

**BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN İÇ VE DIŞ
GRUPLARINA YÖNELİK KALIPYARGILARININ
SEVECENLİK VE YETKİNLİK ALGISI TEMELİNDE
İNCELENMESİ**

75014

TİMUÇİN AKTAN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

Sosyal Psikoloji Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

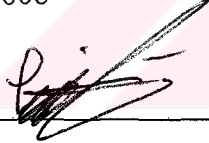
Ankara, 2006

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izim verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24/07/2006



Timuçin AKTAN

KABUL VE ONAY

Timuçin Aktan tarafından hazırlanan "Başarılı ve başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarına yönelik kalıpyargılarının sevecenlik ve yetkinlik algısı temelinde incelenmesi" başlıklı bu çalışma, 30 Haziran 2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Orhan AYDIN (Başkan)



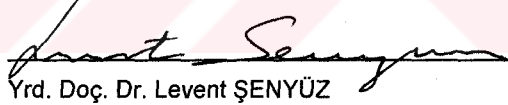
Doç. Dr. Gülden GÜVENÇ (Danışman)



Prof. Dr. Selim HOVARDAOĞLU



Doç. Dr. Deniz ŞAHİN



Yrd. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



TEŞEKKÜR

Biliyorum ki böyle çaba gerektiren çalışmalar her ne kadar tek bir kişinin adı ile anılsa da aslında bir çok kişinin emeğinin ve özverisinin meyvesidir. Bu çalışmaya katkısı bulunan herkesin ismini anmak mümkün olmasa da çalışmamın başından sonuna her aşamasında bana büyük destek veren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Gülden GÜVENÇ'e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, araştırma konumun şekillenmesinde önemli bir rol oynayan değerli hocalarım Prof. Dr. Orhan AYDIN ve Doç. Dr. Deniz ŞAHİN'e; yapıcı eleştirileri ile çalışmamın son halini almasında katkıda bulunan Prof. Dr. Selim HOVARDAOĞLU ve Yar. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ'e de teşekkürlerimi sunarım.

Elbette, akademik anlamda yetişmemi sağlayan ve bir bilim insanı olma yolunda ilk adımlarımı atmam konusunda beni yüreklendiren Mersin Üniversitesindeki sevgili hocalarım Prof. Dr. Ünsal YETİM, Doç. Dr. Aydan AYDIN, Yar. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK, Yar. Doç. Dr. Serap AKGÜN ve Yar. Doç. Dr. Kamuran GÖDELEK'in katkıları olmadan bu çalışmanın ortaya çıkması da mümkün olmayacaktı.

Yöntemsel ve istatistiksel konulardaki katkılarından dolayı kadim dostum Mehmet HARMA'ya, zor günlerimde desteğini ve anlayışını benden esirgemeyen sevgili Arzu KESKİN'e, veri toplamama yardım eden ve çalıştığım örnekleme bana tanıtan sevgili dostum Aşkın ERMİŞ'e ve tabii ki çalışmaya katılan bütün öğrencilere teşekkür ederim.

Ailemin desteği olmadan bu tezin ortaya çıkması elbette mümkün olmayacaktı. Bu tez, en zor anlarımda yanımda olduklarını hissettiğim sevgili annem Güner (Ergüvenç) AKTAN ve babam Atakan AKTAN'a armağan edilmiştir.

Timuçin AKTAN

Temmuz 2006

ÖZET

Timuçin AKTAN, “Başarılı ve başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarına yönelik kalıpyargılarının sevecenlik ve yetkinlik algısı temelinde incelenmesi”. Yüksek lisans tezi. Ankara, 2006.

Bu araştırmada, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıların içeriğinin Fiske, ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerdikleri yetkinlik ve sevecenlik kavramsallaştırmaları bağlamında incelemesi amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından önerilen sosyal bağlamsal değişkenler (statü ve yarışmacılık) ile kalıpyargı içeriği arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Anılan amaç doğrultusunda, ilk olarak söz konusu kavramsallaştırma boyutlarını ve sosyal bağlamsal değişkenleri ölçmeyi amaçlayan iki ölçek geliştirilmiştir. Başarısız, orta düzeyde başarılı ve başarılı öğrencilerin iç ve dış gruplarına yönelik algıları bu ölçekler aracılığıyla incelenmiştir.

Araştırma, Ankara – Sincan ilçesindeki iki farklı okula devam eden yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi 321 katılımcıdan oluşan bir örneklemeyle yürütülmüştür. Adı geçen okullar, sınıf ayrımcılığı gösterme bakımından farklılaşmaktadır. Şehitler İlköğretim okulunda başarılı/başarısız öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görürken, Taylan Araslı ilköğretim okulunda böyle bir uygulama yapılmamaktadır.

Bu araştırma kapsamında yürütülen ölçek geliştirme çalışmaları, katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencileri değerlendirirken yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında ayırım yaptıklarını göstermiştir. Okul farkının ve başarı grubu farkının öğrencilerin değerlendirmeleri üzerindeki etkisi incelendiğinde Şehitler İlköğretim okulundaki öğrencilerin başarılı – başarısız grup ayrımını meşru bulmadıkları, ancak başarılı öğrencileri yetkinlik boyutunda daha olumlu değerlendirirken nesnel bir ölçütü olmayan sevecenlik boyutunda gruplar arası farklılaştırma yapmadıkları bulunmuştur. Taylan Araslı’daki katılımcılar ise söz konusu grup ayrımını meşru bulmuş ve her iki boyut üzerinde gruplar arasında farklılaştırma yaparak başarılı öğrencileri daha yetkin, başarısız öğrencileri ise daha sevecen olarak değerlendirmişlerdir.

Başarı grubu farkı katılımcıların toplam değerlendirme puanları üzerinde etkili olmuştur. Gruplar arası ayrımı meşru görmeyen başarısız öğrenciler başarılı ve başarısız grupları farklılaştırılmazken bu ayrımı meşru olarak değerlendiren orta düzeyde başarılı ve başarılı katılımcılar başarılı olan öğrencileri daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Fiske ve arkadaşları (2002) grubun algılan statüsü ile yetkinliği, algılanan yarışmacılığı ile sevecenliği arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ise statü ile yetkinlik arasında bir ilişki olduğu, buna karşın yarışmacılık ile sevecenlik arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalıpyargı içeriği, yetkinlik, sevecenlik, statü, yarışmacılık

ABSTRACT

Timuçin AKTAN, "A research on low and high achievers' stereotypes content toward their in group and out group on the basis of competence and warmth dimensions". MS thesis. Ankara, 2006.

The aim of the present study was to investigate the stereotypes directed towards academically achieving or under achieving students, in terms of competence and warmth as proposed by Fiske et al. (1999; 2002). The relationships between social structural variables, namely status, competitiveness and stereotype content were also explored. Two questionnaires were developed to measure the effects of social structural variables and stereotype content on the perception of low, average, and high achievers towards their in-groups and out-groups.

The study was conducted on 321 male and female students (seventh and eighth grade. recruited from Saraycık – Şehitler and Taylan Arashı Primary Schools in Ankara, Sincan. The students of the first school were subjected to segregation in terms of achievement whereas those in the second school were evenly distributed to classes

The scale developed in the present study revealed that the evaluations of participants included two dimensions of competence and warmth as proposed by Fiske et. al. (2002). The effects of schools and achievement groups reflected that the participants from the Şehitler Primary School did not accept the legality of segregation. Moreover, even though successful students were evaluated as more competent with regard to unsuccessful students, there was no significant difference between the two groups in terms of the warmth dimension. On the other hand, subjects from Taylan Arashı Primary School evaluated the differentiation as legal. While successful students were perceived as more competent, unsuccessful students were evaluated as warmer than the successful group.

The group difference in regard to achievement had impact on total scores of participants' evaluations. Even though unsuccessful students who were against segregation reported no difference between successful and unsuccessful students in

relation to competence and warmth, successful students accepted the superiority of their in-group in comparison to outgroup.

The results of the present study supported the relationship between status and competence, as argued by Fiske et. al. (2002). However, the relationship between competitiveness and warmth was not significant.

In the respective sections, the findings were discussed with respect to the related literature and suggestions were made for future research.

Key Words: Stereotype content, competence, warmth, status, competition



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sosyal Kategorileme ve Ayrımcılık.....	3
1.1.1. İç Grup Yanlılığı.....	3
1.1.2. Dış Grup Yanlılığı.....	8
1.2. Kalıpyargıların İçeriği.....	9
1.2.1. Kalıpyargıların İçeriği Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	12
1.2.2. Kalıpyargıların İçeriği Belirlenirken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	21
1.3. Araştırmanın Amacı.....	23
2. YÖNTEM.....	26
2.1. Katılımcılar.....	26
2.2. Araştırmada Yer Alan Değişkenler ve Araştırma Deseni.....	27
2.3. Veri Toplama Araçları.....	29
2.3.1. Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği (Yetkinlik - Sevecenlik).....	30
2.3.1.1. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçekleri” için madde geliştirme çalışmaları.....	30
2.3.1.2. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçekleri” için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları.....	31
2.3.2. Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği (Statü - Yarışmacılık).....	35

2.3.2.1. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçekleri” için madde geliştirme çalışmaları.....	36
2.3.2.2. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeklerinin” geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları.....	36
2.3.3. “Derslerim Nasıl ?” ölçeği.....	41
2.3.4. “Ayrımın Meşruluğu” ölçeği.....	42
2.4. İŞLEM.....	43
3. BULGULAR.....	46
3.1. Manipulasyon ve Karıştırıcı Değişkenlerin Kontrolü.....	46
3.2. Okul Farkının, Katılımcıların Başarı Grubu ve Öğrencileri Değerlendirme Sırasının, Başarılı ve Başarısız Öğrencilere Yönelik Yetkinlik ve Sevecenlik Değerlendirmeleri Üzerindeki Etkileri.....	50
3.3. Yetkinlik ve Sevecenlik İle Sosyal Bağlamsal Değişkenler (Statü ve Yarışmacılık) Arasındaki İlişki Örüntüsü.....	60
4. TARTIŞMA.....	62
4.1. Kalıpyargıların İçeriği: Yetkinlik ve Sevecenlik, Statü ve Yarışmacılık Kalıpyargı İçeriği Olarak Anlamli Kategorilerdir.....	62
4.2. Okul Farkının ve Başarı Grubunun Kalıpyargı İçeriği Üzerindeki Etkisi.....	63
4.2.1. Manipulasyon kontrolü ve karıştırıcı değişkenlere yönelik bulguların tartışılması.....	63
4.2.2. Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Yetkinlik ve Sevecenlik Değerlendirmeleri Üzerinde Okulun Etkisi.....	66
4.2.3. Nesnel başarı grubunun başarılı/başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkileri.....	67
4.3. Kalıpyargı İçeriği İle Sosyal Bağlamsal Değişkenler (Statü ve Yarışmacılık) Arasındaki İlişkiler.....	70

4.4. Sonuç.....72

5. **KAYNAKÇA**.....76



TABLULAR

Tablo 1. Katılımcıların başarı grubu, okul ve cinsiyete göre dağılımları.....	26
Tablo 2. Okul, sıra ve başarı grubu faktörlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan MANOVA deseni.....	28
Tablo 3. Başarısız öğrencilere yönelik algılara ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	34
Tablo 4. Başarılı öğrencilere yönelik algılara ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	35
Tablo 5. Başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmelere ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	38
Tablo 6. Başarılı öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmelere ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	39
Tablo 7. Derslerim nasıl ölçeğine ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	42
Tablo 8. Ayrımın meşruluğu ölçeğine ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri.....	43
Tablo 9. Başarı grupları oluşturulurken kullanılan öğrenci not ortalamalarının aritmetik ortalamaları ve aritmetik ortalamanın standart hatası.....	44
Tablo 10. Katılımcıların okul ve başarı gruplarına göre akademik benlik algılarına ve meşruluk değerlendirmelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar.....	48
Tablo 11. Başarılı sevecenlik değerlendirmesi üzerinde sıra temel etkisi.....	50

Tablo 12. Okul, başarı grubu ve ölçeklerin sunulma sırasına göre katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik/sevecenlik ve başarılı yetkinlik/sevecenlik değerlendirmelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar.....52

Tablo 13. Katılımcıların okul, başarı grubu ve değerlendirdikleri guruba yönelik yetkinlik/sevecenlik değerlendirmelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....55

Tablo 14a. ve 14b. Başarılı öğrencilere yönelik kalıpyargı değerlendirmeleri ile sosyal bağlamsal değerlendirmeler arasındaki korelasyonlar.....60



ŞEKİLLER

- Şekil 1. Phalet ve Poppe (1997) tarafından kalıpyarguların içeriği ile ilgili olarak önerilen dörtlü tipoloji.....13
- Şekil 2. Fiske ve arkadaşlarının (2002) kalıpyargı içeriğine yönelik olarak önerdikleri model.....15
- Şekil 3. Alexander ve arkadaşları (2005) tarafından önerilen dış gruplara yönelik imgeler.....17
- Şekil 4. Akademik benlik algısı üzerinde başarı grubu ve okul etkileşim grafiği.....49
- Şekil 5. Değerlendirilen grup x başarı grubu etkileşim grafiği.....56
- Şekil 6. Değerlendirme Grubu X Değerlendirme Boyutu Etkileşim Grafiği.....57
- Şekil 7.a. ve 7b. Değerlendirme boyutu, değerlendirme grubu ve okul etkileşim grafiği: Yetkinlik boyutu üzerinde değerlendirme grubu ve okul etkisi.....59

EKLER

- Ek 1. Katılımcıları nesnel başarı durumlarına göre başarısız, orta düzeyde başarılı ve başarılı öğrenci gruplarına ayırmak için kullanılan yönerge..... 83
- Ek 2. Manipulasyon kontrolü MANOVA ve F testi sonuçları..... 84
- Ek 3. Okul farkının, katılımcıların başarı grubu ve öğrencileri değerlendirme sırasının, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkilerine dair MANOVA sonuçları ve F testi sonuçları..... 85
- Ek 4. Katılımcıların değerlendirmeleri üzerinden yürütülen tekrarlı ölçüm ANOVA sonuçları..... 87



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kalıpyargılar (stereotypes), genel olarak gruplar ve özelde grup üyeleri hakkındaki beklentilerdir (Hewstone, Rubin ve Willis, 2002). Yanlılıkların (bias) bilişsel boyutu olarak kabul edilen kalıpyargılar, elde edilen bilginin işleme sürecinde etkili olmakta ve bireylerdeki kendi kendini doğrulama eğilimi aracılığıyla zamana dayanıklı hale gelmektedir (Hamilton ve Sherman, 1994). Kalıpyargıların önemli bir işlevi, belirli gruplar hakkında sahip olduğumuz bilgileri özetlemek ve bu bilgileri kullanarak çevremizdeki olayları ve olguları anlamlı bir bütün haline getirmektir. Kalıpyargıların, yaşantıları betimleme işlevinin yanı sıra, açıklama işlevi de bulunmakta ve belli grup üyelerinin neden belli şekillerde davrandıklarının açıklanmasını da sağlamaktadır (Fiske ve Taylor, 1991). Söz konusu açıklama işlevi, aynı zamanda var olan sistemin meşrulaştırılması işlevini de yerine getirmektedir (Fiske, 2002; Jost, Banaji, ve Nosek, 2004). Sonuç olarak, kalıpyargılar çevremize vereceğimiz tepkileri düzenlememizi sağlayan önemli bir araç olarak işlev görmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Literatürde kalıpyargılar konusunda psikodinamik, bilişsel ve sosyokültürel bakış açıları olmak üzere üç yaklaşım hakimdir (Hamilton ve Sherman, 1994). Psikodinamik yaklaşımı benimseyen sosyal baskınlık kuramı ve dehşet yönetimi kuramı gibi kuramsal bakış açılarında kalıpyargıların kullanılmasına yol açan güdülere ve psikolojik faydalara vurgu yapılmaktadır. Sosyokültürel bakış açısında kalıpyargıların nasıl ortaya çıktığı ve sosyalleşme deneyimi ile nasıl öğrenildiği konularına vurgu yapılmaktadır. Sosyokültürel bir bakış açısını içeren sosyal kimlik kuramında özellikle gruplararası ilişkilerde kalıpyargıların nasıl ortaya çıktığına ve ilişkinin niteliği ile önyargıların doğasına dair açıklamalar sunulmaktadır. Son olarak bilişsel yaklaşımda özellikle 1980'lerden sonra kalıpyargıların altında yatan kategorileme süreçlerine ve kategorilemenin kodlama – yorumlama – tepki oluşturma süreçleri üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır (Fiske, 2000, Hamilton ve Sherman, 1994; Hewstone, Rubin ve Willis, 2002). Bu çalışmada, bilişsel ve sosyokültürel bakış açıları temel alındığından, sadece bu yaklaşımlara ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

Bilişsel açıdan bakıldığında kalıpyargıların temelinde kategorileme süreci yatmaktadır (Hamilton ve Sherman, 1994; Harlak, 2000). Literatürde insanların kategorileme yapma eğilimini açıklamaya çalışan iki bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan bilişsel yaklaşım çerçevesinde kategorileme süreci insanlara bilgi sağlayan bilişsel bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısına göre insanlar sınırlı bilgi işleme kapasitelerinden dolayı çevrelerindeki olayları görece basitleştirerek anlamaya çalışırlar. İkinci bakış açısında ise, güdüsel bir temelden hareketle, kategorileme sürecinin insanların kendilerini diğerlerinden daha olumlu olarak algılama ihtiyacından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Örneğin, sosyal kimlik kuramında insanların olumlu bir sosyal kimliğe sahip olma yönündeki ihtiyaçlarının, iç grup/dış grup kategorilemesine, dolayısıyla yanlılığa yol açtığı belirtilmektedir (Karakitapoğlu, 1999; Otten 2002; Turner, 1999). İç grup yanlılığında bilişsel olarak “Ben” ile “Biz” temsillerinin üst üste bindiğini belirten Otten (2002), buna yol açan etmenlerden birinin gruplar arası karşılaştırmadan ziyade insanların kendilerini olumlu olarak değerlendirme ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Kategorileme sürecinin açıklandığı ikinci yaklaşım ise kendini kategorileme kuramıdır. Güdüsel ve bilişsel bakış açılarını bir potada eriten kendini kategorileme kuramında grup içi süreçlere ve bu süreçlerin altında yatan bilişsel mekanizmalara daha yoğun bir vurgu yapılmaktadır (Turner, 1999). Bu kurama göre, insanlar üç ana boyutta kendilerini kategorilemektedirler. Boyutların ilki olan üst düzey boyutta kişi kendisini insanlığın bir parçası olarak tanımlamaktadır. İkinci boyut olan sosyal boyutta kişi kendisini bir grubun üyesi olarak tanımlamaktadır. Son olarak, bireysel boyutta ise kişi kendini bireysel özellikleri ile tanımlamaktadır. Kendini kategorileme kuramının bir diğer önemli iddiası ise kategorilemenin bağlama göre değiştiğidir. Bu yüzden, hem bireysel kimlik, hem de sosyal kimlik bağlama göre değişen dinamik bir olgudur ve bu iki kimlik arasında sosyal kimlik kuramının önerdiği şekilde bir ayırım yapmak gereksizdir (Karakitapoğlu, 1999, Turner, 1999).

Sosyal kimlik kuramı ile ortak yönlerin paylaşıldığı kendini kategorileme kuramında kendini kalıpyargılaşma (self - stereotyping) ve kimliksizleşme (depersonalization)

olarak adlandırılan iki sürecin kategorilemeye temel teşkil ettiği iddia edilmektedir. İnsanlar kendilerini bir kategoriye üyelikleri ile tanımlamaya başladıkları zaman grup içi benzerliği ve gruplararası farklılığı abartmaktadırlar (meta kontrast ilkesi, bkz. Turner, 1999). Böylece, iç grup sosyal kimlik kuramında önerildiği gibi daha olumlu özellikler ile tanımlanırken, söz konusu özelliklerin iç grup üyelerinin çoğu tarafından paylaşıldığı yönünde bir anlayış da ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, dış grup üyelerinin bu özellikler açısından iç grup üyeleri ile farklılaşması abartılmaktadır. Söz konusu güdüsel ve bilişsel süreçlerin olası bir diğer sonucu da dış gruba yönelik ayrımcılıktır. Ancak, sosyal kategorileme ile ayrımcılık arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır (Jetten, Spears ve Manstead, 1999). Bu araştırmada, değinilen tanım, yaklaşım ve süreçlerden hareketle Ankara-Sincan'da yaşayan ve iki farklı ilk öğretim okuluna devam eden ergenlerin nesnel başarı düzeyleri temelinde iç grup/dış grup ayrımları için başvurdukları kalıpyargıların içeriği ele alınacak ve incelenecektir. Öncelikle anılan konuya ilişkin kuramlar ve ilgili araştırma bulguları özetlenecek, daha sonra araştırmanın soruları belirtilecektir.

1.1. SOSYAL KATEGORİLEME VE AYRIMCILIK

1.1.2. İç Grup Yanlılığı

Sosyal kimlik çalışmalarının başlangıcından bu yana üzerinde durulan en önemli konulardan biri iç grup yanlılığıdır (Haslam 2001; Hogg ve Williams, 2000). İç grup yanlılığı, belli bir grubun üyesinin kendi grubundaki diğer üyelere gerek bilişsel gerek duyuşsal gerekse davranışsal olarak olumlu bir yanlılık göstermesi olarak tanımlanabilir (Franzoi, 2000). İlk minimal grup çalışmalarından beri bilinen bir olgu, yapay olarak oluşturulan gruplarda dahi grup üyelerinin iç gruplarına yönelik bir taraftarlık gösterdikleri ve dış grup üyelerine karşı ayrımcılık sergiledikleridir (Haslam, 2001). Söz konusu olgu ile ilgili önemli bir nokta, gruplar (yapay da olsa) birbirinden ayrıldıklarında grup üyelerinin bir sosyal kimlik geliştirip kendilerini bu kimlik ile tanımlamaya başladıkları ve sonuç olarak da iç gruplarına yönelik bir yanlılık gösterdikleridir (Haslam, 2001; Tuner, 1999).

Sosyal kimlik kuramına göre, olumlu bir sosyal kimlik geliştirebilme, grup üyelerinin olumlu bir öz değere sahip olma ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Haslam, 2001; Hewstone, Rubin, Willis, 2002). Gruplararası bağlamda olumlu bir kimliğin oluşturulması ise dış grupla yapılan karşılaştırma doğrultusunda iç gruba yönelik olumlu bir yanlılık geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu sayıltıdan çıkarılabilecek iki beklenti, iç gruba yönelik olumlu bir yanlılık göstermenin öz değerini arttıracaktır. İkinci beklenti ise, öz değeri tehdit edildiğinde dış gruba yönelik ayrımcılığın ortaya çıkacağıdır. Ancak, literatürde ikinci beklenti desteklenmemektedir (Hewstone, Rubin, Willis, 2002). Söz konusu iddianın görgül çalışmalar tarafından desteklenmemesi sosyal kimlik ve kendini kategorileme yaklaşımlarına dayanan çalışmaların sosyal bağlama daha fazla vurgu yapmasına yol açmıştır (Hewstone, Rubin ve Willis, 2002; Spears, Doosje ve Ellemers, 1999).

Ellemers, Spears ve Doosje (2002) sosyal bağlamın önemli bir işlevinin insanlara kendi sosyal pozisyonları hakkında geribildirim sağlamak olduğunu belirtmektedir. Söz konusu sosyal pozisyon kişilerin içinde kendilerini tanımlayacakları bir sosyal gerçeklik kurmalarında etkili olmaktadır. Bu şekilde oluşan bir sosyal gerçeklik içinde, kişi, grubundaki kendi pozisyonuna bakarak ya da diğer grupların arasında kendi grubunun pozisyonunu değerlendirerek güvenli veya tehdit altında bir sosyal kimlik geliştirebilmektedir. Kişinin grubuna bağlanma derecesine (commitment) göre söz konusu tehdide verdiği tepkiler de değişebilmektedir. Değinilen tehdit ve bağlanma değişkenlerini göz önüne alan Ellemers, Spears ve Doosje (2002) altı farklı sosyal bağlam tanımlamışlardır. Bu bağlamlardan sadece benliğe yönelik tehdit – gruba yüksek derecede bağlanma ve gruba yönelik tehdit – gruba yüksek derecede bağlanma koşullarında dış gruba yönelik aktif bir kötölemenin ortaya çıkacağını belirtmektedirler. Sonuç olarak, araştırmacılar ancak benliğe ya da üye olunan gruba yönelik tehdit içeren bir sosyal koşulun etkisini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, benliği tehdit – dış grup ayrımcılığı ilişkisinin gruba bağlanma olgusuyla ilişkili olduğuna dikkat çekmektedirler.

Jetten, Spears ve Manstead (1999) sosyal bağlama ek olarak, sosyal kimliğin içeriğinin ve sosyal bağlam etkileşiminin dış grup ayrımcılığını etkilediğini savunmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda sosyal kimliğin içeriği (grup normu) gruplar arası

adaletliliği öngördüğünde gruplar arası ayrımcılığın azaldığını bulmuşlardır. Grup normu ayrımcılığı içerdiğinde ise bu durumun tersi söz konusu olmuştur. Aynı araştırmanın önemli bir bulgusu da iç ve dış grup normu farklılaşmasının daha fazla olumlu farklılaştırmaya (positive differentiation) yol açtığıdır. Söz konusu bulguyu kendini kategorileme kuramı çerçevesinde ele alan araştırmacılar, yüksek derecede karşılaştırma uyumu (high comparative fit) koşulunda (iç grup normu eşitlikçi – dış grup normu ayrımcı ya da tersi) gruplar arası ayrıklığın (distinctiveness) arttığını ve bu sebeple de olumlu farklılaştırmanın arttığını belirtmektedirler.

Grup ayrıklığının önemini vurgulayan bir diğer bakış açısı da Branscombe, Ellemers, Spears ve Doosje (1999) tarafından sunulmuştur. Sosyal kimlik kuramına dayanan bu yaklaşımda, kategorileme sürecinin, aidiyet hissedilen sosyal çevreyi anlama ve söz konusu çevre içinde kendi yerini tanımlama için kullanıldığı belirtilmiştir. Nitekim, aynı araştırmacılar (Ellemers ve arkadaşları, 2002), sosyal kategorilerin anlamlı bir kimlik sağlamanın yanı sıra sosyal dünya hakkında bir anlayış geliştirmeye ve gerçekliği tanımlamaya imkan sağladığını da belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar kendini kategorileme kuramından hareketle insanların meta kontrast ilkesini anlam arama aracı olarak aktif bir şekilde kullandıklarını savunmaktadırlar. Öz değer (self – esteem) bir kaynağının da olumlu yönde karşılaştırma olduğunu belirten araştırmacılar, benzer gruplarla karşılaştırma yapmanın sosyal kimliği tehdit edeceğini önermektedirler. Sonuç olarak, gruplar arasındaki ayrıklığın azalması bireylerin hem sosyal ortamda kendilerini anlamlı bir şekilde tanımlamasını hem de dış grupla kendilerini olumlu yönde karşılaştırarak benlik saygılarını arttırmalarını engellemektedir. Böylece, gruplar arası ayrıklığın düşük olduğu durumda (en azından yüksek derecede özdeşleşenler için) iç grup homojenliğini abartma ve dış grubu kötüleme eğilimi artmaktadır.

