

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EV ÖDEVİ TASARLAMA
VE GERİ BİLDİRİM SAĞLAMA SÜREÇLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDIN TUĞRUL ÖZKAYA

GAZİANTEP
OCAK 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EV ÖDEVİ TASARLAMA
VE GERİ BİLDİRİM SAĞLAMA SÜREÇLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDIN TUĞRUL ÖZKAYA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut KALMAN

GAZİANTEP
OCAK 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Aydın Tuğrul Özkaya**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı :** Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevi Tasarlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreçlerinin İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi :** 15/01/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Mahmut KALMAN (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

Doç. Dr. Emrullah AKCAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Aydın Tuğrul Özkaya

Öğrenci Numarası: 202625111024

Tezin Savunma Tarihi: 15.01.2024

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerini tasarlama ve geribildirim verme süreçlerinin matematik dersi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin gözünden ev ödevinin doğası, ev ödevi verme amaçları, ev ödevi hazırlama sürecinde temel alınan ilkeler, ev ödevi hazırlarken yararlanılan kaynaklar, ev ödevi sürecinde yaşanan sorunlar ve sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine geri bildirim verme süreçleri incelenmiştir.

Tez çalışmamın her aşamasında daima yanımda olan, bilgisi ve deneyimiyle desteğini her zaman hissettiğim, verdiği geri bildirimlerle bana rehberlik eden değerli hocam, kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Mahmut KALMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni bugünlere getiren, sevgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem Aliye ÖZKAYA'ya, babam Aydemir ÖZKAYA'ya ve bu zorlu süreçte her koşulda yanımda olan, hayat arkadaşım, sevgili eşim Tuba ÖZKAYA'ya yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2024

Aydın Tuğrul ÖZKAYA

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EV ÖDEVİ TASARLAMA VE GERİ BİLDİRİM SAĞLAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZKAYA, Aydın Tuğrul
Yüksek Lisans Tezi,
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Ocak-2024, 142 sayfa

Ev ödevleri, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yapmakla yükümlü olduğu görevler arasında bulunmaktadır. Öğretim hedefleri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, sosyo-ekonomik çevre gibi etkenleri göz önünde bulundurarak ödevleri tasarlayan ve sınıf içi geri bildirim uygulamalarını hayata geçiren öğretmenler, ödev ve geri bildirim sürecinin incelenmesinde önemli bir bilgi kaynağıdır, nitekim bu süreci onlar yönetmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerini tasarlama ve geribildirim verme süreçlerinin matematik dersi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum analizi deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen üç sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma soruları doğrultusunda, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf öğretmenlerinin ev ödevi uygulamalarına dair ses/görüntü kayıtları, gözlem ve öğretmenlerin doğal sayılarla çıkarma işlemi konusuyla ilgili hazırladıkları ev ödevlerinin incelenmesi yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar konunun pekiştirilmesi, öğrencilere sorumluluk verme, içsel dürtü sağlama, çalışma alışkanlığı kazandırma ve geri bildirim verme gibi amaçlar dâhilinde ev ödevi vermekte, kaynaklara ulaşım ve ders kitaplarının yetersiz olması konusunda sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bireysel geri bildirim verme, sınıfça geri bildirim verme ve akran geri bildirimi sağlama gibi farklı geribildirim verme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların mesleki tecrübelerine ve görev yaptıkları sosyo ekonomik çevreye göre ev ödevi tasarlama ve geribildirim verme süreçlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Ev ödevi, ödev tasarımı, geribildirim, geribildirim okuryazarlığı, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' HOMEWORK DESIGN AND FEEDBACK PROCESSES

ÖZKAYA, Aydın Tuğrul

Master Thesis,

Department of Primary Education

Division of Classroom Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

January-2024, 142 pages

Homework is a task that students are obliged to complete throughout their educational journey. Teachers design homework and implement in-class feedback practices, taking into consideration factors such as teaching objectives, students' learning levels, and socio-economic conditions. Teachers play a crucial role in managing this process, making them an important source of information in examining the homework and feedback process. This study aims to explore the processes of classroom teachers designing homework and providing feedback, specifically in the context of mathematics lessons. The research adopts a comparative case study design, one of the qualitative research methods. The participants of the study include three classroom teachers selected through the criterion sampling method. In alignment with the research questions, the data obtained through a semi-structured interview form comprising open-ended questions, audio/video recordings of classroom teachers' homework practices, observation, and examination of the homework assignments on the subject of subtraction were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. The findings reveal that participants assign homework for various purposes, such as reinforcing the subject, instilling a sense of responsibility in students, fostering internal motivation, promoting study habits, and providing feedback. However, participants faced challenges related to accessing resources and inadequate textbooks. Observations indicate that classroom teachers employ different feedback methods, including individual feedback, class feedback, and peer feedback. Consequently, it is concluded that participants' approaches to homework design and feedback processes vary based on their professional experience and the socio-economic environment in which they operate. In light of these results, recommendations are provided for practitioners, policymakers, and researchers.

Key words: Homework, homework design, feedback, feedback literacy, classroom teachers

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
GÖRSELLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretim.....	10
2.2. Ödev Nedir?.....	12
2.3. Ödevin Tarihçesi.....	15
2.4. Ödevlerin Türk Mili Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri	17
2.5. Ödev Verme Amaçları	21
2.6. Ev Ödevi Türleri	22
2.7. Ev Ödevinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri	26
2.8. Ev Ödevine Karşı Tutumlar	30
2.8.1. Öğretmenlerin Tutumları	30

2.8.2. Öğrencilerin Tutumları	33
2.9. Değerlendirme	35
2.10. Geri Bildirim.....	36
2.11. Geri Bildirim Türleri	38
2.12. Geri Bildirim Okuryazarlığı	40
2.12.1. Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı.....	41
2.12.2. Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı.....	45
2.13. İlgili Araştırmalar.....	49
2.13.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan araştırmalar	50
2.13.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan araştırmalar.....	54

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	59
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.4. Veri Toplama Süreci	63
3.5. Veri Analizi	64
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	65

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Ev Ödevinin Doğası	67
4.1.1. Ev Ödevinin Verilmesi veya Verilmemesi.....	68
4.1.2. Ev Ödevlerinin Temel Aldığı Eğitim Felsefesi	69
4.1.3. Ev Ödevinin Tanımlanması.....	70
4.1.4. Ev Ödevlerinin Katkıları	70
4.1.5. Ev Ödevi Verme Sıklığı.....	72
4.1.6. Ev Ödevlerinin Türleri	74
4.2. Ev Ödevlerinin Amaçları.....	78
4.2.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Veriler	78
4.2.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Veriler	81
4.3. Ev Ödevi Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar.....	83
4.4. Ev Ödevlerinin Hazırlanma Sürecinde Temel Alınan İlkeler	87
4.4.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Veriler	87

4.4.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Veriler	90
4.5. Ev Ödevlerine Geri Bildirim Verme	91
4.6. Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	97

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Ev Ödevinin Doğası	100
5.2. Ev Ödevlerinin Amaçları.....	101
5.3. Ev Ödevi Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar.....	103
5.4. Ev Ödevlerinin Hazırlanma Sürecinde Temel Alınan İlkeler	103
5.5. Ev Ödevlerine Geri Bildirim Verme	104
5.6. Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	106

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	108
6.2. Öneriler.....	110

KAYNAKLAR.....	112
-----------------------	------------

EKLER.....	125
-------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	142
-----------------------	------------

VITAE	142
--------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Yeterlilik Çerçevesi.....	49
Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler	60
Tablo 4.1. Ev Ödevinin Sıklığı	72
Tablo 4.2. Ev Ödevlerinin Amacı	79
Tablo 4.3. Ödev Verme Amaçları (Gözlem)	82
Tablo 4.4. Ev Ödevlerinin Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar	84
Tablo 4.5. Ev Ödevlerinin Hazırlanmasında Temel Alınan İlkeler	88
Tablo 4.6. Ödev Verirken Temel Alınan İlkeler (Gözlem)	90
Tablo 4.7. Ev Ödevi Hazırlama Sürecine İlişkin Sorunlar	97

GÖRSELLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığının Özellikleri.....	42
Şekil 2.2. Öğretmen ve Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı Arasındaki Etkileşim.....	48
Şekil 4.1. Ev Ödevlerinin Doğasına İlişkin Tematik Şema	67
Şekil 4.2. Ev Ödevlerinin Katkıları	70
Şekil 4.3. Ev Ödevlerinin Türleri	74
Şekil 4.4. Ev Ödevlerinin Amacı.....	79
Şekil 4.5. Ev Ödevlerinin Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar.....	84
Şekil 4.6. MEB Tarafından Verilen Çalışma Kitapları.....	86
Şekil 4.7. Ev Ödevi Hazırlarken Temel Alınan İlkeler	88
Şekil 4.8. Ev Ödevlerine Geri Bildirim Verme	92
Şekil 4.9. Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Sürecine İlişkin Sorunlar.....	97
Resim 4.1. Aylin Öğretmen'e Ait Örnek Ödevler	75
Resim 4.2. Kaan Öğretmen'e Ait Örnek Ödevler	76
Resim 4.3. Elif Öğretmen'e Ait Örnek Ödevler	77

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	125
Ek 2. Ev Ödevleri	127
Ek 3. Gözlem Formu	138
Ek 4. Etik Kurul İzin Belgesi	140
Ek 5. Araştırma İzin Belgesi	140



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları hakkında bilgiler verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bireyi etkileyen ve davranışlarında değişikliğe sebep olan her türlü uygulama eğitim olarak tanımlanabilir. Eğitim okullarda planlı ve örgütlenmiş öğretim faaliyetleri biçimde yürütülmektedir (Erden, 2011). Eğitim süreci hayat boyunca devam eden ve sadece okuldaki etkinlikler ile kısıtlanamayacak kadar uzun bir süreçtir (Yapıcı, 1995). Eğitim-öğretim sürecinde okuldaki etkinliklerin yanında, ödevler de eğitimin önemli bir unsurudur. Ödev, eğitim ve öğretimin okul dışında da devam eden etkinlikleri arasındadır (MEB, 1989). Eve getirilen okul çalışmaları olarak tanımlanan ev ödevi, gerekliliği ve yararları açısından tartışılrsa da geçmişten günümüze eğitimciler tarafından uygulanan bir eğitim etkinliğidir (Güneş, 2014). Ev ödevleri öğrencilerde, bilgi ve yeteneklerin farkına varılmasında, düzenli ve bağımsız ders çalışma alışma alışkanlığı geliştirilmesinde, bilgi kaynaklarının kullanılmasında, sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, pozitif davranışlar kazandırılmasında ve bilginin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Akbaba & Tüzemen, 2015; Atlı, 2012). Sınıf mevcutları, eğitim sistemindeki aksaklıklar gibi nedenler, sınıftaki tüm öğrencilerin kazanımlara ders sürecinde ulaşamamasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin araştırma yapmaya yönlendirilmesi ve sınıfta öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması açısından ev ödevleri sıkça uygulanmaktadır (Gürlevik, 2006). Sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğretmenler öğrencilerdeki

eksiklikleri ev ödevleriyle görebileceklerini ve giderebileceklerini düşünmektedirler (Çetinkaya & Uzunkol, 2019). Ev ödevi sınıfta yeterince alıştırmaya imkânı bulamayan öğrencilerin evde alıştırmaya yapmasına ve öğretilecek konulara ön hazırlıkta bulunmasına fırsat sağlar (Tuncer & Altunay, 2009).

Ev ödevi süreci, ödev konu ve içeriğinin öğretmen tarafından belirlenmesiyle başlar. Böylece öğretmenler ödev verirken aynı zamanda tasarım da yaparlar. Ev ödevi tasarlarlarken öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeye yardımcı olacak olan ödevlerin amaç, biçim ve diğer öğelerinin de dikkate alınması gerekir; çünkü ödevler sadece müfredat bilgilerini değil aynı zamanda öğrencilerin beceri, yetenek ve ihtiyaçlarını da göz önüne almalıdır (Epstein & Van Voorhis, 2001). Örneğin Cooper'a (1989) göre 6. sınıf seviyesinden küçük öğrencilerde olumlu davranış, alışkanlık veya karakter özelliklerini geliştirecek ödevlere ihtiyaç duyulur. 6. sınıf ve sonrasındaki öğrencilere ise daha çok ders başarısına etki etmesi amaçlanan ödevler verilmeli ve ödev miktarının öğrencinin sosyal yaşamına da zaman ayıracak biçimde planlanması ve ödevlerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ödevin verilme amaçları farklılık göstermektedir. Cooper vd.'ne (2006) göre ödevler genellikle birden çok amaçla verilir. Şen ve Gülcan'a (2012) göre öğretmenler tarafından bazen not verme bazen de ceza yöntemi olarak kullanılan ödevler aslında öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlamayı, sınıf ortamında gerçekleşen kazanımları sınıf dışında da pekiştirmeyi amaç edinmelidir. Atlı'ya (2012) göre okulda öğrenilen bilgilerin unutulma oranını azaltmak, bilgi ve yaşantıları kalıcı hale getirmek amacıyla öğretmenler ev ödevi vermektedir. Güneş'e (2014) göre ödev sorumluluk ve bağımsız düşünebilme yeteneğinin geliştirilmesi amacıyla; Babadoğan'a (1990) göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, düzenli çalışma yeteneği kazandırma amacıyla verilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2004 yılında öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında hazırladığı yönetmeliğe göre iletişim kurabilme, kaynaklardan faydalanabilme ve birlikte çalışma davranışı kazandırmak gibi amaçlarla da ödev verilebilmektedir.

İzlenen eğitim yaklaşımına göre ödev uygulamaları farklılık göstermektedir. Geleneksel yaklaşımda ödev etkinliklerinde daha çok tekrar ve alıştırmaya yer verilirken, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ödevlerde bilgiyi anlamlandırmaya yardımcı olan, yapılandırmaya dayalı keşfetmeyi mümkün kılan ve performansı ortaya çıkaran etkinliklere yer verilir (Güneş, 2014). Eğitim anlayışı

gelişime uğramakta ve değişmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşan, bilgi üreten ve bilgiyi kullanan öğrencilerin esas alındığı eğitim yaklaşımları görülmektedir. Bu yaklaşımlara göre öğrenmeyi sadece okul etkinlikleriyle sınırlandırmak yanlıştır; çünkü ev ödevleri öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek oluşturulur ve aktif öğrenmeye katkı sağlar (Aksu, 2018; Ektem & Yıldız, 2017). Ödevlerin faydasını artırmak için verilen ödevler kontrol edilmeli, gerekli dönüt ve düzeltmeler sağlanmalıdır. Düzeltme sonrası öğrencilerin kendi hatalarını görmeleri sağlanmalı ve böylece benzer hataları yapmalarının önüne geçilmelidir (Gün, 1995; Kaplan, 2018).

Ev ödevi süreci, öğretmen geri bildirimini ile devam eder. Var olan performans ile istenilen performans arasındaki farklılıkları vurgulayan geri bildirim öğrenene performansının nasıl görüldüğünü gösteren bir ayna gibidir (MEB, 2020). Geri bildirim, öğrencilere öğrenme konusunda yol gösterici rolü görmesi sebebiyle eğitim öğretim sürecinin en kritik noktalarından biridir. Geri bildirim sayesinde öğrenci, davranışı hakkında bilgi alır ve amacına ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yapabilir. Geri bildirim vermek tavsiyede bulunmak, övmek, değerlendirmek ya da not vermek değildir. Geri bildirim, değerlendirme sonucu elde edilen sayısal değerlere anlam kazandırmalı, öğrencinin gelişimini izlemeli ve bu gelişime bağlı olarak öğrenciyi yönlendirebilmelidir (MEB, 2013; MEB, 2020). Karşılıklı etkileşim sonucunda oluşan, öğrenci düzeyine uygun geri bildirim, öğrencilere fayda sağlar (Knight & York, 2003). Ancak geri bildirim süreçlerinin yönetilmesi kalabalık sınıflar ve kısıtlı zaman gibi sebeplerden ötürü oldukça zor olabilmektedir. Öğretmenler genellikle kalabalık sınıflarda değerlendirme ve geri bildirimle ilgili iş yükünü külfetli bulurlar ve bazen verilen dönüt öğrencide ters etki yaratıp öğrenme potansiyelini engelleyebilmektedir (Tuck, 2012).

Sorumlulukların öğrenci ve öğretmenler arasında paylaşılmasının etkili ve gerekli olduğu, geri bildirim sağlama sürecinde giderek daha fazla kabul görmektedir (Nash & Winstone 2017). Sorumlulukların paylaşılması öğrenciyi aktif kılması sebebiyle Türk eğitim sisteminin temel aldığı öğrenciyi merkezine alan araştırma ve sorgulamaya dayalı yapılandırmacı eğitim anlayışına da uygundur. Sorumlulukların paylaşılması, Carless ve Winstone (2020) tarafından öğrencinin geri bildirimini aramayı, üretmeyi ve bu geri bildirimini kullanarak öğrenmelerini düzenlemesi şeklinde tanımlanan “öğrenci geri bildirim okuryazarlığı” ve öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan değerlendirme ortamlarının tasarımı ve yönetimi şeklinde tanımlanan “öğretmen geri bildirim

okuryazarlığı” kavramlarının önemini artırmıştır. Ev ödevleri, öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler tasarlama ve ödev hakkında öğrencilerden dönüt alma ve öğrencilere dönüt verme açısından öğretmen geri bildirim okuryazarlığı seviyesine; bireysel ve bağımsız çalışmalarla bilgi ve becerilerin gelişimini sağlaması, öğretmenden gelen geri bildirimine göre eğitim yaşantılarının düzenlenmesi açısından öğrenci geri bildirim okuryazarlığı seviyesine katkıda bulunur.

Türkiye’de araştırma ve sorgulamaya dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrenciler aktif rol alırken öğretmenler rehber ve yol göstericidir. Öğrencilere öğrenmenin sadece okulda değil, herhangi bir yerde gerçekleşebileceğini gösteren ödevler, yapılandırmacı yaklaşımın “eğitimin sürekli olduğu ve yaşam boyu devam ettiği” ilkesine de uygundur (Taşlıcalı, 2020). Buna karşın, MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2019), ilkokullarda öğrencilere ev ödevi verilmesi ya da verilmemesi ile ilgili öğretmene yol gösterici olabilecek herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu belirsizlik sonucu, öğretmenlerin bazıları hiç ödev vermezken bazılarının farklı sıklıklarda ödev verdikleri gözlenmiş, verilen ödevlerin ödev yapma süresi olarak birbirlerinden farklı olması öğretmenler açısından bir problem oluşturmuş ve bu konu birçok araştırmaya konu olmuştur (Aksu, 2018; Alpazar, 2020; Özpolat vd., 2017; Taşlıcalı, 2020).

Ödev konusundaki tartışmalar süregelse de öğretmenlerin ev ödevi uygulamasını sıklıkla tercih ettiği görülmekte ve alan yazında ilkokul seviyesinden itibaren ödev uygulamasının gerekli olduğu savunulmaktadır. Örneğin Elgit’e (2019) göre ilkokul öğrencilerine de ödev verilmelidir ancak verilen ödevler çok uzun süreli olmamalı, 15-20 dakika gibi kısa süre içerisinde yapılabilecek, nitelik seviyesi yüksek ödevler olmalıdır. Acar vd.’ne (2015) göre ilkokul seviyesinde günlük olarak aile ve öğretmen tarafından takip edilen ödevler verilmekte ve ev ödevleri okul ve ev arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.

Cooper vd.’ne (2006) göre ev ödevlerinin, öğrenci üzerinde hem sosyal hem de akademik boyutlarda olumlu ve olumsuz etkileri bulunabilir. Ödevlerin öğrenci üzerinde pratik yapma ve öğrenmeyi sağlama, bilginin kalıcılığının sağlanması, bilginin anlaşılabilirliğinin artırılması, daha iyi eleştirel düşünme ve kavram oluşturma gibi kısa vadeli; boş zamanlarda bilgi öğrenme alışkanlığı kazandırma, okula karşı olumlu tutum geliştirme, daha iyi çalışma alışkanlığı ve bağımsız olarak problem çözme gibi uzun vadeli olumlu etkileri bulunabilir. Ayrıca Yuladur ve Doğan’a

(2009) göre ödevlerin ders başarısından farklı olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime katkı sağladığı gibi ailelerin iletişim kurmalarına, eğitim sürecine katılmalarına ve öğrencilerinin gelişimini takip etmelerine olanak sağlaması da ödevlerin olumlu etkileri arasında sayılabilir. Ancak doğru uygulanmayan ev ödevleri aile ve öğrenci arasında çatışma ve strese sebep olmakta, ailenin birlikte geçireceği vakti azaltmakta ve öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olmaması sebebiyle toplumsal eşitsizlikleri pekiştirmektedir (Kalyoncu, 2020; Taşlıcalı, 2020). Verilen ödevlerin uzun olması, kaynak sıkıntısı yaşanması ve öğretmenler tarafından geri bildirim sağlanmaması, öğrencilerin ödevlere yoğunlaşamamalarına ve bu çalışmalardan istenilen verimin alınamamasına sebep olmaktadır (Aladağ & Doğu, 2009). Ayrıca ev ödevlerinin öğrencilerin dinlenme zamanını kısıtlaması, ebeveyn baskı ve müdahalesine sebep olması, ödevi tamamlama ve en iyi performans gösterme baskısı oluşturmaları, sosyal faaliyetlere katılımın engellenmesi, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hile ve diğer öğrencilerden kopyalama davranışında artış, öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın açılması gibi olumsuz etkileri olabileceği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Cooper vd., 2006; Kohn, 2007; Warton, 2001).

Ev ödevleri tüm dünyada uygulanan etkinlikler olmasına karşın değişen eğitim yaklaşımı ev ödevlerinin niteliğinin yeniden tartışılması gerektiğini ortaya koymuş, zaman zaman Türkiye dâhil dünyanın birçok ülkesinde ödev uygulaması yasaklanmış veya uygulamadan kaldırılmıştır (Kalyoncu, 2020). Bu noktada kamuoyunda ev ödevlerinin özellikle akademik başarıya katkısının sorgulandığı tartışmaların yaşandığı görülmektedir (Kalsen vd., 2020). Örneğin OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından desteklenen araştırmalar daha az ödev verilen Finlandiya ve Japonya'daki öğrencilerin daha çok ev ödevi verilen Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrencilere göre standart matematik değerlendirmelerinde daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır (Özcan & Ertkin, 2015). Cooper vd.'nin (2006) yaptıkları derleme çalışmasında ev ödeviyle akademik başarı arasında olumlu yönde ilişki bulunan 50 çalışma yer alırken, 19 çalışmada ise ev ödevi ve başarı ilişkisinin olumsuz yönde olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye'de öğretmenler en çok matematik dersinden ödev vermektedir (MEB, 2011). Ayrıca Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olarak açıklanan TIMSS 2007

verilerine göre Türk öğrencilerin en çok zaman ayırdıkları etkinlik ev ödevi yapmaktır. Buna karşın ödev yapmanın matematik başarısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akyüz, 2013). Taşlıcalı'ya (2020) göre ödev verme sıklığı, genel olarak matematik ders başarısıyla ilişkili değildir. Uzun ve rutin ödevlerin verilmesi öğrencilerin matematik derslerine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemekte, matematik dersine karşı korku ve kaygı oluşturabilmektedir (Altun, 2016). Buna göre, ödevin miktarının tek başına başarıyı getirmediği, verilen ödevlerin niteliğinin yüksek olmasının önemli olduğu söylenebilir (Epstiein & Van Voorhis, 2010). Senemoğlu'na (2013) göre verilen ev ödevleri ile ilgili belli bir standart bulunmaması, ev ödevlerinin nitelik olarak birbirinden farklı olması ve ödev verme sürecinin doğru yönetilmemesi ödevlerin iyi yönleri kadar kötü yönlerini de beraberinde getirmekte ve farklı sorunlara yol açmaktadır. Ödev uygulaması, öğretmen ve veliler tarafından yanlış anlaşıldığında bu durum öğrencilerin derse karşı kaygı duymalarına neden olabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ev ödevi uygulamasını sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek ve sınıf öğretmenlerinin ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmanın amacından hareketle, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Matematik dersi bağlamında;

1. Sınıf öğretmenleri tarafından verilen ev ödevlerinin doğası nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlarken yararlandıkları kaynaklar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlama sürecinde yararlandıkları/temel aldıkları ilkeler veya göz önünde bulundurdıkları durumlar nelerdir?
5. Sınıf öğretmenleri tarafından verilen ev ödevlerine nasıl geri bildirim sağlanmaktadır?
6. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlama, verme ve geri bildirim sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda hem “geri bildirim” hem de “ev ödevi” kavramı ile ilgili yapılan çalışma sayısında artış olduğu gözlenmektedir (Núñez vd., 2015; Ceylan, 2020; Ye Han & Xu, 2019; Yavuz, 2022). Uluslararası bağlamlarda ve disiplinlerde, geri bildirim, uzun süredir zorlu bir konu olarak kabul edilmektedir ancak öğretmen geri bildirimi ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı alanında yeterince çalışma yapılmamıştır (Carless & Winstone, 2020). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde özellikle geri bildirim kavramı üzerine yapılan çalışmaların daha çok lisans ve üstü öğretim seviyesinde ele alındığı, ayrıca her iki kavramı birlikte inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Geri bildirim kavramı üzerine yapılan çalışmalar (Arıkan, 2017; Büyüktokatlı, 2009; MEB, 2020) mutlaka geri bildirim sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Ancak Türkiye’de ödevlerini şekilsel olarak bile kontrol etmeyen öğretmenler bulunmaktadır (Aksu, 2018). Kaplan’ın (2018) araştırmasına göre öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin ödevlerini yalnızca yapıp yapmadıklarını belirlemek amacıyla kontrol etmekte, ödevler hakkında öğrencilere açıklama yapmamaktadırlar. Buna göre, Türkiye’de ödevlerin sistematik ve nitelikli geri bildirimden uzak olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim hizmeti ve sınıf içi iletişim sürecinde niteliği belirlemede rol oynayan “geri bildirim kavramı” öğrenme yaşantıları açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin geri bildirim kullanımı incelenmelidir (Yavuz, 2020).

Aksu (2018) çalışmasında ödevlerin tasarım ve planlanma aşamasına vurgu yaparak kaliteli (iyi planlanan ve iyi tasarlanan) ödevlerin, bilgilerin pekiştirilmesinde, öğrenilenlerin uygulanmasında ve farklı konuların keşfedilmesinde öğrencilere yardımcı olduğunu, ayrıca ödevlerin bağımsız öğrenme yoluyla öğrencilere sorumluluklarını üstlenme ve özgüven geliştirme fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Cooper’a (1994) göre ise fazla ev ödevi verilmesi öğrenciler üzerinde bıkkınlık yaratma, fiziksel ve duygusal yorgunluk, boş zamanlarda sosyal faaliyetlere katılımın engellenmesi, ödevi tamamlama ve iyi performans gösterme baskısının oluşması, diğer öğrencilerden kopya çekme, hileye başvurma gibi olumsuz etkileri oluşturabilir. Eğitimin sacayakları olan aile, öğretmen ve öğrenciyi ilgilendiren ev ödevlerinin her aşamasının derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir. Çünkü ödevlerin aile ve okul arasında bir köprü rolünde olduğu bu sebeple okul ve aile arasındaki bağın en önemli öğelerinden olduğu unutulmamalıdır

(Büyüktokatlı, 2009). Ancak bazı velilerde ödevin niteliğine bakmaksızın ödev veren öğretmenlerin iyi, ödev vermeyen öğretmenlere ise kötü öğretmen olduğu algısı bulunmaktadır. Bazı öğretmenlerin ise ödev verilmezse velilerin rahatsız olacağını düşünmekte, veli baskısından dolayı kendilerini ödev vermek zorunda hissettikleri görülmüştür (Baynazoğlu, 2018; Özenç, 2020). Bazı öğretmenler ise ev ödevi verirken bazı öğretmenler ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görmekte, eğitim etkinliklerinde ev ödevlerine yer vermemektedir (Matei & Ciasca, 2015; Özenç, 2020). Uygulamalardaki bu çelişkiler eğitim sürecinde sorunlara yol açmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlama ve geri bildirim sağlama süreçlerinin derinlemesine incelenerek araştırma sonucu elde edilecek bulguların sınıf öğretmenlerinin perspektifinden nitelikli ev ödevlerinin doğasını belirtmesi, sınıf öğretmenlerinin hangi amaçlarla ödev verdiği, hazırlanan ödevlerde hangi kaynaklardan yararlandığı, ödev tasarlama sürecinde hangi ilkelerden yararlandığı, ödev tasarlama ve geri bildirim sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve ödevlere nasıl geri bildirim sağlandığını ortaya koyması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerin matematik dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin süreci daha iyi görebilmelerine olanak sağlayarak, kendi uygulamaları üzerindeki eksik ve verimli yönleri daha iyi görebilmelerine ve bu süreci yeniden yapılandırmalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Zaman yönünden 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Gaziantep ili Şahinbey İlçesi'nde yer alan üç farklı ilkokulda çalışan üç üçüncü sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın bulguları, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma süreci olarak 15 ders saatini kapsayan uygulama süresinde elde edilen 11 ödev ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem, doküman incelemesi ve görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada;

1. Öğretmenlerin uygulanan görüşme formlarındaki sorulara samimi olarak, hiçbir etki altında kalmadan, gerçek görüşlerini yansıtarak cevap verdikleri varsayılmıştır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim kavramının birçok eğitimci ve düşünür tarafından farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir, bunun sebebi eğitimin temelinde birden fazla felsefi görüşün bulunmasıdır (Kaygısız, 1997). Eğitim toplumun gelişim ve kalkınma seviyesini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Bireyin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yetenek ve davranışlarının istendik bir doğrultuda geliştirilmesi veya bireye belli bir amaca yönelik yeni davranış ve bilgiler kazandırılması sürecindeki çalışmaların tümü şeklinde tanımlanabilecek olan eğitim, yaşam boyu sürer, planlı ya da tesadüfi olarak gerçekleşebilir (Akyüz, 1982). Bireyin davranışında meydana gelen bu değişiklik, yeni bir davranış kazandırmak şeklinde gerçekleşeceği gibi, olumsuz bir davranışın ortadan kaldırılması şeklinde de olabilir (Topçu, 2007). Eğitim, insanda duygusal, ahlaksal ve düşünsel davranış biçimleri geliştirme etkinliğidir. Bunlardan duygusal ve ahlaksal davranış, aile içerisinde, daha küçük yaştan itibaren aşılınmaya çalışılmaktadır. Bunların sürdürülmesi ve düşünsel davranış kazandırılması, okul çevresine bırakılmaktadır (Başkan, 1996). Eğitimde temel amaç bireylere gerek duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmasının yanı sıra mutlu bireyler olarak toplumda yaşamalarını sağlamaktır. Ayrıca, eğitim kurumları toplumun ulusal hedef ve gereksinimlerini gerçekleştirecek bireyler yetiştirme görevini üstlenmektedir (Aktay, 2005). Yapılan eğitim, eğitim süreci ve eğitimin amacı tanım ve açıklamalarından da anlaşılacağı gibi, eğitim farklı biçimlerde

tanımlanmış olsa da temelinde toplum düzeninin etkileri olduğu görülmektedir (Kaygısız, 1997).

