

Özgün Makale

Kişiselleştirilmiş Fransızca Öğretiminin Öğrencilerin Derse İlgisine ve Başarısına Etkisi*

The Effects Of Personalized French Instruction on Learners' Interest and Achievement of Course

Yeşim GÜRKALE¹
Perihan YALÇIN²
Sami ACAR³
Özlem ÇAKIR⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin başarısına ve derse ilgisine etkisini belirlemektir. Ankara Ayrancı Aysel Yücutürk Anadolu Lisesi'nde 70 öğrenciyle beş hafta süren araştırmada katılımcıların demografik bilgileri, "Derse başarı" ve "Derse ilgi" ölçekleri ile edinilmiş, veriler SPSS ile analiz edilerek çözümlenmiştir. Araştırma bulguları ışığında; çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim öncesi ders başarı düzeylerinin düşük olduğu, gruplar arası ders başarı düzeyleri farklılığının önemli olmadığı, öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, gruplar arası ders başarı düzeyleri farklılığının önemli olmadığı, öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yapılan kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını söyleyebiliriz. Buna karşın öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Zira kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi alan öğrencilerin motivasyonlarında artış gözlemlenirken ilgilerinde de belirgin bir yükselme kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fransızca öğretimi, kişiselleştirilmiş öğretim, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi, kişiselleştirme.

* Makale başvuru tarihi: 23.02.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Yeşim GÜRKALE, "ygurkale@gmail.com" ORCID: 0000-0001-9102-9543

² Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Perihan YALÇIN, "perihan@gazi.edu.tr" ORCID: 0000-0003-3831-7508

³ Gazi Üniversitesi Dr. Öğretim Üyesi Sami ACAR, samiacar@gazi.edu.tr" ORCID: 0000-0002-3030-3673

⁴ Ankara Üniversitesi Doç. Dr. Özlem ÇAKIR, "ocakir@ankara.edu.tr" ORCID: 0000-0002-7306-5820

Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Abstract

The aim of this study is to determine the effect of personalized French teaching on the success and interest of 9th grade students. The demographic information of the participants in the study, which lasted for five weeks with 70 students in Ankara Ayrancı Aysel Yüçetürk Anatolian High School, was obtained by "Course success" and "Interest in the course" scales, and the data were analyzed and analyzed by SPSS. In the light of research findings, it was concluded that the students participating in the study had low pre-teaching lesson success levels, the difference in lesson success levels between groups was not important, post-teaching lesson success levels were moderate, the difference in lesson success levels between groups was not important, and post-teaching lesson success levels did not differ significantly by gender has been reached. It is possible to say that personalized instruction in this study did not make a significant difference on success. On the other hand, it was determined that the students' level of interest in the lesson after the instruction was high and there was a significant difference in favor of the experimental group in the interest levels of the experimental and control group students. It has been determined that while the motivation of the students taking personalized French instruction increased, their interest also increased significantly.

Keywords: Teaching French, personalized teaching, personalized french teaching, personalization.

Giriş

İnsan yapı itibariyle sosyal bir varlıktır ve kendini ifade etmek, diğer insanları anlamak, iletişim ve yakınlık kurmak, gelişmek ihtiyacındadır. Düşünmeye kaynaklık etme işlevine sahip olan dil, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerdendir ve o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken ve toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur (Metek, 2020, s. 196). Dil konusuyla bugüne kadar pek çok araştırmacı, dil bilimci, toplum bilimci ilgilenmiş, söz konusu alanda birçok çalışma yapmıştır. Demirel (2004, s. 2) dili, seslerin oluşturduğu, iletişim aracı olarak kullanılması nedeniyle toplumsal bir görevi olan, kişilerin duygularını, düşüncelerini ortaya koydukları düşünme aracı olarak kabul edilen bir sistem olarak niteler. Günay (2004, s. 11) dili, toplumda kullanılan, vazgeçilmez iletişim öğelerinin temelini oluşturan ve konuşulduğu toplumca kabul edilmiş bir kurallar bütünü olarak tarif eder. Beden dilinin, aynı duygu ya da düşünceyi birçok şekil veya renkle rahatlıkla anlatabileceği halde, konuşulan her dilin birçok kelimesi olduğu için hiçbirinin dil kadar geniş olanaklar sunmama belirtir. Toklu (2003, s. 9) ise dili, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna olduğunu, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşulu olarak tanımlar. Her toplumun kendine ait dili ve kültürü vardır. Dilini iyi bilen ve koruyan toplumlar, kültürel kimliğinin aktarımları sağlam olacağından varlığını geleceğe taşıyabilecektir.

İletişimde kullanılan dil unsuru; insanın kendini ifade etmesinin yanında düşünce ve bilgi aktarımıyla da eğitim ve öğretimin temel yapı taşı oluşturur. Eğitim, toplumların ilerlemesini, gelişimini sağlayan en önemli etkenlerdendir ve bu, dil olmadan mümkün olmaz. Başarılı iletişim için ana dili doğru kullanmak, dili doğru kullanmak için de ana dili kurallarıyla birlikte iyi öğrenmek gerekir.

Ana dili öğretim aşamaları planlanırken hedef; okuduğunu tam ve yazarın iletmek istediği mesajı yitime uğratmadan anlayabilecek şekilde, duygu, düşünce ve görüşlerini belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökebilecek şekilde olmalıdır. Farklı konulardaki konuşmaları dinleyip,



bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilecek yetkinlikle, duygu, düşünce ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürmeye odaklı amaçlanmalı ve öğretim aşamaları bu bütünsellik içinde kurgulanarak planlanmalıdır (Özdemir, 1983, s. 379).

Ana dilini iyi öğrenen öğrencilerin diğer derslerinde ve özellikle de yabancı dil öğretiminde daha başarılı olmalarının mümkün olabileceği, bununla birlikte ana dilini iyi öğrenen kişilerin kendilerini daha etkili ifade edip, toplumu daha iyi anlayabilecekleri çok açıktır. Birey dünyayı bilinci ile algılar, dili ile yansıtır ve algılama gücü anlama, yansıtma gücü ise anlatma becerileri ölçüsünde geliştiğinden bireyin anlama ve yansıtma gücü, dil becerileri kapasitesiyle sınırlı olacaktır (Mete, 2014, s. 114).

İnsanoğlu, yüzyıllardan beri ticari, diplomatik, ekonomik, askeri veya toplumsal sebeplerden dolayı diğer milletlerle iletişim kurmak durumunda kalmış, bundan dolayı anadili dışında diğer dilleri de öğrenmeye ihtiyaç duymuştur. Günümüzde, hızla gelişen teknolojinin etkisiyle küçülen dünyamızda, birden fazla yabancı dili öğrenmek artık bir gereklilik olmuştur. Farklı kültürlerle iletişim kurmak, bilimsel araştırmaları takip etmek, teknolojik alandaki gelişmelere ayak uydurmak yabancı dil bilmeden mümkün olmamaktadır. Eskiden bir yabancı dil bilmek saygınlık sayılırken bugün oldukça doğal karşılanan bir durum, hatta bir zorunluluk haline gelmiştir. Ülkemizde, birçok firma personel alım şartlarında bir yabancı dil, bazı kurumlar ise adaylardan iki yabancı dil bilmelerini istemektedir. Kişiler kariyer basamaklarında ilerlerken girmek zorunda oldukları yabancı dil sınavları ile karşılaşmaktadırlar. Özellikle akademik kariyer aşamasında gerek yüksek lisans ve doktora gerekse doçentlik ve profesörlük başvurularında yabancı dil sınavları ön şartı oluşturmaktadır. Yapılacak çalışmalar açısından, yabancı kaynaklardan araştırma yapmak için anadilin yeterli olmadığı durumlarda, bir yabancı dil bilmek şarttır. Kısacası ana dilimizi iyi bilme zorunluluğunun yanında, en az bir yabancı dili bilme gerekliliği ülkemizde olduğu kadar tüm dünyada kabul edilen bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ayrıca 2001 yılı “Avrupa Diller Yılı” ilan edilirken temel hedef çok dilliliği yaygınlaştırmak olmuştur. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu’nun amacı, herkesin ana dilinin yanında en az iki Avrupa dilini öğrenmesi ve böylece çok dilli olmayı sağlamak olmuştur. Bu ihtiyaç ve gereklilik, dilin öğrenimi/öğretimi konusundaki sorunları da birlikte getirmiştir. Avrupa’nın bir parçası olan ülkemizde, ciddiyetle ele alınması gereken yabancı dil öğretimi/öğrenimi sorununu Demirel şu şekilde vurgulamıştır:

“Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir” (2003, s. 4).

Ataman ve Türkoğlu’na (2015, s. 28) göre bir yabancı dili öğrenmek, eğer konuşulduğu ortamda gerçekleşmiyorsa, doğal dil öğrenim sürecinden farklılıklar gösterir ve kaçınılmaz olarak büyük ölçüde ana dilden hareketle gerçekleşir. Ana dili ile öğrenmesi amaçlanan dil arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmaktadır. Benzerlikler, yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırırken, farklılıklar zorlaştırmaktadır. Buna ilave olarak, ana dilini iyi bilmeme, düşük motivasyon, kendine güvensizlik, yanlış yapma korkusu, adapte olamamak, dikkat eksikliği, kişisel ve psikolojik nedenler, ailenin durumu, ders çalışma ortamı, öğretmenin öğrenciyi davranışları, öğretmenin yetkinliği, öğrenciyi sunulan imkânlar öğrenmeyi etkilemektedir.

Acat ve Demiral (2002, s. 317) dil öğrenimindeki sorunun motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürerek kişisel farklılıklara vurgu yapmışlardır. Ayrıca Türkiye’deki yabancı dil öğretim yöntemleri ve izlencelerin batı ülkelerinde geliştirilmiş olduklarını ve Türk öğrencilerin dünya görüşlerini, yaşam biçimlerini ve öğrenim gereksinimlerini göz ardı etmekte olduğunu



dile getirmiş, yabancı dil öğreniminde hedeflenen düzeye ulaşmada bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Demirel (2004, s. 24), yabancı dil öğretiminin etkili olması için gerekli olan temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dört temel beceriyi geliştirme,
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
- Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme,
- Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
- Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Demir'e (1997, s. 145) göre yeni bir yabancı diller eğitimi siyaseti, yeni bir yapılanmayı da zorunlu kılmıştır. Sorun, uygulamalı dilbilim, dil eğitimi ve eğitibilim açısından ele alındığında; öğretim ve öğrenim sürecinde, öğrencinin kendi öğrenme amaçlarını ve hedeflerini belirlemesinin önemi de yadsınamaz biçimde gereklidir. Öğrenci merkezli yabancı dil öğretimi yaklaşımında ise öğrencinin güdülerine, beklentilerine, yabancı dil ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmen, kurumsal yapı ve diğer tüm araç ve gereçlerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Memiş ve Erdem (2013), her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan dolayı öğretimi yapılacak tüm yabancı dillerin kendi öğretim yöntemleri oluşturulmasının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yöntemlerin başarılı olabilmesi için, kullanım özelliklerinin yanı sıra, hedef kitlenin bireysel özelliklerinin, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dilin, ekonomik ve sosyal durum gibi birtakım faktörlerin de dikkate alınarak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Aydın ve Zengin (2008), “yabancı dilde kaygı” üzerine bir çalışma yapmışlar ve yabancı dil kaygısını 3 bölüme ayırmışlar: iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu. Ayrıca kaygı doğuran önemli etkenlerden birkaçı olan dil öğrenenlerin yeterlilik seviyeleri, sınav uygulamaları ve öğretmen davranışları üzerinde durmuşlardır. Özellikle öğretmenlerin ve dolayısı ile öğretmen adaylarının kaygı konusunda etkili rollere sahip oldukları dikkate alındığında “gerek hizmet içi programlar gerekse öğretmen yetiştiren yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde okutulan derslere ve seminerlere, yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların anlamlılığını vurgulayan eklemeler ve değişiklikler yapılması” yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Işık (2008, s. 22), yabancı dil eğitim sistemindeki en temel sorunun “yöntem” olduğunu belirtmektedir. Bu sorunun kaynağının Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen kültürel aktarım olduğunu, o dönemdeki batılılaşma hareketleri sürecinde önem kazanan yabancı dillerin öğretiminin yabancı öğretmenler yoluyla yapıldığını ve dil hakkında bilgi veren “dilbilgisi-çeviri ve okuduğunu anlama-metin çözümlemesi yönteminin” ülkemize doğrudan aktarıldığını belirtmektedir. Bir diğer sorun öğretim araç-gereçleri olarak vurgulanmaktadır. Dil eğitimi ile ilgili her türlü yöntem, teknik, malzemenin, ülkemizdeki öğrencilerin ihtiyaç ve öğretim amaçlarına göre üretilmemesi, dışardan almak durumunda kalınmasının problem yarattığını belirtmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitim planlamalarının da sorun olduğunu, aslında gerçek anlamda böyle bir planlamanın olmadığını söylemektedir. Yabancı dil eğitimi üzerinde bu kadar durulmasına ve kaynak ayrılmasına rağmen, alınan kararların bilimsel verilere dayanmadığını belirtmekte, başarısızlığın sebebi olarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme, bundan kaynaklanan yöntemsel



hatalar, dil planlamasındaki eksiklikleri göstermektedir. Çözüm önerilerini ise şu şekilde sıralamaktadır: Koordinasyon kurulu oluşturulması, yabancı dil eğitimi planlaması yapılması, yeni bir yabancı dil müfredatı oluşturulması, yabancı dil öğretim yöntemleri ile yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimini etkileyen birçok unsurun olduğunu söyleyen Gardner'a (1985) göre, yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları kişisel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Bahsedilen bireysel farklılıklar; öğrencilerin yabancı dil öğrenimi konusundaki inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları, beklentileri ve bakış açıları, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri, duyuşsal durumları ve bunlara ek olarak özellikle yabancı dil kaygısı, dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli faktörler olarak sıralanabilir. Özellikle yabancı dil kaygısı da dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak bireysel farklılıklara ilave edilebilir.

Fransızca, dünya genelinde “diplomasi dili” olma özelliğinin de etkisiyle yakın zamana kadar ülkemizde en popüler yabancı dil olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gelen inkılaplarla ve yeni dil politikalarıyla, tüm dünyadaki siyasi konjonktürün değişmesi ve aynı zamanda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle Almanca ve İngilizce ön plana çıkmaya başlamıştır. İngiliz ve Amerikalıların açtığı okullarla İngilizce, İkinci Dünya Savaşında Hitler Almanya'sından kaçan ve iltica eden, daha sonra birçok bilim dalının kurulmasına öncülük eden Alman Musevi bilim ve sanat insanları ile de Almanca popüler olmuştur. İngiltere'nin 18. ve 19. yüzyıllarda uyguladığı sömürge politikalarıyla dünyaya yayılmaya başlayan İngilizce, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'nın güçlenmesiyle uluslararası ticarete de en çok kullanılan dil hâline gelmiştir. Ayrıca bilim ve teknoloji dili olarak hızla yayılan İngilizce, savaş sonrasında Türkiye ile Amerika arasında yapılan anlaşmalar sebebiyle de ülkemizde en çok tercih edilen yabancı dil konumuna yükselmiştir.

