

Kartal, Ş., Özbek, R. (2017). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Ve Başarılarına Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 796-820.

Geliş Tarihi: 13/04/2016

Kabul Tarihi: 24/04/2017

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE BAŞARILARINA ETKİLERİ*

Şefik KARTAL**
Ramazan ÖZBEK***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğiyle ders işlenmesinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamaktır. Araştırmada kontrol grubu ön test-son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olduğu, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında ise anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta bulunan öğrencilerin uygulamalar sonucunda başarılarının anlamlı şekilde arttığı, ancak iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, işbirlikli öğrenme yöntemi, ÖTBB tekniği, geleneksel yöntem

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENGLISH CLASSES AND THEIR ACHIEVEMENTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effects of Student Teams-Achievement Divisions (STAD), which is a Cooperative Learning technique, on the attitudes of university students towards English classes and their academic achievements. A pre-test post-test experimental design with the control group was used in this research. According to the results of the study, it was seen that attitudes of the students in the experimental group towards English classes increased positively, but there wasn't a significant difference in the attitudes of the students in the control group towards English classes. When the average of difference scores between pre-test and post-test compared, it was found out that the students in the experimental group had more positive attitudes towards English classes than the students in the control group. It was also determined that the achievements of the students in both groups increased significantly, but there wasn't a significant difference between the average of difference scores between pre-test and post-test of the two groups.

Keywords: English language teaching, cooperative learning method, STAD technique, traditional method

* Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuş ve 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

**Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sefik.kartal@gop.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

1.GİRİŞ

Öğrencilerin birbirlerini nasıl algıladıkları ve birbirlerini ne şekilde etkiledikleri eğitimin ihmal edilen bir yönüdür. Öğrenciler öğrenme sürecinde birbirlerini üç şekilde etkiler: 1) Kimin en iyi olduğunu görmek için yarışır. 2) Diğerlerinin ne yaptığına dikkat etmeden bir hedefe yönelik olarak bireysel çalışır. 3) İşbirliği içerisinde çalışır (Açıkgöz, 1992; Ekinci, 2010; Johnson ve Johnson, 1994; Marr, 1997; Senemoğlu, 2002).

Kişilerarası yarışmacı öğrenme bir kişinin kazanması durumunda diğerlerinin kaybettiği olumsuz amaç bağımlılığı ile karakterize edilmektedir. Öğrenciler bir taraftan kendileri başarılı olmaya çalışırken bir taraftan da diğerlerinin başarılı olmasını engellemeye çalışır (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1994). Bireysel öğrenme durumlarında, öğrenciler birbirlerinden bağımsızdır ve başarıları kendilerine daha önceden verilmiş bir dizi kıstası yerine getirmedeki kendi performanslarına bağlıdır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları birbirlerini etkilemez. (Johnson ve Johnson, 1994). İşbirlikli öğrenme ise, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Ekinci, 2010; Slavin, 1980). İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, yani öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması kolay değildir (Açıkgöz, 1992). Öğrencileri grup içerisinde çalıştırmakla öğrenci gruplarını işbirlikli olarak çalışacak şekilde yapılandırmak arasında fark vardır (Johnson ve Johnson, 1989; Johnson ve Johnson, 1994; Slavin, 1987). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Sachs, Candlin, Rose ve Shum, 2003; Slavin, 1987).

İşbirlikli öğrenme, daha önce öğretmen tarafından sunulan konunun üzerinde öğrencilerin derinlemesine çalıştığı bir süreç olarak görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin grup çalışmasını kolaylaştırdığı söylenen ilkeleri şunlardır; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit katılım (Ekinci, 2010; Fehling, 2008; Johnson ve Johnson, 1989; Sachs ve diğerleri, 2003). İşbirlikli öğrenme bütün bu ilkeler yerine geldiğinde ve öğrenciler birbirlerinin öğrenmesini desteklemeye teşvik edildiğinde başarılı olur. Bu durum geleneksel sınıfların yarışmacı yöntemlerinin tamamen zıttıdır (Sachs ve diğerleri, 2003).

Geleneksel sınıflarda öğretimde bilgi verici olarak öğretmen baskındır. Öğretmen öğrenciye tek yönlü bir bilgi akışı vardır (Sucuoğlu, 2003). İşbirlikli öğrenme yöntemi ise öğretmene çok farklı roller yüklemektedir. Öğretmen artık sınıfta yalnızca bilgi aktaran bir kaynak değildir. Kimi zaman kaynak kişi, kimi zaman gözlemleyen kişi, kimi zaman uzman, kimi zaman da işleri kolaylaştıran kişidir (Aydoğu, 2006; Bayat, 2004). Öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmektir (Demirel, 1999).

Geleneksel sınıflarda doğrudan denetim uygulayan öğretmen ile işbirlikli öğrenme sınıfında destekleyici denetim uygulayan öğretmenin davranışlarının karşılaştırılması Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Doğrudan ve Destekleyici Denetim Uygulayan Öğretmenlerin Davranışlarının Karşılaştırılması

Doğrudan Denetim	Destekleyici Denetim
Düz anlatım ve açıklama	Dönüt verme
İşin nasıl yapılacağını anlatma	Grubu sorularla yeniden yönlendirme
Disiplin sağlama	Grubu kendi sorunlarını kendi çözecek biçimde yönlendirme
Bir grupla çalışma	Etkinlikleri çeşitlendirme
Soru-Yanıt	Düşünmeyi özendirme
Alıştırma çalışmasını yönetme	Öğrencileri gözleme
Tartışmalarda liderlik etme	Kaynakları sağlama

Kaynak: Açıkgöz, 1992

Tablo 1’deki açıklamalara bakılarak işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğretmenlerin, hiç açıklama yapmayacakları da düşünülmemelidir. Çok karmaşık olan bir konunun, yeni bir etkinliğin başlatılması, anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulması vb. birçok durumda öğretmen düz anlatım yapabilir, soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve teknikleri kullanabilir ve çeşitli görsel işitsel araçları da işe koşabilir. Burada belirtilmek istenen bu tür yöntemlerin sürekli olarak değil gerektiği zaman kullanılmasıdır (Açıkgöz, 1992).