Görüldüğü gibi, grupların birbirinden ayrılmış olmasının gruplararası ilişkileri ne şekilde etkileyeceği konusunda sosyal kimlik ve kendini kategorileme kuramlarının iddiaları arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Sosyal kimlik kuramına göre, dış grubun iç gruba benzer olması grup üyeleri için bir tehdit kaynağıdır (Jetten ve Spears, 2003; Karakitapoğlu, 1999; Hortaçsu, 1998). Benzer bir dış grubun varlığı, dış grup ile olumlu yönde bir karşılaştırma yapma imkanını ortadan kaldıracığı için kişinin (üyenin)

öz değerini düşürecektir. Buna göre, gruplar arasındaki benzerlik arttıkça, grup üyelerinde daha fazla olumlu farklılaştırma eğilimi olacaktır. Jetten ve Spears (2003) bu tür bir ayrıklığı tepkisel ayrıklık (reactive distinctiveness) olarak adlandırmaktadırlar. Buna karşın kendini kategorileme kuramında ise gruplar arası ayrıklığın daha fazla olumlu farklılaşmayı doğuracağı belirtilmektedir. Gruplararası ayrıklık – farklılaştırma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak bilişsel süreçlere dikkat çekilen kendini kategorileme kuramında, iç ve dış grup birbirinden ayrı olduğunda gruplar arasındaki farkın daha çarpıcı (salience) olacağı belirtilmektedir. Sonuç olarak, gruplar birbirinden ayrıldıkça gruplar arası farkın daha çarpıcı olacağı ve bu farkın gruplar arasında olumlu farklılaştırma yapmak için bir temel teşkil edeceği ileri sürülmektedir. Jetten ve Spears (2003) bu tür bir ayrıklığı yansıtıcı ayrıklık (reflective distinctiveness) olarak adlandırmaktadırlar.

Öte yandan, sosyal kimlik ve kendini kategorileme kuramlarının gruplararası ayrıklık – farklılaştırma ilişkisi hakkındaki iddialarını birleştirmeye çalışan araştırmacılar, söz konusu ilişkinin ters dönmüş U şeklinde olduğunu belirtmektedirler. Bir başka deyişle, gruplar çok fazla benzer ya da çok fazla ayrı olduğunda gruplar arasında olumlu farklılaştırma yapma eğilimi düşmektedir. Ancak, sosyal kimlik kuramının öngördüğü gibi grupların bir karşılaştırma yapılabilecek kadar benzer ve kendini kategorileme kuramının öngördüğü gibi anlamlı bir kategori oluşturabilecek kadar ayrı olduklarında olumlu yönde farklılaştırma eğilimi en yüksek düzeye ulaşmaktadır (Jetten ve Spears, 2003; Jetten, Spears ve Manstead, 1999)

İç grup yanlılığı göstermenin mutlaka dış grubu kötülemeye yol açmadığını belirten farklı bir bakış açısı da Brewer (1999) tarafından sunulmaktadır. Evrimci bir temelden hareket eden ve konuyu gerçekçi çatışma kuramı ile birlikte ele alan Brewer (1999), iç grup yanlılığının evrimsel olarak işlevsel bir yanı olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısına göre, insanın evrimsel tarihi, onun kendi başına doğada yaşayan bir canlı olmaktan ziyade sosyal öğrenmelerle varlığını sürdürdüğünü yansıtmaktadır. Böylece, kişi için 'iç grup üyesi' olmak, kaynakların paylaşılacağı ve bunun karşılığının alınabileceği güvenilir bir insan olma anlamı taşımaktadır. Dış grup üyesi ile kaynakların paylaşılması ise söz konusu karşılığın alınamaması riskini doğurmaktadır.

Bu noktada dış grup ile sınırların korunması önem kazanmaktadır. Brewer'e göre (1999) dışa yönelik ayrımcılığın önemli bir belirleyicisi gruplar arası ayrıklılıktır (distinctiveness). İç ve dış grup üyeleri kesin sınırlarla ayrıldığında dış grup üyelerine sempati duyulması bile söz konusu olabilmektedir.

Brewer'in (1999) önerdiği evrimci bakış açısından hareketle çocuklarda iç grup tarafgirliği ve dış gruba yönelik önyargı arasındaki ilişkiyi inceleyen Abound (2003), farklı etnik gruplarla temasın önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Farklı etnik gruplarla teması bulunmayan çocuklarda iç grup tarafgirliği dış gruba yönelik bir önyargıyla sonuçlanmasına karşın azınlık gruplarla temas halinde olan çocuklarda söz konusu ilişki ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın önemli bir bulgusu da iç grup tarafgirliğinin dış gruba yönelik önyargıdan önce gelişmeye başladığıdır. Üç yaş gibi erken bir dönemde bile iç grup yanlılığı gözlenirken dış gruba yönelik önyargı ancak beş yaşındaki çocuklarda gözlenebilmiştir. Abound (2003) değinilen bulgudan hareketle iç grup tarafgirliği ve dış gruba yönelik ön yargıların iki farklı bilişsel süreçle ilişkili olabileceğini önermiştir. Evrimsel açıdan bakıldığında, iç gruba yönelik tarafgirliğin erken yaşlarda dahi gözlenmesi, bu yanlılığın hayatta kalmayı sağlama işlevine bağlanabilir.

Farklı yaklaşımları benimseyen araştırmacılar, iç grup taraftarlığı ile ilişkili farklı süreçlere vurgu yapmalarına karşın dış grubu kötölemenin mutlaka iç grup tarafgirliğinin zorunlu bir sonucu olmadığı konusunda hemfikirdirler. Brewer'in (1999) belirttiği gibi asıl sorun iç gruba yönelik tarafgirliğin dış gruba gösterilmemesidir. Bu durum, dış grup üyelerine yardım etmedeki isteksizlik ya da dış grup üyelerinin sosyal yardımı daha az hak ettiklerine inanma gibi koşullarda gözlenmektedir (Brewer, 1999; Fiske, 2004). Brewer'e göre (1999), gruplar arasında fiziksel kaynakları elde etme ya da politik güç kazanma yönünde bir yarışma olduğunda, dış grubun aktif bir şekilde kötülenmesi, hatta dış gruba yönelik saldırganlığın ortaya çıkması daha olası hale gelmektedir.

1.1.2. Dış Grup Yanlılığı

Sosyal psikoloji alanında yürütülen grup çalışmalarında iç gruba yönelik yanlılık ve dış grubun kötülenmesi ağırlıklı üzerinde durulan bir konudur. Gruplar arasında statü farkının bulunduğu ve bu statü farkının meşru olarak değerlendirildiği durumlarda, düşük statüdeki grupların kendi aleyhlerine olan sistemi onaylayarak görece kötü durumlarını kabul etme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur. (Jost, Banaji, ve Nosek, 2004).

Ellemers, Spears ve Doosje (2002), dış grup yanlılığını, grup değerleri olumsuz olarak değerlendirildiğinde grubuyla düşük düzeyde özdeşleşen bireylerin kullandıkları sosyal yaratıcılık içeren strateji olarak görmektedirler. Düşük düzeyde özdeşleşen grup üyeleri, kendi gruplarına yüklenen olumsuz değerlerle baş edebilmek için gruplarını terk etmeye ve daha olumlu olan grupla özdeşleşmeye çalışmaktadır. Ancak, gruplar arası geçirgenlik mümkün olmadığında, gruplar arası hareketlilik (mobility) engellenmektedir. Ellemers, Spears ve Doosje (2002) bu koşullar altında oldukça uç noktada bir durumun ortaya çıkacağını ve söz konusu grup üyelerinin kötü durumlarını kabul edeceklerini ileri sürmektedirler.

Dış grup yanlılığıyla ilgili benzer bir bakış açısını da Ellemers, Barreto ve Spears (1999) sunmaktadır. Sosyal gerçekliğin kısıtlayıcı olduğu durumlarda grupların bu gerçeklikle ilgili görece kötü durumlarını kabul ettiklerini, buna karşın söz konusu gerçeklikle ilgisiz olan boyutlarda iç grup yanlılığı gösterdiklerini belirten Ellemers ve arkadaşları (1999), gruplar arasında statü farkının bulunduğu ve bu statü farkının meşru olarak görüldüğü durumlarda düşük statülü grubun kendi kötü durumunu ancak statü ile ilgili boyutta kabul edeceğini savunmaktadırlar.

Dış grup yanlılığıyla ilgili farklı bir bakış açısını ise Jost, Banaji ve Nosek (2004) sunmaktadır. Araştırmacıların önerdikleri sistemi haklı çıkarma kuramında (system justification theory), insanların varolan sistemi onaylama yönünde güdülü olduğu önerilmektedir. Jost, Banaji ve Nosek (2004) benliği, grubu ve sistemi haklı çıkarma güdüsünü birbirinden ayırarak sistemi haklı çıkarma güdüsünün varolan sistemi iyi, adil, doğal, arzu edilir ve kaçınılmaz görme ve statükoyu meşrulaştırma yönündeki bir

sosyal psikolojik ihtiyaçtan kaynaklandığını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre söz konusu ihtiyacın önemli bir kaynağı varolan sistemin değiştirilmeye çalışılması sonucunda ortaya çıkabilecek kaos ve belirsizlikten kaçınmadır. Jost, Banaji ve Nosek'in (2004) önemli iddialarından biri de insanların varolan sosyal ve ekonomik sistemi mantıksallaştırma (rationalize) için kalıpyargıları kullandıkları ve kalıpyargıların tehdit durumunda var olan sistemi haklı çıkarmak için bir araç olarak kullanıldıklarıdır (kalıpyargıların varolan sistemi meşrulaştırma işlevi ile ilgili olarak bkz. Fiske, 2002; Fiske, Cuddy, Glick ve Xu, 2002; Glick ve Fiske, 1996).

Rubin ve Hewstone (2004) dış grup yanlılığının kaynağı olarak gruplar arasındaki oydaşımli ayrımcılığa (consensual discrimination) dikkat çekmektedirler. Sosyal kimlik kuramının toplumsal düzeyde yaptığı çözümlenmeleri ele alan Rubin ve Hewstone (2004) gruplar arasındaki gerek tarihsel, gerek kültürel gerekse ekonomik bağlamın sosyal bir gerçeklik oluşturduğunu ve bu gerçekliğin gruplar arası ilişkileri sınırladığını ileri sürmektedirler. Söz konusu sosyal bağlamda sosyal normların gruplar arası ilişkileri belirleyeceğini ve hatta dış grup yanlılığını onaylayacağını belirten araştırmacılar, bu sosyal gerçeklikten kaynaklanan oydaşımli ayrımcılık ile gerçekçi yarışmanın (realistic competition) ve sosyal yarışmanın (social competition) birbirinden ayrılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Oydaşımli ayrımcılığın, insanların gruplar arası ilişkilere dair doğru ve uygun bir algıya sahip olma ihtiyacından kaynaklandığını belirten araştırmacılar, söz konusu ayrımcılığın iç grup ya da dış grup yanlılığı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar.

1.2. KALIPYARGILARIN İÇERİĞİ

Sosyal psikolojik çalışmalarda, oldukça değişkenliği nedeniyle kalıpyargıların içeriğinden ziyade altında yatan, görece daha yordanabilir olan bilişsel süreçlere odaklanılmaktadır (Fiske, Cuddy, Glick ve Xu, 2002). Ancak, kalıpyargıların içeriğini de incelemek doğurabilecekleri olası davranışları yordayabilmek açısından önemlidir. Örneğin, Bodenhausen ve Wyer (1985) çalışmalarında katılımcıların belli bir suç olayının nedenini açıklarken kalıpyargısal beklentilere ilişkin anlamları – değerlendirmeleri kullandıklarını göstermiştir. Suç olayı, hedef kişi hakkındaki

kalıpyargı ile uyumlu olduğunda (Saldırgan İspanyollar – iş yerinde kavga ettiğinde ve tembel Araplar – işe geç kaldığında; uyumlu olmayan durum ise saldırgan İspanyollar – işe geç kaldığında ve tembel Araplar – iş yerinde kavga ettiğinde) katılımcılar hedefin söz konusu davranışı tekrarlama olasılığının yüksek olduğunu belirtmiş ve daha ağır biçimde cezalandırılmasını önermişlerdir. Anılan bulgu, kalıpyargıların bilişsel süreçler üzerindeki etkilerinin kalıpyargı içeriği ile el ele gittiğine işaret etmektedir.

Kalıpyargı içeriğinin bilinen önemli bir etkisi de kalıpyargı tehdidi olarak adlandırılmaktadır. Kalıpyargı tehdidi, bireyin kendi grubu hakkındaki kalıpyargıya uyması gerektiğine inanması ya da söz konusu kalıpyargıya uymak zorunda olduğunu hissetmesi sonucunda performansında görülen düşmedir (Smith, 2004). Standart testlerde ve gerek akademik gerekse iş performansı testlerinde cinsiyet ya da etnik kimlik ile ilgili bir kalıpyargının çarpıcı hale getirilmesinin (örneğin, test kitapçığının üzerine “genelde erkeklerin daha başarılı olduğu bir test” yazılması ya da testi uygulayanın bir beyaz olması), kalıpyargının hedefi olan grup üyelerinin performansını düşürdüğu (Marx ve Goff, 2005; Smith, 2004; Steele ve Davis, 2003; Steele, James, ve Barnett, 2002), hatta test sırasındaki kan basınçlarını yükselttiği, böylece gelecekte hipertansiyon riskini doğurduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Örn. Blascovich, Spencer, Quinn ve Steele, 2001). Bulgular, kalıpyargının hedefi olan grup üyesinin kendi grubu hakkındaki kalıpyargı içeriğinin farkında olduğunu, bu kalıpyargının çarpıcı hale getirildiğinde grup üyesinin kendi performansı ile ilgili bir beklenti oluşturduğunu ve bu beklentiye uygun şekilde davrandığını göstermektedir.

Görüldüğu gibi, kalıpyargı içeriği hem algılayan hem de algılanan kişinin beklentileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aslında burada söz konusu olan ikili bir süreçtir. Bir yandan, algılayan kişi, kalıpyargının hedefi olan grup üyesini bu kalıpyargı içeriği doğrultusunda değerlendirme eğilimi gösterirken, diğer yandan algılanan kişi de kendi grubu hakkındaki kalıpyargı beklentilerine uygun davranmaktadır (Smith, 2004). Kalıpyargıların içeriğinin belirlenmesi, söz konusu ikili süreç ve altında yatan bilişsel mekanizmalar hakkında bazı önemli bilgiler edinilmesini sağlayabilir.

Kalıpyargı içeriğinin önemli bir başka işlevi de var olan düzeni ve statükoyu korumaktır (Glick ve Fiske, 2001; Jost, Banaji ve Nosek, 2004; Jost ve Kay, 2005). Çelişik duygulu cinsiyetçilik (ambivalent sexism) alanında yapılan çalışmalar, kadın – erkek ilişkilerinin doğası gereği korumacı (benevolent) ve düşmanca (hostile) cinsiyetçiliğin bir arada görüldüğüne işaret etmektedir (Glick ve Fiske, 1996, 2001; kültürler arası karşılaştırma için bakınız Glick ve arkadaşları, 2000). Glick ve Fiske (2001), erkeklerin güç (power) ve statü sahibi olmalarını, kadın – erkek rollerinin birbirinden farklılaşmasını ve kadınlarla erkeklerin gerek cinsellik gerekse samimiyet (intimacy) açısından karşılıklı bağımlılıklarını kadın – erkek ilişkilerinin temelindeki önemli etkenler olarak belirlemektedirler. Kadın – erkek arasındaki statü farkının değişmez olması, erkeklere statü ile ilişkili boyutta olumlu özelliklerin (yetenek, zeka, girişkenlik vb.) yüklenmesi ile sonuçlanmaktadır (Glick ve Fiske, 1999). Diğer yandan, statü farkının bu şekilde açıklanması statü farkını meşrulaştırmaktadır. Kadınlara yönelik korumacı cinsiyetçilik ise bu meşrulaştırma aracının kullanılması bağlamında kadının kendi düşük statüsünü kabul edip söz konusu statü farkını değiştirmeye çalışmaması karşılığında verilen bir ödüdür (Glick ve Fiske, 2001).

Böylece, kalıpyargı içeriğini sosyal bağlamsal bazı etkenler belirlediği gibi, kalıpyargı içeriği de sosyal bağlamsal etkenlerin meşrulaştırılmasına, var olan sistemin ve statükonun korunması işlevine hizmet edebilmektedir. Bu nedenle de kalıpyargıların içeriği üzerine çalışmanın belli sosyal bağlamsal etkenler ve bunların olası sonuçları hakkında daha derin bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Sonuç olarak, kalıpyargıların içeriğini belirlemek onların yol açabileceği davranışları ya da yargıları yordayabilmek için önemlidir. Ancak, her bir grup hakkındaki kalıpyargıların içeriğini belirlemek önemli güçlükler de içermektedir. Öncelikle, gruplar farklılaştıkça kalıpyargıların içeriğinin çeşitlenmesi bütünsel bir bakış açısını imkansız kılacaktır. Bir diğer sorun ise zaman içerisinde sosyal yapının değişmesiyle gruplara yönelik kalıpyargı içeriklerinin de değişmesidir (Fiske ve ark, 2002; Fiske, 2004). Bu durumda, kalıpyargıların hangi boyutları içerdiğini ve sosyal yapının bu boyutlar üzerinde kalıpyargının içeriğini nasıl değişimlediğini belirlemek önem kazanmaktadır.

1.2.1. Kalıpyarguların İçeriği Üzerine Yapılan Çalışmalar

Phalet ve Poppe (1997), kişilerarası algı çalışmalarında sıklıkla üzerinde durulan iki değerlendirme boyutu olan yetkinlik (competence) ve ahlaklılığı (morality) gruplararası algı çalışmalarına taşımışlardır. Yetkinlik bir kişinin (grubun) ne kadar kendinden emin, yarışmacı, zeki, hantal ve sakar olduğu ile ilgilidir. Ahlaklılık ise belli bir kişinin (grubun) dürüst, saldırgan, bencil, hoşgörülü, kaba ve alçakgönüllü olma derecesi ile ilgili bir kavramsallaştırmaadır.

Araştırmacılar, yetkinlik ve ahlaklılığın iki farklı amaç kategorisi olduğunu belirtmektedirler. Phalet ve Poppe (1997) söz konusu amaç kategorilerinin, aktörün (actor) amacı ve bu amacı gerçekleştirebilme kapasitesinin olduğunu savunmaktadırlar (ayrıca bkz. Wojciszke, 1994; Read, Jones, ve Miller, 1990). Aktörün niyeti hakkındaki amaç kategorisi kişilerarası algı alanında aktörün ahlaklılık boyutuna karşılık gelmektedir. Diğer amaç kategorisi ise aktörün yetkinliğine karşılık gelmektedir.

Amaç kategorileri bakış açısına bağlıdır (perspective – dependent). Bir başka deyişle, belli bir davranışın hangi amaç kategorisinde yorumlanacağı aktörün ve gözlemcinin bakış açısına göre değişmektedir (Phalet ve Poppe, 1997). Wojciszke (1994), aktörlerin kendi davranışlarını yetkinlik açısından yorumladıklarını, gözlemcilerin ise bu davranışı ahlaklılık açısından yorumladıklarını belirtmektedir. Söz konusu farkın olası bir sebebi, amaçları doğrultusunda aktör ile gözlemcinin farklı ilgilerinin olmasıdır. Aktör, belli bir amaca yönelik davranışı gerçekleştirmek istediği için onu asıl ilgilendiren amaca ulaşım ulaşamayacağı, bir başka deyişle, kendi yetkinliğidir. Buna karşın, gözlemci için önemli olan karşısındaki kişinin niyeti, yani karşısındaki kişinin ahlaklılığıdır, çünkü, karşısındakinin iyi niyetli olması gözlemci için fayda anlamı taşıyacaktır. Buna karşın aktörün niyetinin kötü olması (yetkinliğinden bağımsız olarak) gözlemciye zarar verecektir.

Phalet ve Poppe (1997) kişilerarası algı çalışmalarına ilişkin yukarıda değinilen bulguyu gruplararası algı alanına taşıyarak grupların da kendi iç grupları hakkındaki değerlendirmelerinde yetkinliği önemli olarak algılayacaklarını, buna karşın, dış grubu değerlendirdiklerinde ise söz konusu grup üyelerinin ahlaklılığına önem vereceklerini

belirtmektedirler. Phalet ve Poppe (1997) kalıpyargıların içeriğinin yetkinlik ve ahlaklılık boyutlarının birleşimi ile oluşan dördü bir tipolojide (typology) ele alınabileceğini önermektedirler (kişilerarası algı alanında bu tipoloji ile ilgili olarak bkz. Wojciszke, 1994). Şekil 1.'de sunulan tipolojide, tamamen olumsuz bir kalıpyargı olan 'günahkar – kaybeden' (sinful - loser) kalıpyargısının değerlendirilen grubun hem ahlaksız hem de başarısız olduğunu dile getirmektedir. Tamamen olumlu olan 'erdemli – kazanan' (virtuous – winner) kalıpyargısı değerlendirilen grubun hem ahlaklı hem de yetkin olarak algılandığını göstermektedir. 'Günahkar – kazanan' ve 'erdemli – kaybeden' kalıpyargıları ise değerlendirilen grubun ahlaksız ama yetkin ve ahlaklı ama başarısız olarak algılandığını dile getirmektedir.

Araştırmacılar, grupların değerlendirilmesinde çatışma ve gücün de önemli olduğunu belirtmiş ve böylece, Şekil 1.'de gösterilen modeli önermişlerdir.

<p>Erdemli – Kaybeden Kalıpyargısı</p> <p>Ahlaklı ama Yetkin Değil</p> <p>Diğerkam Sosyal Değerler</p> <p>Algılanan Çatışma Düşük</p> <p>Algılanan Güç Düşük</p>	<p>Erdemli – Kazanan Kalıpyargısı</p> <p>Ahlaklı ve Yetkin</p> <p>İşbirlikçi Sosyal Değerler</p> <p>Algılanan Çatışma Düşük</p> <p>Algılanan Güç Yüksek</p>
<p>Günahkar – Kaybeden Kalıpyargısı</p> <p>Ahlaklı Değil ve Yetkin Değil</p> <p>Saldırgan Sosyal Değerler</p> <p>Algılanan Çatışma Yüksek</p> <p>Algılanan Güç Düşük</p>	<p>Günahkar – Kazanan Kalıpyargısı</p> <p>Ahlaklı Değil ama Yetkin</p> <p>Yarışmacı Sosyal Değerler</p> <p>Algılanan Çatışma Yüksek</p> <p>Algılanan Güç Yüksek</p>

Şekil 1. Phalet ve Poppe (1997) tarafından kalıpyargıların içeriği ile ilgili olarak önerilen dördü tipoloji.

Phalet ve Poppe (1997), altı Avrupa ülkesinde yaptıkları çalışmanın sonucunda yetkinlik ve ahlaklılığın gruplar arası algı alanında farklı değerlendirme kategorilerini

oluşturduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, aktör – gözlemci farkının gruplararası algı alanında da geçerli olduğunu göstermişlerdir. Buna göre katılımcılar, iç grup ile ilgili değerlendirme yaparken yetkinlik ile ilgili değerlendirmeleri tercih etmişlerdir. Buna karşılık, dış grubu değerlendirirken ahlaklılık boyutunu tercih etmişlerdir. Araştırmacıların bir diğer bulgusu ise ülkelere yönelik kalıpyargıların yetkinlik – ahlaklılık boyutundaki değerlendirmelerinin algılanan çatışma ve algılanan güç ile ilişkili olduğudur.

Görüldüğü gibi, Phalet ve Poppe (1997) kişilerarası algı çalışmalarının bulgularını gruplararası algı çalışmalarına genelleyerek kalıpyargıların içeriğinin ahlaklılık ve yetkinlik olmak üzere iki boyut üzerinde yer aldığını belirtmektedir. Fiske ve arkadaşları (1999; 2002) da gruplararası ilişkiler ve grup dinamiği üzerine çalışmalarından hareketle benzer bir model önermişlerdir. Fiske ve arkadaşları (1999; 2002) sosyal bağlamsal değişkenlere daha fazla ağırlık verirken Phalet ve Poppe (1997) sosyal değer yönelimlerine ve amaç kategorilerine vurgu yapmışlardır.

Kalıpyargıların içeriğinin sosyal yapısal etkenler tarafından belirlendiğini ileri süren Fiske ve arkadaşları (1999; 2002; ayrıca, genel tartışma için bkz. Fiske 2002), kalıpyargıların içeriğinin sevecenlik (warmth) ve yetkinlik (competence) boyutları üzerinde yer aldığını belirtmektedirler. Yetkinlik, grup üyelerinin ne kadar başarılı, zeki, girişken olduğunu gösteren bir boyuttur. Bu boyutta olumlu olarak değerlendirilen gruplara bir tür hayranlık ve kıskançlık duyulmaktadır. Sevecenlik ise bir grup üyesinin ne kadar sosyal olduğu ile ilgilidir. Sevecenlik boyutunda olumlu değerlendirilen grupların üyeleri içten, sıcak kanlı, iyi huylu, saygılı olarak görülmektedir.

Amerika'daki çeşitli gruplar hakkındaki kalıpyargı içeriğini inceleyen araştırmacılar ataerkil önyargı, kıskançlık önyargısı, hor görme önyargısı ve hayranlık olmak üzere temelde dört tür kalıpyargı bulunduğunu belirtmektedirler (Fiske, 2002; Fiske ve arkadaşları, 2002). Amerika'da ataerkil önyargıların yöneltildiği gruplar, toplum tarafından görece daha az yetkin görülen, buna karşın sevecenlik açısından olumlu değerlendirilen ev hanımları, yaşlılar ve özürülüler gibi gruplardır. Kıskançlık önyargısı gösterilen gruplar ise toplum tarafından yetkin olarak görülen, ancak sevecenliği düşük

olarak değerlendirilen zenginler, Yahudiler, Asyalılar ve feministler gibi gruplardır. Hor görülen gruplar ise, toplum tarafından hem başarısız hem de sevecen olmayan şekilde değerlendirilen fakirler ve sosyal yardım alan gruplardır. Son olarak hayranlık, duyulan gruplar ise toplum tarafından hem yetkinlik hem de sevecenlik boyutlarında olumlu olarak değerlendirilen iç grup üyeleri, yakın müttefikler ve kültürel olarak değerli görülen gruplardır (Şekil 2.).

