içindeki kategoriler de kendi içinde sayılarla tanımlanarak her bir öğrencinin senaryolarına ilişkin tema ve evre bilgisi uygun analizleri yapabilmek için SPSS-22 programına aktarılmıştır.

Kodlama aşaması analizin sistematik ve disiplin gerektiren kısmı olarak görülür ve bu nedenle doğrulamaya gereksinim duyulmaktadır (Atkison,1992; Cresswell ve Miller, 2000). Miles ve Huberman modeli kodlayıcılar arası görüş

birliğinin kavramsallaştırıldığı benzerlik; "Δ= C ÷ (C + ∂:)×100" formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Formüle göre "Δ" güvenirlik katsayısını, "C" görüş birliği sağlanan konu veya terim sayısını, "∂" görüş birliği bulunamayan konu veya terim sayısını temsil eder. İç tutarlılık veren kodlama denetimine ilişkin kodlayıcılar arası görüş birliği en az %80 olarak belirlenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Pattron, 2002). Bu çalışmada senaryolardan elde edilen yanıtlar üç alan uzmanı tarafından öncelikle tüm yanıtlar bağımsız bir biçimde kodlanmış, ardınan uzmanlar (Bu uzmanlardan biri özel eğitim alanında doktor, diğeri profesör ve biri de doktora öğrencisidir) bir araya gelerek kodlayıcılar arası güvenirlik için kodlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arası güvenirliğin 0.90 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma için senaryo yanıtlarının kod, kategori ve temalarının yüksek düzeyde bir güvenirlikte olduğu söylenebilir.

İkinci alt amaç olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki farklılık durumu için; Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği (olumsuz tepkisellik, yaptığı işi sürdürebilme, yaklaşma/kaçınma ve aktivite alt boyut) puanları ve Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği (İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi, çıkarcılık Eğilimi, İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi boyutları) puanları arasında fark olup olmadığı, grup sayısı iki değişken olduğu için bağımsız örneklemler t-testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Üçüncü alt amaç olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişki durumunu belirlemek için; Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği (olumsuz tepkisellik, yaptığı işi sürdürebilme, yaklaşma/kaçınma ve aktivite alt boyut) puanları ve Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (iyi çocuk olma ve kurallara uyma eğilimi, çıkarcılık eğilimi, itaat etme ve cezadan kaçma eğilimi boyutları) puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve ilişki bulunursa düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Dördüncü alt amaç olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtları ile mizaç ve ahlaki özellikleri

arasında anlamlı bir fark olup olmadığı öncelikle her grup kendi içinde tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile hesaplanmıştır. Daha sonra ikiden fazla değişken olma durumundan dolayı çift yönlü varyans analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Bir bağımlı değişken (ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtları) ve iki bağımsız değişken (öğrencilerin mizaç ve ahlaki özellikleri) olduğundan ve bu bağımsız değişkenlerin öğrencilerin ahlaki akıl yürütme düzeylerine ortak etkisini bulmak için analiz yöntemlerinden çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA) seçilmiştir ve her iki bulgu ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Beşinci alt amaç olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde fark var olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi; altıncı alt amaç olan sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde fark var olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi kullanılarak hesaplanmıştır. İstatistiksel analizde anlamlılık düzeyi $p<0.0.5$ olarak belirlenmiştir

Araştırmada kullanılan; Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği **(ÇAOÖ)** İyi çocuk olma ve kurallara uyma eğilimi alt boyutu, Çıkarcılık eğilimi alt boyutu, İtaat etme ve cezadan kaçma eğilimi boyutu, Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği **(OÇÇM)** Olumsuz tepkisellik alt boyutu, Yaptığı işi sürdürebilme alt boyutu, Yaklaşma/kaçınma alt boyutu ve Aktivite alt boyutu, ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss), çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) sonuçları Tablo 3.11' de verilmiştir.

Tablo 3.11 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ÇAOÖ ve OÇÇM ölçeklerinden ve alt boyutlarından alınan min, maks., ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri

	Ölçekler-Alt boyutları	**n**	**Min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
ÜY	ÇAOÖ İyi çocuk olma ve kurallara uyma eğilimi	49	14,00	20,00	17,85	1,58114	-,612	,046
	ÇAOÖ Çıkarcılık eğilimi	49	5,00	14,00	8,30	2,58364	,485	-,757
	ÇAOÖ İtaat etme ve cezadan kaçma eğilimi	49	12,00	20,00	16,26	2,00806	-,059	-,696
	ÇAOÖ Toplam	49	43,00	65,00	55,81	4,90184	-,452	,086
	OÇÇM Olumsuz tepkisellik	49	1,58	4,33	2,74	,68597	,519	-,569
	OÇÇM Yaptığı işi sürdürebilme	49	2,00	4,91	3,83	,73925	-,577	,144
	OÇÇM Yaklaşma/kaçınma	49	1,22	4,67	2,58	,75172	,545	-,141
	OÇÇM Aktivite	49	1,33	3,83	2,42	,69311	,340	-,990
TGG	ÇAOÖ İyi çocuk olma ve kurallara uyma eğilimi	48	14,00	20,00	18,41	1,39655	-1,044	1,149
	ÇAOÖ Çıkarcılık eğilimi	48	5,00	13,00	7,37	2,05897	,553	-,313

ÇAOÖ İtaat etme ve cezadan kaçma eğilimi	48	11,00	20,00	16,83	1,92777	-,646	,719
ÇAOÖ Toplam	48	48,00	65,00	57,87	3,87916	-,593	-,091
OÇÇM Olumsuz tepkisellik	48	1,42	4,00	2,51	,58892	,693	,267
OÇÇM Yaptığı işi sürdürebilme	48	2,55	4,91	4,02	,54518	-,862	,557
OÇÇM Yaklaşma/kaçınma	48	1,44	4,33	2,58	,63787	,591	,278
OÇÇM Aktivite	48	1,00	4,67	2,28	,74706	,642	1,012

Tablo 3.11'e göre; üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren çocukların Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ)'nden aldıkları puanlar basıklık ve çarpıklık değerleri bakımından incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri bazı araştırmacılara göre (Mertler ve Vannatta, 2005) göre -1 ve +1 arasında olması durumunda (Çokluk vd., 2016: 16); bazı çalışmacılara (DeCarlo, 1997) göre ise -3 ve +3 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Mevcut çalışmadaki ÇAOÖ'den alınan puanlar basıklık ve çarpıklık olarak -1,5 ile +1,5 değerleri arasında bulunmaktadır. Tüm maddeler normallik varsayımını sağladığından söz konusu sonuç değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren çocukların Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği'nden (OÇÇM) aldıkları puanlar basıklık ve çarpıklık değerleri bakımından incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri bazı araştırmacılara göre (Mertler ve Vannatta, 2005) göre -1 ve +1 arasında olması durumunda (Çokluk vd., 2016: 16); bazı çalışmacılara (DeCarlo, 1997) göre ise -3 ve +3 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Mevcut çalışmadaki ÇAOÖ'den alınan puanlar basıklık ve çarpıklık olarak -1,5 ile +1,5 değerleri arasında bulunmaktadır. Tüm maddeler normallik varsayımını sağladığından söz konusu sonuç değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırmada Ahlaki olgunluk ölçeği için güvenilirlik değerleri Cronbach Alfa cinsinden hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.12
Ahlaki Olgunluk Güvenilirlik Katsayıları

Grup	Alfa
Üstün yetenekli	.763
Tipik	.693
Toplam	.737

Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği (OÇÇMÖ) için yapılan analizlerde de ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığa sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.13
OÇÇMÖ Güvenilirlik Katsayıları

Grup	$Alfa_{Ölçek}$	$Alfa_{OT}$	$Alfa_{YİS}$	$Alfa_{Y/K}$	$Alfa_{Akt}$
Üstün yetenekli	.731	.876	.909	.861	.756
Tipik	.713	.848	.859	.785	.754
Toplam	.719	.865	.890	.827	.754

Ahlaki olgunluk ölçeğinde verinin normal dağılmadığı tespit edilmiş (basıklık > 3) ve Z skorları incelenmiştir. Buna göre Z skoru -4'ten küçük olan iki veri noktası silinmiş (satır 21 ve 51), işlemin sonucunda -0.596 çarpıklık ve 0.097 basıklık değeri elde edilerek normal dağılan bir ahlaki olgunluk veri seti elde edilmiştir.

OÇÇMÖ verisinde ise Yaptığı İşi Sürdürebilme alt boyutunun normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden Z skoru 3'ten yüksek bir veri noktası silinmiştir (satır 96). İşlem sonrasında ölçek toplamı için 0.712 çarpıklık ve 0.519 basıklık elde edilmiş, verinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Olumsuz tepkisellik alt boyutu için aynı değerler sırasıyla 0.606 ve -0.312, yaptığı işi sürdürebilme altboyutu için -0.876 ve 0.703, yaklaşma/kaçınma alt boyutu için 0.569 ve 0.023, aktivite alt boyutu için ise 0.471 ve -0.073 değerleri elde edilmiş, tüm alt boyutlara ilişkinin verinin normal dağıldığı görülmüştür.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

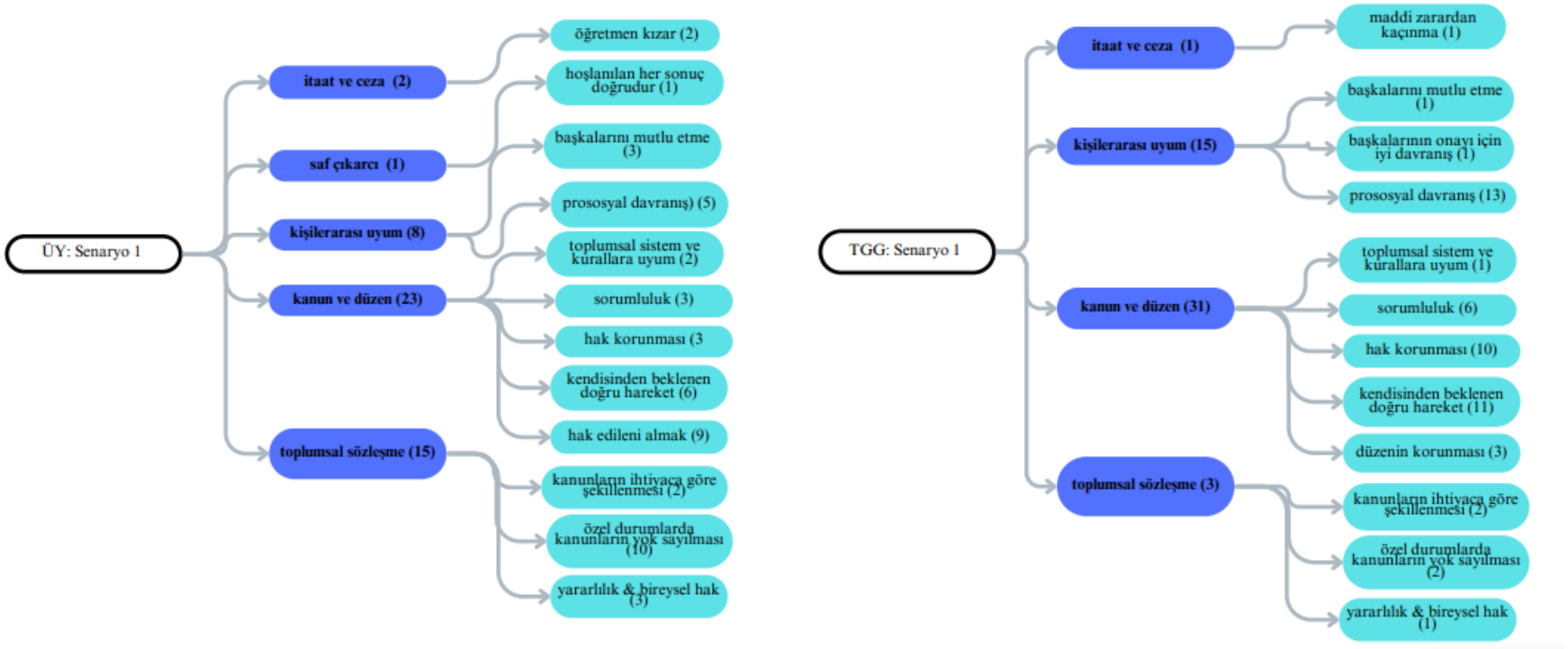
Bu bölümde üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkiye ve araştırmanın alt amaçlarına yönelik ulaşılan bulgular şekil ve tablolarla sunulmuştur.

4.1 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ahlaki Gelişim Evre ve Düzeylerine ilişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin yanıtlarının düzey ve evre bağlamında nasıl değişim gösterdiği karşılaştırmalı olarak aşağıdaki şekillerde gösterilmektedir.

Şekil 4.1.'de Sınav-arkadaşlık senaryosuna ilişkin Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre dağılım bilgisi verilmiştir.

Şekil 4.1. Senaryo 1 (Sınav-arkadaşlık)' e ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreleri



Şekil 4.1'de görüldüğü üzere; "Sınav- yardımseverlik" başlıklı ahlaki akıl yürütme senaryosuna yönelik Üstün yetenekli katılımcılarda "İtaat ve ceza (2), Saf çıkarcı (1), Kişilerarası uyum (8), Kanun ve düzen (23) ve Toplumsal sözleşme (15)" olmak üzere 5 temaya ilişkin kategorilere ulaşılmışken, tipik gelişim gösterenlerde ise "İtaat ve ceza (1), Kişilerarası uyum (15), Kanun ve düzen (31) ve Toplumsal sözleşme (3)" olmak üzere dört temaya ilişkin kategorilere ulaşılmıştır. Senaryoya ilişkin bulgulara göre Üstün yetenekli 2 öğrenci İtaat ve Ceza evresinde iken tipik gelişim gösteren öğrencilerden 1 tanesi İtaat ve Ceza evrensindedir; Üstün yetenekli 1 öğrenci Saf Çıkarcı Eğiliminde iken tipik gelişim gösteren grupta ise bu evrede herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır; Üstün yetenekli 8 öğrenci Kişilerarası Uyum evresinde iken tipik gelişim gösterenlerde 15 öğrenci kişilerarası uyum evresindedir; Üstün yetenekli 23 öğrenci Kanun ve Düzen eğiliminde iken tipik gelişim gösteren 31 öğrenci Kanun ve düzen eğilimimdedir; öte yandan Üstün yetenekli 15 öğrenci Toplumsal Sözleşme temasında yer alırken, tipik gelişim gösterenlerde 3 öğrenci Toplumsal Sözleşme evresinde yer almaktadır.

İki grafikteki en çok yönelim Kanun ve Düzen temasındaki ortak kategoriler; kendisinden beklenen doğru hareket (11), hak edilen notu almak (9), hak korunması (10) olarak görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

"Vermemelidir çünkü bir insan bir sınavı, bir ödülü vb. Kendisi uğraşarak kendi hakkıyla kazanmalıdır." (TKK 7) Kanun ve düzen

"Kopya vermemelidir. Çünkü Deniz' in aldığı not onun hak ettiği bir not değildir. Bu daha önemli bence." (TKK 35) Kanun ve düzen

"Hayır, vermemeli kopya iyi bir şey değildir." (TEK 41) Kanun ve düzen

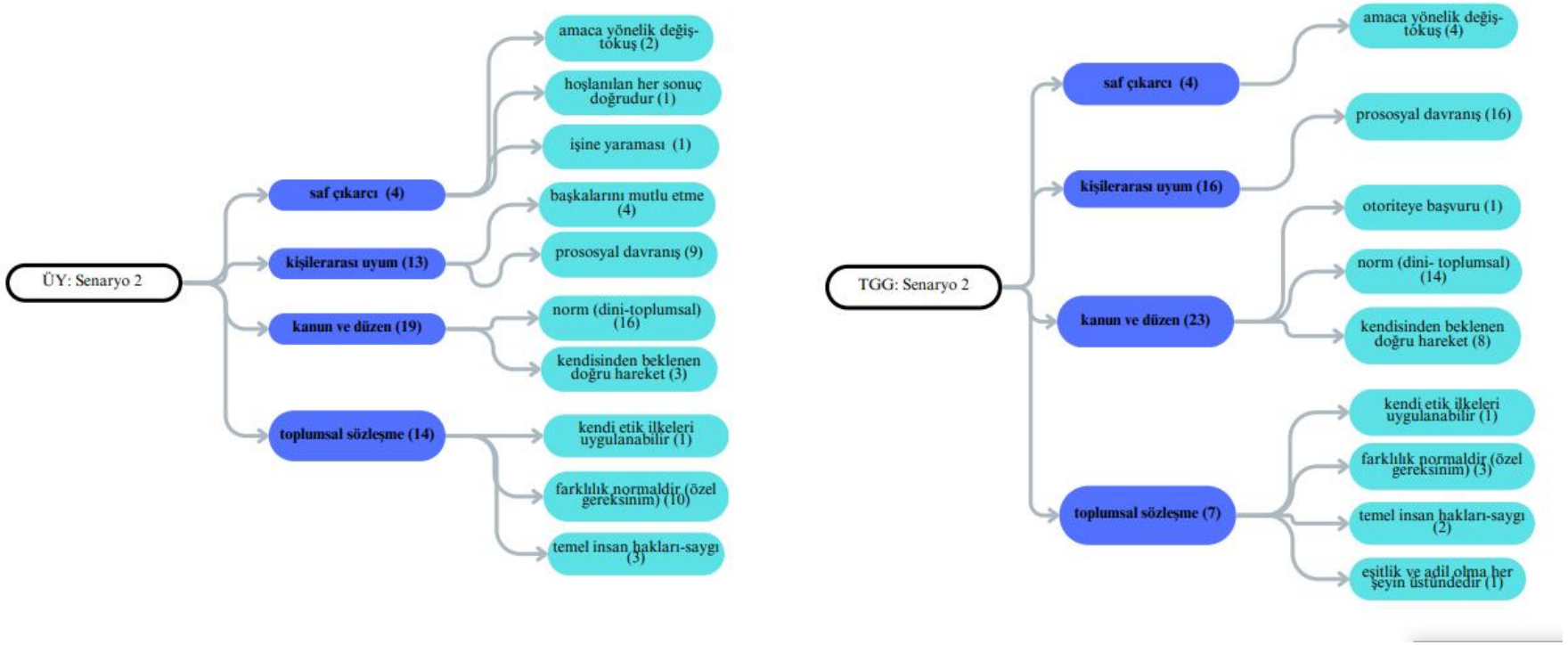
"Vermemelidir. Okulda boş vakit bulup en azından bakabilirdi. Kimsenin hakkı yenmemelidir." (BKK 5) Kanun ve düzen

"Vermemelidir. Çünkü Deniz sınava çalışmadığı için hak ettiği sınav notunu almalıdır." (BEK 10) Kanun ve düzen

"Vermemelidir. Kopya vermek yanlış bir davranıştır." (BKK 27) Kanun ve düzen

Şekil 4.2.’de Arkadaş- önyargı senaryosuna ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre dağılım bilgisi verilmiştir.