Birey, eğitim düzeyinin artmasıyla yaşadığı topluma aldığı eğitim ölçüsünde katkıda bulunur. Eğitim etkinliklerinin nitelik düzeyi, bireyin yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişimine etki etmektedir. Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve seviyelerini yine eğitim yolu ile etkiler (Özben, 2006). Araştırmalar, eğitim düzeyi ile kalkınma arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008). Ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmişlik düzeylerini belirleyen en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitime yapılan harcamalar uzun dönemde bir yatırım harcaması olarak yarattığı artan getiri nedeniyle ekonomik kalkınmayı hızlandırmaktadır (Öztürk, 2005). Bir başka deyişle eğitim sisteminin etkililiği kendini ancak insan kaynağının yetiştirilmesi sonucunda göstermektedir (Aktay, 2005).

Formal eğitim, eğitimin planlı ve kasıtlı biçimde düzenlenen öğrenme ortamlarında, amaçlı bir biçimde önceden hazırlanmış bir program dâhilinde sunulan öğretim adı verilen süreçte gerçekleştirilmesidir. Bu süreç baştan sona kontrollü bir biçimde planlanır, uygulanır ve değerlendirilir (Tan, 2016). Bu açıdan öğretim, eğitim kavramının bir parçasıdır. Öğretim etkinlikleri genellikle bir öğretim kurumunda, bir öğretmen rehberliğinde, araç gereç kullanarak, istendik davranışları öğrencilere kazandırmayı amaçlayan planlı, örgütlenmiş ve kontrollü şekilde düzenlenmiş etkinliklerin tümüdür (Akyüz, 1982; Baykul, 2016). Okullar planlanmış eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin yürütüldüğü ortamlar olması yönüyle formal öğrenmelerin merkezidir ancak öğrenme okulla sınırlı değildir, öğrenme okul dışında da hayat boyu sürer (Alpayar, 2020). Öğretim faaliyetleri artık okul ve sınıf dışına taşmış ve faydalı olabilecek her türlü okul dışı öğrenme ortamını kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Karadoğan, 2016). Son yıllarda “Okul Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Nonformal Eğitim, İnformal Eğitim” gibi kavramlarla tanımlamalarla gündeme gelen “Okul dışı öğrenme” kavramı; öğretimin okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanda devam etmesi gerektiğini savunur (Eshach, 2007).

Okul dışı uygulama ve etkinlikleri; gezi, gözlem, sanal gerçeklik uygulamaları, sportif etkinlikler, çevre kulüpleri etkinlikleri, ödev ve projeler gibi çok geniş alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012). Öğretmenler bir okul dışı etkinliği olarak ev ödevlerini yaygın biçimde kullanmaktadır (Alpayar, 2020). Bireyler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda birçok farklı özelliğe sahip olan bireylerin öğrenme stilleri de farklılıklar göstermektedir (Karagöz, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, her öğrencinin kendi hızında bilgi edinmesine yardımcı olmakta, öğrenmeyi cesaretlendirmekte ve okuldaki eğitimi desteklemektedir (Melber & Abraham, 1999).

Bir okul dışı etkinliği olan ev ödevi her öğrenciye kendi hızında ilerleme imkânı sunar, okulda öğrenilen bilginin tekrar edilmesini ve pratik yapılmasını sağlar. Bu yönleriyle okuldaki eğitimi destekler.

2.2. Ödev Nedir?

Ödev, geçmişten günümüze eğitim süreçlerinde kullanılan bir uygulamadır. Güneş'e (2014) göre yazının bulunuşundan beri öğrencilere ev ödevi verilmektedir. Ev ödevi uygulaması tarih boyunca eğitim ortamlarında kullanılmaya devam ederken bir yandan da ödevin yararı ve gerekliliği Türkiye'de ve tüm dünyada tartışılmaya devam etmektedir.

TDK Sözlük'te (2023) "Öğretmenin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği çalışma" şeklinde tanımlanan ev ödevi kavramı konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bunlar:

- Ev ödevi, öğrencinin bağımsız ve sorumlu karakter özelliklerini besleyen, aileleri eğitim sürecinde tutan, çocuklarının başarıları ile ortaya koyduklarına karşı olumlu tutum sergilemelerine neden olan bir aktivitedir (Cooper, 2001).
- Ev ödevi, öğrencinin ders dışı zamanlarında yönetmelikte belirtilen amaçlar doğrultusunda tek başına veya grup içinde yapacağı çalışmalarla meydana getireceği metin, araç vb. ürünlerdir (MEB, 1989).
- Bir öğrenme yöntemi olarak ev ödevi, öğrencinin bir beceri kazanması veya konuyla ilgili daha fazla eğitim ve uygulama yapması için bir fırsattır (Papandreu, 1991).
- Van Voorhis (2004) ödevi, okulda öğrenilen derslerin evde tekrar edilmesi, öğrencilerin sonraki derslere hazır bir şekilde gelmesi, öğretmen, öğrenci ve

veli arasındaki iletişimin daha sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi için başvuru materyaller olarak tanımlamıştır.

- Tan & Erdoğan'a (2004) göre ödev, öğretmenin öğrenme sürecinde verdiği görevlerin her biri olarak ifade edilmektedir.
- Yücel'e (2004) göre ödev, belli bir konu veya ünite hakkında öğrencilerin yapması istenen zihinsel veya bedensel çalışmalardır.
- Özben'e (2006) göre ödev, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin kurulmasına fayda sağlayan, öğretmenler için bir öğretim, öğrenciler için de bir öğrenme tekniğidir.
- Ev ödevleri, ders içi-dışı faaliyetleri pekiştirmek amacıyla verilen çalışmalardır (Öcal, 2009).
- Çağlayan'a (2002) göre evde gerçekleştirilen, öğrencilerin sorumluluk duygularını ve öz disiplinlerini geliştirmede fırsat sağlayan çalışmalara ev ödevi denmektedir.
- Ödev, öğretim programına göre öğrencilerin belirli zaman aralıklarında evde yapmaları için öğretmen tarafından verilen iştir (Macbeth, 2003).
- Ödev, öğrencinin okul dışı zamanlarda okulda gördüğü yeni davranışları kazanmak ve pekiştirmek amacı ile bireysel ya da grup olarak yaptığı çalışmalardır (Türkoğlu vd., 2007).
- Ev ödevi, öğrencilerin sınıfta sunulan bilgileri içselleştirmelerini sağlayan sınıfın bir uzantısıdır (Painter, 2003, akt. Matevi & Ciascei, 2015).
- Ödev, sıralı düzende tamamlanması gereken alt görevlerin karışık serisidir (Illes, 2008).
- Ödev, öğrencilerin meşgul olduğu bir çalışma ortamı sağlamak ve çalışmalarını ayrıntılara inerek geliştirmek amacıyla oluşturulmuş sınıf dışı bir etkinliktir (Swanson, 2001).
- Ödev, öğrencilere okul zamanları dışındaki saatlerde tamamlanması için verilen, bazen öğrencilerin direnişi ile karşılaşılacak görevlerdir (Bempechat, 2004).

Yapılan ev ödevi tanımları incelendiğinde tanımların genel olarak birbirine benzer olduğu görülmektedir. Ev ödevlerinin tekrar ve pekiştirmeyi sağlamasıyla öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı ve öğrenci-öğretmen, okul-aile

arasındaki iletişimi güçlendirdiği vurgulanmıştır. Birçok tanımda ödevlerin daha önceden belirlenen amaç ve ilkeler temelinde planlanması gerektiği üzerinde durulmuş, bir tanımda ise diğer tanımlardan farklı olarak ev ödevinin öğrenci davranışı üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkilerden söz edilmiştir.

Ödevlerin eğitim sürecinin her anında yer alabilen eylemler olduğu düşünüldüğünde, bu uygulamanın eğitim programlarında yer alması ve amacına uygun olarak oluşturulması eğitim politikalarında önemli bir unsur haline gelmiştir (Gürbilek, 2014). Cooper ve Valentine (2001), çok az ev ödevinin bile özellikle ilk ve orta düzeyde öğrencilerin öz denetim ve akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir.

Hill ve Nave'ye (2009) göre öğretmen ve aileler ev ödevi sürecinde işbirliği içinde olmalı ve öğretmenlerin ödev verme ilkelerini dikkate alması gerekmektedir.

Bu ödev verme ilkeleri:

- Ev ödevleri, dersin hedef ve kazanımlarına uygun olmalıdır.
- Ödevler öğrencilerin ilgi duyacağı biçimde tasarlanmalıdır.
- Öğrenci ödevi yaparken sıkılmamalıdır.
- Ödevler düzenli bir şekilde kontrol edilmelidir.
- Ödev tasarlama sürecinde bireysel farklılıklara önem verilmelidir.
- Verilen ödevler öğrenciyi araştırmaya yönetmelidir.
- Bilginin ezberlenmesi değil, inşa edilmesini sağlamalıdır.
- Ödevin başlangıç ve bitişi, kullanılacak materyal ve kaynaklar konusunda öğrenciye bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Kesin ve açık bir dil kullanılarak öğrenciye ödev konusunda rehber olunmalıdır.
- Öğrenciye çok fazla ödev verilmemelidir.
- Öğrencinin unutabileceği göz önüne alınarak ödevler tekrar amaçlı kullanılmalıdır.
- Bu yapılırken, düşünme ve yaratıcılığı geliştirici ödevler olmalıdır.

Öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulanan bir öğretim tekniği olarak görülen ev ödevi, öğrenci açısından öğrenmeyi desteklemektedir. Ev ödevi ile ilgili tanımlara bakıldığında, ödevin eğitim sürecinin birçok yönüyle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Hem bireysel hem de grup odaklı olarak izlenen ev ödevleri,

öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanarak hayata aktarmalarını, öğrendiklerini pekiştirmelerini ve paylaşımlarını, problem çözme becerisi ve sorumluluğu kazanmalarını, öğrenmeyi sürekli ve aktif kılmalarını sağlamaktadır.

Ödev araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlandığı gibi tarih içerisinde farklı şekillerde değerlendirilmiş ve uygulanmıştır. Ev ödevi, günümüzde bazı eğitimciler için öğrenme ve öğretme sürecini etkili kılmak için kullanılan birincil yöntem iken, 20. yüzyıl öncesinde toplum, ödevin zihni disipline ettiğine inanıyordu.

2.3. Ödevin Tarihçesi

Ödevler, geçmişten günümüze davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve hümanist yaklaşım gibi birçok eğitim paradigmasında kullanılmış, öğrenci öğretmen tarafından farklı şekillerde ev ödevleriyle değerlendirilmiştir (Koç Akran, 2021). Güneş'e (2014) göre farklı eğitim yaklaşımlarında ödev verme amacı, ödev türü ve ödev uygulamaları değişiklik göstermektedir. Geçmişten günümüze farklı eğitim yaklaşımları uygulanmıştır. Bunlar geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olarak dört grupta ele alınmaktadır:

- *Geleneksel Yaklaşımda Ödev:* Eğitimi, öğrencilere gerekli bilgileri net ve açık bir şekilde aktarmak olarak gören geleneksel yaklaşım eğitim alanında kullanılan en eski yaklaşımdır. Temel amacı bilgi aktarmak olan bu yaklaşımda tekrar etmek elzemdır. Geleneksel yaklaşımda genellikle tekrarlama, alıştırma ve sesli okuma türünde ödevler verilir.
- *Davranışçı Yaklaşımda Ödev:* Eğitim sürecini bireyde kalıcı izli davranış değişikliği olarak gören davranışçı yaklaşımın temel amacı, öğrencide davranış değişikliği sağlamaktır. Öğrencinin zihnini geliştirmek yerine öğrencinin tutum, tekrar ve alışkanlıklarına önem verilen bu yaklaşımda bilgiler çeşitli tekrarlarla, olumlu davranışların pekiştirilmesiyle alışkanlık oluşturularak öğretilmektedir. Davranışçı yaklaşımda ödevler sınıfta öğretilen bilgi ve davranışların tekrar edildiği ödevler verilir.
- *Bilişsel Yaklaşımda Ödev:* Eğitimi çeşitli yaşantılar sonucu zihinsel işlem ve süreçlerin düzenlendiği bilişsel şema geliştirme süreci olarak gören bu yaklaşımda öğrenciler bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmektedir. Zihinsel şemaları ve bilginin depolandığı bellekleri temeline alan bu yaklaşımın temel amacı, şema geliştirmedir; çünkü bu yaklaşıma göre

öğrencinin zihnindeki şema zengin ve gelişmiş ise öğrenci aldığı bilgiyi çok daha kolay özümseyecektir. Bu yaklaşımda deney, gözlem ve yeni buluşlara yönelik ödevler verilmektedir.

- *Yapılandırıcı Yaklaşımda Ödev:* Bireyin ön bilgileriyle yeni edindiği bilgileri zihninde birleştirdiği, anlamlandırdığı ve yapılandığı fikrine dayanan bu eğitim yaklaşımının temel amacı öğrenmeyi öğretmektir. Bu sebeple bilgiyi nasıl kullanacağını bilen, bilgiyi üreten ve geliştiren, kendi öğrenme biçimini yönlendiren bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu eğitim yaklaşımına göre müfredatta öngörülen beceriler sadece okul çalışmalarıyla yeterli düzeyde gelişmemektedir. Bu sebeple çeşitli ev ödevlerinin kullanılması gerekli görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğrencilere yönelik proje, performans araştırma, keşfetme gibi ödevlere ağırlık verilmektedir.

Cooper vd. (1998) yaptıkları çalışmada, Amerikan eğitim sisteminin 20.yy ve sonrasında ev ödevlerine yaklaşımını incelemiş ve bunu dört başlık altında sunmuşlardır:

- *1900-1915:* Bu dönem aralığında ev ödevine karşı yasaklayıcı bir tutum sergilenmiştir. Bu dönemde ebeveynler ev ödevlerine tepki göstermiş, doktorlar ise ödevin çocuk sağlığına zararı olduğunu belirtmişlerdir. Bu tepkilerden dolayı ev ödevleri anaokulundan 8. sınıf düzeyine kadar yasaklanmış, lise ve üstü seviyelerde ise sınırlı ödev verilmesi gerektiği savunulmuştur.
- *1940-1960:* Bu dönemde eğitimciler ödevlerin kaldırılması yerine ödev reformu yapılması gerektiğini savunmuş, buna göre sıradanlıktan uzaklaşan ödevler yeniden eğitim sisteminde yer almıştır.
- *1970 ve sonrası:* Bu dönemde ödevlerin yararları konusunda fikir birliği sağlanmış, özellikle ilköğretim seviyesinde verilen ev ödevlerinde artış yaşanmıştır.
- *21. yy ve sonrası:* Bu dönemde ev ödevleri eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş, öğretmenlerin kullandığı başlıca eğitim stratejilerinden biri olmuştur. Ödevlerin derste öğrenilen bilgi ve becerileri tekrar ve pekiştirme yoluyla eğitim sürecine katkı sağladığı savunulmaktadır.

2.4. Ödevlerin Türk Mili Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri

Etkili bir öğrenme yöntemi olarak birçok çalışmada belirtilen ev ödevi uygulamalarının literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Gürlevik (2006) ödevin gözden geçirilerek bilginin kalıcılığını artırdığını belirtirken, Şahin ve Altınay (2008) ödevi problem çözme becerilerini geliştiren, bireysel veya grup halinde yapılabilecek bir görev olarak tanımlamaktadır. Aktif dinlemenin yanı sıra öğrenme sürecindeki uygulamalar da öğrencinin edindiği bilgileri geliştirmesinde önemli bir role sahiptir. Ödevler, öğretim sırasında edinilen bilgileri pekiştirmeye ve bilgiyi yaşamla ilişkilendirmeye yardımcı olmaktadır. Böylece teorik bilginin uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Köse, 2013).

Ödev, öğrenmenin okulda sağlanan deneyime dönüştürülmesinde önemli bir uygulama olarak tanımlanabilir. Ödevler, müfredatta belirlenen hedefler doğrultusunda ders dışında bireysel etkinlikler veya grup çalışmaları ile ortaya konulan çıktılar olarak tanımlanmaktadır (Avcı, 2022). Eğitim süreci sadece teorik bilgileri kapsamamaktadır. Aynı zamanda edinilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır. Ders içi zaman yoğunlukla teorik bilgileri işleyerek ve ders planını istenilen noktaya kadar takip ederek geçmektedir. Sınıf dışı etkinliklerin de eğitim sürecinin bir parçası olduğu ve öğrencinin yeni bilgilerden yararlanmasını ve edindiği bilgileri geliştirmesini sağladığı birçok araştırma ile gösterilmiştir. Ödevlerin kontrollü ve planlı bir şekilde öğretim programına dâhil edilmesi esastır. Açıkça belirlenmeleri ve sınıf içi öğretimle paralel planlanmaları halinde akademik başarıya katkı sağlayacaktır (MEB, 2012).

Türkiye, dünya üzerinde en çok ödev verilen beş ülkeden biridir (Alpazar, 2020). Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de ödev konusunun zaman içerisinde farklı görüşlerle ele alındığı, ödev konusuna bazı yasal düzenlemelerin getirildiği görülmektedir. Örneğin 1989 yılında 20321 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan İlkokul Yönetmeliğinin 32’nci Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik’e göre ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda “her ne şekilde olursa olsun” ev ödevi verilmemesi gerektiği açıkça belirtilmiştir. Aynı yıl yayımlanan Ortaokul ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelik (1989), ödevin önemini: “Eğitim ve öğretim sürecinde yer alan faaliyetlerden biri olup öğrencilerin kendi kendilerine veya grup halinde severek yapmaları, onlarda çalışma ve başarıma istek ve heyecanı yaratması bakımından

önem taşır.” biçiminde ifade etmiştir. Bu yönetmelikler farklı eğitim kademelerini hedeflemiş olsa da görüş farklılıkları açıkça görülmektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde, eğitim programlarında özellikle ders dışı etkinlikleri düzenlemek için ödev uygulamaları kullanılmakta ve milli eğitim politikaları ve bunların işlevlerine ilişkin maddeler eğitim yönetmeliklerinde yayınlanmaktadır ancak ev ödevinin tanım ve uygulamalarında yaşanan karışıklığın halen çözülemediği anlaşılmaktadır (Arslanhan, 2013; MEB, 2011). Ödevlerin Türk Eğitim Sistemi içerisindeki rolünü anlamak için bazı genelge ve yönetmelikleri incelemek gerekir (Çetinkaya, 2019). Buna göre:

Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973) göre şu şekilde belirlenmiştir:

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel amaçları incelendiğinde yetişecek yurttaşların nasıl bireyler olması gerektiğinin üzerinde durulmuş, bireyin hem kendine hem de ülkesine karşı sorumlulukları bulunduğuna vurgu yapılmıştır. Türk toplumunun kalkınmasını desteklemek, refah ve mutluluk seviyesini artırmak ancak eğitim programlarında bu amaçların temel alınarak sağlanabileceği savunulmuştur. Bireysel farklılıklar, okulların imkânlarındaki farklılıklar, kalabalık sınıf mevcutları gibi sorunlar eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinin karşılaştığı engellerden bazılarıdır (Gürlevik, 2006; MEB, 2011). Bu sorunlar ve öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığı düşüncesi, hem okul içi hem okul sonrası görevlendirmeler olarak tanımlanan ev ödevlerinin birey ve toplum açısından önemli olduğunu göstermektedir.

1976 yılı 15759 sayılı Resmi Gazete’de “Ev Ödevleri” başlığı altında yayımlanan genelgede aşağıdaki maddeye yer verilmiştir.

Madde 76: Yeni bilgiler edinmek ve kazanılan bilgileri geliştirmek amacıyla öğrencilere verilecek ödevlerin sınıfta veya okulda yapılması esastır. Esas olarak birinci devre öğrencilerine evde yapılmak üzere yazılı ödev verilmez. Ancak üçüncü sınıf öğrencilerine gerektiğinde ara sıra bir saatten fazla zaman almayacak şekilde ev ödevleri verilebilir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine verilecek yazılı ödevler bütünüyle iki saatten fazla zaman almayacak şekilde düzenlenir. Böylece ödevlerin seçilmesinde öğrencilerin yaşları, bilgi seviyeleri, aile ve çevrenin olanakları göz önünde bulundurulur. Metin, resim, şekil ve harita kopyaları, yazı tekrarlama gibi öğrencinin usanmasına, imlasının ve yazısının bozulmasına yol açacak, yaratıcılığa engel olacak ödevler verilmesinden kaçınılmalıdır. Yazılı ödevlerde kâğıt israfına, gereksiz süslemelere yer verilmemelidir. Öğrencilere verilen ödevler öğretmene kontrol edilmeli, öğretmen tarafından yanlışlar üzerinde durulmalıdır.

Bu genelgede, ev ödevinin hem okul hem evde yapılabileceği, birinci devre öğrencilerine verilmemesi gerektiği, üçüncü sınıf öğrencilerine günlük bir saati geçmeyecek ödevler verilebileceği, bu sürenin dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerinde günlük iki saate çıkabileceği açıklanmıştır. Ödev seçiminde aile ve çevre olanakları, öğrencinin yaşı ve bilgi seviyesi gibi ilkelerin önemine değinilmiş, ayrıca ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerektiği ve yanlışların üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1989 tarihinde hazırlanan ve 20321 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmeliğe göre:

Madde 32 - İlkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında her ne şekilde olursa olsun ev ödevi verilmez. Hazırlık ve alıştırmaya çalışmalarının da sınıfta yaptırılması esastır. Dördüncü ve beşinci sınıflarda verilecek ödevler ile hazırlık ve alıştırmaya çalışmaları, öğrencinin günde bir saatten fazla zamanını almayacak şekilde düzenlenir. İlkokullarda ödevler, bu okulların öğretim programlarında belirtilen esaslar çerçevesinde yaptırılır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yaşları, bilgi seviyeleri, aile ve çevre imkânları göz önünde bulundurulur.

Bu yönetmeliğe göre yapılan değişiklikle ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda “her ne şekilde olursa olsun” ev ödevi verilmemesi gerektiği vurgulanmış, başka bir deyişle yasaklanmıştır.

2004-2005 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren ve eğitimde yapılandırmacı benimseyerek köklü bir değişikliğe giden yeni ilköğretim programı çerçevesinde ev ödevi konusu yeniden ele alınmıştır. 25212 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 4. ve 35. maddelerine göre, rutin ödevlere ek olarak proje, performans ve sınıf içi performans ödevlerine yer verilmeye başlanmıştır.

Madde 4:

a) Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün

düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları

b) Performans ödevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsamaktadır.

Madde 35: 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, sınavlar yapılmaksızın proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilir. 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda bir yarıyılta haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üç ve üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları sınavlarla birlikte proje, performans ödevi, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje; her yarıyılta bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar.

Yönetmeliğin 4. ve 35. maddelerinde proje ve performans ödevlerinin tanımlarına yer verilmiş, öğrencilerin ders başarılarının belirlenmesinde yazılı sınavlarla birlikte proje ve performans ödevlerinin de kullanılacağı belirtilmiştir

8 Ekim 2007’de 16251 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar” başlıklı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlarını Yönetmeliğine göre:

Performans ödevlerinin öğrenciler tarafından klasik ödev gibi algılanması sonucunda, ödevlerin genelde öğretmen kontrolü dışında, ailelerin fazlaca katkıları ile çoğu zaman da internette ya da bir kaynaktan doğrudan bilgiyi aktarma şeklinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle performans ödevleri performans görevleri şeklinde düzenlenmiştir.

Performans görevleri öğretmen gözetiminde yapılacak olup gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkları sınıf dışında, ürünün oluşturma ve sonuçlandırma aşamaları ise sınıf içinde yapılmalıdır.

Performans ödevlerinin uygulanmasında aksaklıklar yaşandığı tespit edilmiş, bu nedenle performans ödevlerinin yerini sınıf içi performans etkinliklerini almıştır. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından yapılan İlköğretim Okullarındaki Ödev Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması’na (2011) göre ödev konusunda eğitim sistemimizde kavram yanlışlıklarına rastlanmaktadır. Performans görevleri öğretmen rehberliğinde yapılan çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Evde yapılan bir çalışma değildir. Dolayısıyla bu tür çalışmaları ödev kapsamına almak doğru değildir.

10 Temmuz 2019’da 30827 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik incelendiğinde ödevler hakkında bir hüküm bulunmadığı gözlenmektedir. Buna göre yayımlanan güncel genelge ve yönetmelikler incelendiğinde ev ödevlerinin kaldırılmasına yönelik bir ifade

bulunmadığı ve performans görevlerinin günlük olarak verilen ödevlerin yerine geçmediği görülmektedir.

Görüldüğü gibi Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ev ödevleri, farklı düzenleme ve tanımlar ile her zaman var olan bir konu olmuştur.

2.5. Ödev Verme Amaçları

Öğrencilerin amaçlarını anlamadıkları ev ödevleri öğrencilere yarar sağlamaktan çok, zarar vermektedir (Öcal, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin ödev verme amaçlarını incelemek önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ödev verme amaçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Cooper'a (2007) göre ev ödevlerinin veriliş amaçları eğitici (instructional) olan ve olmayan (non-instructional) olmak üzere iki ana başlık altında incelenebilir. Van Voorhis'e (2004) göre ise öğretmenlerin çoğunluğu; derste öğrenilenleri uygulama, sonraki derse hazırlık, katılım, kişisel gelişim, ebeveyn-öğretmen iletişimi, ebeveyn-çocuk iletişimi, akran etkileşimi, siyaset, halkla ilişkiler ve ceza olmak üzere 10 amaçtan biri için ödev verir. Ayrıca ödevin verildiği zaman ödev verme amaçlarını değiştirebilir örneğin dersin hazırlık aşamasında üniteye ilgi uyandırmak, ünitenin planlaştırma aşamasında üniteye duyulan ilginin derinleştirilmesi ve kuvvetlendirilmesi, ünitenin değerlendirme aşamasında daha önce verilen ödevlerin eksiklerini giderme ve yanlışları düzeltmek amacıyla ödev verilebilir (Doğru & Aydoğdu, 2004).

Vatteroot'ta (2009) göre, ev ödevi uygulaması 3 farklı inanışa dayanır:

- Okul politikası olarak ödev: Öğrencilerinin çok ödev yaptığını iddia eden okulların başarılı ve ciddi olduğuna inanılır.
- Öğretmen imajı: İyi öğretmenlerin ödev verdiğiğine inanılır.
- Öğrenci imajı: İyi öğrenciler ödevlerini yapar, ev ödevi yapan çocuklar daha sorumlu, bağımsız ve zaman yöneticisi olurlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Ortaokul ve Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışındaki Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Yönetmeliği'nde (1989) ev ödevlerin verilme amaçları aşağıdaki gibi listelemiştir:

- Ödevi vaktinde teslim etme alışkanlığı edindirmek ve itinayla yapmak,
- Plan yapma bilgisini ve alışkanlığını kazandırmak,

- Gerekli bilgi, araç, gereç veya malzemeyi toplayabilmek ve bunları amacına uygun olarak kullanabilmek,
- Çeşitli eserlerden ve kişilerden faydalanarak ödevin öğrencinin bizzat kendisini geliştirmek için yapması ve bunun bir görev olduğu bilincine vardırarak,
- Ödev yaparken yararlanılacak olan kaynakları ve bilgi aldığı kişi ya da kurumları belirleyebilme alışkanlığı kazandırmak,
- Kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmek, alet yapabilme ve kullanabilme yeteneğini geliştirmek ve iletişim becerilerini geliştirmek,
- Ödevde varılacak olan sonuçların, kullanılan yöntem ve kaynaklara bağlı olduğunu fark ettirebilmek,
- Soru sorabilme davranışını geliştirmek, konulara farklı açılardan bakabilmek, konu hakkında tartışabilmek ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak,
- Düşünme becerisine katkı sağlamak,
- Bilmediklerini araştırmak ve bilmediklerini bulmaktan, öğrenmekten zevk alabilmeyi sağlamak.

2.6. Ev Ödevi Türleri

Ödevlerin verilme amaçları gibi ödev türleri de öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar. Ödevler, ödev verilen dersin adına göre Türkçe, matematik, İngilizce ödevi; amacına göre hazırlık, uygulama, proje, performans ödevi; süresine göre günlük, haftalık, dönemlik ödev; kişi sayısına göre; bireysel, grup ödevi gibi farklı şekilde sınıflandırılabilir (Duban, 2016). Cooper'a (2008) göre ödev türleri arasından o gün işlenen konuyu kapsayan ödevler öğrenci başarısı üzerinde en etkili olanlardır. Aksu'ya (2018) göre öğrencilere öğretim programıyla uyumlu ve açıkça belirlenmiş hedeflere sahip, uygun miktarda, öğrencileri internet ve kitaplar gibi öğrenme kaynaklarına yöneltecek, günlük yaşama ve öğrenci farklılıklarına uygun; model yapma, sözlü rapor, deney ve gözlem gibi farklı türlerde ödevler verilebilir.

Güneş'e (2014) göre ödev uygulamasının ayrıntılı bir şekilde ele alınması beraberinde bazı karışıklıklar getirmektedir. Bu yüzden ödev sınıflandırılmasında öğretmen gözetimi ölçüt alınmalı, öğretmen gözetiminde yapılan ödevlere sınıf ödevi, öğretmen gözetimi olmaksızın öğrencilerin kendi başlarına, sınıf ortamı dışında yaptıkları ödevlere ev ödevi denilmektedir.

Sınıf ödevleri öğrencinin aktif olmasını, öğrenme sürecine katılmasını, öğrendiklerini paylaşmasını, iletişim kurma ve grup içi etkileşimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle iyi hazırlanmış ödevler öğrencileri öğrenmeye güdüler, öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrencinin üst düzey düşünme ve zihinsel becerilerini geliştirir (Güneş, 2014).

Öğrencilerin sınıf içerisinde aktif olmasını, öğrenme sürecine katılmasını ve öğrendiklerini paylaşma yoluyla iletişim kurmasını doğrudan etkileyen sınıf ödevleri bazı özellikler taşımaktadır (Güneş, 2014):

- Sınıfta öğrenilen konuyla doğrudan ilgili olmalı,
- Öğrenci düzeyine uygun olmalı,
- Öğrenci için anlamlı, sistemli ve planlı olmalı,
- Ödevin amacı ve konusu açık olmalı,
- Öğrencinin öğrenme ihtiyacına cevap verecek nitelikte olmalı,
- Öğretmen tarafından iyi açıklanmalı, ödevin yapılışı hakkında ipucu verilmeli,
- Uygun süre verilmeli,
- Değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.