Yetkinlik		
Sevecenlik	Düşük	Yüksek
	<u>Ataerkil önyargı</u>	<u>Hayranlık</u>
Yüksek	Düşük statü, yarışmacı değil Acıma, sempati Yaşlılar, engelliler, ev hanımları	Yüksek statü, yarışmacı değil Hayranlık İç grup, yakın müttefikler
	<u>Hor görme önyargısı</u>	<u>Kıskançlık önyargısı</u>
Düşük	Düşük statüde, yarışmacı Hor görme, öfke Fakirler, sosyal yardım alanlar	Yüksek statü, yarışmacı Kıskançlık Asyalılar, Yahudiler ve zenginler

Şekil 2. Fiske ve arkadaşlarının (2002) kalıpyargı içeriğine yönelik olarak önerdikleri model

Kalıpyargıların çoğunun içeriğinin, kıskançlık ve ataerkillik önyargısında olduğu gibi iki değerli (ambivalent) bir yapı gösterdiğini belirten Fiske ve arkadaşları (1999; 2002) grupların bu boyutlar üzerinde ne şekilde değerlendirileceğinin sosyal yapısal değişkenlere ilişkin algı tarafından belirlendiğini önermektedirler. Söz konusu sosyal yapısal değişkenlerden biri grubun algılanan statüsüdür. Fiske ve arkadaşları (2002) dış grupların yüksek statüde ve güçlü olarak algılandığı durumlarda yetkin olarak da algılanacaklarını belirtmektedirler. Algılanan statü ile algılanan yetkinlik arasındaki ilişkinin olası kaynakları uyuma yanlılığı (correspondance bias) ve/veya adil dünya inancı olabilir (Furham, 2001; Lerner ve Miller, 1978).

Fiske ve arkadaşlarına göre (2002), dış grupların algılanan sevecenliğini belirleyen onların algılanan yarışmacılık düzeyleridir. Bir dış grup, iç grupla belli kaynakları ya da statüyü elde etme konusunda yarıştığı ölçüde sevecenlik açısından olumsuz olarak değerlendirilecektir. Brewer'in (1999) önerdiği gibi kısıtlı kaynaklar ve güç için yarışan iki grubun birbirlerine yönelik olarak düşmanlık beslemesi olasıdır. Nitekim, Fiske ve arkadaşları (1999) bu tür grupların çabalarına (ya da üretkenliklerine) olumsuz niyet yükleneceğini önermektedirler.

Görüldüğü gibi, Phalet ve Poppe'un (1997) modeli ile Fiske ve ark'nın (1999; 2002) modeli farklı kuramsal çerçevelerden kaynaklanmalarına karşın oldukça benzeşmektedir. İlk modelde ahlaklılık olarak adlandırılan kavramsallaştırma Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) modelinde sevecenlik olarak adlandırılmakta, ayrıca, Phalet ve Poppe (1997) tarafından güç olarak adlandırılan etken ikinci modelde statü olarak adlandırılmaktadır. Aslında, statü ve gücün eş anlamlı olarak kullanılmasının ne derece doğru olduğu tartışmalı bir durumdur. Statü, belli bir grubun diğer gruplar üzerinde belli boyutlardaki üstünlüğünü dile getirirken güç bir grubun çıktılarının başka bir gruba bağlı olmasını dile getirmektedir (Alexander, Brewer ve Livingstone, 2005; kişilerarası ilişkiler bağlamında güç ilişkisi için bkz, Goodwin, Operario, ve Fiske, 1998). Öte yandan, belli bir grup statü sahibi olsa bile (örneğin, öğretmenler gibi kültürel olarak değerli gruplar), bu grup güç sahibi olmayabilmektedir.

Kalıpyargıların içeriği konusunda güç ve statü ayrımının yapıldığı bir başka yaklaşım ise Alexander ve arkadaşları (2005) tarafından sunulmuştur. Politik bilimlerin uluslararası ilişkiler ile ilgili imge kuramından (image theory) hareketle geliştirdikleri modelde Alexander ve arkadaşları (2005) kalıpyargıların içeriğinin belirleyicisi olarak sosyal bağlamsal etkenleri kabul etmekle birlikte bu etkenlere bir üçüncüsü olan gücü de katmaktadırlar.

İmge kuramına göre, imgeler bir bütün olarak dış gruba atfedilen karakter, niyet, güdü ve duyguların anlamlı bir örüntüsüdür. Bu örüntünün belirleyicisi ise grupların birbirlerine göre statüsü, gücü ve grupların amaçlarının uyuşup uyuşmadığıdır. Alexander ve arkadaşları (2005), söz konusu sosyal bağlamsal etkenlerden kaynaklanan

imgelerin aynı zamanda dış grup üyelerine nasıl davranılması gerektiğini belirleyerek dış grup üyelerine yönelik tutum ve davranışları meşrulaştırdığını ileri sürmektedirler.

Alexander ve arkadaşları (2005) gruplararası ilişkilerle ilgili olarak beş farklı imge belirlemişlerdir (bkz Şekil 3). Bunlar: müttefik, düşman, barbar, sömürge (dependent) ve emperyalist nitelermeleridir. Şekil 3.'de bu imgelerin sosyal bağlamsal değişkenlerle gösterdikleri ilişki ve söz konusu imgelerin yol açması beklenen davranışsal yönelimler özetlenmiştir. Görüldüğü gibi, hem müttefik hem de düşman imgeleri eşit statü ve güçteki gruplara yöneliktir. İki imge arasındaki fark amaçların uyuşması ile ilgilidir. Ortak amaçları olan, eşit statü ve güçteki gruplara yönelik olan müttefik imgesi, dış grupla işbirliğini teşvik etmekte ve dış gruba yönelik olumlu yüklemeler yapılmasına aracı olmaktadır. Buna karşın amaçların uyuşmadığı düşman imgesi ise, dış gruba karşı düşmanca yüklemeler yapılmasına yol açmaktadır.

İlişki Örüntüsü	Davranışsal Yönelim	Dış Grup İmgesi
Amaçlar Uyuşuyor <i>Statü Eşit</i> <i>Güç Eşit</i>	İşbirliği	Müttefik
Amaçlar Uyuşmuyor <i>Statü Eşit</i> <i>Güç Eşit</i>	Saldırı	Düşman
Amaçlar Uyuşmuyor <i>Dış Grup Statüsü Düşük</i> <i>Dış Grup Gücü Yüksek</i>	Savunucu korunma	Barbar
Amaçlar Uyuşmuyor <i>Dış Grup Statüsü Düşük</i> <i>Dış Grup Gücü Düşük</i>	Korumacılık veya ataerkillik	Sömürge
Amaçlar Uyuşmuyor <i>Dış Grup Statüsü Yüksek</i> <i>Dış Grup Gücü Yüksek</i>	Direnç ya da Başkaldırı	Emperyalist

Şekil 3. Alexander ve arkadaşları (2005) tarafından önerilen dış gruplara yönelik imgeler.

Statü ve güç farklılaşmasının önemli olduğu dış grup imgeleri ise barbar, sömürge ve emperyalist imgeleridir. Bu imgeler bağlamında algılanan grupların amaçları ile iç grup amaçları arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Barbar imgesi, kültürel olarak değerli görülmeyen ve düşük statüde algılanan, ancak diğer yandan da güç sahibi olan gruplara yöneliktir. Bu tür gruplar, iç gruptan izole edilerek saldırgan ve kaba olarak değerlendirilirler. Dış grup hem statü hem de güç bakımından iç gruptan daha kötü bir durumda algılandığında ise bu tür gruplar sömürge imgesiyle temsil edilmektedir. Sömürge imgesi, amaçların uyuşmadığı dış grubun dışlanmasını meşrulaştırıcı bir araç olarak görev görmektedir. Bu tür grupları zayıf konumlarından dolayı dışlamak ahlaken yanlış olduğundan, tembel, disiplinden yoksun vb. olarak adlandırılarak söz konusu gruplara karşı koruyucu/babacan tutumlar geliştirilmektedir. Emperyalist imgesi ise hem statüsü hem de gücü yüksek olan dış gruplara yöneliktir. Anılan tür gruplara yönelik doğrudan bir saldırganlık göstermek mümkün olmadığından bu gruplara karşı baş kaldırılır ya da direnç gösterilir (Alexander ve arkadaşları, 2005).

Görüldüğü gibi, kalıpyargıların içeriğine dair bu bölümde özetlenen kuramsal yaklaşımların oldukça benzer yönleri bulunmaktadır. Öncelikle üç kuram da sosyal bağlamsal algılara vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, ele alınan kuramlarda kalıpyargı içeriğini farklı boyutlarla özetleme çabası da görülmektedir. Ayrıca, özetlenen son iki kuramsal yaklaşımda söz konusu boyutlarla, sosyal bağlamsal değişkenler arasında belli ilişki örüntüleri öngörülmekte ve bu ilişkiler örüntüsünden hareketle kalıpyargıların içeriğinin var olan sistemi meşrulaştırmak ve statükoyu korumak gibi işlevleri olduğu ileri sürülmektedir.

Özetlenen ilk iki kuramla imge kuramı arasında önemli bazı farklar da bulunmaktadır. Öncelikle, imge kuramcıları güç ve statünün birbirinden ayrılması gerektiğini önermektedirler. Ayrıca, imge kuramcıları kalıpyargı içeriği ile ilişkili boyutlar önermemektedirler (örneğin, Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği boyutlar olan yetkinlik ve sevecenlik). Bu durum söz konusu kuramsal yaklaşımları karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Ancak, imge kuramında emperyalist, sömürge ve müttefik olarak adlandırılan imgelerin Fiske ve arkadaşlarının (2002) kuramında sırasıyla kıskançlık,

ataerkil önyargı ve hayranlık olarak adlandırılan kalıpyargılara karşılık geldiği düşünülebilir.

Yukarıda özetlenen kuramsal yaklaşımlardan farklı bir bakış açısı Reyna (2000) tarafından sunulmaktadır. Reyna (2000), yükleme kuramlarından hareketle kalıpyargıların içeriğini belirlemenin, aktörün davranışına yönelik yüklemenin içsel/dışsal ve kontrol edilebilir/edilemez şeklinde yapılmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Reyna (2000), bu görüşten hareketle üç farklı kalıpyargı olduğunu savunmaktadır: (1) içsel/değişmez/kontrol edilebilir (örneğin, tembellik), (2) içsel/değişmez/kontrol edilemez (zeka geriliği), (3) dışsal/değişmez/kontrol edilemez (örneğin, ayrımcılığa uğramak).

Reyna (2000), her bir kalıpyargı türünün farklı davranışsal ve duygusal tepkilere yol açacağını savunmaktadır. Söz konusu duygusal ve davranışsal tepkilerin önemli bir belirleyicisi de kalıpyargının hedefi olan grup üyesinin elde ettiği sonucun olumlu ya da olumsuz olmasıdır. İçsel/değişmez/kontrol edilebilir yüklemelerini içeren kalıpyargısı olan bir grubun üyesi belli bir alanda başarısızlık gibi olumsuz bir sonuç ile karşılaştığında diğerleri ona kızgınlık duymakta ve ona yardım etmekte isteksiz davranmakta, hatta cezalandırma eğiliminde olmaktadır. Kişinin kendisi de suçluluk duymakta ve kendisine verilen görevi bırakmaktadır (örneğin, başarısız bir öğrencinin matematik dersinden zayıf not aldığına matematiği sevmediğini belirtmesi). Ancak, bu kişi olumlu bir sonuç ile karşılaştığında diğerleri kişiye karşı güven gösterip onu ödüllendirme eğiliminde olacaktırlar. Bunun yanı sıra, kalıpyargının hedefi olan grup üyesi de kendisi ile gurur duyacak, verilen görevin değerini arttıracaktır (örneğin, başarısız bir öğrencinin matematik dersinden yüksek bir not aldığına ödüllendirilmesi, böylece matematik dersini sevdiğini belirtmesi)

İçsel/değişmez/kontrol edilemez yüklemelerini içeren kalıpyargısı olan bir grubun üyesi için ise olumsuz bir sonuçla karşılaşmak diğerlerinin ona karşı acıma ve sempati göstermelerine yol açacaktır. Diğer grup üyeleri, bu kişiye kısa dönemli olarak yardım etme eğiliminde olacaktırlar. Kişinin kendisi ise utanç duyacak, öz değeri düşecek ve kendine verilen görevi bırakmak isteyecektir (örneğin, zihinsel engelli bir bireyin

matematikte başarısız olması sonucunda diğerlerinin ona acıyıp yardım etmek istemesi ve onun utanarak bir daha matematik çalışmak istememesi). Ancak, kişinin elde ettiği sonuç olumlu olduğunda, diğerleri bu kişiye karşı güven duyacak, onu ödüllendirmek isteyecektir. Kişinin kendisi de yetenekli olduğuna inanacak ve kendisine verilen görevin değerini arttıracaktır (örneğin, zihinsel engelli bir bireyin matematikten iyi bir not aldığına diğerlerinin onu takdir etmesi ve bu kişinin matematik dersini sevdiğini belirtmesi).

Dışsal/değişmez/kontrol edilemez yüklemelerini içeren kalıpyargısı olan bir grubun üyesi için ise olumsuz bir sonuçla karşılaşmak diğerlerinin ona karşı sempati duyarak onu suçlamaktan kaçınmasında ve hafifletici etkenlere vurgu yaparak destek olmasında rol oynayacaktır. Kişinin kendisi ise başarısızlığına yol açan çevresel etkenlere tepki gösterme eğiliminde olacak, bu çevresel etkenleri değişmez olarak algıladığında kendisine verilen görevden geri çekilmek isteyecektir (örneğin ailesi izin vermediği için okula devam edemeyen bir kız öğrenciye karşı diğerlerinin sempati duyup yardımcı olmak istemeleri ve bu kişinin ailesine kızması). Ancak, sonuç olumlu olduğunda diğerleri kişinin bu başarısını görmezden gelip onu herhangi bir şekilde ödüllendirmeme eğiliminde olacaklardır. Kişinin kendisi ise çevreyi yardımsever olarak algılayacaktır (örneğin, bir öğrencinin annesi öğretmen olduğu için derslerinde yüksek not alması).

Görüldüğü gibi, Reyna'nın (2000) kuramsal yaklaşımının daha önce bahsedilen kalıpyargı içeriğine dair kuramlardan farklılaştığı önemli noktaların başında, elde edilen sonuçları ve yapılan yüklemeleri vurgulaması gelmektedir. Ayrıca, bu kuramsal bakış açısında kalıpyargı içeriği ile sosyal bağlamsal etkenler arasında bir ilişki kurulmamaktadır. Bu durum, kalıpyargıların varolan sistemi meşrulaştırma işlevinin tam olarak açıklanmasını zorlaştırmaktadır.

Reyna'nın (2000) önerdiği kuramsal model ile Fiske ve arkadaşları (2002) önerdiği model arasında bazı benzerlikler de bulunmaktadır. Örneğin, Reyna'nın (2000) modelinde önerdiği dışsal/değişmez/kontrol edilemez yüklemelerini içeren kalıpyargıların Fiske ve arkadaşlarının (2002) modelindeki ataerkil kalıpyargılara karşılık geldiği düşünülebilir. Reyna'nın (2000), sunduğu modelin önemli bir yanı,

kalıpyargının hedefi olan grup üyelerinin elde edeceği sonuçların, kalıpyargı içeriğine bağlı olarak, diğerleri ve üyelerin kendileri tarafından nasıl değerlendirileceği ve ne tür tepkiler geliştirebileceği konusunda fikir vermesidir.

Sonuç olarak, bu bölümde kalıpyargıların içeriğine ilişkin yaklaşımların birbiriyle çatışan yaklaşımlardan çok birbirini tamamlayıcı oldukları görülmektedir. Bu yaklaşımların bir arada ele alınması kalıpyargıların içeriği ve doğurabileceği olası davranışlar konusunda bütünsel bir bakış açısının geliştirilmesini sağlayabilir. Ancak, bu araştırmanın amacı bütünsel bir model geliştirmek olmadığı için yalnızca Fiske ve arkadaşları (2002) tarafından önerilen model ele alınacaktır.

1.2.2. Kalıpyargıların içeriği belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalar:

Fiske ve arkadaşlarının (2002), önerdiği modelde değerlendirme yapan kişinin görelî statüsü dikkate alınmamıştır. Araştırmacılar, söz konusu etkenin bulgular üzerinde karıştırıcı bir etkisinin olmaması için katılımcılardan değerlendirmelerini yaparken “genel anlamda toplumun bakış açısını” dikkate almaları istenmiştir. Böylece, katılımcıların ait oldukları grubun görelî statüsünün yetkinlik ve sevecenlik boyutları üzerinde yaptıkları değerlendirmelerde nasıl bir etkisi olduğu sorusu cevapsız kalmaktadır.

Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği iki boyut üzerinden iç grubun her zaman olumlu bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Sosyal bağlamsal bazı durumlar insanların belli bir boyut üzerinde kendilerini olumlu olarak değerlendirmesini engelleyebilmektedir. Bu gibi durumlarda, insanlar gerçeklikle olumlu bir sosyal kimliğe sahip olma ihtiyaçları arasında bir denge aramaktadırlar (Ellemers, Barreto ve Spears, 1999). Ellemers ve arkadaşları (1999) bu gibi durumlarda insanların sosyal kimliklerini stratejik bir şekilde kullandıklarını öne sürmektedir. Gerçekliğin, dış grup ile olumlu karşılaştırma yapmayı olanaksız kıldığı durumlarda insanlar daha belirsiz değerlendirme kriterleri üzerinden olumlu bir grup ayrıklığı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Doosje, Spears ve Koomen (1995), iç grup düşük statüde olduğunda katılımcıların düşük statülü durumlarını ancak gruplar homojen olduğunda kabul

ettiklerini, buna karşın gruplar heterojen olduğunda söz konusu değerlendirmenin genel anlamda grupları temsil etmediğini belirttiklerini bulmuşlardır. Söz konusu bulgu, düşük statüdeki grupların içinde buldukları durumu ancak grup homojenliği gibi kendilerini kısıtlayan güvenilir bir gerçekliğin varlığında kabul ettiklerine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, statü farkının değişmez olup olmaması da insanların söz konusu gerçekliği kabul edip etmeyeceğini belirleyen önemli bir etkidir (Aebischer ve Oberle, 2004). Aebischer ve Oberle, (2004) yaptıkları çalışmada düşük statü değişebilir olarak algılandığında grup üyelerinin yüksek derecede özdeşleşme gösterdiğini, iç grup taraftarlığı ise göstermediğini bulmuşlardır. Ancak, statü farkı değişmez olduğunda düşük statülü grubun üyeleri iç grupları ile özdeşleşmekten kaçınmış ve iç grup taraftarlığından ziyade dış grup yanlılığı göstermişlerdir.

Sosyal gerçekliğin kısıtlayıcı olduğu durumlarda insanların iç grup yanlılığı göstermekten kaçındıklarına ilişkin bir diğer önemli bulguyu da Doosje, Ellemers ve Spears (1995) sunmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada, düşük statüdeki grupların statü ile ilgili boyutlarda kendi gruplarını değerlendirirken iç grup yanlılığı göstermekten kaçındıklarını, buna karşın statü ile ilişkili olmayan boyutlarda kendi gruplarını değerlendirirken daha olumlu değerlendirmeler yaparak iç grup yanlılığı gösterdiklerini bulmuşlardır.

Reichl'da (1997) yaptığı çalışmada düşük statüdeki okul öğrencilerinin dış grupla (yüksek statülü grupla) ilgili değerlendirmelerini etkileyen önemli bir etkenin değerlendirme boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, dış grubu statü ile ilgili boyutta değerlendirdiklerinde dış grup taraftarlığı göstermelerine karşın statü ile ilişkisiz boyutta değerlendirme yaptıklarında iç grup yanlılığı göstermişlerdir.

Sonuç olarak, düşük statüdeki grupların iç gruplarını değerlendirirken Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği şekilde hem yetkinlik hem de sevecenlik boyutunda bir iç grup yanlılığı göstermeleri mümkün olmayabilir. Düşük statüdeki grupların, statü ile

ilişkili olan yetkinlik boyutunda dış grup yanlılığı göstermeleri beklenebilir (Reichl, 1997; Doosje ve arkadaşları, 1995).

Bu bölüme kadar, kalıpyargılar bir tür yanlılık olarak ele alınmıştır. Ancak, literatürdeki çalışmalar yanlılıklar ile oydaşımli olarak kurulan gerçekliğin betimlenmesi (consensual description of reality) arasında bir fark olduğunu belirtmektedirler (Hewstone ve arkadaşları, 2002; Brauer, 2001). Gerçekten de, belli bir grubun diğer grubu değerlendirirken var olan bir sosyal gerçekliği mi dile getirdiğini yoksa bir yanlılık mı yaptığını göz önüne almak önemlidir. Bu nedenle Brauer (2001), bu tür çalışmalarda kategorilenmemiş bir grubun kullanması gerektiğini belirtmektedir (ayrıca bkz. Rubin ve Hewstone, 2004).

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI:

Yukarıda dikkat çekilen noktalar bağlamında bu çalışmada ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta (kademede) okuyan başarılı ve başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarına yönelik kalıpyargılarının Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerdikleri modele göre incelemesi amaçlanmıştır. Anılan doğrultuda, öncelikle ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan başarılı ve başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarını değerlendirirken kullandıkları sıfatların yetkinlik ve sevecenlik boyutları olarak kavramsallaştırılıp kavramsallaştırılmayacağı incelenmiştir.

Fiske ve arkadaşlarının modelinde (2002) iç grup üyelerinin olumlu olarak değerlendirilecekleri ve bu değerlendirmenin iç grup yanlılığına bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Ancak, sosyal gerçekliğin iç grup yanlılığını kısıtladığı bazı koşullarda katılımcıların iç gruplarını yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında nasıl değerlendirdikleri sorusu cevapsız kalmaktadır. Literatürdeki çalışmalar düşük statüdeki grupların statü ile ilişkili boyutlarda olumsuz olan durumlarını kabul ettiklerine işaret etmektedir (Ellemers, Barreto ve Spears, 1999; Doosje, Ellemers ve Spears, 1995). Bilindiği gibi, ilköğretim okullarında ders başarısı nesnel bir ölçüt (not sistemi) ile belirlenmekte ve öğrencilere, başarıları hakkında düzenli olarak geri bildirim verilmektedir. Bu durumda,

başarısız öğrencilerin iç gruplarını yetkinlik boyutu üzerinde olumlu olarak değerlendirmeleri beklenmemektedir.

Fiske ve arkadaşları (2002), önemli bir iddiası da dış grubun algılanan statüsünün algılanan yetkinliğin varyansına katkıda bulunduğu ve dış grubun algılanan yarışmacılığının ise algılanan sevecenliği yordadığı şeklindedir. Ancak, ilköğretim ortamıyla ilişkili olarak göz önüne alınması gereken iki nokta daha bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yetkinlik boyutunda öğrencilere nesnel doğrultuda bir geri bildirim verilirken sevecenlik boyutunda herhangi bir geri bildirim verilmemesidir. Bununla birlikte, ilköğretim okullarında çan eğrisi gibi bir not verme sistemi kullanılmadığı için öğrencilerin not konusunda birbirleri ile yarışma eğiliminde olmadıkları düşünülebilir. En azından başarılı bir öğrencinin herhangi bir dersten yüksek not alması ile başarısız bir öğrencinin o dersteki başarısının artması arasında herhangi bir ilişki olduğu gösterilmemiştir. Sözü edilen özelliklerin yer aldığı bir sosyal ortamda gruplar arasında algılanan yarışmacılığın düşük olması beklenebilir.

Öte yandan, Ellemers, Barreto ve Spears (1999) düşük statüdeki grupların öznel kriterler üzerinden değerlendirmelerinde iç grup yanlılığı göstererek sosyal kimliklerini koruduklarını belirtmektedir. Bu durumda, görece daha öznel bir değerlendirme gerektiren sevecenlik boyutunda başarısız öğrencilerin iç gruplarını daha olumlu olarak değerlendirmeleri beklenebilir. Böylece, başarısız öğrencilerin iç grubu sevecenlik açısından değerlendirmelerinde algılanan yarışmacılık yerine grubun algılanan düşük statüsünün daha fazla katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu çalışmada anılan değişkenler arasındaki yordama ilişkileri değil, gösterdikleri ilişki örüntüsü incelenmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü iki okul arasında sınıf ayrımcılığı bakımından bir fark bulunmaktadır. Şehitler İlköğretim okulunda başarılı öğrenciler belli bir sınıfta eğitim görmelerine karşın Taylan Araslı İlköğretim okulunda böyle bir sınıf ayrımcılığı yapılmamaktadır. Okullar arasındaki söz konusu farkın, katılımcıların öğrencilerin başarı düzeylerine göre sınıflandırılmasına yönelik meşruluk algıları üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüştür. Literatürdeki çalışmalar, gruplar arası ayrımın meşru olarak değerlendirildiği durumda düşük statüdeki grupların dış grup yanlılığı gösterdiklerine

işaret etmektedir (Bettencourt, Dorr, Charlton ve Hume, 2001; Jost, Banaji ve Nosek, 2004). Bu durumda, gruplar arası ayrımın meşru olarak değerlendirildiği okulda başarısız öğrencilerin dış grup yanlılığı göstermesi beklenebilir.

Literatürde, grupların birbirlerine ve kendi iç gruplarına yönelik algılarının birlikte incelendiği çalışmalar oldukça azdır (Alexander, Brewer ve Livingston, 2005). Bu çalışmanın literatüre önemli bir diğer katkısı ise başarılı ve başarısız öğrencilerin birbirlerine ve kendi iç gruplarına yönelik algıların birlikte ele alınmasıdır.

Özetle, yürütülecek olan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim yedinci ve sekizinci kademedeki okuyan başarılı ve başarısız öğrenciler iç/dış gruplarını değerlendirirken yetkinlik ve sevecenlik kavramlarını (boyutlarını - içeriğini), ayrıca statü ve yarışmacılık kavramlarını kullanmakta mıdır?
2. Öğrenciler yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında iç / dış grup değerlendirmeleri yapıyorlarsa, bu değerlendirmeler eğitim gördükleri okula ve nesnel başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin grupları yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında değerlendirmeleri ile gruplara ilişkin statü ve yarışmacılık değerlendirmeleri arasında literatürde dikkat çekildiği gibi bir ilişki örüntüsü var mıdır?

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu kısımda, çalışmanın katılımcılarına, araştırma sorularına, veri toplama araçlarına ve işleme yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1. KATILIMCILAR

Araştırma Sincan Saraycık Şehitler ve Sincan Taylan Araslı ilköğretim okullarında okuyan yedinci ve sekizinci kademe öğrencilerinden oluşturulan 321 kişilik bir örnekleme yürütülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetine, okuluna ve başarılarına göre dağılımları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların başarı grubu, okul ve cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Başarılı Öğrenci Grubu		Orta Başarılı Öğrenci Grubu		Başarısız Öğrenci Grubu		Toplam
	Taylan	Saraycık	Taylan	Saraycık	Taylan	Saraycık	
Kız	37	41	26	11	30	24	169
Erkek	20	25	21	13	47	26	152
Toplam	57	66	47	24	77	50	321

Muhtarlıktan alınan genel bilgilere göre Sincan-Saraycık bucağı, başta Yozgat, Çorum ve Kars köylerinden olmak üzere Türkiye'nin pek çok bölgesinden göç almış olan, eğitim açısından erkeklerin çoğunun ilkokul mezunu olduğu, kadınların çoğunun okur-yazar olmalarına rağmen ilkokulu bitiremedikleri, iş-meslek-gelir ölçütü açısından yaygın işsizliğin hakim olduğu, erkeklerin bahar ve yaz aylarında geçici ücretle inşaat işçiliği yaptığı, kadınların ise çalışmadığı ve çoğunun devletten yoksulluk yardımı aldığı 2424 hanelik bir alandır. Bu bilgilere dayanılarak, 2000 nüfus sayımına göre (T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları 2000) toplam 234 995 kişilik Sincan ilçe merkezi nüfusundaki 13 340 kişilik okuma yazma bilmeyen grup ile son 3 ayda işsiz olan 18 000 erkek ve 13 000 kadının önemli bir kısmının Saraycık'da yaşadığı

çıkarsanabilir. Buna karşın Sincan Taylan Araslı ilk öğretim okuluna devam eden öğrencilerin genel olarak babaları memur ya da işçi, anne ve babaları en azından ilkokul mezunudur.