Şekil 4.2. Senaryo 2 (Arkadaş-önyargı)'ye ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreleri



Şekil 4.2'de görüldüğü üzere; "Arkadaş-önyargı" başlıklı ahlaki akıl yürütme senaryosuna yönelik Üstün yetenekli katılımcılarda "Saf çıkarcı (4), Kişilerarası uyum (13), Kanun ve düzen (19) ve Toplumsal sözleşme (14)" olmak üzere 4 temaya ilişkin kategorilere ulaşılmış, tipik gelişim gösterenlerde de benzer şekilde "Saf çıkarcı (4), Kişilerarası uyum (16), Kanun ve düzen (23) ve Toplumsal sözleşme (7)" olmak üzere dört temaya ilişkin kategorilere ulaşılmıştır. Senaryoya ilişkin bulgulara göre Üstün yetenekli 4 öğrenci ve aynı şekilde tipik gelişim gösteren 4 öğrenci Saf Çıkarcı Eğiliminde iken; Üstün yetenekli 13 öğrenci Kişilerarası Uyum evresinde iken tipik gelişim gösterenlerde 16 öğrenci kişilerarası uyum evresindedir; Üstün yetenekli 19 öğrenci Kanun ve Düzen eğiliminde iken tipik gelişim gösteren 23 öğrenci Kanun ve düzen eğilimindedir. Öte yandan Üstün yetenekli 14 öğrenci Toplumsal Sözleşme temasında yer alırken, tipik gelişim gösterenlerde 7 öğrenci Toplumsal Sözleşme evresinde yer almaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

"*Gülebilir çünkü çok kişinin sevgisini kazanmak bir kişiden iyidir." (BKK 11) Saf çıkarcı*

"Gülmemelidir çünkü belki bir gün onun yaşayacağı bir sağlık sorununa da Güneş gülebilir." (BEK 21) Saf Çıkarcı

"Gülmemelidir. Çünkü aynı şey onun başına da gelebilir." (TKK 28) Saf Çıkarcı

"Gülmemelidir eğer Aydan Güneş'e gülerse Güneş daha çok incinebilir."(TKK 34) Kişilerarası uyum

"Gülmemelidir, arkadaşı üzülebilir." (BKK 20) Kişilerarası uyum

"Gülmemelidir. Hiçbir Allah'ın kuluyla dalga geçmemeliyiz." (BEK 26) Kanun ve düzen

"Gülmemelidir arkadaşlarını uyarmalıdır." (TKK 30) Kanun ve düzen

"Gülmemelidir çünkü bu onun farklılığıdır." (BEK 22) Sosyal sözleşme

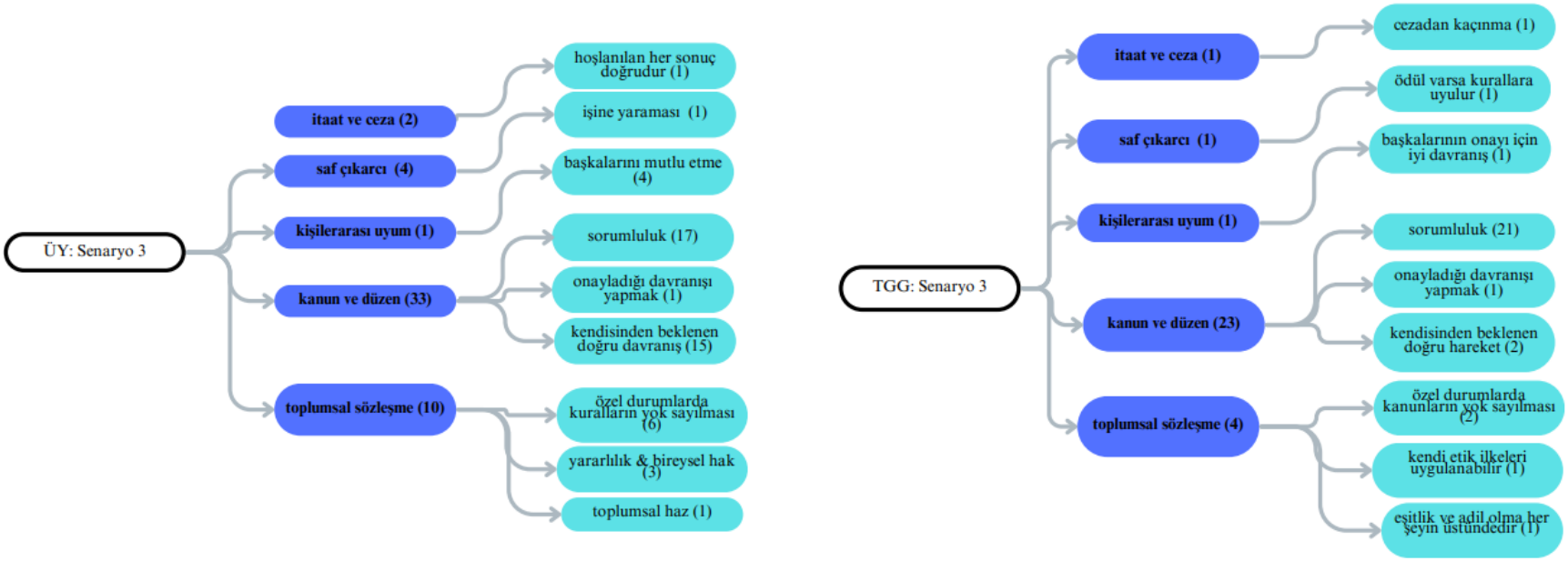
"Hayır gülmemelidir. Kabalık yaparak bi grupta olunacaksa o kişi kötü olduğunu bilmelidir. İnsanları olduğu gibi sevmeliyiz ve dalga geçmemeliyiz." (BKK 32) Sosyal sözleşme

"Gülmemelidir, saygılı olmalıdır." (TKK 27) Sosyal sözleşme

"Gülmemeli çünkü başkasına göre kendini şekillendirmemelidir." (TKK 23) Sosyal sözleşme

Şekil 4.3'de Ödev-itaat senaryosuna ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre dağılım bilgisi verilmiştir.

Şekil 4.3. Senaryo 3 (Ödev-itaat)'e ilişkin Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu ahlaki gelişim evreleri



Şekil 4.3'de görüldüğü üzere; "Ödev-itaat" başlıklı ahlaki akıl yürütme senaryosuna yönelik Üstün yetenekli katılımcılarda "İtaat ve ceza (2), Saf çıkarcı (4), kişilerarası uyum (1), Kanun ve düzen (33) ve Toplumsal sözleşme (10)" olmak üzere 5 temaya ilişkin kategorilere ulaşılmışken, aynı şekilde tipik gelişim gösterenlerde de "İtaat ve ceza (1), Saf çıkarcı (1), Kişilerarası uyum (1), Kanun ve düzen (43) ve Toplumsal sözleşme (4)" olmak üzere dört temaya ilişkin kategorilere ulaşılmıştır. Senaryoya ilişkin bulgulara göre Üstün yetenekli 2 öğrenci İtaat ve Ceza evresinde iken tipik gelişim gösteren öğrencilerden 1 tanesi İtaat ve Ceza evrensindedir; Üstün yetenekli 4 öğrenci Saf Çıkarcı Eğiliminde iken tipik gelişim gösteren grupta ise 1 öğrenci bu evrede bulunmamaktadır; Üstün yetenekli 1 öğrenci Kişilerarası Uyum evresinde iken aynı şekilde tipik gelişim gösterenlerde de 1 öğrenci kişilerarası uyum evresindedir; Üstün yetenekli 33 öğrenci Kanun ve Düzen eğilimde iken tipik gelişim gösteren 43 öğrenci Kanun ve düzen eğilimimdedir; öte yandan Üstün yetenekli 10 öğrenci Toplumsal Sözleşme temasında yer alırken, tipik gelişim gösterenlerde 4 öğrenci Toplumsal Sözleşme evresinde yer almaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

"*Gitmemelidir, çünkü eğer giderse, ödevleri yetişmeyebilir ve öğretmeni ona ceza verebilir." (BEK 13) İtaat ve ceza eğilimi*

"Gitmemelidir. Ödevini yetiştirmelidir, yoksa öğretmeni ona kızabilir." (TKK 18) İtaat ve ceza eğilimi

"Gitmemeli giderse notu düşer." (BEK 39) Saf çıkarcı

"Gitmelidir. Çünkü arkadaşlarına gidiceğini söyledi." (BKK 31) Kişilerarası Uyum

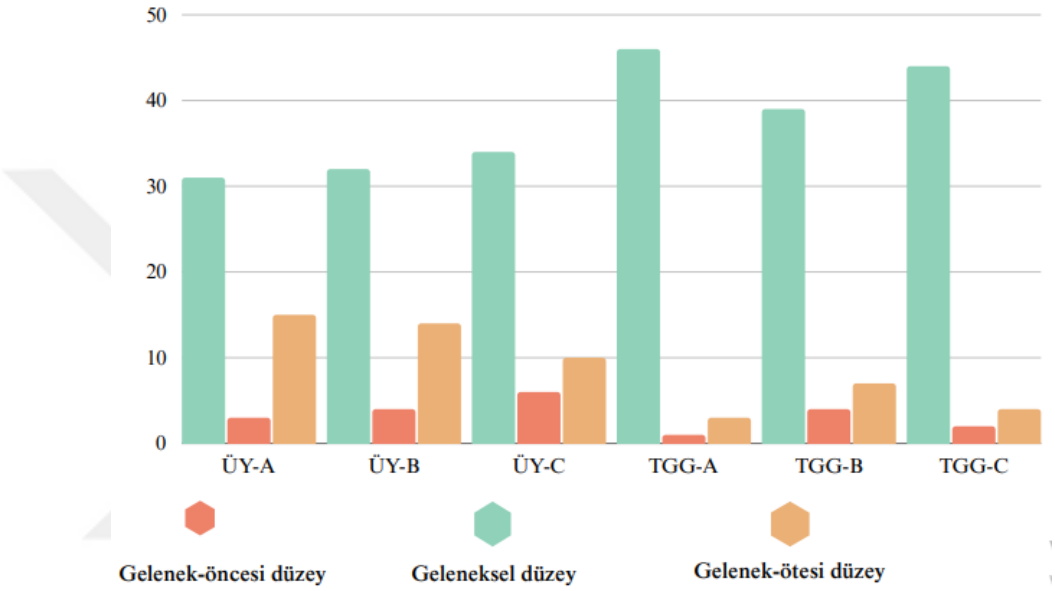
"Bence gitmemelidir. Çünkü bize verilen sorumlulukları yapmak daha önemlidir." (BEK 29) Kanun ve düzen

"Gitmelidir, çünkü bunu çocuklara daha önceden haber vermek öğretmeninin sorumluluğudur." (BKK 25) Sosyal sözleşme

"Öğretmenler neden son anda bunu duyuruyorlar? Bu TAMAMEN öğretmenlerin suçu. Bilge'nin sinemaya gitmeye hakkı var, önceden duyurulan kitap ödevini yapmış ama öğretmeleri son anda planları değiştirdiği için sinemaya gitme hakkını yemiş oluyorlar." (BKK 28) Sosyal sözleşme

Grafik 4.1 Araştırmaya katılan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin senaryolar bağlamında Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre bulundukları düzeyleri göstermektedir.

Grafik 4.1. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin senaryolara göre bulundukları düzeyler grafiği



Grafik 4.1'e göre üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun, her üç senaryo bağlamında incelendiğinde Geleneksel düzeyde oldukları görülmektedir. Bu durumda birinci senaryoda 31, ikinci senaryoda 32 ve üçüncü senaryoda 34 öğrenci Geleneksel düzeyde yer almaktadır. Bu durum tipik gelişim gösteren öğrenciler için de benzer şekildedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun, her üç senaryo bağlamında incelendiğinde Geleneksel düzeyde oldukları görülmektedir. Bu durumda birinci senaryoda 46, ikinci senaryoda 39 ve üçüncü senaryoda 44 tipik gelişim gösteren öğrenci Geleneksel düzeyde yer almaktadır.

Grafiğe göre her iki grup için en az öğrenci sayısı Gelenek-öncesi düzeydedir; üstün yetenekli öğrencilerden birinci senaryoda 3, ikinci senaryoda 4 ve üçüncü senaryoda 6 öğrenci, toplamda 13 öğrenci bulunmaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrenciler için bu sayı; birinci senaryoda 1, ikinci senaryoda 4 ve üçüncü senaryoda 2

öğrenci olmak üzere toplam 7 öğrencidir. Gelenek ötesi düzeyde ise; üstün yetenekli öğrencilerden birinci senaryoda 15, ikinci senaryoda 14, üçüncü senaryoda 10 öğrenci bulunmaktadır. Tipik gelişim gösterenlerden ise; birinci senaryoda 3, ikinci senaryoda 7, üçüncü senaryoda 4 öğrenci gelenek-ötesi düzeydedir.

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin senaryolar bağlamında yer aldıkları evreleri gösteren grafikler karşılaştırıldığında her iki grup öğrencinin büyük çoğunluğunun Geleneksel düzeyde olduğu, ancak Gelenek-ötesi düzeyde olan üstün yetenekli öğrencilerin sayısın tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik Bulgu

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ve ahlaki duyarlılığına ilişkin t-testi bulgusu Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1
Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri ve Ahlaki Duyarlılığına ilişkin t-testi bulgusu

		n	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
Ah_İÇOKUE_	Üstün yetenekli	49	17,85	1,581	-1,846	95	,068	
	Tipik GG	48	18,41	1,396				
Ah_ÇE_	Üstün yetenekli	49	8,30	2,583	1,960	95	,053	
	Tipik GG	48	7,37	2,058				
Ah_İECKE_BA_	Üstün yetenekli	49	16,26	2,008	-1,421	95	,159	
	Tipik GG	48	16,83	1,927				
Ah_Toplam	Üstün yetenekli	49	55,81	4,901	-2,291	95	**,024***	0,47
	Tipik GG	48	57,87	3,879				
Mi_Olumsuz Tepkisellik	Üstün yetenekli	49	2,74	,685	1,738	95	,085	
	Tipik GG	48	2,51	,588				
Mi_Yaptığı işi	Üstün yetenekli	49	3,83	,739	-1,493	95	,139	
sürdürebilme	Tipik GG	48	4,02	,545				
Mi_Yaklaşma/Kaçınma	Üstün yetenekli	49	2,58	,751	-,004	95	,997	
	Tipik GG	48	2,58	,637				
Mi_Aktivite	Üstün yetenekli	49	2,42	,693	,984	95	,328	
	Tipik GG	48	2,28	,747				

Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma rğilimi (Bağımlı Ahlak); Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk ÖlçeğiToplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.1'e göre öğrencilerin üstün yetenekli veya tipik olma durumuna göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasından herhangi bir farklılık olup olmadığına

yönelik bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Ahlak Toplam puanlarının üstün yetenekli veya tipik gelişim gösteren olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ($t_{(95)}$=-2,291;p<0.05) sebep olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren bu durumun tipik gelişim gösteren çocuklar lehinde olduğu tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren ($\bar{x}$=57,8750; ss=3,87916) öğrencilerin ahlaki olgunluklarının Üstün yetenekli öğrencilere ($\bar{x}$=57,875; ss=3,87916) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin üstün yetenekli veya tipik olma durumuna göre Ahlak İÇOKUE ($t_{(95)}$=-1,846;p>0.05), Ahlak ÇE ($t_{(95)}$=1,960;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($t_{(95)}$=-1,421;p>0.05) alt puanlarında ve Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($t_{(95)}$=1,738;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($t_{(95)}$=-,004;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($t_{(95)}$=,986;p>0.05) puanları arasında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin tipik veya üstün yetenekli olma durumu ile mizaç ve ahlaki olgunluk durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.3 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Aşağıdaki tablo 4.2'de üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin korelasyon bilgisi gösterilmektedir.

Tablo 4.2.
Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Mizaç Özellikleri İle Ahlaki Duyarlılıkları Arasındaki İlişkininin Korelasyon Tablosu

		ÜY Öğrenciler								**TGG Öğrenciler**							
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Ah İÇOKUE	r																
Ah ÇE	r	-,647**								-,544**							
Ah İEÇKE-BA	r	,307*	-,345*							,279	-,064						
Ah Toplam	r	,790**	-,877**	,691**						,787**	-,759**	,632**					
Mi Olumsuz Tepkisellik	r	-,262	,201	-,087	-,226					**-,288***	,232	,013	-,220				
Mi Yaptığı işi sürdürebilme	r	**,316***	**-,378****	,240	**,399****	**-,401****				**,342***	**-,384****	-,029	**,313***	-,193			
Mi Yaklaşma/Kaçınma	r	-,158	,204	-,178	-,232	**,324***	-,039			-,178	,221	,048	-,157	,343*	-,384**		
Mi Aktivite	r	-,156	,050	-,108	-,121	,190	**-,301***	-,211		-,135	,001	,114	,007	,381**	-,226	-,003	
Yaş	r	-,247	,174	-,029	-,183	,060	-,017	,027	-,202	-,009	-,094	,113	,103	,021	,125	,062	,192

*p<0.05; **p<0.01; $N_{(BİLSEM)}$=49 $N_{(Tipik)}$=48; Ah_İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah_ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah_İECKE_BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma rğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah_Toplam=Ahlaki Olgunluk ÖlçeğiToplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak İÇOKUE** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(49)}$=-,262;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(49)}$=-,158;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(49)}$=-,156; p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(49)}$=,316;p<0.05) puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak ÇE** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(49)}$=,201;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(49)}$=,204;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(49)}$=,050;p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(49)}$=-,378;p<0.05) puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak İECKE_BA** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(49)}$=-,087;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(49)}$=,240;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(49)}$=-,178;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(49)}$=-,108;p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak Toplam** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(49)}$=-,226;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(49)}$=-,232;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(49)}$=-,121; p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(49)}$=,399;p<0.05) puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak İÇOKUE** puanları ile Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(48)}$=-,178;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(48)}$=-,135; p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(48)}$=-,288;p<0.05) puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunula birlikte Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(48)}$=,342;p<0.05) puanları ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak ÇE** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(48)}$=,232;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(48)}$=,221;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(48)}$=,001;p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(48)}$=-,384;p<0.05) puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak İECKE_BA** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(48)}$=,013;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(48)}$=-,029;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(48)}$=,048;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(48)}$=,114;p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak Toplam** puanları ile Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($r_{(48)}$=-,2220;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($r_{(48)}$=-,157;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($r_{(48)}$=,007; p>0.05) puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı, ancak Mizaç Görev Sürdürme ($r_{(48)}$=,313;p<0.05) puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.4 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Senaryolara Göre Mizaç ve Ahlaki Olgunluk Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.1'de Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A'ya göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin durumları gösterilmektedir.

Tablo 4.3.1
*Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A'ya** göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma punaları*

		Düzey	n	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	4	16,75	2,217	14,00	19,00
		Geleneksel	31	18,03	1,702	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	14	17,78	,974	17,00	20,00
		Toplam	49	17,85	1,581	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	4	10,50	3,696	6,00	14,00
		Geleneksel	31	7,74	2,502	5,00	14,00
		Gelenek- ötesi	14	8,92	2,092	5,00	12,00
		Toplam	49	8,30	2,583	5,00	14,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	4	15,00	,816	14,00	16,00
		Geleneksel	31	16,35	2,214	12,00	20,00
		Gelenek- ötesi	14	16,42	1,696	14,00	19,00
		Toplam	49	16,26	2,008	12,00	20,00
	Ah Toplam	Gelenek-öncesi	4	51,25	6,130	45,00	57,00
		Geleneksel	31	56,64	4,956	43,00	65,00
		Gelenek- ötesi	14	55,28	3,871	50,00	63,00
		Toplam	49	55,81	4,901	43,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik altboyutu	Gelenek-öncesi	4	2,56	,375	2,25	3,08
		Geleneksel	31	2,64	,724	1,58	4,33
		Gelenek- ötesi	14	3,01	,618	2,00	4,00
		Toplam	49	2,74	,685	1,58	4,33
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu	Gelenek-öncesi	4	4,15	,488	3,64	4,82
		Geleneksel	31	3,80	,744	2,00	4,91
		Gelenek- ötesi	14	3,79	,803	2,18	4,91
		Toplam	49	3,83	,739	2,00	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma altboyutu	Gelenek-öncesi	4	2,83	,517	2,33	3,33
		Geleneksel	31	2,51	,695	1,56	3,89
		Gelenek- ötesi	14	2,65	,934	1,22	4,67
		Toplam	49	2,58	,751	1,22	4,67
	Mi Aktivite altboyutu	Gelenek-öncesi	4	2,83	,408	2,33	3,33
		Geleneksel	31	2,42	,682	1,50	3,83
		Gelenek- ötesi	14	2,30	,770	1,33	3,50
		Toplam	49	2,42	,693	1,33	3,83
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	3	18,66	,577	18,00	19,00
		Geleneksel	42	18,52	1,365	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	3	16,66	1,527	15,00	18,00
		Toplam	48	18,41	1,396	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	3	6,00	1,732	5,00	8,00
		Geleneksel	42	7,40	2,119	5,00	13,00
		Gelenek- ötesi	3	8,3333	,577	8,00	9,00
		Toplam	48	7,37	2,058	5,00	13,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	3	17,00	1,000	16,00	18,00
		Geleneksel	42	16,95	1,950	11,00	20,00
		Gelenek- ötesi	3	15,00	1,732	14,00	17,00
		Toplam	48	16,83	1,927	11,00	20,00
	Ah Toplam	Gelenek-öncesi	3	59,66	3,214	56,00	62,00
		Geleneksel	42	58,07	3,802	48,00	65,00
		Gelenek- ötesi	3	53,33	3,214	51,00	57,00
		Toplam	48	57,87	3,879	48,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gelenek-öncesi	3	2,69	,529	2,08	3,00
		Geleneksel	42	2,47	,567	1,42	3,83
		Gelenek- ötesi	3	2,88	,994	2,08	4,00
		Toplam	48	2,51	,588	1,42	4,00
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gelenek-öncesi	3	4,18	,181	4,00	4,36
		Geleneksel	42	4,00	,578	2,55	4,91
		Gelenek- ötesi	3	4,21	,052	4,18	4,27
		Toplam	48	4,02	,545	2,55	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gelenek-öncesi	3	2,48	,931	1,89	3,56
		Geleneksel	42	2,58	,644	1,44	4,33
		Gelenek- ötesi	3	2,70	,390	2,33	3,11
		Toplam	48	2,58	,637	1,44	4,33
	Mi Aktivite	Gelenek-öncesi	3	2,72	,838	1,83	3,50
		Geleneksel	42	2,23	,753	1,00	4,67
		Gelenek- ötesi	3	2,44	,630	2,00	3,17
		Toplam	48	2,28	,747	1,00	4,67

