

İNGİLİZCE DERSİNDE CEP TELEFONLARIYLA ÜRETİLEN SÖZLÜ PERFORMANS ÖDEVLERİNİN YAZILI PERFORMANS ÖDEVLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI

Nihat ŞAD* Mustafa AKDAĞ**

Öz

Bu çalışmada cep telefonlarıyla üretilen İngilizce performans ödevleriyle geleneksel yazılı ödevlerin, öğrencilerin derste işlenen dil bilgisi konusunu öğrenmelerine etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Malatya Gazi İlköğretim Okulu 8. Sınıfında okuyan 112 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farka rastlanmazken, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine ve kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir farka rastlanmıştır. Bulgulardan hareketle, geleneksel yazılı performans ödevlerine kıyasla, cep telefonlarının İngilizce performans ödevlerinin hazırlanmasında daha etkili bir şekilde kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, mobil öğrenme, cep telefonu, öğretim teknolojileri, dramatizasyon

Abstract

This study aims at comparing the performance tasks prepared by using mobile phones and traditional paper-pencil ones in terms of their effect on students' learning the grammar subject studied in the lesson. A total of 112 8th graders were involved in this control group pre-test-post-test study. The analysis of the data revealed no significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group, while the difference was significant between the pre-test and post-test mean scores of experimental group in favor of the post-test, and between post-test mean scores of the control and experiment groups in favor of the latter. It is concluded that mobile phones can be used more effectively in performance tasks, compared to traditional paper-pencil based ones.

Keywords: English language teaching, mobile learning, mobile phones, instructional technologies and material development, dramatization

Giriş

Erben, Ban ve Castañeda (2009: 65) teknolojinin eğitimdeki önemini vurgulamak amacıyla eğitim teknolojileri alanında sıkça atıfta bulunan “Duyarsam, unuturum; görürsem hatırlarım; yaparsam öğrenirim.” Çin atasözünü, “Bireysel farklılıklarına göre eğitilirim, özümserim; derslerimde teknoloji kullanılırsa, derse katılırım, bilgiyi dönüştürürüm, kullanırım ve üretirim.” şeklinde yeniden yorumlamışlardır. Teknolojinin verimli bir şekilde kullanıldığı yabancı dil sınıflarında hedef dili gerçek (*authentic*) bağlamında kullanma olanaklarının, buluş yoluyla öğrenmenin, öğrenci özerkliğinin, öğrenci merkezli eğitimin, öğrenci motivasyonunun ve benlik algısının, kavrama ve hatırlama becerilerinin olumlu düzeyde arttığı belirtilmektedir (Dudeney ve Hockly, 2007: 7-8; Erben, Ban ve Castañeda, 2009: 81; Kartal, 2005; Mayora, 2006; Stepp-Greany, 2002).

Özellikle VCD/DVD oynatıcı, video, bilgisayar, eğitim yazılımları, akıllı tahta, internet gibi görsel işitsel öğretim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanılması günümüzde kaçınılmaz hâle gelmiştir (Dudeney ve Hockly, 2007; Lee, 2006; Phillips, 1994; Sarıçoban, 2006: 17, 31-35). Bu görsel işitsel teknolojiler sayesinde öğrencilere hedef dilin doğal ortamı içerisinde nasıl kullanıldığına dair örnekler sunulabilmekte; beden dili, mimik, kültürel özellikler gibi sözel olmayan iletişim unsurları tanıtılabilmekte; soyut sözel semboller bağlamsallaştırılarak öğrenciye daha somut öğrenme yaşantıları sunulabilmektedir (Demirezen, 1992; Mayora, 2006). Başta video olmak üzere görsel işitsel teknolojilerin sağladığı en önemli faydalardan birisi de öğrencilerin motivasyonunu arttırmasıdır (Ishihara ve Chi, 2004).

Teknolojideki gelişmelerle birlikte teknolojik cihazların da özellikleri artmış hacimleri küçülmüş ve birçok işlevi bir arada yapabilen multimedya araçlarına dönüşmüşlerdir. Günümüzde kullanımı giderek artan cep telefonları da iletişim teknolojisiyle görsel-ışitsel teknolojileri birleştiren cihazlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal hayatın önemli bir parçası haline gelen bu cihazlar mobil öğrenme kavramıyla birlikte eğitim-öğretim sürecinde de kullanılmaya başlanmıştır (Chinnery, 2006; Çavuş ve İbrahim, 2009; Holzinger, Nischelwitzer ve Meisenberger, 2005; Samuels, 2003; Starr, 2003).

Mobil öğrenme kavramı, “taşınabilir multimedya cihazlar ve kablosuz iletişim kullanılarak yapılan elektronik öğrenme” ya da “portatif elektronik cihazlarla yapılan öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanabilir (akt.: Çavuş ve İbrahim, 2009; Starr, 2003). İnternet erişimi, ses-metin mesajı gönderme, fotoğraf

çekme, kamera kaydı yapma gibi özellikleri sayesinde cep telefonları bir mobil öğrenme aracı olarak yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde ödev hazırlama, sözlü-yazılı gerçek dil malzemelerine erişim ve dil becerileriyle ilgili alıştırma yapma olanakları sunmaktadır (Chinnery, 2006). Örneğin bir çalışmada, İspanyolca dersleri kapsamında cep telefonlarının ses ve e-posta özellikleri kullanılarak öğrencilere kelime alıştırmaları, mini testler, kelime ve deyim çevirileri, özel eğitimlerle canlı konuşma alıştırmaları yaptırılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir (akt.: Chinnery, 2006). Çin’de Shanghai Jiaotong üniversitesinde öğrencilerin cep telefonları sayesinde yabancı dil derslerine istedikleri yerden online bağlanabildikleri, bilgi alış verışı yapabildikleri, sözlü ve yazılı mesajlar sayesinde birbirleriyle ve eğitimleriyle iletişim kurabildikleri bir sistemin geliştirildiği ve bu sistem sayesinde hem akademik olarak hem de güdülenme açısından olumlu sonuçlar elde edildiği bildirilmiştir (Wang ve diğer., 2008). Yine Çavuş ve İbrahim (2009) kelime öğretiminde cep telefonlarının kısa mesaj özelliğinin kullanıldığı deneysel çalışmalarında öğrencilerin yeni kelimeleri daha iyi öğrendiklerini ve motivasyonlarının arttığını bildirmiştir.