2.2. ARAŞTIRMADA YER ALAN DEĞİŞKENLER VE ARAŞTIRMA DESENİ

Çalışmanın yürütüldüğü iki farklı okuldan Sincan Saraycık Şehitler İlköğretim Okulunda başarılı öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı bir sınıfta eğitim görmektedir. Buna karşın, Sincan Taylan Araslı İlköğretim Okulunda bu tür bir uygulama yapılmamaktadır. Dolayısıyla okul farkının katılımcıların değerlendirmeleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüştür. Buna göre, öğrencilerin okudukları okul, nesnel başarı durumlarının (notlarına göre Başarısız / Orta Başarılı / Başarılı¹) yanı sıra araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yer almıştır. Katılımcıların yetkinlik ve sevecenlik boyutları açısından başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmeleri ise araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak incelenmiştir. Üç farklı başarı grubundaki katılımcıların 'başarılı' ve 'başarısız' öğrencilere yönelik değerlendirmeleri, iç / dış gruplarına yönelik kalıpyargılarının göstergeleri olarak kabul edilmiştir². Anılan değişkenlerin yanı sıra, öğrencilerin (iç ve dış grup ile ilgili) statü ve yarışmacılık değerlendirmeleri de beşli Likert tipi bir ölçek aracılığıyla saptanmış ve bu değerlendirmelerin başarılı/başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıların içeriği ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Ancak, araştırmanın soruları doğrultusunda Şehitler ve Taylan Araslı ilköğretim okullarına devam eden katılımcı öğrenciler nesnel başarı düzeylerine göre başarısız, orta başarılı ve başarılı gruplara ayrılırken toplumsal cinsiyetlerinin, katılımcılara sunulan kitapçık-kapak renklerinin ve ölçeklerdeki başarılı/başarısız öğrenci değerlendirme sırasının da karıştırıcı olabilecek etkilerinin göz önüne alınması gerektiği düşünülmüştür. Böylece, ilk olarak araştırmanın bağımlı değişkenleri olan başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik, başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik, başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ve başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmelerinde cinsiyetin, ölçeklerin sunulduğu sırasının ve ölçeklerin

¹ Öğrencileri başarı gruplarına ayırmak için kullanılan yol işlem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

² Orta başarı grubundaki öğrenciler için ise hem başarılı hem de başarısız öğrencilere yönelik yaptıkları değerlendirmeler dış grup değerlendirme olarak kabul edilmiştir.

kapak renginin karıştırıcı etkilerini incelemek için 2 (Cinsiyet: Kız – Erkek) X 2 (Renk: Başarılı/Kırmızı - Başarısız/Kırmızı) X 2 (Sıra etkisi: Başarısız/Başarılı - Başarılı/Başarısız) etkenli varyans analizi desenine uygun MANOVA yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarından hareketle bağımlı değişkenler üzerinde etkisi olduğu belirlenen sıra etkisinin de asıl araştırma desenine dahil edilmesine karar verilmiştir. Anılan çerçevede biçimlendirilen araştırma deseni Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul, sıra ve başarı grubu faktörlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan MANOVA deseni

Okul	Sıra	Başarı Grubu	Başarısız Yetkinlik	Başarısız Sevecenlik	Başarılı Yetkinlik	Başarılı Sevecenlik
Taylan	Başarısız/Başarılı	Başarısız				
		Orta				
		Başarılı				
	Başarılı/Başarısız	Başarısız				
		Orta				
		Başarılı				
Saraycık	Başarısız/Başarılı	Başarısız				
		Orta				
		Başarılı				
	Başarılı/Başarısız	Başarısız				
		Orta				
		Başarılı				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, tüm katılımcılardan başarılı ve başarısız öğrencileri değerlendirmeye yönelik dört bağımlı değişken ölçümü alınmıştır. Bunlar: başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik, başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik, başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenliktir. Tablo 2.’de görülen bağımlı değişkenlerin yanı sıra üçüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilme amacıyla katılımcıların başarılı öğrencilere yönelik statü, başarılı öğrencilere yönelik yarışmacılık, başarısız öğrencilere yönelik statü ve başarısız öğrencilere yönelik yarışmacılık değerlendirmeleri de tespit edilmiştir. Bunların, yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleriyle gösterdikleri ilişki örüntüsü ise Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen ölçümlerden hareketle nesnel olarak başarılı olan bir öğrencinin başarılı öğrencilere yönelik değerlendirmeleri iç grup algısının, aynı öğrencinin başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmeleri ise dış

grup algısının göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Başarısız bir öğrenci için ise bu durumun tersi söz konusudur.

Ancak, iç grup/dış grup ayırımını yansıtan değerlendirmeler ele alınırken katılımcıların, araştırmacının yaptığı başarılı/orta başarılı/başarısız öğrenci ayırımını ne derece meşru (inandırıcı) algıladıklarının ve kendi akademik başarılarını nasıl algıladıklarının da ölçülmesinin araştırma yönergesi ile katılımcıların kendi algıları arasındaki uyuma derecesini kontrol etme açısından gerekli olduğu düşünülmüştür. Anılan koşullar nedeniyle katılımcıların araştırmacı tarafından yapılan ayırma ilişkin meşruiyet algısı ile akademik benlik algıları da araştırma desenine dahil edilmiştir. Bu algılar, ‘Ayrımın meşruluğu’ ve ‘Derslerim nasıl?’ ölçekleri ile ölçülmüştür.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriğini (yetkinlik/sevecenlik) belirlemek için “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı” ölçeği, algılanan sosyal bağlamsal değişkenleri (statü/yarışmacılık) belirlemek için “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Cümleler” ölçeği, katılımcıların kendilerine yönelik akademik benlik algısını ölçmek için “Derslerim Nasıl” ölçeği, katılımcıların araştırmacının öğrencileri başarılı/orta başarılı/başarısız olarak kategorilemesini haklı bulup bulmadıklarını ölçmek için “Ayrımın Meşruluğu” ölçeği kullanılmıştır. “Derslerim Nasıl” ölçeği dışındaki bütün ölçekler bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler iki kademeli bir çalışmayla kurulmuştur. Birinci çalışma 2004 – 2005 bahar döneminde Taylan Araslı ve Saraycık-Şehitler ilköğretim okullarında 7. ve 8. sınıfta okuyan 86 katılımcıyla yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilere yönelik algı ölçeğinde yer alacak olan maddelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci çalışma ise 2005 – 2006 güz döneminde Saraycık-Şehitler ilköğretim okulunda 7. ve 8. sınıflarda okuyan 238 katılımcı ile yürütülmüştür. İkinci çalışmada algı ölçeğinin yanı sıra öğrencilere yönelik cümleler ölçeğindeki maddelerin

Fiske ve arkadaşları (2002) tarafından önerilen boyutları içerip içermediği de incelenmiştir.

2.3.1. Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği (Yetkinlik - Sevecenlik)

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda, katılımcıların başarılı/başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmelerinin yetkinlik ve sevecenlik boyutlarını içerip içermediğini incelemek amacıyla 11 maddelik iki ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geliştirilmesi için iki farklı çalışma yapılmıştır. Taylan Araslı ve Şehitler İlköğretim okullarında yürütülen ilk çalışmada ölçek içersinde yer alacak maddelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Şehitler İlköğretim okulunda yürütülen ikinci çalışmada ise oluşturulan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

2.3.1.1. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçekleri” için madde geliştirme çalışmaları:

Başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıların içeriğini belirlemek için başarılı ve başarısız öğrenciler hakkındaki sıfatlardan oluşan beşli Likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır (1= Tamamen Katılıyorum ve 5= Tamamen Karşıyım). Ölçek içersindeki sıfatlar 2004 – 2005 bahar döneminde Taylan Araslı ve Şehitler ilköğretim okullarında yapılan bir çalışma ile belirlenmiştir. Çalışmaya 86 katılımcı katılmıştır (Taylan Araslı, 49; Şehitler, 37). Bu çalışmada, katılımcılardan başarılı ve başarısız öğrencilerin özelliklerini hakkında sıfatlar yazmaları istenmiştir. Katılımcılar başarılı öğrenciler hakkında 157, başarısız öğrenciler hakkında ise 144 sıfat olmak üzere toplam 301 sıfat belirtmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen sıfatlar bağımsız üç hakeme verilmiş ve hakemlere yetkinlik ve sevecenlik boyutlarının ne anlama geldiği açıklanmıştır. Daha sonra, hakemlerden söz konusu sıfatları “Yetkinlik”, “Sevecenlik”, “İkisi de” ve “Hiçbiri” kategorilerinden birine yerleştirmeleri istenmiştir. Hakemlerin en az 2/3’lik uyuşumu yetkinlik ve sevecenlik kategorilerine giren sıfatların belirlenmesinde ölçüt olarak alınmıştır. Hakemlerin fikir birliği gösterdiği sıfatlardan sıklığı en yüksek olan 23 tanesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen sıfatlar beşli Likert tipi ölçek haline

getirilmiştir (Örneğin, “Başarılı/Başarısız öğrenciler planlıdır” yetkinlik; “Başarılı/Başarısız öğrenciler hoşgörülüdür” sevecenlik kategorisinde).

2.3.1.2. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Algı Ölçekleri” için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

İlk çalışmadan elde edilen 23 maddelik ölçek, 2005 – 2006 öğretim yılının güz döneminde Şehitler ilköğretim okulundaki öğrencilere uygulanmıştır. Gerekli izinler sağlanamadığı için ikinci çalışma Taylan Araslı ilköğretim okulunda yapılamamıştır.

Başarılı (Başarısız) öğrencilere yönelik algı ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Şehitler İlköğretim okulunda okuyan 238 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri temizleme aşamasında uç değerde yer aldığı belirlenen 14 katılımcının puanları analize dâhil edilmemiştir.

Katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik algılarını ölçen 23 maddelik ölçek faktör analizi ile incelenmiştir. Yürütülen faktör analizinde öz değeri 1’in üzerinde olan 6 faktör toplam varyansın % 61.69’unu açıklamıştır. Faktörler incelendiğinde en yüksek özdeğere sahip iki faktörün toplam varyansın % 32.10’unu açıkladığı görülmüştür (sırasıyla, % 16.71 ve % 15.30). Diğer faktörlerin öz değerleri ise 1.03 ile 1.82 arasındadır. Yürütülen Faktör analizi sonuçlarından ve faktör yükü grafiğinden (scree plot) hareketle iki faktörlük bir çözüm uygulanmasına karar verilmiştir.

Varimax döndürmesi ile yürütülen iki faktörlü çözümlemede birinci faktörün özdeğerinin 6.89 olduğu ve varyansın % 32.10’unu açıkladığı gözlenmiştir. Bu faktörde toplam 17 madde yer almıştır. Söz konusu faktör içerisinde 16 (faktör yükü 0.715 ile 0.499 arasında) olumlu madde ve bir olumsuz/ters puanlanan madde (Faktör yükü 0.333) yer almıştır. İkinci faktörün özdeğerinin ise 2.232 olduğu ve varyansın % 10.4’ünü açıkladığı gözlenmiştir. İkinci faktör altında 6 madde toplanmıştır ve bu maddelerin hepsi ters puanlanan maddelerdir.

Başarısız öğrencilere yönelik algılar ölçeği incelendiğinde ters puanlanan olumsuz maddelerin araştırma amacı ile uyuşmayan bir özelliği ölçüyor olabileceğine karar verilmiştir. Ölçek içersindeki olumsuz maddeler çıkartılarak sadece olumlu maddeler üzerinden faktör analizleri tekrar yürütülmüştür.

Olumsuz maddelerin analizden çıkarılması ile elde edilen 16 maddelik ölçek üzerinden yürütülen faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör toplam varyansın % 57.47'sini açıklamıştır. Faktörler incelendiğinde en yüksek iki faktörün toplam varyansın % 45.96'sını açıkladığı görülmüştür (sırasıyla, 24.98 ve 20.09). Diğer faktörün özdeğeri 1.063'tür. Ayrıca, maddelerin çoğunun ilk iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Sonuç olarak, yürütülen faktör analizi sonuçlarından ve faktör yükü grafiğinden hareketle iki faktörlü bir çözüm uygulanmasına karar verilmiştir.

Varimax döndürmesi ile yürütülen iki faktörlü çözümlemeye iki faktörün varyansın % 45.96'sını açıkladığı gözlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 6.587'dir ve varyansın % 24.98'ini açıklamamıştır. Birinci faktör altında toplanan 8 maddenin yetkinlik boyutunda yer aldığı gözlenmiştir. İkinci faktörün ise özdeğeri 1.501'dir ve varyansın % 20.09'unu açıklamıştır. İkinci faktör altında 7 madde toplanmıştır ve bu maddelerden 4 numaralı madde dışındakilerin hepsi sevecenlik boyutundadır. Bununla birlikte, 11 numaralı maddenin en düşük öz değere sahip olduğu ve her iki faktör altında da yer aldığı gözlenmiştir (özdeğeri sırasıyla, 0.455 ve 0.458).

Başarılı öğrencilere yönelik algıları inceleyen 23 maddelik ölçek de faktör analizi ile incelenmiştir. Yürütülen faktör analizinde öz değeri 1'in üzerinde olan 5 faktör toplam varyansın % 57.24'ünü açıklamıştır. Faktörler incelendiğinde en yüksek özdeğere sahip iki faktörün toplam varyansın % 31.65'ini açıkladığı görülmüştür (sırasıyla, % 15.83 ve % 15.80). Diğer faktörlerin ise öz değerleri 1.00 ile 1.69 arasındaydı. Yürütülen Faktör analizi sonuçlarından ve faktör yükü grafiğinden hareketle iki faktörlük bir çözüm uygulanmasına karar verilmiştir.

Varimax döndürmesi ile yürütülen iki faktörlü çözümlemeye birinci faktörün özdeğerinin 6.98 olduğu ve varyansın %15.83'ünü açıkladığı gözlenmiştir. Birinci

faktör altında 9 madde toplanmıştır. Bu maddelerin altı tanesi yetkinlik maddesi, üçü ise sevecenlik maddesidir. İkinci faktörün özdeğeri 2.31 olduğu ve varyansın % 15.8'ini açıkladığı gözlenmiştir. Bu faktörde 12 madde toplanmıştır. İkinci faktör altında toplanan maddelerin sekizi yetkinlik ve dördü de sevecenlik maddesidir. Yapılan incelemede 23 maddelik ölçek içerisindeki bütün olumsuz maddelerin ikinci faktör altına toplandığı görülmüştür. Buna karşın birinci faktör altında hiçbir olumsuz madde bulunmamıştır.

Başarısız Öğrencilere Yönelik Algılar ölçeğinin faktör çözümlemesi sonucunda, olumsuz maddelerin farklı bir faktör altında toplandığı ve bu boyutun araştırma amacıyla uyuşmayan bir boyutu ölçüyor olabileceği gözlenmişti. Bu gözlemden hareketle, Başarılı Öğrencilere Yönelik Algılar ölçeğindeki olumsuz maddelerin de araştırma amacı dışında kalan bir boyutu ölçüyor olabileceği varsayılmış ve maddeler analizden atılarak 16 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Olumlu 16 maddeden oluşan ölçek üzerinden yürütülen faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktör toplam varyansın % 49.17'sini açıklamıştır. Özdeğeri 6.18 olan birinci faktör varyansın % 27.50'sini açıklamıştır. Bu faktör altında toplanan 8 maddeden 7'si yetkinlik boyutu altında, 1'si ise sevecenlik boyutu altındadır. İkinci faktörün öz değerinin 1.68 olduğu ve varyansın % 21.67'sini açıkladığı gözlenmiştir. İkinci faktörün altında 6 madde toplanmıştır ve bu maddelerin hepsi sevecenlik boyutu ile ilgilidir.

Yürütülen faktör analizleri sonrasında başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik algısını ölçme amacıyla her iki ölçekte de bu boyut altında toplanan en yüksek özdeğerli 6 madde alınmıştır. Sevecenlik boyutunu ölçmek için ise her iki ölçekte de en yüksek özdeğere sahip 5 madde nihai ölçeğe dâhil edilmiştir.

Oluşturulan 11 maddelik Başarısız öğrencilere yönelik algı ölçeği üzerinden yürütülen faktör analizi özdeğeri 1'in üstünde olan iki faktör önermiştir ve bu faktörlerin varyansın % 57.59'unu açıkladığı gözlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 4.88'dir ve varyansın % 31.91'ini açıklamıştır. Birinci faktör altında 6 madde toplanmıştır ve bu

maddeler hepsi yetkinlik boyutu ile ilgilidir. Özdeğeri 1.45 olan ikinci faktör ise varyansın % 25.67'sini açıklamıştır. Bu faktör altında toplan 5 maddenin hepsi sevecenlik boyutu ile ilgilidir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Başarısız öğrencilere yönelik algılara ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No	Faktör 1: Yetkinlik	Faktör 2: Sevecenlik
13 Başarısız öğrenciler çalışkandır.	.821	
10 Başarısız öğrenciler planlıdır.	.776	
18 Başarısız öğrenciler dersleri tekrar eder.	.746	
14 Başarısız öğrenciler derslere katılır.	.745	
12 Başarısız öğrenciler zekidir.	.692	
5 Başarısız öğrenciler programlıdır.	.598	
23 Başarısız öğrenciler sevecendir.		.766
22 Başarısız öğrenciler iyi huyludur.		.741
15 Başarısız öğrenciler arkadaş canlısıdır.		.721
20 Başarısız öğrenciler sıcakkanlıdır.		.700
9 Başarısız öğrenciler hoşgörülüdür.		.628
Açıklanan Varyans	% 31.91	% 25.67
Özdeğer	4.88	1.45
Alfa	.85	.80

Başarılı öğrencilere yönelik 11 maddelik algı ölçeği üzerinden yürütülen faktör analizi de özdeğeri 1'in üstünde olan iki faktör önermiştir ve bu faktörlerin varyansın % 54.11'ini açıkladığı gözlenmiştir. Özdeğeri 4.37 olan birinci faktörün açıkladığı varyans % 29.24 olarak bulgulanmıştır. Birinci faktör altında 6 madde toplanmıştır ve bu maddeler hepsi yetkinlik boyutu ile ilgilidir. Özdeğeri 1.45 olan ikinci faktör ise varyansın % 24.87'sini açıklamıştır. Bu faktör altında toplan 5 maddenin hepsi sevecenlik boyutu ile ilgilidir (Bkz. Tablo 4).

Başarısız ve başarılı öğrencilere yönelik algıları ölçmeyi amaçlayan 11 maddelik nihai ölçeğin alt faktörlerinin güvenilirliğini incelendiğinde, alfa katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Başarısız yetkinlik boyutu için alfa değeri .85;

başarısız sevecenlik boyutu için alfa değeri .80; başarılı yetkinlik boyutu için alfa değeri .82 ve başarılı sevecenlik boyutu için ise alfa değeri .77 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Başarılı öğrencilere yönelik algılara ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No	Faktör 1: Yetkinlik	Faktör 2: Sevecenlik
13 Başarılı öğrenciler çalışkandır.	.794	
10 Başarılı öğrenciler planlıdır.	.730	
5 Başarılı öğrenciler programlıdır.	.727	
14 Başarılı öğrenciler derslere katılır.	.725	
18 Başarılı öğrenciler dersleri tekrar eder.	.651	
12 Başarılı öğrenciler zekidir.	.599	
22 Başarılı öğrenciler iyi huyludur.		.836
20 Başarılı öğrenciler sıcakkanlıdır.		.764
23 Başarılı öğrenciler sevecendir.		.739
15 Başarılı öğrenciler arkadaş canlısıdır.		.663
9 Başarılı öğrenciler hoşgörülüdür.		.478
Açıklanan Varyans	% 29.24	% 24.87
Özdeğer	4.37	1.45
Alfa	.8196	.7727

2.3.2. Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği (Statü - Yarışmacılık)

Katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal algılarını ölçmeyi amaçlayan beşli likert tipi ölçeği geliştirmek için iki farklı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar Sincan Şehitler İlköğretim okullarında yürütülmüştür.

2.3.2.1. “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçekleri” için madde geliştirme çalışmaları:

Şehitler İlköğretim okulunda 2005 – 2006 öğretim yılının güz döneminde yürütülen çalışmada öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik Statü ve yarışmacılık algılarını ölçmek amacıyla maddeler oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, Fisk ve arkadaşları (2002) tarafından kullanılan 6 maddelik ölçekten (statü 3 madde, yarışmacılık 3 madde) yararlanılmıştır. Ayrıca, Şehitler ilköğretim okulunda 7. ve 8. sınıflardan onar kişilik iki grup ile odak grup (focus group) çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmada katılımcılara bir öğrencinin statü sahibi olduğuna işaret eden göstergelerin neler olduğu, yarışmacılığın ne anlama geldiği ve bir öğrencinin başka öğrenciler yarıştığını nelerin gösterdiği sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar ve Fisk ve arkadaşlarının (2002) önerdiği maddeler dikkate alınarak 31 madde oluşturulmuştur.

Oluşturulan 31 maddelik ölçek bağımsız üç hakeme verilmiş ve hakemlerden söz konusu maddeleri “Statü”, “Yarışmacılık”, “Hiçbiri” ve “Her ikisi de” kategorilerinden birine yerleştirmeleri istenmiştir. On yedi madde, Hakemler tarafından 2/3 veya 3/3'lük oy çoğunluğu ile statü ve yarışmacılık kategorilerinden birine yerleştirilmiştir. Elde edilen on yedi maddeyle 5'li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur (1= Tamamen Katılıyorum, 5= Tamamen Karşıyım).

2.3.2.2. Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları:

Elde edilen 17 maddelik “Başarılı (Başarısız) Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği” 2005 – 2006 güz döneminde yürütülen çalışmada yer alan katılımcılardan ancak 150'sine uygulanabilmektedir. Maddelerin puan dağılımları incelendiğinde uç değerlerde yer aldıkları belirlenen 12 katılımcı analiz dışı bırakılmıştır.

Başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirme ölçeği (17 madde) faktör analizi ile incelendiğinde özdeğeri 1'den yüksek olan beş faktör gözlenmiştir. Bu

faktörler toplam varyansın % 60.01'ini açıklamıştır. En yüksek özdeğerli iki faktör (özdeğerler sırasıyla 5.12 ve 1.42) toplam varyansın % 34.17'sini açıklamıştır. Faktör yükü grafiği incelendiğinde iki faktörlük çözümlemenin uygun olacağı gözlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak iki faktörlük çözümleme yapılmıştır.

Varimax döndürmesi ile yapılan iki faktörlük çözümleme sonucunda özdeğeri 5.12 olan birinci faktör toplam varyansın % 20.11'sini açıklamıştır. Birinci faktör altında toplanan 8 maddeden statü boyutu ile ilgilidir. Özdeğeri 1.42 olan ikinci faktör toplam varyansın % 14.06'sini açıklamıştır. İkinci faktör altında toplanan 9 maddenin ise yarışmacılık boyutu ile ilgili olduğu gözlenmiştir (Bkz. Tablo 5.). Alt boyutların güvenilirlikleri incelendiğinde statü ve yarışmacılık alt ölçeklerinin alfa değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu gözlenmiştir (sırasıyla, .74 ve .79)

Başarılı öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmeler ölçeği (17 madde) faktör analizi ile incelendiğinde ise özdeğeri 1'den yüksek olan altı faktörün varyansın % 61.27'sini açıkladığı gözlenmiştir. En yüksek özdeğerli iki faktör (özdeğerler sırasıyla 3.38 ve 2.07) toplam varyansın % 32.09'unu açıklamıştır.

