

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ve YABANCI DİL BAŞARISI

Doç.Dr. *Kamile Ün AÇIKGÖZ*
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, Yabancı Dil Başarısı (Cooperative Learning, Foreign Language Achievement)

ÖZET

Bu makalenin amacı işbirlikli öğrenmenin yabancı dil başarısı üzerindeki etkililiğini artıran aracı süreçleri ortaya koymaktır. İşbirlikli Öğrenme ilkeleri ve işbirlikli öğrenme ile diğer küçük grup çalışmaları arasındaki farklar açıklandıktan sonra işbirlikli öğrenmenin etkililiğini artırabilecek süreçler tanıtılmakta ve araştırma bulgularından elde edilen kanıtlar sunulmaktadır. İşbirlikli Öğrenmenin etkililiğini artıran olası süreçler şunlardır: (a) öğrenci özelliklerinin geliştirilmesi, (b) öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımı ve kendini vermesi, (c) öğretimin bireyselleştirilmesi, (d) öğretmenin çağdaş rolünü oynayabilmesi, (e) etkili öğrenme stratejilerinin kullanılması, (f) öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi, (g) olumlu sınıf atmosferinin yaratılması, (h) etkileşimli sınıf ortamının yaratılması ve (ı) öğrencilerin edimlerine anında dönüt almaları.

SUMMARY

The aim of this paper is to explicate mediating processes which increase effectiveness of cooperative learning on foreign language skills. After exploring principles of cooperative learning and its differences from other small group teaching techniques, some processes which might increase effectiveness of cooperative learning are described and evidence derived from research results have been presented. Potential processes which increase cooperative learning's

effectiveness are: (a) positive effects of cooperative learning on student characteristics such as motivation, self-esteem and attitudes, (b) suitability for student involvement and engagement, (c) individualization of instruction, (d) enabling teacher to be a learning facilitator, (e) inducing effective learning strategies, (f) self-regulation of learning, (g) creating positive classroom atmosphere, (h) creating interactive classroom environment, (i) providing students with opportunities to practice language skills, (j) availability of immediate feedback and correction.

GİRİŞ

İşbirlikli Öğrenme son 25 yılın en çok dikkat çeken konularından biri olmuştur. Bu konuda oluşan literatürde sayısız araştırma ve yayın bulunmaktadır. Öte yandan, başta ABD olmak üzere bir çok ülkede eğitimciler -özellikle öğretmenler- için kurs, seminer vb. yetiştirme etkinlikleri sürmektedir. İşbirlikli Öğrenmenin bu kadar ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır:

1. İşbirlikli Öğrenme çeşitli ülkelerde, çeşitli konu alanlarında ve çeşitli düzeylerde denenmiş ve başta başarı olmak üzere bir çok öğrenme ürününü olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bununla ilgili binlerce araştırma bulgusu vardır (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1990).

2. İşbirlikli Öğrenme oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Bugüne kadar etkili başka öğretim modelleri de (Tam Öğrenme, Bilgisayarlı Öğretim vb.) keşfedilmiş olmasına karşın uygulama güçlükleri, pahalılık vb. nedenlerle yaygınlaşmamıştır. İşbirlikli Öğrenme ucuz, geleneksel öğretimde kullanılan mekan ve malzemelerle bile uygulanabilen bir yöntemdir. Ek zaman, ek görevli, ders saatlerinin değiştirilmesi vb. düzenlemeler gerektirmez.

Sonuç olarak yukarıda bazılarına değinilen nedenlerle İşbirlikli Öğrenmenin gerçekten etkili ve kullanışlı olduğu için ilgi çektiği ve okullarda yaygın olarak kullanılmasında yarar görüldüğü söylenebilir. Bundan sonra İşbirlikli Öğrenmenin ne olduğu kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME NEDİR?

İşbirlikli Öğrenme basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir*. İşbirlikli Öğrenmenin uygulandığı sınıflar öğrencilerin ne tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları; ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle işbirlikli sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır.

İşbirlikli Öğrenmeye ilişkin tepkiler düşünüldüğünde yaygın olarak düşünülen iki yanlış ilk bakışta dikkati çekmektedir. Bu yanlışlardan birincisi her küçük grup çalışmasının ve özellikle okullarımızda uygulanmakta olan küme çalışmasının İşbirlikli Öğrenme sanılmasıdır. İkinci yanlış ise, İşbirlikli Öğrenme yönteminin tek bir öğretim yöntemi gibi düşünülmesidir.

İşbirlikli Öğrenme ve Diğer Küçük Grup Çalışmaları

Her küçük grup çalışmasının İşbirlikli Öğrenme olduğunun düşünülmesi doğru değildir. Çünkü, öğrencileri küçük gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını

* Ayrıntılı bilgi için bakınız: Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram/ Araştırma/ Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

söylemek İşbirlikli Öğrenmeyi gerçekleştirmeye yetmez. Böyle bir uygulama şu nedenlerle verimli olamamaktadır:

(a) bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiç bir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması (*hazıra konma*).

(b) üyelere bazılarının başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsız olması (*sömürülme*),

(c) başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanırken başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapamamaları ve durumlarının daha da kötüye gitmesi (*zengin daha da zenginleşmesi*),

(d) başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (*sorumluluğun karışması*).

