

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri

Effects of Gifted Label on Gifted Students' Perceptions

Ercan Öpengin¹ & Uğur Sak²

Öz

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Üstün zekâ ile ilgili alanyazında etiketlemenin, olumlu ve olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Araştırmaya, üstün yetenekli öğrenciler için yürütülen bir eğitim programına başvuran 415 altıncı sınıf öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler arasından 26'sı üstün zekâlı olarak tanılanmıştır. Araştırmada, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları toplam test ve alt ölçek bazında, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında önemli bir değişikliğe neden olmadığı ortaya koymuştur. Madde bazında analiz sonuçlarında ise "Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum", "Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor" ve "Arkadaşlarım zayıf yönlerim ile alay ediyorlar" algılarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında normal öğrencilere göre daha olumsuz algıya sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Üstün zekâ, Üstün zekâ etiketinin etkileri

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of labeling students as "gifted" on their perceptions of themselves and of their parents' and friends' attitudes towards them. Research shows that labeling can have both positive and negative effects. This study was conducted with 415 sixth-grade students who applied to the Education Programs for Talented Students (EPTS). Of the population 26 were identified to be gifted. The Gifted Label Effects-Scale (GLE-S) was used to collect data. Total scale and subscale comparisons of gifted students' pretest and posttest scores showed that labeling students as "gifted" did not have any significant effect on their perceptions about themselves nor did it have any effect on their perceptions about their parents' and friends' attitudes towards them. However, a comparison of gifted students' pretest-posttest scores by item showed increases in the following perceptions: "I feel lonely among my friends", "my parents often compare me to other children" and "my friends tease me for my weaknesses." In addition, results showed that gifted students had less positive perceptions about their friends' attitudes towards them compared to those who were not identified to be "gifted."

Keywords: Gifted, Gifted label effects, Perception.

Summary

Purpose and Significance: Labels function in education as means of delivering specialized services to identified students (Hickey & Toth, 1990) and the label "gifted" is widely used to

¹MA, Guidance counselor, Education Programs for Talented Students, Anadolu University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; opengin@gmail.com

²Corresponding author, Assoc., Prof., Director, Gifted Education Division, Anadolu University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; usak@anadolu.edu.tr

describe advanced academic performance or cognitive development. The label gifted can affect both familial and peer relationships. It may also affect the child's sense of self-worth both directly and through the response of others to the label. The related literature shows that the label "gifted" has been hypothesized to be perceived both positively and negatively by students, their parents and friends. Nevertheless, such a hypothesis has not been investigated sufficiently to draw certain conclusions. The purpose of the current study was to investigate possible positive and negative effects of gifted label. The study was distinct in terms of its methodology through which labeling effects were investigated both before and after students were labeled as gifted and comparisons were made with a control group. The following research questions were examined:

1. Do gifted students' perceptions about themselves and their parents' and friends' attitudes towards them differ from non-gifted students' perceptions?
2. Do gifted students' perceptions about themselves before they are identified as gifted differ from their perceptions after they are identified as gifted?
3. Do gifted students' perceptions about their parents' attitudes towards them before they are identified as gifted differ from their perceptions after they are identified as gifted?
4. Do gifted students' perceptions of their friends' attitudes towards them before they are identified as gifted differ from their perceptions after they are identified as gifted?

Method: Research participants consisted of 415 sixth-grade students (47.5% female and 52.5% male) who applied to the Education Programs for Talented Students (EPTS) at Anadolu University in Eskisehir in Turkey and who filled out the Gifted Label Effects-Scale (GLE-S) during their applications. The gifted group included 28 students who were identified to be gifted among the 415 students by the identification system of the EPTS. These students were accepted to the EPTS programs. Because two of them dropped out the program before the posttest was administered, the research group included 26 gifted students. The comparative group included 387 non-labeled students who applied to the EPTS but not identified to be gifted. Of the gifted sample 23.1% was female and 76.9% were male. As a posttest the GLE-S was administered to the gifted students after they attended the EPTS programs for 4 months. We had such a time period between the pretest and posttest because we hypothesized that labeling effects did not appear soon after the identification; instead a reasonable time period was necessary for the emergence of the effects.

GLE-S is composed of 3 subscales. They measure self-perceptions, perceptions of parental attitudes and perceptions of friends' attitudes (see Appendix A). Each subscale includes 8 items, of which 4 are related to positive perceptions and the other 4 are related to negative perceptions. In total, the scale includes twenty-four items, half of which are negative perceptions and the other half are positive perceptions. A four point likert-type scale was used for scoring the items in the scale. Each item was scored from "0" to "3" ("0" = It does not suit

me, "1" = It suits me slightly, "2" = It suits me mostly, "3" = It suits me completely). The items related to negative perceptions were coded in reverse. Total score on the scale can range from 0 to 72. Scores closer to "0" mean negative perceptions whereas scores closer to "72" mean positive perceptions. Cronbach alpha coefficient for the reliability of the GLE-S for 24 items was found to be .72.

Pretest and posttest scores were compared at total score, subtest score and item level since each item in the scale was supposed to have its distinct significance. Paired-samples t-test was used to compare pretest and posttest differences at total score and subtest levels, whereas Wilcoxon sign-ranks test was used to compare pretest and posttest differences at item level. Independent-samples t-test was used to compare gifted students' scores with the scores of the students who were not identified to be gifted.

Results: A significant difference was found between the total score of non-gifted students ($X=54.93$) and the posttest score of gifted students ($X=51.80$), $t(411)=2.12$, ($p<.05$). Follow-up analysis by subtest showed that the difference came from their perceptions of their friends' attitudes, $t(411)=2.025$, ($p<.05$). That is, gifted students held less positive perceptions than non-labeled students about their friends' attitudes towards them. A comparison of gifted students' perception scores before the identification and their scores 4 months after the identification using Paired-samples t-test analysis yielded no significant difference. That is, gifted students' scores at the subscale level did not change significantly from pretest to posttest. However, Wilcoxon sign-ranks analysis item by item showed significant increases for 3 items out of 24. These perceptions were as follows: *"I feel alone among my friends."* *"My family compares me with other children too often."* *"My friends make fun of my weaknesses."*

Discussion: A comparison of gifted and non-gifted students' perceptions related to labeling effects shows that gifted students hold less positive perceptions than other students about their friends' attitudes towards them. However, whether or not this difference comes from gifted labeling is unknown because gifted students' perceptions related to labeling effects did not change significantly from the pretest to the posttest at the subscale level. Although pretest-posttest scores (self-perceptions, parents attitudes and friends attitudes) at the subscale level did not change significantly, as reported before, we found significant increases in three items, related to negative perceptions, in the item level analysis. For example, gifted students' scores in the item *"My friends make fun of my weaknesses"* significantly increased after labeling. Several reasons can be speculated about the increase in negative perceptions related to labeling. Either gifted students' perceptions might have changed or their friends and parents' attitudes might have changed. For example, in the case of students' making fun of gifted students' weaknesses, their actual purpose might be to camouflage gifted students' abilities because of jealousy. These speculations bring into mind a need for directly measuring labeling effects on parents and friends rather than gifted students' perceptions.

There could be more differences than the ones found in this study between gifted and non-gifted students' perceptions related to labeling effects if different samples are used in research. We prefer to make a speculation here. The education system in Turkey could be one of the principal reasons behind the absence of significant effects of labeling on gifted students' perceptions. The education system is thoroughly test-oriented which entails competition among students to obtain the highest grades across the classroom, the school, the city and yet across the country. Higher grades are also considered to be the most important criterion of achievement among the community. Most of the participants in the current study who applied to the EPTS usually held the "top" ranks of academic success in their classes. As a consequence, they already were implicitly labeled by their social environment and exposed to effects of labeling even before they took part in the EPTS.

