



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(4), 2723 – 2738. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1703524

Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kalıp Yargı ve Önyargı Temalı Konulardaki Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*

The Effect of Active Learning Practices on Students' Academic Achievement in Social Studies Courses on Stereotype and Prejudice

İbrahim KAYA¹ , Nihal BALOĞLU UĞURLU²

Geliş Tarihi (Received): 21.05.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 06.12.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargı temalı konulara ilişkin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Ayrıca, aktif öğrenme uygulamalarının cinsiyet değişkeni üzerindeki etkisinin belirlenmesi de araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Araştırma, 2022-2023 öğretim yılının bahar yarıyılında Niğde il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test-son test karşılaştırmalı yarı deneysel desen şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırmada, deney grubunda 22; kontrol grubunda ise 20 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada deney grubunda öğretim programı etkinlikleri ile bütünleştirilen aktif öğrenme etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda ise öğretim programı etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizi yapılmış olan kalıp yargı ve önyargı temalı akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları SPSS 24 istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, aktif öğrenme uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin kalıp yargı ve önyargı temalı konulara ilişkin akademik başarı düzeylerini, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Bunun yanında, deney grubunda yer alan kız öğrencilerin aktif öğrenme süreci sonrasında akademik başarı düzeylerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği de tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda sosyal hayatın düzenlenmesinde önemli etkileri bulunan kalıp yargı ve ön yargıların konu temelli öğretiminde, sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayan aktif öğrenme uygulamalarının kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kalıp yargı ve önyargı, Aktif öğrenme, Ortaokul öğrencileri.

&

Abstract: This study aimed to investigate the effects of active learning practices on students' academic achievement in 7th-grade Social Studies topics related to stereotypes and prejudices. The research was conducted during the spring semester of the 2022/23 academic year at a public middle school. A pre-test-post-test quasi-experimental design with a control group was employed. The study included 22 students in the experimental group and 20 students in the control group. In the study, active learning practices integrated with the curriculum were implemented in the experimental group, while only the curriculum activities were carried out in the control group. An academic achievement test on stereotypes and prejudices, developed by the researcher, was used as the assessment tool. The data were analyzed using SPSS 24. The results indicated that active learning practices significantly increased the academic achievement of students in the experimental group compared to the control group. Furthermore, female students in the experimental group demonstrated a statistically significant higher academic achievement than male students following the active learning process. In this context, it is recommended to employ active learning practices—which support the development of social skills—when teaching topics related to stereotypes and prejudices, as these topics play an important role in the regulation of social life.

Keywords: Social Studies, Stereotypes and prejudice, Active learning, Middle school students

Atıf/Cite as: Kaya, İ ve Baloğlu Uğurlu, N. (2025). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kalıp yargı ve önyargı temalı konulardaki akademik başarı düzeylerine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2723-2738, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1703524..

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, İbrahim KAYA'nın Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Etkinlik Uygulamalarının Öğrencilerin Kalıp Yargı Temalı Konulardaki Başarı Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. İbrahim Kaya, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl., dr.ibrahimkaya@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1508-756X>.

² Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl., nihalugurlu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2097-9434>.

1. GİRİŞ

Kalıp yargılar toplumsal şekillenmede önemli bir unsurdur. Farklı boyutları bakımından değerlendirilebilen bu kavram belirli bir sosyal grubun tüm üyeleri tarafından ortak olarak benimsenen özellikler veya davranışlara dayalı genelleştirilmiş inançlar olduğu gibi, belirli gruplarla veya insan kategorileriyle ilişkilendirilen nitelikler olarak da tanımlanabilmektedir (Maddon, Guyll, Hilbert, Kyriakatos & Vogel, 2006; Schneider, 2004). Kalıp yargılar, insanların dış dünya hakkında bilgi işlemesine yardımcı olurlar. Tek başına değerlendirildiklerinde düşünsel temalardır. Ancak çoğu zaman, bireyin zihninde pasif bir konumda bulunmazlar; aksine, onun tutum ve davranışlarını doğrudan etkilerler (İlhan & Çevik, 2013). Dolayısıyla kalıp yargılar bireylerin sosyal alandaki yönelimlerini ve davranışlarını şekillendiren bir özelliğe sahiptirler (Leyens vd., 1996). Kalıp yargılar, bireyin bakış açısını ve davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilme özelliğine sahiptir. Bununla birlikte, kalıp yargıların bireyin bakış açısını ve davranışlarını olumsuz etkilediğine daha baskın bir biçimde inanılmaktadır. Nitekim Barna (1985), kalıp yargıları iletişimin önündeki bir engel olarak nitelendirmekte ve bunun, bireylerin kalıp yargılar nedeniyle nesnelliklerini kaybetmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Spencer, Logel ve Davies (2016) de “kalıp yargı tehdidi” olarak adlandırdıkları durumu, bireyin içinde bulunduğu grup hakkında olumsuz bir kalıp yargısı bulunduğu anda aidiyet sorunu yaşayabileceği veya grubun kendisini kalıp yargılarla değerlendirmesi durumunda baskılanabileceği ve olumsuz muamele görme endişesi taşıyacağı bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Bireylerin kalıp yargıları fiziki ve sosyal çevrelerinde yer alan bazı unsurlardan etkilenir. Ebeveynler, akran grubu, öğretmenleri veya kitle iletişim araçları bunlardan birkaçıdır. Bireyler, bu tür çevrelerden edindikleri çeşitli kalıp yargılar aracılığıyla belirli gruplara özgü nitelikler atfetme eğilimi gösterirler (Timberlake & Estes, 2007). Bireyin kalıp yargılardan etkilenme düzeyi ise kendi kişisel özellikleri ile şekillenir. Kişinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kişisel tercih ve eğilimleri ile psikolojik durumu gibi unsurlar, onun etkilenme düzeyini belirleyebilecek başat öğelerdir (Hüseyinov, 2021; Öztürk ve Derin, 2021). Birey, bir sosyal grup veya kategori üyesi ile karşılaştığında, mevcutsa kalıp yargılar hızla devreye girer ve bireyin davranışlarını etkiler (Krieglmeyer & Sherman, 2012). Kalıp yargılar geliştikçe daha dayanıklı hâle gelir ve yaş ilerledikçe değiştirilmesi giderek zorlaşır (Forbes, Cox, Schmader & Ryan, 2012).