Türkiye’de ise okullarda cep telefonu kullanımı konusunda yaşanan disiplin olayları nedeniyle cep telefonu ve benzeri bilişim araçlarının eğitim ortamında kullanımı kısıtlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007a). MEB (2007b) bilişim araçlarını “Ses ve görüntü kaydı yapma özelliği olan cep telefonu ve kamera ile bilgi toplama, saklama, tasarlama, işleme, aktarma ve çoğaltmada kullanılan bilgisayar, internet, MP3 çalar, DVD, CD, çağrı cihazı ve benzeri araçları” olarak tanımlamış ve bu araçların “kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları” gerektiğini vurgulamıştır. Bu amaçla cep telefonlarının eğitim sürecinde bahsedilen faydaları sağlayabilecek şekilde nasıl kullanılacağı sorusuna somut cevaplar aranmalıdır. Bunun için de cep telefonlarının eğitim-öğretim sürecinde kullanımının öncelikle yabancı dil öğretim programının hedeflerine uygunluğu sorgulanmalıdır.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTK], 2006a: 3-4) incelendiğinde, programların iletişimsel yabancı dil öğretim yaklaşımını temele aldığı görülmektedir. Bu da programların hedefler boyutunun sadece dilbilgisi, kelime bilgisi ya da okuduğunu anlama ya da tercüme etme becerilerine odaklanmadığı anlamına gelir. Bu yaklaşım dil öğretiminde öncelikli amacın dilin iletişim kurmak için öğretilmesi/öğrenilmesi olduğu, dolayısıyla da öğrencilere sadece dilbilgisi ve kelime bilgisini içeren kuramsal bilgilerin değil bu bilgileri performansa dönüştürebilmelerini sağlayacak

uygulama becerisinin de kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 122-136; Richards & Rodgers, 2001: 153-175). Söz konusu iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına göre öğrenciye yabancı dilde nasıl iletişim kuracağı öğretilmez, öğrenci ancak bizzat iletişim kurarak yabancı dili öğrenebilir (Tomlinson, 1998: 5). Bu da ancak öğrencinin bol miktarda sözlü ya da yazılı dil malzemesiyle karşı karşıya kalmasıyla ve yine yabancı dili mümkün olduğunca sık kullanabilme olanağı sağlandığında gerçekleşebilir (Harmer, 2001: 85).

Mevcut ilköğretim İngilizce öğretimi programının hedefleri dikkate alındığında cep telefonunun iletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesini ve öğrencilere öğrendiklerini performansa dönüştürme imkânı sağlayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Ancak cep telefonu kullanımıyla ilgili olarak yukarıda bahsedilen disiplin sorunları da dikkate alındığında, özellikle öğretmen ve tesis yetersizlikleri sonucunda kalabalıklaşan sınıflarda (Akyel, 2003) cep telefonlarının sınıf içerisinde kullanılması önceden kestirilemeyen güçlükler doğurabilir. Bu yüzden cep telefonlarından ders dışında, özellikle yeni ilköğretim eğitim programıyla gündeme gelen performans ve proje ödevlerinin (Kıroğlu, 2006: 321-326) hazırlanması sürecinde faydalanılabilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen yeni ilköğretim programında geleneksel değerlendirme yöntemlerinin (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanı sıra, bilgilerin performansa dönüştürülmesini amaçlayan, gerçek yaşam durumlarına dayalı proje, performans ödevi, ürün seçki dosyası vb. yöntemlerin de kullanımına özel önem verilmektedir (MEB TTK, 2006b). Aşağıdaki bölümde cep telefonlarının performans ve proje ödevlerinin hazırlanmasında nasıl kullanılabileceği açıklanmış ve sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yeterince faydası olmayan yazılı performans ve proje ödevleriyle karşılaştırılmıştır.

İngilizce performans ve proje ödevlerinin hazırlanmasında cep telefonlarının kullanılması

İlköğretim İngilizce programı incelendiğinde öğrencilerden performans ya da proje ödevi kapsamında istenmesi öngörülen ödevlerin büyük bir çoğunluğunun bir konuyla ilgili kompozisyon ya da paragraf yazmak; poster, albüm, liste ya da menü hazırlamak; bir plan çizmek vb. gibi yazılı çalışmalardan ibaret olduğu görülmektedir (MEB TTK, 2006a: 62-199). Bu durumun, öğrencilerin öğrendiklerini sözel performansa dönüştürebilmeyi amaçlayan iletişimsel dil öğrenme yaklaşımıyla tutarlı olmadığı görülmektedir. Diğer yandan Millî Eğitim

Bakanlığı 25 Ocak 2007 tarihinde yayınladığı “İnternet Üzerinden Hazırlanan Proje ve Performans Ödevleri” başlıklı duyurusunda bu ödevlerin amacına ulaşmamasıyla ilgili sıkıntıyı dile getirmiştir (MEB, 2007c):

Gerek müfettişlerce yapılan genel denetim ve rehberlik çalışmalarındaki tespitlerden, gerekse Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan açıklamalardan anlaşıldığı üzere, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini çoğunlukla internet üzerinden hazırladıkları, çalışmaların öğrenci katkısı içermediği, hazırlanan ödevlerde daha çok görselliğin öne çıktığı, internet çıktısının dosyalanıp ödev olarak sunulduğu görülmektedir.

