



Atıfta Bulunmak İçin / Cite This Paper: Doğan, P. ve Çakır, Ö. (2019). “İngilizce Öğretiminde Kişiselleştirilenin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi ve Uygulamaya Dair Öğrenci Görüşleri”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3266-3285.

Geliş Tarihi / Received Date: 17 Şubat 2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18 Nisan 2019

Tez Özeti

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRMENİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ VE UYGULAMAYA DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Pelin DOĞAN

Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

pelinkucuk@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6288-8162

Doç. Dr. Özlem ÇAKIR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi BÖTE Bölümü

ocakir@ankara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7306-5820

Öz

Kișiselleřtirilmiř öğretim, öğretim uyarlanması temeline dayanır ve öğrencinin merkeze alınmasıyla öğretimin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmesidir. Bilginin sunumunda ve alıştırma aşamasında, öğrenciye yakın kavramların, isimlerin ya da nesnelerin kullanarak öğrenciyi öğretimin merkezine alır. Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim kullanımının lisans öğrencilerinin başarılarına etkisinin ve uygulamaya dair öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Başarının farklılaşmasının incelenmesinde nicel yöntemler kullanılmış olup; uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve yorumlanabilmesi için ise nitel yöntemlere başvurulmuştur. Örneklem grubuna, üç farklı haftada, öğrencisi oldukları kurum tarafından belirlenmiş olan ders programı kapsamında İngilizce ders kitaplarında yer alan üç dilbilgisi konusuna dair kişiselleştirilmiş sunumlar hazırlanarak ders anlatımında bu sunumlar kullanılmıştır. Her kişiselleştirilmiş dersin ardından öğrencilere işlenen konulara dair kişiselleştirilmiş alıştırmalar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Nitel verilerin sonucunda, öğrencilerin kişiselleştirilmiş uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, uygulamayı motive edici buldukları, sınıf içi iletişimi güçlendirme ve birbirlerini tanıma açısından faydalı buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş öğretim, Kişiselleştirilmiş İngilizce öğretimi, Kişiselleştirme

EFFECTS OF PERSONALIZATION IN TEACHING ENGLISH ON THE ACHIEVEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS AND STUDENT VIEWS REGARDING THE IMPLEMENTATION

Abstract

Personalized instruction is based on the adaptation of instruction and shaping the instruction according to the interests and needs of the student by taking the student to the center. While presenting the information and in exercise stage, it takes the student to the center of instruction by using the concepts, names or objects that are close to the student. In this study, it is aimed to identify the effects of personalized teaching in teaching English on the achievement of university students and their views regarding the implementation. In the study, pretest- posttest control group experimental design was used. While analyzing the differentiation of achievement, quantitative methods were used and qualitative methods were used for identifying and interpreting student views. For the experimental group, personalized presentations and exercises related to three different

subjects from their course book in the scope of the curriculum determined by the institution they are students were prepared and used in three different weeks. After each personalized lesson, the students were given personalized exercises related to the lesson. After the data analysis, it was identified that there was no significant difference between the pretest-posttest scores of students who received personalized instruction and the others who received non-personalized instruction. As a result of qualitative data, it was identified that the views of students regarding the practice were positive, and they found the implementation motivating and useful in terms of strengthening the in class communication and knowing each other.

Key Words: Personalized instruction, Personalized English teaching, Personalization

1. GİRİŞ

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

Reigeluth'a (1996: 14) göre öğrenciler farklı öğrenme hızlarına sahiptir; fakat eğitim sistemlerinde sınıflardaki bu farklılıklar göz önünde bulundurulmadan; öğrencilerin hepsinin aynı hızda ilerlediği varsayılarak eğitim verilmektedir. Bu bağlamda, Reigeluth (1996: 14) öğretmenlerin aynı konuyu tüm sınıfa aynı anda öğretemeyeceğini ifade etmektedir. Sorunun çözümü için öğretmenin farklı öğretim sistemleri kullanması gerektiğini savunmaktadır. Bu sistemler içerisinde de materyal çeşitliliğinin önemi büyüktür. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme sürecini anlamlandırmak için öğretmenlerin değişik materyaller kullanması ve kendilerinin de materyal geliştirmesi gereklidir. Ya da bu bağlamda, sunulması planlanan bilginin öğrenciye sunumunda çeşitlilik sağlanması, öğrencinin öğrenmesinde önemli bir role sahip olabilmektedir. Bu noktada, öğrencilerin öğrenme stillerinin yanı sıra, ilgi alanlarının ve başarı düzeyinin de sürecin şekillenmesinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bütün öğrencilerin sadece bir öğretim metoduyla eşit düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyeceği ve bu yüzden öğretimin uyarlanması gerekliliği ve bütün öğrencilere