Geleneksel bütün sınıf öğretiminde öğretmen konuyu anlatır, yönergeler verir, kısa cevaplı sorular sorar, disiplini sağlar ve genel övgülerde bulunur. İşbirlikli öğrenme yönteminde ise öğrencileri teşvik eder, öğrenmelerine yardımcı olur, öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırır, öğrencilerin yerine getirdikleri görevlerdeki performansları ile ilgili geri bildirim sağlar ve bireysel çabalarını över (Gillies, 2008).

Sharan ve Sharan (1987)’a göre işbirlikli öğrenmede öğretmenler belli yönergeleri öğrencilere dikte ettirmezler, daha çok öğrencileri öğrenme faaliyetlerinde amaçlarına ulaştıracak çeşitli seçenekleri belirlemede özgür bırakırlar ve böylece de öğrenciler bilgiyi edinme sürecinin aktif katılımcıları haline gelirler. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmenlerin daha öğrenci merkezli sınıflar oluşturmalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalarına olanak tanımaktadır (Bayat, 2004).

İşbirlikli öğrenmenin yarışmacı ya da bireysel çalışmalara göre daha fazla başarı, öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler, öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum ve daha sağlıklı uyum ürettiğini araştırmalar göstermiştir (Du, Yu ve Olinzock, 2011; Johnson ve diğerleri, 1991; Marr, 1997; Sachs ve diğerleri, 2003; Slavin, 1987; Slavin, 1988; Slavin, 1991; Zhang, 2010). Birçok işbirlikli öğrenme tekniğinin sınındığı bu araştırmaların çoğunda yukarıda belirtilenlere ek olarak benlik saygısı, etnik ilişkiler, transfer, öğrenci katılma, kaygı, denetim odağı, güdü gibi duyuşsal çıktılar üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla eğitimde ihmal edilmiş olan ve başka yöntemlerle gerçekleştirilmesi çok güç ya da olanaksız olan duyuşsal özelliklerin öğretilmesi sorununa da çözüm getirmektedir (Açıkgöz, 1992; Aydın, 2009; Gömleksiz, 1993; Slavin, 1991).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarısız olunmasının temel nedenlerinden birisinin geçmişten günümüze kadar devam eden metin çözümlemesi, ezber ve çeviriye dayanan geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Işık, 2008; Akt. Şad, 2011). Yabancı dil öğretiminde dersin geleneksel yöntemle

işlenmesi aslında öğrenilen dilde yoğun bir şekilde pratik yapmaya ve konuşmaya ihtiyacı olan öğrencileri bundan alıkoymaktadır. Birçok yabancı dil öğrencisinin düşük başarı sergilemesinin başlıca nedeni öğrencilerin yeni öğrendikleri dili sınıf ortamında kullanacak yeterli zaman bulamayışlarıdır. Bu nedenle, daha etkili dil öğrenme ortamı oluşturabilmek ve bu istenmeyen durumun önüne geçmek için işbirlikli öğrenme alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir (Şahan, 2005).

İşbirlikli öğrenme özellikle yabancı dil edinimini gelişimsel olarak uygun yollarla, destekleyici ve motive edici bir ortamda anlaşılabilir girdi sağlayarak kolaylaştırmaktadır (Yahya ve Huie, 2002). Ghaith'e (2002; 2003) göre de işbirlikli öğrenme yabancı dil öğrenenlerin motivasyonlarını ve psikososyal uyumlarını ve destekleyici, motive edici ve stresi azaltıcı bir sınıf ortamında hedef dilde daha sık ve daha fazla etkileşim sağlamaya imkân tanınması nedeniyle de bilişsel ve dilbilimsel gelişimlerini artırmaktadır.

Olsen ve Kagan (1992, akt. Şahan, 2005) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenimindeki yararlarına dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin geleneksel yöntemle ders işledikleri sınıflarda kendileri daha fazla konuşarak, öğrencilere çok az konuşma süresi tanıdıklarını ve düşük başarılı öğrencilerin derse katılma fırsatlarının çok az olduğunu, geleneksel öğretimin aksine, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda ders süresinin %80'ine yakın bir kısmının etkinliklere ayrıldığını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda da öğrencilere daha aktif iletişim imkânı doğmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının diğer yararlarından bazılarını ise yabancı dilde daha fazla etkileşim fırsatı sağlaması, yabancı dil yeterliğinde artış ve yabancı dil becerilerinin gelişimi olarak sıralamışlardır.

Birbirinden farklı birçok işbirlikli öğrenme tekniği bulunmaktadır. Bunların bazıları çok somut ve kurallı iken, bazıları ise daha kavramsal ve esnekler. İşbirlikli öğrenme aslında sınıf eğitimini organize etme ve yönetmede kullanılan çeşitli tekniklere verilen genel bir addır. Bu yüzden hemen hemen her öğretmenin kendi felsefesine ve uygulamalarına uygun olan bir işbirlikli öğretme tekniği bulması mümkündür (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Tüm işbirlikli öğrenme teknikleri, öğrencilerin öğrenme için birlikte çalışacağı ve kendi öğrenmeleri yanında takım arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olacakları düşüncesine dayanır (Ekinci, 2010; Slavin, 1991). İşbirlikli öğrenme tekniklerinde genellikle öğretmen tarafından anlatılan konu üzerinde öğrencilere tartışma veya pratik yapma şansı verilirken bazen de öğrencilerin bilgiyi kendi başlarına bulmaları gerekir (Slavin, 1991). Yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir; birlikte öğrenme, akademik çelişki, öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB), takım-oyun-turnuva (TOT), takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, birleştirme, birleştirme II ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim.

