

Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi

Turgay Gündüz*

Özet- Bu makalede, üstün zekâlı çocukların genel gelişim özellikleri yanında, ahlâk duygusu, ahlâkî muhakeme ve ahlâkî duyarlılık kavramları çerçevesinde ahlâk gelişimleri incelendi. Şimdiye kadar bu konuda Türkiye’de alan araştırmalarına dayalı herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması dolayısıyla Batı’da yapılmış literatür tarandı ve söz konusu araştırma sonuçlarından hareketle üstün zekâlı çocukların ahlâk gelişimleri hakkında bazı tespitler yapıldı. Üstün zekâlı çocukların yaşlarına göre daha erken yaşlarda ahlâkî duyarlılık sergiledikleri, ahlâkî yargı düzeylerinin daha üst seviyede gerçekleştiği ve daha yüksek ahlâkî potansiyele sahip oldukları tespit edildi. 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 ifade edildi.

Anahtar kavramlar: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, Ahlâk gelişimi, Ahlâkî duyarlılık, Ahlâkî muhakeme, Ahlâkî yargı, Ahlâk eğitimi.

Abstract -Moral Development and Education of Gifted Children- In this article, the concepts of moral sense, moral reasoning, moral judgment, and moral sensitivity in the context of moral development, as well as general developmental characteristics of gifted children were examined. For not having any empirical studies in Turkey heretofore in the field of moral education of gifted children the related literature in the West was reviewed and thus, moral education of gifted children was studied. It was concluded that gifted children show moral sensitivity earlier, gain high level moral reasoning, and they have higher moral promise than those of their age-peers. It was stated that these high level moral characteristics, which may be used for the good of humanity or in a harmful way by the environmental influences, can be developed in a useful way only with a mindful and studious education.

Key words: Gifted and talented children, Moral development, Moral sensitivity, Moral reasoning, Moral judgement, Moral education.

Giriş

İnsanların kendisine göre yaşadıkları ve rehber edindikleri bir ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı olarak ifade edilen¹ ahlâk ve değerler konusu, insa-

*Yard. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi.

¹ Bkz. Cevzici, Ahmet, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 1999, s. 17.

nın yeryüzündeki varlığına eşlik eden bir olgudur. İster belli dinî inanışlar halinde tezahür etsin, ister gelenek ya da hayat anlayışı, toplu yaşamının zorunlu bir neticesi olarak görülsün, ahlâk ve değerler insanın gerek birey ve gerekse toplumsal hayatında önemli bir işlev görür. Bu yüzden ahlâk konusu, insanlık düşünce tarihinin ilk dönemlerinden beri ilgi ve araştırma konusu olmuş, bu alanda pek çok fikir beyan edilmiş ve eserler verilmiştir. Ahlâkın kökenine ilişkin dinî ve felsefî açıklamalar yanında, insan bilimleri ve özellikle sosyal bilimlerin gelişimi ile birlikte ahlâk gelişimi konusu da ayrı bir ilgi ve çalışma alanı olmuştur. 20. Yüzyıl bu alanda önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir.

Çağımızda ahlâkî duygu, düşünce, tutum ve davranışlarımızın bilişsel ve entelektül bir süreç içerisinde oluşup geliştiği düşüncesi, gelişim psikolojisi alanında önemli eserler vermiş 20. Yüzyılın iki güçlü ismi, Piaget ve Kohlberg tarafından etkili bir şekilde dile getirilmiş ve bu düşünce büyük ölçüde kabul görmüştür. Şüphesiz bu düşüncenin kökleri, insanın, kendisi ve evrenin varlığının anlamını entelektüel bir çaba ve süreçle kavrayabileceğine inanan Sokrates'e, en yüce değer olan hakikatin ancak tartışma ve diyalog ile ortaya çıkabileceğini savunan Platon'a kadar uzanır.

Sokrates'ten Kohlberg'e kadar pek çok filozof, düşünür ve bilim insanı da, ahlâkî düşünce, tutum ve davranışlar ile akıl ve zekâ arasında ilişki kurmuşlardır. İnsan davranışına yön veren temel saikler arasında duygu temelli olanları öncelikli olarak yer alsa da insan zihninin ve zekâsının da ahlâk gelişiminde önemli payı olduğu genel olarak kabul etmişlerdir. Bununla birlikte, günümüzde hâlâ üstün zekâlılık ile ahlâk duygusu, ahlâkî duyarlılık, ahlâkî muhakeme ve ahlâkî yargı gibi ahlâk gelişimi ile ilgili temel kavramlar arasında bir ilişkinin olup olmadığı, eğer varsa bu ilişkinin hangi boyutlarda seyrettiği hususunda yeterli düzeyde empirik araştırma yapıldığını söylemek zordur. Ayrıca, zekâ düzeyleri bakımından farklılaşan bireylerin ahlâkî gelişimlerinde de herhangi bir farklılaşma söz konusu mudur? Üstün zekâlı çocuklarda ahlâkî kavramlar nasıl gelişmekte ve ne gibi hususiyetler arz etmektedir? türü sorular da yine cevap bekleyen hususlar arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada, üstün zekâlı çocukların gelişim özellikleri ve ahlâk gelişimi üzerine yapılmış bazı araştırma sonuçlarına dayanarak üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişiminin hususiyetleri, bu konu ile ilgili bazı kavramların gelişimi, son olarak da, ahlâk eğitimi başlığı altında üstün zekâlı çocukların ahlâk gelişimini olumlu yönde desteklemek için neler yapılabileceği incelenmeye çalışıldı.

Toplumsal bir varlık oluşunun doğal bir sonucu olarak, insanlık tarihi boyunca kişisel ve toplumsal bir takım kuralların varlığı bilinen bir gerçektir. Aydınlanma çağı öncesinde sosyal düzen büyük ölçüde dini inanış ve anlayış-

lardan beslenen bir kurallar ve kaideler bütünü ile kuruluyor ve devam ettiriliyordu. Aydınlanma düşüncesi, insana, sağlam ahlâk normları koyabilmek için bir yol gösterici olarak akla güvenebileceğini ve iyiyi – kötüyü bilebilmek için ne Tanrı vergisi bir sezgiye ne de dini bir otoriteye ihtiyaç duymaksızın kendine güvenebileceğini öğretmişti.² Bu tarihten itibaren, ahlâk ve değerler konusu dinî referanslara ihtiyaç duymaksızın ele alınmaya çalışıldı ve ahlâkın kaynağına ilişkin farklı temellendirme çabaları ayrı bir hız kazandı. Yanısıra, daha önceden geleneksel yaklaşımla din eğitimi kurumları tarafından verilen dinî ahlâk yerine modern eğitim kurumları tarafından dinî referanslara ihtiyaç duymayan ahlâk eğitimi yaklaşımları da kendini göstermeye başladı. Jean Jacques Rousseau'nun hümanist felsefesi çocukların ahlâken kendi kendilerine gelişim potansiyeline sahip olduklarını ileri sürdü.³ 1900'lü yılların hemen başında ünlü sosyolog Durkheim, rasyonel düşünce üzerine temellendirdiği laik ahlâk anlayışı üzerine düşüncelerini ortaya koydu.⁴ Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi humanist psikologlar, çocukların kendi değerlerini seçme ve kendi kararlarıyla hareket etmelerine izin vermek suretiyle ahlâki gelişimlerini sağlamak için onların tabii arzusunu canlı tutmayı önemli gördüler. Zira ahlâkî gelişim, bir dış kaynak tarafından zorla empoze edilmek yerine, bireyin kendi içinden gelmek suretiyle gerçekleşir. Psikoanalitik psikoloji kişiye daha farklı bir yöntemle yaklaştı ve çocuğun, bir *id* olarak veya irrasyonel tutkuları ve içgüdüleri olan bir "o" olarak doğduğunu, bu tutku ve içgüdüleri tarafından zevk veren şeye ve hazza yönlendirildiğini; zamanla, gerçek bir dünyaya yönlendirilen *ego* veya "ben" in ortaya çıktığını, daha sonra doğru ve yanlış konularına yönlendirilen bir *superego* veya "vicdan" duygusunun geliştiğini ileri sürdü.⁵

Günümüzde genel olarak ahlâk gelişimi ile ilgili literatürün önemli bir kısmı Jean Piaget (1932) ve Lawrence Kohlberg (1980) tarafından ortaya konulan ahlâkî akılyürütme aşamaları üzerine vurgu yapan bilişsel psikolojiye dayanmaktadır. Piaget, çocukları oyun esnasında izledi; tepkilerini ölçmek için onlara ahlâkî ikilem içeren hikâyeler anlattı. Okula başlamadan önceki çocukla-

² Erich Fromm, *Erdem ve Mutluluk*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 5. bs. İstanbul, 1999, s. 13.