Varimax döndürmesi ile yapılan iki faktörlük çözümleme sonucunda özdeğeri 3.38 olan birinci faktör toplam varyansın % 18.74'ünü açıklamıştır. Birinci faktör altında toplanan 8 maddenin statü boyutu ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Özdeğeri 2.07 olan ikinci faktör ise toplam varyansın % 13.34'ünü açıklamıştır. İkinci faktör altında toplanan 9 maddenin ise yarışmacılık boyutu ile ilgili olduğu gözlenmiştir (Bkz. Tablo 6.). Bununla birlikte, statü ve yarışmacılık alt ölçeklerinin alfa değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu gözlenmiştir (sırasıyla, .74 ve .67)

Tablo 5. Başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmelere ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No		Faktör 1: Statü	Faktör 2: Yarışmacılık
9	Başarısız öğrenciler öğretmenler tarafından daha çok sevilir	.726	
11	Başarısız öğrenciler öğretmenlerinin gözünde daha değerlidir.	.718	
14	Başarılı öğrenciler ailelerinin gözünde daha değerlidir.	.675	
12	Başarısız öğrenciler okulun örnek öğrencileridir	.615	
16	Başarısız öğrenciler okulda daha fazla statüye sahiptir.	.554	
6	Başarısız öğrenciler okulda el üstünde tutulurlar	.466	
4	Başarısız öğrencilerin fikirlerine öğretmenler daha çok değer verir.	.391	
2	Başarılı öğrenciler okulda daha popülerdir.	.370	
1	Başarısız öğrencilerin ders başarısı arttıkça benim gibi öğrencilerin öğretmenlerin gözünde başarılı olması daha da zorlaşır.		.659
3	Başarısız öğrencilerin sık sık parmak kaldırması benim gibi öğrencilerin alacağı sözlü notunu düşürür.		.646
8	Başarısız öğrenciler öğretmenlerin gözünde değer kazandıkça, öğretmenlerin gözünde benim gibi öğrencilerin değeri daha da düşer..		.637
10	Başarısız öğrencilerin ders başarısının artması, öğretmenlerin benim gibi öğrencilere daha kötü davranmasına yol açar		.605
5	Başarısız öğrencilere okul etkinliklerine (tiyatro gezilerine, okul takımlarına) katılma konusunda öncelik tanınması benim gibi öğrencileri kızdırır.		.569
17	Başarılı öğrenciler benim gibi öğrencilerle yarışmaktadırlar.		.510
7	Başarısız öğrencilerin arkadaşlarının artması, benim gibi öğrencileri rahatsız eder.		.504
15	Başarısız öğrencilerin örnek gösterilmesi benim gibi öğrencileri rahatsız eder.		.478
13	Başarısız öğrenciler derslerde arkadaşlarını geçmek için arkadaşlarına kopya vermekten kaçınırlar.		.316
Açıklanan Varyans		% 20.11	% 14.06
Özdeğer		5.12	1.42
Alfa		.74	.79

Tablo 6. Başarılı öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmelere ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No		Faktör 1: Statü	Faktör 2: Yarışmacılık
9	Başarılı öğrenciler öğretmenler tarafından daha çok sevilir	.757	
14	Başarılı öğrenciler ailelerinin gözünde daha değerlidir.	.746	
11	Başarılı öğrenciler öğretmenlerinin gözünde daha değerlidir.	.667	
12	Başarılı öğrenciler okulun örnek öğrencileridir	.629	
2	Başarılı öğrenciler okulda daha popülerdir.	.556	
6	Başarılı öğrenciler okulda el üstünde tutulurlar	.516	
4	Başarılı öğrencilerin fikirlerine öğretmenler daha çok değer verir.	.481	
16	Başarılı öğrenciler okulda daha fazla statüye sahiptir.	.458	
15	Başarılı öğrencilerin örnek gösterilmesi benim gibi öğrencileri rahatsız eder.		.672
17	Başarılı öğrenciler benim gibi öğrencilerle yarışmaktadırlar.		.548
7	Başarılı öğrencilerin arkadaşlarının artması, benim gibi öğrencileri rahatsız eder.		.519
8	Başarılı öğrenciler öğretmenlerin gözünde değer kazandıkça, öğretmenlerin gözünde benim gibi öğrencilerin değeri daha da düşer.		.506
5	Başarılı öğrencilere okul etkinliklerine (tiyatro gezilerine, okul takımlarına) katılma konusunda öncelik tanınması benim gibi öğrencileri kızdırır.		.467
3	Başarılı öğrencilerin sık sık parmak kaldırması benim gibi öğrencilerin alacağı sözlü notunu düşürür.		.447
1	Başarılı öğrencilerin ders başarısı arttıkça benim gibi öğrencilerin öğretmenlerin gözünde başarılı olması daha da zorlaşır.		.406
13	Başarılı öğrenciler derslerde arkadaşlarını geçmek için arkadaşlarına kopya vermekten kaçınırlar.		.391
10	Başarılı öğrencilerin ders başarısının artması, öğretmenlerin benim gibi öğrencilere daha kötü davranmasına yol açar		.373
Açıklanan Varyans		% 18.74	% 13.34
Özdeğer		3.38	2.07
Alfa		.74	.67

Ön çalışmaların ardından 2005 – 2006 bahar döneminde Taylan Arası İlköğretim okulundan öğrencilerin de katılımıyla oluşturulan 321 kişilik örnekleme yürütülen ana çalışmada geliştirilen ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri incelenmiştir.

Varimax döndürmesi ile yürütülen Faktör analizi sonucunda “Başarısız Öğrencilere Yönelik Algılar” ölçeğinin ölçek geliştirme çalışması sonuçlarına benzer bir faktör yapısı içerdiğini bulunmuştur. Özdeğeri 3.93 olan sevecenlik boyutu toplam varyansın % 26.98’ini açıklamıştır. Özdeğeri 1.66 olan yetkinlik boyutu ise toplam varyansın % 23.80’ini açıklamıştır. Yetkinlik ve sevecenlik boyutları için hesaplanan alfa katsayıları .79 ve .74’tür. “Başarısız Öğrencilere Yönelik Algılar” ölçeğinin içerdiği iki faktör ise toplam varyansın % 57.47’sini açıklamıştır. Özdeğeri 4.71 olan yetkinlik boyutu toplam varyansın % 29.66’sını, özdeğeri 1.61 olan sevecenlik boyutu ise toplam varyansın % 27.81’ini açıklamıştır. Yetkinlik ve sevecenlik boyutları için hesaplanan alfa katsayıları .83 ve .82’dir.

Başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmeler ölçeği varimax döndürmesi ile yürütülen faktör analizi ile incelendiğinde ise 2, 13 ve 17 numaralı maddelerin yanlış faktör altında yer aldıkları görülmüş ve bu nedenle söz konusu maddeler analizlerden çıkartılmıştır. On dört maddelik ölçek üzerinden yürütülen faktör analizi sonucunda iki faktörün toplam varyansın % 44.20’sini açıklamıştır. Özdeğeri 4.36 olan yarışmacılık boyutu toplam varyansın % 22.56’sını açıklamıştır. Özdeğeri 1.82 olan statü boyutu ise toplam varyansın % 21.64’ünü açıklamıştır. Yarışmacılık ve statü boyutları için hesaplanan alfa katsayıları sırasıyla .78 ve .77’dir.

Başarılı öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal değerlendirmeler ölçeği varimax döndürmesi ile yürütülen faktör analizi ile incelendiğinde yukarıda belirtilen üç maddenin yanlış faktör altına girdiği bulgusu tekrarlanmıştır. Bu maddelerin analizlerden çıkarılmasıyla yürütülen faktör analizi sonucunda yarışmacılık ve statü boyutlarının özdeğerlerinin 4.11 ve 2.20 olduğu ve bu boyutların varyansın %23.77’sini ve % 21.35’ini açıkladıkları bulunmuştur. Yarışmacılık ve statü boyutları için hesaplanan alfa katsayıları sırasıyla .77 ve .78’dir.

2.3.3. “Derslerim Nasıl ?” Ölçeği

Marsh (1990; akt. Özdemir, 2002) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Derslerim Nasıl” (Academic Self – Description Questionnaire - Turkish) ölçeğinin araştırmacı tarafından rapor edilen alt faktörler için alfa değerleri .90 ile .77'dir. Alt ölçekler toplam varyansın % 65.78'ini açıklamıştır. Matematik ile ilgili faktör varyansın % 35.72'sini, Türkçe ile ilgili faktör ise % 30'unu açıklamıştır.

Katılımcıların akademik benlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılan “Derslerim Nasıl” ölçeği, 12 maddelik dörtlü Likert tipi bir ölçektir (1=Yanlış, 4=Doğru). Ölçek içerisindeki 3. ve 9. maddeler olumsuz maddeler olduğu için ters puanlanmıştır. Ölçeğin Sincan'daki iki okula devam eden 321 kişilik örnekleme grubunda gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmasına dair sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Yürütülen faktör analizi özdeğeri 1'den yüksek olan 3 faktör önermiştir ve bu faktörler toplam varyansın % 70.10'unu açıklamıştır. En yüksek özdeğere sahip iki faktör ise toplam varyansın % 58.65'ini açıklamıştır. Maddelerin çoğunun iki faktör altında toplandığı göz önüne alınarak iki faktörlük bir çözümleme yapılmasına karar verilmiştir. Varimax döndürmesi ile yürütülen iki faktörlük çözümlemede öz değeri 5.03 olan birinci faktörün toplam varyansın %30.71'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu faktör altına matematik dersindeki akademik benlik algısı ile ilgili 6 madde toplanmıştır. Özdeğeri 2.30 olan ikinci faktör ise toplam varyansın % 30.37'sini açıklamıştır. Bu faktör altında ise Türkçe dersindeki akademik benlik algısı ile ilgili 6 madde toplanmıştır

Birinci ve ikinci faktörlerdeki maddeler için hesaplanan alfa katsayısı alt ölçeklerin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir (sırasıyla, .70 ve .72). Bununla birlikte, araştırmada grup ayrımının farklı derslerdeki akademik benlik algısı ile ilişkisini incelemek amaçlanmadığı için tek bir ölçek puanı kullanılmasına karar verilmiştir. İki alt ölçeğin birleştirilmesi ile elde edilen 12 maddenin ölçeğin alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Derslerim nasıl ölçeğine ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No		Faktör 1:	Faktör 2:
5	Matematikte şimdiye kadar hep iyi yaptım.	.832	
2	Matematik dersinde hep iyi notlar alırım	.817	
1	Kendimi yaşıtlarımla karşılaştırdığımda Matematikte iyiyim	.803	
6	Matematik dersine çalışmak benim için çok kolaydır.	.800	
4	Matematik konularını çabucak öğrenirim.	.795	
3	Matematik dersinde başarılı olma umudum yoktur	.508	
8	Türkçe dersinde hep iyi notlar alırım.		.840
11	Türkçe'de şimdiye kadar hep iyi yaptım.		.807
12	Türkçe dersine çalışmak benim için çok kolaydır		.792
10	Türkçe konularını çabucak öğrenirim.		.792
7	Kendimi yaşıtlarımla karşılaştırdığımda Türkçe'de iyiyim		.790
9	Türkçe dersinde başarılı olma umudum yoktur		.515
Açıklanan Varyans		% 30.71	% 30.37
Özdeğer		5.03	2.30
Alfa		.70	.72

2.3.4. Ayrımın meşruluğu ölçeği

Manipulasyon kontrolü amacıyla kullanılan ölçeklerden biri olan “Ayrımın Meşruluğu” ölçeği araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında bir sosyal psikoloji yüksek lisans öğrencisi ile 7. ve 8. sınıfların sosyal bilgiler dersine giren bir öğretmenden fikir alınmıştır. Oluşturulan 5 madde beşli Likert tipi bir ölçeğe çevrilmiştir (1= Tamamen katılıyorum, 5= tamamen karşıyım). Ölçeğin psikometrik

özellikleri, 2005 – 2006 bahar döneminde 321 kişilik örneklem grubunda yürütülen ana çalışmada incelenmiştir.

Ayrımın meşruluğu ölçeği (5 madde) faktör analizi ile incelendiğinde özdeğeri 1'den yüksek olan bir faktör bulunduğu gözlenmiştir. Özdeğeri 2.42 olan bu faktör, toplam varyansın % 48.36'sını açıklamıştır (Bkz Tablo 8.). Alfa katsayısı beş maddelik ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermiştir (alfa = .73)..

Tablo 8. Ayrımın meşruluğu ölçeğine ait açıklanan varyanslar, özdeğerler, alfa katsayıları ve faktör yükleri

Madde No		Faktör 1:
5	Öğretmeninizin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmak için kullandığı yöntem ne kadar iyiydi?	.807
2	Sizce, bu çalışmada başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmak için öğretmeninizin kullandığı yöntem ne kadar doğruyd?	.769
3	Sizden başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmanız istenseydi sizin kullanacağınız yöntem öğretmeninizin kullandığı yönteme ne kadar benzerdi?	.726
1	Bu çalışmada öğretmeninizin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırırken ne kadar adil davrandığını düşünüyorsunuz?	.661
4	Başka birisi olsaydı başarılı başarısız öğrencileri ayırmada kullanacağı yöntem öğretmeninizinkine ne kadar benzerdi?	.457
Açıklanan Varyans		% 48.36
Özdeğer		2.42
Alfa		.73

2.4. İŞLEM

Ölçek uygulamalarından önce katılımcıların nesnel başarı düzeylerini tespit etmek için Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları 2005 – 2006 güz dönemi karne notlarının ortalamasından yararlanılmıştır. Yedinci ve sekizinci sınıfların nesnel başarı durumu dağılımları okul farkı göz önüne alınarak ayrı incelenmiştir. Okul ve sınıflara göre öğrencilerin başarı dağılımları Tablo 9.'de verilmiştir. Şehitler ilköğretim okulundaki öğrencilerin ders notları 100'lük sistem üzerinden alınmıştır. Buna karşın,

Taylan Araslı ilköğretim okulunda ders notları 5'lik sistem üzerinden alınmaktadır. Başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrenci gruplarının oluşturulması araştırmamızın önemli sorunlarından birini teşkil etmiştir. Başarı gruplarını oluştururken araştırmamızın amacına uygun olarak başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrenci gruplarındaki katılımcı sayılarının fazla olması hedeflenmiştir. Aritmetik ortalama ya da medyan değerine yakın puan alan katılımcıların yanlış bir gruba dâhil edilmesinden kaçınmak amacıyla, nesnel başarı düzeyi aritmetik ortalamanın bir standart hatası altında kalan katılımcılar başarısız, bir standart hatası üzerindeki katılımcılar ise başarılı olarak kabul edilmiştir. Nesnel başarı düzeyi iki grup arasında yer alan katılımcılar ise orta başarılı grup olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 9. Başarı grupları oluşturulurken kullanılan öğrenci not ortalamalarının aritmetik ortalamaları ve aritmetik ortalamanın standart hatası

Okul		N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	St. Hata	SS
Şehitler	7. Sınıf	59	16,67	92	49,16	1,57	16,64
	8. Sınıf	81	19,33	89,67	47,99	1,31	14,28
Taylan	7. Sınıf	53	1	5	2,73	0,10	1,28
	8. Sınıf	128	1	5	2,60	0,17	1,21

Oluşturulan ölçek kitapçıkları 2005 – 2006 bahar döneminde katılımcılara dağıtılmış, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmeleri alınmıştır. Uygulamalar, Şehitler ilköğretim okulunda bir saatlik öğlen tatilinde, Taylan Araslı ilköğretim okulunda ise rehberlik dersi saatlerinde yapılmıştır. Şehitler ilköğretim okulunda katılımcılarla öğlen yemeği arasında uygulama yapıldığı için yiyecek ve meşrubat dağıtılmıştır. Ölçek uygulamaları öğrencilerin kendi sınıflarında ve sınıf arkadaşları ile birlikte yürütülmüştür.

Ölçek kitapçıkları verilmeden önce araştırmacı, katılımcılara başarılı, orta başarılı ve başarısız öğrencilerin nasıl kategorilere ayrıldığını açıklamıştır. Bu amaçla, tahtaya bir doğru çizerek bu doğrunun sol ucuna okul normuna göre en düşük not değerini, sağ ucuna en yüksek not değerini yazmıştır. Doğrunun tam ortasına yine bir çizgi çekerek

aritmetik ortalamayı yazmıştır. Aritmetik ortalama çizgisinin her iki yanına da birer çizgi çekerek aritmetik ortalamanın bir standart hata altındaki ve üstündeki değerleri yazmıştır. Böyle bir doğru üzerinde oluşan üç bölümün üstüne soldan sağa “Başarılı Grup”, “Orta Başarılı Grup” ve “Başarısız Grup” yazmıştır. Bu çizimden yararlanarak öğrencilere üç farklı grubun nasıl oluşturulduğunu anlatmıştır (Bkz. Ek 1.). Böylece katılımcıların iç grup/dış grup ayırmalarına temel teşkil eden yetkin, sevecen v.d. değerlendirmeler üzerinde değinilen manipülasyonun etkisini de kontrol etme amacıyla; ‘öğrencilere yönelik algı’ ve ‘öğrencilere yönelik cümleler’ ölçeklerinin yanı sıra ‘derslerim nasıl?’ ve ‘ayırımın meşruluğu’ ölçekleri de uygulanmıştır.

Üç başarı grubundaki katılımcıların, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri tespit edilirken kitapçıklardaki değerlendirme sırasından kaynaklanabilecek etki de kontrol edilmiştir. Anılan doğrultuda, katılımcıların yarısı önce başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik/sevecenlik değerlendirmesi yaparlarken diğer yarısı önce başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik/sevecenlik değerlendirmesi yapmıştır.

Sıra etkisinden başka, öğrencilere dağıtılan ölçek kitapçığı-kapak renginin olası etkisi de kontrol edilmiştir. Katılımcılara ölçek kitapçığı verilirken hangi başarı grubunda yer aldıkları kitapçığın üzerine renkli harflerle yazılarak belirtilmiştir. Böylece, farklı başarı grupları için sosyal kimliklerini çarpıcı hale getirmek amaçlanmıştır. Rengin karıştırıcı etkisini kontrol edebilmek için başarılı öğrencilerin yarısına kırmızı renkli ölçek kitapçığı, diğer yarısına mavi yazılı kitapçık verilmiştir. Başarısız öğrencilere de aynı işlem uygulanmıştır. Ancak, ölçek kitapçıkları sınıflar için ayrı hazırlanmış ve belli bir sınıftaki bütün başarılı (başarısız) öğrencilerin aynı renkte kitapçık almaları sağlanmıştır. Böylece, belli bir sınıftaki başarılı öğrenciler “kırmızı” renkli kitapçığı alırken başarısız öğrenciler ise “mavi” renkli kitapçığı almışlardır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle, katılımcıları başarı düzeylerine göre gruplara ayırmada kullanılan manipülasyonun katılımcıların akademik benlik algıları ile uyuma derecesi ve bu ayrımı ne ölçüde meşru gördüklerine dair bulgular rapor edilmiştir. İkinci olarak, bağımsız değişkenlerin yanısıra bağımlı değişkenleri etkileyebilecek bazı karıştırıcı değişkenlere (cinsiyete, başarılı/başarısız öğrencileri değerlendirme sırasına ve kitapçık rengine) ilişkin bulgular aktarılmıştır. Son olarak ise araştırmanın ikinci sorusu olan başarı grubu ve okul farkının yetkinlik – sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkisini ve nihayet araştırmanın üçüncü sorusu olan yetkinlik – sevecenlik değerlendirmeleri ile statü – yarışmacılık değerlendirmeleri arasındaki ilişki örüntüsünü yansıtan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. MANİPULASYON VE KARİŞTİRİCİ DEĞİŞKENLERİN KONTROLÜ:

Çalışmada, katılımcıların, araştırmacı yönergesini meşru algılama derecelerinin ve kendilerine yönelik akademik benlik algılarının, okul ve başarı grubuna bağlı olarak değişip değişmediği 2 (Okul: Taylan Araslı – Şehitler) X 3 (Başarı grubu: başarısız – orta başarılı – başarılı) faktörlü MANOVA ile incelenmiştir (MANOVA sonuçları için bkz. Ek 2.).

MANOVA öncesinde yapılan analizler normal dağılım, doğrusallık, multicollinearity, varyans – kovaryans homojenliği ve bağımlı değişken eğimlerinin homojenliği (Homogeneity of regression) varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Yapılan MANOVA sonucunda bağımlı değişkenler üzerinde okul (Wilk's $\lambda = .931$, $F(2, 303) = 11.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .069$) ve başarı grubu (Wilk's $\lambda = .61$, $F(4, 606) = 41.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .217$) temel etkisinin; başarı grubu ile okul etkileşiminin (Wilk's $\lambda = .944$, $F(4, 606) = 4.407$, $p < .005$, $\eta^2 = .028$) anlamlı olduğu bulunmuştur.

F testi başarı grubu farklılaşmasının ayrımın meşruluğu ve ($F(2, 309) = 12.09, p < .05$) akademik benlik algısı ($F(2, 309) = 88.61, p < .001$) değerlendirmeleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların meşruluk değerlendirmeleri Tukey Kramer testi ile incelendiğinde, başarısız ($\bar{X} = 2.96$) ile orta grup ($\bar{X} = 2.62$) ve başarısız ($\bar{X} = 2.96$) ile başarılı grup ($\bar{X} = 2.51$) arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu bulunmuştur, sırasıyla $q(TK) = 4.15, p < .01$; $q(TK) = 6.43, p < .01$. Başarısız öğrenci grubundaki katılımcılar hem başarılı hem de orta başarı gruplarındaki katılımcılara göre, başarı grubu ayrımını daha az meşru olarak değerlendirmişlerdir (Bkz. Tablo 10.).

Tukey Kramer testi sonuçları akademik benlik algısı bakımından üç başarı grubunun da birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştıklarını göstermiştir. Başarısız öğrenci grubundaki katılımcıların akademik benlik algıları hem orta başarı grubundaki katılımcılardan ($q(TK) = 11.86, p < .05$) hem de başarılı öğrenci grubundaki katılımcılardan ($q(TK) = 19.30, p < .05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde başarısız öğrenci grubundaki katılımcıların akademik benlik algısının ($\bar{X} = 2.44$) hem orta başarılı ($\bar{X} = 2.94$) hem de başarılı ($\bar{X} = 3.26$) öğrenci grubundaki katılımcılardan daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, başarılı ve orta başarılı gruptaki katılımcıların da akademik benlik algısı arasındaki farklılaşma anlamlıdır ($q(TK) = 6.15, p < .05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde orta başarılı öğrenci grubundaki katılımcıların ($\bar{X} = 2.94$) akademik benlik algısının başarılı öğrenci grubundaki ($\bar{X} = 3.26$) katılımcılardan daha düşük olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 10.).

ANOVA sonuçları katılımcıların meşruluk değerlendirmeleri ($F(1, 304) = 19.96, p < .001$) ve akademik benlik algıları ($F(1, 304) = 4.19, p < .05$) üzerinde okul temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde Taylan Araslı'da okuyan katılımcıların ($\bar{X} = 2.52$) yapılan başarı grubu ayrımını Şehitler'de okuyan katılımcılara ($\bar{X} = 2.95$) göre daha meşru olarak algıladıkları görülmektedir.

Bunun yanısıra, Taylan Araslı'da okuyan katılımcıların ($\bar{X} = 2.95$) akademik benlik algısının Şehitler'de okuyan katılımcılara ($\bar{X} = 2.83$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur..

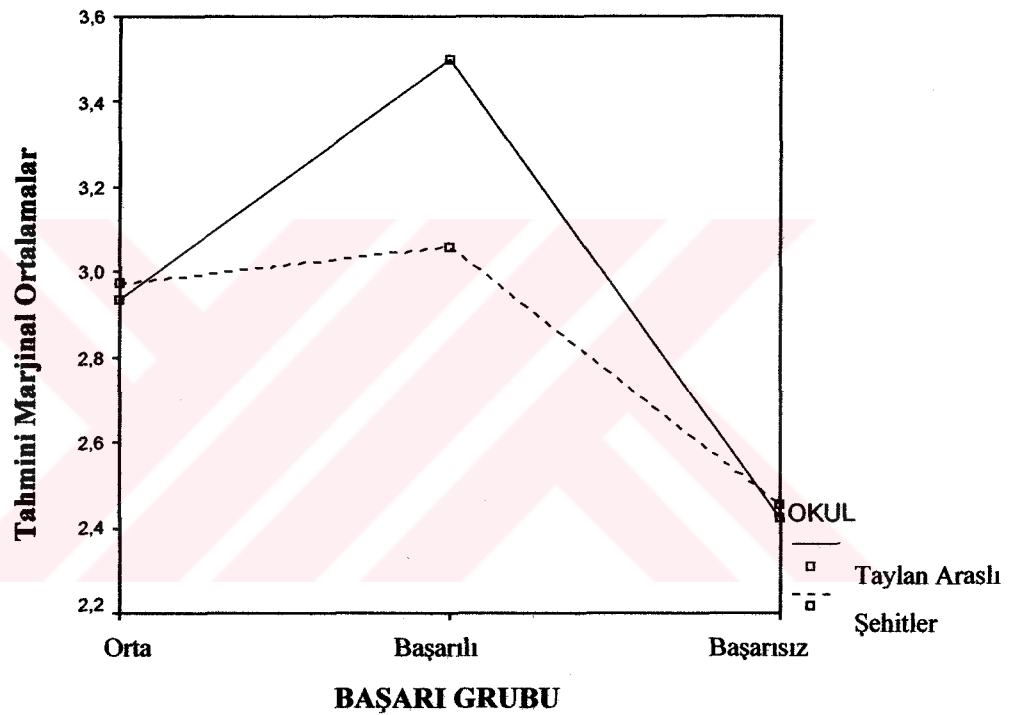
Tablo 10. Katılımcıların okul ve başarı gruplarına göre akademik benlik algılarına ve meşruluk değerlendirmelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar.

Okul	Başarı Grubu	Akademik Benlik		Meşruluk		N
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Taylan Araslı	Orta Başarılı	2.93	.50	2.46	.75	47
	Başarılı	3.49	.42	2.24	.69	55
	Başarısız	2.42	.53	2.86	.78	75
	Toplam	2.89	.66	2.56	.79	177
Şehitler	Orta Başarılı	2.97	.40	3.00	.80	20
	Başarılı	3.05	.50	2.74	.89	64
	Başarısız	2.45	.47	3.12	.73	49
	Toplam	2.82	.55	2.92	.83	133
Toplam	Orta Başarılı	2.94	.47	2.62	.80	67
	Başarılı	3.26	.51	2.51	.84	119
	Başarısız	2.43	.50	2.96	.76	124
	Toplam	2.86	.62	2.71	.82	310

ANOVA analizi sonucunda başarı grubu ile okul etkileşiminin (bkz. Şekil 4) akademik benlik algısı üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığı bulunmuştur, $F(2, 304) = 8.20, p < .001$.

Etkileşimin kaynağını inceleyebilmek amacıyla Tukey Kramer testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Taylan Araslı'daki başarılı ile orta başarılı ($q(\text{TK}) = 8.23, p < .01$), başarılı ile başarısız ($q(\text{TK}) = 17.54, p < .01$) ve başarısız ile orta başarılı ($q(\text{TK}) = 7.97, p < .01$) öğrenci grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde akademik benlik algısı en düşük olan grubun başarısız öğrenciler grubu ($\bar{X} = 2.42$) olduğu ve bu grubu sırasıyla orta başarılı ($\bar{X} = 2.93$) ve başarılı ($\bar{X} = 3.49$) öğrenci gruplarının izlediği görülmektedir. Şehitler İlköğretim okulunda ise yalnızca başarısız ile orta başarılı ($q(\text{TK}) = 5.71, p < .01$) ve başarısız ile başarılı ($q(\text{TK}) = 12.77, p < .01$) öğrenci grupları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde başarısız öğrenci grubundaki

($\bar{X} = 2.45$) katılımcıların akademik benlik algısının hem orta başarılı ($\bar{X} = 2.97$) hem de başarılı ($\bar{X} = 3.05$) öğrenci grubundaki katılımcılardan daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, Taylan Araslı ve Şehitler ilköğretim okullarındaki başarılı öğrenci grubundaki katılımcıların akademik benlik algıları arasındaki farklılaşma da anlamlıdır ($q(TK) = 6.98, p < .01$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde Taylan Araslı İlköğretim okulundaki başarılı öğrenci grubunun akademik benlik algısının ($\bar{X} = 3.49$) Şehitler İlköğretim okulundaki başarılı öğrenci grubununkine ($\bar{X} = 3.05$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Akademik benlik algısı üzerinde başarı grubu ve okul etkileşimi

Araştırmanın ikinci sorusu ile ilgili olan bağımlı değişkenler üzerinde katılımcıların toplumsal cinsiyetinin, soru kitapçığı kapak renginin ve ölçeklerin sunulma sırasının olası karıştırıcı etkisini inceleyebilmek için başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik, başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik, başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik ölçek puanları 2 (Cinsiyet: Kız - Erkek) X 2 (Renk: Başarılı/Kırmızı - Başarılı/Mavi) X 2 (Sıra: Başarısız/Başarılı - Başarılı/Başarısız) faktörlü MANOVA ile analiz edilmiştir.

MANOVA öncesinde yapılan analizler normal dağılım, doğrusallık, multicolinearity, varyans – kovaryans homojenliği ve bağımlı değişken eğimlerinin homojenliği (Homogeneity of regression) varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Yapılan MANOVA sonucunda bağımlı değişkenler üzerinde sıra etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $Wilk's \lambda = .92$, $F(4, 300) = 6.24$, $p < .001$, $\eta^2 = .077$.

