ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRMENİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pelin DOĞAN

Ankara, Temmuz, 2017


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRMENİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pelin DOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Özlem ÇAKIR

Ankara, Temmuz, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Pelin Doğan'ın hazırladığı "İngilizce Öğretiminde Kişiselleştirmenin Lisans Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı/ Eğitim Teknolojisi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
Başkan	Yrd. Doç Dr. Filiz METE	.....
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	.....
Üye	Yrd. Doç. Dr. Necmettin TEKER	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ./..../20.... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Pelin DOĞAN

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRMENİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ

Doğan, Pelin

Yüksek Lisans, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç Dr. Özlem Çakır

Mayıs 2017, xi+100 sayfa

Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim kullanımının lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği bölümü İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi 62 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grupları, deney grubu 31 kişi ve kontrol grubu 31 kişi olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın tek bir bağımsız değişkeni olup; bu bağımsız değişken öğretimdir. Bağımsız değişken; kişiselleştirilmiş öğretim ve kişiselleştirilmemiş öğretim olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. Araştırmada tek bir bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu değişken öğrenci başarısıdır. Ayrıca uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri toplanmıştır. Başarının farklılaşmasının incelenmesinde nicel; görüşler için ise nitel yöntemlere başvurulmuştur. Örneklem grubuna, üç farklı haftada, İngilizce ders kitaplarında yer alan üç dilbilgisi konusuna dair kişiselleştirilmiş sunumlar hazırlanarak ders anlatımında bu sunumlar kullanılmış ve ardından öğrencilere kişiselleştirilmiş alıştırmalar verilmiştir. Kişiselleştirilmiş öğretim materyalleri için gerekli olan bilgiler uygulama öncesinde öğrencilerden "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile edinilmiştir. Konuların bitiminin ardından öğrencilere sontest ve görüş formları uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Her iki grubun başarısında da bir artış olsa da, gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğrencilerin uygulamaya yönelik

görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanan “Öğrenci Görüş Formu”ndaki nitel veriler ise yüzde (%) ve frekans (f) dağılımlarına göre incelenmiştir. Bu nitel verilerin sonucunda, öğrencilerin kişiselleştirilmiş uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, uygulamayı motive edici buldukları, sınıf içi iletişimi güçlendirme ve birbirlerini tanıma açısından faydalı buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğretim, Kişiselleştirilmemiş Öğretim, Kişiselleştirilmiş İngilizce Öğretimi, Kişiselleştirme

SUMMARY

THE EFFECTS OF PERSONALIZATION IN TEACHING ENGLISH ON THE ACHIEVEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

Doğan, Pelin

Master's Thesis, Department of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Supervisor: Associate Professor Özlem Çakır

May 2017, xi+ 100 pages

In this study, it is aimed to identify the effects of personalized teaching in teaching English on the achievement of university students. Within the scope of this study, 62 students who were at Gazi University English Language Teaching Department English Preparatory Class in 2014-2015 academic year took part in the practice. Study groups consist of an experimental group including 31 students and a control group including 31 students. Pretest- posttest control group experimental design was used to conduct this study. There is only one independent variable of the research and it is the instruction. The independent variable is divided into two subgroups which are personalized instruction and non-personalized instruction. There is only one dependent variable in the study. It is defined as student achievement. Moreover, student views regarding personalized teaching were also collected at the end of the study. While analyzing the differentiation of success quantitative methods were used and subsequently qualitative methods were used for views. For the experimental group, personalized presentations and then exercises related to three different subjects from their coursebook were prepared and used in three different weeks. The necessary information about students for personalizing instructional materials were collected through "Student Personal Information Form". After instruction and practice process, posttests and student view forms were applied to students.

After the data collected for study was analyzed, it was identified that there was no significant difference between the pretest-posttest scores of students who received personalized instruction and the others who received non-personalized instruction.

While there was an increase in the achievement of both groups, there was no significant difference between groups. “Student View Form” which was prepared to get students’ views regarding the practice was analyzed according to their distribution of frequency (f) and percentage (%). As a result of this qualitative data, it was identified that the views of students regarding the practice was positive, they found the practice motivating and useful in terms of making classroom communication stronger and knowing each other.

Keywords: Personalized Instruction, Non-personalized Instruction, Personalized English Instruction, Personalization

ÖNSÖZ

Kişiselleştirme hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da günden güne önem kazanmakta ve bu alanda yapılan çalışmalara yenileri eklenmektedir. Bu araştırma, kişiselleştirmenin İngilizce öğretimi alanındaki etkilerinin araştırıldığı bir yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Tez beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya dair problem tanımı, amaç, tanımlar gibi genel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve detaylandırılmıştır ve alanyazında bu konuda yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yöntemden bahsedilmiş; veri toplama ve uygulama ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur. Veri analizinden elde edilen bilgiler dördüncü bölümde sunulmuş ve araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Son olarak beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları özetlenmiş ve kişiselleştirme alanında yürütülecek diğer çalışmalara fikir verebilmek amacıyla araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Kendisi ile çalışmaya karar verdiğimiz andan itibaren desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen; en yoğun zamanlarında ve yurtdışında olduğu zamanlarda dahi çalışmamı takip ederek; beni bu tezi tamamlamam için yüreklendiren değerli hocam Doç. Dr. Özlem Çakır'a teşekkürlerimi sunuyorum. Uygulamama katılan Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim. Tezime son noktayı koyana kadar yanımda olan değerli arkadaşım Sevil Altıkulaçoğlu Kayaer'e ayrıca teşekkür ederim.

Yıllar süren yüksek lisans serüvenimde en yakınımda olup; süreçte her daim yanımda olan biricik kardeşim Mehmet Emin Küçük'e teşekkür ederim. Tez çalışmalarıma başladığım ilk andan bitirme anıma kadar beni hep cesaretlendiren ve desteklerini hep hissettiğim annem Ayfer Küçük ve babam Mehmet Küçük'e beni bugünlere getirdikleri için minnettarım.

Tezimi tamamlayamayacağıma inandığım anlarda dahi yanımda olan, her an desteğini aldığım, yanımda hissettiğim ve benim bu tezi tamamlayabilmem için bana zaman ve olanaklar yaratan ve her aşamada bana karşı anlayışlı olan sevgili eşim Okan Doğan'a çok teşekkür ederim. Yanımda olmasaydı, bu tezi bitirmem mümkün olmazdı.

Pelin DOĞAN

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **ii**
BİLDİRİM ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
SUMMARY ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
ÇİZELGELER DİZİNİ ..... **xi**
BÖLÜM 1
GİRİŞ **1**
Problem 1
Amaç 11
Önem 12
Sınırlılıklar 12
Tanımlar 13
BÖLÜM 2
KURAMSAL ÇERÇEVE **14**
Uyarlanabilir Öğretim Sistemi 14
Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi 17
Kişiselleştirme ile İlgili Araştırmalar 24
İngilizce Dilbilgisi ile İlgili Araştırmalar 33
BÖLÜM 3
YÖNTEM **37**
Araştırma Modeli 37
Çalışma Grubu 37
Öğretim Materyali 38
Uygulama 39
Veri Toplama Araçları 40
Öğrenci Kişisel Bilgi Formu 41
Başarı Testleri 41
Öğrenci Görüş Formu 43
Verilerin Toplanması 43
Verilerin Analizi 44
BÖLÜM 4
BULGULAR VE YORUMLAR **46**
Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 46

Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Sontest Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 49
Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Dair Bulgu ve Yorumlar 51

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER 56

Sonuç 56
Öneriler 58

KAYNAKLAR 60

EKLER 69

EK A Kişiselleştirilmemiş Ders Sonrası Verilen Kişiselleştirilmemiş Alıştırma Örneği 70
EK B Kişiselleştirilmiş Ders Sonrası Verilen Kişiselleştirilmiş Alıştırma Örneği..... 71
EK C Öğrenci Kişisel Bilgi Formu 72
EK D Başarı testi Madde Analizi İstatistikleri 75
EK E Başarı Testi 76
EK F Öğrenci Görüş Formu 78
EK G Öntest Ve Sontest Başarı Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları 80
EK H Aşamalanamayan Sıfatların Kişiselleştirilmiş Öğretim Materyallerinden Ekran Görüntüleri 81
EK I Koşul Cümlelerinin Kişiselleştirilmiş Öğretim Materyallerinden Ekran Görüntüleri 83
EK J Sıfat Cümlelerinin Kişiselleştirilmiş Öğretim Materyallerinden Ekran Görüntüleri 85
EK K Aşamalanamayan Sıfatlar İçin Kişiselleştirilmiş Öğretim Alıştırma Soruları Örnekleri 87
EK L Aşamalanamayan Sıfatlar İçin Kişiselleştirilmemiş Öğretim Alıştırma Soruları ve Cevapları 88
EK M Koşul Cümleleri İçin Verilen Kişiselleştirilmiş Öğretim Alıştırma Soruları Örnekleri 89
EK N Koşul Cümleleri İçin Verilen Kişiselleştirilmemiş Öğretim Alıştırma Soruları ve Cevapları 90
EK O Sıfat Cümleleri İçin Verilen Kişiselleştirilmiş Öğretim Alıştırma Soruları Örnekleri 91
EK P Sıfat Cümleleri İçin Verilen Kişiselleştirilmemiş Öğretim Alıştırma Soruları ve Cevapları 92
EK R Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğrenci Görüş Formlarındaki Cevaplarından Örnekler 93

ÖZGEÇMİŞ 100

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge **Sayfa**

1. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü 37
2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları 38
3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanları.....46
4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puanları 47
5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları 48
6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları 48
7. Kişiselleştirilmiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 49
8. Kişiselleştirilmemiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 50
9. Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri 51

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmayla ilgili tanımlar verilmiştir.

Problem

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri çok hızlı ilerleme göstermektedir. Bu hızlı ilerleme bilgi paylaşımında, iletişimde ve bu ilerlemenin bir sonucu olarak eğitim alanında da kendisine yer edinmektedir. Bu gerçekleşen ilerlemeler sayesinde, bireylerin öğrenme ortamlarındaki sınırlamalar azalmakta ve bireyin zaman ve ortamdan bağımsız öğrenmesine sağlanan olanaklar hızla artmaktadır. Bu sebeple bilgi paylaşımı öğrenciler için daha fazla alanda mümkün olmaya başlamıştır.

Teknoloji, öğretim sürecinde zaman ve yer sınırlamalarına bir çözüm niteliği taşıyabildiği için, teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretim sektörünü etkilemesi doğal bir süreç olarak kabul edilebilir. Bu süreçteki gelişmeler, öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklerin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Öğrenmenin kalıcılığının arttırılmasında ise teknoloji –kullanım amacı ve amaca uygunluğuna bağlı olarak- önemli bir role sahiptir (Şimşek, 2002). Teknolojinin eğitim alanında kendisine yer bulmasının bir sonucu olarak, öğrenme ortamları çeşitliliğinde artış olurken, var olan öğrenme ortamları bireyin öğrenme hızına ve ilgilerine göre uyarlanmaya başlanmıştır. Bu uyarlamalar çeşitli alan ve öğrenme düzeylerinde kendilerine yer edinmişlerdir. Kişiselleştirme kavramı da bu uyarlamaların bir sonucu olarak, öğretimde ezbere dayanan yöntemler yerine, öğrencilerin dikkatini daha fazla çekecek konuların kullanılması ve bu konulara dair örneklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi sağlanarak konunun öğrenci tarafından daha iyi bir şekilde anlaşılması temelinde ortaya çıkmıştır (Çakır, Şimşek ve Tezcan, 2009).

Eğitim teknolojisi kavramının alanyazına girmesi ise 1960'lı yılların başında önce Amerika Birleşik Devletleri'nde olmuştur (Çilenti, 1988). Ardından zaman içerisinde, kavram kendisine diğer ülkelerde de yer edinmeye başlamıştır.

Alkan (1984) teknolojinin henüz günümüzdeki kadar hızlı olmadığı dönemlerde eğitim teknolojisi kavramını açıklarken, onun bir ürünü olan bilgisayarın eğitim üzerindeki olası iş görme yetisini ön görerek; bilgisayarın öğretim alanında önemli bir rol oynayacağını belirtmiştir. Bilgisayarın eğitimde kullanılmasının sadece sınıflarda değil; süreçte farklı ortamlarda kullanılabilir olduğunu ifade ederek, eğitimin temel iş görme yetilerinden birisi olarak öğretimdeki etkinliğini göstermiştir. Öğrenme sürecinde bilgisayar, öğrenci performansına dair veriler edinmesinin ardından, gerekli değerlendirmeleri yaparak; öğrenciyi kendisine en verimli sonucu verecek öğrenim sürecine yönlendirebilir.

Teknolojinin eğitim sürecinin bileşenleri üzerindeki etkisine dair ilerlemelerini ele aldığımızda, eğitim teknolojisinin tanımı da değişerek, kapsadığı alanlar genişlemektedir. Bu tanımlardan birisine örnek olarak; eğitim teknolojisinin öğretim, öğrenme, yönetim ve diğer teknoloji alanlarının birleşiminin eğitimdeki sorunları çözmek adına kullanılması verilebilir (Gentry, 1995).

Eğitim teknolojisi denildiğinde birçok insanın aklına sadece yazılımsal ve donanımsal materyaller gelse de, bu materyaller aslında; amaç olan eğitim-öğretim sürecinde araç rolündedir. Bu materyallerin bilgiye erişimi kolaylaştırdığı ve bilginin sunumunda çeşitlilik sağlama olanağı verdiği şüphesizdir. Bu noktada göz önünde bulundurulması gereken ise kullanılabilecek çok fazla materyal olduğu ancak bunların hepsinin öğretmen ve öğrencileri istenilen hedefe ulaştıramayacağıdır. Bu materyaller sayesinde çok daha verimli bir eğitim-öğretim süreci oluşabilir ve yüksek hedeflere ulaşılabilir. Ancak bunun koşulu bütün bu materyalleri doğru zamanda, doğru şekilde ve doğru amaç için kullanabilmektir (Lever-Duffy, McDonald ve Mizell, 2004). Bu koşulun sağlanabilmesi ise öncelikle öğrencilerin ne kadar tanındığına bağlıdır. Çünkü bu materyalleri kullanmanın amacı onları destek materyali olarak güçlü kılabilmektir. Öncelikle öğrenciler tanınır yani öğrenme stilleri ve seviyeleri belirlenir; ardından amaçlar belirlenerek bu amaçlara uygun öğrenme ortamları oluşturulmaya başlanır. Günümüzde öğretmenler derslerinde teknolojiyi kullanma konusunda oldukça istekli oldukları için, bu konudaki gelişmeleri takip etmeye çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelmelerinde yeni yöntem ve teknikleri deneme, zaman ve yer sınırlamalarını ortadan kaldırma çabaları büyük rol oynamaktadır. Bir öğretim programındaki içeriği öğrencinin anlamlandırmasında

çeşitlilik sağlamak öğretmenin sorumluluğudur ve bu çeşitlilik teknolojinin sağladığı araç ve gereçlerle kolaylaşacaktır. Öğretmen bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamak istediğinde de kendisinin ve bireyin teknolojiyle etkileşime geçmesi gereklidir (Sakallı, Bakay ve Hüssein, 2008). Çağımızdaki teknolojik ilerlemeler, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bu etkileşimde yer almasını destekleyerek, süreci yönlendirmede aktif rol oynamaktadır.

Reigeluth'a (1996) göre öğrenciler farklı öğrenme hızlarına sahiptir; fakat eğitim sistemlerinde sınıflardaki bu farklılıklar göz önünde bulundurulmadan; öğrencilerin hepsinin aynı hızda ilerlediği varsayılarak eğitim verilmektedir. Bu bağlamda, Reigeluth (1996) öğretmenlerin aynı konuyu tüm sınıfa aynı anda öğretemeyeceğini ifade etmektedir. Sorunun çözümü için öğretmenin farklı öğretim sistemleri kullanması gerektiğini savunmaktadır. Bu sistemler içerisinde de materyal çeşitliliğinin önemi büyüktür. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme sürecini anlamlandırmak için öğretmenlerin değişik materyaller kullanması ve kendilerinin de materyal geliştirmesi gereklidir. Ya da bu bağlamda, sunulması planlanan bilginin öğrenciye sunumunda çeşitlilik sağlanması, öğrencinin öğrenmesinde önemli bir role sahip olabilmektedir. Bu noktada, öğrencilerin öğrenme stillerinin yanı sıra, ilgi alanlarının ve başarı düzeyinin de sürecin şekillenmesinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bütün öğrencilerin sadece bir öğretim metoduyla eşit düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyeceği ve bu yüzden öğretimin uyarlanması gerekliliği ve bütün öğrencilere birden fazla şekilde sunulması fikri de uyarlanabilir öğretim fikrinin varsayımıdır (Jonassen ve Grabowski, 2011). Diğer bir ifadeyle, Brusilovsky (2001) bu uyarlanabilir öğretimi; bilginin sunumunda herkese uyan tek bir yaklaşımın (one size fits all) önemli bir alternatifi olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yeterli düzeyde etkili olamayacağı temeline dayanarak, öğretimin bireyin ihtiyaç ve ilgileri göz önünde bulundurularak uyarlanmasının ve kişiselleştirilmesinin öğretim sürecindeki verimliliği arttıracağını temel alan bir yaklaşımdır.

Uyarlanabilir öğrenme, bireysel farklılıkların dikkate alınarak sistemin bunlara uygun hâle getirilmesini esas alır (Wang ve Liao, 2011) ve bilginin öğrenciye sunumunda, her öğrencinin ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve bireysel niteliklerini göz

önünde bulundurarak, içerik veya gezinimin düzenlenmesi yoluyla öğrenmeyi daha verimli hâle getirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Başlangıçta daha basit düzeyde hazırlanan uyarlanabilir öğretim sistemleri, teknolojideki ilerlemelerin eğitim alanında kendisine yer edinmesinin doğal bir sonucu olarak internet temelinde, daha çeşitli veya karmaşık düzeylerde geliştirilebilmektedir.

Bir başka deyişle, uyarlanabilir öğretim, öğrencinin bir görevi yerine getirirken ihtiyaç duyduğu gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde öğrenciye yardım ederken, bunu onların bireysel farklılıklarını etkili bir şekilde dikkate alarak sunan eğitimsel uygulama olarak tanımlanabilir (Park ve Lee, 2004). Kısaca, uyarlanabilir sistemler öğrencilerin ilgi veya tercihleriyle ilgilidir ve uyarlanabilir sistem de bu ikisinden birisini temel alarak kişiselleştirmeyi gerçekleştirir (Mamat ve Yusof, 2013).

Öğretimin uyarlanması fikrini esas alan bir yaklaşım ise kişiselleştirilmiş öğretim olup; bu yaklaşıma göre öğrenci ile özgün düzeyde ve kişi olarak ilgilenilmeli ve öğretimin değerlendirilmesinde de özgün bir yol izlenmelidir (Çakır Balta, 2008). Kişiselleştirilmiş öğretimde, öğrenci merkeze alınır ve öğretim öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre biçimlendirilir (Diack, 2004). Bilginin sunumu süresince veya bazı çalışmalarda konu ile ilgili alıştırmaların yapılması sürecinde bu biçimlendirme devam eder.

Öğrencilerin arkadaşları, çevrelerindeki isimler veya tuttukları takımlar gibi kişiye göre değişkenlik gösterebilen maddeler kişiselleştirmenin temel biçimlerinden olup; bu değişkenler kişinin önceki yani hâlihazırdaki bilgileri ile sunulan yeni bilgiler arasında bir köprü işlevi görebilmektedir (Hart, 1996). Çakır (2013) yayınladığı bir çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim materyalini, öğrencinin yakın çevresindeki kişi ve nesnelerin isimlerinin kullanılarak geliştirildiği sunum, alıştırma ve sınav materyali olarak tanımlamaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretime dair alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların ağırlıklı olarak matematik alanında yürütülmüş olduğu görülmektedir.Yine bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların öğrencilerin başarı ve tutumlarına odaklandıkları ve araştırmalarını çoğunlukla ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürüttükleri dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ise, kişiselleştirilmiş öğretimin başarıya etkisine bakıldığında, bu öğretimin öğrencilerin

başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu; ancak bu olumlu etkinin istatistiksel değerlere göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tutumlar üzerindeki etkisine bakıldığında da, benzer bir sonuç olarak, kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin dersin işlenişine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri ve araştırma sonundaki yorumlarında bu programda olmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin derse katılımlarını ve konu ile etkileşime girmelerini kolaylaştıran ve anlamlandıran bu öğretim, öğrencilerin motivasyonları üzerinde de olumlu etkiye sahiptir. Bu noktadan hareketle, kişiselleştirilmiş öğretimin, günümüzdeki önemli sorunlardan biri olan dil öğretimi alanında kullanılmasının öğrenme sürecinde başarı ve motivasyonda karşılaşılan sorunların çözümünde yapıcı bir rol oynayabileceği akla gelmektedir.

Türkiye'deki İngilizce öğrenenler genellikle dilin yapısal kurallarını bir noktaya kadar biliyor olsalar da, bu kuralları uygulayarak hedef dilde bir şeyler üretme sürecinde sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bunun bir sebebi olarak öğretim yönteminde yıllardır aynı yöntemlerin süregelmesi gösterilebilir. Bu durum, öğrenciye teorik bilgiyi sunarken; öğrencilerin bu bilgileri uygulamaya geçirmelerine yardımcı olmamaktadır. Öğretmenler dil öğretirken kuralların doğrudan öğrenciye sunumu, dil kurallarını formüllere dönüştürerek ezberletme ve çeviri gibi geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmamalıdır. Aksine, dildeki kuralların işlevini hedef dil ve kültürle, öğrencinin içinde bulunduğu ortamla ve gerçek materyallerle mümkün olduğunca ilişkilendirmelidir. Çünkü öğretmenlerin iletişime dayalı ve bütünsel yöntemler kullandıkları takdirde öğrenmenin geleneksel yöntemlerdeki öğrenmeye göre daha kalıcı bir şekilde gerçekleşebileceği düşünülmektedir. İngilizce veya herhangi bir dil öğrenirken en önemli nokta hedef dilin dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde öğrenmektir. Bu kuralların öğrenilmesinin ardından, dile dair okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri öğrenilebilir. Ancak, günümüzde sınıf yapılarımız daha hareketlidir. Bu hareketlilik göz önüne alınarak, öğrencilerin ilgisinin değişik öğretim etkinlikleri ile canlı tutulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Thornbury, 2014). Öğretimde kullanılan yöntemler yıllar içerisinde değişiklik göstermektedir. Bu sebeple, güncel öğretim yöntemlerinin kullanımı ile öğrenme öğrenciler için anlamlı hâle getirilebilir.