birden fazla şekilde sunulması fikri de uyarlanabilir öğretim fikrinin varsayımdır (Jonassen ve Grabowski, 2011). Diğer bir ifadeyle, Brusilovsky (2001: 90) bu uyarlanabilir öğretimi; bilginin sunumunda herkese uyan tek bir yaklaşımın (one size fits all) önemli bir alternatifi olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yeterli düzeyde etkili olamayacağı temeline dayanarak, öğretimin bireyin ihtiyaç ve ilgileri göz önünde bulundurularak uyarlanmasının ve kişiselleştirilmesinin öğretim sürecindeki verimliliği arttıracığını temel alan bir yaklaşımdır.

Öğrenenlerin, bireysel özelliklerinin farklılık göstermesi öğrenme ortamının uyarlanması ihtiyacını beraberinde getirmektedir (Howlin ve Lynch, 2014: 1; Jeong, 2016). Uyarlanabilir öğrenme, bu bireysel farklılıkların dikkate alınarak sistemin bunlara uygun hâle getirilmesini esas alır (Wang ve Liao, 2011) ve bilginin öğrenciye sunumunda, her öğrencinin ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve bireysel niteliklerini göz önünde bulundurarak, içerik veya gezinimin düzenlenmesi yoluyla öğrenmeyi daha verimli hâle getirmek amacıyla ortaya çıkmıştır.

Bir başka deyişle, uyarlanabilir öğretim, öğrencinin bir görevi yerine getirirken ihtiyaç duyduğu gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde öğrenciye yardım ederken, bunu onların bireysel farklılıklarını etkili bir şekilde dikkate alarak sunan eğitimsel uygulama olarak tanımlanabilir (Park ve Lee, 2003: 651). Kısaca, uyarlanabilir sistemler öğrencilerin ilgi veya tercihleriyle ilgilidir ve uyarlanabilir sistem de bu ikisinden birisini temel alarak kişiselleştirmeyi gerçekleştirir (Mamat ve Yusof, 2013: 587).

Öğretimin uyarlanması fikrini esas alan bir yaklaşım ise kişiselleştirilmiş öğretim olup; bu yaklaşıma göre öğrenci ile özgün düzeyde ve kişi olarak ilgilenilmeli ve öğretimin değerlendirilmesinde de özgün bir yol izlenmelidir (Çakır Balta, 2008: 9). Kişiselleştirilmiş öğretimde, öğrenci merkeze alınır ve öğretim öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre biçimlendirilir (Diack, 2004: 49). Bilginin sunumu süresince veya bazı çalışmalarda konu ile ilgili alıştırmaların yapılması sürecinde bu biçimlendirme devam eder.

Öğrencilerin arkadaşları, çevrelerindeki isimler veya tuttıkları takımlar gibi kişiye göre değişkenlik gösterebilen maddeler kişiselleştirmenin temel biçimlerinden olup; bu değişkenler kişinin önceki yani hâlihazırdaki bilgileri ile sunulan yeni bilgiler arasında bir köprü işlevi görebilmektedir (Hart, 1996: 504). Çakır (2013: 15) yayınladığı bir çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim materyalini, öğrencinin yakın çevresindeki kişi ve nesnelerin isimlerinin kullanılarak geliştirildiği sunum, alıştırma ve sınav materyali olarak tanımlamaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretime dair alanyazında yer alan çalışmalar, ağırlıklı olarak matematik alanında yürütülmüştür (Hart, 1996: 504; Ku ve Sullivan, 2002: 21; Chen ve Liu, 2007: 117; Çakır Balta, 2008: 20; Awofala, 2016: 503). Yine bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların

öğrencilerin başarı ve tutumlarına odaklandıkları ve araştırmalarını çoğunlukla ilkököl ve ortaoköl düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürüttükleri dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ise, kişiselleştirilmiş öğretimin başarıya etkisine bakıldığında, bu öğretimin öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu; ancak bu olumlu etkinin istatistiksel değerlere göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tutumlar üzerindeki etkisine bakıldığında da, benzer bir sonuç olarak, matematik dersinde kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin dersin işlenişine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri ve araştırma sonundaki yorumlarında bu programda olmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin matematik dersine katılımlarını ve konu ile etkileşime girmelerini kolaylaştıran ve anlamlandıran bu öğretim, öğrencilerin bu derse yönelik motivasyonları üzerinde de olumlu etkiye sahiptir. Bu noktadan hareketle, kişiselleştirilmiş öğretimin, günümüzdeki önemli sorunlardan biri olan dil öğretimi alanında kullanılmasının öğrenme sürecinde başarı ve motivasyonda karşılaşılan sorunların çözümünde yapıcı bir rol oynayabileceği akla gelmektedir.

Türkiye'deki İngilizce öğrenenler genellikle dilin yapısal kurallarını bir noktaya kadar biliyor olsalar da, bu kuralları uygulayarak hedef dilde bir şeyler üretme sürecinde sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bunun bir sebebi olarak öğretim yönteminde yıllardır aynı yöntemlerin süregelmesi gösterilebilir. Bu durum, öğrenciye teorik bilgiyi sunarken; öğrencilerin bu bilgileri uygulamaya geçirmelerine yardımcı olmamaktadır. Öğretmenler dil öğretirken kuralların doğrudan öğrenciye sunumu, dil kurallarını formüllere dönüştürerek ezberletme ve çeviri gibi geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmamalıdır. Aksine, dildeki kuralların işlevini hedef dil ve kültürle, öğrencinin içinde bulunduğu ortamla ve gerçek materyallerle mümkün olduğunca ilişkilendirmelidir. Günümüzde sınıf yapılarımız daha hareketlidir. Bu hareketlilik göz önüne alınarak, öğrencilerin ilgisinin değişik öğretim etkinlikleri ile canlı tutulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Thornbury, 2014).

Tüm dünyada İngilizce öğretimine dair çeşitli sıkıntılar yaşanmakta ve araştırmacılar tarafında farklı yaklaşımlar önerilerek bu yaklaşımların etkileri incelenmeye devam etmektedir. Bu durum ülkemizde de yıllardır karşı karşıya olduğumuz bir sorundur ve öğretmenler sürekli eleştirilere maruz bırakılarak neden öğretmedikleri tartışılmaya devam etmektedir. Dil pedagojisinde, dilbilgisi öğretimi yöntemlerde çeşitlilik gösterse de hep tartışmalara konu olmuş ve sorunlara çözüm aranmıştır. Dilin nasıl öğretildiğinin, dilbilgisindeki yapıları öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisi olduğuna yönelik görüşler ortaya atılarak (Ellis, 1994); dilin öğretiminde farklı yöntemler denenmiştir. Ancak 19. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar çeşitli yaklaşımlar denenmiş olsa da, en çok kullanılan yaklaşım dilbilgisini

hedef dilden ana dile ya da tam tersi şekilde öğretmeye dayanan dilbilgisi çeviri yöntemi olup (grammar translation method); tüm odağı okuma ve yazmaya dayanmıştır. Oysa, bir dili öğrenirken, bütün becerilerde o dilin kullanılması gereklidir. Bu sorunun çözülmesi için dönem dönem farklı yöntem ve yaklaşımlar önerilmiş ve denenmiştir. Günümüzde iletişime dayalı yaklaşım (communicative language teaching) oldukça kabul görmekte olsa da, dilin tüm becerilerde kullanımı sorununu yine de tam anlamıyla çözememektedir.