Bu da proje ve performans ödevlerinin özelde öğrencilerin yabancı dildeki iletişimsel becerilerini geliştirmek şöyle dursun genel olarak öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Uygulamada sıkıntılara neden olan bu yazılı proje ve performans ödevlerine alternatif olarak öğrencilerin performans ya da proje ödevlerini cep telefonlarının sesli ve görüntülü kayıt yapabilme özelliklerinden faydalanarak hazırlamaları önerilebilir. Bir başka ifadeyle, İngilizce öğretmenleri öğrencilerden; yukarıda tartışıldığı gibi sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yeterince faydası olmayan yazılı ödevler yapmalarını istemek yerine, bireysel olarak ya da gruplar halinde sözlü bir ödev hazırlamalarını isteyebilir (Şad, 2008).

Böyle bir ödev formatı aşağıda çeşitli örnekleri sunulmuş olan bir dramatizasyon etkinliğini içerebilir. Çünkü dramatizasyon yöntemi (drama, eğitsel drama, yaratıcı drama, rol oynama vb.) en etkili iletişimsel dil öğretim yöntemlerinden birisidir (Gill, 1996; Miccoli, 2003; Phillips, 1999; Sam, 1990). Dramatizasyonun etkili olmasının başlıca nedenleri arasında öğrencinin sözel iletişim becerilerini geliştirmesi; gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında gerçek ya da kurgulanmış dil kullanım ortamları yaratmak suretiyle çocuk için daha anlamlı öğrenme yaşantıları ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunması; öğrencinin kelime dağarcığı ve bildiği dil yapılarını genişletmeye ve güçlendirmeye yardımcı olması ve yabancı dil öğrenmeyi daha zevkli bir hâle getirmesi sayılabilir (Gill, 1996; Miccoli, 2003; Phillips, 1999; Sam, 1990).

Bu çalışmada, cep telefonlarının dramatizasyon içeren İngilizce performans ödevlerinde kullanılması ile ilgili daha sistemli bir çerçeve oluşturmak amacıyla farklı ödev formatları sunulmuştur (Şad, 2008):

- a) Reklamlar:** Bu ödev türünde öğrencilerden kendilerine piyasada mevcut olan ya da tamamen kendilerinin kafalarında tasarladıkları bir ürünü pazarlamak amacıyla bir reklam filmi hazırlamaları istenir. Öğrenciler öncelikle televizyondan veya internetten farklı İngilizce reklamlar izleyebilir. Ardından kendi reklam metin ve senaryolarını hazırlarlar, gerektiği kadar prova eder ve son olarak cep telefonlarının kameralarını kullanarak dramatize ettikleri reklam filmini kaydedebilirler. Örneğin, öğrenciler, kendi hayal güçlerinin bir ürünü olan bir içeceğin özelliklerinin ve avantajlarının anlatıldığı ve seyredenlerin ikna edilmeye çalışıldığı bir içecek reklamı çekebilirler.
- b) Kısa film:** Bu türde öğrencilerden gerçek bir hikâyeye ya da kendi hayal güçlerine dayanan bir kısa film senaryosu yazmaları istenir. Kısa film kategorisi aksiyon, macera, korku, komedi, bilim kurgu vb. gibi çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu için, öğrencilerin kendilerine ve konularına uygun bir tür seçmek konusunda rahat ve istekli olacakları düşünülebilir. Ardından öğrenciler rollerini paylaşarak, yeterince prova yaptıktan sonra kısa filmlerini cep telefonlarının kameralarıyla çekebilirler.
- c) Belgesel:** Diğerlerine göre daha fazla bilgilendirici bir formata sahip olan belgesel kategorisinde öğrencilere yine oldukça geniş bir seçenek yelpazesi sunulur. Öğrenciler bireysel olarak veya gruplar hâlinde örneğin ailelerini, sokaklarını, okullarını, herhangi bir arkadaşlarını, evcil hayvanlarını tanıtan belgeseller çekebilecekleri gibi; bir şeyin nasıl yapıldığını (yemek tarifleri, uçurtma yapma, ağaç dikme, köpek kulübesi yapma vb.) anlatan çalışmalar da hazırlayabilirler.
- d) Diğer:** Yukarıdaki kategorilere ek olarak öğrenciler ilgi alanlar ve kabiliyetlerine göre video klip, eğlence programı, yarışma programı, röportaj, skeç, parodi vb. formatında hazırladıkları drama çalışmalarını da cep telefonlarının kameralarıyla çekebilirler. Öğrencilerin aynı şekilde hedef dili, gerçek ortamındaki gibi iletişimsel bir şekilde kullanmaları beklenir.

Şunu da hatırlatmakta yarar vardır ki, performans ödevleri kısa çalışmalarırken, proje ödevleri içeriği ve süresi daha uzun olan kapsamlı çalışmalardır. Dolayısıyla, yukarıdaki türler proje veya performans ödevlerinin gereklerine uygun olarak uygulamada uzatılabilir, kısaltılabilir, detaylandırılabilir

veya içeriği sığlaştırılabilir. Benzer şekilde bu türler bireysel çalışma veya grup çalışmasına uygun olarak uyarlanabilir.

Ayrıca bu çalışmalarda öğrencilerden kusursuz rol çıkarmalarını, yönetmenlik becerileri sergilemelerini, kamera açılarını iyi yakalamalarını vb. beklemek yersiz ve gereksiz olacaktır. Dolayısıyla, değerlendirme esnasında her bir çalışmanın iletişimsel dil öğrenme yaklaşımının amaçlarına ne kadar hizmet ettiğine dikkat edilmelidir.

