

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE MOTİVASYON ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Filiz METE¹, Begüm COŞKUN²

* Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 11.10.2018 tarihli ve E.000002758 sayılı izin belgesi ile Hacettepe Üniversitesi tarafından onaylanan 09.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000191957 sayılı etik kurul belgesine dayanarak gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8835-3884.

2 Öğretmen, begus.501@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8735-5960.

Geliş Tarihi: 28.03.2020 Kabul Tarihi: 28.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.710576

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Çalışmada Türkçe dersinde sıfatların öğretimi ele alınmış, altıncı sınıf seviyesinden 58 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada, karma model kullanılmıştır. Uygulanan desen nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Son test kontrol gruplu deneysel uygulamanın ardından katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamada sıfatlar konusuna uygun bir metin, deney grubunda, “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan bilgilere bağlı olarak kişiselleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise metin kişiselleştirilmeden doğrudan kullanılmıştır. Her iki grubun öğretim süreci tamamlandığında ise öğrencilere başarı testi yapılmıştır. Başarı oranları analize tabi tutulmuş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kişiselleştirilmiş metin kullanılan ve kişiselleştirilmemiş metin kullanılan gruplardaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, kişiselleştirilmiş metin kullanılan gruptaki öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundan sekiz öğrenciye “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme sonunda nitel veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Bu nitel verilerin sonucunda, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, uygulamayı motive edici buldukları ve konuyu öğrenmelerinde faydalı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, kişiselleştirme, kişiselleştirilmiş metin.

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE USE OF PERSONALIZED TEXT IN TURKISH TEACHING ON STUDENT ACHIEVEMENT AND MOTIVATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the effect of the use of personalized text in Turkish teaching on the academic success of students. In the study, adjectives were taught in Turkish lesson and 58 students from the sixth grade level attended. The mixed model was used in the research. The applied pattern is a study in which quantitative and qualitative methods are used together. Interviews were conducted with the participants after the experimental application with the post-test control group. In practice, a text suitable for adjectives is personalized in the experimental group depending on the information collected with the "Student Personal Information Form". In the control group, the text was used directly without being personalized. When the teaching process of both groups was completed, students were tested for success. Success rates were analyzed and compared. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference between the posttest scores of the students in the groups using personalized text and non-personalized text, and the academic success of the students in the group using personalized text was high. At the end of the research, "Student Interview Form" was applied to eight students from the experimental group. Qualitative data were analyzed through descriptive analysis at the end of the interview. As a result of these qualitative data, it was determined that the students' views towards personalized teaching were positive, they found the application motivating and they thought it was useful in learning the subject.

Keywords: Turkish teaching, personalization, personalized text.

Giriş

Bireylerin iletişim kurabilmesinde, dilin doğru ve etkili kullanımı önemlidir ve bu da anadili öğretimini gerekli kılmaktadır. Yasal olarak eğitim her çocuğun hakkıdır ve eğitim bireyi ön plana almak zorundadır çünkü eğitimin amacı her öğrenciye ulaşmaktır. Bunun yolu ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmeleri için bu farklılıkların kullanıldığı uygulamaların esas alınmasıdır. Tüm öğrencilerin aynı olduğunu varsaymak onlara haksızlık olacaktır. Zira ne, ne kadar, nasıl, neden, ne zaman öğretilecek sorularının cevabı aslında kime sorusunun cevabına göre farklılaşmaktadır. Bu soruların muhatabı öncelikle öğretmenlerdir. Mete ve Ceylan'a göre (2019, s.51), "Ders içeriği, öğrencilerin yaşları, ilgi alanları, yetenekle-

ri, motivasyonları, öğretmenin özellikleri ve okulun sahip olduğu araç-gereçler hatta öğrencilerin ailelerinin kültürel ve sosyoekonomik düzeyleri ile öğrencilerin yetiştiği çevre bile öğretim yöntemlerinin seçimini etkileyebilmektedir". Ancak elde olmayan koşullar gereği kalabalık sınıflarda ve zor şartlar altında görev yapan öğretmenlerin, tüm öğrencilerinin bireysel farklılıklarını belirlemeleri ve onlara uygun eğitim süreci yürütebilmeleri ne yazık ki gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sorun ise bazen tek tek öğrenciler için farklı bir yaklaşımla öğretim yapılırken çoğunlukla da genel bir yaklaşımla çözülmeye çalışılmaktadır.

İnsanlar birçok bakımdan farklılaşmaktadır. Günümüz dünyasında pek çok ürün artık bu farklılıklar göz önünde bulundurularak üretilmektedir. Kişiye özellik barındıran bu uygulamalar, kişiselleştirir. Kişiselleştirme, bireyin kendine özgü durumunun belirlenerek işe koşulmasıdır. Günümüzde artık pek çok yerde kişiye özel, kişiselleştirilmiş ürünler, programlar veya durumlar mevcuttur. Bu sayede etki seviyelerinin arttığı bilinen bir gerçektir.