Bu bağlamda, ülkemizde öğrencilerin bu dili öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamakta oldukları göze çarpmaktadır. Yıllarca öğretilme çabalarına rağmen, öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürecekleri bir ortam olmaması ve bu dili tek bir tür içerik sunumuyla öğrenmek zorunda kalmaları, onların dili içselleştirmelerine engel olmaktadır. Lopez ve Sullivan (1992) ve Sezer (2015: 86) tarafından yapılan araştırmalarda, matematik alanında kişiselleştirilmiş öğretimin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu göz önünde bulundurulursa, bu öğretimin yabancı dil öğretimi gibi diğer disiplinlerde kullanılmasının problemlerin çözümüne katkı sağlama olasılığı da dikkate değer olabilir.

İngilizce öğretiminde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadan, içeriğin tek bir şekilde sunulması öğrenmenin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Derslerde içeriğin sunumunun, genellikle ders kitabı temelli gerçekleştiği yadsınamaz bir gerçektir. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve başarı düzeyleri göz önünde bulundurulmadan bilgi sunumunun sağlanması öğrencilerin öğrenmesini güçleştirerek, dilin öğrenilmesi sürecini olumsuz yönde etkilemekte; hatta zaman zaman öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar edinerek, motivasyonlarını kaybetmelerine sebep olabilmektedir. Oysa hiçbir sınıf; dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları, seviyeleri ve derse yönelik tutumları aynı değildir ve öğretimin buna göre şekillendirilmesi gerekir. Öğrencilerin öğrenmelerinin maksimum düzeye ulaşması gerekiyorsa, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrenme özellikleri ve tercihleri göz önünde bulundurularak içerik sağlanması önem arz etmektedir (Wang ve Liao, 2011).

Her öğrencinin bireysel farklılıklarının olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri için, bilginin sunumunda öğrencilere çeşitlilik sağlanması faydalı olabilir. Bu anlayıştan yola çıkarak, son yıllarda piyasaya sürülen İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin içeriğinde, öğrencilerin sahip olabileceği farklı ilgi alanlarına, merak duyabilecekleri konulara ve beceri seviyelerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Johnson, Kim, Ya-Fang, Nava, Perkins, Smith, Soler-Canera ve Lu, 2008: 157). Bu değişimin sebebi olarak, yabancı dil öğretiminde odak noktasının, kazandırılması gereken hedefler ve uygun pedagojiden; öğrencileri bu kazandırılacak hedeflere götüren süreç

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

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

Öğrencilere, kendi bilgilerinin, düşüncelerinin, duygularının değer gördüğü hissettirilir; hatta bütün bunların etkinlikte başarı sağlamalarında büyük önem taşıdığı gösterilirse ve yapmaları beklenen şeylerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirilmesi sağlanırsa, öğrenciler muhtemelen hedef dili öğrenmek için daha çok motive olacak ve etkinliklere daha çok katılım sağlayacaktır (Griffiths ve Keohane, 2001). Bu sonuçlara ek olarak, öğrenmenin kalıcılığının daha uzun süreli olması da olası sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kişiselleştirmeye ilgili yapılmış olan çalışmalarda, kişiselleştirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumları üstündeki etkilere bakılmış olsa da; bu çalışmalar çoğunlukla matematik alanında ve ilkökul-ortaokul düzeyindeki öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bulunan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, kişiselleştirilmiş öğretimin diğer disiplinlerde ve yaş gruplarında da olumlu sonuçlar ortaya koyması mümkün olabilir. Hatta üniversite öğrenim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, kişiselleştirilmiş öğretimin kullanılması yükseköğretim tarihinde bir dönüm noktası niteliğinde olacaktır (Grant ve Spencer, 2003: 4). Ancak, yine de bu öğretimin diğer disiplin ve yaş gruplarında nasıl bir etki gösterebileceğine dair yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, yukarıda bahsedilen kişiselleştirilmiş öğretimin genellikle matematik dersinde kullanıldığı hâlde, diğer disiplinlerdeki kullanımlarına dair çalışmaların oldukça az sayıda olması göz önüne alınarak; “Kişiselleştirilmiş öğretimin İngilizce öğrenmede üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarısını etkilemekte midir?” ve “Kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

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

Tablo 1. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	R	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	R	O ₂		O ₄

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

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfında öğrenimlerine devam etmekte olan 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