³ Rousseau, çocuğun eğitimi ile ilgili düşüncelerini "Emil" adlı roman tarzında kaleme aldığı eserinde bütün detaylarıyla ortaya koymuştur. Bkz. Rousseau, Jean Jacques, *Emil Yahut Terbiyeye Dair*, (çev. Hilmi Ziya Ülken – Ali Rıza Ülgener – Selahattin Güzey), 5. bs. Türkiye Yayınevi, İstanbul 1961.

⁴ Bkz. Durkheim, Emile, *Ahlak Eğitimi*, (çev. Oğuz Adanır), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004, s. 19-30.

⁵ Bkz. Muckenhaupt, Margaret, *Sigmund Freud: Explorer of the Unconscious*, Oxford University Press, Oxford, 1997, s. 125-129.

rın, bir davranışın iyi ya da kötü olduğunu belirlemek için, o davranışın sonuçlarına baktıklarını keşfetti. Eğer ödüllendirilirse yapılan şeyi iyi; cezalandırılırlarsa kötü olarak algıladıklarını tespit etti. Anne babalar ve diğer yetişkinler kuralları koyarlar ve bu kurallara uyulması gerekir. Küçük çocuk, konu hakkında dayanabileceği bir anlayışa sahip değildir; birisi tarafından ne söylenirse o onu yapar. Çocuklar, ceza ve ödül verme gücüne sahip kişilerce konulduğu için kurallara uymaları gerektiğini düşünürler. Çocuğun ilk evre ahlâkı, bir tür baskı ahlâkıdır; başkasının arzusunu sorgusuz bir şekilde yerine getirmeyi gerektirir. Çocuğun ikinci evre ahlâkı, sıklıkla ilköğretim düzeyindeki çocuklarda görülür ve doğru ile yanlış, eylemin nesnel sonuçları bakımından daha çok, olayı kuşatan koşullar açısından anlamayı içerir. Suçlu kimselerin, sırf verdikleri zarar değil, niyetleri de göz önüne alınmalıdır. Akran ve emsalleri bağlamında ise, yaşlılarıyla iyi geçinmek, otoriteye itaat etmek kadar önemlidir. Bunun yanında, kurallar değişmeye müsait ve meyillidirler. Kurallara itaat etmenin gerekçesi, kapsamına giren kişilerin bu kurallar üzerinde anlaşmaları ve bütün ilgililerin bu kuralları gözönünde bulundurmalarıdır. Bu otonom ahlâk, yine Piaget'in terimiyle, iki taraflıdır ve diğerleriyle karşılıklı rızaya dayalıdır. Bu, bir baskı ahlâkı değil, işbirliği ahlâkıdır. Çocuklar neyin iyi ve neyin kötü olduğunu konusunda kendi düşüncelerini geliştirmeye başlarlar.⁶

Jean Piaget'in iki süreçli ahlâk sistemini, Lawrence Kohlberg, ilk çocukluktan olgun yetişkinliğe kadar uzanan ardışık altı aşamalı bir sistem halinde genişletti. O da Piaget gibi ahlâkî gelişim sırasında ortaya çıkan akli ve entellektüel fonksiyonları vurguladı ve ahlâkî ikilem içeren hikâyelere şahsın verdiği cevaplarında gösterdiği tepkilerle ahlâkî düşünme aşamasını ölçmeye çalıştı.⁷

Üstün Zekâlı Çocukların Genel Özellikleri

Genel olarak üstün zekâlı çocuklar şu özellikleriyle temayüz ederler:

Yaşlıtlarına göre erken gelişme gösterirler. Üstün hafıza ve muhakeme gücüne sahiptirler, çabuk öğrenirler, kelime hazineleri geniştir. Israrcıdırlar ve

⁶ Clouse, Bonnidell, "Adolescent Moral Development and Sexuality", Donald Ratcliff & James A. Davies (ed.), *Handbook of Youth Ministry*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1991, s. 179-180.

⁷ Bkz. Kohlberg, Lawrence, "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*, Religious Education Press, Alabama 1980, s. 91.

ilgili oldukları konular üzerine uzun süre dikkat kesilebilirler. Duyarlıdırlar, kolaylıkla incinebilirler. Merhamet duyguları güçlüdür, mükemmeliyetçidirler, duygusal olarak yoğun ve ahlâkî meselelere duyarlıdırlar. Merak duyguları güçlüdür; ilgi duydukları alanlarda sebatkârdırlar. Enerjikler. Oyun ya da etkinliklerde yaşça kendilerinden daha büyük olanları ya da yetişkinleri tercih ederler. İlgi alanları çeşitlidir. Mizah duyguları daha gelişkindir. Okumaya erken başlarlar ve çok arzuludurlar. İyi birer gözlemcidirler, imgelem güçleri oldukça dinamik ve canlıdır. Soyutlama ve genelleştirme yapabilirler. Yaratıcıdırlar, esnek düşünebilirler; dolayısıyla bir problemi farklı açılardan algılayıp, geniş bir repertuardan uygun seçimler yapabilirler. Felsefi düşünme gücüne sahiptirler. Erken yaşlardan itibaren evren, din, mitolojiler hakkında düşünebilir ve sorular sorabilirler.⁸

Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi

Üstün zekâlı çocukların ahlâk gelişimi ve eğitimleri ile ilgili çok sınırlı sayıda literatür bulunmaktadır.⁹ Bunların da tamamı Batı'da yapılmış çalışmalardır. Ülkemizde üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitim gördükleri Bilim ve Sanat Merkezlerinin 1990'lı yıllarda açılmaya başlanması ve 23-25 Eylül 2004 tarihleri arasında İstanbul'da yapılan I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ve bir takım sivil toplum örgütleri yanında ve akademik çevrelerin ve araştırmacıların dikkatleri bu alana yönelmeye başladı. 2010 yılı itibariyle 50'yi aşkın yerleşim bölgesinde Bilim ve Sanat Merkezi bulunmakta ve 8000'in üzerinde bir öğrenci kitlesi burada veri-

⁸ Lovecky, Deirdre V., "Exceptionally Gifted Children: Different Minds", *Roeper Review*; Aralık 1994, c. 17, sy. 2; Silverman, Linda Kreger – Golon, Alexandra Shires, "Clinical Practice with Gifted Families", Pfeiffer, Steven I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, USA, 2008, s. 201-202; Hoh, Pau-San, "Cognitive Characteristics of the Gifted", Plucker, Johathan A. – Callahan, Carolyn M., *Critical Issues and Practices in Gifted Education*, Prufrock Press, Texas, 2008, s. 58-74. Çağlar, Doğan, "Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri", *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, s. 111-125; Akarsu, Füsün, "Üstün Yetenekliler", *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, s. 127-154; Ataman, Ayşegül, "Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar", *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, s. 155-168; Davaslıgil, Ümit, "Üstün Çocuklar", *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, s.211-218. Ayrıca; üstün yetenekli çocukların güçlü ve zayıf yanlarıyla temel kişilik özellikleri için bkz. Hökelekli, Hayati – Gündüz, Turgay, "Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi", *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul 2004, s. 133-138.