Ders saatleri dışında, evde veya kütüphane gibi ortamlarda yapılmak üzere verilen öğrenme etkinliklerine, ev ödevi denir. Ev ödevleri öğrencilerin gerekli bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarmak, bazı konularda öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlamak amacıyla verilebilir. Ev ödevlerinin en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin bireysel ve bağımsız çalışmalarla bilgi ve beceri öğrenmenin yanında sorumluluk ve bağımsızlık duygusunu da geliştirmesidir (Güneş, 2014).

Ev ödevi türleri dörde ayrılır:

- *Hazırlık Ödevleri:* Sonraki derslerde işlenecek konuyu veya kullanılacak materyali tanıtarak öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla verilen çalışmalardır (Cooper, 2015). Bu ödevler yeni konuya geçmeden önce hazırbulunuşluğu sağlama ve ön bilgileri harekete geçirme yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar (Güneş, 2014; Connors, 1992).
- *Alıştırma Ödevleri:* Derste öğrenilen bilgilerin pratik yapılması ve pekiştirilmesi amacıyla yaptırılan çalışmalardır. Alıştırma ve hazırlık ödevleri

arasındaki fark, ödevin verildiği zamandır. Alıştırma ödevleri konu işlendikten sonra verilirken, hazırlık ödevleri konu işlenmeden önce verilir (Cooper, 2015). Özellikle okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğretmenlerinin en sık tercih ettiği ödev türü alıştırma ödevleridir (MEB, 2011).

- *Genişletme Ödevleri:* Bu ödev türü daha çok öğrenilen bilgi ve becerilerin yeni durumlara aktarılmasını içerir. Örnek olarak öğrencilerden Fransız Devrimi'ne neden olan durumlar hakkında araştırma yaparak bilgi edinmeleri, bu bilgilerden yola çıkarak diğer devrimler hakkında çıkarımda bulunmaları istenebilir (Cooper, 2015). Bu ödev türüyle araştırma yapma, karar verme, sorun çözme, sorgulama, iletişim kurma ve işbirliği yapma gibi becerileri çeşitle alanlara aktararak okuldaki öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlaması beklenmektedir (Güneş, 2014).
- *Bütünleştirme ödevleri:* Bir konuyu derinlemesine inceleme, ayrı ayrı öğrenilen birçok bilgi ve beceriyi kullanarak tek bir ürün elde amacıyla edilen ödev türüdür. Bu tür ödevler öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözden geçirerek konuya bütüncül bakmasına, öğrenilen yeni bilgilerle eski bilgilerin bütünleştirilmesine katkı sağlar, proje veya performans ödevleri bu tür ödevlere örnek verilebilir (Cooper, 2015; Güneş, 2014; MEB, 2011).

Öğrenmeyi kalıcı kılmak, uygulamak ve hayata aktarmak için uygulama ödevleri verilmektedir (Doyle & Barber, 1990). Bu ödevler sayesinde öğrenciler edindikleri bilgileri pekiştirme yoluyla yaşamlarına aktarmakta ve uygulayarak kalıcı hale getirmektedirler. İlerleyen süreçte öğrenciyi derse hazırlamak için hazırlık ödevleri verilmektedir. Bu sayede öğrenci gelecek konuya aşina olmakta ve öğrenmenin gerçekleşmesi kolaylaşmaktadır (Lee & Pruitt, 1979). Biçimlendirici ödevler, öğrencilerin edindikleri bilgilerle ilerlemelerini sağlamaktadır. Edinilen bilgi, yeni bir fikri ortaya çıkarma özelliği taşımaktadır. Laconte'ye (1981) göre biçimlendirici ödevler, öğrencinin edindiği bilgileri dikkate alarak yeni bilgiler eklemesini sağlamakta ve bu şekilde yanal düşünme ve yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bütünleştirici ödevler, öğrencinin edindiği bilgileri farklı becerilerle bütünleştirerek tamamladığı ödevlerdir. Kapsamlı ödev başvuruları (yani, proje ödevi veya dönem ödevi) bütünleştirici ödevler olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler, bütünleştirici ödevlerde edindikleri bilgileri kendi becerileriyle

bütünleştirmektedirler. Bu sayede bireyler edindikleri bilgileri kullanarak yeni bilgiler ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar.

Alanyazından da anlaşılacağı üzere ödev türleri çoğunlukla içerik açısından sınıflandırılmaktadır. Belirli bir eğitim yaklaşımına dayalı herhangi bir ev ödevi sınıflandırması yoktur. Bahsi geçen ödev türlerinde geleneksel ve bireysel temelli ev ödevi uygulamaları tanımlanmaktadır. Ödevlerin amacına ve hedeflenen bilgiye göre çeşitlere ayrılması bazı noktalarda faydalı olabilir. Ancak bu sınıflandırma ve tercih edilen ödev türü her ders için aynı sonucu vermeyebilir. Derse uygun olarak benimsenen öğrenme yaklaşımları da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle modern eğitim yaklaşımlarına paralel olarak farklı ev ödevi türleri ve yöntemleri ele alınmaktadır. Eğitim sisteminde yeni benimsenen yaklaşım, bireysel ve çağdaş eğitim anlayışının ihtiyaçlarını dikkate alarak sosyal sorumlulukları esas almaktadır (Arslan, 2007).

Yeni öğrenme yaklaşımları, ödevleri kalite, içerik ve amaç açısından geliştirmekte ve bu da görevleri tamamlama performansını desteklemektedir. Johnson ve Johnson (1999) öğrenme deneyimlerini ve buna göre görevlendirme kapsamalarını rekabete dayalı, bireysel öğrenmeye dayalı ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç grupta sınıflandırmaktadır. Topluluk temelli ödevler, işbirliğini teşvik eden öğrenme süreçlerinde daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Bu tür ödevler, ortak özellikleri temsil etmesi nedeniyle modern dil eğitimi anlayışına paralel olarak geliştirilmiştir. Bireylerin geleneksel ev ödevi uygulamalarına karşı olumsuz tutumları, etkileşimi ve toplum olma duygusunu ön plana çıkaran yeni ev ödevi yöntemlerine olan ihtiyacı doğurmaktadır (Dettmers vd., 2009). Öğrenenler topluluğu, yapılandırmacı öğretimdeki modern anlayışlardan biridir (Hord, 2009). Bu anlayış, işbirliğini ve ortak bir amaç etrafında topluluk olma duygusunu teşvik etmektedir. Öğrenme toplulukları ile ilgili çalışmalar eğitim alanında son zamanlarda öne çıkan konulardan biri olsa da, özellikle bu anlayışın ev ödevi uygulamalarını nasıl yeniden şekillendirebileceği ve yeni ev ödevi modelleri oluşturabileceği ile ilgili çalışmalar henüz ele alınmamıştır. Günümüz eğitim sisteminde topluluk duygusunun ve kişilerarası etkileşimin her alanda önemli olduğu düşünüldüğünde, öğrenmenin tüm bileşenleri buna göre düzenlenmelidir. Öğrenme toplulukları ve grup odaklı ödev uygulamaları, bireyi topluluktan haberdar etmeye çalışmakta ve ev ödevi yöntemleri bu düşünceye göre oluşturulmaktadır (Rovai, 2002). Bu bağlamda her öğrenci topluluğun başarısından sorumludur. Herkesin ortak bir hedefi vardır ve bu hedefe birlikte ulaşmaya çalışırlar. Hem bireysel olarak görevlerini yerine

getirirler hem de toplum üyelerine katkıda bulunmayı amaçlarlar. Nihai amaç, toplumsal bilince ulaşmak ve etkileşimi sağlayarak bilgi edinmektir. Sonuç olarak, öğrencilerin süreci kendi başlarına deneyimlemek yerine bir topluma ait olma duygusunun arayışı içinde olmaları, bir anlamda topluluk duygusunun özellikle öğretim elemanları ve eğitim psikologları için önemli hale gelmesine neden olmuştur (Pretty vd., 1994).

Slavin (1987), bireysel ve yarışmaya dayalı ödevlere kıyasla işbirliğini teşvik ettiğinde ödevlerin başarıya çok daha fazla katkı sağladığını belirlemiştir. Ayrıca ödevler grup halinde yapılırsa öğrenciler ödevlerini daha düzgün tamamlarlar. Grup halinde hareket etme ve işbirliği içinde görevleri yerine getirme eğilimi, insanların bir arada yaşadığı toplumlarda her zaman var olmuştur (Johnson & Johnson, 1999). Ülkemizde özellikle sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda eğitimde geleneksel yaklaşımlar yerine kişilerarası öğrenme, işbirliği ve toplum temelli çalışmalara önem verilmektedir. Öğrenme ve sosyalleşme birçok eğitim çalışmasında ele alınmasına ve yapılandırmacılığın özelliklerine göre yeni programlar tasarlanmasına rağmen, özellikle öğrenen toplulukları temelli eğitim ve ilgili ev ödevi uygulamaları ilkökul eğitimi açısından incelenmemektedir. Modern eğitim anlayışıyla birlikte geleneksel öğrenme yöntemleri önemini yitirirken yeni fikirler ortaya atılmıştır. Sonuç olarak, eğitim sürecinin tüm unsurları yeni gelişmelerle uyumlu bir değişime ihtiyaç duymaktadır (Baynazoğlu, 2019).

2.7. Ev Ödevinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Geçmişten günümüze eğitim paradigmaları değişse de uzmanlar, ödevlerin öğrencilerin özellikle akademik başarıları üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Bir öğretmenin öğrencilerine ayıracağı zaman kısıtlıdır, öğrenmenin okul dışında da devam etmesi gerekmektedir (MEB, 2011). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrencilerin bireysel olarak veya grupta çalışmaları giderek daha önemli bir yer tutmakta, öğrencilerin eğitsel başarılarında destekleyici rolü sebebiyle ödev uygulamasına başvurulmaktadır (Kaloyanova, 2017). Cooper (2001) ödevin yapılandırmacı yaklaşımın yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun olduğunu vurgulayarak ödevlerin öğrencilerin okula karşı tutumunu ve çalışma becerilerini geliştirdiğini ve eğitimin sadece okulda değil yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun farkına varan öğrencilerin eğitimini yaşam boyu devam ettireceğini vurgulamıştır. Güneş'e (2014) göre ödevler okula karşı olumlu tutum kazandırmanın

yanı sıra zihinsel süreçlere olumlu anlamda katkı sağlar. Gündüz (2005) çalışmasında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara vurgu yaparak sınıf içerisinde yer alan bazı öğrencilerin konuyu daha çabuk kavradıklarını, bazı öğrencilerin ise öğrenmelerinin daha uzun zaman alabildiğini, herkesin kendi hızında ilerlemesine uygun olarak tasarlanacak ödev uygulamasının yavaş öğrenen öğrencilere eksiklerini tamamlama ve sınıf seviyesine yetişme imkânı sunacağını, hızlı öğrenen öğrencilere ise daha üst düzey bilgilere ulaşarak kendilerini geliştirme fırsatı sunacağını ortaya koymuştur. Grodner ve Rupp'a (2013) göre ödevler, özellikle ders başarısı düşük öğrencilerin başarı düzeylerine pozitif yönde katkı sağlar. Şentürk'e (2013) göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamanın en iyi yollarından biri ev ödevleridir; çünkü ev ödevleri alıştırma ve tekrar yoluyla bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesine yardımcı olur.

Ödevlerin akademik başarıya etkisi, ev ödevi uygulamasına ilişkin çalışmaların başında gelen konulardan biridir. Eğitimde ödevin önemi, ev ödevi etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların hemen hepsinde belirtilmiş ve akademik başarı ile ödev performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenci başarısı, veliler, öğretmen ve okul yönetimi açısından her zaman önemli bir kriter olmuştur. Bu nedenle eğitim sürecinde akademik başarıyı artırabilecek her türlü uygulama değerlendirilmelidir. Ödev yöntemi, öğrenme-öğretme sürecinde akademik başarı ile ilişkilendirilen temel uygulamalardan biridir (Collier, 2007).

Akademik başarı ve ev ödevi uygulamalarını ele alan birçok araştırma farklı sonuçlara ulaşmış ve bunun nedeninin eğitim sürecindeki çeşitli değişkenlerin (türler, modeller, yöntemler ve yaklaşımlar gibi) olduğu düşünülmektedir. Örneğin ödevlerin eğitim sürecinde etkili olup olmadığına yönelik yapılan araştırmaların sonuçları değişkenlik gösterebileceğinden; tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Bunun nedeni, ev ödevi sürecinde birçok faktörün bulunması olarak tanımlanabilir (Muijs & Reynolds, 2001). Ev ödevi uygulamasının akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu iddia eden birçok araştırma yapılmıştır (Akın, 1998; Demirel, 1989; Wetzel vd., 1991). Demirel (1989), ödev performansının değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardaki öğrencilerin notları ile ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen ve öğrenciye ev ödevi uygulamalarının önemi anlatılmalı ve eğitim sürecine etkisi vurgulanmalıdır. Ev ödevlerini akademik başarı ile ilişkilendiren araştırmalardan bazıları kontrol gruplu çalışmalardır (Cooper, 1989; Dettmers vd., 2009; Walberg vd., 1985). Söz konusu çalışmalarda bir grup öğrenci

görevlendirilirken diğer gruba öğretim sürecinde ev ödevi uygulamaları yapılmamaktadır. Bahsedilen çalışmalar ev ödevi verilen grubun ev ödevi verilmeyen öğrenci grubuna göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu ve anlamlı öğrenmenin daha yüksek oranda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Öğrenme sürecinde ev ödevi uygulamalarını destekleyen Cooper vd. (1999), ödevin başarıya etkisini araştırdıkları çalışmasında ev ödevlerinin olumlu yönlerini özetlemişler ve ev ödevi uygulamalarının öğrencinin okula, sorumluluk duygusuna ve bağımsız öğrenmesine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunun altını çizmişlerdir. Temel olarak, ödevler sayesinde öğrenciler öğrenmenin sınıf dışında da devam edebileceği fikrini benimsemişlerdir. Benzer şekilde Lenehan vd.'ne (1994) göre ev ödevleri bireylerin öğrenme biçimlerine göre verilirse akademik başarı üzerinde oldukça etkili olmaktadır.

Yücel (2004), ödevin eğitim sürecindeki yeri ve amacına dikkat çekmiş ve ödevin planlama ve iletişim kurma becerisi kazandırmaya, edinilen dilden ve kaynaklardan yararlanmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ödevler sayesinde öğrencilerin işbirliğini öğrendikleri, konulara farklı açılardan bakmaya başladıkları ifade edilmektedir. Alanyazında yer alan hedeflerden de anlaşılacağı üzere ev ödevi sadece bireyin yerine getirmesi gereken kişisel bir görev olarak tanımlanmamalıdır. Bunun yerine çağdaş eğitim yaklaşımlarının da etkisiyle hem bireylere hem de aynı amaçları paylaşan öğrenci topluluklarına katkısı vurgulanmalıdır. Ayrıca belirlenen hedefler göz önünde bulundurulduğunda ev ödevlerinin teorik bilgi dışında kişisel beceri ve sosyal anlayış konusunda öğrenciye bakış açısı kazandırabileceği söylenebilir (Gürbilek, 2014).

Ev ödevi ile hedeflere ulaşılabilmesi için önemli kriterlerden biri de verilen görevin niteliği ve kavranmasıdır. Bu noktada öğretmen verilen ödevle neyi amaçladığının farkında olmalı ve öğrenmeye katkısı olup olmadığını gözlemlemelidir. Hughes vd. (2002), ödevin eğitim sürecinde olması gerektiğini savunan eğitimcilerin, akademik başarıyı ödev yapmakla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun temel nedeni, öğrencilerin ödev yaparken becerilerini sergilemeleri, öğrenme stillerini fark etmeleri ve becerilerini keşfetmeleri ve böylece edindikleri bilgilere yeni bilgiler eklemeleridir. Ödevler bireylerin öğrenme stillerini ortaya çıkarmada da etkilidir. Ödev, özellikle arama ve bularak öğrenmeyi benimseyen öğrenciler için etkili bir öğrenme yöntemidir. Mevcut eğitimde yeni

döneme girilmesiyle birlikte öğrenenler araştırmaya ilgi duymakta ve çeşitli yöntemler kullanarak çaba sarf etmektedirler.

Ev ödevlerinin yukarıdaki olumlu etkilerinin dışında, Kralovec ve Buell (2001), ev ödevlerinin olumsuz etkilerinden şu şekilde bahsetmektedir:

- Ev ödevleri genellikle ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmesine müdahale ederek aile yaşamındaki düzeni bozmaktadır.
- Annenin çalışma yaşamına girmesi gibi meydana gelen demografik ve ekonomik değişimler aile içi zamanın azalmasında etkili olmuştur. Fazla ev ödevi vermek, ebeveynlerin çocukları ile zaman geçirmek yerine çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olmak zorunda kalmalarına yol açarak azalan aile içi zaman geçirme süresini harcayan uzun çalışma saatleriyle bölmektedir.
- Ebeveynler, çocuklarıyla ev ödevi üzerine ciddi tartışmalar yaşamakta, ev ödevi stresin ve çatışmanın kaynağı olmaktadır.
- Bazı öğrenciler evde iyi eğitilmiş ebeveynlere ve geniş veri tabanlarına ulaşabilen bilgisayar olanaklarına sahipken, yoksul öğrencilerin bu olanaklara sahip olmaması sebebiyle ev ödevi toplumsal eşitsizlikleri pekiştirmektedir.
- Ev ödeviyle ilgili çalışmalar evde yapıldığından, öğretmenlerin ödevi kimin yaptığı üzerindeki kontrolleri azalmaktadır.

Koç-Akran'a (2021) göre düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ev ödevleri için gerekli araç gereçleri sağlayamamakta ve bu durum öğrencilerde psikolojik ve bilişsel bir kaygıya yol açmaktadır. Bu kaygı durumu zamanla öğrenciyi okula ve öğretmene karşı olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenciyi öğretim ortamından uzaklaştırmaktadır. Kohn'a (2006) göre ise ödevin akademik başarıya ciddi katkılar sağladığına dair yeterince veri yoktur ve ödevin tamamen kaldırılması halinde, öğrencilerin akademik düzeylerinde bir farklılık olmayacaktır.

Cooper'a (2015) göre genellikle ödevin olumlu ve olumsuz yanları birlikte meydana gelir. Örneğin, ödev öğrencinin çalışma alışkanlıklarını geliştirirken aynı zamanda boş zaman aktivitelerinden faydalanma imkânından mahrum bırakabilir. Ayrıca ödevin olumlu etkilerini maksimuma çıkarırken ödevin olumsuz etkilerini minimuma indirmek öğretmen ve ailelerin işidir. Öcal'a (2009) göre hem eğlendiren hem de araştırmalar yaptıran, problem çözme gibi yöntemlerin kullanıldığı, küçük

yaştaki öğrencilere oyunlaştırılarak verilen ödevler öğrencilerin yaşantısını olumlu etkilerken sadece nicelik açısından zengin ödevler vermek öğrencilerin ödevlere karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir.

Ödevin genel olarak akademik başarıyı artırdığı (Cool & Keith, 1991; Elgit, 2019; Genç, 2019) kabul edilmektedir. Ancak ödev verme sıklığı ile akademik başarısı arasında ilişki bulunmadığı (Taşlıcalı, 2020), hiç ödev vermemek ya da fazla ödev vermenin akademik başarıyı olumsuz etkilediği (Arıkan, 2017; Kaya & Kaya, 2018) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Ödevlerin olumsuz etkileri eğitim paydaşları tarafından, ev ödevlerinin farklı biçimlerde anlaşılması ve uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir (Genç, 2019). Ödev verme sürecinin baştan sona sıkı bir şekilde takip edilmesi gerekir. Bu süreçte öğretmen ve aile işbirliği içinde olmalı, ödev sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar öğretmen tarafından dikkatle takip edilip, gerekli önlemler alınmalıdır. Bu şartlarda istenen verim sağlanabilir ve ödevlerde hedeflenen amaçlara ulaşılması kolaylaşabilir (Xu, 2010).

2.8. Ev Ödevine Karşı Tutumlar

Tutum, herhangi bir konu veya olguyla ilgili bireyin fikir ve duyguları olarak tanımlanabilir. Özgüven (2005) tutumu, bir nesneyi, kişiyi, grubu veya bireyin düşüncesini kabul etme veya reddetme davranışına hazır olma olarak tanımlamaktadır. Tutum, bireyin kararlarını temel almaktadır. Tavşancıl (2002), bireyin bir olguya karşı tutumu doğuştan edinmediğini, bunun deneyimleyerek kazandığını savunmaktadır. Bu nedenle insan tutumlarının arka planında psikolojik nedenlerin yattığını belirtmektedir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal yönlerinin de öğrenmede etkin rol oynamaktadır bu nedenle eğitim sürecinde tutumun dikkate alınması gerekir (Singh vd., 2002). Bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin başarı ile ilişkisi birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Bireyin duyuşsal özelliklerinden biri olan tutum, öğrenme yaşantısında bireylerin tutumları ayrıntılı olarak gözlemlendiği için eğitimde esastır.

2.8.1. Öğretmenlerin Tutumları

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ödevle karşı tutumları, ev ödevi performansında kilit bir role sahiptir (Eilam, 2001). Öğretmenlerin ev ödevlerine yönelik görüşleri genel olarak olumludur ve konuyla ilgili araştırmalar daha çok ödev uygulamalarında yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılmaktadır. Pek çok çalışmaya göre,

eğitmenler ev ödevi uygulamalarının öğrenenleri öğrenme sürecinde ve yeni bilgiler edinmede motive ettiğini iddia etmektedirler. Bunun sonucunda öğrenciler hedeflere zamanında ulaşmaktadır (Ulutaş & Dinçer, 2003).

Ödevler öğretmenler tarafından sıklıkla özgüven artırma aracı olarak kullanılmaktadır. Bu noktada öğretmenin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olması ve görevlerin buna göre tasarlanması önemlidir. Ödev uygulamaları, bireysel becerileri geliştirmenin yanı sıra, öğretmenin benimsediği ev ödevinin türüne göre toplumsal bilinci, toplumsal deneyimi ve dayanışmayı geliştirebilir, öğretmenin ödevle karşı tutumunun öğrencinin tutumunu etkiler (Connors, 1992). Öğretmenin verdiği ödevlerin öğrenci başarısını arttırdığı düşüncesi, derse ve ödevlere karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin tutumlarının gelişmesinde öğretmenin ödev miktarına ilişkin tutumunun oldukça önemlidir ayrıca öğrencinin ödevlere karşı tutumunun öğretmenin tutumu ile kısmen paraleldir (Farrow vd., 1999). Öğretmen, ödevleri iyi planlamalı ve öğrencinin ve sınıfın ihtiyaç ve ilgilerini dikkate almalıdır. Öğretmenin bu tutumunun öğrencinin ödevle karşı daha olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır.

Shubert (2004), öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrenmeyi artırmada yararlı bir araç olarak gördükleri ödevleri sıklıkla tercih ettiklerini ve bu noktada ev ödevinin süreçte iyi bir öğrenme stratejisi olduğunu öğrencilere açıklamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede öğrencilerin ev ödevlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Ödevlerin işlevini artıran bir diğer gerçek ise öğretmenin tutumunun çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmesidir. Diğer bir ifadeyle ödevler öğrencilerin dikkatini çekecek ve becerilerini kullanmaya teşvik edecek şekilde güncel zamana yetişmelidir (Corno, 2000). Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çeken ve etkileşimi destekleyen ev ödevlerine karşı olumlu bir tutum sergiliyorsa, bu durum öğrencilerin ödevlerini tamamlarken yeni bilgilerden yararlanmalarını sağlar ve topluluk duygusunu pekiştirmektedir (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Ev ödevlerine yönelik tutumlarla ilgili olarak, belirli ev ödevlerinde öğretmenin ev ödevlerine yönelik tutumunun her öğrenci için eşit olmalıdır (Cooper vd., 1999). Aksi durumda öğrenci ev ödevlerine karşı olumsuz tutumlar gösterebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, eğitimdeki yeni yaklaşımlarla öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini izole etmek yerine toplumdan haberdar olmaları, aynı amaç için bir araya gelme anlayışını geliştirmeleri ve birbirlerinin farkına varmaları gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin ev ödevi tutumları ile ilgili yapılan bir

araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun ödevi bir öğretim yöntemi ve tekrar yolu olarak kullandıkları belirtilmektedir (Hizmetçi & İflazoğlu, 2006).

Öğretmenlerin ev ödevlerine karşı tutumu, ödevin kalitesini de etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin performanslarından çok ödevlerini tamamlamalarıyla ilgilendikleri ve bu durumun uygulamada yetersizliğe neden olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ev ödevi tutumlarını etkileyen unsurlardan biri de ödevin müfredattaki yeridir (Wiesenthal vd., 1997). Ev ödevine önem veren eğitim politikalarının ödev yapmaya yönelik olumlu tutumları artırdığı söylenebilir. 2005-2006 yılları arasında Türkiye’de modern eğitim anlayışı çerçevesinde ödevler de dâhil olmak üzere eğitim programlarının tüm unsurları yapılandırmacılığa dayalı olarak düzenlenmiştir. Eğitim programlarındaki gelişmelerden sonra ev ödevleri yetkililer için daha önemli hale gelmiştir. Gür (2002), Türkiye’de öğrencinin ev ödevi davranışlarının eğitimciye okul başarısına ilişkin ipuçları verdiğini belirtmektedir. Eğitim sürecinin içerdiği unsurlardan biri olan ödevler, çağdaş yaklaşımların ilkelerine göre yeniden şekillendirilmelidir. Buna göre özellikle ilkokul eğitiminde bireyi gözlemlemeye, etkileşimde bulunmaya ve topluluk duygusu kazanmaya yönlendiren ödev uygulamaları eğitim sistemimizde yer almalıdır (27 Ağustos 2003 tarih ve 25212 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). Çağdaş eğitim anlayışı sayesinde öğrenciler, eğitim planlayıcılarının odak noktası haline gelmiş ve edinilen bilgileri yorumlayan, paylaşan ve sorgulayan topluluklar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Apaydın & Aydın, 2008). Eğitim sürecinde ev ödevi uygulamaları bu anlayışa göre şekillendirilmelidir.

Ancak öğrenme sürecinde tercih edilen ev ödevi modellerinden kaynaklanabilecek ödev tutumları açısından çelişkiler bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde ev ödevlerine yönelik tutumlarla ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Brock vd., 2007). Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin genel olarak ev ödevi uygulamasına yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca tutumlarının ödevin niteliğini, tercih edilen yöntemi ve son olarak öğrencinin tutumunu belirlediği söylenebilir. Etkileşim ancak topluluk duygusuna da ihtiyaç duyan öğrenme ortamında işbirliği olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenliği özelinde ev ödevlerinde etkileşim gerçekleştirilmelidir (Pektaş & Ulucan, 2022).

2.8.2. Öğrencilerin Tutumları

Ödevin eğitim sürecindeki önemi her zaman tartışmalı bir konu olmuştur. Ödevin akademik gelişime katkısını inceleyen araştırmalar, öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarını ödev performansının faktörlerinden biri olarak ele almıştır. Bu nedenle tutum, çalışmaların çoğunda üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Tutum sonradan kazanılan ve deneyimle kazanılan bir olgudur. Bu nedenle bireylerin davranışlarına yön vermede etkilidir. Öğrencinin ödev uygulamasına yönelik çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi belirli değişkenlere bağlıdır (İnceoğlu, 2004). Bu değişkenlere örnek olarak aile, okul, cinsiyet, ders veya akademik düzey verilebilmektedir. Literatüre bakıldığında ödevle yönelik öğrenci tutumları ve ev ödevi uygulamasına yönelik görüşler üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla ilköğretim düzeyine odaklanmaktadır (İleri, 2013).

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmayan ödevler, öğrenme sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabilir (Yapıcı, 1995). Birçok öğrenci ödevi bir stres kaynağı olarak tanımlamaktadır (Kouzman & Kennedy, 2002). Özellikle küçük yaşta öğrenciler ev ödevlerinin çok fazla zaman aldığını ve boş zamanlarını kısıtladığını belirtmektedirler. Buradan öğrencilerin ev ödevlerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve öğrencinin ödevi stresle ilişkilendirmesine neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ev ödevlerine bakış açılarını anlamak için yapılan bir çalışmada ev ödevi kavramı ve amacı sorgulanmaktadır (Warton, 2001). Öğretmenler ve veliler ev ödevini yeni edinilen bilgileri pekiştirmek için kullanılan bir araç olarak tanımlarken, öğrencilerin görüşleri oldukça farklıdır. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin çoğu, öğretmen ve veliler tarafından takdir edilmek için ödev yaparken, üst sınıflarda ödev algısına ilişkin görüşler değişmiştir. Ortaokul ve lise öğrencileri ödev uygulamalarını konuların kalıcı olarak öğrenilmesi ve tekrarı için kullanılan bir öğrenme yöntemi olarak görmektedirler. Araştırmadan, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin farkındalığının ve yaş düzeyinin ev ödevlerine yönelik tutumu etkilediği sonucuna varılmıştır (Warton, 2001). Özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencinin ödevle yönelik tutumları, görevin açık bir şekilde açıklanmasına, ödevden beklentilerine ve ödevin farklı ilgi ve becerilerle uyumluluğuna göre değişmektedir (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Öğrenci kendisinden ne beklediğinin farkındaysa ve ödevi ilgi alanıyla örtüşüyorsa ödevle karşı olumlu bir tutum geliştirmektedir. Burada öğretmenin öğrenme sürecinde tercih ettiği yaklaşım ve bu yaklaşıma paralel olarak geliştirilen ev ödevi yöntemi önemli rol oynamaktadır. Yukarıda belirtilen, öğrencinin ödevle karşı tutumu, öğretmenin tutumuna da bağlı olmaktadır (Barnes, 2001).

Öğrencinin ödevle karşı tutumunu yönlendiren temel ilkelerden biri, ödevin türüne ve öğrenme sürecinde benimsenen yaklaşıma göre nasıl yapılacağıdır. Modern eğitim anlayışına uygun olmayan ödevler öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Rowell & Hong, 2002). Dolayısıyla geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde verilen ödevlerin, ödevlere karşı olumsuz tutuma yol açtığı söylenebilir (Kaplan, 2006). Öğrenciler ödev yapmanın okul başarısı için önemli olduğunu savunurken, ödevin tekrar ve kalıcı öğrenme sağladığına da inanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin çoğu ödevlerin sorumluluk duygusunu desteklediğini inkâr etse de bazıları ev ödevi uygulaması sayesinde öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve daha sorumlu hale geldiklerini belirtmişlerdir (Xu & Yuan, 2003).

Öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmaların sonuçları ele alındığında, öğrencilerin genel olarak ödevlerin varlığına ilişkin olumsuz bir tutum yansıtmadıkları ancak tercih edilen ev ödevi uygulamasının içeriğine, türüne ve modeline bağlı olarak olumsuz tutuma neden olabilecek bazı kritik noktalar vardır. Eccles'e (1983) göre, göreve yönelik tutum, görevi isteyerek benimseme ve uygulamada başarılı olma ile şekillenmektedir. Yani ev ödevlerine yönelik tutumda iç ve dış motivasyon etkilidir. Öğrenme topluluklarını teşvik eden süreçte yer alan bireylerle geliştirilen olumlu etkileşim ile motivasyonun sağlanması kolaylaştırılmaktadır.

Çoğu çalışmada öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu vurgulanmakta ve altında yatan sebepler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin ödevle karşı tutumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de çağdaş yaklaşımın benimsenmesi ve bununla uyumlu bir ödev tarzının benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel öğrenme yaklaşımları ve bireysel temelli ödevler öğrencilerde kaygı ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Günümüzün yapılandırmacı yaklaşımına benzer şekilde, öğrenme topluluklarına ve işbirliğine dayalı ödevler, ev ödevlerine yönelik olumlu tutumları artırabilir. Tutumlarla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, ev ödevi uygulamalarının eğitimde öğrenenlerin gelişimine olan etkisi vurgulanmakta ve bu nedenle ev ödevlerine yönelik olumlu

tutum geliştirmenin dil öğrenme başarısını artırabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle ödevler, çağdaş eğitim anlayışı ve yeni neslin ilgi alanları ile örtüşmelidir (Gürbilek, 2014).

2.9. Değerlendirme

Değerlendirme eskilere dayanan bir olgudur. Rowntree (1987), bir eğitim sistemi hakkındaki gerçekleri ortaya çıkarmak isteyen birinin, o sistemin değerlendirme prosedürlerini incelemesi gerektiğini belirtip değerlendirmenin önemine işaret etmektedir. Graue (1993) değerlendirmeyi zaman ve amaç açısından öğretimden ayrı olarak tanımlamaktadır. Onlara göre değerlendirme, standartlaştırılmış test ve sınavların getirdiği sınıf içi ölçme yaklaşımıdır.

Shepard (2000), değerlendirmenin nasıl tanımlandığı konusunda bir paradigma değişimi yaşandığına dikkat çekmektedir. 20. yüzyılın baskın paradigmasına göre kalıtsal zeka, davranışsal öğrenme teorileri, sosyal etkinlik müfredatı ve bilimsel ölçüm arasında bir ilişki vardı ancak 21. yüzyılda bu paradigmadan daha yapılandırmacı bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Bunun ortaya çıkmasıyla birlikte değerlendirmenin, öğretmenlerin öğrencilerin anlayışını değerlendirme, akranlardan geri bildirim alma, öz değerlendirme, bilgi inşasının sağlanması için öğretim ve değerlendirmeyi birbirlerinden vazgeçilemez olgular olarak tanımlanmıştır.

Phil vd.'ne (1997) göre değerlendirme, performans ölçen bir araç olmaktan ziyade, öğrencilerin ne bildiğini ve ne yapabildiğini belirleyen daha dinamik bir olgudur. Bunun temel nedeni, değerlendirme süreçlerinin öğretim süreçlerini değiştirebileceği ve öğrenme sonuçlarına dayalı olarak değişime açık olduğu varsayımdır. Gibbs ve Simpson (2005), değerlendirmenin öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar çalıştıkları üzerinde muazzam bir etkisi olduğunu belirterek değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler derslerindeki potansiyel sorunlar hakkında kanıt topladıkları, bu sorunları çözmek için değerlendirme kıstaslarında gerekli değişiklikleri yaptıkları ve bu değişikliklerin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu sonuç verip vermediğini ortaya koyması bakımından, değerlendirme öğrenmenin gerçekleşmesi için çok önemlidir.

Thomas vd. (2004) de benzer şekilde, değerlendirme uygulamalarının öğretmenlere ders içeriğinin ve temposunun uygunluğuna karar vermeleri için bilgi sağladığını; öğretmenlerin ders boyunca öğrencilerin öğrenmelerini izlemelerine

yardımcı olduğunu; mevcut öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında bilgi verdiğini; öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olduğunu ve öğrencilerin ulusal sınavlara hazırlanırken özgüven geliştirmelerine yardımcı olduğunu söyleyerek iyi değerlendirme uygulamalarının önemine değinmiştir.

2.10. Geri Bildirim

TDK Sözlük'te (2023); "Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt." ve "Yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi." biçiminde tanımlanan geri bildirim kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı biçimde tanımlanmıştır:

- Geri bildirim, bir temsilci (örneğin öğretmen, akran, kitap, ebeveyn, kişisel tecrübe) tarafından kişinin performans veya çalışmasıyla ilgili olarak sağlanan bilgidir (Hattie & Timperley, 2007).
- Geri bildirim, alıcının aldığı mesajdan sonra kaynağa dönük oluşturduğu ifade ve tepkilerdir (Erdem, 2011).
- Kaynaktan gelen mesaja alıcının oluşturduğu tepkidir. Dönüt kavramı, alıcının mesajı yorumlama şeklini, nasıl yorumladığını gösterir (Selimhocaoglu, 2004).
- Geri bildirim, birey ya da grup tarafından gerçekleştirilen eylem ya da davranışın sonucu olarak verilen tepki; bir hedefe ulaşmak için ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgidir (MEB, 2020).
- Geri bildirim yalnızca nasihat etmek, övmek, yargılamak ya da değerlendirmek değil amaca ulaşmak için neler yapılması gerektiğine ilişkin bilgi vermektir (Wiggins, 2012).
- Geri bildirim yalnızca öğretmenin öğretim eleştirileri değil, eksik ve iyi yönleri belirtmesiyle öğrenme hedeflerine bir yol göstericidir (Rodgers, 2006).

Değerlendirme uygulamaları içerisinde Sadler (1989), biçimlendirici değerlendirmede geri bildirimin önemine ve işlevine dikkat çekmektedir. Ona göre geri bildirim, biçimlendirici değerlendirmede kilit bir unsurdur ve genellikle bir şeyin ne kadar başarılı yapıldığı ya da yapılmakta olduğu hakkında bilgi olarak tanımlanmaktadır.

Geri bildirim kavramı günlük yaşamımızda yer alan, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Geri bildirim verirken öğrencinin güçlü olduğu ve geliştirmesi gereken alanlar hakkında bilgi sağlayarak öğrenmenin ilerlemesi amaçlanır. Geri bildirim sadece not vermek, övmek ya da tavsiyede bulunmak değildir. Etkili geri bildirim sonucunda öğrenci amacına ulaşmak için davranışında uygun düzenlemeyi yapabilir (MEB, 2020). Öğrencilerin mevcut durumu ile öğrenme hedefleri arasındaki fark, geri bildirim yoluyla azaltılır (Brooks vd., 2019).

Geri bildirim öğrenci öğrenmesinde temel bir öğedir ve öğrencilerin öğrenmesine ve başarılı sonuçlar almasına katkıda bulunur (Narciss & Huth, 2004; Nicol, 2010). Genellikle birlikte kullanılan dönüt ve düzeltme öğrencinin yanlış öğrenmelerinin belirlenerek doğru zamanda düzeltilmesi bakımından önemlidir (Topal, 2020).

Gibbs ve Simpson'a göre (2005) kaliteli geri bildirimin özetleyici süreçlerden ziyade biçimlendirici süreçlerde yatar. Chickering ve Gamson'a (1987) göre, bir kişinin neyi bilip bilmediğini bilmenin öğrenmeye odaklandığını ve öğrencilerin derslerden faydalanabilmeleri için uygun geri bildirim almaları gerekir.

Hattie ve Timperley'e (2007) göre bir geri bildirimin etkili olabilmesi için besleme, geri besleme ve ileriye besleme kavramına karşılık gelen üç ana soruya cevap vermesi gerekir:

- Nereye gidiyorum? (Hedef nedir?)
- Nasıl gidiyorum? (Hangi ilerlemeleri kat ettim?)
- Sırada ne var? (Daha iyi ilerlemek için ne yapmalıyım?)

Sevimel-Şahin ve Subaşı'ya (2021) göre, değerlendirmenin öğretim kadar önemlidir çünkü değerlendirme, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve öğretimin etkililiği hakkında geri bildirim sağlamaktadır. Değerlendirme sadece öğretmenler için değil öğrenciler için de geri bildirim olarak tanımlanır çünkü öğrenciler hatalarını görerek, sonuçlar çıkararak ve bunlardan ders çıkararak geri bildirimden en iyi şekilde yararlanır (Sadler, 1989). Çocuklar aile fertleriyle çalışmaktan mutluluk duyar, kendini rahat hisseden çocuklar öz güvenli olur. Ödevlerindeki hatalarını ailelerinden gelen geri bildirimlerle daha iyi görürler (Silinskas vd., 2012). Dış kaynaklardan gelen geri bildirimler öğrencileri motive eder ancak sürekli olarak dış kaynaklardan geri bildirim gelmesi öğrencinin bağımsız kararlarını vermesini engelleyebilir (MEB, 2020). Pitt ve Norton'a (2017) göre geri bildirim öğrencilerin motivasyonlarına ve duygularla başa çıkma yeteneklerine bağlı

olarak öğrencileri olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Öğretmenler de gerekli değişiklikleri yapmak için öğretim tekniklerini değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar.

Dolayısıyla geri bildirimin değerlendirme uygulamalarındaki yeri iki yönlüdür. Bunlar öğrencilere ve paydaşlara geri bildirim şeklinde dile getirilebilir. Daha iyi öğrenme için uygulamaları değiştirmek ve artırmak amacıyla sözlü değerlendirmede geri bildirim sağlamanın dikkate alınması gerekir (McNamara & Hill, 2011). Benzer şekilde, Bachman ve Damböck (2018) sözlü değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirmek için önemli bir geri bildirim kaynağı olduğunu belirtmektedir. Vogt vd. (2020) geri bildirimin değerlendirme ve öğrenmenin önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedir.

2.11. Geri Bildirim Türleri

Eğitim ortamlarının başlıca bazı özellikleri süreklilik, anıdalılık ve eş zamanlılıktır. Buna göre eğitim sürecinde bildirim formal veya informal olarak gerçekleşebilir. Öğretmenin belli bir plan doğrultusunda ayrılan zamanda öğrencilere; hedeflere ulaşma oranı, hedefe ulaşmada yapılması gerekenler ve yeni hedef belirleme gibi konularda sağladığı bildirimler formal geri bildirim olarak adlandırılır. Planlanmayan, tesadüfi bir biçimde öğrencilerin anlık çalışmalarına verdiği geri bildirimler ise informal geri bildirim olarak adlandırılabilir (Ateş & Gül, 2017; MEB, 2020).

Ayrıca araştırmacılar geri bildirim türlerini farklı şekilde sınıflarmışlardır. Çevikbaş ve Argün'e (2016) göre geri bildirim türleri geri bildirim verme aracı, geri bildirim veren kişi (kaynak), geri bildirim verme zamanı ve odaklandığı gruba göre çeşitli kategorilere ayrılabilir. Buna göre geri bildirim türleri:

- İfade edildiği araca göre yazılı veya sözlü geri bildirim
- Kaynağına göre öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi veya içsel geri bildirim
- Geri bildirim verme zamanına göre anında veya geciktirilmiş geri bildirim
- Odaklandığı gruba göre birey temelli veya ürün temelli geri bildirim olarak sıralanabilir.

Schimmel'e (1998) göre ise geri bildirim türleri:

- Doğrulayıcı Geri Bildirim: Öğretmen, cevabın sadece doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bilgi verir, konuya değinmez.

- Düzeltici Geri Bildirim: Öğretmen öncelikle cevabın doğru veya yanlış olduğu hakkında bilgi verir, ardından cevabın neden doğru olduğunu veya yanlış cevabın neden yanlış olduğunu açıklar.
- Hata Odaklı Geri Bildirimi: Daha çok sistematik hataların veya yanlış öğrenmelerin belirlenmesine odaklanan geri bildirim türüdür. Sağlanan geri bildirim ile hata yapma ve yanlış cevap verme sebepleri belirlenerek bu hatalar giderilmeye çalışılır.
- Açıklayıcı Geri Bildirim: Yanlış cevabın ardından konu genel bir tekrar edilir, çözüm basamakları gösterilerek bir hatırlatma sağlanır ancak sonucu bulma öğrenciden beklenir.

Shute'ye (2008) göre geri bildirim türleri:

- Geri bildirim vermeme: Öğrenciye yanıtlaması istenerek bir sorunun sunulduğu ancak öğrencilerin yanıtlarının doğruluğuna ilişkin bir göstergenin olmadığı koşulları ifade eder.
- Onaylama: Öğrencileri cevaplarının doğruluğu hakkında bilgilendirir (örneğin, doğru-yanlış veya genel yüzde doğru).
- Doğru yanıt gösterme: Herhangi bir ek bilgi olmaksızın, öğrenciye belirli bir problemin doğru cevabı hakkında bilgi verir.
- Hata işaretleme: Bir çözümdeki hataların doğru yanıt vermeden belirtilmesidir.
- Ayrıntılı bildirim verme: Çeşitli pekiştireç, ipuçları ve yardımlarıyla yukarıdaki diğer geri bildirim türlerini de kullanarak düzeltmede bulunmadır.

Ödevler kontrol edilmez ve düzeltme sağlanmazsa amacına ulaşamaz; çünkü öğrenciler tarafından yapılan yanlışlar düzeltilmezse bu durum öğrencilerin yanlış öğrenmelerine sebep olabilir. Ayrıca denetimi sağlanmayan ödevler öğrenciye fayda sağlamayacağı gibi onları baştan savmacılığa yönlendirebilir. Buna göre bir takım ödev düzeltme tekniklerinden söz edilebilir (Türkoğlu vd., 2007):

- Sınıfça düzeltme: Yapılan yanlışların tahtaya yazılarak sınıfça düzeltilmesidir.
- Kümece düzeltme: Yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilmez. Öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalışarak yanlışları düzeltmeleri istenir.

- Karşılıklı düzeltme: Öğrenciler öğretmen tarafından incelenen ödevlerini ikili çalışarak birbirleriyle değiştirirler.
- Birlikte düzeltme: Zaman alıcı bir teknik olan bu düzeltme türünde, öğretmen öğrenciye yanlışlarını buldurur ve öğrenci kendi yanlışını kendi düzeltir. Zaman aldığı için bireysel yardıma ihtiyacı olan öğrencilerde kullanmak uygundur.
- Kendi kendine düzeltme: Daha çok 4. ve 5. sınıflar ile daha üst sınıfların kullanımına uygun olan bu düzeltme tekniği, öğrencinin öğretmenden aldığı geri bildirimine göre yanlışlarını kendi bularak düzeltmesidir.

2.12. Geri Bildirim Okuryazarlığı

Çağdaş kuramlarda ve araştırmalarda görüldüğü üzere, geri bildirim tarih boyunca yeniden kavramsallaştırılmış ve daha öğrenci merkezli bir kavrama dönüşmüştür (Joughin vd., 2021; Ketonen vd., 2020). Artık öğretmenlerin sorumluluğunun sadece geri bildirim vermek değil (Boud & Molloy, 2013), geri bildirimle ilgili diyaloglar yoluyla öğrencilerin geri bildirimini almasını ve kullanmasını sağlamak (Wood, 2021) ve öğrencileriyle aralarında paylaşılan bir sorumluluk inşa etmek (Carless, 2020; Nash & Winstone, 2017) olduğuna inanılmaktadır. Bu paylaşılan sorumluluk anlayışına göre, her iki taraf arasında bir ortaklık gereklidir; öğretmenler, sağlanan geri bildirimin bir sonucu olarak öğrencilerin harekete geçmesi için fırsatlar tasarlama sorumluluğunu taşıırken, öğrencilerin de bu geri bildirim bilgileriyle etkileşime geçme ve bunları kullanma sorumluluğunu üstlenmesi gerekir (Carless, 2020; Havnes vd., 2012; Ketonen vd., 2020; Wood, 2021). Bununla birlikte, daha önce de tartışıldığı gibi, öğrenciler geri bildirim kullanımında engellerle karşılaşmaktadır (Winstone vd., 2017) ve bu duruma en çok katkıda bulunan faktörlerden biri geri bildirim okuryazarlığı eksikliğidir (Carless, 2019; Han & Xu, 2021). Geri bildirimin amacı ile gerçek hayattaki uygulamaları arasındaki uyumsuzluktan kurtulmak için geri bildirimin bir okuryazarlık olarak ele alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Van Heerden, 2020). Geri bildirim okuryazarlığının geliştirilmesinin öğrencilerin geri bildirim süreçlerine katılımını artırabileceği savunulmaktadır (Ajjawi vd., 2017; Carless & Boud, 2018).

Farklı bağlamlarda farklı geri bildirim okuryazarlığı kavramları ortaya çıkmıştır (Joughin vd., 2021). İlk olarak Sutton (2012) geri bildirim okuryazarlığını “yazılı geri bildirimi okuma, yorumlama ve kullanma becerisi” olarak tanımlamış ve kavramsallaştırmıştır. Sutton’ın kavramsallaştırmasına göre geri bildirim okuryazarlığının üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar epistemolojik boyut (öğrenenin bilme veya akademik bilgi ile etkileşimi), ontolojik boyut (öğrenenin kendi benliği veya kimliği ile etkileşimi) ve pratik boyuttur (öğrenenin geri bildirim bilgisini okuma, üzerinde düşünme ve ileri besleme gibi eylemlerle etkileşimi).

Geri bildirimin bu ilk tanımı, öğrenenleri, eğitimcilerinin öğrenci olarak akademik kimliklerine ilişkin beklentilerini çıkarmaya ve anlamlandırmaya zorlamıştır (Davis, 2020). Bu nedenle Carless ve Boud (2018), geri bildirim okuryazarlığının, geri bildirim bilgilerini anlamlandırmak ve çalışma veya öğrenme stratejilerini geliştirmek için kullanmak için gerekli anlayışları, kapasiteleri ve eğilimleri içerdiğini belirterek bu tanımı genişletmiştir. Geri bildirim okuryazarlığının vurguladığı ve ifade ettiği şey, öğrencilerin geri bildirim süreçlerinde aktif olmaları gerekliliğidir. Öğretmen geri bildiriminin faydası ne olursa olsun, alıcı tarafından kabul edilmediği, işlenmediği ve harekete geçirilmediği sürece geri bildirim otomatik olarak alıcısına fayda sağlamamaktadır (Ketonen vd., 2020; Winstone vd., 2017). Ayrıca, geri bildirim konusunda ayırt edici olma becerilerinin süreç hakkında geri bildirim sağlanarak genişletilebileceği de düşünülmektedir (Dawson vd., 2021).

2.12.1. Öğrenci geri bildirim okuryazarlığı.

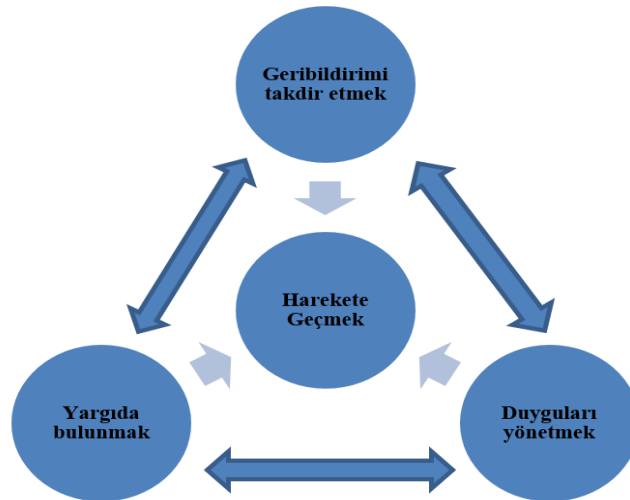
Öğrenmeyi ve öğrenenlerin kendilerini geri bildirim süreçlerinin merkezine koymak, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı kavramının gelişimini de beraberinde getirmiştir (Malecka vd., 2020). Sutton’un (2012) geri bildirim okuryazarlığı kavramsallaştırması temel alınarak, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, geri bildirim bilgisinin aranması, üretilmesi ve kullanılmasının yanı sıra akademik yargılarda bulunabilmek için kapasitelerin geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Carless & Boud, 2018; Molloy vd., 2020).

Carless ve Boud (2018), aşağıdaki gibi birbiriyle ilişkili dört özellikten oluşan bir öğrenci geri bildirim okuryazarlığı çerçevesi önermiştir:

1. *Geri bildirim süreçlerini takdir etme:* Geri bildirim okuryazarı öğrenciler, geri bildirim süreçlerindeki aktif rollerinin yanı sıra çalışmalarının kalitesini

artırmak için geri bildirimin rolünü anlamlandırır ve takdir ederler. Ayrıca, geri bildirim bilgilerinin farklı biçimlerde ve kaynaklarda sağlandığının farkındadırlar ve geri bildirim bilgilerine erişmek, bunları saklamak ve tekrar ziyaret etmek için teknolojiyi aktif olarak kullanırlar.

2. *Yargıda bulunma*: Geri bildirim okuryazarı öğrenciler, kendi çalışmaları ve başkalarının çalışmaları hakkında makul yargılarda bulunabilmek için kapasite geliştirirler. Ayrıca, akran geri bildirim uygulamalarına aktif olarak katılırlar ve zaman geçtikçe daha sağlıklı yargılarda bulunabilmek için öz değerlendirme kapasitelerini artırır.
3. *Duyguları yönetmek*: Geri bildirim okuryazarı öğrenciler duygusal dengelerini korur ve eleştirel geri bildirimlere yanıt olarak savunmacı tepkilerden kaçınırlar. Dahası, öğretmenlerinden ve akranlarından öneri alma ve diyalogu sürdürme konusunda aktif rol alırlar. Son olarak, iç ve dış geri bildirimlere yanıt olarak sürekli gelişime yönelik alışkanlıklar edinirler.
4. *Harekete geçmek*: Geri bildirim okuryazarı öğrenciler, geri bildirim bilgileri üzerine derhal harekete geçmeleri gerektiğinin tamamen farkındadırlar. Ayrıca, sürekli gelişim için çeşitli geri bildirim deneyimlerinden sonuçlar çıkarır ve çıkarımlar yaparlar ve geri bildirim üzerine harekete geçmek için bir strateji repertuarı oluştururlar.



Şekil 2.1. Öğrenci geri bildirim okuryazarlığının özellikleri (Carless & Boud, 2018)

Şekil 2.1’de gösterildiği gibi, ana şeklin etrafında bulunan özelliğin bir araya gelmesinin, öğrencilerin daha sonra gerekli eylemleri gerçekleştirme olasılığını ve potansiyelini artırdığı öne sürülmüştür. Carless ve Boud (2018) da öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek, akran geri bildirimi oluşturmak ve almak ve model cevaplardan ziyade analiz edilecek ve devam eden çalışmayla karşılaştırılacak örneklerle atıfta bulunan örnekleri analiz etmek için etkinlikler önermektedir. Bu şemada, öğretmenlerin rolleri, aktif öğrenci katılımını teşvik eden uygun sınıf ortamlarını kolaylaştırmak; rehberlik, koçluk ve modelleme sağlamak; etkinliklerin mantığı, nasıl yapılması gerektiği, potansiyel faydaları veya öğrencilerin karşılaşacağı olası zorluklarla ilgili ayrıntılar sağlamak ve geri bildirim uygulamalarına ilişkin yanlış anlamaları azaltmak için kendileri ve öğrencileri arasında diyalogu teşvik etmektir.

Bu öğrenci geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinin önerilmesinin ardından Malecka vd. (2020), öğrenci geri bildirim okuryazarlığının müfredata nasıl entegre edilebileceğinin henüz tartışılmadığını savunmuştur. Bu nedenle, geri bildirimle yönelik sosyal yapılandırmacı yaklaşımlarla uyumlu olduğunu iddia ettikleri üç mekanizma önermişlerdir.

- Öğrencilerin gerektiğinde dijital kaynaklar, öğretmenler, akranlar, uygulayıcılar gibi sorunları ele almak için çeşitli kaynaklardan bilgi aramalarını gerektiren ortaya çıkarma;
- Kaynağın inanılabilirliği, güvenilirliği ve sağlamlığının değerlendirildiği bir anlamlandırma süreci olan öğrencilerin insan ve insan dışı çeşitli kaynaklardan aldıkları bilgileri ele almalarıyla ilgili olan işleme.
- Sadece gelecekteki çalışmanın üretilmesiyle gerçekleşen ve somutlaştırılmış öğrenme stratejilerinin uzun vadeli gelişimini ifade eden canlandırma.

Bu üç mekanizmayı gerçekleştirebilmek için Malecka vd. (2020) dört uygulamanın geliştirilmiş versiyonlarını da sunmuştur. Öncelikle, gelişimsel geri bildirim talepleri yoluyla, öğrenciler almak istedikleri geri bildirimi arayabilir ve sonuç olarak bu, öğretmenlerin geri bildirimlerini bireylerin kişisel ihtiyaçlarına ve özel gereksinimlerine göre ayarlamalarını sağlar ve teşvik eder. İkinci uygulama ise görevler ve üniteler sırasında öz değerlendirmenin sürekli olarak kullanılmasıdır ki bu da öz değerlendirmenin boylamsal olarak izlenmesi olarak önerilmektedir. Bu

fikir, öğrencilerin değerlendirici yargı gelişimine katkıda bulunduğu için takdir edilmektedir. Üçüncü uygulama, geri bildirim sonuçlarının işlenmesi, yanıtlanması ve yürürlüğe konmasına dahil olarak hedef çalışmanın netleştirilmesi, gerekçelendirilmesi ve revize edilmesini talep etmek için uygun olduğu için kümülatif akran değerlendirmesidir. Bu uygulamanın, öğrencilerin eğitilmesi ve akran değerlendirmelerinin değerinin ilk aşamada iyice açıklanması koşuluyla, öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı gelişimi için faydalı olacağına inanılmaktadır. Öne sürülen son uygulama ise geri bildirim bilgilerine özel e-portfolyolardır. Öğrenciler çok sayıda kaynaktan gelen geri bildirimleri sentezleyebilir, ilerlemelerini takip edebilir ve hatta belirli tarihlere kadar tamamlanması gereken görevleri içeren kişiselleştirilmiş geri bildirim uygulama planları oluşturabilirler. Tüm bunlar göz önüne alındığında, Malecka vd. (2020), örneğin bu stratejiler aracılığıyla geri bildirim okuryazarlığının geliştirilmesine büyük yer ayıran dersler tasarlamının, mevcut geri bildirim uygulama zorluklarındaki sorunları ele alacağına işaret etmektedir.

Carless ve Boud'un (2018) çerçevesini genişleten Chong (2021), öğrenci geri bildirim okuryazarlığı kavramına ekolojik bir perspektiften yaklaşmıştır. Bu modelin dayandığı nokta, bağlamsal, yapısal ve kişisel unsurlar arasındaki etkileşimi vurgulayan ve sonuç olarak insanların çevreleriyle etkileşime girdiği ekolojik bir sistem oluşturan öğrenen eylemliliği kavramıdır (Han, 2019). Bu kavramdan ilham alan Chong (2021), geri bildirim okuryazarlığının aralarındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığı üç boyutu içeren çok boyutlu bir model önermiştir. Bunlar; Carless ve Boud'un (2018) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal katılımı ele alan modeli üzerine kavramsallaştırılan katılım boyutu, metinsel düzey olarak dört düzeye ayrılan bağlamsal boyut (ör, geri bildirim türleri, içeriği ve modları), kişilerarası düzey (örneğin, geri bildirim süreçlerinde güven, güç, duygular ve ilişkiler), öğretimsel düzey (örneğin, öğretmenlerin geri bildirim okuryazarlığının öğrencilerin geri bildirim katılımlarını teşvik etmesi) ve sosyokültürel düzey (örneğin, kültürün öğrencilerin algıları, tutumları ve geri bildirim alımları üzerindeki etkisi) ve son olarak bireylerin geri bildirim alımları, işlemeleri ve akılda tutmaları üzerindeki kendi etkileriyle ilgili bireysel boyutudur. Chong (2021), sosyokültürel teori ışığında, bu modelin öğrenci geri bildirim okuryazarlığını materyallerin müdahale ettiği bir kapasite olarak yeniden tanımladığını iddia etmektedir.

Bu üç çerçeve dikkate alındığında, listeye eklenmesi gereken önemli bir konu daha vardır; bu da öğrenci geri bildirim okuryazarlığının nasıl geliştirileceğidir. Yu ve Liu (2021), kapsamlı bir literatür taramasının ardından, geri bildirim uygulamaları sırasında öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığını anlama, düzenleme ve değerlendirme açısından geliştirmenin beş yaygın yolunu derlemiştir. Wood (2021) ve Molloy vd.'nin (2020) de önerdiği gibi, teknoloji destekli geri bildirim, öğrencilerin alacakları geri bildirimin türüne, ortalamasına ve miktarına karar verdikleri demokratik geri bildirim, öğretmen-öğrenci ve akranlar arası etkileşim içeren diyalogik geri bildirim, dereceli puanlama anahtarı anlayışı ve yansıtma yardımıyla öğrenci geri bildirim okuryazarlığının geliştirilebileceğini ileri sürmektedirler.

2.12.2. Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğini artıracak unsurların önemi giderek artmakta ve bu unsurların başında geri bildirim kavramı gelmektedir (Hattie & Timperley, 2007). Araştırmalar ve akademisyenler, öğrenci geri bildirim okuryazarlığının önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, geri bildirimin bu yeni kavramsallaştırması karşısında kendilerini tehdit altında hissetmek yerine, sınıflarda öğrencilerin özerkliğini kolaylaştırabilmek için bunu kendi geri bildirim okuryazarlıklarını artırmaya yönelik bir öğrenme fırsatı olarak görmeleri gerekmektedir (Li & Han, 2021). Ayrıca, öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişiminin büyük ölçüde öğretmen geri bildirim okuryazarlığına bağlı olduğu açıkça belirtilmiştir (Malecka vd., 2020). Ancak öğretmenlerin bu süreçlerdeki rolleri tam olarak açıklanmamıştır (Boud & Dawson, 2021).

Geri bildirim ve geri bildirim okuryazarlığı kavramlarının öğrencilerin öğrenme süreci üzerindeki etkisi göz ardı edilemez (Carless & Boud, 2018). Öğretmen geri bildirimi, öğrenme sürecinde belirlenen ölçütlere göre öğrencinin performansını geliştirmesine fırsat sağlayan, performansını nasıl geliştirebileceğine yönelik öğrenciye bilgi sağlanan bir iletişim türüdür (Souter, 2009).