1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk ÖlçeğiToplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Ahlak İÇOKUE alt boyutunda** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=16,75; ss=2,217), Geleneksel Düzey (x̄=18,03; ss=1,702), Gelenek-ötesi Düzey (x̄=17,78; ss=,974) ve toplam (x̄=17,85; ss=1,581) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak İÇOKUE alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey (x̄=18,66; ss=,577, Geleneksel Düzey (x̄=18,52; ss=1,365), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=16,66; ss=1,527) ve Toplam (x̄=18,41; ss=1,396) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Ahlak ÇE alt boyutunda** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=10,50; ss=3,696), Geleneksel Düzey (x̄=7,74; ss=2,502), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=8,92; ss=,2,092) ve toplam (x̄=8,30; ss=2,583) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak **ÇE alt boyutu** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=6,00; ss=,1,732, Geleneksel Düzey (x̄=7,40; ss=2,119), Gelenek-ötesi Düzey (x̄=8,33; ss=,577) ve Toplam (x̄=7,37; ss=2,058) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Ahlak İECKE_BA alt boyutunda** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=15,00; ss=,816), Geleneksel Düzey (x̄=16,35; ss=2,214), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=16,42; ss1,696) ve toplam (x̄=16,26; ss=2,008) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak İECKE_BA alt boyutu** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=17,00; ss=,1,000, Geleneksel Düzey (x̄=16,95; ss=1,950), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=15,00; ss=,1,732) ve Toplam (x̄=16,83; ss=1,927) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Ahlak toplam** alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=51,25; ss=6,130), Geleneksel Düzey (x̄=56,64; ss=4,956), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=55,28; ss=3,871) ve toplam (x̄=55,81; ss=4,901) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak toplam** alt boyutunda

Gelenek-öncesi Düzey (x̄=59,66; ss=3,214, Geleneksel Düzey (x̄=58,07; ss=3,802), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=53,33; ss=3,214) ve Toplam (x̄=57,87; ss=3,879) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Mizaç Olumsuz Tepkisellik** altboyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,56; ss=,375), Geleneksel Düzey (x̄=2,64; ss=,724), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=3,01; ss=,618) ve toplam (x̄=2,74; ss=,685) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Olumsuz Tepkisellik** alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,69; ss=,529), Geleneksel Düzey (x̄=2,47; ss=,567), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,88; ss=,994) ve Toplam (x̄=2,51; ss=,588) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme altboyutunda** Gelenek-öncesi Düzey (X̄=4,18; ss=,181), Geleneksel Düzey (x̄=4,00; ss=,578), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=4,21; ss=,052) ve toplam (x̄=4,02; ss=,545) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme altboyutunda** toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=4,18; ss=,181), Geleneksel Düzey (x̄=4,00; ss=,578), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=4,21; ss=,052) ve Toplam (x̄=4,02; ss=,545) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Mizaç Yaklaşma/Kaçınma altboyutunda** Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,83; ss=,517), Geleneksel Düzey (x̄=2,51; ss=,695), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,65; ss=,934) ve toplam (x̄=2,58; ss=,751) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Yaklaşma/Kaçınma altboyutunda** toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,48; ss=,931), Geleneksel Düzey (x̄=2,58; ss=,644), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,70; ss=,390) ve Toplam (x̄=2,58; ss=,637) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerinin **Senaryo A'ya ilişkin Mizaç Aktivite altboyutunda** Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=2,83; ss=,408), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,42; ss=,682), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,30; ss=,770) ve toplam ($\bar{x}$=2,42; ss=,693) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Aktivite altboyutunda** toplam Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=2,72; ss=,838), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,23; ss=,753), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,44; ss=,630) ve Toplam ($\bar{x}$=2,28; ss=,747) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2 Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A'ya göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.3.2
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A'ya göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin tek yönlü Varyans (ANOVA) analizi

			Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	5,925	2	2,963	1,195	,312
		Grup içi	114,075	46	2,480		
		Toplam	120,000	48			
	Ah ÇE	Gruplar arası	34,544	2	17,272	2,779	,073
		Grup içi	285,864	46	6,214		
		Toplam	320,408	48			
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	7,026	2	3,513	,866	,427
		Grup içi	186,525	46	4,055		
		Toplam	193,551	48			
	Ah Toplam	Gruplar arası	108,643	2	54,322	2,392	,103
		Grup içi	1044,704	46	22,711		
		Toplam	1153,347	48			
	Mi Olumsuz Tepkisellik altboyutu	Gruplar arası	1,456	2	,728	1,585	,216
		Grup içi	21,131	46	,459		
		Toplam	22,587	48			
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu	Gruplar arası	,469	2	,234	,418	,661
		Grup içi	25,763	46	,560		
		Toplam	26,231	48			
	Mi Yaklaşma/Kaçınma altboyutu	Gruplar arası	,439	2	,220	,379	,687
		Grup içi	26,685	46	,580		
		Toplam	27,124	48			
	Mi Aktivite altboyutu	Gruplar arası	,854	2	,427	,884	,420
		Grup içi	22,205	46	,483		
		Toplam	23,059	48			
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	9,857	2	4,929	2,711	,077
		Grup içi	81,810	45	1,818		
		Toplam	91,667	47			
	Ah ÇE	Gruplar arası	8,464	2	4,232	,998	,377
		Grup içi	190,786	45	4,240		
		Toplam	199,250	47			
	Ah İECKE_BA	Gruplar arası	10,762	2	5,381	1,477	,239
		Grup içi	163,905	45	3,642		
		Toplam	174,667	47			
	Ah Toplam	Gruplar arası	73,131	2	36,565	2,595	,086
		Grup içi	634,119	45	14,092		
		Toplam	707,250	47			
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,579	2	,290	,829	,443
		Grup içi	15,722	45	,349		
		Toplam	16,301	47			
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,196	2	,098	,321	,727
		Grup içi	13,773	45	,306		
		Toplam	13,970	47			
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	,075	2	,037	,088	,916
		Grup içi	19,049	45	,423		
		Toplam	19,123	47			
	Mi Aktivite	Gruplar arası	,741	2	,371	,655	,525
		Grup içi	25,489	45	,566		
		Toplam	26,231	47			

*p<.05; **p<.01; 1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk ÖlçeğiToplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.3.2'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin **Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A**'ya göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları

arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin **Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine** göre Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-46)}$= 1,195;p>0.05), Ahlak ÇE ($F_{(2-46)}$= 2,779;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($F_{(2-46)}$= ,866;p>0.05), Ahlak Toplam ($F_{(2-46)}$= 2,392;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-46)}$= 1,585;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($F_{(2-46)}$= ,418;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-46)}$= ,379;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-46)}$= ,884;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3.2'ye göre Tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo A** ya göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin **Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine** göre Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-45}$=2,711;p>0.05), Ahlak ÇE ($F_{(2-45)}$= ,998;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($F_{(2-45)}$= 1,477;p>0.05), Ahlak Toplam ($F_{(2-45)}$= 2,595;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-45)}$= ,829;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($F_{(2-45)}$= ,321;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-45)}$= ,088;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-45)}$= ,655;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada eldeki mevcut veriler için tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli olan öğrencilerin Senaryo A'ya göre ahlaki olgunluk ve mizaç özellikleri arasındaki farklılığın belirlenmesi için çift yönlü varyans analizi de yapılmıştır. Bu analize göre; Ah İÇOKUE [F=.395; p=.757; n^2=, 013 (R^2=,169; Düzenlenmiş ΔR^2=,095)], Ah ÇE [F=.823; p=.484; n^2=, 027 (R^2=,182; Düzenlenmiş ΔR^2=,109)], Ah İECKE BA [F=1,120; p=.345; n^2=,036 (R^2=,074; Düzenlenmiş ΔR^2=,008)], Ah Toplam [F=.843; p=.474; n^2=, 027 (R^2=,180; Düzenlenmiş ΔR^2=,107)] ve Mi Olumsuz Tepkisellik altboyutu [F=.213; p=.887; n^2=,007 (R^2=,098; Düzenlenmiş ΔR^2=,018)], Mi Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu [F=.183; p=.907; n^2=,006 (R^2=,102; Düzenlenmiş ΔR^2=,022)], Mi Yaklaşma/Kaçınma altboyutu [F=.884; p=.453; n^2=,029 (R^2=,057; Düzenlenmiş ΔR^2=,027)] ve Mi Aktivite altboyutu [F=1.120; p=.345; n^2=,036 (R^2=,071; Düzenlenmiş ΔR^2=,012)] toplam ve alt boyutlarında herhangi bir anlanmlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin tipik gelişen veya üstün yetenekli olmasına Senaryo A'ya vermiş oldukları yanıtlara mizaç özellikleri ve ahlaki

olgunlukları jarşılaştırıldıklarında gruplar arasında bir değişeme veya farklılığa neden olmadığı çift yönlü varyans analizi sonucuna göre kanıtlanmış ve raporlanmıştır.

Tablo 4.4.1. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanlarını göstermektedir.

Tablo 4.4.1.
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları

		Düzey	n	x̄	ss	Min	Max
	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	3	17,33	2,081	15,00	19,00
		Geleneksel	32	18,25	1,244	15,00	20,00
		Gelenek- ötesi	14	17,07	1,940	14,00	20,00
		Toplam	49	17,85	1,581	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	3	8,66	4,618	6,00	14,00
		Geleneksel	32	8,25	2,300	5,00	12,00
		Gelenek- ötesi	14	8,35	2,951	5,00	14,00
		Toplam	49	8,30	2,583	5,00	14,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	3	13,33	1,527	12,00	15,00
		Geleneksel	32	16,81	1,785	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	14	15,64	1,945	12,00	19,00
		Toplam	49	16,26	2,008	12,00	20,00
	Ah_Toplam	Gelenek-öncesi	3	52,00	7,810	43,00	57,00
		Geleneksel	32	56,81	4,067	50,00	65,00
		Gelenek- ötesi	14	54,35	5,637	45,00	62,00
Üstün yetenekli		Toplam	49	55,81	4,901	43,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gelenek-öncesi	3	2,22	,625	1,58	2,83
		Geleneksel	32	2,79	,699	1,67	4,33
		Gelenek- ötesi	14	2,72	,662	1,92	4,00
		Toplam	49	2,74	,685	1,58	4,33
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gelenek-öncesi	3	3,78	1,045	2,73	4,82
		Geleneksel	32	3,77	,732	2,00	4,91
		Gelenek- ötesi	14	3,97	,734	2,18	4,91
		Toplam	49	3,83	,739	2,00	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gelenek-öncesi	3	2,11	,384	1,67	2,33
		Geleneksel	32	2,57	,817	1,22	4,67
		Gelenek- ötesi	14	2,70	,635	1,89	3,78
		Toplam	49	2,58	,751	1,22	4,67
	Mi Aktivite	Gelenek-öncesi	3	2,50	,288	2,33	2,83
		Geleneksel	32	2,42	,729	1,33	3,83
		Gelenek- ötesi	14	2,40	,700	1,67	3,83
		Toplam	49	2,42	,693	1,33	3,83
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	4	17,75	2,629	15,00	20,00
		Geleneksel	37	18,48	1,282	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	7	18,42	1,272	16,00	20,00
		Toplam	48	18,41	1,396	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	4	7,25	2,872	5,00	11,00
		Geleneksel	37	7,43	2,128	5,00	13,00
		Gelenek- ötesi	7	7,14	1,345	5,00	9,00
		Toplam	48	7,37	2,058	5,00	13,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	4	14,75	2,217	13,00	18,00
		Geleneksel	37	17,21	1,652	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	7	16,00	2,380	11,00	18,00
		Toplam	48	16,83	1,927	11,00	20,00
	Ah_Toplam	Gelenek-öncesi	4	55,25	6,946	48,00	63,00
		Geleneksel	37	58,27	3,524	50,00	65,00
		Gelenek- ötesi	7	57,28	3,638	52,00	62,00
		Toplam	48	57,87	3,879	48,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gelenek-öncesi	4	2,37	,220	2,08	2,58
		Geleneksel	37	2,53	,642	1,42	4,00
		Gelenek- ötesi	7	2,50	,448	2,08	3,42
		Toplam	48	2,51	,588	1,42	4,00
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gelenek-öncesi	4	4,06	,863	2,82	4,73
		Geleneksel	37	4,01	,541	2,55	4,91
		Gelenek- ötesi	7	4,07	,440	3,45	4,73
		Toplam	48	4,02	,545	2,55	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gelenek-öncesi	4	2,38	,212	2,11	2,56
		Geleneksel	37	2,66	,686	1,44	4,33
		Gelenek- ötesi	7	2,26	,394	1,89	3,00
		Toplam	48	2,58	,637	1,44	4,33
	Mi Aktivite	Gelenek-öncesi	4	2,16	,544	1,50	2,83
		Geleneksel	37	2,26	,813	1,00	4,67
		Gelenek- ötesi	7	2,42	,470	2,00	3,33
		Toplam	48	2,28	,747	1,00	4,67

*p<.05; **p<.01; 1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak İÇOKUE alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=17,33; ss=2,081), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=18,25; ss=1,244), Gelenek-ötesi Düzey ($\bar{x}$=17,07; ss=1,940) ve toplam ($\bar{x}$=17,85; ss=1,581) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak İÇOKUE alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=17,75; ss=2,629, Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=18,48; ss=1,282), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=18,42; ss=1,272) ve Toplam ($\bar{x}$=18,41; ss=1,396) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak ÇE alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=8,66; ss=4,618), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=8,25; ss=2,300), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=8,35; ss=2,951) ve toplam ($\bar{X}$=8,30; ss=2,583) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak ÇE alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=7,25; ss=2,872), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=7,43; ss=2,128), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=7,14; ss=1,345) ve Toplam ($\bar{x}$=7,37; ss=2,058) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak İEÇKE_BA alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=13,33; ss=1,527), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=16,81; ss=1,785), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=15,64; ss=1,945) ve toplam ($\bar{x}$=16,26; ss=2,008) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak İEÇKE_BA alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=14,75; ss=2,217, Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=17,21; ss=1,652), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=16,00; ss=2,380) ve Toplam ($\bar{x}$=16,83; ss=1,927) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak toplam alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=52,00; ss=7,810), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=56,81; ss=4,067), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=54,35; ss=5,637) ve toplam ($\bar{x}$=55,81; ss=4,901) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak toplam alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=55,25; ss=6,946), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=58,27; ss=3,524),

Gelenek- ötesi Düzey (x̄=57,28; ss=3,638) ve Toplam (x̄=57,87; ss=3,879) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Olumsuz Tepkisellik alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,22; ss=,625), Geleneksel Düzey (x̄=2,79; ss=,699), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,72; ss=,662) ve toplam (x̄=2,74; ss=,685) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Olumsuz Tepkisellik alt boyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,37; ss=,220), Geleneksel Düzey (x̄=2,53; ss=,642), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,50; ss=,448) ve Toplam (x̄=2,51; ss=,588) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme altboyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=3,78; ss=1,045), Geleneksel Düzey (X̄=3,77; ss=,732), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=3,97; ss=,734) ve toplam (x̄=3,83; ss=,739) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme altboyutunda toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=4,06; ss=,863), Geleneksel Düzey (x̄=4,01; ss=,541), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=4,07; ss=,440) ve Toplam (x̄=4,02; ss=,545) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Yaklaşma/Kaçınma altboyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,11; ss=,384), Geleneksel Düzey (x̄=2,57; ss=,817), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,70; ss=,635) ve toplam (x̄=2,58; ss=,751) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Yaklaşma/Kaçınma altboyutunda toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,38; ss=,212), Geleneksel Düzey (x̄=2,66; ss=,686), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,26; ss=,394) ve Toplam (x̄=2,58; ss=,637) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Aktivite altboyutunda Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,50; ss=,288),

Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,42; ss=,729), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,40; ss=,700) ve toplam ($\bar{x}$=2,42; ss=,693) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Aktivite altboyutunda toplam Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=2,16; ss=,544), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,26; ss=,813), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,42; ss=,470) ve Toplam ($\bar{x}$=2,28; ss=,747) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.2.'de Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.4.2.
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi

			Kareler toplamı	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**n^2**	**Farkın kaynağı**
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	14,405	2	7,202	3,138	,053		
		Grup içi	105,595	46	2,296				
		Toplam	120,000	48					
	Ah ÇE	Gruplar arası	,527	2	,264	,038	,963		
		Grup içi	319,881	46	6,954				
		Toplam	320,408	48					
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	40,795	2	20,398	6,142	**,004****	0,27	2>1
		Grup içi	152,756	46	3,321				
		Toplam	193,551	48					
	Ah Toplam	Gruplar arası	105,258	2	52,629	2,310	,111		
		Grup içi	1048,089	46	22,785				
		Toplam	1153,347	48					
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,910	2	,455	,966	,388		
		Grup içi	21,676	46	,471				
		Toplam	22,587	48					
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,401	2	,200	,357	,702		
		Grup içi	25,831	46	,562				
		Toplam	26,231	48					
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	,884	2	,442	,775	,467		
		Grup içi	26,240	46	,570				
		Toplam	27,124	48					
	Mi Aktivite	Gruplar arası	,023	2	,011	,023	,978		
		Grup içi	23,036	46	,501				
		Toplam	23,059	48					
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	1,959	2	,980	,491	,615		
		Grup içi	89,708	45	1,994				
		Toplam	91,667	47					
	Ah ÇE	Gruplar arası	,562	2	,281	,064	,938		
		Grup içi	198,688	45	4,415				
		Toplam	199,250	47					
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	27,646	2	13,823	4,231	**,021***	0,19	2>1
		Grup içi	147,020	45	3,267				
		Toplam	174,667	47					
	Ah Toplam	Gruplar arası	35,774	2	17,887	1,199	,311		
		Grup içi	671,476	45	14,922				
		Toplam	707,250	47					
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,093	2	,047	,129	,879		
		Grup içi	16,208	45	,360				
		Toplam	16,301	47					
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,030	2	,015	,049	,952		
		Grup içi	13,939	45	,310				
		Toplam	13,970	47					
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	1,078	2	,539	1,344	,271		
		Grup içi	18,046	45	,401				
		Toplam	19,123	47					
	Mi Aktivite	Gruplar arası	,213	2	,107	,184	,832		
		Grup içi	26,018	45	,578				
		Toplam	26,231	47					

*p<.05; **p<.01; 1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.4.2'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları

arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim düzeyine göre Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-46)}$= 3,138;p>0.05), Ahlak ÇE ($F_{(2-46)}$= ,038;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($F_{(2-45)}$= 6,142;p>0.05), Ahlak Toplam ($F_{(2-46)}$= 2,310;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-46)}$= ,966;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($F_{(2-46)}$= ,357p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-46)}$= ,775;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-46)}$= ,023;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Ahlak İEÇKE_BA ($F_{(2-46)}$= 6,142;p<0.01) puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre gelenek öncesi (x=13,33; ss=1,527) kategoride olan üstün yetenekli öğrencilerin İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi'nin gelenek kategorisinde (x=16,81; ss=1,785) olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.2'ye göre Tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo B'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim **düzeyine** göre Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-45}$=491;p>0.05), Ahlak ÇE ($F_{(2-45)}$= ,064;p>0.05), Ahlak İECKE_BA ($F_{(2-45)}$= 4,231;p>0.05), Ahlak Toplam ($F_{(2-45)}$= 1,199;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-45)}$= ,047;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($F_{(2-45)}$= ,015;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-45)}$= ,539;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-45)}$= ,109;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Ahlak İECKE_BA ($F_{(2-46)}$=4.231;p<0.05) puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre gelenek öncesi düzey ($\bar{x}$=14,75; ss=2,217) kategorisinde olan tipik gelişim gösteren öğrencilerin İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi'nin geleneksel düzey kategorisinde ($\bar{x}$=17,21; ss=1,652) olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani geleneksel düzey, gelenek-ötesinden daha büyüktür.

Ayrıca bu çalışmada eldeki mevcut veriler için tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli olan öğrencilerin Senaryo B'ye göre ahlaki olgunluk ve mizaç özellikleri arasındaki farklılığın belirlenmesi için çift yönlü varyans analizi de yapılmıştır. Bu

analize göre; Ah İÇOKUE [F=1,875; p=.139; n^2=,005 (R^2=,185; Düzenlenmiş ΔR^2=,123)], Ah ÇE [F=.758; p=.521; n^2=, 024 (R^2=,098; Düzenlenmiş ΔR^2=,029)], Ah İECKE BA [F=,692; p=.559; n^2=,022 (R^2=,226; Düzenlenmiş ΔR^2=,167)], Ah Toplam [F=.238; p=.238; n^2=, 045 (R^2=,186; Düzenlenmiş ΔR^2=,124)] ve Mi Olumsuz Tepkisellik altboyutu [F=.061; p=.980; n^2=,002 (R^2=,039; Düzenlenmiş ΔR^2=,035)], Mi Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu [F=.492; p=.689; n^2=,689 (R^2=,084; Düzenlenmiş ΔR^2=,014)], Mi Yaklaşma/Kaçınma altboyutu [F=1.563; p=.204; n^2=,048 (R^2=,072; Düzenlenmiş ΔR^2=,003)] ve Mi Aktivite altboyutu [F=1.118; p=.346; n^2=,034 (R^2=,045; Düzenlenmiş ΔR^2=,027)] toplam ve alt boyutlarında herhangi bir anlanmlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin tipik gelişen veya üstün yetenekli olması Senaryo B'ye vermiş oldukları yanıtlara göre mizaç özellikleri ve ahlaki olgunlukları karşılaştırıldıklarında gruplar arasında bir değişim veya farklılığa neden olmadığı çift yönlü varyans analizi sonucuna göre kanıtlanmış ve raporlanmıştır.

Tablo 4.5.1'de Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları gösterilmektedir.

