

İNGİLİZCE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİ, DERSE KARŞI TUTUMLARINA VE ÖĞRENİLENLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Gökhan BAŞ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine (Birleştirme-II) göre yapılandırılmış İngilizce öğretim atmosferiyle, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf atmosferinin öğrenci erişisi, derse yönelik tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığını araştırmaktır. Araştırma 2007 – 2008 eğitim-öğretim yılında Konya / Meram Boruktolu İ.Ö. Okulu ile Şeyh Şamil İ.Ö. Okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 40 öğrenci iştirak etmiştir. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak, işbirlikli öğrenme yöntemi temelli aktivitelerin öğrenci erişisi üzerinde önemli gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney ve klasik yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiş ve burada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı tutumunun, geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dersi, işbirlikli öğrenme yöntemi, İngilizce dersine yönelik tutum, “The Present Simple Tense” konusu

Giriş

Günümüzde, derse etkin ve aktif katılımın nasıl sağlanabileceği yönündeki tartışmalar süregelirken; öğrenme–öğretme sürecinde bu “etkin” katılımı destekleyecek nitelikte pek çok çağdaş yöntem ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, ülkemizde son yıllarda popüler olma yolunda ilerleyen “işbirlikli öğrenme” de, bu çağdaş yöntemlerden bir tanesidir. Bu anlamda, Johnson, Johnson ve Holubec (1994), bu yöntemin, öğretimde meydana gelen bir “paradigma değişimi” olduğunu ifade etmektedir.

Günümüzde önemi ve uygulanması gittikçe artan işbirlikli öğrenme yöntemi literatürde değişik biçimlerde adlandırılmaktadır. Bu uygulama biçimi Açık göz (2000, 2005), Senemoğlu (2004), Saban (2004), Demirel (1998, 2005, 2006) ve Sünbül

* Şehit Şahin Yılmaz İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni, Niğde.

(1995, 1996, 2007) tarafından “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” (İDÖ) olarak adlandırılırken; Gömleksiz (1993), Delen (1998) ile Büyükkaragöz ve Çivi (1999) “Kubaşık Öğrenme” (KÖ) ifadesini kullanmışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildiği öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Christion, 1990).

İşbirlikli öğrenme eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış yeni bir yaklaşım değildir. İşbirlikli öğrenmenin tarihi oldukça eskidir (Ekinci, 2005). İşbirlikli öğrenme üzerine gerek ülkemizde, gerekse de uluslar arası alanda pek çok çalışma yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında, özellikle; Johnson ve Johnson (1977), Slavin (1988,1991), Açıköz (1993), Erdem (1993), Gömleksiz (1993, 1994), Gömleksiz ve Özyürek (1994), Pala (1995), Hayırsever (2002), Oral (2000), Colosi ve diğerleri (1992), Özder (1996), Özkal (2000), Sharan (1995), Sünbül (1995), Lazarowitz (1991), Lazarowitz ve diğerleri (1994, 1996), Gömleksiz ve Onur (2005), Hevedanlı, Oral ve Akbayın, (2005) gibi akademisyenlerin yapmış oldukları araştırmalar sayılabilir. İngilizce öğretiminde de işbirlikli öğrenmenin etkisini ortaya koymayı amaçlayan bazı çalışmalar yapılmış olup bu yöntemin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır (Açıköz, 1990, 1997; Deen, 1991; McGuire, 1992; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008).

İşbirliğine dayalı öğrenme kavramı günümüzde popüler olmasına rağmen, bu kavramın oluşumu oldukça eskilere dayanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, uzun ve sistematik grup temelli, sosyal ilişkiler ağına dayalı, öğrenme psikolojisini ve grup tartışmalarını da göz önünde bulunduran tarihi eskilere giden bir yöntem olma özelliği göstermektedir.

1900'lü yılların ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimci değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve özellikle bireysel, yarışmacı ve iş birliği halinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. ABD'de *Minnesota Üniversitesi* akademisyenlerinden olan David W. Johnson ve Roger T. Johnson, uzun yıllardır konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, üniversite bünyesinde “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi” (*Cooperative Learning Center*) isminde bir de araştırma merkezi kurmuşlardır. Merkez, öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2001). 1970'li yıllara gelinceye kadar rasgele bir biçimde geliş-güzel kullanılan bu yöntem, 70'lerden sonra yapılandırılarak, öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıtılmaya başlanmıştır. Günümüzde de bu yöntem, sanıldığı gibi aksine, gayet iyi yapılandırılmış sınıflarda ve usta öğretmenlerce kullanılan bir yöntem olma yolunda ilerlemektedir. Bunun yanında bu yöntemin, yalnızca öğrenme – öğretme süreçlerine değil, sınıf yönetimi gibi bir sürece de yansıtılmaya başlandığı yapılan çalışmalarda (Baş, 2009; Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Millis ve Cottell, 1997; Özer, 1999; Sharan ve Sharan, 1990) gözlemlenmektedir.

