

Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin İç ve Dış Gruplarına Yönelik Kalıpyargıların Yetkinlik ve Sevecenlik Boyutları Açısından İncelenmesi

Timuçin Aktan
Okan Üniversitesi

Gülden Güvenç
Okan Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriğinin Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerdikleri yetkinlik ve sevecenlik kavramsallaştırmaları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından önerilen sosyal bağlamsal değişkenler (statü ve yarışmacılık) ile kalıpyargı içeriği arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Araştırma, Ankara - Sincan ilçesindeki iki farklı okula devam eden 321 katılımcıyla yürütülmüştür. Şehitler ilköğretim okulunda, başarılı/başarısız öğrenciler farklı sınıflarda eğitim gördükleri için katılımcıların bu ayrımcılığı meşru algılamamaları beklenmiştir. Taylan Araslı'da ise öğrenciler karma sınıflarda eğitim görmektedirler. Okul farkının ve değerlendirilen grubun öğrencilerin değerlendirmeleri üzerindeki etkisi incelendiğinde Şehitler'deki katılımcıların başarılı - başarısız grup ayrımını meşru bulmadıkları, ancak başarılı öğrencileri yetkinlik boyutunda daha olumlu değerlendirirken nesnel bir ölçütü olmayan sevecenlik boyutunda grupları farklılaştırmadıkları bulunmuştur. Taylan Araslı'daki katılımcılar ise söz konusu grup ayrımını meşru bulmuş ve 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 farklılaştırmazken bu ayrımı meşru olarak değerlendiren orta düzeyde başarılı ve başarılı katılımcılar, başarılı öğrencileri daha olumlu değerlendirmişlerdir. Kalıpyargı içeriği ile sosyal bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise statü ile yetkinlik arasında bir ilişki olduğu, buna karşın yarışmacılık ile sevecenlik arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında yorumlanmış ve tartışılmıştır.

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

Abstract

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. The study was conducted on 321 male and female students (seventh and eighth grade) recruited from Saraycık - Şehitler and Taylan Araslı Primary Schools in Ankara, Sincan. The students of the first school were segregated into different classes based on achievement whereas classes in the second school were mixed. The effects of schools and achievement groups showed that the participants from the Şehitler Primary School did not accept the legitimacy of segregation. Moreover, even though successful students were evaluated as more competent compared 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 Araslı Primary School evaluated the distinction as legitimate. 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 the 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 relevant literature and suggestions were made for future research.

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

Kalıpyargı literatüründe, grupların yaşantılarına ve özelliklerine yüklenen anlamları, bir başka deyişle, kalıpyargı içeriğini doğrudan inceleyen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Oysa, kalıpyargı içeriğinin gerek bilişsel süreçlere etkileri üzerine yapılan çalışmalar (Bodenhausen ve Lichtenstein, 1987; Bodenhausen ve Wyer, 1985; Fiske ve Taylor, 1991; Hamilton ve Sherman, 1994), gerekse performansa olumsuz etkilerine ilişkin bulgular (Blascovich, Spencer, Quinn ve Steele, 2001; Marx ve Goff, 2005; Smith, 2004; Steele ve Davis, 2003; Steele, James ve Barnett, 2002) kalıpyargıların içerdiği anlamlar ile algılayıcının iç grup/dış grup yanlılığı gibi bilişsel süreçlerinin ve ayrımcılık gibi davranışlarının ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak, her bir gruba yönelik kalıpyargı içeriğini ayrı ayrı belirlemek söz konusu bilişsel yapılar hakkında bütünsel bir bakış açısı geliştirmeyi olanaksız kılacaktır. Bu nedenle, farklı gruplara yönelik kalıpyargı içeriğinin hangi boyutlar üzerinde kavramsallaştırılabileceği konusu önem kazanmaktadır. Phalet ve Poppe (1997) kalıpyargı içeriğinin kişilerarası ilişkiler ve izlenim oluşturma kuramlarının temel kavramları olan yetkinlik (competence) ve ahlaklılık (morality) boyutları üzerinde kavramsallaştırılabileceğini ileri sürmüşlerdir (boyutlar için bkz. Read, Jones ve Miller, 1990; Wojciszke, 1994). Benzer şekilde, Fiske, Cuddy, Glick ve Xu, (1999; 2002; ayrıca, genel tartışma için bkz. Fiske 2002) gruplararası ilişkiler alanındaki araştırma bulgularından hareketle kalıpyargı içeriğinin yetkinlik ve sevecenlik (warmth) boyutlarında kavramsallaştırılabileceğini ifade etmişlerdir.

Phalet ve Poppe (1997), Reyna (2000) Alexander, Brewer ve Livingstone (2005) gibi araştırmacıların kalıpyargı içeriği konusunda geliştirdikleri farklı kuramlardan söz etmek mümkündür, ancak, çalışmamızda Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerdikleri kalıpyargı içeriği modeli temel alındığı için yalnızca bu kuramsal yaklaşım üzerinde durulmuş ve iç grup/dış grup yanlılığı ile kalıpyargıların içeriği ve sosyal yapısal değişkenler arasında öngörülen ilişki (Lin, Kwan ve Fiske, 2005) yoksulluk sınırının altında yaşayan kesimdeki ergenlerde sınanmıştır.

Fiske ve arkadaşlarına (2002) göre insanlar iç gruplarına ve referans gruplarına yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında yanlılık gösterme eğilimindedirler. Araştırmacıların (1999; 2002) kuramına göre, yetkinlik, grup üyelerinin ne kadar başarılı, zeki ve girişken olarak algılandıklarını gösterirken, sevecenlik bir grup üyesinin ne kadar sosyal, içten ve sıcakkanlı olarak algılandıklarını göstermektedir. Amerika'da çeşitli sosyal ve sosyoekonomik gruplar hakkında kalıpyargı içeriğini inceleyen araştırmacılar dört tür kalıpyargı ayırt etmişlerdir (Fiske, 2002; Fiske ve ark., 2002). Bunlardan birincisi zayıf algılandıkları için korumacı önyargının (paternalistic prejudice) yöneltildiği ve toplum tarafından

yetkinden çok sevecen olarak değerlendirilen ev hanımları, yaşlılar ve özürülüler gibi gruplardır. İkincisi kıskançlık önyargısının (envious prejudice) yöneltildiği toplum tarafından sevecenden çok yetkin olarak değerlendirilen zenginler, Asyalılar ve feministler gibi gruplardır. Üçüncüsü, hor görülen (contemptuous prejudice), toplum tarafından ne yetkin ne de sevecen olarak değerlendirilen fakirler ve sosyal yardım alan gruplardır. Sonuncusu ise hayranlık (admiration) duyulduğu için hem yetkin hem de sevecen değerlendirilen iç grup üyeleri, yakın müttefikler ve Amerikan orta sınıfı gibi kültürel olarak değerli görülen gruplardır.

Fiske ve arkadaşları (2002), kalıpyargı içeriğinin boyutlar halinde kavramsallaştırılmasının yanı sıra bunların Phalet ve Poppe'un (1997) daha önce önerdiği doğrultuda statü ve yarışmacılık gibi sosyal bağlamsal değişkenlerden de yordanabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar yüksek statüde algılanan iç/dış grupların aynı zamanda yetkin olarak da algılanacağını, iç/dış grupların algılanan sevecenliğinin ise algılanan yarışmacılık düzeyi ile ters orantılı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Nitekim, Brewer (1999) da kısıtlı kaynaklar için yarışan iki grubun birbirlerini sevecen olarak algılamasının mümkün olmadığına dikkat çekmiştir. Eckes de (2002) grupların algılanan sevecenliği ile gruplararası algılanan işbirliği arasında olumlu yönde, buna karşın sevecenlik ile algılanan çatışma arasında olumsuz yönde ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Kalıpyargı İçeriği Modeline göre, kişiler kalıpyargıların içerdiği değerler doğrultusunda 'ötekilere' karşı karışık duygular besleyebilmektedir. Bu kalıpyargı içerikleri ait olunan grupların (iç grup/dış grup) statüsüne ve yarışmacılık düzeyine göre değişmektedir. Örneğin; ırkçı beyaz Amerikalılar, Asyalı Amerikalıları bir yandan yetkin olarak değerlendirirken, diğer yandan sosyal açıdan soğuk olarak değerlendirmektedirler. Böylece yetkinliğin ödüllendirildiği, fakat 'sosyal' olarak algılanmayanların ret edildiği bir sosyal sistemin meşruiyet kazanmasına, ayrıca iç grup/dış grup yanlılığının ve ayrımcılığın sürmesinde rol oynamaktadırlar (Lin, Kwan ve Fiske, 2005). Değinenlerden hareketle, bu çalışmada, sosyal kimlik kuramının ve sistemi gerekçelendirme kuramının temel kavramları olan yanlılık (iç grup/dış grup) ve ayrımcılık ile kalıpyargı içeriği (yetkinlik/sevecenlik) ve sosyal yapısal değişkenler (statü ve yarışmacılık) arasında en azından kavramsal düzeyde ilişki kurulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Fiske ve arkadaşlarının önerdikleri kalıpyargı içeriği modeli ile ilgili görgül çalışmalarda (Eckes, 2002; Fiske ve ark., 1999; 2002) katılımcılara feministler, yaşlılar gibi birçok grubun isimleri sunulmuş ve gruplar hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu yöntem, çeşitli gruplara yönelik kalıpyargı içeriklerini kar-