Günümüzde bireylerin iş alanında ilerleme isteklerine, yüksek lisans ve doktora gibi akademik çalışmalara yönelmelerine ve akademik çalışmalar yaparak bilimsel alanda kendilerini geliştirmek istemelerine çok sık rastlanmaktadır. Bu durum

ülkemizde yaygın olduğu gibi, günden güne küreselleşmekte olan evrenin hemen her noktasında kendisine önemli bir yer edinmiştir. Sadece son yıllarda değil, uzun yıllardır bireylerin kendilerini gerçekleştirmek adına böyle çabalar gösterdikleri gözlemlenmektedir. Her ne kadar ilk bakışta İngilizce bu bağlamda çok önemli bir yere sahip gibi görünmese de, İngilizce'nin artık bir dünya dili (lingua franca) olması sebebiyle önemi gün geçtikçe artmaktadır.

İlk olarak akademik alanda çalışma yapmak isteyen bireyler ele alınırsa, bireyin sadece kendi ana dilinde yapılan çalışmaları incelemesi ve bu doğrultuda çalışmalar üretmesi yeterli olmadığı için evrensel olarak kabul görememektedir. Her ne kadar kendi dilindeki çalışmalara hakim olsa da dünyada ne gibi çalışmalar ve yayınlar yapıldığına dair önemli düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir. Bu noktada da yabancı bir dil bilmek başlıca etkenlerden birisidir. Yabancı dillerin arasında günümüzde en yaygın olarak kullanılmakta olan ve akademik çalışma alanında da baskın olan dil İngilizcedir. Bu sebeple, bireylerin bu dilin dilbilgisi kurallarını bilip, bu dilde okuduklarını anlama ve yorumlama becerisine sahip olmaları gereklidir. Türkiye'de yabancı dil öğrenirken dilbilgisine oldukça fazla önem verildiği (Gürata, 2008) ve yine ülkemizde öğretim programlarında İngilizce'nin dilbilgisi temelli bir programla yer aldığı da görülmektedir (Rathert, 2007). Çalışmalarını dünya ile paylaşabilmek adına araştırmacıların, dilbilgisi kurallarını doğru bir biçimde kullanarak yayınlar yapmaları ve bilimsel sonuçların paylaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü dilbilgisi, bir dilde anlamlı yapılar ve birimler üretmenin yolu olarak iletişim adına önemli bir araçtır (Mor Mutlu, 2001). Ancak günümüzde özellikle ülkemizde bu yeterliliğe sahip olmayan araştırmacılar çevirmenlere başvursalar da çevirmenlerin yapabilecekleri hatalar sebebiyle kendi düşüncelerini ve çalışmalarını hedeflenen dile istenildiği ölçüde aktaramayıp; dolayısıyla yanlış ifade edebilmektedirler. Ayrıca, her ne kadar kendi çalışmalarını paylaşırken uzmanlarla çalışıyor olsalar da, alanlarındaki bilgilerini güncel tutabilmeleri açısından yine alanlarında yapılmış ve İngilizce olarak yayımlanan kaynaklara ulaşıp okuduklarını anlayabilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple, bu yabancı dili kullanabilmelidirler. Dili kullanabilmeleri için ise dilbilgisi öğretiminde hem anlam hem de kullanıma odaklanılması başarıyı olumlu yönde etkileyebilecektir (Karaulutaş, 2016).

Benzer şekilde iş alanında ilerlemek isteyen bireylerin yabancı dile ihtiyacı göze çarpmaktadır. Günümüzde, özellikle üniversiteden yeni mezun olarak meslek sahibi

olan bir başka deyişle kariyerinin başında olan bireyler kendilerini yurtdışında bir deneyime hazırlamakta ve bu alanda gerekli becerilere sahip olmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, mesleki bilgi yeterliliğinin yanı sıra İngilizce yeterliliklerini belgelemeleri de başvurdukları kurumların değerlendirme ölçütleri arasında en önemlilerinden birisidir. Özellikle TOEFL, IELTS ya da PET gibi İngilizce dilindeki dört beceriyi (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) ölçen sınavlardan yeterli bir puan alabilmeleri için dilin kurallarına hakim olmaları gerekmektedir. Ana dillerinden başka bir dilde herhangi bir şeyi okuyup dinleyerek anlamak; ya da yazarak ve konuşarak duygu ve düşünceleri bir şekilde ifade etmek istendiğinde kelimelerin yeterli olacağı ve dilbilgisi kurallarının önemli olmayacağı görüşü dil öğrenenlerin arasında yaygın olsa da; dilbilgisi öğretimine dair literatürde bu görüşe karşı birçok görüş ortaya atılmıştır. Birey hedef dilde bir sözlük kullanarak kelime ezberlemeye çalışabilir veya bu dilde çok fazla kelimeye aşina olabilir fakat bu kelimeleri anlamlı bir bütün hâline getirerek düzgün bir iletişim kurabilmesi için o dilin kurallarını bilmesi gereklidir (Seçkin, 2002).

Bir diğer grup olarak ise kendi ülkesinde bir üniversiteden mezun olduktan sonra, uluslararası alanda etkinlik gösteren bir firmada kendisine iş arayan bireyler gösterilebilir. Bu bireylerin bahsedilen firma türünde istihdam edilebilmeleri için, yine bir yabancı dil biliyor olmaları beklenmekte ve bu dil genellikle İngilizce olarak kabul görmektedir.

Burada örnek olarak gösterilen gruplar dışında da küreselleşen dünyada İngilizce'yi doğru anlayarak; dile dair doğru üretkenlik becerilerine sahip olmak hemen herkes için önem arz etmektedir. Thornbury (2014), birçok insanın akıcı bir biçimde yabancı bir dili konuşabildiğini ancak çok azının bu yabancı dilleri mükemmel bir biçimde konuşabildiğini ve bu bağlamda dilbilgisinin bir dili doğru kullanabilmekte çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Durum böyle olsa da, tüm dünyada İngilizce öğretimine dair çeşitli sıkıntılar yaşanmakta ve araştırmacılar tarafında farklı yaklaşımlar önerilerek bu yaklaşımların etkileri incelenmeye devam etmektedir. Bu durum ülkemizde de yıllardır karşı karşıya olduğumuz bir sorundur ve öğretmenler sürekli eleştirilere maruz bırakılarak neden öğretemedikleri tartışılmaya devam etmektedir. Dil pedagojisinde, dilbilgisi öğretimi yöntemlerde çeşitlilik gösterse de hep tartışmalara konu olmuş ve sorunlara çözüm aranmıştır. Dilin nasıl öğretildiğinin, dilbilgisindeki yapıları öğrenmenin kalıcılığı

üzerinde etkisi olduğuna yönelik görüşler ortaya atılarak (Ellis, 1994); dilin öğretiminde farklı yöntemler denenmiştir. Ancak 19. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar çeşitli yaklaşımlar denenmiş olsa da, en çok kullanılan yaklaşım dilbilgisini hedef dilden ana dile ya da tam tersi şekilde öğretmeye dayanan dilbilgisi çeviri yöntemi olup (grammar translation method); tüm odağı okuma ve yazmaya dayanmıştır. Oysa, bir dili öğrenirken, bütün becerilerde o dilin kullanılması gereklidir. Bu sorunun çözülmesi için dönem dönem farklı yöntem ve yaklaşımlar önerilmiş ve denenmiştir. Günümüzde iletişime dayalı yaklaşım (communicative language teaching) oldukça kabul görmekte olsa da, dilin tüm becerilerde kullanımı sorununu yine de tam anlamıyla çözememektedir. Dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi, ülkemizde de bu sorunun çözümüne ışık tutabilmek adına yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda geleneksel yöntemler, iletişime dayalı yöntemler, bütünsel yaklaşımlar, öğrenciyi merkeze alan yöntemler, bilgisayar destekli yöntemler ve uyarlanabilir öğretim gibi farklı denenceler test edilmekte ve çeşitli bulgulara ulaşılmaktadır.

Uyarlanabilir öğretim, İngilizce öğretiminde karşılaşılan sıkıntıları çözmeye yardımcı olma amacıyla denenen çeşitli yaklaşımlar arasına son yıllarda dahil olmuştur. Bu bağlamda, ülkemizde öğrencilerin bu dili öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamakta oldukları göze çarpmaktadır. Yıllarca öğretilme çabalarına rağmen, öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürecekleri bir ortam olmaması ve bu dili tek bir tür içerik sunumuyla öğrenmek zorunda kalmaları, onların dili içselleştirmelerine engel olmaktadır. Lopez ve Sullivan (1992) ve Sezer (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, matematik alanında kişiselleştirilmiş öğretimin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu göz önünde bulundurulursa, bu öğretimin yabancı dil öğretimi gibi diğer disiplinlerde kullanılmasının problemlerin çözümüne katkı sağlama olasılığı da dikkate değer olabilir.

İngilizce öğretiminde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadan, içeriğin tek bir şekilde sunulması öğrenmenin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Derslerde içeriğin sunumunun, genellikle ders kitabı temelli gerçekleştiği yadsınamaz bir gerçektir. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve başarı düzeyleri göz önünde bulundurulmadan bilgi sunumunun sağlanması öğrencilerin öğrenmesini güçleştirerek, dilin öğrenilmesi sürecini olumsuz yönde etkilemekte; hatta zaman zaman öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar edinerek, motivasyonlarını kaybetmelerine sebep olabilmektedir. Oysa hiçbir sınıf;

dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları, seviyeleri ve derse yönelik tutumları aynı değildir ve öğretimin buna göre şekillendirilmesi gerekir.

Thornbury (2013) öğretimin öğrencilere uygunluğunu belirlemede dikkate alınması gereken konuları şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerin yaşları
- Öğrencilerin seviyeleri
- Sınıf mevcudu
- Sınıfın yapısı
- Öğrencilerin ihtiyaçları
- Öğrencilerin ilgi alanları
- Ulaşılabilir materyaller ve kaynaklar
- Öğrencilerin daha önceki öğrenme deneyimleri ve buna bağlı olarak şu anki beklentileri
- Öğrencilerin tutumlarını etkileyebilecek kültürel etkenler
- Eğitim gördükleri koşullar (devlet okulu, özel okul, ev vs.).

Bu konulara dikkat edilerek öğretimin şekillendirilmesi gerekirken; İngilizcenin ikinci bir dil olarak öğretilmesinde, geleneksel bir yöntem olan sabit içerik sıralaması ve sunumu kullanılmakta olup; her bireyin farklı ilgi ve ihtiyaçlarının olduğu dikkate alınmamaktadır. Fakat öğrencilerin öğrenmelerinin maksimum düzeye ulaşması gerekiyorsa, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrenme özellikleri ve tercihleri göz önünde bulundurularak içerik sağlanması önem arz etmektedir (Wand ve Liao, 2011). Bu maddelerin göz önünde bulundurulmaması, öğretilmeye çalışılan bilgiyi tek bir kalıba sokarak, öğrenci tarafından anlaşılmasını güçleştirebilecektir.

Her öğrencinin bireysel farklılarının olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri için, bilginin sunumunda öğrencilere çeşitlilik sağlanması faydalı olabilir. Bu anlayıştan yola çıkarak, son yıllarda piyasaya sürülen İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin içeriğinde, öğrencilerin sahip olabileceği farklı ilgi alanlarına, merak duyabilecekleri konulara ve beceri seviyelerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Johnson vd. , 2008). Bu değişimin sebebi olarak, yabancı dil öğretiminde odak noktasının, kazandırılması gereken hedefler ve uygun pedagojiden; öğrencileri bu kazandırılacak hedeflere götüren sürece kayması gösterilebilir. Bunun

doğal bir sonucu olarak, öğrenmeyi etkileyen faktörler yeniden gözden geçirilmekte olup; öğrencilerin öğrenme kapasitesini arttırmak için; kişiselleştirme ve bilinçlendirme gibi stratejilere daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır (Littlewood, 2009). Uyarlanabilir öğretim zaman zaman dil öğretiminde kendisine yer edinmiş olsa da, dil öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim uyarlanabilir öğretime kıyasla çok az yer almakta ve geleneksel olarak yüz yüze yürütülen derslerde eksikliği görülmektedir (Kerr, 2016).

Dil öğretiminde kişiselleştirmede kullanılması amacıyla hazırlanan bir kişiselleştirilmiş dil öğrenimi etkinlikleri kitabında, öğrenmenin başlangıç noktasında öğrencilerin kendilerinin ve kendi ilgi alanlarının yer alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu düzenlemenin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği örnek etkinliklerle ifade edilerek, kişiselleştirme desteklenmektedir (Griffiths ve Keohane, 2001, s. 2).

Kapsamlı düzeyde olmasa da, Davies (2006) ders kitabının öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını içermediğini fark edip, eksikleri gidermeye yönelik üniversitedeki öğrencilerine kendisi öğrenim materyalleri hazırlamaya başlamıştır. Bu kişiselleştirilmiş öğrenim materyallerini kullandıktan sonra öğrencilerine uyguladığı ankette, öğrencilerin, kendisinin hazırladığı materyallere olumlu dönütler verdiğini bulgulamıştır. Derslerin bu şekilde işlendiği durumlarda, yani kişiselleştirme yapıldığında öğrencilerin ilgilerinde ve derse katılımlarında da artış gözlemlenmiştir. Ancak bu artışın; derslerin belirli kitaplarla işlenmesi durumunda görülemeyeceği sonucuna varmıştır.

Başarılı bir şekilde dil öğrenmenin bileşenleri arasında öğrenciye sunulan bilginin, öğrenci tarafından aktif hâle getirilerek bilginin yapılandırılması ve bu bilginin verilen bir durum ya da konu üstünde öğrenci tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi yer almaktadır. Bu noktada devreye giren kişiselleştirilmiş öğretim, öğrencinin edindiği bilgiyi kullanıma geçirmesinde bir köprü görevi üstlenmektedir (Harmer, 2014).

Öğrencilere, kendi bilgilerinin, düşüncelerinin, duygularının değer gördüğü hissettirilir; hatta bütün bunların etkinlikte başarı sağlamalarında büyük önem taşıdığı gösterilirse ve yapmaları beklenen şeylerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirilmesi sağlanırsa, öğrenciler muhtemelen hedef dili öğrenmek için daha çok motive olacak ve etkinliklere daha çok katılım sağlayacaktır (Griffiths ve Keohane, 2001). Bu sonuçlara

ek olarak, öğrenmenin kalıcılığının daha uzun süreli olması da olası sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kişiselleştirmeyle ilgili yapılmış olan çalışmalarda, kişiselleştirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumları üstündeki etkilere bakılmış olsa da; bu çalışmalar çoğunlukla matematik alanında ve ilkokul-ortaokul düzeyindeki öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bulunan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, kişiselleştirilmiş öğretimin diğer disiplinlerde ve yaş gruplarında da olumlu sonuçlar ortaya koyması mümkün olabilir. Hatta üniversite öğrenim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, kişiselleştirilmiş öğretimin kullanılması yüksek öğretim tarihinde bir dönüm noktası niteliğinde olacaktır (Grant ve Spencer, 2003). Ancak, yine de bu öğretimin diğer disiplin ve yaş gruplarında nasıl bir etki gösterebileceğine dair yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırma, yukarda bahsedilen kişiselleştirilmiş öğretimin genellikle matematik dersinde kullanıldığı hâlde, diğer disiplinlerdeki kullanımlarına dair çalışmaların oldukça az sayıda olması göz önüne alınarak; "Kişiselleştirilmiş öğretimin İngilizce öğrenmede üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarısını etkilemekte midir?" sorusuna cevap bulmak amacıyla planlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, kişiselleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin başarı ve derse yönelik görüşleri üstünde bir etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmada, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öntest ve sontestteki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Önem

Kişiselleştirme, dünyada gün geçtikçe birçok farklı alanda daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, eğitim alanında kişiselleştirilmiş öğretim olarak kendisine yer edinmiştir. Ancak, kişiselleştirilmiş öğretimle ilgili çalışmaların ülkemizde henüz yeterli düzeye gelmediği görülmektedir. Türkiye'de kişiselleştirilmiş öğretim alanında yapılmış olan araştırmaların yetersizliği, bu alanda yapılmış çalışmaların ise çoğunlukla matematik disipliniyle ve ilkokul ya da ortaokul öğrencileriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Ülkemizde İngilizce öğretiminin öğretim izlencelerinde önemli bir yeri olduğu ve bu dilin öğretimi konusunda sıkıntıların çözülmesine yönelik değişik yaklaşımların denendiği çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Kişiselleştirilmiş öğretim araştırmaları birçok farklı disiplinde yapılmış olsa da İngilizce öğretimi alanında bu çalışmalar oldukça azdır. Bu sebeple, bu araştırmanın, üniversite öğrencilerine İngilizce öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim uygulanarak, araştırma sonucunun hem kişiselleştirilmiş öğretime dair hem de İngilizce öğretimine dair alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmanın veri kaynağı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce Öğretmenliği Hazırlık sınıfında okuyan 62 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

2. Araştırmanın uygulama süreci 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde üç farklı hafta içinde öğretilmiş olan üç dilbilgisi konusuyla sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Uyarlanabilir öğretim: Öğrencinin bir görevi yerine getirirken ihtiyaç duyduğu gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını etkili bir şekilde dikkate alarak içerik sunan öğretimdir (Park ve Lee, 2004).

Kişiselleştirilmiş öğretim: Öğretim programının öğrencinin öğrenme karakteristikleri yanında geçmişinde ya da günlük yaşamındaki kişisel özelliklerine uyarlanması yolu ile gerçekleştirilen öğretimdir (Çakır Balta, 2008).

Kişiselleştirilmiş öğrenme: Öğrencinin merkeze alınmasıyla öğretimin, öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre biçimlendirilmesi sonucunda gerçekleşen öğrenmedir (Diack, 2004).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın problem kısmında belirtilen uyarlanabilir öğretim sistemine, kişiselleştirilmiş öğretim sistemine, alanyazındaki kişiselleştirme araştırmalarına ve alanyazındaki İngilizce dilbilgisi öğretimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Uyarlanabilir Öğretim Sistemi

Öğretimin uyarlanması fikrinden önce bahsedilmesi gereken bir konu olarak bireylerin hayatta kalmak için, çevrelerini kendilerine uygun hâle getirmeye çalışması gösterilebilir. Cronbach (1957) zeki insanların hayatta kalmak için çevrelerindeki duruma karşı çıkmaları yerine, çevrelerini kendilerine göre şekillendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu fikrinin eğitim psikolojisiyle ilgisini vurgulamak amacıyla, eğer bir yöntem herkesin yetenek geliştirme ve öğrenme sürecinde aynı verimi sağlayamıyorsa, tüm bireylerin yeteneklerini geliştirebilmesinde maksimum verim alınması için, bu yöntemin bireylerin yetenek düzeyleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılması gerektiğini belirtmektedir.

Bütün bireyler arasında farklılıklar vardır. Her ne kadar fiziksel farklılıklar bireyler arasında ilk aşamada dikkat çekiyor olsa da, aslında çeşitli farklılıklar da insanları birbirinden ayırmaktadır. Örneğin, zekâ bir bireyi diğerlerinden farklı kılabileceği gibi; yetiştiği ortam ya da içinde bulunduğu psikoloji de onu diğerlerinden ayıran farklılıklardan bazıları olarak düşünülebilir. Bu farklılıklar doğuştan oluştuğu gibi; ilerleyen zamanda çevrenin etkisiyle de meydana gelebilir ya da şekillenebilir. Bu durum bireyin özelliklerini şekillendireceği için, bireyin öğrenme tercihi üzerinde etki sahibidir. Öğrencilerin belirli bir çeşit öğrenme yaklaşımının sonucunda elde ettikleri verim, öğrenme sürecinde tercih ettikleri yaklaşım ve kendisine sunulan öğretim uygulamasına yönelik tutumları, bireylerin sahip oldukları bu özelliklerle şekillenmekte ve farklılık göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Uyarlanabilir öğretim de, bu bireysel farklılıkları temel alarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve amaçlarına cevap vermek için kullanılan öğretim olarak tanımlanmaktadır (Park ve Lee, 2004). Uyarlanabilirlik

açısından bakıldığında, bu bireysel farklılıklar ve beraberinde getirdiği öğrenme deneyimlerindeki farklılıklar öğrencilerin bir konuya yaklaşımlarını birbirlerinin yaklaşımlarından farklı kılmakta ve bu farklılıkların bir soruna dönüşmeden; öğrencinin öğrenme sürecine verimli bir şekilde devam edebilmesinde uyarlamalar oldukça yardımcı olabilmektedir (Ross, McCormick ve Krisak, 1986). Öğrencilerin içsel güdülenmelerini sağlayan bir öğrenme deneyimi, etkili öğrenme sonuçlarına ulaşmayı sağlayacak birçok etkenden birisi olarak oldukça avantajlıdır (Peirce, Conlan ve Wade, 2008) ve uyarlanabilir öğretim bireyi merkeze alarak öğrenme ortamını düzenlediği için bu bağlamda oldukça etkili olabilecek bir sistem olarak düşünülebilir.

Öğretimin uyarlanması düşüncesi oldukça eskiye dayanan bir yaklaşımdır. 1900'lü yılların başından itibaren bu düşünceden hareketle çeşitli yeni fikirler ortaya atılmış ve bu fikirlerin detaylandırılarak test edildiği alanyazın çalışmaları ortaya çıkmaya başlamıştır. 1990'lı yıllardan itibaren ise uyarlanabilir hiper ortamlar, kullanıcıların bilgiye ulaşmasında hem araştırmalarda hem de uygulamalarda gittikçe daha fazla yer edinmeye başlamışlardır. İnternetin ve internet temelli öğrenme teknolojilerindeki ilerlemelerin etkisiyle de bireylerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını ve bilgi birikimlerini dikkate alan öğrenme ortamları hazırlanmaya başlanmış ve zaman içerisinde daha da yaygın hâle gelmiştir (Brusilovsky, 2003).

En genel anlamı ile uyarlanabilir öğretim; web ortamında olup öğrencinin öğrenme materyalleri ile etkileşiminin daha sonraki materyallerin kendisine sunulmasını etkilemesi olarak açıklanabilir (Kerr, 2016). Bu süreç dinamik, etkileşimli ve otomatikleştirilmiş bir süreçtir. Yani uyarlanabilir öğretim, öğrencilerin sistemle etkileşimini temel almaktadır.

Uyarlama, bir öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi yapılandırmasını desteklemek ve bu bilgiyi diğer alanlara aktarabilme sürecini kolaylaştırmak için kendisine öğrenme içeriği ve öğrenme etkinlikleri gibi öğrenme koşulları sağlanması tekniğidir (Chieu, 2005). Uyarlanabilir öğretimin en temel amaçlarından biri ise, öğrencilerin ya da bireylerin kullanmakta oldukları öğrenme ortamlarında bilgiye erişimlerini kolaylaştırmaktır (Eryılmaz ve Şimşek, 2014). Her bireyin aynı bilgi düzeyinde olmadığı ya da farklı öğrenme amaçlarına sahip olduğu düşünüldüğünde, tek tip öğretimin eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Uyarlanabilir öğretim ise işte bu noktada devreye girerek; bireylere aynı içeriği farklı şekillerde sunarak veya gezinmede

farklı bağlantılar sunarak; bireylerin kendi hızlarında ve kendi tercihlerine göre öğrenmelerini destekleyip kolaylaştırmaktadır (Brusilovksy, 1996).

Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında gezinimin uyarlanması (adaptive navigation) ve içeriğin uyarlanması (adaptive presentation) olmak üzere iki farklı uyarlama yapılabilmektedir (Brusilovsky, 1996). Gezinimin uyarlanması bireylerin sistemde gezinmelerini kendi tercihlerine göre ayarlanmasını esas alır ve bu bağlamda bireylere gezinmelerinde onlar için uygun bağlantıları gösterme ya da sıralama gibi yaklaşımları kullanarak, bireylerin sistemde karşılaşabilecekleri sıkıntıları azaltmayı hedeflemektedir (Cesur, 2013). Bir uyarlanabilir öğretim sistemde gezinimin uyarlanması, hem bu sistemle ilk defa karşılaşan hem de bu konuda deneyimi olan bireylerin kendi tercihlerine göre hareket etme olanağı sağlamaktadır (Brusilovsky, 1996). Gezinimin uyarlanmasında kullanılan teknolojiler birçok farklı alanda denenmiş ve kullanıcıların amaçlarına daha hızlı ulaşmasını sağlamış ve kullanıcıların memnuniyetini arttırmıştır (Brusilovsky, 1997). İçeriğin uyarlanması ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve özelliklerini dikkate alarak, bilginin sunumunun öğrenciye uygun hâle getirilmesidir. İçeriğin uyarlanmasında, öğrenciye bilginin sunum şekli değişiklik gösterebilir (Somyürek, 2008), öğrenciye ek bilgiler veya gerekli ön bilgiler sunulabilir (Cesur, 2013) veya içeriğin sıralanmasında değişiklik yapılabilir.

Öğrencilerin öğretim sürecindeki katılımları ve geribildirimleri bize öğretim sürecinin uyarlanması hakkında fikir verebilmektedir. Öğretimin uyarlanması aslında öğrencinin tercihlerini ve süreç için önemli olan pedagojik etkenleri belirleyip; buna uygun bir öğrenme deneyimi uygulama üzerine kuruludur ve uyarlanabilirlik öğrencinin süreçte, belirlenen sınırlar içinde, özgür olarak sorumluğunu almasında rehberlik edilmesine dayanır (Türker, Görgün ve Conlan, 2006). Crowder (akt: Shute ve Psotka, 1994) da bilgisayar destekli öğretim için Skinner'ın edimsel koşullanma ilkesine değinerek, öğrencinin geribildiriminin iletişim sürecinin etkili olup olmamasında belirleyici olmasının yanı sıra, harekete geçilmesi gereken hususlarda da yol gösterici rol oynayabileceğini ifade ederek, aslında öğrencilerden eğitim-öğretim esnasında alınan tepkilere göre müfredatta uyarlamalar yapılabileceğini eklemiştir.

Uyarlanabilir öğretimin birçok avantajı olmakla beraber, bunlardan en önemlilerinden birisi uyarlanabilir öğretimin öğrenciyi merkeze alarak şekillenmesidir. Birey, sürekli gelişen ve değişen bir varlık olduğu için, öğrenme sürecinde de

değişikliklerle ilerler. Hem kendisinde hem sistemde hem de öğrenmesi gereken içerikte değişiklikler baş gösterebilir. Bu değişikliklere kendisinin de uyum sağlayabilmesi ve bilgiyi anlamlandırabilmesi için, bireyin geçmişteki başarıları ve sonuçları kullanılarak; bunların ilerleyen zamanlarda bireyin öğrenmesini desteklemek için uyarlamada kullanılması oldukça önemli bir avantaj olarak düşünülebilir (Kulkarni, 2012). Bir diğer avantajı ise, uyarlamanın bireyin öğrenme süreciyle uyum içerisinde olmasıdır. Yani önceden belirlenmiş öğretim kalıplarına sıkıştırmaktan çok, süreç bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenebilir.

Uyarlanabilir bir öğretim sisteminde, öğrencinin eğitim süresinde tamamlaması gereken görevlerinin hem başlangıçta hem de öğrenme sürecinde öğrencinin bilgi ve yetenek düzeyiyle uyumlu olması, öğrencinin tamamladığı her bir görevin verimini arttırabilir (Choi, Qi, Gordon ve Schweighofer, 2008). Uyumlu olması ise görevlerin öğrencinin öğrenme isteğini ve motivasyonunu azaltacak kadar kolay olmaması veya öğrencinin şevkini kırarak ona görevi tamamlayamayacağını hissettirecek kadar zorlu olmaması anlamına gelmektedir.

Uyarlanabilir öğretim sistemleri, öğrencinin önceki edindiği bilgilere, öğrencinin tercihlerine ve hedeflerine göre uyarlanarak öğrenmeyi anlamlandırma amacında olsa da, bu sistemde eksik olan nokta herhangi bir pedagoji içermemesidir (O'Keeffe, Brady, Conlan ve Wade, 2006). Oldukça geniş bir alan olan pedagojiyi tam olarak dahil edememesi, bu sistemin tam güce ulaşmasına bir engel niteliği taşırken; buradaki eksikliklerin giderilmesinde kişiselleştirme bir yardımcı görevi görmektedir.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi

Bireyler arasında aynı gelişim basamaklarında bulunsalar dahi farklılıklar olduğu farklı çalışma disiplinlerinde gerçekleştirilen birçok gözlem ve araştırmada görülmüştür. Aslında her insanın doğuştan farklı fiziksel ve zihinsel yetenek ve sınırlamalara sahip olduğu düşünülürse, bu farklılıkların bazılarının bireylerin yaşamları süresince değişmeyeceği ve deneyimleri arttıkça farklılıkların da artacağı sonucuna varılabilir (Çilenti, 1988). Bu bağlamda her bireyin ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekleri farklı olacağından; onların doğuştan gelen farklılıklarının öğrenme

süreçlerini destekleyecek şekilde kullanılmasında öğretimin kişiselleştirmesi önemli rol oynayabilir.

Kişiselleştirmenin artık hayatımızın her alanında kendisine yer edindiği ve hatta gittikçe daha fazla alanda karşımıza çıktığı görülebilmektedir. Arama motorlarında belirli bir konuya ilişkin arama yaptıktan sonra karşımıza çıkan reklamların yaptığımız aramanın konusu ile ilgili olması, video izleme sitelerinde izlediğimiz videolara benzer videoların daha sonra öneri olarak karşımıza çıkması, sosyal paylaşım ağlarında beğendiğimiz fotoğrafların benzerlerinin yine öneri olarak çıkması kişiselleştirmenin hayatımızdaki gittikçe genişleyen yerine örnek olarak gösterilebilir. Hatta çalıştığımız ortamlar, kullandığımız elektronik cihazlar, yaşadığımız ortamlar gibi alanların hepsinde kişiselleştirme vardır ve insanlar bulundukları ortamları amaçlarına, farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre düzenleyerek kişiselleştirmeyi hayatlarına dahil etmeye devam etmektedirler (Özarslan, 2010).

Kişiselleştirmenin somut anlamıyla karşımıza ilk olarak çıkması Keller ve arkadaşlarının 1960'lı yıllarda ortaya koyduğu Keller Planı ile olmuştur. The University of Brasilia'da çalışmakta olan bu bilim insanları, öğretim yöntemleri açısından oldukça yenilikçi olan Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) kavramını alanyazına kazandırmışlardır. Temelinde davranışçı kurama dayanan ve Skinner'ın edimsel koşullanma ilkelerini esas olan bir öğretim modeli olarak kabul edilen bu sistem, bazı kaynaklarda Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi olarak da geçebilmektedir. Her ne kadar planda herhangi bir eğitim düzeyi sınırlaması olmasa da, öğretim sistemi ağırlıklı olarak yüksek öğretimde kullanılmıştır. Bu planda, sistem öğrenciye ders için kullanılacak kaynakları ve belgeleri seçmesine ve kişiselleştirme sürecinde kontrolde olmasına fırsat vererek; öğrencilerin ilerlemeyi kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır. 1970'li yıllardan bugüne kişiselleştirmenin, bir öğretim modeli olarak kullanılmasına devam edilmektedir.

Günümüzde sınırsız çeşitlilikte kaynak erişimine sahibiz ve günden güne yeni bilgi edinmeye devam ediyoruz. Aslında bilginin sonsuz derinlikte olduğunu yaşayarak öğreniyoruz. Öğretmenler de bu süreçte, artık bütün cevaplara tek başlarına sahip olmamakla beraber; küreselleşmenin de etkisiyle bireysel farklılıklara yönelik çeşitlilik sağlamada daha fazla kaynağa ulaşarak; öğrenciler için bireyin öğrenme düzeyini ve becerilerini dikkate alan bir öğretim sunmaya çabalamaktadır (Rodgers, 2002). Hatta

Mueller ve Mueller (1997); yine bilgiye erişim sınırlarından kurtulmuş olmanın da etkisiyle, ilerleyen zamanlarda öğretimin daha da bireyselleşerek; bu bireysel farklılıklara daha çok hitap edeceğini düşündüğünü ifade etmiştir (akt: Richards ve Rodgers, 2002). İçinde bulunduğumuz dijital çağda öğretmenlerin kendilerinin öğrencilik dönemlerinde öğrendikleri sistem artık çok verimli olamadığından; eğitim ve öğretimde yeniliklere açık olabilmeleri için desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir (Fawcett ve Juliana, 2002). Öğrencilerin aynı içeriğe ihtiyacı olduğu ve aynı şekilde öğrendikleri zamanlarda geleneksel öğretim faydalı olsa da, günümüz teknoloji çağında öğrencilerin hayat boyu öğrenme sürecinde yer almaları ve sürekli değişen ve gelişen zamana uygun eğitim alabilmeleri için eğitimin kişiselleşmesi çok önemli olup; eğitimcilerin bu ihtiyaca yönelik öğretimi benimsemeleri gerekmektedir (Keefe, 2007). Bu bağlamda, gerek kurum ya da meslektaş desteği gerekse çeşitli araştırmalardan faydalanılması olumlu etkiler sağlayabileceğinden; öğretimin kişiselleştirilmesinin daha fazla araştırılması da öğretmenlere yön gösterebilir.

Çakır Balta (2008) kişiselleştirilmiş öğretim sistemini; eğitim programında yer alan tüm etkinliklerin okul kapsamında tamamen kişiselleştirilerek, buna uygun bir öğretim sistemi oluşturulması olarak tanımlamaktadır. Sadece öğretim içeriğinin kişiselleştirilmesinin, tam anlamıyla olmasa da, kişiselleştirilmiş öğretim sistemi başlığı altında yer alabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin daha önceki deneyimleri, ilgi alanları, arkadaşları, kendi hayatlarından tanıdıkları insanlar gibi bilgiler kullanılarak kişiselleştirme yapılandırılabilir (Şimşek ve Çakır, 2009). Karagiannidis, Sampson ve Cardinali (2001), öğrencilerin kavrama uyum sağlamaya çalıştığı geleneksel öğretimin aksine, kavramın her bir öğrenciye uyum sağladığı kişiselleştirilmiş öğrenmeyi savunmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre; öğrenenin, yeni bilgi ve deneyimleri; daha önceki bilgileri ve deneyimleri ile ilişkilendirerek yapılandırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, kişiselleştirmenin bireyin ilgi alanları, sevdiği kişiler ya da nesneler gibi etkenleri öğretim sürecine dahil etmesi sebebiyle yapılandırmacı öğrenme kuramının da belirttiği üzere; bireyin yeni bilgileri kendisi ile ilişkilendirerek öğrenmesi bireyin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılabilir. Öğretim kişiselleştirildiğinde yeni bilgilerin öğrencinin şemasında bulunan eski bilgilerle bir bütün oluşturması çok daha kolay gerçekleşecektir (Herndon, 1988). Öğrenmeye

yönelik olumlu etkiye ek olarak, öğretimin ve materyallerin kişiselleştirilmesinin öğrencilerin güdülenmesi üzerinde olumlu etkileri de görülmektedir (Cordova ve Lepper, 1996; Anand ve Ross, 1987; Awofala, 2011). Eğer eğitimciler ve toplumlar okul sisteminde bir değişiklik istiyorlarsa bunun en önemli dönüm noktası kişiselleştirme olarak gösterilebilir (Jenkins ve Keefe, 2002).

Kişiselleştirme temel olarak bireysel düzeyde ve grup düzeyinde kişiselleştirme olarak iki gruba ayrılmaktadır (Ku ve Sullivan, 2000). Bireysel düzeyde yapılan kişiselleştirme, öğrencilerin ilgi alanları ve bilgileri kullanılarak her öğrenci için ayrı sunum ve materyal hazırlanması temeline dayanmaktadır. Grup düzeyinde gerçekleştirilen kişiselleştirmede ise bir öğrenci grubunda baskın olan ilgi ve tercihlere göre şekillendirilerek, öğretimin o grubun tamamına hitap etmesi esas alınmaktadır (Awofala, Balogun ve Olagunju, 2011). Bireysel düzeyde kişiselleştirme öğrenciler için daha anlamlı olsa da, öğretim materyalinin hazırlanması açısından düşünüldüğünde; grup düzeyindeki kişiselleştirmeye göre daha zor ve çok daha fazla zaman alıcıdır. Ancak, bazı araştırmalarda da bulgulandığı üzere; öğrenciler kendilerine dair bilgileri gördüklerinde ilgilerini materyale ve dolayısıyla öğrenme sürecine daha fazla odaklamaya yöneldikleri için, bireysel düzeyde kişiselleştirme çok önemli bir avantaja sahip olarak değerlendirilmektedir. Grup düzeyinde kişiselleştirme ise, hazırlanması çok daha pratiktir ve kalabalık olan gruplarda önemli bir avantaja sahiptir. Fakat, her öğrenciye bireysel olarak hitap etmediği için ilgi çekme olasılığının, bireysel düzeydeki kişiselleştirmenin ilgi çekme olasılığından daha düşük olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, özellikle geniş öğrenci gruplarında, grubun ortak ilgileri kullanılarak tek bir materyal kullanılması bireysel düzeydeki kişiselleştirmeye kıyasla daha kolay ve uygulanabilirdir (Herndon, 1988). Kendi içerisinde bakıldığında bireysel düzeyde gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğretim, grup düzeyindeki kişiselleştirilmiş öğretimden daha olumlu sonuçlar göstermektedir ancak grup düzeyindeki kişiselleştirmenin yine de tamamen kişiselleştirmeden uzak bir öğretimden çok daha tercih edilebilir olduğu da bulgular arasındadır (Herndon, 1988). Kişiselleştirme özellikle matematik alanında hatta daha da net olarak matematikte sözel problemlerin öğretiminde kullanılmış ve etkileri incelenmiştir. Problemlerin kişiselleştirilmesi diğer konulara göre daha uygulanabilir görülmüş ve çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların birçoğunda bireysel düzeyde kişiselleştirme gerçekleştirilmiş ve sonuçta öğrencilerin sürece dahil olmak

konusunda daha istekli oldukları ve kendilerine dair bilgileri gördüklerinde mutlu oldukları için derse yönelik güdülenmenin gerçekleştiği görülmüştür.

Günümüzde herkes her öğrencinin hak ettiği eğitimi alabilmesini sağlayacak eşitliği ve başarıyı gerçekleştirecek bir eğitim sistemini istemektedir (Miliband, 2004) ve kişiselleştirme bireyleri merkeze aldığı için bu amaca ulaşmada etkili olacaktır. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, ilgi alanları ve yetenekleri göz önüne alınarak şekillendirilir ve bu kişisel düzenlemeler öğrenciyi öğrenmede daha etkin rol almak için güdülemekte önemli bir yere sahip olarak kabul edilebilir. Hatta etkili bir şekilde uygulanırsa; öğrencilerin motivasyonuna olumlu etki etmenin yanı sıra, öğrenmelerini hızlandırabilir ve öğrencileri yaşam boyu öğrenmenin bir parçası hâline getirebilir (Childress ve Benson, 2014) ve iş ortamları öğrenmeyi hayatlarının bir parçası hâline getirmiş bireyler aradıkları için bu talebi karşılamada yardımcı olabilir (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002). Yine etkili bir şekilde uygulandığı takdirde, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesindeki telafi ve iyileştirme çalışmalarının azalmasını sağlar ve öğrencinin sürece yönelik güdülenmesini olumlu yönde etkileyerek, öğretimi en fazla verime ulaştırır (Taylor ve Adelman, 1999). Kişiselleştirilmiş öğretim öğrenciye başarı ve tatmin duygularını yaşatarak, öğrenmede sorumluluk alması için öğrenciyi cesaretlendirecektir (Keefe, 2007). Öğrenme materyallerinin gerek içerik öğrenene hitap ederek gerekse öğrenenin daha önceki deneyimlerini içererek kişiselleştirilmesinin, öğrenmeyi zenginleştirerek olumlu yönde etkileyen bir strateji olduğu kabul edilmektedir (Dutke, Grefe ve Leopold, 2016).

Kişiselleştirilmiş öğretimde ne öğretildiğinin yanı sıra; nasıl öğretildiği de önemlidir. Diack (2004) yürüttükleri bir çalışmada; kişiselleştirilmiş yaklaşımları kullanan okul yönetimlerinin, eğitim sektöründe daha çok başarı elde ettiklerini belirlediklerine değinmiştir. Gagné, Briggs ve Wager (1992) öğretimin nasıl yürütüldüğünün önemine değinerek, farklı öğretim stratejilerinin kullanımını gerektiren farklı öğrenme türleri olduğunu vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle de öğretim içeriğinin bireye sunumunda çeşitlilik gerekebileceğini ve bireylerin öğrenme sürecini kolaylaştırmanın gerekliliğini destekler nitelikte bir yaklaşım benimsedikleri düşünülebilir. Üniversitelerin de bu temelden hareketle, kaliteli bir eğitim verebilmeleri için, öğrenciyi merkeze alarak öğrenci potansiyelinin geliştirilmesine dayanan etkili ve düzgün bir yaklaşım kullanmaları gereklidir (Stynes, Kelly, Durnin ve Pathak, 2004).

Teknolojinin gelişmesinin ve internetin yaygınlaşmasının doğal bir etkisi olarak kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları daha kolay, kapsamlı ve farklı şekillerde oluşturulabilmekte ve bu durumun sonucunda bu alanda yapılan çalışmalar gün geçtikçe çoğalmaktadır (Şahin ve Kışla, 2013). Özellikle kalabalık gruplarla çalışırken internet teknolojisindeki ilerlemeler sayesinde, hem bilginin sunumunda hem değerlendirmesi aşamasında elektronik uyarlamalar ve kişiselleştirmelerden yararlanılmaktadır (Akinsola ve Awofala, 2009). Kişiselleştirme ile ilgili bu olumlu ifadeler dikkate alındığında, kişiselleştirmenin üniversiteler için de oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin, Bloom taksonomisinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst basamaklarına ulaşabilmesi için öğretim tasarımı oldukça önemlidir ve bu tasarım etkinlik temelli öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir öğretim tasarımı olmalıdır (Dagger, Wade ve Conlan, 2005). Bu basamakların öncesinde yer alan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları açısından bakıldığında ise bireylerin öğrenme sürecinde bilginin nasıl sunulduğu ile hatırlama düzeyleri arasında ilişki olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda; bireyler okuduklarının %10'unu, dinlediklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görerek dinlediklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve son olarak söyleyerek yaptıklarının %90'ını hatırlayabilmektedir (Dale, 1946; akt: Şimşek, 2002). Buradaki hatırlama düzeyini etkileyen değişken olan bilginin sunum şekli göz önünde bulundurulduğunda, birey sunumda ne kadar yer alıyorsa ya da diğer bir ifadeyle sunum kendisine ne kadar hitap ediyorsa, öğrenmenin kalıcılığı da o kadar artmaktadır. Kişiselleştirme ise, bütün bu sunum sürecini olumlu yönde etkiler ve öğrencinin kendini sürecin bir parçası olarak görmesini sağlayarak; onu öğrenme sürecine dahil etmekte çok önemli bir rol oynar. Phillips (2016) kişiselleştirilmiş öğrenmenin en önemli özelliklerden birisi olarak öğrenci merkezli hazırlanan bu tür öğrenme etkinliklerinin, öğrenciye kendi istediği şekilde öğrenme özgürlüğü verdiğini belirtmiştir. Bu öğrenme özgürlüğünün yarattığı olumlu bir etki olarak; Anand ve Ross (1987) tarafından da belirtildiği üzere, öğreneni merkeze alarak hazırlanan öğrenme materyalleri, öğrenendeki öğrenme materyalini kullanma isteğini arttırır ve süreç için güdüler.

Kişiselleştirilmiş öğretim sisteminde öğrencinin önceki deneyimleri ve ilgi alanları merkeze alınarak; öğretimde kullanılacak olan metinler ve alıştırmalar o merkeze göre şekillendirilir (Kardaş, 2016). Böylece öğrenciler kendi hızlarında

öğrenirken, dersler onlar için bir nevi güdüleyici görevi üstlenir ve sıkıcı bilgi sunumu yerine, öğrencilerin kendilerinden bir şeyler görmesini sağlayarak onları öğrenme sürecine keyifle dahil olmaya yönlendirir. Bu şekilde öğrenci sürece dahil olduğu için, öğrenmenin kalıcılığı artacaktır. Kardaş'ın (2016) da belirttiği üzere, özellikle dil öğretimi kişiselleştirme gerektirmektedir çünkü öğrenciler örneklerde kendi hayatlarına dair bölümler ve alıntılar gördüklerinde, algıda seçicilik oluşacak ve dili öğrenmeyi daha kolay bir şekilde başaracaklardır. Bu noktada kullanılacak materyallerin yazılı olması ise öğrenciler açısından daha faydalı olacaktır çünkü öğrencinin ihtiyaç hissetmesi durumunda kendi başına konuları tekrar edebilmesine olanak sağlayarak, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre hareket etmesini desteklemektedir (Karp, 1983).

Kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarısı üzerindeki olası etkisinin araştırıldığı birçok çalışma alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmaların bazılarında kişiselleştirmenin başarı üzerinde anlamlı bir etkisi görülememiştir (Wright ve Wright, 1986; Bates ve Wiest, 2004). Ancak bazı çalışmalarda ise başarı üzerinde anlamlı bir etki tespit edilmiştir (Anand ve Ross, 1987; Lopez ve Sullivan, 1992; Hart, 1996; Ku and Sullivan, 2002; Pane, Steiner, Baird ve Hamilton, 2015) Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, kişiselleştirmenin başarıyı olumlu etkilediği ancak kişiselleştirmenin öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir ve kişiselleştirme ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasının bu konuda aydınlatıcı bir rolü olacağı düşünülebilir (Çakır Balta, 2008). Ayrıca yürütülmüş olan çalışmaların birçoğunun matematik alanında olduğu dikkate alınırsa, çalışmalardan edinilen sonuçların genellenebilmesi için farklı öğretim seviyeleri ve derslerde kişiselleştirmenin etkisinin araştırılması gereklidir (Sezer, 2015).

