



Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*

Tuğba KAYAASLAN** Özlem ÇAKIR***

(Başvuru tarihi Temmuz 30, 2016 – Kabul tarihi Haziran 12, 2017)

ÖZ. Araştırmada, Türkçe öğretiminde yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunu kişiselleştirmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında 40 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi ile öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Toplam 5 hafta süren uygulama sürecinde kullanmak amacıyla KASOM (Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Oluşturma Materyali) adı verilen bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Araştırmada gruplar bütün olarak değerlendirildiğinde kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş uygulama gruplarında yer alan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Tekrarlı ölçümler için ANOVA ile elde edilen bulgulara göre, kişiselleştirilmiş alıştırma sorularıyla çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki değişim ile kişiselleştirilmemiş alıştırma sorularıyla çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki değişim arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. KASOM ile çalışan öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin uygulamayı faydalı buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğretim, Kişiselleştirilmiş Öğretim Materyali, Kişiselleştirilmiş Türkçe Öğretimi, Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları

* Bu makale “Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezinin bir kısmından oluşmaktadır.

** Programcı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye. E-posta: kayaaslantugba@gmail.com

*** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.

E-posta: ocakir@ankara.edu.tr

Orcid Number: 0000-0002-6426-975X

Orcid Number: 0000-0002-7306-5820



The Effect of Using Personalized Turkish Practice Questions on Student' Achievement*

Tuğba KAYAASLAN** Özlem ÇAKIR***

(Received July 30, 2016 – Approved June 12, 2017)

ABSTRACT. In this study, we aimed to determine the effects of personalization of spelling rules and punctuation marks in Turkish education on students' academic achievements. The study was conducted in 2014–2015 education years with the participation of 40 secondary school seventh grade students by using research design including a pre and post-test control group. An instruction material, KASOM (Material for Designing Personalized Practice Questions), was designed to be used in the application process, which took 5 weeks. When the groups, who participated in the study, were evaluated, it was seen that the difference between average scores of students who took part in personalized application group and the students who took part in non-personalized application group was significant. According to the findings obtained by ANOVA used for recurring measurements, it was seen there was not a significant difference between the variance of academic achievement of the students who studied with personalized training questions and those who worked with non-personalized training questions. When the opinions of the students who studied with personalized material were taken into consideration, it was seen that the students found the application useful.

Key Words: Personalized Learning, Personalized Learning Material, Personalized Turkish Teaching, Personalized Practice Questions

* This study composed of part of the master thesis called “The Effect of Using Personalized Turkish Practice Questions on Student' Achievement”.

** Programmer, Middle East Technical University, Ankara, Turkey. E-mail: kayaaslantugba@gmail.com

*** Assoc. Prof. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
E-mail: ocakir@ankara.edu.tr

Orcid Number [0000-0002-6426-975X](https://orcid.org/0000-0002-6426-975X)

Orcid Number: [0000-0002-7306-5820](https://orcid.org/0000-0002-7306-5820)

SUMMARY

Purpose and significance: The goal of this study is to determine the effects on the students by a personalized instructional material designed to teach spelling rules and punctuation marks. The inadequacy of materials and researches conducted in the field of personalized instruction in Turkey and the shortage of scientific studies in this field indicate the significance of the issue and furthermore, Turkish lesson will be given for the first time by using personalized instruction.

Methods: The experimental group is based of 40 seventh-graders from the 2014-1015 school year, which were taking Turkish classes at that time. For this study, pre-test and post-test were made. The independent variable is the instructional material. The independent variable is divided into two fractions, which are personalized instructional material and a non-personalized instructional material. The dependent variable is the improvement of the academic achievements of the students.

An instructional material was designed, in order to create a platform where the personalized Turkish grammar-questions can be applied to the students. To design this material, the language C# and the program “Visual Studio” was used. Microsoft SQL Server Database was used in order to protect the resulting data. In the interval of five weeks, the tests such as pre-test and post-test are being applied to the students on this instructional material. The Turkish spelling rules and punctuation marks were personalized with the help of the data from a “Student Information Forms”.

Results: It is stated that, with the help from the pre-test and post-test scores, that there are significant differences between the personalized instructional material and the non-personalized instructional material. With the result of the Repeated Measure ANOVA, it is stated that there are no significant differences in scores of the experimental groups, who worked with the personalized instructional material and the non-personalized instructional material. It was measured the attitudes of the students toward the personalized instructional material in frequency (f) and in percentage (%). The students who have used the personalized instructional material are satisfied with the material.

Discussion and Conclusions: This study examines the effects of designed materials of personalized practice questions on students' achievements and when the difference between pre and post-test scores were

analyzed, it indicated that personalization had no effect on student achievement.

When the field of literature was examined, it was thought that personalization would have an effect on the enhancement of student achievement. There could be various reasons why personalization did not bring an increase in students' academic achievement. Why personalization did not increase student achievement is because students do not have personalized instruction practice, they do not like Turkish lesson, they lack adequate reading skills and they lack preknowledge of spelling rules and punctuation marks. Besides, students' age could be another reason.

GİRİŞ

Kișiselleştirilmiř öğretim kavramı daha eskilere dayanmakla birlikte bir tanım olarak ilk kez 1962 yılında Fred Keller ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kișiselleştirilmiř Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) ile ortaya çıkmıştır. Keller tarafından 1963 yılında Kolombiya Üniversitesinde öğretim sürecini her öğrenci için kişiselleştirebilen bir uyarlama sistemi olan Keller Planı geliştirilmiştir (Keller, 1974). Keller Planı 1960'ların sonuna doğru birçok okulda uygulanmaya başlanmıştır (Park ve Lee, 2004). Keller Planı'na göre öğretim süreci öğrenciye kişiselleştirme, ilerlemeyi kontrol etme, kaynak ve çalışma materyali seçme imkânı sağlayacak şekilde küçük birimler ve hiyerarşik sıraya göre düzenlenmektedir (Karp, 1983).