Araştırmanın amacı

Yukarıda tartışıldığı gibi mevcut ilköğretim İngilizce programı iletişimsel bir dil öğretim yaklaşımına dayanmaktadır. Buna göre öğrenciye yabancı dilde nasıl iletişim kuracağı öğretilmez, öğrenci ancak bizzat iletişim kurarak yabancı dili öğrenebilir (Tomlinson, 1998: 5). Bu süreçte öğrenciye yabancı dille ilgili öğrendiği dil bilgisi kuralları, kelime ve telaffuz gibi yapısal unsurları bilgi düzeyinde öğretmek ya da ezberletmek iletişimsel bir yaklaşım değildir (Larsen-Freeman 2000: 122-136; Richards & Rodgers 2001: 153-175). Bu yapısal unsurların tam olarak öğrenilebilmesi için gerçek ya da gerçeğe yakın iletişim ortamlarında kullanılmaları yani performans dönüştürülmeleri gerekir. Bir başka deyişle öğrencinin derste öğrendiği bir dilbilgisi kuralının, kelimenin veya telaffuzun öğrenci tarafından yazılı ya da sözlü olarak bir iletişim muhtevasına dönüştürmesi daha nitelikli öğrenmeler sağlayacaktır. Bu çalışmada da cep telefonunun kamera özelliği kullanılarak üretilen ödevler sayesinde, öğrencilerin, derste işlenen dil bilgisi konusunu (İngilizce ilgi zamirleri) hedef dili iletişim gerektiren gerçek yaşam durumlarında kullanmak suretiyle ne kadar iyi öğrenebildiğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaçla da cep telefonlarının görüntülü ve sesli kayıt özelliği kullanılarak üretilen performans ödevleri ile geleneksel yazılı performans ödevleri karşılaştırılmak suretiyle, derste işlenen dil bilgisi konusunun (İngilizce ilgi zamirleri) öğrenilmesinde hangisinin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şöyle tanımlanabilir:

İlköğretim ikinci kademe 8. Sınıf İngilizce dersinde işlenen ilgi zamirleri (*who, which, where ve whose*) konusunun öğrenilmesi açısından, cep telefonunun kamera özelliği kullanılarak performans ödevi hazırlayan öğrenciler ile geleneksel yazılı performans ödevi hazırlayan öğrenciler arasında manidar düzeyde bir fark var mıdır?

Araştırmada bu probleme cevap verebilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma deneysel araştırma türündedir. Bu amaçla kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Çalışmada 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde Malatya Gazi İlköğretim Okulunun 8. sınıfına devam eden 4 şubeden toplam 112 öğrenci çalışma evreni olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracı

Çalışmada ön test ve son test formu olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce ilgi zamirleri (*who, which, where ve whose*)” testi kullanılmıştır. Ünite sonu değerlendirme testi olarak öğrencilere verilen bu testin soruları dersin öğretmenleriyle birlikte yazılmıştır.

Test formunun geliştirilmesi aşamasında öğrencilerin *İngilizce İlgi zamirlerini* doğru kullanabilme düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ve her ilgi zamirine eşit oranda yer verilen, uygulama düzeyinde toplam 25 çoktan seçmeli test maddesinden oluşan bir deneme test formu hazırlanmıştır. Testin deneme formu, aynı üniteyi işlemiş olan benzer özelliklerdeki bir başka okuldan 120 öğrenciyeye uygulanarak madde analizine tabi tutulmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda madde ayırt edicilik puanları 0.30’un altında çıkan 5 madde testten çıkarılmıştır. Geri kalan 20 maddeden oluşan testin güvenilirliği yarılama tekniğiyle hesaplanmış ve $r = .841$ bulunmuştur. Ayrıca Spearman Brown düzeltme formülü kullanılarak testin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise $r = .914$ olarak hesaplanmış, böylelikle testin nihai hâli elde edilmiştir.

Deneysel işlem süreci

Deneysel işlem öncesinde çalışma grubunda yer alan 8-A, 8-B, 8-C ve 8-D şubelerindeki toplam 112 öğrenci *İngilizce ilgi zamirleri* konusunu iki ayrı öğretmen (birinci öğretmen A ve C şubeleri, ikinci öğretmen B ve D şubeleri) ile ders saatinde işlenmiştir. Bu öğrencilerden denk iki grup oluşturmak amacıyla ön test sonucunda elde edilen puanlara göre şubeler eşleştirilerek 56 kişilik iki grup oluşturulmuş ve öğrenciler yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır (Kontrol grubu: B ve C şubeleri; Deney Grubu: A ve D şubeleri). Böylelikle her iki öğretmenin girdiği şubelerden biri deney, diğeri de kontrol grubuna dâhil olmuştur. Performans ödevi kapsamında kontrol grubundaki öğrencilerden ikişerli gruplar hâlinde *İngilizce ilgi zamirlerinin* kullanıldığı en az yirmi cümleden oluşan bir *reklam, kısa film* veya *belgesel* metni veya senaryosunu içeren bir çalışma hazırlamaları istenmiş, hazırladıkları çalışmaları fotoğraf, karikatür, çizim vb. görsel araçlarla zenginleştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden ise, yine ikişerli gruplar hâlinde, aynı konuyla ilgili yazdıkları *reklam, kısa film* veya *belgesel* senaryosunu veya metnini telefonlarının kamera özelliğini kullanarak sözel ve görsel olarak canlandırıp/dramatize edip kaydetmeleri istenmiştir. Öğrencilere performans ödevlerini yapmaları için 2 haftalık bir süre verilmiş ve bu süre sonunda öğrenciler sonteste tabi tutulmuşlardır.

Verilerin analizi

Her grubun kendi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili gruplar için t-testi uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının karşılıklı öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla da ilişkisiz gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene testinden de faydalanılmıştır.

Bulgular

1. Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?

