



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN KULLANIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ: SIFATLARIN ÖĞRETİMİ

Begüm COŞKUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN KULLANIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ: SIFATLARIN ÖĞRETİMİ

THE EFFECTS OF USING PERSONALIZED TEXT IN TEACHING TURKISH ON
STUDENT'S ACHIEVEMENT: TEACHING ADJECTIVES

Begüm COŞKUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretim programı dahilinde olan sıfatların öğretimi ele alınmış ve 2018-2019 yılında öğrenim gören altıncı sınıf seviyesinden 56 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubu; deney grubu 28 kişi ve kontrol grubu 28 kişi olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmada son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın tek bir bağımsız değişkeni bulunmakta olup; bu bağımsız değişken öğretimdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarısıdır. Uygulamada araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan sıfatlar konusuna uygun kısa bir metin kullanılmıştır. Deney grubunda kullanılan metin, öğrencilerden “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan bilgilere bağlı olarak kişiselleştirilmiştir. Sıfatlar konusu bu metin üzerinden işlenmiştir. Kontrol grubunda ise metin kişiselleştirilmeden doğrudan kullanılmıştır. Her iki grubun öğretim süreci tamamlandığında ise öğrencilere sıfatlar konusunda başarı testi yapılmıştır. Başarı oranları analize tabi tutulmuş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kişiselleştirilmiş metin kullanılan ve kişiselleştirilmemiş metin kullanılan gruptaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişiselleştirilmiş metin kullanılan gruptaki öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundan sekiz öğrenci davet edilerek uygulamaya yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme sonunda ise nitel veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Bu nitel verilerin sonucunda, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, uygulamayı motive edici buldukları ve konuyu öğrenmelerinde faydalı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: kişiselleştirilmiş öğretim, Türkçe öğretimi, kişiselleştirilmiş metin, sıfatların öğretimi.

Abstract

The aim of this study is to determine the effects on the students' achievement by a personalized text designed to teach adjectives in Turkish teaching. For this purpose, 56 students from the 6th grade level which were taking Turkish classes in 2018-2019 school year were studied. The study has only one independent variable and it is the instruction. The dependent variable of the research is the achievement of the students. In the implementation of the personalization, a short text prepared by the researcher and appropriate to the subject of adjectives was used. The text was personalized based on the information collected from the students through "Student Personal Information Form". The subject of adjectives was studied through this text and after the completion of the subject, students were tested for achievement. At the end of the study, eight students were selected for focus group interview and interview forms were applied. After the data collected from the study were analyzed, it was found that the difference between the post-test scores of the students receiving personalized instruction and the non-personalized instruction was significant. Qualitative data in the Student Interview Form which was prepared in order to get the students' opinions about the application were analyzed by descriptive analysis. As a result of these qualitative data, it was identified that students' views on personalized teaching were positive, they found the practice motivating and they thought it was useful for learning the subject.

Keywords: personalized learning, teaching Turkish, personalized text, teaching adjectives.

Teşekkür

Yüksek lisans tez çalışmalarına birlikte başlamaya karar verdiğimiz günden itibaren desteğini, ilgisini ve sabrını üzerimden esirgemeyen, tezi bırakmayı düşündüğüm anlarda tamamlamam için beni yüreklendiren çok değerli hocam Doç. Dr. Filiz METE'ye, tezimin kaynak bulma aşamasında yardımlarını eksik etmeyen Doç. Dr. Özlem ÇAKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca uygulamama katılan Özkent Akbilek Ortaokulu öğrencilerine, öğretmenlerine ve okul müdürü Orhan BAĞIŞ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans serüvenim boyunca sürekli yanımda olup bana destek olan, tez çalışmalarımaya başladığım ilk günden, bitirdiğim son güne kadar beni cesaretlendirip, yanımda olan babam Nurettin COŞKUN ve annem Keriman COŞKUN'a, uzakta dahi olsa maddi manevi desteğini esirgemeyen canım kardeşim Berkan COŞKUN'a teşekkür ederim. Yanımda olmasalardı bu tezi bitirmem mümkün olamazdı.

Begüm COŞKUN

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
A. Bireysel Farklılıklar, Kişiselleştirme, Kişiselleştirilmiş Öğretim.....	7
B. Türkçe, Dil Bilgisi ve Sıfatların Öğretimi.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırma Deseni.....	39
Çalışma Grubu.....	40
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları.....	42
Verilerin Analizi.....	46
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	48
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	56
Kaynaklar.....	60
EK-A: Kişiselleştirilmemiş Metin.....	68
EK-B: Kişiselleştirilmiş Metin Örnekleri.....	69

EK-C: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	73
EK-D: Madde Analiz İstatistikleri	74
EK-E: Başarı Testi.....	75
EK-F: Öğrenci Görüşme Formu.....	79
EK-G: Öğrenci Görüşme Formu Öğrenci Cevapları	80
EK-Ğ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	83
EK-H: Araştırma İzni.....	84
EK-I: Etik Beyanı	85
EK-İ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	86
EK-J: Thesis Originality Report	87
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	88

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Araştırma deseninin simgesel görünümü</i>	39
Tablo 2 <i>Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımları</i>	40
Tablo 3 <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları Ortalamalarının Bağımsız t Testi Sonuçları</i>	48
Tablo 4 <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları Ortalamalarının Bağımsız t Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 5 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanlarının Bağımsız t Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 6 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Testi Puanları Kolmogorov-Simirnov Normallik Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 7 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları Ortalamalarının Levene Testi ve Anlamlılık Sonuçları</i>	50
Tablo 8 <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri</i>	52

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

D: Deney Grubu

K: Kontrol Grubu

R: Yansız Atama

O1 ve O2: Son test

X: Deneysel İşlem

Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmmanın amacı ve önemine, araştırma problemine, alt problemlerine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ilişkin bilgiler verilmiş ve araştırma ile ilgili tanımların açıklaması yapılmıştır.

Problem Durumu

Dil, bir milletin önemli hayat damarlarından biridir. Milletleri millet yapan unsurların en başında gelmektedir. Millî duyguların gelişmesinde, millî kültürün aktarılmasında, bir ülkenin ilerlemesinde en önemli etkenlerden biridir. Türk milletini bir arada tutan değerlerin en önemlisi Türk dilidir. Atatürk "Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir" diyerek dil konusunun ne derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Türkçe, tarihi çok eskilere dayanan ve dünya üzerinde en çok konuşulan dillerden biridir.

Bireylerin iletişim kurabilmesinde, dilin doğru ve etkili kullanımı önemlidir ve bu da ana dili öğretimini gerekli kılmaktadır. "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır" (MEB, 2018, s. 8). Böylece, Türkçe dersi ile dilini öğrenecek, anlama ve anlatma becerileri gelişecek, kültürünü tanıyıp benimseyecek, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda oluşan ulusal duyguları pekişerek yaşadıkları ülkeye uyum sağlayıp etkili birer birey olacaklardır. Ancak Türkçe öğretimi ile ilgili bazı sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

Bir çocuk her ne kadar okula başladığı 1. sınıftan, mezun olduğu 12. sınıfa kadar Türk dili dersleri olsa da ulusal veya uluslararası yapılan sınavlarda öğrencilerin başarı seviyeleri genellikle beklenen düzeyin altında çıkmaktadır. Demirel (2011), Türkçe öğretimindeki sorunlarla ilgili yaptığı araştırmasında problemleri; kural ezberletilmesi, disiplinler arası yaklaşımların kullanılmaması,

öğrencilerin dersi dikkatli bir şekilde dinlememesi, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, dil bilgisi kurallarının veriliş amaçlarının söylenmemesi, görsellerden yararlanılmaması, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine dikkat edilmemesi, öğrencilere pekiştireç, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmemesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması olarak belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar Türkçe öğretiminde çeşitli sorunların varlığını işaret etmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında konular sınırlandırılmakta ve sadece dil bilgisi öğretimi ve metinlerin kullanımıyla ilgili olan boyut ele alınmaktadır.

Dil öğretimi yapılırken kullanılan en etkili kaynaklar metinlerdir. Özellikle de edebî metinler, iyi yazılan ve kültürü yansıtan eserler olmaları nedeniyle dil öğretim sürecinde kullanılacak örnek metinler olarak özel bir öneme sahiptir. “Geleneksel yöntemlere göre dil, edebî metinlerle daha iyi öğretilmekte, öğrencilere model veya örnek olarak sunulmakta, eğitim sürecinde özel bir destek olarak kabul edilmekte, ayrıca öğrencilere kelime öğretme, çeşitli araştırmalar yapma, anlamı öğretme için önemli görülmektedir” (Güneş, 2013, s. 611). Dolayısıyla Türkçe öğretiminde en çok tercih edilen öğretim araçlarından biri olması doğaldır. Sıklıkla kullanılan bir araç olması sebebiyle de metinlerin taşıdığı özellikler büyük önem göstermektedir. Çocuğun seviyesine ve yaşına uygunluğu, anlatım şekli, kullanılan kelimeler gibi pek çok faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir. Metin türleri içindeyse kurmaca metinlerin çocukların ilgisini daha fazla çektiği görülmektedir (Kolaç, Demir & Karadağ, 2012). Kurmaca metinler destan, halk hikâyesi, masal, fabl, öykü, roman, tiyatro gibi türleri kapsamaktadır. Dolayısıyla kurmaca metinlerin kullanımı dil öğretimi yapılırken faydalı olacaktır.

Türkçe öğretirken en çok sorun yaşanan durumlardan bir tanesi dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi alanında yapılmış olan çalışmalar dil bilgisini öğrencilerin en sevmediği konular arasında göstermektedir. Dil bilgisinin iyi bir seviyede öğrenilmesi ülkemiz insanları ve gelecek nesiller açısından göz ardı edilemeyecek bir önem derecesine sahiptir. Her dilin kendine ait yapısı vardır ve yapının iskeleti dil bilgisi kurallarıyla sabittir. Bu bağlamda dil bilgisi bir dilin iskeletini oluşturmaktadır.

İletişim çatışmalarının önlenmesinin sağlanmasında büyük bir etkiye sahiptir. Örnek olarak noktalama işaretlerinden gidilecek olursa, bir virgölün bile çok büyük bir yanlış anlamayı önleyebildiği görülebilmektedir. Dolayısıyla dil bilgisinin insanlar arasındaki etkili iletişimde yüksek bir değeri bulunmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi bir gereklilik göstermektedir.

Dil bilgisi öğretiminde kural ezberletilmesi öğrencilerin bu konudan hoşlanmamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Kural verilip ardından örnek verildikten sonra konunun bitirilmesi Türkçe dersinde verimsizliğin sebeplerinden biridir. Hâlbuki dil bilgisinin öğretimi kural verilip ezber yaptırmanın dışında metin üzerinden sezdirilerek yapılması gerekmektedir. Bu sayede dil bilgisi kurallarını uygulamalı olarak cümle içinde görmüş olurlar. Böylece hem kalıcılık hem de dikkat açısından verimlilik sağlanacak ve anlamlı öğrenme gerçekleşecektir.

Metin yoluyla dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de kişiselleştirmedir. Metinde sezdirme yapılırken bunu kolaylaştırabilecek, vurguyu arttıracak bir yöntemdir. Ayrıca kişiselleştirmenin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmasından dolayı öğrenenlerin söz konusu metne karşı ilgileri ve dikkatleri artacaktır. Metin ile çocuk arasında bir bağ kurulmasına, çocuğun metni içselleştirmesine yardımcı olacaktır. Böylece, metin kullanımının işlevselliği de artmış olacaktır.

Konu ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. “Alan yazını incelediğimizde kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin ilgi ve başarıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir” (Sezer, 2015, s. 76). Ancak bu çalışmaların sayısının azlığı kişiselleştirme konusu için bir eksikliklerdir.

Kişiselleştirmenin pek çok alana uygunluğu göz önünde bulundurulduğunda elde bulunan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Mete, Çakır ve Acar'ın (2018), Mete, Çakır ve Kantos'un (2017), yine Mete, Çakır ve Kantos'un (2018) Türkçede kişiselleştirme ile ilgili bildirimleri bulunmaktadır. Öğretimde kullanılabilecek kişiselleştirilmiş materyallerle ilgili matematik, bilgisayar ve yabancı dil alanlarında çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, Türkçe alanı ile ilgili kişiselleştirilmiş öğretimin kullanıldığı yalnızca bir yüksek lisans çalışmasına ulaşılabilmektedir.

Dolayısıyla Türkçe dersi için yapılacak olan kişiselleştirme çalışmalarıyla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

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

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir.

Literatür incelendiğinde dünyanın ileri seviyedeki pek çok ülkesinde kişiselleştirme uygulamalarının ve kişiselleştirilmiş öğretimin giderek daha yaygın kullanılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar ülkemizde henüz yaygın olmadığı görülmektedir. Özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalar matematik ve teknoloji alanlarıyla sınırlı kalmıştır.

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

Bu araştırmanın, kişiselleştirilmiş metinlerle Türkçe öğretimine ve kişiselleştirmede kullanılabilecek araçlara dair ipuçları sağlayarak hem öğretmenlere hem araştırmacılara hem de program ve materyal hazırlayanlara

faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma, güncelliği ve elde edilen sonuçların sonraki araştırmalara sağlayacağı katkı açısından önemli bir araştırma niteliğindedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “Türkçe dersinde kişiselleştirilmiş metin kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt bulmaktır. Bu soruyu yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş metinle öğretim gören öğrencilere uygulanan son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yapılan kişiselleştirme uygulamasının etki büyüklüğü ne kadardır?
3. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırma sürecinde elde edilen veriler manipüle edilmemiştir. Öğrenciler verilen formlardaki sorulara içten ve samimi cevaplar vermişlerdir. Yapılan başarı testini ciddi bir şekilde cevaplamışlardır. Kişisel bilgi formundan, öğrenci görüşme formundan ve başarı testinden elde edilen veriler nesnel bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda verilen sınırlılıklar çerçevesinde yapılmıştır:

1. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Özkent Akbilek Ortaokulu'nda altıncı sınıfta olan ve Türkçe dersi alan 58 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

2. Uygulama Türkçe dersi kapsamında sıfatlar konusuyla sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırmada kişiselleştirmede kullanılmak üzere bir metin seçilmiş ve kişiselleştirme bu metinle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Bireysel farklılık: “Bireyleri birbirinden ayıran, aralarında bir fark yaratan her değişken bireysel farklılık olarak ele alınabilmektedir” (İlgaz, 2018, s. 1004).

Kişiselleştirme: “Kişiselleştirme, kişisel ilgi düzeyini arttırmak için sistemin değiştirilmesi, sistemde değişiklik yapılması sürecidir” (Blom, 2000, s. 313).

Kişiselleştirilmiş öğretim: “Öğretim programının öğrencinin öğrenme karakteristikleri yanında geçmişinde ya da günlük yaşamındaki kişisel özelliklerine uyarlanması yolu ile gerçekleştirilen öğretimdir” (Çakır Balta, 2008, s. 16).

Kişiselleştirilmiş öğrenme: “Öğrencinin merkeze alınmasıyla öğretimin, öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre biçimlendirilmesi sonucunda gerçekleşen öğrenmedir” (Diack, 2004, s. 52).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temeli iki ana bölüm olarak ele alınmıştır. İlk olarak A. bölümünde bireysel farklılıklar, kişiselleştirme, kişiselleştirilmiş öğretim ve yapılan araştırmalar, B. Bölümünde ise Türkçe, dil bilgisi ve sıfatların öğretimi ve yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmektedir.

A. Bireysel Farklılıklar, Kişiselleştirme, Kişiselleştirilmiş Öğretim

Bireysel farklılıklar. Her canlı biriciktir. Canlıların hepsi kendine özgüdür ve her biri kendilerine has özellikler barındırırlar. Dünya üzerinde var olan her insan da birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Her birey farklı yeteneğe, zekâya, ön bilgiye sahiptir, öğrenme şekli ve motivasyon kaynakları farklıdır. “Aslında her insanın doğuştan farklı fiziksel ve zihinsel yetenek ve sınırlamalara sahip olduğu akla getirilirse, bu farklılıkların bazılarının bireylerin yaşamları süresince değişmeyeceği ve deneyimleri arttıkça farklılıkların ve çeşitliliklerin de artacağı sonucuna varılabilir” (Çilenti, 1988, s. 91).

Bağçeci ve Demir'in (2011) de belirttiği üzere eğitim sisteminin en önemli unsuru bireylerdir ve bu bireyler arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Her öğrenci fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak birbirinden ayrışır. Yasal olarak eğitim her çocuğun hakkıdır ve eğitim bireyi ön plana almak zorundadır çünkü eğitimin amacı her öğrenciye ulaşmaktır. Bunun yolu ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve eğitim sürecine dahil edilmeleri için bu farklılıkların kullanıldığı uygulamaların esas alınmasıdır.

Öğrencilerin eğitim yaşantıları sürecindeki ihtiyaçlarını belirleyebilmek için öncelikle onların bireysel özelliklerini bilmek gereklidir. Tüm öğrencilerin aynı olduğunu varsaymak onlara haksızlık olacaktır. Zira ne, ne kadar, nasıl, neden, ne zaman öğretilecek sorularının cevabı aslında kime sorusunun cevabına göre farklılaşmaktadır. Bu soruların muhatabı öncelikle öğretmenlerdir. Mete ve Ceylan'a göre (2019), “Ders içeriği, öğrencilerin yaşları, ilgi alanları, yetenekleri, motivasyonları öğretmenin özellikleri ve okulun sahip olduğu araç-gereçler hatta

öğrencilerin ailelerinin kültürel ve sosyoekonomik düzeyleri ile öğrencilerin yetiştiği çevre bile öğretim yöntemlerinin seçimini etkileyebilmektedir” (s.51). Ancak elde olmayan koşullar gereği kalabalık sınıflarda ve zor şartlar altında görev yapan öğretmenlerin, tüm öğrencilerinin bireysel farklılıklarını belirlemeleri ve onlara uygun eğitim süreci geliştirebilmeleri ne yazık ki gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sorun ise bazen tek tek öğrenciler için farklı bir yaklaşımla öğretim yapılırken bazen de genel bir yaklaşımla çözülmeye çalışılmaktadır.

Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz’ün dediği gibi, (2016) “Eğitim Programları öncelikli olarak bireylerdeki benzerlikler dikkate alınarak yapılır ve pratikte her bireyin yapısına göre ayarlamalar yapılması beklenir. Fakat gerçek olan bir durum var ki eğitim, bireyler arasındaki farklılıkları dikkate aldığı ölçüde başarılı olabilir” (s. 432). Dolayısıyla bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanacak bir eğitim ve öğretim süreci öğrenciler üzerinde daha olumlu etki oluşturacaktır.

Kişiselleştirme. İnsanlar birçok bakımdan farklılaşmaktadır. Günümüz dünyasında pek çok ürün artık bu farklılıklar göz önünde bulundurularak üretilmektedir. Kişiye özellik barındıran bu uygulamalar, kişiselleştirmedir. Kişiselleştirme, insanın kendine özel olan durumunu belirleyerek işe koşturmaktadır. Günümüzde artık pek çok yerde kişiye özel, kişiselleştirilmiş ürünler, programlar veya durumlar mevcuttur. Bu sayede etki seviyelerinin arttığı bilinen bir gerçektir.

Eğitim alanında da kişisel farklılıkların göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda her öğrenci birbirinden farklı olduğundan dolayı içerikte; yöntem, teknik ve materyal seçimlerinde; gerçekleştirilecek uygulamalarda kısacası tüm sürecin kişiselleştirilerek kişiye özel farklılıklar barındırması gerekmektedir. Kişiselleştirme insanları birbirinden ayıran bu özelliklerden yola çıkarak ortaya bir ürün koymaktadır. Bu ürün ortaya çıkarken kişiselleştirme kişinin güçlü özelliklerini, becerilerini, ilgi alanlarını ortaya çıkarır ve buna göre bir etkinlik ortaya konulur.

Bu alanda çalışma yapmış olan Keefe ve Jenkins (2000) kişiselleştirmeyi, öğrencilerin kişisel farklılıklarını, gereksinimlerini ve ilgi alanlarını ele alan ve buna bağlı olarak eğitim ortamının düzenlendiği bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Farklı bir tanım olarak Blom (2000) kişiselleştirmeyi kişisel ilgi düzeyini arttırmak için sistemin değiştirilmesi, sistemde değişiklik yapılması süreci olarak tanımlamaktadır.

Kişiselleştirme içinde bireysel farklılıkları barındırmaktadır. Buna bir örnek olarak görme engelli insanlara erişim sağlamak olabilir. Daha genel olarak, Reeves ve Nass (Blom, 2000), gerçekleştirdikleri bir çalışmada kişiliğin kullanıcıların tercihlerini etkilediğini öne sürmektedir. Baskın özellik gösteren bireyler, baskın bir diyalog tarzına sahip bir bilgisayarı tercih ederken, uysal kullanıcıların itaatkâr bir bilgisayar tercih ettiklerini görmüşlerdir.

Kişiselleştirme artık hayatımızın her alanında karşımıza çıkabilmektedir. İnternet'te arama yapıldığında arama motorunda, video izleme sitelerinde ya da diğer sosyal medya ortamlarında karşımıza çıkan reklamlar, videolar kişisel seçimlere dayalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir örnek olarak kullanıcı, bir cep telefonu için belirli bir zil sesini seçer, çünkü o ses zevk ya da heyecan gibi duygularla ilişkilidir. Özarıslan'ın (2010) da belirttiği gibi insanlar yaşadıkları ortamları kendilerine özgü hâle getirmekte, kişiselleştirmektedirler. Bununla da kalmayan kişiselleştirme durumu iş yerlerimizde, çalıştığımız masada, kullandığımız bilgisayarda, akıllı telefonlarımızda pek çok şekil ve mekânda karşımıza çıkmaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretim sistemi. Kişiselleştirilmiş öğretimin temeli aslında çok eski tarihlere dayanmaktadır ve 1900'lü yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak tanım olarak ilk kez 1962'de Keller ve arkadaşları tarafından, Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) adıyla anılmaya başlamıştır. "1963 yılında ise Keller tarafından Kolombiya Üniversitesinde öğretim ve öğrenme sürecini öğrenciler için kişiselleştiren bir sistem olan Keller Planı geliştirilmiştir" (Keller'den aktaran Kayaaslan ve Çakır, 2017, s. 23).

"Keller Planı'na göre öğretim süreci öğrenciye kişiselleştirme, ilerlemeyi kontrol etme, kaynak ve çalışma gereci seçme olanağı verecek şekilde küçük birimler ve aşama sırasına göre hazırlanmaktadır" (Karp, 1983, s. 3).

Öğrenme-öğretme ile ilgili eğitim araştırmalarının temel konularından birisi, bireyin etkin bir şekilde nasıl öğrenebildiği sorusudur. Araştırmacılar yıllardır bu sorunun cevabı için yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerinde çalışmaktadırlar.

Bu öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri olan kişiselleştirilmiş öğrenme ile ilgili çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

Bu açıklamalardan biri olarak Zeytçioğlu (2017) “Kişiselleştirilmiş öğretim öğrenenlerin kişisel niteliklerini, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını öne çıkaran ve bu bütünde eğitim ortamının organize edilmesi için bir metot olarak görülmektedir” şeklinde kişiselleştirilmiş öğretimi açıklamaktadır (s. 41).

Kışla ve Şahin (2015) kişiselleştirilmiş öğrenmeyi, “Öğrenenlerin değişik öğrenme ihtiyaçları ve isteklerine göre pedagoji, öğretim programı ve öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 82).

Keefe ve Jenkins (2002) ise kişiselleştirilmiş öğretim kavramını “Öğrencilerin kişiye özgü özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alan öğrenme ortamlarının organize edilmesi” olarak tanımlamışlardır (s. 442).

Kayaaslan ve Çakır (2017) “Kişiselleştirmenin amacı öğrenenin sadece kendi hızında ilerlemesine olanak sunmak değildir; aynı zamanda öğretim içeriğinin de öğrenenin yaşamından kesitleri içermesidir. Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrencinin kişisel özellikleriyle beraber öğrencilerin günlük yaşantılarına ya da geçmişlerine göre öğretim sisteminin uyarlanması sağlar” diyerek kişiselleştirilmiş öğretimin amacının yalnızca öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak sağlamak değil, öğretim içeriğinin öğrenciyle birleşerek hazırlanması olduğundan da bahsetmektedir (s. 23).

Özarıslan’a göre (2010) “Öğrenme bağlamında konuyu irdelediğimizde ‘Kişiselleştirilmiş Öğrenme’ her bir öğrenenin ilgisine ve öğrenme biçimine göre hazırlanmış öğrenme deneyimleri sağlamaktır. Kişiselleştirilmiş öğrenme, sunulan tek bir modelin herkese uygun olduğu fikrinden kaçınarak, bireysel farklılıkları göz önüne alan öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamaktadır” cümleleriyle kişiselleştirilmiş öğrenmenin amacını da belirtmektedir (s. 6). Diğer bir deyişle,

kişiselleştirilmiş öğretim her öğrenci için o öğrenciye en iyi şekilde hitap edecek öğrenim süreçlerinin tasarlanması ve kullanılmasıdır.

“Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde her birey için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamı düşüncesi önemli rol oynamaktadır” (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002, s. 28). Bu bağlamda kişiselleştirilmiş öğrenme, sanayileşme döneminin eğitim sistemine dayalı olan ve belirli bir kalıptan çıkarılan tek tip bireyler yetiştirme fikrine karşıdır. Öğrencileri tek tip olarak yetiştirmeyi ve değerlendirmeyi kabul eden sanayileşmiş eğitim yaklaşımı yıllarca bireylerin farklı şekillerde öğrendiğini hatta bireysel olarak her birinin farklı özellikleri olduğunu göz ardı etmiştir.

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

1. Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamında ise her öğrenciye kendine özgü öğretim ortamı sunulmaktadır.
2. Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili sınırlılıklar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamlarda zaman, mekân gibi sınırlılıklar bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
3. Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci düzeyine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin, öğrenme hızı, stili, beceri, bilgi gibi özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.
4. Geleneksel öğretimde öğretim programı, ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır (s.30).

Anand ve Ross (1987), bireylerin kişisel seçimlerinin ve ilgi alanlarının konu içerisinde kullanılmasının, öğrencilerin işlenen konu üzerindeki ilgisini arttırabildiğini söylemektedir. “Kişiselleştirmenin, öğrencilerin işlenen konuya yönelik ilgisini arttırmanın yanı sıra öğrencinin konsantrasyonu üzerinde de etkisi olduğu görülebilmektedir” (Awofala, 2011, s. 7). Buna ek olarak kişiselleştirmenin öğrencilerin ilgilerini olumlu etkilediği bilinmektedir. Morrison, Ross ve Baldwin (1992), Hart (1996), Ku ve Sullivan (2000) ve Chen ve Liu (2007) araştırmalarında,

kullanılan kişiselleştirilmiş gereçlerin kişiselleştirilmeyen gereçlere oranla öğrencilerin ilgileri üzerinde daha olumlu bir etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kişiselleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, bireysel derslerde de sınıf içinde de uygulanabilecek özellikte bir sistemdir. Bu sistem bireyin bilgi edinme, işleme ve düzenleme aşamalarında kullandığı farklı uygulamalardır. Böylece, birey süreç boyunca kendine ait yolları kullanıp öğrenmektedir.

Çakır Balta (2008),

Kişiselleştirme, öğrencilerin kişisel hedeflerinin ve ilgilerinin öğretim programına işlenmesi, bu sayede hem başarının hem de sınıfın huzurunu bozan, dikkat dağıtan öğrencilerin davranışlarının iyileştirilmesi için bir model oluşturulmasını da içerir. Burada asıl anlatılmak istenen öğretim içeriğinin öğrencilerin kişisel geçmişleri ve ilgi alanlarına göre biçimlendirilmesidir (s. 27).

Bunun yanı sıra öğrencinin yaşadığı hayat ya da geçmişi işe koşularak öğretim sisteminde uyarlama yapılmasına olanak vermektedir. Öğrencinin arkadaşları, bildikleri yerler, favori hayvanları, sevdikleri meyveler gibi değişkenlerin kullanılması kişiselleştirme yollarından bir tanesidir.

Hart'a (1996) göre "Öğrencilerin tanıdıkları kişiler ve önceki deneyimlerinden hikâyeler onların mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir" (s. 505). Kişiselleştirilmiş öğretim öğrenciye kendi öğrenme hızında ve seviyesinde çalışabilme olanağı vermektedir. Buna göre kişiselleştirmeye yapılan bir dersin öğrencinin ilgi alanına girip, onun dikkat seviyesini de artıracığı açıktır. Çünkü kişiselleştirme ile öğrencinin yaşamına yaklaşılmakta ve günlük hayatla ilişki kurma ilkesi karşılanmaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretim sistemleri, öğrenenin ve onun öğrenme şeklinin değişen özelliklerine göre sürekli kendisini yenilemektedir. Bu sistemde öğrenenlerin öğrenme şekilleri, bilişsel stilleri, kişilikleri, verilen bir işi yapma tarzları gibi değişik özellikleri ve tercihleri ile bu tercihlerdeki değişimler göz önünde bulundurularak öğrenme-öğretme süreci kişiye özel hâle getirilmektedir.

Çakır (2012) kişiselleştirilmiş öğretimi “Öğretimin, öğrencinin öğrenme karakteristikleri yanında geçmişinde ya da günlük yaşamındaki kişisel özelliklerine uyarlanması yolu ile gerçekleştirilen öğretimdir” şeklinde tanımlamaktadır (s. 2). “Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenenin zihninde var olan bilgi şemalarını organize etmesi veya yeni bilgi şemaları oluşturmaya yardım ederken, öğrenme sürecine de etkin bir şekilde katılmasını sağlar” (Sampson ve diğerleri, 2002, s. 29).

Kişiselleştirilmiş öğretim sisteminde her birey için onların farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamı olması, bireylerin farklılıklarına dikkat edilerek materyal hazırlanması ön plandadır. Barbarosluoğlu’na göre (2016) “Öğretimin kişiselleştirilmesi, daha etkili bir eğitim sağlanabilmesi için en önemli yollardan biridir” (s. 102). Her bireyin ilgi alanları, sevdikleri konular, ihtiyaçları ve yetenekleri farklı farklı olduğundan bu farklılıkların bireylerin öğrenme süreçlerine yardımcı olacak, öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak şekilde kullanılmasında öğretimin kişiselleştirmesi önemli rol oynayabilir (Doğan, 2017).

Ayrıca “Kişiselleştirilmiş öğretim sisteminde öğrencinin önceki deneyimleri ve ilgi alanları merkeze alınarak; öğretimde kullanılacak olan metinler ve alıştırmalar o merkeze göre şekillendirilir” (Kardaş, 2016, s. 255). Öğrenciler kendi hızlarında öğrenirken, dersler onlar için bir nevi güdüleyici görevi üstlenir ve sıkıcı bilgi sunumu yerine, öğrencilerin kendilerinden bir şeyler görmesini sağlayarak onları öğrenme sürecine keyifle dahil olmaya yönlendirir (Doğan,2017). Böylece, öğrencinin sürece katılması öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek ve bu da öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır.

Kardaş’ın (2016) belirttiği üzere, “Özellikle dil öğretiminde kişiselleştirme gereklidir. Çünkü öğrenciler örneklerde kendi hayatlarına dair bilgiler ve kelimeler gördüklerinde, algıda seçicilik oluşacak ve dil öğrenmeyi daha kolay bir şekilde yapacaklardır” (s. 253).

Alanyazında kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kişiselleştirmenin öğrenci başarısını etkilediği yönündedir. Bazıları ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısının etkilemediğini, arada anlamlı bir farklılığın görülmediğini söylemektedir. Yapılan çalışmaların

geneline bakıldığında bunların matematik ve teknoloji alanında olduğu görülmektedir. Türkçe alanında ve daha başka alanlarda da bu tarz çalışmaların çoğaltılması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Kişiselleştirme ile ilgili araştırmalar. Bu bölümde, alanyazında yer alan kişiselleştirme ve kişiselleştirilmiş öğretim ile ilgili çalışmalardan bahsedilmektedir. Türkçe öğretiminde kişiselleştirme ile ilgili çok az çalışma bulunması sebebiyle, bu araştırmaya benzerlik gösterdiği için aşağıda yer alan çalışmalara değinilmiştir.

Wright ile Wright (1986), bir okulda 99 tane 4. sınıf öğrencisiyle kişiselleştirme üzerine araştırma yapmıştır. O yıllarda ülke çapında öğrencilerde matematik başarı düzeyinin düştüğü görüldüğünden, kişiselleştirmenin sözel problem çözmeye yönelik yetersizliğini gidermeye etkisini araştırmışlardır. Ancak çalışma sonunda, öğrencinin kendini geliştirmesini sağladığını fakat doğru cevapların bulunmasında etkili olmadığını tespit etmişlerdir.

Bundan bir yıl sonra Anand ve Ross (1987) 96 tane 5 ve 6. sınıf öğrencisiyle çalışmış ve aritmetik materyallerin kişiselleştirilmesinde bilgisayar destekli öğretimi kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda, örnekleri kişiselleştirilen grubun normal problemleri çözmeye, bilgilerini yeni problemlere uygulamada ve kuralları takip etmede iyi sonuçlar aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin başarıları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, başarı seviyesi düşük olan gruptaki öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretimden, başarı seviyesi yüksek olan gruba göre daha çok yararlandıklarını saptamışlardır.

Herndon (1988) ise kişiselleştirme araştırmasını lise seviyesinde ve mantık alanında yapmıştır. Araştırmasında hem grup hem de birey düzeyinde kişiselleştirilmiş örnekler ile alıştırmaları bir arada kullanmıştır. Öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarının sürekliliği üzerine kişiselleştirmenin etkisini incelenmiş ve sonuçta kişiselleştirmenin öğrencilerin başarıları, davranışları ve motivasyonlarının sürekliliği üzerinde anlamlı bir fark belirlemiştir.

Bu kez Davis-Dorsey, Ross ve Morrison (1991) yine matematik sözel problemlerinin anlaşılabilirlik seviyesini yükseltebilmek amacı ile 2 ve 5. sınıflardan 127 öğrenci ile kişiselleştirme çalışması yapmıştır. Öncelikle öğrencilere

kişiselleştirilmede yararlanmak amacıyla biyografik anket doldurtmuşlar ve bu anketten hareketle matematik problemlerinin kişiselleştirilmesini ve tekrardan yazılması işlemini yapmışlardır. Araştırma neticesine göre hem 2. sınıf hem de 5. sınıf öğrencileri için bildikleri insanların ve yerlerin problemlerde kullanılmasının soruların anlaşılabilirliğine pozitif anlamda tesir ettiği sonucu bulunmuştur.

Lopez ve Sullivan (1992) da yaptıkları bir çalışmada kişiselleştirmenin üç farklı seviyesinin öğrencilerin matematik alanındaki başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma 7. sınıftaki 123 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Konu edinilen kişiselleştirmenin üç seviyesi; kişiselleştirilmemiş, grup düzeyinde kişiselleştirilmiş ve birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimdir. Yapılan incelemelerin sonunda, hem grup düzeyinde hem de birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimin uygulandığı öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş öğretimin uygulandığı öğrencilere göre son teste daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Birey düzeyinde kişiselleştirilmiş öğretimin uygulandığı öğrencilerin tutumlarına da bakılmış ve bu öğrencilerin tutumlarının diğer iki gruba karşılaştırıldığında daha pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere yöneltilen, sürece dair en çok neyi sevdikleri sorusuna en fazla verilen yanıt ise derslerin kişiselleştirilmesi olmuştur.