Johnson ve Johnson (1993) işbirlikli öğrenme grupları kullanımının hem akademik hem de takım halinde çalışma becerisini aynı zamanda geliştirdiğini belirterek işbirlikli öğrenme gruplarının öğrencilere bazı özellikler de kazandırdığını belirtmektedirler. Bu özelliklerden bazıları şöyle özetlenebilir: İşbirlikli öğrenme yöntemi: (1) öğrencilerin problemleri ortaklaşa çözmek için değişik şekillerde öğrenilen zihin-

sel modelleri ortaklaşa kullandıkları, (2) işlemlerin ne kadar iyi uygulandığına ilişkin karşılıklı geri bildirim içinde oldukları, (3) öğrencilerin işlem ve beceriler iyice öğrenilinceye kadar sürekli pratik yapmaları için diğer arkadaşları tarafından sorumlu tutulabildikleri, (4) öğrenilen işlemleri geliştirmek için ihtiyaçları olan davranışları edinebildikleri, (5) grubun diğer üyeleri ile ortaklaşa bir kimlik oluşturabildikleri, (6) en başarılı grup üyelerini örnek alınacak davranış modelleri olarak gözlemleyebildikleri bir ortam sağlamaktadır. Ancak Johnson ve Johnson (1993), bütün bu olanakların işbirlikli öğrenme grubunda garanti edilemeyeceğini ve otomatik olarak oluşmadığını, buna karşı rekabete dayalı ve bireysel durumlarda ortaya çıkma ihtimalinin çok düşük olduğunu belirtmektedirler.

Grupla çalışma hayatı, topluluk biçiminde, grup biçiminde ve bireysel iş olarak görülür. İşbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği ise, öğrencilerin “ortak bir amaç” doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım etme çalışmalarındır (Açıkgöz, 1992).

Yarışmacı öğrenmede, öğrenciler ya kazanmayı ya da kaybetmeyi kabullenirler. Bu öğrenme biçiminde diğer öğrenciler düşman gibi görülür (Gömleksiz, 1997). Yalnızca bir ya da birkaç öğrencinin kazanabileceği, amaca ulaşmak için öğrencilerin birbirini engellediği bir öğrenme biçimidir ve öğrenciler arasında sürekli bir karşılaştırma söz konusudur. Burada öğrenciler çok çalışıp diğer arkadaşlarından daha fazla doğru yaptıkları zaman başarılı olurlar. Yarışmacı öğretimde olumsuz bağımlılık vardır (Gömleksiz, 1997; Çelebi, 2006).

İşbirliğine dayalı öğrenme, adından da anlaşılacağı üzere, öğrenciler arasındaki “işbirliği” esasına dayanmaktadır. Bir diğer ifade ile bu yöntemle, rekabete dayalı ya da bireysel öğrenme en asgari düzeye indirgenmeye çalışılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1993). Ancak, işbirliğine dayalı öğrenme, bütün bu olanaklarına rağmen, her zaman tam bir işbirliğinin olamayacağını ifade ederken; bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğretme – öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrenenlerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst seviyeye getirmede istekli ve etkili olması beklenmektedir (Slavin, 1988). Yani, bu yöntem, genelde okullarda uygulanmakta olan bir küme çalışması yöntemi değildir. Bu anlamda, Açıkgöz’ün de (1992) açıkça ifade ettiği gibi, “her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir gerçek anlamda işbirlikli öğrenme uygulamaları için küme çalışmasının bazı ilkeler doğrultusunda yapılandırılması gereklidir” (s. 151). Johnson ve Johnson (1994), yaygın olarak düşünüldüğü gibi, öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına dayanarak işbirlikli öğrenmenin bir küme çalışması olmadığını ifade etmektedir. Çünkü küme çalışmalarında öğrencilerin paylaşılmış konulardan sadece kendi payına düşeni öğrendiği gözlenir. Bir grup öğrencinin aynı masada oturup kendi konularına çalışması, çalışırken de konuşmalarına izin veriliyor olması o çalışmanın işbirlikli öğrenme grubu olduğu anlamına gelmez. Çünkü bu tür bir grupta üyeler arasında amaca yönelik ortak bir bağlılık yoktur, gruptaki diğer bireylerin öğrenip öğrenmediği çok da önemli değildir. Bu anlamda grup çalışması da bireysel boyuta indirgenmiş olur. Gündül’e (2007, 10) göre, bireyin öğrenmesinde “sosyal etkileşimin” (işbirliğinin) önemine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenmede yalnızca bireysel süreçler değil, bunun yanında paylaşılan ve sosyal etkileşimin olduğu süreçler de önem taşımaktadır. Yani, bireylerin gruba yapacağı “olumlu” yöndeki katkı önem arz etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde grup üyeleri grubun bir bütün olduğunu bilir. Diğer bir anlatımla, burada üyeler arasında grubun

amacını gerçekleştirme yönelik *olumlu bir bağlılık* ve üyeler arasında da karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur. Her üyenin diğer üyelere öğreteceği ve onlardan öğreneceği bir şeyler vardır. Başka bir deyişle, gruptaki her birey, gruptaki diğer bireylerin öğrenmelerinden, dolayısıyla başarı veya başarısızlıklarından sorumludur. Grup başarısı gruptaki tüm bireylere aittir. Hiçbir üyenin çaba harcamadan grup başarısından faydalanmasına izin verilmez (Johnson ve Johnson 1994'den aktaran; Gömleksiz ve Onur, 2005). Bu bakımdan, herhangi bir *işbirliğine dayalı öğrenme* programının başarısında üç temel öge bulunmaktadır (Slavin, 2003: 288):