Kişiselleştirme İle İlgili Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında, kişiselleştirilmiş öğretime dair yapılan çalışmalara zaman zaman diğer disiplinlerde de rastlanmasına rağmen, çalışmaların özellikle matematik öğretimi alanında olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar, kişiselleştirilmiş öğretimin uygulanmasının öğrencilerin başarısı, tutumu ya da hem başarısı hem de tutumu üstünde etkisi olup olmadığını araştırmayı hedeflemektedir. Çalışmanın bu bölümünde matematik öğretimi ağırlıklı olmak üzere diğer derslerdeki kişiselleştirme çalışmaları yer almaktadır.

Bu çalışmaların birisinde, Wright ve Wright (1986), Alabama'da bir okulda 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden 99 öğrenciyle çalışmışlardır. O yıllarda, ulus çapında düşüşte olan matematik dersindeki başarı oranının sebeplerinden birisi olduğu düşünülen sözel problem çözmeye yönelik yetersizliğin giderilmesine yönelik olan bu çalışmanın sonucunda, kişiselleştirmenin doğru çözüm sürecini bulmakta öğrencinin kendini geliştirmesini sağladığı görülmekle birlikte, doğru cevapların hesaplanmasında neredeyse hiçbir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Anand ve Ross (1987) 5. ve 6. sınıf öğrencileri için aritmetik materyallerin kişiselleştirilmesinde bilgisayar destekli öğretimi kullanarak yürüttükleri bir araştırmada, 96 öğrenciyle çalışmışlardır. Çalışma, üç farklı deney grubu ve bir kontrol grubunu içermekte olup; deney gruplarına uygulanan yöntemler farklılık göstermektedir. Bir gruba içeriğin; öğrencilerin arkadaşları, ilgileri ve hobileri gibi alanlardan destek alınarak kişiselleştirilmesiyle sunulması sağlanmıştır. İkinci gruba somut ve üçüncü gruba ise soyut örnekler sunulmuştur. Bu uygulamaların sonucunda, örneklerin kişiselleştirildiği grubun standart problemleri çözmekte, bilgilerini yeni problemlere transfer etmekte ve kuralları takip etmekte daha iyi sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarıları açısından ise anlamlı farklar elde edememişlerdir. Ancak, başlangıçta başarı düzeyi daha düşük olan gruptaki öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretimden, başarı düzeyi yüksek olan gruba göre daha fazla faydalandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, kişiselleştirilmiş örneklerin sunulduğu gruptaki öğrencilerin konulara yönelik tutumlarının, diğer iki gruptaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgulanmıştır.

Herndon (1988) yürüttüğü kişiselleştirme çalışmasını lise düzeyinde ve mantık alanında gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında; hem grup hem de birey düzeyinde kişiselleştirilmiş örnekler ve alıştırmalar kullanılarak; öğrencilerin başarısı, tutumları ve güdülenmelerinin sürdürülebilirliği üzerinde kişiselleştirmenin etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenmelerinin sürdürülebilirliği üzerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Lopez ve Sullivan (1992) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise kişiselleştirmenin üç farklı seviyesinin öğrencilerin matematik alanındaki başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada 7. sınıfta öğrenim gören 123 İspanyol öğrenci yer almıştır. Bahsedilen kişiselleştirmenin üç seviyesi ise; kişiselleştirilmemiş, grup düzeyinde kişiselleştirilmiş ve birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimdir. Araştırmanın sonucunda, hem grup düzeyinde hem de birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimin sunulduğu öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş öğretimin sunulduğu öğrencilere göre sontestte daha başarılı olduğu görülmüştür. Birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimin sunulduğu öğrencilerin tutumlarına bakıldığında ise, bu öğrencilerin tutumlarının diğer iki grupla kıyaslandığında daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilere yöneltilen, konulara dair en çok neyi sevdikleri sorusuna en çok verilen yanıt ise derslerin kişiselleştirilmesi olmuştur. Bu yanıt, öğretimin grup düzeyinde kişiselleştirildiği grupta 9 defa verilirken; birey düzeyindeki grupta 19 defa olmak üzere toplamda 24 defa verilmiştir.

Cordova ve Lepper (1996) toplamda 72 ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencisi üstünde, kişiselleştirmenin içsel güdülenmeye bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda bağlamsallaştırma ve kişiselleştirmenin içsel güdülenme üstünde anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiş ve bu güdülenmenin de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Ayrıca, yine bağlamsallaştırma, kişiselleştirme ve öğrenciye seçenek sunmanın; öğrencinin öğrenmeyle etkileşimini, belirli bir zaman diliminde edindikleri bilgi miktarını, yeterlilik algılarını ve öğrenme isteklerini arttırdığı da tespit edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Hart (1996) öğrencilerin sözel matematik problemlerini matematiksel formlara dönüştürmekte zorluk yaşadıklarını varsayarak, kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin bu zorluğu ortadan kaldırma üzerindeki olası etkisini araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, problemlerin kişiselleştirilmesinin

öğrencilerin önceki bilgilerini ve deneyimlerini, yeni bilgilerin edinilmesinde bir köprü işlevi göreceği kabul edilerek, 6. sınıfta öğrenimlerine devam eden 21 öğrencinin sözel matematik problemlerinin kişiselleştirilmesinin öğrencilerin problem çözümüne yönelik tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 8 hafta süren uygulama sürecinde, öğrencilerin başarısı her hafta araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde, problemlerin kişiselleştirilmesi öğrencilerin bu yeni yöntemi ders kitabına tercih etmelerine ve problem çözmeye yönelik ilgi ve isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği ve öğrencilerin soruları çözmede daha güdülenmiş olduğu da araştırmanın sonunda öğrencilere uygulanan tutum ölçeğine alınan yanıtlar ışığında ortaya konmuştur. Öğrencilerden bu öğretime yönelik alınan yorumlardan, öğretimin eğlenceli olması, problem üstünde çok düşünmek zorunda kalmamaları ve örneklerde verilen kişileri tanıyor olmaları gibi sebepler de araştırmacının bulgularını desteklemiştir.

Ku ve Sullivan (2000) Tayvan'da 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 72 öğrenciyle yürüttükleri bir çalışmada, grup düzeyinde kişiselleştirmenin öğrencilerin matematik alanındaki başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, kişiselleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarıyla kişiselleştirilmemiş öğretime devam eden öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Kişiselleştirilmiş öğretim verilen grupta yer alan öğrencilere, bu süreçte en çok neyi sevdikleri sorulduğunda alınan cevaplar arasında sevdikleri kişilerin ve ilgi alanlarının soru içerisinde kullanılmış olması bulunmaktadır. En az sevdikleri şey sorulduğunda ise bazı öğrenciler, dersin kendileri için çok kolay olduğunu belirtmişlerdir. Kişiselleştirilmiş dersin ardından başarı alanındaki sonuçlara bakıldığında ise; düşük başarı düzeyine sahip olan öğrenci grubunun, yüksek başarı düzeyine sahip olan öğrenci grubuna göre kendilerini daha çok geliştirmiş olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, her iki grubun da başarısı artış göstermiştir. Çalışmada cinsiyetler arasında başarı konusunda bir fark olup olmadığı da araştırılmış ve bu konuda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bir diğer çalışmalarında, Ku ve Sullivan (2002) Tayvan'daki bir okuldaki dört farklı sınıftan, toplamda 136 tane ilkokul 4. sınıf öğrencisine matematik öğretiminde bir kişiselleştirilmiş öğretim programı sunmuş ve bu programa katılan öğrencilerin tutum

ve başarılarında kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilere göre olumlu bir artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinde verdikleri yanıtlara göre ise, en çok verilen yanıt programın ilgi çekici olması; ikinci en popüler yanıt ise sevdikleri nesnelerin, kişilerin ve çizgi film karakterlerinin kullanılması olduğu ortaya konan bulgular arasındadır. Öğrencilerin programa dair en az sevdikleri şey sorulduğunda ise, %35'i hiçbir şey demiş olup; %24'ü ise dersin çok zor olduğu belirtmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin de uygulamaya yönelik tutumları sorulmuştur. Öğretmenlerin uygulamaya dair olumlu yaklaşımlar sundukları tespit edilmiştir. Uygulanan öğretim programına ilişkin öneri ve yorumları sorulduğunda ise; sözel matematik problemlerinin kişiselleştirilmesinin öğrencinin güdülenme ve ilgisini arttırdığı ve kişiselleştirilmiş problemlerin, öğrencinin bilgiyi gerçek hayattaki durumlarla ilişkilendirmesini sağladığı için öğretimde faydalı olduğu yanıtları alınmıştır.

Bates ve Wiest (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada, kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin öğrencilerin problem çözme performanslarındaki etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubu Nevada'da bir ilkokulda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 42 öğrenci olup; öğrencilerin bilgi formlarından edinilen bilgiler doğrultusunda kişiselleştirilmiş matematik problemleri ve kişiselleştirilmemiş problemlerinin çözümündeki başarı durumları kıyaslanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, kişiselleştirilmiş problemlerin anlamlı herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Bir bilgisayar destekli kişiselleştirilmiş matematik problem çözme programının ve bu programın Tayvanlı öğrencilerin performansları ve tutumları üstündeki etkisinin araştırıldığı bir çalışma, Chen ve Liu (2007) tarafından 165 Tayvanlı 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Yürüttükleri bu çalışmanın sonucunda, bilgisayar destekli programın öğrencilerin performans ve başarılarını önemli derecede arttırdığı bulgulanmıştır. Kişiselleştirilmiş bilgisayar destekli programa katılan öğrencilerin başarılarının, kişiselleştirilmemiş bilgisayar destekli programı kullanmaya devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, kişiselleştirilmiş programa katılan öğrencilerin tutumlarının, kişiselleştirilmemiş programa devam eden öğrencilere göre çok daha olumlu olduğu da bulgular arasında yer almaktadır.

Çakır Balta (2008), sözel matematik problemlerinin çözümünün öğretiminde problemlerin kişiselleştirilmesinin öğrenci başarısına herhangi bir etkisi olup olmadığını ve eğer varsa bu etkinin sınıf ve ortamına göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yaptığı çalışma kapsamında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencisi olan 90 öğrenci ile uygulama yapmıştır. Kişiselleştirilmiş bilgisayar, kişiselleştirilmiş sınıf, kişiselleştirilmemiş bilgisayar ve kişiselleştirilmemiş bilgisayar ortamında öğrenim gören dört farklı grup oluşturulmuştur. Çalışmada yer alan dört deney grubu için materyallerin uyarlanması web ortamında yürütülmüştür. Öğretimi kişiselleştirmede kullanılmak üzere, öğrencilerden kişisel bilgilerin toplanması amacıyla 60 soruluk bir öğrenci bilgi formu; matematiğe yönelik tutumların belirlenmesi için matematiğe yönelik tutum ölçeği; bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bilgisayara yönelik tutum ölçeği ve son olarak öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öntest uygulanmıştır. Kişiselleştirilmiş bilgisayar ortamında öğretim gören öğrencilere kişiselleştirilmiş içerik web ortamında sunulurken; kişiselleştirilmemiş bilgisayar ortamında öğrenim gören öğrencilere kişiselleştirilmemiş olan yani standart içerik, bilgisayar ortamında sunulmuştur. Kişiselleştirilmiş sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler için ise kişiselleştirilmiş materyallerin çıktıları kullanılarak, kişiselleştirme sınıf ortamında uygulanmıştır. Kişiselleştirilmemiş sınıf ortamındaki öğrenciler ise geleneksel öğretim ile öğrenme sürecinde yer almışlardır. Bu uygulama her biri 45 dakikalık 8 derste gerçekleştirilmiş ve toplamda iki hafta sürmüştür. Uygulama sonrasında son bilgi testi uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise kişiselleştirilmiş öğretimin bilgisayar veya sınıf ortamında öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Ancak; kişiselleştirilmiş öğretim gören grupta yer alan öğrencilerin içerikte kendi isimlerini gördüklerinde şaşırarak çok mutlu oldukları görülmüştür. Bu durum, kişiselleştirilmiş içeriğin dikkat çekmede etkili olabileceğini göstermektedir.

Chen ve Chung (2008) ise İngilizce kelime öğretiminde kişiselleştirmenin etkisini araştırmak için kişiselleştirilmiş mobil öğrenme sistemi geliştirmişlerdir. Araştırma kapsamında üniversite üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 15 öğrenci beş hafta boyunca kişiselleştirilmiş mobil öğretim sisteminde yer almıştır. Öğrencilerin kelime öğrenmelerini değerlendiren bu sistemin, öğrencilerin kelime öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre,

öğrenciler programa dahil olurken gönüllü olmalarının da etkisiyle programı kullanmada zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Powell, Tindal ve Millwood (2008) tarafından yürütülen bir diğer kişiselleştirme araştırmasında ise internet teknolojileri üzerinde kişiselleştirme sağlanarak; 65 katılımcı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme özgürlüğüne sahip olmalarının güdülenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve öğrencinin karşılaştığı sorunları kişiselleştirme ile çözerek öğrenmede sorumluluk almakta daha istekli olduğunu bulmuşlardır.

Matematik eğitiminde kişiselleştirmenin başarı ve cinsiyet üzerinde bir etkisi olup olmadığının ve kişiselleştirilmenin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerine dair olumlu görüşlerinin olup olmadığının araştırıldığı bir çalışma Şimşek ve Çakır (2009) tarafından yürütülmüştür. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir ilkokulda ikinci sınıf öğrencisi olan 35 öğrenci ile yapılan bu çalışmada, 21 erkek ve 14 kız öğrenci yer almıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerden kişisel bilgilerinin toplanarak içeriğin kişiselleştirilmesi amacıyla, öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. 4 tane 45 dakikalık dersten oluşan uygulama, iki hafta sürmüştür. Kişiselleştirilmiş veya kişiselleştirilmemiş materyallerin kullanımı ile başarı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmese de, kişiselleştirilmiş materyallerin öğrencilerin görüşlerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Öğrencilerin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin soruları çözmelerine yardım ettiklerini söyledikleri de çalışmada yer almaktadır.

Çakır (2013), 2011-2012 eğitim-öğretim yılında; öğretmenler ve öğretmen adaylarının kişiselleştirilmiş öğretime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bulguları arasında; öğretimin kişiselleştirilmesinin; öğrencilerin motivasyonunu, ilgisini, istekliliğini, performansını, odaklanmasını, başarısını ve kavramasını arttırdığına yönelik yorumlar bulunmaktadır. Bu yorumlar üzerinden, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının, aynı fikirde olduğunu belirlemiştir.

Pane, Steiner, Baird ve Hamilton (2015) öğretimin kişiselleştirilmesinin olası olumlu etkilerine dair yaptıkları bir çalışmada kişiselleştirilmiş öğretimin uygulanabilmesi için her öğrencinin bireysel güçleri, ihtiyaçları, güdülenmeleri, başarıları ve hedeflerine dair bilgilerin toplanarak, öğrenci profilinin güncel bir şekilde belirlenmesinin, öğretmene kişiselleştirme konusunda çok önemli bilgiler sağlayacağını

belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretimin öğrencilerin matematik ve okuma performansı üzerinde etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Bu çalışma kapsamında, 62 okulda 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılları boyunca yaklaşık 11.000 öğrenci ile uygulamalar yaparak; bu öğretimin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair bulgular edinmişlerdir. Bunlara göre, öğrencilerin büyük bir bölümünün matematik ve okuma performanslarında bir artış görülmüş ve özellikle kendi gruplarındaki diğer öğrencilere göre daha düşük notlarla başlayan öğrencilerin başarılarında daha yüksek oranda bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamadan sonra bir yıl daha bu öğretime devam eden okullardaki öğrenci performansının artmaya devam ettiği de bulgular arasında sunulmaktadır.

Dutke ve diğerleri (2015) ise biyoloji dersinde gözün anlatımı konusunda kişiselleştirmenin öğrencilerin performansları ve öğrenme materyallerini kullanma konusunda istekli olup olmamaları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bu kapsamda, Almanya'da bir lisede 11. sınıf öğrencisi olan 65 öğrenciyle çalışmışlardır. Deney grubunda 31; kontrol grubunda ise 34 öğrenci yer almıştır. Gözün anlatımı ile ilgili 915 kelimeden oluşan metinde "göz" kelimesinin kişiselleştirilmesiyle; kişiselleştirilmiş metin okuyacak öğrencilere "göz" (the eye) yerine, ikinci şahsın zamiri kullanılarak "senin gözün" (your eye) anlatımı yerleştirilmiştir. Kişiselleştirilmemiş gruptakiler ise herhangi bir göze dair metin okumuşlardır. Ardından, öğrencilere göz konusuna dair bilgi ve bilgilerini yeni konulara aktarmalarını gerektiren sorular sorulan bir test uygulanmıştır. Bir hafta sonra, öğrencilere metni tekrar okuyarak soruları tekrar cevaplamaları istenmiştir. Kişiselleştirilmiş metin için çalışan öğrencilerin; standart metni okuyan öğrencilere kıyasla, daha yüksek performans gösterdiği, metni çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları ve daha istekli oldukları görülmüştür.

Sezer (2015) kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, 2013-2014 yılında İstanbul'da bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 66 öğrenci ile uygulama yapmıştır. Kişiselleştirilmiş grupta yer alan öğrencilerden kişisel bilgileri edinilmiş ve hem deney hem kontrol grubuna öntest uygulanmıştır. Toplamda beş hafta süren uygulamada, öğrenciler için kişiselleştirilmiş problemler oluşturulmuş ve bu problemler sınıfta kullanılmıştır. Ardından sontest uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre,

kişiselleştirme öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmuştur. Ayrıca nitel verilerden edinilen bulgulara göre, uygulama öğrencilerin algılarını olumlu etkileyerek; güdülenme ve ilgi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Awofala (2016) Nijerya'da matematik başarısının düşük olduğu ikinci kademede öğretim veren farklı okulları seçerek, toplamda 450 öğrenci ile çalışarak kişiselleştirmenin güdülenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma dört hafta sürmüştür. Araştırmanın sonunda verilere bakıldığında ise, grup düzeyinde gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerinde anlamlı bir fark sağladığı görülmüştür. Çalışma kapsamında, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında bir güdülenme farkı olup olmadığı da incelenmiş ancak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çakır, Çakmak ve Yılmaz (2016) Ankara'da bir lisede 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğrenci ile kişiselleştirilmiş fizik problemlerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalarında, kişiselleştirilmiş fizik soruları görecek olan ve standart sorularla çalışacak olan iki grupla çalışmışlardır. Çalışma üç hafta sürmüştür. Kontrol grubuna kişiselleştirilmemiş sorular sorulurken; deney grubuna kendilerinden daha önce alınan kişisel bilgilere göre düzenlenmiş sorular verilmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da başarı testi uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin kişisel bilgilerini gördükleri zaman heyecanlandıkları, soruları çözmede istekli olup çaba gösterdikleri, soruları daha dikkatli okudukları ve daha iyi anladıkları gözlenmiş ve öğrencilerle yapılan görüşmede öğrenciler de bu durumları araştırmacılarla paylaşmışlardır.

Kişiselleştirilmiş dil öğretimine dair yapılan bir çalışma ise Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimine dair bir çalışmadır. Kardaş (2016) yabancı öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenmelerinde kişiselleştirilmiş öğretim ve geleneksel öğretim arasında bir fark olup olmadığını ve öğretimde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik özellikleri esas alınarak örnekler hazırlanmasının öğretimin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (TÖMER) öğrenim görmekte olan 24 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, deney grubunda 12 ve kontrol grubunda 12 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler aynı dil seviyesinde olup, farklı ülkelerden ve dolayısıyla farklı dil gruplarından rastgele seçilmiştir. Uzman görüşünün alınmasının ve

pilot uygulamanın ardından öğrencilerin medeni hâlleri, kardeş sayıları, doğum tarihleri, eğitim düzeyleri gibi çeşitli kişisel bilgileri toplamak için 19 maddelik bir form oluşturularak öğrencilerin bilgileri edinilmiştir. Altı hafta boyunca deney grubu kişiselleştirilmiş öğretim almış; ve kontrol grubu geleneksel öğretim almıştır. Ardından deney grubuna kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan ön test ve kontrol grubuna gerçek temelli olmayan yani kişiselleştirilmemiş sorulardan oluşan ön test uygulanmıştır. Dört hafta sonra, her iki gruba da yine aynı şekilde son test uygulanmıştır.Bu testlerin sonunda, kontrol grubunda başarı oranı 74.5 olurken; deney grubunda bu başarı oranı 89.3 olarak bulunmuştur. Her iki grupta da başarı sağlansa da, deney grubundaki öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2016) tarafından Türkçe öğretiminde yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretiminde kişiselleştirmenin öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara'da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 40 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim materyali kullanılan iki grupla yapılmıştır. Kişiselleştirmenin gerçekleştirilmesi için araştırma öncesinde öğrencilerden bilgiler toplanmış ve hazırlanan öğretim materyalinde bu bilgilerden yararlanılmıştır. Beş hafta süren araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş; ancak öğrencilerin görüşlerine başvurulduğunda öğrenciler uygulamayı faydalı buldukları yönünde yorumlarda bulunmuşlardır.

Kişiselleştirme alanında yapılan çalışmaların birçoğu ilk ve orta düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (Anand ve Ross, 1987; Hart, 1996; Ku ve Sullivan, 2002; Wright ve Wright, 1986). Yine gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmı matematik öğretiminde gerçekleştirilmiştir (Wright ve Wright, 1986; Anand ve Ross, 1987; Bates ve Wiest, 2004; Çakır Balta, 2008; Sezer, 2015). Üniversite düzeyinde veya İngilizce öğretiminde yapılan çalışma sayısı az olduğu için, bu çalışmada bu alanlarda kişiselleştirme araştırılmıştır.

İngilizce Dilbilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

İngilizce'nin bir dünya dili hâline gelmesinin de etkisiyle bu dilin öğretimi ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Dilin farklı seviyelere, farklı yaş gruplarına, farklı beceriler odaklı ya da yeni yaklaşımlarla öğretimine dair çalışmalar süreklilik içinde devam etmektedir. Dünyanın hemen her bölgesinde bu alanda çalışmalar yürütülmekte olup, bu çalışmaların sonuçları paylaşılmaktadır. Her ne kadar dilin öğretiminde her alanda çalışmalar yürütülmekte olsa da, çalışmanın bu kısmında araştırmalar, çalışmanın amacı doğrultusunda seçilerek, dilbilgisi öğretimi ile ilgili olanlara yer verilmektedir.