Alandaki diğer bir çalışma olan Cordova ve Lepper (1996) 4. ve 5. sınıf seviyelerinde 72 ilkokul öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiş ve kişiselleştirmenin içsel güdülenmeye tesir edip etmediğini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda kişiselleştirmenin içsel güdülenmeye anlamlı bir etkisi olduğunu tespit edebilmişlerdir. Ayrıca güdülenmenin de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Bunun yanı sıra, kişiselleştirmenin; etkili öğrenmeyi, bilgi miktarını, yeterlilik algılarını ve öğrenme isteklerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Çalışmasını matematik alanında yapan Hart (1996) öğrencilerin matematiksel formlara çevirmekte güçlük yaşadıkları sözel matematik problemlerini kişiselleştirmenin bu güçlüğü ortadan kaldırma etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada, problemlerin kişiselleştirilmesinin 26 öğrencinin geçmişte öğrendikleri bilgilerini ve deneyimlerini, yeni bilgilerin edinilmesinde bir köprü işlevi göreceği varsayılarak, 6. sınıfta 21 öğrencinin sözel matematik problemlerinin kişiselleştirilmesinin

öğrencilerin problem çözümüne yönelik tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Süreç sonunda, bu yeni yöntemi ders kitabına tercih ettiklerini ve problem çözmeye yönelik ilgi ve isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini çözmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin soruları çözmeye daha güdülenmiş oldukları da araştırmanın sonunda öğrencilere uygulanan tutum ölçeğine verilen cevaplar yoluyla ortaya konmuştur.

Ku ve Sullivan (2000) 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 72 öğrenciyle yaptıkları bir çalışmada, grup düzeyinde kişiselleştirmenin öğrencilerin matematik alanındaki başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma neticesinde, kişiselleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin derse yönelik tutumları ile kişiselleştirilmemiş öğretime devam eden öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Çalışmada cinsiyetler arasında başarı konusunda bir fark olup olmadığı da araştırılmış ve bu konuda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kişiselleştirme üzerine yaptıkları başka bir çalışmalarında, Ku ve Sullivan (2002) yine bir okulda dört sınıftan, toplamda 136 tane ilkokul 4. sınıf öğrencisine matematik öğretiminde bir kişiselleştirilmiş öğretim programı sunmuşlardır. Bu programa katılan öğrencilerin tutum ve başarılarında kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilere göre pozitif bir artış olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilere yapılan tutum ölçeğinde verdikleri cevaplara göre, en fazla verilen yanıt programın ilgi çekici olması; ikinci en popüler yanıt ise sevdikleri nesnelere, kişilerin ve çizgi film karakterlerinin kullanılması olduğu meydana çıkan bulgular arasındadır.

Daha çok teknoloji alanına yöneldikleri çalışmalarında Papanikolaou, Grigoriadou, Kornilakis ve Magoulas (2003) INSPIRE adını verdikleri kişiselleştirilmiş uyarlanabilir bir çoklu ortam sistemi geliştirmişlerdir. INSPIRE, uygulama için belirlenen 33 öğrenci ile etkileşimi süresince, dinamik ve kademeli olarak öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine yol gösteren özel dersler oluşturmuştur. Uygulama sonunda kişiselleştirmenin hem içeriğin anlaşılmasını ve

öğrenilmesine pozitif tesir ettiği hem de öğrenci motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir.

Bates ve Wiest (2004) ortaya koydukları çalışmada, kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin öğrencilerin problem çözme performanslarındaki etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubu bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 42 öğrenciden oluşmakta olup; öğrencilerin bilgi formlarından toplanan bilgilerin yol göstericiliğinde kişiselleştirilmiş matematik problemleri ve kişiselleştirilmemiş matematik problemleri hazırlanmıştır. Problemlerin çözümündeki başarı durumları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler yorumlandığında, kişiselleştirilmiş problemlerin anlamlı herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Ku, Harter, Liu, Cheng ve Yang (2004) bu çalışmalarında, kişiselleştirilmiş bilgisayar tabanlı öğretimde aritmetik ve sözel matematik problemlerinin öğrencinin akademik başarı ve tutumlarına etkilerini bulmaya çalışmışlardır. Latin Amerikalı 104 ortaokul öğrencisi, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş ön testlerinin sonuçları ışığında rastgele gruplandırılmışlardır. Araştırmanın sonucunda kişiselleştirilmiş öğretim gören düşük ve yüksek yetenekli öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş öğretim gören yüksek ve düşük yetenekli öğrencilere göre ön testte ve son testte daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna ek olarak matematik öğretiminde, kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin tutumlarının kişiselleştirilmemiş öğretim görenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır.

Liu ve Yang (2005) çalışmalarında e-öğrenme sistemlerinde kişiselleştirme ve uyarılma problemlerini ele almışlardır. Çalışma, öğrenmenin kalitesini arttırmak amacıyla öğrenenlere uyarlanabilir öğrenme ve dinamik öğrenme içeriği sunan, uyarlanabilir kişiselleştirilmiş e-öğrenme sistemlerini önermiştir. Öğrenenlerin geri bildirimlerine göre hazırlanan sistem; her kullanıcının ilgi, yetenek ve davranışlarına uyarlanarak öğrenme yollarını ve bileşenlerini kendi kendine düzenleyen bir sistemdir.

Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007) 104 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada kişiselleştirmenin öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaç edinmişlerdir. Kişiselleştirilmenin yapılması öğrencilere uygulanan anketlerle yapılmış, kişisel geçmişleri ve ilgilerinin listeleri alınmıştır. Yapılan son testlerden sonra sonuçlar şu şekilde olmuştur: Yüksek seviyedeki gruplar kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş aynı seviyede başarı göstermişlerdir. Düşük seviyedeki gruplarda ise kişiselleştirilmiş program uygulanan öğrenciler kişiselleştirilmemiş program uygulanan öğrencilerden belirgin bir farkla daha fazla puan almışlardır. Uygulanan kişiselleştirilmiş program öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Chen ve Liu (2007) ise kişiselleştirmenin öğrenci tutumları ve başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik 165 tane 4. sınıf öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar seçkisiz olarak, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş gruplara ayrılmışlardır. Bir gruba bilgisayar programı kullanılarak kişiselleştirilmiş matematik problemleri diğer gruba ise kişiselleştirilmemiş problemler verilmiştir. Kişiselleştirme yapılan gruptaki katılımcıların performansları ve tutumlarında olumlu anlamda yükselme görülmüştür.

Powell, Tindal ve Millwood (2008) tarafından kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. 142 kişiden oluşan öğrenci grubu üzerinde yapılan bu çalışmada kişiselleştirmenin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği ve sorumluluklarının arttığı görülmüştür.

Yine aynı yıl Tseng, Chu, Hwang ve Tsai (2008) çalışmalarında kişiselleştirilmiş uyarlanabilir materyallerin matematik diziler konusunda öğrencilerin başarıları ve öğrenme faaliyetleri üzerindeki tesirlerini araştırmışlardır. Bilgisayar becerileri aynı olan 91 ortaokul öğrenci ile yürütülen çalışmada uyarlanabilir materyallerin öğrenenlerin öğrenme başarılarının artmasında öğrenciye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chen ve Chung (2008) İngilizce sözcük öğretiminde kişiselleştirmenin etkisini ölçebilmek için tasarladıkları kişiselleştirilmiş mobil öğrenme sistemini Visual Basic ile .NET platformunda geliştirmişlerdir. Araştırmada çalışma grubunu meydana

getiren, üçüncü sınıfta öğrenim gören on beş üniversite öğrencisi beş hafta boyunca kişiselleştirilmiş mobil öğretim sistemi çalışmasında yer almışlardır. Çalışma sonucunda kişiselleştirilmiş mobil kelime öğretiminin öğrenenlerin İngilizce kelime yeteneklerini anlamlı düzeyde arttırdığı bulunmuştur. Uygulamanın son aşamasında yapılan anketlerin sonucunda ise öğrenciler programı kullanmakta zorlanmadıklarını ve programı faydalı bulduklarını söylemişlerdir.

Matematik alanında yapılan çalışmalardan biri olan Çakır Balta'nın (2008) araştırmasında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemleri üzerinde çalışmıştır. Matematik problemlerinin çözülmesinin öğretilmesinde problemlerin kişiselleştirilmesinin öğrenci başarısına bir etkisi olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Uygulama iki ortamda gerçekleşmiştir. Bunlar bilgisayar ortamı ve sınıf ortamıdır. Uygulama iki hafta sürmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuca göre kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş malzemenin kullanıldığı öğrencilerin puanları arasındaki fark ile bilgisayar ve sınıf ortamında öğretim gören öğrencilerin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Akinsola ve Awofala (2009) matematikteki sözel problemlerde kişiselleştirmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisini tespit etmek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 320 lise öğrencisi katılmıştır. Başarı testi sonrası elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelemeye alındığında kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Popescu ve Badica'nın (2009) birlikte geliştirdiği WELSA adlı sistemde web destekli uyarlanabilir kişiselleştirilmiş dersler meydana getirilmiştir. Bu çalışmada 64 lisans öğrencisiyle bilgisayar bilimi alanında deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ise kişiselleştirmenin öğrenci motivasyonunu yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik eğitiminde kişiselleştirmenin başarı ve cinsiyet üzerinde bir etkisi olup olmadığının ve kişiselleştirilmenin, kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerine dair olumlu görüşlerin olup olmadığının araştırıldığı bu çalışma Şimşek ve Çakır (2009) tarafından yürütülmüştür. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında

Türkiye’de bir ilkokulda ikinci sınıf öğrencisi olan 35 öğrenci ile yapılan bu çalışmada, 21 erkek ve 14 kız öğrenci yer almıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerden kişisel bilgilerinin toplanarak içeriğin kişiselleştirilmesi amacıyla, öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. 4 tane 45 dakikalık dersten oluşan uygulama, iki hafta devam etmiştir. Kişiselleştirilmiş veya kişiselleştirilmemiş materyallerin kullanımı ile başarı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmesi de, kişiselleştirilmiş materyallerin öğrencilerin görüşlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin soruları çözmelerinde yardımcı olduğunu söyledikleri de çalışmada bulunmaktadır.

Kişiselleştirme ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan biri de Özarlan’ın (2010) Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV adlı çalışmasıdır. IPTV (İnternet Protokol Televizyonu) ile kullanıcının tercih ettiği hizmetler ve izleme alışkanlıklarıyla ilgili veriler toplanmakta ve kayda alınmakta böylece, kullanıcı davranışları ve ilgi alanları tespit edilebilmektedir. Sonuç olarak, IPTV bilgileri aslında eğitim kurumlarına da düşük maliyette, zengin içerik ve öğrenenin yaşam tarzına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları için öneriler barındırmaktadır.

Awofala (2011) seçkisiz olarak atadığı 80 öğrenciyle gruplar oluşturarak matematik problemleriyle ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, öğrencilerin ilgi ve tercihlerine göre kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş matematik problemlerini kapsayan bilgisayar tabanlı bir çalışmadır. Grupların ön test – son test başarı sonuçlarını karşılaştırmış ve kişiselleştirilmiş problemlerle çalışan grubun kişiselleştirilmemiş problemlerle çalışan gruba göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Awofala, Balogun ve Olagunju (2011) kâğıt temelli kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini araştırmak gayesiyle 350 ortaokul öğrencisiyle bir çalışma yürütmüştür. Verilerin analiz sonuçlarına göre kişiselleştirilmiş matematik problemlerini çözen öğrencilerin kişiselleştirilmemiş matematik problemlerini çözen öğrencilere göre daha yüksek motivasyon ve özgüven düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Çakır (2013) kişiselleştirilmiş öğretim üzerine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerini alabilmek niyetiyle 44 öğretmen ve öğretmen adayı ile bir çalışma yürütmüştür. Dersler kişiselleştirilmiş materyallerle gerçekleştiğinde hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerin gözledikleri öğrencinin motivasyonunda, anlama seviyesinde, performansında, başarısında, dikkat ve yoğunlaşmasında ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde bir artışın olduğunu ve öğrencilerin kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarında kişisel bilgilerini gördüklerinde heyecanlandıklarını, derslerin daha eğlenceli olduğunu gözlemişlerdir. Ancak hem öğretmen adayları hem de öğretmenler kâğıt temelli kişiselleştirmeyi kalabalık sınıflar için hazırlamanın çok fazla zamana mal olduğunu belirtmiştir.

Bir başka araştırma ise Şahin ve Kışla (2013) tarafından yapılan Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi adlı literatür incelemesi çalışmasıdır. Bu çalışmada kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarıyla ilgili araştırmalar üç başlık altında ele alınmıştır; a) Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamıyla ilgili geliştirilen çalışmalar, b) Kişiselleştirilebilir öğrenme uygulaması yapılan çalışmalar c) Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı ve özellikleri. Alan yazın incelemesi olan bu çalışmanın sonucunda, kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaların büyük bir kısmının web tabanlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kullanılan materyaller arasında en fazla tercih edilenlerin grafik animasyon, videolar, sunumlar, şekiller, çizimler, grafikler ve metinler olduğu tespit edilmiştir.

Awofala (2014) çalışmasında Nijeryalı 450 ortaokul öğrencisi ile kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada bireyselleştirilmiş kişiselleştirme, grupsal kişiselleştirme ve öğrencinin kendisi referanslı olarak düzenlenmiş sorular kullanılarak öğrencilerin sözel yetenek ve bilişsel stillerine göre kişiselleştirmenin etkileri incelenmiştir. Çalışma grubuna öğrenciler seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek sözel yetenekli öğrenciler, düşük sözel yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarı elde etmişlerdir. Ayrıca analitik bilişsel stiline sahip olanlar diğer öğrencilerden daha fazla başarı elde etmişlerdir. Grup kişiselleştirmesi ile çalışan öğrenciler bireyselleştirilmiş ve kendisi referans

edilen sorular ile karşılaşan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek performans göstermişlerdir.

Sullivan ve Yu Ku (2014), “kişiselleştirilmiş matematik öğretiminde öğrenci performansı ve tutumlar” adlı araştırmayı, kişiselleştirilmiş öğretimin matematik problemlerindeki başarı ve tutum üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla 136 tane 4. sınıf öğrencisiyle yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Matematik Tutum Ölçeği ve Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Elde ettikleri sonuca göre, öğrencilerin performansının kişiselleştirilmiş ön test ve son test problemlerinde, kişiselleştirilmemiş problemlerin performansından önemli ölçüde daha iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri de saptanan veriler arasındadır.

Sezer (2015) kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grupları kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 6. sınıfta öğretim gören 66 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden alınan kişisel bilgiler doğrultusunda adres-mektup birleştirme kullanılarak oluşturulan kişiselleştirilmiş matematik problemleri internet üzerinden ve basılı materyal olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kişiselleştirilmiş problemlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca kişiselleştirilmiş matematik problemlerine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğu gözlenmektedir.

Pane, Steiner, Baird ve Hamilton (2015) öğretimin kişiselleştirilmesinin olası olumlu etkilerine dair yaptıkları bir çalışmada kişiselleştirilmiş öğretimin gerçekleştirilebilmesi için her öğrencinin bireysel güçleri, ihtiyaçları, güdülenmeleri, başarıları ve hedeflerine dair bilgilerin toplanarak, öğrenci profilinin güncel bir şekilde belirlenmesinin, öğretmene kişiselleştirme konusunda çok önemli bilgiler sağlayacağını belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretimin öğrencilerin matematik ve okuma performansı üzerinde etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Bu çalışma kapsamında, 62 okulda 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılları boyunca yaklaşık 11.000 öğrenci ile uygulamalar

yaparak; bu öğretimin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair bulgular edinmişlerdir. Bunlara göre, öğrencilerin büyük bir bölümünün matematik ve okuma performanslarında bir artış görülmüş ve özellikle kendi gruplarındaki diğer öğrencilere göre daha düşük notlarla başlayan öğrencilerin başarılarında daha yüksek oranda bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamadan sonra bir yıl daha bu öğretime devam eden okullardaki öğrenci performansının artmaya devam ettiği de bulgular arasında sunulmaktadır.

Dutke, Grefe ve Leopold (2016) ise biyoloji dersinde gözün anlatımı konusunda kişiselleştirmenin öğrencilerin performansları ve öğrenme materyallerini kullanma konusunda istekli olup olmamaları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bu kapsamda, Almanya’da bir lisede 11. sınıf öğrencisi olan 65 öğrenciyle çalışmışlardır. Deney grubunda 31; kontrol grubunda ise 34 öğrenci yer almıştır. Gözün anlatımı ile ilgili 915 kelimedenden oluşan metinde “göz” kelimesinin kişiselleştirilmesiyle; kişiselleştirilmiş metin okuyacak öğrencilere “göz” (the eye) yerine, ikinci şahsın zamiri kullanılarak “senin gözün” (your eye) anlatımı yerleştirilmiştir. Kişiselleştirilmemiş gruptakiler ise herhangi bir göze dair metin okumuşlardır. Ardından, öğrencilere göz konusuna dair bilgi ve bilgilerini yeni konulara aktarmalarını gerektiren sorular sorulan bir test uygulanmıştır. Bir hafta sonra, öğrencilere metni tekrar okuyarak soruları tekrar cevaplamaları istenmiştir. Kişiselleştirilmiş metin için çalışan öğrencilerin; standart metni okuyan öğrencilere kıyasla, daha yüksek performans gösterdiği, metni çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları ve daha istekli oldukları görülmüştür.

Awofala (2016) Nijerya’da matematik başarısının düşük olduğu ikinci kademedeki öğretim veren farklı okulları seçerek, toplamda 450 öğrenci ile çalışarak kişiselleştirmenin güdülenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma dört hafta sürmüştür. Araştırmanın bitiminde toplanan veriler incelendiğinde, grup düzeyinde gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerinde anlamlı bir fark sağladığı görülmüştür. Çalışma kapsamında, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında bir güdülenme farkı olup olmadığı da incelenmiş ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

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

Kardaş (2016) yabancı öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenmelerinde kişiselleştirilmiş öğretim ve geleneksel öğretim arasında bir fark olup olmadığını ve öğretimde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik özellikleri temel alınarak örnekler hazırlanmasının öğretimin başarısına ve öğrenmenin sürekliliğine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler aynı dil seviyesinde olup, farklı ülkelerden ve dolayısıyla farklı dil gruplarından rastgele seçilmiştir. Uzman görüşünün alınmasının ve pilot uygulamanın ardından öğrencilerin medeni hâlleri, kardeş sayıları, doğum tarihleri, eğitim düzeyleri gibi çeşitli kişisel bilgileri toplamak için 19 maddelik bir form oluşturularak öğrencilerin bilgileri edinilmiştir. Altı hafta boyunca deney grubu kişiselleştirilmiş öğretim almış ve kontrol grubu geleneksel öğretim almıştır. Ardından deney grubuna kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan ön test ve kontrol grubuna gerçek temelli olmayan yani kişiselleştirilmemiş sorulardan oluşan ön test uygulanmıştır. Dört hafta sonra, her iki gruba da yine aynı şekilde son test uygulanmıştır. Bu testlerin sonunda, kontrol grubunda başarı oranı 74.5 olurken; deney grubunda bu başarı oranı 89.3 olarak bulunmuştur. Her iki grupta da başarı sağlansa da, deney grubundaki öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barbarosluoğlu (2016) bu çalışmasında kişiselleştirme ile ilgili bir alanyazın çalışması yaparak, Türkiye ve Dünya'da yapılmış olan araştırmalarla ilgili bilgiler vermiştir. Araştırmasında Türkiye'de yapılan ilk çalışmanın Dağ (2008) tarafından yapılan Anabilimsel rn Teknolojilerine Dayalı Bireyselleştirilmiş ğretim Sistemi Tasarımı adlı anabilimsel ürün uygulaması olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak, gelişmiş ğretim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların, birden fazla disiplinle ilişkili olmasından ötürü, değişik alanlarda uzmanlık gerektiren, uzun süreçli, kapsamlı ve zor çalışmalar olduğu anlaşılmıştır. Bu alışma dışında zarıslan (2010), Salahlı, zdemir ve Yaşar (2013), şahin ve Kışla (2013), şahin ve Kışla'nın (2016) alışmalarına ve Türkiye dışında yapılmış olan çalışmalara da değinmiştir.