Bir beceride üst düzey öğrenme sağlamak için öğrenme amaçları ve bununla ilişkili görevler için geri bildirim sağlanmalıdır (Dean vd., 2012). Öğrenciler aldıkları geri bildirimler ile öğrenme süreçlerinde izleyecekleri yolu belirlerler (Göçer, 2019). Geri bildirim sağlamamak öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına ve belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarına engel olacaktır. Bu sebeple öğrencilere ne

derecede başarılı oldukları ve daha başarılı olmaları için neler yapmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda geri bildirim sağlanmalıdır (MEB, 2020). Ancak geri bildirim sağlama oldukça zorlu bir süreçtir; çünkü öğrencilerin geri bildirim alma istekleri her zaman istenen düzeyde olmayabilir. Öğrenciler, geri bildirim sağlayanı güvenilir veya inandırıcı bulmazsa geri bildirim reddedebilir. Öğrencilerin güven ve inancını artırmak, geri bildirimin tonunu ayarlamak bu düzeyi etkileyebilir (Carless, 2013; Evans, 2013; Orsmond vd., 2005).

Etkili geri bildirimin öğrencinin anlayabileceği ve kullanabileceği seviyede olması gerekir (Souter, 2009). Öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin derse karşı tutum ve öğrenme isteklerindeki artış, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik kontrollerinin artması gibi durumlar öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları geri bildirimin etkili olup olmadığının bir göstergesidir (Brookhart, 2008).

Öğrenme sürecinde öğretmenin aldığı geri bildirim, öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyesini belirlediği gibi ileride ortaya çıkacak sorunların önüne geçilmesini de sağlayacaktır. Geri bildirim alma sürecinin temel amacı öğrencilerin hedeflere ulaşma seviyelerini ve eksiklerini ortaya koymak olmalıdır. Öğrenciden alınan geri bildirimlerle, öğretim süreci tekrardan gözden geçirilerek hatalı öğrenmeler ve eksiklikler tespit edilip, uygun düzeltmeler yapılarak eksiklikler giderilir. Geri bildirim alma sürecinde sadece sözlü ifadeler değil, jest ve mimikler gibi sözsüz geri bildirimler de dikkate alınmalıdır (Brookhart, 2008; Rodgers, 2006).

Öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, geri bildirim süreçlerini öğrencilerin geri bildirim almasını sağlayacak ve öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişimini katkı sağlayacak şekilde tasarlamaya yönelik bilgi, uzmanlık ve eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Carless & Winstone, 2020). Öğretmen geri bildirim okuryazarlığı, genel olarak öğretmen değerlendirme okuryazarlığının bir parçası olarak kabul edilse de, çok ayrıntılı olarak araştırılmamıştır (O'Donovan vd., 2016; Xu & Carless, 2017). Öğretmen geri bildirim okuryazarlığı kavramı öğrenme ortamındaki görevlerin, faaliyetlerin ve değerlendirme kıstaslarının yanı sıra geri bildirimle katılımı teşvik etmek için bunları uygulama stratejilerini de içerir (Chong, 2021).

Öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğrencilerin geri bildirim bilgilerini nasıl anlamlandırdıkları ve öğrenmelerini geliştirmek için nasıl kullandıkları ile ilgilidir (Carless & Boud, 2018). Öğrencilerin kendi geri bildirimlerini kendilerinin vermesi

konusunda teşvik edilmeleri önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında kendilerine dönüt vermeleri teşvik edilmeli, öğretmenden gelen bildirimlere dayalı olarak öz değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır (MEB, 2020). Öğretmen becerileri öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişimini kolaylaştırır (Carless & Winstone, 2020). Öğretmen geri bildirimi, öğrenci geri bildirim okuryazarlığının hem bilişsel hem de sosyal-duygusal yönlerini destekler (Han & Xu, 2019). Bu bakımdan öğrenci geri bildirim okuryazarlığı ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı birbiriyle bağlantılıdır.

Carless ve Winstone’a (2020) göre öğretmen geri bildirim okuryazarlığının tasarım, ilişkisel ve pragmatik olmak üzere üç boyutu vardır. Bu boyutlar, bilgi, geri bildirim ilke ve uygulamaların anlaşılmasını sağlar. Geri bildirim okuryazarı öğretmenlerin tasarım boyutunda sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Öğrencileri cesaretlendirecek ve geri bildirim almaya teşvik edecek etkinlik ve ödev dizileri tasarlama;
- Öğrencilerin kendi ve başkalarının çalışmaları hakkında yargıda bulunma yetilerini akran geri bildirimi ve örneklerin değerlendirilmesi gibi etkinliklerle destekleme;
- Beklentileri netleştirmek ve geç gelen görev sonrası geri bildirim sorununu önlemek için zamanında geri bildirim sağlama;
- Geri bildirim verme ve geri bildirim alma sürecini kolaylaştırmak için teknolojiyi uygun şekilde kullanma (Carless & Winstone, 2020).

Geri bildirim okuryazarı öğretmenlerin ilişkisel boyutta sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Geri bildirimin nasıl paylaşıldığı konusunda destekleyici, ulaşılabilir ve duyarlı olma;
- Geri bildirim sürecinde öğrencinin aktif katılımı için öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ortak rol dağılımı sağlama;
- Geri bildirim iletişiminin ilişkisel yönlerini güçlendirmek için teknolojiyi kullanma (Carless & Winstone, 2020).

Geri bildirim okuryazarı öğretmenlerin pragmatik boyutta sahip olması gereken özellikler şu şekildedir:

- Geri bildirimin farklı işlevlerinden, farklı türlerinden yararlanma;
- Geri bildirim sürecinde disiplin faktörlerini yönetme;

- Güncellik ve verimlilik için teknolojiden faydalanma;
- Geri bildirimle ayrılan öğretmen iş yükünü (vaktini) öğrenciler için yararlı etkinliklerle dengeleme (Carless & Winstone, 2020).



Şekil 2.2. Öğretmen ve öğrenci geri bildirim okuryazarlığı arasındaki etkileşim (Carless & Winstone, 2020)

Şekil 2.2’de gösterildiği gibi, Carless ve Winstone (2020) öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı güçlendirici döngüyü temsil etmektedir. Ortaklık ve paylaşılan sorumluluklar, her iki tarafın da dâhil olması ve yatırım yapması gerektiğinden iki okuryazarlık arasındaki etkileşimi oluşturmaktadır. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin bakış açılarını ve geri bildirimle etkileşimde karşılaştıkları zorlukları göz önünde bulundurarak geri bildirim tasarımlarını yeniden gözden geçirebileceklerini öne sürmektedir.

Boud ve Dawson (2021), Carless ve Winstone’un (2020) üç boyutlu çerçevesinin, öğretmenlerin her bir boyutta neler yapabileceğine ilişkin önemli bir başlangıç adımı olduğunu ancak öğretmenlerin ne tür bilgilere sahip olması gerektiği ve tam rolleri ile geri bildirim uygulamalarının tasarlanması veya uygulanmasına dâhil olan diğer eğitimcilere yer verilmediğini ve yapısal özelliklerin ve kısıtlamaların eksik olduğunu ve genişletilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Boud ve Dawson’un (2021) öğretmen geri bildirim okuryazarlığı yeterlilik çerçevesinin özeti Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Öğretmen geri bildirim okuryazarlığı yeterlilik çerçevesi* (Boud & Dawson, 2021)

Makro	Orta	Mikro
1- Geri bildirim stratejik olarak planlar.	8- Geri bildirim fırsatlarını en üst seviyeye çıkarır.	17- Öğrenci ihtiyaçlarını belirler ve bunlara yanıt verir.
2- Mevcut kaynakları iyi kullanır.	9- Geri bildirim etkinliklerinin zamanlamasını, konumunu ve sıralamasını organize eder.	18- Öğrencilere uygun girdileri sağlar.
3- Özgün geri bildirim açısından zengin ortamlar yaratır.	10- Geri bildirim diyalog ve döngülerini tasarlar.	19- Değişen öğrenci ihtiyaçları arasında ayrım yapar.
4- Öğrencinin geri bildirim okuryazarlığını geliştirir.	11- Görevleri ve bunlara eşlik eden geri bildirim süreçlerini oluşturur ve uygular.	
5- Meslektaşlarını geliştirir/koordine eder.	12- Geri bildirim standart ve kriterlere göre çerçeveler.	
6- Geri bildirim baskılarını yönetir.	13- Geri bildirim ve not verme arasındaki gerilimi yönetir.	
7- Geri bildirim süreçlerini iyileştirir.	14- Geri bildirim için teknolojiyi uygun şekilde kullanır.	
	15- Öğrenciyi eyleme geçmeye teşvik edecek geri bildirim tasarlar.	
	16- Akran geri bildirimini teşvik eden süreçler tasarlar.	

Tablo 2.1’de Boud ve Dawson’un (2021) öğretmen geri bildirim okuryazarlığı yeterlilik çerçevesini makro, orta ve mikro olmak üzere üç düzeye ayırdığı görülmektedir. Mikro düzeyde öğrenciye uygunluk ve öğrencinin ihtiyacı gibi temel yeterliliklerin yer alırken orta düzeyde geri bildirimin zamanlaması, tasarlanan görevler veya akran geri bildirimi vb. aracılığıyla geri bildirim sürecinin verimini artırmaya odaklanan yeterlilikler, makro düzeyde ise geri bildirim okuryazarlığını geliştirme, meslektaşlarını koordine etme gibi daha üst seviyede yeterlilikler yer almaktadır.

2.13. İlgili Araştırmalar

Eğitim araştırmalarında gelişmekte olan bir yapı olarak kabul edilmesine ve popülaritesinin artmasına rağmen, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı üzerine ampirik araştırmalar henüz emekleme aşamasındadır (Han & Xu, 2021; Yu & Liu,

2021). Bununla birlikte, öğrenci geri bildirim okuryazarlığını geliştirmeye yönelik müdahaleler ve araştırma çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Hoo vd., 2021).

2.13.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Elgit (2019) araştırmasında, ilkokul 2.sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden eşitlenmemiş gruplardan oluşan desen kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Matematik Başarı Testi” ve “Ödevle Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma gruplarına deney sürecinin başında ve sonunda matematik başarı testi ve ödevle yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış ev ödevlerinin geri bildirim ile birlikte uygulandığında öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde ve ödevle yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Geleneksel ev ödevlerinde geri bildirim uygulamalarının öğrencilerin başarılarında anlamlı düzeyde bir artış sağlamadığı ve tutumlarında da olumlu bir gelişme göstermediği ortaya koyulmuştur.

Acar vd. (2015) araştırmalarında ilkokul seviyesinde verilen ev ödevlerinin, matematik dersinin içeriği, programın amaçları ve kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bir özel okul, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde iki devlet okulu olmak üzere toplamda üç ilkokulda yer alan, üç sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler öğretmenler tarafından bir dönem boyunca verilen ödevlerin incelenmesi ve öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilmiş, elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda verilen ödevlerin büyük bir kısmının kazanımlara uygun olmadığı, uygun olanların ise uygulanmasında hatalar bulunduğu belirlenmiştir. Ödev kâğıtlarında öğrenci seviyesine, hatta konunun kazanımına uygun olmayan soruların yer aldığı görülmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenin ödev verirken yeterli seçiciliği göstermediğini ve vereceği ödevi önceden planlamadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin alıştırma ve etkinlikleri hatalı ve eksik öğrenmeleri gidermek için tasarladıkları ancak öğrencileri değerlendirirken kullandıkları görülmüştür.

Özenç (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ödev uygulamalarını incelemeyi ve ödevle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma

yöntemlerinden fenomenolojik araştırma desenini kullanan araştırmanın çalışma grubu Niğde ilinde görev yapan 14 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçlara göre düzenli olarak ödev veren öğretmenler ödevi “O gün okulda öğrenilen konuları pekiştirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için verilen çalışma” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin verdiği günlük ödev miktarı iki ile beş sayfa arasında değişmektedir. Öğretmenler genel olarak tekrar, akılda tutma, pekiştirme ve sorumluluk kazanma amacıyla ödev vermektedir ayrıca üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok az öğretmen vardır. Öğretmenler ödev verirken ders kitaplarını ve eğitimle ilgili siteleri kaynak almaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu velilerin ödevlerini kontrol etmesini isterken, yarıdan fazlası ödevleri kendisinin kontrol ettiğini ve ödev kontrolünün mutlaka yapılması gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir.

Kalsen vd. (2020) çalışmalarında ilkokullara devam eden öğrencilere verilen ev ödevlerine ilişkin okul müdürü, sınıf öğretmeni ve veli görüşlerini karşılaştırmalı olarak betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Uşak ilinde devlet ilkokullarında görev yapan 10 okul müdürü, 10 öğretmen ve 10 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri ile öğrenci velilerinin ev ödevlerinden beklentileri farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenilen konuların pekiştirilmesi, akademik başarının artırılması ve okul başarısının artırılması amacıyla ev ödevlerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın öğrenci velilerinin çoğu ise ödevlerin öğrencileri geliştirmediğini, akademik başarıyı artırmadığını düşünmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de veliler ödevini yapan öğrenciyi ödüllendirerek öğrencileri kontrol altına alma eğilimindedir.

Çetinkaya (2019) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve tercihlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemini kullanan araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Pendik ilçesinde farklı ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmış, yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde ödev vermeyi tercih ettiği; ödevlerin genel olarak pekiştirme, hayata hazırlama ve

öğrencilerin araştırma yapmalarına katkı sağlama amacıyla verildiği; genel olarak haftada 1-2 kere ödev verildiği ve ödev verme sıklığının ihtiyaca ve işlenen konulara göre değişiklik gösterebildiği; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ödevleri kontrol ettiği ve ödev kontrollerinde sunum yönteminden sıklıkla faydalandığı; ailelerin ödev sürecine yeterince katkı sağlamadığı ve materyal temini noktasında sıkıntılar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alpayar (2020) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıftaki ev ödevi ev ödevi portresinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Trafik Güvenliği dersinde verilen üç farklı türdeki ödevden beklentilerin ne olduğu ve bu beklentilerin öğrencilerde karşılığını bulup bulmadığı araştırılan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu dördüncü sınıfta eğitim gören 25 öğrenci ve bir öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler biri öğretmene diğeri öğrencilere yönelik, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin eğitsel (derse hazırlık, ders tekrarı, değerlendirme ve genişletme) ve eğitsel olmayan (sorumluluk bilinci aşılama, araştırma becerisini geliştirme ve veli ile etkileşimi artırma) amaçlara yönelik olarak ödev verdiği, öğrencilerin ödev hakkındaki tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ve öğretmenin ödev verme beklentilerinin öğrencilerde karşılık bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksu (2018) Hong Kong'un ödev anlayışı ve uygulamalarını inceleyerek ev ödevini tüm boyutlarıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla Hong Kong'un "Temel Eğitim Program Kılavuzu" ve "İlkokul Genel Çalışmalar Program Kılavuzu" incelenmiştir. Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre: Hong Kong eğitim müfredatına göre okulların ödev politikası bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve müfredat gelişimini karşılamak için okul ödev politikasının özellikleri farklı paydaşların düşünceleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Öğretmenler ev ödevini oluştururken müfredata uyumlu olma, yaşam becerilerini destekleme, farklı türlerde olma gibi belirli ilkeleri dikkate almalıdır. Ödev hakkında öğrencilere mutlaka geri bildirimde bulunulmalıdır. Ödevlerde ebeveynlerinde üzerine önemli görevler düşmektedir.

Kara'nın (2021) geri bildirim türlerini, miktarını ve zamanlamasını; geri bildirim okuryazarlığı göstergelerini; geri bildirim kullanımını arttıran ve azaltan faktörleri ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemi

kullanılmıştır. Çalışmaya Ankara’da bulunan iki devlet üniversitesi ve bir özel üniversitede İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 39 üniversite öğrencisi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, geri bildirim miktarının, geri bildirimin zamanlamasının, değerlendirme yönteminin yanında öğretmene, çalışma sayısına ve hata sayısına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca geri bildirim okuryazarlığının göstergelerinin geri bildirimin değerini anlama, değerlendirici karar verme, duyguları kontrol etme ve geri bildirim sonuçlarını uygulama olduğunu belirtmiştir. Geri bildirim okuryazarlığını arttıran ve azaltan faktörlerin ise öğretim bağlamı, geri bildirim özellikleri, öğrenci rolleri/özellikleri ve sosyal bağlam olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldız vd. (2022) üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak tarama modeli tercih kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 735 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde; açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik katsayısı hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 24 madde ve dört faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin faktörleri “Takdir etme”, “Olumlu tutum”, “Etkili geri bildirim karşısında farkındalık” ve “Geri bildirimi kullanmaya açık olma” olmak üzere adlandırılmıştır. “Geri bildirim Okuryazarlığı Ölçeği”nin öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

İstencioğlu (2022) öğretmenlerin geri bildirim görüşlerini, uyguladıkları ve önerdikleri geri bildirim uygulamalarını ve Öğretmenlerin Geri bildirim Okuryazarlığı Yetkinlik Çerçevesi (Boud & Dawson, 2021) kapsamında öğretmenlerin yetkinliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da özel bir ortaokulda görev yapan 15 İngilizce öğretmeniniden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, veri analizi için hem tümdengelim hem de tümevarım içerik analizi kullanılmıştır. Tümdengelim analizi sırasında Boud ve Dawson’un (2021) teorik çerçevesi temele alınarak sıralı bir yaklaşımla içerik analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin geri bildirim mekanizmasının dinamik olduğunu, etkili geri bildirimin yapıcı, zamanında ve bireyselleştirilmiş olduğunu, geri bildirimin hem öğretmenler hem de öğrencilerin gelişimi için ayna rolünde olduğunu, öğrencilerden beklentiler konusunda çeşitli

görüşlere sahip olduklarını, öğretmenlerin yarısından çoğunun öğrencilerin geri bildirim süreçlerine dâhil olması gerektiği beklentisine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çok sık geri bildirim, çok ayrıntılı geri bildirim, çok fazla övgü gibi faktörlerin geri bildirimi engelleyen faktörler olduğu, geri bildirim planlamasının, öğrencilerle bağ kurmanın, öğretmen deneyiminin ve öğretmenin olumlu ruh hali gibi faktörlerin geri bildirimi güçlendirici faktörler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin tüm sınıf geri bildirimi, yazılı veya sözel geri bildirim, ipucu verme, hata işaretleme gibi farklı geri bildirim türleri kullandıkları açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını iyileştirmek için öğretmenlere hizmet öncesi eğitim uygulanması, öğrencilere geri bildirim uygulamaları için eğitilmesi gibi bazı uygulamalar önerdiği tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmen geri bildirim okuryazarlığının göstergeleri makro, mezo ve mikro yeterliliklerden oluşmuştur.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Tam ve Chan (2016) Hong Konglu ilkököl öğretmenlerinin ödevlerinin doğasını, ödev anlayışlarını, ödev verme amaçlarını, ödev türü tercihlerini ve ödevlerin işlevleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tasarımı kullanılmış, 317 öğretmenden toplanan anket sonuçları ve 38 öğretmenin katıldığı odak grup görüşmeleri ile veriler elde edilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların çeşitli akademik amaçlarla ve ceza verme gibi akademik olmayan amaçlarla her gün bir saatten fazla sürecek ödevler verdiği saptanmıştır. Ayrıca anket sonuçlarına göre ödevlerin, çalışma alışkanlığı kazandırma ve ev-okul iletişimini destekleme gibi işlevlerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Güney Afrika'da Ndebele (2018), Johannesburg kentinde ilkököl müdürlerinin ödev anlayışları, politika uygulamaları ve ebeveynlerin ev ödevlerine katılımı konusunda görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın çalışma grubu farklılıkları ortaya koymak için amaçlı örnekleme ile seçilen şehir içi, kent çevresi, banliyö ve ilçede çalışan sekiz ilkököl müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ödev uygulaması tartışılmaya devam etse de katılımcı müdürler ödevi öğretme ve öğrenmede değerli bir araç olarak görmektedir. Ayrıca müdürler gelir seviyesi fark etmeksizin ebeveynlerin ödevleri önemli gördüklerine,

ancak daha yoksul ebeveynlerin çocuklarının ev ödevleriyle daha az ilgilendiklerine inandıklarını ifade etmiştir.

İsrail’de Davidovitch ve Yavich (2017) öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerin ödevlere yönelik tutumunu araştırmak, özellikle ev ödevlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik tutumları ve geleneksel ev ödevlerine alternatifler yaratılmasına yönelik tutumları incelenmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada çalışma grubu 110 ilkokul öğrencisi, 36 ebeveyn ve 35 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Verilerin işlenmesinde istatistiksel verilerin analizi için SPSS yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada çoğu öğretmen ve ebeveynin ödevleri desteklediği ve öğretmenlerin kıdemi ile ödevlere yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre halk yaygın olarak kullanılan ve kabul gören ödevlerden tamamen vazgeçmeye henüz hazır değildir.

Raj ve Chand (2023) Fiji’de sosyoekonomik durumun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 21 öğretmen, 117 öğrenci ve 32 veliden oluşmaktadır. Nicel veriler anket kullanılarak, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleğinin, öğrencilerin okuldaki akademik performansı üzerinde ihmal edilebilir bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur ancak ev ortamı ve aile gelirinin de öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin akademik performansını artırmak için ebeveynlerin öğrencilerin çalışmalarını sürekli izlemeleri ve evde elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Gyeltshen (2016) Butan’ın kentsel ilkokullarında ebeveynlerin sosyoekonomik durumu (eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve medeni durum) ile öğrenci akademik performansı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu çok aşamalı tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 408 öğrencinin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlerin sosyoekonomik durumuna dayalı olarak öğrenci akademik performansının gözlemlenen örnek ortalamaları arasındaki istatistiksel anlamlı farklılıkları test etmek için tek yönlü ANOVA istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin gelir seviyesi ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu; yüksek gelirli ebeveynlerin öğrenci

akademik performansı orta ve düşük gelirli olanlara göre daha yüksek olduğu ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve medeni durumları ile öğrenci akademik performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avustralya’da Noble vd. (2020), öğrencilerin geri bildirimle ilgili algılarını ve önceki deneyimlerinin yanı sıra bir öğrenci geri bildirim okuryazarlığı programı tarafından takip edilen deneyimleri keşfetmeyi amaçlamışlardır. Carless ve Boud’un (2018) çerçevesiyle özetlenen ve 27 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilen bu nitel görüşme çalışmasının sonuçları, geri bildirimin gelişimsel bir süreç olarak görülmeye başlandığını ve müdahaleden sonra öğrencileri daha az zorladığını göstermiştir. Genel bulgular, odaklanmış eğitim yardımıyla öğrencilerin geri bildirim ve geri bildirim okuryazarlığına katılımının artırılabilceğini göstermektedir.

Birleşik Krallık’ta Winstone vd. (2019), öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı becerilerini destekleme açısından Geri Bildirimle Bağlılığı Geliştirme Araç Seti’nin (DEFT) algılanan yararlılığını araştırmıştır. Üç farklı çalışmayı içeren araştırmanın üçüncü çalışmasında, öğrenciler DEFT geri bildirim atölyesini tamamladıktan sonra Sutton (2012) tarafından önerilen çerçeveye dayanan 14 maddelik bir öğrenci geri bildirim okuryazarlığı ölçeğine öğrencilerin verdikleri yanıtları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmanın sonuçları, bu tür bir kaynağın öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığını artırabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, bu tür müdahalelerin tam olarak ne zaman uygulanacağı ve gönüllülük esasına dayanıp dayanmaması gerektiği konusunda soru işaretleri bırakmıştır.

Hong Kong’da Ma vd. (2021), öğrenme odaklı çevrimiçi değerlendirmenin lise (EFL) öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlığı üzerindeki algılanan etkilerini ve Chong (2021) tarafından önerilen ekolojik bir bakış açısıyla bireysel farklılıkların var olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Öğrenci geri bildirim okuryazarlığı anketi, katılımcı öğrencilerden ikisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, bu iki odak öğrencinin taslakları, bunlara ilişkin öğretmen geri bildirimleri ve tamamlayıcı çevrimiçi değerlendirme uygulamaları yansımaları gibi çok sayıda veri toplama aracıyla, genel olarak öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için çevrimiçi öğrenme modunu daha az tercih ettikleri ancak geri bildirimini takdir etme, yargı geliştirme ve gerekli eylemleri gerçekleştirme konusunda nispeten daha olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, iki odak öğrencinin geri bildirim okuryazarlığı gelişiminde, özellikle duygulanım yönetimi ve harekete geçme

açısından önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Katılımcılardan biri olumsuz öğretmen geri bildirimlerine karşı sakin kalarak öğretmen geri bildirimlerini arama ve kullanma konusunda istekli iken, diğeri geri bildirim arama ve kullanma konusunda oldukça motivasyonsuz ve öğretmen geri bildirimlerine yanıt olarak harekete geçme konusunda isteksizdir.

Jiang ve Yu (2021), 16 Çinli öğretmenin COVID-19 salgınının bir sonucu olarak geri bildirim uygulamalarındaki değişimini araştırmıştır. Veri toplama araçları mülakatlar, ders materyalleri ve çevrimiçi derslerinin ekran kayıtlarıdır. Bulgular, Carless ve Winstone (2020) tarafından önerilen üçlü çerçeve altında kategorize edilmiş ve geri bildirim verme motivasyonu ve geri bildirim tasarımı olumlu değişiklikler, öğrenci çalışmalarını güvence altına alma ve geri bildirim iş yükünü en üst düzeye çıkarma zorlukları nedeniyle biçimlendirici geri bildirim uygulamalarında azalma ve son olarak, geri bildirim öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımı olarak değişmeyen algısı olmak üzere üç model ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu üç örüntüde, geri bildirim literatürü öğretmenleri, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermek için bu tür zor zamanlarda daha istekli ve motive davranmış, ayrıca geri bildirim uğruna teknolojiden yararlanarak ve artan iş yükünü daha başarılı bir şekilde yöneterek geri bildirim uygulamaları yaratmış veya tasarlamıştır.

Birleşik Krallık'ta Gravett vd. (2020) ekran değerlendirmesi yoluyla akademisyenlerin geri bildirim okuryazarlığının gelişimini incelemiştir. Veriler, eleştirel geri bildirim alan akademisyenlerle yapılan görüşmeler ve yansımalar aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, Carless ve Boud'un (2018) çerçevesi altında değerlendirilmiş ve bu çerçeveye uygun olarak akademisyenlerin geri bildirim hem kendileri hem de çalışmaları üzerindeki olumlu etkisini takdir ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, geri bildirim süreçlerinde daha proaktif olabileceklerini ve olumlu geri bildirim yoluyla muhakeme yapabilme kapasitelerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Akademisyenlerin bir kısmı eleştirel geri bildirim neden olduğu rahatsızlık ya da duygusal olarak incitici hislere inanmaktadır. Ayrıca bulgular, akademisyenlerin aldıkları geri bildirimlerle başa çıkmak için bir dizi strateji uyguladıklarını göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak Gravett vd. (2020), eğitimcilerin de tıpkı öğrenciler gibi geri bildirim okuryazarlığı becerilerini geliştirdikleri; bu nedenle öğrencilere geri bildirim verirken onlara nezaket, empati ve şeffaflıkla yaklaşmanın önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Lee (2019) araştırmasında, odaklanmış yazılı düzeltici geri bildirimin kapsamlı yazılı düzeltici geri bildirimle kıyasla daha ileri bir yol olduğunu, çünkü bu sayede öğretmenlerin geri bildirim vermek için daha az zaman harcayarak daha fazlasını elde ettiklerini savunmuştur. Bu, daha az risk alma şansı ve öğrencilerin kendi kendine veya akran geri bildirimi yoluyla daha aktif katılımı anlamına gelir. Lee son olarak, bu uygulamanın öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim okuryazarlıklarının gelişmesine yol açabileceğini belirtmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ödevlerin akademik başarıya olan katkısı, ödevler hakkında öğrenci, veli, öğretmen veya yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi gibi kavramların çok kez incelendiği görülmektedir. Ancak öğrenci geri bildirim okuryazarlığı ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı kavramları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde sadece üç adet çalışma bulunduğu göz önüne alınırsa, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı kavramlarının henüz yeterince araştırılmamış kavramlar olduğu söylenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmaların 2018 ve sonrasında yapıldığı, yurt içinde yapılan çalışmaların ise 2021 ve sonrasında yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar genellikle okuryazarlık düzeyini ortaya koymak ve okuryazarlık düzeyini geliştirmek için yapılabilecek uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öğrenci geri bildirim okuryazarlığını konu alan çalışmaların genellikle lisans düzeyinde eğitim gören öğrencileri kapsadığı görülmüş, öğretmen geri bildirim okuryazarlığının ortaokul seviyesinde de araştırıldığı saptanmıştır. Ayrıca hem yurt içinde hem de yurt dışında ilköğretim seviyesinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerin ev ödevi verme amaçlarını, ödev verirken yararlandıkları kaynakları, ödev verirken yararlandıkları ilkeleri ve ödevlere verdikleri geri bildirimleri konu alan bu çalışmada üç sınıf öğretmenin ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, karmaşık bir konuyu, bir ilkeyi, bir olayı veya bir fenomeni doğal (gerçek) bağlamında keşfetmek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Crowe vd., 2011). Nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması bir kişiyi, kurumu veya olayı derinlemesine inceleyen özgün çalışmalardır. Durum çalışmalarında odaklanılmış sorular, gözlemler, ses ve/veya görsel kayıtlar, yazılı belgeler kullanılabilir. Durum çalışması derinlikli betimlemeler yapmayı ve yorum getirmeyi amaçlar (Paker, 2015). Karşılaştırmalı durum çalışması ise, belirli programların veya uygulamaların nasıl ve neden işe yaradığı veya yaramadığı gibi nedensel sorular hakkında genelleme yapmayı kolaylaştıran bilgiler üretecek şekilde, ortak bir odağı veya hedefi paylaşan iki veya daha fazla vakadaki benzerliklerin, farklılıkların ve örüntülerin analizini ve sentezini içermektedir (Barlett & Vavrus, 2017). Bu yönüyle, çalışmada, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik çevrede görev yapan üç öğretmenin, farklı mesleki tecrübeleri ve farklı eğitim düzeyleri de göz önüne alınarak, ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde yer alan üç devlet okulunda görev yapan, 3, 7 ve 17 yıllık mesleki tecrübeye sahip iki kadın, bir erkek olmak üzere üç gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanır ya da hazır bir liste kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Araştırmacının incelediği olguyu açıklamada belirlediği kritik durumlar, ölçüt örnekleme için kullanılabilir (Creswell & Clark, 2016). Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Marshall, 1996). Önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren tüm durumlar derinlemesine nitel bir analize tabi tutulur (Charmaz, 2011). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ödev tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla mesleki tecrübe, eğitim düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi açısından çeşitlilik göstermesi ölçüt olarak temel alınmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerinin, mesleki tecrübelerinin ve görev yaptıkları sosyo-ekonomik çevrenin farklılık göstermesi uygulamada ortaya çıkan çeşitliliğin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Katılımcı kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla takma isimler kullanılmıştır. Daha düşük tecrübe ve düşük sosyo-ekonomik profile sahip çevrede görev yapan katılımcı “Aylin”, orta düzeyde tecrübe ve sosyo-ekonomik profile sahip çevrede görev yapan katılımcı “Kaan” ve yüksek mesleki tecrübe ve üst düzey sosyo-ekonomik profile sahip çevrede görev yapan katılımcı “Elif” olarak kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilgili özellikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Katılımcılara ait demografik özellikler*

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Kıdem	Yaş	Eğitim Düzeyi	Sınıf Mevcudu
Aylin	Kadın	3 yıl	25	Lisans	26
Kaan	Erkek	7 yıl	31	Lisansüstü	20
Elif	Kadın	17 yıl	38	Lisans	33

Tablo 3.1’de çalışma grubuna ait özellikler incelendiğinde, iki kadın bir erkek olmak üzere üç katılımcının araştırmada yer aldığı ve kıdemlerinin 3-17 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Göreli olarak tecrübeli bir katılımcı grubu olduğu dile getirilebilir. Bununla birlikte, 25, 31 ve 38 yaşlarında olan, lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği alanında eğitim alan katılımcılardan sadece Kaan Öğretmen lisansüstü seviyede eğitim almıştır. Diğer iki katılımcının eğitim düzeyi lisans düzeyindedir. Sınıf mevcutlarına bakıldığında Aylin Öğretmen’in sınıfında 26, Kaan Öğretmen’in sınıfında 20 ve Elif Öğretmen’in sınıfında 33 öğrenci bulunmaktadır. Elif Öğretmen, yüksek sosyo-ekonomik profile sahip bir çevrede öğretmenlik yapmakta olup, 3. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir. Aylin Öğretmen, düşük sosyo-ekonomik profile sahip bir çevrede öğretmenlik yapmakta olup, 3. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir. Kaan Öğretmen ise orta düzeyde sosyo-ekonomik profile sahip bir çevrede görev yapmakta olup, 3. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırma soruları doğrultusunda, açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf öğretmenlerinin ev ödevi uygulamalarına dair ses/görüntü kayıtları, gözlem ve öğretmenlerin doğal sayılarla çıkarma işlemi konusuyla ilgili hazırladıkları ev ödevlerinin incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Ev ödevi uygulamasını sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek ve sınıf öğretmenlerinin ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla 10 açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde aşağıda yer alan adımlar izlenmiştir:

- İlgili alanyazın incelenerek 11 adet açık uçlu soru yazılmıştır.
- Uzman görüşü doğrultusunda bir soru görüşme formundan çıkarılmış, soru sayısı 10 olarak güncellenmiştir.
- Uzman görüşü doğrultusunda soruların bazıları yeniden düzenlenmiştir.
- Görüşme formu, 2 Türkçe öğretmeni tarafından açıklık, anlam ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiştir. Alınan dönüt çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Araştırma verileri toplanmadan önce, görüşme formu kullanılarak 3 sınıf öğretmeniyle sınıf ortamında pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler

yapıldıktan sonra, görüşme soruları, görüşme süresi ve alınan cevaplar çerçevesinde değerlendirmeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

- Pilot görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine, yapılan görüşme sonrası sorulan soruların açıklığı, netliği, anlam bakımından anlaşılmayan herhangi bir sorunun olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuş ve dönüt alınmaya çalışılmıştır. Alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, araştırma kapsamında yapılan görüşmelere dâhil edilmemiştir.