Ülkemizde Fransızca dili, kullanım yoğunluğu açısından dönemlere göre değişiklikler göstermesine rağmen bugün dünyada 85 milyondan fazla insanın kullandığı dil olmanın yanında eğitim, devlet, ticaret, diplomasi ve önemli uluslararası organizasyonlarda kullanılan temel diller arasında yer almaya devam etmektedir. Birleşmiş Milletlerin 6 resmi dilinden biri olan Fransızca, aynı zamanda hem yazı hem konuşma dili olarak Avrupa Komisyonu'nun çalışma dillerinden biri olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, Avrupa Toplulukları Adalet Mahkemesi ve Uluslararası Ceza Mahkemesinin tek tartışma dilidir (Susüzer, 2006, s. 10). Hint-Avrupa dil ailesinden Latince kökenli Roma dillerinden olan ve dünyada en çok konuşulan diller arasında olan Fransızca, Fransa'nın dışında Belçika, İsviçre, Kanada, Haiti, Lüksemburg, 15' ten fazla Afrika ülkesi, Guadalup ve Martinik, Fransız Guyanası, Reunion Okyanusu, Yeni Kaledonya ve Tahiti'nin resmi dillerindedir. Bunun yanında, resmî olmayan ikinci dil olarak Fas, Tunus, Cezayir, Lübnan, Suriye, Kamboçya, Laos ve Vietnam'da konuşulmaktadır (www.dilokulu.com). Yorulmaz'ın (2013) aktardığına göre; Avrupa Komisyonu'nun çok dillilik hedefine rağmen “Avusturya'nın Graz şehrinde bulunan Avrupa Yabancı Diller Merkezi, tüm dünyadan dil öğretmenlerini ‘Haftanın Öğretmeni’ projesine davet ederken, web sayfasında tüm dillerin öğretmenlerinin davet edildiğini bildirmiş, ancak katılım için gönderilen özetler sadece İngilizce ya da Fransızca olarak kabul edilmiştir (<http://www.europa-digital.de/text/aktuell/dossier/sprachen/sprachen2.shtml>)”. Bu örnek günümüzde de Fransızca bilmenin önemini gözler önüne sermektedir.

Günümüzde, ülkemizde Notre Dame de Sion Fransız Lisesi, Özel Saint Benoit Fransız Lisesi, Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları Lisesi, Galatasaray Lisesi gibi öğretim dili Fransızca olan okulların yanında, bazı ilk ve orta öğretim okullarında ve üniversitelerde yabancı dil olarak Fransızca öğretimi devam etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca



Mütercim-Tercümanlık, Fransızca Öğretmenliği bölümlerinde yabancı dil olarak, diğer bazı üniversitelerde de seçmeli ikinci dil olarak dersler verilmektedir.

Ülkemizde bugüne kadar yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yanında yayımlanan birçok makale ve konferans bildirisi, farklı akademik çalışmalar, Fransız dili öğretimi/öğrenimi konusunda yazılan kitaplar dil öğretimine katkı sağlamaya çalışmıştır. Ancak ülkemizde uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretimi/öğrenimi konularında çalışmalar yapılmasına rağmen toplumun yabancı dil öğrenme durumu ve seviyesi göz önünde bulundurulduğunda öğretim ve dil öğrenme stratejilerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle Fransızca dili söz konusu olduğunda yaygın inanış, dili öğrenmenin çok zor olduğudur. Biçimbilgisel açıdan incelendiğinde, Ural-Altay dil ailesinden olan Türkçe eklemeli, Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri arasında yer alan Fransızca ise bükümlü bir dildir. Bir başka deyişle, bu iki dil arasında yapısal, sözdizimsel ve ses/yazı sistemleri bağlamında birçok farklılık vardır (Özçelik, 2006). Okullarımızdaki Fransız dilinin sınırlı öğretiminin yanı sıra, dilin öğrenimindeki güçlükler de eklendiğinde bu alanda yeni ve daha güçlü yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

1891-1928 yılları arası Türkiye’de Fransızca öğretiminin tarihi gelişimini inceleyen Demiryürek (2013), yabancı dil öğretiminde istenen seviyeye gelememenin ve beklenen verimin alınmamasının başlıca nedenlerini: telaffuza yeteri kadar önem verilmemesi, uygun yöntemlerin seçilmemesi ve uygulamada sorunlar yaşanması, öğretimin amacının belirlenmemiş olması olarak belirlemiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminin bilimsel bir bakış açısıyla ele alınmamış olması, yabancı dil öğretmenlerinin yetersizliği de sebepler arasında sayılabilir. Günümüzde Türkiye’de yabancı dil öğretiminde önemli ilerlemeler kaydedilmiş olmasına rağmen 1891-1928 yılları arasında dile getirilen konuların hâlen önemini koruduğunu ve bu nedenle de geçmişten günümüze yapılan yayınların incelenerek günümüze ışık tutmasının sağlanması gerektiği belirtmektedir.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde, dil kurallarının doğrudan öğrenciye verilmesi, kuralların formüle edilerek ezberletilmesi ve çeviri gibi yöntemlerle sınırlı kalmaktadır. 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. Görülüyor ki yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin yöntemlerinin dışında öğrenmedeki zorluklar, nedenleri ve çözüm önerileri konusunda da birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların geleneksellikten çıkıp yeni yöntem, teknik ve yaklaşımlara; öğrenci/öğrenen merkezli hedeflere doğru dönüştüğü gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğretim/öğrenimi sadece hedef dile ait bir dil yapısının öğrenilmesi değil farklı bir medeniyet, farklı bir kültür ve farklı bir mantığın da öğrenilmesi/öğretilmesi olayıdır. Bu yüzden farklı yaklaşımlara ihtiyaç vardır.

Ülkemizde kısa bir geçmişi olmakla birlikte uygulanmaya ve geliştirilmeye başlanan “Kişiselleştirilmiş Öğretim Teknikleri” de bir öğretim yöntemi olarak eğitim kurumlarında yerini almaya başlamıştır.

Her insan eşsizdir, birbirimizle benzerliklerimiz olabilir ancak hepimiz temelde benzersiziz. Tek yumurta ikizlerinin bile bakış açıları, zevkleri, düşünce biçimleri, istek ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Biz dünyayı, kişisel özelliklerimizin oluşturduğu içselliğimizin yansımasıyla, kendi bakış açımızdan algılarız. Bu durum her alanda olduğu gibi, öğrenme biçimlerimize de yansır. Öğrenmenin şekli, biçimi, zamanı, yeri hepimiz için değişkendir.

Özel hayatımızda bilerek ya da fark etmeden yaptığımız kişiselleştirme, hayatımızı kolaylaştırma imkânı sunar. Bugün bilgisayar, akıllı telefon vs. kullanan her insan ekranını ve içindekileri kişiselleştirir. Hiç birimizin ekran görüntüsü, masa üstündeki dosyalar birbirinin aynı değildir.