Balcı (2016) yapmış olduğu çalışmada, kişiselleştirmenin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarılarının etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışma, 40 ilköğretim 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş sorular kullanılarak yapılmıştır. Kişiselleştirmenin yapılabilmesi amacıyla uygulama öncesinde öğrencilerden bilgiler toplanmış ve belirlenen sorular kişiselleştirilirken toplanan veriler kullanılmıştır. Beş hafta süren araştırmanın sonunda temin edilen veriler değerlendirmeye alındığında, iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş; ancak öğrencilerin görüşlerine başvurulduğunda kişiselleştirilmiş sorular uygulamasını yararlı buldukları şeklinde cümleler kullanmışlardır.

Doğan (2017) İngilizce ğretiminde kişiselleştirilmiş ğretim kullanımının lisans ğrencilerinin başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, 2014-2015 eğitim ğretim yılında Gazi niversitesi'nde İngilizce ğretmenliği bölümü İngilizce hazırlık sınıfı ğrencisi 62 ğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilerden bilgiler toplanmıştır. Üç haftada, İngilizce ders kitaplarında bulunan üç dilbilgisi konusuna dair kişiselleştirilmiş sunumlar yapılarak ders anlatımında bu sunumlardan yararlanılmış ve ardından öğrencilere kişiselleştirilmiş aliştırmalar dağıtılmıştır. Araştırma sonunda kişiselleştirilmiş ğretim gören ve kişiselleştirilmemiş ğretim gören öğrencilerin ntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Her iki grubun başarısında da bir artış olsa da,

gruplar arasında anlamlı bir fark görülememiştir. Ancak uygulamayı motive edici buldukları tespit edilmiştir.

Zeytçioğlu (2017) etkileşimli tahta ile grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler çözenin başarı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmasını 2015-2016 öğretim yılında sınıf ortamında dört alt gruptan (etkileşimli tahta ile kişiselleştirilmiş, kara tahta ile kişiselleştirilmiş, etkileşimli tahta ile kişiselleştirilmemiş, kara tahta ile kişiselleştirilmemiş) oluşan 76 lise onuncu sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Deneysel işleme başlamadan önce etkileşimli tahta kullanılacak gruptaki öğrencilerin başarısına etkisi olabileceğini düşündüğü etkileşimli tahtaya yönelik tutumları Tataroğlu ve Erduran tarafından 2010 yılında geliştirilmiş “Matematik Dersinde Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile öğrencilerin ön bilgileri ise üniversite giriş sınavlarında sorulan sorularda oluşan bir bilgi testi kullanarak belirlemiştir. Derslerde sözel problemlerden oluşan öğretim materyallerini kullanmıştır. Deneysel işlem sonrasında öğrencilere aynı bilgi testini ve etkileşimli tahta kullanılan gruplara aynı tutum ölçeğini bir kez daha uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin başarı testinden aldığı ön test ve son test puanları arasındaki değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacı ile tekrarlı ölçümler için iki boyutlu ANOVA uygulanmıştır. Bunun sonucunda etkileşimli tahta ile kişiselleştirilmiş sözel problemler kullanılan sınıfın başarı puanı değişiminin diğerlerine göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Sonuç olarak kişiselleştirmenin başarı üzerinde orta derecede bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkileşimli tahta konusunda sergiledikleri tutumun değişiminin anlamlılığı ilişkili gruplar testi ile denenmiştir. Buna göre denenen yöntemle uygulamadan sonra öğrencilerin tutumlarının anlamlı şekilde daha olumlu geliştiği görülmüştür.

Yukarıda bahsi geçen araştırmaları incelediğimizde Lopez ve Sullivan (1992), Hart (1996), Cordova ve Lepper (1996), Ku ve Sullivan(2002), Ku vd. (2004), Chen ve Liu (2007), Akinsola ve Awofala (2009), Awofala, Balogun ve Olaganju (2011), Awofala (2011), Awofala (2014), Sullivan ve Yu Ku (2014), Sezer (2015) ve

Zeytçioğlu'nun (2017) araştırmalarının kişiselleştirme ile oğrencilerin akademik başarılarını artırdıkları görülmektedir.

zarslan (2010) kişiselleştirme için sistem tasarlama üzerinde çalışmıştır. Barbarosluoğlu (2016), şahin ve Kışla'nın (2013) alışmaları ise literatür taraması şeklinde dir.

akır Balta (2008) ise çalışmasında kişiselleştirmenin oğrenci akademik başarısına pozitif bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Balcı (2016) ve Doğan (2017) ise çalışma yaptđđı grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark görmemiş; fakat oğrencilerin düşünceleri sorulduğunda uygulamayı faydalı buldukları yönünde yorumlar çıkmıştır. Türkçe oğretiminde kişiselleştirmeyle ilgili yazılan makale ve tez sayısı çok sınırlı bulunduğundan, bu çalışmada Türkçe alanında kişiselleştirme araştırılmıştır.

B. Türkçe, Dil Bilgisi ve Sıfatların Oğretimi

Türkçe oğretimi. Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Hem birey, hem toplum için en etkili iletişim aracıdır. İnsanoğlunun karşısındakilere bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmenin yanında fikirlerini dzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılmaktadır. Yıllar boyunca dilin pek çok tanımlaması yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

Aksan (1998) "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan oğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" (s. 13).

Vendryes (2001) "Dil, insanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurumdur" (s. 14).

Ergin (2012) "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş itima bir müessesedir" (s. 3).

Demirel (1995) ise dil üzerine yapılmış olan tanımlamalardan yola çıkarak ortak yönleri toplayıp dili şu şekilde özetlemektedir:

- ❖ Dil, bir sistemdir.
- ❖ Dil, seslerden oluşur.
- ❖ Dil, bir iletişim aracıdır.
- ❖ Dil, bir düşünme aracıdır.
- ❖ Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulur; insana aittir.
- ❖ Dil, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurdur.
- ❖ Dil, konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içindedir. Onun yaşayışını ve düşünme şeklini yansıtır (s. 5).

Dil hayatın her safhasında, en çok da Türkçe dersinde kullanılan bir araçtır. Türkçe dersi bir anlama ve anlatma dersidir. Anlama ve anlatmada kullanılan en önemli unsur ise dildir. Sağlıklı bir iletişim için dili güzel kullanmak gerekir.

Yalçın (2012) “Ülkelerin ve kültürlerin, başka dil ve kültürlerle kaynaşması, karşılıklı alışveriş içinde bulunmasında, toplumu oluşturan insanların birbirleri ile sağlıklı ilişkiler kurarak dayanışma içinde bulunmalarında, dil öğretimi toplum için birinci derecede hayati önem taşımaktadır” (s. 12).

Mert (2002) “Dünyanın farklı bölgelerinde yaklaşık 300 milyon insan tarafından konuşulan Türkçe, bin yılı aşkın bir süredir hem ‘edebi dil’ hem de ‘devlet dili’ olarak kullanılmaktadır.” diyerek Türkçenin önemine dikkat çekmektedir (s. 354). Türkçe öğretimi kültür birliğinin sağlanmasında, yurt sevgisinin kazandırılmasında, edebi bir zevk anlayışı geliştirilmesi açısından şimdiki ve gelecek nesiller için önem derecesi yüksek bir konudur. Buna rağmen Türkçe dersi öğrencilerin hoşlanmadığı bir ders olarak geçmektedir.

Yanbıyık ve Yılmaz’ın (2016) yazmış olduğu makalede Türkçeye gereken önemin verilmediğinden, bu sebeple de anadilimizden uzaklaşmakta olduğumuzdan bahsetmektedir. Okullarda verilen Türkçe derslerinde etkili sonuçlar elde edilememesini de buna kanıt olarak sunmaktadır. “Bir milletin kültürel olarak ayakta

kalması, anadilinin korunması ve yaşatılması ile doğrudan ilgilidir. Türkçemizin hak ettiği değeri görmesi elbette ki Türkçe derslerinin öğretmenler tarafından özenle ve titizlikle yürütülmesine bağlıdır” (Yanbıyık ve Yılmaz, 2016, s. 65).

Türkçe öğretimi tarihsel gelişim olarak farklı dönemlere ayrılmaktadır. Bu dönemleri en belirgin şekilde Cumhuriyetten önce ve sonra olarak ayırmak mümkündür. Cumhuriyetten önceki dönem de Tanzimat’a kadar olan dönem ve Tanzimat dönemi olarak ikiye ayrılabilir. Bunun nedeni Tanzimat’a kadar eğitimin din esasına göre sürdürülmesi, Tanzimat döneminde ise Batılı yöntemlere göre eğitim vermeye başlanmasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde ise Türkçe öğretiminde okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına ek olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, aynı zamanda edebî metinlerin sahip olduğu sanatsal değeri sezebilen, dilin metinde kazandığı anlamları kavrayabilen ve metinleri yorumlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmaktadır.

MEB’in hazırlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (s. 4).

Türkçe öğretiminde en önemli amaçlardan bir tanesi çocukların okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanabilmesidir. Çünkü öğrenciler seviyelerine uygun olan eserler ve yazılarla karşılaştıkça kavramsal gelişimleri de olumlu yönde genişleyecektir. “Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını genişletmek, dilsel açıdan ilerlemelerine katkıda bulunmak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak onları okuma kültürü edinmiş birer birey olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri arasında yer almaktadır” (MEB, 2018, s. 5).

Bugün Türkçe öğretimi alanında ülkemizde, diğer Türk Devletleri’nde ve dünyada gelişmelerle birlikte üniversiteler ve ilgili kurumlar tarafından akademik seviyede ele alınıp incelemeler yapılmakta; konu ile ilgili pek çok kitap, tez, bildiri ve makaleler yazılmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi. Dil bilgisi, bir dilin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Dili ses, biçim, cümle gibi açılardan inceleyerek kurallara bağlayan bilim dalıdır. Kendi içinde de fonetik, morfoloji, etimoloji, semantik gibi bölümlere ayrılmaktadır. Dolayısıyla dil içinde geniş bir alana yayılmaktadır. “Dil bilgisi, dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır. Dil dizgesi çok gelişkin ve karmaşık bir dizgedir” (Adalı, 1982, s. 34). Her dilin kendine has bir yapısı, işleme tarzı ve kaideleri bulunmaktadır.

Göğüş’e (1978) göre ise “Dil bilgisi, yalnız dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin

sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır” (s. 22).

Bunlara ek olarak Ergin (2012) ise kısaca “Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur” demektedir (s. 28). Dil bilgisi dilin yalnızca yapı ve işleme şeklini öğretmekle kalmaz aynı zamanda günlük hayatta kendimizi anlamlı, iletişim çatışmasına yol açmayacak şekilde ifade edebilmemizi de sağlar. Dille ilgili kuralları içine almasından ötürü, dilin öğretimi genelde dil bilgisine ilişkin kuralların öğretimi temel alınarak yapılmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden, dil öğretimindeki noksanlıklar, dil bilgisi öğretimine dair kuralların bilinmemesine bağlanmaktadır. Dil bilgisini iyi derecede bilmek ve anlamak, dil becerilerinde daha başarılı olmayı sağlayan önemli basamaklardan biridir.

Dil bilgisi öğretimi ise, “Dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin imkanlarını, hudutlarını ortaya koyarlar. Anadili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleri yardımıyla erişilirken, bu etkinlikler yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir.

Erdem ve Çelik (2011), dil bilgisi öğretilirken aşağıda ortaya konan üç maddeye dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedirler:

1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması esastır (s. 1032).

Türkçe dil bilgisi öğretiminin mahiyeti düzeye uygun, dereceli bir programlamayla ilişkilidir. Bu amaca uygun olarak ortaya çıkarılan ve dil bilgisi öğretiminin sınırlarını tayin eden Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel dil bilgisi öğretimi 6. sınıf düzeyinde başlatılmaktadır (Eroğlu ve Çağlayan, 2009). Ancak dil bilgisi öğretimi yıllardır ilköğretimde ve ortaöğretimde problem oluşturmuştur. “Dil bilgisi konularının sevilmemesi, bu konuların öğrenilmesinde başarısızlıklara yol

açmıştır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir” (Güven, 2013, s. 5). Öğrencilerin dil bilgisi konularını sevmemelerinin nedeni öğretmenlerin dil bilgisini hala klasik bir yaklaşımla anlatıyor olmalarına bağlanabilir. Çeçen ve Aytaş (2008) bununla ilgili “Ezber dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir” demektedirler (s. 139).

Günümüz eğitim sisteminde dil bilgisinin kurallar bütünü şeklinde verilmemesi, ders anlatımı sırasında kullanılan araçların içinde eritilerek öğretilmesi savunulmaktadır. “Dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil bilgisi öğretiminin, ayrı bir ders olarak okutulmaktan çok Türkçe öğretimi dersinde belli bir bağlam içinde verilmesi daha uygundur” (Demirel, 2003, s. 32). Genel olarak incelendiğinde her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım ile dersler işlense de öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir dersmiş gibi anlattıkları ve kuralı kendilerinin söyleyerek ders işledikleri görülebilir.

Türkçe dersinde dil bilgisinin öğretiminde birtakım kuralların kavratılmaya çalışılması yerine öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple de “dile dair kaideler yalnızca bir bilgi olarak aktarılmak yerine, Türkçe dersinde metinler aracılığıyla sezdirilerek verilmelidir” (Karadüz, 2007, s. 284).

Dil eğitiminin niteliği, dil dersinin bir bilgi dersi değil, beceri dersi olmasında saklıdır. Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu uygulama da metinler yoluyla yapılır. Ezber temel alınarak yapılan dil bilgisi öğretimi öğrencilerin olumsuz tutum gösterdikleri konular arasında başta gelmektedir. Dil bilgisi metinlere dayandırılarak, metinlerle kaynaştırılarak işlenmesi sağlanmazsa dil bilgisi öğretimi de hedefine ulaşmadan yarı yolda kalır (Çotuksöken,1990). Dil eğitimi sırasında istenilen ideallere varmak için yararlanılan en yaygın materyal ise türlü çeşitleri bulunan metinlerdir.

Güneş (2013) “Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır.” şeklinde metini

tanımlamaktadır (s. 615). Dil bilgisinin kurallarının en rahat görülebileceği araç metinlerdir. Bu yüzden metinlerden yola çıkılarak bu kuralların öğretilmesi hem öğretmene hem de öğrenciye uygulamaya yönelik kolaylık sağlayacaktır.

Metine dayalı dil bilgisi öğretimi, öğrenciye dilin kurallarını sezdirmeyi amaçlar ve bunu anlamlı bir bütün içerisinde yapar. Üstten'e (2004) göre dil bilgisi konuları, Türkçe dersinden ayrılarak başka bir dersmiş gibi verildiği zaman, beceriye çevrilemeyen kurallar ve tanımlamalardan öteye geçememektedir. Ancak konuya uygun bir metin seçilerek, bu metin üzerinden konu anlatıldığında öğrenci daha kolay kavramasını sağlamaktadır. Bu yüzden dil bilgisi kazanımlarının, sadece ezberlenmiş bir veri durumunda kalmaması için anlam bütünlüğü taşıyan bir öğretim materyali olan metne bağlı şekilde ele alınması lazım gelmektedir.

Kullanılacak metinlerin seçiminde de dikkatli olunması gerekmektedir. Çeçen ve Aytaş'a göre (2008) "Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiği metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin kullanımına dayandığı için sonuçları da kullanıma yönelik olmaktadır. Dolayısıyla amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır" (s. 142).

Buradan hareketle kişiselleştirmenin metin üzerinde uygulanması öğrenciye dil bilgisini öğrenmede daha fazla kolaylık sağlayabilir. Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere, isteklere ve ilgilere sahip olduğu göz önüne alındığında, konuyu daha iyi anlayabilmeleri ve akılda kalıcılığını arttırmak için, bilgi verilirken öğrencilere çeşitlilik sağlanması öğrenmeleri açısından yararlı olacaktır. Ayrıca ilgilerini çekebilecek bir metnin kullanılması ve bu metinde kendi bilgilerini görmeleri işlenen dil bilgisi konusuna ve derse ilgiyi arttırabilir.

Sıfatların öğretimi. Dünya dillerinde ve bizim dilimizde pek çok kelime türü vardır. Bu kelimelerin her birinin farklı görevleri bulunmaktadır. Çalışmaya söz konusu olan sıfatların görevi ise bir nesnenin, varlığın ya da durumun özelliklerini yani rengini, şeklini, miktarını, yerini göstermek ya da nitelemektir. Sıfatlarla ilgili olarak Ergin (2012) "Sıfatlar vasıf ve belirtme isimleridir. Nesnelerin çeşit çeşit vasıfları, çeşit çeşit belirtileri vardır. İşte sıfatlar bu vasıfların ve belirtilerin isimleridir.