İşbirlikli Öğrenmenin, grup çalışmasının yukarıda değinilen sakıncalarını giderecek biçimde yapılandırılması gerekir. İşbirlikli Öğrenmenin diğer grup çalışmalarından farklı olarak kendine özgü uygulama ilkeleri -olumlu bağımlılık, grup ürünü, bireysel değerlendirilebilirlik, eşit başarı fırsatı, yüzyüze etkileşim, grup sürecini değerlendirme gibi- vardır. Bu yönüyle İşbirlikli Öğrenme diğer grup çalışmalarından ayrılmaktadır. Örneğin, gruplararası yarışma, rol yapma, synergogy vb. öğretim yöntemlerinde de öğrenciler küçük gruplar halinde çalışma yaparlar, ancak, bunlar İşbirlikli Öğrenme olarak düşünülemez.

İşbirlikli Öğrenme ve "Küme Çalışması"

Okullarımızda uygulanmakta olan küme çalışmalarının öncelikle yukarıda açıklanan grup çalışmalarının yapılandırılmasına ilişkin nedenlerle İşbirlikli

Öğrenme olmadığı söylenebilir. Çünkü, küme çalışmasında üyelerin, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. Bu da grup çalışmasını bireysel çalışmaya döndürmektedir. Hatta en iyi sunumu yapan kümelerin seçildiği sınıflarda küme çalışması açıkça "grupla yarışma" uygulamasına dönüşmektedir. Ayrıca, İşbirlikli Öğrenme gruplarının oluşturulması, grup içinde rollerin dağılımı vb. noktalarda da küme çalışmasından ayrılmaktadır.

John Dewey'in geliştirmiş olduğu "Proje" yönteminden uyarlandığı tahmin edilen küme çalışması belli derslerde ve yalnızca bir konunun araştırılması ya da hazırlanması amacıyla uygulanmaktadır. Bu haliyle, Hazırlık, Ünitelerin Öğrencilerle Birlikte Planlanması, Ünitelerin İşlenişi, Ara Değerlendirme, Gerekli Beceriler Üzerinde Pekiştirici Çalışmalar, Ünitelerin İşlenişine Devam Edilmesi, Genel Değerlendirme (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1992) gibi etkinlikleri kapsayan, uzun süren bir çalışma görünümündedir. Oysa, İşbirlikli Öğrenme bütün derslerde ve sınıf içinde yer alan hemen hemen tüm etkinliklerde, örneğin, sınıfta yaptırılan Matematik alıştırmaları, Türkçe ya da yabancı dilde yazılmış metinlerin incelenmesi, kompozisyon yazma, Fen Bilgisi derslerinde yaptırılan deneyler, okuma yazma öğretimindeki ya da yabancı dil öğretimindeki alıştırmalar sırasında sıkça kullanılabilir.

Sonuç olarak, *her küçük grup çalışmasının İşbirlikli Öğrenme olmadığı*, İşbirlikli Öğrenmenin kendine özgü ilkeleri olan bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenmenin Tek Bir Uygulama Biçimi Yoktur

Yukarıda değinildiği gibi, İşbirlikli Öğrenmeye ilişkin yaygın olarak düşünülen yanlışlardan biri de İşbirlikli Öğrenmenin tek bir öğretim yöntemi gibi

düşünülmesidir. Oysa, çeşitli yazarlar tarafından geliştirilmiş 15-20 tür İşbirlikli Öğrenme yöntemi vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Birlikte Öğrenme (Johnson ve Johnson, 1991), Akademik Çelişki (Johnson ve Johnson, 1987), Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (Slavin, 1990), Takım-Oyun-Turnuva (DeVries ve Slavin, 1978), Birleştirme (Aronson, 1978), Grup Araştırması (Sharan ve Hertz-Lazarowitz, 1980), İşbirliği-İşbirliği (Kagan, 1985), Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 1990). Bu yöntemlerin tümünde de İşbirlikli Öğrenme uygulanmasına karşın öğrenme yaşantuları, grup içinde işbirliğini sağlama biçimleri vb. noktalarda farklılıklar gösterdikleri gözlenmektedir.

Buraya kadar İşbirlikli Öğrenmenin önemi ve ne olduğu üzerinde duruldu. Bundan sonra İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısı üzerindeki etkilerine değinilecek, bu etkilerin nereden kaynaklandığı çözümlenerek İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil sınıflarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin önerilere yer verilecektir.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ve YABANCI DİL BAŞARISI

Yukarıda da belirtildiği gibi, İşbirlikli Öğrenmenin çeşitli alanlarda ve düzeylerde akademik başarıyı artırdığına, duyuşsal özellikleri olumlu yönde etkilediğine ilişkin sayısız kanıt bulunmaktadır. (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1990). Bunların arasında İşbirlikli Öğrenmenin kavrama, metin inceleme, anlama, yazma vb. anadil becerilerini diğer yöntemlerden daha olumlu etkilediğini gösteren araştırmalar konuyla ilgili olması nedeniyle özellikle dikkati çekmektedir. (Hall ve diğerleri, 1988; McDonald, Larson, Dansereau ve Spurlin, 1985; Mevarech, Stern ve Levita, 1987; O'Donnell ve diğerleri, 1985; Slavin, 1990; Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1991; Van Cleaf, 1989). Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar İşbirlikli Öğrenmenin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu yazının odak noktası İşbirlikli Öğrenme ve

yabancı dil başarısı olduğu için, aşağıda İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara değinilmektedir.

Yabancı dil ya da ikinci dil öğretiminde İşbirlikli Öğrenmenin kullanılmasında yarar gören bir çok yazar vardır. Bu yazının amacı dışında olduğu için bu yazarların görüşleri üzerinde ayrıntılı olarak durulmayacak onun yerine görgül olan ve olmayan açıklamalardan bazı örneklere yer verilecektir.