şılaştırma imkanı sağlamakla birlikte katılımcılar iç/dış grup karşılaştırması yapmadıkları için, grup üyeliğinin değerlendirmeleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemek mümkün değildir. Öte yandan, iç/dış grup üyeliğinin yapılan değerlendirmelerle ilişkisi grup statüsünün düzeyine göre değişmektedir. Literatürdeki bulgular, katılımcıların iç gruplarının düşük statüde olduğu durumlarda, yetkinlik alanında iç grup yanlılığı göstermediklerini, buna karşın statü ile ilişkisi olmayan sosyallik boyutunda iç grup yanlılığı gösterdiklerini yansıtmaktadır (Doosje, Ellemers ve Spears, 1995; Doosje, Spears ve Koomen, 1995; Ellemers, Barreto ve Spears, 1999; Ellemers, Spears ve Doosje, 2002; Reichl, 1997). Ancak, Hewstone, Rubin ve Wills (2002) düşük statüdeki grup üyelerinin iç gruplarını yetkinlik boyutunda olumsuz değerlendirmelerinin ya da yüksek statüdeki grup üyelerini olumlu değerlendirmelerinin iç/dış grup yanlılığı sayılmayacağını, bu durumun oydasımlı ayrımcılık (consensual discrimination) olarak nitelendirilebileceğini savunmuşlardır. Brauer (2001) ise algının iç/dış grup yanlılığından mı yoksa oydasımlı ayrımcılıktan mı kaynaklandığını ayırt edebilmenin iç/dış grup olarak kategorilenmemiş nötr bir grubun da araştırmaya dahil edilmesiyle mümkün olabileceğini ileri sürmüştür.

Kalıpyargı içeriği hakkında *iç/dış grup yanlılığı* veya *oydasımlı ayrımcılık* sorunsalının yanı sıra, grupların *statü farkını* ve *buna ilişkin ayrımcılığı ne derece meşru algıladıkları (legitimization)* konusu da öne çıkanlar arasındadır. Son yıllarda, meşruluk algısının farklı statüdeki gruplar arasındaki ayrımcılığı etkilediğini gösteren bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Bettencourt, Dorr, Charlton ve Hume, 2001; Jost, Banaji ve Nosek, 2004). Sistemi gerekçelendirme kuramı bağlamında konuyu ele alan Jost, Banaji ve Nosek (2004) gruplararası statü farkının ve ayrımcılığın meşru olarak algılandığı sosyal bağlamlarda düşük statüdeki grupların yüksek statüdeki gruplara yetkinlik boyutunda dış grup yanlılığı göstereceğini, bir başka deyişle dış gruba daha yetkin olarak algılayacaklarını belirtmişlerdir. Öte yandan bazı araştırmacılar, kalıpyargıların varolan statükoyu meşrulaştırma işlevi üzerine yürüttükleri çalışmalarda (Glick ve Fiske, 1996; 1999; 2001; Jost, Banaji ve Nosek, 2004; Rubin ve Hewstone, 2004) yüksek statülü grupların da düşük statüdeki grupları sosyallik (sevencelik) açısından olumlu algılayacaklarını, böylece dış grup yanlılığı sergileyebileceklerini ileri sürmüşlerdir.

Araştırmanın Amacı

İç/dış grup üyeliğinin (grup kimliğinin) yetkinlik ve sevencelik boyutlarındaki kalıpyargılarla ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargıları Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerdikleri model çerçevesinde ele alınmıştır. Başarılı ve başarısız gruplara yönelik kalıpyargıların ele alınmasının nedeni bu kategorilerin okul ortamında statüyü tanımlayıcı gücüdür. Söz konusu gruplara ders başarısı hakkında düzenli olarak geri bildirim verildiğinden katılımcıların bu grupların yetkinliği konusundaki algılarının benzer olması beklenmiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik ve sevencelik boyutlarındaki değerlendirmeler üzerinde grup kimliğinin etkisini görebilmek için katılımcılar ders notlarına göre başarılı, orta başarılı¹ ve başarısız olarak kategorilenmiştir. Söz konusu kategorilemenin yanı sıra, öğrencilerin değerlendirmeleri üzerinde grup kimliğinin etkisini güçlendirmek ve kendilerini hangi gruba ait algıladıklarını kontrol etme amacıyla katılımcılara ait oldukları başarı grubu hatırlatılmış ve böylece sosyal kimlikleri çarpıcı (salient) hale getirilmiştir. Bu çerçevede, araştırmamızdaki beklentiler şöyle sıralanabilir:

(1) Okullarda öğrencilere ders başarıları (yetkinlikleri) hakkında nesnel geribildirim verilmesinin, başarı ve yetkinlik konularında ‘gerçeklik’ tanımı sağlayacağı düşünüldüğünden, başarısız öğrencilerin kendi gruplarını yetkinlik açısından değerlendirirken iç grup yanlılığı göstermekten kaçınması, buna karşın sevencelik boyutunda iç grup yanlılığı sergilemesi beklenmiştir (Doosje, Ellemers ve Spears, 1995; Doosje, Spears ve Koomen, 1995; Ellemers, Barreto ve Spears, 1999; Ellemers, Spears ve Doosje, 2002).

Başarılı öğrenci grubunun ise iç gruplarını söz konusu boyutların her ikisinde de olumlu yönde değerlendirmesi, ve böylece her iki içerik açısından da iç grup yanlılığı göstermesi beklenmiştir. Ancak, katılımcıların özne değerlendirmelerinde ortaya çıkabilecek iç/dış grup yanlılıklarının oydasımlı ayrımcılıkla ilgili olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla iç/dış grup olarak kategorilendirilmeyecek bir orta başarı grubu da karşılaştırmaya dahil edilmiştir (Brauer, 2001).

Ayrıca, araştırmamız, başarı grubuna göre ayrımcılığın olduğu ve olmadığı iki farklı okulda yürütüldüğü için, bu ayrımcılığın katılımcıların kalıpyargıları üzerindeki etkisine de bakılmıştır.

¹ Daha önce de belirtildiği gibi orta başarı grubu çalışmaya eklenerek katılımcıların değerlendirmeleri üzerinde ortak inançlara dayanan oydasımlı ayrımcılığın etkisinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

(2) Öte yandan, Fiske ve arkadaşlarının (2002) modelinde kalıpyargı içeriğini yordadığı ileri sürülen sosyal bağlamsal değişkenlerin yetkinlik ve sevecenlik boyutları ile olan ilişkileri de betimlenmiştir. Genelde öğrencilerin yetkinlik düzeyi ile statü düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olacağı beklenmiştir. Öte yandan, öğrencilerle yürütülen odak grup çalışmalarında her iki okuldaki gruplar arasında yarışmacılığın düşük olduğu yönünde geri bildirim alındığından, katılımcıların sevecenlik algılarının yarışmacılık algıları ile ilişkili olmayacağı beklenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma Sincan Saraycık Şehitler ve Sincan Taylan Araslı ilköğretim okullarında okuyan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulan toplam 321 kişilik (152 erkek, 169 kız) bir örnekleme yürütülmüştür. Taylan Araslı ilköğretim okulunda öğrenciler karma sınıflarda, Şehitler’de ise başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler ayrı sınıflarda toplanarak eğitim görmektedir. Katılımcıların okul, nesnel başarı kategorisi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Ölçme Araçları

Ön Çalışma. “Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Algılar Ölçeği”ndeki maddeleri belirlemek için yürütülen çalışmada, katılımcılardan başarılı/başarısız öğrenciler hakkında sıfatlar üretmeleri istenmiştir. Bağımsız üç hakemin 2/3’lük fikir birliği ile yetkinlik ya da sevecenlik kategorilerinden birine yerleştirdikleri sıfatlar ölçeğe dahil edilmiştir (yetkinlik: çalışkan, planlı, derslerini tekrar eden, derslere katılan, zeki, planlı; sevecenlik: sevecen, iyi huylu, arkadaş canlısı, sıcakkanlı, hoşgörülü). “Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği” içerisindeki maddeler ise öğrenciler ile yürütülen bir odak grup çalışması sonucunda belirlenmiştir. Ölçek oluşturulurken Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdikleri maddeler temel alınmıştır.