Borg (1999) öğretmenlerin İngilizce dilbilgisi öğretimindeki yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının temellerini oluşturan bileşenleri araştırmış ve bu kapsamda beş öğretmeni gözlemlemiş ve onlarla görüşmeler gerçekleştirerek veri toplamıştır. Çalışmada yer alan bir öğretmenin görüşlerine geniş kapsamda yer vermiş ve bunları özetlemiştir. Bu özete göre öncelikle; öğrenciler doğrudan dilbilgisi öğretimini beklemekte ve bunun uygulanması onların beklentisini karşılamış olmaktadır. Dilbilgisi konularının işlenmesi dersin hızına değişiklik katmakta; yüksek enerji ile etkileşimli öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Görüşlerine yer verdiği bir diğer öğretmen ise tam tersi bir yaklaşım kullanarak; öğrencileri kuralları keşfetmeye yönlendirmiş ve bunu desteklemeye yönelik alıştırmalarla konuların pekiştirilmesini sağlamıştır. Öğrencileri merkeze alarak; onların öğrenmede etkin rol almasını sağlamayı ders konularını yetiştirmenin üstünde tutmaya çalışmış ancak yine de hem geleneksel doğrudan öğretimden hem de öğrencileri keşfetmeye yönlendiren öğretim yaklaşımlarından faydalanarak, sınıf ortamına ve koşullara göre öğretim yöntemini uygulamıştır. Bu bağlamda dilbilgisi öğretiminde farklı yaklaşımlar denenerek, farklı sonuçlar elde edildiği ancak her iki öğretim yaklaşımının sonucunda öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür.

Mor Mutlu (2001), Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce dilbilgisi öğretiminin kendi başına bir ders olarak öğretilmesinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından sıkıcı olmaya başladığını ve öğretmenlerin bu soruna çözüm için çeşitli yollar denediğini gördükten sonra, İngilizce dilbilgisi öğretiminde görev temelli öğretimin (task-based teaching) sunum-alıştırma-üretim (presentation-practice-production) yöntemine kıyasla etkisini ve hangi yöntemle

öğretilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu araştırmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında kurumda öğrenim görmekte olan orta-altı düzeydeki 102 öğrenci ile yürütülen çalışmasında, katılımcıları görev temelli öğretim ve sunum-uygulama-öğretim yaklaşımlarıyla öğrenim görecekler olarak iki gruba ayırmıştır. Her iki grupta da 20 saatlik öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki grubun başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamış olmasına rağmen, görev temelli grupta yapılan alıştırmalarda öğrencilerin sıkılmadıkları ve performanslarının diğer gruba kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenmenin kalıcılığı konusunda ise kısa süreli kalıcılıkla görev temelli öğrenmenin değerleri daha yüksek bulunurken, uzun süre etkisinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Borg (2001) İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi ile dilbilgisi kuralları yetkinlikleri çerçevesinde geliştirdikleri yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için birisi dilin doğal konuşmacısı ve diğeri dili sonradan öğrenmiş iki öğretmenle çalışmıştır. Dilin doğal konuşmacısı olan öğretmenin kuralları öğretme konusunda kendisine güvenen bir tutum içerisinde olduğunu, bunun sınıf ortamını olumlu yönde etkileyerek; öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma yönelik bir adım olarak gözlemlemiştir ve kuralların öğretiminde çeşitli öğrenme stratejilerinden faydalandığını belirtmiştir. Dili sonradan öğrenen öğretmen ise kuralları öğretmede kendisini rahatsız hissettiğini ifade etmiş ve dolayısıyla öğretmenin bu tutumunun öğrencilerin tutumlarını etkilediği görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algılarının öğretim sürecinde çeşitlilik sağlanması açısından etkisi olduğu görülmüştür.

Gürata (2008), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğrenirken ve dili kullanırken yararlandıkları öğrenme stratejilerini araştırdığı çalışmasında, 176 öğrenciye 35 maddelik bir öğrenme stratejileri anketi uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, Türkiye'de İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin bu dile ait dilbilgisi kurallarını öğrenmenin önemli olduğunu düşündükleri görülmüş ve bu kuralları öğrenmede değişik öğrenme stratejilerinden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Çıkan sonuçların arasında öğrenciler için en önemli olan hedef dilde konuşurken ve yazarken dilbilgisi kurallarına ihtiyaç duymaları olmuştur. Bu sebeple öğrencilerin ezberlemekten ziyade, konunun kendilerine sunumunda ve alıştırmalarda çeşitliliğe ihtiyaç duydukları bulgulanmıştır.

Yüksel (2013), Türkiye'deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarına dair fikirlerini araştırmayı hedeflemiş ve 7 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucundaki bulgulara göre, 6 öğretmen dilbilgisi öğretiminin tümevarım yöntemiyle olması gerektiğini ve öğrencilerin kuralları keşfetmeye yönlendirilmesinin öğrenmede daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Bu yöntemi tercih etmelerindeki sebep, öğrencilerin kuralları kendilerinin keşfetmesi sürecinde konu için zaman ve emek harcamaları ve dolayısıyla öğrenmenin daha kalıcı olduğunu düşünmeleri olarak gösterilmiştir. Bu grubun dışında kalan 1 katılımcı ise, hem tümdengelim hem de tümevarımın yöntemlerinin dilbilgisi kurallarını öğrenmede etkili olabileceğini belirtmiştir. Yöntemin konuların zorluğuna göre belirlenmesi gerektiğini savunmuştur. Sonuç olarak, öğrencileri merkeze alan; onlara uygun bir yöntem benimsenmesi gerektiği görülmüştür.

Öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine dair algılarını ve dilbilgisinin dil edinimindeki yerini belirlemek üzere Madensoy (2014) tarafından yürütülen bir çalışma, Zirve Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan 49 İngilizce okutmanı üzerinde gerçekleştirilmiş ve kendilerine bir tutum anketi uygulanmıştır. Katılımcıların %57.1'lik kısmı, öğrencilere dilbilgisi öğretilmeden de öğrencilerin İngilizce öğrenebileceğini belirtirken; %46.9'luk bir grup da dilbilgisinin öğrenilmesinin en iyi yolunun iletişim amacı gütmesi olduğunu belirtmiştir. Dilbilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği kısmında ise, Yüksel (2013) tarafından yürütülen çalışmada edinilen bulguların aksine; katılımcıların %36.2'lik kısmının tümdengelim yönteminin öğrenimde başarıyı arttıracağına inandığı görülmüştür. Gürata (2008) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen verilerin aksine; okutmanlar öğrencilerin geleneksel dilbilgisi alıştırmaları yaparak kuralları öğreneceklerini ifade etmişlerdir.

Amirian ve Abbasi (2014) orta-altı düzeyde öğrenim görmekte olan 62 kız öğrenci ile dilbilgisi bilincini arttırma yaklaşımının (grammar consciousness raising) İranlı öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğreniminde etkisini araştırmışlardır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak iki grupla yürütülmüş; deney grubu üç ay boyunca iletişim temelli materyallerle dilbilgisi kurallarını keşfetmeyi çalışırken, kontrol grubu standart öğretimle çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla dilbilgisi konusunda daha başarılı olduklarına ve öğrenen özerkliği kazanmada etkin rol oynayacağına dair bulgular edinilmiştir.

Bergeron (2016) Japonya'da İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği bir lisede gerçekleştirdiği araştırmasında, dilbilgisi öğretiminde etkileşimli yaklaşımın öğretime dahil edilmesini incelemiştir. Bu bağlamda ilk aşamada o lisede İngilizce ağırlıklı programda öğrenim görmekte olan bir öğrenciyle görüşme gerçekleştirerek, öğrencinin yaklaşımını gözlemlemiştir. Ardından, burada elde ettiği veriye dayanarak, öğretmen merkezli geleneksel yöntemin aksine; öğrenciyi merkeze alan yöntemi kullanarak öğrencilerin derse katılımını ve güdülenmelerini arttırmayı hedeflemiştir. Sınıfta rol yapma etkinlikleri ve öğrencilerin birbiriyle röportaj yapması etkinliklerini kullanarak öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine almıştır. Bu çalışmanın sonucunda, özellikle karmaşık dilbilgisi yapılarını öğretirken, öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının öğrencilerin sürece dahil olmasını sağlayarak öğrencilere öğrenmede sorumluluk verdiğini ve bu durumun da yabancı dil öğrenmekte olan bireyleri süreç için cesaretlendirmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaalutaş (2016), basit ve karmaşık dilbilgisi yapılarının öğretiminde tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin kullanımının etkililiğini araştırdığı çalışmasında, İzmir'de bir devlet üniversitesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında başlangıç düzeyinde öğrenim görmekte olan 36 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki gruba ayrılmış; tümdengelim grubu herhangi bir metin kullanılmadan doğrudan dilbilgisi kurallarının kendilerine sunumu ile; tümevarım grubu ise bir metne dayalı olarak dilbilgisi kurallarını kendilerinin keşfetmeleri ile öğrenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, iki grup arasında basit ve karmaşık dilbilgisi yapılarını öğrenmede başarı açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, öğrencilerin genel olarak dilbilgisi öğrenme ve kendilerine sunulan yöntemlerle ilgili görüşlerinin alındığı kısımda, öğrencilerin büyük bir kısmı dilbilgisi öğrenmenin hedef dilde iletişim kurabilmek ve kendini ifade edebilmek için gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, öğrenciler kuralların ezberlenmemesi gerektiğini ve konu ile örneklerin metinlerden, zihin haritalarından ve kendilerine sunulan örneklerden kuralların çıkarılmasının daha faydalı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada edinilen bulgular ise Madensoy'un (2014) çalışmasında okutmanlardan edindiği veriler ile ters düşmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, öğretim materyalleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgi sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın simgesel görünümü Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1

Araştırma deseninin simgesel görünümü

Grup		**Öntest**	**İşlem**	**Sontest**
D (Deney)	R	O_1	X	O_3
K (Kontrol)	R	O_2		O_4

Araştırmanın tek bir bağımsız değişkeni olup; bu bağımsız değişken öğretimdir. Bu öğretim, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmada tek bir bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu değişken öğrenci başarısıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfında öğrenimlerine devam etmekte olan 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öntest uygulamasında toplamda 66 öğrenci yer almış olmasına rağmen, sontest uygulamasında bu öğrencilerin dört tanesi okula devam

etmedikleri için yer almamışlardır. Bu sebeple veriler 4 devamsız öğrencinin araştırmadan ve raporlamadan hariç tutulmasıyla, 62 öğrencinin katılımına göre değerlendirilmiştir.

İlk dönem sonu itibariyle öğrencilere Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan programa göre katılımcıların seviyesi orta üstü düzey (upper-intermediate) olmuştur. Bu sebeple, katılımcılar sahip oldukları dil seviyesine göre okul tarafından sınıflandırıldıkları için katılımcılar yansız atanmışlardır. İki farklı sınıfta toplam 31 öğrenci üç farklı dilbilgisi konusunda kişiselleştirilmiş öğretim görerek deney grubunu oluşturmuşlardır. Kontrol grubunda bulunan 31 öğrenci ise yine iki farklı sınıftan oluşup, belirlenmiş olan üç dilbilgisi konusunda kişiselleştirilmemiş öğretim görerek okul tarafından uygulanan normal program dahilinde çalışmaya dahil olmuşlardır. Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımları

Grup	**Kişiselleştirilmiş öğretim**	**Kişiselleştirilmemiş öğretim**
Deney	31	-
Kontrol	-	31

Öğretim Materyali

Araştırmada İngilizce dersi içindeki üç haftalık süreci içeren, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş olan, iki tür öğretim materyali kullanılmıştır.

Hem kişiselleştirilmiş öğretim alacak grup hem de kişiselleştirilmemiş öğretim alacak grup için materyaller Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretmenliği hazırlık birimi koordinatörlüğünce hazırlanan program temel alınarak hazırlanmıştır. Uygulama için belirlenen konular bu programda ve ders kitabında kurumun programında yer alan dilbilgisi konularıdır. Bu konular sırasıyla;

aşamalanabilen ve aşamalanamayan sıfatlar (gradable/ungradable adjectives), sıfat cümleleri (relative/adjective clauses) ve koşul cümleleri (if clauses) konularıdır.

Uygulama

Uygulama, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık öğretimi gören 62 öğrenci ile 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Okulun programı temel alınmış ve kişiselleştirilecek konular programa uygun olarak belirlenmiştir. Kişiselleştirilmiş öğretim uygulaması ilk hafta öntestin uygulanması, üç hafta uygulamanın yapılması ve alıştırmaların verilmesi ve son olarak sontestin uygulanması ve öğrenci görüşlerinin alınması olarak toplamda beş hafta sürmüştür.

Araştırmanın ilk haftasında, her iki gruba da öntest uygulanmıştır. Ardından, deney grubunda yer alacak öğrencilere yapılacak uygulamadan bahsedilmiş ve öğrenci kişisel bilgi formlarını tamamlamaları sağlanmıştır.

Araştırmada, kişiselleştirilmiş öğretim almayacak olan kontrol grubundaki öğrencilere, okulda kullanılmakta olan kişiselleştirilmemiş öğretim yöntemleriyle içerik sunulmuştur. Programlarına, sadece belirtilen konulara dair kişiselleştirilmemiş örneklerle sunum ve alıştırmalar dahil edilmiştir (EK A).

Araştırmanın deney grubunda ise, ikinci haftadan itibaren, üç hafta boyunca iki farklı sınıf için iki farklı içerik kişiselleştirilmesi yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim, dersin sunumunda ve sonrasındaki alıştırmalarda, öğrencilerin ilgi alanlarına göre oluşturulmuş kişiselleştirilmiş materyallerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, derslerdeki içerik sunumunda, her öğrenci için ayrı madde yazılmıştır. Sunumun içeriği hazırlanırken, öğrencilerin kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler kullanılarak, çalışma kapsamındaki üç konu için her öğrenciye özel içerik oluşturularak, kişisel öğretim sağlanmıştır. Örneğin, öğrencinin en sevdiği renk sarı ve en sevdiği boş zaman etkinliği alışveriş yapmak ise, öğrenciye sunulan içerik bunlara uygun olarak hazırlanmıştır.

Öğrencilere sunulan içerik, Microsoft powerpoint slayt gösterisi olarak hazırlanmış ve öğrencilerin birbirlerini tahmin etmelerini sağlayacak şekilde oyunlaştırılmıştır. Bu sayede, dersin içeriğine öğrencilerin ilgisi bir "oyun" olduğu için arttırılmış ve ardından kendileri ile ilgili de içeriği görmeleri sağlanarak, sunuma devam edilmiştir.

Alıştırmaların kişiselleştirilmesi sürecinde de Microsoft Word uygulamasında bulunan adres-mektup birleştirme kullanılarak, hazırlanmış olan belirli bir şablon üzerinden her öğrenciye kişisel ilgi alanlarına yönelik özel alıştırma kağıtları hazırlanmıştır. Adres mektup birleştirme uygulamasının ardından, her öğrenciye verilecek olan alıştırma kağıdı araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek, alıştırmalarda herhangi bir anlatım bozukluğu ya da dil bilgisi hatası olmamasına özen gösterilmiştir.

Her kişiselleştirilmiş içerik sunumunun ardından, öğrencinin kişisel bilgi formunda verdiği bilgiler ışığında kişiselleştirilmiş alıştırmalar hazırlanarak, cevap anahtarı ile öğrenciye verilmiştir (EK B).

Araştırmanın son haftasında gruplara sontest uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler uygulamaya yönelik görüşlerinin alınması için hazırlanan Öğrenci Görüş Formu'nu doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere kişiselleştirilmiş ders sunumu ve ders sonrasında verilen alıştırmaların hazırlanması için Öğrenci Bilgi Formu, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı düzeylerini ölçmek için Başarı Testleri ve kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek için bir Öğrenci Görüş Formu olmak üzere, toplamda üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Başarı testleri; öğrencilerin uygulama konularına ilişkin ön bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılan öntest ve araştırma sonrası son bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılan sontestten oluşmaktadır. Burada bahsedilen veri toplama araçlarına dair açıklayıcı bilgiler detaylı bir şekilde aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

İlk aşama olarak, araştırmacı tarafından, deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını ve kişisel deneyimlerini tespit etmeye yönelik bir öğrenci kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (EK C).

Kişiselleştirilmiş öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme alanlarında yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanan bu formda, öğrencilerin sevdikleri dizilerden ilgi alanlarına, geçmişteki deneyimlerinden gelecekteki planlarına ve bazı konular hakkında görüşlerine dair 27 soru bulunmaktadır. Bu sorular ve sorulara verilen yanıtlar araştırmacıya, hem ders sunumlarının hem de alıştırmaların kişiselleştirilmesinde kullanabilmesi için öğrencilere dair gerekli bilgileri sağlamıştır. Soruların seçiminde öğrencilerin genel ilgi alanları ve görüşleri konularının yanı sıra, öğretim süresince ders kitabındaki konularla ilişkili olarak kişiselleştirilecek olan üç konuya dair sorulara da yer verilmiştir.

Başarı Testleri

Her iki gruptaki öğrencilere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından bir öntest hazırlanmıştır. Bu test kişiselleştirme ile öğretilecek üç dilbilgisi konusuna dair kişiselleştirilmemiş sorular içermekte olup, hazırlanan bu test ile hedeflenen, öğrencilerin, öğretilecek üç dilbilgisi konusuna dair bilgilerinin belirlenmesi olmuştur. Bu ön test, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, geçerlik analizinin yapılabilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. İngilizce öğretimi alanında uzman olan 11 İngilizce okutmanının görüşlerine başvurulmuş ve yapı geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca 1 ölçme değerlendirme uzmanından da görüş alınmıştır.

Uzman görüşünün ardından, gözden geçirilen sorular yeniden uzmanlarla paylaşılarak; eksik ya da geliştirilmesi gereken bir husus olmadığı görüldükten sonra, güvenirlik analizinin yapılabilmesi için, pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2014-2015 öğretim yılında İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Edebiyatı hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 63 öğrenciye ön testin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, Balcı (2009); Büyüköztürk (2010); Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel(2010) temel alınarak yapılan güvenirlik analizi 21

sorudan oluşan başarı testi incelenmiştir (EK D). 5 maddenin ayırt edicilik düzeylerinin çok düşük olarak güvenirliği düşürmesi sebebiyle, testteki 5 madde çıkarılarak, güvenirlik analizi işlemi tekrarlanmıştır. Testten çıkarılan maddeler; A2, B2, B6, B7 ve C6 maddeleridir.

Başarı testinin A bölümündeki sorular, kişiselleştirilecek konulardan aşamalanamayan sıfatlar ile ilgili kelime sorularıdır. Bu sebeple, ayırt edicilikleri düşük olsa da geliştirilmeye ve uzman görüşüne tekrar tabii tutularak, yeniden düzenlenmiştir. Bu maddelerin içinden sadece A2 maddesi -0.043 değerinde yani negatif değer taşıdığı ve madde güçlüğü 0.158 olduğu için çok zor bir soru olması sebebiyle çıkarıldığı takdirde testin güvenirliğinde iç tutarlılık değerini 0.64 arttıracağı görülerek atılmıştır. Diğer maddeler ölçülmesi planlanan konuların kapsam geçerliliğini sağlamıştır.

Başarı testinin B bölümündeki sorular kişiselleştirilecek olan sıfat cümlecikleri ile ilgili sorulardır. Bu soruları yanıtlarken öğrencilerin hem boşluğa uygun kelime yazması hem de gerekli yerlerde uygun noktalama işaretini kullanması beklenmiştir. Ancak, öğrencilerin bir kısmı uygun kelimeleri bulabilmiş fakat noktalamada hata yapmaları sebebiyle cevapları doğru kabul edilmemiştir. B2 ve B7 maddeleri bu sebeple testten çıkarılmıştır. Özellikle B6 maddesinin de ayırt ediciliğinin çok düşük olması sebebiyle bu madde herhangi bir iyileştirmeye tabii tutulmadan testten çıkarılmıştır. Bu maddelerde düzeltilmeye gidilmemesinin ve yerlerine yeni madde eklenmemesinin sebebi ise, bu bölümde yer alan diğer soruların kapsam geçerliliğini sağlaması olmuştur. B4 maddesi ise ayırt edicilik değeri 0.181 olarak düşük görünse de, atıldığı takdirde kapsam geçerliliği sağlanamayacağı için testte tutulmuştur.

Başarı testinin C bölümünden ise sadece C6 maddesi atılmıştır. Madde güçlük indeksi 0.469 olan bu madde, ayırıcılığı zayıf olduğu için ve bölümdeki diğer sorular ölçme için yeterli olacağından testten çıkarılmıştır.

Açıklanan 5 maddenin testten atılmasının ardından tekrar güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 16 sorudan oluşan başarı testinin Kuder- Richardson 20 (KR-20) test değeri 0.637 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, 0-15 civarı madde sayısı içeren testler için yeterli sayılarak orta güvenirlikte olduğundan (Kocabaşoğlu, 2002), testin güvenirliği sağlanmıştır.

Bu sağlamaların ardından, 16 sorudan oluşan başarı testi son haliyle öntest olarak 68 İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanmıştır (EK E).

Aynı başarı testi, uygulama sürecinin ardından tekrardan öğrencilere uygulanmış; fakat teste katılan öğrenci sayısı 62 olarak belirlenmiştir. Bu sebeple öntestte yer alıp sontestte yer almayan dört öğrenci araştırma dışı bırakılmıştır.

Öğrenci Görüş Formu

Öğrencilerin kişiselleştirilmiş İngilizce öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi için, araştırmacı tarafından bir öğrenci görüş formu hazırlanmıştır (EK F).

Bu formda, uygulamaya dair çok genel bilgileri içeren "evet-hayır" seçeneklerini ve açıklama bölümünü içeren dört soru sorulmuştur. Ek olarak öğrenci görüşlerinin daha geniş çapta ifade edilebilmesine olanak vermek adına beş tane de açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorularla hem öğrencilerin yaşadıkları deneyime dair fikirlerini almak hem de kişiselleştirilmiş İngilizce öğretimi uygulamalarının gelecekte kullanımına dair fikirlerini almak hedeflenmiştir. Öğrenci görüş formu 31 öğrenciye uygulanmış ve veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

2014-2015 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan program kapsamında, öğrencilerin güz dönemi sonunda orta üstü düzeye (upper-intermediate) ulaştıkları göz önünde bulundurularak, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır.

Sonraki adımda, her iki gruptaki öğrencilere de, uygulamanın yapılacağı konularla ilgili bir öntest uygulanmış ve öğrencilerin ön bilgi düzeyleri belirlenmiştir.

Ardından, deney grubunda olan öğrencilere öğrenci kişisel bilgi formu uygulanarak, bu grupta yer alan öğrencilerin ilgi alanları tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından, içeriğin kişiselleştirilmesi için, içerik şablonunun hazırlanmış öğrenci bilgi

formları ile adres mektup birleştirme tekniğiyle birleştirilmesi sağlanarak, deney grubunda yer alan öğrencilere kişiselleştirilmiş içerik sunulurken; kontrol grubuna ise hazırlanmış olan standart şablondan kişiselleştirilmemiş içerik ve yine kişiselleştirilmemiş alıştırma kağıtları sunulmuştur. Bu içeriklerin sunumu; ilgili dilbilgisi konularının okul ders programındaki işlenme zamanlarına uygun olarak planlanarak, 20-24 Nisan, 4-8 Mayıs ve 18-22 Mayıs haftalarında her hafta farklı bir konuda olmak üzere toplamda üç haftada tamamlanmıştır.