Tablo 4.5.1.
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları

	Alt boyut	Düzey	n	x̄	ss	Min	Max
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	6	17,83	1,940	15,00	20,00
		Geleneksel	33	18,24	1,299	15,00	20,00
		Gelenek- ötesi	10	16,60	1,712	14,00	19,00
		Toplam	49	17,85	1,581	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	6	7,66	2,160	5,00	11,00
		Geleneksel	33	7,66	2,327	5,00	14,00
		Gelenek- ötesi	10	10,80	2,250	6,00	14,00
		Toplam	49	8,30	2,583	5,00	14,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	6	18,00	1,095	16,00	19,00
		Geleneksel	33	16,36	1,850	12,00	20,00
		Gelenek- ötesi	10	14,90	2,131	12,00	19,00
		Toplam	49	16,26	2,008	12,00	20,00
	Ah Toplam	Gelenek-öncesi	6	58,16	3,600	53,00	63,00
		Geleneksel	33	56,93	4,212	47,00	65,00
		Gelenek- ötesi	10	50,70	4,522	43,00	56,00
		Toplam	49	55,81	4,901	43,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gelenek-öncesi	6	2,65	,813	1,92	4,08
		Geleneksel	33	2,79	,700	1,83	4,33
		Gelenek- ötesi	10	2,62	,605	1,58	3,58
		Toplam	49	2,74	,685	1,58	4,33
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gelenek-öncesi	6	3,93	1,050	2,36	4,91
		Geleneksel	33	3,87	,698	2,00	4,91
		Gelenek- ötesi	10	3,63	,714	2,18	4,45
		Toplam	49	3,83	,739	2,00	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gelenek-öncesi	6	2,20	,774	1,56	3,22
		Geleneksel	33	2,53	,695	1,22	3,89
		Gelenek- ötesi	10	2,96	,831	1,67	4,67
		Toplam	49	2,58	,751	1,22	4,67
	Mi Aktivite	Gelenek-öncesi	6	2,13	,541	1,67	3,17
		Geleneksel	33	2,54	,699	1,67	3,83
		Gelenek- ötesi	10	2,21	,711	1,33	3,33
		Toplam	49	2,42	,693	1,33	3,83
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gelenek-öncesi	2	18,50	,707	18,00	19,00
		Geleneksel	44	18,52	1,337	14,00	20,00
		Gelenek- ötesi	2	16,00	1,414	15,00	17,00
		Toplam	48	18,41	1,396	14,00	20,00
	Ah ÇE	Gelenek-öncesi	2	8,50	3,535	6,00	11,00
		Geleneksel	44	7,29	2,063	5,00	13,00
		Gelenek- ötesi	2	8,00	,000	8,00	8,00
		Toplam	48	7,37	2,058	5,00	13,00
	Ah İECKE BA	Gelenek-öncesi	2	17,00	2,828	15,00	19,00
		Geleneksel	44	16,95	1,867	11,00	20,00
		Gelenek- ötesi	2	14,00	,000	14,00	14,00
		Toplam	48	16,83	1,927	11,00	20,00
	Ah Toplam	Gelenek-öncesi	2	57,00	1,414	56,00	58,00
		Geleneksel	44	58,18	3,823	48,00	65,00
		Gelenek- ötesi	2	52,00	1,414	51,00	53,00
		Toplam	48	57,87	3,879	48,00	65,00
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gelenek-öncesi	2	1,91	,353	1,67	2,17
		Geleneksel	44	2,53	,598	1,42	4,00
		Gelenek- ötesi	2	2,62	,058	2,58	2,67
		Toplam	48	2,51	,588	1,42	4,00
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gelenek-öncesi	2	4,00	,257	3,82	4,18
		Geleneksel	44	4,01	,560	2,55	4,91
		Gelenek- ötesi	2	4,40	,321	4,18	4,64
		Toplam	48	4,02	,545	2,55	4,91
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gelenek-öncesi	2	3,00	,157	2,89	3,11
		Geleneksel	44	2,57	,656	1,44	4,33
		Gelenek- ötesi	2	2,27	,078	2,22	2,33
		Toplam	48	2,58	,637	1,44	4,33
	Mi Aktivite	Gelenek-öncesi	2	2,41	1,296	1,50	3,33
		Geleneksel	44	2,27	,754	1,00	4,67
		Gelenek- ötesi	2	2,33	,235	2,17	2,50
		Toplam	48	2,28	,747	1,00	4,67

1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah_İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak İÇOKUE alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=17,83; ss=1,940), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=18,24; ss=1,299), Gelenek-ötesi Düzey ($\bar{x}$=16,60; ss=1,712) ve toplam ($\bar{x}$=17,85; ss=1,581) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak İÇOKUE alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=18,50; ss=,707), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=18,52; ss=1,337), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=16,00; ss=1,414) ve Toplam ($\bar{x}$=18,41; ss=1,396) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye a ilişkin Ahlak ÇE alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=7,66; ss=2,160), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=7,66; ss=2,327), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=10,80; ss=2,250) ve toplam ($\bar{x}$=8,30; ss=2,583) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak ÇE alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=8,50; ss=3,535), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=7,29; ss=2,063), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=8,00; ss=,000) ve Toplam ($\bar{x}$=7,37; ss=2,058) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak İEÇKE_BA alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=18,00; ss=1,095), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=16,36; ss=1,850), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=14,90; ss=2,131) ve toplam ($\bar{x}$=16,26; ss=2,008) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak İEÇKE_BA alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=17,00; ss=2,828, Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=16,95; ss=1,867), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=14,00; ss=,000) ve Toplam ($\bar{x}$=16,83; ss=1,927) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Ahlak toplam alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=58,16; ss=3,600), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=56,93; ss=4,212), Gelenek- ötesi Düzey ($\bar{x}$=50,70; ss=4,522) ve toplam ($\bar{x}$=55,81; ss=4,901) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Ahlak toplam Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=57,00; ss=1,414), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=58,18; ss=3,823), Gelenek- ötesi

Düzey (x̄=52,00; ss=1,414) ve Toplam (x̄=57,87; ss=3,879) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Olumsuz Tepkisellik alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,65; ss=,813), Geleneksel Düzey (x̄=2,79; ss=,700), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,62; ss=,605) ve toplam (x̄=2,74; ss=,685) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Olumsuz Tepkisellik Gelenek-öncesi Düzey (x̄=1,91; ss=,353), Geleneksel Düzey (x̄=2,53; ss=,598), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=2,62; ss=,058) ve Toplam (x̄=2,51; ss=,588) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey (x̄=3,93; ss=1,050), Geleneksel Düzey (x̄=3,87; ss=,698), Gelenek-ötesi Düzey (x̄=3,63; ss=,714) ve toplam (x̄=3,83; ss=,739) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=4,00; ss=,257), Geleneksel Düzey (x̄=4,01; ss=,560), Gelenek- ötesi Düzey (x̄=4,40; ss=,321) ve Toplam (x̄=4,02; ss=,545) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Yaklaşma/Kaçınma alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,20; ss=,774), Geleneksel Düzey (x̄=2,53; ss=,695), Gelenek-ötesi Düzey (x̄=2,96; ss=,831) ve toplam (x̄=2,58; ss=,751) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Yaklaşma/Kaçınma altboyutu toplam Gelenek-öncesi Düzey (x̄=3,00; ss=,157), Geleneksel Düzey (x̄=2,57; ss=,656), Gelenek-ötesi Düzey (x̄=2,27; ss=,078) ve Toplam (x̄=2,58; ss=,637) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin Senaryo B'ye ilişkin Mizaç Aktivite alt boyutu Gelenek-öncesi Düzey (x̄=2,13; ss=,541),

Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,54; ss=,699), Gelenek-ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,21; ss=,711) ve toplam ($\bar{x}$=2,42; ss=,693) puanlarının olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere tipik gelişim gösteren öğrencilerin Mizaç Aktivite altboyutu toplam Gelenek-öncesi Düzey ($\bar{x}$=2,41; ss=1,296), Geleneksel Düzey ($\bar{x}$=2,27; ss=,754), Gelenek-ötesi Düzey ($\bar{x}$=2,33; ss=,747) ve Toplam ($\bar{x}$=2,28; ss=,747) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.2'de Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.5.2.
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi

			Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**n^2**	**Farkın kaynağı**
Üstün Yetenek	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	20,706	2	10,353	4,796	**,013***	0.21	3<2
		Grup içi	99,294	46	2,159				
		Toplam	120,000	48					
	Ah ÇE	Gruplar arası	78,141	2	39,071	7,418	**,002****	0.32	3<1, 3<2
		Grup içi	242,267	46	5,267				
		Toplam	320,408	48					
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	37,015	2	18,507	5,439	**,008****	0,24	1<3, 2<3
		Grup içi	156,536	46	3,403				
		Toplam	193,551	48					
	Ah Toplam	Gruplar arası	336,535	2	168,267	9,476	**,000****	0,41	1<3, 2<3
		Grup içi	816,812	46	17,757				
		Toplam	1153,347	48					
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,270	2	,135	,279	,758		
		Grup içi	22,316	46	,485				
		Toplam	22,587	48					
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,501	2	,250	,448	,642		
		Grup içi	25,731	46	,559				
		Toplam	26,231	48					
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	2,410	2	1,205	2,243	,118		
		Grup içi	24,714	46	,537				
		Toplam	27,124	48					
	Mi Aktivite	Gruplar arası	1,365	2	,682	1,447	,246		
		Grup içi	21,694	46	,472				
		Toplam	23,059	48					
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	12,189	2	6,095	3,451	**,040***	0,15	3<2
		Grup içi	79,477	45	1,766				
		Toplam	91,667	47					
	Ah ÇE	Gruplar arası	3,591	2	1,795	,413	,664		
		Grup içi	195,659	45	4,348				
		Toplam	199,250	47					
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	16,758	2	8,379	2,388	,103		
		Grup içi	157,909	45	3,509				
		Toplam	174,667	47					
	Ah Toplam	Gruplar arası	74,705	2	37,352	2,657	,081		
		Grup içi	632,545	45	14,057				
		Toplam	707,250	47					
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,763	2	,382	1,105	,340		
		Grup içi	15,538	45	,345				
		Toplam	16,301	47					
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,303	2	,151	,498	,611		
		Grup içi	13,667	45	,304				
		Toplam	13,970	47					
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	,535	2	,268	,648	,528		
		Grup içi	18,588	45	,413				
		Toplam	19,123	47					
	Mi Aktivite	Gruplar arası	,045	2	,023	,039	,962		
		Grup içi	26,186	45	,582				
		Toplam	26,231	47					

*p<.05; **p<.01; 1= Gelenek-öncesi düzey, 2= Geleneksel düzey, 3= Gelenek- ötesi düzey
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.5.2'ye göre üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları

arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine göre Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-46)}$= 4,796;p<0.05) puanlarında, Ahlak ÇE ($F_{(2-46)}$= 7,418;p<0.05), puanlarında, Ah_İEÇKE_BA_ ($F_{(2-46)}$= 5,439; p<0.05) puanlarında ve Ahlak Toplam ($F_{(2-46)}$= 9,476;p<0.05) puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak Üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine göre Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-46)}$= ,279;p>0.05), Mizaç Yaptığı işi sürdürme ($F_{(2-46)}$= ,448;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-46)}$= 2,243;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-46)}$= 1,447;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre geleneksel düzey ($\bar{x}$=18,24; ss=1,299) kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin İyi Çocuk Olma Ve Kurallara Uyma Eğilimi alt boyutunun, gelenek ötesi ($\bar{x}$=16,60; ss=1,712) olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre gelenek öncesi düzey ($\bar{x}$=7,66; ss=2,160) ve geleneksel düzey ($\bar{x}$=7,66; ss=2,327) kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin Çıkarcı Eğilim gelenek ötesi ($\bar{x}$=10,80; ss=2,250) olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre gelenek öncesi düzey ($\bar{x}$=14,90; ss=2,131) ve geleneksel düzey ($\bar{x}$=16,36; ss=1,850) kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi alt boyutunun gelenek ötesi düzey kategorisinde ($\bar{x}$=18,00; ss=1,095) olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre gelenek öncesi düzey ($\bar{x}$=58,16; ss=3,600) ve geleneksel düzey ($\bar{x}$=56,93; ss=4,212) kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki olgunluklarının gelenek ötesi düzey kategorisinde ($\bar{x}$=50,70; ss=4,522) olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.2'ye göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine ilişkin hazırlanan Senaryo C'ye göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim

düzeyine göre Ahlak ÇE ($F_{(2-45)}$= ,413;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($F_{(2-45)}$= 2,388;p>0.05), Ahlak Toplam ($F_{(2-45)}$= 2,657;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-45)}$= 1,105;p>0.05), Mizaç Yaptığı işi sürdürme ($F_{(2-45)}$= ,498;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-45)}$= ,648;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-45)}$= ,039;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Ahlak İÇOKUE ($F_{(2-45}$=3,451;p<0.05), puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için yapılan LSD sonucuna göre geleneksel düzey ($\bar{x}$=18,52; ss=1,337) kategorisinde olan tipik gelişim gösteren öğrencilerin İyi Çocuk Olma Ve Kurallara Uyma Eğilimi puanının gelenek ötesi düzey kategorisinde ($\bar{x}$=16,00; ss=1,414) olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada eldeki mevcut datalar için tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli olan öğrencilerin Senaryo C'ye göre ahlaki olgunluk ve mizaç özellikleri arasındaki farklılığın belirlenmesi için çift yönlü varyans analizi de yapılmıştır. Bu analize göre; Ah İÇOKUE [F=1,909; p=.116; n^2=,078 (R^2=,261; Düzenlenmiş ΔR^2=,187)], Ah ÇE [F=1.266; p=.289; n^2=, 053 (R^2=,238; Düzenlenmiş ΔR^2=,162)], Ah İECKE BA [F=1,761; p=.144; n^2=,073 (R^2=,235; Düzenlenmiş ΔR^2=,158)], Ah Toplam [F=1.130; p=.348; n^2=, 048 (R^2=,300; Düzenlenmiş ΔR^2=,230)] ve Mi Olumsuz Tepkisellik altboyutu [F=2.269; p=.068; n^2=,092 (R^2=,123; Düzenlenmiş ΔR^2=,035)], Mi Yaptığı işi sürdürebilme altboyutu [F=2.076; p=.090; n^2=,084 (R^2=,189; Düzenlenmiş ΔR^2=,108)], Mi Yaklaşma/Kaçınma altboyutu [F=2,237; p=.071; n^2=,090 (R^2=,131; Düzenlenmiş ΔR^2=,044)] toplam ve alt boyutlarında herhangi bir anlanmlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak nizacın Mi Aktivite altboyutu [F=3.128; p=.019; n^2=,122 (R^2=,045; Düzenlenmiş ΔR^2=,027)] boyutunda nlanmlı farklılık olduğu bu farklılığın da ptipik gelişim gösteren öğrenciler lehinde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin tipik gelişen veya üstün yetenekli olmasına senaryoya vermiş oldukları yanıtlara mizaç özellikleri ve ahlaki olgunlukları karşılaştırıldıklarında gruplar arasında bir değişeme veya farklılığa neden olmadığı çift yönlü varyans analizi sonucuna göre kanıtlanmış ve raporlanmıştır.

4.5. Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılaşmaya İlişkin Bulgu

Tablo 4.6.
Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılık bulguları

		Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	P	d
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Kız	19	17,94	1,508	,315	47	,754	
		Erkek	30	17,80	1,648				
	Ah ÇE	Kız	19	8,36	2,607	,133	47	,895	
		Erkek	30	8,26	2,612				
	Ah İECKE BA	Kız	19	16,00	2,000	-,732	47	,468	
		Erkek	30	16,43	2,028				
	Ah Toplam	Kız	19	55,57	5,315	-,267	47	,791	
		Erkek	30	55,96	4,708				
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Kız	19	2,85	,641	,886	47	,380	
		Erkek	30	2,67	,714				
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Kız	19	3,98	,799	1,131	47	,264	
		Erkek	30	3,73	,695				
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Kız	19	2,92	,825	2,741	47	**,009****	0.767
		Erkek	30	2,36	,618				
	Mi Aktivite	Kız	19	2,13	,592	-2,483	47	**,017***	0.744
		Erkek	30	2,61	,696				
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Kız	28	18,60	1,423	1,121	46	,268	
		Erkek	20	18,15	1,348				
	Ah ÇE	Kız	28	7,10	1,911	-1,068	46	,291	
		Erkek	20	7,75	2,244				
	Ah İECKE BA	Kız	28	16,75	1,897	-,351	46	,727	
		Erkek	20	16,95	2,012				
	Ah Toplam	Kız	28	58,25	3,362	,789	46	,434	
		Erkek	20	57,35	4,545				
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Kız	28	2,50	,624	-,133	46	,895	
		Erkek	20	2,52	,55030				
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Kız	28	4,06	,60810	,496	46	,622	
		Erkek	20	3,98	,45368				
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Kız	28	2,61	,60896	,354	46	,725	
		Erkek	20	2,54	,69051				
	Mi Aktivite	Kız	28	2,08	,69166	-2,265	46	**,028***	.652
		Erkek	20	2,55	,74981				

*p<0.05; **p<0.01
Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk ÖlçeğiToplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.6'ya göre üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre Ahlak İÇOKUE ($t_{(47)}$=,315;p>0.05), Ahlak ÇE ($t_{(47)}$=,133;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($t_{(47)}$=-,732;p>0.05) ve Ahlak Toplam($t_{(47)}$=-,267;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($t_{(47)}$=,886;p>0.05), Mizaç Yaptığı işi sürdürme ($t_{(47)}$=1,131;p>0.05) puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı ancak Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($t_{(47)}$=2,741;p<0.05)

ve Mizaç Aktivite ($t_{(47)}$=-2,483;p<0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın Mizaç Yaklaşma-Kaçınma boyutunda kızların lehine iken Aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6'ya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre Ahlak İÇOKUE ($t_{(46)}$=1,121;p>0.05), Ahlak ÇE ($t_{(46)}$=-1,068;p>0.05), Ahlak İEÇKE_BA ($t_{(46)}$=-,351;p>0.05) alt puanlarında ve Ahlak Toplam($t_{(46)}$=,789;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($t_{(46)}$=-,133;p>0.05), Mizaç Yaptığı işi sürdürme ($t_{(46)}$=,496;p>0.05) ve Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($t_{(46)}$=,354;p>0.05) puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ancak Mizaç Aktivite ($t_{(46)}$=-2,265;p<0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın Mizaç aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.6 Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Mizaç ve Ahlaki Özelliklerinde Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliğine göre ortalama ve standart sapma değeri Tablo 4.7.1' de görülmektedir.

