



Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması

An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Cooperative Learning Practices: A Mixed Methods Study

Gülnur Candan Hamurcu^{a*}

^aErciyes University, Kayseri, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli öğrenme uygulamalarının Türkçe Öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü karma desen tercih edilmiş, nicel verileri tamamlamak amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılırken nitel kısmında fenomenolojik çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 52 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Deney grubunda iş birliğine dayalı öğrenme uygulamaları “Grup Araştırması Tekniği” kullanılarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yedi haftada gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulama öncesi ve sonrasında “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama bittikten sonra 25 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, derste işbirlikli öğrenme uygulamasının öğrencilerin bu yönetime yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini gösterirken, cinsiyete bağlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgularda genel olarak yapılan uygulamanın akademik katkı sağladığı, öğretmen adaylarında olumlu duyguları ortaya çıkarttığı ve öğretmen adaylarına keyifli deneyimler yaşattığı belirlenmiş, iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarıyla uygulamaya yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların çalışmanın nicel kısmındaki bulguları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayları, tutum, iş birliğine dayalı öğrenme, grup çalışması tekniği, gömülü karma desen.

Abstract

The primary aim of this study is to determine the impact of cooperative learning practices on the attitudes of pre-service Turkish teachers toward cooperative learning. An embedded mixed design, one of the mixed-methods approaches, was employed in the study, with qualitative data used to support the quantitative findings. In the quantitative part of the study, a one-group pre-test-post-test experimental design was used, while a phenomenological research design was employed in the qualitative part. The study group consisted of 52 pre-service Turkish teachers. Cooperative learning practices were implemented in the experimental group using the "Group Investigation Technique" within the scope of the Instructional Principles and Methods course over seven weeks. The "Attitude Scale Toward Cooperative Learning" was administered to the pre-service teachers before and after the implementation. The study found that cooperative learning practices had a positive impact on students' attitudes toward this method, and no gender-based differences were observed. The interview findings indicated that the practice contributed academically, evoked positive emotions among pre-service teachers, and provided them with enjoyable experiences. It was concluded that cooperative learning practices positively influenced pre-service teachers' attitudes. Moreover, the qualitative findings from interviews supported the study's quantitative findings.

Keywords: Pre-service teachers, attitude, cooperative learning, group work technique, embedded mixed design.

© 2026 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Gülnur Candan Hamurcu, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Erciyes University, Kayseri, Türkiye. E-mail address: gcandan@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6828-4538.

Received Date: July 29th, 2025. Acceptance Date: December 10th, 2025.

Article Type: Research Article, DOI: <https://doi.org/10.67306/bujoe.1753273>.

1. Giriş

Öğrenciler bağımsız varlıklar değildir; daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Sosyal etkileşim, çocukların öğrenme biçiminde önemli bir rol oynar. Bir çocuk, dünyadaki olaylar ve konular hakkındaki anlayışını başkalarıyla iş birliği ve etkileşim yoluyla geliştirir (Essien, 2015). Hangi pedagojik yöntemin en etkili olduğu sorusu günümüzde hala net olarak cevaplanamamış olsa da artık öğrencilerin öğretim sürecine daha aktif katılımını teşvik etmeye yönelik bir eğilim olduğu görülmektedir (Farzaneh & Nejadansari, 2014). Bireysel farklılıklardan dolayı, öğrencilerin dersten sıkılmalarını önlemek ve daha da önemlisi, konuyu anlamalarını geliştirmek öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanmalarını zorunlu kılmıştır (Adams, 2013). Eğitim yaklaşımlarındaki değişimler, işbirlikli öğrenmenin (İÖ) kullanımının artmasına neden olmuştur. İÖ, farklı yeterliliklere, becerilere ve geçmişlere sahip öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere küçük gruplar hâlinde iş birliği yaptığı bir öğretim yöntemidir (Akhtar vd., 2012). İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler küçük gruplar içinde öğrenme görevlerine katılır ve başarıları grup olarak elde ettikleri sonuca göre ödüllendirilir ya da takdir edilir (Slavin, 1980). Bu yöntem, öğrenciler arasında iletişimi, takım çalışmasını, problem çözmeyi ve iş birliğini teşvik ederek onların derse katılımını ve motivasyonunu artırır (Nou vd., 2025).

İşbirlikli öğrenme, çocukları ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışmaya dâhil eder ve bu vurgu, birbirlerinin öğrenmesine yardım etmenin ve desteklemenin önemini kavradıkça onlarda bir grup kimliği duygusu gelişmesini sağlar (Slavin, 1980). Öğrenciler hem kendi öğrenmelerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini geliştirmeyi hedeflemeleri gerektiğini fark etmelidir. Farklı kültürlerden, geçmişlerden ve öğrenme stillerinden gelen öğrenciler, ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelir ve birbirlerinin ilerlemesinden ortak sorumluluk alırlar (Göçer, 2010). Her grup üyesi, gruptaki herkes görevi anlayıp tamamlayana kadar çalışmayı sürdürür. Öğrenciler, başarılarının grup olarak ne kadar iyi iş birliği yaptıklarına bağlı olduğuna inanırlar; bu da onları, grubun genel başarısını artıracak şekilde birbirlerini motive etmeye ve desteklemeye yönlendirir (Adams, 2013). Günümüzde işbirlikli öğrenme, okul öncesinden yükseköğretim ve yetişkin eğitime kadar neredeyse tüm eğitim kademelerinde ve ders alanlarında uygulanmaktadır. Antil vd. (1998), işbirlikli öğrenmenin sınıf içindeki bireysel farklılıkları ele alma yeteneğiyle başlayarak birçok etkenin bu yöntemin yaygın şekilde benimsenmesinde rol oynadığını ifade etmektedir.

Nou vd. (2025), işbirlikli öğrenme modelinin çoğu zaman eğitimciler tarafından yanlış anlaşıldığını öne sürmektedir. Öğretmenler, genellikle sadece öğrencilere “birlikte çalışın” demekle ya da onları gruplara ayırmakla işbirlikli öğrenme stratejilerini uyguladıklarını varsaymaktadırlar (Çetinkaya & Güner, 2018). Priyantın'e (2014) göre ise, işbirlikli öğrenme yalnızca öğrencilere görev verip onları gruplara ayırmaktan ibaret değildir; aynı zamanda öğretmenlerin, tüm grup üyeleri arasında karşılıklı destek ve aktif katılımı teşvik etmesini sağlayan bir stratejidir ve her öğrencinin arkadaşlarına yardımcı olma sorumluluğunu üstlenmesini gerektirir.