1. Grup amaçlarına sahip olma
2. Bireysel sorumluluğu gerekli kılma
3. Başarı için eşit şansa sahip olma

Johnson ve Johnson (1993), öğrenme ortamlarını yarışmacı, bireysel ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç temel kategoride ele almışlardır. Yarışmacı öğrenme ortamında, hedef en iyi olmaktır ve bu tür bir öğrenme ortamında bazıları kazanırken, bazıları da kaybeder. Bireysel öğrenme ortamında, öğrencinin tek başına çalışması söz konusudur. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında ise, öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda, birlikte çalıştıkları bir yapı vardır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler birlikte kazanırlar veya birlikte kaybederler. Yani, işbirlikli öğrenme yönteminde, "hepimiz birimiz, birimiz hepimiz içiniz" sözü taban bulmaktadır.

İşbirlikli öğrenme modeline göre, grup üyelerinin grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından her üyenin sorumlu olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Grup çalışmalarında farklı yetenekler, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrenciler, birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte ve daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı getirmektedir. Gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma söz konusu olmaktadır. Bu uygulamalar öğrenciler arası güven duygusunu geliştirmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli her öğrenciye yardım etme ve yardım alma şansını verirken öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmalarını da sağlamaktadır (Demirel, 1998). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, bireysel yeteneklerini geliştiren, öğrenci-öğrenci etkileşimi, grup performansı üzerinde önemli düzeyde etkiler yaratan ve öğretim etkinliklerinin daha canlı ve renkli geçmesine, öğrencilerin daha iyi yetişmelerine olanak sağlayan bir yöntem olma özelliği göstermektedir (Özder, 1999).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde bazı teknikler kullanılmaktadır. Bunlar kısaca (Senemoğlu, 2004; Demirel, 1998, 2005, 2006):

1. Öğrenci takımları ve başarı bölümleri (ÖTBB)
2. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
3. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon (İBOK)
4. Takım destekli bireyselleştirme (TDB)
5. Karşılıklı sorgulama (KS)
6. Birleştirme (Ayrılıp-Birleşme)
7. Birleştirme-II

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkeleri ise şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1998, 2005, 2006):

- Öğrenci grupları en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur. Öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
- Öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri öğrenmede önemli bir yer tutar.
- Öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma daha önemli kabul edilir.
- Başarı ya da başarısızlık bireylerden çok gruplara aittir.
- Bu yöntemin uygulanması ile bir sınıfta bulunan farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrenciler bütünleştirilir ve öğrenciler arasında dostluk duyguları artar.
- Öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Yurt içinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan araştırmaların sayısı çok fazla olmamakla birlikte, mevcut araştırmalar da yine geleneksel öğrenme yöntem ile işbirlikli öğrenme yönteminin karşılaştırılması şeklindedir. İngilizce öğretimi ve işbirlikli öğrenme düzeyinde yapılmış araştırmaların sayısı ise oldukça azdır (Açıkgöz, 1991, 1994; Göleksiz ve Onur, 2005; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008). Yurt içi ve yurt dışında, farklı öğrenim düzeyleri ve konu alanlarında yapılan araştırmaların ortak noktası şudur: İşbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemlere göre akademik başarı yönünden olduğu gibi okula ve okul arkadaşlarına olan tutumlar açısından da daha başarılı ve etkilidir (Göleksiz ve Onur, 2005). Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim okulları boyutunda İngilizce öğretiminde uygulaması ile çok fazla araştırma bulunamaması nedeniyle bu tür bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma ile ilköğretim okullarında okutulan İngilizce derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile daha etkili, daha kalıcı ve daha eğlenceli bir ortamda nasıl işleneceğinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın bu yöndeki çalışmalara da ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersindeki erişilerini, öğrenilenlerin kalıcılığı ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Denenceler

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun ünite sonundaki erişi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden anlamlı fark vardır.
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır.

Sayıtlılar

1. İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test – son test olarak uygulanan erişiş testi öğrencilerin başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, kullanılan ölçütler yansızlık açısından yeterli düzeydedir.
3. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler sonucu olumsuz yönde etkilemez.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2007–2008 Eğitim/Öğretim yılının II. Döneminde Konya'nın Boruktolu İlköğretim okulu ve Şeyh Şamil İlköğretim Okulunda 6. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşan bir deney ve bir de kontrol grubu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden *Birleştirme-II* tekniği ile sınırlıdır.
3. Geleneksel yöntemler ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması yalnızca ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi "The Simple Present Tense" (geniş zaman) konusu ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada deneysel desenlerden "denk olmayan kontrol gruplu ön test – son test deseni" kullanılmıştır (Karasar, 2005). Bu bölümde; çalışmanın modeli, denekler, veri toplama araçları, verilerin toplanıp-çözümlemesi üzerinde durulmuştur.