Kalıp yargılarla ilgili en büyük çelişki yapılan genellemelerin her zaman doğru olmayışındır. Kalıp yargılar temel alınarak değerlendirilen herhangi bir grubun tüm üyeleri aynı özelliklere sahip olmayabilir. Bu nedenle, kalıp yargıların yol açabileceği riskleri azaltmak amacıyla proaktif yaklaşımlar benimsemek gerekmektedir. Örneğin, eşitlikçi bir tutuma sahip olmak veya bunu davranışlarla göstermek kalıp yargıların etkisini azaltır ve hatta yok eder (Moskowitz & Li, 2011). Bu nedenle kalıp yargılarla ilgili davranış şekillerinin değişmeyeceği yönünde bir umutsuzluğa kapılmamak gerekir.

Eğitim her alanda insanların sorunlarına çözüm bulmak için yapılandırılır. Resmî eğitim kurumlarının amacı, bir yandan öğrencilere pozitif bilimler alanında bilgi kazandırmak, diğer yandan da onların kurum çatısı altında sosyalleşmelerini sağlamaktır. Sosyal ortamın nitelikli ve sürdürülebilir olması sosyal düzenin etkin bir şekilde sağlanmasına bağlıdır. Böylece sosyal sorunlar azalır ve mevcut sorunlara da daha kolay ve hızlı çözüm bulunur. Konu toplumsal olaylar olunca bu konuların en fazla ele alındığı dersin de Sosyal bilgiler olması gayet doğaldır. Araştırmada ele alınan kalıp yargılar konusu, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının 7. sınıf düzeyindeki “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kazanım olarak yer almakta olup kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisi de bu ders kapsamında kazandırılması gereken önemli bir yetkinlik olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı da kalıp yargıların sosyal bütünleşmedeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yöneliktir. Araştırmada, bu amacı gerçekleştirmek için en uygun yöntemlerden birinin, Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme uygulamaları aracılığıyla söz konusu konuların ele alınması olduğu düşünülmüştür. Araştırma çerçevesinde yapılan planlama Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Aktif Öğrenme Uygulamalarının Gerçekleştirildiği Öğrenme Alanları, Konu Başlıkları ve Öğretim Etkinlikleri

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Öğretim Etkinliği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	Anlat bakalım tekniği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Avrupa'da Bilimsel Gelişmeler	Akvaryum tekniği
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeni Meslekler	Altı şapkalı düşünme tekniği
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	5E Modeli
Küresel Bağlantılar	Gelişen Türkiye	Pazar yeri tekniği
Küresel Bağlantılar	Biz Konuksever Bir Milletiz	Beyin fırtınası tekniği
Küresel Bağlantılar	Biz Konuksever Bir Milletiz	Balık kılıcı tekniği
Küresel Bağlantılar	Kalıp Yargıları Sorguluyorum	Konuşma halkası tekniği

Tablo 1'de sunulan öğretim planı çerçevesinde gerçekleştirilen aktif öğrenme uygulamalarının etkililiğini ölçmek amacıyla aşağıdaki araştırma problemlerine ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.1. Araştırmanın amacı

Problem cümlesi: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, kalıp yargı ve ön yargı temalı konuların öğretiminde uygulanan aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili midir?