Araştırmacılar, işbirlikli öğrenmenin öğretim sürecine entegrasyonunun akademik başarıyı (Adams, 2013; Akhtar vd., 2012; Altamimi & Attamimi, 2014; Ellison & Boykin, 1994; Essien, 2015; Genç & Şahin, 2015); sosyal beceriler (Abrami vd., 2004; Amedu & Gudi, 2017; Ferrer, 2004), motivasyonu (Hortigüela-Alcalá vd., 2019; Ning & Hornby, 2014; Keter vd., 2014; Tran, 2019) ve derse yönelik tutumu (Zakaria vd., 2010; Chan vd., 2021) artırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmışlardır. İşbirlikli öğrenme, akademik, sosyal, psikolojik ve ekonomik avantajları nedeniyle son yıllarda eğitim uygulamalarının önemli bir bileşeni olarak kabul görmeye başlamıştır (Öztürk, 2023) ve Türkiye’de de yaygınlaşmaya başlamıştır. 2024–2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” işbirlikli öğrenmeye gerekli önemi vermiş ve bu yöntemi öğretimde uygulanması önerilen altı yaklaşımdan biri olarak sıralamıştır. Modelde işbirlikli öğrenme, “öğrencilerin kendileri ve birbirlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak amacıyla küçük takımlar içinde birlikte çalışmalarını esas alan bir yaklaşım” olarak tanımlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ayrıca, bu yöntemin ilişkiler kurma, üst düzey düşünme becerilerinden yararlanma ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü de vurgulamaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin etkililiği birçok çalışmayla kanıtlanmış olmasına rağmen (Bächtold vd., 2023), geleneksel yöntemler lisans eğitiminde hâlen en yaygın kullanılan yaklaşım olmaya devam etmektedir (Nguyen vd., 2021). Alias vd. (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen yetiştiricileri işbirlikli öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir; ancak bu yöntem, uygulamada diğer öğretim yöntemleri kadar sık kullanılmamaktadır. Benzer şekilde, Ruys ve arkadaşlarının (2010) bulguları da öğretmen yetiştiricilerinin, öğretmen adaylarına ilköğretim düzeyinde işbirlikli öğrenmenin nasıl uygulanacağı konusunda sınırlı rehberlik sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları durumunda, bu yaklaşımın etkili ve başarılı bir şekilde uygulanması pek mümkün değildir. Bu nedenle, öğretmen adayları bu yenilikçi yaklaşımın teorik bilgilerini sınıf içi uygulamaya dönüştürmekte zorlanabilirler (Tigchelaar vd., 2001). Altun’un (2017) da belirttiği gibi, işbirlikli öğrenme yalnızca sözlü açıklamalarla aktarılacak bir yöntem değildir. Öğrenciler, grup içinde iş birliği yapma, ortak bir ürün ortaya koyma ve hem ürünü hem de süreçte kullanılan işbirlikli becerileri değerlendirme gibi aşamalardan oluşan bir süreçte aktif olarak katılarak bu yöntemi içselleştirebilirler.

Dikici ve Yavuzer (2006) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin ders planlama becerilerini geleneksel öğretmen merkezli yönetime göre daha fazla geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin öğrencilerin ders planı hazırlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Kendi bulgularına ve diğer ampirik çalışmalardan elde edilen destekleyici kanıtlara dayanarak, Dikici ve Yavuzer (2006) işbirlikli öğrenmenin tüm öğretmen yetiştirme programlarının rutin öğretim uygulamalarına entegre edilmesini önermektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri sınıflarda önerilen sıklıkta ve etkililikte uygulanmadığı için (Völlinger & Supanc, 2020), öğretmenlerin bu yöntemleri daha fazla kullanmalarını teşvik edecek yollar bulmak çok önemlidir. Çeşitli araştırmacılar ve mesleki gelişim uzmanları, öğretmenlerin bir eğitim yeniliğini ne ölçüde benimsediğini ve kullanmaya devam ettiğini etkileyebilecek birçok farklı faktör önermiştir (Abrami vd., 2004). Veldman vd. (2020), öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi uygulamadaki başarısının, bu yönetime ilişkin tutumları ve inançlarıyla paralel olduğunu ortaya koymuştur; yani işbirlikli öğrenmeyi etkili şekilde uygulayan öğretmenlerin yöntemin değerine daha fazla inandıkları görülmüştür. Böylece, bir öğretmenin bir yöntemi kullanmasını etkileyen en önemli faktörlerden birinin tutum ve inançları olduğu doğrulanmıştır (Prieto Saborit vd., 2016). Öğretmenlerin bir yöntem hakkındaki tutum ve inançlarını değiştirmek için yöntemle ilgili doğrudan deneyim yaşamalarını sağlamak etkili bir yoldur. Öğretmen adayları yakında sınıfa girecek olan kişiler olduğundan, onlara işbirlikli öğrenmeyle öğretim yapmak, hem işbirlikli öğrenme hakkında bilgi edinmelerine hem de bunu bizzat deneyimlemelerine yardımcı olabilir. Ayrıca literatür incelendiğinde işbirlikli öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalarda cinsiyetle ilgili sonuçlarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Literatürde işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumda cinsiyete göre anlamlı fark olmayan çalışmalar yer almaktadır (Khalifeh vd., 2022; Mobark, 2014; Njoroge & Githua, 2013; Qamar, 2024; Oludipe, 2012). Ancak, kadınların lehine farklar gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Baena-Morales vd., 2020; Nausheen vd., 2023; Rodger vd., 2007; Völlinger ve Supanc, 2020). Bazı çalışmalar ise erkeklerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle eğitildiklerinde kadınlardan daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir (Adeyemi, 2008; Er ve Aksu Ataç, 2014). Bu karmaşık sonuçlar göz önüne alındığında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığının incelenmesi, cinsiyetin tutum üzerindeki etkisini belirlemeye yardımcı olur.

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli öğrenme uygulamalarının Türkçe Öğretmeni adaylarının tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili deneyimlerinin yapısı ve özü nedir?
4. İşbirlikli öğrenme uygulamaları sonrasında öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, nicel bulguları ne düzeyde açıklamaktadır?

2. Yöntem

Bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü karma desen tercih edilmiştir. Gömülü karma desen, verilerin eş zamanlı ya da ardışık şekilde toplanıp, bir veri türünün diğerini tamamlayıcı veya destekleyici olarak kullanılmasına dayanır. İkinci veri grubunun toplanma amacı, birincil verileri güçlendirmek ve farklı perspektifler sunmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2007). İkincil yöntem (nicel veya nitel), baskın yönetime (nitel veya nicel) gömülür veya iç içe geçer. Bu tür bir yerleştirme, ikincil yöntemin birincil yöntemden farklı bir soruya odaklandığını (örneğin, bir deneyde nicel veriler beklenen sonuçları incelerken, nitel veriler uygulama sürecinde bireylerin yaşadığı deneyimleri araştırabilir) ya da farklı bir analiz düzeyinde veri sağlamayı amaçladığını gösterebilir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da nicel verileri tamamlamak amacıyla nitel verilerden yararlanıldığı için gömülü desen tercih edilmiştir. Araştırmada nitel veriler uygulamadan sonra katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını belirlemek için toplanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın nicel kısmında öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının ne yönde geliştiğini belirlemek amacıyla tek grup ön test/son test deseni kullanılmıştır. Bu desende çalışma tek grup üzerinde yapılır. Bir değişkenle ilgili olarak, uygulama öncesi ve sonrası ölçümler alınır ve bu sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2018).