Odak grup çalışmalarında okul ortamında öğrenciler için statü göstergesinin otorite figürü olan öğretmenler tarafından beğenilme ve değer verilme olduğu gözlenmiştir. Fiske ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında yarışmacılık kısıtlı kaynaklar için rekabet bağlamında ölçüldüğü için odak grup çalışmalarında öğrencilerin ne gibi kaynaklar için yarıştıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Odak grup çalışmaları sonucunda öğrencilerin ders notu, öğretmenin beğenisi ve okul imkanlarından yararlanma gibi konularda rekabet sergileyebilecekleri gözlenmiştir.

Sonuç olarak, hakemlerin 2/3’lük fikir birliği ile statü ya da yarışmacılık kategorilerinden birine yerleştirdiği maddeler nihai ölçekte kullanılmıştır. Son olarak, “Ayrımın Meşruluğu” ölçeği içerisindeki maddeler Taylan Araslı İlköğretim Okulunda sosyal bilgiler dersi veren bir öğretmen ve bir sosyal psikoloji yüksek lisans öğrencisinden fikir alınarak oluşturulmuştur. Araştırmamızda kullanılan “Derslerim Nasıl” ölçeği dışındaki ölçeklerin tümü 5’li Likert tipi ölçektir (1 = Tamamen Katılıyorum, 5 = Tamamen Karşıyım).

“Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Algılar Ölçeği” içerisindeki sıfatlar kullanılarak katılımcılardan başarılı ve başarısız öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu iki ölçekte aynı sıfatlar kullanılmış olsa da farklı hedef gruplar ele alındığı için ölçekler ayrı ayrı sunulmuştur. Aynı durum, “Başarılı/Başarısız Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği” içerisindeki maddeler için de geçerlidir.

Başarısız Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği. Birinci araştırmacı tarafından geliştirilen 11 maddelik (6 madde yetkinlik, 5 madde sevecenlik) ölçektir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçekteki iki faktörün maddelerdeki toplam varyansın % 57.59’unu açıkladığı bulunmuştur. Özdeğeri 4.88 olan yetkinlik ile ilgili birinci faktör toplam varyansın % 31.91’ini açıklamıştır (örneğin; başarısız öğrenciler planlıdır). Özdeğeri 1.45 olan sevecenlikle ilgili faktör ise toplam varyansın % 25.67’sini açıklamıştır (örneğin, Başarısız öğrenciler arkadaş canlısıdır). Alt ölçeklerin alfa katsayılarının kabul edilir düzeyde olduğu bulunmuştur (sırasıyla .85 ve .80). Ölçek puan-

Tablo 1. Katılımcıların Okul, Nesnel Başarı Kategorisi 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

larındaki artış, ilgili boyutta başarısız öğrencilere yönelik algının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Başarılı Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği: Birinci araştırmacı tarafından geliştirilen 11 maddelik (6 madde yetkinlik, 5 madde sevecenlik) ölçektir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçek içerisindeki iki faktörün maddelerdeki toplam varyansın % 54.11'ini açıkladığı bulunmuştur. Özdeğeri 4.37 olan yetkinlik ile ilgili birinci faktör toplam varyansın % 29.24'ünü açıklamıştır (örneğin; başarılı öğrenciler planlıdır). Özdeğeri 1.45 olan sevecenlikle ilgili faktör ise toplam varyansın % 24.87'sini açıklamıştır (örneğin; başarılı öğrenciler arkadaş canlısıdır). Alt ölçeklerinin alfa katsayılarının kabul edilir düzeyde olduğu bulunmuştur (sırasıyla .82 ve .77). Ölçek puanlarındaki artış, ilgili boyutta başarılı öğrencilere yönelik algının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Başarısız Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 17 maddelik (8 madde statü, 9 madde yarışmacılık) ölçektir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçek içerisindeki iki faktörün maddelerdeki toplam varyansın % 34.17'sini açıkladığı bulunmuştur. Statü ile ilgili birinci faktörün özdeğerinin 5.12 olduğu ve toplam varyansın % 20.11'ini açıkladığı saptanmıştır (örneğin, başarısız öğrenciler okulda el üstünde tutulurlar). Yarışmacılık ile ilgili ikinci faktörün özdeğeri 1.42 olarak bulunmuştur ve bu faktör toplam varyansın % 14.06'sını açıklamıştır (örneğin; başarısız öğrenciler öğretmenlerin gözünde değer kazandıkça, öğretmenlerin gözünde benim gibi öğrencilerin değeri daha da düşer). Statü ve yarışmacılık alt ölçeklerin alfa katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (sırasıyla .74 ve .79). Ölçek puanlarındaki artış, ilgili boyutta başarısız öğrencilere yönelik algının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Başarılı Öğrencilere Yönelik Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Ölçeği. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 17 maddelik (8 madde statü, 9 madde yarışmacılık) ölçektir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçek içerisindeki iki faktörün maddelere ilişkin toplam varyansın % 32.09'unu açıkladığı bulunmuştur. Statü ile ilgili birinci faktörün özdeğerinin 3.38 olduğu ve toplam varyansın % 18.74'ünü açıkladığı tespit edilmiştir (örneğin; başarılı öğrenciler okulda el üstünde tutulurlar). Yarışmacılık ile ilgili ikinci faktörün ise özdeğeri 2.07 olarak bulunmuştur ve bu faktör toplam varyansın % 13.34'ünü açıklamıştır (örneğin; başarılı öğrenciler öğretmenlerin gözünde değer kazandıkça, öğretmenlerin gözünde benim gibi öğrencilerin değeri daha da düşer).

Statü ve yarışmacılık alt ölçeklerin alfa katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (sırasıyla .74 ve .67). Ölçek puanlarındaki artış, ilgili

boyutta başarılı öğrencilere yönelik algının olumsuz olduğunu göstermektedir.

“Derslerim Nasıl?” Ölçeği. Araştırma kapsamında yapılan başarı grubu kategorilemesinin katılımcıların kendilerine yönelik akademik benlik algısı ile ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için kullanılan “Derslerim Nasıl” ölçeği (Academic Self-Description Questionnaire - Turkish) Marsh (1990; akt. Özdemir, 2002) tarafından geliştirilmiş ve Özdemir (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özdemir (2002) Derslerim nasıl ölçeğinin alt faktörler için alfa değerlerinin .90 ile .77 arasında yer aldığını belirtmiştir. Alt ölçekler toplam varyansın % 65.78'ini açıklamıştır.

Bu çalışmada, Matematik ile ilgili faktör varyansın % 35.72'sini (örneğin; Kendimi yaşitlarım ile karşılaştırdığımda Matematikte iyiyim), Türkçe ile ilgili faktör ise % 30'unu açıklamıştır (örneğin; Kendimi yaşitlarım ile karşılaştırdığımda Türkçede iyiyim). Bu çalışmada, yalnızca matematik ve Türkçe dersleri ile ilgili alt ölçekler kullanılmıştır. On iki maddelik dördümlü Likert tipi ölçeğin (1 = Yanlış, 4 = Doğru) içerisindeki 3. ve 9. maddeler ters punalanmaktadır. Araştırmada grup ayrımının genel akademik benlik algısı ile ilişkisinin incelemesi amaçlanmadığı için iki alt ölçek birleştirilmiş ve elde edilen ölçeğin alfa katsayı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanındaki artış, katılımcının akademik benlik algısının olumlu olduğunu, yani kendisini başarılı algıladığını göstermektedir.

Kategorilemenin Meşruluğu Ölçeği. Katılımcıların, araştırmacı tarafından yapılan başarılı/orta başarılı/başarısız öğrenci kategorilemesini ne derece meşru algıladıklarını ölçme amacıyla geliştirilen beş maddelik bir ölçektir. Ölçek, 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 (“Bu çalışmada öğretmeninizin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırırken ne kadar adil davrandığımı düşünüyorsunuz?”, “Sizce, bu çalışmada başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmak için öğretmeninizin kullandığı yöntem ne kadar doğruyd?”, “Sizden başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmanız istenseydi sizin kullanacağımız yöntem öğretmeninizin kullandığı yöntem ne kadar benzerdi?”, “Başka birisi olsaydı başarılı başarısız öğrencileri ayırmada kullanacağı yöntem öğretmeninizininkine ne kadar benzerdi?”, ve “Öğretmeninizin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırmak için kullandığı yöntem ne kadar iyiydi?”). Alfa katsayısı beş maddelik ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermiştir ($\alpha = .73$). Ölçek puanındaki artış, araştırmacılar tarafından yapılan başarı grubu kategorilemesinin meşru algılanmadığını göstermektedir.