Hatta yaşadığımız ortamlar, çalışma alanlarımız, hepsinde kişiselleştirme vardır ve insanlar bu oldukları ortamları amaçlarına, farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre düzenleyerek kişiselleştirmeyi hayatlarına dâhil etmeye devam etmektedirler (Özarslan, 2010).

Öğrenme, öğretme yaklaşımlarından biri olan kişiselleştirilmiş öğrenme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır: “Kişiselleştirme, bireyin kendi kişiliğine uygunluğunu arttırmak için bir sistemin işlevselliğini, ara yüzünü, bilgi içeriğini veya ayırt ediciliğini değiştirme sürecidir” (Bloom’dan aktaran Özarslan, 2010). “Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenenlerin değişik öğrenme ihtiyaçları ve isteklerine göre pedagoji, öğretim programı ve öğrenme ortamlarının uygun hâle getirilmesidir” (Kışla ve Şahin, 2015, s.176).

Uyarlanabilir öğrenmeye dayanan sistemde öğrenme bağlamında konu irdelendiğinde “Kişiselleştirilmiş Öğrenme” her bir öğrenenin ilgisine ve öğrenme biçimine göre hazırlanmış öğrenme deneyimleri sağlamaktadır.

Keefe ve Jenkins (2002) kişiselleştirilmiş öğretim kavramını; “öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” olarak tanımlamışlardır. Kişiselleştirilmiş öğretim kavramı, geleneksel öğretim ortamlarından, kişiselleştirilmiş öğretim ortamlarına radikal bir değişiklik anlamına gelir. Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk’a (2002) göre;

- Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamlarında ise her öğrenci için öğrencinin kendine özgü öğretim ortamı sunmaktadır.
- Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili kısıtlamalar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamlarında zaman, mekân gibi kısıtlamalar bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci seviyesine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin, öğrenme hızına, tarzına, becerisine, bilgi ve alan özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.
- Geleneksel öğretimde öğretim programı ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre hazırlanmaktadır. Öğrencilerinin kişisel bilgilerinin konu içerisinde kullanılması, öğrenim konusunda öğrenim kalitesi açısından avantaj sağlayabilir (Anand ve Ross, 1987).

Kişiselleştirilmiş öğretim; öğretim sisteminin, öğrencilerin kişisel özellikleriyle birlikte günlük yaşantılarına ya da geçmiş deneyimlerine göre uyarlanmasını sağlar. “Öğrencilerin arkadaşları, tanıdıkları yerler, favori takımları gibi değişkenlerin kullanılması bir tür kişiselleştirmedir. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler ve önceki deneyimlerinden hikâyeler, onların mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bir bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir” (Hart, 1996).

Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenciyi merkeze alan bir yöntemdir. Bu yöntem, bireysel ve kişisel öğretimi içine alır. Bireysel öğretim daha çok öğrencinin öğrenme hızı, kapasitesi, gereksinimleri, tarzı, yaklaşımı gibi karakteristik özelliklerini temel alırken; kişisel öğretim aslında bu özelliklere kişinin kendisinden başlamak üzere onun “içinde yaşadığı gerçek dünyanın bileşenleri olarak ev, araba, oyuncak, yiyecek gibi nesnelere; yer, zaman, yaş, renk, favori takım gibi fenomenlerini ve arkadaş, ebeveyn, kardeş, öğretmen gibi faktörlerini de katmayı gerektirir” (Çakır Balta, 2008).

Kişiler 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). Bundan hareketle, her bireyin



ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekleri farklı olacağından; onların doğuştan gelen farklılıklarının öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde kullanılmasında “öğretimin kişiselleştirmesi” önemli rol oynayabilir.

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).

Güven ve Sözer (2007), “Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirilmesine Yönelik Görüşleri” adlı makalelerinde, geleneksel öğretim sistemlerinde, aynı sınıfta bulunan öğrencilerin bilgi seviyeleri aynı kabul edilerek grup halinde eğitilmekte oldukları, ancak her öğrencinin bilgiyi farklı seviyede öğrenmekte olduğu, öğrencilerin çevreyi idrakleri ve bütünleştirmelerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme olgusu için gereken yaşantıların, araç-gereç ve öğretim ortamlarının farklı olmasının normal kabul edileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğretme öğrenme süreci içinde ortaya çıkmasının beklenen bir durum olmakla birlikte öğretim esnasında öğretmenler için öğrencilerin farklılıklarına karşı esnek davranabilmelerinin bazen problem olabileceği, bu problemin çoğu zaman öğrencilerin derse katılımlarını engelleyebileceği ve büyük ölçüde öğrencilerin edilgen durumda kalmalarına sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin etkin olarak öğretim/öğrenim sürecine katıldıklarında daha iyi ve hızlı öğrendiklerini, öğrendiklerinden keyif aldıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin bilinçli öğrenme çabaları, neyi-neden öğreneceğinin farkında olması ve bu sorulara kendi zihninde vereceği cevaplar, öğrendiği bilgilerin anlamlı, kalıcı olmasına yardımcı olacaktır.

Kişiselleştirme konusunda, alan yazındaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin dersin işlenişine yönelik pozitif tutumlar geliştirdikleri ve çalışma bitimindeki yorumlarında bu programda olmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri sonuçlar mevcuttur (Anand ve Ross, 1987; Lopez ve Sullivan, 1992; Hart, 1996; Ku ve Sullivan, 2002; Şimşek ve Çakır, 2009; Çakır, 2013; Kardaş, 2016). Öğrencilerin verilen konuya karşı ilgi duymalarını ve derse katılımlarını kolaylaştıran ve anlamlandıran kişiselleştirilmiş öğretim sistemi, öğrencilerin motivasyonları üzerinde de pozitif bir 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.

Son yıllarda geleneksel öğrenme tekniklerine ilave olarak yeni yaklaşımlar getirilmeye, çağa ve ihtiyaçlara uygun yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim öğretim programlarını yenilemiş ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan yeni program denenmek üzere örneklem olarak belirli illerimizde uygulamaya koymuştur (Çandar ve Şahin, 2013). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ve çeşitli öğretme/öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (NMSA Research Committee, 2003, s. 1). Öğretmenin aktif olduğu geleneksel öğretimin aksine öğrenciyi merkeze alan yeni nesil öğretim sistemleri, öğretim sürecine öğrencilerin bireysel özelliklerini katarak onların ilgi, istek, öğrenme amaçları gibi kişisel hedeflerini önemsemekte, ilgi ve dikkat çekici özellikleriyle güdülenmeye destek veren çeşitli öğrenme şekilleri sunmaktadır. Bazı öğrenciler öğrenme sırasında daha fazla tekrar ve bireyselleştirilmiş öğretime gereksinim duyarken, bazıları daha kolay öğrenmekte, bağımsız çalışmalara daha fazla zaman