Bu bağlamda Rivers ve Temperley'in (1978) açıklamaları dikkat çekmektedir. Rivers ve Temperley, yabancı dil sınıflarında sözlü raporların hazırlanması ve sunumundan yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasına kadar bir çok etkinlikte İşbirlikli Öğrenmeye yer verilmesinde yarar görmekteyirler. Allwright (1979) Essex Üniversitesinde yabancılar için düzenlenen İngilizce kurslarında, çeşitli dilbilimsel kaynaklardan gelen öğrencilerin oluşturduğu heterojen sınıflarda karşılaşılan sorunların çözümünün İşbirlikli Öğrenmeyle kolaylaştırılabileceği düşüncesinin benimsendiğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak, Abbott'ın (1981) öğrencilere sözel akıcılığın kazandırılabilmesi için sözel alıştırmaların önemi üzerinde durduktan sonra, bir sınıftaki öğrencilerin tümünün bir ders saati içinde tek tek sözel alıştırma şansının olamayacağını; bunun için aynı anda küçük gruplar halinde çalışmalarını önerdiği görülmektedir.

Yukarıda bazılarına değinilen görgül olmayan açıklamaların yanı sıra, Bir grup yazar da İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısını nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar yapmıştır. Bunlardan ulaşılabilen ilk araştırma, Sharan ve arkadaşları (1984) tarafından İsrail'de gerçekleştirilmiş ve İşbirlikli Öğrenmenin ortaöğretim düzeyinde karmaşık düşünmeyi gerektiren üst düzey kavrama (comprehension) ve dinlediğini anlama üzerinde diğer yöntemlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Yine İsrail'de gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmada (Bejarano, 1987) Grup Araştırması, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Bütün Sınıf Öğretimi tekniklerinin İngilizce öğrenen İsraili öğrencilerin dinlediğini

anlama, okuduğunu anlama, dilbilgisi kurallarını uygulama ve sözcük bilgisi ile ilgili kazanımları üzerindeki etkileri incelenmiş ve genel olarak İşbirlikli Öğrenme lehine bulgular elde edilmiştir. Ülkemizde Açıkgöz (1991) tarafından 5. sınıf öğrencilerinden (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, erişim güdüsü ve önceki Türkçe başarıları açısından eşitlenerek) oluşturulan dört grup üzerinde (a) yapılandırılmış işbirliği, (b) yapılandırılmamış işbirliği, (c) grupla yarışma ve (d) geleneksel bütün sınıf öğretiminin etkileri incelenmiş ve grup çalışmasının yapılandırıldığı İşbirlikli Öğrenme uygulamasının yabancı dil başarısını ve öğrenilenlerin kalıcılığını en çok artıran teknik olduğu saptanmıştır. Bütün bu bulgular, Mesch, Lew, Johnson ve Johnson'ın (1986) ABD'de ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İspanyolca ve Rusça ve başarıları üzerinde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenmenin diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu ortaya çıkaran araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulguların ışığında, İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısını diğer yöntemlerden daha fazla artırdığını söyleyebiliriz.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YABANCI DİL BAŞARISINI NASIL ARTIRMAKTADIR?

İşbirlikli Öğrenmenin öğrenciler, öğretmen ve öğrenme-öğretme süreci üzerinde genelde akademik başarıyı, özelde yabancı dil başarısını artırıcı etkileri olduğu söylenebilir. Bu etkilerin başlıcaları şunlardır: (1) Öğrenci Özelliklerinin Geliştirilmesi, (2) Öğrencinin Öğrenme Sürecine Aktif Olarak Katılımı ve Kendini Vermesi, (3) Öğretimin Bireyselleştirilmesi, (4) Öğretmenin Çağdaş Rolünü Oynayabilmesi, (5) Etkili Öğrenme Stratejileri Kullanma, (6) Öğrencinin Kendi Öğrenme Sürecini Yönlendirmesi, (7) Olumlu Sınıf Atmosferinin Yaratılması, (8) Etkileşimli Sınıf Ortamının Yaratılması (9) Öğrencinin Yabancı Dil Kullanma Fırsatı Bulması, (10) Öğrencinin Anında Edimiyle İlgili Bilgi Alması.

1. Öğrenci Özelliklerinin Geliştirilmesi: Öğrenme-öğretme sürecine katılan öğrenciler zeka, güdü, benlik saygısı, kişilik, bilişsel biçim vb. özellikleri açısından farklılık göstermektedir. Öğretim Psikolojisi'nin gelişmesinin ilk yıllarında pekiştirme, sunum vb. etkenlere verilen önem daha sonra öğrenci özelliklerine kaymıştır. Çünkü, son yıllarda araştırmalar, öğrencinin istenilen şekle sokulabilecek pasif bir alıcı değil; tersine kendisine sunulanı alıp yeniden yaratıp oluşturan aktif bir bilgi işleyici olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pintrich, Cross, Kozma ve McKeachie, 1986; Wittrock, 1974). Bir başka deyişle, öğrenci özellikleri öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerle etkileşime girmekte, dolayısıyla aynı öğretim sürecinden geçen farklı özelliklere sahip öğrenciler farklı etkilenmeler göstermektedir. Bu nedenle, günümüzde öğretim araştırmalarının "yükleme-işlem etkileşimi"ni incelemeye yöneldikleri gözlenmektedir (Pintrich, Cross, Kozma ve McKeachie, 1986). Araştırmaların sonuçları öğrenci özelliklerinin öğretim yöntemleriyle etkileşime girerek öğrenme ürünlerini etkilediklerini göstermektedir.