ANOVA analizi sonucunda sıra etkisinin yalnızca başarılı sevecenlik değerlendirmeleri üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığı bulunmuştur, $F(1, 303) = 21.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .068$. Aritmetik ortalamalar, incelendiğinde başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmesini takiben başarılı öğrencilerin sevecenliği değerlendirildiğinde bu değerlendirmenin daha olumlu yapıldığı görülmektedir (Bkz Tablo 11.).

Tablo 11. Başarılı sevecenlik değerlendirmesi üzerinde sıra temel etkisi

	Başarısız/Başarılı		Başarılı/Başarısız	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Başarılı Sevecenlik	2.66	.76	3.05	.74

3.2. OKUL FARKININ, KATILIMCILARIN BAŞARI GRUBU VE ÖĞRENCİLERİ DEĞERLENDİRME SIRASININ, BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YETKİNLİK VE SEVECENLİK DEĞERLENDİRMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında, okul farkının ve başarı grubunun başarılı/başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkisi MANOVA analizi ile incelenmiştir. Bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi olan Sıra etkisinin de modele katılmasıyla, başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik, başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik, başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik ölçek puanları 2 (Okul: Taylan Arslı - Şehitler) X 2 (Sıra: Başarısız/Başarılı – Başarılı/Başarısız) X 3 (Başarı Grubu: Başarısız

– Orta başarılı - Başarısız) faktörlü MANOVA ile analiz edilmiştir (MANOVA sonuçları için bkz. Ek 3.).

MANOVA öncesinde yapılan analizler normal dağılım, doğrusallık, multicolinearity, varyans – Kovaryans homojenliği ve bağımlı değişken eğimlerinin homojenliği (Homogeneity of regression) varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Yapılan MANOVA analizi okul ($\text{Wilk's } \lambda = .929, F(4, 296) = 5.66, p < .001, \eta^2 = .071$), başarı grubu ($\text{Wilk's } \lambda = .854, F(4, 296) = 6.06, p < .001, \eta^2 = .076$) ve değerlendirme sırasının ($\text{Wilk's } \lambda = .946, F(4, 296) = 4.20, p < .001, \eta^2 = .054$) bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkilerinin olduğunu göstermiştir.

ANOVA sonuçları incelendiğinde okul etkisinin başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ($F(1,299) = 6.24, p < .05, \eta^2 = .040$) ve başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ($F(1,299) = 10.75, p < .05, \eta^2 = .035$) değerlendirmeleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Şehitler İlköğretim okulundaki katılımcıların Taylan Araslı'daki katılımcılara göre başarısız öğrencileri daha yetkin olarak değerlendirdikleri; buna karşın, Taylan Araslı'daki katılımcıların başarılı öğrencilerin yetkinliğini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 12.).

ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde sıra etkisinin yalnızca başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur, $F(1,296) = 23.40, p < .001$. Aritmetik ortalamalar, incelendiğinde başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmesini takiben başarılı öğrencilerin sevecenliği değerlendirildiğinde bu değerlendirmenin daha olumlu yapıldığı şeklindeki bulgunun tekrarlandığı görülmüştür.

ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde başarı grubu temel etkisinin başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ($F(1,299) = 17.54, p < .001, \eta^2 = .103$), başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik ($F(1,299) = 11.60, p < .05, \eta^2 = .072$), başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ($F(1,299) = 6.03, p < .05, \eta^2 = .039$) ve başarılı

öğrencilere yönelik sevecenlik ($F(1,299) = 5.42, p < .05, \eta^2 = .035$) değerlendirmeleri üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığı bulunmuştur.

Tablo 12. Okul, başarı grubu ve ölçeklerin sunulma sırasına göre katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik/sevecenlik ve başarılı yetkinlik/sevecenlik değerlendirmelerine ait ortalamalar ve standart sapmalar.

Okul	Başarı Grubu	Sıra	BsızYet		BsızSev		BlıYet		BlıSev		N
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Taylan Arash	Orta Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.87	.58	2.93	.60	1.94	.54	2.72	.83	24
		Başarılı/Başarısız	3.69	.63	3.00	.72	2.05	.57	3.00	.77	23
		Toplam	3.78	.61	2.96	.65	1.99	.55	2.85	.80	47
	Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.87	.53	2.97	.48	1.73	.44	2.35	.59	28
		Başarılı/Başarısız	3.99	.47	3.21	.56	1.96	.60	2.67	.57	27
		Toplam	3.93	.50	3.09	.53	1.84	.53	2.50	.60	55
	Başarısız	Başarısız/Başarılı	3.43	.65	2.44	.66	2.16	.81	2.80	.77	37
		Başarılı/Başarısız	3.48	.51	2.71	.61	2.19	.54	3.43	.81	39
		Toplam	3.45	.58	2.58	.65	2.17	.68	3.12	.84	76
	Toplam	Başarısız/Başarılı	3.69	.63	2.74	.64	1.96	.66	2.64	.75	89
		Başarılı/Başarısız	3.69	.57	2.94	.66	2.08	.57	3.08	.79	89
		Toplam	3.69	.60	2.84	.65	2.02	.62	2.86	.80	178
Şehitler	Orta Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.28	.61	3.10	.48	2.33	.88	2.68	.64	10
		Başarılı/Başarısız	3.38	.75	2.56	.83	2.28	.61	2.96	.54	10
		Toplam	3.33	.67	2.83	.71	2.30	.74	2.82	.59	20
	Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.88	.57	3.18	.77	2.00	.70	2.68	.80	30
		Başarılı/Başarısız	3.60	.63	2.93	.67	2.26	.88	3.02	.77	34
		Toplam	3.73	.61	3.05	.72	2.13	.81	2.86	.80	64
	Başarısız	Başarısız/Başarılı	3.30	.61	2.68	.59	2.53	.83	2.74	.79	24
		Başarılı/Başarısız	3.32	.65	2.82	.73	2.32	.67	3.02	.60	25
		Toplam	3.31	.63	2.75	.66	2.42	.75	2.88	.70	49
	Toplam	Başarısız/Başarılı	3.57	.65	2.98	.70	2.25	.80	2.70	.76	64
		Başarılı/Başarısız	3.47	.66	2.84	.72	2.28	.77	3.01	.67	69
		Toplam	3.52	.66	2.90	.71	2.27	.78	2.86	.73	133
Toplam	Orta Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.70	.64	2.98	.56	2.05	.67	2.71	.77	34
		Başarılı/Başarısız	3.60	.67	2.87	.77	2.12	.58	2.98	.70	33
		Toplam	3.65	.65	2.92	.67	2.08	.62	2.84	.74	67
	Başarılı	Başarısız/Başarılı	3.87	.55	3.07	.65	1.87	.60	2.52	.72	58
		Başarılı/Başarısız	3.77	.59	3.06	.63	2.13	.78	2.87	.71	61
		Toplam	3.82	.57	3.06	.64	2.00	.71	2.70	.73	119
	Başarısız	Başarısız/Başarılı	3.38	.63	2.54	.64	2.30	.83	2.78	.77	61
		Başarılı/Başarısız	3.42	.57	2.75	.66	2.24	.60	3.27	.75	64
		Toplam	3.40	.60	2.65	.66	2.27	.72	3.03	.80	125
	Toplam	Başarısız/Başarılı	3.64	.64	2.84	.67	2.08	.74	2.66	.76	153
		Başarılı/Başarısız	3.59	.62	2.89	.68	2.17	.67	3.05	.74	158
		Toplam	3.61	.63	2.87	.68	2.13	.70	2.86	.77	311

Aritmetik ortalamalar Tukey Kramer testi ile incelendiğinde (bkz. Tablo 12) başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik algısı bakımından Orta grup ($\bar{X} = 3.56$) ile başarısız grup ($\bar{X} = 3.84$) arasında ($q(TK) = 3.90, p < .05$) ve başarılı grup ($\bar{X} = 3.84$) ile başarısız grup ($\bar{X} = 3.39$) arasında ($q(TK) = 8.33, p < .01$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Sonuç olarak, başarısız gruptaki öğrencilerin iç gruplarını yetkinlik boyutunda hem orta gruptan hem de başarılı öğrenci grubundan daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik algısı bakımından da orta grup ($\bar{X} = 2.90$) ile başarısız grup ($\bar{X} = 2.67$) arasındaki ($q(TK) = 3.85, p < .05$) ve başarılı grup ($\bar{X} = 3.08$) ile başarısız grup ($\bar{X} = 2.67$) arasındaki ($q(TK) = 6.78, p < .01$) farklılaşma anlamlıdır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, başarısız gruptaki öğrencilerin sevecenlik boyutunda iç gruplarını hem orta hem de başarılı gruba göre daha olumlu değerlendirdiği görülmektedir.

Başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik algısı bakımından ise yalnızca başarılı ($\bar{X} = 2.00$) ve başarısız ($\bar{X} = 2.27$) gruptaki öğrenciler arasındaki farklılaşma anlamlıdır ($q(TK) = 5.00, p < .01$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde başarılı öğrencilerin iç gruplarını yetkinlik boyutunda başarısız öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik algısı bakımından da yalnızca başarılı ($\bar{X} = 2.70$) ve başarısız ($\bar{X} = 3.03$) grup arasındaki farklılaşma anlamlıdır ($q(TK) = 4.92, p < .01$). aritmetik ortalamalar incelendiğinde başarılı öğrencilerin iç gruplarını sevecenlik boyutunda başarısız öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın amacına ilişkin ikinci soruda katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencileri yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında değerlendirmeleri istenirken sıra etkisine ilişkin bir karşılaştırma hedeflenmemiştir. Kitapçıklardaki değerlendirme sırasının etkisi esas soruyla ilgili olmadığından bu etki analizlere dâhil edilmemiştir. Anılan sıra etkisini

araştırma deseninden çıkarabilmek için öğrencilerin ikinci sırada yaptıkları değerlendirmeler desene katılmamış, böylece değerlendirme grubu, gruplar arası bir faktör olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların ilk sırada yaptıkları değerlendirmeler üzerinden 2 (Okul: Taylan Araslı - Şehitler) X 3 (Değerlendirme Yapan Başarı Grubu: başarısız – orta başarılı – başarılı) X 2 (Değerlendirilen Grup: başarılı öğrenciler grubu – başarısız öğrenciler grubu) X 2 (Değerlendirme Boyutu: yetkinlik - sevecenlik) son faktörde tekrar ölçümlü ANOVA desenine uygun analiz yapılmıştır (Ek 4).

ANOVA sonucunda değerlendirilen grup (başarılı/başarısız öğrenci grupları) temel etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1,299) = 88.08, p < .001, \eta^2 = .228$. Bununla birlikte, değerlendirilen grup x başarı grubu (üç katılımcı grubu) ($F(1, 299) = 14.359, p < .001, \eta^2 = .088$); değerlendirme boyutu (yetkinlik/sevecenlik) x değerlendirilen grup ($F(1, 299) = 322.23, p < .001, \eta^2 = .519$); değerlendirme boyutu x değerlendirilen grup x okul ($F(1, 299) = 15.963, p < .001, \eta^2 = 0.51$) etkileşimlerinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır.

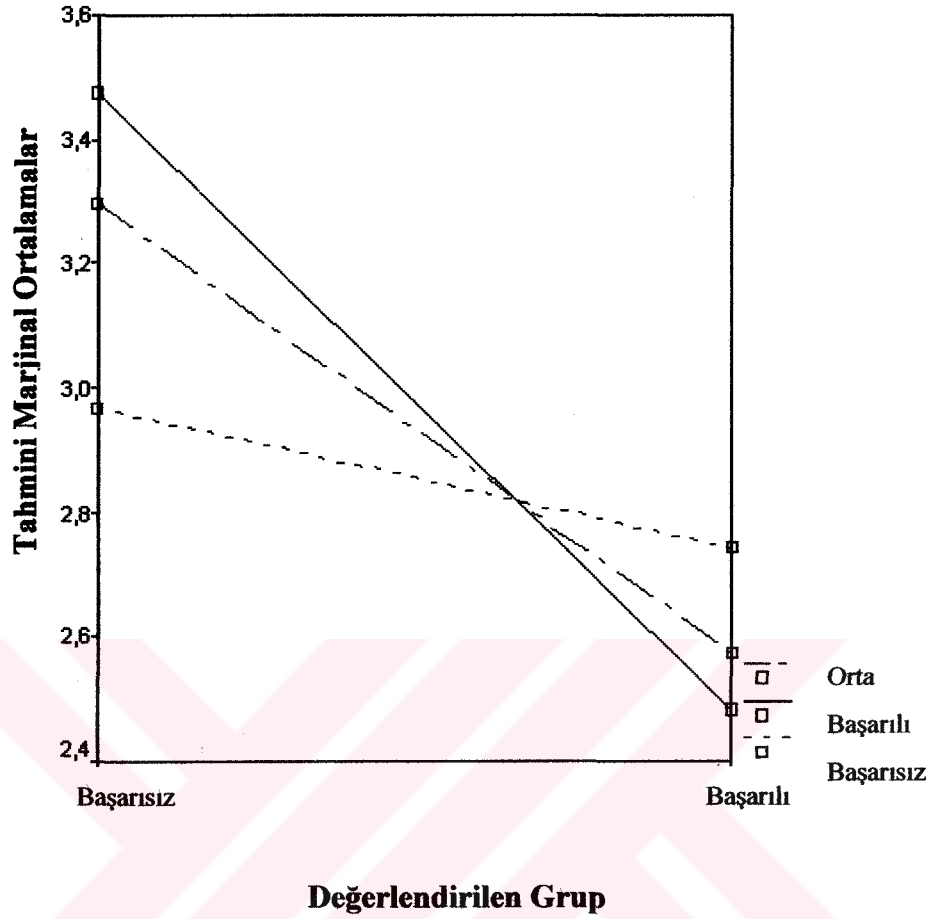
Değerlendirilen grup temel etkisi incelendiğinde, başarılı öğrencilerin ($\bar{X} = 2.60$) başarısız öğrencilere kıyasla ($\bar{X} = 3.25$) daha olumlu değerlendirildikleri bulunmuştur (Bkz. Tablo 13). Değerlendirilen grup, başarı grubu etkileşimini (Bkz. Şekil 5.) incelemek amacıyla Tukey Kramer testleri kullanılmıştır.

Tukey Kramer testleri sonucunda başarılı ve başarısız öğrenci gruplarının başarısız öğrencilere yönelik toplam değerlendirme puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($q(TK) = 5.00, p < .01$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde başarısız öğrenci grubunun ($\bar{X} = 2.97$) iç gruplarına yönelik değerlendirmelerinin başarılı öğrenci grubuna ($\bar{X} = 3.48$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Orta başarı grubundaki öğrencilerin başarılı öğrencilere yönelik değerlendirmeleri ($\bar{X} = 3.29$) başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmelerinden ($\bar{X} = 2.57$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(TK) = 5.29, p < .01$). Bunun yanısıra, başarılı öğrenci grubundaki

katılımcıların da başarılı ($\bar{X} = 3.48$) ve başarısız ($\bar{X} = 2.48$) öğrencilere yönelik değerlendirmeleri arasındaki fark anlamlıdır ($q(TK) = 9.80$, $p < .01$). Hem orta başarılı hem de başarılı gruptaki öğrenciler başarılı öğrencileri başarısız öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak, başarısız öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

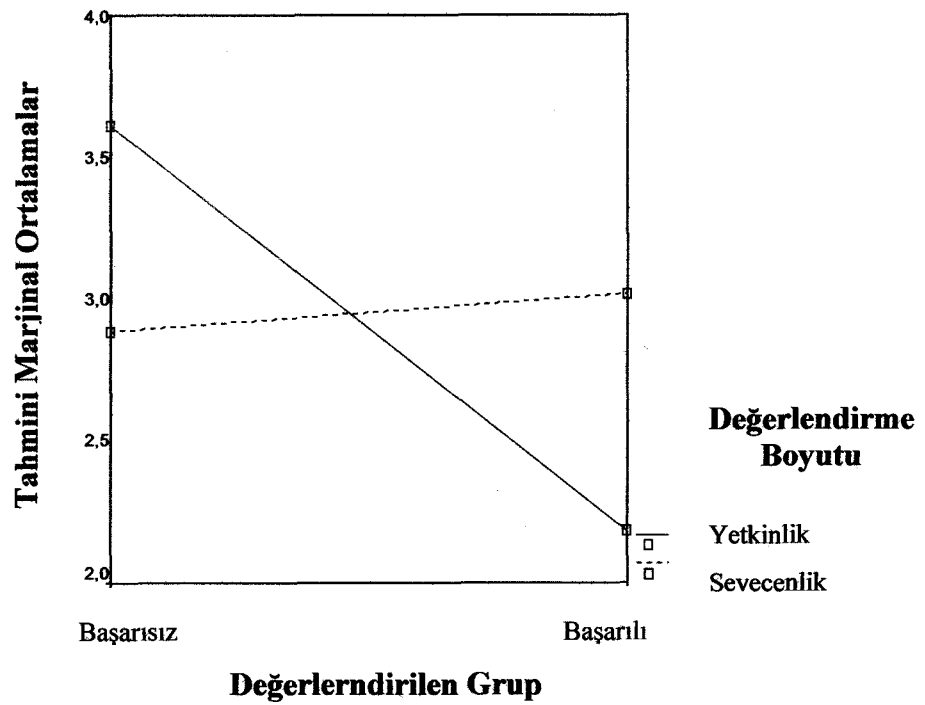
Tablo 13. Katılımcıların okul, başarı grubu ve değerlendirdikleri guruba yönelik yetkinlik/sevecenlik değerlendirmelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.

Okul	Başarı Grubu	Değerlendirilen Grup	Yetkinlik		Sevecenlik		N
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Taylan Araslı	Orta Başarılı	Başarısız	3.87	.58	2.93	.60	24
		Başarılı	2.05	.57	3.00	.77	23
		Toplam	2.98	1.08	2.96	.68	47
	Başarılı	Başarısız	3.87	.53	2.97	.48	28
		Başarılı	1.96	.60	2.67	.57	27
		Toplam	2.93	1.11	2.82	.54	55
	Başarısız	Başarısız	3.43	.65	2.44	.66	37
		Başarılı	2.19	.54	3.43	.81	39
		Toplam	2.79	.86	2.95	.88	76
	Toplam	Başarısız	3.69	.63	2.74	.64	89
		Başarılı	2.08	.57	3.08	.79	89
		Toplam	2.89	1.00	2.91	.74	178
Şehitler	Orta Başarılı	Başarısız	3.28	.61	3.10	.48	10
		Başarılı	2.28	.61	2.96	.54	10
		Toplam	2.78	.78	3.03	.50	20
	Başarılı	Başarısız	3.88	.57	3.18	.77	30
		Başarılı	2.26	.88	3.02	.77	34
		Toplam	3.02	1.11	3.10	.77	64
	Başarısız	Başarısız	3.30	.61	2.68	.59	24
		Başarılı	2.32	.67	3.02	.60	25
		Toplam	2.80	.81	2.85	.61	49
	Toplam	Başarısız	3.57	.65	2.98	.70	64
		Başarılı	2.28	.77	3.01	.67	69
		Toplam	2.90	.96	2.99	.68	133
Toplam	Orta Başarılı	Başarısız	3.70	.64	2.98	.56	34
		Başarılı	2.12	.58	2.98	.70	33
		Toplam	2.92	1.00	2.98	.63	67
	Başarılı	Başarısız	3.87	.55	3.07	.65	58
		Başarılı	2.13	.78	2.87	.71	61
		Toplam	2.98	1.10	2.97	.69	119
	Başarısız	Başarısız	3.38	.63	2.54	.64	61
		Başarılı	2.24	.60	3.27	.75	64
		Toplam	2.80	.84	2.91	.79	125
	Toplam	Başarısız	3.64	.64	2.84	.67	153
		Başarılı	2.17	.67	3.05	.74	158
		Toplam	2.89	.98	2.95	.72	311



Şekil 5. Değerlendirilen grup x başarı grubu etkileşim grafiği.

Değerlendirme boyutu (yetkinlik/sevecenlik) ile değerlendirme grubu (başarısız/başarılı algısı) arasındaki etkileşimi inceleyebilmek için Şekil 6.'daki etkileşim grafiğinden ve Tukey Kramer testlerinden yararlanılmıştır. Şekil 6.'daki etkileşim grafiği incelendiğinde başarılı öğrencilerin sevecenden ($\bar{X} = 3.06$) çok yetkin ($\bar{X} = 2.17$) algılandığı ($q(TK) = 16.79, p < .01$), buna karşın, başarısız öğrencilerin ise yetkinden ($\bar{X} = 3.64$) çok sevecen ($\bar{X} = 2.84$) algılandığı görülmektedir ($q(TK) = 15.09, p < .01$). Ayrıca, başarılı öğrenciler ($\bar{X} = 2.17$), başarısız öğrencilere ($\bar{X} = 3.64$) göre daha yetkin algılanmaktadır ($q(TK) = 28.27, p < .01$). Buna karşın başarısız öğrenciler ($\bar{X} = 3.06$) başarılı öğrencilere ($\bar{X} = 2.84$) göre daha sevecen olarak değerlendirilmişlerdir ($q(TK) = 4.15, p < .05$).



Şekil 6. Değerlendirme Grubu X Değerlendirme Boyutu Etkileşim Grafiği

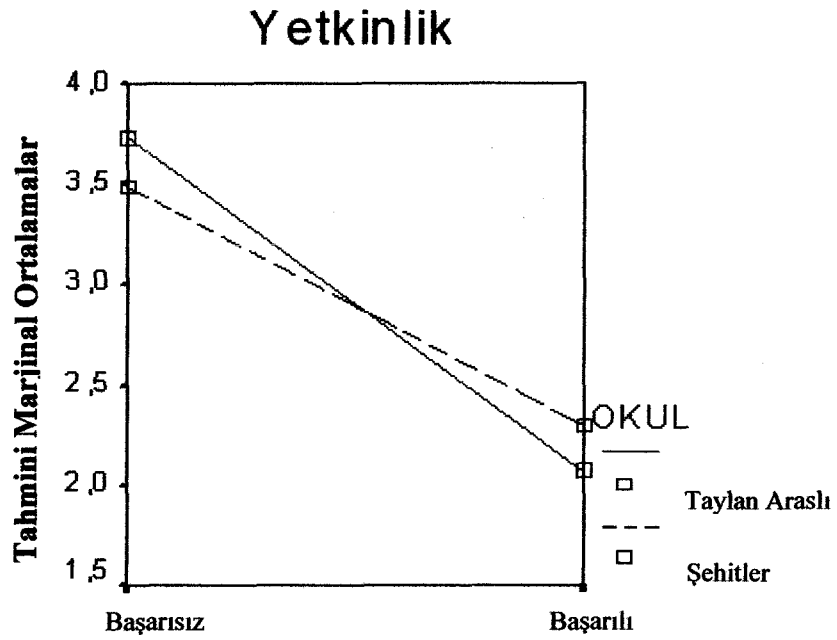
Değerlendirme boyutu, değerlendirilen grup ve okul etkileşimini inceleyebilmek için de Tukey Kramer testlerinden yararlanılmıştır. Şekil 7a ve 7b'deki etkileşim grafikleri incelendiğinde Taylan Araslı ve Şehitler'deki öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri açısından farklılaştıkları görülmektedir. Tukey Kramer testlerinin sonuçları da bu gözlemi desteklemektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Taylan Araslı'daki katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ($\bar{X} = 3.69$) ve sevecenlik ($\bar{X} = 3.57$) değerlendirmelerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($q(\text{TK}) = 18.05, p < .01$). Taylan Araslı'daki katılımcıların başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ($\bar{X} = 2.09$) ve sevecenlik ($\bar{X} = 3.09$) değerlendirmeleri de anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(\text{TK}) = 19.05, p < .05$). Sonuçlar, Taylan Araslı'daki başarısız öğrencilerin yetkinden çok sevecen, buna karşın başarılı öğrencilerin ise sevecenden çok yetkin olarak değerlendirildiklerine işaret etmektedir. Şehitler İlköğretim okuluna devam eden katılımcıların değerlendirmeleri de benzer bir örüntü göstermektedir. Bu okula devam eden öğrencilerin de başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ($\bar{X} = 3.57$) ve sevecenlik ($\bar{X} = 2.98$) değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(\text{TK}) = 9.52, p < .01$). Ayrıca, Şehitler'deki

katılımcıların başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ($\bar{X} = 2.89$) ve sevecenlik ($\bar{X} = 3.01$) değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(TK) = 12.18, p < .05$).

Tukey Kramer testi sonucunda, Taylan Araslı İlköğretim okuluna devam eden katılımcıların başarısız ($\bar{X} = 3.69$) ve başarılı ($\bar{X} = 2.09$) öğrencilere yönelik yetkinlik değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($q(TK) = 17.58, p < .01$). Ayrıca, bu okula devam eden katılımcıların başarılı ($\bar{X} = 3.09$) ve başarısız ($\bar{X} = 2.74$) öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri de anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(TK) = 3.90, p < .05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde Taylan Araslı'daki katılımcıların başarılı öğrencileri daha yetkin olarak algıladıkları ve başarısız öğrencileri ise daha sevecen olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

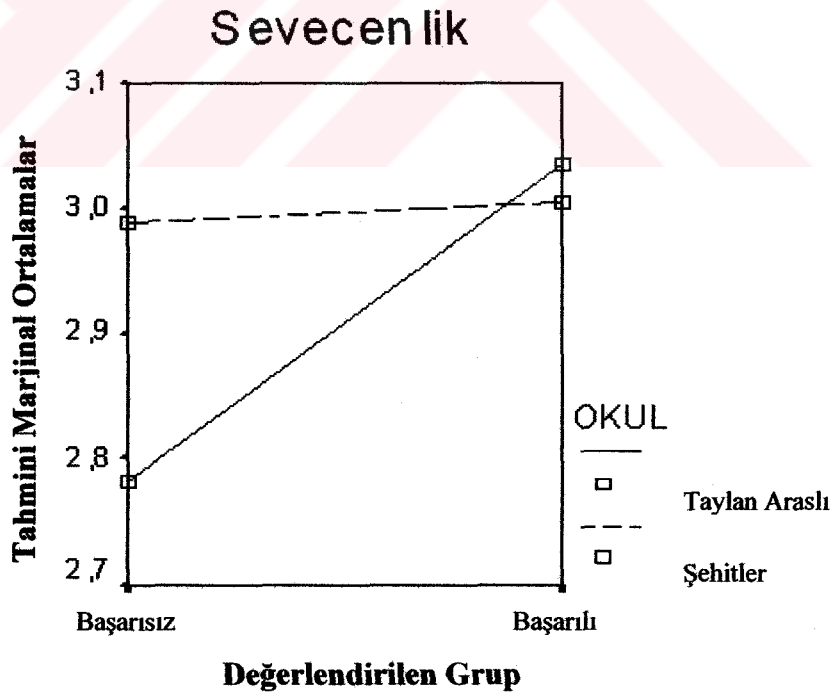
Tukey Kramer testi sonuçlarına göre Şehitler İlköğretim okulundaki katılımcıların da başarısız ($\bar{X} = 3.57$) ve başarılı ($\bar{X} = 2.89$) öğrencilere yönelik yetkinlik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($q(TK) = 5.67, p < .05$). Ancak, bu okuldaki katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma anlamlı değildir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde Şehitler İlköğretim okulundaki katılımcıların da başarılı öğrencileri başarısız öğrencilere göre daha yetkin olarak algıladıkları görülmektedir.