⁹ Pehkonen, Leila-Inkeroinen, Sinikka, "The Moral Reasoning of Gifted Adolescents", Franz J. Mönks and Harald Wagner (eds.), *Development of Human Potential: Investment into our Future* (Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) Rhodes, October 9-13, 2002) s. 78.

len eğitimden yararlanmaktadırlar. Son yıllarda bu merkezlerde eğitim gören üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların sayısında bir artış gözlenmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de üstün zekâlı çocukların ahlâk gelişimi ile ilgili empirik bir araştırma bulunmamaktadır.

20. yüzyılın ilk yarısında Lewis Terman (1926) tarafından yapılan bir boylamsal araştırmada üstün yetenekli çocukların sosyal uyum ve emosyonel duyarlılıkları ile biliş düzeyleri arasında ilişki olduğunu tespit etti. Aynı şekilde, 1940’larda Leta Stetter Hollingworth üstün yetenekli öğrencilerinin evrensel sorunlarla, hayat ve ölümle ilgili endişelerle meşgul olduklarını bildirdi.¹⁰

1970’lerde Lawrence Kohlberg, ahlâki ikilemler ile deneklerin ahlâki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdı ve altı aşamalı ahlâk gelişimi teorisini ortaya koydu. Araştırma neticesinde Kohlberg, pek çok yetişkinin dördüncü aşamanın ötesine geçemediğini ifade etti. Fakat nadir de olsa beşinci aşamada akıl yürütenler olduğunu ve son basamaktaki evrensel ahlâk düzeyine çok az kimsenin yükselebildiğini tespit etti. Son yıllarda yapılan çalışmalarda da entelektüel zekâ ile ahlâk gelişimi arasında bir ilişkinin varlığı üzerinde duruldu.¹¹

Üstün zekâlı çocukların ahlâk gelişimi ile ilgili mevcut araştırma sonuçlarına göre, fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimleri yanında ahlâkî gelişimleri ile de üstün zekâlı çocukların yaşlarına göre farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların önemli bir kısmı, çocukların zekâ düzeylerinin yüksekliği oranında ahlâkî ilgilerinin yaşlarına göre daha erken yaşlarda ve daha belirgin bir şekilde geliştiğini tespit etmişlerdir.¹²

Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi, literatürde genel olarak ahlâk duygusu (moral sense), ahlâkî muhakeme (moral reasoning), ahlâkî yargı (moral judgment) ve ahlâkî duyarlılık (moral sensitivity) kavramları ile ilişkili olarak ele alınıp incelenmiştir.

¹⁰ Bkz. Terman, Lewis, *Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press, USA, 1926, s. 485-516.

¹¹ Ayrıca bkz. Silverman, L. K. “The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society”, *Roeper Review*, 17, , 1994, 110-116; Runco, Mark A., “The Continuous Nature of Moral Creativity”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, s. 105-114; Lovecky, Deirdre V., “Moral Sensitivity in Young Gifted Children”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, Springer, New York 2009, s. 168.

¹² Bkz. Roeper, Annemarie – Silverman, Linda Kreger, “Giftedness and Moral Promise”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, s. 259-260; Pehkonen, Leila – Inkeroinen, Sinikka, “The Moral Reasoning of Gifted Adolescents”, s. 78.

Ahlâk Duygusunun Gelişimi

Çocuk doğuştan hazır bir ahlâkî yapıya sahip olarak dünyaya gelmez; ancak gelişip olgunlaşmaya elverişli ahlâkî bir yetenek ve kapasite söz konusudur.¹³ İlk olarak sadece yaşamını devam ettirebilmesi için açlığının giderilmesi ve bir takım ihtiyaçlarının karşılanmasını ister. Yeni doğan çocuğun ahlâk duygusunun ortaya çıkabilmesi için bebeğin bağımsız bir birey olduğu düşüncesini içselleştirmiş olması gerekir. Yeni doğan çocuk kendisini annesinden ayrı görmez, annenin göğsü adeta onun bir parçası gibidir. Benlik duygusu geliştirinceye ve annesinden ayrı bir varlık olduğunun farkına varıncaya kadar çocukta herhangi bir ahlâk duygusunun gelişmesinden söz edilemez. Çocuk, annesinden ayrı olarak kendi varlığına ilişkin bir duygu geliştirmeye başladığında ilk olarak kendi kişisel gücünü keşfetmeye başlar. İşte bu an, çocukta doğru ve yanlış kavramlarının onun farkındalık alanına girdiği zamandır. Annesi babası ve ilk bakıcıları durumundaki kendisine yakın kişilerin tepkileri çocukta ahlâk kavramının temellerini oluşturur. Doğru ve yanlış kavramı bu dönemde tamamen çocuğun dış dünyasından kaynaklanır, içsel değildir. Daha sonraları bu kavramlar içselleştirilir ve çocuğun benliğine mal edilir.¹⁴ Çocuğun daha sonraki gençlik ve yetişkinlik döneminde sahip olacağı inançların da temeli aynı şekilde bu dönemlerde atılır.

İlk başlarda çocuğun vicdanı, tamamen kendisine en yakın çevredekilerin onayladıkları ya da onaylamadıkları üzerine dayalı olarak gelişir. En yakınındakilerle geliştirdiği güven bağı vasıtasıyla tedrici olarak kendi kendini kontrol etmeyi öğrenir. İhtiyaçlarının dikkate alındığını düşünen çocuklar, çevreye uyum sağlamayı ve itaati öğrenirlerken aynı zamanda kendi güçlerinin farkına varır ve çevreyi kontrol edebileceklerini öğrenirler. İhtiyaçları güven içinde ertelendiği zaman, kendilerini destekleyen yetişkin gücü fark ederler. Bu süreçte, ertelemenin hiçbir zaman değil de yakında anlamına geldiğinin farkına varan çocuk iç kontrolü öğrenir. Zamanla, kendi ihtiyaçları ile kendi dışındakilerin ihtiyaçları arasında denge kurmayı öğrenir. Daha sonra zaman ve dikkatin paylaşılması gerektiğini anlamaya başlar. Eğer anne baba ile güvene dayalı bir iletişim kurulabilmişse hayatta vermeyi başkalarıyla uyum içinde yaşamının kurallarını öğrenirler. Diğer taraftan, eğer ilk ilişkiler kusurlu gelişirse ve dıştan

¹³ Çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi hakkında geniş bilgi için bkz. Hökelekli, Hayati, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2009, s. 11-29.

¹⁴ Roeper ve diğ., *ag.makale*, s. 253-254; Ayrıca bkz. Hökelekli, Hayati – Gündüz, Turgay, "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri", Recep Kaymakcan (ed.), *Değerler ve Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2007, s. 391.

gelen istekler çok yüksek düzeyde olursa çocukta panik oluşur ve içsel kontrol ve yönetim gelişmesini güçleştirir. Zira bu durum, çocuğun başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne almasını gerektirir.¹⁵

Ahlâk, esasen bir kendini koruma durumudur. Hayatta kalma ihtiyacı, yani kendini koruma, diğer bütün eylemlerin üzerinde bir öneme sahiptir. “Kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına öyle davran” sözü de gerçekte kendini korumaya dönük bir ifadedir. Benlik geliştikçe başkalarının ihtiyaçları, istekleri, dünya görüşleri ve inançlarıyla karşılaşır. En elverişli ortamda, insan ruhu karşılıklılık ilkesini tanır, başkalarına karşı nezaketin muhtemelen kendisine karşı nezaketle muamele edilmesi ile sonuçlanacağını bilir.¹⁶

Özel bazı vakalar yanında genel olarak ahlâk üstün yetenekli çocuğun gelişimine eşlik eden gizli bir ortaktır. Pek çok üstün zekâlı çocuk, hayatının oldukça erken dönemlerinde başlayan şaşmaz bir ahlâk duygusuna sahiptir. Bu onların üstün bilişsel kabiliyetlerinden, gözlem güçlerinden, duyarlılıklarından ve güçlü önsezilerinden kaynaklanmaktadır. İleri kavrama gücü, empati, bilişsel anlayış, adalet duygusu, neden sonuç bilgisi, kültürün ahlâkını sorgulama, alternatiflerin olduğuna ilişkin anlama kabiliyeti, bütün bunlar ahlâkî yargıda rol oynarlar.¹⁷ Çünkü üstün yetenekliler bu özelliklere sahiptirler, onlar yüksek düzeyde ahlâkî gelişim için önemli işaretlerdir.