Demek ki sıfatlar nesnelere vasıflandırma ve belirtme sūratıyla karşılayan kelimelerdir” şeklinde bir tanımlama yapmaktadır (s. 362). Bu tanımlamadan yola çıkılırsa Ergin daha çok sıfatları farklı bir kelime tūründen çok isim olarak almaktadır. Bundan farklı olarak Yılmaz (2004) “Sıfatlar, nesnelere ve kavramları betimleyerek lū, rengi, şekli ve grūnūřleri hakkında bilgi vermeye yararlar. Genellikle bir tanım yaparken, bir řeyi anlatırken, betimlerken, tanımını yaptığımız, anlattığımız ve betimlediğimiz nesne ve kavramların özelliklerini ve niteliklerini sıfatlar sayesinde dile getirmektediriz” diyerek farklı bir tanımlama yapmaktadır (s. 15). Yılmaz’ın da belirttiği gibi niteliklerini söylemek ya da belirtmek istediğimiz adları, daha iyi anlatmak, tanımlamak, zihinde canlandırabilmek amacıyla sıfat kullanımına başvururuz. Bu nedenle bir adın nūne getirilen sıfat sayısı arttıkça adın nitelik ve belirginliği artacak, kişinin zihninde canlanması daha kolay hale gelecektir.

Szcūk tūrleri içinde sıfat tanımlı szlūk birimlerin yeri oldukça önemlidir. Tūrke Szlūkte madde bařı olarak szlūk birimselleřtirilmiř 11.320 sıfat tanımlı szlūk birimin yer aldıđı grūlmūřtūr. Bu sayı, sıfatların dilimizdeki önemini ortaya koymaktadır ancak öğretilmesi konusunda birtakım sıkıntılar yařanmaktadır.

Muharrem Ergin (2004) sıfatların, bağlam içindeki kullanım özelliklerine göre sezdirme ve kavratma yoluyla öğrenciye öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sıfatlar öğretilirken öğrencilerden sınıftaki kimi şeylerin duyularına, algılarına ve sezgilerine dayalı olarak betimlemeleri istenebilir. Böylece ğrenci betimleme yaparken sıfatları kullanım amacına yönelik olarak bağlam içinde değerlendirebilecektir. Bununla beraber niteleme sıfatlarının çokça kullanıldığı bir metinden önce sıfatların çıkarılarak öğrencilere okunabileceğini, daha sonra sıfatlarla okunacağını ve sıfatsız metindeki yavanlığı hissetmelerini sağlamak gerektiğini belirtir.

Sıfatlar, gūnlūk yařamda bir řeyin tanımını yaparken, özelliklerini sayarken, onun canlandırılması sađlanırken sıklıkla kullanılmaktadır. Kısacası sıfatlar dilimiz için önemi yūkssek bir kelime tūrūdūr.

Atabay, Kutluk ve özel (1983) sıfatların Tūrkede sahip oldukları yeri řu cūmlerle anlatmaktadırlar: “Ad soyundan szcūklerin bir blūđūnū, geleneksel

dilbilgisinde sıfat adını alan sözcükler oluşturur. Genel olarak Türkçede ve Türkiye Türkçesinde sıfatlar söz varlığı içinde önemli bir yer tutar.” (s. 37). Bu fikirlerine yardımcı olması amacıyla, Atabay ve arkadaşları, Cüceloğlu'nun (1971) “Türkçe Sıfatlar Üzerine Bir Deneme” isimli yazısından yola çıkarak, sıfatların dilimizde oldukça geniş bir alana yayıldığını öne sürmektedirler.

Dil bilgisi öğretimi içinde yer alan sıfatlar, Türkçede önemli bir yer tutmaktadır. Türkçede sıfatlar genel olarak özellikleri, nitelikleri belirtir. Konuşan ya da yazan kişi sıfatlarla bir kişinin ya da bir şeyin nasıl olduğunu, bir şeyin nasıl meydana geldiğini, nasıl olup bittiğini, özelliklerini dile getirir. Dolayısıyla sıfatlar Türkçede iletişimin daha etkili bir hal almasında büyük rol oynarlar. Bu yüzden öğrencilerin iletişimde, yazarken, konuşurken, bir konuyu anlatırken sıfatları kullanmaları da önemlidir.

Sonuç olarak buradan, sıfatların dilimizde özel bir yere sahip oldukları ve öğrencilerimizin bunları aktif bir şekilde kavramalarının lüzumlu olması durumu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çocuğun bu konuyu akılda kalıcı bir şekilde öğrenmesi ve günlük yaşamında cümle içinde düzgün şekilde kullanabilmesi önemlidir.

Sıfatların öğretimi ile ilgili araştırmalar. Bu bölümde sıfatlarla ilgili Türkiye’de yapılan birkaç araştırmaya yer verilmiştir.

Yapılan bu araştırmalardan olan Zengin’in (2003) makalesinde Almanca ve Türkçedeki sıfatların farklı sözcük türlerine dönüşmesinden bahsedilmektedir. Sıfatlara yabancı dil öğretimi yönünden bakılmaktadır. Yapılan çalışmada ilk olarak yabancı dil kuramlarına ait bilgi verilmektedir. Bu bilgilerin aktarılmasının ardından sıfat ve türleri, sıfattan ad, belirteç ve fiil olarak yararlanılması ele alınmaktadır. Makalenin son kısmında konuya dair genel bir değerlendirme yapılmış, sıfatların iki dilde de ad, belirteç, fiil gibi türlerden sözcüklerin yerine gelerek görev ve anlam yönünden onlar gibi kullanılabilmekte olduğu görülmüştür. Fakat Türkçede bir sıfatın ad veya belirteç görevi üstlenirken hiçbir ek almadığını ve değişikliğe uğramadığını söylenmektedir. Türkçeden farklı olarak Almancada sıfatın bir ad olarak kullanılabilmesi için ekler alması gerektiği makalenin sonuç kısmında belirtilmektedir.

Sıfatlarla ilgili bir başka araştırma olan Ceylan'a (2006) ait bu çalışmada, Uşak merkezinde 2003-2004 öğretim yılında bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile sıfat kullanımı arasında bir bağlantı olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmaya altı okul ve her okuldaki 40 öğrenci toplamda 240 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin anı, serbest ve gezi yazıları yazmaları ve sıfatlar hakkında test soruları çözmeleri sağlanmıştır. Yazılarını yazdıktan sonra öğrencilerin kullandıkları sıfat sayıları bulunmuştur. Bulunan sıfat sayısı ile çözülen sıfat testlerindeki doğru sayısı ve diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada sonuç olarak toplam sıfat kullanımıyla ders başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer araştırma olan Güven'in (2006) çalışmasında Yılık Atı romanındaki tüm sıfatları, sıfatın bulunduğu sayfa ve satır numaralarına göre bularak niteleme sıfatı ve belirten sıfat oluşuna göre sınıflara ayırmıştır. Bu ayırmanın ardından bir sıklık dağılım tablosu oluşturularak istatistik değerlendirmeler yapmıştır. Romandaki niteleme sıfatları anlam, yapı ve görevleri açısından incelenerek nitelik anlamlı ve niteleme görevli olmalarına göre incelenmiştir. Yapılan çalışma sonunda, varlığın kendisinde mevcut olma anlamının nitelik anlamlı sıfatlarda belirleyici rol oynadığı, yakıştırma yoluyla oluşturulma işlevinin de niteleme görevli sıfatlarda daha belirleyici olduğu bulunmuştur.

Altunkaya ve Erdem (2013) ise çalışmalarını Ceza İnfaz kurumlarında gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubu, Açık İlköğretim Okulu öğrencileridir. Araştırmada, katılımcılara, 6. Sınıf Türkçe dil bilgisi konularından olan sıfatlar konusu öğretilirken dramatizasyon yöntemi kullanılmasının tesir edip etmediğine bakılmıştır. Araştırma yarı deneysel desen yöntemiyle tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcılara ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan konu testi uygulanmıştır. Ulaşılan veriler SPSS programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin yorumlanmasında t testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, deney grubundaki dramatizasyon yöntemiyle öğretim görenlerin başarı ortalamasıyla, düz anlatım yöntemiyle öğretim görenlerin başarı ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulunan fark deney grubunun lehine olmuştur.

Yine sıfatlar konusu ele alınarak çoklu zekâya dayalı uygulamaların dört temel dil becerisini geliştirmesine yönelik yapılan uygulamada Yılmaz ve Eren (2015) belirledikleri bu hedef doğrultusunda orijinal aktiviteler tasarlamışlardır. Tasarlanan aktivitelerle Çoklu Zekâ Kuramına göre nitelendirme sıfatlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının, öğrencilerin kolay öğrenmelerine ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı bulunduğu ve buna ek olarak öğrencilerin derslere daha canlı olarak katıldıklarını, öğrencileri motive ettiğini görmüşlerdir.

Sıfatlar konusuna dair Keskin (2017) çalışmasında, Oğuz Atayın "Bir Bilim Adamının Romanı" eserinde bulunan nitelendirme sıfatlarını ele almıştır. Araştırmada ele alınan "Bir Bilim Adamının Romanı" kitabında 3228 nitelendirme sıfatı bulunmuştur. Nitelendirme sıfatları, kullanımları temel alınarak geçiş sıklığına, yapılarına, kaynak dillerine ve birlikte kullanıldıkları adlara göre dört başlıkta ele alınmıştır. Nitelendirme sıfatları sözdizimsel yapılarına bakılarak değerlendirildiklerinde 3228 sıfattan 2892'sinin sözcük biçimindeki sıfatlardan oluştuğu, 308'inin sözcük öbeği biçiminde olduğu ve 28 tanesinin de cümlecik halinde olduğu araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Kelime öbeği şeklindeki nitelendirme sıfatlarının türleri belirlenmiş, incelenen romandan örnekler, kullanım sayıları ve kullanım oranları ile birlikte ortaya konulmuştur. Sonuç olarak tespit edilen nitelendirme sıfatlarının kaynak dillerine göre değerlendirildiklerinde 1750 tanesinin Türkçe, 472 tanesinin Fransızca, 359 tanesinin Arapça, 181 tanesinin Farsça kökenli oldukları görülmüştür.

Koç'un (2018) yapmış olduğu bu araştırmada ise amaç, ana dili Türkçe olan bireylerin sıfatların pekiştirilmesi sürecindeki seçimlerini ve m, p, r veya s ünsüzlerinin kullanımıyla ilgili bir kuralın olup olmadığını belirlemektir. Çalışmaya katılanlar anadili Türkçe olan ve 18 - 56 yaş aralığında bulunmak üzere toplamda 190 kişidir. Veri toplamak için 21 adet sıfattan oluşan bir liste hazırlanmıştır. Veriler kullanım sıklıklarına bakılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre listede bulunan yirmi bir sıfatın pekiştirilirken 'p' nin en fazla kullanılan ünsüz, 'r' nin ise en az kullanılan ünsüz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ek olarak sıfatların pek çoğunun birden fazla pekiştirilmiş şeklinin de olduğu görülmüştür.

Yukarıda anlatılan araştırmalar incelendiğinde tam olarak sıfat öğretimi ile

ilgili olan çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan alışmalar genelde niteleme sıfatlarına, sıfatların yapılarına ya da eserlerde kullanılma sıklıklarına yöneliktir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, yapılan araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) bu deseni “Kısaca son-test kontrol gruplu desen olarak da bilinen bu desenin bir önceki desenden tek farkı, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön-testin yapılmamasıdır” şeklinde tanımlamaktadırlar (s. 206).

Karasar’a göre (2018) “Çoğu denemede, öntestin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece, deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri de önlenabilir” (s. 133). Bu araştırmada da uygulama yapılan okulda sınıf başarı seviyelerinin aynı düzeyde olduğu, okul müdürü tarafından araştırmacıya gösterilen çizelgelerden öğrenildiğinden dolayı ön test yapılmasının gerekliliği kalmamıştır. Bu sebepten dolayı son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırma deseninin simgesel görünümü

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

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

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Ankara'nın Şentepe ilçesinde bulunan Özkent Akbilek Ortaokulu'nda Türkçe dersini almakta olan altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup ile gerçekleştirilmiştir.

Bu gruplardan A şubesinde 30, B şubesinde 30 öğrenci bulunmaktadır. Ancak uygulamanın yapıldığı zaman aralığında A ve B şubelerinden ikiser öğrenci gelmediği için çalışmada yer almamışlardır. Bu gerekçeyle veriler 4 devamsız öğrencinin araştırmanın dışında tutulmasıyla toplamda 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

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

Tablo 2

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımları

Grup	Kişiselleştirilmiş metinle öğretim	Kişiselleştirilmemiş metinle öğretim
Deney	28	-
Kontrol	-	28

Veri Toplama Süreci

Uygulama, Özkent Akbilek Ortaokulunda öğretim gören ve Türkçe dersini almakta olan altıncı sınıfa giden 56 öğrenci ile 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. İkinci dönemde öğretim programında sıfatlar konusunun anlatıldığı zaman aralığı içerisinde öğretmen sıfatlar konusunu işlerken uygulama yapılmıştır.

Başlanmadan önce okula gidilip okul müdürü ile altıncı sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin durumları kendisinin yapmış olduğu bir çizelge üzerinden görüşülmüştür. Sınıfların başarı seviyesinin orta seviyede olduğu ve her sınıfın eşit seviyede olması sağlanacak şekilde oluşturulduğu öğrenilmiştir. Daha sonrasında uygulama için uygun olan bir Türkçe öğretmeni çağırılmış ve yapılacak olan çalışma anlatılmıştır. Okul müdürü ve Türkçe öğretmeninden olumlu yanıtlar alınması sonucunda uygulamaya başlanmıştır.

Kişiselleştirilmiş öğretim uygulaması bir hafta öğrenci bilgilerinin toplanması ve metinlerin hazırlanması, iki hafta uygulamanın yapılması, sonrasındaki bir hafta son testin yapılması ve öğrenci görüşlerinin alınması olarak toplamda dört hafta sürmüştür.

Araştırmanın ilk haftasında deney grubunda yer alacak öğrencilere yapılacak uygulamadan bahsedilmiş ve öğrenci kişisel bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere kişiselleştirme uygulanmayacağından kişisel bilgi formu dağıtılmamıştır.

Araştırmada, kişiselleştirilmiş öğretim almayacak olan kontrol grubundaki öğrencilere, okulda hâlihazırda kullanımda olan kişiselleştirilmemiş öğretim yöntemleriyle ders anlatılmıştır. Programlarına sadece belirtilen konuya dair kişiselleştirilmemiş metin dahil edilmiş (EK A) ve bu metin üzerinden sıfatlar konusunun anlatımının yapılması sağlanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda ise, ikinci haftadan itibaren, iki hafta boyunca bir sınıf için içerik kişiselleştirilmesi yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim, dersin anlatımında, öğrencilerin ilgi alanlarına göre oluşturulmuş kişiselleştirilmiş

metinlerin kullanımıyla gerçekleştirilmiştir (EK B). Kullanılan metine dokuz uzman Türkçe öğretmene danışılarak karar verilmiştir.

Çalışmada, derslerdeki içeriğin anlatımında, her öğrencinin, öğretmenin dersi anlatırken sorduğu sorulara ellerinde bulunan kişiselleştirilmiş metinden cevap vermeleri sağlanmıştır. Soru-cevap tekniği öğrenciyi hem aktif kılan hem de kalıcılığı ve öğrencinin dikkat seviyesini arttıran bir tekniktir (Mete ve Ceylan, 2019). Bu teknik kullanılarak hem öğrencilerin metni kavraması kolaylaştırılmış hem de kullanılan bilgileri daha rahat görebilmeleri sağlanmıştır. Metnin içeriği hazırlanırken, öğrencilerin kişisel bilgi formlarından ulaşılan bilgiler kullanılarak, çalışma kapsamındaki sıfatlar konusu için her öğrenciye özel içerik oluşturularak, kişisel öğretim sağlanmıştır. Öğrencinin en sevdiği renk mavi, en sevdiği meyve çilek ve en sevdiği hayvan tavşan ise, öğrenciye verilen metin bu bilgiler temel alınarak hazırlanmıştır.

Öğrencilere sunulan içerik, Microsoft Word uygulamasında bir metin olarak hazırlanmıştır. Her öğrenciye dağıtılacak olan metin araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek, metinlerde herhangi bir anlatım bozukluğu ya da dil bilgisi hatası olmamasına dikkat edilmiştir. Verilen metinlerin öğrenciler tarafından bir kez okunması istenerek kendileriyle ilgili içeriği de görmüş olmaları sağlandıktan sonra öğretime devam edilmiştir.

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

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere kişiselleştirilmiş metin hazırlanması için Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (EK C), öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarılarını ölçmek için son test olarak kullanılan Başarı Testi (EK E) ve kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek için bir Öğrenci Görüşme

Formu (EK F) olmak üzere, toplamda üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Öğrenci kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından, deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını bulmaya yönelik olarak öğrenci kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (EK C).

Form, kişiselleştirilmiş öğrenme alanında yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda metin içerisinde yer alan bilgilerin kişiselleştirilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerin demografik bilgileri, ilgileri, arkadaşları, sevdikleri hayvan gibi değişkenlere yönelik 15 soru bulunmaktadır. Sorulara verilen cevaplara göre metindeki kişiselleştirilecek yerler düzenlenmiştir. Öğrenci kişisel bilgi formu uygulamanın başında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Başarı testi. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanmak üzere araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Türkçe başarı testindeki sorular Milli Eğitim Bakanlığı'nın sıfatlarla ilgili altıncı sınıf kazanım testlerinden ve Türkçe öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları sorulardan alınmıştır. Testte toplamda 35 soru bulunmaktadır.

Bu test, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, geçerlilik analizinin yapılabilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe öğretimi alanında uzman olan 9 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca 1 ölçme değerlendirme uzmanının da görüşleri alınmıştır.

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

Güvenirlik analizi, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013); Özdamar (2017); Büyüköztürk (2018); Karasar (2018); Balcı (2018) temel alınarak yapılmıştır.

Özdamar'a göre (2017) Cronbach α değerinde güvenilirliğin değerlendirilmesi;

- $\alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir. Ölçek yeniden düzenlenmelidir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,50$ ise ölçek çok düşük güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçeğin yeniden düzenlenmesi ya da modifiye edilmesi gerekir.
- $0,50 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek, düşük güvenilirlik düzeyine sahiptir. Prototip ölçek olarak kullanılması, ancak iyileştirme çalışmalarının yapılması uygun olur.
- $0,60 \leq \alpha < 0,70$ ise ölçek yeterli güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek, fenomen ile ilgili toplum taramalarında kullanılabilir.
- $0,70 \leq \alpha < 0,90$ ise ölçek yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek, fenomen ile ilgili toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.
- $\alpha \geq 0,90$ ise ölçek çok yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Fenomen ile ilgili yüksek geçerlik ve güvenilirlikte bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir (s. 113).