Denekler

Bu araştırma, 2007–2008 Eğitim/Öğretim yılı II. (Bahar) döneminde Konya'nın Boruktolu İlköğretim Okulu ve Şeyh Şamil İlköğretim Okuluna devam etmekte olan 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. *Random yöntemi* ile seçilen sınıflardan 6/A sınıfı "deney" (20 öğrenci), 6/B sınıfı ise "kontrol" (20 öğrenci) olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

a. Öğrenci Erişisinin Ölçülmesi

Yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak, çalışmacı tarafından hazırlanan İngilizce erişiş testi, çalışmaya başlanmadan önce "ön test", çalışmadan sonra da "son test" olarak kullanılmıştır. Bu erişiş testi ile öğrencilerin çalışmaya başlamadan önceki giriş düzeyleri belirlenmiş, sonrasında ise program tamamlandıktan sonra öğrencilerin kazandıkları davranışlar ölçülmüştür. 50 maddeden oluşan bu testte yer alan her bir doğru madde için 2 (iki) puan verilmiştir. Böylece testten elde edilecek en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir.

Erişiş testi asıl çalışma grubuna uygulanmadan önce, geçerlik ve güvenilirlik analizi hesaplamaları için 70 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Erişiş testi için madde analizleri yapılmış, her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü .54 olarak; testin güvenilirliği ise KR–20 formülü

kullanılarak, güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, erişimi testi çeşitli okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin görüşüne de sunulmuş; test, bu görüşler çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen hesaplamalarda testin, "orta" güçlük derecesine sahip ve "güvenilir" bir test olduğu sonucuyla testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

b. Öğrenci Tutumlarının Ölçülmesi

İlgili kaynaklardan ve çeşitli okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak *tutum ölçeğinin* taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak toplam 45 maddeden oluşmuştur. Bu şekilde oluşturulan araçta yer alan tutum ifadelerinin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla 30 ilköğretim 6. sınıf öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda ve yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen ölçeğin 30 (15'i olumlu, 15'i de olumsuz) maddeden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Tutum ölçeği *Likert tipi* üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup ve her tutum ifadesi için "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" düzeyleri kullanılmıştır. Ankette, "katılıyorum" cevabı verenler 3, "kararsızım" cevabı verenler 2 ve "katılmıyorum" cevabını verenler ise 1'er puan olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise bunun tam tesiri bir yöntem uygulanmıştır. Tutum ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00–1.66 arasındaki ortalama değerlerin "katılmıyorum", 1.67–2.33 arasında bulunanların "kararsızım" ve 2.34–3.00 arasındakilerin ise "katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 3 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık kat sayısını hesaplamak için tutum ölçeği Konya Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu 6. sınıflarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan istatistikî hesaplamalar sonucunda ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilen ölçek, deney ve kontrol grubuna uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bilgisayar ortamında *SPSS 10.0 for Windows* paket programı ile çözümlenen veriler, *ortalama*, *t-testi* ve *Mann Whitney U* testinden yararlanılarak yorumlanmaya çalışılmış olup; anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Veriler analiz edilirken, *bağımsız gruplar t-testi*, *aritmetik ortalama*, *standart sapma*, *Mann Whitney U testi* gibi istatistikî hesaplamalar yapılmıştır.

Denel İşlem

Denel işleme başlanmadan önce, haftalık İngilizce ders planları oluşturulmuştur. Ders planları hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6. sınıf İngilizce ders müfredatında yer alan "*The Present Simple Tense*" konusu ve 6. sınıf İngilizce ders kitabı "*Quick Step*" temel alınmıştır. Konunun yapılandırılmasında ifade edilen "*The Present Simple Tense*" yapısı, bu yapının kullanım süreci ve kullanım alanları gibi genel özelliklerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu süreci, deney grubuna *İşbirlikli*

◆ Gökhan Baş

Öğrenme Yöntemi ve Birleştirme-II tekniğinin yararları, amaçları ve kullanım süreci açıklanmıştır.

Deney grubuna Birleştirme-II tekniği uygulanmıştır. Gruplar 4'er kişiden oluşan toplam 5 gruptan meydana getirilmiştir. Grupların oluşturulması sürecinde, öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumları göz önünde bulundurularak, grupların mümkün olduğunca "heterojen" bir yapıda olması için gayret sarf edilmiştir. Sınıftaki sıraların düzeni, işbirliğini geliştirmek amacı ile yüz yüze etkileşimi mümkün kılacak bir şekilde dizayn edilmiştir. Sıralar, grup üyelerinin birbirlerini rahat görebilecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu süreçten sonra, gruplar arasında görev taksimatı yapılmış olup; gruplardaki başkan, yazıcı, vb. görevliler belirlenmiştir. Öğrencilere, daha sonra, uygulama sonrasında başarılı olacak gruba verilecek ödüller tanıtılmış; bu şekilde öğrenenlerin uygulamaya daha şevkli ve istekli başlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, sınıftaki öğrencilere uygulamada kullanılacak olan çeşitli materyalleri ve çalışma yapraklarını dağıtmıştır. Bu çalışma yapraklarında grup içi tartışmaları tetikleyecek çeşitli sorulara da yer verilmiştir. Öğrencilere uzmanlık yaprakları hazırlanarak dağıtılmış, bunlar arasında "uzmanlık grupları" oluşturularak, konuları derinlemesine tartışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Gruplardaki öğrenciler, kendi konusu ile ilgili "uzmanlık gruplarını" ziyaret ederek, konuları derinlemesine öğrenme ve tartışmaya çalışmışlar, daha sonra, her grup üyesi tekrar kendi asıl grubuna dönerek, grup arkadaşlarına sorumlu oldukları konuyu anlatmışlardır. Takım arkadaşları tarafından her öğrenci kendi konusunun anlaşılıp-anlaşılmadığını görebilmek için sorular sormuş, yanlış anlamaları gidererek, eksik anlamaları tamamlamıştır. Bu arada, araştırmacı sınıf içerisinde gezinerek, dileyen gruplara ihtiyaç duyulan konu veya hususlarda rehberlik etmiş ve yardım sağlamıştır.