Üstün zekâlı çocukların çok iyi bilinen özelliklerinden biri güçlü bir adalet duygusuna sahip olmalarıdır. Gelişmiş sorgulama güçleri, keskin birer gözlemci olmaları ve mantıksal düşünebilmeleri dolayısıyla eşitsizlikleri, adaletsizlikleri, çifte standartları fark edebilir ve derinden sorgulayabilirler. Bununla birlikte, pek çok şeyi değiştirmeye güçlerinin yetmeyeceğini görmelerinden dolayı yarımsızlık ve güçsüzlük hisseder ve bu durumdan son derece rahatsız olurlar. Barış, öldürücü silahlar, gelecekleri, çevre ve karşılaşılan bütün problemlerle ilgili endişeye kapılırlar.¹⁸ Üstün zekâlı öğrencilere ait şu ifadelerde bu özellikleri açık bir şekilde görmek mümkündür:

“Benim isteğim adil bir dünya ve adil yaşam şartları. Herkesin insan olduğunu bilerek yaşayabilmesi. Eğer adalet her yerde sağlanabilir, insanların bencilliği ve çıkarıcı tavrı azalır her şey yoluna girecektir.”

¹⁵ Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 255.

¹⁶ Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 254.

¹⁷ Cash, Abbey Block “Character and Moral Development”, Kerr, Barbara (ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, Sage Publications, London, 2009, c. I, s. 125.

¹⁸ Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 255.

“Bütün insanlar eşit olmalıdır. Kimse kimseden fazla veya eksik olmamalı. Ne zengin, ne fakir, ne de sen ben farkı olmalı. Herkes aynı özgürlükte olmalı. Yani kimse kimseyi kısıtlamamalı bence.” (11 yaş)

“Dünyadaki bütün kötülüklerin yok olması” (11 yaşındaki bir çocuğun en büyük ütopyası)

Ahlâkî Muhakeme ve Ahlâkî Yargı

Üstün zekâlı çocuklar üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmı ahlâkî muhakeme (aklyürütme) üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, üstün zekâlı çocuklar yaşlarına göre daha erken yaşlarda yüksek ahlâkî muhakeme aşamasına ulaşmaktadırlar.¹⁹

Ahlâkî muhakeme, ileri düzeyde soyut düşünme yanında benmerkezli düşünmekten uzaklaşma kabiliyetini gerektirir. Başka bir ifadeyle, kendi benmerkezci ilgilerinin ötesine geçerek başkasının görüş ve düşüncelerine değer vermeyi gerektirir. Çocuk, benmerkezci düşünmekten uzaklaşmayı öğrendikçe ahlâkî kimlik inşa edilir.²⁰

Ahlâkî yargı, aynı zamanda hangi eylemin doğru veya yanlış olduğuna hükmetmeyi ifade eder. Bir kimse çeşitli şekillerde hareket etmenin mümkün olduğunu fark etmeye başladığı zaman, hangi eylemin ahlâkî olarak daha kabul edilebilir olduğunu sorması gerekir. Bu, Piaget’in ve Kohlberg’in çalışmalarında vurgulanan bir süreçtir.²¹

Ahlâkî muhakemenin daha ileri düzeyde işlem görmesi, kişinin vereceği yargılarda kendisinin de içinde bulunduğu tüm tarafları birlikte değerlendirerek, hadiselerin sadece görünen boyutlarıyla değil, pek çok kimse tarafından fark edilemeyen görünmeyen kısımlarıyla birlikte değerlendirilerek hüküm verilmesini gerektirir. Bu da genel olarak *hikmet* ya da *bilgelik* kavramıyla ifade

¹⁹ Tirri, Kirsi, “Morality and High Ability”, Franz J. Mönks and Harald Wagner (eds.), *Development Of Human Potential: Investment into Our Future* (Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) Rhodes, October 9-13, 2002), s. 69. “The Moral Reasoning of Gifted Adolescents”, Franz J. Mönks and Harald Wagner (eds.), *Development Of Human Potential: Investment into Our Future* (Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) Rhodes, October 9-13, 2002), s. 79.

²⁰ Lovecky, Deirdre V., “Moral Sensitivity in Young Gifted Children”, s. 162.

²¹ Bebeau, Muriel J. - Rest, James R. - Narvaez, Darcia, “Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education” *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 4 (May, 1999), s. 22.

edilmiştir.²² Gerçeğin basitçe kavranması *bilgi* kavramıyla; belirli bir gerçeğin altında yatan sondan bir önceki temel ilkelerin kavranması, *anlama* kavramıyla; belli bir gerçeğin altında yatan nihâi prensiplerin veya evrensel ilkelerin kavranması ise *hikmet* terimi ile ifade edilir.²³

İslâmî gelenekte ahlâkın bu nihâi boyutuna işaretle, “Allah’ın ahlâkıyla ahlâklanma” tabiri kullanılmış, bu da yine *hikmet* kavramıyla ifade edilmiştir.²⁴ Bu anlamda *hikmet*, “evrenin sırlarını çözmek, ibadetlerin sırlarını kavramak, eşyanın hakikatini anlamak, baktığı yerde Allah’ın ayetlerini, tecellilerini, isimlerini, cilvelerini görmek, bütün bu cilvelerden geçip ayetleri aşip Allah’a ulaşmak, bunun yolunu keşfetmek, bu yolda dosdoğru yürümek, kâinat kitabıyla Kur’an kitabının ve bunların özü olan insan kitabının aynı olduğunu kavrayıp yürüyen kitap olmak”²⁵ diye açıklanmıştır. Her ne kadar hikmet, yetişkinlere has bir meziyetmiş gibi görünse de ahlâkî muhakemenin temelleri çocuklukta atılır. Çocukluk döneminde bilge insanlara karşı gösterilen saygı ve atfedilen değerle biçimlenmeye başlar.²⁶ Daha sonraları, hayatta karşılaşılan çözümlü engin ve çok yönlü düşünmeyi gerektirecek problemler çocuğu düşünmeye sevk eder ve ahlâkî muhakeme gücünü geliştirici etkiler yapar.

Ahlâkî Duyarlılık

Ahlâkî duyarlılık başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını dikkate alacak tarzda davranma kabiliyetidir. Başkalarının acılarına karşı duyarlı olmayı ve bu acıları ve üzüntülerini hafifletmek için bir şeyler yapma isteği ahlâkî duyarlılığın bir gereğidir. Ahlâkî duyarlılık doğumla birlikte başlar ve yetişkinlikte daha karmaşık bir hal alarak bireyin hayatı boyunca devam eder. En karmaşık haliyle ahlâkî duyarlılık, bir fert yada grubun acısının nasıl hafifletileceği hususuna karar vermede hem şefkat hem de adalet duygusunun birlikte var olmasını gerektirir.²⁷

²² Shavinina, Larisa V. – Ferrari, Michel (eds), *Beyond Knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2004, s. 178-179.

²³ Lee, James Michael, *The Content of Religious Instruction*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1985, s. 159.

²⁴ Bkz. Râzî, Fahrüddin, *Tefsîru’l-Kebîr*, el-Matbaatü’l-Behiyye, Mısır, 1938/1357c. VII, s. 72; *ae*, c. VIII, s. 57.

²⁵ Ünal, Ali, *Kur’an’da Temel Kavramlar*, Beyan Yay., İstanbul, 1990, s. 187.