İşlem

Ölçek uygulamalarından önce katılımcıların nesnel başarı düzeylerini (NBD) tespit etmek için Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları 2005-2006 güz dönemi karne notlarının ortalamasından yararlanılmıştır. NBD'si aritmetik ortalamının bir standart hata altında kalan katılımcılar başarısız (yaklaşık olarak 46.68 puan altı), bir standart hata üzerindeki katılımcılar ise başarılı olarak kabul edilmiştir (yaklaşık olarak 49.01 üstü). NBD'si iki grup arasında yer alan katılımcılar ise orta başarılı grup olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma öğrencilerin kendi sınıflarında yürütülmüştür. Katılımcılara NBD ile ne kastedildiğini anlatılmış ve bir sayı doğrusu üzerinde başarısız, orta başarılı ve başarılı öğrenci gruplarının anlamı açıklanmıştır. Ölçek kitapçıklarının kapağına katılımcıların üyesi oldukları başarı grubu kırmızı ya da mavi renkte yazılmıştır. Kapak renginin olası karıştırıcı etkisi tüm dengeleme tekniği ile kontrol edilmiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik ölçeklerin verilme sırası da tüm dengeleme tekniği ile kontrol edilmiştir. Son olarak, 'derslerim nasıl?' ve 'kategorilemenin meşruluğu' ölçekleri uygulanmıştır.

Bulgular

Manipulasyon ve Karıştırıcı Değişkenlerin Kontrolü

Öğrencileri başarı gruplarına göre kategorilemek için kullanılan yöntemin katılımcıların akademik benlik algıları ile ne derece uyumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda başarı grubu temel etkisinin öğrencilerin akademik benlik algısını anlamlı etkilediği bulunmuştur ($F_{2,309} = 82.59, p < .001, \eta^2 = .35$). Aritmetik ortalamalar Tukey Kramer testi ile incelendiğinde başarılı ve başarısız öğrenci grubu arasında ($q_{241} = 19.30, p < .05$), başarılı ve orta başarılı grup arasında ($q_{184} = 6.15, p < .05$) ve başarısız ve orta başarılı grup arasında ($q_{189} = 11.86, p < .05$) anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Sonuçlar, akademik benlik algısı en yüksek grubun başarılı öğrenciler grubu ($Ort. = 3.36, S = .51$) olduğunu ve bu grubu sırasıyla orta başarılı ($Ort. = 2.94, S = .47$) ve başarısız ($Ort. = 2.43, S = .50$) öğrenci gruplarının takip ettiğini göstermektedir.

Katılımcıların, *başarılı/başarısız grup kategorilemesine yönelik meşruluk algılarının nesnel ayrımcılık (okul) ve başarı grubu farkına göre değişip değişmediğini* incelemek için yürütülen 2 (Ayrımcılık (Okul Türü): Ayrımcı - Ayrımcı Değil) X 3 (Nesnel Başarı Kategorisi: Başarısız - Orta Başarılı - Başarılı) faktörlü ANOVA analizi sonucunda *katılımcıların kategorilememize ilişkin meşruluk algısı üzerinde ayrımcılığın (okul)* ($F_{1,304} = 19.96, p < .001$) ve *başarı grubu kategorilemesinin* ($F_{2,309} = 12.09, p < .05$) anlamlı temel etkileri olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde ayrımcı olma-

yan okuldaki katılımcıların ($Ort. = 2.52, S = .79$) diğer okuldaki katılımcılara göre ($Ort. = 2.95, S = .83$) söz konusu başarılı/başarısız kategorilemesini daha meşru algıladıkları bulunmuştur. Başarı grubu temel etkisini incelemek amacıyla yürütülen Tukey Kramer testi sonucunda her iki okuldaki başarısız ($Ort. = 2.96, S = .77$) öğrencilerin, orta başarılı gruptaki ($Ort. = 2.62, S = .80$) ve başarılı gruptaki ($Ort. = 2.51, S = .84$) katılımcılara kıyasla kategorilememizi daha az meşru algıladıkları saptanmıştır (sırasıyla, $q_{190} = 4.15, p < .01; q_{242} = 6.43, p < .01$).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde olası karıştırıcı değişkenlerin etkisini inceleyebilmek için başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik algı ölçeklerinin alt ölçek puanları üzerinden 2 (Cinsiyet: Kız - Erkek) X 2 (Renk: Başarılı/Kırmızı - Başarılı/Mavi) x 2 (Sıra: Başarısız/Başarılı - Başarılı/Başarısız) faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. 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 analizleri sonucunda sıra etkisinin yalnızca başarılı öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığı tespit edilmiştir ($F_{1,303} = 21.94, p < .001, \eta^2 = .068$). Aritmetik ortalamalar, incelendiğinde başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmesini takiben başarılı öğrencilerin sevecenliği değerlendirildiğinde ($Ort. = 2.66, S = .76$) bu değerlendirmenin ters sıradaki koşula göre ($Ort. = 3.05, S = .74$) daha olumlu yapıldığı saptanmıştır.

Değerlendirilen Grubun, Nesnel Başarı Kategorisinin, Okuldaki Nesnel Ayrımcılığın ve Kalıpyargı İçeriğinin, Katılımcıların Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Yetkin veya Sevecen Olarak Algılama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Ölçeklerin öğrencilere sunulma sırasının araştırmadaki esas soruyla ilgisi olmadığından katılımcıların ikinci sırada yaptıkları değerlendirmeler analizlerden çıkarılmıştır. Böylece değerlendirilen grup, gruplar arası bir faktör olarak ele alınmıştır. Ayrıca, ön analizlerde cinsiyetin bağımlı değişkenler üzerinde temel ve etkileşim etkileri saptanmamıştır. Sonuç olarak, katılımcıların ilk sırada yaptıkları değerlendirmeler üzerinden 2 (Değerlendirilen Grup: başarılı öğrenciler grubu - başarısız öğrenciler grubu) x 3 (Nesnel Başarı Kategorisi: başarısız - orta başarılı - başarılı) x 2 (Ayrımcılık (Okul Türü): Ayrımcı - Ayrımcı Değil) x 2 (Kalıpyargı İçeriği: yetkinlik - sevecenlik) son faktörde tekrar ölçümlü ANOVA analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Değerlendirilen grup temel etkisinin başarılı/başarısız grupları yetkin/sevecen olarak algılama düzeyleri üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1,299} = 88.08, p < .001, \eta^2 = .228$).

Tablo 2. Katılımcıların Okul, Başarı Grubu ve Değerlendirdikleri Gruba Yönelik Yetkinlik / Sevecenlik Değerlendirmelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

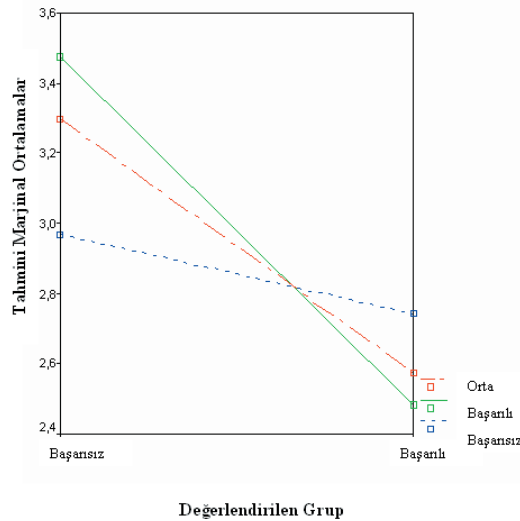
Okul	Başarı Grubu	Değerlendirilen Grup	Yetkinlik		Sevecenlik		N
			Ort.	S	Ort.	S	
Ayrımcı	Orta Başarılı	Başarısız	3.87	.58	2.93	.60	24
		Başarılı	2.05	.57	3.00	.77	23
		Toplam	2.98	1.08	2.96	.68	47
	Başarılı	Başarısız	3.87	.53	2.97	.48	28
		Başarılı	1.96	.60	2.67	.57	27
		Toplam	2.93	1.11	2.82	.54	55
	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	
Ayrımcı Değil	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	

Bununla birlikte, değerlendirilen grup ile nesnel başarı kategorisi etkileşiminin ($F_{1,299} = 14.359$, $p < .001$, $\eta^2 = .088$); kalıpyargı içeriği ile değerlendirilen grup etkileşiminin ($F_{1,299} = 322.23$, $p < .001$, $\eta^2 = .519$);