Öğrenme-öğretme ile ilgili eğitim araştırmalarının temel konularından birisi, bireyin etkin bir şekilde nasıl öğrenebildiği sorusudur. Araştırmacılar yıllardır bu sorunun cevabı için yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerinde çalışmaktadırlar. Bu öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri de kişiselleştirilmiş öğretimdir. Eğitim alanında da kişisel farklılıkların göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda her öğrenci birbirinden farklı olduğundan dolayı gerçekleştirilecek uygulamalarda içeriğin; yöntem, teknik ve materyal seçimlerinin kısacası tüm sürecin kişiselleştirilerek kişiye özel farklılıklar barındırması gerekmektedir. Kişiselleştirme, insanları birbirinden ayıran özelliklerden yola çıkarak ortaya bir ürün koymaktadır. Bu ürün ortaya çıkarken kişinin güçlü özellikleri, becerileri, ilgi alanları ortaya konulur. Keefe ve Jenkins (2000) kişiselleştirmeyi, öğrencilerin kişisel farklılıklarını, gereksinimlerini ve ilgi alanlarını ele alan ve buna bağlı olarak eğitim ortamının düzenlendiği bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretimin temeli çok eski tarihlere dayanmaktadır ve 1900'lü yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak tanımını ilk defa 1962'de Keller ve arkadaşlarının, Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) diye yaptığı bilinmektedir. "1963 yılında ise Keller tarafından Kolombiya Üniversitesinde öğretim ve öğrenme sürecini öğrenciler için kişiselleştiren bir sistem olan Keller Planı geliştirilmiştir" (Keller'den aktaran Kayaaslan ve Çakır, 2017). Keefe ve Jenkins (2002) kişiselleştirilmiş öğretim kavramını "Öğrencilerin kişiye özgü özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alan öğrenme ortamlarının organize edilmesi" olarak tanımlamışlardır.

Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk (2002) geleneksel ve kişiselleştirilmiş eğitimin farklarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamı her öğrenciye kendine özgü öğretim ortamı sunmaktadır.

2. Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili sınırlılıklar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamları zaman, mekân gibi sınırlılıklardan bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

3. Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci düzeyine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin öğrenme hızı, stili, beceri ve bilgisi gibi özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.

4. Geleneksel öğretimde, öğretim programı ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır.

Alanyazında kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kişiselleştirmenin öğrenci başarısını etkilediği yönündedir. Bazıları ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısının etkilemediğini, arada anlamlı bir farklılığın görülmediğini tespit etse de çalışmaların tümü tutum ve motivasyonda olumlu etkiden bahsetmiştir. Yapılan çalışmaların geneline bakıldığında bunların en fazla matematik alanıyla ilgili çalışmalar olduğu (Wright ile Wright, 1986; Anand ve Ross, 1987; Davis-Dorsey, Ross ve Morrison, 1991; Lopez ve Sullivan, 1992; Hart, 1996; Ku ve Sullivan, 2000, 2002; Bates ve Wiest, 2004; Ku, Harter, Liu, Cheng ve Yang, 2004; Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng, 2007; Tseng, Chu, Hwang ve Tsai, 2008; Çakır Balta, 2008; Akinsola ve Awofala, 2009; Şimşek ve Çakır, 2009; Awofala, Balogun ve Olagunju 2011; Awofala, 2014; Sullivan ve Yu Ku, 2014; Sezer, 2015; Awofala, 2016; Zeytçioğlu, 2017) anlaşılmaktadır. Bilgisayar (Papanikolaou, Grigoriadou, Kornilakis ve Magoulas, 2003; Liu ve Yang, 2005), mantık (Herndon, 1988), biyoloji (Dutke, Grefe ve Leopold, 2016), fizik (Çakır, Çakmak ve Yılmaz, 2016) gibi alanlarda da çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak doğrudan Türkçe öğretimi alanı ile ilgili yalnızca bir yüksek lisans çalışmasına (Balci, 2016) ulaşılabilmektedir. O çalışma da öğretim süreci değil sadece değerlendirme sürecinde kişiselleştirilmiş soruların kullanımına dair bir çalışmadır. Dolayısıyla Türkçe öğretimi süreciyle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışma ilk olduğundan dolayı gelecek çalışmalara temel teşkil etmesi adına önem arz etmektedir.

Dil öğretimi yapılırken kullanılan en etkili kaynaklar metinlerdir. Çok kullanılan bir araç olması sebebiyle de metinlerin taşıdığı özellikler büyük önem göstermektedir. Çocuğun seviyesine ve yaşına uygunluğu, anlatım şekli, kullanılan kelimeler gibi pek çok faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir. Metin yoluyla dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de kişi-

selleştirmez. Metinde sezdirme yapılırken bunu kolaylaştırabilecek bir yöntemdir. Ayrıca kişiselleştirmenin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmasından dolayı öğrenenlerin söz konusu metne karşı ilgileri ve dikkatleri artacaktır. Metin ile okuyucu arasında bir bağ kurulmasına, okurun metni içselleştirmesine yardımcı olacaktır. Böylece, metin kullanımının işlevselliği de artmış olacaktır.

Türkçe öğretirken en çok sorun yaşanan durumlardan bir tanesi dil bilgisi öğretimidir. Demirel (2011), Türkçe öğretimindeki sorunlarla ilgili yaptığı araştırmasında problemleri; kural ezberletilmesi, disiplinler arası yaklaşımların kullanılmaması, öğrencilerin dersi dikkatli bir şekilde dinlememesi, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, dilbilgisi kurallarının verilmiş amaçlarının söylenmemesi, görsellerden yararlanılmaması, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine dikkat edilmemesi, öğrencilere pekiştirme, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmemesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması olarak belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar Türkçe öğretiminde çeşitli sorunların varlığını işaret etmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında konular sınırlandırılmakta ve sadece dil bilgisi öğretimi ve metinlerin kullanımıyla ilgili olan boyut ele alınmaktadır. Dil bilgisinin iyi bir seviyede öğrenilmesi ülkemiz insanları ve gelecek nesiller açısından göz ardı edilemeyecek bir önem derecesine sahiptir. Her dilin kendine ait yapısı vardır ve yapının iskeleti dil bilgisi kurallarıyla sabittir. Bu bağlamda dil bilgisi bir dilin iskeletini oluşturmaktadır.