Tukey Kramer testi sonucuna göre, Taylan Araslı'daki ($\bar{X} = 2.09$) ve Şehitler'deki ($\bar{X} = 2.89$) katılımcıların başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik değerlendirmesi anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($q(TK) = 7.77, p < .05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde Taylan Araslı'daki katılımcıların başarılı öğrencileri daha yetkin olarak algıladıkları görülmektedir.



Değerlendirilen Grup

Şekil 7.a. Değerlendirme boyutu, değerlendirme grubu ve okul etkileşim grafiği:
Yetkinlik boyutu üzerinde değerlendirme grubu ve okul etkisi



Şekil 7.b. Değerlendirme boyutu, değerlendirme grubu ve okul etkileşim grafiği:
Sevecenlik boyutu üzerinde değerlendirme grubu ve okul etkisi

3.3. YETKİNLİK VE SEVECENLİK İLE SOSYAL BAĞLAMSAL DEĞİŞKENLER (STATÜ VE YARIŞMACILIK) ARASINDAKİ İLİŞKİ ÖRÜNTÜSÜ

Araştırmanın son sorusuyla ilişkili olarak başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıların içeriğinin sosyal bağlamsal değişkenlerle olan ilişki örüntüsünü inceleyebilmek amacıyla katılımcıların başarılı/başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik, sevecenlik, statü ve yarışmacılık algıları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir (Bkz. Tablo 14a ve 14b).

Tablo 14a. Başarılı öğrencilere yönelik kalıpyargı değerlendirmeleri ile sosyal bağlamsal değerlendirmeler arasındaki korelasyonlar.

	Başarı Grubu					
	Başarısız		Orta Başarılı		Başarılı	
	Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen
Statü	.19 (64)	.05 (64)	.53** (61)	-.10 (61)	.34** (61)	.24 (61)
Yarışmacılık	-.11 (64)	-.08 (64)	-.02 (61)	.23 (61)	-.14 (61)	.06 (61)

Tablo 14b. Başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı değerlendirmeleri ile sosyal bağlamsal değerlendirmeler arasındaki korelasyonlar.

	Başarı Grubu					
	Başarısız		Orta Başarılı		Başarılı	
	Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen
Statü	.39** (61)	.14 (61)	.44** (34)	.14 (34)	.51** (58)	.38** (58)
Yarışmacılık	.20 (61)	.071 (61)	.38* (34)	.18 (34)	.15 (58)	-.06 (58)

* $p < ,05$ ve ** $p < ,01$. Serbestlik dereceleri parantez içinde verilmiştir.

Tablo 14a ve 14b'de de görüldüğü gibi, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sosyal bağlamsal ve kalıpyargı içeriği değerlendirmeleri benzer bir örüntü göstermektedir. Ancak, Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği örüntüye tam olaak benzememektedir.

Öncelikle, başarılı öğrencilere yönelik yarışmacılık değerlendirmesi sevecenlik değerlendirmesi ile hiçbir grupta anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Bununla birlikte, orta başarı grubundaki öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik değerlendirmesi ile yarışmacılık değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öte yandan, yetkinlik ve statü değerlendirmeleri arasındaki ilişki örüntüsü Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği kuramsal modele benzer bir örüntü göstermektedir. Orta başarı grubundaki ve başarılı gruptaki öğrencilerin hem başarılı hem de başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve statü değerlendirmeleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak, başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ve statü değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken başarısız öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik statü ve yetkinlik algısı arasında, ayrıca başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik ve statü algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre, bu araştırmadaki bulgular Fiske ve arkadaşlarının (2002) modelindeki bulgulardan farklılaşmaktadır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Hatırlanacağı gibi, bu araştırmanın amacı Fiske ve arkadaşlarının (2002) kalıpyargıların içeriği hakkındaki modeli okul ortamında başarılı ve başarısız gruplara yönelik algılar bağlamında incelemektir. Bu amaçla yürütülen çalışmada öncelikle katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencileri değerlendirirken sevecenlik ve yetkinlik boyutlarını, ayrıca, statü ve yarışmacılık boyutlarını kullanıp kullanmadıkları incelenmiştir. Araştırmada üzerinde durulan ikinci soru başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmeler üzerinde nesnel başarı durumunun ve okul farkının anlamlı bir etkisinin olup olmadığıdır. Son soru ise Fiske ve arkadaşlarının (2002) modeli çerçevesinde kalıpyargı içeriği ile sosyal bağlamsal değişkenler arasındaki ilişki örüntüsüyle ilgiliydi.

Bu bölümde her bir araştırma sorusu ile ilgili olarak elde edilen bulgular ayrı ayrı tartışılacaktır.

4.1. KALIPYARGILARIN İÇERİĞİ: YETKİNLİK VE SEVECENLİK, STATÜ VE YARIŞMACILIK KALIPYARGI İÇERİĞİ OLARAK ANLAMLILAR KATEGORİLERDİR.

Fiske ve arkadaşları (1999; 2002), gruplar arası ilişkiler ve grup dinamiği literatüründen hareketle kalıpyargı içeriğinin yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında kavramsallaştırmalar içerdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın ölçek geliştirme çalışmalarında da başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriğinin Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği gibi yetkinlik ve sevecenlik, statü ve yarışmacılık boyutlarında kavramsallaştırıldığı görüşü desteklenmiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıları ölçmek için geliştirilen her iki ölçek aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin faktör analizi sonuçları anılan kalıpyargı boyutlarının geçerli olduğuna işaret etmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasının bir başka bulgusu ise aktif kötüleme içeren ters maddelerin farklı bir faktör altında toplanırken olumlu maddelerin ayrı bir faktör oluşturmasıdır. Bu durum, literatürde değinildiği gibi dış grubu aktif bir şekilde kötüleme ile olumlu değerlendirmenin ayrı süreçler olarak incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir, çünkü olumlu ifadeler katılınabileceği gibi katılmamak da mümkündür. Bu tür olumlu ifadeler katılmamak aktif kötüleme anlamı taşımamaktadır. Bu konudaki çalışmalar, dış grupların aktif bir şekilde kötülenmesi ile dış gruba karşı pozitif farklılaştırma yapılmasının (olumlu değerlendirilmemesinin) farklı süreçler olduğuna dikkat çekmektedir (Brewer, 1999; Ellemers, Spears ve Doosje, 2002; Fiske, 2004). Brewer'in (1999) belirttiği gibi gruplar arasında kısıtlı kaynakları paylaşma açısından bir yarışma olmadığında, bir başka deyişle dış grup için bir tehdit oluşturmadığında, dış gruplar aktif bir şekilde kötülenmemektedir. Ancak, dış grubun tehdit edici olmadığı koşullarda bile insanlar ellerindeki kaynakları dış gruba paylaşmak istememekte, dış grup üyelerine yardıma isteksiz olmaktadır (Fiske, 2004). Bu çalışmada kullanılan olumsuz sıfatlar açık bir şekilde belli bir grubun kötülenmesi anlamını içermekteydi (örneğin, "başarılı (başarısız) öğrenciler tembeldir" ve "başarılı (başarısız) öğrenciler kendini bir şey sanır"). Dolayısıyla, olumsuz sıfatların farklı bir faktör altında toplanması aktif kötüleme ile olumsuz değerlendirmenin farklı süreçler olarak ele alınabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada, dış grubun aktif bir şekilde kötülendiği koşullarda kalıpyargıların yetkinlik ve sevecenlik boyutlarını içerip içermediği incelenmiştir. Gruplar arasında yarışmacılık olduğu ve/veya iç grubun tehdit altında olduğu durumlarda dış gruba yönelik kalıpyargıların söz konusu iki boyutu içerip içermediğinin araştırılması da yararlı olacaktır.

4. 2. OKUL FARKININ VE BAŞARI GRUBUNUN KALIPYARGI İÇERİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

4.2.1 Manipulasyon kontrolü ve karıştırıcı değişkenlere yönelik bulguların tartışılması

Araştırmacının üç grubun başarı düzeylerini, katılımcılara anlatırken izlediği yönergenin öğrenciler tarafından ne derece kabul edildiğini görebilme amacıyla

MANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin yer aldıkları nesnel başarı grupları ile kendi akademik benlik algıları arasında uyuma olduğunu göstermiştir. Beklendiği gibi başarılı öğrenciler kendilerini çok başarılı algımlarken, başarısız öğrencilerin akademik benlik algısı en düşük düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, Taylan Araslı'daki öğrencilerin akademik benlik algıları Şehitler İlköğretim okulundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Okul ve başarı grubu etkileşimi incelendiğinde ise sınıfların başarı düzeyine göre ayrıldığı Şehitler İlköğretim okulundaki başarılı öğrencilerin akademik benlik algısının Taylan Araslı'daki başarılı öğrencilerin akademik benlik algısından daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulguyu, sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde açıklamak mümkündür. Literatürdeki çalışmalarda, insanların kendini değerlendirme (self evaluation), kendini geliştirme (self improvement) ve benliği güçlendirme (self enhancement) amaçlarıyla sosyal karşılaştırmalar yaptıkları belirtilmektedir (Buunk, Collins, Taylor, VanYperen ve Dakof, 1990; Taylor ve Lobel, 1989; Wood, 1989). Genelde, insanlar kendilerini değerlendirme ve geliştirme amacıyla karşılaştırma yaptıklarında kendilerinden daha iyi olan kişileri ölçüt olarak tercih etmektedirler. Ancak, benliği güçlendirme amacı ile yapılan karşılaştırmalarda genellikle daha kötü durumda olan kişiler tercih edilmektedir (Taylor ve Lobel, 1989). Sosyal karşılaştırma kuramı bağlamında öne sürülen iddialardan bir diğeri de insanların sosyal karşılaştırmaları kendilerine benzer kişilerle yaptıklarıdır (Wood, 1989). Bu araştırmada da katılımcıların akademik benlik algılarını belirlemede kullanılan "Derslerim Nasıl" ölçeğindeki madde ifadeleri, katılımcıların akademik performanslarını arkadaşları ile karşılaştırmalarını gerektirmiştir (örneğin "Arkadaşlarıma göre matematikte iyiyim"). Anılan bağlamda, Şehitler İlköğretim okulundaki başarılı öğrenciler kendi akademik performanslarını yine kendileri gibi başarılı olan sınıf arkadaşları ile karşılaştırmış olabilirler ve bu durum, kendi başarılarını küçümsemelerine yol açmış olabilir (Branscombe, Ellemers, Spears & Doosje, 1999). Öte yandan, Taylan Araslı'daki karma sınıfta okuyan başarılı öğrenciler ise akademik başarılarını muhtemelen sınıflarındaki başarısız öğrenciler ile karşılaştırmış ve kendi başarılarını daha da büyütmiş olabilirler.

Katılımcıların nesnel başarı grubuna göre yapılan ayrımı meşru değerlendirip değerlendirmemesinde okul farkının da rol oynadığı düşünülebilir. Şehitler İlköğretim

okulunda okuyan öğrenciler genelde nesnel başarı grubuna göre araştırmacı tarafından yapılan ayrımı daha az meşru bulduklarını belirtmişlerdir. Anılan bulgu, başarılı öğrencilerin belli sınıflarda toplandığı okullarda genel olarak öğrencilerin başarı grubu ayrımını daha rahatsız edici algıladıklarını gösteriyor olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin ayrımına gösterdikleri reaksiyon bir tür benlik savunması ya da iç grup savunması olarak yorumlanabilir (Ellemers ve arkadaşları, 2002; Haslam 2001; Hewstone ve arkadaşları, 2002). Nitekim, üç başarı grubundaki öğrencilerin başarılı/başarısız ayrımına dair meşruluk değerlendirmeleri incelendiğinde başarısız öğrenci grubunun yapılan ayrımı hem orta başarılı hem de başarılı öğrenci gruplarına göre daha az meşru buldukları görülmektedir. Beklenebileceği gibi, bu durumda başarısız öğrencilerin kendi aleyhlerine olan bir ayrımı meşru olarak değerlendirmemeleri sosyal gerçekliği tanımlarken iç gruplarına yönelik bir tehdidi yumuşatma anlamı taşıyor olabilir.

Sonuç olarak, başarısız öğrenciler kendilerini gerçekten başarısız algılamış, fakat ayrımın meşru olmadığını belirtmiş, buna karşın başarılı öğrenciler ise kendilerini başarılı görerek aynı zamanda söz konusu ayrımın meşru olduğunu da savunmuşlardır. Dolayısıyla, yapılan manipülasyon kontrollerinin, başarısız, orta başarılı ve başarılı öğrencileri ayırmak için kullanılan yöntemi desteklediği söylenebilir.

Karıştırıcı değişkenlerin kontrolü için yürütülen analizde başarılı ve başarısız öğrencileri değerlendirme sırasının katılımcıların değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, başarısız öğrencilerin ardından başarılı öğrenciler değerlendirildiğinde başarılı öğrencilerin daha sevecen olarak değerlendirilmiş olması, başarısız öğrencilerin sevecenliğine yönelik olumlu algının başarılı öğrencilere de taşınmış olabileceğine işaret edebilir. Sözü edilen bulgu, kalıpyargı içeriği ile ilgili olarak gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçeklerin verilme sırasının mutlaka kontrol edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Söz konusu taşıma etkisinin olası kaynaklarının da gelecekteki çalışmalarda incelenmesi yararlı olacaktır.

4.2.2. Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Yetkinlik ve Sevecenlik Değerlendirmeleri Üzerinde Okulun Etkisi

Sıra etkisinin istatistiksel olarak kontrol edildiği MANOVA analizi sonuçları, okul temel etkisinin başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik değerlendirmeleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Bulgular, Şehitler İlköğretim okulundaki katılımcıların başarısız öğrencileri Taylan Araslı'daki öğrencilere göre daha yetkin bulduklarına işaret etmektedir. Anılan bulgu Şehitler İlköğretim okulundaki öğrencilerin varolan başarılı – başarısız öğrenci ayrımını meşru bulmamalarına bağlanabilir (Ellemers, Spears ve Doosje, 2002; Jost, Banaji ve Nosek, 2004). Başarılı – başarısız öğrenci ayrımının meşru olarak görüldüğü Taylan Araslı'da ise başarılı öğrenciler daha yetkin algılanmıştır. Anılan bulgu, Fiske ve arkadaşlarının (2002) kalıpyargı içeriği hakkındaki modeli ile ilgili önemli bir değişkenin gruplar arası ayırma yönelik meşruluk algısı olduğuna işaret etmektedir.

Bu görüşü destekleyen bir diğer bulgu ise yürütülen tekrar ölçümlü ANOVA analizinde ortaya çıkan okul, değerlendirilen grup, değerlendirme boyutu arasındaki etkileşimde yansımıştır. Söz konusu etkileşim incelendiğinde; başarılı – başarısız grup ayrımının meşru olarak değerlendirildiği Taylan Araslı İlköğretim okulunda başarılı öğrencilerin sevecenden ziyade yetkin, başarısız öğrencilerin ise yetkinden ziyade sevecen olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Buna karşın, değinilen ayrımın daha az meşru olarak değerlendirildiği Şehitler İlköğretim okulunda ise başarılı ve başarısız öğrencilerin sevecenlik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Anılan bulgu, Şehitler İlköğretim okulundaki katılımcıların başarılı öğrencilerin yetkinlik konusundaki üstünlüklerini kabul etmelerine karşın başarılı ve başarısız öğrenciler arasında sevecenlik açısından ayırım yapmama eğiliminde olduklarına dikkat çekmektedir. Şehitler ilköğretim okulundaki katılımcıların Taylan Araslı'daki katılımcılara göre başarısız öğrencileri daha yetkin olarak değerlendirme eğiliminde oldukları da göz önüne alındığında, yapılan ayrımın meşru olarak algılanmadığı bu okulda öğrencilerin varolan sistemi onaylamama eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Şehitler'deki katılımcılar bir taraftan, başarılı öğrencilerin yetkinlik açısından üstünlüklerini, başka bir deyişle varolan “nesnel gerçekliği” kabul etmekte,

fakat, başarısız öğrencilerin yetkinliğini arttırarak ve sevecenlik açısından iki grup arasında bir farklılaştırma yapmayarak bu gerçekliğin oluşturduğu sistemi reddetmektedirler. Burada önemli olan nokta, başarısız öğrencilerin iç grup yanlılığı gösterirken kendilerini başarılı öğrenciler kadar yetkin algılamamaları, böylece Hewstone ve Rubin'in (2004) ve Doosje, Ellemers ve Spears'm (1995) da belirttikleri gibi gerçeklik tanımıyla çelişmemeleridir.

4.2.3. Nesnel başarı grubunun başarılı/başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkileri

Yürütülen MANOVA analizi sonuçları başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik, ve sevecenlik ile başarılı öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerinde başarı grubunun anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar incelendiğinde, başarısız öğrencilerin iç gruplarını yetkinlik ve sevecenlik boyutunda değerlendirirken hem orta düzeyde başarılı hem de başarılı öğrencilere kıyasla daha olumlu algıladıkları ve iç grup yanlılığı gösterdikleri izlenmektedir. Başarılı öğrencilerin kendi iç gruplarına yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirilmelerine bakıldığında ise her iki boyutta da bu katılımcı grubunun başarısız öğrencilere göre kendi iç gruplarını daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hem başarısız hem de başarılı öğrenci grubundaki katılımcıların yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında iç grup yanlılığı gösterdikleri ileri sürülebilir.

Tekrar ölçümlü ANOVA sonuçları incelendiğinde ise, başarılı öğrencilerin genel olarak daha olumlu değerlendirildikleri görülmüştür. Sonuçlar, başarı grubunun söz konusu etkiye aracılık ettiğine işaret etmektedir. Değerlendirilen grup (başarılı/başarısız öğrenciler) ve başarı grubu etkileşimi incelendiğinde, başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplar arasında farklılaştırma yapmadıkları ve bir tür iç grup yanlılığı gösterdikleri izlenmektedir. Söz konusu bulgunun olası kaynağı, başarısız öğrencilerin başarılı – başarısız öğrenci ayrımını meşru bulmamaları olabilir. Bu ayrımı daha az meşru bulan başarısız öğrencilerin iki grup arasındaki farkı toplam değerlendirme puanları (hem yetkinlik hem de sevecenlik) üzerinden en aza indirmeleri ise söz konusu ayrımı reddetme eğiliminde olmalarına bağlanabilir.

Bulgular genel olarak, katılımcıların kalıpyargı içeriği ile sosyal gerçeklik arasında bir uyuma aradıklarına işaret etmektedir. Üç başarı grubundaki öğrencilerin de başarılı öğrencilerin yetkinlik boyutundaki üstünlüklerini kabul ettikleri görülmektedir. Ancak, Doosje, Ellemers ve Spears'ın (1995) önerdiği gibi, düşük statüdeki başarısız öğrenci grubunun sosyal kimliklerini stratejik olarak savunduklarına ilişkin bulgular gözlenmemiştir. Doosje, Ellemers ve Spears'ın (1995) önerdiği modele göre, başarısız öğrencilerin sevecenlik boyutunda kendi iç gruplarını daha üstün görmeleri, buna karşın başarılı öğrencilerin ise hem yetkinlik hem de sevecenlik boyutlarında iç gruplarını daha olumlu değerlendirmeleri beklenirdi. Ancak, bulgular her üç başarı grubundaki katılımcıların da başarılı öğrencileri sevecenden ziyade yetkin ve başarısız öğrencileri de yetkinden ziyade sevecen olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Bulgular, sistemi haklı çıkarma kuramı bağlamında (Jost, Banaji ve Nosek, 2004) değerlendirildiğinde ise katılımcıların varolan sistemi meşru buldukları ölçüde onayladıkları ve başarılı öğrencilere yönelik kıskançlık, başarısız öğrencilere yönelik ataerkillik kalıpyargılarına sahip oldukları (Fiske ve arkadaşları 2002) söylenebilir. Hatırlanacağı gibi Fiske ve ark (2002) modellerinde, grup üyeleri sevecenden ziyade yetkin olarak değerlendirildiğinde bu kalıpyargıyı kıskançlık olarak adlandırmakta, yetkinden çok sevecen değerlendirildiğinde ise bunu ataerkillik kalıpyargısı olarak adlandırmaktaydı. Böylece, bu araştırma bulguları ile kıskançlık ve ataerkillik kalıpyargıları arasında dolaylı bir bağlantı kurulabilir.

Yukarıda belirtildiği gibi hem Taylan Araslı'daki hem de Şehitler İlkokulundaki öğrenciler söz konusu kalıpyargıları onaylamışlardır. Ancak, iki okuldaki katılımcıların bu kalıpyargıları onaylamalarının altında farklı süreçlerin yer aldığı ileri sürülebilir. Başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmak için uygulanan yöntemi meşru bulan Taylan Araslı'daki öğrencilerin varolan sistemi onayladıkları için başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kıskançlık ve ataerkillik kalıpyargılarına sahip oldukları çıkarsanabilir. Buna karşın söz konusu ayrımı meşru bulmayan Şehitler İlkokulundaki katılımcıların ise sosyal gerçekliği onayladığı ölçüde gruplar arası yetkinlik farkını göz ardı edemedikleri, fakat sevecenlik boyutunda bu farkı ortadan kaldırdıkları, dolayısıyla yine kıskançlık ve ataerkillik kalıpyargılarına sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların yetkinlik boyutunda başarılı öğrencileri üstün kabul etmelerinin başarı düzeyinin nesnel bir ölçüt olan ders başarısına göre belirlenmiş olmasına bağlanabilir. Rubin ve Hewstone'un (2004) belirttiği gibi, söz konusu ölçütün oluşturduğu sosyal gerçeklik katılımcıların yetkinlik boyutu üzerinde oydaşımli bir ayrımcılıkta bulunmalarına yol açmış olabilir. Ancak, başarısız öğrencilerin bu boyut üzerinde iç gruplarını başarılı öğrencilerden daha olumlu değerlendirme eğiliminde oldukları göz önüne alındığında, grupların söz konusu sosyal gerçeklik üzerinde sınırlı bir şekilde yanlılık gösterdikleri düşünülebilir. Başarısız öğrenciler bir yandan başarılı grubun üstünlüğünü kabul ederken diğer yandan kendi gruplarının başarılı öğrenci grubunun (dış grubun) belirttiği kadar kötü durumda olmadığını savunmuş olabilirler. Sonuç olarak, düşük statüdeki gruplar sosyal gerçekliğin kısıtlayıcılığı nedeniyle bu gerçeklikle çelişmeden iç grup yanlılığı sürdürüyor olabilirler. Değınilen görüş, Rubin ve Hewstone'un (2004) sosyal gerçeklikle ilgili çözümlenleriyle kısmen uyumaktadır. Rubin ve Hewstone (2004) sosyal gerçekliğin dış grup yanlılığını zorunlu kıldığı durumda düşük statüdeki grupların oydaşımli ayrımcılık gösterdiklerini, bunun ise aslında bir yanlılığı göstermediğini, sosyal gerçekliğin sadece betimlendiğini belirtmektedirler. Bu araştırmanın bulguları, Rubin ve Hewstone'un (2004) bakış açısını desteklemekle birlikte gruplar arası ayrımı meşru görmeyen düşük statüdeki grubun sınırlı anlamda iç grup yanlılığında bulunduğuna işaret etmekte ve yukarıda belirtilen görüşe katkı sağlamaktadır.

Yapılan ayırımın meşru bulunduğđ durumda başarısız öğrencilerin sevecen olarak algılanmalarının olası kaynağı ise daha belirsizdir. Daha önce de belirtildiğı gibi katılımcıların dahil oldukları başarı grubunun yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı için bulguyu Doosje, Ellemers ve Spears'ın (1995) önerdiği modelle açıklamak pek mümkün görünmemektedir. Söz konusu bulgu sistemi haklı çıkarma kuramı bağlamında ele alındığında ise düşük statüdeki grup üyeleri olumsuz durumlarını kabul ettikleri ve yüksek statüdeki grupla bir çatışmaya girmedikleri durumda kendi gruplarına dengeleyici bir öncelik verdikleri düşünülebilir. Benzer şekilde, Glick ve Fiske (1996, 2001) çelişik duygulu cinsiyetçilik ile ilgili çözümlenmelerinde, geleneksel rollere uyan kadınlara (ev hanımı, hemşire) yönelik

korumacı cinsiyetçi yaklaşımın, buna karşın bu rollere uymayan kadınlara (yönetici, piyasa analisti) karşı ise düşmanca cinsiyetçiliğin gösterildiğini belirtmektedirler. Sonuç olarak, yapılan ayrımın meşru olarak değerlendirildiği Taylan Araslı İlköğretim okulundaki katılımcıların, başarısız öğrencilere yönelik ataerkil bir kalıpyargı göstererek, onları başarılı öğrencilerden daha sevecen olarak değerlendirerek, varolan sistemi onaylamaları karşılığında onları ödüllendirdikleri düşünülebilir. Şehitler İlköğretim okulunda ise, grup ayrımı meşru görülmediği için nesnel bir ölçüte bağlı olmayan sevecenlik değerlendirmesi üzerinde iki başarı grubu arasında bir farklılaştırmaya gidilmemiş olabilir. Buradaki önemli nokta, sevecenlik ile ilgili bulguları yorumlarken gruplar arası yarışmacılığa değil, meşruluk değerlendirmesinin göz önünde bulundurulması gerektiğidir. Nitekim, araştırma bulguları da yarışmacılık ile sevecenlik değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

4.3. KALIPYARGI İÇERİĞİ İLE SOSYAL BAĞLAMSAL DEĞİŞKENLER (STATÜ VE YARIŞMACILIK) ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular ele alındığında, yine Fiske ve arkadaşlarının (2002) modeli temelinde yorumlanabilir. Araştırmacılar, kalıpyargı içeriğini oluşturan yetkinlik ile grubun algılanan statüsünün, diğer yandan sevecenlik ile grubun algılanan yarışmacılığının ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, gruplar arası yarışmacılığın görece düşük olduğu okul ortamında, kalıpyargı içeriği ile sosyal bağlamsal değişkenlerin içeriğinin incelenmesi Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği modelin ne derece genellenebileceğini değerlendirmek açısından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları, gerek başarılı gerekse başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriğinin yarışmacılıkla ilişkili olmadığını göstermiştir.

Sonuçlar incelendiğinde başarılı öğrencilerin yetkinliği ile sahip oldukları statü arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Ancak, başarısız öğrenci grubunun yaptığı değerlendirmelerde aynı ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı izlenmektedir. Bu durum, başarısız öğrencilerin tepkisel davranarak başarılı öğrencilerin yüksek statüsünü reddetmesinden kaynaklanıyor olabilir. Anılan bulgunun olası kaynaklarının gelecek çalışmalarda incelenmesi yararlı olacaktır.