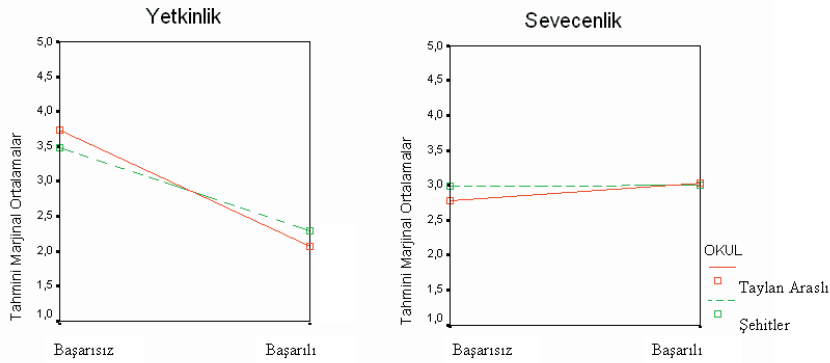
kalıpyargı içeriği, değerlendirilen grup ve ayrımcılığın (okul türü) ($F_{1,299} = 15.963$, $p < .001$, $\eta^2 = .051$) arasındaki etkileşimin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirilen grup ve nesnel başarı kategorisi etkileşimini incelemek için katılımcıların yetkinlik ve sevecenlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar toplanarak başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik olumlu tutumları saptanmıştır. Her ne kadar, bu toplam puanlar kalıpyargı içeriği ile doğrudan ilgili olmasa da, katılımcıların iç grup yanlılığı gösterip göstermediklerini belirleyebilmek açısından önemlidir. Anılan nedenle, elde edilen toplam puanlar üzerinden Tukey Kramer testleri yapılmıştır. Böylece, (Şekil 1), nesnel olarak başarısız öğrencilerin iç gruplarını ($Ort. = 2.97, S = .52$) nesnel olarak başarılı öğrencilere göre ($Ort. = 3.48, S = .52$) yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur ($q_{242} = 5.00, p < .01$). Nesnel olarak orta başarı grubundaki öğrencilerin başarılı öğrencilere yönelik değerlendirmeleri ($Ort. = 2.57, S = .56$) başarısız öğrencilere yönelik değerlendirmelerinden ($Ort. = 3.29, S = .50$) daha olumludur ($q_{190} = 5.29, p < .01$). Bunun yanı sıra, nesnel olarak başarılı öğrencilerin de başarılı ($Ort. = 2.48, S = .61$) ve başarısız ($Ort. = 3.48, S = .52$) gruplara yönelik değerlendirmeleri arasındaki fark anlamlıdır ($q_{118} = 9.80, p < .01$). Hem orta başarılı hem de başarılı gruptaki katılımcılar, başarılı öğrencileri başarısız öğrencilere göre yetkinlik ve sevecenlik açılarından daha olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak, başarısız öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik toplam değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kalıpyargı içeriği, değerlendirilen grup ve ayrımcılık düzeyi (okul türü) arasındaki üçlü etkileşimi inceleyebilmek için de Tukey Kramer testlerinden yararlanılmıştır (Şekil 2). Ortalamalar incelendiğinde ayrımcı olmayan okuldaki katılımcıların başarısız öğrencileri yetkinlik ve sevecenlik açısından karşılaştırdıklarında, onları yetkinden ($Ort. = 3.69, S = .63$) çok sevecen ($Ort. = 2.74, S = .64$); başarılı öğrencileri ise sevecenden ($Ort. = 3.08, S = .79$) çok yetkin ($Ort. = 2.08, S = .57$) olarak değerlendirdikleri görülmektedir (sırasıyla, $q_{177} = 18.05, p < .01$; $q_{177} = 19.05, p < .05$). Bunun yanı sıra, ayrımcı olmayan okuldaki tüm katılımcıların başarılı ($Ort. = 2.08, S = .57$) öğrencileri başarısız öğrencilere ($Ort. = 3.69, S = .63$) göre daha yetkin algıladıkları bulunmuştur ($q_{176} = 17.58, p < .01$). Bu okula devam eden katılımcılar, başarısız öğrencileri ($Ort. = 2.74, S = .64$) başarılı öğrencilere göre ($Ort. = 3.08, S = .79$) daha sevecen olarak değerlendirmişlerdir ($q_{176} = 3.90, p < .05$). Ayrımcı okula devam eden tüm öğrenciler de başarısız öğrencileri yetkinden ($Ort. = 3.57, S = .65$) ziyade sevecen ($Ort. = 2.98, S = .70$); başarılı öğrencileri ise sevecenden ($Ort. = 3.01, S = .67$) ziyade yetkin ($Ort. = 2.28, S = .77$) olarak değerlendirmişlerdir (sırasıyla, $q_{132} = 9.52, p < .01$; $q_{132} = 12.18, p < .05$). Bunun yanı sıra, ayrımcı okula devam eden katılımcıların tümü de başarılı öğrencileri ($Ort. = 2.28, S = .77$) başarısız ($Ort. = 3.57, S = .65$) öğrencilere göre daha yetkin değerlendirmiştir ($q_{131} = 5.67, p < .05$).



Şekil 1. Farklı Başarı Gruplarındaki Katılımcıların Başarılı ve Başarısız Öğrencilere Yönelik Olumsuz Tutumları



Şekil 2. Okul, Değerlendirilen Grup ile Değerlendirme Boyutu Etkileşimi Grafığı

Ancak, bu okuldaki tüm katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma anlamlı değildir. Öğrenciler, her iki grubu da benzer düzeyde sevecen algılamışlardır. Son olarak Ayrımcılık gözlenmeyen okuldaki tüm katılımcıların ise ($Ort. = 2.08, S = .57$) ayrımcı okuldaki katılımcılara göre ($Ort. = 2.28, S = .77$) başarılı öğrencileri daha yetkin olarak değerlendirdikleri bulunmuştur ($q_{156} = 7.77, p < .05$).

Yetkinlik ve Sevecenlik ile Sosyal Bağlamsal Değişkenler (Statü ve Yarışmacılık) Arasındaki İlişki Örüntüsü

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 3). Tablo 3’de görüldüğü gibi, statü temel alındığında, bu değişken ile

yetkinlik değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği kuramsal modele benzer bir örüntü göstermektedir. Orta başarı grubundaki ve başarılı gruptaki öğrenciler hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin yetkinlik ve statüleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu algılamışlardır. Ancak, başarısız öğrenciler, yalnızca iç grupları açısından yetkinlik ile statü arasında bir bağlantı olduğunu düşünmektedirler. Buna karşın başarılı öğrencilerin yetkinlik ve statü düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Katılımcıların grupların yarışmacılığına ilişkin algıları temel alındığında, bu değişken ile sevecenlik değerlendirmeleri arasındaki ilişki örüntüsü Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği modelden farklı çıkmıştır. Araştırmamızda Fiske ve arkadaşlarının (2002) bulgularının tersine hiçbir grupta başarılı öğrencilerin yarışmacılık ile sevecenlik değerlendirmeleri arasında bir ilişki algılanmamıştır.

Tablo 3. Başarılı ve Başarısız Öğrencilere Yönelik Kalıpyargı Değerlendirmeleri ile Sosyal Bağlamsal Değerlendirmeler Arasındaki Korelasyonlar

		Başarı Grubu					
		Başarısız		Orta Başarılı		Başarılı	
		Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen	Yetkin	Sevecen
Başarılı Öğrencilere Yönelik Değerlendirmeler	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)
Başarısız Öğrencilere Yönelik Değerlendirmeler	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.

Bununla birlikte, orta başarı grubundaki öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik algısı ile yarışmacılık algısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, sosyal bağlamsal değişkenler ile kalıpyargı içeriği arasındaki ilişkiler açısından elde edilen bulguların çoğu, Fiske ve arkadaşlarının (2002) çalışmasındaki bulgulardan farklı çıkmıştır.

Tartışma

Bulgular genel olarak incelendiğinde, her iki okulda bütün katılımcıların başarısız öğrencileri yetkinden ziyade sevecen, başarılı öğrencileri ise sevecenden ziyade yetkin olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Anılan bulgulara dayanarak Fiske ve arkadaşlarının (2002) belirttikleri gibi genelde katılımcıların başarısız öğrencilere korumacı önyargı, başarılı öğrencilere ise kıskançlık kalıpyargısı yönelttikleri düşünülebilir.

Manipülasyon kontrolüne ilişkin bulgular nesnel başarı kategorilerindeki öğrencilerin akademik benlik algılarının başarı düzeyleriyle uyumlu olduğunu desteklemiştir. Ayrıca, başarısız öğrenci grubunun başarılı/orta başarılı/başarısız kategorilemesini, orta ve yüksek başarı gruplarına kıyasla daha az meşru algıladığı bulunmuştur. Ayrımcılık uygulaması yönünden farklı iki okuldaki bütün katılımcıların değerlendirmeleri karşılaştırıldığında, başarı ayrımcılığı yapılan okulda (Şehitler) başarılı/başarısız kategorilememizin daha az meşru algılandığı belirlenmiştir. Ayrımcılık, değerlendirilen grup (başarılı/başarısız) ve kalıpyargı boyutu arasındaki etkileşim incelendiğinde, başarılı/orta başarılı/başarısız kategorilememize ilişkin meşruluk algısındaki farklılaşmanın etkileşim ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Gelecekteki çalışmalarda, anılan meşruluk algısı farklılaşmaları ile Fiske ve arkadaşlarının (2002) önerdiği boyutlar üzerinde yapılan değerlendirmeler arasındaki olası ilişkileri incelemek, kalıpyargı içeriği modeli ile iç grup yanlılığı ve oydasımlı ayrımcılık olguları arasındaki paralellikleri tartışmak açısından faydalı olabilir.