²⁶ Shavinina, Larisa V. – Ferrari, Michel (eds), *Beyond Knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2004, s. 182.

²⁷ Lovecky, Deirdre V., “Moral Sensitivity in Young Gifted Children”, s. 162; *Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity*, *Roeper Review*, 1997, c. 20 sy. 2, s. 90.

Ahlâkî duyarlılık; ahlâkî algı, ahlâkî tasavvur ve empati gibi bilişsel ve duygusal bilgi süreçleri ile ilgili bir kavramdır.²⁸ Başka bir deyişle, eylemlerimizin diğer insanları nasıl etkilediği hakkındaki farkındalığımızı ifade eden bir kavramdır. Ahlâkî duyarlılık, eylemin farklı muhtemel çizgileri ve bu her bir çizginin kendisinin de içinde bulunduğu tarafları nasıl etkileyeceği hakkında farkında olmayı ihtiva eder. Hayal gücüne dayanarak, çoğu zaman oldukça az sayıdaki ipuçları ve kısmî bilgilerle, evrendeki olaylar zincirinin neden ve sonuçları hakkında malumat edinerek muhtemel senaryoları inşa etmeye imkân verir.²⁹

Ahlâkî duyarlılığın çocukluğun erken dönemlerinden itibaren üstün zekâlılıkla ilişkili olduğu³⁰ düşünülmeyle birlikte özellikle günümüzde duygusal gelişimle de artık yakından ilişkili olduğu bilinmektedir.³¹ Duygusal zekâ üzerine yaptığı çalışmaları ile tanınan Goleman, duygulara değer atfetme açısından modern çağda farklılaşan anlayışlara dikkat çekmektedir. “Eski paradigma, duyguların çekiminden bağımsız bir akıl idealini içeriyordu. Yeni paradigma ise zihinle kalbin uyumunu sağlamaya zorluyor bizi”³² diyerek insanı insan yapan niteliklerin çoğunun, duygusal zekâdan geldiğini ifade etmiştir.³³

Duygusal gelişimin insan hayatının en temel boyutlarından biri olduğunu dile getiren Dabrowski de, *pozitif çözümler* adını verdiği teorisiyle, özellikle üstün zekâlı çocukların duygusal ve ahlâkî gelişimi ile ilgili önemli katkılar sağlamıştır. Ahlâkî duyarlılığın temelinin duygusal gelişimle ilişkili olduğunu ima eden bu teoriye göre beş düzeyli bir şahsiyet gelişimi söz konusudur.³⁴

²⁸ Narvaez, Darcia – Vaydich, Jenny L., “Moral Development and Behaviour under the Spotlight of the Neurobiological Sciences”, *Journal of Moral Education*, Vol. 37, No. 3, September 2008, s. 296.

²⁹ Bebeau ve diğerleri, *ag.makale*, s. 22.

³⁰ Lovecky, Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity”, s. 90.

³¹ Piechowski, “The Inner World of the Young and Bright”, s. 177 vd.

³² Goleman, Daniel, *Duygusal Zekâ*, (çev. Banu Seçkin Yüksel), 16. bs. Varlık Yay., İstanbul, 2000, s. 46.

³³ Bkz. Goleman, *age*, s. 64.

³⁴ Dabrowski, Kazimierz, “On the Philosophy of Development through Positive Disintegration and Secondary Integration”, *Dialectics and Humanism*, No: 3-4/1976, s. 135; O’Conner, Kevin J., “The Application of Dabrowski’s Theory to the Gifted”, Neihart, Morin ve diğerleri (ed.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*, Prufrock Press, USA, 2002, s. 52; Jackson, P. Susan – Moyle, Vicky F. – Piechowski, Michael M., “Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski’s Theory”, L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer, 2009, s. 437.

1. *Düzye: Birincil Bütünleşme.* Bu düzeyde benmerkezcilik (egocentrism) hakimdir ve birey empati ve kendi kendini test etme kabiliyeti gelişmemiştir. Yanlış giden bir şeyler olunca daima başkaları suçlanacaktır. Öz-sorumluluk gelişmediğinden yapılan işin olumsuz sonuçları üstlenilmeyecektir. İçsel çatışmalar yataydır ve birbirine eşit, rekabet eden değerler arasında ortaya çıkmaktadır.

2. *Düzye: Tek düzeyli çözülme.* Bireyler ilk olarak içinde buldukları sosyal grubun ve genel geçer değerlerin etkisi altındadır. Sıklıkla birbiriyle çelişik duygular ve kararsız davranışlar sergilerler. Çünkü bu aşamada onlar, kendilerince belirlenmiş açık içsel değerlere sahip değildirler.

3. *Düzye: Çok düzeyli kendiliğinden çözülme:* Kişi hiyerarşik bir değerler duygusu geliştirir. İçsel çatışma dikeydir ve kişinin davranışını daha yüksek standartlara getirme mücadelesi yaşanmaktadır. Bir kimsenin ne olduğuna ilişkin bir memnuniyetsizlik söz konusudur; çünkü bulunduğu durum ile rekabet halindeki "ne olması gerektiği" (şahsiyet ideali) duygusu güçlü bir şekilde varlığını hissettirmektedir. Bu duygunun yoğunluğuna ve şiddetine paralel olarak mükemmeliyetçilik duygusu gelişir.³⁵

4. *Düzye: Organize çok düzeyli çözülme.* Bireyler kendini gerçekleştirme sürecinde iyi durumdadırlar. İdeallerine ulaşmanın bir yolunu bulmuşlardır ve toplumda etkili liderler konumundadırlar. Yüksek düzeyde sorumluluk ve güvenilirlik sergilerler. Bu düzeydeki kişiler empati yapabilen, düşünceli yardımda bulunabilen, kendi başına düşünüp hareket edebilen ve kendinin farkında olan bireylerdir.

5. *Düzye: İkincil Bütünleşme.* Kendi üstünlüğünü elde etme (kendi kendine hakim olma) mücadelesi kazanılmıştır. Benlikle ilgili içsel çatışmalar ideal şahsiyetin gerçekleşmesi ile çözüme kavuşmuştur. Kişinin değerleri, yaşamı ve varlığıyla bütünleşmek suretiyle çözülme aşılması ve ikincil bütünleşme gerçekleşmiştir.

Dabrowski'nin teorisindeki gelişim düzeyleri Kohlberg'in ahlâkî gelişim aşamalarından farklılık gösterir.³⁶ Dabrowski'nin teorisi, *gelişimsel potansiyel* ve *çok düzeylilik* (multilevelness) olmak üzere iki temel kavramla ifade edilebilir. Gelişim kavramı ile Dabrowski kişisel gelişimin, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik gibi birbiri ardı sıra ortaya çıkan evreler olmaktan ziyade bütün zorluğuyla,

³⁵ Mükemmeliyetçilik hk. geniş bilgi için bkz. Schuler, Patricia, "Perfectionism in gifted children and adolescents", Neihart, Morin ve diğerleri (ed.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*, Prufrock Press, USA, 2002, s. 71-76.