Araştırmadaki alt problemler ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili ön test başarı puanı ortalamaları arasındaki fark anlamlı mıdır?
2. Deney grubunun kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili ön test akademik başarı puanı ortalaması ile son test akademik başarı puanı ortalaması arasındaki fark anlamlı mıdır?
3. Kontrol grubunun kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili ön test akademik başarı puanı ortalaması ile son test akademik başarı puanı ortalaması arasındaki fark anlamlı mıdır?
4. Ön test puan ortalamalarının etkisi kontrol altına alındığında, deney grubu ile kontrol grubunun kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili son test akademik başarı puanı ortalamaları arasındaki fark anlamlı mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili ön test ve son test akademik başarı puanı ortalaması arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırmada amaçlandığı üzere, ortaokul öğrencilerinin kalıp yargılarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, eğitim-öğretim süreçlerine çok yönlü katkılar sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin kalıp yargılarına odaklanarak bu olgunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı veya ortadan kaldırmayı amaçlayan öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği bir derstir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu dersin kalıp yargılar bağlamında daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, kalıp yargı temalı öğrenme modüllerinin hazırlanmasında araştırma sonuçlarından yararlanılabilir. Araştırma bulguları Sosyal Bilgiler dersi bağlamının ötesine taşındığında, öğrencilerin kalıp yargılara dayalı olumsuz iletişim eğilimlerinin giderilmesi ve bu temaya ilişkin farkındalıklarının artırılması yoluyla ileri düzey sosyal becerilerinin geliştirilmesi mümkün olabilecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada aktif öğrenme uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargı temalı konularla ilgili akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi olarak yapılandırılmış olup, deneysel bir desen olan ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bir okulun mevcut iki şubesinden yararlanıldığı için seçkisiz atama yapılamamış (Fraenkel vd., 2012), bu nedenle birbirine denk grupların bulunması yoluna gidilmiştir. Denk gruplar şubelere uygulanan akademik başarı testi ile tespit edilmiştir. Bu yolla bağımsız değişkenin etkisini daha net görebilmek ve sonuçların güvenilirliğini artırmak mümkün olabilecektir. Araştırmanın değişkenlerinden kalıp yargı temalı konuların öğretiminde kullanılan aktif öğrenme uygulamaları bağımsız değişkendir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise kalıp yargı temalı konulara ait bilgi düzeyidir. Bu desene yönelik sürecin modellenmesi Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Deneysel Süreç Modellemesi

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney grubu	Akademik başarı testi	Öğretim programına dayalı etkinlikler ve aktif öğrenme uygulamaları	Akademik başarı testi
Kontrol grubu	Akademik başarı testi	Öğretim programına dayalı etkinlikler	Akademik başarı testi

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayı ve cinsiyet dağılımına ilişkin özellikler Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Özellikleri

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	9	13	22
Kontrol Grubu	8	12	20
Toplam	17	25	42

Tablo 3’te görüldüğü gibi Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunda 17’si kız ve 25’i erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 9’u kız ve 13’ü erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci deney grubunda, 8’i kız 12’si erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kalıp yargı ve ön yargı temalı akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu test 4 seçenekli soruların yer aldığı ve toplam 25 sorudan oluşan bir test olup, her bir sorunun doğru cevabı 4 puandır. Böylece bir öğrencinin bu testten alabileceği en yüksek puan 100 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan bu çoktan seçmeli test deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Akademik başarı testinin ortalama madde gücü 0,503 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında başarı testleri için madde gücü 0,40–0,59 aralığında kabul edilmektedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Bu doğrultuda testin güçlük düzeyi orta seviyededir. Testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise 0,958 olarak bulunmuştur. Ayırt edicilik değerinin 0,40’ın üzerinde olması, maddelerin

bireyleri ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. (Crocker & Algina, 2006; Özcan, Aydoğan ve Bulut, 2014; Schumacker & Lomax, 2004; Sefer Gündüz ve Karabay Koçyiğit, 2004). Analiz sonuçları akademik başarı testinin veri toplama aracı olarak uygulanabilirliğinin bir kanıtıdır.

2.4. Verilerin analizi

Betimsel istatistikler, verilerin niteliksel özelliklerini ortaya koymak ve uygun analiz yöntemlerini belirlemek için kullanılır. Araştırmada öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği (parametrik mi yoksa non-parametrik mi olduğu) normallik sınaması ile belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma grubunun Akademik Başarı Testinden elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma, ranj, minimum ve maksimum değerleri de betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Araştırma verilerinin uygun istatistik yöntemlerle değerlendirilmesi için yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.

Araştırma Verilerinin Uygun İstatistik Yöntemlerle Değerlendirilmesi İçin Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Bağımlı değişken	Testler	Gruplar	N	Kolmogorov Smirnov Testi	P	Çarpıklık Basıklık Katsayıları	Çarpıklık (Ç) Basıklık (B)
Akademik Başarı	Ön test	Deney	22	,129	,200	,169	-,302
		Kontrol	20	,216	,015	,514	-,932
	Son test	Deney	22	,106	,200	,197	-,630
		Kontrol	20	,097	,200	,143	-,830

Araştırmadaki katılımcı sayısının 30'dan fazla olması nedeniyle Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Bu testin uygulanması alanyazınla da uyumludur (Can, 2020). Tabloda normallik sınaması için incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 aralığındadır. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğinin kanıtıdır. Normallik testi bağımsız gruplarda t-testi analizleri normallik varsayımını karşılamaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik
Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-86837521-050.99-299426.

3. BULGULAR

Araştırmada, aktif öğrenme uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile bu uygulamaların yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Bağımsız Gruplarda t-Testi Analizi

	Gruplar	N	X̄	SS	Sd	t	p
Akademik başarı	Deney	22	48,36	20,50	40	118	.907
ön testi	Kontrol	20	47,60	21,56			

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=118$, $p>.05$). Akademik başarı ön testinde deney grubunun aritmetik ortalama puanı 48,36 iken kontrol grubunun ise 47,60'tır. Buna göre her iki grup başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmayacak şekilde birbirine yakındır ve orta düzeyde bir kalıp yargı ve ön yargı bilgi düzeyine sahiptir.