ayırmaktadırlar (TCSII, 2001, s. 140). Bu araştırma, değişen ve gelişen öğretim sistemlerinin ışığında, Fransızca öğretimi alanında yeni bir yaklaşım olarak kişiselleştirmenin etkilerinin araştırıldığı bir yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Ülkemizde Fransızca öğretiminin öğretim izlencelerinde önemli bir yeri olduğu ve bu dilin öğretimi konusunda sıkıntılarının çözülmesine yönelik değişik yaklaşımların denendiği çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Kişiselleştirme birçok farklı ülkede ve birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğrenciyi merkeze alan ve öğretimin uyarlanmasına dayanan kişiselleştirilmiş öğretim eğitim/öğretim alanında da yerini almıştır. Ancak, kişiselleştirilmiş öğretimin ülkemizde tanınması ve uygulanması çok yenidir. Alan yazın incelendiğinde, bu konuda yapılan ilk çalışmanın Dağ tarafından 2008 yılında yapıldığı görülmüştür. Bu süreç içerisinde, Türkiye’de kişiselleştirilmiş öğretim alanında yapılan çalışmaların henüz yeterli bir düzeye gelmediği görülmektedir. Dünyadaki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin ilgisini çektiği ve ders başarılarında belirgin artışın olduğu sonuçlar gözlemlendiğinden bu çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim uygulanmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin, öğrenmekte zorlandıkları bir ders olan Fransızcanın, kişiselleştirme ile daha cazip hâle getirilmesi ve ilgilerini çekme beklentisi ile yapılmıştır. Bu nedenle, lise öğrencilerine Fransızca öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim uygulanarak, araştırma sonucunun hem kişiselleştirilmiş öğretime hem de Fransızca öğretimine dair alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma Fransızcanın öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretimin uygulandığı ilk çalışma olması nedeniyle ilgili alandaki boşluğa, bir nebze katkıda bulunması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgileri arasında bir farklılık var mıdır?
4. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarılarında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada ön test, son test, deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu seçkisiz deseni, eğitimde ve psikolojide sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Seçkisiz atama yoluyla, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulur (Büyüköztürk ve ark., 2008). Deneysel çalışmada en az bir bağımsız değişken manipüle edilir ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılır (Altunışık ve ark., 2004). Uygulama sürecinde etkisi test edilecek işlem deney grubuna verilirken, kontrol grubuna verilmez. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test
D (Deney)	R	O1	X	O3
K (Kontrol)	R	O2		O4

Tablo 1 : Araştırma Desenin Simgesel Görünümü



Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 Bahar Döneminde Ankara ili, Çankaya Ayrancı Aysel Yücetürk Anadolu Lisesi'nin iki ayrı 9. sınıf şubesinde Fransızca öğretim/öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler öğrenim görmekte oldukları şubede kalmış, her şube bir grup kabul edilerek, deneysel koşullara yansız olarak atanmış, ayrıca bir eşleştirme yapılmamıştır. 35 öğrenci kişiselleştirilebilir materyal kullanırken (deney grubu) diğer 35 öğrenci kişiselleştirilmemiş materyalden (kontrol grubu) yararlanmıştır. Bu öğrencilerin 44'ü kız, 26'sı erkek öğrencidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Grup	Kişiselleştirilmiş öğretim	Kişiselleştirilmemiş öğretim
Deney	35	-
Kontrol	-	35

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları

Veri Toplama Araçları, Uygulama, Verilerin Analizi

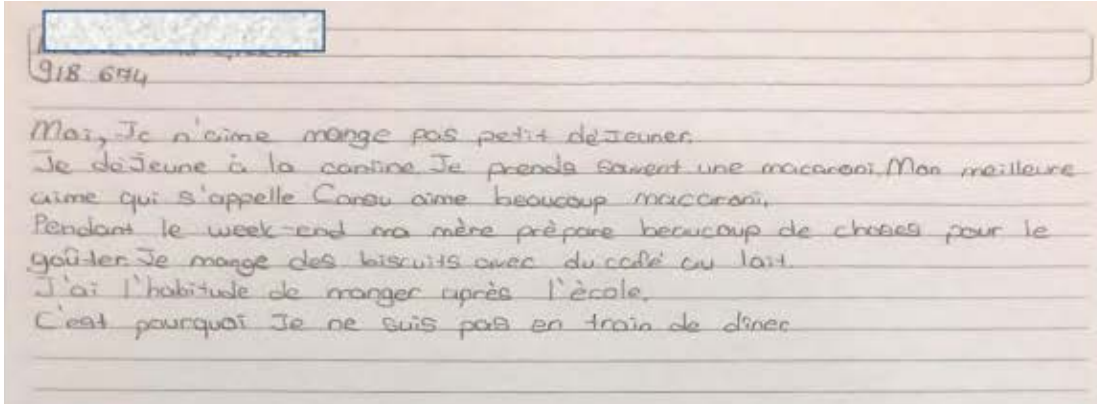
Yapılacak çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra Ankara Çankaya Ayrancı Aysel Yücetürk Anadolu Lisesi okul müdürü ve sınıf öğretmenini ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgiler verilmiş, onaylarının alınması ile öğrenciler araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına başlamadan önce yapılan pilot çalışma üç ayrı 10. sınıfta Fransızca öğretim alan 87 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kişiselleştirme uygulaması başlangıcında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulamanın yapılacağı konularla ilgili bir ön test uygulanmış ve öğrencilerin ön bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Ön test sonrasında deney grubunda olan öğrencilere kişisel bilgi formu verilerek, bu grupta yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır. Bu tespitin ardından, kişisel çalışma materyalleri hazırlanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerle kişiselleştirilmiş materyal uygulamasıyla derslere başlanmış ve 4 hafta boyunca uygulamalar devam etmiştir. Çalışmanın başında ön test olarak uygulanan başarı testi, her iki gruba da son test olarak tekrar uygulanmış, öğrencilerin başarı puanları belirlenmiştir. Çalışmanın son adımında öğrencilere Derse İlgili Ölçeği verilerek saha çalışması sonlandırılmıştır.

Uygulama aşamasında kullanılan veri toplama araçları, kişiselleştirme, Fransızca öğretimi ve istatistik alanında çalışan uzman öğretmenler tarafından özel olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak üç form kullanılmıştır: Öğrencilerin demografik bilgileri, ilgileri, tercihleri vb. bilgilerin alındığı Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme alanlarında yapılan çalışmalar temel alınarak kişiselleştirme konusunda uzman olan iki doktor öğretim üyesi ile hazırlanmıştır. Bu formdaki bilgiler alıştırma ve değerlendirme testlerinde kişiselleştirme amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, "Mes goûts alimentaires" konusunda hazırlanacak çalışma kâğıtlarının ve alıştırma çalışmalarının kişiselleştirilmesinde kullanılması için gerekli bilgileri sağlamak üzere belirlenen toplam 12 soru bulunmaktadır (öğrencilerin sevdikleri yemekler, en sevdikleri arkadaşları, tercih ettikleri öğünler vb.). Kişiselleştirilmiş Fransızca ders materyalleri Word ve Excel kullanılarak öğrencilerden toplanan kişisel bilgilerle oluşturulmuştur (Kişiselleştirilmiş ön çalışma kâğıtları örnekleri aşağıda verilmiştir).

Complétez les phrases.

- Mustafa, j'aime manger.....pour le petit déjeuner.
- Necla, je n'aime pas manger.....
- Murat, pendant le déjeuner je préfère
- Berkcan, pour le dîner, j'aime manger.....
- Cansu, mon repas préféré est.....
- Aleyna, mon plat préféré est.....

Şekil 1 : Kişiselleştirme Çalışmaları 1



Şekil 2 : Kişiselleştirme Çalışmaları 2

Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak kullanılmak üzere *Fransızca Başarı Testi* hazırlanmıştır. Bu test, iki Fransızca öğretmeni tarafından sınavın uygulanacağı öğrencilerin eğitim düzeyine uygun, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış “Manuel de Français Pour L'enseignement Secondaire A1.1” adlı ders kitabına göre hazırlanmış sorulardan oluşturulmuştur. Müfredatta, 2018-2019 Bahar döneminde çalışmanın yapıldığı Nisan ayına denk gelen konu; “Mes goûts alimentaires” olduğu için, çalışma materyallerinin hazırlanmasında öğrencilerin öğrenmeleri gereken yemek ve sebze meyve isimleri, yemek, içmek, sevmek, sevmemek, tercih etmek gibi fiiller kullanılmıştır. Kişiselleştirme ile öğretilecek konuyla ilgili kişiselleştirilmemiş sorular içeren testin amacı; öğrencilerin, öğretilecek konuya dair bilgilerinin belirlenmesidir.