Deneyel araştırmalarda kullanılan desen türüne göre, çalışmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek çeşitli faktörler ortaya çıkabilmektedir. İç geçerlilik, bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını ifade eder (Büyüköztürk vd., 2018). İç geçerliliği etkileyebilecek olası tehditler; zaman etkisi, olgunlaşma, regresyon etkisi, katılımcı seçimi, denek kaybı, deneysel etkinin yayılması, deneysel işleme verilen tepkiler ve veri toplama araçlarına ilişkin sorunlar gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Creswell, 2012). Bu çalışmada iç geçerliliği tehdit edebilecek unsurları en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Zaman

faktörünün etkisini azaltmak için uygulama, planlanan takvim içerisinde tamamlanmıştır. Çalışmanın yedi hafta gibi sınırlı bir sürede yürütülmesi ve bu süreçte öğrencilerde belirgin bir olgunlaşma beklenmemesi, olgunlaşma tehdidini ortadan kaldırmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanlar genel olarak çok yüksek veya çok düşük olmadığı için regresyon etkisinin tehdidi yaşanmamıştır. Katılımcıların seçiminde katılımcılar mevcut sınıfın tamamından oluşturulmuş, herhangi bir seçme ya da eleme yapılmamıştır. Böylelikle katılımcı seçimi için seçim yanlılığı ortadan kaldırılmıştır. Araştırma boyunca katılımcı kaybı yaşanmadığından denek kaybı tehdidi oluşmamıştır. Bu çalışma tek bir grup üzerinden yürütüldüğü için deneysel etkinin yayılmasına dair bir risk de söz konusu değildir. Yedi haftalık uygulama süresinde öğrencilerin uygulamaya yönelik herhangi bir tepki ya da önyargı oluşmaması için uygulama olağan bir şekilde yürütülmüş ve tüm öğrencilere eşit davranılarak deneysel işleme verilen tepkiler en aza indirilmiştir. Son olarak, ön test ve son testte aynı veri toplama aracı kullanılmış ve benzer koşullar altında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında fenomenolojik çalışma deseni çeşitlerinden Edmund Husserl’in öncülük ettiği ‘betimleyici fenomenolojik araştırma’ deseni kullanılmıştır. Betimleyici fenomenolojinin başlıca hedefi, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yönelik algılarını ayrıntılı biçimde ortaya koymaktır (Ersoy, 2023). Bu çalışmada öğretmen adaylarının iş birliğine dayalı öğrenme uygulamasına yönelik deneyimlerine odaklanıldığı için, çalışma amacıyla en uyumlu nitel desen olarak betimleyici fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi anabilim dalında ikinci sınıfta öğrenim gören 52 (36 kadın ve 16 erkek) Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan bütün öğretmen adayları katılmıştır. Katılımcılar, araştırmacının ders verdiği öğrenciler oldukları için tercih edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda iki aşamalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Birinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcı listesi belirlenmiştir. İkinci aşamada ise katılımcı listesinden basit seçkisiz yöntemle çalışma grubu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışmanın nitel kısmında 25 (15 kadın ve 10 erkek) öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerde veri doygunluğuna ulaşılmıştır. Veri toplama ve analiz sürecinde elde edilen kodlar tekrar etmeye başlamış, farklı kişilerden yeni kodlar ortaya çıkmamıştır. Bu durum bu çalışmanın veri doygunluğu sağladığı ve çalışma grubunun yeterli olduğunu ortaya çıkartmaktadır (Akçay ve Koca, 2024). Bulguların raporlanmasında katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla her bir öğrenciyi Ö1, Ö2...,Ö25 şeklinde kodlama yapılmıştır.

2.2. Deneysel İşlem Süreci

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları ile yedi hafta boyunca haftalık iki ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” ve değerlendirme şekilleri ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Deneysel uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra öğretmen adaylarına “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan “Grup Araştırması Tekniği” kullanılmıştır. Grup araştırmasında öğrenciler, hangi konuyu, hangi yöntemle inceleyeceklerini kendileri belirler. Ortak ilgi duyulan bir konu etrafında iş birliğine dayalı gruplar kurarlar. Grup üyelerinin tamamı, konularını hangi yöntemlerle araştıracaklarını planlamaya katkı sağlar. Ardından görevleri aralarında paylaşırlar ve her bir grup üyesi, araştırmanın kendisine düşen kısmını yürütür. Son aşamada grup, yaptığı çalışmalarını birleştirip özetler ve elde edilen bulguları sınıfa sunar (Sharan ve Sharan, 1990). Öğretmen adaylarından üçer kişilik dört grup; dörder kişilik 10 grup olmak üzere toplamda 14 grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen adaylarından yirmi tane teknik arasından istedikleri tekniği seçmeleri istenmiştir. Grupların belirlediği teknikler “Doğru mu yanlış mı tekniği, hazineyi bulma tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram haritası tekniği, kart eşleştirme tekniği, kartopu tekniği, istasyon tekniği, pazaryeri tekniği, arkası yarın tekniği, philips 66 tekniği, beyin fırtınası tekniği, kese kağıdı tekniği, eğitsel oyunlar tekniği, köşeleme tekniği”dir. Ayrıca öğretmen adaylarından 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan bir konu ve bu konuya uygun kazanımları belirlemeleri istenmiştir. Her gruptan belirlenen kazanıma uygun bir ders planı hazırlayarak belirlenen tekniği ders planına uygun bir şekilde sınıfta sunmaları ve tekniği sınıfa uygulatmaları istenmiştir. Gruplardan 40 dakikalık bir ders planı hazırlamaları ve sunumlarını da bu süreye dikkat ederek yapmaları belirtilmiştir. Bu aşamada sınıfın kontrolü tamamen uygulama yapacak gruplarda olmuştur. Öğretmen adayları ders planı hazırlamada ve tekniğin kazanıma uygun bir şekilde hazırlanması aşamalarını kendileri planlamış, gruptaki görev paylaşımlarını kendileri yapmıştır. Her hafta iki teknik uygulaması yapılmış, uygulamalar sonunda sınıfça genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı ders planlarının hazırlanmasında ve tekniğin doğru uygulanmasında rehberlik yapmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Bu çalışmada Şahin vd. (2017) tarafından geliştirilmiş olan “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşan, tek boyutlu beşli likert tipidir. Maddelerin tamamı olumlu ifadeden oluşmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesi (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı 0,95 ve iki yarı güvenilirliği 0,90 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için de Cronbach Alfa katsayısı 0.95 bulunmuştur.

Deneyisel uygulamanın ardından, deney grubundaki öğrencilerin sürece dair düşüncelerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme amacı doğrultusunda altı soru hazırlanmıştır. Ardından, iç geçerliliği sağlamak amacıyla üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış, soru sayısı üçe düşürülmüştür. Hazırlanan form aracılığıyla, görüşmeler araştırmacının ofisinde, yalnızca öğrenci ve araştırmacının bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde ilk önce öğretmen adaylarından toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tablo 1’de gösterildiği gibi, verilerin ortalama, medyan ve mod değerleri birbirine yakındır. Ayrıca, ön-test ve son-test çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu sınırlar içinde olması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Veriler normal dağıldığı için çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada, nicel verilerin analizleri t-testi ile yapılmıştır. Test sonuçları %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Verilerin betimsel istatistikleri

	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Ön-test	4,1021	4,1057	4,00	-,585	,631
Son-test	4,4945	4,5000	4,89	-,714	-,114

Fenomenolojik araştırmalar, kendilerine özgü bir analiz süreci gerektirir. Betimleyici fenomenoloji çalışmalarında, araştırılan olguya yönelik katılımcı deneyimlerinin temel özü ve yapısı, dört aşamalı bir analiz süreciyle ortaya konulmaktadır (Giorgi, 2009):

1. Parantezleme: Analiz sırasında, araştırmacıların konuya dair mevcut bilgi, tutum, düşünce ve önyargılarının bir kenara bırakılarak süreçten uzak tutulması,
2. Fenomenolojik redüksiyon (indirgeme): Görüşme dökümlerinde deneyime ilişkin temel özellikleri ya da anlam birimlerini ortaya çıkarılması,
3. İmgesel çeşitleme: Belirlenen anlam birimlerinden yararlanarak katılımcıların deneyimlerine ait yapısal temaların belirlenmesi,
4. Anlam ve özlerin sentezlenmesi: Önceki aşamalarda belirlenen anlam birimleri ve özlerin bir araya getirilerek bütünleştirilmesidir.