Kontrol grubundaki çalışmalarda ise, geleneksel öğretim materyalleri ve dil öğretimi yöntemleri (gramer-çeviri, tüm dilsel-işitsel, fiziksel-tepkisel yöntemler, vb.) kullanılmıştır. Öğretmen, konuyu anlatmış, öğrencileri dersten sonra ödevlendirmiştir. Öğretmen, ayrıca, ders anlatırken, tahtaya notlar almış, bunları ise öğrencilerden defterlerine geçmelerini istemiştir. Bunun yanında öğretmen, ders sonlarında öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmeleri için ders kitabından ve yardımcı kitaptan alışırtmalar vermiştir.

Denel işlem, 01 Nisan 2008 – 28 Nisan 2008 tarihleri arasında toplam 4 hafta boyunca, haftada 2 gün, toplam 16 ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. 16 ders saati sonunda, program başlamadan önce uygulanmış olan "ön test", öğrencilere "son test" olarak tekrar uygulanmıştır. Grup puanı en yüksek olan grup, sınıfın önünde ödüllendirilmiştir. Grup puanları, öğrenenlerin bireysel olarak elde ettikleri puanların toplanıp, ortalama grup puanını elde edilmesi yolu ile elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilecektir.

I. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun ünite sonun-

daki erişim düzeyleri arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi “**The Present Simple Tense**” konusuna ilişkin erişim puanları karşılaştırılarak, aradaki farka bakılmıştır. Burada, öncelikle her iki grup öğrencilerinin son test puanları verilerek, bu sonuç yorumlanacak; arkasından ise, bu sonuçlar her iki grup için de ön test sonuçları ile karşılaştırılarak, yorumda bulunulacaktır. Bu sebeple, aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının puanlarına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 1: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	79.9	18.5	19	317.000	3.14	.05
Kontrol	20	53.0	24.5				

*p< .05

Tablo 1’de de görüleceği üzere, deneklerin son test puanlarının 53.0 ile 79.9 arasında değiştiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında gözlenen bu fark ($t_{(19)} = 3.14, p < .05$), 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Deney işlem sonrasında, deney grubu puan ortalamasının ($\bar{X} = 79.9$), kontrol grubunun puanlarına ($\bar{X} = 53.0$) nazaran çok daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Erişim son test puanlarına, ayrıca, Mann Whitney U-testi uygulanmış; bu test sonucunda da gruplar arasında anlamlı fark ($p < 0.01$) bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test erişim puanları karşılaştırıldığında ise, ortaya çıkan bu anlamlı ($p < .05$) fark daha rahat görülebilmektedir.

Tablo 2: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar (Ön test)	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	49.5	20.8	19	212.500	10.5	.05
Kontrol	20	47.5	20.9				

Gruplar (Son test)	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	79.9	18.5	19	317.000	3.14	.05
Kontrol	20	53.0	24.5				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubunun puanları 49.5’den 79.9’a kadar manidar bir oranda artış gösterirken, ($p < .05$), kontrol grubunun puanları arasındaki 47.5 ve 53.0’lık bir puan artışının da manidar olmadığı t-testi ve yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna ($p > 0.05$) bakılarak görülebilmektedir. İşbirlikli öğrenme

◆ Gökhan Baş

yöntemi sonucunda, başarı puanları deney grubu lehine büyük bir artış gösterirken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemlerin öğrenci başarısına çok fazla bir etkisinin olmadığı yapılan istatistikî çözümleme sonucunda anlaşılmıştır. Kontrol grubunda 47.5'den, 53.0'a kadar olan bir puan artışı "normal" olarak sayılabilir; çünkü nihayetinde, kontrol grubunda geleneksel yöntemler de olsa, ders işlenmiştir; bu yüzden, burada ifade edilen bu farkın olması anormal bir durum değildir.

Açıkgöz'ün (1990, 1991, 1994) ve Pala'nın (1995) İngilizce öğretimi konusunda yapmış olduğu araştırmalarda da, işbirlikli öğrenme konusunda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine öğreterek, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olarak, ortak bir amaç etrafında çalışmış olmaları, öğrenci erişimi düzeyi üzerinde önemli olumlu etkilere sahiptir (Johnson ve Johnson, 1993; Christison, 1990). Dolayısıyla, bu araştırmada da uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin sonuçlarından hareketle, İngilizce dersinde "The Present Simple Tense" konusunda öğrenci başarısını artırmada önemli ve etkili bir yöntem olduğu savunulabilir.

II. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden anlamlı fark vardır" şeklinde ifade edilmişti. Öğrenilenlerin kalıcılığını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının puanları karşılaştırılarak, aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarına yapılan kalıcılık puanlarına dair t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenilenlerin Kalıcılığına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	76.2	13.8	38	366.500	5.95	.05
Kontrol	20	48.6	15.5				

*p< .05

Tablo 3'deki veriler analiz edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin erişimi testi ortalamaları (Deney: $\bar{X} = 76.2$; Kontrol: $\bar{X} = 48.6$) arasında anlamlı bir fark ($t_{(38)} = 5.95$) vardır. Uygulanan Mann Whitney U-testinde de iki grup arasındaki fark çok anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuştur. Buradan elde edilen sonuca göre, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundakilerin kalıcılığı sağlamaya yönelik ilişkin puanları, geleneksel yöntemle öğretim yapıla gruptakilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

III. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacının üçüncü denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır" şeklinde ifade edilmişti. Aşağıda Tablo 4'de deney ve kontrol gruplarının ön tutumlarına ilişkin t-

testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları, Tablo 5’de ise deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları verilerek, elde edilen bulgular birbirleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	1.85	0.671	38	207.000	-4.00	.05
Kontrol	20	1.80	0.616				

*p> .05

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, ön tutum puanlarının hesaplamaları sonucunda, her iki grup arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı (p> .05) yapılan t-testi ($t_{(38)} = -4.00$) ve Mann Whitney U-testi (p>=0.05) hesaplamaları sonucunda anlaşılmıştır. Ön tutum puanları doğrultusunda, her iki gruptaki öğrencilerin de İngilizce dersine yönelik olarak “kararsız” oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	2.60	0.503	38	308.000	-1.16	.05
Kontrol	20	2.00	0.459				

*p< .05

Tablo 5’deki verilere dayanarak, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik son tutum puanları $\bar{X} = 2.00$ ile $\bar{X} = 2.60$ arasında değişmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön tutum puanları ile karşılaştırıldığında, farkın deney grubu lehine arttığı; araştırmanın bu denencesinin kabul edildiği, yani, konu sonundaki uygulamaya göre öğrencilerin tutum puanları arasında gözlenen bu farkın ($t_{(38)} = -1.16$) 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonucun anlamlı olduğu, ayrıca, yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda da (p< 0.01) görülebilmektedir.

Bu sonuca dayanarak, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarının, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubunun puanlarına göre daha da yükseldiği ifade edilebilir. Bu anlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme-II), öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını “olumlu” yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi sonunda, deney grubundaki öğrenenlerin konunun işlenişi ile ilgili olarak düşüncelerini ifade edebilecekleri söylenmiş; araştırmaya katılan deney grubu öğrenenlerinin görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenen tutumlarına olan “olumlu” etkisini pekiştirip, öğrenen yorumlarının destekleyici olabileceği hususu ile bazı öğrenen görüşlerine de araştırma kapsamında aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci A – “Arkadaşlarımızla beraber öğrenmek gerçekten çok güzeldi. Hiç sıkılmadan, kendimi baskı altında hissetmeden rahatça öğrendim”.

Öğrenci B – “İngilizce dersi artık en sevdiğim derslerdendir. Grupta rol alarak, herkesin birbirlerine bir şey anlatması, birbirinin öğrenmesinde sorumlu olması çok hoşuma gitti”.

Öğrenci C – “Bu konunun, geçen sene şimdi 7. sınıfta olan ablam çok zor olduğunu söylemişti. Ancak, böyle bir yöntemle konuyu hem çok rahatça, hem de çok zevkli bir şekilde öğrendim”.

Öğrenci D – “Benim en çok sevdiğim taraf, sıraların biçimiydi. Eskiden yalnızca yanumdaki arkadaşına anlayamadığım ir yeri soruyordum; bu yöntemle ise, hem kendi grubumdakilere bildiklerimi anlatıyor, hem de onlar bana anlayamadıklarımı öğretiyorlardı. Ayrıca, grupların yer değiştir-mesi de, öğrencilerin daha çok öğrenmesine yardımcı oldu”.

Öğrenci E – “Konuyu işlerken herkes çok eğlendi. Bu çalışmayı çok sevdim. Keşke, bütün diğer dersler de böyle işlense. Eskiden İngilizce dersleri çok sıkıcıydı. Öğretmen anlatır, biz dinlerdik. Ancak, şimdi bilgimizi biz kendimiz oluşturuyoruz”.

Öğrenci F – “Bu çalışmalarda, sınıfta çok fazla başarılı olmayan arkadaşlarımızın bile bir şeyler öğrendiğini gördük. Bu, gerçekten çok güzeldi. Öğrendiğimiz bu konuyu çok sevdim. Bu yapıyı artık rahatça kullanabiliyorum”.

Öğrenci G – “Bu uygulamadan çok zevk aldım. Çok hoşuma gitti. İngilizce dersi eskiden çok zor gelirdi bana; ama şimdi, bu ders en çok zevk aldığım derslerdendir. Herkesin karşılıklı olarak birbirlerine bir şeyler öğretmeye çalışması, çok etkileyiciydi. Konuyu öğrenmede hiç zorluk çekmedim”.