This study is distinct in its methodology compared to other studies about the labeling effect. First, the current study diverges from previous studies by measuring and comparing gifted students' perceptions both before and after labeling. Second, unlike previous studies in which effects of "gifted" label were directly asked to gifted and other students, we did not ask students effects of gifted label; instead we included behaviors or perceptions in our measurement that could be changed by "gifted" label. More research is needed to fully understand possible effects of gifted label. Particularly needed is the experimental study that includes gifted and non-gifted control groups.

Giriş

Tanılama süreçleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğrencilerin nitelikli bir eğitim alabilmeleri için gereklilik haline gelmiştir. Bu da çocuğun/bireyin durumuna ad koymayı diğer deyişle etiketlemeyi getirmiştir. Öğrencilerin etiketlenmesi, özellikle özel eğitimin gerekliliği ön plana çıkmaya başladıktan sonra yaygınlaşmıştır. Özel eğitimden yararlanması gereken öğrencilerin belirlenebilmesi için çeşitli testler yapılarak bu öğrencilerin uygun eğitimi almaları sağlanmaktadır.

Özel eğitim alanında çalışan uzmanlar etiketlenmeyi genellikle gerekli görüyor iseler de etiketlenmenin bazen hem etiketlenene hem de etiketlenenin sosyal çevresine olumsuz etkileri olmaktadır. Etiketleme teorisini ilk ortaya atan kişilerden biri olan Becker (1963), etiketlenmenin hem çocuğun davranışlarında hem de çocuğa karşı toplumun ve çevresinin davranışlarında ciddi değişiklikler yarattığını belirtmektedir. Yine çocukların sınıflandırılması ve etiketlenmesi üzerine önemli bir çalışma olarak kabul edilen "çocukların geleceği" adlı çalışmada, Hobbs (1975) etiketlenmenin çok güçlü ve etkili bir uygulama olduğunu belirtmiş, özellikle olumsuz etiketlenme diyebileceğimiz "zihin özürülü" gibi etiketlemelerin etiketleneni olumsuz etkilediğini ileri sürmüştür. Tüm bu olumsuzluklarına rağmen uzmanlar, hem alandaki çalışanların iletişimini kolaylaştırdığı hem de çocukların uygun eğitim olanaklarına kavuşması için etiketlemeyi gerekli görmekte-dirler.

Etiketlenme üzerine çalışan uzmanlar, genellikle olumsuz etiketlenme üzerine çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda yer alan katılımcıların yetersizliği olan gruplardan seçilmiş olması ya da onlar üzerinde çalışılıyor olması nedeniyle de etiketlenmenin daha çok olumsuz sonuçlarını göz önünde bulundurmışlardır. Öte yandan özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için üstün zekâli/yetenekli bireyler de etiketlenmektedirler. Üstün zekâlilerde etiketlenme üzerine çalışan bazı araştırmacılar, öğrencilerin etiketlenip, özel bir grup olarak diğerlerinden farklı bir eğitim almalarını etik bulmazlarken (Shapon-Shevin, 1987), diğerleri bu konuda kaygıya gerek olmadığını ileri sürmektedirler. Bununla birlikte bu öğrencilerle çalışanların birincil sorumluluğunu, etiketlenmenin olumsuz etkilerini en aza indirmek olarak açıklamaktadırlar (Clark, 1997).

Üstün zekâ tanısı alan çocuklar her ne kadar olumlu bir etiket taşıyormuş gibi olsa da, etiketlenmiş olmanın duygusal, sosyal ve akademik anlamda karmaşık etkilerini yaşayabilmektedirler. Üstün zekâ etiketine karşı çocuk sevinç, şaşkınlık, kaygı gibi duygusal tepkiler sergileyebilir. Öte yandan üstün zekâ etiketi, çocuğun aile bireyleri, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerini de çeşitli yönlerden etkileyebilmektedir. Örneğin üstün zekâli öğrenciler evde kardeşleri tarafından kıskanılırken, okulda da arkadaşları tarafından sosyal ortamlardan dışlanabilmekte ve yalnızlığa itilebilmektedirler. Akademik olarak ise üstün zekâ etiketi, çocuk için yeni beklentiler anlamına gelmektedir.

Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Etiketleme sosyal bir süreçtir. Olumlu veya olumsuz tüm etiketler sosyal algıyı etkileyen birer sembol olarak kişi ve sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi etkiler (Cornell,1983 s.323). Üstün zekâli olarak etiketlenmiş olan çocuğun tutumları ve davranışları, ona yakın çevresi ile olan ilişkilerinden etkilenmektedir. Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) etiketin, çocuğun kişiliğinin bir parçası olmasını eleştirmektedirler. Etiket, çağrışım olarak iyi veya kötü, yararlı veya zararlı fark etmeksizin çocuğun özbenliğinin gelişimine etki etmektedir. Örneğin, etiketlenmiş bir üstün zekâli çocuk sorularla, varsayımlarla ve tepkilerle karşılaşır. Bunlar eğitsel veya çevresel olabilirler. Bir çocuk farklı bir etikete sahip olduktan sonra, hayatında duygusal, sosyal ve akademik anlamda değişiklikler olur.

Üstün zekâlilerde etiketlenmeye yönelik hem üstün zekâlilerin algıları hem de diğerlerinin algıları ile ilgili çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. O yıllarda yapılan ilk çalışmalarda genelde etiketlemeye ve etiketlemeye bağlı olarak öğrenciler için hazırlanan programlara yönelik olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986). 1970'lerde yapılan çalışmalarda genelde programlara yönelik olumlu tutumun devam ettiği gözlenmekle beraber etiketlemeye karşı olumsuz görüşlerde ortaya çıkmaya başlamıştır. 1980'lerde de üstün zekâ etiketinin etkilerine yönelik çalışmalar devam etmiş ve bir kısım araştırmacılar bu etiketin öğrencilerde çok olumlu etkisinin olduğunu belirtirken diğer bir kısmı ise mükemmeliyetçilik, stres, okula karşı olumsuz tutum ve başarısızlık gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir (Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988). Özellikle 1990'lardan

sonra yapılan çalışmalarda üstün zekâlı olarak etiketlenmenin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Feldhusen ve Dai, 1997; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998).

Moulton, Housewright ve Bailey (1998) tarafından yapılan bir çalışmada 14 üstün zekâlı öğrenciye, üstün zekâ etiketini nasıl algıladıkları sorulmuştur. Bulgular en yüksek beş olumlu algının; içsel tatmin, özel olma hissi, farklı eğitim alma hakkı, başka üstün zekâlılarla birlikte olma fırsatı ve üstün zekâlılar sınıflarında özel deneyimler edinme fırsatları olduğunu ortaya koymuştur. En yüksek 5 olumsuz algı ise; ebeveyn beklentileri/baskısı, damgalanma, öğretmenlerin beklentileri/baskıları, arkadaşları tarafından sömürülme ve yetersiz danışmanlık hizmeti olarak belirlenmiştir.