Çalışmanın kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi amacıyla deneysel değişken uygulanmadan önce öğrenciler, ön test formundan aldıkları puanlara göre eşleştirilerek birbirine denk iki grup elde edilmeye çalışılmıştır. Grupların puanlarının dağılımının homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi yapılmış ve

varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir [Levene= .083, p= .775]. Ardından grupların deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk olup olmadıklarını test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizinin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	56	43.43	13.38	110	.135	.894
Kontrol	56	44.06	12.80			

p>0.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur, [$t_{(110)} = .135$, p>.05]. Buna göre, grupların deneysel işlemin başında *İngilizce ilgi zamirleri* konusuyla ilgili öğrenme davranışlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

2. *Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?*

Derste işlenen dilbilgisi konusunun (İngilizce ilgi zamirleri) öğrenilmesinde, cep telefonu ile üretilen sözlü performans ödevleri ve geleneksel yazılı ödevlerin etkililiğinin karşılaştırılması amacıyla yapılan deneysel çalışma sonucunda kontrol ve deney grubunun son test puanları ilişkisiz gruplar için t-testine tabi tutulmuştur. Yapılan t-testi analizinin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	56	64.06	8.00	110	-7.379	.000*
Kontrol	56	42.18	8.75			

* p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır, [$t_{(110)} = 7.379$, $p < .05$]. Performans ödevlerini cep telefonlarını kullanarak hazırlayan deneklerin *İngilizce ilgi zamirleri* testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 64.06$), performans ödevlerini geleneksel olarak yazılı formatta hazırlayan deneklerin aynı testten aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 42.18$) manidar düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubunda gözlenen farkın, öğrencilere uygulanan deneysel işleme (performans ödevlerinin cep telefonu kullanılarak hazırlanmasına) bağlanabileceğini göstermektedir.

3. *Kontrol grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?*

Ayrıca çalışmada deneysel değişkenin (performans ödevlerinin cep telefonu kullanılarak hazırlanması) uygulanmadığı ve geleneksel yazılı performans ödevi hazırlaması istenen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın test edilmesi amacıyla ilişkili gruplar için t-testinden faydalanılmıştır. Yapılan t-testi analizinin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	56	44.06	12.08	110	-.808	.432
Son test	56	42.18	8.75			

$p > 0.05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, [$t_{(110)} = -.808$, $p > .05$]. Performans ödevlerini geleneksel şekilde yazılı formatta hazırlayan deneklerin ön test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 44.06$), son testte düştüğü ($\bar{X} = 42.18$) anlaşılmıştır. Bu sonuç, geleneksel bir şekilde yazılı formatta hazırlanan performans ödevlerinin öğrencilerin derste işlenen ilgi zamirleri konusunu öğrenmelerine manidar düzeyde etki etmediği şekilde yorumlanabilir.

4. *Deney grubunun İngilizce ilgi zamirleri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?*

Deneysel değişkenin (performans ödevlerinin cep telefonu kullanılarak hazırlanması) uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın test edilmesi amacıyla ilişkili gruplar için t-testinden faydalanılmıştır. Yapılan t-testi analizinin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	56	43.43	13.38	110	6.045	.000*
Son test	56	64.06	8.00			

*p<0.05

Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t_{(110)} = 6.045$, $p < .05$. Performans ödevlerini cep telefonlarını kullanarak hazırlayan deneklerin *İngilizce ilgi zamirleri* testinden aldıkları son test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 64.06$), ön test puan ortalamalarından ($\bar{X} = 43.43$) manidar düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilere uygulanan deneysel değişkenin, yani performans ödevlerinin cep telefonu kullanılarak hazırlanmasının öğrencilerin derste işlenen ilgi zamirleri konusunu öğrenmelerine olumlu düzeyde katkı yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, ilköğretim ikinci kademe 8. Sınıf İngilizce dersinde işlenen ilgi zamirleri (*who, which, where ve whose*) konusunun öğrenilmesi açısından, cep telefonunun kamera özelliği kullanılarak performans ödevi hazırlayan öğrencilerin geleneksel yazılı performans ödevi hazırlayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan geleneksel olarak hazırlanan yazılı performans ödevlerinin öğrencilerin derste işlenen dilbilgisi konusunu öğrenmelerine katkıda bulunmadığı, hatta bir gerilemeye neden olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, cep telefonlarının görüntülü ve sesli kayıt

özelliğiyle üretilen ve dramatisasyon yönteminin kullanılmasını içeren performans ödevlerinin, öğrencilerin derste işlenen dil bilgisi konusunu öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağladığı kanıtlanmıştır. Deneysel çalışma sonunda elde edilen bu sonucun nedenleri çeşitli açılardan tartışılabilir:

Dramatisasyon içeren cep telefonlu bu ödevlerde öğrenciler, hedef dilin gerçek hayatta kullanıldığı çok çeşitli bağlamları bizzat üreterek ya da taklit ederek hedef dili sözel olarak kullanabilme şansı bulabilir. Sunulan farklı ödev kategorileri ve dramatisasyon yöntemi sayesinde öğrenciler sunucu, aktör, polis, politikacı, tanık vb. gibi farklı rollere girerek bilgilendirme, ikna etme, açıklama, kızma, eğlendirme vb. gibi dilin birçok iletişimsel işlevini (Ellis, 1994: 160) kullanabilir, dolayısıyla da derste işlenen dil bilgisi kulalını yaparak yaşayarak pekiştirme imkânı bulabilirler.

Daha önce de belirtildiği gibi dramatisasyon yöntemi kurgulanmış da olsa hedef dili kullanma ortamları yaratmak suretiyle öğrenci için daha anlamlı öğrenme yaşantıları ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunar, öğrencinin kelime dağarcığı ve bildiği dil yapılarını genişletmeye ve güçlendirmeye yardımcı olur ve yabancı dil öğrenmeyi daha zevkli bir hale getirir (Phillips, 1999; Sam, 1990). Dramatisasyon yönteminin özellikle öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine dair geniş bir görüş birliği vardır (Gill, 1996; Hyacinth, 1990; Miccoli, 2003: 123). Dramatisasyon geleneksel sınıf öğretiminin tekdüze havasını bozar, daha zevkli, güdüleyici ve anlamlı öğrenme ortamları sunar. Diğer taraftan sonuçta elde edilen son ürün, yani sahneye konacak eser, bellidir ve çocukların bunu bilmeleri onların kendilerini güvende hissetmelerini ve belli bir hedefe doğru çalışmalarını sağlar (MEB, 2006a: 10). Ancak daha önce belirtildiği gibi sınıfların kalabalık olmasından dolayı dramatisasyon yönteminin sınıf içerisinde yeterince kullanılamaması, söz konusu verimin alınamamasına neden olacaktır. Dolayısıyla, bu çalışmada dramatisasyon yönteminin olası katkıları cep telefonunun kamera özelliği sayesinde ders dışı bir etkinlik olarak kullanılabilmesine bağlanabilir.