Parantezleme sürecinde, görüşme kayıtları incelenirken araştırmacıların olası bilgi, deneyim ve önyargıları bir kenara bırakılmış ve böylece katılımcıların öznel deneyimlerine yükledikleri anlamlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Fenomenolojik indirgeme aşamasında, öğretmen adaylarının deneyimlerini aktardıkları ifadeler; taşıdıkları anlamlar ve bu anlamlar arasındaki ayrımlar temel alınarak çeşitli anlam birimlerine ayrılmıştır. İmgesel çeşitleme aşamasında öğretmen adaylarının deneyimlerinde örtük biçimde yer alan anlamlar açığa çıkarılmıştır. Son aşamada ise, katılımcıların ortak deneyimlerinden hareketle deneyimin özü ve anlamı ortaya konmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni, 31.12.2024 tarihinde Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 561 numaralı belge numarası ile alınmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik genel tutumlarının ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik genel tutumlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Ölçüm	X	N	Ss	T	sd	P
İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum	Ön-test	4,1021	52	,41075	,31565	51	,001
	Son-test	4,4945	52	,41272			

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan 52 öğrencinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum puanlarının ön-testte $X=4.10$ ve son-testte $X=4.49$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, ön-test ve son-test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=.31565$, $sd=51$, $p=.001$). Bu sonuç, uygulamanın öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik genel tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklarına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t-testi	
					T	P
Ön-test	Kadın	36	4,1061	,41598	,103	,918
	Erkek	16	4,0932	,41203		
Son-test	Kadın	36	4,5427	,43906	1,270	,210
	Erkek	16	4,3862	,33356		

Grupların puanları arasındaki farkın anlamlılığı için hesaplanan ön-test t değeri ($t=0,103$; $p > 0,05$) ve son-test t değeri ($t=1,270$; $p > 0,05$), öğrencilerin cinsiyetine göre işbirlikli öğrenmeye yönelik genel tutum ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kız öğrencilerin ön test ve son test puanları erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında iş birliğine dayalı öğrenme uygulamasına yönelik yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamın yapısını ve özünü şu bileşenlerin oluşturduğu belirlenmiştir: Akademik katkı sağlaması, kişisel gelişimi arttırması, motivasyona etkisi, duygusal deneyimler sağlaması, keyifli deneyimler yaşatması, uygulama sürecinde zorluk yaşanması. Aşağıdaki paragraflarda bu bileşenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- Akademik katkı sağlaması:

Öğretmen adayları genel olarak işbirlikli öğrenmenin başarıyı, etkileşimi, aktif katılımı, verimliliği artırdığını ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 iş birliğine dayalı bir şekilde işlenen derslerin öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca Ö3 bu şekilde işlenen derslerde kendilerini mesleki açıdan geliştirdiklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Yaptığımız etkinlikler sayesinde kişinin kendine güvenini artırıp başarıya olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. Kendimizi geliştirdiğimizi düşünüyorum, mesleki açıdan bizi ileriye taşıdığı tartışılmaz bir gerçek.” Ö1 ise uygulamanın verimli olduğunu ve bu tarz işlenen derslerin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığını “Verimli olduğunu düşünüyorum. Bu dersler bizleri öğretmenlik alanına hazırlıyor ve arkadaşlarla fikir alışverişinde olmamızı sağlıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö8 süreçte farklı fikirlerin ortaya çıkma durumunu ve etkileşimli bir sürecin meydana geldiğini “Birden fazla kişi ders anlatımında etkinlikte aktif olduğu için öğrenci farklı kişilerden konuyu etkinliği dinler. Etkileşimli bir süreç meydana gelir. Farklı düşünceler görülür” ifadesi ile dile getirmiştir. Ö17 ise ortak çalışmanın arkadaşlar arasında kaynaşmaya neden olduğunu ve birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını vurgulamıştır. Ayrıca grup çalışmaları sırasında birden fazla fikrin ortaya çıktığını ve ortak bir sonuca varabildiklerini “Grup olarak ortak bir çalışma yaptığımızda hem grup içinde kaynaşma oluyor hem de birbirimizin eksiklerini tamamıyoruz. Bir konu hakkında birden çok fikir oluyor ve bunu ortak bir sonuca ulaştırıyoruz” sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme

uygulamasına yönelik deneyimlerinin öğrenmelerine, aktif, etkileşimli ve verimli bir sınıf ortamı oluşmasında olumlu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

- *Kişisel gelişimi arttırması:*

Öğretmen adayları genel olarak işbirlikli öğrenmenin özgüvenlerini, sorumluluk bilincini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 iş birliğine dayalı öğrenme ile özgüven kazandıklarını ve sorumluluk bilinci ile hareket ettiklerini “*Öğrenci iş birliğine dayalı öğrenme ile belirli bir özgüven kazanır, kendini daha iyi ifade eder, sorumluluk bilinci ile hareket ederek işini ciddiye alır, görevlerini yerine getirir zaten böylece de başarılı olur*” ifadesi ile dile getirmiştir. Ö22 iş birliğine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağladığını “*Grup çalışmaları öğrenciler arası bilgi alışverişini arttırdığı için oldukça verimli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Çok verimli bir sistem, iletişim becerisine katkı sağlıyor*” sözleriyle açıklamıştır. Ö23 gruptaki herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmenin kendi yararına olduğunu “*Grupta yer alan her üyenin yapılması planlanan ders anlatımı için çabalamasının kişinin kendi yararına olduğunu düşünüyorum. Bu çabanın da kişide görev bilinci ve ders hakkındaki bilgisi için etkili olduğunu düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Ö25 grup çalışmaları sırasında sorumluluk bilincinin geliştiğine değinerek, doğru grupta çalışmanın önemine dikkat çekmiştir: “*Sorumluluk bilincinin geliştiğini ve doğru grup kurulmuş ise işlenen dersin daha keyifli olduğunu düşünüyorum.*” Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamasına yönelik deneyimlerinin özgüvenlerini geliştirmesi, sorumluluk bilincini kazandırması ve iletişim becerilerini geliştirerek kişisel gelişimlerine katkı sağlaması açısından olumlu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