Türkçe dil bilgisi öğretiminin mahiyeti düzeye uygun, dereceli bir programlamayla ilişkilidir. Ancak dil bilgisi öğretimi yıllardır ilköğretimde ve ortaöğretimde problem olmuştur. Öğrencilerin dil bilgisi konularında zorlanmaları ve buna bağlı olarak da bu konulardan hoşlanmaması, dil bilgisinin öğrenilmesinde başarısızlıklara yol açmıştır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir (Güven, 2013). Öğrencilerin dil bilgisi konularına karşı olumsuz tutumlarının bir nedeni de öğretmenlerin dil bilgisini hâlâ klasik bir yaklaşımla anlatıyor olmalarına bağlanabilir. Çeçen ve Aytaş (2008), ezbere dayalı gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği ve başarılı olmalarını engellediğini belirtir.

Günümüz eğitim sisteminde dil bilgisinin kurallar bütünü şeklinde verilmemesi, ders anlatımı sırasında kullanılan araçların içinde eritilerek öğretilmesi savunulmaktadır. Genel olarak incelendiğinde her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım ile dersler işlense de dil bilgisinin ayrı bir dersmiş gibi algılandığı bilinmektedir. Oysa Türkçe dersi bilgi aktarımından ziyade bir beceri kazandırma sürecidir. Dil bilgisi konuları dil becerilerinden ayrı bir konuymuş gibi ele alındığında beceriye çevrilemeyen kurallar doğal olarak sadece ezberlenecek kural ve tanımlamadan öteye geçememektedir. Bu yüzden dil bilgisi kazanımlarının, sadece ezberlenmiş bir veri durumunda kalmaması için anlam bütünlüğü taşıyan bir öğretim materyali olan metne bağlı şekilde ele alınması gereklidir.

Dil öğretiminde hedeflediğimiz başarıya ulaşabilmek için öğrencilerin dil bilgisi öğretimine karşı olumsuz yaklaşımlarını nasıl değiştirebileceğimiz, ne tür metinler kullanarak ilgilerini çekebileceğimiz önemle araştırılması gereken konulardandır. Bu çalışmada, özellikle çocukların daha az hevesli oldukları konulardan olan dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinleri kişiselleştirmenin öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısını artıracakları öngörülmüş ve bu kapsamda sıfatlar konusu ele alınarak kişiselleştirilmiş metin ve kişiselleştirilmemiş metin kullanımının etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Literatür incelendiğinde dünyanın ileri seviyedeki pek çok ülkesinde kişiselleştirme uygulamalarının ve kişiselleştirilmiş öğretimin giderek daha yaygın kullanılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili çalışmaların ülkemizde henüz yaygın olmadığı görülmektedir. Özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla matematik alanıyla sınırlı kalmıştır.

Oysa Candeğer ve Mete'nin (2015) dediği gibi, Türkçe dersi anlamının temelini oluşturduğundan dolayı diğer tüm derslerle ilişkili, önemli bir sosyal derstir. Bu bağlamda anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik olan Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmalar daima önemlidir. Türkçe öğretiminde kullanılan en etkili kaynaklar ise metinlerdir. Metinlerin nitelikleri ve özellikleri, öğretimi doğrudan etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu çalışma, Türkçe öğretimi için kullanılacak metinleri konu edinmesi ve metinlerin özelliğiyle ilgili yeni bir yöntem denemesi mahiyetinde uygulamalar içerdiğinden önemlidir.

Bu araştırmanın, kişiselleştirilmiş metinlerle Türkçe öğretimine ve kişiselleştirmede kullanılacak araçlara dair ipuçları sağlayarak hem öğretmenlere hem araştırmacılara hem de program ve materyal hazırlayanlara faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma, güncelliği ve elde edilen sonuçların sonraki araştırmalara sağlayacağı katkı açısından önemli bir araştırma niteliğindedir.

Bu araştırmanın problemi "Türkçe dersinde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyona etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt bulmaktır. Bu soruyu yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş metinle öğretim gören öğrencilere uygulanan son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, karma model kullanılmıştır. Uygulanan desen nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Son test kontrol gruplu deneysel uygulamanın ardından katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan son-test kontrol gruplu deseni Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) “bu desenin bir önceki desenden tek farkının, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön-testin yapılmamasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. Karasar’a göre (2018) “Çoğu denemede, öntestin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece, deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri de önlenir”. Bu araştırmada da uygulama yapılan okulda sınıf başarı seviyelerinin hemen hemen aynı düzeyde olduğu, okul müdürü tarafından araştırmacıya gösterilen çizelgelerden öğrenildiğinden dolayı ön test yapılması gerekli görülmemiştir. Bu sebepten dolayı son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma deseninin simgesel görünümü