Bu çalışmada test edilen cep telefonlu yöntemin geleneksel yazılı ödev formatlarından farklı bir yöntem olmasının da öğrencileri olumlu yönde motive ettiği ve başarılarına olumlu bir katkı yaptığı düşünülebilir. Özellikle bu yeni ödev formatı içinde, öğrencilerin kendilerine zevkli ve ilginç gelebilecek, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini istedikleri gibi kullanabilecekleri çok geniş yelpazede alternatifler (reklam, kısa film, belgesel vb.) sunulması bu açıdan önemli bir role sahiptir.

Öğrenciler geleneksel yazılı ödevleri hazırlarken büyük ölçüde okuma ve yazma dil becerilerinden faydalanmaktadır. Hatta bazı durumlarda yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciler ödevlerini internetten indirerek ya da yakınlarına yaptırarak hiç okumadan dosyalayıp öğretmenlerine teslim etmektedir. Ancak cep telefonlu ödevlerde öğrencilerin ödevlerini yapabilmeleri için öncelikle benzer örnekleri okumaları ya da dinlemeleri gerekecek, ardından senaryo ya da metinlerini yazmaları ve son olarak da sözel olarak dramatize ettikleri için konuşmaları gerekmektedir. Böylelikle, öğrenciler dört dil becerisinin tamamını kullanabilme şansına sahip olmaktadır. Sürece katılan becerilerin ve çabanın artmasının öğrenci başarısında etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca geleneksel ödevlerdeki gibi hazır ödev bulma ya da başkalarına yaptırma şansları da çok düşük olduğundan öğrencinin sürece bizzat aktif olarak katılması kaçınılmazdır.

Cep telefonuyla üretilen ödevlerinin geleneksel ödevlere üstünlüğünün bir başka nedeni bireysel farklılıkları daha fazla dikkate almasına bağlanabilir. Örneğin farklı zekâ tiplerinin varlığını savunan Çoklu Zekâ Kuramını ele alalım. Kuramın sahibi Gardner zekâyı “farklı boyutları olan, problem çözme ve zengin içerikli ve doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya koyma kapasitesi” olarak tanımlar (Armstrong, 2000; Gardner ve Hatch, 1989). İyi bir öğretim sürecinin bunları ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla farklı yöntem, araç ve gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Bümen, 2005; Tuğrul ve Turan 2003: 6). Bu çalışmada kullanılan cep telefonlu dramatizasyon yönteminin öncelikli amacı yabancı dil öğretimini her türlü görsel unsurun bulunduğu gerçek dil kullanma ortamlarına taşımaktır (görsel/uzamsal zekâ). Öğrencilerin kalabalık sınıflardaki kısıtlı sözel üretim olanakları yüzünden, dramatizasyon yöntemi cep telefonları sayesinde ders dışına taşınmış ve öğrencilerin diledikleri kadar konuşabilmeleri sağlanması amaçlanır (sözel/dilsel zekâ). Öğrencilerin rol yapma becerilerini kullanmaları istenerek fiziksel olarak aktif hale gelmeleri amaçlanır (bedensel/kinestetik zekâ). Süreç esnasında öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını serbestçe kullanmaları, senaryolardaki kurgular arasındaki bağlantıları, sebep sonuç ilişkilerini iyi hesaplamaları beklenir (mantıksal/matematiksel zekâ). Sosyal açıdan daha girişken, lider vasıflı öğrencilerin özellikle grup çalışmalarında süreçte daha aktif olması ve kamerada daha fazla görünmesi beklenebilir (dışadönük/sosyal zekâ). Ancak her öğrencinin bu kadar aktif olma, kameranın önünde görünme veya grupla çalışma zorunluluğu yoktur. Bu gibi öğrenciler pasif bir şekilde senaryonun yazımıyla ilgilenebilir, daha küçük roller alabilir veya kendi bireysel projesini bir kukla yardımıyla hazırlayabilir (içedönük zekâ). Projelerin tamamında müzik önemli bir yer tutabilir, hatta

öğrenciler İngilizce şarkı söyledikleri bir video klip çekebilirler (müzikal/ritimsel zekâ). Ödev hazırlama sürecinde öğrenciyle doğanın arasındaki sınıf duvarları, internet kafe duvarları tamamen kalkabilir (doğacı zekâ). Dolayısıyla, çoklu zeka kuramı açısından bu kadar zengin çeşitliliğe sahip olan, cep telefonunun damatizasyon yöntemiyle birlikte kullanıldığı bu ödev formatının başarısı bireysel farklılıkları dikkate almasına da bağlanabilir.

Yöntemin başarısını sağlayan bu çeşitli etmenlerin varlığının yanı sıra yöntemle ilgili bazı sınırlılıkları tartışmakta ve bazı önerilerde bulunmakta da yarar vardır:

1. Kameralı cep telefonu (veya kameralı fotoğraf makinesi, kamera vb.) kullanılarak yapılan bu uygulamanın belli bir maliyeti söz konusudur. Bu yüzden yaygın bir yöntem olarak ülkenin tüm bölgelerinde kullanılabilmesi bugün itibarıyla zor görünmektedir. Ancak yukarıda sayılan faydaları dikkate alındığında öğretmenler ve okul idarecileri öğrencilerin ödünç alıp kullanabilecekleri kameralı teknolojileri temin etmeye çalışabilir.