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi araştırılan ÖTBB tekniğinin beş ögesi bulunmaktadır (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2002; Slavin, 1987):

Sunum: İlk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır. Görsel-işitsel araçlardan da yararlanılabilir.

Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıflı temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Takımın ana işlevi grup üyelerini

sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Öğretmen sunumu yaptıktan sonra takımlar çalışma yaprakları vb. malzemeler üzerinde çalışırlar. Çalışma yapraklarındaki işlemler, derste öğretilen kavramların, ilkelerin ya da kuralların doğrudan uygulamalarını gerektirecek nitelikte olmalıdır. Önemli olan nokta, çalışma yapraklarının doldurulup teslim edilmesi değil, çalışma yapraklarındaki konular üzerinde çalışılarak anlaşılmasının sağlanmasıdır (Senemoğlu, 2002). Bu yüzden çalışma yapraklarındaki soruların cevapları da verilir ve öğrencilerden birbirlerine soruların cevaplarını vermekten ziyade konuları birbirlerine açıklamaları istenir (Senemoğlu, 2002; Slavin, 1987).

Sınavlar: Takım çalışması tamamlandıktan sonra, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını belirlemek üzere izleme testi verilir (Senemoğlu, 2002; Slavin, 1991). Öğrenciler izleme testini bireysel olarak alırlar ve diğer testlerde olduğu gibi bireysel olarak puanlanır. İzleme testi, çalışma yaprağına paralel olarak hazırlanır (Senemoğlu, 2002).

Bireysel İlerleme Puanları: Bu bileşenin altında yatan düşünce her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptanmasıdır. Öğrenci eğer öncekine göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir, ancak bunu önceki durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir temel notu vardır. Öğrenci bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.

Takım Ödülü: Takım puanları, takımdaki her üyenin ilerleme puanlarının ortalaması alınarak belirlenmekte ve sonuca göre takımlara çeşitli ödüller verilmektedir.

Sonuç olarak, ÖTBİ tekniğinde, takım ödülüne esas olarak ilerleme puanlarının kullanılması tüm öğrencileri, kendi kendilerini aşmaları yönünde güdülemektedir. Bu durum da, öğrencilerin birbirleriyle yarışmasını değil, kendi kendileriyle yarışmasını ve birbirlerine yardım etmesini gerektirmektedir (Senemoğlu, 2002).

Slavin (1991) ÖTBİ tekniğinin matematiksel hesaplamalar ve uygulamalar, dil öğrenimi, coğrafya ve harita bilgileri, bilimsel kavramlar ve gerçekler gibi tek doğru cevaplı konuların öğretiminde en uygun teknik olduğunu belirtmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı ve tutumlarına olan etkisinin araştırıldığı yurt içinde yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Batdı, 2013; Bayat, 2004; Çokparlamış, 2010; Çopur, 2011; Onur, 2003; Soylu, 2008; Tonbul, 2001; Yılmaz, 2013).Yapılan bu çalışmaların genellikle ilkökul ve ortaokul düzeyiyle sınırlı olduğu görülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTTB tekniğinin üniversite öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanıldığı sadece bir çalışmanın olduğu, Çopur (2011) tarafından yapılan çalışmada bu tekniğin öğrencilerin dört dil becerisine olan etkisinin araştırıldığı görülmüştür.

Bu çalışmanın, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTTB tekniğinin İngilizce dilbilgisi öğretiminde üniversite düzeyinde uygulandığı bir çalışma olması, üniversitelerde yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırması ve literatüre sağlayacağı katkısı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğiyle ders işlenmesinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına göre;
 - 1- Deney Grubunun İngilizce dersine yönelik tutumuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2- Kontrol Grubunun İngilizce dersine yönelik tutumuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3- Deney ve Kontrol Gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin İngilizce ders başarılarına göre;
 - 1- Deney Grubunun İngilizce ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2- Kontrol Grubunun İngilizce ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3- Deney ve Kontrol Gruplarının başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın deney desenini bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Bu çalışmada bağımsız değişken uygulanan yöntem, bağımlı değişkenler ise bu yönteme bağlı olarak değişme ihtimali olan öğrenci tutumları ve başarılarıdır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırma 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü Alt Orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce eğitimi alan 2. sınıf öğrencilerinden toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrencileri yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına yerleştirebilmek amacıyla şu şekilde bir yol izlenmiştir:

- a) Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ikinci sınıf Bahar Döneminde verilen İngilizce IV dersini almakta olduklarından daha önceki üç dönemde aldıkları İngilizce I, İngilizce II ve İngilizce III derslerinden aldıkları başarı notlarının ortalaması alınmıştır. Öğrenciler en yüksek not ortalamasına sahip olan birinci sıraya gelecek, en düşük not ortalamasına sahip olan son sıraya gelecek şekilde listelenmiştir.

- b) Hazırlanan listede baştan birinci olan ve sondan birinci olan öğrenciler A şubesine (Deney Grubu) yerleştirilmiştir. Daha sonra baştan ikinci olan ve sondan ikinci olan öğrenciler B şubesine (Kontrol Grubu) yerleştirilmiştir. Diğer öğrencilerin Deney ve Kontrol gruplarına yerleştirilmesi de aynı şekilde sırayla yapılmış ve 26'şar öğrenciden oluşan iki grup oluşmuştur.
- c) Oluşan A şubesinde (Deney Grubu) 14 bayan, 12 erkek öğrenci; B şubesinde (Kontrol Grubu) ise 7 bayan, 19 erkek öğrenci olduğu görülmüştür. Bu yüzden şubelerdeki erkek ve bayan öğrenci sayısını denkleştirme yoluna gidilmiştir. A şubesinde yer alan üç bayan öğrenci ile benzer not ortalamalarına sahip olan B şubesindeki üç erkek öğrencinin grupları karşılıklı olarak değiştirilmiştir. Böylece A şubesine (Deney Grubu) 11 bayan, 15 erkek öğrenci; B şubesine ise (Kontrol Grubu) 10 bayan, 16 erkek öğrenci atanmıştır. Ancak deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki gruptan birer öğrencinin derslere devam etmedikleri görülmüştür. Böylece gruplarda 25'er öğrenci ile deneysel çalışmaya başlanmıştır.
- d) Yapılan hesaplamalar sonucunda A şubesine (Deney Grubu) atanan öğrencilerin not ortalamalarının 52,05, B şubesine (Deney Grubu) atanan öğrencilerin not ortalamalarının 51,22 olduğu görülmüştür.