³⁶ İki teori arasındaki farklılıklar için bkz. Dabrowski, ag.makale, s. 134-135.

cesaret ve azim sınamalarıyla bir dağa tırmanmaya benzediğini söyler. Kişisel gelişimi dağa tırmanış olarak imgelemekle herkesin çok yükseklerle tırmanacak güç ve tahammüle sahip olmadığını ve çok az kimsenin ancak zirveye çıkabileceğini anlatmaya çalışır. Aynı zamanda herkesin de zirveye çıkmak gibi bir arzusunun olmadığı, bir kısım insanların pekâlâ bir vadide kalmayı tercih edeceklerini belirtir. İnsanın doğuştan getirdiği yeteneklerin, temsili dağa tırmanmada alabileceği mesafeye yakınlığı yada uzaklığı *gelişimsel potansiyeli* ifade eder. Çok düzeyli gelişime uygun bir fıtrat, kişinin yukarıya doğru belirli bir mesafeyi zaten katettiği anlamına gelir. Vadide sınırlı bir potansiyel ile başlayan kişi ise çok uzaklara gidemez. Çok düzeyli gelişim, içebakışı, özdeğerlendirme ve özyargılamayı ve içsel dönüşümü meydana getiren içsel çatışma ve ızdırabı içeren, özel bir gelişim türüdür.³⁷

İnsan hayatında neşe ve üzüntü, gazap ve merhamet, saldırı ve işbirliği, aşk ve nefret, yeis ve ümit, korku ve cesaret, bağlanma ve yalnızlık, ölüm ve doğum varolan hadiselerdir. Bunlar çoğu insan tarafından belli ölçülerde yaşanır. Örneğin; futbolda galip gelerek, üstünlük hissederek, rakibini bozguna uğratarak, hile ile başarıya ulaşarak, başkalarını zekice işleterek yaşanan bir sevinçten söz edilebilir. Fakat başka bir kısım insanlarca, tüm tarafları dikkate almadığı için bütün bunlar rahatsız edici ve nahoş olarak da telakki edilebilir.

Bunun yanında, daha farklı düzlemde yaşanan sevinçler de söz konusudur. Örneğin; sevilen birinin ismi anıldığında veya hatırlandığında hissedilen sevinç ve neşe, bir kimsenin kötü alışkanlıklarının üstesinden gelmekle yaşadığı mutluluk, kendini keşfetme sevinci, yaratıcı bir an ya da parlak bir fikrin ortaya çıkardığı haz, başkasına yardım edebiliyor olmanın verdiği sevinç. Bunlardan birinci tür sevinç tecrübeleri benmerkezcidir, sadece kendine faydaya ve kendini korumaya dönüktür; güç arayışı içinde olan bir tutum ve tavrı yansıtmaktadır. İkinci türde sevinç tecrübeleri ise başkalarına karşı hissedilen derin mahabbet ve eşduyumdan, daha âlî bir rütbenin coşkunu hislerinden doğar ve yaşanır. Birinci tür sevinç düşük bir duygusal düzeyde (emotional level) gerçekleşirken ikinci tür daha yüksek düzeyde gerçekleşir. Buradaki duygusal düzey, insanın yaşam süresi içinde olağan bir olgunlaşma sürecinden ziyade içsel gelişim anlamına gelmektedir. Küçük bir bireyin herhangi bir yetişkinden daha üst duygusal düzeyde muhakemede bulunması oldukça mümkün olan bir durumdur.³⁸

³⁷ Jackson ve diğ., "Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory", s. 437.

³⁸ Piechowski, Michael M., "Experiencing in a Higher Key: Dabrowski's Theory of and for the Gifted", Gosfield, Margaret Wayne (ed), *Expert Approaches to Support Gifted Learners*:

Dabrowski'ye göre içsel gelişim süreci, kendini tanıma ve bilme arayışında içsel çatışmalara, şüphelere, hatta kişinin duygusal ve manevi yetersizlikleriyle ilgili ümitsiz ve çaresiz tutumlara yol açabilir. Bununla birlikte kişi, öteki hakkında daha ileri düzeyde anlayış kazanma çabası içine yeniden girerek, kendini ön yargılardan kurtarabilir ve içsel bir idealin ışığında daha kendi kendini belirleyici olabilir.³⁹

Üstün yetenekli çocuklarda ahlâkî duyarlılık daha erken yaşlarda ve daha üst düzeyde yaşanabilmesine karşın⁴⁰, çevresel etkilerle, bilhassa şiddeti sıradanlaştıran veya yücelten medya aracılığıyla olumsuz yönde etkilenmek suretiyle sönme ya da gizli kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. Ahlâkî yönden duyarlı çocukların, ilköğretimin ikinci kademesine gelinceye kadar bu duyarlılıklarını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya oldukları araştırmacılar tarafından da tespit edilen bir husustur.⁴¹

Ahlâk Eğitimi

Üstün zekâlı çocukların yüksek düzeyde ahlâkî gelişim için özel bir potansiyele sahip oldukları yapılan araştırmaların güçlü bir şekilde ima ettikleri bir husus olmakla birlikte, ahlâkî istidat (moral promise) denen bu potansiyelin açığa çıkarılıp geliştirilebilmesi için desteklenmesine ihtiyaç olduğu da bir gerçektir. Önceden planlanmış bir eğitim olmaksızın, üstün zekâlılar, bu potansiyellerini gerçekleştirme şansı bulamayabilirler. İlk başlarda evrensel ve kapsayıcı nitelik arz eden duyarlılıkları, çevrenin güçlü etkileriyle, daha sonraları yerel ve dışlayıcı bir hale dönüşebilir. Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmaları, eğitim ve etkinliklerle beslenip desteklenmeleri durumunda üstün zekâlı çocukların ahlâkî potansiyelleri gerçekleştirme imkânına kavuşabilecektir.⁴²

Dürüstlük, doğruluk, ahlâkî meseleler, global kaygılar ve başkalarına karşı duyarlılık üstün zekâlı çocukların yaşamlarında sıkça rastlanan temalardır. Eğer ahlâkî duyarlılığı yüksek insanlar yetiştirmek isteniyorsa, üstün zekâlı

Professional Perspectives, Best Practices, and Positive Solutions, Free Spirit Publishing, USA, 2008, s. 27-28

³⁹ Piechowski, "Experiencing in a Higher Key: Dabrowski's Theory of and for the Gifted", s. 29.

⁴⁰ Üstün zekâlı çocuklarda görülen ahlâkî duyarlılık örnekleri için bkz. Roeper ve diğ., a.g. makale s. 257-260. vd.

⁴¹ Silverman, L. K. "The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society", *Roeper Review*, 17, 1994, 110-116.

⁴² Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 261 vd.

çocukların ahlâkî duyarlılıklarına kaynaklık eden zengin, karmaşık içsel dünyalarını anlamaya ve özenle bakıp beslemeye ihtiyaç vardır.

Üstün zekâlılık ile ahlâk gelişimi arasında kompleks bir ilişki söz konusudur.⁴³ Bir kimsenin ahlâkî olabilmesi için üstün zekâlı olması gerekmediği gibi her üstün zekâlının da ahlâkî olacağı anlamına gelmez. Sadece üstün zekâlı olmak olgun bir ahlâkî yapının kesin habercisi olarak da görülmemelidir. Zekâ ile birlikte duygusal, sosyal ve pedagojik faktörler ahlâkî davranışın gelişiminde çok önemli rol oynarlar.⁴⁴

Etkili bir ahlâk eğitimi için öncelikle ahlâkın unsurlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi gerektiğine dikkat çeken araştırmacılar, *ahlâkî duyarlılık*, *ahlâkî yargı*, *ahlâkî motivasyon* ve *ahlâkî karakter*den oluşan dört bileşenli bir ahlâk anlayışı öne sürmüşlerdir. Bu ahlâk anlayışında, diğer araştırmacılar tarafından ele alınan ahlâkî duyarlılık ve ahlâkî yargı kavramlarına ilave olarak ahlâkî motivasyon ve ahlâkî karakter kavramlarından söz edilmektedir. *Ahlâkî motivasyon*, ahlâkî değerleri diğerlerine öncelikle imkân veren bileşenin adıdır. İnsanlar, kariyer, duygusal ilişkiler, estetik tercihler, kurumsal bağlılık, kişisel arzu ve heyecanlar vs. gibi pek çok değer evreninin içinde yaşarlar. Bazı insanlar neden ahlâkî değerleri diğerlerine öncelikle? Profesyonel katillerin, kötü eylemlerini ilk ikisinden yoksun oldukları için gerçekleştirdikleri söylenebilir mi? Halbuki, ahlâkî değerlere daha az öncelik verdikleri için söz konusu eylemlerini gerçekleştirebildiklerini söylemek daha doğru olur.