Tek beden herkese uyar (one-size-fits-all) yaklaşımından vazgeçip, her öğrencinin farklı olduğu ve farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu unutmamak gerekir (Fok ve Ip, 2004). Kișiselleştirilmiř öğretim tek beden herkese uyar yaklaşımına önemli bir alternatiftir. Kișiselleştirilmiř öğretim her öğrencinin kendi kişisel ilgi, ihtiyaç ve öğrenme hızına göre uygulanır. Öğrencinin performansına göre kendi hızında derslerde ilerlemesine fırsat verir (Petska, 2006).

Kișiselleştirmenin amacı öğrenenin sadece kendi hızında ilerlemesine olanak sunmak değildir; aynı zamanda öğretim içeriğinin de öğrenenin yaşamından kesitleri içermesidir. Kișiselleştirilmiř öğretim, öğrencinin kişisel özellikleriyle beraber öğrencilerin günlük yaşantılarına ya da geçmişlerine göre öğretim sisteminin 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 bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir (Hart, 1996).

Kişisel tercih ve ilgilerinin konu içerisinde kullanılması, öğrencilerin konu üzerinde ilgisini artırabilir (Anand ve Ross, 1987) . Kişiselleştirme, öğrencinin konuya yönelik ilgisini artırabildiği gibi aynı zamanda öğrencinin konsantrasyonu üzerinde de etkili olabilmektedir (Awofala, 2011; Hart, 1996). Bunun yanında Kişiselleştirme, öğrenci tutum ve ilgileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Morrison, Ross ve Baldwin (1992), Hart (1996), Ku ve Sullivan (2000) ve Chen ve Liu (2007) çalışmalarında kişiselleştirilmiş materyallerin kişiselleştirilmemiş materyallere göre

öğrencilerin tutum ve ilgileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Kişiselleştirilmiş öğretim; grupsal ve bireyselleştirilmiş kişiselleştirme olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Grupsal kişiselleştirme, kişiselleştirmeyi bütün bir grup için genellenebilir olarak gerçekleştirmektir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme ise her bir öğrenci için değişkenlerin ayrı ayrı kullanılmasıdır (Ku ve diğerleri, 2007; Ku ve Sullivan, 2000). Başka bir deyişle, grupsal kişiselleştirme bütün bir grubun genellenebilir ilgi ve tercihlerine göre yapılırken; bireyselleştirilmiş kişiselleştirme her öğrenci için öğrencinin kişisel ilgi ve tercihlerine göre kişiselleştirmenin gerçekleştirilmesidir. Öğretmen ve öğretim tasarımcıları için grupsal kişiselleştirmenin yapılandırılması, bireyselleştirilmiş kişiselleştirmeye göre daha kolaydır. Bununla beraber grupsal kişiselleştirmenin bazı öğrencilerin kişisel tercihlerine hitap etmemesi degrupsal kişiselleştirmenin dezavantajı olarak gösterilebilir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme her bir öğrenci için tek tek düzenlendiğinden dolayı daha zor ve zaman alıcıdır. López ve Sullivan (1992) bireyselleştirilmiş kişiselleştirmenin öğrencilerin tutumlarında daha olumlu etki oluşturduğunu belirtmiştir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirmenin etkililiği göz önüne alınarak bu çalışmada her öğrenci için ayrı ayrı kişiselleştirmenin yapıldığı bireyselleştirilmiş kişiselleştirme kullanılmıştır.

Alan yazını incelediğimizde kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin ilgi ve başarıları üzerinde etkili olduğunu görülmektedir. Ku ve Sullivan (2002) kişiselleştirilmiş sözel problemlerin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Tayvanlı dördüncü sınıf 136 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden bilgi formu ile toplanan kişisel bilgilerle kişiselleştirme gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı ölçümler ANOVA analizi sonucuna göre, öğrencilerin kişiselleştirilmiş testlerde, kişiselleştirilmemiş testlere oranla daha fazla performans elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda kişiselleştirilmiş testleri çözen yüksek yetenekli öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş testleri çözen düşük yetenekli öğrencilere kıyasla, uygulamaya karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Chen ve Liu (2007) yaptıkları çalışmada kişiselleştirmenin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkilerini ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma grubu 165 Tayvanlı dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tayvanlı öğrenciler seçkisiz bir şekilde kişiselleştirilmiş ya da kişiselleştirilmemiş gruplara bölünmüştür. Kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilere yapılan anketler toplanarak kişiselleştirilme yapılmıştır. Geliştirilen bir bilgisayar programı sayesinde kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilere kişiselleştirilmiş matematik problemleri sorulmuş diğer gruba ise kişiselleştirilmemiş problemler

sorulmuştur. Kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilerin performansları ve tutumlarında olumlu artışlar gözlenmiştir.

Çakır Balta (2008) çalışmasında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemleri üzerinde çalışmıştır. Uygulama 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören 90 ilköğretim yedinci sınıf öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulama, bilgisayar ortamında ve sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. İki hafta süren uygulamanın sonuçları tekrarlı ölçümler ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş materyali kullanan öğrencilerin puanları arasındaki fark ile bilgisayar ve sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermektedir.