İlk dönem sonu itibarıyla öğrencilere Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programa göre katılımcıların seviyesi orta üstü düzey (upper-intermediate) olmuştur. Bu sebeple, katılımcılar sahip oldukları dil seviyesine göre okul tarafından sınıflandırıldıkları için katılımcılar yansız atanmışlardır. İki farklı sınıfta toplam 31 öğrenci üç farklı dilbilgisi konusunda kişiselleştirilmiş öğretim görererek deney grubunu oluşturmuşlardır. Kontrol grubunda bulunan 31 öğrenci ise yine iki farklı sınıftan oluşup, belirlenmiş olan üç dilbilgisi konusunda kişiselleştirilmemiş öğretim görererek okul tarafından uygulanan normal program dâhilinde çalışmaya dâhil olmuşlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrenci kişisel bilgi formu, başarı testi ve öğrenci görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Kişiselleştirilmiş öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme alanlarında yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanan bu formda, öğrencilerin sevdikleri dizilerden ilgi alanlarına, geçmişteki deneyimlerinden gelecekteki planlarına ve bazı konular hakkında görüşlerine dair 27 soru bulunmaktadır. Bu sorular ve sorulara verilen yanıtlar araştırmacıya, hem ders sunumlarının hem de alıştırmaların kişiselleştirilmesinde kullanabilmesi için öğrencilere dair gerekli bilgileri sağlamıştır. Soruların seçiminde öğrencilerin genel ilgi alanları ve görüşleri

konularının yanı sıra, öğretim süresince ders kitabındaki konularla ilişkili olarak kişiselleştirilecek olan üç konuya dair sorulara da yer verilmiştir.

2.3.2. Başarı Testleri

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

Soruların hazırlanmasının ardından uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorular uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Ardından güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için, pilot uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulama sonucunda, 5 maddenin ayırt edicilik düzeylerinin çok düşük olarak güvenilirliği düşürmesi sebebiyle, testteki 5 madde çıkarılarak, güvenilirlik analizi işlemi tekrarlanmıştır.

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

16 sorudan oluşan başarı testi son haliyle öntest olarak uygulanmıştır. Aynı başarı testi, uygulama sürecinin ardından tekrardan öğrencilere sontest olarak uygulanmıştır.

2.3.3. Öğrenci Görüş Formu

Bu formda, uygulamaya dair çok genel bilgileri içeren "evet-hayır" seçeneklerini ve açıklama bölümünü içeren "Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?" ve "Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?" gibi dört soru sorulmuştur. Ek olarak öğrenci görüşlerinin daha geniş çapta ifade edilebilmesine olanak vermek adına beş tane de açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorularla hem öğrencilerin yaşadıkları deneyime dair fikirlerini almak hem de kişiselleştirilmiş İngilizce öğretimi uygulamalarının gelecekte kullanımına dair fikirlerini almak hedeflenmiştir.

2.4. Uygulama

Uygulama için belirlenen konular bu programda ve ders kitabında kurumun programında yer alan dilbilgisi konularıdır. Bu konular sırasıyla; aşamalanabilen ve aşamalanamayan sıfatlar (gradable/ungradable adjectives), sıfat cümleleri (relative/adjective clauses) ve koşul cümleleri (if clauses) konularıdır.

Kişiselleştirilmiş öğretim uygulaması ilk hafta öntest uygulaması, üç hafta uygulamanın yapılması ve alıştırmaların verilmesi ve son olarak sontest uygulaması ve öğrenci görüşlerinin alınması olarak toplamda beş hafta sürmüştür.

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

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

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

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

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

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

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

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde öncelikle parametrik ya da non- parametrik testlerin uygulanmasına karar verebilmek için, normallik şartına bakılmıştır Bu bağlamda Kolmogorov-Smirnov test değerlerine bakıldığında dağılımın normal olmadığı görülmüştür.