2. Hazırlanan ödevlerin gerek öğretmen tarafından gerek sınıfın geri kalanı tarafından TV'den veya monitörden izlenebilmesi için görüntülerin CD'ye veya bilgisayar ortamına aktarılması gerekmektedir. Sayılan cihazların getireceği ekstra maliyetler okulun veya öğretmenlerin tek başına karşılayamayacağı boyutlara ulaşabilir. Ancak bugün birçok okulda bilgi teknolojisi sınıfları oluşturma projelerine tanık olunmaktadır. Bu projelere yeterli sayıda kamera ve gerekli diğer cihazlar da eklenebilir.

3. Tüm teknolojik donanımın maliyetlerinin karşılanması sorununun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin gerekli donanımı veya yazılımı kullanma konusunda bilgi ve beceri edinmeleri (görüntülerin bilgisayara oradan da CD'ye aktarılması vb.) gerekecektir. Her ne kadar kısa vadede bu bir sınırlılık gibi görünse de aslında uzun vadede bu yöntemin kazanımlarından biri de bu becerileri öğrencilere kazandırmak olabilir.

4. Öğrencilerin hazırladıkları ödevlerin kopyalarının internette veya benzeri ortamlarda yayınlanmaya başlamasıyla şimdiden tahmin edilemeyecek sorunlar çıkabilir. Örneğin her öğrenci internette görüntüsünün olmasını istemeyebilir. Ancak nitelikli ödevlerin teşvik edilmesi amacıyla internette, tercihen MEB'in web sayfasında, öğrencilerin performans ödevleri yayınlanarak yarışabilir. Kategorilere göre öğretmenler, müfettişler veya akademisyenler tarafından oylanan ve dereceye giren ödevler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ödüllendirilebilir.

Kaynaklar

- Akyel, A. (2003). Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitim ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümler ve gelişmeler. İçinde: İ. Erdoğan (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*. (97-103). İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bümen, N. (2005). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. İçinde: Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (1-38). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies, going to the mall: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Çavuş, N. ve İbrahim, D. (2009). M-learning: An experiment in using sms to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91.
- Demirezen, M. (1992). Video, language teaching and language teacher. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 295- 311.
- Dudeney, G. ve Hockly, N.(2007). *How to teach English with technology*. Essex, UK: Pearson-Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erben, T.; Ban, R. ve Castañeda, M.(2009). *Teaching English language learners through technology*. New York: Routledge.
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 15(8), 4-9.
- Gill, C. S. (1996). Using drama techniques to encourage oral interaction. *The EnglishTeacher*, 25, 72-86. İnternet'ten 10 Kasım 2007 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.melta.org.my/ET/1996/main6.html>.
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. England: Longman.
- Holzinger, A., Nischelwitzer, A. & Meisenberger, M. (2005). *Mobile phones as a challenge for m-learning: examples for mobile interactive learning objects*. The 3rd IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communication, (Kauai Island, HI) kongresine sunulmuş bildiri.

İnternet'ten 07 Şubat 2009 tarihinde elde edilmiştir:
[http://user.meduni-raz.at/andreas.holzinger/holzinger/papers%20en/A32%20Holzinger%20et%20al%20\(2005\)%20Mobile%20Phones%20as%20a%20Challenge%20IEEE%20PerCom.pdf](http://user.meduni-raz.at/andreas.holzinger/holzinger/papers%20en/A32%20Holzinger%20et%20al%20(2005)%20Mobile%20Phones%20as%20a%20Challenge%20IEEE%20PerCom.pdf)

- Hyacinth, G. (1990). Using drama techniques in language teaching. İçinde: S. Anivan (Ed.), *Language Teaching Methodology for the Nineties* (230-249). ERIC No: ED366197.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(4).
- Kıroğlu, K. (Ed.) (2006). Yeni ilköğretim programları (1-5. sınıflar). Ankara: PegemA Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, S. (2006). Putting IT into the English syllabus: A case of square pegs and round holes? İçinde: M. Hanrahan ve D.L. Madsen (Ed.), *Teaching, Technology, Textuality Approaches to New Media* (57-68). New York: Palgrave Macmillan
- Ishihara, N. and Chi, J. C. (2004). Authentic video in the beginning esol classroom: Using a full-length feature film for listening and speaking strategy practice. *English Teaching Forum*, 42(1), 30-35.
- Mayora, C. A. (2006). Integrating multimedia technology in a high school EFL program. *English Teaching Forum*, 44(3), 14-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *İletişim araçlarının okullarda kullanımı*. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 19.01.2007 tarihli, 2007/08 nolu Genelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*, sayı 26408, tarih 19 Ocak 2007. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). *Duyuru: İnternet Üzerinden Hazırlanan Proje ve Performans Ödevleri*. 25 Ocak 2007 tarihli İlk Öğretim Genel Müdürlüğü duyurusu. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006b). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme* konulu 2006/95 nolu Genelge. Ankara: MEB.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129. İnternet'ten 18 Ekim 2007 tarihinde elde edilmiştir: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/57/2/122>.
- Phillips, S. (1994). *Young learners* (2nd Edition). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Richards J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sam, W. Y. (1990). Drama in teaching English as a second language - a communicative approach. *The English Teacher*, 19. İnternet'ten 11 Ekim 2007 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>.
- Samuels, J. (2003). Wireless and handheld devices for language learning. *The 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, (Madison, WI, 15 Ağustos), kongresine sunulmuş bildiri. İnternet'ten 07 Şubat 2009 tarihinde elde edilmiştir: http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_50.pdf
- Sarıçoban, A. (2006). *Instructional technologies and material design for foreign language teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Starr, S.(2003). Application of mobile technology in learning & teaching: 'M-learning'. *Learning & Teaching Enhancement Unit (LTEU) (Canterbury Christ Church University College, Eylül)'e sunulmuş bildiri*. İnternet'ten 07 Şubat 2009 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.canterbury.ac.uk/support/learning-teaching-enhancement-unit/publications/FLT-briefing-notes/M-learning-briefing-note.pdf>.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*. 6(1), 165-180.