Araştırmacı tarafından hazırlanan ön testin geçerlilik analizinin yapılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Fransızca öğretimi ve ölçme değerlendirme alanlarında ikişer uzman öğretmen ve istatistikçinin görüşleri alınarak başarı testinin yapı geçerliliği Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk ile sağlanmıştır. Tekrar gözden geçirilen sorular, eksik ya da geliştirilmesi gereken bir husus olmadığı görüldükten sonra güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Ankara Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesinde, 2018-2019 öğretim yılında Fransızca öğretim alan toplam 87 kişiden oluşan 10. sınıf öğrencisine ön testin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 25 sorudan oluşan başarı testinin Kuder-Richardson 20 (KR-20) test değeri 0.735 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, 0-15 civarı madde sayısı içeren testler için yeterli sayılarak orta güvenilirlikte olduğundan, testin güvenilirliği sağlanmış ve hazırlanan tüm soruların başarı testinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu verilerin ardından, 25 soruluk başarı testi ön test olarak Fransızca öğretim gören 70 öğrenciye uygulanmıştır. Aynı başarı testi, uygulama sürecinin ardından yeniden bu 70 öğrenciye, son test olarak uygulanmıştır.

Uygulamanın sonunda başarı testi yanında *Derse İlgili Ölçeği (DİÖ)* kullanılmıştır. Derse ilgi ölçeği, John Keller tarafından geliştirilmiş ve Acar (2009) tarafından doktora tezinde Türkçeye uyarlanmış bir ölçektir (Cronbach Alpha=0,93). Derse ilgi ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış son halinin çalışmada kullanılması için ilgili yazardan gerekli izin alınmıştır.

DİÖ ölçeği, öğrencilerin derse karşı gösterdikleri duygusal tepkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Likert tipi bir ölçek olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir maddeye öğrenciler, 1- Doğru Değil, 2- Biraz Doğru, 3- Orta Derecede Doğru, 4- Oldukça Doğru, 5- Çok Doğru şeklindeki bölümlerden, kendileri için doğru olanı işaretleyerek yanıt verirler. Buna göre, ölçekte en düşük puan 34, en yüksek puan 170 ve ortalama puan 102'dir (Acar, 2009). Keller 'in orijinal DİÖ ölçeğindeki ifadelerin veya soruların bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz olarak tasarlanmıştır. Buna göre ölçekteki; 4, 6, 7, 8, 11, 17, 25, 26 ve 31. sorularda (toplam 9 soruda) olumsuz ifadeler, diğer sorular da ise olumlu ifadeler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde olumsuz ifadeler SPSS istatistiksel analiz programında Recode ile olumlu hale getirilmiş, böylelikle ölçekteki verilerin tek boyutluluğu sağlanmıştır (Acar, 2009).

DİÖ çalışma grubu üzerinde uygulandığında, güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,92 bulunmuştur. Elde edilen bu değer, yapılan araştırmanın çalışma grubu için, yüksek derecede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması, veri sayıları yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler testin koşullarının sağlanamaması ya da verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklem için t-testinin alternatifi sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınıanabilir (Can, 2016: 126). Araştırmada, öğretim öncesi ve öğretim sonrası ders başarısı ile ilgili verilerin normal dağılım göstermediği, bu nedenle deney ve kontrol grupları arası başarı farklılıklarının analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi olarak adlandırılır (Can, 2016, s. 115). Öğrencilerin ön test sonuçları ve derse ilgilerini karşılaştırmak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. SPSS'de ANOVA, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin olduğu durumlarda, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üze-

rinde etkilerini analiz etmek için kullanılır. Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimin kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerle kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere tekrarlı ölçümler analizi olan iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Öncesi Ders Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı puanlarının hesaplanmasında, çalışma öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan; ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi puanları kullanılmıştır. 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 25 üzerinden yapılmıştır. Tablo 3'te yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	Ön test		
	N	\bar{x}	S
Deney	35	8,23	3,32
Kontrol	35	6,97	4,32
Toplam	70	7,60	3,88

Tablo 3: Öğretim Öncesi Ders Başarı Puanları (Ön Test)

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki toplam 70 katılımcıdan kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi görecektir deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=8,23$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim görecektir kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=6,97$ 'dir. Aritmetik olarak değerler birbirine yakındır. Araştırmaya katılan toplam 70 öğrencimizin ön test başarı puanlamasının normal dağılım göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	35	40	69,00	3,45	0,06
Kontrol	35	31	36,00		

Tablo 4: Ön Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($U=3,45$, $p>0,05$). Bu durumda şu sonucu verebiliriz: Verilerden elde edilen bulgulara göre öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık yoktur.



Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Sonrasında Ders Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5'te yer alan analizleri yapmamızı gerektiren diğer araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	Son test		
	N	\bar{x}	S
Deney	35	15,86	3,33
Kontrol	35	14,23	3,98
Toplam	70	15,04	3,73

Tablo 5: Öğretim Sonrası Ders Başarı Puanları (Son Test)

Son test deney grubu ders başarı ortalaması $\bar{x}=15,86$, kontrol grubu ortalaması $\bar{x}=14,23$ olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ders başarıları kontrol grubuna oranla az farkla yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına Tablo 6'yı inceleyerek cevap verelim.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	35	39,94	70,00	3,37	0,07
Kontrol	35	31,06	40,00		

Tablo 6: Son Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretim sonrası deney grubu sıra ortalaması 39,04, kontrol grubu sıra ortalaması 31,06 olup ikisi arasındaki fark çok azdır. Anlamlılık değerine baktığımızda ($U=3,37>0,05$) gruplar arası başarıda anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş öğretim alan ve kişiselleştirilmemiş öğretime katılan öğrenciler arasında öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları başarı puanlarına ilişkin karşılaştırmalı betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Tablo 7'de gösterilmiştir.

Grup	Ön test			Son test		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	35	8,23	3,32	35	15,86	3,33
Kontrol	35	6,97	4,32	35	14,23	3,98
Toplam	70	7,60	3,88	70	15,04	3,73

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları



Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki toplam 70 katılımcıdan kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=8,23$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim gören kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=6,97$ 'dir. Son testlere bakıldığında ise kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=15,86$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim gören kontrol grubunun son test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=14,23$ 'tür. Sonuçlara göre her iki grupta son test puanları ön test puanlarına göre yüksektir, her iki grupta da akademik başarı yükselmiştir.

Hem gruplar arası desenin hem de grup içi tekrarlı ölçümler desenin birlikte kullanıldığı, bir başka deyişle, iki ayrı deneysel işlemle değerlendirilen öğrencilerin Fransızca başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler (iki faktörlü) ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1643,26	66			
Grup(birey/grup)	137,40	1	137,40	5,93	0,018
Hata	1505,86	65	23,17		
Gruplar içi		67			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1588,24	1	1588,24	144,35	0,00
Ölçme-Grup	18,12	1	18,12	1,65	0,20
Hata	715,20	65	11		
Toplam	3231,5	133			

Tablo 8: Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim için Fransızca Ders Başarısına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Analizi

Tablo 8'e göre, hangi grupta olduğuna bakılmaksızın, tek grup olarak 70 öğrencinin tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı bir fark [$F_{(1,65)}=144,35$; $p>0,05$] tespit edilmiştir. Gruplar için "ölçüm" değeri dikkate alındığında, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş olmak üzere iki farklı grubun kendi içlerinde ön testten son teste anlamlı bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir [$F_{(1,65)}=144,35$; $p>0,05$]. İki grupta da öğrenme artmıştır.