İçerik sunumunun tamamlanmasından sonra, daha önce öntest olarak uygulanan başarı testi, 26 Mayıs'ta her iki gruba da sontest olarak uygulanmış, öğrencilerin başarı puanları elde edilmiştir.

Bu aşamanın ardından, kişiselleştirilmiş öğrenim gören gruptaki öğrencilere görüş formu uygulanmış, bu öğretim türüne dair görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın öntest-sontest başarı testlerinden elde edilen nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde öncelikle parametrik ya da non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verebilmek için, normallik şartına bakılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bu bağlamda Kolmogorov-Smirnov test değerlerine bakıldığında dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarındaki değerler 0.004 ve 0.009 değerinde yani $p>0.004$ ve $p>0.009$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre, dağılımın normallik varsayımını sağlamadığı bulunmuştur (EK G).

Bu değere dayanarak, dağılımın normallik şartını sağlamadığı görülmüş ve verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca her iki grupta yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında yine parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Başarı puanlarının incelenip verilerinin analiz edilmesi sürecinde bu testler kullanılmış ve veriler bu testlere göre çözümlenmiştir.

İngilizce başarı testinin hazırlanması sürecinde, uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. 21 soruluk bu testin pilot uygulamasının ardından, madde güçlüğü ve ayırt ediciliğine dair istatistiksel analizler yapılarak 5 sorunun testten çıkarılmasına karar verilerek, başarı testine son şekli verilmiştir. Testin son halinde 16 soru olup; testin güvenirliği Kuder Richardson (KR-20) değerine bakılarak sağlanmıştır.

Öğrencilere yöneltilen görüş formundan elde edilen veriler ise nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda yüzde ve frekans betimsel istatistikleri kullanılarak veriler yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ve ayrıca kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için uygulanan görüş formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Her alt amaca dair bulgu ve yorumlar ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı puanlarının hesaplanmasında, çalışma öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan; öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testi puanları kullanılmıştır. Her konunun ardından ayrı bir başarı testi yapılması yerine, konuların öğretimi tamamlandıktan sonra bütün konuları kapsayan bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin puanlandırılmasında doğru cevaplar 1 puan; yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmeye alınarak, öğrencilerin başarı testlerine dair puanları hesaplanmıştır. Başarı testinin puanlaması madde sayısı olan 16 üzerinden yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestte aldıkları başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanları

Grup	**N**	$\overline{X}$	**ss**
Deney	31	10.03	1.76
Kontrol	31	10.00	1.63

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarındaki toplam 62 katılımcının öntestte aldıkları başarı puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirlerine çok yakın oldukları gözlenmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanı ortalamaları 10.03 olurken; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanı ortalamaları ise 10.00 olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontestte aldıkları başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puanları

Grup	**N**	$\overline{X}$	**ss**
Deney	31	10.87	1.99
Kontrol	31	10.74	2.15

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki 62 katılımcının sontestte aldıkları başarı puanlarının öntestte olduğu gibi birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanlarının ortalaması 10.87 olurken; kontrol grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanları 10.74 olarak bulunmuştur. Çizelge 3 ve 4'te görüldüğü gibi, kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmiş alıştırmalar alan deney grubu öğrencilerinin öntestteki ortalamaları 10.03 iken; sontestte 10.87 olmuştur. Kişiselleştirilmemiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş alıştırmalar alan öğrencilerin öntestteki ortalamaları 10.00 iken; sontestte ortalamaları 10.74 olmuştur. Bu sayısal değerlere bakıldığında, her iki grubun da akademik başarısında bir artış olduğu görülmektedir.

Bu değerler göz önünde bulunarak, verilerin analizine devam edilmeden önce öntest ve sontest başarı puanlarının dağılımının normallik şartını sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüş ve gruplara göre öntest ve sontest başarı puan ortalamalarının ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklemler için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öntest puanlarına dair test sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Deney	31	32.68	1013	444	0.6
Kontrol	31	30.32	940		

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubu ortalamasının 32.68 ve kontrol grubu sıra ortalamasının 30.32 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre iki grubun öntest puanları arasındaki fark 0.6 yani $p>0.05$ olduğu için aradaki fark anlamlı değildir.

Uygulamanın sonunda uygulanan sontest puanlarının gruplara göre ortalamalarının ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kullanılan Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Deney	31	32.06	994	463	0.8
Kontrol	31	30.94	959		

Testin sonuçlarına bakıldığında, deney grubu ortalamasının 32.06 ve kontrol grubu sıra ortalamasının 30.94 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre iki grubun öntest puanları arasındaki fark 0.8 yani $p>0.05$ olduğu için grupların sontest başarı puan ortalamalarının arasındaki bu fark anlamlı değildir.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Sontest Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Her iki grubun kendi içerisindeki öntest ve sontest başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bu teste göre kişiselleştirilmiş öğretim grubundaki öğrencilerin öntestte ve sontestte aldıkları başarı testi puanlarının dağılımı Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7

Kişiselleştirilmiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	9	13.94	125.5	-2.23	0.026
Pozitif Sıra	21	16.17	339.5		
Eşit	1	-	-		

Kişiselleştirilmiş öğretim grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası başarı puanlarına bakıldığında, $z=-2.23$, $p<0.05$ olduğu ve başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, aradaki farkın pozitif sıralar lehinde yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmemiş öğretim grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestte aldıkları başarı testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8

Kişiselleştirilmemiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	7	13.50	94.5	-2.32	0.020
Pozitif Sıra	20	14.18	283.5		
Eşit	4	-	-		

Kişiselleştirilmemiş öğretim grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası başarı puanlarına bakıldığında, $z=-2.32$, $p<0.05$ olduğu görülmekte ve analiz sonuçları başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, aradaki farkın pozitif sıralar lehinde yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kişiselleştirilmemiş öğretim grubunda yer alan ve kişiselleştirilmemiş öğretimle öğrenmeye devam eden öğrencilerin başarısında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına bakıldığında, her iki grubun da başarısının arttığı görülmektedir. Ancak, Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, iki grubun sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilemediğinden, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Dair Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini edinmeye yönelik hazırlanan formda, ilk dört soruda öğrencilere evet ve hayır seçenekleri ve açıklama seçeneği sunulmuştur. Ardından beş tane açık uçlu soru sorularak, öğrencilerin görüşlerini daha detaylı alabilmek amaçlanmıştır. 31 öğrencinin, soruların öğrenci görüş formundaki açık uçlu olan beş soruya verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9

Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Maddeler		**Evet**		**Hayır**	
		f	**%**	**f**	**%**
1	Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?	29	93.5	2	6.5
2	Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?	6	19.4	23	74.2
3	Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?	28	90.3	2	6.5
4	Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?	29	93.5	2	6.5

Çizelge 9'daki bilgiler incelendiğinde, "*Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu*?" sorusuna öğrencilerin %93.5 'lik bir kısmını oluşturan 29 öğrenci "evet" cevabını vermiştir. %6.5'lük bir kısmı oluşturan iki öğrenci ise "hayır" cevabını vermiştir. Burada tespit edilen değerlerin aksine, öğrencilerle uygulama öncesindeki görüşmede kişiselleştirme kavramını daha önce duymadıkları görülmüştür. Ancak, öğrencilerin uygulama süresince kavramı anlayıp; uygulama sonunda uygulanan bu testte de o sebeple "evet" yanıtı verdikleri tahmin edilmektedir.

"*Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?"* sorusuna verilen yanıt dağılımı ise altı öğrencinin verdiği "evet" cevabı ile %19.4, 23 öğrencinin verdiği "hayır" yanıtı ile %74.2 olmuştur.

"*Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?*" sorusuna ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan 28 öğrenci "evet" yanıtını verirken; iki öğrenci "hayır" yanıtını vermiştir.

"*Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?*" sorusuna ise 29 öğrenci %93.5'lik bir oranla "evet" derken; iki öğrenci de %6.5'lik bir oran oluşturarak "hayır" demiştir.

"Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?" sorusunda açıklama kısmını seçen iki öğrenciden birisinin yanıtı ise şu şekildedir: "Emin değilim ama varsa böyle bir şey katılmışımdır herhalde." Açıklama yapan ikinci öğrenci ise "Katıldıysam da bilmiyorum." diyerek açıklamıştır. Bu iki cevaba bakıldığında öğrencilerin daha önce böyle bir uygulamaya katılmadıkları tahmin edilmektedir. "Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu? sorusunda açıklama kısmını seçen öğrenci ise, herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Formun devamında ise beş açık uçlu soru yer almaktadır. Beşinci sırada yer alan "*Bu tür kişiselleştirilmiş uygulamaların daha fazla konuda kullanılması hakkında düşüncelerinizi paylaşınız*." bölümüne verilen yanıtların bazıları şu şekildedir:

"Kullanılabilir. Çünkü eğer kendimizle ilgili şeyler bir şey öğrenmek için kullanılırsa, daha etkili ve kalıcı oluyor."

"Bence öğrenciler için büyük bir avantaj çünkü akılda kalıcılığı arttıran bir uygulama."

“Bence daha sık kullanılmalı çünkü öğrencinin hem motivasyonunu hem öğretmenine ve kendisine güvenini arttırıyor. Bu sayede de öğrencilerin katılımı artıyor.”

“Sadece öğretmenlik okuyanlara değil, tüm üniversite öğrencilerine ve ayrıca işte çalışan insanlara da uygulanmasını tavsiye ederim.”

“Bu tür uygulamalar daha fazla konuda kullanılabilir çünkü motivasyonu arttırıyor ve bu da başarıyı arttırır.”

Bir diğer öğrenci ise konuya oldukça detaylı bir yaklaşımda bulunarak şöyle cevap vermiştir: “Öğrencilerin soyut konuları, kelimeleri vs. algılamaları ve gerçekten öğrenmeleri için daha sık kullanılmalı. Bu yöntemi zamanla öğrenci kendi çalışmalarına uygulayacak ve kendi çalışma sistemine olumlu etki edecektir. Bu sadece daha fazla uygulamayla mümkün olabilir.” Burada hepsine yer verilemese de soruya verilen yanıtlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin uygulamanın başka alanlarda kullanımına oldukça sıcak baktıkları görülmektedir. Sadece bir öğrenci “Çok fazla çaba ve emek gerektiren bir uygulama. Bence gereksiz.” cevabı vermiştir.

Altıncı madde olan “*Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?*” sorusuna cevap olarak öğrencilerin en çok kullandıkları kelimeler “özel”, “havalı” ve “önemli” olmuştur. Örneğin bir öğrenci “Çok havalıydı bence. Verdiğimiz bilgilerin boşuna olmadığını gördüm.” cevabını verirken, bir başka öğrenci de “İlk başta şaşırdım çünkü bir sınıfta herkes için tek tek böyle bir şey hazırlanması emek isteyen bir şey ve bence size kendinizi özel ve önemli hissettiriyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu soruya bir öğrenci hariç, diğer katılımcılar cevap vermiş ve bu cevapların hepsi burada gösterilen örneklere benzer şekilde olumlu yorumlar paylaşmışlardır.

Yedinci madde olan “*Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?* sorusuna verilen cevaplar da bir önceki soruya verilen cevaplar gibi olumlu yönde olmuştur. Yine bir öğrenci soruyu cevaplamamış olup; diğer öğrenciler soruya detaylı açıklamalarla cevap vermişlerdir. Bu cevaplardan bir tanesi şöyledir:

“Hala cümleyi hatırlıyorum. Aklımda tüm cümlenin yer alacağı kadar güzeldi. Mutlu hissettim. İlk başta beklemediğim bir uygulama olduğu için şaşırdım da aslında.”

Bir diğer öğrenci kısa ve öz olarak “Hazırlayan kişinin bana önem verdiğini düşündüm.” cevabını vermiştir.

Bir öğrenci ise araştırmacı tarafından toplanan kişisel bilgilerin nasıl kullanılması gerektiğine dair fikirlerini de paylaşarak “Çok özel olmadığı sürece (ki hocamız bu konuda çok dikkatliydi) sınıf ortamında benle ilgili bilgilerin paylaşılması hem sınıf ortamındaki ilişkileri arttırıyor hem de öğrencinin özgüvenini arttırıyor.” demiştir. Bu yorumdan da görüldüğü üzere, öğrencilerin bilgilerinin paylaşımında hassasiyet gösterilmesi öğrenciyi uygulama sürecinde daha rahat olmaya yönlendirmiş oluyor.

Birkaç öğrenci ise hislerini “heyecan” olarak tanımlamıştır. Örneğin bir öğrenci “Konuların benim kişisel bilgilerimle bir araya getirilip sunulması gerçekten heyecan vericiydi.”

Sekizinci madde olan “*Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.*” sorusuna yine cevap vermeyen bir öğrenci dışında, kalan 31 öğrenci “evet”, “inanıyorum” gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan detaylı olarak açıklanmış olanlarının bazıları şöyledir:

“Evet. Çünkü değer verildiğini hissettim ve dersi daha dikkatli dinledim.”

“Belli başlı konuları kendime özel bilgilerle öğrenmiş olmak çok hoşuma gitti ve akılda daha kalıcı oldu.”

“Evet. Çünkü soruları çözerken kendimizle ilgili olması ilgimi çekti ve soruları çözerken daha motive bir şekilde çözdüm.”

“Evet. “Acaba o kadar bilgiden hangisi çıkacak?” diye düşünürken öncekileri de (dersle ilgili olanlar) dinliyorsun. Ayrıca diğer insanlar hakkında bir şeyler öğreneceğini bilmek de motivasyonunu arttırmakta.”

“Kesinlikle inanıyorum çünkü böyle yapılarak öğrenciye değer verildiğini, öğrencilerin de kendine değer vermesi gerektiğini görüyoruz.”

“Evet. Çünkü herkes kendisinin özel olduğunu düşünmeyi sever. Bu etkinlik sayesinde herkesin kendisini daha özel hissettiğini, kelimelerle dile getiremedikleri şeyleri dile getirme, kendini ifade etme şansı bulduğunu düşünüyorum.”

Bir diğer yorum ise “Kesinlikle inanıyorum. Çünkü her insan özeldir ve bunu bir şekilde hissetmek isterler. Kişiselleştirilmiş öğretimde bence bunu hissedebiliyoruz.” olmuştur.

Bu soruya verilen bu yanıtlara ve burada yer verilememiş olan diğer yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin kişiselleştirme sürecinde kendilerini öğrenme konusunda daha istekli gördüklerini ve derse daha çok odaklandıkları söylenebilir.

Ayrıca, öğrencilerin paylaşmak istedikleri başka noktalar varsa paylaşma fırsatı yaratılması adına “*Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz*.” bölümü sorulmuştur. Öğrencilerin bazıları uygulamanın çok keyifli olduğunu belirterek, araştırmacıya teşekkür etmişlerdir. Bazıları ise çalışmanın diğer alanlarda da kullanılmasını ve mümkünse daha fazla uygulanmasını önermişlerdir. Örneğin birkaç öğrencinin cevabı şu şekilde olmuştur:

“Daha fazla uygulanmalı ama öğretmenin daha fazla emek sarf etmesi gerektiği için zorlukların en aza indirgenmesi gerekiyor. Bu yüzden, öğrenci, öğretmen ve yönetimin birbirine gerekli desteği vermesi gerekir.”

“Bence bu tür etkinlikler öğrencileri öğretmene ve derse bağlıyor. Motive edici ve cesaretlendirici bir etkinlik.”

“Güzel bir çalışmaydı. Sıkıcılıktan ve klasiklikten uzaktı.”

Öğrencilerden edinilen bu bilgilerin yanı sıra, araştırmacı çalışmayı yürütürken kişiselleştirilmiş öğrenme materyallerini sınıfında kullanan meslektaşı ile bu öğretim yöntemi hakkında konuşmuştur. Kendisi, öğrencilerin de burada yer verilmiş olan yorumlarını destekler nitelikte olarak, çalışmanın sınıfta uygulanmasının keyifli olduğunu, öğrencilerin dersi daha dikkatli takip ettiklerini gözlemlediğini ve daha çok katıldıklarını gözlemlediğini paylaşmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına uygun şekilde toplanan ve analiz edilen verilerden ortaya çıkan sonuçlara ve ileride bu alanda yapılacak araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Verilerden elde edilen sonuçlara göre, üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim görmekte olan öğrencilere yönelik olarak kişiselleştirilmiş sunum ile öğretim yapılarak ve kişiselleştirilmiş alıştırmalarla desteklenerek yapılan öğretimin öğrenci başarısı üstündeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin öntest ve sontestte aldıkları başarı puanları dikkate alındığında, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencinin akademik başarısı üstünde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerin sontest puanları üzerinde kişiselleştirilmiş öğretimin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

2. Hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testinden elde edilen puanlara göre, her iki gruptaki öğrencilerin de başarısı artmıştır. Bu bağlamda, çalışmadaki öğretim sürecinde, her iki grupta da başarı artışı olduğu görülmüştür.

3. Kişiselleştirilmiş öğretim sürecine bakıldığında ise, araştırma sonucunda kişiselleştirmenin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmamasına rağmen, öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak uygulamanın faydalı olduğu yönündedir.

4. Kişiselleştirilmiş sunumların kendileri için daha ilgi çekici ve heyecan verici olduğunu belirten öğrenciler, kişiselleştirilmiş alıştırmaların da kendilerini özel hissettirdiğini ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu yorumlardan, uygulamanın eğlenceli olduğu ve motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5. Öğrenciler öğretim sürecinde kişiselleştirilmiş içerik sunumları sayesinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve aralarındaki iletişimin güçlendiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edinilen bulgulara göre, kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üstünde anlamlı bir etkisi yoktur. Bu çalışmadan başarı adına elde edilen bilgiler, Bates ve Wiest (2004), Çakır Balta (2008), Çakır ve diğerleri (2016) ve Balcı (2016) tarafından yürütülen araştırmalarda bulunan sonuçları destekler nitelik taşımaktadır. Ancak, alanyazında araştırma yürütmüş olan bazı araştırmacılar ise kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan bazıları Lopez ve Sullivan (1992), Cordova ve Lepper (1996) ve Sezer (2015) tarafından yürütülen çalışmalar olup; farklı alan ve seviyelerde yürütülen bu çalışmaların sonunda kişiselleştirmenin başarı üstünde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırmada kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına dair öğrenci görüşleri alınarak incelenmiştir. Bu görüşlere dayanarak, uygulama öğrencilerin ilgileri, duyguları ve güdülenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada edinilen bulgular, daha önce Hart (1996), Çakır Balta (2008), Çakır (2013) ve Awofala (2016) tarafından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu çalışmada kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılmış ve anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuca neden olan faktörlerin; öğrencilerin daha önce böyle bir uygulama yapmamış olmaları, konuların ilgi çekici olmaması, konuların temel olarak dilbilgisi becerisi üzerinde yoğunlaşmış olması, uygulama ilkbahar döneminde yapıldığı için öğrencilerin derslerine çalışmalarına gerekli ilgiyi gösterememiş oldukları düşünülebilir.

Öneriler

Gelecekte gerçekleştirilmesi tasarlanan İngilizce alanında kişiselleştirilmiş öğretim araştırmalarına yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Kişiselleştirmenin İngilizce öğretiminde kullanımına dair daha fazla çalışma yapılmalıdır. İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların azaltılmasında önemli rol oynayabileceği için, farklı gruplarla çalışmalar yapılmalıdır.

2. Dil öğretiminde iletişim oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar arasında, öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına dair bilgileri gördükleri zaman birbirlerini daha iyi tanıdıklarını belirttikleri görülmektedir. Kişiselleştirme öğrencilerin dikkatini çekme ve iletişimi güçlendirme adına önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, İngilizce öğretiminde pek çok dilbilgisi konusunun öğretiminde kişiselleştirme öğrencilerin dikkatini çekmek ve iletişimi güçlendirmek için kullanılmalıdır.

Kişiselleştirilmiş öğretim alanında yürütülmesi tasarlanan araştırmalara yönelik genel öneriler ise şu şekildedir:

1. Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenci güdülenmesinde etkili olduğu için daha fazla alanda kullanılabilir.

2. Kişiselleştirilmiş öğretimin uygulanmasında, bu uygulamada olduğu gibi, içeriğin oyun/tahmin kurgusu içerisinde sunulması öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Kişiselleştirmede oyun/tahmin kurgusunun, farklı seviye ve alanlarda da çalışılarak, bu çalışmadan edinilen bilginin doğruluğu sınanabilir.

3. Kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencinin ilgisini çekmede etkili olduğu göz önünde bulundurularak, farklı disiplinlerde kullanılması önerilir.

4. Kişiselleştirilmiş sunum ve alıştırmalar öğrenciye kendisini özel hissettirerek, öğretmenine yönelik olumlu hisler oluşturmasını sağlamaktadır. Bu öğretimin, özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle uygulanarak,

öğretmenlerin öğrencilerinin öğretim sürecini olumlu şekillendirmesi sağlanabilir.

5. Kişiselleştirilmiş sunumlar için kullanılan konu ve içerik sayısı fazla tutularak; içerik için veri çeşitliliği sağlanmalıdır.

6. Kişiselleştirilmiş alıştırmalar için kullanılan soru ve içerik çeşitlendirilmelidir. Öğrencilerin farklı soru tiplerindeki yaklaşımları incelenebilir.

7. İngilizce dersinin yanı sıra, öğrenciler tarafından zor olduğu düşünülen sayısal ağırlıklı derslerde kişiselleştirmenin kullanılması öğrencinin derse ilgisini çekebilir ve zor olduğunu düşündükleri konularda çalışmaya istekli olmalarına yardımcı olabilir. Bu sebeple söz konusu disiplinlerde kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi (Kavram, Kapsam, Süreç, Ortam, İşgören, Uygulama)* .Ankara: Aşama Matbaacılık.

Akinsola, M. J., and Awofala, A. O. A. (2009). Effect of personalization of instruction on students' achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40 (3), 389-404.

Amirian, S. M. R., and Abbasi, S. (2014). The Effect of Grammatical Consciousness-Raising Tasks on Iranian EFL Learners' Knowledge of Grammar. *Procedia-Social an Behavioral Sciences*, 98, 251-257.

Anand, P. G., and Ross, S. M. (1987). Using Computer Assisted Instruction to Personalize Arithmetic Materials for Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 79 (1),72-78.

Awofala, A. O. A. (2011). Effect of Personalized, Computer-Based Instruction on Students' Achievement in Solving Two-Step Word Problems. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2 (2), 5-10.

Awofala, A. O. A., Balogun, T. A., ve Olaganju, M. A. (2011). Effects of Three Modes of Personalization on Students' Achievement in Mathematics Word Problems in Nigeria. *International Journal for Mathematics and Teaching*, 1-25.

Awofala, A. O. A. (2016). Effect of Personalisation of Instruction on Students' Motivation to learn Mathematics Word Problems in Nigeria. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), 486-509.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde AraştırmaYöntem, Teknik ve İlkeler* (7.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, T. (2016). *Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bates, E. T., and Wiest, L. R. (2004). Impact of Personalization of Mathematical Word Problems on Student Performance. *The Mathematics Educator*, 14 (2), 17-26.