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

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

3. BULGULAR

3.1. Başarıya İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestte aldıkları başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanları

Grup	N	\bar{X}	ss
Deney	31	10.03	1.76
Kontrol	31	10.00	1.63

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

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontestte aldıkları başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puanları

Grup	N	\bar{X}	ss
Deney	31	10.87	1.99
Kontrol	31	10.74	2.15

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki 62 katılımcının sontestte aldıkları başarı puanlarının öntestte olduğu gibi birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanlarının ortalaması 10.87 olurken; kontrol grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanları 10.74 olarak bulunmuştur. Tablo 3 ve 4’te görüldüğü gibi,

kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmiş alıştırma alan deney grubu öğrencilerinin öntestteki ortalamaları 10.03 iken; sontestte 10.87 olmuştur. Kişiselleştirilmemiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş alıştırma alan öğrencilerin öntestteki ortalamaları 10.00 iken; sontestte ortalamaları 10.74 olmuştur. Bu sayısal değerlere bakıldığında, her iki grubun da akademik başarısında bir artış olduğu görülmektedir.

Bu değerler göz önünde bulunarak, verilerin analizine devam edilmeden önce öntest ve sontest başarı puanlarının dağılımının normallik şartını sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüş ve gruplara göre öntest ve sontest başarı puan ortalamalarının ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öntest puanlarına dair test sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

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

Uygulamanın sonunda uygulanan sontest puanlarının gruplara göre ortalamalarının ve bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kullanılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

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

Her iki grubun kendi içerisindeki öntest ve sontest başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bu teste göre

kişiselleştirilmiş öğretim grubundaki öğrencilerin öntestte ve sontestte aldıkları başarı testi puanlarının dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Kişiselleştirilmiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

Kişiselleştirilmiş öğretim grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası başarı puanlarına bakıldığında, başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, aradaki farkın sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmemiş öğretim grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestte aldıkları başarı testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Kişiselleştirilmemiş Öğretim Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

Kişiselleştirilmemiş öğretim grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası başarı puanlarına bakıldığında, puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, farkın pozitif sıralar lehinde yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kişiselleştirilmemiş öğretim grubunda yer alan ve kişiselleştirilmemiş öğretimle öğrenmeye devam eden öğrencilerin başarısında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

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

3.2. Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini edinmeye yönelik hazırlanan formda, ilk dört soruda öğrencilere evet ve hayır seçenekleri ve açıklama seçeneği sunulmuştur. 31 öğrencinin, bu sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

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

Tablo 8’deki bilgiler incelendiğinde, “*Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?*” sorusuna öğrencilerin % 93.5’lik bir kısmını oluşturan 29 öğrenci “evet” cevabını vermiştir. % 6.5’lük bir kısmı oluşturan iki öğrenci ise “hayır” cevabını vermiştir. Burada tespit edilen değerlerin aksine, öğrencilerle uygulama öncesindeki görüşmede kişiselleştirme kavramını daha önce duymadıkları görülmüştür. Ancak, öğrencilerin uygulama süresince kavramı anlayıp; uygulama sonunda uygulanan bu testte de o sebeple “evet” yanıtı verdikleri tahmin edilmektedir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bir diğer öğrenci ise konuya oldukça detaylı bir yaklaşımda bulunarak şöyle cevap vermiştir: “Öğrencilerin soyut konuları, kelimeleri vs. algılamaları ve gerçekten öğrenmeleri için daha sık kullanılmalı. Bu yöntemi zamanla öğrenci kendi çalışmalarına uygulayacak ve kendi çalışma sistemine olumlu etki edecektir. Bu sadece daha fazla uygulamayla mümkün olabilir.”

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

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

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

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

Bir öğrenci ise araştırmacı tarafından toplanan kişisel bilgilerin nasıl kullanılması gerektiğine dair fikirlerini de paylaşarak “Çok özel olmadığı sürece (ki hocamız bu konuda çok dikkatliydi) sınıf ortamında benle ilgili bilgilerin paylaşılması hem sınıf ortamındaki ilişkileri artırıyor hem de öğrencinin özgüvenini artırıyor.” demiştir. Bu yorumdan da

görüldüğü üzere, öğrencilerin bilgilerinin paylaşımında hassasiyet gösterilmesi öğrenciyi uygulama sürecinde daha rahat olmaya yönlendirmiş oluyor.