- *Motivasyona etkisi:*

Öğretmen adayları genel olarak işbirlikli öğrenmenin eğlenceli olduğunu, motivasyonu ve derse ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir. Ö25 yararlarının farkında olmasına rağmen grup çalışmalarını sevmediğini ama derste yapılan iş birliğine dayalı uygulama sırasında eğlendiğini “*Grup çalışmalarını bireysel olarak sevmesem de yararlarının farkındayım. Genel olarak beğendim. Eğlenceliydi*” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 grup çalışmasının derse olan ilgiyi arttığını “*Genel olarak işlenen derse hazırlık yapıp gelinmesi derse olan ilgiyi, tutumu da arttırıyor*” şeklinde açıklamıştır. Ö7 ise öğrencilerin derse zevkle katılım sağladıklarını, bu durumun içsel motivasyonlarını artırıp öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini “*Daha aktif katılım sağlanmasının kalıcı öğrenmeyi beraberinde getirdiğini düşünüyorum. Öğrencinin içsel motivasyonu artıyor, aynı zamanda iş birliğine dayalı olarak işlenen derslerde öğrenciler daha zevk alarak derse katılıyor, katılmak istediği için de derse dinleyip anlamayı önceler. Bu da öğrenciyi başarılı konuma getirebilir*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö8 yapılan uygulamanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını, bu durumun ise özgüvene etkisini “*Öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünüyorum daha fazla sorumluluk almayı tetikliyor. Daha özgüvenli birey olunmasına katkı sağlıyor*” şeklinde ifade etmiştir.” Ö17 grup çalışmalarının yararlı olduğu ve kişilerin grup arkadaşlarıyla motive olduğunu “*Grup arkadaşları varken kişiler motive oluyor ve daha iyi performans sergiliyor. Bu yüzden grup çalışmasının son derece yararlı olduğunu düşünüyorum*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamasına yönelik deneyimlerinin eğlenceli olması, derse yönelik ilginin artmasını sağlaması, tutumlarını ve motivasyonlarını etkilemesi açısından olumlu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

- *Duygusal deneyimler sağlaması:*

Öğretmen adayları genel olarak grup içindeki etkileşimlerin kendilerini strese soktuğunu, buna karşılık arkadaşlarına karşı güven duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bir gruba dahil olma duygusunu yaşadıklarını, kendilerini rahat ve özgüvenli hissettiklerini de ifade etmişlerdir. Ö4 grup çalışmaları sırasında arkadaşlarına güven problemi yaşadığını ve bu durumun kendisini strese soktuğunu “*Bir gruba dahil olma konusunda bir sıkıntısı yaşamadım. Arkadaşlarıma karşı güvensizdim, zor güvenen birisi olduğum için arkadaşlarıma devamlı olarak bir şeyleri hatırlatma sorumluluğu ile hareket ettim. Stresim ise yüksekti diyebilirim*” şeklinde ifade etmiştir. Ö6 grup çalışmaları sırasında yapamama korkusunun kendisini strese soktuğunu, bu durumu grup arkadaşlarının desteğiyle aştığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bazen yapıp yapamayacağıma dair stres olsam da grup arkadaşlarımla birbirimize destek olduk ve bu da bana güven aşıladı.*” Ö16 grup çalışmasında sorumluluklarını yerine getirmeyen, sadece uygulamada yer alan arkadaşının kendisini strese soktuğunu “*Zaman yönetimini iyi yaptığımız için stres yaşamadık ancak grup içinde çalışmaya destek vermeyip uygulama aşamasında gözüken arkadaşımız bizi oldukça strese soktu*” sözleriyle vurgulamıştır. Ö19 beğenilmeme korkusunun kendisini strese soktuğunu “*Çok fazla stresliydim çünkü beğenilmeme korkusu vardı içinde*” şeklinde ifade etmiştir. Ö20 sürece dahil olmanın heyecanını yaşadığını ve bir

grup içerisinde söz sahibi olmanın kendisinin özgüvenini arttırdığını şu şekilde belirtmiştir: *“Sürece dahil olmak heyecan verici bir durum grup içinde söz sahibi olabilmek özgüvenimi arttırdı.”* Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamasına yönelik deneyimlerinin kendilerini strese sokması açısından olumsuz fakat bir gruba dahil olmanın verdiği heyecan açısından olumlu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

- *Keyifli deneyimler yaşatması:*

Öğretmen adayları iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini uygularken tekniğin uygulanmasının, etkinlik hazırlamanın, ders anlatmanın, eğlenmenin ve arkadaşlarla vakit geçirmenin keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Ö1 tekniği uygularken sınıfın enerjisinin muhteşem olmasını çok keyifli olduğunu vurgulayarak *“En keyifli yani ise tekniğin uygulanmasıydı. Tekniği uyguladığımız zaman sınıfın enerjisi muhteşemdi”* düşüncesini ifade etmiştir. Ö3 ise akla gelmeyecek farklı fikirlerin ortaya çıkmasını keyifli bir deneyim olduğunu *“En keyifli yani kişinin aklına gelmeyen farklı düşüncelerin ortaya çıkması”* sözleriyle belirtmiştir. Ö4 öğretmen olduğunu düşünerek ders anlatmanın keyfini *“En keyifli olan öğretmen olduğuma inanmam ve kendi sınıfımda olduğumu düşünerek dersi anlatmamdı”* şeklinde ifade etmiştir. Ö7 bir ürün çıkartabilmenin keyifli olduğunu *“En keyifli yönü herkesin fikirleriyle ortaya bir ürün çıkarabilmek olmuştur”* sözleriyle belirtmiştir. Ö9 *“En keyiflisi sevdiğim arkadaşlarımla aynı grupta bulunup çalışmalarımızı birlikte yürütüp sınıfımıza sunmaktı”* ifadesi ile sevdiği arkadaşlarla çalışmanın keyifli olduğunu belirtmiştir. Ö10 ise öğretmen rolünü üstlenmenin heyecan verici olduğunu *“Sınıfta tahtaya çıkıp öğretmen rolünü üstlenmenin heyecanını tattım, sınıf kontrolünün tamamen bende olması inanılmaz bir deneyimdi benim için”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö15 *“Karşılaştığım keyifli deneyim etkinlikleri hazırlamak oldu arkadaşlarımızla birlikte yaptığımız ödevi bu etkinler hem eğlenceli hale getirdi hem de motive etti. Farklı düşüncelerden dolayı bazen zorlansak da arkadaşlarımızla farklı ve güzel deneyim kazandık”* sözleriyle etkinlik hazırlamanın eğlenceli yanına değinmiştir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamasına yönelik deneyimleri sırasında tekniğin uygulanması, etkinliğin hazırlanması, ders anlatımı yapılması ve arkadaşlarla vakit geçirilmesinin keyifli deneyimler olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