Deney Grubuna atanan öğrencilerin not ortalamaları ile Kontrol Grubuna atanan öğrencilerin not ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla analizler yapılmasına karar verilmiş, grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (n=25) puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p>.05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Bu sonuca dayanarak deney ve kontrol grupları arasında not ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan t-Testi sonuçları incelendiğinde A ve B şubelerinin not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. ($t=0,210$, $p>0,05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının denk olarak kabul edilmesinde bir sakınca olmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca grupların denkliliğine ilişkin olarak deneysel işlem öncesinde tutum ölçeğinden ve başarı testinden alınan puanlar üzerinden yapılan analizlerde de grupların birbirine denk olduğu görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Başarı Testi* ve *Yabancı Dil Tutum Ölçeği* deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

2.2.1. Başarı Testinin Hazırlanması

Başarı testinin hazırlanmasında ilk olarak deneysel uygulama süresince işlenecek ünitelerle ilgili kazanım listesi hazırlanmıştır. Alanla ilgili temel kaynaklardan ve ders kitabının yardımcı materyallerinden elde edilen sorular kazanımlar çerçevesinde teste yerleştirilmiştir. Kazanımların ve ilgili soruların üniteleri tam olarak kapsadığından ve her üniteye ayrılacak tahmini süre ile orantılı sayıda soruyla ölçüldüğünden emin olmak için bir test belirtke tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo aynı zamanda içerik geçerliliği için de bir delil oluşturmaktadır. Belirtke tablosunda yer alan sorular ve kazanımlar Bloom taksonomisine göre düzenlenmiştir.

Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorular aynı dersi veren dört İngilizce okutmanına içerik ve biçim yönünden incelenmiştir. Ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalından iki farklı öğretim üyesinin kazanımlarla ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler çerçevesinde yapılan değişikliklerden sonra 60 sorudan oluşan test İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Turizm Fakültesinde daha önce aynı dersi almış olan 496 öğrenciye uygulanmıştır. Cevapların bilgisayara kodlanması sırasında 22 öğrencinin kâğıdı problemlili bulunarak analiz dışı bırakılmıştır.

Yapılan analizden sonra madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi bakımından problemlili olduğu görülen 16 soru testten çıkarılmış ve test son halini almıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmak üzere son halini alan testin güvenirlik katsayısı $KR20=0,898$ olarak bulunmuştur. Bulunan güvenirlik katsayısının bir başarı testi için iyi bir değer olduğu söylenebilir. Katsayının 0,898 olması, bu testle yapılan ölçmelerin %90 oranında gerçeği yansıttığı anlamına gelir.

Yapılan madde analizi sonucunda testin madde güçlük indeksi 0,464 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre testin orta güçlükte maddelerden oluştuğu söylenebilir. Yapılan madde analizi sonucunda testin madde ayırt edicilik indeksi 0,505 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin Hazırlanması

Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin hazırlanmasında ilgili alanyazından ve benzer çalışmalardan yola çıkarak hazırlanan ölçeğin ilk hali kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinin ve dört İngilizce okutmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler çerçevesinde yapılan değişikliklerden sonra 80 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Hazırlanmış olan ölçek çalışma grubu dışında bulunan 718 öğrenciye uygulanmış, eksik ve hatalı doldurulduğu görülenler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 682 öğrencinin ölçeğe verdiği cevaplardan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri 0.50'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek son halini almıştır. Faktör analizi sonrasında, 60 sorudan ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. Kaygı alt boyutu için 0.94, Sevmeye alt boyutu için 0.93, İlgi alt boyutu için 0.89 ve Derste Sıkılma alt boyutu için 0.94 olarak bulunmuştur.

2.3. Deneyisel İşlem

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve grupların birbirine denk olması sağlanmıştır. Deneyisel çalışmaya başlamadan önce Yabancı Dil Tutum Ölçeği ve Başarı Testi her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilere işbirlikli öğrenme çalışmaları başlamadan bir hafta önce işbirlikli takım çalışması rehberi dağıtılmış, rehber sınıfa sesli olarak okunmuş ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ve ÖTBB tekniğine ilişkin soruları cevaplanmıştır.

Deney grubunda öğrenci takımları oluşturulurken takımların birbirine denk olmasına dikkat edilmiş ve takımlardan kendilerine birer isim belirlemeleri istenmiştir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin yapılacağı dört ünite (*Past Perfect Tense, Passives, Present Perfect Continuous Tense, First ve Second Conditional*) haftalara bölünmüş, iki haftada bir ünite işlenecek şekilde ders planları hazırlanmıştır.

Her iki grupta araştırmacının kendisi tarafından verilen dersler, sekiz hafta boyunca haftada beş ders saati olmak üzere deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle (öğretmen merkezli olarak düz anlatım yöntemiyle) işlenmiştir. Deney grubunda ÖTBB tekniğine uygun olarak her konunun başlangıcında bir veya iki ders öğretmen tarafından konunun sunumu yapılmış daha sonraki derslerde çok sayıda işbirlikli öğrenme etkinliği gerçekleştirilmiştir, kontrol grubunda ise ders kitabının gerektirdiği etkinliklerin dışında çıkılmamıştır.