Öte yandan, öğrenci özelliklerinin durağan özellikler olduğu anlayışı da terk edilmiş, bu özelliklerin yetiştirmeyele değiştirilebileceği anlaşılmıştır. Örneğin, öğrenme-öğretme süreçlerinde uygun düzenlemelerin yapılmasıyla öğrencilerin güduları artırılabilir. İşbirlikli Öğrenme öğrenci özelliklerini olumlu yönde etkileyen yöntemlerden biridir. İşbirlikli Öğrenmenin öğrencilerin (1) benlik saygısını (örneğin, Blaney ve diğ., 1977; Johnson ve Johnson, 1989; Lazarowitz ve diğ., 1985; Lazarowitz ve Karsenty, 1990; Madden ve Slavin, 1983); (2) okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarını (örneğin, Açıköz, 1990; DeVries ve Slavin, 1978; Okebukola, 1986a; Solomon, 1990); (3) güdüsünü (örneğin, Johnson, Johnson ve Anderson, 1976; Lazarowitz ve Karsenty, 1990; Sharon ve Shaulov, 1990; Solomon, 1990); (4) kaygıyı (örneğin, Okebukola, 1986b; Slavin ve Karweit, 1981) ve (5) denetim odağını (örneğin, Gonzales, 1979; Johnson, Johnson ve Scott, 1978) olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Sonuç olarak İşbirlikli Öğrenmenin öğrenci özelliklerini geliştirerek etkili bir öğrenme-öğretme süreci için zemin oluşturduğu bunun da edimin kalitesini artırdığı söylenebilir.

2. Öğrencinin Öğrenme Sürecine Aktif Olarak Katılımı ve Kendini Vermesi: Dersle katılımın, yani öğrencilerin dersle ilgisiz davranış ve düşüncelerden sıyrılmış olarak dersle ilgili etkinliklerde bulunmasının başarıyı artırdığı yaygın olarak bilinmektedir. Araştırmalar bu konuda sayısız kanıt sağlamaktadır (Bloom, 1979). Diğer taraftan, öğrencileri derse katmak da öğretmenlerin derste karşılaştığı başlıca problemlerden biri olma özelliğini sürdürmektedir. Bazı öğretmenler katı kurallar, ağır cezalar koyarak katılımı sağlamaya çalışmakta, "çıt çıkmayan sınıflar" yaratmaktadırlar. Bugün bu tür sınıfların sakıncalı olduğu, en çok katılıyor görünen öğrencilerin bile aslında ders dışı düşüncelere dalabildiği anlaşılmıştır. (Peterson ve Swing, 1982; Peterson Swing, Stark ve Waas, 1984; Winnie ve Marx, 1982). Bu nedenle araştırmalar öğrencilerin iş yaparak geçirdiği zaman vb. katılım göstergelerinin incelenmesinden bir işi yaparken ona ne derece kendini verdiğine kaymıştır. Kendini vermenin (engagement) katılımdan (involvement) farkı, öğrencilerin yalnızca verilen işi yapmakla (katılmakla) kalmayıp aynı zamanda olumlu duygular da geliştirmeleridir. Kendini veren öğrenciler öğrenmek için daha gayretli, daha dikkatli ve daha meraklı davranmaktadırlar. Son yıllarda yaygınlaşan kendini verme ile başarı uyum arasında ilişki bulunmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

İşbirlikli Öğrenmenin genelde akademik başarıyı özelde de yabancı dil başarısını artırmasının bir nedeni hem katılımı (örneğin, Janke, 1978; Johnson ve Johnson, 1981; Salend ve Washin, 1988; Huber ve Eppler, 1990) hem de kendini vermeyi (Açıkgöz, 1994) artırıyor olmasıdır.

3. *Öğretimin Bireyselleştirilmesi:* Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, bunun sonucu olarak sınıflarda yavaş ve hızlı öğrenen öğrencilerin varlığı eğitimcileri eskiden beri uğraştıran sorunlardan biridir. Bu sorunun çözümünün öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlenmesinde, yani öğretimin bireyselleştirilmesinde olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu oldukça zor bir çözümdür. Çünkü, öğretimin amaçlarını, hızını, stilini vb. her bir öğrenciye göre düzenlemek çoğu zaman ek iş yükü, ek zaman ve ek personel gibi yeni düzenlemeler gerektirir. Nitekim iyi yapılandırılmış bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları dışında kalan uygulamaların geleneksel yöntemlerden daha etkili olmadığı anlaşılmıştır (Bangert, Kulik ve Kulik, 1983). Öğretimi bireyselleştirmek amacıyla geliştirilen: Tam Öğrenme, Joplin Planı, Keller Planı gibi modeller de uygulama güçlükleriyle karşı karşıya bulunmaktadır.

Öğretimin bireyselleştirilmesi yabancı dil öğretiminde özel bir önem taşımaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazılı olarak çok iyi anlattıkları halde, sözlü olarak anlatmaya çekinirler. Böyle bir durumda onları konuşmaya teşvik edecek önlemlerin alınmasında yarar vardır. Bu durum Rivers ve Temperly'nin (1978) ve Dubin ve Olshtain'in (1977) kitaplarında da açıkça vurgulanmakta ve yabancı dil sınıflarında öğretimin bireyselleştirilmesi için öneriler sunulmaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin, öğretimin bireyselleştirilmesi ile ilgili güçlüklerin aşılmasına katkı getirdiği, bir anlamda öğretimi bireyselleştirdiği düşünülmektedir (Açıkgöz, 1992). Çünkü, İşbirlikli Öğrenme uygulamaları sırasında her öğrenci gereksinim duyduğu yardımı öncelikle grup arkadaşlarından, onların yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenden alma şansını elde etmektedir. Öğretmen de gerçekten yardıma gereksinim duyan gruplarla ilgilenme, öğrencileri tek tek tanıma ve onlara yardım etme, bir çeşit bireysel (individual) öğretim yapma fırsatı bulmaktadır.