Grup		İşlem	Son-test
D (Deney)	R	X	O1
K (Kontrol)	R		O2

Araştırmanın tek bir bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Bu değişken öğretimdir. Öğretim, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrenci başarısıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 11.10.2018 tarihli ve E.000002758 sayılı izin belgesi ile Hacettepe Üniversitesi tarafından onaylanan 09.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000191957 sayılı etik kurul belgesine dayanarak 2018-2019 öğretim yılında 6. sınıf 56 öğrenciden oluşan iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan A şubesinde 30, B şubesinde 30 öğrenci bulunmaktadır. Ancak uygulamanın yapıldığı zaman aralığında A ve B şubesinden ikişer öğrenci gelmediği için çalışmada yer almamışlardır. Bu gerekçeyle veriler 4 devamsız öğrencinin araştırmanın dışında tutulmasıyla toplamda 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar, sahip oldukları seviyeye göre okul tarafından sınıflandırıldıkları için yansız atanmışlardır. İki sınıftan oluşan 56 öğrenciden 28 öğrenci sıfatlar konusunda kişiselleştirilmiş metinle öğretim görek deney grubunu meydana getirmişlerdir. Kontrol grubunda bulunan 28 öğrenci ise sıfatlar konusunda kişiselleştirilmemiş metin ile öğretim görek çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere kişiselleştirilmiş metin hazırlanması için “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarılarını ölçmek için son test olarak kullanılan “Başarı Testi” ve kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini tespit etmek için “Öğrenci Görüşme Formu” olmak üzere, toplamda üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını bulmaya yönelik olarak kişiselleştirilmiş öğrenme alanında yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda metnin kişiselleştirilmesinde kullanılacak; öğrenciler hakkındaki kişisel bilgiler, ilgi alanları, arkadaşları, hoşlandıkları etkinlikler gibi değişkenlere yönelik 15 soru bulunmaktadır. Sorulara verilen cevaplara göre metindeki kişiselleştirilecek yerler düzenlenmiştir. Form uygulamanın başında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Başarı Testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Test soruları Millî Eğitim Bakanlığının sıfatlarla ilgili altıncı sınıf kazanım testlerinden ve Türkçe öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları sorular arasından alınmıştır. Testte toplamda 35 soru bulunmaktadır. Test, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, geçerlilik analizinin yapılabilmesi için 9 uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulama sıfatlar konusunu işlemiş olan, 120 kişiden oluşan öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Soruların cevapları kontrol edilirken doğru cevaplar 1 ile yanlış cevaplar ise 0 ile eşleştirilerek hesaplamalar yapılmıştır. Cevaplar kontrol edildikten sonra madde analizi çalışması yapılmış ve Cronbach’s Alpha ile testin güvenilirliği saptanmıştır.

Güvenirlik analizi, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013); Özdamar (2017); Büyüköztürk (2018); Karasar (2018); Balcı (2018) temel alınarak yapılmıştır. Buradan ulaşılan tespitler sonunda, yapılan testin Cronbach α güvenilirlik sonucunun $\alpha \geq 0.902$ çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla başarı testi yüksek güvenilirlik düzeyine sahip bulunmaktadır.

Başarı testinin madde analizinde soruların madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar Tekindal (2017) temel alınarak yapılmıştır. Bu analiz sırasında 9 sorunun ayırt edicilik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla B6, B8, B10, C1, C2, C5, C6, Ç4, Ç9 soru maddeleri testten çıkarılmıştır.

Testin B bölümünde bulunan B6 maddesinin ayırt ediciliği 0.396 değerinde olup, düzeltilerek teste alınabilecek olmasına rağmen, madde güçlüğü 0.83 olduğundan ve kolay bir test maddesi olduğundan dolayı çıkarılmıştır. B8 maddesi -0.09 değerinde ve negatif olduğu için testten çıkarılmıştır. B10 maddesi 0.04 değerinde olduğundan ayırt ediciliği düşük bulunmuştur. Bu sebeple teste alınmamıştır.

Testin C bölümünde bulunan C1 ve C5 maddeleri 0.18 değerinde ayırt edicilikleri düşük bulunarak testten çıkarılmıştır. C2 maddesinin ayırt ediciliği 0.30 olmasına rağmen madde güçlüğü 0.79 hesaplandığından kolay bir soru olduğu görülmüş, düzeltme yapılmadan testten çıkarılmıştır. C6 maddesi de ayırt ediciliği 0.31 çıkmış olup, madde güçlüğü 0.45 çıkmıştır. Düzeltilebilecek bir soru olmasına rağmen, testte aynı tipte bir soru bulunduğu için bu madde de çıkarılmıştır.

Testin Ç bölümünde ise sadece iki soru atılmıştır. Testin bu bölümü Millî Eğitim'in altıncı sınıf sıfat kazanım testlerindeki sorulardan oluşmaktadır. Ç bölümünde Ç4 maddesinin ayırt ediciliği 0.28 çıkmış olup, madde güçlüğü 0.63 çıkmıştır. Madde kolay bir soru olduğu için düzeltilmeden testten çıkarılmıştır. Ç9 maddesinin madde güçlüğü 0.50 bulunmuştur. Madde güçlüğü ortalama olmasına rağmen ayırt ediciliği 0.12 olduğundan ve değer düşük olduğundan dolayı testten çıkarılmıştır.

Belirtilen 9 maddenin testten atılmasından sonra tekrar güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 26 sorudan oluşan başarı testinin güvenilirliği $\alpha \geq 0.915$ bulunmuştur. Bu sayede testin güvenilirliği yükselmiştir. Düzeltmelerin ve uzmanlara tekrar danışılmasının ardından, 26 soruluk başarı testi son haliyle son test olarak uygulanmıştır.

Öğrenci Görüşme Formu

Uygulamanın sonunda öğrencilerin kişiselleştirilmiş Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından sorulmak üzere bir öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak altı sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede genellikle, ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin o sıradaki durumuna veya akışına göre şekillenmektedir (Robson, 2015). Dolayısıyla araştırmacıya görüşme sırasında sorduğu sorular ve konuyla ilgili daha ayrıntılı bir şekilde bilgi toplanması açısından rahatlık sağlamaktadır.

Nitel bir veri toplama tekniği olan odak grup görüşmelerine, son yıllarda genellikle eylem araştırmalarında yer verilmektedir. "Sosyal bilimlerde birebir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama

yöntemlerinden biridir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır” (Kitzinger, 1995).