Son olarak, karıştırıcı değişkenlerin kontrolü için yürütülen analiz sonucunda, katılımcıların değerlendirmelerinde, başarısız öğrencilerin sevecenliğe yönelik olumlu değerlendirmenin başarılı öğrencilere de taşındığı görülmüştür. Ancak, sözü edilen bulgunun ölçeklerin verilmiş sırası ile ilgili olduğu düşünüldüğünden gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçeklerin verilme sırasının mutlaka kontrol edilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Değerlendirilen Grubun, Nesnel Başarı Kategorisinin, Okuldaki Nesnel Ayrımcılığın ve Kalıpyargı İçeriğinin, Katılımcıların Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Yetkin

veya Sevecen Olarak Algılama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Yetkinlik ve sevecenliğe ilişkin toplam puanlar üzerinde grup kimliğinin ve başarılı/başarısız şeklinde değerlendirilen grupların etkileşimi (değerlendirilen grup) incelendiğinde, başarısız öğrencilerin iç gruplarını (başarısız öğrencileri) başarılı öğrencilerden daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Böylece, başarısız öğrencilerin iç grup yanlılığında buldukları söylenebilir. İç grup yanlılığını destekleyen bir başka bulgu ise başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarını yine toplam puan üzerinden farklı algılamamalarıdır. Bu durum, başarısız gruptaki öğrencilerin başarılı/başarısız grupları benzer kilmaya ve sosyal kimliklerini savunmaya çalıştıklarına işaret ediyor olabilir (Branscombe, Ellemers, Spears ve Doosje, 2002). Dolayısıyla, başarısız öğrencilerin meşru algılamadıkları kategorilemenin yol açtığı statü farkını azaltarak sosyal kimliklerini korumaya yönelik bir strateji geliştirdikleri ileri sürülebilir (Branscombe, Ellemers, Spears ve Doosje, 1999; Ellemers ve ark., 2002; Jetten ve Spears, 2003; Jetten, Spears ve Manstead, 1999). Başarılı grubun beklendiği gibi bütün öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığı ve katılımcıların değerlendirmelerinin grup kimliklerinden etkilendiği görülmektedir. Ancak, değerlendirilen grup, nesnel başarı kategorisi ve kalıpyargı boyutu arasında anlamlı bir etkileşim görülmemiştir. Anılan bulgu, başarısız öğrencilerin kendi gruplarını daha az yetkin fakat daha sevecen algıladıklarına işaret etmediğinden araştırmanın ilgili beklentisi desteklenmemiştir.

Değerlendirilen grup ile nesnel başarı kategorisi arasındaki etkileşime ilişkin sonuçların başarılı öğrencilerle ilgili beklentimizle uyumlu olduğu ve başarılı öğrencilerin kendi iç gruplarını hem daha yetkin, hem daha sevecen olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Ancak, orta başarı grubunun da başarılı öğrenci grubunu daha olumlu değerlendirdiği görüldüğünden başarılı öğrencilerin iç grup yanlılığı sergilemekten çok mevcut sosyal gerçeklik anlayışını dile getirdikleri bir başka deyişle oydasımlı ayrımcılık olgusunu yansıttıkları düşünülebilir (Hewstone, Rubin ve Willis, 2002).

Ayrımcılığın Olduğu ve Olmadığı Okullarda Başarılı ve Başarısız Öğrencilere Yönelik Değerlendirmelerin Kalıpyargı İçeriği Üzerindeki Etkisi

Hatırlanacağı gibi araştırmamızın birinci beklentisi, okulda ayrımcı bir sistemin olmasının katılımcıların, yetkinlik ve sevecenlik boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri etkileyebileceği yönündeydi. Bu bağlamda, ayrımcı uygulamanın yer aldığı okulda katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilerin sevecenliğine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşmadığı, buna karşın ayrımcılık uygulanmayan okulda başarısız

öğrencilerin başarılılardan daha sevecen algılandığı bulunmuştur. Söz konusu durum araştırmanın yürütüldüğü okullardaki katılımcıların başarı düzeyine göre kategorilenmeye yönelik meşruluk algısıyla ilişkili olabilir. Bulgular temelinde, kategorilmeye ilişkin meşruluk algısının görece düşük olduğu ayrımcı okuldaki katılımcıların sevecenlik gibi öznel bir boyutta gruplar arası farkı azaltmaya çalıştıkları söylenebilir (Branscombe, Ellemers, Spears ve Doosje, 1999; Ellemers ve ark., 2002; Jetten ve Spears, 2003; Jetten, Spears ve Manstead, 1999). Diğer yandan, ayrımcı okuldaki katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik algısının, ayrımcılık uygulanmayan okuldaki katılımcıların başarısız öğrencilere yönelik yetkinlik algısından daha olumlu yönde çıkması da yine bu okuldaki katılımcıların meşru görmedikleri kategorilemeyi iki grubu yetkinlik boyutunda benzer kılarak azaltmaya çalıştıklarını düşündürmektedir. Ancak, yetkinlik boyutu ders notu gibi nesnel bir ölçüt ile tanımlandığından, katılımcıların başarısız öğrenciler ile başarılı öğrenciler arasındaki farkı tümünden göz ardı edemedikleri ve başarısız öğrencilerin yetkinliğini abartma eğiliminde oldukları da ileri sürülebilir (Doosje, Ellemers ve Spears, 1995; Hewstone, Rubin ve Willis, 2002). Son olarak, ayrımcı olmayan okulda başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilerden daha sevecen olarak değerlendirilmesi, başarısız öğrencilere statü ile ilişkili olmayan sevecenlik boyutunda dengeleyici bir öncelik verdikleri şeklinde yorumlanabilir (Glick ve Fiske, 1996; 2001; Jost, Banaji ve Nosek, 2004; Rubin ve Hewstone, 2004).

Özetlenecek olursa, her iki okuldaki katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kalıpyargı içeriğinin belli bir oydaşıma dayandığı görülmektedir, ancak çarpıcı hale getirdiğimiz nesnel başarı kategorisinin (başarılı/orta başarılı/başarısız) ve buna yönelik meşruluk algısının başarılı/başarısız gruplara ilişkin yetkinlik/sevecenlik değerlendirmelerini etkilediği düşünülebilir. Bulgular incelendiğinde, katılımcıların iç/dış grupları hakkındaki değerlendirmelerinin, Fiske ve arkadaşlarının (1999; 2002) önerisini desteklediği izlenmektedir. Ayrımcılık (okul türü), değerlendirilen grup (başarılı/başarısız) ve kalıpyargı boyutu (yetkinlik/sevecenlik) arasındaki etkileşim incelendiğinde, genelde başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik kıskançlık ve korumacı önyargıların sergilendiği (Fiske ve ark., 1999; 2002), bununla birlikte başarı grubu kategorilemesinin meşru görülmediği okulda katılımcıların iki gruba benzer kılıma çalıştıkları görülmektedir. Buna karşın, kategorilemenin meşru algılandığı okulda ise katılımcılar Glick ve Fiske'nin (1996) önerdiği gibi başarısız öğrencilerin yetkinlik açısından olumsuz durumunu sevecenlik açısından telafi etmeye çalışmaktadırlar.