- Şad, S. N. (2008). Using mobile phone technology in EFL classes. *English Teaching Forum*, 46(4), 34-39.
- Tomlinson, B. (1998). *Material development in language teaching*. England: Cambridge University Press.
- Tuğrul, B. ve Turan, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Wang, M., Shen, R., Novak, D. & Pan, X. (2008). The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: Report from a large blended classroom. *British Journal of Educational Technology*, 1-23. İnternet'ten 07 Şubat 2009 tarihinde elde edilmiştir: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/120119993/PDFSTART>.

*Summary***A COMPARISON OF ORAL PERFORMANCE TASKS
PREPARED USING MOBILE PHONES WITH TRADITIONAL
WRITTEN PERFORMANCE TASKS****Nihat ŞAD* Mustafa AKDAĞ****

Today technology has become an integral part of education in general and foreign language education in particular. Mobile phones, one of mobile learning technologies, can be integrated into the language teaching-learning process as audio-visual devices thanks to their multiple functions. In this study, it was aimed to test the effectiveness of using mobile phones to produce performance tasks, in comparison to traditional paper-pencil performance tasks, on students' level of comprehension of relative pronouns (*who, which, where, and whose*) which they studied in their English lesson.

The basic rationale in using mobile phones as a material to produce performance tasks which are poor in communicative spirit is to provide the students with an opportunity to practice more communicatively the grammar point they studied in the lesson, thus comprehending it better. To this end, it was suggested that the students use mobile phones to prepare performance tasks in the target language which include dramatization. In another word, instead of asking the students to prepare rather non-communicative and highly pencil-paper work, foreign language teachers are suggested to ask the students in groups or individually to record a variety of scenes student/s dramatize(s), thus practicing spoken language with mimes, gestures and all of the other components of an authentic communication, which contributes to their comprehension of the grammar point.

This study was based on control group pre-test-post-test design. The participants comprised 112 students studying at the 8th grade in Malatya Gazi Primary school. An achievement test (on *relative pronouns: who, which, where and*

Address for correspondence: *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EB-EPÖ, snsad@inonu.edu.tr; ** İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, makdag@inonu.edu.tr

whose) developed by the researchers was used as the pre-test and post-test form. The test was subjected to item analysis with a preliminary administration of the test, and reliability coefficient was calculated using split-half method, $r= 0.841$. The students were assigned into two groups with 56 each, based on their scores from the pre-test and these students were assigned randomly into the control group and the experiment group. The students in the control group were asked to prepare in pairs a performance task which involves writing *a commercial/advertisement, a short movie or a documentary* including *relative pronouns (who, which, where and whose)*. The students in the experiment group, on the other hand, were asked to record, using their mobile phones' video cameras, *a commercial/advertisement, a short movie or a documentary* they had written and acted out in pairs again using the same grammar point. To this end, some alternative categories were listed to framework the students' dramatized performance tasks or projects referring to different genres: Commercials (either an available or an imaginary good is described and marketed), short movie (students write down a scenario based on a true story or their imagination and act their roles), documentary (with a more informative nature students perform to describe many things from their schools to their study rooms), and miscellaneous (recording video clips, different entertainment programs, interviews, competition programs, news programs, parodies etc.). The students were given two weeks' time to submit their performance tasks, and subjected to the post-test thereafter.

The pre-test and post-test mean scores of each group were compared using paired samples t-test, while post-test mean scores of the groups were compared using independent samples t-test. The analysis revealed that there is no significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group ($t= -.808, p= .432$), while significant difference was observed between pre-test and post-test mean scores of experiment group in favor of post test ($t= 6,045, p= .000$), and between post-test mean scores of the control and experiment group in favor of the latter ($t= 7,379, p= .000$).

Based on the findings from the comparisons of the test scores, it was concluded that the students in experiment group who prepared performance tasks using mobile phones were more successful compared to those in control group who prepared traditional paper-pencil type of tasks in terms of comprehending the *relative pronouns (who, which, where ve whose)* which they studied at 8th grade English lesson. Moreover, it was seen that performance tasks prepared in the

traditional way had no progressive, but a regressive effect on students' level of comprehending the above-cited grammar item.

The success of this method can be attributed to some reasons such as the opportunity to use language in real-life contexts; the stimulating hands-on feature of dramatization method, innovative nature of the method which raises creativity, imagination, and motivation; the integration of all four skills of the language; and its consideration of individual differences. When dramatization is done as a performance task, it can provide the students with priceless opportunities to practice the foreign language in a more communicative way, something poorly done during the lessons or in traditional paper-pencil based performance tasks. Thus it is assumed that as the students' investment of cognitive effort and positive emotional feelings increases, their chances of comprehending the grammar point are likely to increase. It was also discussed that this method can solve the problem of physical barriers, because dramatization does not have to take place in the classroom thanks to the performance task. So there will be enough time and space outside for the students to practice the target language.

In addition to the teacher's assessment of these tasks produced with mobile phones, these video projects can be alternatively assessed in internet on an official website preferably under that of Ministry of National Education, by other students, teachers, parents, superintendents, or academicians nationwide. All these people can evaluate students' works in different categories and rank them. At the end of the school year the best pieces of work for each category can be chosen and awarded by the Ministry of National Education.

Despite these practically positive aspects above, there are some drawbacks foreseen such as the difficulty to spread the application nationwide because of the heterogeneous distribution of income around the country, some accompanying expenditures including TV set, computer or projection to view the final product, and a need for the provision of knowledge about using the relevant hardware and software, i.e. how to record, copy and save on a CD, how to upload their work in internet, which though seems to be a drawback in the short run, can be regarded as another gain in the long run.