Balcı (2018), odak grup çalışmasının belli bir konuda veri üretmek amacıyla katılımcılar arasında konuşulduğu, iletişim odaklı bir teknik olduğunu söyler. Kısacası araştırmacı için görüşme sırasında iletişimi artırması açısından kolaylık sağlayan bir tekniktir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2013) göre bu tarz görüşme şekli genellikle dört ile sekiz kişilik gruplarla yapılabilmektedir. Uygulamadan sonra yapılan görüşme için alınan grup da sekiz kişiliktir. Çalışma sonrası odak görüşme sırasında gruptaki sekiz öğrenciye sınıf öğretmenleri aracılığıyla formdaki araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş, verilen cevaplar not alınarak kaydedilmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları deneyime dair fikirleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama, 2018-2019 öğretim yılının, öğretim programında sıfatlar konusunun anlatıldığı zaman aralığı olan ikinci döneminde yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim uygulaması bir hafta öğrenci bilgilerinin toplanması ve metinlerin hazırlanması, iki hafta uygulamanın yapılması, sonrasındaki bir hafta son testin yapılması ve öğrenci görüşlerinin alınması olarak toplamda dört hafta sürmüştür.

Araştırmanın ilk haftasında deney grubunda yer alacak öğrencilere yapılacak uygulamadan bahsedilmiş ve öğrencilerin kişisel bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere kişiselleştirme uygulanmayacağından kişisel bilgi formu dağıtılmamıştır. Araştırmada, kişiselleştirilmiş öğretim almayacak olan kontrol grubundaki öğrencilere, okulda hâlihazırda kullanımda olan kişiselleştirilmemiş öğretim yöntemleriyle ders anlatılmıştır. Programlarına sadece belirtilen konuya dair kişiselleştirilmemiş metin dâhil edilmiş ve bu metin üzerinden sıfatlar konusunun anlatımının yapılması sağlanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda ise, ikinci haftadan itibaren, içerik kişiselleştirilmesi yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim, dersin anlatımında öğrencilerin ilgi alanlarına göre oluşturulmuş kişiselleştirilmiş metinlerin kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan metne dokuz uzman Türkçe öğretmene danışılarak karar verilmiştir.

Çalışma kapsamındaki sıfatlar konusu için metnin içeriği hazırlanırken öğrencilerin kişisel bilgileri kullanılarak, her öğrenciye özel içerik oluşturulmuş, kişiselleştirilmiş yapıda bir metin sağlanmıştır. Misal, bir öğrencinin en sevdiği renk mavi, en sevdiği meyve çilek ve en sevdiği hayvan tavşan ise, öğrenciye verilen metinde geçen renk, meyve ve hayvan bu bilgiler temel alınarak dönüştürülmüştür.

Öğrencilere sunulan içerik, Microsoft Word uygulamasında bir metin olarak hazırlanmıştır. Her öğrenciye dağıtılacak olan metin araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek, metinlerde herhangi bir anlatım bozukluğu ya da dil bilgisi hatası olmamasına dikkat edilmiştir. Verilen metinlerin öğrenciler tarafından bir kez okunması istene-

rek kendileriyle ilgili içeriği de görmüş olmaları sağlandıktan sonra öğretime devam edilmiştir.

Araştırmanın son haftasında gruplara son test olarak başarı testi uygulanmış, öğrencilerin başarı puanları elde edilmiştir. Başarı testinden sonra odak görüşme çalışması yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden gönüllü sekiz öğrenci, uygulamaya yönelik görüşlerinin alınması için hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formundaki soruları yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmada son test olarak kullanılan başarı testinden elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verebilmek için, normallik şartına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Burada çıkan değer;

- 0.05'ten büyükse dağılım normal;
- 0.05'ten küçükse dağılım normal değildir (Kilmen, 2015).

Uygulamanın ardından testin sonuçlarının 0.200 ve 0.156 değerinde yani $p < 0.20$ ve $p < 0.15$ olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre, dağılımın normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımının sağlandığının bulunmasının ardından başarı testindeki sonuçların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Son test kontrol gruplu desende, deney ve kontrol gruplarının ortalamalar arası farkının manidarlığı, bağımsız t testi ile yapılır (Balci, 2018). Buradan yola çıkılarak veriler bu testin sonuçlarına göre çözümlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilere yöneltilen görüşme formundaki soruların cevaplarından elde edilen verilerden de örnekler gösterilmiş ve görüşler yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamada kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin başarı testinden aldıkları sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara göre başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca kişiselleştirilmiş metin ile öğretim gören öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi için uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin yorumlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırma sorularına bağlı olarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş metinle öğretim gören öğrencilere uygulanan son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

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

Başarı puanlarının hesaplanmasında, araştırma öncesinde hazırlanmış olan; son test olarak uygulanan başarı testindeki puanlar kullanılmıştır. Konunun anlatılması tamamlandıktan sonra sıfatlar konusunu kapsayan bir başarı testi yapılmıştır. Başarı testinin puanlaması yapılırken doğru cevaplar 1 ile yanlış cevaplar ise 0 ile eşleştirilmiştir. Başarı testindeki puanlama, madde sayısı olan 26 üzerinden yapılmıştır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları

Grup	N	\bar{x}	ss
Deney	28	19.00	2.74
Kontrol	28	15.53	3.79

Ortaya çıkan veriler karşılaştırılmak için bir araya getirilmiştir. Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubundaki 56 öğrencinin son testte aldıkları başarı puanları bağımsız t testi uygulanarak elde edilmiştir. Bu puanlar arasında 3.47 gibi bir fark bulunmuştur. Deney grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 19.00 çıkarken, kontrol grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 15.53 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu veriye dayanarak deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasına göre yüksek çıktığı, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak son test başarı puanlarının dağılımının normallik şartını sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 3. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

puan	Kolmogorov-Smirnov		
	değer	sd	p
deney	,142	28	,156
kontrol	,105	28	,200

Testin sonucunda değerlerin $p < 0.20$ ve $p < 0.15$ olduğu ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna dayanarak dağılımın normallik varsayımını karşıladığı bulunmuştur. Normallik analizinin ardından deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının test edilebilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Başarı Puanları Ortalamalarının Levene Testi ve t Testi Anlamlılık Sonuçları