Yukarıda, deney grubunda görüşlerini bildiren öğrencilerin yazdıkları yazılardan rastgele seçilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin uygulanan yöntemden (işbirlikli öğrenme) gayet memnun oldukları, derse yönelik “olumlu” bir tutum geliştirdikleri, konuyu rahatça, sıkıntısız ve kolayca öğrendikleri, sıraların dizayn şekli, herkesin birbirinin öğrenmesinden sorumlu olma hususları gibi daha pek çok konudan büyük bir memnuniyet duydukları ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, erişileri ve kalıcılık düzeyleri üzerinde geleneksel yöntemlerle, *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* (İDÖ) yönteminin etkilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlar ifade edilebilir:

1. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi (Birleştirme-II) etkinliklerinin öğrenenlerin “*The Present Simple Tense*” konusu sonundaki erişi düzeyleri üzerinde, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri etkinliklerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

2. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkinliklerinin, öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisi, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri etkinliklerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkinliklerinin, öğrenenlerin öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

İngilizce öğretimi sürecinde İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine yapılan pek çok araştırmada da (Açıkgöz, 1990, 1994, 1997; Deen, 1991; Gömleksiz ve Onur, 2005; McGuire, 1992; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008), yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmada elde edilen yukarıdaki bulgular ışığında, aşağıdaki şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen derste, öğrenenlerin erişiminin daha yüksek olduğu, derse karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı ve dersten sonra öğrendiklerinin kalıcılığının yüksek oranda olduğu sonuçlarına varılmıştı. Buradan hareketle, öğretmenlerin derslerinde geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinden ziyade, işbirlikli öğrenme yöntemlerine daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
2. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenenlerin rahatça, korkusuzca kolay öğrenmelerinden dolayı, bu yöntemin kullanımının diğer derslerde de yaygınlaştırılabileceği önerilebilir.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrenenlerin sınıftaki yardımlaşma, işbirliği, sosyal beceri, atılganlık, vb. düzeylerine katkı sağladığından dolayı, derslerde kullanımına ağırlık verilmesi önerilebilir.
4. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, “sınıf yönetimi” alanında, öğretmene yardım etmesinden; olumlu ve “başarısızlığa endeksli olmayan bir sınıf atmosferi” oluşturmasından ve öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmesinden dolayı bu yöntemin kullanımına derslerde daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
5. Öğretmenlerin, bu yöntemi yalnızca derslerinde değil, diğer sosyal çalışmalarında da uygulayabilecekleri; bunun, sınıf atmosferine ve öğrencilerinin gerek psiko-sosyal, gerekse de bilişsel becerilerine katkı sağlaması açısından, bu yöntemin sıklıkla uygulanması ve kullanımı önerilmektedir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1990). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkilerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri". İnönü Üniversitesi. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Malatya.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1991). "Cooperative, Competitive and Traditional Activities in Foreign Language Achievement and Retention". **TESOL 25th Annual Convention and Exposition**. March 24-28, New York.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1994). "İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı". **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7, 297-320.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama**. Uğurel Matbaası, Malatya.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1993). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. **I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (25-28 Eylül 1990). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1997). **İşbirlikli Öğrenme, Grupla Yarışma Etkileri Bilişsel Süreçler ve Öğrenme Stratejileri**. Dokuz Eylül Üniversitesi. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu), İzmir.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**. (Sekizinci Baskı). Biliş Yayınları, İzmir.
- ASLANDAĞ-SOYLU, B. (2008). "İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi". Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- BAŞ, G. (2009). "Sınıf Yönetiminde Çoklu Zekâ". **Eğitim Dergisi**. Mart, Sayı: 22
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları**. Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- CHRISTISON, M. A. (1990). "Cooperative Learning in the EFL Classroom". **English Language Teaching Forum**. October, 6-9.
- COLOSI, J.C. ve ZALES, C. R. (1992). "Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Courses". **Bioscience**. 48(2), 118-124.
- DEEN, J. Y. (1991). "Comparing Interaction in a Cooperative Learning and Teacher-Centred Foreign Language Classroom". **I. T. L. Review of Applied Linguistics**. 93/94, 153-181.
- ÇELEBİ, C. (2006). "Yapılandırıcılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilimler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- DELEN, H. (1998). "Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilimler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DEMİREL, Ö. (1998). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Kardeş Yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2005). **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**. (Sekizinci Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2006). **Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Geliştirilmiş 10. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, N. (2005). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme". **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed.: Demirel, Ö.). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERDEM, L. (1993). "The Difference Between Cooperative Learning Method and Traditional Method in Terms of Academic Achievement in Educational Sociology Course at Higher Education Level". Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- GÖMLEKSİZ, M. (1993). "Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Etkisi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. (1994). "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Üzerindeki Kalıcılığı". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma Bildirileri**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 421-430, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. ve ÖZYÜREK, D. (1994). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma Bildirileri**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 476-493, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. (1997). **Kubaşık Öğrenme**. Baki Kitabevi, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve ONUR, E. (2005). "İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (*Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu Örneği*)". **Millî Eğitim**. Bahar. S. 166.
- GÜDÜL, F. (2007). "Oluşturmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Bakış". Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- HAYIRSEVER, F. (2002). "İlköğretim Okullarında Uygulanan Küme Çalışması Yönteminin Değerlendirilmesi". **Millî Eğitim**. Kış-Bahar. S. 153-154.
- HEVEDANLI, M., ORAL, B. ve AKBAYIN, H. (2005). "Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi". **Millî Eğitim**. S. 166.
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, T. J. (1974). "Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive or Individualistic". **Review of Educational Research**. S. 44, 213-340.
- JOHNSON, D. and JOHNSON, R. (1993). "What We Know About Cooperative Learning at the College Level. Cooperative Learning". <http://www2.emc.maricopa.edu/innovation/CCL>.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. ve HOLUBEC, E. J. (1994). **The New Circles of Learning: Cooperation in the classroom and School**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. and SMITH, K. (1998). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, R. T. (2000). "How Can We Put Cooperative Learning Into Practice". **The Science Teacher**. 67(2).
- KARASAR, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler**. (On Beşinci Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- LAZAROWITZ, R. (1991). "Learning Biology Cooperatively: An Israeli Junior High School Study" <http://ipn.uni.kiel.de/projekte/esera/book/b132-aki.pdf> (05.06.2007)
- LAZAROWITZ, R., BAIRD, J. H. and BOWLDEN, V. (1996). "Teaching Biology in A Group Mastery Learning Mode: High School Students' Academic Achievement and Affective Outcomes.". **International Journal of Science Education**. 18(4), 447-462.
- LAZAROWITZ, R., HERTZLAZAROWITZ, R. and BAIRD, J. H. (1994). "Learning Science in a Cooperative Setting-Academic-Achievement and Affective Outcomes". **Journal of Research in Science Teaching**. 31(10), 1121-1131.
- McGUIRE, S. P. (1992). "An Application of Cooperative Learning to Teaching English as a Foreign Language in Japan". Minnesota University Graduate School of Education. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Minnesota.
- MILLIS, B. J. and COTTELL, P. G. (1997). **Cooperative Learning for Higher Education Faculty**. Oxford: Oxford University Press.