Akinsola ve Awofala (2009) kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi olup olmadığını belirlemek için baskı temelli öğretim yürütmüştür. Araştırma Nijeryalı 320 lise öğrencisi ile yapılmıştır. İstatistik çalışması için toplanan veriler T-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Awofala (2011) çalışmasında öğrencilerin ilgi ve tercihlerine göre kişiselleştirilmiş matematik problemleri kullanarak bilgisayar tabanlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunu oluşturan 80 öğrenci kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş gruplara seçkisiz olarak atanmıştır. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş grupların öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında kişiselleştirilmiş problemlerle çalışan grup kişiselleştirilmemiş problemlerle çalışan gruba göre anlamlı düzeyde daha başarılı olmuştur. Ayrıca yüksek ve düşük yetenekli öğrencilere bakıldığında kişiselleştirilmenin düşük yetenekli öğrencilerin başarısında daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Teknolojinin kişiselleştirmede etkin şekilde kullanılmasında Chen ve Liu (2007) iki önemli nedeninden bahsetmiştir. Bunlardan ilki teknolojinin kullanımının öğrencilerin ilgisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmasıdır. Diğeri ise teknolojik ortamların kişiselleştirme işlemlerini gerçekleştirirken daha az zamanda ve daha kolay yapılmasına yardımcı olmasıdır. Özellikle kişiselleştirilmiş öğretimin kâğıt üzerinde uygulanmasının zorlukları düşünüldüğünde teknolojinin kullanımı bu zorlukların aşılmasında etkili bir yoldur. Teknolojik ortamlar, hedef kitle tarafından alınan kişisel bilgilere dayalı öğretim tasarımı için büyük bir potansiyel sunmaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğrenme kavramı gitgide daha popüler hale gelmektedir. Bu da öğretimin süre, yer veya herhangi bir engelle sınırlı olmadan, öğrenenlerin gereksinimlerine, yetenekleri, tercihleri, ön bilgisi,

ilgi, yetenek vb. uygun hale getirilmesini gerektirmektedir (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002). López ve Sullivan (1992) çalışmasında kişiselleştirilmiş problemlerdeki tanıdık insanların, durumların ve yerlerin kullanılmasının konunun anlaşılmasına destek olabildiğini bulmuşlardır.

Kişiselleştirilmiş öğretimin konu olduğu çalışmalar incelendiğinde; kişiselleştirilmiş öğretim ile öğrencilerin daha iyi anladıkları ve daha az soru sorduklarını ve anlamayı kolaylaştırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Kişiselleştirilmiş sorular öğrencilerin soruları algılamalarını ve bu sorular üzerinde fikir yürütmelerini kolaylaştırmaktadır (Çakır Balta, 2008). Türkçe kendini anlama ve anlatma alanı olarak önemlidir.

Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007) gelecekteki araştırmalarda matematik dışındaki konularda bilgisayar destekli kişiselleştirilmiş öğretim etkinlikleri üzerinde çalışılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kişiselleştirme çalışmaları matematik (Akinsola ve Awofala, 2009; Bates ve Wiest, 2004; Hart, 1996; Ku ve diğerleri, 2007), bilgisayar (Popescu ve Badica, 2009) ve yabancı dil (Chen ve Chung, 2008; Chen ve Hsu, 2008; Yüksel, 2014) gibi alanlarda uygulanmasına rağmen henüz Türkçe dersi ile ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Kişiselleştirme ile ilgili matematik alanında yapılan çalışmaların bazılarında etkili bazılarında etkisiz olarak sonuç bulunmaktadır. Matematik dersinde öncelikle soru anlaşılmalı sonra soruya uygun denklem kurulmalı ve en son olarak denklem doğru bir şekilde çözülmelidir. Öğrencinin bu aşamalardan hangisinde yanlış yaptığını belirlemek zordur. Bu aşamalarda test edilemediği için kişiselleştirmenin etkisi yalnızca son aşamada belirlenebilmektedir. Fakat Türkçe için soruyu anlayıp anlamadığını ilk aşamada kişiselleştirmenin etkisini test edebilmek mümkündür. Türkçe dersi için kişiselleştirmenin yapılabileceği uygun konulardan bir tanesi de noktalama işaretleriydi. Bu nedenle noktalama işaretlerinin kişiselleştirilmenin etkisi kontrol edilmek istenmiştir.

Türkçe dersi, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirildiği sosyal alanda bir derstir ve diğer dersler için anlamanın temelini oluşturur (Candeğer ve Mete, 2015). Söz konusu temelin odağında konulardan birisinin noktalama işaretleri olduğu düşünülmektedir.

TDK (2015) noktalama işaretlerinin kullanım amaçlarını; okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek olarak sıralamıştır. İletilmek istenen mesajın anlaşılmasını sağlamak için noktalama işaretlerinin doğru bir biçimde kullanılması gereklidir (Arı ve Keray, 2012). Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinde belli bir standardın bulunması, dil birliğini sağlamanın yanında

yapı ve anlamın net olmasına da yardımcı olur (Karagül, 2010). Noktalama işaretleri iletişimin tam olarak kurulabilmesi için cümle öğelerini birbirinden ayırarak yazının anlaşılmasını kolaylaştırır (Uludağ, 2002). Türkçede yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmediğinde birçok anlatım bozukluğuna rastlanılmaktadır. Yazım kurallarına uymamak, yazının okunmasını güçleştirir ve anlamda belirsizliklere yol açar. Yazım ve noktalama kurallarının uygulandığı yazıların okunması ve anlaşılması daha kolaydır.

Kişiselleştirilmiş Türkçe sorularının öğrencilerin soruları algılanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Türkçe anlatım bozukluğu ve noktalama işaretleri konusunun kişiselleştirilmesi bu bağlamda ele alınabilir. Bu çalışma kişiselleştirilmiş Türkçe sorularının öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin araştırma eksikliğini giderilmesine katkı sağlamak için yapılmıştır.

Bu araştırma tekrar kullanılabilir kişiselleştirilmiş bir materyal tasarlanmasına ilişkin ipucu vererek hem öğretmenlere hem de bu konuda araştırma yapanlara katkı sağlayacak olması nedeniyle işlevseldir. Bu bağlamda çalışma, özgünlüğü ve güncelliği ile elde edilen sonuçların sonraki araştırmalara ışık tutacak olmasından dolayı önemli bir araştırma niteliğindedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu ile ilgili kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrencinin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Hangi grupta olduğuna bakmaksızın tekrarlı ölçümler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş sorular ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan KASOM ile çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Öntest-Sontest kontrol gruplu deseni, eğitimde ve psikolojide sık kullanılan deneysel desenlerden biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Seçkisiz atama yoluyla bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş olarak iki alt düzeye sahiptir. Bağımlı değişken ise akademik başarıdır.