Tablo 4.7.1
Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliği ortalama ve standart sapma değeri

		Üstün yetenekli					Tipik GG				
		n	**x̄**	**ss**	**Min**	**Max**	**n**	**x̄**	**ss**	**Min**	**Max**
Ah_İÇOKUE	4 sınıf	16	18,50	1,591	15,00	20,00	3	17,33	1,527	16,00	19,00
	5 sınıf	7	18,00	1,632	15,00	20,00	18	18,66	1,495	15,00	20,00
	6 sınıf	26	17,42	1,474	14,00	20,00	27	18,37	1,305	14,00	20,00
	Toplam	49	17,85	1,581	14,00	20,00	48	18,41	1,396	14,00	20,00
Ah_ÇE	4 sınıf	16	7,62	2,604	5,00	14,00	3	9,00	2,000	7,00	11,00
	5 sınıf	7	8,42	2,439	5,00	12,00	18	7,16	2,407	5,00	13,00
	6 sınıf	26	8,69	2,619	5,00	14,00	27	7,33	1,797	5,00	11,00
	Toplam	49	8,30	2,583	5,00	14,00	48	7,37	2,058	5,00	13,00
Ah_İECKE_BA	4 sınıf	16	16,62	1,784	14,00	20,00	3	16,33	2,886	13,00	18,00
	5 sınıf	7	16,57	1,812	14,00	19,00	18	16,83	1,790	14,00	20,00
	6 sınıf	26	15,96	2,199	12,00	20,00	27	16,88	1,987	11,00	20,00
	Toplam	49	16,26	2,008	12,00	20,00	48	16,83	1,927	11,00	20,00
Ah_Toplam	4 sınıf	16	57,50	4,760	47,00	63,00	3	54,66	6,110	48,00	60,00
	5 sınıf	7	56,14	4,375	50,00	63,00	18	58,33	4,311	50,00	65,00
	6 sınıf	26	54,69	4,978	43,00	65,00	27	57,92	3,292	51,00	63,00
	Toplam	49	55,81	4,901	43,00	65,00	48	57,87	3,879	48,00	65,00
Mi_Olumsuz Tepkisellik	4 sınıf	16	2,56	,575	1,83	3,83	3	2,52	,173	2,33	2,67
	5 sınıf	7	2,75	,756	1,67	4,08	18	2,46	,504	1,50	3,67
	6 sınıf	26	2,84	,732	1,58	4,33	27	2,54	,674	1,42	4,00
	Toplam	49	2,74	,685	1,58	4,33	48	2,51	,588	1,42	4,00
Mi_Yaptığı işi sürdürebilme	4 sınıf	16	3,94	,670	2,45	4,91	3	3,84	,933	2,82	4,64
	5 sınıf	7	3,67	,673	2,36	4,45	18	4,00	,545	2,55	4,82
	6 sınıf	26	3,80	,808	2,00	4,91	27	4,06	,519	2,82	4,91
	Toplam	49	3,83	,739	2,00	4,91	48	4,02	,545	2,55	4,91
Mi_Yaklaşma/ Kaçınma	4 sınıf	16	2,52	,684	1,56	3,89	3	2,37	,231	2,11	2,56
	5 sınıf	7	2,61	,918	1,56	3,89	18	2,51	,479	1,44	3,33
	6 sınıf	26	2,60	,773	1,22	4,67	27	2,65	,754	1,44	4,33
	Toplam	49	2,58	,751	1,22	4,67	48	2,58	,637	1,44	4,33
Mi_Aktivite	4 sınıf	16	2,66	,685	1,67	3,83	3	2,16	1,013	1,00	2,83
	5 sınıf	7	2,28	,657	1,50	3,17	18	2,21	,816	1,00	3,33
	6 sınıf	26	2,31	,693	1,33	3,67	27	2,33	,697	1,33	4,67
	Toplam	49	2,42	,693	1,33	3,83	48	2,28	,747	1,00	4,67

Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak**, **İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutunda** 4. sınıf (x̄=18,5000; ss=1,59164),

5. sınıf (x̄=18,0000; ss=1,63299), 6. sınıf (x̄=17,4231; ss=1,47440) ve toplam (x̄=17,8571; ss=1,58114) puanlarının olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak**, **İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutunda** 4.sınıf (x̄=17,3333; ss=1,52753), 5.sınıf (x̄=18,6667; ss=1,49509), 6.sınıf (x̄=18,3704; ss=1,30526) ve Toplam (x̄=18,4167; ss=1,39655) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt boyutunda** 4. sınıf (x̄=7,6250; ss=2,60448), 5. sınıf (x̄=8,4286; ss=2,43975), 6. sınıf (x̄=8,6923; ss=2,61945) ve toplam (x̄=8,3061; ss=2,58364) puanlarının olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt boyutunda** 4.sınıf (x̄=9,0000; ss=2,0000), 5.sınıf (x̄=7,1667; ss=2,40710), 6.sınıf (x̄=7,3333; ss=1,79743) ve Toplam (x̄=7,3750; ss=2,05897) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlak, İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutunda** 4. sınıf (x̄=16,6250; ss=1,78419), 5. sınıf (x̄=16,5714; ss=1,81265), 6. sınıf (x̄=15,9615; ss=2,19965) ve toplam (x̄=16,2653; ss=2,00806) puanlarının olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlak, İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutunda** 4.sınıf (x̄=16,3333; ss=2,88675), 5.sınıf (x̄=16,8333; ss=1,79050), 6.sınıf (x̄=16,8889; ss=1,98714) ve Toplam (x̄=16,8333; ss=1,92777) puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin **Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puanlarının** 4. sınıf (x̄=57,5000; ss=4,76095), 5. sınıf (x̄=56,1429; ss=4,37526), 6. sınıf (x̄=54,6923; ss=4,97811) ve toplam (x̄=55,8163; ss=4,90184) puan olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puanlarının** 4.sınıf (x̄=54,6667; ss=6,11010), 5.sınıf (x̄=58,3333; ss=4,31141), 6.sınıf (x̄=57,9259; ss=43,29248) ve Toplam (x̄=57,8750; ss=3,87916) puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Mizaç Olumsuz Tepkisellik Alt Boyutu puanlarının** 4. sınıf (x̄=2,5677; ss=,57512), 5. sınıf (x̄=2,7500; ss=,75615), 6. sınıf (x̄=2,8462; ss=,73284) ve toplam (x̄=2,7415; ss=,68597) puan olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Olumsuz Tepkisellik Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=2,5278; ss=,17347), 5.sınıf (x̄=2,4630; ss=,50425), 6.sınıf (x̄=2,5494; ss=,67473) ve Toplam (x̄=2,5156; ss=,58892) puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme Alt Boyutu puanlarının** 4. sınıf (x̄=3,9489; ss=,67049), 5. sınıf (x̄=3,6753; ss=,67391), 6. sınıf (x̄=3,8007; ss=,80864) ve toplam (x̄=3,8312; ss=,73925) puan olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Yaptığı işi sürdürebilme Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=3,8485; ss=,93302), 5.sınıf (x̄=4,0000; ss=,54545), 6.sınıf (x̄=4,0673; ss=,51954) ve Toplam (x̄=4,0284; ss=,54518) puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Mizaç Yaklaşma/Kaçınma Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=2,5278; ss=,68433), 5.sınıf (x̄=2,6190; ss=,91817), 6.sınıf (x̄=2,6068; ss=,77379) ve Toplam (x̄=2,5828; ss=,75172) puan olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Yaklaşma/Kaçınma Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=2,3704; ss=,23130), 5.sınıf (x̄=2,5185; ss=,47905), 6.sınıf (x̄=2,6502; ss=,75404) ve Toplam (x̄=2,5833; ss=,63787) puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere Üstün yetenekli öğrencilerin **Mizaç Aktivite Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=2,6667; ss=,68584), 5.sınıf (x̄=2,2857; ss=,65768), 6.sınıf (x̄=2,3141; ss=,69334) ve Toplam (x̄=2,4252; ss=,69311) puan olduğu görülmektedir. Tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin **Mizaç Aktivite Alt Boyutu puanlarının** 4.sınıf (x̄=2,1667; ss=,101379), 5.sınıf (x̄=2,2130; ss=,81611), 6.sınıf (x̄=2,3395; ss=,69719) ve Toplam (x̄=2,2813; ss=,74706) pua olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.2'de Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliğine tek yönlü Varyans analiz (ANOVA) değerleri gösterilmektedir.

Tablo 4.7.2
Öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki özelliğine tek yönlü varyans analiz (ANOVA) değerleri

			Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üstün yetenekli	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	11,654	2	5,827	2,474	,095
		Gruplar içi	108,346	46	2,355		
		Toplam	120,000	48			
	Ah ÇE	Gruplar arası	11,405	2	5,703	,849	,434
		Gruplar içi	309,003	46	6,717		
		Toplam	320,408	48			
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	5,125	2	2,563	,626	,539
		Gruplar içi	188,426	46	4,096		
		Toplam	193,551	48			
	Ah Toplam	Gruplar arası	78,951	2	39,476	1,690	,196
		Gruplar içi	1074,396	46	23,356		
		Toplam	1153,347	48			
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,769	2	,384	,810	,451
		Gruplar içi	21,818	46	,474		
		Toplam	22,587	48			
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,416	2	,208	,370	,692
		Gruplar içi	25,816	46	,561		
		Toplam	26,231	48			
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	,073	2	,036	,062	,940
		Gruplar içi	27,052	46	,588		
		Toplam	27,124	48			
	Mi Aktivite	Gruplar arası	1,390	2	,695	1,475	,239
		Gruplar içi	21,669	46	,471		
		Toplam	23,059	48			
Tipik GG	Ah İÇOKUE	Gruplar arası	4,704	2	2,352	1,217	,306
		Gruplar içi	86,963	45	1,933		
		Toplam	91,667	47			
	Ah ÇE	Gruplar arası	8,750	2	4,375	1,033	,364
		Gruplar içi	190,500	45	4,233		
		Toplam	199,250	47			
	Ah İECKE BA	Gruplar arası	,833	2	,417	,108	,898
		Gruplar içi	173,833	45	3,863		
		Toplam	174,667	47			
	Ah Toplam	Gruplar arası	34,731	2	17,366	1,162	,322
		Gruplar içi	672,519	45	14,945		
		Toplam	707,250	47			
	Mi Olumsuz Tepkisellik	Gruplar arası	,081	2	,041	,113	,894
		Gruplar iç	16,220	45	,360		
		Toplam	16,301	47			
	Mi Yaptığı işi sürdürebilme	Gruplar arası	,153	2	,076	,248	,781
		Gruplar iç	13,817	45	,307		
		Toplam	13,970	47			
	Mi Yaklaşma/Kaçınma	Gruplar arası	,332	2	,166	,398	,674
		Gruplar iç	18,791	45	,418		
		Toplam	19,123	47			
	Mi Aktivite	Gruplar arası	,215	2	,107	,186	,831
		Gruplar iç	26,016	45	,578		
		Toplam	26,231	47			

*p<0.05; **p<0.01
KT=Kareler Toplamı; KO=Kareler Ortalaması, Ah İÇOKUE=Ahlak, İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu; Ah ÇE= Ahlak, Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu; Ah İECKE BA= İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu; Ah Toplam=Ahlaki Olgunluk Ölçeği Toplam puan; Mi=Mizaç

Tablo 4.7.2'ye göre Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre Ahlak İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu ($F_{(2-46)}$=2,474;p>0.05), Ahlak Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu ($F_{(2-46)}$=,849;p>0.05), Ahlak İtaat Etme ve Cezadan

Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu ($F_{(2-46)}$=,626;p>0.05) ve Ahlak Toplam ($F_{(2-46)}$=1,690;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-46)}$=,810;p>0.05), Mizaç Görev Sürdürme ($F_{(2-46)}$=,370;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-46)}$=,062;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-46)}$=1,475;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.2'ye göre Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde; Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre Ahlak İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi Alt Boyutu (F(2-45=1,217;p>0.05), Ahlak Çıkarcılık Eğilimi Alt Boyutu (F(2-45)=1,033;p>0.05), Ahlak İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) Alt Boyutu (F(2-45)=,108;p>0.05) ve Ahlak Toplam (F(2-45)=1,162;p>0.05), Mizaç Olumsuz Tepkisellik ($F_{(2-45)}$=,113;p>0.05), Mizaç Yaptığı İşi Sürdürebilme ($F_{(2-45)}$=,248;p>0.05), Mizaç Yaklaşma-Kaçınma ($F_{(2-45)}$=,398;p>0.05) ve Mizaç Aktivite ($F_{(2-45)}$=,186;p>0.05) puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde üstün yetenekli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hazırlanan ahlaki akıl yürütme senaryoları incelendiğinde her iki grubun çoğunluğunun Kanun ve Düzen evresinde olduğu görülmektedir. Toplumsal kural ve yasalara uygun ahlaki tutum sergilenen bu evrede ödev ve hak bilinci ön plandadır. Buna göre her iki grup öğrencisinin bu evrede yoğunlaşması, yeterli bir ahlaki muhakeme yeteneğine sahip olduklarını desteklemese de toplumsal düzen ve kuralları dikkate almaları açısından değerlidir. Kohlberg (1980)'e göre ahlak evrelerinin her biri bir üst evreye geçiş niteliğindedir. Öztürk (2020)'ün, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerini Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin Kişiler arası uyum eğilimi ve Kanun ve düzen evresinde oldukları bulgusu mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir. Demirel-Dingeç (2023) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ölçeği kullanarak belirlemeyi amaçladığı insani değer düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Karataş ve Sarıcam (2016)'ın üstün yetenekli ve tipik gelişen 6. ve 7. sınıf çocukların ahlaki olgunluk ve sorumluluk duygu ve davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgularında üstün yetenekli çocukların ahlaki açıdan daha olgun oldukları ve daha yüksek sorumluluk duygusuna sahip oldukları ortaya konmuştur. Oysaki mevcut araştırmanın bulgularına göre tipik gelişim gösteren öğrenciler üstün yeteneklilere göre Kanun ve Düzen evresinde yoğunlaşmış ve sorumluluk kategorisinde daha fazla oranda toplanmışlardır. Bu araştırmanın bulgusu, üstün yetenekliliğin tek başına üstün ahlakı da beraberinde getireceği hipotezini desteklemekte zayıf kaldığını göstermektedir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hazırlanan ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin diğer bulguya göre üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kanun ve Düzen evresinden sonra Kişilerarası uyum evresinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgudan elde edilen sonuca göre hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kolberg'in ahlaki gelişim kuramına göre benzer gelişim evrelerinde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişiminin benzerlik göstermesi bu araştırmanın önemli bir sonucu olarak görülebilir. Bu sonuç ahlak gelişiminde üstün yetenekli olmanın ayırt edici bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya göre, bir gruba uyma, ahlaki yargı ve gerekçelendirme ile ortaya çıkar. Bu sonuca göre öğrencilerin ahlaki davranışını da yansıtacağını belirtmek olanaklı olmasa da ahlaki davranışa zemin hazırladığı söylenebilir. Mevcut çalışmanın alan yazın bölümünde de bahsedildiği gibi, Kohlberg ahlaki gelişim evrelerinin her biri daha gelişmiş olduğu düşünülen bir üst evreye geçişe imkân sağlar (Kohlberg, 1980). Buna göre kişiler arası uyum çıkara dayalı ilişkiler evresine göre daha gelişmiş bir evreyi ifade etmektedir. Araştırma bulgusu benzer çalışmalarla desteklenmektedir. Benzer bir çalışmada Kaya (2015) ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmelerini Kohlberg'in ahlaki kuramına göre incelemiş ve öğrencilerin çoğunluğunun Kişiler Arası Uyum evresine ulaştığını belirtmiştir. Pala ve Aydoğdu (2022) araştırmalarında üstün yetenekli olma durumunun ortaokul düzeyi çocukların empati eğilimleri ile akran ilişkilerinde kalıp yargıları arasında ilişki olduğunu ancak anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Öte yandan, bu araştırma bulguları incelendiğinde her iki grup için farklılık Toplumsal sözleşme evresinde görülmektedir ve bu farklılık üstün yetenekliler lehindedir. Bu bulgu alanyazında üstün yeteneklilerin ahlaki gelişim düzeylerinde tipik gelişim gösterenlere kıyasla daha üst seviyede olmalarını desteklemektedir (Kohlberg, 1980; Çinemre, 2014). Çalıkoğlu (2021) etik ile özel yeteneği somut haliyle incelediği çalışmada özel yetenekli bireyi, sahip olduğu üst düzey eleştirel düşünme becerileri ile sorgulama yapabilen, özerk ve otorite kaygısı bulunmayan birey olarak belirtmektedir. Oğurlu ve Yaman (2010) araştırmalarında üstün yetenekli çocukların akranlarına göre önce gelişen adalet duyguları olduğunu ve bunun gelişmiş

ahlaki yargılamada bulunmalarına olanak sağladığını belirtmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramındaki beşinci evre olan toplumsal sözleşme evresinde evrensel ahlak ilkelerine yönelmiş olduğu ve ahlaki gelişim kuramının amaçlarına yakın olduğu söylenebilir. Bu evre Kohlberg'in ahlaki evrelerinin nihai hedefidir ve en gelişmiş anlamıyla; insan, toplum, canlı ve doğaya duyarlı, özerk bireyler yetiştirmeyi hedefler (Kohlberg, 1980). Bu ifade bireyin üst düzey ahlaki muhakeme yeteneğini gerektirmektedir. Yine de, bu çalışmada yer alan öğrencilerin Toplumsal sözleşme evresinde olduklarını saptamak onların bu özelliklerini gelecekteki ahlaki yargı, davranış veya koşullara yansıtabileceğini söylemek mümkün olmayabilir. Bu sonucun bireysel ve toplumsal özeliklerin değişimine bağlı olarak gelişebileceğine dikkat edilmelidir. Bu bağlamda eğitim ortamlarının önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin diğer bulguya göre; üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden gelenek öncesi düzeyde, Saf çıkarcı eğilimi ve İtaat ve ceza evresinde olan öğrenciler bulunmaktadır. Alanyazında üstün yeteneklilerin daha erken yaşlarda ahlaki duyarlılık gösterebildikleri savunulsa da çevrenin olumlu veya olumsuz etkisiyle üstün özelliklerin gelişme potansiyeline fayda veya zarar sağlayabilecek etkisinden bahsedilmektedir (Gündüz, 2010). Öğrencilerin Kohlberg'in ahlak gelişim evrelerinin ikincisi olan çıkara dayalı ilişkilere yönelmesi bu evrenin sekiz yaşından ergenliğe kadar süren bir evrede görülmesi şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler kendi çıkarlarını otoriteden üstün tutmuşlardır. Mevcut çalışmaya katılan öğrencilerin Saf çıkarcı eğilimi ve İtaat ve ceza evresinde olmalarının nedeni yaşadıkları ergenlik süreci ve geçiş döneminden kaynaklı olabilir. Öğrencilerin, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının birinci evresi olan İtaat ve ceza evresine yöneldiği bulgusu dikkat çekmektedir. Bu evrede cezadan kaçınmak için uyulan kurallar söz konusudur ve bu nedenle ceza getiren davranış yanlış, ceza getirmeyen davranış doğrudur. Otoriter bir tutuma maruz kalan bireyler ahlaki eylemin gerekçesini sorgulamadan itaat etmek durumunda kalabilmektedir. Ahlaki muhakeme yeteneğinin en az görüldüğü bu evrenin öğrenciler tarafından en az olarak tercih edilmesi, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının özelliklerinin olumlu bir yansıması olarak yorumlanabilir (Topses, 2006; Selçuk, 2007). Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerden de bu evreye yönelim olması aile tipi ve tutumuyla da açıklanabilir (Erden ve Akman, 2009; Kaya 2011).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hazırlanan ahlaki akıl yürütme senaryolarına ilişkin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin düzey bağlamında nasıl değişim gösterdiğine ilişkin bulguya göre; her iki grup öğrencilerin büyük çoğunluğunun Geleneksel Düzeyde olduğu, buna karşılık üstün yetenekli öğrencilerin Geleneksel düzeyde olma oranının tipik gelişim gösteren bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kaya (2015), Gümüş (2015) çalışmalarında öğrencilerin birçoğunun Kohlberg'in kuramındaki geleneksel dönem içinde bulunduğunu belirtmektedirler. Tortop (2018) üstün yetenekli 10-11 yaşındaki öğrenci ile yürüttüğü çalışmada ikilem senaryolarına verdiği cevaplara göre öğrencilerin birçoğunun Kohlberg'in kuramındaki geleneksel dönemi içinde bulunduğunu belirtmesi mevcut çalışmayla örtüşmektedir. İnsanların ahlaki yargıları ile eylemleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar ahlaki yargıların insanların davranışlarıyla doğrudan uyuşmayabileceğini göstermektedir. Yani, bulunduğu ahlaki düzey, öğrencilerin ahlaki eylemini de yansıtacağı anlamına gelmeyebilir. Ancak bu sonucun ahlaki eyleme en azından zemin hazırladığı söylenebilir. Bireysel ya da bölgesel birçok faktör davranışı etkileyebilir. Page (1981) 11-14 yaş erkeklerle yürüttüğü boylamsal çalışmasında, Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi'ni uygulayarak evrelerin sürekliliğini araştırmıştır. İki buçuk sene sonunda, deneklerin tamamına yakınının bulundukları evreden gerileme gösterdiğini; çok azının ise, daha önceki evre sürecini koruduğu bulmuştur. Ayrıca, deneklerin hiçbirinde evre atlaması gözlenmemiştir. Bornstein ve Lamb (1998) bireyin davranışlarının dış etmenlerin etkisiyle farklı düzeye yönelebileceğini, bireysel zaafların da devreye girebileceğini ve hangi ahlaki düzeyde olurda olsun etkilenebileceğini savunmaktadır. Buradan hareketle, ahlaki gelişim düzeylerinde evre atlama veya korumanın sadece üstünlük ile değerlendirilemeyeceği bununla birlikte bir dizi faktörün de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan "Öğrencilerin üstün yetenekli veya tipik olma durumuna göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında farklılık ve ilişki incelendiğinde; tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunlukları üstün yetenekli öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan mevcut

araştırmaya katılan öğrencilerin üstün yetenekli veya tipik olma durumuna göre ahlaki olgunluk ve mizaçlarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç mizaç kavramının doğuştan gelen, görece tutarlılık arz eden ve bireyin etkileşimlerini tepkisel, duygusal veya sosyal anlamda biçimlendirme gücüne sahip eğilimler olarak tanımlanmasına dayandırılabilir. Zira ahlak gelişimi de bireyin bilişsel gelişimine dayandırılmakta ve yetiştiği çevre, aile ve eğitim ile şekillenebilmektedir. Goldsmith vd. (1987) mizacın doğuştan geldiğinin ve genlerle aktarıldığının altı çizmektedir. Biyolojik değişkenlerin önemli ölçüde etkilediği mizaç özellikleri, bireyin deneyimleri ve gelişimi ile çevreden etkilenebilecek durumdadır (Shiner vd., 2012). Mizaç gelişiminin ahlaki gelişimle paralellik göstermesi beklenen bir sonuç olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu araştırmaya katılan öğrencilerin üstün yetenekli veya tipik olma durumuna göre ahlaki olgunluk ve mizaçlarında bir farklılık olmaması, üstün yetenekli olmanın aynı zamanda üstün ahlaki olgunluğa sahip olma anlamına gelmeyeceğine işaret etmektedir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Tirri (2010) yüksek yetenekli öğrencilerin ortalama yetenekli öğrencilere kıyasla ahlaki yargıda daha üstün olduklarını göstermiş olsa da, ahlaki duyarlılık, motivasyon ve karakter gibi diğer bileşenleri de içerdiğini belirtmiştir. Mustafa vd., (2021), üstün zekalı ve yetenekli gençlerde ahlak gelişimi ve eğitimi konularına ilişkin bir alanyazın taramasında üstün zekalı gençlerin ahlaki muhakemelerinde niteliksel farklılıklar olduğunu ortaya koyduğunu; dolayısıyla, yüksek entelektüel yeteneğin olgun ahlaki muhakemeyi öngörmediğini savunmaktadırlar. Widiastuti (2023) üstün yetenekli çocuklar için uygun eğitim hizmetleri modellerinin; bilişsel-duyuşsal hizmet modelleri, ahlak gelişimi hizmet modelleri, değer gelişimi modelleri, liderlik, sanat ve performans grupları gibi çeşitli özel alanlar olduğunu savunmaktadır. Sternberg (2009) geleneksel yollarla üstün yetenekli olarak tanımlanan birçok kişinin, kısmen sosyalleşmenin onları etik davranış kalıpları geliştirmeleri için ödüllendirmemesi nedeniyle etik yeteneklerden yoksun olduklarını savunmaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusu olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Sınav-yardımseverlik Senaryosu" bağlamında, mizaç ve ahlaki olgunlukları arasındaki fark incelendiğinde; üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim

düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar Clark (1992) ve Silverman (1994) gibi araştırmacı ve eğitimciler üstün yetenekli çocukların sosyal gelişim özelliklerinden biri olarak gelişmiş ahlaki değerlere sahip olmalarını belirtmiş olsa da Webb (1993) bu özelliğe üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla rastlandığını ancak bütün üstün yetenekli çocuklara genellemenin olanaklı olmadığını savunmaktadır. Alanyazında, üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösterenlere kıyasla yetenekli oldukları alanda daha hızlı ilerlediklerinin altı çizilmektedir. Ancak üstün yeteneklilik tipine göre bu hızlı ilerleme özelliği değişkenlik gösterebilmektedir. Özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı olması beklentisinin makul bir beklenti olmadığı savunulmaktadır (Metin, 1999; Tuğrul, 1994). Lovecky (1997) üstün yetenekli çocuklardaki asenkronize olgusunun ahlaki gelişime etkisinden ve bu çocukların ahlaki kaygılarına şekil vermek için geliştirdikleri paradigmalardan bahsetmektedir. Pek çok üstün yetenekli çocuğun ahlaki seçimler yaparken ahlaki hayal güçlerini kullandığını ve üstün yetenekli çocukların özellikle ahlaki duyarlılık alanındaki eşzamansızlığının, dikkate alınması gereken özel sorunları beraberinde getirdiğine dikkat çeker. Bireyin gelişiminde ilk yıllar önemlidir ve zamanla bütünsel anlamda gelişim devam eder. İlk yılında hem şefkat hem de empatinin gelecekteki gelişiminin temeli atılır. Yaşamın ikinci yılında doğruyu ve yanlışı belirlemeye yönelik kuralların uygulanmasının temeli geliştirilir. Ahlaki duyarlılığa giden bu ortak yollar, yetişkinlikte ahlaki bir benlik haline gelmenin temelidir. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların da bu paralel yolların gelişiminde eş zamanlı olmayan (asenkron) bir gelişim gösterdiği görülmektedir (Lovecy, 2019). Bazıları acıya karşı olağanüstü erken bir duyarlılık gösterebilirken, diğerleri adalet ve hakkaniyet konularında alışılmadık bir farkındalık gösterebilir. Öte yandan, birçok üstün yetenekli çocuk yalnızca ortalama ahlaki duyarlılık gösterir ve ergenlik dönemine kadar adalet, adalet ve şefkat fikirlerine ilişkin yalnızca temel paradigmalar geliştiren bazıları da vardır. Buradan hareketle, mevcut çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerle benzerlik göstermesi onların eş zamanlı olmayan (asenkron) gelişimi ile ilişkilendirilebilir ve üstün yetenekli olmanın aynı zamanda üstün ahlaki olgunluğa sahip olmaya zemin hazırlayamayacağı ile yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer bulgusu üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Arkadaş-önyargı senaryosu" bağlamında, mizaçları ve ahlaki olgunlukları arasındaki fark incelendiğinde; hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak her iki grupta Ahlak İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğiliminde (Bağımlı Ahlak) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık her iki grup için geleneksel düzeyin, gelenek-ötesi düzeyden daha fazla olduğu şeklindedir. Alan yazında üstün yeteneklilerin ahlaki yargılamaları ve akıl yürütmelerinin tipik gelişim gösterenlere kıyasla daha yüksek olduğu (Gross,1993; Howard-Hamilton,1994; Silverman,1994), ancak aynı zamanda üstün yetenekli çocukların sosyo-duygusal ve ahlak gelişimlerinde sorunlar yaşayabildikleri, duygusal zeka veya stres yönetimi gibi alanlarda güçlük yaşadıkları vurgulanmaktadır (Mayer vd. 2001). Mevcut çalışmanın bulgusu bu bilgiyle desteklenmektedir. Ergenlik sürecini yaşayan ve geçiş sürecinde olan üstün yetenekli öğrenciler sosyo-duygusal gelişimlerinin bir yansıması olarak tipik gelişim gösteren öğrencilerle benzer evrelerde olabilirler. Howard-Hamilton (1993) toplumun erken yaşta üstün zihinsel yetenekler sergileyen bireyler üzerinde büyük bir baskı oluşturduğunu, özellikle üstün yetenekli gençlerin, ergenlik döneminin ötesinde çok sayıda sorunla karşı karşıya kaldığına dikkat çekmiştir. Sternberg ve Rodríguez-Fernández (2024) insani üstün yeteneklilik (Humanitarian giftedness) ifadesini bireyin yeteneklerini dünyayı daha iyi bir yer haline getirecek şekilde başkalarıyla paylaşması olarak kullanırlar. Bunun doğuştan sahip olunan bir şey olmadığını, diğer uzmanlık biçimlerinin geliştirildiği şekilde, uygun eğitim programlarıyla sadece almaktan ziyade vermeye odaklanma yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadırlar. Hollingworth (1942) üstün yetenekli çocukların özellikle ahlaki duyarlılık alanındaki uyumsuzluğuna dikkat çeker ve iyi iç sınırların yanı sıra uygun kişilerarası etkileşimlerin geliştirilmesi için bu sorunların çözülmesine öncelik verilmesini vurgular.

Öte yandan, Safder ve Ch (2018) bilgiye veya muhakeme yeteneğine sahip olmanın, iyi bir karar verme yeteneğine sahip olmakla aynı şey olmadığını savunmaktadırlar. Aksine, şefkatle hareket etme ya da neyin adil ya da hakkaniyetli

olduğu konusunda ahlaki bir duruş sergileme becerisine sahip olmanın, çocuğun neden böyle davrandığını ifade edebileceği anlamına gelmeyeceğine değinmektedirler. Bu durumda ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi o evre ve düzeye yönelik davranacakları anlamına da gelmemektedir. Bu bağlamda ahlaki eğitimin geliştirilmesi ve içselleştirilmesine yönelik eğitim ortamlarının ve programların hazırlanması ve öğrencilere sunulması önerilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Ödev-itaat senaryosu" bağlamında, mizaç ve ahlaki olgunlukları arasındaki fark incelendiğinde; üstün yetenekli öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine göre mizaç özellikleriyle anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını gösermiştir. Icka ve Gulevska (2023) üstün yetenekliliği, ileri bilişsel yetenek ve yüksek yoğunlaşma durumunun normdan nitelik olarak farklı içsel deneyimler ve farkındalık yaratmak için birleştiği eş zamanlı olmayan bir gelişim olarak tanımlamaktadırlar. Piechowski (1991) üstün yetenekli çocukların çevrelerindeki diğer kişilerin değerleri ve etkileri bağlamında kimlik geliştirdiklerini savunmaktadır (Jung, 2024; Fabio vd. 2023; Beißert ve Hasselhorn, 2016). Mevcut araştırmaya benzer çalışmalarda, okul çağındaki çocuklarda üstün yetenek ve ahlak arasındaki ilişkiyi, ahlak ve yeteneğin farklı kavramlar olduğunu, aralarında bazı örtüşmeler ve bağlantılar kurulabileceğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunlukla Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre geleneksel düzeyde oldukları belirlenmiştir. Özetle, bu çalışmaya katılan hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin benzer bir şekilde mizaç özellikleri ve ahlaki gelişimleri arasında fark olmadığını, ahlaki düzey olarak her iki grubun çoğunlukla Geleneksel-düzeyde kümelendiğini, üstünlük durumunun ahlaki olgunluğu desteklemekte yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu durum her iki grubun benzer özellikler taşıması, benzer sosyo-ekonomik düzeyde olması ve benzer çevreden seçilmiş olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan "Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına yönelik" incelemenin sonuca göre; hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç-yaklaşma-kaçınma ve mizaç-aktive dışında bir farklılık olmadığı; bu farklılığın mizaç-yaklaşma-kaçınma boyutunda kızların lehine iken mizaç-aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırmalar mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Özkaynak (1982), 6-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyetin ahlak yargısının gelişimi üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Yine benzer bir araştırmada, Özgüleç (2001) sosyo-ekonomik düzeyi düşük semtlerden seçilen beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 7-11 yaşlarındaki çocuk üzerinde yaptığı araştırmada ahlaki yargı gelişimini incelemiştir. Bulgulara göre doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Kabadayı ve Aladağ (2010) farklı eğitim kurumlarına devam eden 8. sınıf erkek öğrencileriyle, kız öğrencilerin ahlaki düzeylerini inceledikleri araştırmada öğrenciler arasında, cinsiyet değişkenine göre, ahlaki yargı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Bencik- Kangal (2010) yaratıcı drama programının 6. ve 7. sınıf düzeyindeki tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarına etkisini incelediği çalışmada tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarında cinsiyetten kaynaklı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Çakmak-Teloğlu (2016) erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki akıl yürütmelerini incelediği çalışmasında gruplar içinde yaşa göre anlamlı farklılık bulmuş ancak cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeylerinden kaynaklanan bir farklılık bulmamıştır. Demirel-Dingeç (2023) özel yetenekli öğrencilerin insani değerler düzeyinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında ortaokul seviyesindeki bir grup öğrencinin insani değer düzeylerinin yüksek olduğunu, fakat cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Buradan hareketle, cinsiyetin ahlaki yargı düzeyinde farklılığa sebep olacak önemli bir faktör olmadığı söylenebilmektedir.

Öte yandan, mevcut çalışma bulgularına göre; üstün yetenekli öğrencilerin mizaç yaklaşma-kaçınma boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kızların lehine iken, mizaç aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyla benzerlik gösteren araştırmalar mevcuttur. Aydın (2023) ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve cinsiyet değişkeni arasındaki farklılığı incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Başar (2019) ergen öğrencilerin cinsiyet değişkeniyle ahlaki olgunlukları arasında anlamlı fark olduğunu ve kız ergenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Bayraktar (2019) lisedeki kız öğrencilerin, Bilgin (2017) ise üniversitedeki kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Mevcut çalışma bulgusuna göre, üstün yetenekli öğrencilerin Mizaç Yaklaşma-Kaçınma boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olması ve bu farklılığın kızların lehine olması kızların tanıştığı insanlara ve karşılaştığı durum ve olaylara yönelttiği tepkilerin erkeklere oranla daha gelişmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgunun nedeni kız öğrencilerin Türk toplumunda yetiştirildikleri sosyolojik kodlarla ilişkili olarak ele almak mümkündür. Toplumun büyük çoğunluğunda kız çocuklarına küçük yaşlardan itibaren odasını toplama, annesine ve ev işlerine yardım etme gibi toplumsal kurallara uyma beklentisi ve sorumluluk verilmesi söz konusudur. Bu beklenti erkeklere oranlara daha fazla kız çocuklarının üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu toplumsal kurallara göre kadının doğası gereği kendisinden özgecilik, duyarlılık, incelik, fedakârlık, şefkat gibi kadınla özdeşleştirilen özellikler taşıması beklenir (Badanka, 2017). Bu beklenti kadının cinsiyetine yönelik bu olumlu özelliklerle çelişecek zarar verici ve suç teşkil edebilecek herhangi bir davranışı gerçekleştirmemesini ve dolayısıyla onların suç işleme ve toplumsal kurallara aykırı hareket etme olasılığını düşürmektedir. Bu toplumsal bakış açısı erkekten ise girişimcilik, özgürlük, hakimiyet, yönetme yeteneği, rekabet ve saldırganlık gibi erkek cinsiyetine atfedilen rollere uygun hareket etmesini beklemektedir. Bu durumda erkek çocuklar, yetişkinler tarafından daha az denetimle büyütülürler ve kendi yaşantıları ile ilgili karar ve risk alma durumlarının ihtimali artar. Toplumsal beklentiler ve erkek çocuklarına atfedilen roller onları daha fazla suç teşkil eden davranışa sürükleyebilmektedir (Bilgin, 2017). Bu bağlamda, ahlaki

olgunluk düzeyindeki farklılığın kız çocukları lehine olması, Türk toplumunun çocuk yetiştirme sürecinde cinsiyete yönelik tutum ve yaklaşımlarındaki farklılıklardan kaynaklanabilmesi ile açıklanabilir. Mevcut çalışmada, tipik gelişim gösterenlerin ise Mizaç Aktivite puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, erkeklerin kızlara oranla daha hareketli olma özellikleriyle açıklanabilmektedir.

Buradan hareketle, Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'nda iddia ettiği gibi eğitim ortamında verilen belli durumlar karşısında yaşayabilecekleri, karşılaşabilecekleri ahlaki ikilemler içeren tartışma problemlerinin sunulması ahlaki olgunluk düzey puan ortalamaları düşük çıkan öğrencilerin daha üst bir ahlaki düzeye geçişini sağlayabilmeye etkili olabilir.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan "Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ***sınıf düzeyine*** *göre mizaç ve ahlaki özelliklerinde farklılık olup olmadığına yönelik" sonuca göre;* üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, üstün ya da tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi ve mizaç özelliklerinde farklılık olmamıştır. Bu durumun nedeni çalışmaya katılan üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğunun Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre Geleneksel düzeyde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yani, araştırmaya katılan öğrencilerin benzer zihinsel gelişim döneminde olması ve benzer ahlaki yargılamaya sahip olmalarıyla açıklanabilir. Aynı zamanda her iki grubun sosyo-ekonomik alt yapısının da birbirine benzerlik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Demirel-Dingeç (2023) özel yetenekli öğrencilerin insani değerler düzeyinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında ortaokul seviyesindeki bir grup öğrencinin insani değer düzeylerinin yüksek olduğunu, fakat sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Kakçı (2009) ile benzerlik göstermektedir. Kakçı (2009), sınıflar arası aritmetik ortalamalar arasındaki farklar ile

ahlaki olgunluğun alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Gümüş (2015) Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarında fark bulmamıştır. Araştırma bulgusu, Ilgar (1996), Hatunoğlu (2003), Çırak (2006), Gültekin (2008) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ancak, mevcut araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulgusu, Aydın (2023) ve Kılınç ve Sevim (2020) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Aydın (2023) ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin azaldığını belirtirken, Kılınç ve Sevim (2020) ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin artttığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmayla farklılık gösteren bu çalışmalar araştırmada kullanılan yöntem, zaman ya da örneklemin farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada, her iki grup öğrencinin mizaç ve ahlaki olgunluk düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyi, yaş değişkeni bağlamında açıklamaya çalışıldığında öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı dolayısıyla yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgu Türkiye'de sağlanan formal eğitimin ahlâki olgunluk üzerinde etkisinin incelenmesine yönelik fikir vermektedir. Okullarda örtük program çerçevesinde öğrencilere aktarılmaya çalışılan değerler eğitiminin ne derece yeterli olduğu veya olmadığının düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Andreani ve Pagnin (1993) üstün yeteneklilerin, onlara gerçek liderler olma, topluma ve diğer insanlara olumlu katkılarda bulunma fırsatını sağlayan yüksek düzeyde ahlak gelişimi potansiyeline sahip olabildiklerini ancak bu potansiyelin eğitim müdahalesi olmadan gelişmeyeceğini savunmaktadırlar. Bu nedenle her bir sınıf düzeyinde hem üstün yetenekli, hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel gelişimlerine paralel olarak hazırlanan ahlaki gelişime yönelik programların, seminerlerin, atölyelerin dikkate alınması önemlidir.

5.2. Sonuç

Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin mizaç özellikleri ile ahlaki duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Araştırmada üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hazırlanan ahlaki akıl yürütme senaryoları öğrencileirn evre ve düzeyleri bağlamında incelendiğinde, her iki grubun çoğunluğunun Kanun ve Düzen evresinde olduğu görülmektedir.
2. Araştırmada öğrencilerin üstün yetenek veya tipik gelişim gösterme durumuna göre mizaç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki farklılık ve ilişki durumu incelendiğinde; tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki olgunluklarının üstün yetenekli öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ancak ahlakın diğer alt boyutlarında ve mizaç özelliklerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
3. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Sınav- yardımseverlik Senaryosuna" göre üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Arkadaş-önyargı Senaryosuna" göre üstün yetenekli tipik gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleriyle mizaçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak her iki grupta Ahlak İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğiliminde (Bağımlı Ahlak) anlamlı farklılık olduğu; bu durumda geleneksel düzeyin, gelenek-ötesi düzeyden daha fazla olduğu görülmüştür.
5. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına ilişkin hazırlanan "Ödev-itaat Senaryosuna" göre mizaç ve ahlaki olgunluk arasında bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara göre; üstün yetenekli öğrencilerde Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyine göre mizaç özellikleriyle anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hem üstün yetenek hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin benzer bir şekilde mizaç özellikleri ve ahlaki gelişimleri arasında

fark olmadığı, ahlaki düzey olarak her iki grubun da Geleneksel-düzeyde kümelendiği belirlenmiştir.

6. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetine göre mizaç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; her iki grup için de Mizaç-Yaklaşma-Kaçınma boyutunda kızların lehine, Mizaç-Aktivite boyutunda erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir.
7. Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre mizaç ve ahlaki puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Mevcut araştırmada geliştirilen ve puanlama cetveli oluşturulan Ahlaki Akıl Yürütme Senaryolarından faydalanılarak daha geniş örneklem gruplarında ahlaki akıl yürütme ile ilgili veri toplanabilir.
- Mevcut çalışmada seçilen örneklem grubundan farklı bir örneklem grubu ile araştırmanın tekrar edilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada değişken olarak belirlenmeyen sosyo-ekonpmik düzey, kardeş sayısı veya okul türü gibi farklı değişkenler ile çalışılarak ahlaki akıl yürütmeye etkisi olabilecek diğer faktörler incelenebilir.
- Ahlaki olgunluk gelişim seviyelerinin farklı yaş gruplarında incelenmesi ve boylamsal çalışmayla uzun vadede gelişimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi ve okul dönemi çocukların ahlaki gelişimine paralel olarak sosyal duygusal yönleri de ileri araştırma konusu olabilir.
- Alanyazında özellikle ergenlik sürecindeki bireyler için ihtiyaç duyulan ahlaki olgunluk seviyelerini belirleyici ölçme araçlarının geliştirilebilir
- Ailelerin ahlaki olgunluk veya ahlaki duyarlılıklarının da incelendiği ve çocuklarının ahlaki gelişimiyle ilişkilendirildiği ileri çalışmalar olabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öğrencilerin üstün veya tipik olmasının mizaç özelliklerinde ve ahlaki olgunluklarında tek başına etkili olamayacağı, öğretmenlerin veya ebeveynlerin bu durumu göz önünde bulundurarak her iki guruba da benzer yaklaşıma sahip olmaları önerilmektedir.
- Çocuk, ergen veya yetişkinlerin özellikle toplumdaki sosyal problemlere yönelik ahlaki duyarlılığını arttırmaya yönelik bilgilendirici çevrimiçi veya yüz yüze seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Üstün yeteneklilerin ahlaki gelişimlerine uygun eğitim programları geliştirilerek eğitim verilmesi önerilmektedir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Öğretmenler için öğrencilerinin ahlaki gelişim evreleri veya gelişim süreçlerine göre onlara nasıl yaklaşabileceklerine yönelik hizmet içi eğitim seminer serisi düzenlenmesi önerilmektedir.
- Gerekli kurumlar tarafından ailelere yönelik ahlaki gelişimi destekleyici eğitim programları ve seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Üstün yetenek ve tipik gelişim gösteren bireylere yönelik değerler eğitimi ve ahlaki gelişimi destekleyici eğitim programlarının geliştirmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acuner, H.Y. (2004). *14–18 Yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: üstün yetenekli çocuklar ve sorunları.* Eduser Yayınları

Akbacak, A., Cebeci, N., Fazlıoğlu, Y. (2022). *Türkiye'de üstün yeteneklilere ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi (2018-2021).* Eğitim ve Bilim 2022-IV. Efe Akademi Yayınları.

Akın-Sarı, B. (2018). Mizaç Özellikleri ve Gelişime Etkileri. *Türkiye Klinikleri Journal Child Psychiatry-special Topics*, 4(1), 5-9.