	F	Sig	t	p
Puan	112	.738	-3.91	.001

Levene testi için bir F değeri ve bir anlamlılık (Sig.) değeri yer almaktadır. Bu anlamlılık değerinin (Kilmen, 2015);

- 0.05'ten büyük olması varyansların homojenliğine işaret eder. Bu durumda tabloda ilk satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.
- 0.05'ten küçük olması varyansların homojen olmadığına işaret etmektedir. Bu durumda tabloda ikinci satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.

Buradan yola çıkılarak tablo 7'de bulunan değer 0.05'ten büyük olduğu görülmüş ve varyansların homojen olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Levene testinin sonucunun bulunmasının ardından t testi anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Kilmen'e (2015) göre t testi sonucunda bulunan p anlamlılık değerinin (Sig. 2-tailed) yorumlanması:

- Sig. 2-tailed > 0,05 iki grubun ortalamaları arasında fark yok.
- Sig. 2-tailed < 0,05 iki grubun ortalamaları arasında fark var.

Buna göre, yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, iki grubun son test puanları arasındaki farkın ,001 olduğu ve $p < 0,05$ olduğu için aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Uygulanan testin ardından çalışmanın etki büyüklüğünün de görülebilmesi için eta kare formülü kullanılarak hesaplaması yapılmıştır. Eta kare'nin yorumlanmasında aşağıdaki kesim noktaları kullanılmaktadır (Cohen'den aktaran Kilmen, 2015):

- Düşük 0,01
- Orta 0,06
- Büyük 0,138

Bu bilgiden yola çıkılarak eta kare hesaplamasının sonucunda çıkan sayı 0,21 bulunmuş ve etki büyüklüğünün geniş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, ders-te kişiselleştirilmiş metin kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun son test başarı testi ortalamalarının analizlerinde de görülebileceği üzere başarı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve kişisel-

leştirilmiş metinle öğretim yapılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

2. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Kișiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Uygulamaya Dair Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin toplanmasında kullanılan görüşme formunda öğrenciler evet ve hayır seçenekleri olan sorular yöneltilmiş ve bu soruların ardından motivasyonlarına etkisini belirlemeye yönelik veri alabilmek için görüşlerini daha detaylı açıklayabilecekleri açık uçlu sorular sorulmuştur. Olumlu etki ve olumsuz etki gruplandırmasına göre yapılan içerik analizinde bütün katılımcıların (%100) olumlu etkilenen grupta olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda sorulara doğrudan verilen cevaplardan örnekler bulunmaktadır.

“Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?” sorusuna cevap veren öğrencilerin hepsi “evet” diyerek %100 oranını oluşturmuşlardır. Buna ek olarak uygulamayı neden eğlenceli buldukları sorulmuştur. Öğrenciler cevap olarak Ö2:“Eğlenceli bulduğum sebep hem bize sıfatlar konusunda tekrar oldu hem de kişisel bilgilerimizle sıfatları öğrendik. Eğlendim. Eğlendiğim için daha akılda kalıcıydı”, Ö3:“Çünkü sıfatları daha iyi öğrendik ve metinde bizim bilgilerimiz vardı”, Ö7:“Ben de çok eğlendim. Arkadaşlarım gibi kendimi metinde görmek hem şaşırtıcı hem eğlenceliydi”, Ö8:“Hem de nasıl! Hoşuma gitti. Hem eğlendik hem de öğrendik ve pekiştirmiş olduk. Bu etkinliği bizim sınıfımızla yaptığınız için çok mutluyum teşekkür ederiz. Çok eğlenceliydi.” gibi cümleler söylemişlerdir.

“Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ise 6 öğrenci %75’lik bir oran oluşturarak “evet” yanıtı vermişlerdir. İki öğrenci ise “hayır” yanıtını vererek %25’lik bir oran oluşturmuşlardır. Yine bu sorunun yanıtını derinleştirmek ve sebeplerini öğrenmek için evet ve hayır cevabını veren öğrencilere “neden?” sorusu sorulmuştur. Evet diyen veren öğrencilerin bu soruya cevapları Ö3:“Sıfatları daha iyi anlamamı sağladı”, Ö7:“Konuyu çok kolay anladım. Eğlendik. Kendi adım da geçtiği için sevindim”, Ö8:“Çünkü sıfatlar konusunu yeni işledik ve bu uygulama çok eğlenceliydi daha iyi anladık” şeklinde olmuştur. Hayır diyen iki öğrenci ise Ö1:“Çünkü metinde kişisel bilgilerimizin olması sadece heyecan kattı. Metin bilgi verseydi daha iyi olurdu”, Ö5:“Bize bilgi vermiyor hikâye. Sadece metin ama yine de eğlenceliydi” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Ancak metinde bilgi verilmesi amaçlanmamış, metin sadece sıfatların öğretiminde bir araç olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sonrasında, hayır cevabını veren bu öğrencilere karşılık olarak evet diyenlerden bir öğrenci Ö7:“Ben onlar gibi düşünmüyorum. Bence sadece bilgi vermekle olmaz eğlenceli de olması gerekir. Sıfatların ak-

lımızda kalmasını sağladı bence. Pekiştirmiş olduk. Arada sırada her konuyla ilgili böyle yapılırsa çok güzel olurdu” şeklinde fikrini söylemiştir.