- *Uygulama sürecinde zorluk yaşanması:*

Öğretmen adayları iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini uygularken sınıf yönetimini sağlamada, farklı fikirlerin oluşmasında, konunun bulunmasında, sunum yapmada ve ders planı hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö3 sunum yaparken zorlandığını *“Sunum yaparken en zoruydu çünkü ilk ders anlatışında ama diğer sunuşlarımda büyük bir tecrübe kattı”* şeklinde ifade etmiştir. Ö4 ise bir konu ile ilgili gruptaki herkesin farklı fikirlerinin olmasının zorluğunu *“Sanırım en zor yanı bir konu üzerine gruptaki her bir kişinin farklı bir düşüncesinin olmasıydı”* düşüncesiyle dile getirmiştir. Ö10 ders planı hazırlarken ve sınıf yönetimi sırasında zorlandığını *“Ders planı oluşturmak ve sınıf yönetimini sağlamak oldukça zordu”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö11 de sınıf yönetimi konusunda zorlandığını *“Bir tartışma ortamı söz konusu olduğu için sınıf yönetimi konusu kesinlikle zor”* şeklinde belirtmiştir. Ö17 kalabalık bir sınıfta tekniği uygulamada zorlandıklarını fakat bu durumu deneyimlemeleri açısından iyi olduğunu *“Sınıf mevcudunun çokluğu teknik uygulamalarında bir kaos ortamı yaratıyor. Bu durum kalabalık sınıf deneyimleyebilmemiz açısından iyi fakat sınıf yönetimi zorlaşıyor”* şeklinde dile getirmiştir. Ö12 sınıfta sessiz bir ortam oluşturmada ve arkadaşlarının dikkatini çekmekte zorlandıklarını *“Zor kısmı, sınıfta sessizliği sağlamak ve etkinliğe katılmayan öğrencinin dikkatini çekerek derse yönlendirmek”* diyerek belirtmiştir. Ö24 *“En zorlu olanı ise konu veya herhangi bir şey hakkında diyecek bir şey bulamamak”* şeklindeki ifadesiyle ortaya bir fikir koyamamanın sıkıntısını dile getirmiştir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamasına yönelik deneyimleri sırasında sınıf yönetiminin sağlanması, farklı fikirlerin ortaya çıkması, sunumun yapılması, ders planının hazırlanması, arkadaşlarının dikkatinin derse çekilmesi ve bazen de söylenecek bir şeyin bulunamamasının olumsuzluk olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmıyla uygulamaya yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çalışmanın nicel kısmındaki verileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda genel olarak yapılan uygulamanın akademik katkı sağladığı, öğretmen adaylarında olumlu duyguları ortaya çıkarttığı ve öğretmen adaylarına keyifli deneyimler yaşattığı belirlenmiştir. Öğretmen adayların görüşlerinde yapılan uygulamayla ilgili çoğunlukla olumlu ifadeler yer almaktadır. Bu durumda iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir. Buna göre araştırmada elde edilen nitel bulgular, nicel bulguları açıklamaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik tutumlarını incelemeye odaklanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları, katılımcıların işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının yüksek olması, katılımcıların bu olumlu yaklaşımı süreç öncesinde de benimsediklerini ve uygulama süreci sonunda bu tutumun pekiştğini göstermektedir. Literatürde öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Al-Malki ve ark., 2022; Erdem, 2009; Fernández Rivas & Espada, 2019; Jusoh ve ark., 2016; Qamar, 2024; Swaran Singh, 2020). Benzer şekilde, Abuhamda vd. (2020), Filistinli dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme stratejisinin kullanılmasına olumlu yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Katawazai ve Saidalv'in (2020) çalışmasında, Afganistan'daki yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğu işbirlikli öğrenme stratejilerine yönelik son derece olumlu tutum sergilemiş; işbirlikli öğrenme ifadelerine %64,97'si güçlü şekilde katıldığını, %30,06'sı ise katıldığını belirtmiştir. Venman vd. (2002) ise, öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulaması öncesinde de ön test puanlarının yüksek olduğunu belirlemiş ve bu bulguyu, katılımcıların yöntemi değerli bir öğretim yaklaşımı olarak kabul ettikleri şeklinde yorumlamıştır. Farzaneh ve Nejadansari'nin (2014) bulguları da katılımcıların genel olarak öğretim ortamlarında işbirlikli stratejilerin kullanılmasına olumlu baktığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulguların literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermesinin nedenlerinden biri, çalışma grubunun benzer şekilde yüksek öğretim öğrencilerinden oluşması olabilir. Martínez-Velázquez vd. (2024), yaş arttıkça işbirlikçi davranışların arttığını ortaya koymuş ve yaş grupları arasındaki farklılıkların, özellikle 19–35 yaş aralığındaki yetişkinlerde planlama, öz izleme, örgütlenme, bilişsel esneklik ve anlamsal kategorizasyon gibi bilişsel becerilerin daha ileri düzeyde gelişmiş olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Thompson (2018) tarafından yapılan gözlemler ve kısa görüşmeler, birçok öğrencinin işbirlikli çalışmayı tercih ettiğini ve bunun derse karşı tutumlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Ancak, Çetinkaya ve Güner (2018) katılımcıların tutumlarının olumlu olmasına rağmen kavramı yeterince anlamadıklarına ve sıklıkla grup çalışmasıyla karıştırdıklarına dikkat çekmiştir. Literatürde bu çalışmanın bulgularıyla çelişen sonuçlara sahip araştırmalar da bulunmaktadır. Pham (2011), öğretmenlerin %60'ı ve öğrencilerin %65'inin işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu ya fark etmediklerini ya da bu görüşe katılmadıklarını ortaya koymuştur.

Çalışmanın en dikkat çekici sonucu olarak, işbirlikli öğrenme uygulanmasının öğrencilerin bu yönetime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa yol açtığı bulunmuştur. Özellikle, “grup halinde çalışmaktan zevk alırım” (madde 6) ve “grup çalışmalarını eğlenceli bulurum” (madde 7) ifadelerine katılım düzeyinin anlamlı biçimde artması, öğrencilerin grup çalışmalarına karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, “takım olarak çalışmak arkadaşlıklarımızı olumlu etkiler” (madde 19) ve “grup çalışması sosyalleşmeye yardımcı olur” (madde 21) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinde de olumlu bir artış sağladığını göstermektedir. “Grup çalışmaları konuyu daha iyi anlamama yardımcı olur” (madde 26) ve maddelerinde elde edilen artış da bu öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, “grup çalışmaları eleştirel düşünmeye katkı sağlar” (madde 27) ve “grup çalışmalarındaki ödüller öğrenmeye karşı motivasyonumu olumlu etkiler” (madde 28) maddelerinde gözlenen anlamlı yükselme, bu yöntemin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını da güçlendirdiğini göstermektedir. Amedu ve Gudi (2017), deneysel çalışmalarda işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla öğretim gören öğrencilerin bu yönetime yönelik tutumlarında belirgin bir iyileşme olup olmadığını test etmişlerdir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin yönetime karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ve yöntemin kişilerarası ilişkilerini geliştirmede faydalı olduğunu dile getirdiklerini göstermiştir. Prieto Saborit vd. (2016), işbirlikli öğrenmeye yönelik bir hizmetçi eğitimin öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik tutum ve algılarını nasıl etkilediğini değerlendirmeyi amaçlamış ve sonuçlar öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gupta vd. (2014), işbirlikli öğrenme stratejileri kullanılarak eğitilen katılımcıların, kontrol grubundakilere kıyasla son testte anlamlı şekilde daha iyi performans gösterdiğini ve işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine üstünlüğünü açıkça ortaya koymuştur. Hicks (2007) de, bir dönem süren işbirlikli öğrenme yöntemlerinin entegre edildiği bir dersin ardından öğrencilerin bu yöntemi daha iyi anladığını ve daha olumlu bir tutum sergilediğini bulmuştur. Dale vd. (2005) çalışmasında ise ilginç bir şekilde, öğrenciler işbirlikli öğrenme yaklaşımını uygulama öncesinde biraz faydalı bulurken ($x = 3,53$), uygulama sonrasında bu değer azalmıştır ($x = 2,98$). Bu çalışma, benzer sonuçlara ulaşan yurtdışı araştırmaların bulgularını destekleyerek, öğretmen adaylarına yönelik verilerle literatüre katkı sağlamaktadır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, bu çalışmada cinsiyete bağlı bir fark gözlemlenmemiştir. Kadınlar hem ön-test hem de son-testte erkeklere göre biraz daha yüksek puan almış olsalar da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (Mobark, 2014; Njoroge & Githua, 2013; Qamar, 2024; Oludipe, 2012). Benzer şekilde, Khalifeh vd.'nin (2022) bulguları da öğrencilerin işbirlikli öğrenme stratejisine