4. *Öğretmenin Çağdaş Rolünü Oynayabilmesi:* Günümüzde öğretmenin bilgi aktarıcı olmadığı, bilgi edinmeye çalışan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı kişi olduğu görüşü kabul görmektedir (Açıkgöz, 1992b). Öğretmen, öğrenmeyi konuya, ve eğitimsel amaçlara uygun etkinlikleri seçerek, öğrencilerin uygun öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayarak kolaylaştırır. Çağdaş sınıflarda öğrenci kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi alan değil; öğrenme sürecine aktif olarak katılan, kendisine sunulanları kendisine özgü bilgi-işleme stratejileriyle işleyen bir araçtır (Shuell, 1986). Öğrenci kendi öğrenmesini yönlendirebilir. Bu süreçte öğretmene düşen, öğrenciye yol göstermek, gereksinim duyduğu zaman yardım etmektir.

İşbirlikli Öğrenme sınıflarında yukarıda özetlenene benzer bir etkileşim süreci yaşanmaktadır. Bir başka deyişle, İşbirlikli Öğrenme öğrenciye, öğrenme-öğretme sürecinde etkili olma, öğretmene de kolaylaştırıcılık rolü oynama şansını vermektedir.

5. *Etkili Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması:* Öğrenme stratejisi bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için başvurulan yollar olarak ele alınmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme stratejileri bir öğrencinin duyuşsal durumunu etkileyerek onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar etkili öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerinin saptanmasından öğrenme stratejilerinin öğretimine kadar uzanan geniş bir platform içinde sürmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak ulaşılan sonuçlar; etkili öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrenmeyi artırabileceği; etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının ise öğrencilere öğretilebileceğini ortaya çıkarmıştır.

Bilişsel kuram ve araştırmaları yabancı dil öğretimine uygulama çalışmaları çerçevesinde "yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri" konusu

giderek artan bir önem kazanmaktadır. Rubin ve Naiman (O'Malley ve Chamot, 1990) gibi yazarlar yabancı dil öğretiminde kullanılan öğrenme stratejilerini saptamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Yabancı dil öğrencilerinin öğrenme stratejilerinde yetiştirilmelerine yönelik çalışmalar da vardır. Bu bağlamda, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük (Mnemonic Keyword) Yöntemi ile ilgili çalışmalar dikkati çekmektedir (örneğin, Açıkgöz, 1984; Pressley ve Levin, 1978; Raugh ve Atkinson, 1975).

Johnson, Skon ve Johnson (1980) İşbirlikli Öğrenme gruplarında daha kaliteli öğrenme stratejilerinin kullanıldığını; Johnson ve Johnson (1985) İşbirlikli Öğrenme gruplarındaki öğrencilerin öğrenilenleri sınıflamaya çalışma, geri getirme, akıl yürütme vb. öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirtmektedirler. Açıkgöz (1994) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, öğrenciler öğrenilenleri gruplama, dikkatini toplama, kendi ifadeleriyle anlatma, öğrenme sürecini yönlendirme, sözel devir, örnek verme, aktif olarak katılma, açıklama yapma, soru sorma vb. bir çok öğrenme stratejisini geleneksel öğretimden daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. O'Malley ve Chamot (1990) İşbirlikli Öğrenmenin kendisini yabancı dil başarısını artıran öğrenme stratejilerinin içinde düşünmektedirler.

Yukarıdaki açıklamalara bakarak, İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısını artırmasının bir nedeninin etkili öğrenme stratejilerinin kullanılmasına elverişli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

6. Öğrencinin Kendi Öğrenme Sürecini Yönlendirmesi: Bazı öğrenme kuramlarında öğrenmenin öğrenciler tarafından yönlendirilmesinin önemli bir yeri vardır (Iran-Nejad, 1990). Kendi öğrenmesini yönlendiren öğrenciler kendi davranışlarını gözlerler ve onları düzeltmeye çalışırlar. Öğrencilerin bu konuda yetiştirilmesi öğrenmeyi geliştirmektedir. Örneğin, 'okuduğunu anlamada güçlük

çeken öğrencilere; okudukları hakkında kendilerine soru sorma, paragrafları özetleme vb. becerileri öğretilmiş ve sonunda bu öğrencilerin kavrama düzeylerinde gelişme gözlenmiştir (Slavin, 1988:137).

Yabancı dil öğretimi üzerine çalışan yazarlar da iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencinin, öğretmenin fazla müdahalesi olmadan, yani öğretmenden bağımsız olarak küçük gruplar halinde çalışmasının önemini vurgulamaktadırlar (örneğin, Allwright, 1979). Rivers (1990) yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta dominant olmamalarını, öğrencileri yönlendirici ya da onların nasıl öğrenebileceğine karar verici biçimde davranmamalarını tavsiye etmektedir. İşbirlikli Öğrenmenin öğrencilere bağımsız çalışma yapmaya ve kendi öğrenmelerini kontrol etmeye elverişli bir ortam sağladığı gözlenmektedir (Açıkgöz, 1994).