2009 yılında 6,7 ve 8. sınıflara devam eden üstün ve çok üstün zekâlı olarak tanınmış 66 öğrenci ile yapılan bir çalışmada (Berlin, 2009), öğrencilerin üstün zekâlı olma etiketine yönelik algıları araştırılmıştır. Çalışma sonuçları, üstün zekâlı ve çok üstün zekâlı öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz etiket algıları sıralamaları arasında farklılıklar olduğunu açığa çıkarmıştır. Çok üstünlerin, etikete ilişkin ilk beş olumlu algı sıralamalarında; özel deneyimler, sunulan büyük fırsatlar, farklı müfredata tabi olma, sıkıcı olmayan eğlenceli sınıf ortamı ve daha iyi öğretmenler yer almıştır. Üstün zekâlı grubun ilk beşi ise; sunulan büyük fırsatlar, sıkıcı olmayan eğlenceli sınıf ortamı, daha iyi öğretmenler, ebeveynleri mutlu etme ve gururlandırma ve farklı müfredata tabi olma şeklinde oluşmuştur. Çok üstün grubu etikete ilişkin olumsuz algıları; fazla ödev, başarmaya yönelik içsel baskı, aile baskısı, üstünlere yönelik öğretmenlerin önyargıları ve insanların yüksek beklentileri biçiminde sıralamışlardır. Üstün zekâlılar grubu ise etikete ilişkin olumsuz algı sıralamasını; aile baskısı, fazla ödev, başarmaya yönelik içsel baskı, üstünlere yönelik öğretmenlerin önyargıları ve insanların yüksek beklentileri olarak sıralamıştır.

Sak (2011a) tarafından 812 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada Türkiye’ de insanların üstün zekâlılar ile ilgili yaygın yanlışları ve dogmaları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara üstün zekâlılar ile ilgili altı yanlış hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Araştırmaya konu olan yanlışlar ve bu yanlışlara katılımcıların katılım oranları şu şekildedir: Üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün zekâlıdır (%34,4), bir kez üstün zekâlı olarak doğdun mu hayat boyunca üstün zekâlı kalırsın (%28,4), insanlar üstün zekâlı doğarlar; sonradan üstün zekâlı olmazlar (%39,4), çok iyi bir müzisyen üstün yeteneklidir ama üstün zekâlı olmayabilir (%89,3), bütün çocuklar üstün zekâlıdır (%15) ve üstün zekâlı insanların çoğunun ruh ve davranış problemleri vardır (%60,5). Üstün zekâlıların genellikle ruhsal sorunlu insanlar olarak algılanması ve bir alanda yetenekli olmak için üstün zekânın çok gerekli olmadığı düşüncesinin toplumda yaygın olarak kabul görüyor olması araştırmanın dikkat çekici sonuçlarıdır. Sak, toplumda kabul gören bu yanlış algılara bir neden olarak üstün zekâlıların özellikle medyada yansıtılma biçimlerinin etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Üstün zekâlıların medyada nasıl ele alındıkları ile ilgili O'Connor (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, 2006-2008 yılları arasında İngiltere'de yayınlanan gazeteler incelenmiştir. Bu çalışmada 187 habere ulaşılmıştır; Haberlerin 17'sinin akademik alanda üstün zekâlılar ile 15'inin sportif alanlarda yetenekliler ile 13'ünün ise müzik alanındaki yetenekliler ile ilgili oldukları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik alanda yetenekli olanların sportif ve müzik alanında yetenekli olanlara göre daha olumsuz şekilde haberlere konu edildikleri görülmüştür.

Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling (1995) 85 üstün zekâlı öğrencinin katılımıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada arkadaşlarına, üstün zekâlı olmanın nasıl bir şey olduğunu anlatan mektup yazmaları istenmiştir. Araştırmada öğrencilerdeki üstün zekâ etiketi ile ilgili yaygın düşüncenin olumlu olduğu ve çoğunluğun bunu başarı, kendini gerçekleştirme olarak açıkladıkları saptanmıştır.

Feldhusen ve Dai (1997) 305 üstün zekâlı öğrencinin, üstün zekâlı olmayan arkadaşları ile olan bağları üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada, üstün zekâ etiketinin kabulünü ölçmüşlerdir. Çalışma sonucunda, 15-17 yaş grubundaki gençlerin, arkadaşlık bağlarındaki olumsuz havanın daha fazla farkında oldukları belirtilirken, 9-11 yaş grubundaki çocukların ise etiketi daha fazla kabullendikleri saptanmıştır.

Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988) yaptıkları çalışmada üstün zekâlıların kişisel, akademik ve sosyal yönden, sahip oldukları etiketlerine karşı algılarını ölçmeye çalışmışlardır. Bulgularında; üstün zekâlılığın kişisel olarak olumlu fakat başkaları tarafından olumsuz ya da karışık olarak algılandığını; kişisel gelişim ve eğitim anlamında olumlu, fakat sosyal ilişkiler anlamında olumsuz algılandığını belirtmişlerdir. Toplam 184 üstün zekâlı ergen ile yapılan bu çalışmada katılımcılar, üstün zekâlı olmanın iyi bir özellik olduğunu, fakat başkalarının üstün zekâlıların bu özellikleri hakkında olumlu düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Del Prete (1996) üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olmanın sonucunda çocukların, özellikle arkadaş çevresi tarafından kıskanıldığını ve süper olarak algılanmış olmanın ise diğerleri tarafından damgalanmaya yol açtığını belirlemişlerdir. Del Prete ayrıca başkalarının beklentilerini yerine getirerek, üstün olduğunu kanıtlama çabasının da çocuklar üzerinde baskı oluşturduğunu öne sürerken, bu etiketin bir artı değer mi yoksa omuzlarda yük mü olduğunun tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) üstün zekâlı olarak tanınmanın sebep ve sonuçları üzerindeki görüşlerini öğrenmek amacıyla, 9-15 yaş grubundan 300 üstün zekâlı çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda bu çocukların üstün zekâ etiketinden oldukça memnun oldukları belirlenmiştir.

Üstün zekâlılar ile ilgili çalışmalar yürüten bazı uzmanlar etiketlenen çocukların üstün zekâ etiketine ters tepki gösterebileceklerini ifade etmişlerdir (Robinson, 1990). Üstün zekâ etiketinin baskısı ile çocukların, kendilerini başarılı olmak ve yüksek performans göstermek zo-

runda hissettikleri ve bunun sonucunda kaygı ve endişe duydukları belirtilmektedir (Cornell,1989). Her ne kadar üstün zekâlı olmak olumlu bir etiketlenme olarak kabul edilse de Robinson (1989) farklı olarak gösterilmenin üstün zekâlı çocuklar tarafından kabullenilmesinin zor olduğunu belirtmekte ayrıca ebeveynlerin ve çevrenin beklentilerinin de çocukların duygusal durumlarını olumsuz etkilediğini söylemektedir.

Üstün yetenekli olarak etiketlenmeye bir diğer örnek de Cornell (1989)'in yaptığı, çocukların uyumu ve ebeveynlerin üstün zekâ terimini kullanması ile ilgili araştırmasıdır. Bu çalışmada ebeveynlerin üstün zekâ terimini fazla kullanmasına bağlı olarak çocukların gelişiminin olumsuz yönde etkilendiğine dikkat çekilmektedir.

Huryan (1986) 12-18 yaş grubundaki 60 öğrenci ile yaptığı çalışmada, üstün zekâ etiketinin, üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin sosyal ilişkilerinde bukalemun etkisi yaptığını belirtmektedir. Öğrencilerin, üstün zekâyâ değer veren öğretmenleri ve ebeveynleri ile olan ilişkilerinde üstün zekâlı olmayı ön plana çıkarırken, üstün zekâyâ olumsuz yaklaşan arkadaşları ile iletişimlerinde ise üstün zekâlı olduklarını maskeleydikleri saptanmıştır. Huryan, bu öğrencilerin etiketlerinin olumsuz yönlerinin farkında olduklarını ve özellikle arkadaş baskısı görebilecekleri durumlarda bu sahip oldukları etiketi saklama yoluna gittiklerini belirtmektedir.