Aktif öğrenme uygulamalarının yürütüldüğü öğretim süreci sonrasında, deney grubunun akademik başarı düzeyinde bir değişim olup olmadığı, öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puan ortalamaları üzerinden yapılan karşılaştırmalı analiz sonuçları ile değerlendirilmiştir. Buna göre deney grubunun ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasındaki değişim Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Deney Grubu Ön Test Akademik Başarı Puanları ile Son Test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

	Testler	N	X̄	SS	Sd	t	p
Akademik başarı	Ön test	22	48,36	20,50	21	13,891	,000*
	Son test	22	68,55	14,25			

* $p<.05$

Tablo 6'ya göre deneysel süreç sonrasında deney grubunun akademik başarı puanı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t_{21}=13.891$, $p<.000$). Bu sonuçlar, deney grubunun akademik başarı puan ortalamalarındaki değişimin, uygulama öncesinden sonrasına olumlu yönde gerçekleştiğinin bir kanıtıdır.

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir:

Tablo 7.

Kontrol Grubunda Artışın Anlamlı Olup Olmadığına Dair Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin Sonuçları

	Testler	N	X̄	SS	Sd	t	p
Akademik başarı	Ön test	20	47,60	21,56	19	4,943	,000*
	Son test	20	53,60	18,14			

* $p<.05$

Tablo 7'ye göre, kontrol grubunun akademik başarı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{19}=4.943$, $p<.000$). Bu sonuçlar, kontrol grubu akademik başarı puan ortalamalarındaki değişimin, uygulanan öğretim faaliyetleri öncesinden sonrasına olumlu yönde gerçekleştiğinin bir kanıtıdır.

Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı bir değişim söz konusudur. Eğitimin ortaya çıkardığı anlamlı farkı ifade edebilmek için başka bir analize ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla, ön test puanlarının olası etkisinin kontrol altına alındığı ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Grupların düzeltilmiş son test puan ortalamaları ile ANCOVA test analizleri Tablo 8 ve Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 8.

Grupların Son Test Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Son test ortalaması	Düzeltilmiş son test ortalaması
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
Deney	22	68,55	68,27
Kontrol	20	53,60	53,90

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test akademik başarı puanı ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kalıp yargı akademik başarı puanı ortalamalarının ($\bar{X}=68,27$) kontrol grubuna ($\bar{X}=53,90$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9.

Akademik Başarı Testi İçin ANCOVA Analizinin Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	η^2
Ön test	10048,427	1	10048,427	834,111	,000*	,955
Grup	2162,371	1	2162,371	179,497	,000*	,822
Hata	469,828	39	12,047			
Düzeltilmiş Toplam	12858,286	41				

$p<.05$

Tablo 9'a göre, düzeltilmiş puanlar üzerinden gerçekleştirilen kovaryans analizi sonuçları gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{1,39} = 179.497$, $p <.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin 0,822 olması, söz konusu farkın yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde aktif öğrenme yöntemleri uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarının kalıp yargı ve ön yargı temalı konular hakkındaki akademik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ne var ki deney grubunda uygulanan etkinlikler bu grubun kalıp yargı bilgi düzeylerini kontrol grubuna oranla daha fazla artırmıştır. Bu artışın düzeltilmiş son test puan ortalamaları üzerinden yapılan kovaryans analizi ile deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği de Tablo 9'dan anlaşılmaktadır.

Deney grubunun kalıp yargı ve önyargı temalı konularla ilgili ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı deney grubunun hem ön test hem de son test puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalı analizinin yapılması ile tespit

edilmiştir. Buna göre deney grubunun cinsiyet değişkeni bakımından ön test ve son test akademik başarı puanlarının farklılığına yönelik bağımsız gruplarda t testi analiz sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.

Deney Grubunun Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığına Yönelik Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	N	X̄	SS	Sd	t	p
Ön test	K	9	52,89	22,34	20	,856	,402
	E	13	45,23	19,42			
Son test	K	9	76,00	12,81	20	2,255	,030*
	E	13	62,77	13,99			