Ayrıca öğrenciler uygulama sürecinde kişiselleştirilmiş metinde kendileriyle ilgili bilgileri görünce neler hissettiklerini şöyle açıklamışlardır:

Ö2: “Bana heyecanlı hissettirdi. Çünkü ilk defa kendimi bir metinde gördüm.”

Ö6: “Beni duygulandırdı ve mutlu etti. Arkadaşlarım gibi ben de sevindim. İyi ki de böyle bir etkinliğe katılmışım. Bunlar bizde kalabilir değil mi? Bizde kalsın lütfen. Çok havalı.”

Ö7: “Beni çok değişik hissettirdi. Benim için yazılan bir metin olunca insan şaşırıyor. Çok sevindim, görünce kendimi özel hissettim.”

Ö8: “Bilgilerimi görünce gururlandım çünkü benim için bir metin yazılmıştı. Hayatımda hiç kendimin kahraman olduğu bir metin görmemişim. Hep saklayacağım bu metni.”

Soruya verilen bu cevaplara ve burada yer verilememiş olan diğer cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kişiselleştirme uygulaması sürecinde eğlendikleri görülmüştür. Bazıları, verilen metinleri saklayacaklarını belirtmişlerdir.

Bu görüşme dışında uygulama sırasında öğrencilerden biri metnini kaybetmiştir. Bunun sonucunda tepki olarak ağlamış ve araştırmacıdan kendi metnini tekrar çıkarıp çıkaramayacağını sormuş, tekrar verilmesi için ısrar etmiştir. Verilen tepkilerden ve görüşmelerden yola çıkılarak öğrencilerin verilen metinlere karşı yüksek oranda bir sahiplenme duygusu geliştirdikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan öğrencilerin dışında, araştırmacı çalışmayı yürütürken Türkçe öğretmenin de uygulama hakkındaki görüşünü almıştır. Öğretmen, öğrencilerin yorumlarını destekler şekilde cümleler kurarak, sınıfta uygulama yapılırken dersin daha keyifli geçtiğini, öğrencilerin derse olan dikkatlerinin arttığını ve öğrencilerin örnekler verilirken metinde bulunan kendi bilgilerini söyleyebilmek için derse daha çok katıldıklarını gözlemlediğini bildirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Toplanan verilerden ortaya çıkan sonuçlara göre, iki grubun (deney-kontrol) son testte aldıkları başarı puanları göz önünde bulundurularak kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Kişiselleştirilmiş metinle çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kişisel bilgi formunda bulunan bilgilere göre kişiselleştirilen metni eğlenceli buldukları ve ilgilerini çektiği, bunun sonucu olarak da uygulamanın etkili olduğu belirlenmiştir.

Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda kişiselleştirilmiş metinle yapılan konu öğretiminin etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmüştür. Buradan çıkan sonuç ise kişiselleştirmenin öğretimde oldukça etkili, yararlı bir yöntem olduğudur.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki kişiselleştirilmiş metin kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili bulunan bu sonuçlar Lopez ve Sullivan'ın (1992), Hart (1996), Cordova ve Lepper'in (1996), Ku ve Sullivan'ın (2002), Ku ve diğerlerinin (2004), Chen ve Liu'nun (2007), Akinsola ve Awofala'nın (2009), Awofala, Balogun ve Olaganju'nun (2011), Sullivan ve Yu Ku'nun (2014), Awofala (2014), Sezer'in (2015) ve Zeytçioğlu'nun (2017) araştırmalarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Ancak, bazı araştırmacıların, kişiselleştirme ile başarı arasında anlamlı bir fark tespit etmedikleri de görülmüştür. Bates ve Wiest'in (2004), Çakır Balta'nın (2008), Çakır ve diğerlerinin (2016), Kayaaslan ve Çakır'ın (2017) ve Doğan'ın (2017) çalışmaları sonucunda elde edilen bulgularda varılan sonuç da kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmasa da motivasyona olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Kişiselleştirmenin öğrencilerin başarısı üzerinde artışa neden olmasının birden fazla sebebi olabilir. Öğrencilerin daha önce farklı herhangi bir uygulamaya katılmış olmaları, metindeki konunun ilgi çekici olması, öğrencilerin birbirleriyle yakın arkadaş olmaları, Türkçe dersini sevmeleri, dersin öğretmenini sevmeleri, sıfatlar konusundan hoşlanmaları, uygulamanın ikinci yazılılar zamanına yakın bir vakitte yapılmasından dolayı öğrencilerin ilgi düzeylerinin yüksek olması gibi bu ve buna benzer nedenler sıralanabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkta en önemli faktörün kişiselleştirilmiş metinler olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla kişiselleştirilmiş metinlerin öğrenciye kendisini özel hissettirerek, öğretmene ve derse karşı olumlu hisler oluşturduğu, ilgi ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Chen ve Liu (2007) de çalışmaları sonucunda kişiselleştirme yapılan gruptaki katılımcıların performans ve tutumlarında olumlu anlamda yükselme olduğunu belirlemiştir. Pane, Steiner, Baird ve Hamilton (2015) da öğretimin kişiselleştirilmesinin olası olumlu etkilerine dair yaptıkları bir çalışmada kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretimin öğrencilerin matematik ve okuma performansı üzerinde etkisi olup olmadığını incelemişler ve öğrencilerin büyük bir bölümünün matematik ve okuma performanslarında özellikle de kendi gruplarındaki diğer öğrencilere göre daha düşük notlarla başlayan öğrencilerin başarılarında yüksek oranda bir artış olduğu tespit etmişlerdir.