Sak (2011b) da bu konuda yaptığı araştırmalar sonucunda etiketin olası olumlu etkileri olarak, kişide özgüven ve özbeklenti artışını, olumlu çevresel beklentilerin oluşumunu ve toplumsal katkının artışını ileri sürmüştür. Olası olumsuz etkiler olarak da sosyal dışlanmayı, gerçek dışı özgüven artışını, saygınlık kaygısını, aşırı çevresel beklentileri ve yetişkin çocuk davranışının gelişebileceğini ileri sürmüştür.

Üstün Zekâ Etiketinin Birey Tarafından Algılanması

İlgili alanyazında kimi araştırmacılar, üstün zekâlı olarak etiketlenmenin çocukların kendilerini farklı hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedirler. Robinson (1990), 155 üstün zekâlı ergen ile yaptığı bir çalışmada üstün zekâlıların bu etikete bakışlarını incelemiştir. Katılımcılardan 71'i çok memnun olduklarını, 84'ü ise hoşnutsuzluklarını bildirmişlerdir. Hoge ve Renzulli (1993), yaptıkları alanyazın taramasında üstün zekâlıların yaşlarına göre özgüvenlerinin fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Özgüvenin çeşitli bağımsız alanlardan oluştuğunu belirttikleri çalışmalarında, üstün zekâlıların akademik özgüven alanında kendilerini yaşlarına göre daha olumlu biçimde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Colangelo, Kelly ve Schrepfer (1987) tarafından 61'i üstün zekâlı olarak tanılanmış, 20'si yetersizlik gösteren ve 162'si ise normal eğitim alan herhangi bir tanılamaya tabi tutulmamış, toplamda 243 öğrencinin katılımı ile bu grupların sosyal ve akademik özgüvenlerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda her iki alanda da üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencilerin özgüvenlerinin, diğer gruptakilerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Chan (2002), Hong Kong’da üniversite bünyesindeki üstün zekâlılar için yaz programına katılmak isteyen 116 öğrencinin IQ seviyeleri, üstün zekâ etiketine bakışları ve özgüvenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, IQ’ nün üstün zekâlıların iş yetkinlikleri üzerinde doğrudan ve olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Üstün zekâ etiketinin etkileri üzerine yaptığı çalışmada Makel (2009), üstün zekâlı olarak etiketlenmeden önce ve etiketlenme sonrası, öğrencilerin ve ebeveynlerinin tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada öğrenci ve ebeveynlerinin tutumları; üstün zekâ programları-akademik, genel akademik, ebeveyn-akademik ve ebeveyn-sosyal boyutları ile ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, üstün zekâ programına bir dönem devamdan sonra çocukların tutumlarında ebeveyn-akademik ve genel akademik alt ölçek puanlarında bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Hickey ve Toth (1990) yaptıkları alanyazın araştırmasıyla, her ne kadar 70’lerin başındaki çalışmalarda etiketlenmenin kişilerde yüksek kaygıya ve olumsuz sosyal ilişkilere sebep olduğunu belirtmişlerse de, son çalışmaların bunun aksi yönde sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Feldhusen ve Dai (1997) yaptıkları çalışmada, bir yaz okulu programına katılan üstün zekâlı öğrencilerin etiketlenmeye karşı algılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, birçok öğrencinin yeteneklerinin gelişmesini fazla çalışmayla açıkladıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üstün zekâ etiketinin öğrencilere, hem kaliteli bir eğitim fırsatı hem de yaşlıları ile olumlu sosyal ilişkiler geliştirme fırsatı sunduğu yargısına ulaşılmıştır.

Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin üstün zekâ etiketine olumlu bakışlarını yansıtan bir çalışma olarak alanyazına girmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, üstün zekâlı öğrencilerin kendileri hakkında çok olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler, üstün zekâlılığın çok çalışmakla elde edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu başka insanların da onlara karşı olumlu bir bakışa sahip olduklarını belirtirken, sadece çok az bir kısmı yaşlılarından olumsuz tepkiler aldıklarına değinmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacıların ulaştığı bir başka sonuç ise üstün zekâ etiketinin öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından yüksek statü olarak görüldüğüne ilişkindir.

Üstün zekâlıların etiketlenmesi üzerine çalışma yürüten bazı araştırmacılar tarafından öğrencilerin tek bir etiket ile damgalanmasının yanlış olduğu belirtilmektedir. Kimi araştırmacılar, çoğu öğrencinin bu etiketten memnun olmadıklarını ileri sürmektedirler. Örneğin, Hershey ve Oliver (1988)’in 600 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların %39’u üstün zekâlı olarak etiketlenmekten rahatsız oldukları, %30’unun ise bundan rahatsız olmadıkları

sonucu ortaya çıkmıştır. 1500 öğrenci ile yapılan başka bir araştırmada (Cross, Coleman ve Stewart, 1993) ise, öğrencilerin yarısından fazlası üstün zekâlı olarak tanılanmanın sosyal yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu olumsuzluklarla baş edebilmek için öğrencilerin akademik başarılarını düşürmek gibi farklı yöntemler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu alanda yapılmış ve etiketlenmenin kişi üzerinde olumsuzlukları olduğunu savunan önemli çalışmalardan biri de Freeman'ın yaptığı uzun dönemli çalışmadır. Bu çalışmanın sonucunda üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olan öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla davranışsal ve duygusal problemlere sahip bulunmuşlardır (Freeman, 1991, Freeman, 2006a ve Freeman, 2006b, akt. Reichenberg, 2009).

Heller (2004) yaptığı alanyazın taramasında etiketlenmenin, üstün zekâlılar ile ilgili en ciddi problemlerden biri olduğu yargısına ulaşmıştır. Etiketlemenin sonucu olarak gördüğü riskler arasında sosyal yalıtımı, benmerkezci tutum ve davranış geliştirmeyi, tehlikeli ya da istenmedik kişilik gelişimini ve mükemmeliyetçiliği göstermektedir.

Üstün zekâ etiketi ile ilgili yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu gibi üstün zekâ etiketi bazen olumlu bazen de olumsuz olarak algılanmaktadır. Ancak etkinin türü bireyden bireye ve toplumsal tepkilere göre büyük farklılıklar gösterebilir. Tabi ki etiketin bir etki yaratabilmesi için etiketlenen kişinin veya bu kişinin sosyal çevresinin etikete karşı davranışsal tepkide bulunması gerekmektedir. Türkiye'de son yıllarda hem üstün zekâlılara yönelik eğitim olanaklarında hem de toplumda üstün zekâlı çocuklara yönelik ilgide büyük artış olduğu gözlemlenmektedir (Sak, 2010). Buna rağmen üstün zekâ etiketinin etkileri üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu etiketlenmenin yaratabileceği olası olumlu ve olumsuz etkileri belirlemek bu çalışmanın başlıca gerekçesidir. Buna ek olarak çalışmanın, alanda eksikliği görülen üstün zekâlı öğrencilerin yaşamlarının tanılanma öncesi ve sonrasıyla karşılaştırıldığı araştırmalara katkı sunması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilerine yönelik algıları ile ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kendilerine, ebeveyn tutumlarına ve arkadaş tutumlarına ilişkin algıları üstün zekâlı olarak tanılanmayan öğrencilerinkinden farklılık göstermekte midir?
2. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası kendilerine yönelik algıları arasında fark var mıdır?
3. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları arasında fark var mıdır?
4. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası arkadaş tutumlarına ilişkin algıları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkilerini belirlemek için tarama modeli ve tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu 2011 yılında yapılan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) seçme sınavına katılan ve Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeğini (ÜZETÖ) cevaplayan 415 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin %52,5'i erkek, %47,5'i ise kız öğrencilerdir. Katılımcıların %86,7'si 12 yaş grubunda iken yaşı 13 olan öğrenci oranı %11,6'dır. Öğrencilerin %84,3'ü devlet okuluna, %15,7'si ise özel okula devam etmektedirler.