*p<.05

Tablo 10'a göre deney grubunun kalıp yargı ve ön yargı temalı konularla ilgili ön test akademik başarı puanı ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur ($t=,856$, $p>.05$). Akademik başarı ön test sonuçlarında kız öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamaları ($X=52,89$) ile erkek öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamaları ($X=45,23$) birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermeyecek düzeyde yakındır. Ne var ki kalıp yargı ve ön yargı temalı konularla ilgili son test akademik başarı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır ($t=2,255$, $p<.05$). Son test akademik başarı sonuçları kız öğrenciler lehine bir farklılık göstermektedir. Nitekim kız öğrencilerin son test akademik başarı puanı ortalamalarının ($X= 76,00$), erkek öğrencilerin son test akademik başarı puanı ortalamalarından ($X= 62,77$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar deney grubunda gerçekleştirilen öğretimsel sürecin/aktif öğrenme uygulamalarının kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığının bir kanıtıdır. Bu durumu farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse deneysel süreç her iki cinsiyet bakımından akademik başarı düzeylerinde bir artış meydana getirse dahi kız öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargı konularına ait bilgi düzeyleri erkek öğrencilere nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ulaşılan en önemli bulgulardan biri, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kalıp yargı ve önyargı temalı konuların öğretiminde kullanılan aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğudur. Araştırma sürecinde, deney grubunda gerçekleştirilen aktif öğrenme temelli akademik bilgi ve beceri öğretiminin, söz konusu öğrencilerin akademik başarı düzeylerine anlamlı düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Nitekim, bu konunun öğretiminde olduğu gibi aktif öğrenme uygulamalarının farklı disiplin alanlarındaki kazanımların öğretiminde de etkili biçimde kullanıldığına ilişkin bulgulara alan yazınında rastlanmaktadır (Aydın, 2024; Bulut, 2018; Çelickan, 2010; Kalaycıoğlu, 2019; Keskin, 2016; Sağlamgöncü, 2024; Şimşek, 2024). Kardaş ve Uca'nın (2016) gerçekleştirdikleri meta analizde, aktif öğrenme uygulamalarının kullanıldığı araştırmaların %96,68 oranında başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada aktif öğrenme uygulamalarının başarıya ulaşması, genel olarak bu uygulamaların öğrenme ortamına ve öğrencilere sağladığı olumlu katkıların bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Daha önce de belirtildiği üzere, "Aktif öğrenme uygulamaları öğrencileri neden başarıya götürür?" sorusu, alan yazınında yer alan araştırmalara da dayanarak şu şekilde açıklanabilir:

- Bilindiği üzere aktif öğrenme yöntemleri, yapılandırmacı yaklaşımın bir yansımasıdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenciler, bilgiyi öğretmenin oluşturduğu demokratik bir öğrenme ortamında, öğretmenin rehberliğinde ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırır (Doğanay & Sarı, 2012). Bu bakımdan aktif öğrenme uygulamaları öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmasına fırsat sunmaktadır.

- Öğrenme güdülenmenin bir ürünüdür. Güdülenmenin ya da motivasyonun gerçek ortamlar etkiyle sonucunda davranış ve sonrasında da öğrenme gerçekleşir. Yani öğrenci güdülenmiyorsa bunu davranış şeklinde göstermesi ve öğrenmesi mümkün değildir (Engin vd., 2009). Aktif öğrenme uygulamalarında demokratik öğrenme ortamları güdülenmeyi destekleyici bir yapıya sahiptir (Dilekmen & Ada, 2005).

- Aktif öğrenme uygulamaları, öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarını artırarak onların, öğrenme sürecine daha güçlü bir şekilde katılmalarına yardımcı olur. Çünkü öğrenciler aktif öğrenme uygulamalarında kendilerine bir "birey" olarak değer verildiğini hissederek ve ortamdaki diğer kişilerle etkili bir iletişim ve etkileşim kurabilirler. Böylece öğrenci, diğer bireylerle hem duygu hem de bilgi paylaşımında bulunarak öğrenme ortamına ve işlenen konuya yönelik ilgisini artırır (Balat & Karaman, 2023). Nitekim, alan yazınında da öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısı yükseldikçe öğrenme düzeylerinin de arttığını gösteren bulgular yer almaktadır (Özarslan, 2009).
- Aktif öğrenme uygulamaları yaşam boyu öğrenmeyi temel alan bir uygulamadır (Türkben, 2015). Yaşam boyu öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri ise bireyin sosyal yönünü güçlendirmektir (Güleç vd., 2013). Sosyal alanda kendini geliştiren bir bireyin benlik saygısı da gelişir. Ayrıca diğerleri tarafından olumlu değerlendirilme kabullenilme ve empatik yaklaşım bireyin kendi benliğini olumlu düzeyde gerçekleştirmesi için önemli unsurlardır (Kaya & Oğurlu, 2015). Bu da öğrencinin akademik motivasyonunu artırarak derse karşı ilgisini daha üst düzeye çıkarır.
- Aktif öğrenme uygulamalarının kişisel gelişime yönelik katkıları da tartışılmalıdır. Nitekim bu uygulamalar, öğrencilerin akıl yürütme, özgün ve analitik düşünme, eleştirel değerlendirme, yapıcı özeleştirme yapabilmek, empati geliştirme, kendini ifade edebilme ve başkalarını saygıyla dinleme gibi kişilik özelliklerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu özellikler öğrenciler için önemlidir. Sözü edilen kişisel özelliklere sahip bireyler, birbirlerini tecrit etmek veya rekabet etmek yerine iş birliği yaparak grup içerisindeki diğer bireylere değerli hissettirme duygusunu yaşatmakla kalmaz, aynı zamanda kendilerini de değerli hissetme fırsatı bulurlar (Arslan, 2006). Ayrıca akran etkileşimi, öğrencilerin akran öğrenimi sürecinde bağımsız düşünebilme, karar verebilme ve sorumluluk almaya istekli olma gibi becerilerini geliştirerek okulda bulunma isteklerini de artırmaktadır (MEB, 2021).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç deney ve kontrol gruplarının öğretimsel süreç sonrasında kalıp yargılar ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Alan yazını araştırmaları, kalıp yargı ve ön yargıların temelinde iki ana nedenin yattığını belirtmektedir: Bunlardan birincisi toplumun geneli tarafından paylaşılan inançlardır; ikincisi ise bireyin kendi kişisel deneyimlerine dayalı olarak oluşturduğu yargılardır (Stangor & Schaller, 1996; Akt.: Aktan & Sakallı Uğurlu, 2013: 18). Her ne şekilde oluşmuş olursa olsun, bir sürecin ürünü olan kalıp yargı ve ön yargıların, yine bir süreç sonunda azaltılmasının veya ortadan kaldırılmasının mümkün olabileceğine dair alan yazınında çeşitli bulgular yer almaktadır. Allport (1954) tarafından geliştirilen ve Temas Hipotezi olarak anılan yaklaşım, Pettigrew (1998) tarafından yeniden yapılandırılarak Temas Teorisi adını almıştır. Bu yaklaşımda, birbirleri hakkında olumsuz kalıp yargılara sahip gruplar arasında gerçekleşen olumlu temasların, bu grupların tutumlarını pozitif yönde değiştirebileceği öne sürülmektedir (Akt.: Koçak & Temel, 2021: 185). Nitekim kalıp yargı geliştirmiş olduğu gruba ait biri ile akran ilişkisi çerçevesinde onun yaşam alışkanlıkları hayata bakış açısı ve kültürleri hakkında fikir edinen birey o gruba ait kalıp yargılarının ya da o bireye ait önyargılarının yanlış olduğunu fark ederek düşünceleri değişecektir. Bir diğer yaklaşım ise Ortak Üst Grup Kimliği Modeli, diğer adı ile Ortak İç-Grup Kimlik Modeli'dir. Bu modelde ise farklı gruplara ait bireyler kendilerini daha üst bir kimlik üzerinden yapılandırarak olumlu ilişkiler geliştirme yoluna giderler (Dovidio Gaertner & Thomas, 2012; Güler, 2019). Örneğin farklı milletlerden olsalar da aynı dine mensup olmaları ya da farklı etnik kimliğe sahip olsalar da aynı öğretim kurumuna devam ediyor olmaları böylece buluştukları ortak payda onların aynı hedefe yönelmesine imkân sağlayacak ve aralarındaki işbirliği güçlenecektir.