Buradan ulaşılan tespitler sonunda, yapılan testin Cronbach α güvenilirlik sonucunun $\alpha \geq 0,902$ çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla başarı testi yüksek güvenilirlik düzeyine sahip bulunmaktadır.

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

Testin B bölümünde bulunan B6 maddesinin ayırt ediciliği 0,396 değerinde olup, düzeltilerek teste alınabilecek olmasına rağmen, madde güçlüğü 0,83 olduğundan ve kolay bir test maddesi olduğundan dolayı çıkarılmıştır. B8 maddesi

-0,09 değerinde ve negatif olduğu için testten çıkarılmıştır. B10 maddesi 0,04 değerinde olduğundan ayırt ediciliği düşük bulunmuştur. Bu sebeple teste alınmamıştır.

Testin C bölümünde bulunan C1 ve C5 maddeleri 0,18 değerinde ayırt edicilikleri düşük bulunarak testten çıkarılmıştır. C2 maddesinin ayırt ediciliği 0,30 olmasına rağmen madde güçlüğü 0,79 hesaplandığından kolay bir soru olduğu görülmüş, düzeltme yapılmadan testten çıkarılmıştır. C6 maddesi de ayırt ediciliği 0,31 çıkmış olup, madde güçlüğü 0,45 çıkmıştır. Dzeltilebilecek bir soru olmasına rağmen, testte aynı tipte bir soru bulunduğu için bu madde de çıkarılmıştır.

Testin  bölümünde ise sadece iki soru atılmıştır. Testin bu bölümü Milli Eğitim'in altıncı sınıf sıfat kazanım testlerindeki sorulardan oluşmaktadır.  bölümünde 4 maddesinin ayırt ediciliği 0,28 çıkmış olup, madde güçlüğü 0,63 çıkmıştır. Madde kolay bir soru olduğu için dzeltermeden testten çıkarılmıştır. 9 maddesinin madde güçlüğü 0,50 bulunmuştur. Madde güçlüğü ortalama olmasına rağmen ayırt ediciliği 0,12 bulunduğundan ve değer düşük olduğundan dolayı testten çıkarılmıştır.

Belirtilen 9 maddenin testten atılmasından sonra tekrar güvenirlik analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 26 sorudan oluşan başarı testinin güvenirliği $\alpha \geq 0,915$ bulunmuştur. Bu sayede testin güvenirliği yükselmiştir.

Düzeltmelerin ve uzmanlara tekrar danışılmasının ardından, 26 soruluk başarı testi son haliyle son test olarak uygulanmıştır (EK E).

Öğrenci görüşme formu. Uygulamanın sonunda öğrencilerin kişiselleştirilmış Türkçe ğretimi ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi için, araştırmacı tarafından sorulmak üzere bir ğrenci görüşme formu hazırlanmıştır (EK F).

Bu form yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak altı sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede genellikle, ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin o sıradaki durumuna veya akışına göre şekil almaktadır (Robson, 2015). Araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmekte ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayarak

cevaplardan daha fazla verim alabilmektedir. Hem sabit seçenekli cevaplar verebilmeyi hem de ilgili alana derinlemesine girebilmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Dolayısıyla araştırmacıya görüşme sırasında sorduğu sorular ve konuyla ilgili daha ayrıntılı bir şekilde bilgi toplanması açısından rahatlık sağlamaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğrencilere sorulurken odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Nitel bir veri toplama tekniği olan odak grup görüşmelerine, son yıllarda genellikle eylem araştırmalarında yer verilmektedir. “Sosyal bilimlerde birebir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama yöntemlerinden biridir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır” (Kitzinger, 1995, s. 300).

Balcı (2018) “Odak grup çalışması, bir grup görüşmesi biçimi olarak belli bir konuda veri üretmek üzere katılımcılar arası iletişime odaklanan bir tekniktir” demektedir (s.174). Kısacası araştırmacı için görüşme sırasında iletişimi artırması açısından kolaylık sağlayan bir tekniktir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2013) göre bu tarz görüşme şekli genellikle dört ile sekiz kişilik gruplarla yapılabilmektedir. Uygulamadan sonra yapılan görüşme için alınan grup da sekiz kişiliktir.

Görüşme sırasında gruptaki sekiz öğrenciye formdaki sorular sorulmuş, verilen cevaplar not alınarak kaydedilmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları deneyime dair fikirleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada son test olarak kullanılan başarı testinden elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verebilmek için, normallik şartına bakılmıştır (Büyüköztürk,

2018). Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Burada çıkan değer;

- 0,05'ten büyükse dağılım normal;
- 0,05'ten küçükse dağılım normal değildir (Kilmen,2015).

Uygulamanın ardından testin sonuçlarının 0,200 ve 0,156 değerinde yani $p < 0,20$ ve $p < 0,15$ olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre, dağılımın normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımının sağlandığının bulunmasının ardından başarı testindeki sonuçların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Son test kontrol gruplu desende, deney ve kontrol gruplarının ortalamalar arası farkının manidarlığı, bağımsız t testi ile yapılır (Balcı, 2018). Buradan yola çıkılarak veriler bu testin sonuçlarına göre çözümlenmiştir.

Türkçe başarı testi hazırlanırken on uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlardan dokuzu Türkçe uzmanı, biri ise ölçme değerlendirme uzmanıdır. Düzenleme yapıldıktan sonra 120 altıncı sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. 35 soruluk testin pilot uygulamasının ardından, madde güçlüğü ve ayırt ediciliğine dair analizler yapılarak 9 sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan sorulardan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurularak başarı testi son haline getirilmiştir. Testin güvenilirliği Cronbach α değeri bulunarak sağlanmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilere yöneltilen görüşme formundaki sorular aracılığıyla elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri bulunmuş, betimsel analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

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

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

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

Tablo 3

Deney Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları Ortalamalarının Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss
Deney	28	19,00	2,74

Yapılan uygulama sonunda öğrencilerin başarılarını ölçebilmek için öncelikle deney grubuna başarı testi yapılmıştır. Deney grubuna verilen başarı testi sonucunda grubun başarı ortalaması 19 ve standart sapması 2,74 bulunmuştur.

Tablo 4

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları Ortalamalarının Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss
Kontrol	28	15,53	3,79

Deney grubuna verilen aynı test kontrol grubuna da verilmiştir. Bu başarı testi sonucunda kontrol grubuna ait başarı puanları ortalamaları Tablo 4'te belirtildiği gibi çıkmıştır. Kontrol grubunun ortalaması 15,53 ve standart sapması 3,79 bulunmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanlarının Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss
Deney	28	19,00	2,74
Kontrol	28	15,53	3,79

Son olarak Tablo 5'te ortaya çıkan veriler karşılaştırılmak için bir araya getirilmiştir. Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubundaki 56 öğrencinin son testte aldıkları başarı puanları bağımsız t testi uygulanarak elde edilmiştir. Bu puanlar arasında 3,47 gibi bir fark bulunmuştur. Deney grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 19 çıkarken, kontrol grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 15,53 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu veriye dayanarak deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasına göre yüksek çıktığı, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

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

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubundaki ğrencilerin Türkçe Başarı Testi Puanları
Kolmogorov-Simirnov Normallik Testi Sonuçları*

	Değer	sd	p
Puan	,142	28	,156
	,105	28	,200

Tablo 6'da bulunan testin sonucunda değerlerin $p < 0,20$ ve $p < 0,15$ olduğu ve p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna dayanarak dağılımın normallik varsayımını karşıladığı bulunmuştur.

Normallik analizinin ardından deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test edilebilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Grubundaki ğrencilerin Son test Başarı Puanları
Ortalamalarının Levene Testi ve Anlamlılık Sonuçları*

	F	Sig	t	p
Puan	,112	,738	-3,91	,001

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

- 0,05'ten büyük olması varyansların homojenliğine işaret eder. Bu durumda tabloda ilk satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.
- 0,05'ten küçük olması varyansların homojen olmadığına işaret etmektedir. Bu durumda tabloda ikinci satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.

Buradan yola çıkılarak tablo 7'de bulunan değer 0,05'ten büyük olduğu görülmüş ve varyansların homojen olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Levene testinin sonucunun bulunmasının ardından t testi anlamlılık değerleri incelenmiştir.

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

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

Buna göre, tablo 7'de yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, iki grubun son test puanları arasındaki farkın ,001 olduğu ve $p < 0,05$ olduğu için aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

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

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

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

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

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

Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Uygulamaya Dair Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin toplanmasında kullanılan görüşme formundaki toplam altı sorudan beş soruda öğrencilere evet ve hayır seçenekleri olan sorular yöneltilmiştir. Bu soruların ardından öğrencilerin görüşlerini daha detaylı alabilmek için açık uçlu sorular sorulmuştur.

Görüşme yapılan sekiz öğrencinin evet ve hayır sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıda verilen tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	Maddeler	Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1	Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?	0	0	8	100
2	Daha önce Türkçe dersiyle ilgili farklı herhangi bir uygulamaya katıldınız mı?	0	0	8	100
4	Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?	8	100	0	0
5	Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?	6	75	2	25
6	Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?	7	87.5	1	12.5

Tablo 8'deki sonuçlar incelendiğinde, "*Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?*" sorusuna öğrencilerin hepsi "hayır" cevabını vererek %100'lük bir oran oluşturmuşlardır. Buradan anlaşılacağı üzere öğrenciler daha önce kişiselleştirme kelimesini duymamışlardır. İlk defa bu uygulama sırasında duyduklarını ya da araştırmacı açıkladıktan sonra öğrendiklerini söylemişlerdir.

"*Daha önce Türkçe dersiyile ilgili farklı herhangi bir uygulamaya katıldınız mı?*" sorusuna yine "hayır" cevabı ile yine %100 oranı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak katıldıkları ilk uygulama olduğunu ve daha önce hiçbir uygulamaya katılmadıklarını belirtmişlerdir.

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

"*Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?*" sorusuna ise 6 öğrenci %75'lik bir oran oluşturarak "evet" yanıtını vermişlerdir. İki öğrenci ise "hayır" yanıtını vererek %25'lik bir oran oluşturmuşlardır. Yine bu sorunun yanıtını derinleştirmek ve sebeplerini öğrenmek için evet ve hayır cevabını veren öğrencilere "neden?" sorusu sorulmuştur. Evet diyen veren öğrencilerin bu soruya cevapları "Sıfatları daha iyi anlamamı sağladı", "Konuyu pekiştirmiş olduk. Eğlendik. Kişisel bilgilerimiz geçtiği için de sevindik", "Çünkü sıfatlar konusunu yeni işledik ve bu uygulamanın da pekiştirmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum" şeklinde olmuştur. Hayır diyen iki öğrenci ise "Çünkü metinde kişisel bilgilerimizin olması sadece heyecan kattı. Metinde bilgi yoktu ki başarımla olumlu etkilensin. Bilgi verseydi olumlu olurdu", "Bize

bilgi vermiyor. Sadece metin ama yine de eğlenceliydi” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Ancak metinde bilgi verilmesi amaçlanmamış, metin sadece sıfatların öğretiminde bir araç olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sonrasında, hayır cevabını veren bu öğrencilere karşılık olarak evet diyenlerden bir öğrenci “Ben onlar gibi düşünmüyorum. Bence sadece bilgi vermekle olmaz eğlenceli de olması gerekir. Sıfatların aklımızda kalmasını sağladı bence. Pekiştirmiş olduk. Arada sırada her konuyla ilgili böyle yapılırsa çok güzel olurdu” şeklinde fikrini söylemiştir.

“Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?” sorusuna 7 öğrenci “evet” cevabını vererek %87.5’lik bir oran oluştururken; “hayır” cevabını veren 1 öğrenci %12.5’lik oranı oluşturmuştur. Bu sorunun cevabını genişletmek adına öğrencilere hangi derslerinde kişiselleştirme yapılmasını istedikleri sorulmuştur. Evet cevabını veren öğrencilerin bu soruya genel yanıtı “Matematik, Fen, İngilizce, Sosyal” dersleri olmuştur. Bir öğrenci sebep olarak “Sosyal, İngilizce, Fen, Matematik. Çünkü bu dersler sıkıcı ve zor. Böyle bir şey yapılırsa daha eğlenceli olurdu” şeklinde bir yanıt vermiştir. Diğer bir öğrenci de “Matematik ve Fen. Çünkü bu derslerde zorlanıyorum” diyerek bu dersleri söylemesinin sebebini belirtmiştir. Hayır cevabını veren bir kişi ise bu soruyu “İstemem. Çünkü diğer derslerimde Türkçe dersinde olduğu kadar zorlanmıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Üçüncü soru olan “*Kişisel bilgilerinizi metinde görmek size nasıl hissettirdi?*” sorusu için yine olumlu cevaplar alınmıştır. Bu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Bana heyecanlı hissettirdi. Çünkü ilk defa kişisel bilgilerimi bir metinde gördüm.”

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

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

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

“Ben kendi bilgilerimi gördüğüme sevindim ama daha önce tanımadığım birine bilgilerimi vermemiştim. O yüzden biraz değişik hissettim.”

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

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

Görüşme yapılan öğrencilerin dışında, araştırmacı çalışmayı yürütürken metni sınıfında kullanan Türkçe öğretmeni ile de uygulama hakkında konuşmuştur. Kendisi, öğrencilerin yorumlarını destekler şekilde cümleler kurarak, sınıfta uygulama yapılırken dersin daha keyifli geçtiğini, öğrencilerin derse olan dikkatlerinin arttığını ve öğrencilerin örnekler verilirken metinde bulunan kendi bilgilerini söyleyebilmek için derse daha çok katıldıklarını gözlemlediğini söylemiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada amaca uygun şekilde toplanan verilerin analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan sonuçlara ve ileride kişiselleştirme alanında yapılabilecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Toplanan verilerden ortaya çıkan sonuçlara göre, 2018-2019 öğretim yılında eğitim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan, kişiselleştirilmiş metin kullanımıyla yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, iki grubun son testte aldıkları başarı puanları göz önünde bulundurularak kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

1. Hangi grupta olduğuna bakmaksızın hem kişiselleştirilmiş hem de kişiselleştirilmemiş metinle öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarı testinden alınan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu nedenle, öğrencilerin son test puanları üzerinde kişiselleştirilmiş öğretimin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.
2. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş metin kullanılarak yapılan öğretimle öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum son testten alınan puan ortalamalarının farklarına bakıldığında kişiselleştirmenin etkili olduğu anlamına gelmektedir. Anlamlı bir fark bulunmasında sıfatlar konusunun işlenmesi ve süreç odaklı metin kullanılmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.
3. Kişiselleştirilmiş metinle çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uygulamayı genel olarak yararlı buldukları görülmektedir. Bu görüşlerden ortaya çıkan sonuç ise öğrencilerin, kişisel bilgi formunda bulunan bilgilere göre

kişiselleştirilen metini eğlenceli buldukları ve öğrencilerin ilgilerinde artışı sağladığını ortaya koymaktadır.

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

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki kişiselleştirilmiş metin kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili bulunan bu sonuçlar Lopez ve Sullivan'ın (1992), Cordova ve Lepper'in (1996), Ku ve Sullivan'ın (2002), Ku ve diğerlerinin (2004), Chen ve Liu'nun (2007), Akinsola ve Awofala'nın (2009), Awofala, Balogun ve Olaganju'nun (2011), Sullivan ve Yu Ku'nun (2014), Sezer'in (2015) ve Zeytçioğlu'nun (2017) araştırmalarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Ancak, kişiselleştirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacıların, kişiselleştirme ile başarı arasında anlamlı bir fark bulamadıkları da görülmüştür. Ku ve Sullivan'ın (2000), Bates ve Wiest'in (2004), Çakır Balta'nın (2008), Çakır ve diğerlerinin (2016), Kayaaslan ve Çakır'ın (2017) çalışmaları sonucunda elde edilen bulgularda varılan sonuç ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönünde olmuştur. Doğan'ın (2017) çalışmasında ise iki grubun da başarılarının arttığı gözlemlenmiş ancak bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmada kişiselleştirilmiş metinle öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri de alınarak inceleme yapılmıştır. Toplanan bu görüşlere dayanılarak, uygulamanın öğrencilerin ilgi ve duygularında olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Davies (2006) de bu sonucu destekler nitelikte üniversitede ders verirken ders kitabının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını içermediğini fark ederek öğrenim materyallerini öğrencilerine uygun olacak şekilde kendisi hazırlamış ve hazırladığı bu kişiselleştirilmiş öğrenim materyallerini kullandıktan sonra öğrencilerin düşüncelerini alabilmek için bir anket yaparak kendisinin hazırladığı materyallere

öğrencilerin daha olumlu tepkiler verdiğini bulgulamıştır. Aynı zamanda dersteki konular kişiselleştirme ile işlendiğinde, öğrencilerin ilgilerinde ve derse katılımlarında da artış olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Hart'ın (1996), Çakır Balta'nın (2008), Çakır'ın (2013), Awofala'nın (2016), Balcı'nın (2016), Doğan'ın (2017) çalışmalarında ulaştığı bulgular da bizim çalışmamızdaki görüşmelerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada kişiselleştirilmiş metin ile öğretimin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kişiselleştirmenin öğrencilerin başarısı üzerinde artışa neden olmasının birden fazla sebebi olabilir. Öğrencilerin daha önce farklı herhangi bir uygulamaya katılmamış olmaları, metindeki konunun ilgi çekici olması, öğrencilerin birbirleriyle yakın arkadaş olmaları, Türkçe dersini sevmeleri, dersin öğretmenini sevmeleri, sıfatlar konusundan hoşlanmaları, uygulamanın ikinci yazılılar zamanına yakın bir vakitte yapılmasından dolayı öğrencilerin ilgi düzeylerinin yüksek olması gibi bu ve buna benzer nedenler sıralanabilir.

Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkta en önemli faktörün kişiselleştirilmiş metinler olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla kişiselleştirilmiş metin kullanımının dil bilgisi öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması önerilmektedir.
2. Kişiselleştirmenin Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Uygulama yapılırken öğrencilerin işlenen dil bilgisi konusuna ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularıyla ilgili karşılaşılan sorunların azaltılmasında önemli bir rol oynayabilecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilgilerinin de arttığı göz önünde bulundurularak bu konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.
3. Çalışma yapılırken kullanılan hikâye edici metinden olumlu dönütler alınmıştır. Kişiselleştirme yapılırken kullanılan metin türleri çeşitlendirilebilir. Hikâye

türünden farklı olarak roman, masal, anı, deneme, gezi yazısı, mektup ve şiir gibi türler kullanılarak da araştırmalar yapılmalıdır.

4. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda kişiselleştirilmiş metin kullanılırken öğrencilerin verilen metine karşı bir sahiplenme duygusu geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu konu üzerine de bir çalışma yapılabileceği düşünülmektedir.
5. Kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde başka faktörlere de bakılması yararlı olacaktır. Bu araştırmada, uygulama yapılan sınıflarda cinsiyet açısından bir eşitsizlik olduğundan dolayı bu faktöre bakılamamıştır. Kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerindeki etkisi farklı sınıf kademelerine, cinsiyet faktörüne, çevre faktörüne, aile faktörüne göre de incelenebilir. Kişiselleştirilmiş öğretimde bu faktörlerle öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bir araştırmalar yapılması önerilmektedir.
6. Görüşme sırasında öğrencilerin de belirttiği üzere kişiselleştirmenin Türkçe dersinden başka derslerde de kullanılması yöntemin işlevselliğinin belirlenmesi bakımından faydalı olacaktır. Bu bağlamda öncelikle metin kullanımına uygun olduğundan dolayı sözel dersler sonrasında tüm dersler için kişiselleştirilmiş materyallerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
7. Kişiselleştirilmiş metinlerin öğrenciye kendisini özel hissettirerek, öğretmene ve derse karşı olumlu hisler oluşturduğu, ilgi ve motivasyonu arttırdığı sonucuna dayanarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde Türkçe dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuların öğretiminde de kişiselleştirilmiş metinlerin kullanımı önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adalı, O. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın.
- Akinsola, M. K., & Awofala, A. (2009). Effect of personalization of instruction on students' achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389-404.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK .
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2013). Hükümlü ve tutuklulara sıfatlar konusunun drammatizasyon yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim*(198), 27-41.
- Anand, P. G., & Ross, S. M. (1987). Using computer assisted instruction to personalize arithmetic materials for elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 72-78.
- Atabay, N., Kutluk, İ., & Özel, S. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: TDK.
- Awofala, A. (2011). Effect of personalized, computer-based instruction on students' achievement in solving two-step word problems. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2(2).
- Awofala, A., Balogun, T. A., & Olaganju, M. A. (2011). Effects of three modes of personalization on students' achievement in mathematics word problems in Nigeria. *International Journal for Mathematics and Teaching*, 1-25.
- Awofala, A. (2014). Examining personalisation of instruction, attitudes toward and achievement in mathematics word problems among Nigerian senior secondary school students. *International Journal of Education in Mathematics*, 2(4), 273–288.
- Awofala, A. (2016). Effect of personalisation of instruction on students' motivation to learn mathematics word problems in Nigeria. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 486-509.
- Bağçeci, B., & Demir, A. (2011). Eğitimde bireysel farklılıklar ve önemi. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Balcı, T. (2016). *Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barbarosluoğlu, C. (2016). Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları: Alanyazın incelemesi. V. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 101-104). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bates, E. T., & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14(2), 17-26.
- Blom, J. O. (2000). Personalization - A Taxonomy. *Extended Abstracts of the CHI 2000 Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 313-314). New York: ACM.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14.Baskı). Anka: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candeğer, Ü., & Mete, F. (2015). Tarihsel anlatıları yazılı ifade etmede Türkçe kullanımı: Ankara ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 26-38.
- Ceylan, S. (2006). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sıfatları kullanma becerisi ile okul başarıları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Chen, C. J., & Liu, P. L. (2007). Personalized computer-assisted mathematics problem-solving program and its impact on Taiwanese students. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 105-121.
- Chen, C. M., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile english vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624-645.
- Cordova, L. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.

- Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve sınıf ortamında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, Ö. (2012). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin kişiselleştirilmiş öğretime ilişkin görüşleri. *6th International Computer and Instructional Technologies Symposium*. Gaziantep.
- 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*. [Online], 6, 149-156.
- Çeçen, M. A., & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Çotuksöken, Y. (1990). Türkçenin anadili olarak öğretimi: sorunlar - çözümler. *Varlık*, 997, 4-6.
- Davies, A. (2006). What do learners really want from their EFL course? *ELT Journal*, 60(1), 3-12.
- Davis-Dorsey, J., Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1991). The role of rewording and context personalization in the solving of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 61-68.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim sorunları ve bu sorunların çözüm yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 50-59.
- Diack, A. (2004). Innovation and personalised learning. *Education Review*, 18(1), 49-55.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *TÜBAR*, 27, 275-284.

- Doğan, P. (2017). *İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dutke, S., Grefe, A. C., & Leopold, C. (2016). Learning from scientific texts: personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 499-513.
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies, 6/1*, 1030-1041.
- Ergin, M. (2004). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ergin, M. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eroğlu, S., & Çağlayan, N. (2009). İlköğretim 6.sınıf Türkçe kitaplarındaki kelime grupları ve öğretilimi üzerine bir değerlendirme. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2)*, 623-636.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretilimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(11)*, 603-637.
- Güven, M. (2006). "Yılıkı atı" romanında atlarla ilgili sıfatlar (nitelik anlamlı ve nitelendirme görevli sıfatlar). *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 6(2)*, 333-345.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(6)*, 1-10.
- Hart, J. M. (1996). The effect of personalized word problems. *Teaching Children Mathematics, 2(8)*, 504–505.
- Herndon, J. N. (1988). *Achievement and continuing motivation under differing levels of personalized instruction*. (Doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.
- İlgaz, H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(4)*, 1003-1018.
- Karadüz, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretilimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretilimi* içinde (s. 281-308). Ankara: Pegem Akademi.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (33.Baskı). Ankara: Nobel.
- Kardaş, D. (2016). The use of personalized texts for teaching Turkish as a second language. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 252-259.
- Karp, H. J. (1983). The use of Keller's personalized system of instruction. *Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association* içinde . Dallas.
- Kayaaslan, T., & Çakır, Ö. (2017). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 19-42.
- Keefe, J. W., & Jenkins, J. M. (2000). *Personalized instruction: changing classroom practice*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Keefe, J. W., & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delpha Kappan*, 83(6), 440-448.
- Keefe, J. W. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217-223.
- Keskinci, D. (2017). *Oğuz Atay'ın "bir bilim adamının romanı" adlı eserindeki nitelme sıfatları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kışla, T., & Şahin, M. (2015). Kişiselleştirilmiş (Kişiye Özgü) Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı. *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-II* içinde (s. 172-208). Ankara: Pegem.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*(311), 299-302.
- Koç, E. M. (2018). A critical view on the intensified adjectives in Turkish. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 314-324.
- Kolaç, E., Demir, T., & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metnlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(16), 195 - 212.
- Ku, H. Y., & Sullivan, H. J. (2000). Personalization of mathematics word problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 49–59.

- Ku, H. Y., & Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 21-34.
- Ku, H. Y., Harter, C., Liu, P. L., Cheng, Y. C., & Yang, L. (2004). The effects of using personalized computer-based instruction in mathematics learning. *National Educational Computing Conference içinde*. New Orleans.
- Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L., & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, 23, 1195–1210.
- Liu, H. I., & Yang, M. N. (2005). QoL guaranteed adaptation and personalization in e-learning systems. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 676-687.
- Lopez, C. L., & Sullivan, H. J. (1992). Effect of personalization of instructional context on the achievement and attitudes of Hispanic students. *Educational Technology Research and Development*, 40(4), 5-13.
- Mert, O. (2002). Türkçe'nin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(19), 349-381.
- Mete, F., Çakır, Ö., & Kantos, Z. (2017). Türkçe ve matematik dersleri için kişiselleştirilmiş öğretim süreci uygulamalarının karşılaştırılması. *3th International Symposium on Educational and Social Sciences in Turkish Cultural Geography'de sunulmuş bildiri*. Fon Üniversitesi, Üsküp/Makedonya.
- Mete, F., Çakır, Ö., & Kantos, Z. (2018). İlköğretim öğrencileri için kişiselleştirilmiş Türkçe metinlerin okuma anlamaya etkisi. *VI. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Özet Kitabı*,(s.297). Ankara.
- Mete, F., Çakır, Ö., & Acar, S. (2018). Türkçe metinlerde kişiselleştirmenin okuduğunu anlamaya etkisi. *INES International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri*, (s.148). Alanya/Antalya.
- Mete, F., & Ceylan, İ. (2019). *Türkçe Öğretimi Ögelerin Sıralanışına Göre Cümle Türlerinin Graf Çizimleri*. Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi (1,2,3,4,5,6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Baldwin, W. (1992). Learner control of context and instructional support in learning elementary school mathematics. *Educational Technology Research & Development*, 40(1).
- Özarıslan, Y. (2010). Kişileştirilmiş öğrenme ortamı olarak IPTV. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. Temmuz 04, 2019 tarihinde https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html adresinden alınmıştır.
- Papanikolaou, K. A., Grigoriadou, M., Kornilakis, H., & Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the interaction in a Web-based educational hypermedia system : the case of INSPIRE. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 13, 213-267.
- Popescu, E., & 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* (s. 239-242) içinde.
- Powell, S., Tindal, I., & Millwood, R. (2008). Personalized learning and the ultraversity experience. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 63–81.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. (Ş. Çinkır, & N. Demirkasımoğlu, Çev.) Ankara: Anı.
- Sampson, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.
- Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.
- Sullivan, H., & Yu Ku, H. (2014). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *ETR&D*, 50(1), 21-34.

- Şahin, M., & Kışla, T. (2013). Kişileştirilebilir öğrenme ortamları: literatür İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81–91.
- Şimşek, N., & Çakır, Ö. (2009). Effect of personalization on students' achievement and gender factor in mathematics education. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 278-282.
- Tekindal, S. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tseng, J. R., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education*, 51(2), 776-786.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Üstten, A. (2004). Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(56), 17-19.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Multilingual.
- Wright, J. P., & Wright, C. D. (1986). Personalized verbal problems: an application of the language experience approach. *Journal of Educational Research*, 79(6), 358-362.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yanbıyık, S., & Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 60-75.
- Yılmaz, E. (2004). *Türkiye Türkçesinde Niteleme Sıfatları*. İstanbul: Değişim.
- Yılmaz, F., & Eren, Z. (2015). Çoklu zeka kuramı ile niteleme sıfatlarının öğretimi. *Akademik Bakış Dergisi*(48), 157-170.
- Zengin, D. (2003). Sıfatların başka sözcük türlerine kayması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(2), 83-99.
- Zeytçioğlu, A. M. (2017). *Sınıf ortamında etkileşimli tahta İle grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler kullanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi: Darüşşafaka lisesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-A: Kişiselleştirilmemiş Metin

Ahmet 5. sınıfı yeni bitirmişti. Dedesinin Antalya'daki şirin bahçesinde yaz tatilinin tadını çıkarıyordu.

Nuri dede kısa, şişman, güler yüzlü bir adamdı. Bahçeye geldiği gün Ahmet'e "Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin? İlerde ne olmak istiyorsun?" dediğinde Ahmet ona kocaman bir gülümsemeye 6. sınıfa geçtiğini ve bir öğretmen olmak istediğini söylemişti. Ertesi gün Nuri dedesi sınıfını takdirle bitirmesinin ödülü olarak ona küçük küçük hediyeler ve bakması için kırmızı bir gül saksısı vererek "Ona iyi bak. İkiniz birlikte büyüyeceksiniz" demişti.

Tatilde sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında iki arkadaşı ve altın renginde tüyleri olan köpeğiyle oyunlar oynuyorlardı. Bazen Emre ve Murat sahiplerinden izin alarak girdikleri bahçelerden üçer elma, armut getiriyorlardı. Takım tamamlanınca getirilen yiyecekleri oturup afiyetle yiyerek zaman geçiriyorlardı. Ahmet eve ancak hava kararmaya yüz tuttuğu zaman giriyordu. Bütün gün sıcak havada koşturmanın verdiği yorgunluk yüzünden sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu. Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu. Annesinin şefkatli sözlerle onu ikna edip yatağına doğru sürüklediğini bile hayal meyal hatırlıyordu.

Günleri böyle geçiyordu. Elif ablasıysa boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu. Bu, onun en büyük zevkiydi.

Bir gün, Emre ve Murat babalarıyla birlikte bir yere gittikleri için onunla oynamaya gelemeler. Bu yüzden Ahmet kendini yalnız hissetti. Can sıkıntısından ne yapacağını şaşırmişti. Boş gözlerle bakınırken ablası onu yanına çağırıldı. Bir kitap uzattı ve "Bu kitabı benim için sesli oku lütfen" dedi. Yanında dedesi de vardı. Kitabı alıp, sesli sesli okumaya başladı. Bu kitap, Ömer Seyfettin'in tarihi türde bir hikâyesiydi.

EK-B: Kişiselleştirilmiş Metin Örnekleri

Buğrahan 5. sınıfı yeni bitirmişti. *Kuzeni Bedirhan*'ın *İstanbul*'daki şirin bahçesinde yaz tatilinin tadını çıkarıyordu.

Bedirhan siyah saçlı, kısa boylu, zayıf bir oğlandı. Bahçeye geldiği gün *Buğrahan*'a “Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin? İlerde ne olmak istiyorsun?” dediğinde *Buğrahan* ona kocaman bir gülümsemeyle 6. sınıfa geçtiğini ve bir *basketbol* oyuncusu olmak istediğini söylemişti. Ertesi gün *kuzeni* sınıfını takdirle bitirmesinin ödülü olarak ona küçük küçük hediyeler ve bakması için *kırmızı* bir *papatya saksısı* vererek “Ona iyi bak. İkiniz birlikte büyüyeceksiniz” demişti.

Tatilde sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında üç arkadaşı ve *kırmızı renkli tüyleri olan aslanıyla* oyunlar oynuyorlardı. Bazen *Yusuf*, *Eren Samet* ve *Mert* sahiplerinden izin alarak girdikleri bahçelerden dörder *portakal* getiriyorlardı. Takım tamamlanınca topladıkları yiyecekleri oturup afiyetle yiyerek zaman geçiriyorlardı. *Buğrahan* eve ancak hava kararmaya yüz tuttuğu zaman giriyordu. Bütün gün sıcak havada koşturmanın verdiği yorgunluk yüzünden sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu. Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu. Annesinin şefkatli sözlerle onu ikna edip yatağına doğru sürüklediğini bile hayal meyal hatırlıyordu.

Günleri böyle geçiyordu. *Kız kardeşi Buğlem* su ise boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu. Bu, onun en büyük zevkiydi.

Bir gün, *Yusuf*, *Eren Samet* ve *Mert* babalarıyla birlikte bir yere gittikleri için onunla oynamaya gelemediler. Bu yüzden *Buğrahan* kendini yalnız hissetti. Can sıkıntısından ne yapacağını şaşırmişti. Boş gözlerle bakınırken *kardeşi* onu yanına çağırıldı. Bir kitap uzattı ve “Bu kitabı benim için sesli oku lütfen” dedi. Yanında *kuzeni* de vardı. Kitabı alıp, sesli sesli okumaya başladı. Bu kitap, *Gülten Dayıoğlu'nun macera* türünde bir hikâyesiydi.

Ecrin 5. sınıfı yeni bitirmişti. *Döne teyzesinin Muğla'daki şirin bahçesinde sonbahar* tatilinin tadını çıkarıyordu.

Döne teyzesi kapalı, esmer, uzun boylu bir kadındı. Bahçeye geldiği gün *Ecrin*' e "Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin? İlerde ne olmak istiyorsun?" dediğinde *Ecrin* ona kocaman bir gülümsemeye 6. sınıfa geçtiğini ve bir *beyin cerrahı* olmak istediğini söylemişti. Ertesi gün *Döne teyzesi* sınıfını takdirle bitirmesinin ödülü olarak ona küçük küçük hediyeler ve bakması için *mor* bir *papatya saksısı* vererek "Ona iyi bak. İkiniz birlikte büyüyeceksiniz" demişti.

Tatilde sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında üç arkadaşı ve *mor renkli tüyleri olan kedisiyle* oyunlar oynuyorlardı. Bazen *Rümeysa, Nisa ve Nazlı* sahiplerinden izin alarak girdikleri bahçelerden dörder *mandalina* getiriyorlardı. Takım tamamlanınca topladıkları yiyecekleri oturup afiyetle yiyerek zaman geçiriyorlardı. *Ecrin* eve ancak hava kararmaya yüz tuttuğu zaman giriyordu. Bütün gün sıcak havada koşturmanın verdiği yorgunluk yüzünden sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu. Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu. Annesinin şefkatli sözlerle onu ikna edip yatağına doğru sürüklediğini bile hayal meyal hatırlıyordu.

Günleri böyle geçiyordu. *Ablası Melisa* ise boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu. Bu, onun en büyük zevkiydi.

Bir gün, *Rümeysa, Nisa ve Nazlı* babalarıyla birlikte bir yere gittikleri için onunla oynamaya gelemeler. Bu yüzden *Ecrin* kendini yalnız hissetti. Can sıkıntısından ne yapacağını şaşırmişti. Boş gözlerle bakınırken *ablası* onu yanına çağırıldı. Bir kitap uzattı ve "Bu kitabı benim için sesli oku lütfen" dedi. Yanında *teyzesi* de vardı. Kitabı alıp, sesli sesli okumaya başladı. Bu kitap, *Büşra Yılmaz'ın maceralı* bir hikâyesiydi.

Efe Arda 5. sınıfı yeni bitirmişti. *İbrahim dedesinin Muğla'daki şirin bahçesinde yaz tatilinin tadını çıkarıyordu.*

İbrahim dede orta boylu, yakışıklı, siyah gri saçlı bir adamdı. Bahçeye geldiği gün *Efe Arda*'ya “Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin? İlerde ne olmak istiyorsun?” dediğinde *Efe Arda* ona kocaman bir gülümsemeyle 6. sınıfa geçtiğini ve bir *askeri pilot* olmak istediğini söylemişti. Ertesi gün *dedesi* sınıfını takdirle bitirmesinin ödülü olarak ona küçük küçük hediyeler ve bakması için *bordo* bir *gül ve papatya saksısı* vererek “Onlara iyi bak. İkiniz birlikte büyüyeceksiniz” demişti.