Araştırmaya katılan 415 öğrenciden, ÜYEP seçme sınavını kazanan ve üstün yetenekli olarak tanımlanan 28 öğrenci, araştırmanın deney grubunu da oluşturmuşlardır. İki öğrencinin Program'dan ilişkileri kesilmesi nedeniyle bu öğrencilere son testler uygulanamamıştır ve bu öğrenciler araştırmadan çıkarılmışlardır.

Öntest-sontest çalışmasına katılan 26 öğrencinin %76,9' u erkek, %23,1 'i ise kızdır. Çalışma grubunun çoğunluğu olan %76,9'u 12 yaş grubunda yer almaktadır, diğer %23,1'i ise 13 yaşındadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden %69,2'si devlet okuluna, %30,8'i ise özel okula devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %76,9'u orta ve üst seviyede gelir grubundan gelirken, öğrencilerin %23,1'i aile gelir düzeyini düşük olarak belirtmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden anneleri en az üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı %73,1 iken, babaları en az üniversite mezunu olan öğrenciler ise toplamın %84,6'sını oluşturmaktadır. Okullarında ders dışı sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılan öğrenci oranı %61,5 iken herhangi bir etkinliğe düzenli olarak devam etmediğini belirten öğrenci oranı %38,5'tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin algılarını incelemek amacıyla Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların okul, yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları ve aile gelir düzeylerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)

Araştırma da kullanılan ölçek üç aylık bir süreçte araştırmacının da dâhil olduğu üç kişilik bir uzman ekip tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle üstün zekâ etiketinin etkileri konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesinde üstün zekâ etiketinin genel olarak birey üzerinde, bireyin ailesi üzerinde ve arkadaş çevresi üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi üzerine ölçeğin kapsamının bu alanlar olmasına karar verilmiştir. Ayrıca etiketin

hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığı ve bu nedenle ölçek maddelerinin bu doğrultuda hazırlanması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Alanyazın incelemesinden sonra ölçeği geliştirmek için çeşitli araştırmalarda ve araştırma haricinde okullarda kullanılan normal öğrencilere yönelik geliştirilen çeşitli ölçekler, anketler ve envanterler de incelemiştir. İncelenen bu materyaller, öğrencilerin kendilerine, ailelerine, arkadaşlarına ve içinde buldukları aile ve okul ortamlarına yönelik çeşitli beklenti ve değerlendirmelerini tespit etmek için hazırlanan materyallerdir. Bütün bu araştırmalardan sonra uzman ekip öğrencilerin çeşitli algılarına yönelik cümleleri içeren 80 maddelik bir havuz oluşturmuş, çeşitli incelemelerden sonra madde sayısı 24'e indirilerek ölçeğin son sürümü hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler, kendilik algısını, ebeveyn tutumu algısını ve arkadaş tutumu algısını ölçmektedir. Ölçekte yer alan her alt ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 4'ü olumlu algıyı, 4'ü ise olumsuz algıyı içermektedir. Ölçeğin tamamı 12'si olumlu, 12'si olumsuz algıya yönelik olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği

No	Madde
1	Zeki biri olduğumu düşünüyorum.
2	Çok şey başarabileceğime inanıyorum.
3	Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.
4	Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.
5	Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.
6	Başaramayacağım hiç bir şey yoktur.
7	Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.
8	Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.
9	Ailem bana çok güveniyor.
10	Ailem benden daha da çok başarı bekliyor
11	Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.
12	Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.
13	Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.
14	Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.
15	Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdaysa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.
16	Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar.
17	Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.
18	Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.
19	Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.
20	Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.
21	Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.

Tablo 1 (devamı). Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği

No	Madde
22	Sınıf arkadaşlarımla beni kıskandıklarını düşünüyorum.
23	Sınıf arkadaşlarımla arasında dışlanan biriyim.
24	Okul arkadaşlarımla arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum

Likert tarzı bir ölçek olan ÜZETÖ'de dörtlü derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Katılımcılardan her soru için kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Ölçekte her sorunun değeri 0-3 arasında değişmektedir (0= Bana hiç uymuyor, 1= Bana biraz uyuyor, 2= Bana oldukça uyuyor, 3= Bana tamamen uyuyor). Veri girişi sürecinde olumsuz algılara ilişkin sorulara verilen puanlar tersten kodlanmıştır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 72 olup puanların 0'a yaklaşması olumsuz algıyı, 72'ye yaklaşması ise olumlu algıyı göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması öntest uygulamasında 415 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak Cronbach-Alpha hesaplaması ile gerçekleştirilmiştir. Yirmi dört madde üzerinden hesaplanan Cronbach-Alpha (α) güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Üstün zekâ etiketinin olası etkilerinin araştırılması amacıyla öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması hem alt test bazında hem de madde bazında yapılmıştır. Çünkü alt testler kadar her bir madde de kendi başına önem taşımaktadır. Alt test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklem için t-test analizi, madde puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli-Sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanımlanan öğrencilerin sontest puanları ile ÜYEP'e başvuran diğer öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Madde Puan Dağılımları

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği'ni oluşturan maddelere katılımcıların verdikleri cevaplarına karşılık gelen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de yer almaktadır. Maddelerin aldıkları ortalama puanlar değerlendirilirken olumsuz maddeler olan 5,6,7,8,13,14,15,16,21,22,23 ve 24 numaralı maddelerin tersten puanlandıkları dikkate alınmalıdır. Diğer bir deyişle, bu maddelerin puanları azaldıkça algı olumsuzlaşmakta, arttıkça algı olumlulaşmaktadır.

Tablo 2. Madde Bazında Betimsel İstatistikler

Maddeler	Tanılanan 26 öğrenci				Tanılanmamış 387 öğrenci	
	Öntest		Sontest		(X)	(S)
	(X)	(S)	(X)	(S)		
1. Madde	2,69	0,54	2,57	0,57	2,52	0,62
2. Madde	2,73	0,45	2,57	0,80	2,09	1,07
3. Madde	2,80	0,49	2,61	0,80	2,23	0,85
4. Madde	2,11	0,86	1,88	1,14	2,77	0,67
5. Madde	2,88	0,32	2,53	0,90	2,78	0,51
6. Madde	0,84	0,88	1,07	1,01	2,70	0,72
7. Madde	2,19	1,05	2,00	0,74	2,77	0,47
8. Madde	0,69	1,01	1,15	1,15	2,09	1,05
9. Madde	2,76	0,51	2,65	0,74	2,57	0,72
10. Madde	2,23	0,86	2,26	1,04	0,80	0,77
11. Madde	2,76	0,42	2,88	0,32	2,29	0,93
12. Madde	2,42	1,06	2,38	1,13	2,15	1,01
13. Madde	1,84	0,96	1,80	1,20	2,79	0,51
14. Madde	2,19	0,89	1,84	0,92	2,13	1,02
15. Madde	2,03	1,14	2,07	1,05	2,23	0,84
16. Madde	0,92	1,12	1,19	1,09	2,11	0,95
17. Madde	2,07	0,89	1,84	1,00	2,84	0,49
18. Madde	2,46	0,76	2,30	0,83	2,84	0,56
19. Madde	2,30	0,78	2,46	0,76	2,42	0,77
20. Madde	2,11	0,86	1,96	0,95	1,06	1,09
21. Madde	2,57	0,80	2,19	1,09	2,19	0,89
22. Madde	2,11	0,86	2,00	0,56	1,00	1,10
23. Madde	2,80	0,49	2,76	0,51	2,65	0,71
24. Madde	2,76	0,65	2,73	0,66	2,80	0,60
Toplam	2,22	0,77	2,15	0,87	2,28	0,78