Araştırmada tartışılması gereken bir başka konu ise deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin kalıp yargı temalı konularla ilgili akademik başarı düzeylerinin aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilme süreci öncesinde istatistiksel olarak anlamlı değilken aktif öğrenme uygulamaları

sonrasında anlamlı bir farklılık göstermesidir. Bu farklılık da kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Kontrol grubunda ise böyle bir anlamlı farklılık söz konusu değildir. Hatta kontrol grubunda erkek öğrencilerin öğretimsel süreçten kız öğrencilerden nispeten daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bu durumun nedenleri tartışıldığında ise alan yazının da desteklediği şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1. Yapılan bir araştırmada sözel/dilsel zekanın kız öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteren düzeyde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Yenilmez ve Çalışkan, 2011). Benzer şekilde Nuhoğlu Çamurcu (2007) da yaptığı araştırmada da kız öğrencilerin sözel zekâ alanlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu zekâ alanı bireyi sosyal alanda güçlendirmektedir. Sosyal zekânın, bireylerin etkili iletişim kurabilmelerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Morgan, 1996). Alanyazında öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayabilmek için farklı zekâ alanlarına yönelik aktiviteler gerçekleştirilmesinden söz edilir (Kutluca vd., 2009; Başaran, 2004; Gürbüz & Birgin, 2011; Demir & Aybek, 2012). Bu etkinlikler, ilgili konuyla bağlantılı olarak herhangi bir zekâ alanına hitap edebilecek biçimde tasarlanabilir. Nitekim bu araştırmada kalıp yargı ve önyargı temalı konuların öğretiminde sözel/dilsel zekâ alanına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Daha önce de söz edildiği gibi kız öğrencilerde bu zekâ alanını destekleyen etkinliklerin gerçekleşmesi onların sürece adaptasyonlarını daha üst düzeyde sağlayarak akademik başarılarını da yukarıya taşıyabilmektedir.

2. Sosyal beceri ve akademik başarı, cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Memiş ve Memiş (2013), kız öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal beceri düzeyleri arasında, erkek öğrencilere kıyasla daha güçlü bir korelasyon bulunduğunu ve kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini en fazla Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirdiklerini belirlemiştir. Ancak bu sonuç ile Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme etkinlikleri arasında bir ilişki kurulmalıdır. Araştırmanın deney grubunda olduğu gibi sosyal becerileri üst düzeyde destekleyen etkinlikler, özellikle kız öğrencilerin bu becerilerini geliştirme potansiyeli taşırken; bilgi aktarımı odaklı ve öğrenci katılımının sınırlı kaldığı etkinliklerde, kız öğrencilerin bu avantajı kullanamadığı söylenebilir. Bu araştırmada deney grubunda yapıldığı gibi sosyal becerileri üst düzeyde destekleyen birtakım etkinlikler – özellikle kız - öğrencilerin bu becerilerini destekleme potansiyeline sahip olabilirken bilgi aktarımı ve öğrenci katılımının sınırlı olabileceği etkinliklerde kız öğrencilerin bu avantajı kullanamadığı düşünülebilir. Nitekim araştırmada, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaları, bu durumun bir sonucu olabilir. Üstelik kontrol grubundaki kız öğrencilerin kalıp yargı puan farklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına karşın deney grubunda bu düzeyin daha düşük olması, aktif öğrenme sürecinin kız öğrencilerin kalıp yargılarını olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesidir.

3. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla duygularını ifade etme, sosyal desteğe ihtiyaç duyma ve bu desteği etkin bir şekilde kullanma davranışlarında daha yüksek düzey göstermektedir (Dursun & Özkan, 2020). Bu durum kız çocuklarının aktif öğrenme uygulamalarının içerdiği sosyal etkinliklere katılım düzeylerini pozitif yönde etkileyebilecek bir özelliktir ve dolaylı yoldan onların akademik başarılarını da olumlu yönde geliştirebilir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinin üzerinde durduğu ve sosyal hayatta belirleyici bir unsur olan kalıp yargı ve ön yargılar; nitelikli eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde olumsuz etkileri sınırlandırılabilir, olumlu yönleri ise güçlendirilebilecek olgulardır. Bu bağlamda, sürecin etkili bir şekilde yürütülmesiyle nitelikli bir eğitim sağlanabilir ve bu amaçla alternatif yöntemlerden yararlanılabilir. Aktif öğrenme, alternatif yöntemleri kapsayan genel bir kavramdır. Demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, öğretmenin rehber konumunu üstlendiği, öğrenci motivasyonunun sağlandığı, bilişsel ve duyuşsal alanlara hitap edildiği ve her iki cinsiyetin de sosyal becerilerinin gelişimine önem verildiği bir süreçte gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargılarını sorgulamalarına ve var olan sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

Kaynakça / Reference

- Aktan, T. & Sakallı Uğurlu, N. (2013). Kalıp yargı içeriği modeline sosyal bağlamsal bir yaklaşım: Bağlam içinde kalıp yargı içerikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 15-31.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Arslan, M. (2006). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 92-105.
- Aydın, Ç. (2024). *Aktif öğrenme modeli ile zenginleştirilmiş Türkçe dersi etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin tutum eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Balat, Ş. & Karaman, S. (2023). Farklı öğrenme ortamlarında düzenlenen öğrenme etkinliklerinin öğrenenlerin sosyal bulunuşluk öğrenme ve memnuniyet düzeylerine etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 78-96. <https://doi.org/10.29029/busbed.1295109>
- Barna, L. M. (1985). *Stumbling blocks in intercultural communication*. In L. Samovar & R. Porter (Eds.). *Intercultural communication: A reader* (pp. 330-338). Wadsworth.
- Başaran, B. İ. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelikan, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, R. & Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 27-40.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2010). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Thomas, E. L. (2012). *Intergroup relations*. In Group processes. Psychology Press.
- Dursun, A. & Özkan, M. S. (2020). Ergenlerin yaşadıkları yer ve cinsiyet açısından sosyal destek ile problem çözme becerileri. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(6), 18-32.
- Engin, A. O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Forbes, C. E., Cox, C. L., Schmader, T. & Ryan, L. (2012). Negative stereotype activation alters interaction between neural correlates of arousal inhibition and cognitive control. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 7(7), 771-781.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. & Hyun, H. H. (2012). *Evaluate research in education*. Mc Graw Hill.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Güler, M. (2019). Ortak iç-grup kimliği gruplar arası temas ve algılanan tehditlerin Suriyeli bireylere yardım etme niyeti üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 916-938. <https://doi.org/10.15869/itobiad.497145>
- Gürbüz, R. & Birgin, O. (2013). Öğrenme ortamına çoklu zekâ kuramını taşıyan iki öğretmen ve iki araştırmacının yolculuğundan yansıyanlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 1-19.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Hüseyinov, T. (2021). *Cinsiyet temelli kendini kalıp yargılamanın optimal ayrışma kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- İlhan, R. S. & Çevik, A. (2013). Önyargıların psikolojisi: Psikodinamik bir gözden geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 52-67. <https://doi.org/10.7816/nesne-01-01-03>
- Kalaycıoğlu, Ş. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları. motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kardaş, M. N. & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 118-130.
- Keskin, H. (2016). *Aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinde okumaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Koçak, Ö. F. & Temel, M. (2021). Temas hipotezi bağlamında uluslararası öğrencilerin kültürel tutumlarını anlamlandırmak. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 4(2), 181-197. <https://doi.org/10.37999/udekad.895841>
- Krieglmeyer, R. & Sherman, J. W. (2012). Disentangling stereotype activation and stereotype application in the stereotype misperception task. *Journal of Personality & Social Psychology*, 103(2), 205-224.
- Kutluca, T., Butakın, V., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. & Aydın, M. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 1-16.
- Leyens, J., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Mardaga.
- Madon, S., Guyll, M., Hilbert, S. J., Kyriakatos, E. & Vogel, D. L. (2006). Stereotyping the stereotypic: When individuals match social stereotypes. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(1), 178-205. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00057.x>
- Memiş, A. & Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 43-49.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). Türkiye’de aktif öğrenme ve esnek öğrenme alanlarının pedagojik çerçevede incelenmesi. <https://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-2-27-finalised-TURKIYEDE-AKTIF-OGRENME-VE-ESNEK-OGRENME-ALANLARININ-PEDAGOJIK-CERCEVEDE-INCELENMESI.pdf> adresinden 29.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, H. (1996) An analysis of gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269. <http://dx.doi.org/10.1080/0278319960955375>
- Moskowitz, G. B. & Li, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 103-116.