Anand ve Ross (1987), bireylerin kişisel seçimlerinin ve ilgi alanlarının konu içerisinde kullanılmasının, öğrencilerin işlenen konu üzerindeki ilgisini artırabildiğini söylemektedir. Bu çalışmada da kişiselleştirmenin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Awofala (2011) ve Hart (1996) da çalış-

malarında, öğrencilerin konuya odaklanma ve motivasyonunda artış olduğunu belirtmektedir. Çünkü kişiselleştirme ile öğrencinin yaşamına yaklaşılmaktadır. Cordova ve Lepper (1996) de kişiselleştirmenin içsel güdülenmeye anlamlı bir etkisi olduğunu, kişiselleştirmenin; etkili öğrenmeyi, bilgi miktarını, yeterlilik algılarını ve öğrenme isteklerini artırdığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde Türkçe dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuların öğretiminde de kişiselleştirilmiş metinlerin kullanımı önerilmektedir.

Kişiselleştirmenin Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Uygulama yapılırken öğrencilerin işlenen dil bilgisi konusuna ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularıyla ilgili karşılaşılan sorunların azaltılmasında önemli bir rol oynayabilecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilgilerinin de arttığı göz önünde bulundurularak bu konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- AKINSOLA, M. K., & Awofala, 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.
- ANAND, P. G., & 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. (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).
- AWOFALA, A., Balogun, T. A., & 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. (2014). Examining personalisation of instruction, attitudes toward and achievement in mathematics word problems among Nigerian senior secondary school students. *International Journal of Education in Mathematics*, 2(4), 273-288.
- AWOFALA, 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.
- BALCI, T. (2016). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- BALCI, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BATES, E. T., & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14(2), 17-26.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CANDEĞER, Ü., & Mete, F. (2015). Tarihsel Anlatıları Yazılı İfade Etmede Türkçe Kullanımı: Ankara İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 26-38.
- CHEN, C. J., & 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., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile english vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624-645.
- CORDOVA, L. I., & 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.
- ÇAKIR BALTA, Ö. (2008). Bilgisayar ve sınıf ortamında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÇAKIR, Ö., Çakmak, S., & Yılmaz, F. (2016). The effect of personalization in physics teaching. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online], 6, 149-156.
- ÇEÇEN, M. A., & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- DAVIS-DORSEY, J., Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1991). The role of rewording and context personalization in the solving of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 61-68.
- DEMİREL, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim sorunları ve bu sorunların çözüm yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 50-59.
- DOĞAN, P. (2017). İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DUTKE, S., Grefe, A. C., & 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.

- EROĞLU, S., & Çağlayan, N. (2009). İlköğretim 6.sınıf Türkçe kitaplarındaki kelime grupları ve öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 623-636.
- GÜVEN, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- 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
- KARASAR, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi (33.Baskı). Ankara: Nobel.
- KARDAŞ, D. (2016). The use of personalized texts for teaching Turkish as a second language. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 252-259.
- KAYAASLAN, T., & Çakır, Ö. (2017). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 19-42.
- KEEFE, J. W., & Jenkins, J. M. (2000). *Personalized Instruction: Changing Classroom Practice*. Larchmont, NY: Eye on Education
- KEEFE, J. W., & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delpha Kappan*, 83(6), 440-448.
- KILMEN, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- KITZINGER, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*(311), 299-302.
- KU, H. Y., & Sullivan, H. J. (2000). Personalization of mathematics word problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 49-59.
- KU, H. Y., & Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 21-34.
- KU, H. Y., Harter, C., Liu, P. L., Cheng, Y. C., & Yang, L. (2004). The effects of using personalized computer-based instruction in mathematics learning. *National Educational Computing Conference*. New Orleans.
- KU, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L., & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, 23, 1195-1210.
- LIU, H. I., & Yang, M. N. (2005). QoL Guaranteed Adaptation and Personalization in E-Learning Systems. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 676-687.
- LOPEZ, C. L., & 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.
- METE, F., & Ceylan, İ. (2019). Türkçe Öğretimi Öğelerin Sıralanışına Göre Cümle Türlerinin Graf Çizimleri. Ankara: Nobel.

- MORRISON, G. R., Ross, S. M., & Baldwin, W. (1992). Learner control of context and instructional support in learning elementary school mathematics. *Educational Technology Research & Development*, 40(1).
- ÖZDAMAR, K. (2017). Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- PANE, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Continued progress: promising evidence on personalized learning. Temmuz 04, 2019 tarihinde Rand Corporation: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html adresinden alınmıştır.
- PAPANIKOLAOU, K. A., Grigoriadou, M., Kornilakis, H., & Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the Interaction in a Web-based Educational Hypermedia System : the case of INSPIRE. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 13, 213-267.
- ROBSON, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması. (Ş. Çinkır, & N. Demirkasımoğlu, Çev.) Ankara: Anı.
- SAMPSON, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.
- SEZER, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.
- SULLIVAN, H., & Yu Ku, H. (2014). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *ETR&D*, 50(1), 21-34.
- ŞİMŞEK, N., & Çakır, Ö. (2009). Effect of personalization on students' achievement and gender factor in mathematics education. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 278-282.
- TEKİNDAL, S. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- TSENG, J. R., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education*, 51(2), 776-786.
- WRIGHT, J. P., & Wright, C. D. (1986). Personalized verbal problems: an application of the language experience approach. *Journal of Educational Research*, 79(6), 358-362.
- ZEYTÇİOĞLU, A. M. (2017). Sınıf ortamında etkileşimli tahta ile grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler kullanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi: Darüşşafaka Lisesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.