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan ve Tanılanmayan Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunda yer alan 26 öğrencinin sontest puanları ile ÜYEP'e başvuran diğer 387 öğrencinin puanları ilişkisiz örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. Üstün zekâlı olarak tanılananlar ile normal zekâlı öğrencilerin hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üstün Zekâlıların Sontest Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Ortalama Puanları Karşılaştırmasının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Tanı	N	X	S	Sd	t	p
Toplam ÜZETÖ	Üstün Zekâlı	26	51.80	7.93	411	2.12	0.034
	Normal Zekâlı	387	54.93	7.21			
Kendilik Algısı	Üstün Zekâlı	26	16.43	2.64	411	1.515	0.131
	Normal Zekâlı	387	17.21	2.58			
Ebeveyn Tutumu Algısı	Üstün Zekâlı	26	17.11	3.08	411	1.341	0.181
	Normal Zekâlı	387	17.97	3.11			
Arkadaş Tutumu Algısı	Üstün Zekâlı	26	18.26	3.94	411	2.025	0.044
	Normal Zekâlı	387	19.74	3.57			

Ölçek maddelerinin tamamı dikkate alındığında grupların ortalama algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(411)=2.12$, ($p<.05$). Üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrencilerin algıları ($X=54.93$), üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin algılarına ($X=51.80$) göre daha olumludur. Alt ölçeklerden elde edilen veriler incelendiğinde ise iki grup arasında kendilik algısı ve ebeveyn tutumu algısı alt ölçeklerinde anlamlı bir fark olmamasına karşın arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde tanılanmayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir $t(411)=2.025$, ($p<.05$).

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Algılarının Karşılaştırılması

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin, tanılanma sonucunda kendilerine, ebeveynlerinin tutumlarına ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında ki değişimin belirlenmesi için uygulanan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)'nin her üç alt ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar t- testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Ortalama Puanları Karşılaştırmasının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Kendilik Algısı	Öntest	26	16.96	2.47	25	0.904	0.374
	Sontest	26	16.43	2.64			
Ebeveyn Tutumu Algısı	Öntest	26	17.19	3.21	25	0.153	0.879
	Sontest	26	17.11	3.08			
Arkadaş Tutumu Algısı	Öntest	26	19.19	3.69	25	1.460	0.157
	Sontest	26	18.26	3.94			

Ölçeğin her üç alt ölçeğinde yapılan t-testi analizi sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin öntest ve sontest ortalama algı puanları arasında gerçekleşen farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tablo 4'te görülmektedir. Bu sonuç üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendilerine, ebeveynlerinin tutumlarına ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerinde genel olarak olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak bu genel analizin yanı sıra madde bazında analizlerin yapılması soruna ilişkin olarak daha ayrıntılı bilgi vermektedir.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Algılarının Madde Bazında Karşılaştırılması

Üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerinde etkisini belirlemek için öğrencilerin her madde için öntest ve sontest ortalama puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Ölçeğin bütün maddeleri için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Üstün Zekâlılar Sontest Öntest Madde Bazında Karşılaştırma Sonuçları

Madde	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	z	p
1.madde	Negatif Sıra	7	5,00	0.832*	0.405
	Pozitif Sıra	3	6,67		
	Eşit	16	5,00		
2.madde	Negatif Sıra	6	5,25	1.155*	0.248
	Pozitif Sıra	3	4,50		
	Eşit	17			
3.madde	Negatif Sıra	4	2,50	1.890*	0.059
	Pozitif Sıra	0	0,00		
	Eşit	22			
4.madde	Negatif Sıra	7	8,71	1.127*	0.260
	Pozitif Sıra	6	5,00		
	Eşit	13			
5.madde	Negatif Sıra	6	3,50	2.264*	0.024
	Pozitif Sıra	0	0,00		
	Eşit	20			
6.madde	Negatif Sıra	4	9,00	1.476**	0.140
	Pozitif Sıra	11	7,64		
	Eşit	11			
7.madde	Negatif Sıra	10	8,60	0.994*	0.320
	Pozitif Sıra	6	8,33		
	Eşit	10			
8.madde	Negatif Sıra	3	6,33	1.904**	0.057
	Pozitif Sıra	10	7,20		
	Eşit	13			
9.madde	Negatif Sıra	5	4,60	0.722*	0.470
	Pozitif Sıra	3	4,33		
	Eşit	18			

Tablo 5'in devamı

Madde	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	z	p
10.madde	Negatif Sıra	4	5,00	0.333**	0.739
	Pozitif Sıra	5	5,00		
	Eşit	17			
11.madde	Negatif Sıra	2	4,00	1.134**	0.257
	Pozitif Sıra	5	4,00		
	Eşit	19			
12.madde	Negatif Sıra	4	4,75	0.142**	0.887
	Pozitif Sıra	4	4,25		
	Eşit	18			
13.madde	Negatif Sıra	6	7,25	0.366**	0.715
	Pozitif Sıra	6	5,75		
	Eşit	14			
14.madde	Negatif Sıra	9	6,22	2.179*	0.029
	Pozitif Sıra	2	6,67		
	Eşit	15			
15.madde	Negatif Sıra	3	5,67	0.144**	0.885
	Pozitif Sıra	5	3,80		
	Eşit	18			
16.madde	Negatif Sıra	4	5,00	1.567**	0.117
	Pozitif Sıra	8	7,25		
	Eşit	14			
17.madde	Negatif Sıra	8	6,19	1.604*	0.109
	Pozitif Sıra	3	5,50		
	Eşit	15			
18.madde	Negatif Sıra	5	5,10	1.100*	0.271
	Pozitif Sıra	3	3,50		
	Eşit	18			
19.madde	Negatif Sıra	3	3,50	1.100**	0.271
	Pozitif Sıra	5	5,10		
	Eşit	18			
20.madde	Negatif Sıra	6	5,83	0.882*	0.405
	Pozitif Sıra	4	5,00		
	Eşit	16			
21.madde	Negatif Sıra	13	7,30	2.066*	0.039
	Pozitif Sıra	3	6,00		
	Eşit	10			
22.madde	Negatif Sıra	9	6,00	0.638*	0.523
	Pozitif Sıra	4	9,25		
	Eşit	13			
23.madde	Negatif Sıra	3	2,85	0.276*	0.783
	Pozitif Sıra	2	3,25		
	Eşit	21			
24.madde	Negatif Sıra	3	3,00	0.447*	0.655
	Pozitif Sıra	2	3,00		
	Eşit	21			

*Pozitif sıralar temeline dayalı

** Negatif sıralar temeline dayalı

Yapılan analizler sonucunda üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin üç madde haricinde öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tablo 5'te görülmektedir. *Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum, Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor ve Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar* maddelerinde sırasıyla 6, 9 ve 13 katılımcının sontest puanlarında ki düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $p < 0.05$. Bu üç maddede öntest puanı lehine gerçekleşen fark, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin bu algılarına olumsuz yönde bir etkisi olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları alt ölçek bazında değerlendirildiğinde üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin algıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak madde bazında yapılan değerlendirmede üç maddede üstün zekâ etiketinin öğrencilerin algıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Alanyazında da üstün zekâ etiketinin genel olarak öğrenciler üzerinde etkileri olduğu belirtilmektedir (Berlin,2009; Chan, 2002; Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987; Cornell,1989; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Del Prete, 1996; Feldhusen ve Dai, 1997; Freeman, 2006; Guskin, v.d. 1986; Heller, 2004; Hershey ve Oliver, 1988; Hickey ve Toth,1990; Huryn, 1986; Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Kunkel, v.d. 1995; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998; Robinson, 1990; Sak, 2011b).