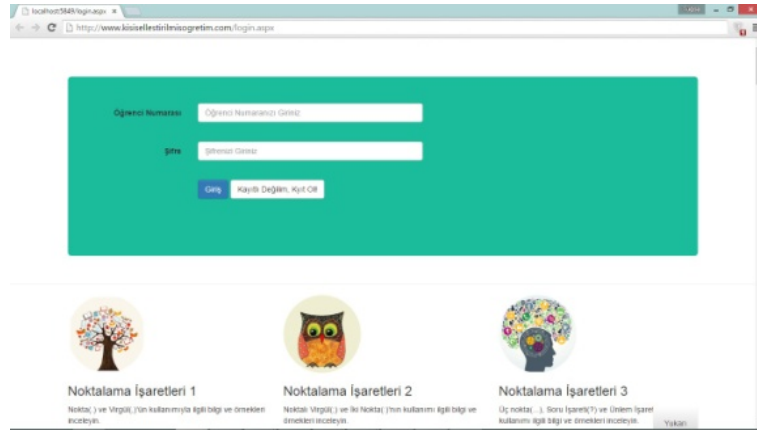
Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Ankara'nın Şentepe ilçesinde bulunan Afet İnan Ortaokulu yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup ile gerçekleştirilmiştir.

İki grupta 20 öğrenci A şubesinden, 20 öğrenci B şubesinden olmak üzere toplam 40 öğrenci vardır. Bu sayı belirlenirken bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısı dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilgisayara yönelik tutumları bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. 20 öğrenci KASOM içerisinde yer alan kişiselleştirilmiş alıştırmaları, geriye kalan 20 ise KASOM içerisinde yer alan kişiselleştirilmemiş alıştırmaları yapmıştır.

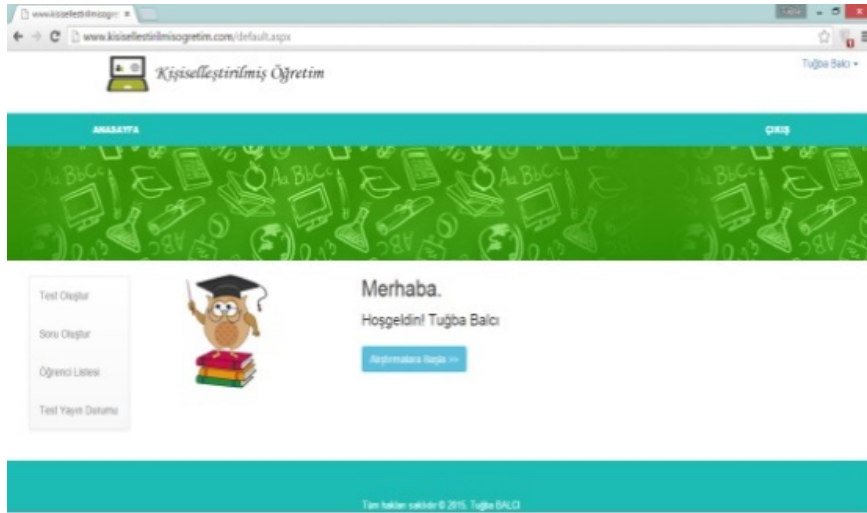
Öğretim Materyali

Kişiselleştirilmiş Türkçe dersinin alıştırma ve değerlendirme testlerini hazırlamak ve yayınlamak için KASOM (Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Oluşturma Materyali) geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal uygulama öncesinde bir Türkçe uzmanı ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Verilen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.



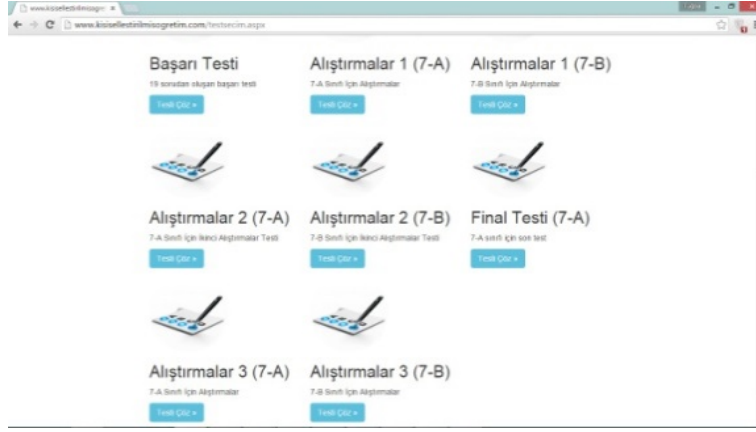
Şekil 1. Kullanıcıların Yazılıma Giriş Ekranı

KASOM'a herhangi bir internet tarayıcısı kullanarak www.kisiselestirilmisogretim.com adresinden erişilebilmektedir. Kullanıcılar, "Kayıt Ol" seçeneği ile sisteme kayıt olabilmektedirler. Kullanıcılar, öğrenci numaraları ve belirledikleri şifreleri ile sisteme giriş yapabilmektedir. Yazılıma giriş ekranının görünümü Şekil 1'de yer almaktadır. Öğrenciler, sisteme ilk defa giriş yaptıklarında "Öğrenci Bilgi Formu" ile karşılaşmaktadırlar. Bu form kişiselleştirme için faydalanmak üzere öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Kişisel bilgilerin alındığı formun verileri veritabanında her öğrenci için ayrı ayrı oluşturulan kullanıcı modele kaydedilmektedir. Veritabanına kaydedilen kişisel bilgiler, alıştırma testlerinde kişiselleştirme yapılırken kullanılmaktadır.