Daha önce her iki gruba ön test olarak uygulanmış olan Yabancı Dil Tutum Ölçeği ve Başarı Testi deneyisel işlem sonunda yine her iki grupta son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, SPSS 15.0 programı kullanılmış ve analizlerde $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Kişisel bilgilerin sunulmasında, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Başarı Testinin deneme uygulaması sonrasında yapılan analizlerde TAP (Test Analysis Program) programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak yapılan analizlerden önce her iki gruptaki öğrencilerin daha önceki dönemlerde almış oldukları İngilizce derslerinden aldıkları notların ortalaması alınmıştır. Grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle ($n=25$) puanların normal dağılım gösterip göstermediği ShapiroWilk testiyle sınanmıştır.

Aynı şekilde, deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak yapılan diğer bir analizde, deney ve kontrol gruplarına deneyisel işlem öncesinde uygulanan Yabancı Dil Tutum Ölçeğine ve Başarı Testine ait ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği ShapiroWilk testiyle sınanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p > .05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. ShapiroWilk testi sonucunda, dağılımın normal olup olmasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilmiştir. Dağılımların her iki grupta da normal olması durumunda Bağımsız Gruplar t-Testi, dağılımların normal olmaması durumunda ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin ve Başarı Testinin aynı gruba ait farklı ölçümlerine (ön test-son test) ilişkin ortalamaların karşılaştırılması için yapılacak teste karar vermek üzere öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki aynı gruba ait farklı ölçümler (ön test-son test) arasındaki fark değerleri bulunmuştur. Bu fark değerlerinin dağılımı normal dağılım gösteriyorsa Bağımlı Gruplar t-Testi, normal dağılım göstermiyorsa Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deneyisel işlemin etkililiğini test etmek üzere iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalamalar kullanılmıştır. Eğer her iki grubun puan farkları ayrı ayrı normal dağılım gösteriyorsa, iki grubun ön test-son test puan farklarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi, dağılımların normal olmaması durumunda ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Yabancı Dil Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yabancı Dil Tutum Ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1.1. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Deney Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test	Negatif Sıra	6 ^a	5,00	30,00	-3,568	0,00*
	Pozitif Sıra	19 ^b	15,53	295,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	25				

*p<.05

a. Sontest<Öntest

b. Sontest>Öntest

c. Sontest=Öntest

Tablo 2’de görüldüğü üzere, analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z =-3,568, p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında tutum ölçeğinin kaygı, sevmeye, ilgi ve derste sıkılma alt boyutları bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygısını ve derste sıkılmayı azalttığı, dersi sevmeyi ve derse ilgiyi artırdığı söylenebilir.

3.1.2. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test-Sontest					
Negatif Sıra	9 ^a	14,33	129,00	-0,600	0,55
Pozitif Sıra	15 ^b	11,40	171,00		
Eşit	1 ^c				
Toplam	25				

a. Sontest<Öntest

b. Sontest>Öntest

c. Sontest=Öntest

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = -0,600$ $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde bir fark olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında bir değişiklik sağlamada etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında tutum ölçeğinin kaygı, sevmeye ve ilgi alt boyutları bakımından da anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak derste sıkılma alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$).

3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	SıraToplamı	U	p
Ön Test-Son Test Fark Puanları	Deney	25	30,00	750,00	200,00	0,03*
	Kontrol	25	21,00	525,00		
	Toplam	50				

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=200.00, p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilemelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tutum ölçeğinin sevmeye ve ilgi alt boyutları ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalarda iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunurken ($p<.05$), kaygı ve derste sıkılma alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

3.2. Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İngilizce Dersi Başarı Testine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.2.1. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun İngilizce Dersi Başarı Testinden aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Deney Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	42,36	10,32	24	-5,692	0,00*
Son test	25	54,63	13,46			

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersi başarı testi puanlarında anlamlı bir artış olmuştur ($t=-5,692, p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=42,36$ iken, uygulama sonrasında $\bar{X}=54,63$ 'e yükselmiştir. Bu bulguya dayanarak, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğine dayalı öğretimin, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.2.2. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun İngilizce Dersi Başarı Testinden aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	25	42,09	9,75	24	-4,762	0,00*
Son test	25	52,72	13,55			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi başarı testi puanlarında anlamlı bir artış olmuştur ($t=-4,762$, $p<.05$). Öğrencilerin yapılan ön testte başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=42,09$ iken, son testte $\bar{X}=52,72$ 'ye yükselmiştir. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, İngilizce ders başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi başarı testinden aldıkları ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	25	12,27	10,78	48	0,528	0,60
Kontrol	25	10,63	11,16			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin başarıları, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarına göre daha fazla artmıştır [$\bar{X}$ (Deney)=12,27; $\bar{X}$ (Kontrol)=10,63]. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,528$, $p>.05$) anlaşılmaktadır.

4.TARTIŞMA

Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında İşbirlikli öğrenmenin öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu belirten çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Açıkgöz, 1992; Du ve diğerleri, 2011; Ghaith, 2003; Johnson ve diğerleri, 1991; Marr, 1997; Sachs ve diğerleri, 2003; Slavin, 1987; Slavin, 1988; Slavin, 1991; Zhang, 2010). Aydın'ın (2009) 10. sınıf coğrafya dersinde yaptığı çalışmada ulaştığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklindeki sonuç da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bulguların aksine, Bayat (2004)

tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun İngilizce okuma dersine ilişkin tutum puanlarının uygulama sonrasında anlamlı şekilde düştüğü, Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Bu bulgu Açıkgoz'un (1992) işbirlikli öğrenmenin kaygıyı azalttığı şeklindeki görüşünü destekler niteliktedir. Öztürk ve Akkaş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygılarını azaltmada anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersini sevmeye puanlarında ise anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Pan ve Wu (2013) tarafından yapılan çalışmada da İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test sevmeye puanlarının karşılaştırılması sonucunda bu boyut bakımından anlamlı farklılığın olması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin ilgi boyutundan aldıkları deneysel işlem öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin son test ilgi puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Lin'in (2010) çalışmasında deney grubunda bulunan öğrencilerin %68,8'i İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde İngilizce öğrenmeye ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Chi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde İngilizce dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Lin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumsuz yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını azaltmada etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu Öztürk ve Akkaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, geleneksel yöntemle ders işlenmesinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini artırmada da etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pan ve Wu (2013) tarafından yapılan çalışmada da geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun ön test-son test sevmeye puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış olması bu bulguyu desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak üzere yapılan analizler sonucunda ise deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları alanyazındaki kuramsal bilgilerle tutarlılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenilen konuya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkgoz, 1992; Du ve

diğerleri, 2011; Ghaith, 2003; Johnson ve diğerleri, 1991; Marr, 1997; Sachs ve diğerleri, 2003; Slavin, 1987; Slavin, 1988; Slavin, 1991; Zhang, 2010).

İşbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dersine yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı benzer çalışmalarda (Baş, 2009; Baş, 2012) ulaşılan bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmalarda, İşbirlikli öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin işe koşulduğu kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak, Bayat (2004) ve Güreş (2008) tarafından yapılmış olan çalışmalarda ise İngilizce dersine ilişkin tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen bulgular farklı alanlarda yapılan birçok çalışmada ulaşılan işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklindeki bulguları destekler niteliktedir (Ural, 2007; Aydın, 2009; Çörek, 2006; Özsarı, 2009; Yetkin, 2010; Yıldırım, 2011)

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kaygıları, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kaygılarına göre daha fazla azalmıştır. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Öztürk ve Akkaş (2013) ve Güreş'in (2008) yaptıkları çalışmalarda da kaygı boyutu bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Uysal (2003) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kaygıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sevmeye puanlarının geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puanlarına göre daha olumlu yönde olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Pan ve Wu (2013)'ün çalışmalarında da sevmeye boyutu bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunun görülmüş olması bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada ayrıca deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deneysel işlem süresince işlenecek konularla ilgili olarak Başarı Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu bulgu alanyazındaki kuramsal bilgilerle tutarlılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkgöz, 1992; Du ve diğerleri, 2011; Ghaith, 2003; Johnson ve diğerleri, 1991; Marr, 1997; Sachs ve diğerleri, 2003; Slavin, 1987; Slavin, 1988; Slavin, 1991; Zhang, 2010). Açıkgöz (1992) işbirlikli öğrenmenin ilköğretimden yetişkin eğitime kadar, bütün düzeylerde ve birçok konu alanında başarıyı artırdığını belirtmiştir. Olsen ve Kagan(1992, akt. Şahan, 2005) da işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla yabancı dil yeterliğinde artış ve yabancı dil becerilerinde gelişim sağlandığını ifade etmişlerdir.