Öğrencilerin başarısına ilişkin tekrarlı ölçümlerde gözlenen değişim, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş materyal kullanan gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(1,65)}=5,93$; $p>0,05$]. Başka bir deyişle iki ayrı gruptaki öğrencilerin tekrarlı ölçümleri ile uygulanan deneysel koşulların ortak etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören ve kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören gruplar arasındaki başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği anlamına gelmektedir. Son teste göre her iki grubun başarılarının arttığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1,65)}=1,65$; $p>0,05$]. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin Fransızca başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermiştir.



Özetlersek; kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim alan her iki grubun öğretim sonrasında başarı puanları, öğretim öncesine oranla yükselmiştir. Öğretim sonrasında Fransızca başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden kişiselleştirilmiş öğretim grubunun, kişiselleştirilmemiş öğretim gören gruba göre, öğrencilerin Fransızca başarı puanlarını arttırmada yaklaşık olarak aynı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada yapılan kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgulanmıştır.

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki verilen Tablo 9'da yer alan analizi yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgileri arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	35	120,06	20,45	68	9,75	0,0003
Kontrol	35	105,40	20,43			

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse İlgili Puanları Arasında t-Testi Sonuçları

Öğretim sonrası Derse İlgili Ölçeği ile elde edilen veriler analiz edildiğinde; deney grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin ($\bar{x}=120,66$), kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerine ($\bar{x}=105,40$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Gruplar arası derse ilgi düzeyleri farklılıkları analiz edildiğinde kişiselleştirilmiş öğretim alan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,003$; $p<0,05$) [$t(68) =9,75$; $p<0,05$] bulunmuştur. Bu bulgu, derse ilgi puanları ile kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi arasında yüksek oranda anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Derse ilgi konusundaki analizlerden elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilere oranla ilgilerinin daha fazla arttığını görüyoruz. Kişiselleştirilmiş öğretimin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, kişiselleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın önemli olduğu yargısına varılmıştır. Bir başka deyişle, kişiselleştirilmiş öğretim öğrencilerin ilgisini çekmek konusunda yüksek derecede başarı sağlamıştır.

Deney grubunda yer alan, kişiselleştirilmiş materyallerle çalışan öğrenciler çalışma kâğıtlarında kendi isimlerini gördükleri zaman çok heyecanlandıklarını belirttiler. Konu içeriklerine baktıklarında tercih ettikleri yemekleri ve sevdikleri öğünler konusundaki kişisel bilgilerini gördükleri zaman çok sevindiklerini, mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını, kendilerini önemli ve özel hissettiklerini söylediler. Çalışma kâğıtlarının kendilerinde kalmasını, saklamak istediklerini söyleyen öğrenciler oldu.

Öğrencilerin derse ilginin arttığını görmek, çalışmanın amaçları doğrultusunda beklenen önemli bir sonuçtur.

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Sonrası Ders Başarısında Cinsiyete İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tablolarda yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet	“f”	“%”
Kız	44	62,9
Erkek	26	37,1
Toplam	70	100

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Frekansları

Araştırmanın deney grubunda 35 öğrenci, kontrol grubunda 35 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 44’ü kız, 26’sı erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,9’u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı ise %37,1 olmuştur. Cinsiyet faktörüne göre son test ile elde edilen bulgular aşağıda, Tablo 11’te verilmiştir.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	183,826a	4	45,957	3,844	,007
Intercept	2100,823	1	2100,823	175,734	,000
O_Başarı	125,275	1	125,275	10,479	,002
Grup	19,905	1	19,905	1,665	,201
Cinsiyet	6,429	1	6,429	0,538	,466
Grup*Cinsiyet	0,04	1	0,04	0,003	,954
Hata	777,045	65	11,955		
Toplam	16801	70			
Düzeltilmiş Toplam	960,871	69			

*p<0,05 ise anlamlı farklılık vardır.

Tablo 11: Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Sonrası Ders Başarısında Cinsiyete İlişkin Analizler

Öğrencilerin öğretim sonrası başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(1,65)}=0,538$; $p>0,05$]. Grup ve grup cinsiyet değerlerine bakıldığında çıkan sonuçların anlamlılık düzeyi olan 0,05’ten büyük oldukları görülmektedir. Bu değerler başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı göstermektedir. Başka bir deyişle, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında başarı faktörü analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ulaşılan değerler, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında cinsiyete göre bir farklılık olmadığını göstermektedir.



Sonuç ve Tartışma

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretiminin öğrencilerin derse ilgisine ve başarısına etkisini incelemek amacıyla lise 9. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları başarı puanları dikkate alındığında, kişiselleştirilmiş araç-gereçlerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretim sonrasında derse ilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı ve ders başarılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin, öğretim öncesi ders başarı düzeylerinin düşük olduğu, gruplar arası ders başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, gruplar arası ders başarı düzeylerinde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Başarı her iki grupta arttığından dolayı kişiselleştirilmiş öğretimin başarıda anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu, kişiselleştirilmiş öğretime katılan öğrencilerinin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişiselleştirilmiş araç-gereçlerle çalışan öğrenciler çalışmanın ilgi çekici ve motive edici olduğunu, kendi isimlerini gördükleri zaman heyecanlandıklarını ve kendilerini özel hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu yorumlardan, uygulamanın ilgi çekici, motive edici olduğu ve güdüleme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kişiselleştirilmiş öğretim sonrasında yapılan derse ilgi ölçeğiyle, uygulamanın öğrencilerin ilgileri, duyguları ve güdülenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada edinilen bulgular, daha önce Hart (1996), Bates ve Wiest (2004), Çakır Balta (2008), Çakır ve Şimşek (2009), Awofala (2011; 2014; 2016), Çakır (2013), Dutke, Grefe ve Leopold, (2016), Sezer (2015) ve Doğan'ın (2017) tarafından elde edilen bulgularla benzer niteliktedir.

Bu araştırmada uygulanan kişiselleştirilmiş öğretimin, öğrenci başarısı üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada başarı konusunda elde edilen sonuçlar, Anand ve Ross (1987), Ku ve Sullivan (2000), Bates ve Wiest (2004), Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007), Çakır Balta (2008), Balcı (2016), Çakır vd. (2016) ve Doğan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Ancak, alan yazında kişiselleştirilmiş öğretimin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunun belirlendiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları Lopez ve Sullivan (1992), Cordova ve Lepper (1996), Ku ve Sullivan (2002), Ku vd. (2007), Akinsola ve Awofala (2009), Awofala (2011; 2014), Sezer (2015), Dutke ve ark. (2016), Kardaş (2016), Zeytçioğlu (2017) ve Bernacki ve Walkington (2018) tarafından farklı alan ve düzeylerde yapılan çalışmalardır. Bu durumda, kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerindeki etkisinin, yapılan diğer çalışmalarla benzerlik içinde olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği bul-



gulanmıştır. Daha önce Ku ve Sullivan (2000), Şimşek ve Çakır (2009), Awofala (2016), Mete, Çakır ve Acar (2018) tarafından yapılan çalışmalarından çıkan sonuçlarla benzer nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada ilk önce kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin derse ilgi düzeylerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmış, ikinci olarak, ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı ve cinsiyetin başarı üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretimin başarıda anlamlı bir etkisinin olmadığı, kişiselleştirilmiş öğretim gören deney grubunun derse ilgi düzeyinde ise anlamlı bir yükseliş olduğu gözlemlenmiştir. Ders başarıları cinsiyet yönünden incelendiğinde yine anlamlı farklılık görülmemiştir.