Kalıpyargı İçeriği ile Sosyal Bağlamsal Değişkenler (Statü ve Yarışmacılık) Arasındaki İlişkiler

Fiske ve arkadaşları (2002), kalıpyargı içeriği modelinde sosyal bağlamsal değişkenler olarak algılanan statü ve yarışmacılık ile kalıpyargı içeriği olarak tanımlanan yetkinlik ve sevecenlik algısı arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedirler. Bu çalışmada katılımcıların başarı gruplarına yönelik yetkinlik değerlendirmeleri ile statü değerlendirmeleri arasında olumlu yönde saptanan ilişki kalıpyargı içeriği modelinin yorumu ile uyumaktadır. Ancak, ikinci beklentimizde ifade edildiği gibi, katılımcıların başarı gruplarına yönelik sevecenlik ve yarışmacılık değerlendirmeleri arasında önerilen yönde anlamlı ilişkiler saptanmamıştır. Bu durum, söz konusu modelden hareketle okul ortamına yönelik genellemeler yapılırken sosyal bağlam değişkenlerinin özellikle dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Sosyal bağlamsal değişkenler ve kalıpyargı içeriği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, genelde başarılı öğrencilerin yetkinlik düzeyi ile sahip oldukları statü algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, başarısız öğrenci grubunun başarılı öğrenci grubunu (dış grubu) değerlendirmesinde aynı ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı izlenmektedir. Bu durum, başarısız öğrencilerin tepkisel davranmalarından, başarılı öğrencileri daha yüksek statüde algılamayı reddetmelerinden ve yapılan kategorilemeyi meşru saymamalarından kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın, başarısız öğrencilerin iç gruplarını yüksek statüde gördükleri ölçüde yetkin olarak da değerlendirdikleri izlenmektedir. Öte yandan, orta başarı grubundaki katılımcılar başarısız öğrencileri yarışmacı ve statü sahibi olarak değerlendirdikleri ölçüde yetkin olarak değerlendirmişlerdir. Orta başarı grubundaki öğrencilerin başarısız öğrencilere yönelik bu değerlendirmeleri, onların başarılı gruba dahil olmak istemeleri ve yetkin olarak algıladıkları başarısız öğrencileri kendileri için tehdit olarak algılamaları sonucunda başarısız öğrencileri pek de olumlu bir anlam içermeyen yarışmacılık özelliğiyle değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, orta başarı grubundaki katılımcıların yarışmacılık ile sevecenlik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin gözlenmemesi bu düşüncenin sınanmasını gerektirmektedir.

Diğer yandan, başarılı öğrenciler açısından durumun biraz daha farklı görüldüğü söylenebilir. Başarılı öğrenciler, dış grup olarak başarısız öğrencileri statü sahibi olarak değerlendirdikleri ölçüde yetkin ve sevecen olarak da değerlendirmişlerdir. Anılan bulgu, başarılı öğrencilerin statüsü yüksek olan başarısız öğrencileri kendilerine benzer algılamalarına bağlanabilir. Başarılı öğrenciler, öğretmenlerin gözünde değerli

olan (statü sahibi) başarısız öğrencileri kendileri için uygun ve öğretmenleri tarafından onaylanan arkadaşlar olarak değerlendirdikleri için onları sevecen olarak da algılamış olabilirler. Böylece başarılı öğrencilerin açısından modelin kalıpyargı içeriği ve statü ilişkisine dair beklentisi desteklenmiştir. Her üç başarı grubunda da yetkinlik ve statü arasında saptanan olumlu ilişki kalıpyargı modelini desteklerken sevecenlik ile yarışmacılık arasında negatif ilişki bulunamaması ise modeli desteklememiştir.

Genel Değerlendirme ve Sonuç

Kalıpyargı içeriği ile iç grup/dış grup yanlılığı, sosyal yapısal değişkenler ve ayrımcılık kavramları arasındaki ilişkilerin betimlendiği bu çalışmanın bulguları şöyle değerlendirilebilir:

1. *Sosyal Kimlik Kuramının* temel kavramlarından olan grup yanlılığı ve *Kalıpyargı İçeriği Modelinin* temel kavramı olan kalıpyargılar açısından bakıldığında, başarısız öğrenciler yetkinlik ve sevecenlik boyutlarında *iç grup yanlılığı* gösterirken, başarılı öğrencilerin de kendilerini kayırdıkları söylenebilir. Ancak başarılı öğrencilerin kendilerini olumlu yönde değerlendirmeleri orta başarı grubu tarafından da desteklendiği için anılan olgunun oydaşımı ayrımcılık olarak nitelendirilebileceği ileri sürülebilir.

Kalıpyargı İçeriği Modelinde vurgulanan kalıpyargı içeriği ile ayrımcılık arasındaki bağlantılar ise Fiske ve arkadaşlarının (2002) dayandığı *Sistemi Gerektiren Kuramının* yorumlarına katkı sağlayabilir. Ayrımcılık uygulanan Şehitlerdeki katılımcılardan farklı olarak, Taylan Araslıdaki katılımcıların başarısız öğrencileri başarılı öğrencilerden daha sevecen olarak algılamaları, mevcut sistemi telafi edici bir işleve sahip olabilir.

2. Son olarak, kalıpyargı içeriğiyle sosyal ayrımcılık ve buna ilişkin meşruluk algısı arasındaki bağlantılar da soruşturulmuştur. Buna göre, nesnel ayrımcılığın uygulandığı okulda öğrencilerin başarılı/başarısız gruplara göre kategorilendirmemize ilişkin meşruluk algısı düşük çıkmıştır. Ayrıca, hem başarılı, hem başarısız öğrencilerin sevecenlik kalıpyargısı yönünden başarısız grupları daha olumlu değerlendirdikleri, dolayısıyla başarısız öğrencilerin anılan kalıpyargılar açısından iç grup yanlılığı gösterirken, başarılı öğrencilerin de dış grup yanlılığı göstererek sistemi telafi etmeye çalıştığı düşünülmüştür.

Diğer yandan, araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında; birincisi, oluşturulan orta başarı grubundaki katılımcıların değerlendirmelerinin başarılı katılımcıların değerlendirmelerine neden benzerlik gösterdiği konusunda yeterince açık bir yorum getirilememesidir. Örneğin, orta başarı grubundaki katılımcılar kendilerini

başarılı öğrenci grubuyla özdeşleştirmiş olabilirler. Bir başka açıdan bakıldığında ise her iki grubun da sosyal gerçekliği yansıttığı için değerlendirmelerinin benzer olduğu söylenebilir. Şayet orta başarı grubundaki katılımcılar başarılılar ile özdeşleşmişlerse Brauer'ın (2001) önerdiği türden kategorilenmemiş bir grubun yaratılmadığı ileri sürülebilir. Gelecek çalışmalarda, nesnel başarı durumu hakkında geri bildirim verilmemiş bir grubun da araştırma desenine katılmasıyla söz konusu belirsizlik giderilebilir.

Çalışmamızın önemli bir diğer sınırlılığı ise, katılımcıların başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik sevecenlik değerlendirmelerinin “kararsızım” anlamına gelen 3 puan çevresinde toplanmasıdır. Söz konusu durumun olası bir nedeni anılan grupların sevecenliği hakkında katılımcıların kesin bir fikri olmaması olabilir. Fiske ve arkadaşları da (1999) yaptıkları çalışmada zenciler hakkında katılımcıların kararsız yönde değerlendirmeler yaptıklarını bulmuşlardı. Ancak, takip eden çalışmalarında zencileri “zengin zenci” ve “evsiz zenci” gibi alt kategorilere ayırdıklarında, katılımcıların değerlendirmelerinin kararsızlıktan uzaklaştığını bulmuşlardır (Fiske ve ark., 2002). Benzer şekilde, bizim çalışmamızda da katılımcılar için hangi başarılı/başarısız öğrencileri değerlendirmelerinin beklendiğini daha açık şekilde dile getirilmesi söz konusu sorunun ortadan kaldırılmasını sağlayabilir. Ölçekler ile ilgili bir diğer sınırlılık da katılımcıların yetkinlik ve sevecenlik değerlendirmeleri karşılaştırılırken standart puanların kullanılmasıdır. İleride yapılacak araştırmalarda, söz konusu sınırlılığın göz önünde bulundurulmasında fayda vardır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, kalıpyargı içeriği ile Hewstone, Rubin ve Wills'in (2002) vurguladığı sosyal gerçeklik arasındaki ilişkinin farklı sosyal bağlamlarda incelenmesi ve gruplar arasında yarışmacılık olduğu durumda gruplar arası algının nasıl şekilleneceğinin belirlenmesi de faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra kalıpyargı içeriği ile gruplararası davranışlar (ayrımcılık) arasındaki ilişkinin incelenmesi de bir başka araştırmanın konusu olarak ele alınabilir. Örneğin, belli bir gruba yönelik sevecenlik algısı ile bu grup üyelerine yardım etme, kaynakları paylaşma davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı sorusu önemli bir konu olarak incelenebilir.