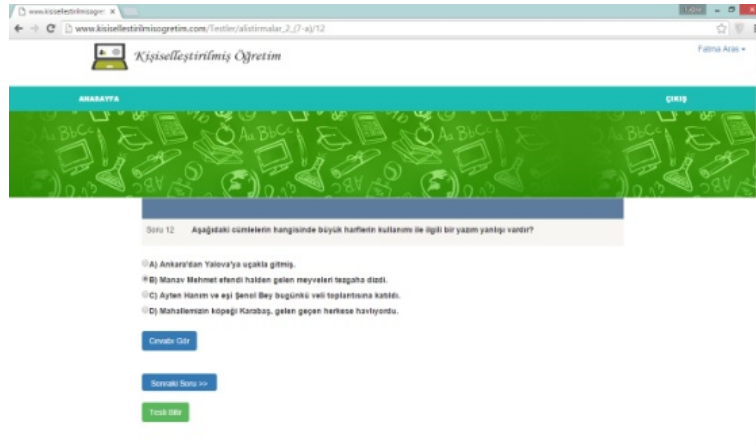
Şekil 2. Öğretmen Karşılama Ekranı Görünümü

Kayıt aşamasında öğretmen ve öğrenci olarak iki farklı yetkilendirme vardır. Yetkisine göre kullanıcı iki farklı arayüzden birine giriş yapar. Şekil 2'de görülen öğretmen arayüzünde test ekleme, teste soru ekleme, öğrenci listesini görme ve düzenleme ve testlerin yayın durumunu güncelleme gibi özellikler bulunmaktadır. Öğrenci arayüzünden ise alıştırmalara ulaşılabilir.



Şekil 3. Alıştırma Seçim Ekranının Görüntüsü

Öğrencilerin yayında olan testleri gördükleri arayüz Şekil 3’teki gibidir. Öğrenciler hangi alıştırmaya gireceklerini bu sayfadan seçer ve seçmiş olduğu alıştırmamın altındaki “Testi Çöz” seçeneğine bastıktan sonra o alıştırmamın sorularıyla karşılaşır.



Şekil 4. Alıştırma Sorularının Görünümü

Alıştırma sorularının görünümü Şekil 4’te gösterilmiştir. Öğrenci, deney ya da kontrol grubunda yer almasına göre kişiselleştirilmiş veya kişiselleştirilmemiş sorularla karşılaşmaktadır. Cevabı işaretleyen öğrenci için “Cevabı Gör” seçeneğine bastıktan sonra geri dönüt olarak sorunun çözümünün yer aldığı bir bölme görünür hale gelmektedir. Cevabı gören

öğrenci artık cevap şıkında değişiklik yapamamaktadır. Bütün soruları cevaplayan öğrenci “Testi Bitir” düğmesine tıklayarak testi sonlandırabilmektedir. Testi sonlandıran öğrenci cevap anahtarı ekranı ile karşılaşmaktadır. Bu ekranda her bir soruya verdiği cevaplar ve soruların doğru cevabı yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere yöneltilen soruların kişiselleştirilmesinde kullanılmak üzere gerekli verileri toplamak amacıyla Öğrenci Bilgi Formu; öğrencilerin ön bilgi düzeylerini ve deneysel işlem sonrasında akademik başarılarını belirlemek amacıyla çoktan seçmeli Türkçe Başarı Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ölçmek için, Loyd ve Gressard (1986) tarafından geliştirilen, Berberoğlu ve Çalıköğlu (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği’nden faydalanılmıştır. Uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini almak için Öğrenci Görüş Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda özetlenmiştir

Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formu, KASOM içerisinde yer alan alıştırma sorularının kişiselleştirilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerin demografik bilgileri, ilgileri, tercihlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin kişisel geçmişlerini ve ilgi alanlarını belirlemek amacıyla öğrencilerin geçmişinin ve tanıdık gelen insanların, arkadaşlarının, tanıdık mekânların, sevdiği yemeklerin ve benzeri değişkenlerin toplandığı formdur.

Türkçe Başarı Testi

Uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest olarak kullanılmak üzere “Türkçe Başarı Testi” hazırlanmıştır. Türkçe başarı testi daha önce uygulanmış Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOGS), Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk (DPY) ve Askeri Liselere Giriş Sınavı (ALS) sorularından seçilerek ve Türkçe ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş olarak oluşturulmuştur.

Oluşturulan belirtke tablosundan yola çıkarak hazırlanan ve 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur. Ayrıca çoktan seçmeli test Türkçe Dersi Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri konusunu daha önceden alan 164 kişiden oluşan bir öğrenci grubu üzerinde uygulanarak madde analizi çalışması yapılmıştır ve Kuder-Richardson-20 (KR-20) tekniği ile güvenilirliği belirlenmiştir. Başarı testinin madde analizinde madde

güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplamaları yapılmıştır. Testin ortalama puanı 12,93 standart sapması ise 4,49' dur. Bu sonuçlara göre çalışma için güvenilirlik düzeyi için dikkate alınması gereken KR-20 güvenilirlik katsayısı .854 olarak bulunmuştur, bu değer testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe başarı testinin yapı geçerliliği dört uzmandan alınan görüş ile sağlanmıştır. Bu uzmanlardan ikisi Türkçe, diğer ikisi ise ölçme değerlendirme uzmanıdır. Başarı testini oluşturmak için 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 164 kişiye 25 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Madde gücüğü ve madde ayırt ediciliği dikkate alınarak 19 soruluk başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testinin güvenilirlik çalışması ise Kuder-Richardson formülleri ile yapılmıştır.

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını ölçmek için, Loyd ve Gressard (1986) tarafından geliştirilen, Berberoğlu ve Çalıkoğlu (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yenilenmiştir. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,74 ve Spearman Brown iki-yarı güvenilirliği ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre bilgisayara yönelik tutum ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Öğrenci Görüş Formu

Uygulamanın sonunda ise uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini almak için Öğrenci Görüş Formu kullanılmıştır. Form, "evet" / "hayır" seçeneklerinden oluşan 6 soru ve açık uçlu 4 soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci Görüş Formu'nda öğrencilerin kişiselleştirmeye ve kişiselleştirmenin diğer derslerde kullanılmasına yönelik görüşleriyle birlikte uygulamanın öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri de toplanmıştır.