Görüşme formunun ilk kısmında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayılarıyla ilgili kişisel bilgilere yer verilmiş, ikinci kısımda görüşme soruları yer almıştır.

Ev ödevleri ve ev ödevlerine geri bildirim verme süreci ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bazı maddeler;

- Ev ödevi verme konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce öğrencilere ev ödevi verilmeli midir? Neden?
- Ev ödevi hazırlama ve verme sürecinde sorun yaşıyor musunuz? Evetse, karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Verdiğiniz ev ödevleriyle ilgili geri bildirim veriyor musunuz? Evetse bu süreci nasıl yönetiyorsunuz? Bu süreçte sorun yaşıyor musunuz? Evetse ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

şeklinde olup, görüşme formunun tam metni Ek-1’de verilmiştir.

Çalışmada görüşme formunun haricinde, araştırmacının katılımı ile gerçekleşen derslerde her bir katılımcının ders işleyişi ve ev ödevi geri bildirimlerinin gerçekleştiği sınıf içi aktivitelerine ait ders videoları bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların ev ödevlerine yönelik, kaynak, çeşitlilik, hazırlanma süreçlerinin incelenmesi için, her bir katılımcıdan konuyla ilgili ev ödevleri alınmıştır. Elde edilen ev ödevleri, matematik dersine ve doğal sayılarla çıkarma işlemi konusuna ait ödevleri kapsamaktadır. İlgili materyaller Ek-2’de yer almaktadır.

Son olarak gözlem amaçlı formlar, literatür taraması ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Gözlem formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, ödev verme amaçlarına yönelik olup, pekiştirme ve tekrar,

görev ve sorumluluk verme, bilginin kalıcılığını sağlama gibi 17 adet ödev vermeye yönelik amaç bulunmaktadır. İkinci kısım, ödev verirken temel alınan ya da yararlanılan ilkelere yöneliktir. Burada da, kazanıma uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, içeriğin nitelikli olması gibi 12 adet ilke bulunmaktadır. İlgili gözlem formu Ek-3'te yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, etik kurul onayı ve MEB'den araştırma izni alındıktan sonra gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak toplamda üç araç bulunmaktadır. Bunlardan ilki görüşme formudur. Görüşme formlarının uygulanması, Kasım-Aralık 2022 döneminde araştırmacı tarafından Aylin Öğretmen ve Kaan Öğretmen ile yüz yüze okul ortamında, Elif Öğretmen ile çevrimiçi Zoom toplantısı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı katılımcılara aktarılmış ve gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış olup, daha sonradan araştırmacı tarafından metne dönüştürülmüştür. Aylin Öğretmen ile 42, Kaan Öğretmen ile 34, Elif Öğretmen ile 38 dakikalık olmak üzere toplam 114 dakikalık görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak ayrıca kullanılan ev ödevlerine ait materyaller, araştırmacı tarafından görüşme formları uygulanırken ve derslerin gözlem sürecinde, katılımcılardan temin edilmiştir. Ödevlerin analiz işleminde kullanılacağı belirtilmiş olup, katılımcıların onayı alınmıştır.

Araştırmacı Kasım-Aralık 2022 döneminde, katılımcıların, ders işleyişleri ve ödev geri bildirimlerine yönelik gerçekleştirmiş oldukları derslere katılmış, öğretmenlerin ev ödevi verme ve geri bildirim sağlama süreçlerinin incelenmesi adına, katılımcıların onayı ile videolar kaydedilmiştir. Bu videolar, her bir öğretmen için 5 ders saati, toplam 15 ders saati yani 600 dakika büyüklüğünde olup, araştırmacı tarafından kayda alınmıştır. Katılımcıların derslerine giren araştırmacı, gözlem yoluyla, katılımcıların ev ödevleri ve geri bildirimleri hakkında bilgiler edinmiş ve gözlem formunu doldurmuştur.

3.5. Veri Analizi

Sınıf öğretmenlerinin ödev hazırlama, uygulama ve geri bildirim sağlama süreçlerini konu alan bu çalışmada, veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Altunışık vd., 2010). İçerik analizi ise basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılmış, böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi hem bir araştırma yöntemi hem de bir veri analiz yöntemidir; içerik analizi araştırma yönteminin temelini oluşturduğu için sürecin detaylı incelenmesini gerektirir (Dinçer, 2018). Metindeki sözcüklerin kategoriler ile özetlendiği içerik analizinde veriler kodlamalar ile alt ve üst sınıflara ayrılır (Sönmez, 2011).

Araştırmada öncelikle görüşmelerde gerçekleştirilen ses kayıtlarının, bilgisayar ortamında metin haline çevrilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler, katılımcılar arasında karşılaştırmanın yapılabilmesi ve her bir görüşme sorusuna yönelik çıktı alınması adına, görüşme formunda bulunan sorulara göre ayrıştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre oluşturulan sınıflandırmalar, katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre doldurulmuştur. Örneğin katılımcılara yöneltilen “Ev ödevi verme konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce öğrencilere ev ödevi verilmeli midir? Neden?” sorusuna karşılık olarak, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar, “Ev ödevleri verilmeli” ya da “Ev ödevleri verilmemeli” şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna ilişkin olarak, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar kodlanmıştır. Daha sonra ise, katılımcıların vermiş oldukları cevapların gerekçeleri doğrudan alıntı şeklinde metin içerisinde verilmiştir.

Gözlem formuna ilişkin olarak, araştırmacının bizzat katılımcı olarak derslerine girmesinden dolayı, katılımcıların ders işleyişi, ödevleri ve ödevlere yönelik geri bildirimlerini gözlemlene imkânı bulunmuştur. Literatür taraması ve uzman görüşü alınarak oluşturulan gözlem formu bilimsel etik kurallarına uyularak, araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Katılımcılardan alınan örnek ev ödevlerinin incelenmesi ve analiz işleminde ise, yine literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatürdeki (Elgit, 2019; Soylu & Topaloğlu, 2015) çalışmalardan ve konu ile ilgili teorik bilgilerden yararlanılarak, katılımcıların vermiş oldukları örnek ev ödevleri, ödev verme amaçları, ödev verirken yararlanılan ilkeler, kaynaklar, ödevin öğreticiliği ve sınıf düzeyi uyumu açısından değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik, nitel çalışmalarda genellemeden çok araştırmanın derinleştirilmesi ve mümkün olduğunca araştırma ortamının ve bu ortamı etkileyen faktörlerin sunulmasıyla anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla bir araştırmanın geçerlik ve güvenirlik yönünden eksiklerinin olup olmaması her araştırma için farklı yorumlara, veri kaynaklarına, uzman görüşlerine ve araştırmanın kendi içerisinde tutarlı olmasına bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Geçerlikte daha çok, varsayımların olabilirliği ve araştırmanın gerçekliğini ne kadar yansıttığı önem kazanmaktadır. Bu da sonuçta araştırmanın ne kadar şeffaf olduğuyla ilgilidir. Literatür incelendiğinde (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018; Yıldırım, 2010), araştırma sonuçları aracılığıyla gerçeğin doğru temsili şeklinde dile getirilen inandırıcılık ve sonuçların uygulanması şeklinde dile getirilen aktarılabilirlik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavram geçerlik ile ilgili olup, geçerliğin sağlanmasında kullanılmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın güvenirliğinin sağlanması adına tutarlılığı sağlama şeklinde dile getirilen tutarlılık ve nesnel ve yansız olma şeklinde dile getirilen teyit edilebilirlik ölçütleri bulunmaktadır.

Bu çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla gözlem amaçlı kullanılan formlar literatür taraması ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan görüşme formu uzman görüşü alınarak düzenlenmiş, iki Türkçe öğretmeni tarafından açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiş ve üç adet sınıf öğretmenine pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın inandırıcılığının gerçekleştirilmesi amacı ile görüşmeler, iki farklı oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturum sırasında toplanan görüşmeye ait veriler, ikinci oturum sırasında katılımcılara tekrar verilmiş ve belirtmiş oldukları ifadeler üzerine teyit alınmıştır. Ayrıca çalışmanın en başından itibaren araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemleri hakkında bilgi sahibi uzmanlardan görüş

alınmış ve veri toplama süreci bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın aktarılabiliirliğinin gerçekleştirilmesi amacı ile çalışmanın araştırma tekniğı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiğı sırada, katılımcıların izinlerinin alınması sonucunda ses kayıtlarının alınması işlemi gerçekleştirilmiş, görüşmenin hemen ardından ise araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Bununla birlikte, elde edilen veriler, katılımcıların görüşlerini temsil edecek biçimde, araştırmacı tarafından yorum katılmaksızın aktarılmıştır. Verilerin analizi esnasında ise, elde edilen veriler, oluşturulan sınıflandırmalara yönelik olarak kodlanarak işlenmiştir. Daha sonra ise araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Çalışmanın tutarlılığı elde edilirken, görüşme metinleri aynı yaklaşım içerisinde kalınarak kayıt altına alınmış ve metne dönüştürülmüştür. Analiz işlemi gerçekleştirilirken, kodlamalar yapılmış ve kodlamalar gerçekleştirilirken anlam ve kavramları ortak bir şekilde ele alınmış, bu konuda özen gösterilmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanması adına, görüşmeler neticesinde elde edilen ham veriler ve daha sonra kodlamalar ve elde edilen bulgular, birbirleriyle sürekli bir biçimde karşılaştırılıp, anlam kaymasının önüne geçilmiştir. Ayrıca teyit edilebilirliğin sağlanması adına ham veriler saklanmıştır.

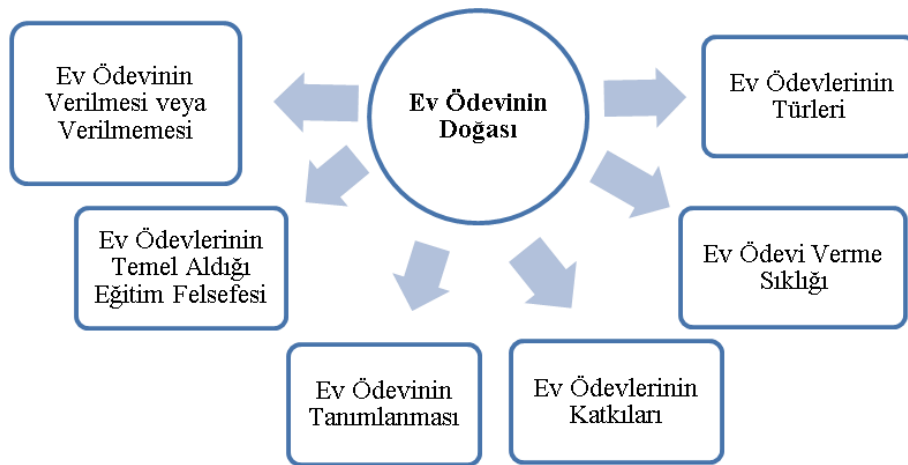
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen veriler farklı başlıklar altında incelenmiştir. Bu bağlamda bulgular araştırma sorularına göre başlıklara ayrılmıştır.

4.1. Ev Ödevinin Doğası

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Ev ödevi verme konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce öğrencilere ev ödevi verilmeli midir? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Ev ödevlerinin doğasına ilişkin olarak öğretmen görüşleri, ev ödevlerinin verilmesi gerektiği yönünde tutarlılık göstermiştir. Ev ödevlerinin doğası ile ilgili olarak ise katılımcıların vermiş oldukları cevaplara yönelik kodlar belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. İlgili tematik şema, Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Ev ödevlerinin doğasına ilişkin tematik şema

Şekil 4.1’de daire şeklindeki alan temayı, dikdörtgen şeklindeki alan ise kodları göstermektedir. Toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular, ev ödevinin doğasına ilişkin; ev ödevinin verilmesi veya verilmemesi, ev ödevlerinin temel aldığı eğitim felsefesi, ev ödevinin tanımlanması, ev ödevinin kakıları, ev ödevi verme sıklığı ve ev ödevi türleri olarak altı farklı kod halinde sınıflandırılmıştır. Her bir koda ait bulgular, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Ev Ödevinin Verilmesi veya Verilmemesi

Ev ödevlerinin verilmesi veya verilmemesi ile ilgili olarak, katılımcıların görüşleri arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Tüm katılımcılar ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini dile getiren Aylin Öğretmen bununla ilgili olarak “...Ev ödevi sınıf eğitiminde en başta geliyor benim için. Çünkü derslerin sonrasında işlediğim konunun pekişmesi açısından ve anlaşıldı mı anlaşılmadı mı bunu görebilmek açısından benim için çok önemli.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Kaan Öğretmen de benzer bir şekilde özellikle matematik ve Türkçe derslerinde ev ödevi verilmesinin gerektiğini belirtmiş, verilen ödevlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu durumu, Kaan Öğretmen “...Evet, özellikle matematik ve Türkçe derslerinde öğrenci seviyesine uygun ev ödevi verilmesi gerektiğini düşünüyorum, uygun buluyorum...” şeklinde ifade etmiştir. Ev ödevlerinin verilmesine ilişkin Elif Öğretmen de ödevlerin verilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Fakat burada çocuğun yorulmayacağı tarzda ödevlere yönelmek gerektiğini ve ödevi geri bildirim sağlamanın önemini belirtmiştir. Elif Öğretmen ev ödevlerinin verilmesi ile ilgili görüşlerini “...Bence ev ödevi verilmeli ama çocuğu yormayacak, dersten soğutmayacak şekilde verilmeli. Eğer siz geri bildirimde bulunabiliyorsanız ödevleri kontrol edebiliyorsanız kesinlikle verilmesi gerekiyor...” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka söylemle sayıca çok ödev vermek yerine ödevlerin dönüt verilmesi durumunda işe vurgulamış, öğrencilerin seviyesine uygun ödev verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bununla birlikte Elif Öğretmen her gün özellikle matematik ve Türkçe derslerinden ödev vermeye çalıştığını şu şekilde açıklamıştır; “...mutlaka her gün matematik ve Türkçeden vermeye özen gösteriyorum. Diğer fen bilimleri derslerinde haftada bir ya da iki kez vermeye çalışıyorum. Ama matematikten mutlaka her gün vermeye çalışıyorum...”.

4.1.2. Ev Ödevlerinin Temel Aldığı Eğitim Felsefesi

Aylin Öğretmen, ev ödevi vermedeki temel hedeflerin pekiştirme sağlamak, öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve içsel dürtü sağlamak olduğunu belirtmiş ayrıca öğrenme için sadece okuldaki eğitimin yeterli olmadığını ifade etmiştir:

...Okulda kısıtlı vaktimizde her çocuğa soru soruyorum o anda çocuk onu yapabilir. Eve gittiğinde bakalım tek başına yapabilecek mi bunu test etmek amacıyla ev ödevi benim için önemli. O yüzden düzenli olarak ödev vermeye çalışıyorum ve bir bütün halinde görüyorum bunu, okuldaki eğitim artı ev ödevi benim için önemli...

...Eğitim hayatının devam etmesi için, özellikle böyle bir bölgede yaşayan çocuk için bu bağımsız çalışma alışkanlığını kazanması çok önemli. İçsel dürtü sağlamaya çalışıyorum.

Aylin Öğretmen'in temel aldığı bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırma ve içsel dürtü sağlama hedefleri öğrenciye kendi öğrenme yöntemini biçimlendirme fırsatı sunması bakımından yapılandırmacı eğitim felsefesine uygundur. Ayrıca öğrenme sürecini okul etkinliklerinin yanı sıra ev ödevleri ile genişletmesi de bu eğitim felsefesinin “müfredatta öngörülen beceriler sadece okul çalışmalarlarıyla yeterli düzeyde gelişmemektedir.” ilkesine uygundur.

Kaan Öğretmen genel itibarıyla okulda işlenen derslerin pekiştirilmesini sağlamak hedefiyle ödev verdiğini ayrıca ödevlerden sonra çeşitli pekiştireçler kullanarak ödev yapma alışkanlığı kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir:

...Çocukların tekrarı için, konuların pekiştirilmesi için. Yani her gün de ödev vermeye çalışıyorum. Çocukların başarısını arttırmak için onlara göre sorumluluk verme amaçlı...

...Ödev kontrolü yapıyorum. Öğrencilerden böyle hepsini ödevini tam yapanlara ödülle karşılık veriyorum. Kırtasiye malzemesinden filan ödülleri veriyorum. O şekilde pekiştireç sağlıyorum. İşte ödev yapmayanlara da yaptırım konusunda aileleriyle görüşüyorum...

Kaan Öğretmen'in konuların tekrar edilerek pekiştirilmesi amacıyla ödev vermesi, ödev yapma alışkanlığı kazandırmak amacıyla olumlu davranışları pekiştirip olumsuz davranışlara yaptırımlar uygulaması davranışçı eğitim felsefesine uygundur.

Ev ödevi vermedeki temel hedefinin, konunun anlaşılabilirliğini ölçme (geri bildirim sağlama) gerektiğini dile getiren Elif Öğretmen, konu ile ilgili olarak görüşünü “...Kesinlikle ödevi konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için veriyorum. Anlaşılmışsa öğrenci bunu bana dönüt olarak veriyor. Anlaşılmamış ise evde tekrar edip anlamadığı konuları pekiştirmesi sağlıyor...” şeklinde açıklamıştır. Bilginin ne kadar anlamlandırıldığını önemsenmesi, konular arasındaki bağlantıları

sağlamak için geri bildirimin temele alınması yapılandırmacı eğitim felsefesine uygundur. Ayrıca Elif Öğretmen'in yaptığı "*Çocuğun öğrenilen konuları geçmiş konularla pekiştirip bize bilgilerini aktarabileceği etkinliktir bence ev ödevi*" şeklindeki ödev tanımı konuların birbiri üzerine yapılandırıldığı fikrine dayanan bu felsefeye uygundur.

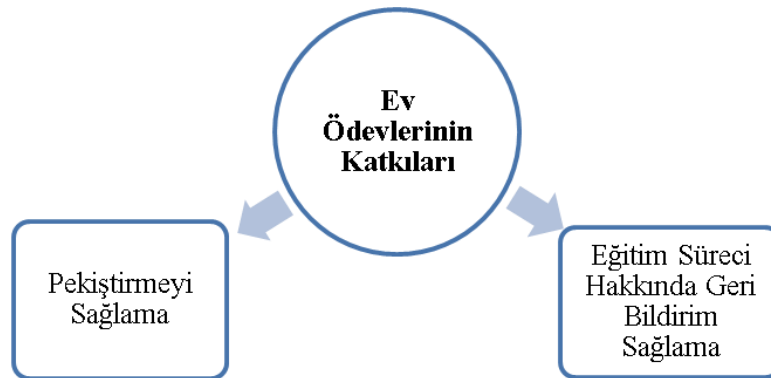
4.1.3. Ev Ödevinin Tanımlanması

Ev ödevinin tanımlanmasına ilişkin olarak Aylin Öğretmen: "*...ev ödevi çocuğun kendi başına kaldığında okulda öğrendiği konuyu gerçekten öğrenmiş mi? Bunu görmemizi sağlayan araç*" şeklinde tanımlamıştır. Ev ödevinin tanımını Kaan Öğretmen "*...ev ödevi yani anlattıklarımın bir nevi tekrar edilmesidir. Anlattıklarımın pekiştirilmesi, tekrar edilmesi şeklinde ifade edebilirim...*" şeklinde açıklamıştır. Elif Öğretmen ise "*...çocuğun öğrenilen konuları geçmiş konularla pekiştirip bize bilgilerini aktarabileceği etkinliktir bence ev ödevi.*" şeklinde ev ödevini tanımlamıştır.

Tanımlara göre, Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen'in ev ödevinin öğrenme seviyesini ortaya koymadaki rolünü vurguladıkları, Kaan Öğretmen'in ise ödevin tekrar ve pekiştirmeye katkısına dikkat çektiği söylenebilir.

4.1.4. Ev Ödevlerinin Katkıları

Araştırmada tüm katılımcılar, matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin matematik ders başarısına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu katkının farklı amaçlara yönelik olarak gerçekleştiği, elde edilen verilerden çıkarılabilmektedir. Konu ile ilgili olarak verilerden elde edilen tema ve kodlar Şekil 4.2'de şekilde sunulmuştur.



Şekil 4.2. Ev ödevlerinin katkıları

Şekil 4.2’de matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin katkıları şeklindeki temaya ait iki alt tema geliştirilmiştir. Bunlar; pekiştirmeyi sağlama ve eğitim süreci hakkında geri bildirim sağlamadır.

a) Pekiştirmeyi Sağlama

Verilen ev ödevlerinin pekiştirmeyi sağlama yönünden katkı sağladığını düşünen Aylin Öğretmen, matematik dersi özelinde öğrencilere verilen ev ödevlerinin katkılarını “...*Yani benim verdiğim ödevler pekiştirmeye katkı sağlıyor diye düşünüyorum...*” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca ödev miktarının fazla olmasının ödevin katkılarını engelleyeceğini şu şekilde ifade etmiştir:

...Çünkü çocukları çok yoracak, saatlerce sürecek ödevler vermiyorum. Yani çocuk keyif alarak yapsın istiyorum yoksa katkı sağlamaz. Aynı zamanda öğrendiğimiz konuyu pekiştirmesi gerektiği için yeterli düzeyde, yeterli sayıda soru veriyorum onlara ve basit bir sürede işi yarım saatte bir saatte yapabilsin ve kendi çabalarıyla yapabilsin diye ona göre bir düzenleme yapıyorum...

Katılımcılardan Kaan Öğretmen de benzer bir şekilde matematik dersine ait ev ödevlerinin katkı sağladığını dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak ise “...*Anlattıklarımın pekiştirilmesi, tekrar edilmesi...*” şeklinde geçen ev ödevlerinin öğrencinin öğrenme sürecine pekiştirme yoluyla katkı sağladığının altını çizmiştir.

Konu ile ilgili olarak Elif Öğretmen ödevlerin hem öğrenilen konuyu hem de hayat becerilerini pekiştirmeye katkı sağladığını vurgulamıştır;

...Ben pekiştirmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Zaten matematik hayatın içinde de var. Eğer başına gelen bir problemi çözebiliyorsa, arkadaşları ile bir sorunu arasında geçen bir sorunu halleder. Bu durum zaten sadece matematikle ilgili değil problem çözme ile alakalıdır... kesinlikle faydası olduğunu düşünüyorum...

b) Eğitim Süreci Hakkında Geri Bildirim Sağlama

Verdiği ev ödevlerini geri bildirim açısından yorumlayan Aylin Öğretmen:

...Derse geldiklerinde ertesi gün önceki ödevleri kontrol ediyoruz, doğruları ve yanlışlarına bakıyoruz. Sonrasında test etmeye başlıyoruz. Tek tek tüm sorular tahtada çözülüyor ve her öğrencinin ne cevap verdiğini tek tek soruyorum. Ardından kendisi mi yaptı diye test etmek içinde yine nasıl yaptığını da soruyorum. Yaptığı yöntemi o kendisi anlatıyor. Bence matematikte anlatmak da çok önemli çünkü bazı çocuk anlatmıyor cevabı bu. Buldum diyor. Hayır diyorum o zaman sen bunu kendin yapmamış olabilirsin, bana söyleyeceksin. Bu şekilde geri dönüt de verdiğim için en azından eksik bir konu kaldıysa bunu anlamam açısından önemli...

şeklinde ifade ederek, verilen ev ödevlerinin ertesi gün sınıf içerisinde tek tek öğrenciler ile cevaplandığını ve öğrencilerden soruları nasıl yaptıklarına dair geri bildirim aldığını belirtmiştir. Aylin Öğretmen’in verilen ev ödevlerinin katkısını

görmesi adına ertesi gün öğrenciler ile birlikte etkileşim halinde soruları cevapladığı ve öğrencilerin eksik konularını bu şekilde belirlediği görülmektedir.

Ödevlerin kapsam geçerliğine dikkat çeken Elif Öğretmen ödevin konu hakkında geri bildirim sağlaması gerektiğini vurgulamış ayrıca boyama yapma, soruyu nasıl çözdüğüne dair video çekme gibi farklı uygulamalar yaparak nasıl dönüt alma süreci düzenlediğini ve bununla konunun ne düzeyde anlaşıldığını öğrendiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

...Ödevin kesinlikle kapsam geçerliliği olmalı. Yani iş tümden konuyu kesinlikle kapsamalı. Gerçekten öğrenip öğrenmediğini eğlenceli bir şekilde bana dönüt verebilmeli. Mesela dört işlemle ilgili boyamalar yapıyoruz, çünkü hem eğleniyor hem öğrenmiş oluyor. Farklı etkinlikler düzenliyorum ben. Mesela video çekip bana göndermelerini çok istiyorum. Bu şekilde etkinlikler de yapıyorum. Bir problemi nasıl yorumluyor, nasıl anlatıyor, başkası nasıl öğretebilir, nasıl anlatabilir kendi ben olarak görse. Çünkü en güzel öğrenmek başkasına anlatarak öğrenmedir. Ben bu şekilde uygulamaya çalışıyorum...

4.1.5. Ev Ödevi Verme Sıklığı

Araştırma kapsamında oluşturulan bir diğer tema, matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin sıklıklarıdır. İlgili temada, katılımcıların, öğrencilerine yönelik olarak vermiş olduğu ev ödevlerinin ne sıklıkla gerçekleştirildiği incelenmiştir. Katılımcılar, matematik dersi özelinde verilen ödevlerin ne sıklıkta olduğunu belirtirken, farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Kaan ve Elif Öğretmen'in benzer görüşe sahip olduğu görülse de Aylin Öğretmen'in farklı görüşte ve uygulamada olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. *Ev ödevinin sıklığı*

Tema	Kodlar	Kişi
Ev Ödevi Verme Sıklığı	Haftada 3 ya da 4 kez	Aylin
	Her gün (Haftada 5 kez)	Kaan, Elif

Tablo 4.1'de sunulan tema ve kodlar incelendiğinde Aylin Öğretmen, haftada 3 ya da 4 kez, Kaan Öğretmen ve Elif Öğretmen ise haftada 5 kez matematik dersinden ev ödevi verdiğini belirtmiştir.

a) Aylin Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Sıklığı

Aylin Öğretmen haftada 3 ya da 4 kez ev ödevi verdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

...Çünkü düzenli olarak verilmediğinde eve gittiğinde çocuk hem bir boşluk hissi oluşuyor. Bu boşluk da benim için önemli. Çünkü boş yere kendi zamanını harcamasını istemiyorum. O günkü konumuz üzerine de biraz düşünmesini istediğim için çocuk eve gittiğinde okulun devam ettiğini fark etmesini istiyorum. Çünkü ertesi gün geldiğinde ben yeni bir konu anlatacak olursam eski konuyu pekiştirmeden veya ödev vermeden o günü geçtiysem unutan öğrenci sayım artıyor...