Kaynaklar

- Alexander, M. G., Brewer, M. B. ve 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. ve Hume, D. L. (2001). Status differences and in-group bias: A meta-analytic examination of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychological Bulletin*, 127,

- 520-542.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D. ve Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, *12*, 225-229.
- Bodenhausen, G. V. ve Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information processing strategies: The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 871-880.
- Bodenhausen, G. V. ve 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. ve Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. N. Ellemers, R. Spears ve B. Doosje, (Ed.), *Social identity: Context, commitment, content* içinde (35-59). Oxford: Blackwell.
- 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.
- Doosje, B., Ellemers, N. ve 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. ve 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.
- Eckes, T. (2002). Paternalistic and envious gender stereotypes: Testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles*, *47*, 99-114.
- Ellemers, N., Barreto, M. ve Spears, R. (1999). Commitment and strategic responses to social context. N. Ellemers, R. Spears ve B. Doosje, (Ed.), *Social identity: Context, commitment, content* içinde (127-147). Oxford: Blackwell.
- Ellemers, N., Spears, R. ve Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, *53*, 161-187.
- 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. ve 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. ve 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. ve Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: Mc Graw Hill.
- Glick, P. ve Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 491-512.
- Glick, P. ve 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. ve 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. ve Lopez, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 763-775.
- Hamilton, D. L. ve Sherman, W. J. (1994). Stereotypes. R. S. Wyer ve T. K. Srull, (Ed.), *Handbook of social cognition* içinde (209-285). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hewstone, M., Rubin, M. ve Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, *53*, 575-604.
- Jetten, J. ve 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. ve Manstead, A. S. R. (1999). Group distinctiveness and intergroup discrimination. N. Ellemers, R. Spears ve B. Doosje, (Ed.), *Social identity: Context, commitment, content* içinde (107-127). Oxford: Blackwell.
- Jost, J. T. ve 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. ve 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.
- Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A. ve Fiske, S. T. (2005). Stereotype Content Model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of anti-Asian American stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*, 34-47.
- Marx, M. D. ve 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.
- 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. ve 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. ve 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.
- Rubin, M. ve 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.

Steele, C. M. ve Davis, P. G. (2003). Stereotype threat and employment testing: A commentary. *Human Performance, 16*, 311-326.

Steele, J., James, J. B. ve 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.

Wojciszke, B. (1994). Multiple meanings of behavior: Construing actions in terms of competence and morality. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 222-232.

Summary

A Research on Low and High Achievers' Stereotypes Content Toward Their In-group and Out-group on the Basis of Competence and Warmth Dimensions

Timuçin Aktan
Okan University

Glden Gven
Okan University

According to the Stereotype Content Theory (SCT) competence and warmth are the primary dimensions of stereotype content (Fiske Cuddy, Glick & Xu, 1999; 2002). The competence dimension corresponds to the levels of perceived intelligence, competitiveness, confidence and independence of groups. However, the warmth dimension represents the sociability, friendliness and trustworthiness of the groups (Fiske et al., 1999; 2002; Phalet & Poppe, 1997). Fiske et al. (2002) propose that the combination of competence and warmth dimensions constitutes four kinds of stereotypes, namely paternalistic, envious, contemptuous and admiration stereotypes. The researchers suggest that paternalistic and envious stereotypes are ambivalent forms of prejudice. While paternalistic stereotypes indicate the out-groups that are incompetent but warm, envious stereotypes refer to the out-groups perceived as competent but not warm. Contemptuous stereotypes depict the out-groups that are acknowledged to be neither competent nor warm. Finally, admiration stereotypes portrait the groups perceived as competent and warm. Additionally, Fiske et al. (2002) suggest that group status predicts high competence and that competition predicts low warmth.

According to Fiske et al. (2002), people tend to perceive their ingroups competent and warm. However, Ellemers, Barreto and Spears (1999) found that groups in low status avoided in-group bias on the competence dimension but not on sociability. Hence, they argued that the social reality defined by the relative status of the group restricts the group members' perception of competence (Doosje, Ellemers & Spears, 1995; Doosje, Spears & Koomen, 1995; Ellemers, Barreto & Spears, 1999; Ellemers, Spears & Doosje, 2002).

Furthermore, it can be argued that perceived legality toward status difference may affect stereotype content (Bettencourt, Dorr, Charlton & Hume, 2001;

Jost, Banaji & Nosek, 2004). Jost, Banaji and Nosek (2004) proposed that in social contexts where status difference was perceived as legal, groups in low status might favor high status groups on competence

The aim of the present study is 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 correlations between stereotype content and social structural variables are also examined (Fiske et al., 2002). In order to assess the effect of perceived legality of group differentiation, the study is conducted at two different schools: Saraycık - Şehitler and Taylan Araslı Primary Schools in Ankara, Sincan. The students of the first school are subjected to segregation in terms of achievement whereas those in the second school are evenly distributed to classes. The perceived legality is expected to be lower in the first school where the students are segregated. To assess the effect of group membership on participants' evaluations, three achievement groups (low, medium and high) are used.

Method

Sample and Procedure

The study was conducted on 321 male and female students recruited from Saraycık - Şehitler and Taylan Araslı Primary Schools in Ankara, Sincan. The participants filled the scales in their classrooms being informed about the achievement groups they were assigned to.

Measures

"Perceptions toward Academically (Under) Achieving Students Scales" were used for assessing participants' evaluations about competence and warmth dimensions. The items in the scales were developed in a

preliminary study. For both of the scales, factor analyses resulted in two factors. The first factor of the scales (i.e. competence) relating to both under achieving and achieving students explained respectively the 57 % and the 54.11 % of the variances. Their eigenvalues were respectively 4.88 and 4.37. The second factor of the two scales (i.e. warmth) explained the 25.67 % and the 24.87 % of the variances. Their eigenvalues were 1.45 for both scales. Reliability analyses revealed that subscales' alpha coefficients were acceptable for competence (.85 and .82) and warmth (.80 and .77 for under achievers and achievers, respectively). "Social Contextual Evaluations about Academically (Under) Achieving Students Scales" were developed to assess participants' perceptions about the achievement groups' status and competition. The items in the scales were designated by using a focus group. The factor analyses yielded two factors for both scales. The first factor of the scales (i.e. Status) relating to both the under achieving and achieving students explained respectively the 20.11 % and the 32.09 % of the variances. Their eigenvalues were correspondingly 5.12 and 3.38 for under achievers and achievers. The second factor (i.e. competition) explained the %14.6 and the 13.34 % of the variances, and their eigenvalues were 1.42 and 2.07. The alpha coefficients of the subscales were respectively acceptable for status (.74 and .74) and competition (.79 and .67).

Results and Discussion

A four way mixed ANOVA was conducted to evaluate the effect of school context, of group membership, of evaluated group and of evaluation dimensions on participants' evaluations. The between-subjects factors were (1) the school context with two levels (Taylan Araslı vs. Şehitler), (2) group membership with three levels (low vs. medium vs. high achieving group) and (3) evaluated group with two levels (achieving vs. under achieving students). The within-subjects factor was evaluation dimensions with two levels (competence vs. warmth).

Variance analyses yielded the significant main effect of the evaluated group ($F_{1,299} = 88.08, p < .001, \eta^2 = .228$), and interactions between the evaluated group and the group membership ($F_{1,299} = 14.359, p < .001, \eta^2 = .088$). Interactions between the evaluated group and the evaluation dimension ($F_{1,299} = 322.23, p < .001, \eta^2 = .519$), and the interactions between the evaluated group, the evaluation dimensions and the school context ($F_{1,299} = 15.963, p < .001, \eta^2 = .51$) were also significant. Analyses of the interaction between the

evaluated group and the group membership revealed that the low achieving group evaluated their ingroup more positively than the high achieving group ($q_{242} = 5.00, p < .01$). The evaluations of the medium and high achieving groups were in the same direction. They evaluated the achieving students more positively than the under achieving group ($q_{190} = 5.29, p < .01; q_{118} = 9.80, p < .01$, respectively). Nevertheless, the low achievers did not differ significantly from the achieving students. The findings indicated that even though participants in low achieving group favored their in-group on total scores, the effect of evaluating dimension on their responses was not significant (Doosje, Ellemers & Spears, 1995; Doosje, Spears & Koomen, 1995). However, high achieving group demonstrated in-group bias on both dimensions (Fiske et al., 2002) and medium achieving group confirmed their superiority.

Analyses of interactions between the evaluated groups, evaluation dimension and school context revealed that participants' responses were quite similar in both schools. Achieving students were evaluated as competent but not warm, and under achieving students were also perceived as incompetent but warm. However, even though participants in Taylan Araslı primary school favored the under achieving students on the warmth dimension ($q_{176} = 3.90, p < .05$), participants in Şehitler did not differentiate the two achieving groups on warmth. Finally, participants in Taylan Araslı primary school evaluated the achieving students more competent than the participants in the Şehitler School. These findings indicated that in the school (i.e. Taylan Araslı) where the group differentiation was perceived as legal, participants found the achieving students as more competent whereas they perceived the under achieving students as much warmer. Nevertheless, in the other school (i.e. Şehitler) where group differentiation was perceived as illegal, participants did not differentiate the two achieving groups on warmth dimension and minimized the difference between these groups on competence.

Finally, the correlations between stereotype content and social structural variables partially supported the SCT (Fiske et al., 2002). Medium and high achieving groups approved the positive relationship between status and competence for both achieving and under achieving groups. On the other hand, the low achieving group approved the positive relationship between status and competence for only their ingroup. Additionally, none of the achievement groups' evaluations about competition and warmth were significantly correlated.