Ahlâkî karakter, inançlarının gücü, cesaret sahibi ve ısrarlı olma, oyalayıcı şeylerin ve engellerin üstesinden gelme, uygulama becerisine sahip olma, güçlü bir ego sahibi olmayı ifade eder. Bir kimse bu bileşenlerden ilk üçüne sahip olsa da dördüncüsüne yani ahlâkî karaktere sahip olmasa, kendisini baskı veya yorgunlukla cesareti kırılacak, süreci devam ettiremeyecek, dikkati başka yerlere dağılacak ya da hevesi kırılacak ve ahlâkî davranışın ortaya çıkması mümkün olmayacaktır. Dördüncü bileşen, kişinin bir dizi hedeflere sahip olması, öz disiplini sahip olması ve dürtülerini kontrol etmesini ve kendi amaçlarına uygun davranma güç ve becerisine sahip olmayı ifade eder.⁴⁵

Bu dört bileşenli model şunu aynı zamanda şunu ima eder: İnsanın ahlâkî yargı mekanizması çizgisel değildir; bu yüzden çocukların eğitiminde uygulanacak ahlâk eğitimi programlarının, bu dört bileşenin her birinin geliştirilmesini hedef alması gerekir. Duyarlılık eğitimi önemseyen yaklaşımlarla çocuk-

⁴³ Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 251.

⁴⁴ Tirri, "Morality and High Ability", s. 70.

⁴⁵ Bebeau ve diğerleri, a.g. makale, s. 22.

ların çeşitli duyarlılık alanları güçlendirilmeli ve ahlâkî duyarlılıkları canlı tutulmalıdır. Kohlberg ve Piaget tarafından önerilen bir takım etkinliklerle ahlâkî yargı yetenekleri geliştirilmelidir. Çocukların toplumsal bir takım hizmet alanlarında görev almaları sağlanarak benmerkezli değerlerinin toplumsal değerlerle değiştirilmesi hedeflenerek ahlâkî motivasyonları sağlanmalıdır. Çocukların dürtülerini kontrol etme ve özdisiplin geliştirmelerini önemseyen geleneksel karakter eğitimi yaklaşımı ile ahlâkî karakterlerinin güçlenmesine yardım edilmelidir.⁴⁶

Üstün zekâlı çocukların ahlâkî gelişimini desteklemek için ayrıca şunlar yapılabilir:⁴⁷

1. Üstün zekâlı çocuklara, hastane, huzurevleri, yetiştirme yurtları vb. gibi alanlarda topluma hizmet imkânları sunarak ve bu alanlarda isteğe bağlı görevlendirmeler yaparak, sevgi, merhamet, diğergamlık, empati vb. bazı değerleri içselleştirmelerine yardımcı olunabilir.⁴⁸ Bu etkinlikler Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan programın bir parçası haline getirilerek de yapılabilir. Bu tür uygulamalar sırasında çocuklara kendi projelerini geliştirme imkânları verilebilir.

2. Kendilerini, ahlâkî önder konumundaki önemli şahsiyetler aracılığıyla tanınmaları ve uygun rol modelleriyle karşılaşmalarına imkân verebilmek için çeşitli kitaplar ya da görsel, işitsel materyaller verilebilir. Ömürlerini toplumların ve insanlığın hizmetine adanmış büyük şahsiyetlerin hayat hikayeleri ile insani değerleri keşfetmelerine yardımcı olunabilir.

3. Toplumsal ve ahlâkî sorunlarla ilgili projeler tasarlamalarına ön ayak olunabilir. Örneğin, toplumda rüşvet, kapkaççılık, hırsızlık, yalancılık vs. gibi yaygın olarak işlenen gayri ahlâkî davranışların önlenmesi ve toplumda bu hususlarda duyarlılığın artırılması için neler yapılabileceği hakkında projeler geliştirmelerine öncülük edilebilir.

4. Çocukların, tarihteki bir takım düşünce ve değer sistemlerinin gelişimini ve bu değer sistemlerinin toplumların evriminde ne tür etkilerinin olduğunu eleştirel bir gözle incelemelerine yardımcı olunabilir. Örneğin; Selçuklu ve Osmanlı döneminde uygulanan ahilik sistemi hakkında bir araştırma yapmaları, bu sistemin iktisadi hayat açısından ne tür sonuçlar doğurduğunu incelemeleri istenebilir.

⁴⁶ Bebeau ve diğerleri, ag.makale, s. 24.

⁴⁷ Bkz. Roeper ve diğ., a.g. makale, s. 260-261.

⁴⁸ Hökelekli ve diğ., "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri", s. 390.

5. Tarihte yaşamış, adı sanı fazlaca bilinmemekle birlikte, hayatlarını başkalarının iyiliği, sağlığı, varlığı ve kurtuluşu için adanmış insanlardan haberdar edilebilir. Örneğin çocukları uğruna yaşamlarını feda eden anne babalar, oldukça verimli ve üretken hayat sürmüş engelli insanlar, dünya barışı için hayatlarının büyük bir kısmını yokluk ve eziyet içinde geçiren ahlâk timsalleri bir dersin, bir konuşmanın ya da herhangi bir etkinliği konusu yapılabilir.

6. Birtakım simülasyonlar, rol oyunları aracılığıyla çocukların bakış açılarını geliştirmelerine imkân veren etkinlikler yaptırılabilir. Gündelik bazı hadiseler hakkında konuşmaları sağlanarak çocukların farklı cephelerden görüş geliştirmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, değerlendirme ve yorum yapmalarına imkân verilebilir.

7. Karşılıklı etkileşim içinde ve birbiriyle işbirliği halinde etkileşimde bulunmayı öğrenmelerine imkân verecek ve birbirlerinin haklarına saygı duymalarına zemin hazırlayacak, sosyal sorumluluk duygusu kazanmalarına yardım edecek grup etkinlikleri düzenlenebilir. Başkasının görüşlerini temsil edici etkinliklerle çocukların empati geliştirmeleri sağlanabilir.⁴⁹

8. Günlük hayatta karşılaşılan gerçek problemlerin tespiti, incelenmesi ve çözümüne katkı sağlayacak aktivistler olmalarına yardımcı olunabilir. Uzun ya da kısa süreli olarak, bazı sivil toplum örgütleriyle birlikte çalışmalarına imkân verilebilir.

9. Üstün zekâlı öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya ne tür katkılarının olabileceği, ya da içinde buldukları çevrenin kendileri üzerinde ne tür etkileri olduğu hakkında düşünmeleri sağlanabilir.

10. Yetişkinler, üstün zekâlı çocuklarda görmek istedikleri davranışları öncelikle kendi yaşantılarında sergilemelidirler. Zira üstün zekâlı çocuklarda diğerleri gibi pek çok davranışı modelleme yoluyla edinirler. Yetişkinler tarafından verilen sözlü ahlâkî mesajların çocuklar üzerinde etkili olabilmesi için evvela kendileri tarafından uygulanması gerekir. Bilinen bir husustur ki hâl ile eğitim, kal ile (sözle) eğitimden daha etkili ve kalıcıdır.

Sonuç

Günümüzde, herhangi bir eğitim faaliyetinin kendi başına değer aşılacağı bir uğraş olduğu, değerden yoksun herhangi bir eğitim faaliyetinin artık mümkün olmadığı anlaşıldığından, ahlâk ya da daha genel anlamda değerler eğitimi

⁴⁹ Tracy, L. Cross, *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids: Understanding and Guiding Their Development*, Prufrock Press Inc., Waco, Texas, 2005, s. 77.

faaliyetinin yapılıp yapılmayacağı tartışması geride kalmış bulunmaktadır. Bu yüzden esas tartışılması gereken konu, olumlu bir karakter formasyonu kazandırabilmek için gerek öğrenci ve gerekse öğretmenlere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusudur. Gelişim özellikleri bakımından eğitimde en üst düzeyde verim alınabilecek olan üstün zekâlı çocuklar, diğer gelişim özellikleri yanında ahlâkî gelişimleri itibariyle de normal yaşlılarına göre farklılık arz etmektedirler. Daha erken yaşlarda başlayan ve daha kesif bir şekilde seyreden ahlâkî duyarlılıkları ve ahlâkî muhakeme güçleri ancak uygun şartlarda fitrî hassasiyetini devam ettirebilecek ve tabii gelişimini sürdürebilecektir.