Yapılan bu çalışmada ölçek bazında alanyazındaki çoğu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşılmış olmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda etiketlenmenin etkileri araştırılırken katılımcılara yöneltilen soruların daha çok üstün zekâ ve etiket kavramları ile ilgili oldukları görülmektedir(Berlin, 2009; Kerr, Colangelo ve Gaeth 1988; Makel, 2009; Moulton, Housewright ve Bailey 1998; Robinson, 1990). Bu çalışmada ise, ölçek maddelerinde üstün zekâ veya etiket gibi kavramlar yer almamış, etiketin etkileri davranış ifade eden maddeler ile saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca önceki araştırmalarda üstün zekâ etiketinin etkileri öğrenciler üstün zekâ etiketi aldıktan ve bir programa devam ettikten sonra incelenmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilerin etiket veya tanılama öncesi algıları bilinmemektedir. Bu araştırma öğrencilerin etiket öncesi ve etiket sonrası algılarının ölçülmesi ve karşılaştırılması ile önceki araştırmalardan ayrılmaktadır.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrenciler ile normal öğrencilerin ÜZETÖ'ye verdikleri yanıtların karşılaştırılması sonucunda, normal öğrencilerin puanlarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İki grup arasında alt ölçekler bazında gerçekleşen puan farklarının anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan analizlerde, arkadaş tutumuna ilişkin algı puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, üstün zekâlı öğrencilerin normal öğrencilere göre arkadaşlarının tutumlarına ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra kendilik algısının, etiketlenmenin etkisiyle değişip değişmediğine bakıldığında; öğrencilerin kendine yönelik algılarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Kendilik algısı, kişinin kendisi

ile ilgili fikirleri anlamında kullanılmaktadır. Alanyazında üstün zekâlı öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu (Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987; Hoge ve Renzulli, 1993) ve üstün zekâ etiketini kendileri açısından olumlu algıladıkları belirtilmektedir (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling, 1995). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin de öntest verileri incelendiğinde olumlu kendilik algılarının yüksek olduğu ve bu durumun programa kabul edildikten sonra da devam ettiği görülmektedir.

Üstün zekâ etiketinin öğrencilerde olumsuz kendilik algısı olarak sosyal dışlanma (yalnızlık), gerçekdışı özgüven (Sak, 2011b), mükemmeliyetçilik (Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988) ve başarısızlık kaygısı (Cornell,1989) oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin ölçeğin olumsuz kendilik algısına yönelik maddelerinin öntest ortalama puanları incelendiğinde, alan yazını doğrular nitelikte sonuçlar göze çarpmaktadır. *“Başaramayacağım hiçbir şey yoktur”* ve *“Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissederim”* maddelerinin düşük ortalamaya sahip olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Madde bazında yapılan analizde *“Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum”* maddesinin söntest değerlendirmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmesi dikkate değer bir bulgudur. Yani öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra kendilerini, arkadaşları arasında daha fazla yalnız hissettikleri görülmektedir. Bu sonuç alan yazında sosyal dışlanma olarak belirtilen etiketlenmenin olumsuz etkisine paralellik göstermektedir.

Etiketlemenin katılımcıların algıladıkları ebeveyn tutumu üzerindeki etkisi incelendiğinde; öğrencilerin ebeveyn tutumuna yönelik algılarında etiketlenme sonrası anlamlı bir değişimin olmadığı görülmektedir. Alanyazında, çocukları üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra, ebeveynlerin gurur, övünç, şaşkınlık, kaygı gibi tepkiler gösterdikleri belirtilmektedir (Fisher, 1981). Bu duygusal tepkilerin yanı sıra ailelerin olumlu anlamda çocuklarını destekleyerek özgüvenlerini arttırdıkları (Chan, 2002; Colangelo, Brower, 1987b; Guskin, v.d, 1986) onlara daha iyi eğitim olanakları sağlamaya çalıştıkları (Sak, 2011b) alanyazında etiketlenmenin etkisiyle ilişkilendirilmektedir. Yapılan çalışmada da alanyazına paralel sonuçlar görülmektedir. Katılımcıların, ölçekte olumlu ebeveyn tutumu maddelerine verdikleri puanların öntest ortalaması incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin ailelerinden hem kendilerine duyulan güven, hem de sundukları eğitim olanakları bağlamında memnun oldukları söylenebilir.

Üstün zekâlıların ailelerinden gördükleri olumsuz yaklaşımlar alanyazında aile baskısı ve aşırı beklentiler olarak birden çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Berlin,2009; Freeman, 1991; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998; Sak, 2011b). Türkiye’de var olan sınav odaklı eğitim anlayışının da etkisiyle üstün zekâlı öğrencilerden aileleri her sınavda en iyi notu almalarını beklemekte ve bunun için sürekli çalışmalarını, zamanlarının önemli bir kısmını ders çalışmaya ayırmalarını istemektedirler. Bu durum öğrenciler üzerinde aile beklentilerini karşılama telaşı ile korku, stres ve kaygıya dönüşebilmektedir.

Yapılan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, olumsuz ebeveyn tutumu maddelerine verdikleri puanlar incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin kendilerine karşı tutum ve davranışlarında çok olumsuz bir algıya sahip olmadıkları görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir değişim yalnızca bir maddede gözlenmiştir: *“Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.”* Bu maddede tanılanmadan sonra olumsuz anlamda bir değişim görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanlandıktan sonra ebeveynleri tarafından diğer akranlarıyla daha fazla karşılaştırıldıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanlandıktan sonra arkadaşlarının kendilerine karşı olan tutumlarına yönelik algılarının, etiketlenmenin etkisiyle kayda değer bir değişim göstermediği saptanmıştır. Alanyazında üstün zekâlı olarak tanılanmanın arkadaş ilişkilerini genel olarak olumsuz etkilediği görüşü ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda üstün zekâlıların arkadaşları tarafından sömürülmeye (Moulton, Housewright ve Bailey, 1998), kıskanılmaya, damgalanmaya (Del Prete, 1996), baskıya (Huryn, 1986), olumsuz tepkilere (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986), sosyal izolasyona (Heller, 2004), dışlanmaya (Cornell, 1989; Chan, 2002), düşmanlık ve kin içeren tutumlara (Guskin v.d. 1986) maruz kaldıkları belirtilmektedir. Yalnızca, Feldhusen ve Dai, 1997 'de yaptıkları çalışmada üstün zekâ etiketi sayesinde öğrencilerin arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeye fırsat bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin arkadaş tutumuna ilişkin algıları incelendiğinde, alanyazında hâkim olan düşüncenin aksine, genel olarak arkadaşlarının tutumlarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların öntest ve sontest puanları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin, kendilerini başkalarının arkadaşlık kurmak istediği, popüler, güvenilir ve sevilen biri olarak gördükleri söylenebilir. Olumsuz arkadaş tutumuna ilişkin maddelerin ortalama puanlarının yüksek olması da bu durumu destekler niteliktedir. Fakat *“Arkadaşlarım zayıf yönlerim ile alay ediyorlar”* maddesinin ortalama puanı etiketlemeden sonra istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermiştir ki bu, dikkate alınması gereken bir bulgudur. Okul ortamlarında öğrencilerin okul dışında elde ettikleri başarılar önemsenmekte ve bu başarılar hem öğrencinin kendisi hem ailesi hem de kimi zaman öğretmenleri tarafından çok fazla ön plana çıkarılabilmektedir. Bu da başarılı olan öğrencinin arkadaş çevresinde kıskançlığa neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak çeşitli davranış örüntüleri ortaya çıkabilir. Öğrencinin zayıf yönleri ya da fiziksel özellikleri ön plana çıkarılarak alay konusu yapılabilir.