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

Sekizinci madde olan “*Motivasyonunuzu olumlu etkilediğine inanıyor musunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.*” sorusuna yine cevap vermeyen bir öğrenci dışında, kalan 30 öğrenci “evet”, “inanıyorum” gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan detaylı olarak açıklanmış olanlarının bazıları şöyledir:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

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

Uygulamaya dair öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, uygulamanın öğrencilerin ilgileri, duyguları ve güdülenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen çalışmada edinilen bulgular, daha önce Hart (1996), Çakır Balta (2008), Çakır (2013) ve Awofala (2016) tarafından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testi puanlarına göre her iki grubun başarısında da artış görülmüştür. Dolayısıyla, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sebeple, öğrencilerin sınav puanları üzerinde kişiselleştirilmiş öğretimin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş öğretim süreci sonunda, uygulamanın öğrenci başarısında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmesine rağmen, öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak uygulamanın faydalı olduğu yönündedir. Kişiselleştirilmiş sunumların kendileri için daha ilgi çekici ve heyecan verici olduğunu belirten öğrenciler, kişiselleştirilmiş alıştırma ve etkinliklerin de kendilerini özel hissettirdiğini ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu yorumlardan, uygulamanın eğlenceli olduğu ve motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenciler öğretim sürecinde kişiselleştirilmiş içerik sunumları sayesinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve aralarındaki iletişimin güçlendiğini belirtmişlerdir.

5. ÖNERİLER

Gelecekte gerçekleştirilmesi tasarlanan kişiselleştirilmiş öğretim araştırmalarına yönelik öneriler şu şekildedir:

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

2. Kişiselleştirme öğrencilerin dikkatini çekme ve iletişimi güçlendirme adına önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, İngilizce öğretiminde pek çok dilbilgisi konusunun öğretiminde kişiselleştirme öğrencilerin dikkatini çekmek ve iletişimi güçlendirmek için kullanılmalıdır.

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

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

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

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

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

KAYNAKÇA

- Awofala, A. O. A. (2016). Effect of personalization of instruction on students' motivation to learn mathematics word problems in Nigeria. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 486-509.
- Balcı, T. (2016). *Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bates, E. T., & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14(2), 17-26.
- Brusilovsky, P. (2001). Adaptive hypermedia. *User Modelling and User-Adapted Interaction*, 11(1/2), 87-110.
- Chen, C. J., and Liu, P.-L. (2007). Personalized computer-assisted mathematics problem-solving program and its impact on Taiwanese students. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 105-121.
- 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.
- Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve sınıf ortamında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, Ö. (2013). Teacher candidates and teachers' opinions on personalized teaching. *GJHSS-G: Linguistics & Education*, 13 (6), 14-19.
- Çakır, Ö., Çakmak, S. & Yılmaz, F. (2016). The effect of personalization in physics teaching. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6, 149-156.
- Diack, A. (2004). Innovation and personalised learning. *Education Review*, 18(1), 49-55.
- Ellis, R. (1994). *The study of language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Grant, L. K., & Spencer, R. E. (2003). The personalized system of instruction: Review and applications to distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-17.
- Griffiths, G., & Keohane, K. (2001). *Personalizing language learning* (1st Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2014). *How to teach English* (10. edition). China: Pearson Education Limited.

- Hart, J. M. (1996). The effect of personalized word problems. *Teaching Children Mathematics*, 2(8), 504-505.
- Howlin, C., & Lynch, D. (2014). A framework for the delivery of personalized adaptive content. *Web and Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 International Conference on*, 1-5.
- Jeong, H. (2016). UX based adaptive e-learning hypermedia system (U-AEHS): an integrative user model approach. *Multimedia Tools And Applications*, 75, 13193-13209.
- Johnson, K., Kim, M., Ya-Fang, L., Nava, A., Perkins, D., Smith, A. M., Soler-Canela, O., & Lu, W. (2008). A step forward: investigating expertise in materials evaluation, *ELT Journal*, 62(2), 157-163.
- Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerr, P. (2016). Adaptive learning. *ELT Journal*, 70(1), 88-93.
- Kocabaşoğlu, Y. E. (2002) Çoktan seçmeli soru analizi ve çoktan seçmeli soru sınavları. Web ftp://ftp.akdeniz.edu.tr/araclar/ODTK/mcqanaliz.pptadresinden 19.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ku, H. Y., & Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Research and Development*, 50(1), 21-34.
- Lever-Duffy, J., McDonald, Jean B., & Mizell, Al P. (2004). *Teaching and learning with technology*. The United States of America: Pearson Education, Inc.
- Littlewood, W. (2009). Process-oriented pedagogy: Facilitation, empowerment, or control? *ELT Journal*, 63(3), 246-254.
- Lopez, C. L., & 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.
- Mamat, N., & Yusof, N. (2013). Learning Style in a Personalized Collaborative Learning Framework. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 586-594.
- Park, O., & Lee, J. (2003). Adaptive Instructional Systems. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 651-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. (1996). A new paradigm of ISD? *Educational Technology, May- June 1996*, 13-20.
- Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.
- Thornbury, S. (2014). *Grammar*. China: Oxford University Press.
- Wang, Y., & Liao, H. C. (2011). Adaptive learning for ESL based on computation. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 66-87.