Bergeron, S. (2016). Integrating an Interactive Approach to Teaching Grammar intheEnglish as a Foreign Language Classroom: A Case Study ofa Japanese Senior High School Student. Web https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/10315/1/GKOKUS-15-02.pdf adresinden 27.03.2017 tarihinde alınmıştır.

Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53 (3), 157-167.

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55 (1), 21-29.

Brusilovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. *User Modelling and User-Adapted Interaction*,6, 87-129.

Brusilovsky, P. (1997). Efficient Techniques for Adaptive Hypermedia. C. Nicholas and J. Mayfield (Ed.). *Intelligent hypertext: Advanced techniques for the WorldWide Web*,(Lecture Notes in Computer Science), 1326, 12-30. Berlin: Springer-Verlag.

Brusilovsky, P. (2001). Adaptive hypermedia. *User Modelling and User-Adapted Interaction, 11 (1/2)*, 87-110.

Brusilovsky, P. (2003). Adaptive navigation support in educational hypermedia:The role of student knowledge level and the case for meta-adaptation. *British Journal of Educational Technology*, 34 (4), 487-497.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö. Ve Köklü N. (2010). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk,Ş.,Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cesur, E. G. (2013). *Uyarlanabilir Öğretimin Kaybolma ve Bilişsel Yüklenmeye Etkisinin Öğrencilerin Bilişsel Stilleri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Chen, C. J., and Liu, P.-L. (2007). Personalized Computer-Assisted Mathematics Problem-Solving Program and Its Impact on Taiwanese Students. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching,* 26 (2),105-121.

Chen, C.-M., and Chung, C.-J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education,* 51, 624-645.

Chieu, V. M. (2005). *Constructivist learning: An operational approach for designing adaptive learning environments supporting cognitive flexibility* (Unpublished Doctoral Dissertation). Louvain-la-Neuve, BE: Université catholique de Louvain.

Childress, S., and Benson, S. (2014). Personalized learning for every student every day. *Phi Delta Kappan*, 95 (8), 33-38.

Choi, Y., Qi, F., Gordon, J., & Schweighofer, N. (2008). Performance-based Adaptive Schedules Enhance Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 40 (4), 273-280.

Cordova, L. I., and Lepper, M. R. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 715-730.

Cronbach, L. J. (1957). The Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 12(11),671-684.Web http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/Disciplines/ adresinden 25.02.2017 tarihinde alınmıştır.

Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamında Kişiselleştirilmiş Sözel Matematik Problemlerini Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çakır, Ö., Şimşek, N., and Tezcan, N. (2009). A Web Based Generation System for Personalization of E-Learning Materials. International Journal of Human and Social Sciences, 4 (4), 283-286.

Çakır, Ö. (2013). Teacher Candidates and Teachers' Opinions on Personalized Teaching. *GJHSS-G: Linguistics & Education*, 13 (6), 14-19.

Çakır, Ö., Çakmak, S. and Yılmaz, F. (2016). The Effect of Personalization in Physics Teaching. *New Trends and IssuesProceedings on Humanities and Social Sciences.* [Online]. 6, 149-156.

Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim (1. Baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Dagger, D., Wade, V., & Conlan, O. (2005). Personalisation for All: Making Adaptive Course Composition Easy. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 9-25.

Davies, A. (2006). What do learners really want from their EFL course? *ELT Journal, 60(1),* 3-12.

Diack, A. (2004). Innovation and Personalised Learning. *Education Review*, 18 (1), 49-55.

Donaldson, J. A. (2002). Education, Learning and Technology. Rogers, P. L. (Ed.) *Designing Instruction for Technology- Enhanced Learning* (p.19-54). The United States of America: IRM Press.

Dutke, S., Grefe, A. C. and Leopold, C. (2016). Learning from scientific texts: personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 499-513.

Ellis, R. (1994). *The Study of Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

Eryılmaz, M. ve Şimşek, N. (2014). Uyarlanabilir Ortamlarda Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 383-392.

Fawcett, G., and Juliana, M. (2002). Teaching in the Digital Age: "Teaching as You Were Taught" Won't Work. Rogers, P. L. (Ed.) *Designing Instruction for Technology- Enhanced Learning* (p.19-54). The United States of America: IRM Press.

Gagné, R. M, Briggs, L. J., and Wager, W. W. (1992). Principles of Instructional Design (4th Edition). The United States of America: Harcourt Brace College Publishers.

Gentry, Cass G. (1995). Educational Technology: A Question of Meaning. Gary J. Anglin (Ed.). *Instructional Technology: Past, Present and Future* (p. 1-10). Englewood: Libraries Unlimited, INC.

Grant, L. K., and Spencer, R. E. (2003). The Personalized System of Instruction: Review and applications to distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (2), 1-17.

Griffiths, G., and Keohane, K. (2001). Personalizing Language Learning (1st Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Gürata, A. (2008). *The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Harmer, J. (2014). *How to teach English* (10. edition). China: Pearson Education Limited.

Hart, J. M. (1996). The Effect of Personalized Word Problems. *Teaching Children Mathematics*, 2 (8),504-505.

Herndon, J. N. (1988). *Achievement and continuing motivation under differing levels of personalized instruction*. (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona.

Jenkins, J. M., and Keefe, J. W. (2002). A Special Section on Personalized Instruction Two Schools: Two Approaches to Personalized Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (6), 449-456.

Johnson, K., Kim, M., Ya-Fang, L., Nava, A., Perkins, D., Smith, A. M., Soler-Canela, O., and Lu, W. (2008). A step forward: investigating expertise in materials evaluation, *ELT Journal* , 62(2),157-163.

Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karagiannidis, C., Sampson, D., and Cardinali, F. (2001). Integrating Adaptive Educational Content into Different Courses and Curricula. *Educational Technology & Society*, 4 (3), 37-44.

Karaalutaş, T. (2016). *Teaching Grammar in Context or in Isolation for Marked and Unmarked Structures*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Kardaş, D. (2016). The use of personalized texts for teaching Turkish as a second language. *Educational Research and Reviews*, 11 (6), 252-259.

Karp, H. J. (1983). The Use of Keller's Personalized System of Instruction. *Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association* içinde. Dallas.

Keefe, J. W. (2007). What is personalization?.*Phi Delta Kappan*, 89 (3), 217-223.

Kerr, P. (2016). Adaptive learning. *ELT Journal*, 70 (1), 88-93.

Kocabaşoğlu, Y. E. (2002) Çoktan Seçmeli Soru Analizi ve Çoktan Seçmeli Soru Sınavları. Web ftp://ftp.akdeniz.edu.tr/araclar/ODTK/mcqanaliz.pptadresinden 19. 04. 2016 tarihinde alınmıştır.

Ku, H. Y., and Sullivan, H. J. (2000). Personalization of Mathematics Word Problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48 (3),49-59.

Ku, H. Y., and Sullivan, H. J. (2002). Student Performance and Attitudes Using Personalized Mathematics Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (1), 21-34.

Kulkarni, P. (2012). *Reinforcement and systematic machine learning for decision making*. (Vol. 1), (p. 119-149). John Wiley & Sons.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lever-Duffy, J., McDonald, Jean B., and Mizell, Al P. (2004). *Teaching and Learning with Technology*. The United States of America: Pearson Education, Inc.

Littlewood, W. (2009). Process-oriented pedagogy: facilitation, empowerment, or control?, *ELT Journal,* 63 (3),246-254.

Lopez, C. L., and Sullivan, H. J. (1992). Effect of Personalization of Instructional Context on the Achievement and Attitudes of Hispanic Students. *Educational Technology Research and Development,* 40 (4), 5-13.

Madensoy, D. (2014). *EFL Teachers' Conceptions of Teaching Grammar*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Mamat, N., and Yusof, N. (2013). Learning Style in a Personalized Collaborative Learning Framework. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 103,586 – 594.

Miliband, D. (2004, January). *Personalised Learning: Building a New Relationship with Schools*. Paper presented North of England Education Conference. Belfest, England.

Mor Mutlu, E. S. (2001). *Task-based teaching effectiveness on students' achievement in learning grammar*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

O'Keeffe, I., Brady, A., Conlan, O., and Wade, V. (2006). Just-in-time generation of pedagogically sound, context sensitive personalized learning experiences. *International Journal on ELearning*, 5(1), 113-127.

Özarslan, Y. (2010, Nisan). Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri. İstanbul.

Pane, John F., Elizabeth D. Steiner, Matthew D. Baird and Laura S. Hamilton. Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2015. Web http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html. adresinden 04. 08. 2016 tarihinde alınmıştır.

Park, O., and Lee, J. (2004). Adaptive Instructional Systems. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 651 – 684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Peirce, N., Conlan, O., and Wade, V. (2008, November). Adaptive Educational Games: Providing Non-invasive Personalised Learning Experiences. Mike Eisenberg, Kinshuk, Maiga Chang, and Rory McGreal (Ed.), *Second EEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning DIGITEL 2008*içinde (s. 28-35). Banff, Canada.

Phillips, B. (2016). Beyond Classroom Learning: Personalized learning through digital technologies. Web http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/664/1/120_214_Phillips_FullPaper_en_Final.pdf adresinden 06. 03. 2017 tarihinde alınmıştır.

Powell, S., Tindal, I., and Millwood, R. (2008). Personalized learning and the Ultraversity experience. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 63-81.

Rathert, S. (2007). Trapped in Grammar. *HLT Magazine (Electronic Version)*, 9 (1). Web http://www.hltmag.co.uk/jan07/sart01.htm adresinden 01.04.2017 tarihinde alınmıştır.

Reigeluth, C. (1996). A New Paradigm of ISD?. *Educational Technology, May- June 1996*,13-20.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2002). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, S. M. , McCormick, D., and Krisak, N. (1986). Adapting the thematic context of mathematical problems to student interests: Individualized versus group-based strategies. *The Journal of Educational Research*, *79*(4), 245-252.

Sakallı, M., Bakay, G. ve Hüssein, G. (2008). Yeni Eğitim Teknolojilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Proceedings of the 8th International Education Technology Conference,8,* 786-790. Webhttp://www.iet-c.net/index.php?page=publications adresinden 05. 03. 2014 tarihinde alınmıştır.

Sampson, D., Karagiannidis, C., and Kinshuk. (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.

Seçkin, H. (2002). *Teaching grammar communicatively at intermediate level*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş Matematik Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.

Shute, V. J., and Psotka, J. (1994). Intelligent Tutoring Systems: Past, Present and Future. *Technical Report AL/HR-TP-1994-0005, USAF,* Armstrong Laboratory.

Somyürek, S. (2008). Uyarlanabilir Eğitsel Web Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Gezinmesine Etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Stynes, P., Kelly, D., Durnin, S. and Pathak, P. (2004). *Designing a learner-centred educational environment to achieve learner potential*. Paper presented at the Fifth Annual Educational Technology Users Conference, EdTech '04. Tralee, Ireland.

Şahin, M. Ve Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (1), 81-91.

Şimşek, N. (2002). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2009). Effect of Personalization on Students' Achievement and Gender Factor in Mathematics Education. *International Journal of Social Sciences*, 4 (4), 278-282.

Taylor, L. and Adelman, H. S. (1999). Personalizing Classroom Instruction to Account for Motivational and Developmental Differences. *Reading and Writing Quarterly*, 15, 255-276.

Thornbury, S. (2013). How to Teach Grammar (18th Impression). Malaysia: Pearson Education Limited.

Thornbury, S. (2014). *Grammar*. China: Oxford University Press.

Türker, A., Görgün, İ., ve Conlan, O. (2006). The Challenge of Content Creation to FacilitatePersonalized E-Learning Experiences.*International Journal on E-Learning,* 5(1), 11-17.

Wang, Y., and Liao, H. C. (2011). Adaptive learning for ESL based on computation. *British Journal of Educational Technology,* 42 (1), 66-87.

Web Dersanesi. (tarihsiz). Eğitim Bilimleri Ölçme ve Değerlendirme: Güvenirlik, Web http://www.webdersanesi.com/dersler/egitim-bilimleri-olcme-ve-degerlendirme/1--guvenirlik/319adresinden 19. 04. 2015 tarihinde alınmıştır.

Wright, J.P., and Wright, C. D. (1986). Personalized Verbal Problems: An Application of the Language Experience Approach. *Journal of Educational Research,* 79 (6),358-362.

Yüksel, E. (2013). *Exploring Turkish university teachers' cognitions with regards to grammar teaching and the influences on their pedagogic choices*. (MA TESOL). The University of Brighton School of Education, Brighton.

EKLER

EK A: KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ DERS SONRASI VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ ALIŞTIRMA ÖRNEĞİ

Gradable/Ungradable Adjectives Exercises

A. Circle the correct adverb in each sentence.

1. Brad Pitt, Benedict Cumberbacth and Nicole Kidman are mostly accepted as very ***absolutely/extremely*** good actors and actresses since most people think they can watch any movies or TV series if these celebrities are included.
2. I can live without my technological devices like my mobile phone, laptop, iPad, MP3 player or television only 1 day as they are ***really/totally*** important to me.
3. If I had a chance, living in London after graduating from university would be ***extremely/completely*** fascinating.
4. James enjoys reading books written by Stephen King, Dostoyevski and Tolstoy since they are ***highly/utterly*** qualified as writers.
5. Having gone to Demi Lovato's concert last year is a/an ***very/absolutely*** excellent choice I have ever made.
6. James feels ***extremely/totally*** exhausted after cycling.
7. Life would be ***really/very*** terrible without some free time activities like going for a walk, shopping, and going to the theatre.

April, 2015

EK B: KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ DERS SONRASI VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ALIŞTIRMA ÖRNEĞİ

N. Y. Ö.
ELT1

Gradable/Ungradable Adjectives Exercises

A. Circle the correct adverb in each sentence.

1. Kerem Bürsin, Lisa Kudrow, and Matthew Langford Perry are mostly accepted as very ***absolutely/extremely*** good actors and actresses since most people think they can watch any movies or TV series if these celebrities are included.
2. I can live without my technological devices like my mobile phone, laptop, iPad, MP3 player or television only 2 days as they are ***really/totally*** important to me.
3. If I had a chance, living in Rome, Paris, Tokyo or Mardin after graduating from university would be ***extremely/completely*** fascinating.
4. Nazlı Yeşim enjoys reading books written by Zülfü Livaneli and Cemal Süreya since they are ***highly/utterly*** qualified as writers.
5. Having wanted a sibling, being at the place I chose, and having protected myself from my best friend is ***very/absolutely*** excellent choices I have ever made.
6. Nazlı Yeşim feels ***extremely/totally*** exhausted the days when she does nothing and when she can't solve the problems in her head.
7. Life would be ***really/very*** terrible without some free time activities like watching TV series and listening to music.

"We experience the postive effects of technology after being exposed to it more."

N. Y. Ö.

April, 2015

EK C: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınızı, soyadınızı ve yaşınızı yazınız.

2. En yakın üç arkadaşınızın ismini yazınız.

3. En sevdiğiniz renk nedir?

4. Favoriniz olan beş aktör ya da aktrisin adını paylaşınız.

5. Favoriniz olan beş dizinin ya da filmin adını yazınız.

6. İlgi alanlarınız nelerdir?

7. En büyük hayaliniz nedir?

8. En sevdiğiniz yazarlar/şairler kimlerdir?

9. Suçu konu alan dizi, film ya da kitaplarla ilgilenir misiniz? Evetse, birkaç dizi, film ya da kitap ismi veriniz.

10. Psikolojik profil çıkarma (psychological profiling) denince aklınıza gelen ilk şeyi yazınız.

11. Boş zamanlarınızda en çok zaman ayırdığınız üç şeyi yazınız.

12. Sizi en çok mutlu edebilecek şey nedir?

13. En büyük pişmanlığınız nedir?

14. Kendinizi ne zaman/ ne yaptıktan sonra bitkin hissedersiniz?

15. Kolay öfkelenir misiniz? En son neye öfkelendiniz?

16. "İyi ki yapmışım" denince, aklınıza gelen, yaptığınız en önemli şey nedir?

17. Üniversiteden sonra, hangi şehirde yaşamak istersiniz? (Yurtdışından da seçebilirsiniz.)

18. Bir ödeviniz var ve grup çalışması yapmanız gerek. Sizce bunun başarılı bir çalışma olması için, grubunuzdaki en önemli etken ne olur?

19. Sanatla ilgilenir misiniz? Evetse, hangi türleriyle olduğunu belirtiniz.

20. Sergilere gitmekle ilgilenir misiniz? Evetse, türlerini belirtiniz.

21. Bir gün kendi serginizi açacak olsanız, bu sergi hangi alanda olurdu?

22. Sizi tanımladığını düşündüğünüz beş sıfat yazınız.

23. Başkalarının (ailenizin ya da arkadaşlarınızın) tavsiyeleri sizin için ne derece önemlidir? Hangi konularda tavsiyeye ihtiyaç duyarsınız?

24. Çevrenizdekilere tavsiye verir misiniz? Evetse, hangi konularda?

25. En çok kime tavsiye verirsiniz?

26. Teknolojinin gelişme hızının hayatlarımıza etkisi konusundaki düşüncelerinizi bir cümleyle paylaşınız.

27. Cep telefonunuz, bilgisayarınız, tabletiniz, MP3 çalarınız ve televizyonunuz olmadan en fazla kaç saat/gün/hafta dayanabilirsiniz?

Zaman ayırdığınız için teşekkürler arkadaşlar ☺

EK D: BAŞARI TESTİ MADDE ANALİZİ İSTATİSTİKLERİ

Madde Adı	Madde güçlüğü	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt ediciliği
A1	0.682	0.469	0.367
A3	0.349	0.480	0.272
A4	0.825	0.382	0.586
A5	0.825	0.382	0.354
A6	0.761	0.429	0.143
A7	0.873	0.335	0.098
B1	0.809	0.395	0.264
B3	0.825	0.382	-0.84
B4	0.888	0.316	0.181
B5	0.904	0.295	0.380
C1	0.619	0.489	0.361
C2	0.349	0.480	0.233
C3	0.698	0.462	0.343
C4	0.603	0.493	0.414
C5	0.730	0.447	0.325
C6	0.317	0.469	0.145
C7	0.412	0.496	0.191

EK E: BAŞARI TESTİ

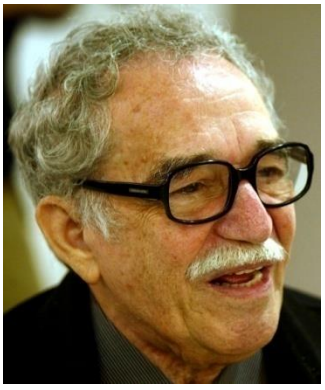
Name:

Class:

A. Circle the correct adverb. (6 x 1 = 6 points)

1. My teacher was ***very/absolutely*** angry when one of my classmates fell asleep in the class yesterday morning.
2. This is a ***rather/completely*** unusual painting.
3. Sorry, but you are ***highly/totally*** wrong about my husband!
4. My favourite shop has some ***very/totally*** cheap deals at the moment. I need to see what is left as soon as possible!
5. The photograph exhibition in the congress and culture center was ***very/really*** fascinating!
6. She tried to swim in the pool yesterday; however, she couldn't stay in the water more than five minutes since the water was ***really / absolutely*** cold.

B. Complete the review below by using a relative pronoun for each blank and punctuate the relative clauses if necessary. (4 x 1 = 4 points)



One Hundred Years of Solitude by the Colombian author Gabriel García Márquez is the novel **1**_____ made magical realism popular around the world. It tells the story of seven generations of the Buendía family, who live in an isolated South American village called Macondo. This is a place **2**_____ supernatural happenings are part of everyday life- at one point everyone living in the village suffers from both insomnia and amnesia. Many characters also have magical qualities. One man **3**_____ girlfriend is 'the most beautiful girl ever born' is always followed by hundreds of butterflies, and people **4**_____ die in the early

story often return as ghosts. The book has dozens of characters, which can make the plot difficult to follow, but a family tree helps you work out who's related to who. This brilliant novel, which Márquez says is based on his childhood memories of living with his grandmothers, has sold over ten million copies worldwide.

C. Rewrite the sentences by using "if" structures and give the same meaning with the original sentence. (6 x 1 = 6 points)

1. He didn't bring his chess set with him, so we couldn't play a few games before dinner.

_____

2. My brother doesn't have a university diploma since he failed in most of his classes.

_____

3. Follow the instructions of IKEA carefully to set up your furniture without any problems.

_____

4. They didn't give me a rise, so I resigned from the job.

_____

5. I have always wanted to join an amateur operatic club. However, my voice is not great.

_____

6. Because of my mortgage, I don't have enough money to renew my car.

_____

EK F: ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU

Öğrenci Görüş Formu

Bu form Kişiselleştirilmiş İngilizce Öğretimi için yapılan uygulamaya yönelik görüşlerinizi toplamak için oluşturulmuştur. Aşağıdaki sorulara kendi görüşlerinize uygun şekilde yanıt veriniz.

1. Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?

   ◯ Evet ◯ Hayır

   Açıklama:

2. Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?

   ◯ Evet ◯ Hayır

   Açıklama:

3. Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?