yönelik tutumlarında cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, kadınların lehine farklar gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Baena-Morales vd. (2020), işbirlikli öğrenme etkinliğine katılan erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin algılarındaki farklılıkları araştırdığı bir çalışmada, kadınların işbirlikli öğrenmeyi erkeklere kıyasla daha çok değer verdiği ortaya koymuştur. Völlinger ve Supanc (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, kadın katılımcılar işbirlikli öğrenme yöntemlerini uygulamaya konusunda daha istekli olmuş, kullanımına daha olumlu tutumlar sergilemiş ve işbirlikli öğrenme hakkında daha yüksek düzeyde bilgi göstermiştir. Nausheen ve arkadaşları (2023), tutumlarda sadece akran desteği alt boyutunda anlamlı cinsiyet farkları bulunmuştur; bu boyutta kadınlar, grup çalışması sırasında hem sağladıkları hem de aldıkları kişisel destekten daha fazla memnuniyet bildirmiştir. Rodger ve arkadaşları (2007), işbirlikli öğrenme ortamında bazı katılımcıların “Tek başıma çalışamaz mıyım?” ve “Grup işinden nefret ediyorum!” gibi şikâyetlerinin cinsiyet farkını yansıttığını, bu tür ifadelerin erkek öğrenciler tarafından dile getirildiğini ancak kadın katılımcıların herhangi bir itirazda bulunmadığını belirtmiştir. Bazı çalışmalar ise erkeklerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle eğitildiklerinde kadınlardan daha iyi performans gösterdiğini bildirmiştir (Adeyemi, 2008). Er ve Aksu Ataç (2014), erkeklerin rekabetçi ortamları tercih ettiğini çünkü bu ortamlarda daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını ve hedeflere ulaşmaya daha fazla odaklandıklarını; kadınların ise rekabetçi ortamlardan kaçındığını çünkü daha iyi sonuçlar elde etme olasılıklarının düşük olduğuna inandıklarını öne sürmektedir.

Üçüncü araştırma sorusunun yanıtını bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, araştırmacının öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını daha derinlemesine anlamasını sağlamıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan nitel bulgular, araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre, öğretmen adayları işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülen derslerin sınıf içi etkileşimi ve derse olan ilgiyi artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca başarı, özgüven ve motivasyona ilişkin ölçek maddelerine verilen cevaplar yüksek düzeyde katılım gösterdiği gibi, görüşmelerde de işbirlikli öğrenmenin başarıyı, özgüveni ve motivasyonu geliştirdiğini ifade edilmiştir. Öğrenciler ayrıca bu yöntemin sosyal becerilerini geliştirdiğini, sorumluluk duygusunu pekiştirdiğini ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Literatürde katılımcıların işbirlikli öğrenmeyi tercih ettiğini ve bu yöntemin faydalarını kabul ettiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Al-Malki vd., 2022; Bächtold vd., 2023; Çelik vd., 2013; Er & Aksu Ataç, 2014; Erdem, 2009). Benzer şekilde, Gelici ve Bilgin’in (2011) yürüttüğü bir çalışmada, 7. sınıf öğrencileri öğrenmenin daha kolay olduğunu, derslerden daha çok keyif aldıklarını, matematik korkusunu azaldığını ve sosyal becerilerinin geliştiğini bildirmiştir. Bir başka çalışmada ise yüksek lisans öğrencileri, kavramların daha iyi anlaşılması, arkadaş desteği, sürecin kolaylığı, keyif alınması ve çalışma kalitesinden memnuniyet gibi işbirlikli öğrenmenin tüm avantajlarını kabul etmişlerdir (Nausheen vd., 2023). Katawazai ve Saidalv (2020) bulgularına göre, öğrencilerin %63,29’u işbirlikli öğrenmenin sınıf katılımını artırdığını, yaratıcılığı teşvik ettiğini, akran ilişkilerini güçlendirdiğini ve öz güveni artırdığını kesin olarak kabul etmiş, %29,52’si ise katıldığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları genel olarak işbirlikli yürütülen dersler hakkında olumlu görüşler ifade etmiş olsalar da bazıları bu yöntemle ilgili sorunlar yaşadıklarını bildirmiştir. Ayrıca, bazı öğrenciler akranlarına karşı güvensizlik yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğretmen adayları, grup içi etkileşimlerin genellikle stres yarattığını belirtmiş; ancak aynı zamanda akranlarına güvendiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yöntemi uygularken etkinlik hazırlamanın, tekniğin uygulanmasının, ders anlatmanın ve kendilerini öğretmen gibi düşünmenin keyifli olduğunu; sınıf yönetimini sağlamanın, konu bulmanın ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasının zorlu bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. İşbirliğine dayalı uygulamalara yönelik yapılan bu çalışmanın nitel verileri, yapılan uygulamanın tutumu artırdığını belirten nicel verileri açıklamaktadır.

Bu çalışma Türkiye özelinde öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Ancak bu çalışmanın önemli bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmanın bir sınırlılığı, yalnızca tek bir eğitim ortamındaki üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme odaklanmasıdır. Bulguların genellenebilirliğini değerlendirmek için farklı eğitim bağlamlarında çalışmalar yapmak faydalı olacaktır. Bu çalışma, işbirlikli öğrenmenin öğretmen adaylarının bu yönetime yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin tutumlarındaki bu değişikliğin, öğretim kariyerlerinde bu yaklaşımı kullanma istekliliği üzerinde gerçek bir etkisi olup olmadığını belirlemek için ek boyutsal çalışmalar yapılabilir. Çalışmanın sınırlılıkları tartışılırken, araştırmanın tek gruplu desenle yürütülmüş olması ve uygulama süresinin sınırlı olması gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Tek gruplu desenin, deney ve kontrol grubu karşılaştırması yapılmadan sonuçların yorumlanmasını sınırlayabileceği, uygulama süresinin ise etkilerin kalıcılığı ve genellenebilirliği üzerinde etkili olabileceği belirtilmelidir.

Kaynakça

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychologist*, 24(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- Abuhamda, E., Darmi, R. ve Abdullah, H. (2020). The effect of Jigsaw cooperative learning strategy on fourth graders' achievement in teaching EFL at Qalqilya City. *Journal of Business and Social Sciences Research*, 4(1), 1–8.
- Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting co-operative learning among primary six pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64–74. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2013.1.6/61.6.64.74>
- Adeyemi, A. (2008). Effects of cooperative problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691–708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
- Akçay, S. ve Koca, E. (2024). Nitel araştırmalarda veri doygunluğu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 829-848.
- Akhtar, K., Perveen, Q., Kiran, S., Rashid, M., & Satti, A. K. (2012). A study of students' attitudes towards cooperative learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 141–147.
- Alias, N. S., Hussin, H., Hassan, J., Adnan, N. S. M., Othman, M. H., & Hussin, K. (2018). Perception of teacher on cooperative learning. MATEC Web of Conferences, 150, 05068. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005068>
- Al-Malki, E. A. A., Gulnaz, F., Javid, C. Z., & Chaudhry, M. Z. (2022). An empirical investigation of the EFL learners' attitudes toward the effectiveness of cooperative learning. *SAGE Open*, 12(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440221141699>
- Altamimi, N. O. M., & Attamimi, R. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27–45. <https://doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6114>
- Altun, S. (2017). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451–468. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/91>
- Amedu, O. I., & Gudi, K. C. (2017). Attitude of students towards cooperative learning in some selected secondary schools in Nasarawa State. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 29–34.
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419. <https://doi.org/10.3102/00028312035003419>
- Bächtold, M., Roca, P., & De Checchi, K. (2023). Students' beliefs and attitudes towards cooperative learning, and their relationship to motivation and approach to learning. *Studies in Higher Education*, 48(1), 100–112. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112028>
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Fernández-González, F. T., & López-Morales, J. (2020). The use of a cooperative-learning activity with university students: A gender experience. *Sustainability*, 12(21), 9292. <https://doi.org/10.3390/su12219292>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demierel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2021). Cooperative learning in teacher education: Its effects on EFL pre-service teachers' content knowledge and teaching self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 654–667. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1931060>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third Edition). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Second Edition). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Forth Edition). Pearson.
- Çelik, S., Aytın, K., & Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: Opinions of Turkish teachers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852–1859. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.263>