Araştırmanın yöntem farklılığından kaynaklanan nedenler dışında, etiketlenmenin öğrencilerin algıları üzerinde çok az etkisinin görülmesinin en önemli nedeni olarak Türkiye'deki eğitim sistemi gösterilebilir. Türkiye'nin eğitim sisteminde sınav odaklı bir yapılanma vardır. Öğrenciler iyi bir eğitim alabilmek için merkezi sınavlardan yüksek puan almak zorundadırlar. Bu durum okullarda daha ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin çoktan seçmeli testler ile sınıf içinde, okul genelinde, şehir genelinde hatta ülke genelinde yarıştırlmasına neden olmaktadır. Bu sınavlardan yüksek not almak toplum genelinde yüksek başarının

en önemli kıstası olarak kabul görmektedir. Bu sınavlardan yüksek not alan öğrenciler aile, okul ve yaşadıkları çevre tarafından, resmi olarak etiketlenmiş olmasalar da üstün zekâlı olarak düşünülmektedirler. Bu durumu bir bakıma örtük etiketleme olarak ta adlandırabiliriz.

Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal olarak etiketlenmiş olmaları, alan yazında belirtilen etiketlenmenin olası etkilerine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler de okullarında çok başarılı, dersanelere devam eden ve genel olarak okul içinde ve okul dışında yapılan sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerdir. Bu da öğrencilerin programa kabul almadan önce de çevreleri tarafından çok çalışkan, çok başarılı olarak etiketlendikleri ve öğrencilere karşı çevrelerinin bu etiketlemeye paralel bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Nitekim katılımcıların öntest puanlarına bakıldığında bu durum daha net anlaşılmaktadır. Tablo 2’de de görüldüğü gibi, her maddenin 0-3 arasında bir puan aldığı ölçekte, katılımcılar ölçeğin olumlu anlam içeren maddelerini genel olarak 2’nin üzerinde puan ile değerlendirmişlerdir. Hatta özgüveni gösteren “Yaptıklarımın daha iyisini yapabileceğime inanıyorum” maddesinde öğrencilerin ortalaması 2.80 olarak gerçekleşmiştir. Olumsuz maddelerde düşük ortalamaya sahip olan 6. madde “Başaramayacağım hiçbir şey yoktur” algısı alan yazında etiketlenmenin olumsuz etkileri olarak görülen gerçekdışı özgüvene ve 16. madde “Düşük not aldığında ailem hayal kırıklığı yaşar” algısı aşırı aile beklentilerine örnek olarak verilebilir. Yani araştırmaya katılan öğrencilerin, ÜYEP’e kabul edilmeden önce de üstün zekâlı olarak etiketlenmenin olası olumlu ve olumsuz etkilerinin bazılarını hayatlarında hissettikleri söylenebilir.

Bu çalışmanın uygulaması ÜYEP’e başvuran ve programa devam eden 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde üstün yeteneklilere yönelik faaliyet gösteren kurumlarda bu çalışmanın tekrarı veya benzer çalışmaların yapılması etiketlenmenin üstün yetenekliler üzerinde ki etkileri hakkında daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Öte yandan benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde de yapılmalıdır; çünkü çocukların, ergenlerin ve gençlerin sosyal algıları yaşamla birlikte farklılaşmaktadır. Ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin aile ve arkadaş çevresinin üstün zekâ etiketini nasıl yorumlandıkları ve üstün zekâlılara karşı nasıl tepkiler geliştirdiklerinin de farklı araştırmalarla ortaya konulması, üstün zekâ etiketinin etkilerinin daha kapsamlı yorumlanmasına olanak sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Becker, H. (1963). *The Outsiders; Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Berlin, J. E. (2009). It’s all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-252.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Columbus: OR Macmillan.
- Colangelo, N., Kelly, K. R. & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-Concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73.

- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopschietry*, 53, 322-335.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted". *Gifted Child Quarterly*, 33, 59-64.
- Cross, T. L., Coleman, L.J. & Stewart, R.A. (1993). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory of two groups. *Roeper Review*, 17, 181-185.
- Del Prete, T. (1996). Asset or albatros? The education and socialization of gifted students. *Gifted Child Today*, Jan-Apr(24-25), 44-50.
- Feldhusen, J. F. & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
- Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E. & Peng, C.J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30, 61-65.
- Heller, A. K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hershey, M. & Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11(1), 33-34.
- Hickey, M. G. & Toth, L. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development*, 63, 149-151.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Hoge, R. & Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept, *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Huryn, J. S. (1986). Giftedness as deviance: A test of interaction theories. *Deviant Behavior*, 7, 175-186.
- Jenkins-Friedman, R. & Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self concept and adjustment. *Roeper Review*, 11, 26-30.
- Kerr, B., Colangelo, N. & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kunkel, M., Chapa, B., Patterson, G. & Walling, D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39, 126-34.
- Makel, C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 126-143.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M. & Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21, 153-154.
- O'Connor, J. (2010). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x.
- Reichenberg, A. & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L.V. Shavinina (Eds.), *International handbook on giftedness* (pp. 873-884). Quebec: Springer
- Robinson, A. (1989). Gifted: The two-faced label. *Gifted Child Today*, 12, 34-36.
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 245-255.
- Sak, U. (2010). Educational programs and services for gifted students in Turkey. J. Maker & S. Schiever (Ed.), *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. (3th ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Sak, U. (2011a). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sak, U. (2011b). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Shapon-Shevin, M. (1987). Giftedness as a social construct. *Teachers College Record*, 89(1), 47-61.

APPENDIX A

GIFTED LABEL EFFECT-SCALE

	STATEMENTS	It does not suit me	It suits me slightly	It suits me mostly	It suits me completely
1	I think I am smart.				
2	I believe that I can achieve a lot.				
3	I believe that I can do better than what I have done up to now.				
4	I study for my lessons with much eager.				
5	I feel alone among my friends.				
6	There is no such thing that I cannot achieve.				
7	I find the opinions of most of my school-mates ridiculous.				
8	When I fail in something, I feel extremely debased.				
9	My family members have full confidence in me.				
10	My family expects me to be even more successful.				
11	My family members make much effort to provide me with the best education.				
12	My family believes that I have the right to receive a better education.				
13	My family would never be satisfied with my success.				
14	My family compares me with other children too often.				
15	My family thinks that I should always study, rather than sparing time to enjoy myself.				
16	My family gets disappointed when I obtain low grades.				
17	In group activities, most of the students prefer being in the same group with me.				
18	My classmates consider me an important person.				
19	My friends think that I can solve even the most difficult questions.				
20	There are many students who want to be friends with me.				
21	My friends make fun of my weaknesses.				
22	I think that my classmates are jealous of me.				
23	I feel excluded among my classmates.				
24	I think that I am not very much loved among my classmates.				