   ◯ Evet ◯ Hayır

   Açıklama:

4. Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

   ◯ Evet ◯ Hayır

   Açıklama:

5. Bu tür kişiselleştirilmiş uygulamaların daha fazla konuda kullanılması hakkında düşüncelerinizi paylaşınız.

6. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

7. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

8. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

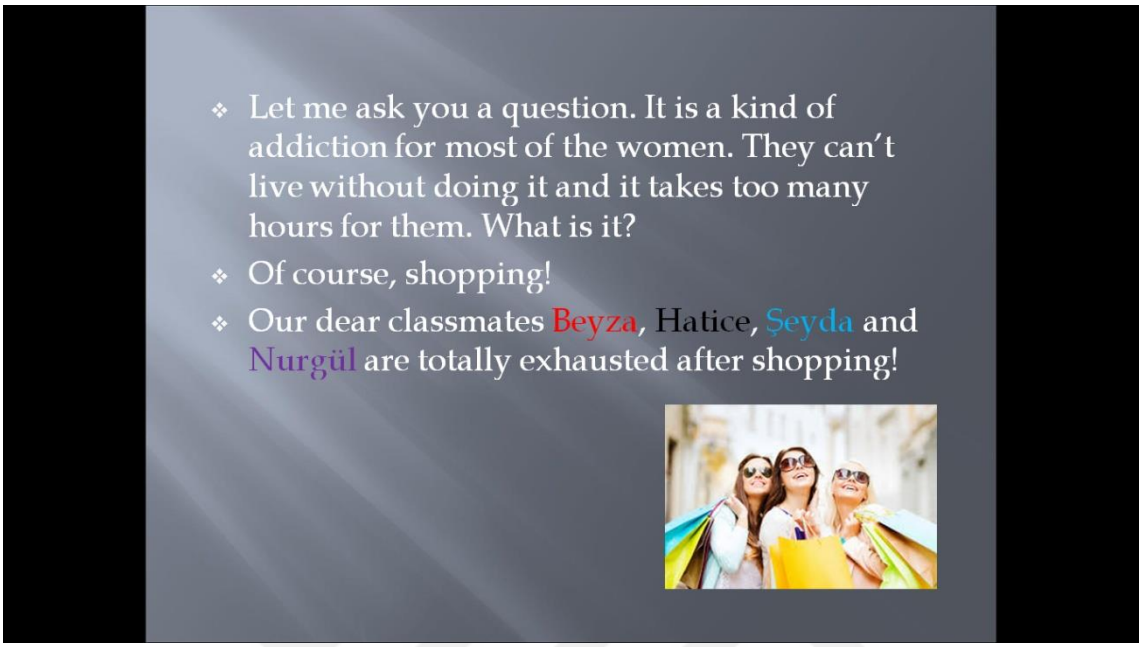
9. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

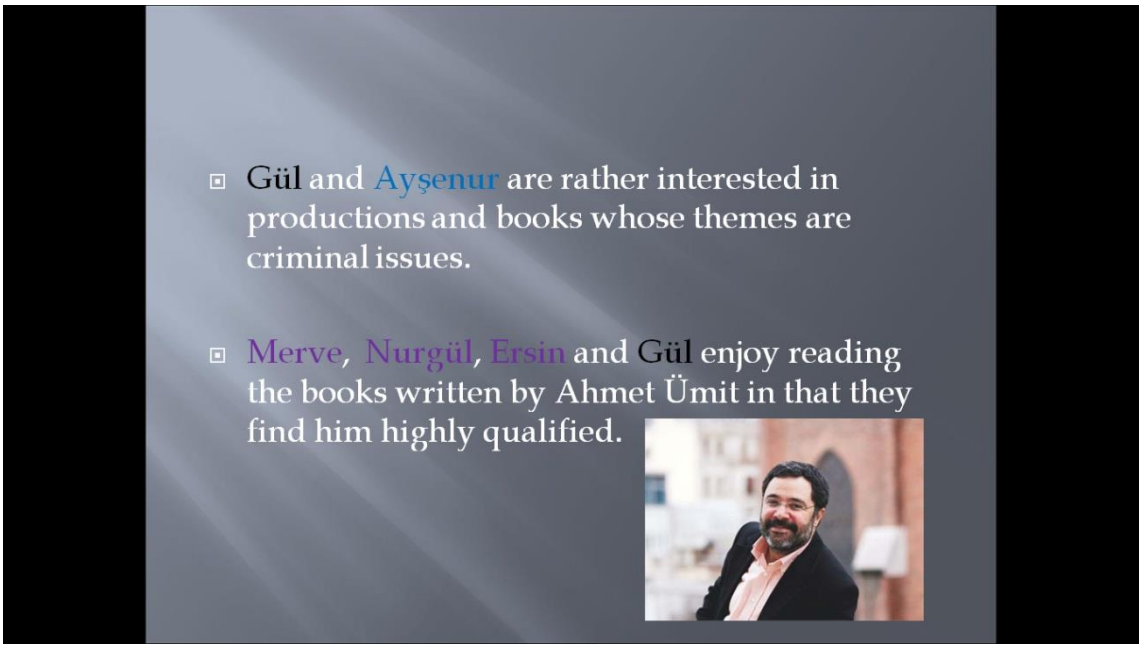
Teşekkürler! ☺

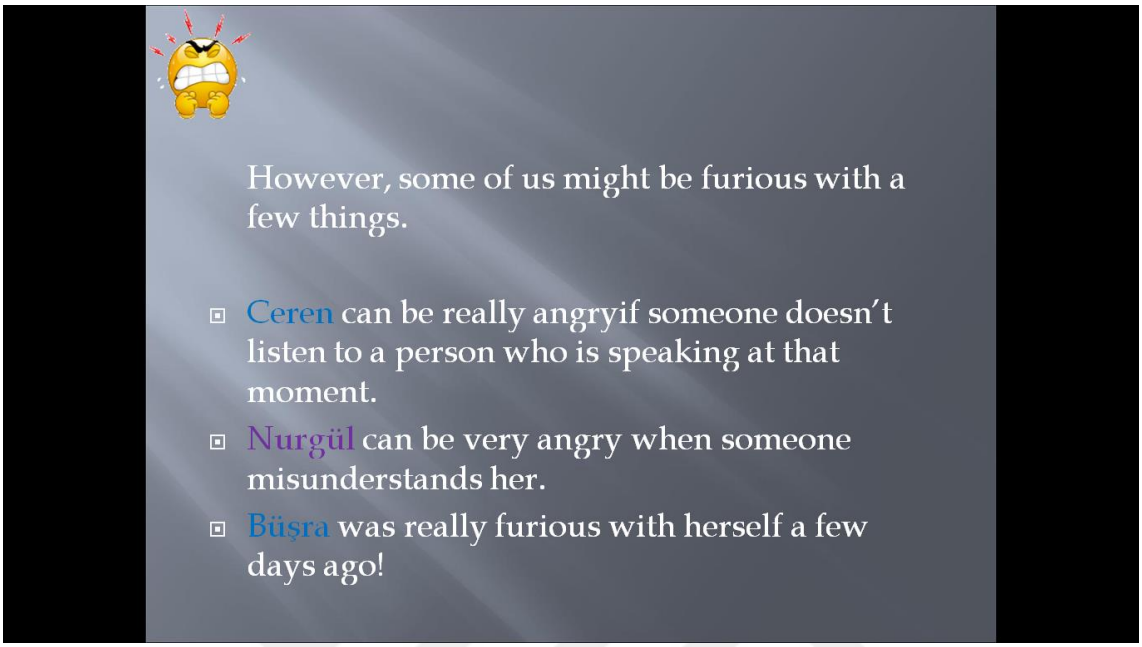
EK G: ÖNTEST VE SONTEST BAŞARI PUANLARININ KOLMOGOROV-SMİRNOV NORMALLİK TESTİ SONUÇLARI

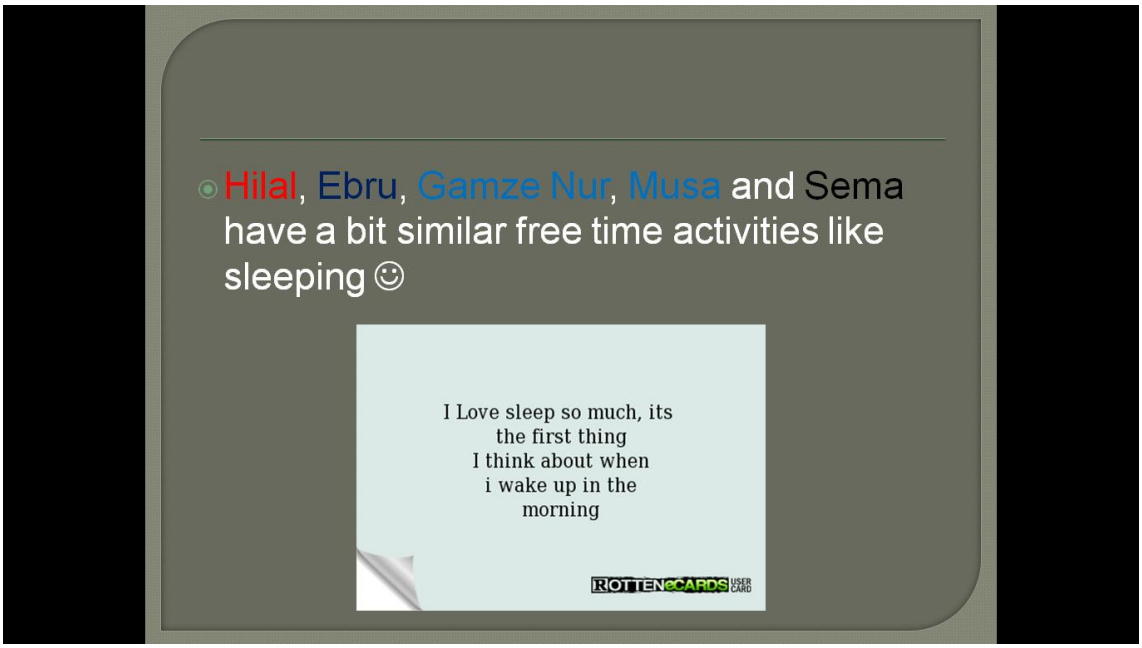
	değer	**sd**	**p**
Öntest Başarı Puanı	0.141	62	0.004
Sontest Başarı Puanı	0.132	62	0.009

EK H: AŞAMALANAMAYAN SIFATLARIN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MATERYALLERİNDEN EKRAN GÖRÜNTÜLERİ






However, some of us might be furious with a few things.
Ceren can be really angryif someone doesn't listen to a person who is speaking at that moment.
Nurgül can be very angry when someone misunderstands her.
Büşra was really furious with herself a few days ago!


Hilal, Ebru, Gamze Nur, Musa and Sema have a bit similar free time activities like sleeping ☺
I Love sleep so much, its the first thing I think about when i wake up in the morning
ROTTENeCARDS

EK I: KOŞUL CÜMLELERİNİN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MATERYALLERİNDEN EKRAN GÖRÜNTÜLERİ

- These two people will be really happy if they lose weight ☺
- Kadriye and Esra Altındağ



- S/he would want to live in London or Oxford if s/he had a chance to do so after school.
- Elif

- S/he wouldn't have regretted if s/he had passed the proficiency exam.
- Demet

- If these two people are asked what their regrets are, they will say there is nothing ☺
- Kübra and Esra Altındağ



- If you give chocolate -even a small piece- to these two people, they will be extremely happy.
- Merve and Gamze Nur



- This person can live for a long time without her/his laptop, tablet or MP3 player if you take them away from her/him.
- Kader

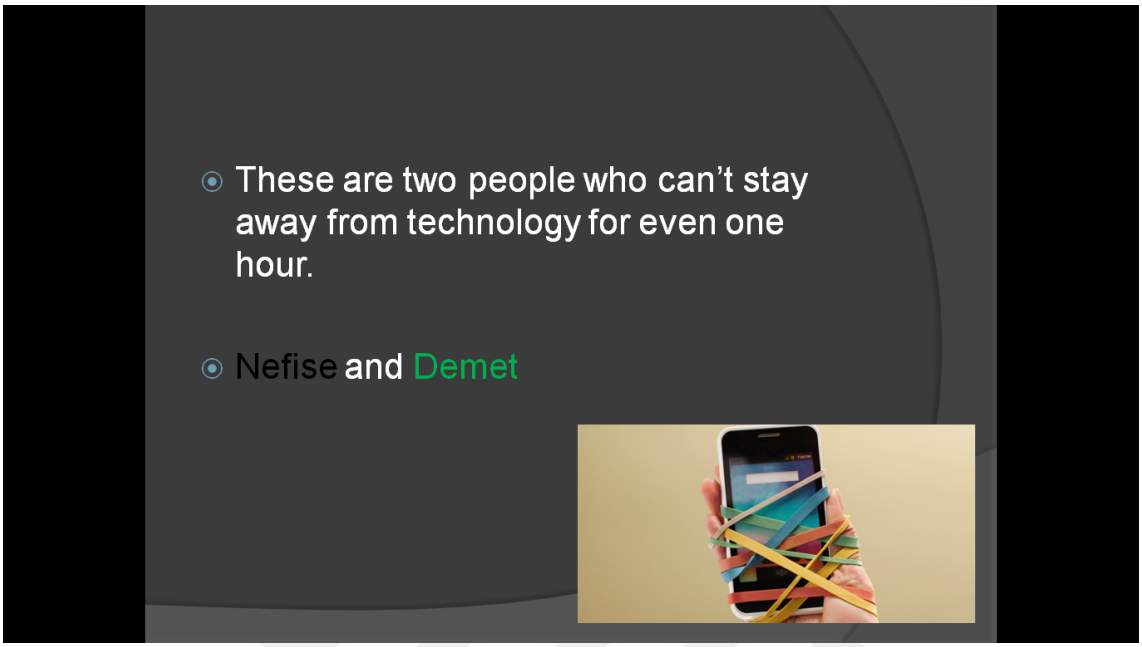
- If s/he makes a world tour with the ones s/he loves one day, s/he will be really happy since this is her/his biggest dream.
- Gamze Nur



- If s/he hadn't changed her/his school for language department in 9th grade, s/he wouldn't be so glad to have done it now.
- Melike Eda



EK J: SIFAT CÜMLELERİNİN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MATERYALLERİNDEN EKRAN GÖRÜNTÜLERİ





- Gaziantep is the city from which these people come.
- Clue: 3 people ☺
- Büşra Nur, Melike Eda and Sultan



Test time!

- Kader, whose biggest dream is to have any kind of responsibility in Galatasaray, wants to live in … after university.
- Rize
- Gül comes from a city where people can grow potatoes too much. This city is famous for its potatoes and apple.
- Niğde

EK K: AŞAMALANAMAYAN SIFATLAR İÇİN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM ALIŞTIRMA SORULARI ÖRNEKLERİ

E. A.

ELT1

Gradable/Ungradable Adjectives Exercises

A. Circle the correct adverb in each sentence.

1. Johhny Phoenix, Robert Downey Jr., Matt Damon, Daniel Brühl, and Nicole Kidman are mostly accepted as very ***absolutely/extremely*** good actors and actresses since most people think they can watch any movies or TV series if these celebrities are included.
2. I can live without my technological devices like my mobile phone, laptop, iPad, MP3 player or television only 2-3 weeks as they are not ***really/totally*** important to me.
3. If I had a chance, living in Iceland after graduating from university would be ***extremely/completely*** fascinating.
4. Esra enjoys reading books written by Sabahattin Ali and Dostoyevski since they are ***highly/utterly*** qualified as writers.
5. Having read the book 'İzlanda Balıkçıları' is a/an ***very/absolutely*** excellent choice I have ever made.
6. Esra feels ***extremely/totally*** exhausted after going for a walk.
7. Life would be ***really/very*** terrible without some free time activities like listening to music, searching something, and wandering.

"Although technology improves our lives very fast, people become bored of everything too quickly and the meaning of life means less to them."

E. A.

April, 2015

EK L: AŞAMALANAMAYAN SIFATLAR İÇİN KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ ÖĞRETİM ALIŞTIRMA SORULARI VE CEVAPLARI

Gradable/Ungradable Adjectives Exercises

A. Circle the correct adverb in each sentence.

1. Brad Pitt, Benedict Cumberbacth and Nicole Kidman are mostly accepted as very ***absolutely/extremely*** good actors and actresses since most people think they can watch any movies or TV series if these celebrities are included.
2. I can live without my technological devices like my mobile phone, laptop, iPad, MP3 player or television only 1 day as they are ***really/totally*** important to me.
3. If I had a chance, living in London after graduating from university would be ***extremely/completely*** fascinating.
4. James enjoys reading books written by Stephen King, Dostoyevski and Tolstoy since they are ***highly/utterly*** qualified as writers.
5. Having gone to Demi Lovato's concert last year is a/an ***very/absolutely*** excellent choice I have ever made.
6. James feels ***extremely/totally*** exhausted after cycling.
7. Life would be ***really/very*** terrible without some free time activities like going for a walk, shopping, and going to the theatre.

April, 2015

CEVAP ANAHTARI

1. extremely 2. really 3. completely 4. highly 5. absolutely 6. totally 7. really

EK M: KOŞUL CÜMLELERİ İÇİN VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM ALIŞTIRMA SORULARI ÖRNEKLERİ

D. K.

ELT1

If Clause Exercises

A. Complete the sentences by using appropriate structures to make sentences meaningful.

1. If Demet …….. (hold) an exhibition one day, it …….. (be) on handmade stuff made of waste materials.

2. To me, a group …….. (study) well if there …….. (be) unity while making decisions in the group.

3. If I …….. (have) a chance to improve myself in various ways, learn a lot oflanguages and speakthem as if they were my mother tongue now, I …….. (feel) really satisfied.

4. If Demet…….. (not/have) her surgery, she …….. (not/be) so glad now.

5. I ……..(have) a photo taken with Benedict Cumberbatch, Ali Atay, and Zeynep Çamcıif I …….. (meet) them one day.

May, 2015

EK N: KOŞUL CÜMLELERİ İÇİN VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ ÖĞRETİM ALIŞTIRMA SORULARI VE CEVAPLARI

If Clause Exercises

A. Complete the sentences by using appropriate structures to make sentences meaningful.

1. If James …… (hold) an exhibition one day, it …… (be) on musical intruments .
2. To me, a group …… (study) well if there …… (be) equal workload share in the group.
3. If I …… (have) a chance to having a sports car now, I …… (feel) really satisfied.
4. If James…… (not/be) to Demi Lovato's concert last year, he …… (not/be) so glad now.
5. I ……(have) a photo taken with Brad Pitt, Benedict Cumberbacth and Nicole Kidmanif I …… (meet) them one day.

May, 2015

CEVAP ANAHTARI

1. **held-would be**
2. **will/may/might study- is**
3. **had- would feel**
4. **hadn't been-wouldn't be**
5. **will/may/might have-meet**

EK O: SIFAT CÜMLELERİ İÇİN VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM ALIŞTIRMA SORULARI ÖRNEKLERİ

N. Y. Ö.

ELT1

Relative Clause Exercises

A. Complete the sentences by using a relative pronoun for each blank and punctuate the relative clauses if necessary.

1. Nazlı Yeşim …… biggest dream is backpacking all aroun the world and meeting new people, learning new thingsis from Denizli.
2. Roma, Paris, Tokyo, and Mardin are the places ……Nazlı Yeşim wants to live after graduating from Gazi University.
3. Watching TV series and listening to music are the activities …… I like doing most in my free time.
4. My best friends are the people to …… I give advice often.
5. Green is the colour ……Nazlı Yeşim likes a lot and buys clothes by paying attention to this colour.

May, 2015

EK P: SIFAT CÜMLELERİ İÇİN VERİLEN KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ ALIŞTIRMA SORULARI VE CEVAPLARI

Relative Clause Exercises

A. Complete the sentences by using a relative pronoun for each blank and punctuate the relative clauses if necessary.

1. James …… biggest dream is having a sports car.
2. London is the place …… James wants to live after graduating from Oxford University.
3. Going for a walk, shopping, and going to theatre are the activities …… I like doing most in my free time.
4. My best friend is the person to …… I give advice often.
5. Green is the colour ……James likes a lot and buys clothes by paying attention to this colour.

May, 2015

CEVAP ANAHTARI:

1. **, whose….., is from- non-defining**
2. **where- defining**
3. **which/that- defining**
4. **whom-defining**
5. **which/that- defining**

EK R: KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMLARINDAKİ CEVAPLARINDAN ÖRNEKLER

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

İlk başta şaşırdım çünkü bir sınıfta herkes için tek tek böyle bir şey hazırlanması emek isteyen bir şey ve bence size kendinizi özel ve önemli hissettiriyor.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Memnun ve heyecanlı hissetim.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Bence motivasyonumu olumlu etkiledi çünkü beni pozitif bir şekilde ~~etkilediği~~ etkilediği için motivasyonuma da katkısı olduğunu düşünüyorum.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Kişiselleştirilmiş öğretim bence eğitim sistemine faydalı olabilir. Ayrıca öğrenciler üzerinde de olumlu etki sağlayacağını düşünüyorum.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Kendime ait soruların yöneltilmesi beni özel hissettirdi. Eğer ders ortamında sürekli olarak aynı şey yapılırsa öğrencilerin derse katılımının daha fazla olacağını düşündüm.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Çok özel olmadığı sürece ilki hocamız bu konuda çok dikkatliydi) sınıf ortamında benle ilgili bilgilerin paylaşılması hem sınıf ortamındaki ilişkileri arttırıyor hem de öğrencinin özgüvenini arttırıyor.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Evet, motivasyonumu olumlu olarak etkilediğini düşünüyorum. Dediğim gibi öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini, dolayısıyla ilgisini arttırıyor.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Daha geniş kapsamlı sorular olabilir ve speaking sınavı da ilave edebilirsiniz.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Özel. Birinin sadece sizi baz alarak bir şey hazırlaması cöz etkili.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Mutlu. Cünkü, ilgi alanlarıyla ilgili tahminde bulunmak ve tahtada görmek güzel.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Evet. Eğlenceli bir uygulama. Eğlenirken insandan daha zorlayıcı olabiliyor.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Herşeyin cevaplarına bazılarak bir act-out planı hazırlanabilir.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Özel. Öğretmenin senin hakkındaki özel şeyleri merak edip öğrenmesi ve bunları hatırlaması güzel bir şey tabi.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Bu üsttekine göre daha genel. Diğeri sadece sorularda dikkat çekerken bu tüm bir dersin dikkatle dinlenmesini sağlayabiliyor. Ancak yüzeysel olarak neredeyse aynı hisleri uyandırdığını söyleyebilirim.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Evet, "Acaba o kadar bilgiden hangisi çıkacak?" diye düşünürken önceleri de (dersle ilgili olanlar) dinliyorsun. Ayrıca diğer insanlar hakkında bir şeyler öğreneceğini bilmek de motivasyonu arttırmakta.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Şimdiye kadar, gayet beğendim. Kullanmaya devam etmelisiniz proje bitince bile.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Beni özel ve önemli biri hissettirdi. Öğrenciler üstünkörü bilmek yerine bizlerin beğenilerini, hobilerini, en sadığı renk bilgisine kadar bilmek ve bunu bize hissettirmek çok güzel bir yöntem.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Kişisel bilgilerimi öylesine sormuş olmak için değil de bunun gerçekten kullanılmış olmasını görmek, bana özel bir materyal hazırlandığını görmek mutlu edici bir şey.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Kesinlikle inanıyorum çünkü böyle yapılarak öğrenciye değer verildiğini, öğrencilerin de kendine değer vermesi gerektiğini görüyoruz.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Çok yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Teşekkür ederim. Birçok yerde uygulanabilecek ve etkili olabilecek, güzel bir yöntem.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Mutlu, değerli

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Hala cümleyi hatırlıyorum. Aklımda tüm cümlenin yer alacağı kadar güzeldi. Mutlu hissettim. İlk başta beklemediğim bir uygulama olduğu için şaşırdım da açıkçası.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Evet. Bilgiyi kendi hayatınla örnekleyebilmek motivasyon sağlıyor.

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Daha fazla uygulanmalı ama öğretmenin daha fazla emek sarfetmesi gerektiği için zorlukların en aza indirgenmesi gerekiyor. Bu yüzden öğrenci, öğretmen ve yönetimin birbirine gerekli desteği vermeli.

Teşekkürler! ☺

7. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

Kendimi özel hissettim.

8. Konuların sunumunda kendinize ait bilgileri görmek sizi nasıl hissettirdi?

Kendimi özel hissettim.

9. Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Tahtada kendi yazdığımı görünce şaşırdım çünkü en sevdiğim renk siyahtı ve slaytın arkaplanı da siyahtı

10. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Bence bu tür etkinlikler öğrencileri öğretmene ve derse bağlıyor. Motive edici ve cesaretlendirici bir etkinlik.

Teşekkürler! ☺

:)

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Pelin DOĞAN

Doğum Tarihi: 27.05.1987

E-posta adresi: pelinkucukk@gmail.com

Öğrenim durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2009

İş deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Misafir Öğretim Elemanı	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı	2016
İngilizce Okutmanı	Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2011-
İngilizce Okutmanı	Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2009-2011