Burada verilen ev ödevlerinin sıklıklarının, işlenen dersin kalıcı olarak öğrenmesi ile eşdeğer gören Aylin Öğretmen, bu nedenle haftada 3 ya da 4 kez matematik dersi ile ilgili ev ödevi verdiğini belirtmiştir. Ayrıca hafta içi ve hafta sonu farklı uzunlukta ev ödevi verdiğini dile getiren Aylin Öğretmen hafta içi verdiği ödevlerin yaklaşık bir saat sürdüğünü hafta sonları ise birkaç sayfa daha uzun olduğunu belirtmiştir:

...Genelde 1 saatte yapılabilecek ödevler oluyor. Türkçe, matematik veriyorum mesela. İşte Türkçe'de okuduğunu anlama şeklinde bir ödev oluyor. Matematikte problemlere geçtiği 8/10 tane problem sorusu. Konuyla alakalı zorlamayacak sorular oluyor. Öyle olunca yaklaşık 1 saat sürüyor... Hafta sonu verdiğim ödevler ise genelde okulumuzun verdiği yani devletin dağıttığı kaynak kitaplardan olduğu için birkaç sayfa daha fazla ödev oluyor. Türkçeden. Mesela tek bir sayfa verip geçmiyorum. Okuduğunu anlama metni veriyorsam 3-4 tane metin veriyorum en az o metinler ama kısa kısa oluyor hafta sonu daha fazla. Matematikte de yine birkaç sayfa daha artıyor diyebilirim...

b) Kaan Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Sıklığı

Kaan Öğretmen, matematik dersini her gün 1 saat, haftada 5 saat işlediklerini vurgulamış, bu nedenle öğrenilenlerin pekişmesi adına her gün matematik dersinden ev ödevi verdiğini “...*Günde bir ödev şeklinde yani günde bir etkinlik sayfası, bir çalışma sayfası arkalı önlü. ...*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ödev verme sıklığının ve ödev uzunluklarının duruma göre değiştiğine dikkat çeken Kaan Öğretmen ödev uzunluğunun konu uzunluğuna ve kitaplardaki etkinliklere farklılık gösterdiğini dile getirmiştir;

...O konudan konuya değişiyor. Bazı konularımız çok uzun. O yüzden biraz fazla ödev veriyorum. Bazı konularımız kısa. Onunla ilgili az ödev veriyorum. Bir de ders çalışma kitabında, ders kitabında, çalışma kitaplarındaki etkinliklere de bağlı. Yani etkinlikler azsa fotokopi de mutlaka veriyorum. Yanında takviye olarak, yeterliyse fotokopi az veriyorum. O şekilde ayarlıyorum. Denk getiriyorum...

c) Elif Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Sıklığı

Elif Öğretmen de Kaan Öğretmen ile benzer bir şekilde matematik dersi ile ilgili olarak her gün ödev verdiğini “...*her gün en az 1 tane ödev vermeye*

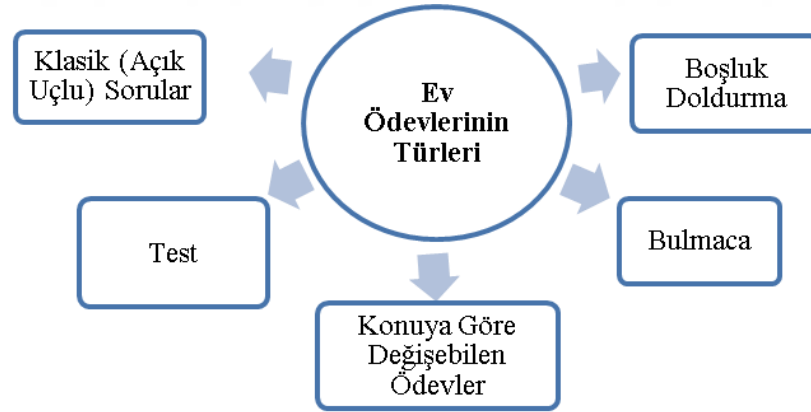
çalışıyorum...” şeklinde açıklamıştır. Verilen ödevlerin ertesi gün sınıf içerisinde çözülmesi gerektiğini vurgulayan Elif Öğretmen bir ders saati içerisinde çözülebilecek ödevler verdiğinin altını şu ifadelerle çizmiştir;

...Ödevleri diğer gün mutlaka sınıfta çözmem gerekir ki çocuklar yapabilmiş mi konuyu öğrenebilmiş mi? Kontrol etmem gerekiyor ve bunun bir ders saatini geçmemesi gerekiyor. Ona dikkat ediyorum. Yani 40 dakikalık ödev vermeye çalışıyorum. Tabi bu sınıfta genel olarak bir süreç, süre bu kişiye göre değişebiliyor. Kimine 40 dakika olabilir, evde çözdüğü süre, kiminde 1 saat, kimi de iki saat sürebilir. Ama bizim sınıfta bunu bir ders saatini bulması gerekiyor...

Burada dile getirilmesi gereken bir diğer konu ise, Aylin Öğretmen’in düşük sosyo-ekonomik profile sahip bir çevrede öğretmenlik yaptığıdır. Diğer iki öğretmene göre daha ilgisiz veli profili ile karşılaştığını belirten Aylin Öğretmen fazla ödev verdiğinde ödevlerin yapılmadan geldiğini belirtmiştir. Bu nedenle, diğer öğretmenlere göre daha düşük sıklıkta ev ödevi verdiği düşünülebilir.

4.1.6. Ev Ödevlerinin Türleri

Öğretmenlerin farklı türlerde ev ödevi verdikleri saptanmış bu bağlamda matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin türlerine ait tema ve kod şeması Şekil 4.3’te verilmiştir.



Şekil 4.3. Ev ödevlerinin türleri

Şekil 4.3’te matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin türleri adlı temaya ait beş adet kod gelişmiştir. Bu kodlar, klasik (açık uçlu) sorular, test, konusuna göre değişebilen ödevler, boşluk doldurma ve bulmaca şeklindedir.

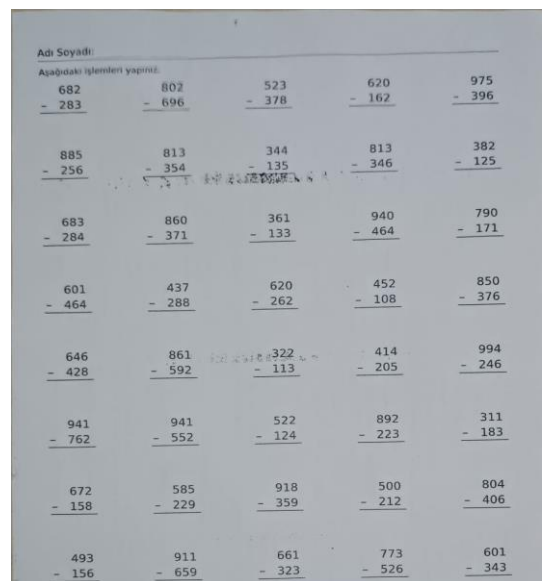
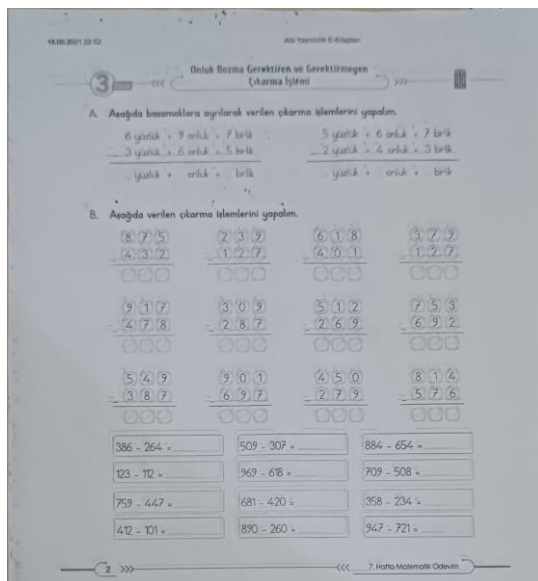
a) Aylin Öğretmen'in Tercih Ettiği Ev Ödevi Türleri

Aylin Öğretmen verilen ev ödevlerinin türü ile ilgili “...*hafta sonları ya da hafta içi test ödevi vermeyi şu anda doğru bulmuyorum...*” şeklinde ifadeyle bulunarak klasik olarak dile getirilen şıkları olmayan, açık uçlu sorulardan oluşan ev ödevi verdiğini, bunu rastlantısal olarak doğru cevabı bulma, birinden yardım alma (ödevini birine yaptıрма) ihtimallerini azaltmak ve öğrencilerin ödevlerde nasıl bir yol izlediğini görmek amacıyla uyguladığını açıklamıştır;

...Yani kendisi çözüyor cevabı buluyor, işaretleme yok, seçenek yok çünkü daha güzel yol aldıklarını düşünüyorum ben en azından nasıl yaptıklarını görmek açısından. Test olursa sallama ihtimali, birinden yardım alma ihtimali yükseliyor bana kalırsa. Genelde sorular bu şekilde oluyor...

Bununla birlikte matematik dersine ait olan konularda ezbere dayalı bir sistem olmadığı, genel itibarıyla anlama ve pratiğe dönük işlemler olduğu için klasik tarzda ev ödevleri verdiğini dile getirmiştir. Buna karşılık olarak çarpım tablosu gibi matematik içerisinde ezbere dayalı bazı ödevler de verdiğini bu durumu “...*çarpım tablosu falan ezberlenebilir. Ya da işte toplanan, toplanan toplam mesela toplama işleminin öğeleri. Bunlar tabiki de ezberlenecek bunu da bir şekilde evet oyunlarla ezberliyoruz...*” şeklinde açıklamıştır. Bunun için çeşitli oyunlar yaptıklarını ve sınıf içerisinde bunları gerçekleştirdiklerini belirtmiştir;

...Evde tek başlarına oyun türünde yapamayacakları için sınıf ortamında yapıyoruz doğru bulan kazanıyor. Ondan sonra ya da top atma şeklinde ya da topların, bardakların arkasına mesela çarpım tablosu ilgili bir şey yazıyoruz. Doğru bulan topu alıyor gibisinden o tip oyunlar yapabiliyoruz. Yine yarışmaya yönelik en son yine finale kalanlar tekrar yarışıyor mesela öyle oyunlaştırma biliyoruz...



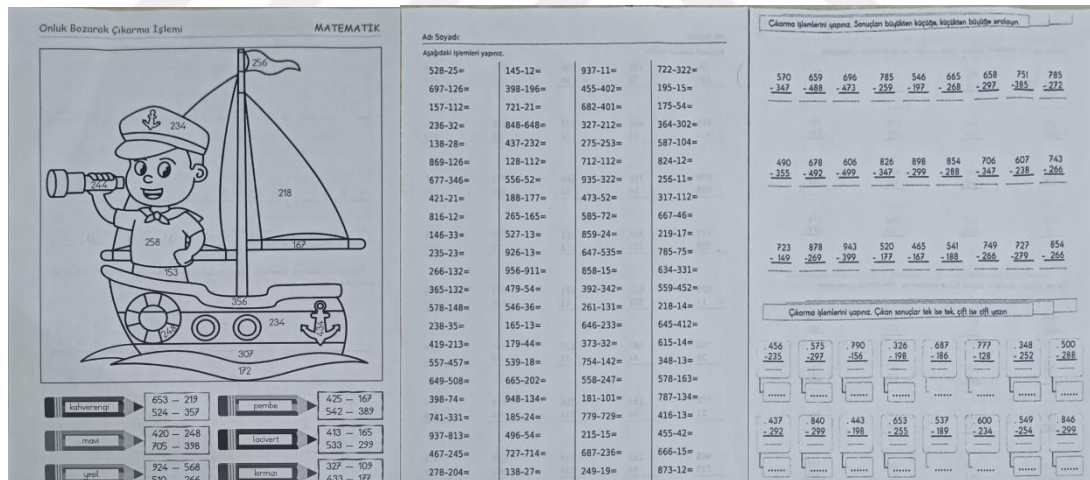
Resim 4.1. Aylin Öğretmen'e ait örnek ödevler

Resim 4.1’de Aylin Öğretmen’e ait örnek ev ödevleri gösterilmektedir. Ev ödevleri incelendiğinde, ödevlerin matematik dersine ait olduğu ve öğrencilerin çıkarma işlem bilgilerini sorguladığı görülmektedir. Çıkarma işlemine ait pekiştirme amaçlı verilen ödevler, klasik olarak ifade edilen, şıkları olmayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Örnek ödevlerin, bulmaca, boşluk doldurma ve benzeri eğlenceli olarak aktarılmasından ziyade daha klasik bir şekilde işlemlerin olduğu görülmektedir. Bu durum görüşme sürecinde de gözlemlenmiş, Aylin Öğretmen’in klasik sorular şeklinde ödev verdiği anlaşılmıştır.

b) Kaan Öğretmen’in Tercih Ettiği Ev Ödevi Türleri

Kaan Öğretmen ise o gün sınıf içerisinde işlenen konuya göre ev ödevlerinin türünün değiştiğini, konuya göre test, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi farklı türlerde ev ödevi verdiğini belirtmiştir;

...Konuya göre. Mesela matematikte toplama çıkarma problemlerini işledik. Problem tarzı çalışma kâğıtları verdim. Bazı konular teste uygun, ona göre test hazırlıyorum, test veriyorum çocuklara. Bazı konular boşluk doldurmaya uygun, doğru yanlışa doğru uygun. Ona göre veriyorum konuya öyle göre değişiyor...



Resim 4.2. Kaan Öğretmen’e ait örnek ödevler

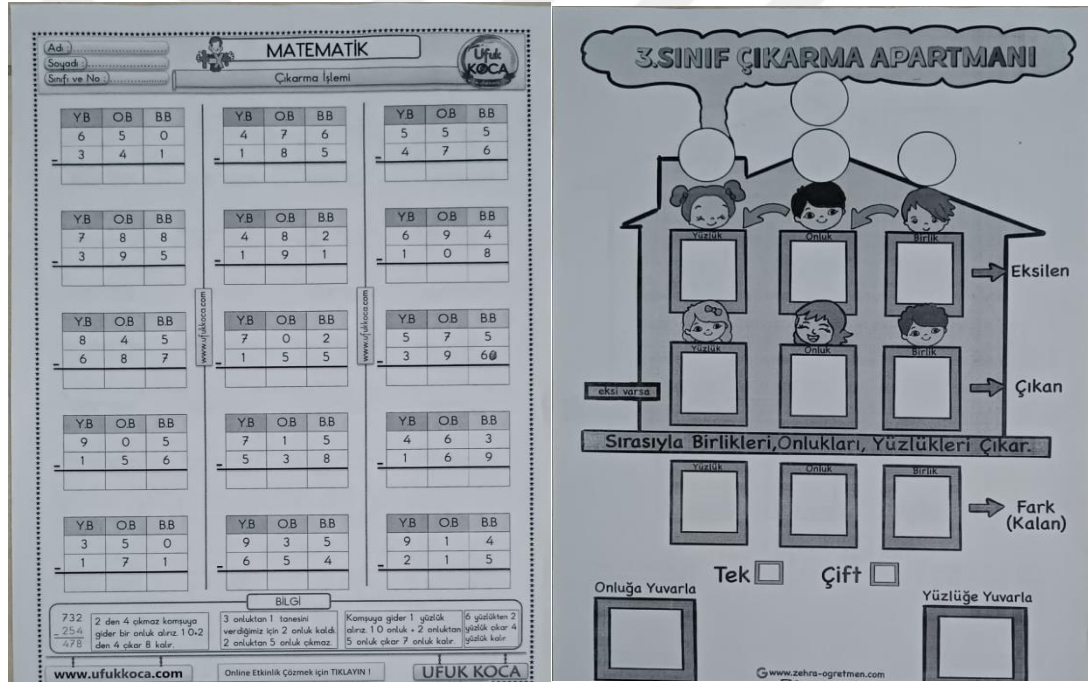
Resim 4.2’de Kaan Öğretmen’e ait matematik ev ödevi örnekleri görülmektedir. Aylin Öğretmen gibi, Kaan Öğretmen’in de ev ödevlerinin kaynağı olarak internetten yararlandığı görülmektedir. Örnek ödevler incelendiğinde, farklı türde ev ödevlerinin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda ve eğlence içerikli, oyun mahiyetindeki ödevlerin ve açık uçlu sorular şeklinde işlemlerin gerçekleştiği ödevlerin olduğu görülmektedir. Sol resimdeki ödevde,

öğrencilerin beceri kazanımları ile birlikte işlemleri gerçekleştirmeleri sonucunda, boyama işlemini de yaparak, eğlenecekleri ve ödevlerden sıkılmayacakları düşünülebilir.

c) Elif Öğretmen'in Tercih Ettiği Ev Ödevi Türleri

Konu ile ilgili olarak Elif Öğretmen matematik dersine ait ev ödevlerinin türü ile ilgili olarak “...ben eski tarz klasik soru da pek kullanmıyorum...” şeklinde ifadeye bulunmuştur. Bununla birlikte “...Boşluk doldurma o da. Bir de bulmaca, özellikle bulmaca...” şeklinde ev ödevleri hazırladığını belirtmiştir;

...Kes yapıştır şeklinde etkinlik ödevleri vermeye çalışıyorum. Hem eğlenip hem öğrenebilecekleri tarzda bu tür etkinliklere yani sürece kendilerini de kata bilmeleri lazım. Öyle kesmeyip a'yı b'yi işaretle şeklinde ödev vermemeye çalışıyorum. Öyle ödevler vermiyorum. Zaten bu tür etkinlikleri yapmaya çalışıyorum...



Resim 4.3. Elif Öğretmen'e ait örnek ödevler

Resim 4.3'te Elif Öğretmen'e ilişkin örnek ödevlere ait görseller verilmiştir. Örnek ödevlerin, çıkarma işlemine ait olup bunun oyunlar ve görsellerle aktarıldığı görülmektedir. Soldaki örnekte, basamakların kısaltılması verilmiş olup, örnek çözümler aşağıda açıklamalı olarak verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin işlenen konuları pekiştirmelerini ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Sağ

taraftaki örnek ödev ise, daha çok öğrencilerin ilgisini çekme adına oyunlar ile öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Örnek ödevlere ilişkin genel bir değerlendirmede bulunulması gerekirse, Aylin Öğretmen'in daha klasik soruları içeren ödevler verdiği, Elif Öğretmen'in ise öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda ve motivasyonu artırıcı kes yapıştır, bulmaca ve boşluk doldurma şeklinde ödevler verdiği görülmektedir. Kaan Öğretmen'in ise dinamizme önem verdiği ve bu nedenle konulara göre farklı türde ödevler hazırladığı belirtilebilir.

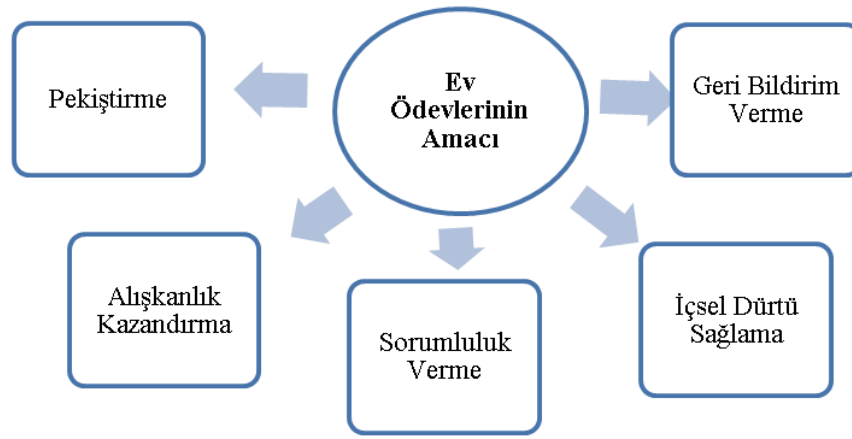
Hazırlanan ödevlerin mesleki tecrübe farklılıkları ve çevresel özelliklere göre farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Daha düşük sosyo-ekonomik çevredeki bir okulda görev yapan ve mesleki tecrübe açısından diğer katılımcılara göre daha az mesleki tecrübeye sahip olan Aylin Öğretmen, velilerin desteklerinin sınırlı olduğunu, bulmaca tarzında bir ödev verdiğinde ailesinden yardım almayan öğrencilerin ödevi yapamayıp o sorunun cevabını öğrenmeden okula geldiğini ve bu nedenle klasik sorular hazırladığını ifade etmiştir. Ayrıca bunların ertesi gün okulda çözümünü beraber yaptıklarını ve bu şekilde yol aldıklarını belirtmiştir. Daha yüksek sosyo-ekonomik çevredeki bir okulda velileri bulunan ve mesleki tecrübe açısından diğer katılımcılara göre daha yüksek tecrübeye sahip olan Elif Öğretmen ise, daha yenilikçi ödevlerin hazırlanması ve sunulmasını talep eden velilerine yönelik olarak boşluk doldurma ve bulmaca şeklinde ödevler hazırladığını dile getirmiştir.

4.2. Ev Ödevlerinin Amaçları

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçları görüşme formuyla elde edilen veriler ve gözlem formuyla elde edilen veriler olarak iki başlık altında incelenmiştir.

4.2.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Veriler

Katılımcılar, matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin amaçları açısından pekiştirme amacını güttüklerini belirtmişlerdir. Tüm katılımcıların ev ödevini vermedeki amaçlarının pekiştirme şeklinde ortak bir görüşte toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte, elde edilen veriler içerisinde, katılımcıların verilen ev ödevlerine yönelik amaç olarak farklı amaçlarının da bulunduğu dile getirilebilir. Görüşme metninden çıkarılan bu kodlar Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4. *Ev ödevlerinin amacı*

Şekil 4.4’te, tema olarak matematik dersi özelinde ev ödevlerinin amacı belirlenmiştir. İlgili temaya ait beş adet kod gelişmiş olup bunlar, pekiştirme, alışkanlık kazanma, sorumluluk verme, içsel dürtü sağlama ve geri bildirim şeklindedir.

Katılımcılar, matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin amacına yönelik olarak farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Bunlar arasında görüşme metninden çıkarılan kodlar pekiştirme, alışkanlık kazanma, sorumluluk verme, içsel dürtü sağlama ve geri bildirim şeklinde dile getirilebilir.

Katılımcıların matematik dersi özelinde vermiş oldukları ev ödevlerine yönelik amaçları kodlar olarak katılımcılarla eşleştirilmiş, bu eşleştirme Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Ev ödevlerinin amacı*

Tema	Kod	Kişi
Ev Ödevlerinin Amacı	Pekiştirme	Aylin, Kaan, Elif
	Alışkanlık kazandırma	Aylin
	İçsel dürtü sağlama	Aylin
	Sorumluluk verme	Kaan
	Konunun anlaşılabilirliğini ölçme (geri bildirim)	Elif

Tablo 4.2’de sunulan tema ve kodlar incelendiğinde üç öğretmenin ortak ve farklı amaçlarla ev ödevi verdiği, üç öğretmenin de ortak amacının pekiştirme olduğu görülmektedir.

- **Aylin Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Amaçları**

Matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin amacına dair olarak Aylin Öğretmen'in vermiş olduğu cevaplar özetlenirse, pekiştirme, alışkanlık kazandırma ve içsel dürtü sağlama adına ev ödevini verdiği ifade edilebilir. Bununla ilgili olarak Aylin Öğretmen'in düşünceleri şu şekildedir;

...Genel olarak eğitim öğretimin aksamaması açısından ben ödev veriyorum açıkçası. Yani dediğin gibi yine pekiştirmeyi sağlamak açısından, çocuğun eksiklerini görebilmek açısından ödev veriyorum... İlkokulda ödev önemli, sonrasında çocuk kendisi biliyor ve ilkokulu bitirdikten sonra artık yapması gerektiğini, pratik yapması, test çözmesi gerektiğini biliyor. Anlayabiliyor ama ilkokulda ödev vermezsek çocuk hep başka şeylerle ilgilendiği için hiç ders çalışmak aklına gelmiyor...

Devamında ise çevresel özelliklere dikkat çekmiş ve öğrencinin bağımsızlığını kazanması için alışkanlık kazandırma ve içsel dürtü sağlamanın önemini vurgulamıştır;

...Yani alışkanlığı kazandırmak da tabii ki ilk amaçlarımızdan biri. Çünkü şu an bulunduğum bölgedeki çocuklar derslerle bağlantısı olmayan ailelerde büyüyorlar. Yani aile dersi ödevi pek önemsemiyor, okula girip çıkmayı çok önemsiyor. Devamsızlık yapan öğrenci çok oluyor. O nedenle kesinlikle alıştırmak da var işin içinde. Çünkü bu çocuğun eğitim hayatının devam etmesi için, özellikle böyle bir bölgede yaşayan çocuk için bu alışkanlığı kazanması çok önemli. İçsel dürtü sağlamaya çalışıyorum biraz da. Yani yapabileceği ödevler verdiğim sürece de çocuk yapmayı istiyor zaten. Yani zorlanmadığı için güzelce kendisi de isteyerek yapıyor. Bu yüzden aileden biraz çocuğu bağımsızlaştırıp, yani o kültürden bağımsızlaştırıp hani en azından “benim içimden geliyor ödev yapmak ve yapmalıyım” diye kendisini istemesini sağlamak istiyorum açıkçası...

- **Kaan Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Amaçları**

Kaan Öğretmen de verilen ev ödevlerinin çoğunlukla işlenen dersi pekiştirme amacıyla verdiğini “...Yani temel olarak çocukların evde pekişmesini sağlaması, tekrar etmesini sağlaması en temel amacın bu. Unutmasını önlemek için hatırlatıcı olmak amacıyla. Çocukların başarısını arttırmak için onlara göre sorumluluk verme amaçlı...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca verilen ev ödevinde amacın işlenen dersin pekiştirmesi olduğundan günlük verilen ev ödevlerinin uzunluklarına da ayrıca dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

- **Elif Öğretmen'in Ev Ödevi Verme Amaçları**

Konu ile ilgili olarak Elif Öğretmen de ev ödevlerinin asıl amacının işlenen konuların pekiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

...Kesinlikle ödevin bir kere konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için veriyorum. Anlaşılırsa öğrenci bunu bana dönüt olarak veriyor. Anlaşılmamış ise evde tekrar edip anlamadığı konuları pekiştirmesi sağlıyor ve kalıcı bir öğrenme olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü diğer konular da bunun üzerine kuracağımız konular olacağı için bunu tamamen öğrenmesi gerekiyor. Ben geri dönüt alabiliyor muyum öğrenmiş mi öğrenci? Bunları ölçmek için veriyorum...

Burada diğer iki katılımcıdan farklı olarak Elif Öğretmen, verilen ödevleri ertesi gün cevaplarırken, öğrencilerden alınan dönütün olumlu olup olmasını dikkate aldığını bu dönüte göre konularda ilerlediğini dile getirmiştir. Bir başka söylemle, o gün sınıfta işlenen konuların anlaşılabilirliğini ölçmek adına ev ödevi verdiğini belirtmiştir. Elif öğretmen önceki konuların anlaşılma düzeyini önemsemektedir, bu durum yapılandırmacı eğitim felsefesinin yeni konu eski konunun üzerine yapılandırılır ilkesine göre açıklanabilir

4.2.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Veriler

Araştırmacı, matematik dersinde Sayılar ve İşlemler Ünitesi ve doğal sayılarla çıkarma işlemi konusu bağlamında verilen ev ödevlerine yönelik gözlemler gerçekleştirmiştir. Gözlemden elde edilen veriler ile gözlem formu doldurulmuştur. Genel olarak katılımcıların görüşme formunda dile getirmiş olduğu ifadeler ile gözlem sonucu ulaşılan ifadelerin uyumlu olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili olarak ödev verme amaçları hakkında gerçekleştirilen gözlem sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Ödev verme amaçları*

Ödev verme amaçları	Aylin	Kaan	Elif
Pekiştirme ve tekrar	✓	✓	✓
Görev ve sorumluluk verme		✓	✓
Bilginin kalıcılığını sağlama	✓	✓	✓
Aile katılımını sağlama			
Derse ön hazırlık	✓	✓	✓
Zaman yönetimi becerisi kazandırma			
Öğrencileri zorlama/cezalandırma		✓	✓
Başarıyı artırma	✓	✓	✓
Motivasyon sağlama	✓	✓	✓
Araştırma becerilerinin geliştirilmesi	✓		✓
Bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırma	✓		✓
Geri bildirim sağlama	✓	✓	✓
Dış beklentilerin karşılanması			✓
Öz değerlendirme			✓
Sınavlara hazırlama	✓	✓	✓
Öğretimi iyileştirme	✓		✓

Tablo 4.3'te gözlem sonuçlarına bakıldığında pekiştirme ve tekrar, bilginin kalıcılığını sağlama, derse ön hazırlık, başarıyı artırma, motivasyon sağlama, geri bildirim sağlama ve sınavlara hazırlama amaçlarının tüm katılımcılar tarafından benimsendiği söylenebilir.

Elif Öğretmen'in daha fazla amaç benimsediği dile getirilebilir. Diğer katılımcılara göre daha yüksek sosyo-ekonomik çevrede yer alan bir okulda görev yapan ve 17 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan ve Elif Öğretmen'in görev yaptığı okulun her sınıfında yazıcı bulunmaktadır. Ancak diğer katılımcıların görev yaptığı okullarda ise tüm okul tarafından ortak kullanılan birer fotokopi makinası yer almaktadır. Görev yaptığı okulun daha iyi fiziki imkânlarla sahip olması sebebiyle öğrencilerin ödevde daha kolay ulaşmasının ve mesleki tecrübesinin diğer katılımcılara göre fazla olmasının Elif Öğretmen'in ev ödevi vermede daha fazla amaç benimsemesine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Elif Öğretmen'in diğer iki öğretmenden farklı olarak dış beklentilerin karşılanması amacıyla ödev verdiği saptanmıştır. Buradaki dış beklentiler veli beklentileridir. Buna ilişkin velilerin, öğrencilerin eğitim süreçleri ile daha çok ilgilenmesinin Elif Öğretmen'in ev ödevi verme amaçlarını etkilediği dile getirilebilir. Aylin Öğretmen daha düşük sosyo-ekonomik çevrede öğretmenlik yaptığını ve velilerin çocuklarının eğitim süreçleriyle pek ilgilenmediğini ifade etmiştir. Bu durum sonucunda ise ev ödevlerinin verme

amaçları açısından veli beklentilerinin karşılanması amacını gütmmediği söylenebilir. Kaan Öğretmen ise, konu ile ilgili daha düşük düzeyde kaygı içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda da veli beklentilerin karşılanmasına yönelik bir amacının olmadığı belirtilebilir.

Ev ödevi verme amaçları açısından görev ve sorumluluk verme amacına ait gözlem sonuçları arasında bir farklılık oluşmuştur. Kaan Öğretmen'in ve Elif Öğretmen'in ders sürecinde öğrencilere görev/sorumluluk vermek amacıyla ödevlere başvurduğu gözlenmiştir. Ayrıca farklılığın olduğu bir diğer durum ise öğrencileri zorlama/cezalandırma amacıyla gözlenmiştir. Kaan ve Elif Öğretmen'in bu amaçla da ödev verdiği gözlenmiştir.

Katılımcılarının hiçbirinin amaç olarak benimsemediği aile katılımının sağlanması konusunda, Aylin Öğretmen, velilerin desteklerinin sınırlı olduğunu, zor ödevler verdiğinde ailesinden yardım almayan öğrencilerin ödevi yapamayıp o sorunun cevabını öğrenmeden okula geldiğini belirtirken Kaan Öğretmen ailelerin çok yoğun çalıştıklarını ve öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir.

Gözlem sürecinde herhangi bir katılımcının zaman yönetimi kazandırma alanında bir eylem gerçekleştirmediği bunun yerine Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen'in bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırıp öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesini hedefledikleri dile getirilebilir.