Öte yandan, başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriği ile sosyal bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde başarısız öğrencilerin iç gruplarını yüksek statüde gördükleri ölçüde yetkin olarak da değerlendirdikleri görülmektedir. Orta başarı grubundaki katılımcılar ise başarısız öğrencileri yarışmacı ve statü sahibi olarak değerlendirdikleri ölçüde yetkin olarak değerlendirmişlerdir. Orta başarı grubundaki öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmelerinde izlenen yarışmacılık ile yetkinlik ilişkisi bu grubun başarılı gruba dahil olabilmek için başarısız öğrenci grubu ile yarışmaya girdiğine işaret edebilir. Başarısız bir öğrencinin derslerdeki başarısını arttırması başarılı bir öğrenci için rahatsız edici bir durum değilken, orta başarı grubundaki öğrenci için önemli bir sıkıntı kaynağı olabilir, çünkü, bu gruptaki öğrenciler bir yandan başarısız olarak görülmemenin yanı sıra başarılı öğrenci grubuna dahil olma çabasının yol açtığı kaygıyı yaşıyor olabilirler. Başarılı öğrenciler açısından durumun biraz daha farklı görüldüğü söylenebilir. Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencileri statü sahibi olarak değerlendirdikleri ölçüde yetkin ve sevecen olarak da değerlendirmişlerdir. Anılan bulgu muhtemelen, başarılı öğrencilerin statü sahibi olan başarısız öğrencileri kendilerine benzer olarak değerlendirilmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin gözünde değerli görülen, bir başka deyişle statü sahibi olan, başarısız öğrenciler bir anlamda başarılı öğrenciler için iyi, öğretmenler için ise onaylanan arkadaş olarak algılanabilirler. Diğer yandan öğretmenlerin gözünde değerli olmayan başarısız bir öğrenci okuldaki suç olaylarına karışan kötü bir arkadaş olarak algılandığı için başarılı öğrenciler tarafından daha az sevecen olarak değerlendirilmiş olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği yetkinlik ile statü arasındaki ilişkiyi genel olarak desteklemiştir. Ancak, beklendiği gibi gruplar arası yarışmacılığın olmadığı bir okul ortamında bu değişken ile sevecenlik arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

4.4. SONUÇ

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Fiske ve arkadaşlarının (2002) kalıpyargıların içeriğine dair önerdikleri modelin kısmen desteklendiği görülmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, kalıpyargı içeriği ile gruplar arası statü ilişkisine yönelik meşruluk değerlendirmeleri arasında bir ilişkiye işaret etmesidir. Gruplar arası ayrımın meşru olarak değerlendirildiği durumda katılımcılar başarılı öğrencilere yönelik kıskançlık kalıpyargısı, başarısız öğrencilere yönelik ataerkil kalıpyargı göstermişlerdir. Ayrımın meşru olarak değerlendirilmediği koşulda katılımcılar gruplar arası farkı yetkinlik gibi tanımlanmış bir ölçütü olamayan sevecenlik boyutu üzerinde en aza indirmeye çalışmışlardır. Bulgular, gruplar arasındaki statü farkına yönelik meşruluk algısının kalıpyargı içeriği ile ilgili önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencileri kendi gruplarından daha yetkin değerlendirerek dış grup yanlılığı gösterdikleri görülmektedir. başarısız öğrencilerin yetkinlik boyutunda dış grup yanlılığı göstermelerinin olası kaynağı, bu öğrencilerin değerlendirmelerinin nesnel bir gerçeklik tanımıyla sınırlandırılmış olmasıdır. Hewstone ve Rubin'in (2004) belirttiği gibi, bu koşullar altında, başarısız öğrencilerin dış gruplarını yetkin olarak değerlendirmelerinin dış grup yanlılığı olmadığı, tersine varolan gerçekliğin dile getirdiği düşünülebilir. Başarısız öğrenci grubunun kendi gruplarının yetkinliğini başarılı öğrencilerin belirttiğinden daha olumlu değerlendirmeleri ise nesnel gerçeklikle çelişmeden iç grup yanlılığı göstermiş olabilecekleri yorumunu mümkün kılmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği model çerçevesinde çalışılırken, gruplar arası ayrımın meşru olarak algılanıp algılanmadığının, katılımcıların değerlendirmelerini kısıtlayan sosyal gerçekliğin ortaya çıkardığı oydaşımli ayrımcılığın yapıp yapılmadığının ve grupların yer aldıkları sosyal bağlamın yarışmacılık içerip içermediğinin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın önemli katkılarından bir başkası, kalıpyargı içeriğine yönelik geliştirilen ölçek maddelerinin katılımcılardan bir ön çalışma ile toplanmış ve bağımsız hakemler

tarafından değerlendirilmiş olmasıdır. Daha önce yürütülmüş olan çalışmalarda (Phalet ve Poppe, 1997; Fiske ve arkadaşları, 2002) bu maddeler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin dil becerisine ve değerlerine uygun olan maddeler belirlenmiş ve kullanılmıştır.

Çalışmanın sınırlılıkları dikkate alındığında birincisi, öğrencilerin araştırmacı tarafından yapılan başarı grubu ayırımına yönelik meşruluk değerlendirmelerinin katılımcıların genel anlamda başarılı ve başarısız grupları ayırmaya yönelik meşruluk algılarını yansıttığının varsayılmasıdır. Araştırma sürecinde, gerek odak grup çalışmalarında gerekse ölçek uygulamalarında öğrencilerin tepkileri göz önüne alındığında söz konusu varsayımın kabul edilebilir olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Öncelikle, Şehitler ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler ile yapılan odak grup çalışmasında başarısız öğrenciler sınıfındaki ergenler (8/A), öğretmenlerin başarılılar sınıfındaki (8/C) öğrencilere daha iyi davrandıklarından, onları kayırdıklarından ve kendilerine sürekli bu sınıfı örnek gösterdiklerinden şikayet etmişlerdir. Bunun yanı sıra, Şehitler ilköğretim okulundaki başarısız öğrenci grubundaki katılımcılardan bazıları ölçek kitapçıklarının üzerindeki “Başarısız” ifadesini karalayarak yerine “Başarılı” ifadesini yazmışlardır. Taylan Araslı ilköğretim okuluna devam eden katılımcıların ise böyle bir davranışta buldukları gözlenmemiştir. Dolayısıyla, Şehitler ilköğretim okulundaki öğrencilerin başarılı – başarısız ayırımına karşı daha tepkili oldukları söylenebilir. Manipulasyon kontrolü sonuçları da bu gözlemi desteklemiştir.

İki okul arasındaki farka dair alternatif bir açıklama olarak, bu farkın okullara devam eden öğrencilerin sosyo – ekonomik durumları arasındaki farktan da kaynaklanabileceği akla gelmektedir. Düşük sosyo – ekonomik düzeydeki öğrencilerin kısmen iç grup yanlılığı göstererek ve benlik savunması ihtiyacıyla başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farkı en aza indirme eğiliminde olmaları beklenebilir. Ancak, literatürdeki çalışmalar gruplar arası statü farkının meşru ve değişmez olarak algılandığı durumda sosyal gerçeklik tanımına bağlı olarak yüksek statüdeki grubun üstünlüğünün kabul edileceğine dikkat çekmektedir (Jost, Banaji, ve Nosek 2004; Hewstone ve Rubin, 2004; Jetten ve Spears 2003). Okullar arasındaki meşruluk değerlendirmesi farklılaşmasının iki okul arasındaki sınıf ayırımı uygulaması farkından mı yoksa sosyo –

ekonomik durum farkından mı kaynaklandığı yine ileride yapılacak çalışmalarda ele alınabilecek bir sorudur.

Meşruluk değerlendirmeleri açısından, okullar arasındaki farkla ilgili olarak yapılabilecek bir diğer alternatif açıklama ise iki okul arasında ölçek uygulama ortamlarına ilişkin fark olabilir. Şehitler İlköğretim okulundaki ölçek çalışması, bir saatlik öğlen arasında yürütülmüştür. Taylan Araslı İlköğretim okulunda ise bu çalışma öğrencilerin rehberlik saatlerinde yapılmış ve sonuç olarak ölçek uygulaması sırasında bir ders öğretmeni araştırmacıya eşlik etmiştir. Şehitler İlköğretim okulunda ise öğretmenler ölçek uygulama aşamasında araştırmacıya eşlik etmek istememişlerdir. Bu sebeple, otorite figürünün ölçek uygulama ortamında bulunmasının ve bulunmamasının olası karıştırıcı etkisi kontrol edilememiştir. Bu etki gelecek çalışmalarda dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri de, Şehitler ilköğretim okulunda öğrencilerin devamsızlıkları nedeniyle yaşanan denek kaybı olmuştur. Çeşitli sınıflardan 13 başarısız, 3 orta grup ve 8 başarılı öğrenci uygulama günü devamsızlık yaptıkları için araştırma dışı kalmıştır. Şehitler okulunda denek kaybı oldukça dengeli bir şekilde gruplara dağılmıştır. Buna karşın, Taylan Araslı'da sadece bir başarısız öğrencinin araştırma dışı kalmış olması okullar arası farkın olası kaynaklarından biri olarak düşünülebilir. Alan araştırmalarında denek kaybının kontrol edilebilmesi oldukça güç olduğu için bu çalışmada da sözü edilen karıştırıcı değişkenin etkileri kontrol edilememiştir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, kalıpyargı içeriği ile Rubin ve Hewstone'un vurguladığı sosyal gerçekliğin kısıtlayıcılığı arasındaki ilişkinin farklı sosyal bağlamlarda incelenmesi, gruplar arasında yarışmacılık olduğu durumda gruplar arası algının nasıl şekilleneceğinin belirlenmesinde faydalı olacaktır. Ayrıca, kalıpyargı içeriği ile gruplar arası davranışlar (ayrımcılık) arasındaki ilişkinin incelenmesi de bir başka araştırma konusu olarak belirlemektedir. Örneğin, belli bir gruba yönelik sevecenlik algısı ile bu grup üyelerine yardım etme, onlarla kaynakları paylaşma açısından bir ilişki olup olmadığı araştırmaya değer önemli bir sorudur. Fiske ve arkadaşlarının (2002)

kalıpyarguların içeriğine dair önerdiği model ile Reyna'nın (2000) önerdiği modelin birlikte ele alınması, gruplara yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri ile yüklemeler arasında ilişkilerin kurulması açısından önem taşımaktadır. Böylece, kalıpyargı içeriğinin grup üyelerinin başarı ve başarısızlıklarına yönelik yüklemeleri üzerindeki etkisi incelenerek grup üyelerine başarı/başarısızlık durumunda nasıl davranılacağı ve grup üyelerinin nasıl bir algı geliştireceği incelenebilir. Sonuç olarak, bu araştırmada ele alınan yaklaşımların ve ilgili sorulara getirilen sınırlı bulguların gelecek çalışmalar için bir yol açtığı söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Abound, F. E. (2003). The formation of in – group favoritism and out – group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48 – 60.
- Aebischer, V., & Oberle, D. (2004). “I’m not in the best educational establishment, so what?” Effects of membership in more or less prestigious educational establishments on intergroup perceptions. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 275 – 294.
- Alexander, M. G., Brewer, M. B., & Livingston, R. W. (2005). Putting stereotype content in context: image theory and interethnic stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 781 – 794.
- Bettencourt, A. A., Dorr, N., Charlton, K., & Hume, D. L. (2001). Status differences and in – group bias: A meta – analitik examination of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychological Bulletin*, 127, 520 – 542.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: the role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12, 225 – 229.
- Bodenhausen, G. V. & Wyer, R. S. (1985). Effects of stereotypes on decision making and information – processing strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 267 – 282.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content*. Oxford: Blackwell, Vol. 1, pp. 35 – 59.

- Brauer, M. (2001). Intergroup perception in the social context: the effect of social status and group membership on perceived out – group homogeneity and ethnocentrism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 15 – 31.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 35, 429 – 444.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1238 – 1249.
- Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995) Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 410 – 436.
- Doosje, B., Spears, R., & Koomen, W. (1995). When bad isn't all bad: Strategic use of sample information in generalization and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69, 642 – 655.
- Ellemers, N., Barreto, M., & Spears, R. (1999). Commitment and strategic responses to social context. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content*. Oxford: Blackwell, Vol. 1, pp. 127 – 147.
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 161 – 187.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: core motives in social psychology*. Courier – Westford: Wiley.
- Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice and discrimination at the seam between centuries: evolution, culture, mind and brain. *European Journal of Social Psychology*, 30, 299 – 322.

- Fiske, S. T. (2002). What we know about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 123 – 128.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. M. J., Glick, P., & Xu, J. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55, 473 – 489.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. M. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878 – 902.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: Mc Graw Hill.
- Franzoi, S. L. (2000). *Social psychology*. Boston: McGraw Hill
- Furham, A. (2001). Just world belief in twelve societies. *Journal of Social Psychology*, 133, 317 – 329.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491 – 512.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The ambivalence toward men inventory: differentiating hostile and benevolent sexism about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 519 – 536.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: hostile and benevolent sexism as complementary justification. *American Psychologist*, 56, 109 – 118.

- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T. M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six – Materna, I., Exposito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H. J., Lameiras, M., Sotelo, M. J., Mucchi – Faina, A., Romani, M., Sakalli, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M. C., & Lopez, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 763 – 775.
- Goodwin, S. A., Operario, D., & Fiske, S. T. (1998). Situational power and interpersonal dominance facilitate bias and inequality. *Journal of Social Issues, 54*, 677 – 698.
- Hamilton, D. L., & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. In R. S. Wyer, & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 2 pp. 209 – 285.
- Harlak, H. (2000). *Önyargılar: psikososyal bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Haslam, S. A. (2001) *Psychology in organizations: the social identity approach*. London: Sage
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology, 53*, 575 – 604.
- Hogg, M. A., & Williams, K. D. (2000). From I to we: social identity and collective self. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 4*, 81 – 97.
- Hortaçsu, N. (1998). *Grup içi ve gruplararası süreçler*. Ankara: İmge.

- Jetten, J., & Spears, R. (2003). The divisive potential of differences and similarities: the role of intergroup differentiation. *European Review of Social Psychology*, 14, 203 – 241.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1999). Group distinctiveness and intergroup discrimination. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content*, Oxford: Blackwell, Vol. 1, pp. 107 – 127.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 498 – 509.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881 – 919.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim
- Karakitapoğlu, Z. (1999). Gruplararası ilişkiler: Sosyal psikolojik yaklaşımlara toplu bir yaklaşım. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 51 – 78.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030 – 1051.
- Marx, M. D. & Goff, P. A. (2005). Clearing the air: The effect of experimenter race on target's test performance and subjective experience. *British Journal of Social Psychology*, 44, 645 – 657.
- Otten, S. (2002). When 'I' turns into 'we': The self as a determinant of favoritism towards novel ingroups.
<http://www.sydneyseminar.unsw.edu.au/2001/papers.htm>

- Özdemir, M. (2002). Psychological effects of the university entrance examination on high school students: The role of self-esteem and anxiety. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ: Ankara
- Phalet, K., & Poppe, E., (1997). Competence and morality dimensions of national and ethnic stereotypes: a study in six eastern – european countries. *European Journal of Social Psychology*, 27, 703 – 723.
- Read, S. J., Jones, D. K., & Miller, L. C. (1990). Traits as goal – based categories: The importance of goals in the coherence of dispositional categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1048 – 1061.
- Reichl, A. J. (1997). Ingroup favoritism and outgroup favoritism in low status minimal groups: differential responses to status related and status unrelated measures. *European Journal of Social Psychology*, 27, 617 – 633.
- Reyna, C. (2000). Lazy, dumb or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12, 85 – 110.
- Rubin, M., & Hewstone, M. (2004). Social identity, system justification and social dominance: commentary on Reicher, Jost et. al., and Sidanius et. al. *Political Psychology*, 25, 823 – 844.
- Smith, J. L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: a review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, 16, 177 – 206.
- Spears, R., Doosje, B., & Ellemers, N. (1999). Commitment and the context of social perception. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content*. Oxford: Blackwell, Vol. 1, pp. 59 – 83.

- Steele, C. M., & Davis, P. G. (2003). Stereotype threat and employment testing: a commentary. *Human Performance*, 16, 311 – 326.
- Steele, J., James, J. B., & Barnett, R. C. (2002). Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male dominated academic areas. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 46 – 50.
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları (2000). Genel Nüfus Sayımı. Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self – categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content*. Oxford: Blackwell, Vol. 1, pp. 6 – 35.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569 – 575.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106, 231 – 248.
- Wojciszke, B. (1994). Multiple meanings of behavior: Construing actions in terms of competence and morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 222 – 232.

EKLER

EK 1: Katılımcıları nesnel başarı durumlarına göre başarısız, orta düzeyde başarılı ve başarılı öğrenci gruplarına ayırmak için kullanılan yönerge

Çocuklar, biliyorsunuz ki öğrencilerin okul başarısı hem öğretmenleri hem de aileleri için önemli bir konudur. Bu yüzden, sizin başarılı ve başarısız öğrenciler hakkındaki fikirlerinizi öğrenmek istedik. Ancak, fark ettik ki sizin kendi ders başarınız başarılı ve başarısız arkadaşlarınızı nasıl değerlendirdiğinizi etkilemekte. Başarı durumunuzu belirlemek için geçen dönemki Fen, Türkçe ve Matematik karne notlarınızın ortalamasına baktık ve gördük ki bazılarınızın ders başarısı daha yüksekken bazılarınızın ki ise daha düşüktü. (Tahtaya çizilen şekil gösterilerek) Bakın, sizin gibi yedinci (sekizinci) sınıfta okuyan arkadaşlarınızın aldığı en yüksek not ... (sınıf normuna göre en yüksek puan söylenir) idi. En düşük not ise (sınıf normuna göre en düşük puan söylenir) idi. Gördüğünüz gibi ders başarınız ortalama (sınıf normuna göre aritmetik ortalama söylenir) civarındaydı. Tahtadaki şekilde de gördüğünüz gibi bazılarınız arkadaşlarına göre daha başarılıyken bazılarınız ise daha başarısızdı. Bazılarınız ise tam ortada yer alıyor, yani ne başarılı ne de başarısız. İşte, size vereceğimiz ölçek kitapçıklarının üzerinde başarı grubunuz yazıyor. Unutmayın, bütün gruplara dağıtılan ölçekler aynı.

EK 2: Manipulasyon kontrolü MANOVA ve F testi sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Eta kare
Intercept	Multivariate Tests	.98	6674.43	2.00	303.00	.000	.978
	Wilks' Lambda	.98	6674.43	2.00	303.00	.000	.978
	Hotelling's Trace	44.06	6674.43	2.00	303.00	.000	.978
	Roy's Largest Root	44.06	6674.43	2.00	303.00	.000	.978
B.Grup	Multivariate Tests	.39	36.42	4.00	608.00	.000	.193
	Wilks' Lambda	.61	41.90	4.00	606.00	.000	.217
	Hotelling's Trace	.63	47.52	4.00	604.00	.000	.239
	Roy's Largest Root	.63	95.60	2.00	304.00	.000	.386
Okul	Multivariate Tests	.07	11.31	2.00	303.00	.000	.069
	Wilks' Lambda	.93	11.31	2.00	303.00	.000	.069
	Hotelling's Trace	.07	11.31	2.00	303.00	.000	.069
	Roy's Largest Root	.07	11.31	2.0	303.00	.000	.069
B.Grup X Okul	Multivariate Tests	.06	4.37	4.00	608.00	.002	.028
	Wilks' Lambda	.94	4.41	4.00	606.00	.002	.028
	Hotelling's Trace	.06	4.44	4.00	604.00	.002	.029
	Roy's Largest Root	.05	8.31	2.00	304.00	.000	.052

		Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Okul	AKBEN	.99	1	.99	4.19	.042	.01
	MEŞRULUK	12.18	1	12.18	19.96	.000	.06
B.Grup	AKBEN	41.97	2	20.97	88.61	.000	.368
	MEŞRULUK	14.77	2	7.38	12.100	.000	.074
Okul X B.Grup	AKBEN	3.88	2	1.94	8.20	.000	.051
	MEŞRULUK	1.17	2	.59	.96	.384	.006
Hata	AKBEN	72.00	304	.24			
	MEŞRULUK	185.57	304	.61			
Toplam	AKBEN	2660.68	310				
	MEŞRULUK	2499.60	310				

B.Grup = Başarı Grubu

Akben = Akademik benlik algısı

EK 3: Okul farkının, katılımcıların başarı grubu ve öğrencileri değerlendirme sırasının, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri üzerindeki etkilerine dair MANOVA sonuçları ve F testi sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Eta kare
Intercept	Multivariate Tests	.98	4403.17	4.00	296.00	.000	.983
	Wilks' Lambda	.01	4403.17	4.00	296.00	.000	.983
	Hotelling's Trace	59.50	4403.17	4.00	296.00	.000	.983
	Roy's Largest Root	59.50	4403.17	4.00	296.00	.000	.983
B.Grup	Multivariate Tests	.15	5.85	8.00	594.00	.000	.073
	Wilks' Lambda	.85	6.06	8.00	592.00	.000	.076
	Hotelling's Trace	.17	6.28	8.00	590.00	.000	.078
	Roy's Largest Root	.17	12.46	4.00	297.00	.000	.144
Okul	Multivariate Tests	.07	5.66	4.00	296.00	.000	.071
	Wilks' Lambda	.93	5.66	4.00	296.00	.000	.071
	Hotelling's Trace	.08	5.66	4.00	296.00	.000	.071
	Roy's Largest Root	.08	5.66	4.00	296.00	.000	.071
Sıra	Multivariate Tests	.05	4.20	4.00	296.00	.003	.054
	Wilks' Lambda	.95	4.20	4.00	296.00	.003	.054
	Hotelling's Trace	.06	4.20	4.00	296.00	.003	.054
	Roy's Largest Root	.06	4.20	4.00	296.00	.003	.054
B.Grup X Okul	Multivariate Tests	.05	1.93	8.00	594.00	.053	.025
	Wilks' Lambda	.95	1.93	8.00	592.00	.053	.025
	Hotelling's Trace	.05	1.94	8.00	590.00	.052	.026
	Roy's Largest Root	.04	3.11	4.00	297.00	.016	.040
B.Grup X Sıra	Multivariate Tests	.04	1.59	8.00	594.00	.125	.021
	Wilks' Lambda	.96	1.59	8.00	592.00	.125	.021
	Hotelling's Trace	.04	1.59	8.00	590.00	.124	.021
	Roy's Largest Root	.035	2.62	4.00	297.00	.035	.034
Okul X Sıra	Multivariate Tests	.025	1.88	4.00	296.00	.114	.025
	Wilks' Lambda	.97	1.88	4.00	296.00	.114	.025
	Hotelling's Trace	.02	1.88	4.00	296.00	.114	.025
	Roy's Largest Root	.02	1.88	4.00	296.00	.114	.025
B.Grup X Okul X Sıra	Multivariate Tests	.02	.86	8.00	594.00	.550	.011
	Wilks' Lambda	.98	.86	8.00	592.00	.552	.011
	Hotelling's Trace	.02	.85	8.00	590.00	.555	.011
	Roy's Largest Root	.01	1.11	4.00	297.00	.351	.015

		Toplam Kare	Sd	Ortalama Kare	F	p	Eta Kare
Okul	BszYet	4.41	1	4.41	12.41	.000	.040
	BszSev	4.75	1	4.75	.00	.992	.000
	BliYet	5.12	1	5.13	10.75	.001	.035
	BliSev	0.03	1	.03	.06	.812	.000
B.Grup	BszYet	12.23	2	6.12	17.20	.000	.103
	BszSev	9.86	2	4.93	11.60	.000	.072
	BliYet	5.76	2	2.80	6.03	.003	.039
	BliSev	5.88	2	2.94	5.42	.005	.035
Sıra	BszYet	0.05	1	.05	.14	.706	.000
	BszSev	.00	1	.00	.01	.913	.000
	BliYet	.26	1	.26	.56	.457	.002
	BliSev	8.16	1	8.16	15.04	.000	.048
Okul X B.Grup	BszYet	.96	2	.48	1.36	.259	.009
	BszSev	1.12	2	.56	1.32	.269	.009
	BliYet	0.03	2	.001	.04	.965	.000
	BliSev	5.13	2	2.56	4.73	.010	.031
Okul X Sıra	BszYet	.03	1	.03	.09	.765	.000
	BszSev	2.74	1	2.74	6.44	.012	.021
	BliYet	.24	1	.24	.51	.476	.002
	BliSev	.19	1	.19	.34	.559	.001
Sıra X B.grup	BszYet	.19	2	.09	.27	.760	.002
	BszSev	1.88	2	.94	2.21	.112	.015
	BliYet	1.70	2	.85	1.78	.170	.012
	BliSev	.36	2	.18	.33	.720	.002
Okul X Sıra X B.grup	BszYet	1.18	2	.59	1.67	.191	.011
	BszSev	.74	2	.37	.87	.421	.006
	BliYet	.26	2	.13	.27	.762	.002
	BliYet	.58	2	.29	.54	.585	.004
Hata	BszYet	106.230	299	.36			
	BszSev	127.17	299	.42			
	BliYet	142.65	299	.48			
	BliYet	162.14	299	.54			
Toplam	BszYet	4197.71	311				
	BszSev	2708.79	311				
	BliYet	1568.55	311				
	BliYet	2741.36	311				

EK 4: Katılımcıların değerlendirmeleri üzerinden yürütülen tekrar ölçümlü ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	Sig.	Kısmi Eta Kare
Okul	.19	1	.19	.31	.577	.00
B.Grup	1.88	2	.94	1.52	.220	.01
D.Grup	54.47	1	54.47	88.08	.000	.22
Okul X B.Grup	2.46	2	1.23	1.99	.138	.01
Okul X D.Grup	.40	1	.40	.65	.422	.00
B.Grup X D.Grup	17.76	2	8.88	14.36	.000	.08
Okul X B.Grup X D.Grup	1.72	2	.86	1.39	.251	.00
Hata (Okul.B.Grup.D.Grup)	184.92	299	.61			
D.Boyutu	.43	1	.43	1.74	.188	.00
Okul X D. Boyutu	.29	1	.29	1.21	.272	.00
B.Grup X D.Boyutu	.62	2	.31	1.27	.284	.00
D.Grup X D.Boyutu	79.11	1	79.11	322.23	.000	.51
Okul X B.Grup X D.Boyutu	.64	2	.31	1.29	.275	.00
Okul X D.Grup X D.Boyutu	3.92	1	3.92	15.96	.000	.05
B.Grup X D.Grup X D.Boyutu	.83	2	.42	1.69	.186	.01
Okul X B.Grup X D.Grup X D.Boyutu	1.48	2	.74	3.01	.051	.02
Hata (D.Boyutu)	73.41	299	.24			

D.Boyutu = Değerlendirme Boyutu

B.Grup = Başarı Grubu

D.Grup = Değerlendirilen Grubu