- Çetinkaya, Ş. E., & Güner, Ş. (2018). Cooperate or not to cooperate? Lecturers' understandings and attitudes towards cooperative learning. *Journal of Narrative and Language Studies*, 6(11), 178–193.
- Dale, V. H. M., Nasir, L., & Sullivan, M. (2005). Evaluation of student attitudes to cooperative learning in undergraduate veterinary medicine. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(4), 511–516. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.4.511>
- Dikici, A., & Yavuzer, Y. (2006). The effects of cooperative learning on the abilities of pre-service art teacher candidates to lesson planning in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2>.
- Ellison, C. M., & Boykin, A. W. (1994). Comparing outcomes from differential cooperative and individualistic learning methods. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 22(1), 91–104. <https://doi.org/10.2224/sbp.1994.22.1.91>
- Er, S., & Aksu Ataç, B. (2014). Cooperative learning in ELT classes: The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1), 109–122. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/28/49>
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1668–1672. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.295>
- Ersoy, F. (2023). Fenomenoloji. In A. Saban & E. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 67–115). Eğitim Kitap.
- Essien, A. M. (2015). Effectiveness of cooperative learning methodology in improving students' learning attitudes towards English language. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(2), 119–127. ISSN 1944-6934.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287–292. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>
- Fernández Rivas, M., & Espada, M. (2019). Attitude of physical education teachers toward cooperative learning depending on the ownership and teaching experience. *Educação e Pesquisa*, 45(4). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190409>
- Ferrer, L. M. (2004). Developing understanding and social skills through cooperative learning. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 27(2), 45–61.
- Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adiyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40–70.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1). <https://doi.org/10.17522/nefemed.21278>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 439–445.
- Gupta, M., Jain, M., & Pasrija, P. (2014). Gender related effects of co-operative learning strategies (STAD and TAI) on mathematics achievement. *Issues and Ideas in Education*, 2(1), 53–68. <https://doi.org/10.15415/ie.2014.21005>
- Hicks, J. (2007). Students' views of cooperative learning and group testing. *Radiologic Technology*, 78(4), 275–283.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando Garajo, A., Pérez-Pueyo, Á., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: Perspectives from two different educational stages. *Sustainability*, 11(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Jusoh, N. M., Rebutan, H. M. A., Aung, M. M. T., Mohamad, M., Husain, R., Esa, A. R., & Ismail, S. (2016). Undergraduate medical students' attitude and preferences toward traditional lecture versus informal cooperative learning. *Malaysian Journal of Public Health Medicine*, 16(2), 55–63.
- Katawazai, R., & Saidalv, A. (2020). The attitudes of tertiary level students towards cooperative learning strategies in Afghan EFL context. *International Journal of Educational Development*, 19(9), 301–319. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.16>
- Khalifeh, A., Almousa, N., Ammari, R., & Jarrah, L. A. (2022). Students' attitudes towards applying cooperative learning strategy at Amman Arab University. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 997–1006. <https://doi.org/10.17507/jltr.1305.12>
- Keter, K. J., Barchok, H. K., & Ng'eno, J. K. (2014). Effects of cooperative mastery learning approach on students' motivation to learn chemistry by gender. *Journal of Education and Practice*, 5(8), 91–97
- Martínez-Velázquez, E. S., Ponce-Juárez, S. P., Díaz Furlong, A., & Sequeira, H. (2024). Cooperative behavior in adolescents: A contribution of empathy and emotional regulation? *Frontiers in Psychology*, 15, 1342458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1342458>

- Mobark, W. M. (2014). The effect of using cooperative learning strategy on graduate students' academic performance and gender differences. *Journal of Education and Practice*, 5(4), 64–70.
- Nausheen, M., Alvi, E., Munir, S., & Anwar, R. (2013). Attitudes of postgraduate students towards cooperative learning. *Journal of Educational Research*, 16(2), 107–115.
- Njoroge, J. N., & Githua, B. N. (2013). Effects of cooperative learning/teaching strategy on learners' mathematics achievement by gender. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(2), 568–576.
- Nou, H., Mok, S., Lim, S., & Em, S. (2025). The relationship between students' attitudes towards cooperative learning strategies and their academic achievement. *Journal of Social Knowledge Education (JSKE)*, 6(2), 200–210. <https://doi.org/10.37251/jske.v6i2.1606>
- Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J., DeMonbrun, M., Crockett, C., Tharayil, S., Shekhar, P., Waters, C., & Rosenberg, R. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 8(9). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7>
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), [page numbers if available]. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Oludipe, D. (2012). Gender difference in Nigerian junior secondary students' academic achievement in basic science. *Journal of Educational and Social Research*, 2(1), 93–99.
- Öztürk, B. (2023). The effect of cooperative learning models on learning outcomes: A second-order meta-analysis. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(3), 273–296. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.600.13>
- Pham, T. (2011). An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning (CL). *International Education Studies*, 4(1), 3–12. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p3>
- Prieto Saborit, J. A., Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438–445. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020>
- Priyantini, T. (2014). *Students' attitudes towards cooperative learning in enhancing their motivation to speak*. Paper presented at the 61st TEFLIN International Conference, Universitas Sebelas Maret (UNS), Solo, Indonesia.
- Qamar, Z. (2024). Identifying students' attitude toward cooperative learning at the university level. *Journal of Asian Development Studies*, 13(3), 1496–1505. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.3.121>
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Gender differences in cooperative learning with university students. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 157–173. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v53i2.55260>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: An exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537–553. <https://doi.org/10.1080/03055691003729021>
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47 (4), 17-21.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Swaran Singh, C. K. (2020). The use of think-pair-share of cooperative learning to improve weak students' speaking ability. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 4008–4023. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I5/PR2020111>
- Şahin, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H.M. ve İlğan, A. (2017). İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 73-88.
- Thompson, J. (2018). *Student attitudes on cooperative learning and individual learning in my mathematics* (Honors project No. 378). Bowling Green State University. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/378>
- Tran, V. D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning? *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12–[last page if available]. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p12>
- Veldman, M. A., Van Kuijk, M. F., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2020). The proof of the pudding is in the eating? Implementation of cooperative learning: Differences in teachers' attitudes and beliefs. *Teachers and Teaching*, 26(1), 103–117. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740197>
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 727–749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>
- Zakaria, E., Chin, L. C., & Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 272–275. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.272.275>