Bu bulgu İngilizce dersinde yurt içi ve yurt dışında yapılmış benzer araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Batdı, 2013; Chi, 2012; Çokparlamış, 2010; Kartal, 2012; Kristiawan, 2013; Lin, 2010; Onur, 2003; Soylu, 2008; Wichadee, 2005; Yılmaz, 2013). Bu araştırmalarda İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenen deney gruplarında bulunan öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış gerçekleşmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi Başarı Testi puanlarında da anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç İngilizce öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı grupların akademik başarılarının arttığı yönünde sonuçlara ulaşan araştırmaların (Batdı, 2013; Çokparlamış, 2010; Onur, 2003; Soylu, 2008) bulgularını desteklemektedir. Aynı şekilde Kartal (2012) geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı grupta öğrencilerin kelime öğrenmede olumlu performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2013)'ın çalışmasında ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir artış olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarıları, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarılarına göre daha fazla artmıştır. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Ghaith ve Yaghi (1998) yabancı dil kurallarını edinmede işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarıları ile bireysel öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak bu çalışmada düşük başarılı öğrencilerin başarılarının yüksek başarılı öğrencilerinkinden daha fazla arttığı sonucuna da ulaşmışlardır. Çokparlamış (2010), Güreş (2008), Liang (2002) ve Shaaban (2006)'ın yapmış oldukları çalışmalarda da İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol gruplarının akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarıya etkisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışmada (Alghamdi ve Gillies, 2013; Baş, 2009; Baş, 2012; Batdı, 2013; Bejarano, 1987; Chen, 1999; Çopur, 2011; Ghaith, 2003; Huang, 2007; Kartal, 2012; Khan, 2008; Lin, 2010; Nudee, Chatupote ve Teo, 2010; Onur, 2003; Pala, 1995; Pan ve Wu, 2013; Soylu, 2008; Şahan, 2005; Tonbul, 2001; Uysal, 2003; Yılmaz, 2013; Yoowiwat, 2007) işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının akademik başarılarının geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol gruplarının akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı alanlarda yapılan birçok araştırmada da işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin başarısını daha fazla artırdığı görülmüştür (Ural, 2007; Açıköz, 1993; Anderson, Mitchell ve Osgood, 2005; Aydın, 2009; Aydın ve Alakuş, 2009; Çörek, 2006; Dotson, 2001; Genç, 2007; Gömleksiz, 1993; İstemil, 2011; Özbaş, 2006; Özkıdık, 2010; Özsarı, 2009; Taşdemir ve Sarıkaya, 2005; Uysal, 2010; Yetkin, 2010; Yıldırım, 2011).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olduğu, derse ilişkin kaygılarında anlamlı bir azalma olduğu, derse daha çok sevdikleri, derse yönelik ilgilerinin arttığı ve derste daha az sıkıldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarında, derse ilişkin kaygı, derse yönelik ilgi ve sevgilerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı ancak derste daha az sıkıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Tutum Ölçeğinin *sevme* ve *ilgi* alt boyutları ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalarda iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunurken, *kaygı* ve *derste sıkılma* alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yapılan Başarı Testi ile ilgili analizlerden sonra her iki grupta bulunan öğrencilerin uygulamalar sonucunda başarılarının anlamlı şekilde arttığı, ancak iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Bu çalışmada İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin İngilizce dilbilgisi öğretiminde uygulanması üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir. Bu sonuç İşbirlikli Öğrenme yönteminin üniversite öğrencileri üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve derste daha aktif olmalarını sağlamak için uygulanabilirliğini göstermektedir.
- 2- Farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin farklı dilbilgisi konularının, yeni kelimelerin öğrenilmesindeki ve dört dil becerisinin geliştirilmesindeki etkisi araştırılabilir.
- 3- Düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniklerinden aynı derecede fayda sağlayıp sağlamadığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 4- Bu çalışmada, İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden ÖTBB deney grubunda iki ay gibi kısa bir süre uygulanmış ve deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun İngilizce dersindeki başarıları arasında anlamlı bir fark görülebilmiştir. Araştırmacılara daha uzun süreli uygulamalar yaparak İşbirlikli Öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 187-201. 20 Ağustos 2013 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/isbirligi.doc> adresinden alınmıştır.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirliği öğrenme teknikleri*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Alghamdi, R. and Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners' outcomes when learning English as a Foreign Language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27.
- Anderson, W. L., Mitchell, S. M. and Osgood, M. P. (2005). Comparison of student performance in cooperative learning and traditional lecture-based biochemistry classes. *Biochemistry and Molecular Education*, 33(6), 387-393.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Aydoğu, C. (2006). Yabancı dil sınıflarında işbirlikçi grup çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (31), 49-56.
- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst-biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses and cooperative learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *Tesol Quarterly*, 21(3), 483-504.
- Chen, H. (1999). A comparison between cooperative learning and traditional, whole-class methods-teaching English in a junior college. *Academic Journal of Kang-Ning*, 3, 69-82.
- Chi, C. Y. (2012). *The relationship between language learning strategy use and learning motivation in cooperative English learning groups*. Unpublished Master's Thesis, Chaoyang University of Technology, Taiwan.
- Çokparlamış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.(2.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan Online Magazine*, 25 Temmuz 2013 tarihinde http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php adresinden alınmıştır.
- Du, J., Yu, C. and Olinzock, A. A. (2011). Enhancing collaborative learning: impact of question prompts design for online discussion. *Delta Pi Epsilon Journal*, 53(1), 28-41.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö.Demirel (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler*.(Geliştirilmiş Dördüncü Baskı), (s.93-109). Ankara. Pegem Akademi.
- Fehling, S. (2008). Cooperative learning in the EFL classroom. Papers from the IAIE-LASCE Conference, 1-10. Web: <http://thesisurser.files.wordpress.com/2011/10/cooperative-learning-in-the-efl-classroom.pdf> adresinden 11 Eylül 2013’de alınmıştır.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27(3), 451-474.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *System*, 30, 263-273.
- Ghaith, G. M. and Yaghi, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- Gillies, R. M.(2008). Teachers’ and students’ verbal behaviours during cooperative learning. In R. M.Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.) *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp.238-257). Computer-Supported Collaborative Learning Series, ISSN 1573-4552.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Huang, K. W. (2007). *Applying cooperative learning in the EFL elementary classroom: development and effects- the example of the sixth graders of Pingtung County*. Unpublished Master’s Thesis, National Pingtung University of Education, Taiwan.
- İstemil, A. (2011). *9. sınıf coğrafya dersinde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, No.4. 22 Ağustos 2013 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf> adresinden alınmıştır.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. and Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Minneapolis, MN: University of Minnesota. Web: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> adresinden 22 Ağustos 2013'de alınmıştır.
- Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (1989). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47 (4), 29-33.
- Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*, Baltimore: Brookes Press. 25 Ağustos 2013 tarihinde http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html adresinden alınmıştır.
- Kartal, M. Y. (2012). *An investigation into the effects of using cooperative learning activities on vocabulary learning in the 10th grade English course*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Khan, S. A. (2008). *An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method*. Unpublished Doctoral Dissertation, International Islamic University, Islamabad.
- Kristiawan, M. (2013). The implementation of cooperative learning in English class of favourite school of secondary high school 5 Batusangar, West Sumatera. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(6), 85-90.
- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Unpublished Doctoral Dissertation, National Taiwan Normal University, The Graduate Institute of English, Taiwan.
- Lin, H. T. (2010). *The effects of cooperative learning on junior high school students' English learning achievement and attitudes*. Unpublished Master's Thesis, Leader University, Taiwan.
- Marr, M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(1), 7-20. 27 Temmuz 2013 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/1057356970130102> adresinden alınmıştır.
- Nudee, N., Chatupote, M. and Teo, A. (2010, April). *Cooperative learning and writing ability improvement*. Paper presented at the Second International Conference on Humanities and Social Sciences. Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Onur, E. (2003). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (Vali Teyfik Gür ilköğretim okulu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özbaş, A. (2006). *Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. sınıftan fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, K. ve Akkaş, F.D. (2013). The effect of cooperative learning activities on anxiety and motivation in multilevel adult classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 357-373.
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pan, C. Y. and Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. and Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the EFL/ESL secondary classroom. *Regional Language Centre Journal*. 34(3), 338-369. 24 Ağustos 2013 tarihinde <http://oro.open.ac.uk/347/1/1000209.pdf> adresinden alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition and motivation to read. *Reading Psychology*, 27, 377-403.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*. 45(3), 20-25.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*. 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Soylu, B. A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin dıyıuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahan, A. (2005). Learning English through cooperation among university first year students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 255-264.