EXTENDED ABSTRACT

Reigeluth (1996: 14) thinks that each and every student learns with his/her own pace; however, they are taught without considering that difference among students. In this context, Reigeluth (1996: 14) asserts that teachers cannot teach the subjects to all students in a classroom at the same time and adds that teachers need to use different teaching systems to solve that problem. Material variety has an important role in those systems since teachers should provide various materials and develop materials on their own to help learners make their learning process meaningful. While doing these, along with learning styles, interest areas and achievement level should be taken into consideration. Thus, adaptive teaching assumes that learning process is required to be adapted in accordance with the needs of learners (Jonassen & Grabowski, 2011). At this point, Brusilovsky (2001: 90) accepts adaptive learning as a crucial alternative to the “one size fits all” approach. Adaptive learning is based on the consideration of individual differences and making the system suitable according to those differences (Wang & Liao, 2011). These learning systems are related to the preferences or interests of learners and an adaptive learning system is personalized by building the teaching process on one of these elements (Mamat & Yusof, 2013: 587). One of the

approaches which is based on the adaptation of teaching is personalized instruction and according to the principles of that instruction, a student should be dealt as a person at a unique level and teachers should follow a unique way to assess the teaching (Çakır Balta, 2008: 9). In personalized instruction, student is put in the center and teaching process is built according to the needs and interests of the student (Diack, 2004: 49). Some of the main factors in personalization are expressed as the friends of students, names around them, the teams they support and these depend on students. These variables build a bridge between the background knowledge and the information to be presented (Hart, 1996: 504). In this study, it is aimed to identify the effects of personalized teaching in teaching English on the achievement of university students. This study was structured in accordance with pretest- posttest control group experimental design. Instruction is the only independent variable of the research. The independent variable is divided into two subgroups which are personalized and non-personalized instruction. There is one dependent variable defined as student achievement. While analyzing the differentiation of achievement, quantitative methods were used and qualitative methods were used for student views. For the experimental group, personalized presentations and exercises related to three different subjects from their course book were prepared and used. As for the achievement, after the data analysis, it was identified that there was no significant difference between the pretest-posttest scores of students who received personalized instruction and the others who received non-personalized instruction. Although both groups improved their scores during the academic term, the difference between the experimental and control group was not significant. As a result of qualitative data, it was identified that the views of students regarding the practice were positive. The students were from English Language Teaching Department and in the preparatory year so they said this was a very beneficial experience for them to remember when they teach in the future. In addition to these, they used many positive expressions to describe their views and feelings towards the personalization process. When the findings of the study were brought together, it was observed that personalized teaching may not have a significant effect on teaching. In spite of the fact that the study showed no significant difference on achievement, the views of the students in the experimental group tells the study was beneficial. Students in the experimental group said personalized presentations were intriguing and exciting for them and they added that personalized presentations made them feel special and increased their motivation. They also added that they got a chance to know each other and their communication got better thanks to the personalized presentations.

Considering all of these results, it can be concluded that this research on its own provided some results but more research need to be conducted in the area of personalization in teaching English. Different groups and levels might be included in the further research as that might help decrease the problems that are faced in teaching English. Furthermore, as suggested in the study, students expressed that their communication among their classmates and increased their motivation, personalization might be used to grab attention and strengthen communication in classroom environment while teaching many different grammar subjects in teaching English. Also, personalization may be used in various disciplines and age groups as it was found to be effective in learner motivation.