Aktaş, A. (2022). 6*. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı namaz ünitesinin Gagne'nin öğretim ilkeleri ve Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre incelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Andreani, O. D., ve Pagnin, A. (1993). Moral judgment in creative and talented adolescents. *Creativity Research Journal*, 6(1-2), 45–63. https://doi.org/10.1080/10400419309534465

APA Dictionary of Psychology. (28 Ağustos 2022). https://dictionary.apa.org

Aquino, K. ve Reed, A. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*. (84) 1270-1286.

Armstrong, T. (1987). *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style.* Jeremy P. Tarcher, Inc.

Arslan, A. (2020). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi

Ataman, A. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler: Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20.

Ateş, E. (2014). *Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının etkililiği*. Yeditepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi-Tez No: 385893.

Ayas, B. (2018). *Üstün yeteneklilerin tanılanması,* SAK, U. (Ed.). Vize Yayınları

Aydın, Z. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasindaki ilişkinin incelenmesi.* Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Değerler (Disiplinlerarası) Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi

Aydoğan, B. (2020). *Anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin kararlarının Piaget'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi (Sakarya ili örneği*). Sakarya üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem.

Badanka Ç. B. (2017). *Suça sürüklenmiş çocukların olumlu sosyal ile saldırgan davranışlarının ailesel faktörler bağlamında incelenmesi*. Uzmanlık tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul

Balbağ, N. L., Karataş, A. ve Akar, C. (2022). *İlkokul öğrencilerinin adalet eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 426-441

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (4.Baskı*). Pegema Yayıncılık.

Baltacı, A. (2016). *Mentörlük ve göreve başlama*. Pegem

Başar, G.G. (2019). *Ergenlerin aile aidiyeti ve ebeveyn ilişkileri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi,

Bayraktar, M. G. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve dkab dersine yönelik tutumları.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,

Bedi, J. & Verma, T. (2019). Development of A Scale of Positive Temperament in Indian Context. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(6), 569-577.

Bee, H. (2000). *The developing Child*. Allyn and Bacon.

Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (çev. Okhan Gündüz). Kaknüs Yayınları

Beißert, H.M. ve Hasselhorn, M. (2016). Individual differences in moral development: does ıntelligence really affect children's moral reasoning and moral emotions? *Front. Psychol*. 7:1961.doi: 10.3389/fpsyg.2016.01961

Bencik- Kangal, S.(2010). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi.

Bencik-Kangal, S. ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı 170

Bergling, K. (1990). *Moral development. The encyclopedia od human development and education. Theories, reseach and studies*. Ed. By R. Murray Thomas, Pergamon Press.

Bilgin, T.B. (2017). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blasi, A. (2005). Moral character: A pschological approach. D.K. Lapsley ve F.C. Power (Eds.). *Character psychology and character education* (s. 18-35). IN: University of Notre Dame Press.

Bloom, M. (1980). *Life span development*. Mac Millan

Bornstein, M. H ve Lamb, M. E. (1988). *Developmental psychology: an advanced textbook*. EAST Collection.

Bozok, B., Geniş, E., Avcu, Y. E. (2020). Özel yetenekli öğrencilerde bilişim etiği öğretimine yönelik bir dijital oyun geliştirilmesi ve uygulanması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 6 (1), 36-54 e-ISSN:2458-8628

Brito R. O.ve Pereira, J. D. S (2024). Moral development in students with high abilities: State of knowledge from 2002 to 2022. *Research, Society and Development*. 13 (3) ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i3.45315

Brown, R., ve Herrnstein, R. J. (1975). *Psychology*. Little Brown

Burger, J. M. (2006). *Kişilik (PersonalIty).* Çeviren: Sarıoğlu, I.D., İstanbul: Kaknus

Büyükbakkal, B. (2019). *Okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimlerinin resim analizi ile incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Carver, C. S., ve Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding "response shift" phenomena. *Social Science ve Medicine*, 50(12), 1715-1722.

Caspi, A., Roberts, B. W., ve Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484

Cebeci, N. ve Fazlıoğlu, Y. (2023). Üstün yetenekli bireylerin ahlak algısı. *14th International Istanbul Scientific Research Congress on Humanities and Social Sciences Proceedings Book*. BZT Akademi Yayınevi

Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development. Boğaziçi Üniveristesi*. Yüksek Lisans Tezi

Cesur, S. ve Özkan-Küyel, N. (2009). Ebeveyn tutumları ve gençlerin ahlaki muhakeme ve ahlaki yönelimleri arasındaki ilişkiler. *Psikoloji Çalışmaları*, 29 (0) , 65-91.

Cevizci, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları

Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*, (Çev. G. Ülgen), Hazer Ofset Matbaacılık Ltd. Şti

Clark, B. (1992). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at Schoo*l, Macmillan

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home (*8th Edition). Pearson.

Colangelo ve Dettman (1985) Elementary school guidance ve counseling. *Sage publishing.* Vol. 19, No. 4 pp. 260-271.

Cosentino-Rocha, L. ve Linhares, M. B. M. (2013). Child temperament and gender differences. *Paidéia (Ribeirão Preto*), 23(54), 63-72

Coyle, D. (2009). *Spor, sanat, müzik, matematik ve hemen her şeyin kilidini açmak için yeteneğin şifresi*. Beyaz yayınları

Creswell, J. W., & Maietta, R. C. (2003). *Qualitative research*. In D. C. Miller & N. J. Salkind (Eds.), Handbook of social research (pp. 143–184). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practic*e, 39, 124–130.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.).* LA: Sage. 520 pp. ISBN: 978-1483344379

Cutts, N.E., ve Moseley, N., (2003). *Üstün zekâli ve yetenekli çocuklarin eğitimi*, (İ.Ersevim, Çev.), Özgür Yayınları.

Çakmak-Teloğlu, K. Ş. (2016). *Erken çocuklukta üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). (Tez No: 446896).

Çalıkoğlu, B.S. (2021). Etikte özel yeteneklilik: Yi Yi (2000) filminin ürettiği profil. *Akademik Etik: Teori ve Uygulama,* 1(1), 63-90

Çırak, K.G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1 (1), 43-77.

Çileli, M. (1987. *Ergenlikte ahlak gelişimi. Ergenlik Psikolojisi*. Edit Bekir Onur. Tas kitapçılı

Çinemre, S. (2012). *Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları.* Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016*). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.*(4. Bs.). Pagem Akademi.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the Gifted and Talented*. MA: Pearson Education Press.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented* (6th ed.). MA: Pearson.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307. December 2018. Vol. 40.

Demirel-Dingeç, Ş. (2023). *An analysis of gifted students' adoption of human values*. Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), 7(2), 375-385.

Demirkaya, A. ve Akto, A. (2022). Kohlberg'in ahlak gelişimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (33), 269-286.

Derryberry, W. P., Wilson, T., Snyder, H., Norman, T., ve Barger, B. (2005). Moral judgment developmental differences between gifted youth and college students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 6-19.

Duska, R., ve Whelan, M. (1975). *Moral development a guide to Piaget And Kohlberg*. Newyork: Paulist Press.

Eisenberg N, Fabes RA, Nyman M, Bernzweig J, Pinuelas A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger related toreactions. *Child Development*;65:109- 128

Erden, M.ve Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. 18. Baskı. Arkadaş Yayınevi

Eremsoy, C.E. (2007). *How do parental, familial and child characteristics differentiate conduct-disordered children with and without psychopathic tendencies* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Middle East Technical University.

Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayınevi

Erol, M., Özdemir, F., Oruç, Ş. (2022). Üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin vatandaşlık algılarının karşılaştırılması. *Ulakbilge*, 78: s. 1119–1127. doi: 10.7816/ulakbilge-10-78-03

Ersoy, Ö., ve Avcı, N., (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Özel Eğitim, YA-PA Yayın Pazarlama

Eyre, D., (2010). Gifted and talented UK. *1.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı.* Rota Yayın yapım

Fabio, R.A., Croce, A., Calabrese, C. (2023). Critical thinking in ethical and neutral settings in gifted children and non-gifted children. *Children*, 10, 74.

Fang, M.L. (2006). Evaluating ethical decision-making of ındividual employees in organizations an ıntegration framework, *Journal of American Academy of Business*, 8 (2), ss. 105-112.

Ferns, I., Thom, D. P. (2001). Moral Development and South African Adolescents: Evidence Agoinst Cultural. *South African Journol of Psychology*. 31(4), 38–47.

Fraenkel, J.R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.

Freeman, J. (1994) Some emotional aspect of being gifted. *Journal fort he educatşon of the gifted.* 17(2),180-197

Freud, S. (1917). *The history of the psychoanalytic movement*. Trans. A.A. Brill. The Nervous and Mental Disease Publishing Company,

Freud, S. (1963). *General psychological theory: papers on metapsychology.* Philip Rieff (Edt.). Collier Books

Freud, S. (2002). *Psikanaliz üzerine*, (çev.: A. Avni Öneş), Say Yayınları

Frick, P. J (2004). Integrating Research on Temperament and Childhood Psychopathology: Its Pitfalls and Prosime. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 33(1), 2-7.

Gander, M., Gardiner H. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Edt. Bekir Onur). İmge kitabevi

Gartstein M.A., Fagot B. (2003). Parental depression, family/parenting factors, and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*.24: 143–177

Gartstein M.A., Putnam S.P., Rothbart M.K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*.33(2):197-211.

Geçmiş, H. H. (2018). *Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısı*. Kırıkkale Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A. ve Mccall, R.B. (1987). Roundtable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58, 505-529.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge

Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge.

Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Gündüz T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar*. 2010/ 1(1) 157-177

Gündüz, A. (2021). *Çocukların sosyal, duygusal ve ahlak gelişimi ile velilerinin eğitime katılım düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Gündüz, T. (2010). Üstün zekâli çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi.* 1(1) 157-177

Güngör, A. (2009). Ahlaki (Törel gelişim).(Edit. Ulusoy, A) *Gelişim ve öğrenme*. Pegem

Güngör, E. (1981). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. Ötüken Neşriyat.

Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe sözlüğü*. Remzi kitapevi

Hatunoğlu, H. K. A. G. (2003). *Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heritage, J. (1984). *Garfirikel and Ethnomethodology*. Cambiridge: Polity Press

Hirnoven, R., Väänänen, J., Aunola, K., Ahonen, T. ve Kiuru, N. (2018). Adolescents' and Mothers' Temperament Types and Their Roles in Early Adolescents' Socioemotional Functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 453-463.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press

Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17, 57–59.

Howard-Hamilton, M. F. An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, p57-59 Sep 1994 (Published online: 20 Jan 2010)

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi.* I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul Çocuk Vakfı yayınları
https://doi.org/10.1177/0016986209346824

Icka, C. E. ve Gulevska, V. (2023). The Relationship Between Giftedness and Morality in School-Age. University for Business and Technology - UBT, "International Conference on Psychology". UBT International Conference. https://knowledgecenter.ubt-uni.net/conference/IC/bp23/

Ilgar, M. Z. (1996). *Denetim odağının değer sistemleri ahlaki gelişim düzeyi ve öz ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ishida, C. (2006). How do scores of DIT and MJI differ? A critical assesment of the use of alternative moral development scales in studies of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 67, ss.63-74.

İz, B.F. (2009). *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmes*i. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Janos, P.M., Marwood, K.A., ve Robinson, N.M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8(1), 46-49.

Jung, C.G. (1999). *Keşfedilmemiş benlik* (çev Barış İlhan). İlhan yayınları

Jung, K. S. (2024). The relations of social competence and mental well-being by perception of giftedness in gifted students. High Ability Studies, 1–28. https://doi.org/10.1080/13598139.2023.2300415

Kabadayı, A.veAladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* (7):1.Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. Cem basımevi

Kakçı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 100-115.

Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı. Doktora tezi.

Karaduman, G.B. (2012). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde yaklaşımlar: Uluslararası karşılaştırma.* Siyasal Kitabevi. ISBN: 978-605-5782-62-7

Karasar, N. (2003*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Karataş, Y. ve Sarıcam, H. (2016). The relationship between moral maturity and sense and behaviors of responsibility in gifted children. *Global Journal of Psychology Research*. 6(1), 10-19.

Karne, E.A. ve McGinnis, J.C. (1995). Self-actualization and locus control of the gifted children in fourth through eight grades. *Psychological Reports*, 76, 1039-1040

Kaya, A.. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.

Kaya, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmenin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi*. Mersin Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 8-12.

Khatibi M, Khormaee F. (2016). Biological Basis of Personality: A Brief Review. *J. Life Sci. Biomed*. 6(2), 33-36

Kılınç, F, ve Sevinç, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 118-119.

Kıran-Akça, B. (2023). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Aydın üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Kim, M., (2010). Gifted Education in Korea. *1.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı*. Rota Yayın yapım,

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago

Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16.* Ph. D. Dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. *Cognitive Development and Epistemology* (s. 151-235). Academic Press

Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education, Munse, Brenda (ed), *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*, Alabama: Religious Education Press.

Kohlberg, L., ve Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development* (12), 93-120.

Kök, M., ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(18), 711-730.

Kurnaz, A., Şentürk-Barışık, C. (2020). Üstün zekâlı öğrenicilerde değerler eğitimi, değerler eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi, Özel Yetenekliler Özel Sayısı* - II, Eylül-Ekim; Sayı 116, s.84-98

Leana-Tsşçılar, M. Z. (2021). *Çocuğum Üstün Zekalı mı?.* Destek Yayınları

Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2022). Computation of effect sizes. Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. *Psychometrica*. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
https://www.psychometrica.de/effect_size.html

Levent, F. A., ve Baş-Doğan, Ş. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 911-930.

Lewis, A. E. (2007). *The Moral Judgment of Gifted Adolescents*. University of Minnesota. ProQuest Information and Learning Company

Lickona, T. (1991). *Education for Character: how school teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, CO: Love Publication.

Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity, *Roeper Review*, 20:2, 90-94, DOI: 10.1080/02783199709553862

Lovecky, D. V. (2009). *Moral sensivity in young gifted children. Morality, Ethics and gifted minds*. Editör D. Embrose. Springer Science.

Lovell, A. (1995). Moral reasoning and moral atmosphere in the domain of accounting. *Auditing and Accountability Journal*, 8, ss. 60-80.

Maroney, J. J. ve McDevitt, R. E. (2008). The effects of moral reasoning on financial reporting decisions in a post Sarbanes–Oxley environment. *Behavioral Research in Accounting*, 20, 89–110.

Martynov, A. (2009) Agents or Stewards? Linking Managerial Behavior and Moral Development, *Journal of Business Ethics*, 90 (2), ss. 239-249.

Maslow, A.H. (1996). *Dinler, değerler* (çev. Koray Sönmez). Kuraldışı yayınları

Massey, D.W. (2002) The ımportance of context in investigation auditors' moral abilities, in Schwartz, B.M. (ed.), *Research on Accounting Ethics*, Vol.8, Greenwich, ss. 195-247.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.

McClowry SG.(1982). The development of the school-age temperament inventory. Merrill-Palmer Quarterly. 271-285.

MEB, (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2007). *Üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar*. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/u stunzekaveozelyetenekliler.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2010). Bilim ve sanat merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim faaliyet raporu, 210 https://www.memurlar.net/common/news/documents/427970/2010_ic_denetim_faaliyet_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB, (2013). Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017. https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB, (2023). *T.C. Milli eğitim bakanlığı 2023 idare faaliyet raporu*.

Mertler, C.A. and Vannatta, R.A. (2005) *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretatio*n. 3rd Edition, Pyrczak.

Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özaşama Matbaacılık, Ankara.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mintchik, N.M. ve Farmer, T.A. (2009). Association between epistimeological beliefs and moral reasoning: evidence from accounting, *Journal of Business Ethics*, 84, ss.259-275.

Monga, M. (2007). Managers' moral reasoning: evidence from large ındian manufacturing organization. *Journal of Business Ethics*, 71, ss.179-194.

Morelock, M.J. (1991). *The case study of Jennie, a profoundly gifted child*. Unpublished manuscript Tufts University, Eliot-Pearson Department of Child Study, Medford, MA.

Morelock. M. J., ve Morrison, K. (1999). Differentiating 'developmentally appropriate': The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.

Morelock. M. J., ve Morrison, K. (1999). Differentiating 'developmentally appropriate': The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.

Mussen, P., Congar, J., Kagan, J. Huston, A. (1990*). Child development, personality*. Harper Collins Publishers.

National Association for Gifted Children. (2016). *Asynchronous development.* http://www.nagc.org/resourcespublications/resources/social- emotional-issues/asynchronous-development adresinden elde edilmiştir.

National Association for Gifted Children. (2016). Asynchronous development. http://www.nagc.org/resourcespublications/resources/social-emotional-issues/asynchronous-development adresinden elde edilmiştir.

Nguyen, T.N., Basuray, M.T., Smith, W.P., Kopka, D. ve McCulloh, D.(2008) Moral issues and gender differences in ethical judgment using reidenbach and Robin's (1990) multidimensional ethics scale: ımplications ın teaching of business ethics, *Journal of Business Ethics*, 77, ss.417-430.

Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi*. Sayı 28 -II, ss. 213-223

Onat, O. (2011). *Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora tezi

Onur, B.(1997) *Gelişim psikolojisi. Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İmge kitabevi

Özbey, A. ve Adam Karduz, F. F. (2018). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2207-2226.

Özgüleç, F. (2001*). 7-11 yaşındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Ankara Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S., (1988) *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları.

Öztürk, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirilmesi*. Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi. Yüksek lisans tezi.

Page, R. A. (1981). Longitudinal Evidence for the Sequentality of Genetic. *Psychology*. 139, (3-9)

Pala, Ş. M. ve Aydoğdu, F. (2022). Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların empatik eğilimleri ile arkadaş ilişkilerinde kalıp yargıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*19(1) 111–123

Patterson, D (2001). Causal effects of regulatory organizational and personel factors on ethical sensitivity, *Journal of Business Ethics*, 30, ss. 123-153

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner ve Co.

Piaget, J. (1965). *Moral judgment of the child* (Çev. M. Gabain). Newyork: Free Press.

Piechowski, M.M. (2006). *Mellow out, they say. If I only could: Intensities and sensitivites of the young and bright.* WI: Yunasa Books

Plomin, R., ve Rende, R. (1991). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 161-190

Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A: Research instrument. *Education*, 124, 418-421.

Polderman, T. J., Benyamin, B., De Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., Van Bochoven, A., Visscher, P. M., ve Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature genetics*, 47(7), 702-709.

Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*, Open University Press

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents.* Open University Press.

Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. ve Reilly, S. (2011). relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International Journal of Language ve Communication Disorders*, 46(4), 489-494

Putnam SP, Gartstein MA, Rothbart MK. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior ve Development*, 29(3):386–401.

Putnam SP, Sanson AV, Rothbart MK. (2002). *Child temperament and parenting*. Handbook of parenting.1:255-277

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235.

Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14.

Roberts, B. W., ve DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3-25

Roberts, B. W., ve Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31-35.

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130

Roegner, M. E. (2023) *Activities of the mind and soul: eudaimonia, ıdentity, and ımplicit theories of giftedness in secondary gifted students*. A Dissertation Submitted to The Graduate School at the University of Missouri-St. Louis

Roeper, A. (1995). Global awareness and the young child. In A. Roeper. *Selected writings and speeches* (pp. 179-182). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing

Rothbart M. K. ve Gartstein M. A. (2008). “Temperament,” in encyclopedia of ınfant and early childhood development, eds Haith M. M., Benson J. B. *San Diego, CA: Academic Press*

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development.* Guilford Press.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. ve Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 78(1), 122–135. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.122

Safder, M; Ch, A,H. (2018). Relationship between moral atmosphere of school and moral development of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*

Sak, U., (2010). *Üstün zekalılar özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize yayıncılık

Sanson A.V., Smart D.F., Prior M., Oberklaid F., Pedlow R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex and socio-demographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly* 233-252.

Sanson, A., Hemphill, A.S., ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development,* 13(1), 142-170.

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (Çev. D. Müge). Ankara: Nobel Akademi

Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012).Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen altı yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-14.

Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(3), 214-223

Schumacker, R. E. ve Righard G. L (2004. *Beginner"s Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Schwepker, C.H. (1999) Understanding Salespeople's Intention to Behave Unethically: The Effects of Perceived Competitive Intensity, Cognitive Moral Development and Moral Judgment, *Journal of Business Ethics*, 21, ss.303-316.

Seifert, K. L. veHoffnung, R. J. (1991.) *Child Adolescent development*. M.A Houghton Mifflin.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. 14. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seon-Young, L. ve Olszewski-Kubilius, P., (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gift*ed, 30(1), 29–67.

Shaffer, D. (1999). *Developmental Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company.

Shiner, R. L. (2005). The Impact of Temperament on Child Development: Comments on Rothbart, Kagan, and Eisenberg. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17, 110–116.

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4),36-58.

Silverman, L. K. (1997). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Citation From Roeper Review. 17(2), 110-16.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson ve S. Moon(Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco,TX: Prufrock Press.

Smutny, J. F., (1988). *The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology*, NJ:Hampton Press.

Sözer-Çapan, A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget`in ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Ainehart, and Winston.

Sternberg, R., J. (2009). Ethics and giftedness. *High Ability Studies* 20(2):121-130 doi:10.1080/13598130903358485

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (2rd Ed.). London: Sage.