- Taşdemir, A. ve Sarıkaya, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 197-207.
- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerine etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlilik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, M. E. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki sürekli ve durumluk kaygı ile erişi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. *BU Academic Review*, 4(2), 22-31. 11 Eylül 2013 tarihinde www.bu.ac.th/knowledgecenter/.../saovapa.pdf adresinden alınmıştır.
- Yahya, N. and Huie, K. (2002). Reaching English language learners through cooperative learning. *The Internet TESL Journal*, 8(3). 21 Ağustos 2013 tarihinde <http://iteslj.org/Articles/Yahya-Cooperative.html> adresinden alınmıştır.
- Yetkin, T. Ö. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, T. (2013). *Dil öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin erken yaştaki İngilizce öğrencilerinin motivasyon, başarı ve gelişimlerine olan etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yoowiwat, L. (2007). *The effects of student teams-achievement division on Thai students' English language learning*. Unpublished Master's Thesis, Suranaree University of Technology, Thailand. 28 Mart 2014 tarihinde http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/318/1/lawam_fulltext.pdf adresinden alınmıştır.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. 1(1), 81-83.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Cooperative learning is a term used to describe the educational process in which students work together in small groups to achieve their learning goals and are rewarded for their group's success (Ekinci, 2010; Slavin, 1980). It is not easy to make the students work cooperatively (Açıkgöz, 1992). There is a difference between having students work in a group and structuring groups of students to work cooperatively (Johnson and Johnson, 1989; Johnson and Johnson, 1994; Slavin, 1987). To qualify a group work as cooperative learning, the students in the group are expected to work together to maximize their own and other's learning (Açıkgöz, 1992; Johnson, Johnson and Smith, 1991; Sachs, Candlin, Rose and Shum, 2003; Slavin, 1987).

Cooperative learning is seen as a process where students work together in depth on the topic initially presented by the teacher. The principles of cooperative learning which are said to facilitate group work are as follows: positive interdependence, individual accountability, face-to-face interaction, social skills, group processing and equal participation (Ekinci, 2010; Fehling, 2008; Johnson and Johnson, 1989; Sachs et al., 2003). Cooperative learning can be successful when these principles are in place and when students are actively encouraged to support each other's learning. This very much contrasts with the competitive methods of traditional classes (Sachs et al., 2003).

It is indicated that one of the main reasons for the failure in foreign language teaching in Turkey is continuing traditional teacher-centered foreign language teaching approach based on text analysis, memorization and translation (Işık, 2008; as cited in Şad, 2011). Applying traditional methods in foreign language teaching prevents students from practicing and speaking intensively in the target language, although they really need to do so. The main reason for low achievement of many foreign language learners is that they cannot find enough time to use the target language in the class. Therefore, to create a more effective language learning environment and to avoid this undesirable situation, cooperative learning can be used as an alternative method (Şahan, 2005).

Cooperative learning promotes especially language acquisition by providing comprehensible input in developmentally appropriate ways and a supportive and motivating environment (Yahya and Huie, 2002). According to Ghaith (2002; 2003) cooperative learning enhances the motivation and psychosocial adjustment of foreign language learners and promotes their cognitive and linguistic developments by providing opportunities for extended and frequent interaction in the target language in a supportive, motivating, and stress-reduced classroom environment.

There are many different cooperative learning techniques. Some of them are very concrete and prescribed, while others are more conceptual and flexible. Cooperative learning is actually a generic term that refers to numerous methods for organizing and conducting classroom instruction. Thus, it is possible for almost any teacher to find a cooperative teaching technique that is congruent with his or her own philosophies and practices (Johnson, Johnson and Stanne, 2000). All cooperative learning techniques are based on the idea that students will work together for learning and will be responsible for their groupmates' learning as well as their own learning (Ekinci, 2010, Slavin, 1991). In cooperative learning techniques, students are given an opportunity to discuss information or practice skills originally presented by the teacher and sometimes students are required

to find information on their own (Slavin, 1991). Some of the commonly used cooperative learning techniques can be categorized as follows; Learning Together, Constructive Controversy, Student Teams-Achievement Divisions, Teams-Games-Tournament, Team Assisted Individualization, Cooperative Integrated Reading and Composition, Group Investigation, Cooperative Structures, Jigsaw, Jigsaw II and Ask Together-Learn Together.

1.1. Purpose

The purpose of this study is to determine the effects of Student Teams-Achievement Divisions (STAD), which is a Cooperative Learning technique, on the attitudes of university students towards English classes and their academic achievements.

2. Method

Design: A pre-test post-test experimental design with the control group was used in this research. The experimental design of the study consisted of an experimental and a control group. The topics covered by the study were taught by using STAD technique in the experimental group while they were taught by using the traditional method (straight lecture, question-answer) in the control group. The study lasted 8 weeks including 5 teaching hours per week.

Participants: The research was carried out with 50 students attending Pre-Intermediate level English classes in the second grade at Nevşehir University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Tourism Business and Hotel Management during 2012-2013 Academic Year- Spring Semester.

Measurement Instruments: Researcher-developed “Achievement Test” and “Foreign Language Attitude Scale” were applied as pre-test and post-test in both the control and experimental groups.

Data Analysis: SPSS 15.0 software was used to conduct the analyses of the quantitative data obtained in this study and the significance level was assumed to be $p < 0.05$. Frequencies and percentages were utilized to report the personal information about the students. TAP (Test Analysis Program) was used to conduct the analyses after the trial application of the Achievement Test and item difficulty and discrimination indices, variance, standard deviation, mean and KR-20 calculations were carried out.

3. Results

According to the results of the study, it was found out that attitudes of the students in the experimental group towards English classes increased positively, they felt less anxious, they liked the class more, their interest increased, and they felt less bored after the application of STAD. However, it was determined that there wasn't a significant difference in the attitudes of the students in the control group towards English classes, they didn't feel less anxious, their liking and their interest towards the class didn't increase, but they felt less bored during the class.

When the average of difference scores between pre-test and post-test compared, it was seen that the students in the experimental group had more positive attitudes towards English classes than the students in the control group.

Whilst there was a significant difference between the experimental and the control group in favour of the experimental group when the average of difference scores between pre-test and post-test were compared regarding *liking* and *interest* sub-dimensions of Attitude Scale, no significant difference was found regarding *anxiety* and *getting bored in the class* sub-dimensions.

The results of the analyses of Achievement Test showed that the achievements of the students in both groups increased significantly, but there wasn't a significant difference between the average of difference scores between pre-test and post-test of the two groups.