- ORAL, B. (2000). "Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişimleri, Dersle Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri". **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2 (19), 43–49.
- ÖZER, Ö. (1999). "İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- ÖZDER, H. (1996). "Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZKAL, N. (2000). "İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- PALA, A. (1995). "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği". Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SABAN, A. (2004). **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. (Üçüncü Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SHARAN, S. (1995). **Handbook of Cooperative Learning Methods**. London: Greenwood Press.
- SHARAN, Y. and SHARAN, S. (1990). "Group Investigation Expands Cooperative Learning". **Educational Leadership**. 47(4), 17 – 21.
- SENEMOĞLU, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya**. (Dokuzuncu Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- SLAVIN, R. E. (1988). "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?". **Psychological Bulletin**. 94(3), 429–445.
- SLAVIN, R. E. (1991). "Cooperative Learning and Group Contingencies". **Journal of Behavioral Education**. Vol.: 1, 105-115.
- SLAVIN, R. E. ve diğerleri. (1990). "Cooperative Learning Models for the 3 R's". **Educational Leadership**. January, 22–28.
- SLAVIN, R. E. (2003). "Does Cooperative Learning Increase Achievement?". **The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education**. (Eds.: Daniels, H. and Edwards, A.). Routledge, New York.
- SÜNBÜL, A. M. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Çizgi Kitabevi, Konya.
- SÜNBÜL, A. M. (1996). "İşbirliğine Dayalı Öğretim". **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 20(102), 50–58.
- SÜNBÜL, A. M. (1995). "İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişimi ve Tutumlarına Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YILMAZ, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Metot". **Millî Eğitim**. Nisan-Mayıs-Haziran. S. 150.

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS' ACHIEVEMENT, THEIR ATTITUDE TOWARDS THE LESSON AND THE MAINTENANCE LEVELS OF THEIR ACHIEVED KNOWLEDGE IN ENGLISH LESSONS

Gökhan BAŞ*

Abstract

The aim of the research was to investigate the effects of Cooperative learning-based teaching (Jigsaw-II) and classic foreign language-teaching environment on students' achievement, their attitude towards the lesson and the maintenance levels of their achieved knowledge in English lesson. The research was carried out in 2007 - 2008 education-instruction year in Boruktolu Secondary School and Şeyh Şamil Secondary School, Meram, Konya. Totally 40 students in two different classes in the 6th grade of these two schools participated in the study. The results of the research showed a significant difference between the attitude scores of the experiment group and the control group. It was also found out that the cooperative learning-based activities were more effective in the positive development of the students' attitudes. A significant difference was observed between the final grades of the experiment group and the control group and the between the scores of the maintenance levels of their achieved knowledge in both cases the former group was found out to be higher than the scores of the latter. At the end of the research, it is revealed that the students who are educated by the cooperative learning method are more successful and have a higher motivation than the students who are educated by the traditional foreign language methods.

Key Words: English lesson, cooperative learning method, attitude towards English lesson, "The Present Simple Tense" subject

* Şehit Şahin Yılmaz Primary School, English Teacher, Niğde.