Tatilde sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında üç arkadaşı ve *bordo renkli tüyleri olan pitbull köpeğiyle* oyunlar oynuyorlardı. Bazen *Görkem, Yunus ve Eren Efe* sahiplerinden izin alarak girdikleri bahçelerden dörder *patates, erik, mango ve ananas* getiriyorlardı. Takım tamamlanınca topladıkları yiyecekleri oturup afiyetle yiyerek zaman geçiriyorlardı. *Efe Arda* eve ancak hava kararmaya yüz tuttuğu zaman giriyordu. Bütün gün sıcak havada koşturmanın verdiği yorgunluk yüzünden sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu. Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu. Annesinin şefkatli sözlerle onu ikna edip yatağına doğru sürüklediğini bile hayal meyal hatırlıyordu.

Günleri böyle geçiyordu. *Abisi Enes Doğukan* ise boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu. Bu, onun en büyük zevkiydi.

Bir gün, *Görkem, Yunus ve Eren Efe* babalarıyla birlikte bir yere gittikleri için onunla oynamaya gelediler. Bu yüzden *Efe Arda* kendini yalnız hissetti. Can sıkıntısından ne yapacağını şaşırmişti. Boş gözlerle bakınırken *abisi* onu yanına çağırđı. Bir kitap uzattı ve “Bu kitabı benim için sesli oku lütfen” dedi. Yanında *dedesi* de vardı. Kitabı alıp, sesli sesli okumaya başladı. Bu kitap, *Rıfat İlgaz'ın macera, aksiyon ve korku* konulu bir hikâyesiydi.

Rümeysa 5. sınıfı yeni bitirmişti. *Selîn teyzesinin Manisa'daki şirin bahçesinde yaz tatilinin tadını çıkarıyordu.*

Selîn teyze kumral, orta boylu, zayıf bir kadındı. Bahçeye geldiği gün *Rümeysa*'ya "Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin? İlerde ne olmak istiyorsun?" dediğinde *Rümeysa* ona kocaman bir gülümsemeyle 6. sınıfa geçtiğini ve bir *psikolog* olmak istediğini söylemişti. Ertesi gün *teyzesi* sınıfını takdirle bitirmesinin ödülü olarak ona küçük küçük hediyeler ve bakması için *açık mavi bir orkide saksısı* vererek "Ona iyi bak. İkiniz birlikte büyüyeceksiniz" demişti.

Tatilde sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında üç arkadaşı ve *açık mavi renkli tüyleri olan köpeğiyle* oyunlar oynuyorlardı. Bazen *Ecrin, Nisa ve Sümeysa* sahiplerinden izin alarak girdikleri bahçelerden dörder *muz* getiriyorlardı. Takım tamamlanınca topladıkları yiyecekleri oturup afiyetle yiyerek zaman geçiriyorlardı. *Rümeysa* eve ancak hava kararmaya yüz tuttuğu zaman giriyordu. Bütün gün sıcak havada koşturmanın verdiği yorgunluk yüzünden sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu. Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu. Annesinin şefkatli sözlerle onu ikna edip yatağına doğru sürüklediğini bile hayal meyal hatırlıyordu.

Günleri böyle geçiyordu. *Kız kardeşi Ebrar* ise boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu. Bu, onun en büyük zevkiydi.

Bir gün, *Ecrin, Nisa ve Sümeysa* babalarıyla birlikte bir yere gittikleri için onunla oynamaya gelemediler. Bu yüzden *Rümeysa* kendini yalnız hissetti. Can sıkıntısından ne yapacağını şaşırmişti. Boş gözlerle bakınırken *kardeşi* onu yanına çağırđı. Bir kitap uzattı ve "Bu kitabı benim için sesli oku lütfen" dedi. Yanında *teyzesi* de vardı. Kitabı alıp, sesli okumaya başladı. Bu kitap, *Gülten Dayıoğlu'nun maceralı, heyecanlı bir hikâyesiydi.*

EK-C: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Her sorunun yanında verilen boşluklara kişisel bilgilerinizi giriniz. Cevapsız soru bırakmayınız.

Bilgileriniz sadece Kişiselleştirilmiş Türkçe Öğretimi uygulaması için kullanılacaktır.

Uygulama dışında bilgileriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Cevaplar gizli tutulacaktır.

Adınız:	
Soyadınız:	
Sınıfınız:	
En sevdiğiniz akrabanız (dede, anneanne, teyze vs.) kimdir? Adı nedir? Bu akrabanızı tanımladığını düşündüğünüz 3 özelliğini yazınız.	_____ 1. 2. 3.
Abi, abla ya da küçük kardeşiniz var mı? Adı nedir? (Varsa 1, 2 veya 3'ü daire içine alınız. Yoksa yok yazınız.)	1. Abi 2. Abla 3. Küçük kardeş (kız/erkek) _____
En yakın 3 arkadaşınızın isimleri nedir?	1. 2. 3.
En sevdiğiniz renk nedir?	
Hangi şehirde yaşamak isterdiniz?	
En sevdiğiniz yazar kimdir?	
En sevdiğiniz kitap türü nedir?	
Boş zamanlarınızda yaptığınız 3 şeyi yazınız.	1. 2. 3.
En sevdiğiniz hayvan nedir?	
En sevdiğiniz sebze ya da meyve hangisidir?	
En sevdiğiniz mevsim nedir?	
En sevdiğiniz çiçek nedir?	

EK-D: Madde Analiz İstatistikleri

Madde Adı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
A1	0,50	0,713
B1	0,52	0,605
B2	0,70	0,600
B3	0,68	0,514
B4	0,69	0,334
B5	0,69	0,350
B7	0,78	0,364
B9	0,64	0,604
C3	0,34	0,437
C4	0,73	0,409
C7	0,67	0,404
C8	0,49	0,520
C9	0,75	0,379
C10	0,65	0,521
C11	0,67	0,433
C12	0,68	0,425
C13	0,54	0,648
C14	0,54	0,591
Ç1	0,45	0,573
Ç2	0,54	0,458
Ç3	0,53	0,527
Ç5	0,43	0,388
Ç6	0,62	0,507
Ç7	0,47	0,761
Ç8	0,53	0,677
Ç10	0,58	0,681

EK-E: Başarı Testi

A. Hikâyeye sıfat tamlamasından oluşan bir başlık bulsaydınız ne olurdu?

B. Aşağıdaki cümlelere doğru ise (D), yanlış ise (Y) harflerinden uygun olanı yerleştiriniz.

- 1) “Uzun boylu Arda basketbol takımına seçildi.” Cümlesinde niteleme sıfatı vardır.
- 2) “Bu küçük kızlar Zeynep, Ahsen ve Sudenur’dur.” Cümlesinde hem niteleme hem belirtme sıfatı vardır.
- 3) “Yuvarlak gözlüklü Yaren tahtayı daha iyi görüyor.” Cümlesinde ismi niteleyen sözcük yoktur.
- 4) “Sınıftaki birkaç öğrenci şarkı söylemeyi sever.” Cümlesinde sayı sıfatı yer almaktadır.
- 5) “Şaşkın Fırat yine sözleri ile güldürdü.” Cümlesindeki altı çizili sözcük sıfattır.
- 6) Berke ve Oğuz bütün döner yediler.” Cümlesinde kesir sayı sıfatı yer almaktadır.
- 7) “Beytullah ve Rıza Cem bir kaç uyarı aldı.” Cümlesinde belgisiz sıfat kullanılmıştır.

C. Aşağıda tabloda bulunan cümlelerde geçen sıfatları bularak uygun olan sıfat çeşidine göre işaretleyiniz.

	<i>Niteleme Sıfatı</i>	<i>İşaret Sıfatı</i>	<i>Belgisiz Sıfat</i>	<i>Sayı Sıfatı</i>	<i>Soru Sıfatı</i>
1) Ahmet sabahtan akşama kadar yemyeşil ağaçların arasında iki arkadaşı ile oyunlar oynuyordu.					
2) Şimdi kaçınıcı sınıfa gideceksin?					
3) Sofadaki eski kanepeye kendini zor atıyordu.					
4) Elif ablasıysa boş vaktini, bahçenin bir köşesinde kitap okumakla geçiriyordu.					
5) Emre ve Murat izin alarak girdikleri bahçelerden üçer elma, armut getiriyorlardı.					
6) Bu kitabı benim için sesli oku lütfen.					
7) Çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu.					
8)Nuri dedesi ona küçük küçük hediyeler almıştı.					
9) Ahmet çok geçmeden de tatlı rüyalar görmeye başlıyordu.					
10) Ahmet ona kocaman bir gülümsemeye 6.sınıfa geçtiği cevabını vermişti.					

Ç. Aşağıda verilen test sorularını cevaplayınız.

1. 1. Tabağına biraz da bu kurabiyelerden al. (Belgisiz sıfat)
2. Burada kaç gün daha kalmayı düşünüyorsun? (Soru sıfatı)
3. Önemli işleri olduğu için törene katılamadı. (Niteleme sıfatı)
4. Dolapta sadece üç domatesle iki biber kalmış. (Sayı sıfatı)

Numaralanmış cümlelerden hangisinde yay ayraç içinde verilen sıfat çeşidi yoktur?

- A) 1. B) 2.
C) 3. D) 4.

2. "O" sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde sıfat görevinde kullanılmıştır?

- A) O bizim ailenin en genç üyesidir.
B) O filmi ilk izlediğimde çok ağlamıştım.
C) O seni bulmak için buralara kadar gelmiş.
D) O, dedemden bize kalan tek hatıraydı.

3. 1. Bu alana belediye park yapacaktı.
İşaret sıfatı →

2. İki gün sonra okullar kapanacak.
→ Sayı sıfatı

3. Dünyada herkesin derdi başkaymış.
→ Belgisiz sıfat

4. Nasıl bir gömlek giymek istersin?→

Soru sıfatı

Numaralanmış cümlelerin hangisinde, verilen sıfat türü yoktur?

- A) 1. B) 2. C) 3. D) 4.

4. Aşağıdaki dizelerden hangisinde bir isim hem niteleme hem belirtme sıfat almıştır?

- A) Kuru güz yaprakları uçuşuyor rüzgârda.
B) O mübarek gemiler hangi seferden geliyor?
C) Bir yaz günü geçtik Tuna'dan kafilelerle.
D) Başkadır bu akşam bütün akşamlardan.

5. "Sıcak" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat görevinde kullanılmıştır?

- A) Sıcaklar bastırmadan memlekete gidelim.
B) Bu sıcak yemek dolaba konur mu hiç!
C) Geçen hafta Burdur'da hava çok sıcakmış.
D) Ütünün fişini çekmeme rağmen tabanı sıcaktı.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması vardır?

- A) Parlak fikirler, kendimizle baş başa kalınca ortaya çıkar.
B) Futbol sahası bugün yağmur nedeniyle kapalıymış.
C) Sokağın gürültüsü evdekileri rahatsız ediyordu.
D) Cumhuriyet Bayramı sadece stadyumda kutlandı.

7. 1. Sen bizim dağları bilmezsin gülüm,
2. Hele boz dumanlar çekilsin de gör!
3. Her haftası bayram, her günü düşün;
4. Hele yaylalara çıkılsın da gör.

Bu dördlükte numaralanmış dizelerden hangilerinde sıfat tamlaması vardır?

- A) 1. ve 2. B) 1. ve 4.
C) 2. ve 3. D) 3. ve 4.

8. Aşağıdaki dizelerin hangisinde sıfat yoktur?

- A) Şu kırık abideyi yükseltecek taştasın;
Fatih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın!
B) İstedğin kadar artık bekle, dur...
Demedim mi kulağım duyma?
C) İri, siyah gözlerini diker aydınlık sokağa,
Seyreder gelip geçeni.
D) Bırak, bozuk saatler yalan yanlış işlesin!
Çelebiler çekilip haremlerde kışlasın!

EK-F: Öğrenci Görüşme Formu

1. Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?
2. Daha önce Türkçe dersiyle ilgili farklı herhangi bir uygulamaya katıldınız mı?
3. Kişisel bilgilerinizi metinde görmek size nasıl hissettirdi?
4. Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?
 - a) Neden?
5. Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?
 - a) Neden?
6. Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?
 - a) Hangi derslerinizde yapmak istersiniz?

EK-G: Öğrenci Görüşme Formu Öğrenci Cevapları

1.

EÖ1: Hayır. İlk defa sizin yaptığınız uygulamayla duydum.

EÖ2: Ben de.

EÖ3: Hayır duymadım.

EÖ4: Hayır.

KÖ1: Hayır

KÖ2: Hayır duymamıştım. Siz açıklayınca öğrendim.

KÖ3: Hayır.

KÖ4: Duymadım.

2.

EÖ1: Hayır.

EÖ2: Hayır.

EÖ3: Hayır.

EÖ4: Hayır.

KÖ1: Hayır.

KÖ2: Hayır. Katıldığım ilk uygulamaydı.

KÖ3: Hayır. Zaten daha önce hiçbir uygulama yapılmamıştı. İlk defa bir uygulamaya katıldım.

KÖ4: Hayır. Hiç katılmamıştım ve eğlenceli olduğunu düşünüyorum.

3.

EÖ1: Çok mutlu oldum. Çok eğlenceli buldum uygulamayı.

EÖ2: Mutlu oldum. Şaşırdım ve sevindim ben de.

EÖ3: Bana heyecanlı hissettirdi. Çünkü ilk defa kişisel bilgilerimi bir metinde gördüm.

EÖ4: Ben de çok mutlu oldum.

KÖ1: Beni duygulandırdı ve mutlu etti. Arkadaşlarım gibi ben de sevindim. İyi ki de böyle bir etkinliğe katılmışım. Bunlar bizde kalabilir değil mi? Bizde kalsın lütfen. Çok havalı.

KÖ2: Beni çok değişik hissettirdi. Benim için yazılan bir metin olunca insan şaşıyor. Çok sevindim, görünce kendimi özel hissettim. Bu kâğıdı eve götürüp aileme göstereceğim.

KÖ3: Bilgilerimi görünce gururlandım çünkü benim için bir metin yazılmıştı. Hayatımda hiç kendimin kahraman olduğu bir metin görmemiştim. Hep saklayacağım bu metni.

KÖ4: Ben kendi bilgilerimi gördüğüme sevindim ama daha önce tanımadığım birine bilgilerimi vermemiştim. O yüzden biraz değişik hissettim.

4.

EÖ1: Evet. Çünkü kendi bilgilerimizle metni görmek çok eğlenceliydi.

EÖ2: Evet. Çünkü bizimle ilgili kişisel bilgilerimizi okumak çok mutlu edici.

EÖ3: Evet. Arkadaşlarım gibi ben de kişisel bilgilerimi görünce eğlendiğimi hissettim.

EÖ4: Evet. Çünkü sıfatları daha iyi öğrendik ve metinde bizim kişisel bilgilerimiz vardı.

KÖ1: Evet. Hiç böyle bir etkinliğe katılmamıştım. Eğlenceli bulduğum sebep hem bize sıfatlar konusunda tekrar oldu hem de kişisel bilgilerimizle sıfatları öğrendik. Eğlendim. Eğlendiğim için daha akılda kalıcıydı.

KÖ2: Evet. Çünkü metindeki sıfatları bulurken ve metni okurken çok eğlendim.

KÖ3: Evet. Hem de nasıl! Hoşuma gitti. Hem eğlendik hem de öğrendik ve pekiştirmiş olduk. Bu etkinliği bizim sınıfımızla yaptığınız için çok mutluyum teşekkür ederiz. Çok eğlenceliydi.

KÖ4: Evet. Ben de çok eğlendim. Arkadaşlarım gibi benim hakkımdaki bilgileri metinde görmek hem şaşırtıcı hem eğlenceliydi.

5.

EÖ1: Evet. Çünkü sıfatları daha iyi anlamamı sağladı.

EÖ2: Evet. Çünkü sıfatlar konusunu yeni işledik ve bu uygulamanın da pekiştirmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.

EÖ3: Evet. Konuyu pekiştirmiş olduk. Eğlendik. Kişisel bilgilerimiz geçtiği için de sevindik.

EÖ4: Hayır. Çünkü metinde kişisel bilgilerimizin olması sadece heyecan kattı. Metinde bilgi yoktu ki başarım olumlu etkilensin. Bilgi verseydi olumlu olurdu.

KÖ1: Hayır. Bize bilgi vermiyor. Sadece metin ama yine de eğlenceliydi.

KÖ2: Evet. Ben onlar gibi düşünmüyorum. Bence sadece bilgi vermekle olmaz eğlenceli de olması gerekir. Sıfatların aklımızda kalmasını sağladı bence.

Pekiştirmiş olduk. Arada sırada her konuyla ilgili böyle yapılırsa çok güzel olurdu.

KÖ3: Evet. Yani bence benim sıfat bilgimi etkiledi.

KÖ4: Evet. Çok eğlendim o yüzden de sıfatları daha kolay hatırlıyorum.

6.

EÖ1: İsterdim. Sosyal, İngilizce, Fen, Matematik. Çünkü bu dersler sıkıcı ve zor. Böyle bir şey yapılırsa daha eğlenceli olurdu.

EÖ2: İsterim tabi ki. Matematik, Fen, Sosyal, İngilizce derslerinde yapılırsa güzel olurdu.

EÖ3: İsterim. Sosyal, Matematik, Fen, İngilizce

EÖ4: İsterim. Matematik ve Fen

KÖ1: İsterim. Matematik ve Fen. Çünkü bu derslerde zorlanıyorum.

KÖ2: İstemem. Çünkü diğer derslerimde Türkçe dersinde olduğu kadar zorlanmıyorum.

KÖ3: İsterdim ben de. Matematik, Fen, İngilizce

KÖ4: Ben de isterdim. Fen dersinde yapılmasını isterdim.

EK-Ğ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Begüm ÇOŞKUN Hk.
(Etik Komisyon)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000191957 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Begüm ÇOŞKUN'un Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Metin Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Motivasyonuna Etkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 4 Eylül 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 3d8a7cf6-b319-4b5f-b814-719dd8b2f1ca kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimzd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygun Didem İLFP*