Uygulama

Uygulama, Afet İnan Ortaokulu'nda öğretim gören ve Türkçe dersini almakta olan yedinci sınıfa giden 40 öğrenci ile 2014-2015 öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır. İkinci yarıyıldan öğretim programında noktalama işaretleri konusunun yer aldığı süre içerisinde öğretmenin noktalama işaretleri hakkında kısa bir bilgi vermesinden sonra uygulama yapılmıştır. Süreç, öğretim programına paralel olarak yürütülmüştür.

Uygulama; bir hafta ortamın tanıtımı ve öntestin uygulanması, üç hafta alıştırma testlerinin uygulanması ve bir hafta sontestin uygulanması olmak üzere toplam beş hafta sürmüştür.

Uygulamanın ilk haftasında, Türkçe dersi kapsamında yapılacak uygulamayla ilgili öğrencilere bilgi verilerek kullanacaklara KASOM tanıtılmıştır. Ayrıca ilk hafta öğrencilerin kaydolmaları ve KASOM içerisinde yer alan yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgileri incelemeleri sağlanmıştır. KASOM üzerinden Öğrenci Bilgi Formu'nu dolduran öğrenciler daha sonra başarı öntestini çözmüşlerdir.

Alıştırma testlerinin uygulaması üç hafta sürmüştür. Bu süre boyunca deney grubu öğrencileri kişiselleştirilmiş alıştırma sorularını cevaplandırırken, kontrol grubu kişiselleştirilmemiş soruları cevaplandırmıştır. Her öğrenci sisteme kendi kullanıcı adı ve şifresi ile giriş yapmış ve ders süresi boyunca alıştırmaları tamamlamışlardır. Alıştırmalar sadece ders saatlerinde erişilebilecek şekilde düzenlenmiş ve öğrencilerin ders dışında sisteme girişi engellenmiştir. Uygulama süresince araştırmacı bilgisayar laboratuvarında bulunarak öğrencilere gerek duyduklarında sistemle ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır.

Son hafta ise gruplar sontest başarı testlerini cevaplandırmıştır. Uygulama sonunda ise uygulamaya yönelik görüşlerinin alındığı Öğrenci Görüş Formu'nu doldurmuşlardır.

Veri Analizi

Uygulama verileri SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak ve 0,95 güven düzeyinde ($p=0,05$) çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde ilk olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasının uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ortalama, ortanca, mod, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplaması ve Shapiro-Wilk normallik testi yapılarak elde edilen dağılımda normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğini yorumlarken varsayımlar sağlandığı için t-testi yöntemi kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan grupların, çıkan sonuca göre bilgisayar tutumlarının benzer olup olmadığı kıyaslanmıştır.

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimin alıştırma sorularının kişiselleştirilmiş olması ve olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tekrarlı ölçümler için ilişkili ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA analizi öncesinde gerekli olan varsayımlar olan kovaryans matrislerin eşitliği için Box M Testi, Mauchly Küresellik Testi ve

varyansların homojenliği için Levene Testi kontrol edilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri ise yüzde ve frekans betimsel istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Başarı Testlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Başarı testi puanlanırken doğru cevaplara 1, yanlış puanlara 0 puan verilerek toplam puan alınmıştır. Başarı testine ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Standart sapma değeri grup içerisindeki öğrencilerin başarı puanlarına göre grupların homojen ya da heterojen olmasına ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test aritmetik ortalamalarında son test lehine belirli artışlar olmuştur.

Tablo 1. *Türkçe Başarı Testi Öntest Sontest Puan Karşılaştırılması*

Başarı Testi	\bar{X}	S	Min	Maks
Ön Test Başarı Puanı	9,40	3,52	3	17
Son Test Başarı Puanı	11,18	3,49	4	17

Veri Setlerinin Normallik Testleri

Başarı testinin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Çalışma grubu 50’den küçük olduğu için normallik testinin yorumlanmasında Shapiro-Wilk kullanılmıştır.

Tablo 2. *Türkçe Başarı Testinin Normallik Testi Sonuçları*

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
Ön Test Başarı Puanı	,978	40	,632
Son Test Başarı Puanı	,968	40	,318

Normallik testi sonucuna göre (Tablo 2) veri seti normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Veri seti normal dağılım gösterdiğinden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Başarı Puanlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deney Grubu	20	9,45	3,59	20	11,80	3,47
Kontrol Grubu	20	9,35	3,54	20	10,55	3,48

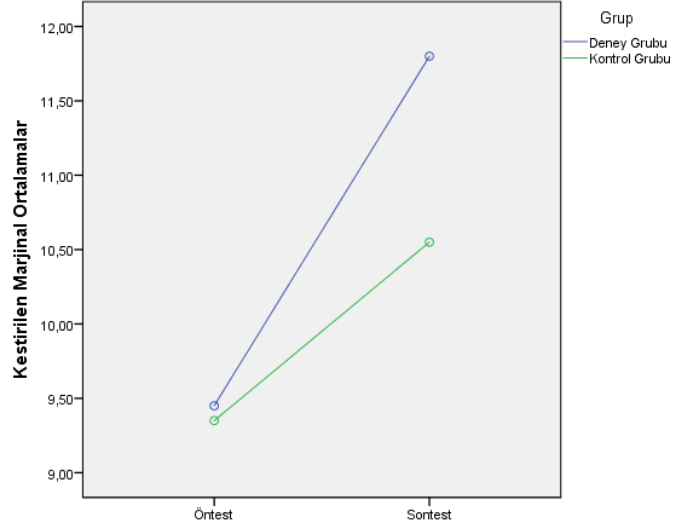
Tablo 3'te görüldüğü üzere, kişiselleştirilmiş alıştırma sorularını çözen deney grubu öğrencilerin öntest ortalamaları 9,45 iken, bu değer sontest için 11,80 olmuştur. Kişiselleştirilmemiş alıştırma sorularını çözen kontrol grubunun öntest ortalamaları 9,35 iken, sontest için 10,55'tir. Buna göre hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Gruplara göre öntest başarı puanı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Başarı Testinin Öntest Sonuçlarının Bağımsız Sonuçlarda t-testi Sonuçları

Sınıf		n	\bar{X}	S	t	p
Ön Test Başarı Puanı	Deney grubu	20	9,45	3,59	,089	0,930
	Kontrol grubu	20	9,35	3,54		

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öntest puanı ortalaması 9,45 iken kontrol grubu ortalaması 9,35'tir. Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre iki sınıfın da başarı testi ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları açısından denk olduğu söylenebilir.