7. Olumlu Sınıf Atmosferinin Yaratılması: Sınıfın toplumsal bir çevre olduğu, her sınıfın kendine özgü bir atmosferi olduğu ve sınıf atmosferinin öğrenme ürünlerini en az öğretmen, araç-gereç, öğretim yöntemleri vb. etkenler kadar etkilediği bilinmektedir (Açıkgöz, 1990). Öğrencilerin kendini rahat hissettiği, hoşlanma duygularının egemen olduğu, öğretmenlerin teşvik edici olduğu düzenli ve işe dönük sınıflarda daha etkili öğrenmelerin gerçekleştirildiği araştırmalarla saptanmıştır (Açıkgöz, 1990).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, sınıflarda olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasının öğrenci başarısını artırmanın önkoşulu olduğu söylenebilir. Bu durum yabancı dil sınıfları için özel bir önem taşımaktadır. Aşağıda açıklanan etkileşimin bir de duygusal yönü vardır. Etkileşim birinin diğerine bir şeyler söylemesinden ibaret değildir. Karşılıklı saygı ve güvene dayalı ve fazla yönlendirme olmaksızın kurulan iletişim olmaksızın olmadan sınıflar sessiz yerler olmaya mahkumdur (Rivers, 1990:10). Olumsuz sınıf atmosferinin

egemen olduğu ortamlarda öğrenciler kendilerini tehdit altında hissedecek ve yabancı dil için çok önemli olan alıştırma (practice) ve uygulama (post-production) aşamalarında çekingen davranacaktır.

Araştırmalar İşbirlikli Öğrenmenin uygulandığı sınıflarda bu tür olumsuzlukların en aza indiği, kısacası İşbirlikli Öğrenmenin olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. (örneğin, Huber ve Eppler, 1990; Johnson ve Johnson, 1983; Talmage, Pascarella ve Ford, 1984). Özetle, İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil başarısının artmasını sağlayan özelliklerinden biri sınıf atmosferi üzerinde olumlu etkiler yaratıyor olmasıdır.

8. Etkileşimli Sınıf Ortamının Yaratılması: Yabancı dil sınıflarına bakıldığında genellikle; konuşmaların çoğunun öğretmenler tarafından yapıldığı, öğrencilerin genellikle dinleyici durumunda kaldığı ve bazı öğrencilere hiç söz hakkı düşmeden derslerin bittiği gözlenmektedir. Böyle sınıflarda öğrenciler bildikleri halde kendilerini ifade etmekten kaçınılmaktadırlar. Bu yüzden, bir çok kişi uzun yıllar yabancı dil dersi aldığı halde o dili kullanabilir hale gelememektedir.

Oysa, yabancı dil öğretiminin sonuncu amacı öğrencilerin o dilde yazılı ve sözlü iletişim kurabilir hale getirilmesidir. İletişim becerileri de ancak etkileşimli bir ortamda kazandırılabilir (Rivers, 1990). Rivers'a göre, etkileşim iki ya da çok yönlü olabilir ancak asla tek yönlü olamaz. Etkileşimli ortam; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğretim malzemeleri arasında mesajların gönderildiği, alındığı ve kavrandığı bir ortamdır. Böyle bir ortamı yaratmak oldukça zordur. Böyle bir ortam,

hem öğretmenler, hem de öğrenciler için yeni bir deneyimdir. ve bunu nasıl yapacaklarını bilememektedirler. Gerçek etkileşim öğretmenin göz önünden çekilmesini, etkinliklerin geliştirilmesi ve yürütülmesinde öğrenciye tam rol verilmesini, her türlü görüşün kabul edilmesini ve iletişim kurmaya çalışan öğrencilerin yaptıkları yanlışlara hoşgörölü davranılmasını gerektirir. Bir çok

öğretmen bunu yapmaya istekli değildir. Etkileşimli sınıfı hiç denemedikleri için kargaşa çıkmasından korkarlar ve denemeye tereddüt ederler (Rivers, 1990: 9).

İşbirlikli sınıflarda öğrenciler bu şansı elde edebilmektedir. Uzaktan bakınca böyle sınıflarda öğrencilerin küçük gruplar halinde yoğun olarak konuştuğu, okuduğu, tartıştığı, sorular sorduğu, diğer gruplarla gidip gelip etkileşimde bulunduğu gözlenmektedir. İşbirlikli sınıflar herkesin katılımıyla durmadan birşeylerin üretildiği bir arı kovanına benzemektedir. Rivers (1983: 77-78), sınıfta etkileşimi artırabilmek için işbirlikli öğrenmenin uygulanmasını tavsiye etmektedir. Rivers'a (1990: 10) göre, İşbirlikli Öğrenme paylaşma, özendirme, kendisinin ve başkalarının sorumluluğunu taşıma demektir. İşbirlikli Öğrenmenin etkileşimli ortamın yaratılmasını kolaylaştıran bu özellikleri yabancı dil başarısını artıran nedenlerden biridir.

9. *Öğrencilerin Edimlerine (Performanslarına) Anında Dönüt (Feedback) Almaları:* Dönüt, -öğrenciye edimiyle ilgili tepkide bulunulması ya da bilgi verilmesi- öğrenme sürecinin merkezi öğelerinden biridir. Öğrencinin edimiyle ilgili bilgi almasının onun ediminin kalitesini artırdığı saptanmıştır (Bloom, 1979). Gagne-Briggs (Gagne, Briggs ve Wager, 1988) öğretim modelinde de öğrenciye edimiyle ilgili bilgi verilmesi başlıca öğretme olayları arasında yer almaktadır. Chastain (1988: 48) dönüt vermeyi yabancı dil öğretmenleri için bir zorunluluk olarak görmektedir. Geleneksel yabancı dil sınıflarında öğrenci, hem yukarıda açıklanan nedenlerle dili kullanma fırsatı bulamamakta, hem de öğretmen herkesle tek tek ilgilenemediği için edimiyle ilgili bilgi alamamaktadır. Bir başka deyişle öğrenci yanlış mı doğru mu yaptığını ya da nerede yanlış yaptığını öğrenememektedir. Oysa, İşbirlikli Öğrenme gruplarında öğrenciler birbirinin öğrenmesinden sorumlu oldukları için birbirlerine anında dönüt sağlayabilirler bu da öğrenmeyi geliştirir.