Kişiselleştirilmiş öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve güdüleme üzerinde olumlu etki yaratacağı, öğrencilerin başarısını artırıcı etkileri olacağı ön görülmüştü. Derse ilgi konusunda istenilen ve hedeflenen sonuca ulaşılmıştır, ancak başarı konusunda ulaşılamamıştır. Başarı konusunda bu sonuca neden olan faktörlerden bazılarının; öğrencilerin bu uygulamayla ilk defa karşılaşmaları, öğrencilerin yaşları, Fransızca dersini zor bulmaları, sözcük bilgilerinin yetersiz olması, dile yeteri kadar ilgi duymamalarını ve çalışma süresinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Fransız dili öğretim konusunda yeni bir yaklaşım olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla yapılan ölçüm ve analizler ile mevcut kuramsal bilgiler sonucunda ortaya çıkan bu araştırmanın hem kişiselleştirme çalışmalarına hem de dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları konusunda yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“İlgi” öğrenme konusunda önemli bir faktördür. Kişiselleştirme çalışmalarının büyük bir bölümünde çıkan sonuçlar öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonlarının arttığı yöndedir. Kişiselleştirme çalışmalarının, dil gibi karmaşık bir olgunun karmaşık yapılarını öğrenirken öğrencilere kolaylık ve sürekliliğinde başarılarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, 5 haftalık bir çalışma sonrası derse ilgileri artan öğrencilerin 1 yarıyıl, iki dönem gibi daha uzun süreli uygulamalarla başarılarında pozitif etkiler çıkabilmesi olasıdır. Zira bu sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur.

Kişiselleştirme uygulamaları, Fransızca öğretim/öğreniminde karşılaşılan sorunların azalmasında önemli rol oynayabileceği için farklı yaş grupları üzerinde de uygulanabilir. Ayrıca kişiselleştirilmiş araç-gereçler ve alıştırmalar öğrenciye kendisini özel hissettirerek öğretmenine yönelik olumlu hisler oluşmasını sağlamakta ve öğrencinin güdülenmesini artırmaktadır. Bu öğretimin, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygulanmasıyla, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretim/öğrenim sürecini olumlu şekillendirmesinde katkısı olabilir.

Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenci güdülenmesinde etkili olduğu için Fransızca dersinde olduğu gibi diğer derslerde ve zorlandıkları konularda öğrencilerin çalışmaya istekli olmalarına yardımcı olabilir. Araştırmaya ilgi duyan alan yazındaki araştırmacılara, daha fazla grup ve öğrencinin bulunduğu okullarda çalışma yapmaları önerilebilir. Kişiselleştirilmiş öğretim tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu tekniğin yararları ve uygulanışı üzerine geniş bilgiler verilebilir. Fransızca öğretim/öğrenim teknikleri ile ilgili yapılacak araştırmalarda bu çalışmanın sonuçlarından faydalanılabilir ve desteklenebilir. Çalışmanın Fransızca öğretim/öğrenimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* içinde, s. 31, ss. 312-329.

Akinsola, M. J. & 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), pp. 389-404. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207390802643169>

Altunışık, R. (vd.) (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayınları.

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), pp. 72–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.72>

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), pp. 5-10.

Awofala, A. O. 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, Science and Technology*, 2 (4), pp.273–288.

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), pp. 486-509.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/58> sayfasından erişilmiştir.

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

Bates, E. T. & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14 (2), pp. 17-26.

Bernacki, M. L., & Walkington, C. (2018). The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110 (6), pp. 864–881. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1187647&lang=tr&site=eds-live>.

Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can A. (1996). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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), pp. 715-730.

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

Çakır, Ö. (2013). Teacher candidates and teachers’ opinions on personalized teaching. *Gjhss-G: Linguistics & Education*, 13 (6).

Çakır, Ö., Çakmak, S. ve Yılmaz, F. (2016). The effect of personalization in physics teaching. *New Trends And Issuesproceedings On Humanities And Social Sciences*,6, ss. 149-156.



Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, ss. 109-119. <http://www.ef-dergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/254-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Yayınları.

Demir, A., (1997), Ülkemizde yabancı dil eğitimi ve yeniden yapılanma gereksinimi. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri*, Marmara Üniversitesi, İstanbul, ss. 143-153.

Demirel, Ö., (2003) *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak fransızca öğretiminin tarihi ve gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Dergipark*, Cilt 28, ss.28/11.

Dil Okulu. <http://www.dilokulu.com.tr/fransa-dil-okullari>

Doğan, P., (2017). *İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi*. 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, pp. 499-513.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>

Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.

Güven, B., Sözer M.A., (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32 [2007] ss. 89-99.

Hart, J. M. (1996). The effect of personalized word problems. *Teaching Children Mathematics*, 2 (8), pp. 504-505.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.4 (2), ss. 22-24.

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

Keefe, J. W. & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83 (6), pp. 440-448.

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

Kışla, T. ve Şahin, M. (2015). Kişiselleştirilmiş (kişiye özgü) öğrenme-öğretme yaklaşımı. Gülay Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ku, H. Y. ve Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Technology Research And Development*, 50(1), pp.21-34.

Ku, H.-Y. & Sullivan, H. J. (2000). Personalization of mathematics word problems in Taiwan. *Educational Technology Research And Development*, 48 (3), pp. 49-59.

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, pp. 1195-1210.

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), pp. 5-13.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/9, Summer 2013, pp. 297-318.



Mete, F. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s. (24) 1, ss. 195-208.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi: deyimlerin öğretimi üzerine bir çalışma, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, (21) 2, ss. 113-128.

Mete, Çakır ve Acar (2018, Kasım). *Türkçe metinlerde kişiselleştirmenin okuduğunu anlamaya etkisi*. INES International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya, Antalya.

NMSA Research Committee. (2003). Multiple learning and teaching approaches that respond to their diversity. *In research and resources in support of this we believe* (pp: 20-24; 26-27). Westerville, OH: National Middle School Association.

Özarslan, Y. (2010). *Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak IPTV*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri. İstanbul.

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires Turcs*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı* ss. 379-380.

Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, pp.24-39.

Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), ss. 73-88.

Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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), ss. 278-282.

TCSII. (2001). Taking Center Stage—Act II. Characteristics of differentiated instruction. *California Department of Education*, pp. 140, 141.

Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Türkoğlu S. ve Ataman E. (2015). Fransızca öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *KKEFD*, s: 30.

Yorulmaz M. (2013). Avrupa Birliği dil politikaları ekseninde çok dillilik uygulamaları ve karşılaşılan dil sorunu. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 210. <http://www.europa-digital.de/text/aktuell/dossier/sprachen/sprachen2.shtml>.

Zeytçioğlu, A. M. (2017). *Sınıf ortamında etkileşimli tahta ile grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler kullanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi – Dariüşsafaka Lisesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.