Şekil 5. Erişi Düzeyi

Şekil 5'teki grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamalarının birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Kişiselleştirilmiş test ile yapılan alıştırmalardan sonra elde edilen son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubuna ait sontest ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kişiselleştirilmiş testi alan gruba ait erişü düzeyinin daha yüksek ve doğrusal bir artış gösterdiği söylenebilir.

Uygulama sonrası öğrencilerin başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değışmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkili ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Grupların Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	866,887	37				
Grup (Deney-Kontrol)	9,112	1	9,112	,404	,529	0,01
Hata	857,775	38	22,573			
Denekleriçi	155,499	40				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	63,012	1	63,012	27,883	,000	0,4
Grup*Ölçüm	6,612	1	6,612	2,926	,095	0,04
Hata	85,875	38	2,260			
Toplam	1022,386	77				

Tablo 5'e göre, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının deney öncesinden deney sonrasında anlamlı bir farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,38)=2,926$, $p>.05$. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş Türkçe alıştırma ve kişiselleştirilmemiş Türkçe alıştırma ile çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Grup*ölçüm değişkenindeki eta kare (η^2) değeri (0,04) gruplara uygulanan yöntemin süreç içerisindeki ortak değişime etkisinin düşük miktarda olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, ilgi odağı sadece kişiselleştirmenin akademik başarıyı arttırmadaki etkililiği test etmek olduğu için, grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etki testine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testine de yer verilmiştir. Bu iki temel etki testi, kişiselleştirilmiş Türkçe alıştırma ve kişiselleştirilmemiş Türkçe alıştırma ile çalışmanın öğrencilerin başarı öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur, $F(1,38)=.404$, $p>.05$. Deneklerarası başarının kıyaslanmasına yönelik yapılan ANOVA analizinin eta kare (η^2) değeri (0,01) deneklere uygulanan yöntemlerin grup başarısı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın çalışmada yer alan bireylerin arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir, $F(1,38)=27,883$, $p<.05$. Denekleriçi değişime ilişkin eta kare (η^2) değeri (0,4) grupların kendi içerisindeki değişiminde uygulanan yöntemin geniş büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu test, bireylerde gözlenen değişimlerin kaynağı hakkında net bir bilgi sunmamaktadır.

Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin çoğunluğu yapılan uygulamadan hoşnut olduklarını ve eğlenceli bulduklarını belirtmişler ve diğer dersler içinde yapılmasının faydalı olacağını düşünmüşlerdir. Bir öğrenci test çözme isteğini artırdığını belirtmiştir. Bu sayede öğrencilerin ders çalışırken sıkılmalarının minimum düzeye indirmiş ve diğer dersler içinde kullanılırsa kendileri için büyük katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Bir diğer öğrencinin ise herkesten farklı olduğunu düşünmesi ve kendini özel hissetmesini sağladığını belirtmiştir. Toplanan öğrenci görüşlerinden, kişiselleştirmenin öğrenci duyguları ve ilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan uygulama ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin yazılması istendiğinde öğrencilerin tamamının olumlu cevap verdiğini görülüyor. Bir öğrencinin görüşü şöyledir; “Bu tür çalışmalar test çözme isteğini arttırdığından derslere faydası olacağını düşünüyorum ve diğer derslerde uygulanırsa başarının artacağına inanıyorum.” Başka bir öğrenci de bu görüşe benzer bir görüş belirtmiştir; “Diğer derslerde de kullanılmasının öğrenciye faydalı olacağını düşünüyorum. Ayrıca eğlenceli olduğu için o dersi öğrenciye sevdirecek bir uygulama.” Diğer öğrenci “Testin sadece kendime ait olduğunu düşündüm.” diye belirttiği görüşünce kişiselleştirmenin öğrenci üzerinde aidiyet hissi oluşturduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise “Herkesten farklı olduğumu düşündüm. Özel hissettim.” diyerek yapmış olduğumuz kişiselleştirmenin öğrenci duyguları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteriyor.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Kişiselleştirilmiş alıştırma sorularından oluşan KASOM’un öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştıran bu araştırma, öntest-sontest puanları arasındaki fark alındığında kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Hangi grupta olduğuna bakmaksızın kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş uygulama gruplarına uygulanan başarı testinden alınan tekrarlı ölçümler arasında anlamlı bir fark vardır. Bunun yanında kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş sorular ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum, öntest ve sontest puanları arasında farklar üzerinde kişiselleştirmenin etkili olmadığı anlamına gelmektedir.

Kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan kişiselleştirilmiş KASOM ile çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri dikkate alındığında

öğrencilerin uygulamayı genel anlamda faydalı buldukları görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuç ise öğrencilerin çalıştıkları KASOM içerisinde bulunan kişisel bilgilerine göre kişiselleştirilmiş alıştırmaları eğlenceli buldukları ve bunun öğrenci ilgilerinde artışa sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

Kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündeki bulgusu Ku ve Sullivan (2000), Ku ve diğerleri (2004), Bates ve Wiest (2004), Çakır Balta'nın (2008) araştırmalarında ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olması beklenmektedir. Kişiselleştirmenin konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı düşüncesiyle araştırma yapan Ku ve Sullivan (2002), Chen ve Liu (2007), Akinsola ve Awofala (2009), Sezer'in (2015) araştırmalarında ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kişiselleştirilmiş soruların öğrenci üzerinde bıraktığı etkiye bakılmak amacıyla toplanan öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci duyguları ve ilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenmede kritik önemi olan öğrenci ilgisinin kişiselleştirilmiş öğretim ile arttığını belirleyen Hart (1996), Awofala (2011) ve Bates ve Wiest'in (2004) çalışmaları ile yaptığımız çalışmanın öğrenci ilgileri üzerindeki olumlu etkileri benzerlik göstermektedir.

Kişiselleştirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrenci başarısını artırıcı etkileri olacağı düşünülmekteydi. Kişiselleştirmenin öğrencilerin akademik başarılarında artışa neden olmamasının birçok nedeni olabilir. Bunlar arasında öğrencilerin yaşları, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretim pratiğinin olmaması, öğrencilerin Türkçe dersinden hoşlanmamaları, Türkçe okuma becerilerinin yetersizliği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularında ön bilgi eksikliği ve buna benzer nedenler sıralanabilir.

Kişiselleştirilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisine başka faktörlere göre de bakılması faydalı olur. Kişiselleştirilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi cinsiyet faktörüne göre incelenebilir. Kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bir çalışma yapılabilir.

Kişiselleştirmenin genelleştirmesi bağlamında Türkçe dersindeki diğer konularda da uygulanması gerekmektedir. Türkçe dersinin kişiselleştirmeye çok uygun bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersinin diğer konularında da kişiselleştirilmiş alıştırmalar hazırlanabilir.

Ayrıca Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de kişiselleştirme uygulamaları yapılması kişiselleştirmenin işlevselliğinin belirlenmesi için faydalı olacaktır. Yabancı dil öğretimi konusunda kişiselleştirme tıpkı Türkçe dersinde olduğu gibi kullanılabilir. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin toplandığı bilgi formunda yer alan sorular çoğaltılabilir. Öğrenciden toplanan bilgi ne kadar fazla olursa kişiselleştirmenin sorularda kullanımı o kadar çeşitlendirilebilir. Ancak toplanacak bilgilerin seçiminde öğrencilerin kişisel ve psikolojik durumları göz önüne alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akinsola, M. K. ve Awofala, A. O. A. (2009). Effect of Personalization of Instruction on Students' Achievement and Self-Efficacy in Mathematics Word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389–404.
- Anand, P. G. ve Ross, S. M. (1987). Using Computer Assisted Instruction to Personalize Arithmetic Materials for Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 72–78.
- Arı, G. ve Keray, B. (2012). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 40–55.
- 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).
- Bates, E. T. ve Wiest, L. R. (2004). Impact of Personalization of Mathematical Word Problems on Student Performance. *Mathematics Educator*, 14(2), 17–26.
- Berberoğlu, G. ve Çalıköğlü, G. (1992). Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 840–845.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Candeğer, Ü. ve Mete, F. (2015). Tarihsel Anlatıları Yazılı İfade Etmede Türkçe Kullanımı: Ankara İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 26–38.
- Chen, C.-M. ve Chung, C.-J. (2008). Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based On Item Response Theory And Learning Memory Cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624–645.
- Chen, C.-M. ve Hsu, S.-H. (2008). Personalized Intelligent Mobile Learning System for Supporting Effective English Learning. *Educational Technology & Society*, 11(3), 153–180.
- Chen, C. J. ve 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.

- Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamında Kişiselleştirilmiş Sözel Matematik Problemlerini Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fok, A. W. P. ve Ip, H. H. S. (2004). Personalized Education (PE) - Technology Integration for Individual Learning. *Proceedings of the IASTED International Conference on Web-Based Education* içinde (ss. 48–53).
- Hart, J. M. (1996). The Effect Of Personalized Word Problems. *Teaching Children Mathematics*, 2(8), 504–505.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*. (Yüksekisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karp, H. J. (1983). The Use of Keller's Personalized System of Instruction. *Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association* içinde . Dallas.
- Keller, F. S. (1974). Ten Years of Personalized Instruction. *Teaching of Psychology*, 1(1).
- Ku, H.-Y. ve Sullivan, H. J. (2000). Personalization of Mathematics Word Problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 49–59.
- Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L. ve Cheng, Y. C. (2007). The Effects Of Individually Personalized Computer-Based Instructional Program On Solving Mathematics Problems. *Computers in Human Behavior*, 23, 1195–1210.
- Ku, H. Y., Harter, C., Liu, P. L., Cheng, Y. C. ve Yang, L. (2004). The Effects of Using Personalized Computer-Based Instruction in Mathematics Learning. *National Educational Computing Conference* içinde . New Orleans.
- Ku, H. Y. ve Sullivan, H. J. (2002). Student Performance And Attitudes Using Personalized Mathematics Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 21–34.
- López, C. L. ve 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), 5–14.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Baldwin, W. (1992). Learner Control of Context and Instructional Support in Learning Elementary School Mathematics. *Educational Technology Research & Development*, 40(1).
- Park, O. ve Lee, J. (2004). Adaptive Instructional Systems. *AECT Handbook*, (1911), 651–684.
- Petska, K. S. (2006). *Using Personality Variables to Predict Academic Success in Personalized System of Instruction*. (Doktora Tezi). University of Nebraska, Lincoln.
- Popescu, E. ve Badica, C. (2009). Providing Personalized Courses in a Web-Supported Learning Environment. *2009 IEEE/WIC/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology* içinde (ss. 239–242).
- Sampson, D., Karagiannidis, C. ve Kinshuk. (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive*

- Educational Multimedia*, 4(4), 24–39.
- TDK. (2015). Türk Dil Kurumu Noktalama İşaretleri. <http://tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97–114.
- Yüksel, A. S. (2014). *Özdüzenleme Yardımı İle Kişiselleştirilmiş Mobil İngilizce Öğrenme*.