- Nuhoğlu Çamurcu, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına yönelik dağılım düzeylerinin tespit edilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kaya, F. & Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkisi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 951-965.
- Özarslan, Y. (2009). Sosyal bulunuşluk algısına ilişkin uzaktan eğitimde telebulunuşluk çözümleri. Akademik Bilişim 2009 Konferansı. Şanlıurfa. Türkiye.
- Özcan, K. V., Aydoğan, Y. & Bulut, İ. (2014). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanan çoktan seçeli sınavların betimsel analizi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 6(4), 281-294.
- Öztürk, M. & Derin, S. (2021). *Sosyal içermeye temel kavramlar*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Sağlamgöncü, A. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. The Guilford Press.
- Sefer Gündüz, D. & Karabay Koçyiğit, B. (2004). Klasik sınavların bilgisayarda değerlendirilmesine ilişkin bir uygulama: KSDF. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 415-437.
- Şimşek, Ş. (2024). *6. sınıf matematik dersi kümeler konusunun aktif öğrenme teknikleri ile öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Timberlake, J. & Estes, S. (2007). Do racial and ethnic stereotypes depend on the sex of target group members? Evidence from a survey-based experiment. *The Sociological Quarterly*, 48(3), 399-433.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Yenilmez, K. & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 48-63.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Stereotypes are generalized beliefs that play an important role in shaping society and can influence individuals' social orientations. Although stereotypes facilitate information processing, they often shape individuals' attitudes and behaviors. However, stereotypes generally have a negative effect on individuals' perspectives. Barna (1985) states that stereotypes hinder communication, while Spencer, Logel, and Davies (2016) argue that they can create pressure by undermining individuals' sense of belonging.

Individuals have acquired some stereotypes from environmental influences, including parents, peers, teachers, and the media. The level of influence on individuals depends on age, gender, socio-economic status, and psychological factors. Krieglmeier and Sherman (2012) state that stereotypes quickly come into play and influence behavior when an individual encounters a group member, whereas Forbes, Cox, Schmader, and Ryan (2012) argue that stereotypes become more resistant with increasing age. However, these generalizations may not always be true.

Social Studies is one of the most important courses in addressing issues related to stereotypes. As a matter of fact, the 7th-grade Social Studies curriculum aims for students to achieve the learning objective of 'Questioning stereotypes about various cultures'. Moreover, the skill of recognizing stereotypes and prejudices has also taken its place in the curriculum. The aim of this study is to identify students' stereotypes and prejudices through active learning practices and to reduce and/or eliminate their potential negative effects on social integration. In this context, the problem statement to which the answer is sought is given below:

Do active learning practices used in teaching stereotypes-themed topics in the 7th-grade Social Studies course influence students' academic success?

2. METHOD

In this study, the effect of active learning practices on topics related to stereotypes on the academic achievement levels of 7th-grade students were examined. A quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group, one of the quantitative research methods, was employed.

In the study, there were 22 students in the experimental group, 9 girls and 13 boys, and 20 students in the control group, 8 girls and 12 boys. Thus, there were 42 students in the study group from which the research data were collected, 17 girls and 25 boys.

The data collection tool used in the study is a stereotypes-themed academic achievement test developed by the researcher.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The most significant conclusion of this study is that active learning practices applied to stereotype-themed topics in 7th-grade Social Studies positively affect students' academic achievement. In the literature researches have also demonstrated the effectiveness of active learning practices not only in this subject area but in teaching other subjects as well (Aydın, 2024; Bulut, 2018; Çelikcan, 2010; Kalaycıoğlu, 2019; Keskin, 2016; Sağlamgöncü, 2024; Şimşek, 2024). Considering these findings, several factors may explain why active learning practices enhances student achievement. First, active learning practices are typically implemented in democratic learning environments, allowing students to express themselves

freely, which may contribute to their success. Additionally, these practices can increase students' motivation, engagement, and social readiness, all of which support academic achievement. They also promote the development of higher-order thinking skills, further enhancing learning outcomes.

Another important results of this study is that active learning practices related to stereotypes and prejudices are more effective for female students than for male students. The more developed social intelligence of female students, along with their higher-level skills in self-expression and participation in social activities, has made their adaptation to active learning practices stronger than that of male students.

In conclusion, stereotypes and prejudices are defining elements of social life and emphasized in the Social Studies curriculum are phenomena whose negative effects can be mitigated and whose positive aspects can be strengthened through educational activities. Active learning, as a broad concept encompassing such methods, involves activities in which democratic learning environments are established, teachers take on a guiding role, student motivation is fostered, cognitive and affective domains are addressed, and the development of social skills for all students is prioritized. These practices contribute to students critically thinking their own stereotypes and prejudices and resolving existing social challenges.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-86837521-050.99-299426

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiş olup, 1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %80, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %20’dir.

Yazar 1: Araştırmanın planlanması, veri toplama ve analizleri, raporlaştırma.

Yazar 2: Rehberlik ve danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.