SONUÇ

Buraya kadar İşbirlikli Öğrenme kısaca tanıtılarak yabancı dil başarısını nasıl artırdığına ilişkin açıklamalara yer verildi. Bu açıklamalardan yola çıkarak aşağıdaki yargılara ulaşılabilir:

1. İşbirlikli Öğrenme kendisine özgü uygulama biçimi ve ilkeleri olan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin uygulanması özel bir yetiştirmeyi gerektirir. Uygulamada başarılı ya da başarısız olma yöntemin doğru kullanılıp kullanılmadığıyla çok yakından ilişkilidir.

2. İşbirlikli Öğrenme yabancı dil başarısını artırmaktadır. Bu nedenle yabancı dil sınıflarında sıkça kullanılmasında yarar görülmektedir. Ancak, bu yazıdaki açıklamalara bakarak İşbirlikli Öğrenmenin "sihirli bir değnek" olduğu düşünülmemelidir. İşbirlikli Öğrenme bilinen en etkili yöntemlerden biridir, ancak eğitimsel sorunların çözümüne ancak bir öğretim yönteminin yapabileceği katkı kadar katkı getirebilir. Yabancı dil öğretimini etkileyen, yöntem dışındaki etkenlerin (öğrencinin güdüsü, yaşı, alışkanlıkları, öğretmenin kişiliği vb.) bulunduğu unutulmamalıdır.

3. İşbirlikli Öğrenme, yabancı dil başarısını genel akademik başarıyı artırıcı mekanizmalarla -olumlu sınıf atmosferi, öğrenci özelliklerini geliştirme vb.- ve yabancı dile özgü mekanizmalarla -etkileşimli ortam, yabancı dil kullanma fırsatı vb.- artırmaktadır.

KAYNAKLAR

- Abbott, G. (1981). Oral Fluency. Bulunduğu Eser: Abbott, G. ve Wingard, P. (Eds.). *The Teaching of English as an International Language: A Practical Guide*. London: Collins.
- Açıkgöz, K.Ü. (1984). *Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkgöz, K.Ü. (1990a). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Açıkgöz, K.Ü. (1990b). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Açıkgöz, K.Ü. (1991). Cooperative Competitive and Traditional Activities in Foreign Language Achievement and Retention. *TESOL 25th Annual Convention and Exposition*, New York: March 24-28.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992a). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram/Araştırma/Uygulama (Cooperative Learning: Theory, research and application)*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992b). *Çağdaş Öğretim*. Malatya: Çoğaltma.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992c). Effects of Mnemonic Keyword Method on Teaching English Vocabulary to Turkish Students. *ELT and Teacher Training in the 1990's*. Ankara: British Council Yayını, v.1, ss. 71-83.
- Açıkgöz, K.Ü. (1994). İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Kullanılan Öğrenme Stratejileri, *VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde Sunulan Bildiri*, İzmir, Eylül 1994.
- Allwright, R. (1979). Language Learning through Communication Practice. Bulunduğu Eser: Brumfit, C.J. ve Johnson, K. (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Morrison and Gibb Ltd, ss. 167-182.

- Aronson ve diğ. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Bangert, R., Kulik, J. ve Kulik, C. (1983). Individualized Systems of Instruction in Secondary Schools. *Review of Educational Research*, 53, 143-158.
- Bejarano, Y. (1987). A Cooperative Small Group Methodology in the Language Classroom. *Tesol Quarterly*, 21, 484-504.
- Blaney ve diğ. (1977). Interdependence in the Classroom: A Field Study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (çev.: Durmuş Ali Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Campbell, J.W. (1988). *Practices Used in English as a Second Language Classes for Adults*. Washington: Office of Vocational and Adult Education.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills: Theory and Practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- DeVries, D.L. ve Slavin, R. (1978). Teams-Games-Tournament (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Dubin, F. ve Olshtain, E. (1977). *Facilitating Language Learning: A Guidebook for the ESL/EFL Teacher*. New York: McGraw Hill.
- Gagné, R.M., Briggs, L.S., Wager, W.W. (1988). *Principles of Instructional Design*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gonzales, A. (1979). Classroom Cooperation and Ethnic Balance. *Annual Convention of the American Psychological Association*, New York.
- Hall, R.H., Rocklin, T.R., Danserau, D.F., Skaggs, L., O'Donnell, A.M., Lambiotte, J.G. ve Young, M.D. (1988). The Role of Individual Differences in the Cooperative Learning of Technical Material. *Journal of Educational Psychology*, 80, 172-178.
- Huber, G.L. ve Eppler, R. (1990). Team Learning in German Classrooms' Processes and Outcomes. Bulunduğu Eser: Sharan, S. (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*, New York: Praeger, ss. 151-171.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and Dynamic Self Regulation of Learning Process. *Review of Educational Research*, 4, 573-602.