Üstün yetenekli çocuklarda yardım etme arzusu, adil bir dünya özlemi, savaşları ve bütün kötülükleri yok etme hayali, dünya barışını sağlama emeli, fakirliği ve gelir farklılıklarını ortadan kaldırma hedefi, yoksul insanları zenginleştirme düşüncesi oldukça güçlüdür. Yüksek ahlâkî gelişim potansiyelini ifade eden bu özellikleriyle üstün zekâlı çocuklar, elverişli gelişim ortamları ve uygun eğitim koşulları altında insanlık için bir büyük kazanım haline gelebilecekleri gibi, ciddiye alınmadığı ortamlarda insanlık için ciddi birer tehlike kaynağı da olabilirler. Büyük bir toplumsal hazinenin ülke ve millet yararına yönlendirilmesi mümkünken son derece zararlı sonuçlar ortaya çıkaracak insanlar olarak yetişmelerine göz yumulmamalıdır. Sahip oldukları diğer üstün yetenekleri yanında ahlâkî duyarlılıkları da işlenmeli, insanlığın mutluluğu ve huzuruna katkı sağlayacak bireyler olarak yetişmelerine imkan tanınmalıdır.

Üstün zekâlı çocukların ahlâkî gelişimlerinin ve eğitimlerinin, bilimsel çalışmalarla desteklenebilmesi için bu alanda Türkiye’de yapılmış empirik araştırmalara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Zira şimdiye kadar az da olsa yapılan çalışmalar kültürel ve ahlâkî kodları farklı bir çevrede gerçekleşmiş ve dolayısıyla yapılan tespitler büyük oranda söz konusu evreni temsil eder niteliktedir. Üstün zekâlı çocukların ahlâkî gelişimleri ile ilgili daha net ve kesin sonuçlara ulaşabilmek için bu alanda çok sayıda araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Bebeau, Muriel J. - Rest, James R. - Narvaez, Darcia, "Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education" *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 4 (May, 1999), s. 18-26.
- Cash, Abbey Block, "Character and Moral Development", Kerr, Barbara (ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, Sage Publications, London, 2009, c. I.
- Cevizci, Ahmet, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 1999.

- Clouse, Bonnidell, "Adolescent Moral Development and Sexuality", Donald Ratcliff & James A. Davies (ed.), *Handbook of Youth Ministry*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1991, ss. 178-213.
- Dabrowski, Kazimierz, "On the Philosophy of Development through Positive Disintegration and Secondary Integration", *Dialectics and Humanism*, No: 3-4/1976, ss. 131-144.
- Durkheim, Emile, *Ahlak Eğitimi*, (çev. Oğuz Adanır), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.
- Fromm, Erich, *Erdem ve Mutluluk*, Türkiye İşbankası Kültür Yayınları, 5. bs. İstanbul, 1999.
- Goleman, Daniel, *Duygusal Zekâ*, (çev. Banu Seçkin Yüksel), 16. bs. Varlık Yay., İstanbul, 2000
- Hoh, Pau-San, "Cognitive Characteristics of the Gifted", Plucker, Johathan A. – Callahan, Carolyn M., *Critical Issues and Practices in Gifted Education*, Prufrock Press, Texas, 2008, ss. 57-83.
- Hökelekli, Hayati, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2009.
- Hökelekli, Hayati – Gündüz, Turgay, "Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi", *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul 2004, ss. 131-144.
- Hökelekli, Hayati – Gündüz, Turgay, "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri", Recep Kaymakcan (ed.), *Değerler ve Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2007.
- Jackson, P. Susan – Moyle, Vicky F. – Piechowski, Michael M., "Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory", L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer, 2009, ss. 437-465.
- Kohlberg, Lawrence, "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*, Religious Education Press, Alabama 1980, ss. 130-160.
- Lee, James Michael, *The Content of Religious Instruction*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1985.
- Lovecky, Deirdre V., "Exceptionally Gifted Children: Different Minds", *Roeper Review*; Aralık 1994, c. 17, sayı, 2, ss. 116-122.
- _____ "Identity development in gifted children: Moral sensitivity", *Roeper Review*, 1997, 20(2) ss. 90-94.
- _____ "Moral Sensitivity in Young Gifted Children", Ambrose, Don – Cross, Tracy (editors), *Morality, Ethics and Gifted Minds*, Springer, New York 2009, s. 161-176.

- Muckenhoupt, Margaret, *Sigmund Freud: Explorer of the Unconscious*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Narvaez, Darcia – Vaydich, Jenny L., “Moral Development and Behaviour under the Spotlight of the Neurobiological Sciences”, *Journal of Moral Education*, c. 37, sayı. 3, Eylül 2008, ss. 289-312.
- O’Conner, Kevin J., “The Application of Dabrowski’s Theory to the Gifted”, Neihart, Morin ve diğerleri (ed.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*, Prufrock Press, USA, 2002, ss. 51-60.
- Pehkonen, Leila – Inkeroinen, Sinikka - Tirri, Kirsi, “The Moral Reasoning of Gifted Adolescents”, Franz J. Mönks and Harald Wagner (eds.), *Development of Human Potential: Investment into our Future* (Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) Rhodes, October 9-13, 2002) ss. 78-81.
- Pfeiffer, Steven I., *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research and Best Practices*, Springer 2008.
- Piaget, Jean, *The Moral Judgment of the Child*, (trans. Marjorie Gabain), 1932.
- Piechowski, Michael M., “Experiencing in a Higher Key: Dabrowski’s Theory of and for the Gifted”, Gosfield, Margaret Wayne (ed), *Expert Approaches to Support Gifted Learners: Professional Perspectives, Best Practices, and Positive Solutions*, Free Spirit Publishing, USA, 2008, ss. 19-32.
- _____ “The Inner World of the Young and Bright”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, Springer, New York 2009, s. 177-164.
- Râzî, Fahrüddîn, *Tefsîru’l-Kebîr*, el-Matbaatü’l-Behiyye, Mısır, 1938/1357.
- Roeper, Annemarie – Silverman, Linda Kreger, “Giftedness and Moral Promise”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, Springer, New York 2009.
- Rousseau, Jean Jacques, *Emil Yahut Terbiyeye Dair*, (çev. Hilmi Ziya Ülken – Ali Rıza Ülgener – Selahattin Güzey), 5. bs. Türkiye Yayınevi, İstanbul 1961.
- Runco, Mark A., “The Continuous Nature of Moral Creativity”, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, Springer, New York 2009, ss. 105-115.
- Schuler, Patricia, “Perfectionism in gifted children and adolescents”, Neihart, Morin ve diğerleri (ed.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*, Prufrock Press, USA, 2002, ss. 71-79.
- Shavinina, Larisa V. – Ferrari, Michel (eds), *Beyond Knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2004.
- Silverman, Linda Kreger. “The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society”, *Roeper Review*, 17, 1994, 110–116.

- Silverman, L. K. – Golon, Alexandra Shires, “Clinical Practice with Gifted Families”, Pfeiffer, Steven I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, USA, 2008, ss. 199-222.
- Terman, Lewis, *Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press, USA, 1926.
- Tirri, Kirsi, “Morality and High Ability”, Franz J. Mönks and Harald Wagner (eds.), *Development Of Human Potential: Investment into Our Future* (Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) Rhodes, October 9-13, 2002), ss. 69-77.
- Tracy, L. Cross, *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids: Understanding and Guiding Their Development*, Prufrock Press Inc., Waco, Texas, 2005.
- Ünal, Ali, *Kur'an'da Temel Kavramlar*, Beyan Yay., İstanbul, 1990.