Strenberg, R., J. (2012). Gifted and ethics. *Gifted Education International*, 28(3), 241-251.

Subhi T., Maoz, N. (2000). Middle-East region: efforts, policies, programs and ıssues. Kurt Heller (Ed.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (743–757). Elsevier Science Ltd.

Swiatek, M.A. (1995). An emprical ınvestiagtion of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted child quarterly*, 39 (3), 154-161

Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3).

Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tan-Willman, C. ve Gutteridge, D. (1981). Creative thinking and moral reasoning of academically gifted secondary adolescents. *Gifted child quarterly*, 25,149-153

Taşdöven, H., Emhan, A. ve Dönmez, M. (2012). Liderlik tarzı ve mizaç-karakter ilişkisi: polis teşkilatında bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi,* 19(2), 165-177.

Temel, F., Aksoy, A. (2001). *Ergen ve gelişimi. Yetişkinliğin ilk adımı*. Nobel yayınevi

Terman, L.M. ve Oden, M.H. (1947). T*he gifted child grows up. Genetic studies of genius*. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.

Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M. E. ve Korn, S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. New York University Press

Thomas, R. M. (1996). *Comparing theories of child development*. Brooks/Cole Publishing Company.

Thorne, L. (2001) Refocusing ethics education in accounting: an examination of accounting students' tendency to use their cognitive moral capability, *Journal of Accounting Education*, 19 (2), ss. 103-117.

Tirri K. ve Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*. Volume 13, Issue 3

Tirri, K. (2010). Combining excellence and ethics: implications for moral education for the gifted, *Roeper Review*, 33:1, 59-64, DOI: 10.1080/02783193.2011.530207

Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın

Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP programı örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*

Dergisi, Ağustos, 5(2), 112-122. http://jgedc.org Genç Bilge Yayıncılık Ltd. Şti.

Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekliler ahlak ve karakter eğitimi programı (ÜYAKEP) Modeli. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, Ağustos, 5(2)

Trevino, L. (1986). Ethical decision making in organizations: a person-situation ınteractionist model, *Academic Management Review,* 11 (3), ss. 601-617

Trevino, L.K. ve Youngblood, .A. (1990). Bad apples in bad barrels: a causal analysis of ethical decision making behavior, *Journal of Applied Psychology*, 75 (4), ss. 378-385.

Tucker, B., ve Hafenstein, N., (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly,* 41 (3)

Tuğrul, B. (1994). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması ve Eğitimleri. *Okul Öncesi Eğitimcileri için El Kitabı*. Editör: Şule Bilir. YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi Ltd. Şti

Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uzun, E. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 2146-9199

Walsh, C. (2000, Ocak/Şubat). The life and legacy of Lawrence Kohlberg. *Society*, 37(2), 37-41

Watson, D., ve Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, ve S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology.* Academic Press

Webb, J. T., (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*. Pergamon Press

Weber, J. ve Wasieleski, D. (2001). Investigating influences on managers' moral reasoning: the ımpact of context and personel and organizational factors. *Business and Society,* 40 (1), ss. 79-111.

Widiastuti, N.L.G.K. (2023). Characteristics and models of education services for the gifted children. *Proceedings of The International Conference on Multi-Disciplines Approaches for The Sustainable Development*, 148-155. Retrieved from https://eproceeding.undwi.ac.id/indeXx.php/mdasd/article/view/270

Wimbush, J.C. (1999). The Effect of cognitive moral development and supervisory ınfluence on subordinates' ethical behavior, *Journal of Business Ethics*, 18 (4), ss. 385-395.

Witty, P. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 41–63). National Society for the Study of Education; The University of Chicago Press. https://doi.org/10.1037/13174-003

Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Bahar Köymen, S. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. (20), 1-20.

Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış*. Atatürk Üniversitesi. Yüksek lisans tezi

Yılmaz, M. (2019). *Kırşehir'den derlenen masalların Kohlberg'in zihinsel ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Kırşehir Ahi Evran üniversitesi. Doktora tezi

Zizek, B., Nowak, E., ve Garz, D. (2015). *Kohlberg Revisited*. Boston: Springer.

EKLER

EK 3: Etik Kurul İzni



Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367476

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/10
KARAR NO: 2022.10.01 **Karar Tarihi: 30.11.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'nun yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Doktora Programı öğrencisi Nur CEBECİ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Karakter Özelliklerinin Ahlaki Duyarlılıklarıyla İlişkisi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

EK 4: Araştırma Kullanılan Veri Toplama Araçları

Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği (School-Age Temperament Inventory)

Lütfen aşağıdaki ölçeği kullanarak çocuğunuzun belirtilen davranışı ne sıklıkla yaptığını, her ifadenin karşısındaki uygun rakamı daire içine alarak belirtiniz.

HİÇBİR ZAMAN 1	NADİREN 2	ZAMAN ZAMAN 3	SIKLIKLA 4	HER ZAMAN 5

	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ZAMAN ZAMAN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
1.Evin içinde bir odadan diğerine giderken sessizce hareket eder.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.Aradığı birşeyi bulamadığında sinirlenir.	1	2	3	4	5
3.Tanımasa bile kendi yaşındaki diğer çocuklara yaklaşır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.Başladığı bir işi bitirmeden diğerine geçer.	1	2	3	4	5
5.Aynı fikri paylaşmadığında bunu sessiz ve sakin bir tavırla ifade eder.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.Arkadaşlarının aranası veya gelmesi nedeniyle ara verdiği sorumluluklarına (ev ödevi, ev işi gibi), onlar gittikten sonra devam eder.	1	2	3	4	5
7. Evine gelen tanımadığı yetişkinlere karşı güleryüzlüdür.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Hatırlatılmadığı sürece ödevlerini tamamlamaz.	1	2	3	4	5
9. Tanımadığı yetişkinlerin yanında utangaç davranır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Kendisine yanlan hafif bir elestiri bile onu					

	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ZAMAN ZAMAN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
22. Ödevleri ile bitirene kadar uğraşır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23. Sinirlendiğinde karşısındakine bağırır veya kırıcı konuşur.	1	2	3	4	5
24. Merdivenleri koşarak veya zıplayarak iner çıkar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25. Yapmakta olduğu iş (ev ödevi, ev işi gibi) bölünse bile tekrar geri döner.	1	2	3	4	5
26. Yanlış bir davranışının düzeltilmesinden hoşlanmaz.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27. Dükkan, sinema veya oyun salonu gibi yeni mekanlara çekinmeden girer.	1	2	3	4	5
28. Ulaşmak istediği yere koşarak gider.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29. Onay almadığı duurmlarda şiddetli tepkiler gösterir (bağırır, ağlar gibi)	1	2	3	4	5
30. Kendisine verilen işleri (ev ödevi, ev işi gibi) tamamlamakta zorlanır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31. Yeni biri ile tanışmak yerine, tanıdığı biri ile oynamayı tercih eder.	1	2	3	4	5

EK: Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Madde No	Ölçek Maddeleri	Evet, Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hayır, Hiçbir zaman
1	Oyun oynarken kurallarına göre oynamak gerekir.					
2	Arkadaşım yanlış bir şey yaptığında onu uyarırım.					
3	Arkadaşlarımı mutlu edecek iyi davranışlarda bulunurum.					
4	İnsanları kandırmak bana göre yanlıştır.					
5	Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanabilirim.					
6	Arkadaşlarım arasında dışlanmamak için onların yaptığı uygunsuz davranışları ben de yaparım.					

EK: Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları

Merhaba,

Öncelikle, bana lisansüstü araştırmamda yardımcı olmak istediğin için teşekkür ederim. Senden aşağıdaki 3 ikilem içeren senaryoyu okumanı istiyorum. Her bir senaryodaki iki durumdan sana göre hangisinin daha uygun olduğunu seçebilir misin? Seçimini kutucuğa (X) işareti koyarak yapabilirsin. Ayrıca nedenini de belirtmen benim için oldukça önemli. Nedenini "çünkü" ile başlayan bölüme yazmanı rica ediyorum.

Nur ERDEM CEBECİ
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik

Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?		
Vermeli		Çünkü
Vermemeli		Çünkü

Senaryo 2: Arkadaş- önyargı

Güneş konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?		
Gülmeli		Çünkü
Gülmemeli		Çünkü

Senaryo 3: Ödev-itaat

Bilge kitap özet hazırlama ödevini tamamladığı için sınıf arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için anne ve babasından izin almıştır. Ancak daha sonra öğretmenleri poster hazırlama ödevini yarına yetiştirmeleri gerektiğini öğrenci grubundan duyurmuştur. Bu durumda Bilge sinemaya gitmeli mi yoksa gitmemeli midir? Neden?		
Gitmeli		Çünkü
Gitmemeli		Çünkü

EK 5: Çocuklar İçin Ahlaki Akıl Yürütme İkilem Senaryoları Puanlama Cetveli

Senaryo 1: Sınav- yardımseverlik Puanlama Cetveli

Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?

Vermeli	**Vermemeli**	**Puan**	**Evre**
Vermeli çünkü vermezse arkadaşı ona küsebilir.	Vermemeli çünkü yakalanırsa öğretmen ceza verebilir.	**1**	Ceza ve itaat eğilimi
Vermelidir çünkü iyiliğin bir gün karşılığını alır.	Vermemeli çünkü aynı durumda arkadaşı da ona vermezdi.	**2**	Saf çıkarcı eğilim
Vermeli çünkü sıra arkadaşı bursu kesilmeyeceği için mutlu olacaktır./ Vermeli çünkü okul değiştirmek onun için zor olur	Vermemeli çünkü öğretmeni sınav öncesi kuralları açıklamıştır./ Vermemelidir. Çünkü kendisini geliştiremez	**3**	Kişiler arası uyum
Vermeli çünkü iyi bir arkadaş burs hakkını kaybetmesini istemez.	Vermemeli çünkü sınav kurallarına herkesin uyması gerekir./ Vermemeli çünkü herkes kopya çekerse sınıfın düzeni bozulur./ Vermemeli çünkü kopya çekmek hırsızlık suçudur. Bilgi hırsızlığı yapmış olur	**4**	Kanun ve düzen eğilimi
Evet verirdim çünkü sınava çalışamamasının önemli bir sebebi var. / Her ne kadar kopya vermek veya çekmek yanlış olsa da vermelidir, çünkü sınava çalışamaması onun suçu değil. Deniz burada zor durumda, ve babasına yardım ettiği için çalışmaya vakti olmaması onun suçu değil. Ekin ona kopya vermekten hiçbir şey kaybetmez./ Bence vermelidir. Ekin iyi bir öğrenci ama çalışmamış. Gelecekte ülkemize ve dünyamıza faydasının olacağını düşündüğüm için kopya verirdim.	Vermemeli çünkü sınava çalışarak yüksek not alan sınıf arkadaşlarına haksızlık etmiş olurdu. Vermemelidir. Ancak okulun yaptığı davranış da yanlıştır. Vermemeli çünkü adil olmak her şeyden önemlidir	**5**	Sosyal sözleşme Eğilimi
		6	Evrensel ahlak Eğilimi

Senaryo 2: Arkadaş- Önyargı Puanlama Cetveli

Güneş konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?

Gülmeli	**Gülmemeli**	**Puan**	**Evre**
Gülmeli yoksa arkadaşları onu dışlar	Gülmemeli, öğretmeni duyarsa ona ceza verebilir	**1**	Ceza ve itaat eğilimi
Gülebilir çünkü çok kişinin sevgisini kazanmak bir kişiden iyidir	Gülmemelidir çünkü belki bir gün onun yaşayacağı bir sağlık sorununa da Güneş gülebilir.	**2**	Saf çıkarcı eğilim
Gülmeli arkadaşları ile uyumlu olmalı.	Gülmemelidir, çünkü gülerse Güneş üzülebilir./ Gülmemeli çünkü Güneş dışlanmış hissedebilir	**3**	Kişiler arası uyum
Gülmelidir, arkadaşlıkta grup olarak hareket etmek gerekir. Grup üyeleri grubun kurallarına uyar	Gülmemelidir çünkü arkadaşını dışlamak kötü bir davranıştır./ Gülmemelidir çünkü hiç bir Allah'ın kuluyla dalga geçmemeliyiz.	**4**	Kanun ve düzen eğilimi
Gülmelidir, sonuçta gülmek insan doğası için güzel bir şeydir, önemli olan Güneş'in konuşma güçlüğü ya da kekemelik gibi sorunları ile barışık olması ve gülmelere takılmamasıdır.	Gülmemelidir çünkü farklılıklar zenginliktir./ Gülmemelidir aksine onları uyarmalıdır. Çünkü insanların farklılıklarına saygı duymalıyız/ Gülmemeli çünkü komik bir şey değil Gülmemeli çünkü arkadaşları bunun için ona küsecekse hiç arkadaş olmasın daha mantıklı	**5**	Sosyal sözleşme Eğilimi
		6	Evrensel ahlak Eğilimi

Senaryo 3: Ödev-İtaat Puanlama Cetveli

Bilge kitap özet hazırlama ödevini tamamladığı için sınıf arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için anne ve babasından izin almıştır. Ancak daha sonra öğretmenleri poster hazırlama ödevini yarına yetiştirmeleri gerektiğini öğrenci grubundan duyurmuştur. Bu durumda Bilge sinemaya gitmeli mi yoksa gitmemeli midir? Neden?

Gitmeli	**Gitmemeli**	**Puan**	**Evre**
Gitmeli yoksa arkadaşları ona kızabilir ve küsebilir.	Gitmemelidir. Ödevini yetiştirmelidir, yoksa öğretmeni ona kızabilir./ Gitmemelidir, çünkü eğer giderse, ödevleri yetişmeyebilir ve öğretmeni ona ceza verebilir.	**1**	Ceza ve itaat eğilimi
Gitmeli, giderse arkadaşlarıyla mutlu vakit geçirir. Eğer gitmezse aklı onlarda kalır ve ödevine odaklanamaz	Gitmemeli giderse notu düşer./ Gitmemelidir çünkü ödevini sıkıştırırsa ödevden kötü bir sonuç alabilir.	**2**	Saf çıkarcı eğilim
Gitmelidir. Çünkü arkadaşlarına gideceğini söyledi./ Gitmelidir arkadaşına söz vermiştir	Gitmemelidir, ödevini yapmazsa öğretmenini üzmüş olur.	**3**	Kişiler arası uyum
Gitmeli, eve gelince projeyi yapar	Gitmemelidir çünkü sorumluluklarını yerine getirmelidir./ Gitmemelidir. Çünkü ödevini yapmak daha önemlidir. Sinemaya sonra gidebiliriz ama ödevi bir daha veremeyebiliriz./ Gitmemelidir. Sorumluluklar isteklerden öncedir. Bilge ödevini bitirip sinemaya gidebilir.	**4**	Kanun ve düzen eğilimi
Gitsin ara da sırada ödev yapılmaz./ Gitmelidir. Her zaman ödevlerini yapıyorsa bir kerede yapmayıversin./ Gitmelidir, çünkü bunu çocuklara daha önceden haber vermek öğretmeninin sorumluluğudur.	Gitmemelidir, arkadaşlarla gitmek ertelenebilir, öğretmenin onların akademik ve sosyal gelişimi için önerdiği proje ödevi kendi çıkarları için önemlidir.	**5**	Sosyal sözleşme Eğilimi
		6	Evrensel ahlak Eğilimi

E 6. 10-11 Yaş İçin Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları Uzman Görüş Formu

Değerli Uzman,

Bu çalışmada, 10-11 yaş için hazırlanmış ahlaki akıl yürütme senaryolarına temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri esas alınarak oluşturulmuştur. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. "10-11 Yaş İçin Ahlaki Akıl Yürütme Senaryoları" için hazırlanan bu form 7 tane ikilem içermektedir ve sizden istenen hiçbir ikilem tablosunu boş bırakmadan ilgili seçeneğe ilişkin görüşlerinizi belirtmektir.

Bu bağlamda sizden, ikilem senaryolarının ölçek boyutuyla ilişkisi hususunda "uygun", "geliştirilmeli", "yetersiz" kutucuğuna işaretleme yapmanız ve aynı zamanda her bir senaryo için hazırlana ikilem senaryosu için puanlama cetvelinde 1-10 arasında bir puan vermeniz beklenmektedir. Ayrıca eğer "geliştirilmeli" ve "yetersiz" gördüğünüz ikilem senaryoları varsa açıklama kısmına nedenlerini ve önerilerinizi yazmanız oldukça önemlidir.

Çok değerli katlılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Nur ERDEM CEBECİ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
(Danışman) Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

1. İkilem adı: Sınav- itaat

Deniz ve Ekin iyi anlaşan sıra arkadaşıdır. Deniz okulun burslu öğrencisidir. Okul çıkışlarında babasının iş yerinde ona yardımcı olduğu için Matematik sınavına çalışamamıştır. Zayıf notu olup ortalaması düşük olursa okulun bursu kesilecektir. Matematik sınavında soruları yapamadığını fark eden sıra arkadaşı Ekin ona kopya vermeli midir yoksa vermemeli midir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

2. İkilem adı: Ödev- yardımseverlik

Derya ve Armağan farklı okullara devam eden ve 5. Sınıf öğrencisi olan iki kuzendir. İkisi de İngilizce dersinden performans ödevi almıştır ve ödev konuları benzerdir. Derya ödevini zamanında araştırıp tamamlamıştır. Armağan ise ödevini son haftaya bırakmış ancak annesi hastaneye kaldırıldığı için ev işlerinde ablasına yardımcı olmuştur ve ödevi yetiştirememiştir. Armağan ödevi yetiştiremediği için Derya'dan yaptığı ödevi istemektedir. Derya yaptığı ödevi Armağana vermeli mi yoksa vermemeli midir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

3. İkilem adı: Alışveriş- dürüstlük

Aren, kırtasiye alışverişi sonrasında kasada nakit ödeme yaptıktan sonra kasiyer geri 5 lira yerine 50 lira verir. Aldığı bu ürünlere o gün yeni fiyat artışı olmuştur. Ancak kasiyer yanlışlıkla eski fiyatlarla işlem yapmıştır. Bunu fark eden Aren fazla verilen para üstünü kasiyere geri vermeli mi yoksa geri vermemeli midir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

4. İkilem adı: Gezi- hırsızlık

Okul gezisine katılmak isteyen öğrencilerden gezi için araç ve yemek ücreti getirmeleri istenmiştir. Aycan'ın arkadaşlarının hepsi bu geziye katılacak hatta katılmayacak olanlarla bir daha görüşemeyeceklerdir. Babası işten çıkarılan Aycan okul gezisine çok katılmak istediği için babasının cebinden kalan son parayı gizlice almıştır. Babası parasının cebinde olmadığını fark etmiş ve Aycan'a onun alıp almadığını sormuştur. Bu durumda Aycan parayı kendisinin aldığını söylemeli mi yoksa söylememelidir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

5. İkilem adı: Arkadaş-ön yargı

Güneş konuşmakta zorlanan bir öğrencidir. Kantinden sipariş verdiği sırada arkasındaki öğrenciler ona bakarak kendi aralarında gülüşmüşlerdir. Güneş'i tanıyan Aydan gruptan dışlanmamak için arkadaşları gibi Güneşe gülmeli mi yoksa gülmemeli midir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

6. İkilem adı: Sinema- duyarlılık

Bilge kitap özeti çıkarma ve poster hazırlama ödevini tamamladığı için anne ve babasından arkadaşlarıyla sinemaya gitme izni almıştır. Ancak daha sonra eve misafir geleceği için anne ve babası izni iptal etmiştir. Misafirler yüzünden arkadaşlarıyla sinemaya gidemeyen Bilge üzülmüş ve aynı zamanda öfkelenmiştir. Bu durumda misafirlerle görüşmek istemediği halde misafirlerle görüşmek zorunda kalan Bilge öfke ve üzüntüsünü misafirlere göstermeli mi yoksa göstermemeli midir? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

7. İkilem adı: Piyano-itaat

Bulut anne ve babasının isteği üzerine piyano eğitimi almaktadır. Ancak Bulut piyano çalmaktan hiç hoşlanmamakta fakat anne babasını da üzmek istememektedir. Bu durumda piyano çalmaya devam etmeli mi yoksa bırakmalı mıdır? Neden?		
Uygun		
Geliştirilmeli		
Yetersiz		

…… ‘nin görüşlerine göre ikilem adı puanları şöyledir:

İkilem puanlama cetveli

İkilem Adları	**Puanlama (1-10)**
1. Sınav- yardımseverlik	
2. Ödev- yardımseverlik	
3. Alışveriş- dürüstlük	
4. Gezi- hırsızlık	
5. Arkadaş-ön yargı	
6. Sinema- duyarlılık	
7. Piyano-itaat	

EK 6. Uzman Görüşlerinin Gözden Geçirilmiş İkilem Senaryoları Ve Puan Ortalamaları

İkilem Senaryoları Puanlama

Senaryo Adları	**Puanlama**
1. Sınav- yardımseverlik	8.14
2. Arkadaş-ön yargı	8.04
3. Piyano-itaat	8.0
4. Ödev- yardımseverlik	7.27
5. Alışveriş- dürüstlük	7.05
6. Gezi- hırsızlık	6.35
7. Sinema- duyarlılık	6.12