- Janke, R. (1978). The Teams-Games-Tournament (TGT) Method and the Behavioral Adjustment and Academic Achievement of Emotionally Impaired Adolescents, *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Toronto.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1981). The Integration of the Handicapped into the Regular Classroom: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 344-355.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1983). Social Interdependence and Perceived Academic and Personal Support in the Classroom, *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. Bulunduğu Eser: Slavin, R. ve diğ. (Eds.) *Learning to Cooperate Cooperating to Learn*. New York: Plenum, ss. 103-124.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1987). *Creative Conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1991) *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Anderson, D. (1983). Social Interdependence and Classroom Climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Scott, L. (1978). The Effects of Cooperative and Individualised Instruction on Student Attitudes and Achievement. *Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Johnson, D.W., Skon, L. ve Johnson, R.T. (1980). Effects of Cooperative , Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-Solving Performance. *American Educational Research Journal*, 17, 83-94.
- Jones, B. ve Spady, W. (1985). Enhanced Mastery Learning and Quality of Instruction. Bulunduğu Eser: Levine, D. (Ed.). *Improving Student Achievement Through Mastery Learning Programs*. San Fransisco: Josey-Bass.

- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op: A Flexible Cooperative Learning Technique. Bulunduğu Eser: Slavin, R. ve diğ. (Eds.). *Learning to Cooperate Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press, ss. 437-462.
- Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, Ő.M. (1992). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Milsan Basın Sanayii A.Ő.
- Lazarowitz, R. (1985). The Effects of Modified Jigsaw on Achievement, Classroom Social Climate, and Self-Esteem in High-School Science Classes. Bulunduğu Eser: Slavin, R. ve diğ. (Eds.). *Learning to Cooperate Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press, ss. 231-255.
- Lazarowitz, R. ve Karsenty, G. (1990). Cooperative Learning and Students' Academic Achievement, Process Skills, Learning Environment, and Self-Esteem in Tenth Grade Biology Classrooms. Bulunduğu Eser: Sharan, S.(Ed). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger, ss. 123-149.
- Madden, N.A. ve Slavin, R.E. (1983). Effect of Cooperative Learning on the Social Acceptance of Mainstreamed Academically Handicapped Students. *Journal of Special Education*, 17, 171-182.
- McDonald, B.A., Larson, C.D., Dansereau, D.I. ve Spurlin, J.E. (1985). Cooperative Dyads: Impacts on Text Learning and Transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 369-377.
- McGroarty, M. (1989). The Benefits of Cooperative Learning Agreements in Second Language Instruction. *The Journal of National Association for Bilingual Education*, 13, 127-143.
- Mesch, D. ve diğ. (1986). Isolated Teenagers, Cooperative Learning, and Training of Social Skills. *Journal of Social Psychology*, 120, 323-334.
- Mevarech, Z.R., Stern, D. ve Levita, I. (1987). To Cooperate or Not to Cooperate in CAI: That is the Question. *Journal of Educational Research*, 80, 164-167.
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., Hall, R.H., Skaggs, L., Hythecker, V.I., Peel, J.L. ve Rewey, K.L. (1990). Learning Concrete Procedures: Effects of Processing Strategies and Cooperative Learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 171-177.

- Okebukola, P.A. (1986a). Reducing Anxiety in Science Classes: An Experiment Involving Some Models of Class Interaction. *Educational Research*, 28, 146-149.
- Okebukola, P.A. (1986b). Cooperative Learning and Students' Attitudes to Laboratory Work. *School Science and Mathematics*, 86, 582-590.
- O'Malley, J.M. ve Chanot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, P.L. ve Swing, S.R. (1982). Beyond Time on Task: Students' Reports of Their Thought Processes During Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 5, 480-491.
- Peterson, P.L. (1984). Students' Cognitions and Time on Task During Mathematics Instruction. *American Educational Research Journal*, 3, 487-515.
- Pintrich, P.R., Cross, D.R., Kozma, R.B., McKeachie, W.J. (1986). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pressley, M. ve Levin, J.R. (1978). Development of Constraints Associated with Children's Use of the Keyword Method of Foreign Language Vocabulary Learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 359-373.
- Raugh, M.R. ve Atkinson, R.C. (1975). A Mnemonic Method for Learning a Foreign Language Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 67, 1-16.
- Rivers, W.M. (1983). *Communicating Naturally in Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. (1990). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. ve Temperley, M.S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Salend, S.J. ve Washin, B. (1988). Team-Assisted Individualization with Handicapped Adjudicated Youth. *Exceptional Children*, 55, 174-180.
- Sharan, S. ve diğ. (1984). Achievement in English Language and in Literature. Bulunduğu Eser: Sharan S. ve diğ. (Eds.). *Cooperative Learning in*

- Classroom: Research in Desegregated Schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ss. 1-45.
- Sharan, S. ve Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A Group Investigation Method of Cooperative Learning in the Classroom, Bulunduğu Eser: Sharan, S. ve diğ. (eds.). *Cooperation in Education*. Provo, UT: Birham Young University Press, ss. 14-46.
- Sharan, S. ve Shaulov, A. (1990). Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Achievement. Bulunduğu Eser: Sharan, S. (Ed.). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Skinner, E.A. ve Belmont, M.J. (1993). Motivation in Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behaviour and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slavin, R.E. (1988). *Educational Psychology: Theory into Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. ve Karweit, N.L. (1981). Cognitive And Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience. *Journal of Experimental Education*, 50, 29-35.
- Solomon, D. (1990). Cooperative Learning, Intragroup Dynamics, and Student Outcomes. *ERIC*, AN: ED326817.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E. ve Farnish, A.M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Talmage, H.E., Pascarella, E.T. ve Ford, S. (1984). The Influence of Cooperative Learning Strategies on Teacher Practices, Student Perceptions of the Learning Environment, and Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 21, 163-179.
- Van-Cleaf, D.W. (1988). Cooperative Learning: Linking Reading and Social Studies. *Reading Psychology*, 9: 59-63.
- Wilkins, D.A. (1978). *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

Winnie, P.H. ve Marx, R.W. (1982). Students' and Teachers' Views of Thinking Processes for Classroom Learning. *The Elementary School Journal*, 5, 493-518.