Öğretmenlerin ödev verme amaçları hakkında yapılan gözlem sonuçları genel olarak görüşme verileriyle uyumludur. Ödev verme amaçlarında pekiştirme ve tekrar, bilginin kalıcılığını sağlama, derse ön hazırlık, başarıyı artırma, motivasyon sağlama, geri bildirim sağlama ve sınavlara hazırlama amaçlarının tüm katılımcılar tarafından tercih edilerek öne çıkan amaçlar olduğu söylenebilir.

4.3. Ev Ödevi Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar

Matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar konusunda katılımcıların farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Ev ödevlerinin hazırlanmasında katılımcıların yararlanmış olduğu kaynaklar tema olarak belirlenmiş ve görüşme metninden elde edilen cevaplar sonucunda ilgili temaya ait kodlar geliştirilmiştir. İlgili konuya ait tema ve kodlar, Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. *Ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar*

Şekil 4.5’te ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar temasına ait beş kod oluşturulmuştur. İlgili temaya ait kodlar, ders ve etkinlik kitapları, internet, kaynak kitaplar, fotokopi ve sosyal medyadır. Katılımcıların ortak görüş olarak dile getirmiş olduğu kaynak, internettir. Bunun dışında, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar farklılaşmıştır. Her katılımcının ev ödevi hazırlarken dikkate aldığı kaynaklar, Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar*

Tema	Kodlar	Kişi
Ev Ödevlerinin Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar	İnternet	Aylin, Kaan, Elif
	Ders ve etkinlik kitapları	Aylin
	Kaynak kitaplar	Kaan
	Fotokopi	Elif
	Sosyal medya	Elif

Tablo 4.4’te sunulan tema ve kodlar incelendiğinde en çok tekrar eden kodun internet olduğu görülmektedir.

a) Aylin Öğretmen’in Ev Ödevi Hazırlarken Yararlandığı Kaynaklar

Aylin Öğretmen matematik dersi bağlamında ev ödevlerinin hazırlanmasında, hem ders ve etkinlik kitaplarından hem de internet ortamında çeşitli gruplar içerisinde verilen ödevlerden yararlandığını belirtmiştir. Aylin Öğretmen bununla ilgili olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

...İkisini de kullanıyorum. Ben hem internetten hem de elimizdeki kaynaklardan ödev veriyorum. İnternette ödev verirken tabii ki de bir tarama yapıyorum. Bazı gruplarda bazı öğretmenlerimiz çok güzel ödevler hazırlıyorlar. Ama yine okul seviyemi uygunsa o ödevi kullanmak istiyorum... Whatsapp grupları, Facebook grupları, öğretmenlerimizin paylaştığı bazı gruplar var. Orada ev ödevleri oluyor zaten...

Ödev hazırlık için yararlandığı kaynakların internet, ders ve etkinlik kitapları olduğunu belirten Aylin Öğretmen, ödevin hazırlanma sürecini şöyle ifade etmiştir:

...Bu platformlarda çok güzel ödev üreten yerler var. Oralarından yararlanıyorum açıkçası. Kendim oluşturacaksam yine bir tarıyorum etrafı, internette bakıyorum, ondan sonra kitaplarımızdan bakıyorum yakın örnekler oluşturmak açısından. Hem internetten hem okuldaki kaynaklarımızdan yararlanırım. Okuldaki kaynaklarda da yine bazı sayfalar çok zor olabiliyor. Onları ben okulda kendim yaptırmayı tercih ediyorum. Eve ödev vermek yerine daha çok işte pratik yapabileceği kolay seviyede olanları ödev olarak veriyorum. Yani iki türlü de yararlanıyorum açıkçası. Derin bir araştırma gerektiriyor hadi al bunu ödev olarak yap diye vermek istemiyorum. Yani gerçekten benim istediğim sorular olsun, istediğim düzeyde kazanımları elde etsin bu sorular. Onun için bir araştırma yapmam gerekiyor, ikisinden de faydalanıyorum..."

Ödevleri kaynaklardan hazır olarak almadığını belirli bir süreçten geçirerek hazırladığını belirtmiş, sınıf seviyesine ve kazanımlara uygun olarak düzenlediğini vurgulamıştır.

b) Kaan Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlarken Yararlandığı Kaynaklar

Kaan Öğretmen ise kaynak kitaplardan ve internet üzerinden ödevlerin hazırlanmasında yararlandığını fakat ödevleri kendi hazırladığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir;

...Ev ödevlerini de verirken internetten, eğitim sitelerinden yararlanıyorum. Ödev hazırlarken onun dışında kaynak kitaplardan yararlanıyorum. Onun dışında bazen kendim hazırlıyorum. Çalışma sayfası olarak...

c) Elif Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlarken Yararlandığı Kaynaklar

Elif Öğretmen, ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanmış olduğu kaynaklara yönelik olarak genel itibariyle fotokopiler şeklinde hazırlık yaptığını belirtmiştir:

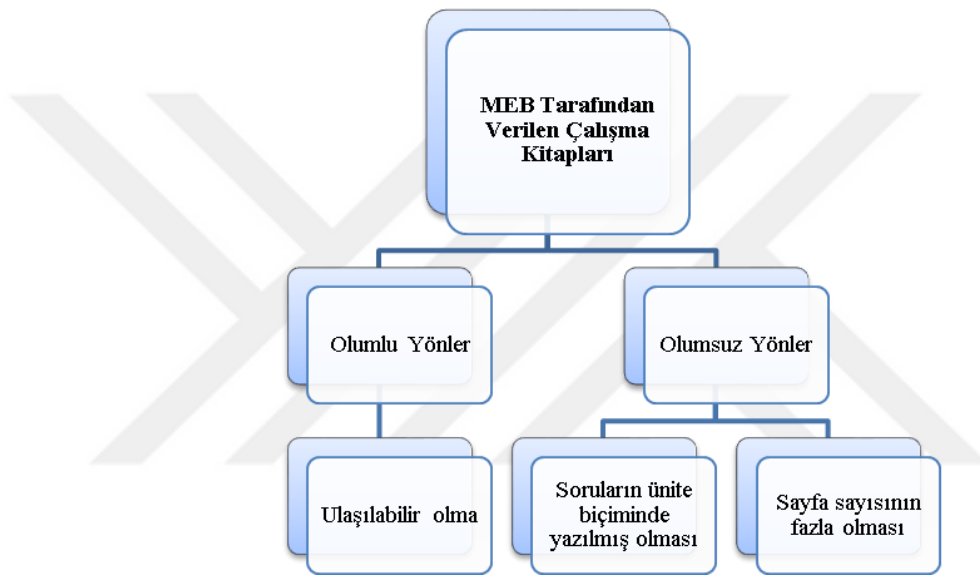
...Genellikle fotokopi şeklinde ödev vermeye çalışıyorum. E tabii ki zaman olarak da her zaman fotokopi yetişmiyor. Ama çoğunluk olarak fotokopi veriyorum. Kitapla yapılacak etkinlikleri sınıfta yapmaya gayret ediyorum. Çünkü gayet güzel, kaliteli sorular var. Onları kaçırmak istemiyorum...

Okul içerisinde kullanılan ders kitaplarındaki ödevleri ise sınıf içerisinde öğrenciler ile birlikte yaptıklarını belirten Elif Öğretmen. Ayrıca, her sene yeni ödevler hazırladığını ve çeşitli kaynaklardan yararlanarak bunları yaptığını belirtmiştir:

...Yeni şeyler öğrenmeyi çok severim. Mesela 17. yılı çalışıyorum ama elinizde sizin kaynağınız var mı kaydediyor musunuz diye sorarsanız. Hayır, hiçbir ödevi ben kaydetmem. Çünkü her sene yeniden araştırma oluyor, ben kendime ne kadar katabilmişim diye bakıyorum. O yüzden mümkün oldukça seviyelerine uygun, üçüncü

sınıf seviyesine uygun sitelerden mutlaka araştırdım. En çok kullandığım: İlkokul bir var, öğretmen evde, Soner hoca, öğretmen dolabı, mebders, ilkokul evim, ilkokulluyum. Bunları kullanıyorum yine instagramdan takip ettiğim öğretmenler var ölçüyorum biçiyorum hangisi benim sınıfına uygun biz ek olarak ne yapabiliriz bunlara dikkat ediyorum...

Araştırmadan elde edilen verilere göre, ev ödevlerinin hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ile ilgili olarak katılımcılar ayrıca, devlet tarafından verilen kaynaklar hakkında da görüşlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda devlet tarafından verilen çalışma kitapları şeklinde tema belirlenmiş olup, olumlu ve olumsuz yönler şeklinde kodlar gelişmiştir. İlgili temaya ait kodlar için oluşturulan şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.6. MEB tarafından verilen çalışma kitapları

Şekil 4.6’da MEB tarafından verilen çalışma kitapları ile ilgili olarak Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen olumsuz görüş bildirirken, Kaan Öğretmen kaynakların hem olumlu hem de olumsuz taraflarının olduğunu ifade etmiştir.

Bu yıl ilk defa MEB tarafından verilen çalışma kitapları ile ilgili olarak Aylin Öğretmen konuların art arda gitmemesi ve soruların konu değil ünite bazlı ilerlemesi konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir:

...Matematik için çok fazla sorun var bence. Kaynakta konular art arda gitmiyor. Yani karışık bir şekilde verilmiş. Hemen ilk ünitenin ardından ikinci ünite verilme gibi bir durumu değil, daha çok hepsini harmanlamış da sanki. Bir sonraki ünitelerde ki konular da ilk sorularda vardı. Ben şöyle bir göz gezdirdim sonrasında o kitabı bir rafa kaldırdım. Açıkçası hiçbir işimize yaramadı ama diğer Türkçe ve hayat bilgisi dersleri için verilen kitaplar güzel onları kullanıyorum ama matematik için verilerini hiçbir şekilde kullanmadım...

MEB'in verdiği kaynaklar ile ilgili olarak Kaan Öğretmen verilen kaynaklar ile ilgili olarak bu uygulamanın olumlu olduğunu fakat bazı ünite bazlı ödev verdiğinde sayfa sayısının fazla olması nedeniyle problem yaşadığını dile getirmiştir:

... Kaynak kitaplarını olumlu görüyorum her öğrenci ulaşabiliyor. Ama ünite ünite soruları var. Ondan dolayı o üniteyi bitirmeden çocuklara ödev veremiyorum. Ünite ünite olduğu için biraz sıkıntı yaşıyorum. Ya ünite bittikten sonra çocuklara ödev veriyorum bu seferde bir ünitenin ödevini vermiş oluyor. Bu birazcık çocuklar için zor oluyor ağır geliyor. Hepsini vermek durumundayım testler çok sayfa olduğu için yani onun dışında etkili olduğunu düşünüyorum. Ama bu konuda hani konu konu olsaydı daha etkili olacağını düşünüyorum...

Elif Öğretmen de kitaptaki sorunların konu bazlı değil de ünite bazlı ilerlemesi konusunda benzer bir şekilde şikâyetinde bulunmuştur. Durum ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

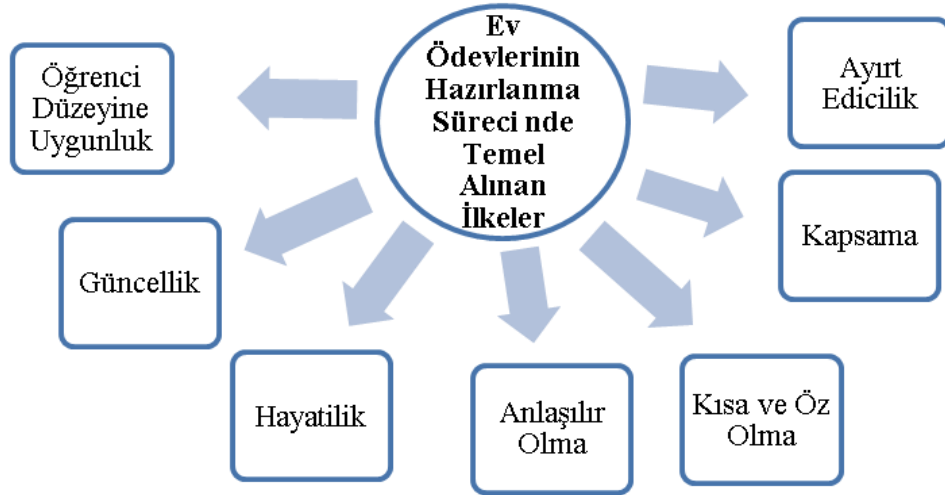
...Bu çocuklar küçük olduğu için her gün yeni bir konu öğreniyorlar ve bu konuyu pekiştirmeleri gerekiyor. Ama o gelen kitaplar ünite biçiminde yazılmış. Mesela ben bugün işlediğim konuyu o kitabın içerisinde bulamıyorum. Yani şu soru, sayfadaki soru, bu sayfadaki soru şeklinde ödev vermem gerekiyor. Maalesef ünite sonunda yapmamız gerekiyor. Bu da sayfa olarak 30-40 sayfaya tekabül ediyor. Bu açıdan çok önemsiyorum. Yani ödev versem veliyi diyecek ki 30-40 sayfa ödev mi olur. Hâlbuki bir sayfa da iki soru var. Evet, bu açıdan onu sınıfta çözmeye çalışsam, konuların üzerinden hem süre geçmiş, konularda da ilerlemek gerekiyor hem de konuları pekiştire pekiştire ilerlemek gerekiyor. Ünitenin sonuna bırakırsam bütün ölçmeyi e çocuk anlamamış bir önceki konuyu, en başta konuyu unutmuş oluyor zaten... Yani pek beğenmedim. Keşke kitaplardaki gibi konu konu ilerlese idi...

4.4. Ev Ödevlerinin Hazırlanma Sürecinde Temel Alınan İlkeler

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlama sürecinde temel alınan ilkeler, görüşme formuyla elde edilen veriler ve gözlem formuyla elde edilen veriler olarak iki başlık altında incelenmiştir.

4.4.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Veriler

Araştırmada incelenen bir diğer durum ise ev ödevlerinin hazırlanma sürecidir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve kodlara ait şema Şekil 4.7'de verilmiştir.



Şekil 4.7. Ev ödevi hazırlarken temel alınan ilkeler

Şekil 4.7’de matematik dersi özelinde ev ödevlerinin hazırlanma sürecinde temel alınan ilkeler teması altında yedi adet kod oluşturulmuştur. Görüşem formundan çıkarılan kodlar öğrenci düzeyine uygunluk, güncellik, hayatilik, anlaşılır olma, kısa ve öz olma, kapsama ve ayırt edicilik şeklinde ayrılmıştır. Katılımcıların ortak olarak dile getirdiği kod öğrenci düzeyine uygun olması durumudur. Tüm katılımcılar, ev ödevlerinin hazırlanmasında benimsemiş olduğu ilkeler açısından öğrenci düzeyine uygun olmasını dile getirmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan türetilen kodların hangi katılımcının cevapları ile örtüştüğü Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Ev ödevlerinin hazırlanmasında temel alınan ilkeler

Tema	Kodlar	Kişi
Ev Ödevlerinin Hazırlanmasında Temel Alınan İlkeler	Öğrenci düzeyine uygun olma	Aylin, Kaan, Elif
	Güncellik	Aylin
	Hayatilik	Aylin, Kaan
	Anlaşılır olma	Kaan
	Kısa ve öz olma	Kaan
	İşlenilen konuyu kapsaması	Elif
	Ayırt edicilik	Elif

Tablo 4.5’te sunulan tema ve kodlar incelendiğinde ev ödevlerinin hazırlanmasında temel alınan ilkeler temasında öğrenci düzeyine uygun olma ilkesinin en çok tekrar eden, vurgulanan kod olduğu görülmektedir. Hayatilik ilkesinin en çok tekrar eden ikinci kod olduğu görülmektedir.

- **Aylin Öğretmen’in Ev Ödevi Hazırlarken Temel Aldığı İlkeler**

Aylin Öğretmen, öğrenci düzeyine uygun bir ödevin verilmesi, ödevin güncel konular ile bağlantısı ve normal hayat içerisinde kullanılmasına dair ilkeler belirleyerek matematik dersi özelinde ev ödevlerini hazırladığını belirtmiştir. Öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğinin altını çizmiştir:

...Malesef yani biraz anlama düzeyleri düşük bunu artık kabul etmemiz gerekiyor. Tüm çocuklar alt düzeyden gelme ve çok fazla da özen göstermedikleri için, aile tarafından işte desteklenmedikleri için düzeyleri maalesef en alt seviyede ve anlama düzeyleri de biraz düşük açıkçası. Ne kadar işte her çocuk rahatça öğrenebilir desek de işin içine girdiğimizde bunun böyle olmadığını anlıyoruz. Zor bir soruyla karşı karşıya bıraktığımda öğrencileri bir ya da iki kişi yapabiliyor. Öyle olunca hem benim motivasyonum düşüyor hem öğrencilerin motivasyonu düşüyor zaten yapamayacakları için. O nedenle onların düzeyine uygun olmasına dikkat ediyorum...

Özellikle okulun bulunduğu konumun sosyo-ekonomik açıdan düşük seviyede olduğunu, bunun için de öğrencilerin öğrenme açısından zorluklarla karşılaştığını bu nedenle ev ödevlerinin hazırlanmasında anlama düzeylerine uygun ödevler verdiğini dile getirmiştir. Güncellik ile ilgili olarak ise Aylin Öğretmen ödevin güncel işlenen konular içerisinden verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak hayatilik şeklinde ifade ettiği ilkeyi ise “...*Yani günlük hayatta çocuğun işine yarayabileceğini bu çocuğun hissetmesi gerekiyor. Ödevi verdiğimde zaten de bundan hep bahsediyorum. Matematikte mesela bu öğrendiğiniz her şey hayatın içinde...*”. Ayrıca yine hayatilik ilkesi ile ilgili olarak şunları belirtmiştir;

...Yani bunları öğrenmesi sizin işinize yarayacak zaten sınavlarda ekstra işinize yarayacak diyoruz ileriki yaşamınızda en azından bir pratiklik kazanırsanız, bir hesaplama yaparken, bir alışveriş yaparken, işte herhangi bir şekilde matematiğe ihtiyaç duyduğunuz bir alanda bu yöntemi geliştirme sizin hayatınızı kolaylaştıracak diyorum. Bunu dediğimiz anda çocukta bunu kavramaya ve anlamaya yönelik bir şeyler yapmaya başlıyor. Buna dikkat ediyorum. Genel olarak nitelikli ödev dediğim gibi bence hayata yakınlık, hayatın içinde var olması...

- **Kaan Öğretmen’in Ev Ödevi Hazırlarken Temel Aldığı İlkeler**

Matematik dersi özelinde verilen ev ödevlerinin hazırlanma sürecinde katılımcıların benimsemiş olduğu temel ilkeler arasında Kaan Öğretmen, öğrencinin seviyesine uygun olması, güncel hayatın içerisinde bulunması, ekonomik açıdan maliyetli olmaması ve kısa ve öz olması şeklinde ilkeler benimsediğini dile getirmiştir;

...Ödev verirken, ben genelde öğrenci seviyesine uygun şekilde ödev hazırlıyorum. Onun dışında günlük hayatla ilişkili olmasına dikkat ediyorum. Kısa öz olmasına dikkat ediyorum, ekonomik olmasına dikkat ediyorum. Ödevin anlaşılır olmasına dikkat ediyorum. Bu şekilde hazırlıyorum ödevlerimi...

- **Elif Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlarken Temel Aldığı İlkeler**

Konu ile ilgili olarak Elif Öğretmen ise, matematik dersi özelinde hazırlanan ev ödevlerinin hazırlanma sürecinde edindiği ilkelerin işlenen konuyu kapsamaması, öğrenci düzeyine uygun olması ve ayırt edicilik olduğunu açıklamıştır;

...Bunun dışında şimdi dediğim gibi konuyu kapsıyor mu, konuya uygun mu, çocukların kafasını karıştırabilecek ya da öğrenmediği bir konu var mı? Buna çok dikkat ediyorum... Seviyesine uygun olacak. Hem de zora doğru. Yani birkaç tane de ayırt edici etkinliğin olması. Yani o ayırt edicilik olmalı ki bazı öğrenciler ileri seviyede oluyorlar. Onlar kim? Kim daha iyi anlamış. Bunları görmem gerekiyor. Bu şekilde etkinlik hazırlamaya çalışıyorum...

4.4.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Veriler

Araştırmada gözlem formu ile elde edilen bir diğer bulgu ise ödev verirken temel alınan ilkelere yöneliktir. Araştırmacının gözlem yoluyla elde ettiği bulgulara yönelik çıktılar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Ödev verirken temel alınan ilkeler*

İlkeler	Aylin	Kaan	Elif
Kazanıma uygunluk	✓	✓	✓
Öğrenci seviyesine uygunluk	✓	✓	✓
İçeriğinin nitelikli olma	✓	✓	✓
Günlük hayatla ilişkili olma	✓	✓	✓
Kısa ve öz olma		✓	
Bireysel farklılıklara uygunluk			✓
Yaratıcılığı destekleme			✓
İlgi çekici olma		✓	✓
Açık ve anlaşılır olma		✓	
Ulaşılabilir/ekonomik olma	✓	✓	
Yapılandırılmış olma			

Tablo 4.6'da gözlem sonuçlarından elde edilen verilere göre Matematik dersi bağlamında verilen ev ödevlerinde temel alınan ilkeler açısından benzerlikler olduğu görülmüştür. Üç öğretmenin de kazanıma uygunluk ilkesini en temele aldığı ve öğrenci seviyesine uygunluk, içeriğinin nitelikli olma ve günlük hayatla ilişkili olma ilkelerini ortak olarak benimsedikleri söylenebilir.

Kaan Öğretmen'in diğer iki öğretmenden daha fazla sayıda ilke benimseyerek ödev hazırlama sürecini gerçekleştirdiği görülmektedir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak benimsediği ilkeler kısa ve öz olma ve açık ve anlaşılır olma ilkeleridir. Ev ödevlerine geri bildirim verirken zaman konusunda sorun

yaşadığını vurgulayan Kaan Öğretmen bu sebeple kısa ve öz ödevler tercih etmiş olabilir.

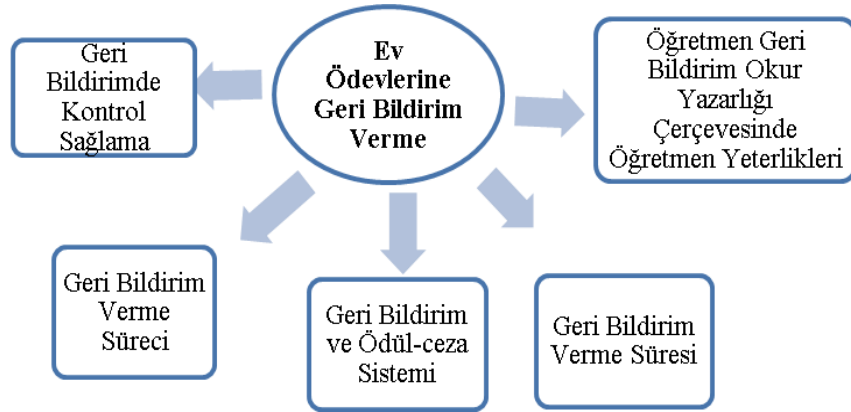
Elif Öğretmen diğer katılımcılardan farklı olarak ödev hazırlarken bireysel farklılıklara uygunluk ve yaratıcılığı destekleme ilkelerini benimsemektedir. Elif Öğretmen'in sınıfında diğer öğretmenlere göre daha fazla sayıda öğrencisi bulunması ve buna rağmen bireysel farklılıklara en çok vurgu yapan katılımcının Elif Öğretmen olması dikkat çekicidir. Bu durum, katılımcının mesleki tecrübe açısından daha deneyimli olduğundan kaynaklı olarak gerçekleşmiş olabilir. Ayrıca, Elif Öğretmen, daha yüksek sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulda görev yaptığından, velilerinin daha detaylı bir şekilde öğrenciler ile ilgilendiğini, ders ve ödev materyalleri açısından daha fazla olanağa sahip olduğunu ifade etmekte ve velilerinin, kendisini başarı elde etme açısından zorladığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenin daha fazla ilke benimseyerek ev ödevi hazırlamasına yol açmış olabilir.

Aylin Öğretmen hem mesleki tecrübe bakımından daha düşük tecrübeye sahiptir hem de diğer katılımcılara göre daha düşük sosyo-ekonomik çevrede öğretmenlik yapmaktadır. Aylin Öğretmen'in diğer katılımcılardan farklı bir ilke benimsemediği saptanmıştır. Ayrıca Aylin Öğretmen görüşme sırasında öğrenci başarı seviyesinin düşük olduğunu ve öğrencilerin ailelerinden dersleri konusunda yardım alamadıklarını vurgulamıştır. Bu durumların sonucunda ise, Aylin Öğretmen'in ödev verirken daha temel düzeydeki ilkeleri dikkate aldığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin ödev verirken yararlandığı ilkeler hakkında yapılan gözlem sonuçları genel olarak görüşme verileriyle uyumludur. Temel alınan ilkeler konusunda kazanıma uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, içeriğinin nitelikli olma ve günlük hayatla ilişkili olma ilkelerini ortak olarak benimsenmesi sebebiyle öne çıkan ilkeler olduğu söylenebilir.

4.5. Ev Ödevlerine Geri Bildirim Verme

Öğretmenlerin ev ödevlerine verdikleri geri bildirimler farklılık göstermektedir. Katılımcıların geribildirim vermelerine yönelik görüşleri ve uygulamaları için, geri bildirim temasına ait beş adet kod geliştirilmiştir. İlgili konuya ait tema ve kodlar şekil 4.8'de verilmiştir.



Şekil 4.8. Ev ödevlerine geri bildirim verme

Şekil 4.8’de ev ödevlerine geri bildirim verme temasına ait gelişen kodlar, geri bildirimde kontrol sağlama, geri bildirim verme süreci, geri bildirimde ödül-ceza sistemi, geri bildirim süresi ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinde öğretmen yeterlikleri şeklindedir. İlgili kodlara ait elde edilen bulgular, katılımcı görüşleri çerçevesinde doğrudan alıntı olarak farklı paragraflarda verilmiştir.

a) Geri Bildirimde Kontrol Sağlama

Tüm katılımcılar, geri bildirim verme işlemini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aylin Öğretmen, ev ödevlerine ilişkin olarak geri bildirim verdiğini ve burada kontrol sağlama amacı güttüğünü belirtmiştir:

...Tabii ki ödevi verme amacım bu zaten. Benim amacım çocuğun onu yapması değil de daha çok geri bildirim verebilmek. Çünkü çocuğun faydasına olması gerekiyor. Ve o gerçekten faydalanmış mı ve eksikleri neler? Benim açımdan bunu görmem açısından biraz da amacım geri bildirim sağlamak. O nedenle tabi ki de veriyorum...

Ödevlere geri bildirim sağladığını belirten Aylin Öğretmen, ödevin faydasını ancak öğrenciden aldığı geri bildirimden ortaya çıkarabileceğinin altını çizmiştir.

Kaan Öğretmen de geri bildirim verdiğini ve yine kontrol sağlama amacı ile bunu gerçekleştirdiğini “...her gün yapamamak da ödevlerle ilgili geri bildirim sağlıyoruz...” şeklinde açıklamıştır.

Elif Öğretmen de konu ile ilgili olarak “... İlk derste mutlaka geri bildirim veririm. Bir ders saatinde yapabildiğim kadar yapabiliyorum hepsini de kontrol edemediğim zamanlar illa oluyor. Bir ders saatini geçirmemeye çalışıyorum en azından kontrol ediyorum...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

b) Geri Bildirim Verme Süreci

Geri bildirim verme ile ilgili sürecine yönelik olarak Aylin Öğretmen ödevleri ilk olarak sınıf başkanına yapıldı/yapılmadı şeklinde kontrol ettirdiğini, sınıf başkanının artı-eksi şeklindeki kontrolü sonrası öncelikle ödevlerini yapmadığı için “eksi” alan öğrencilerle görüşme sağlayarak ödevlerini neden yapmadıklarıyla ilgili geri bildirim aldığını ve bu geri bildirime göre ders işleyişini düzenlediğini belirtmiştir. Ayrıca ödevdeki soruların tahtada tek tek çözüldüğünü bu sayede öğrencilerin konu hakkındaki öğrenme eksiklerinin ve ödevlerin gerçekten öğrenciler tarafından yapılıp yapılmadığının ortaya çıktığını vurgulamıştır;

... Ödevi veriyorum. Çocuk gidiyor evde tek başına yapıyor bunları. Sonrasında sınıf başkanımız ödevleri kontrol ediyor. Çünkü ben ekstra vakit harcamak istemiyorum. Çok fazla uzun sürüyor. Ben sınıf başkanına listemi teslim ediyorum. Ardından o artı eksi şeklinde bunlara bakıyor. Sonrasında o tabi ki de göz gezdirip yapılmış mı diye baktığı için ben devreye giriyorum hemen. Öncelikle eksi olanlara sebebini soruyorum Neden bu ödevler yapılmadı? Sebebini anlıyorum. Çocuk anlamadı ise tamam bu bizim bir eksiklerimiz çocuk anlamamış. Tekrardan bir anlatım yapmamız gerekiyor bunu anlıyoruz. Ondan sonrasında artı olanlara geçiyorum. Çünkü bazıları sadece görünürde artı ve bu çocuklarda ben aslında tahmin ediyorum yapamadığını ya sallanıp geliniyor ya aileden yardım alınıyor. Bunu da tespit etmek için tek tek bakıyorum. Özenli bir şekilde yapılmamış ödevleri tespit ediyorum. Tabi öncelikli kontrol işini özenli bir şekilde yaptığımı söyleyebilirim yani geri bildirim vermem açısından. Bunu değerlendirmek için çocuklara bir bakıyorum, ondan sonra işte birkaç soru soruyorum ardından gerçekten kendisi yapmış mı diye. Tamam, kendisi yaptıysa sıkıntı yok bu sefer. Ardından başlıyorum tek tek soruları çözmeye. Tahtaya yazıyorum, soruları çektik. Çocuklar giriyor, teker teker çözüyor zaten orada ben anlıyorum. Hani kimin gerçekten yaptığını, kimin gerçekten anladığını ve kimin eksikleri olduğunu anlayabiliyorum...

Sınıf içerisinde, Aylin Öğretmen ile ödevini unutan bir öğrencisi arasında geçen diyalogta Aylin Öğretmen öğrencisini uyarmış ve ödevlerini yapması gerektiğini belirtmiştir:

- *Ödevini neden yapmadın oğlum?*
- *Unuttum öğretmenim.*
- *Bu durum çok sık tekrarlanmaya başladı, ders başarın ve notların bundan etkilenir. Bugün eksi aldın, yarın da ödevlerini yapmadan gelersen notlarını düşüreceğim. Eksi almak istiyor musun?*
- *Hayır öğretmenim, ödevimi yapacağım.*

Ayrıca soru çözümünü sırasında bir öğrencisiyle arasında geçen diyalogta öğrencisine geri bildirim sağlayarak doğru yolu buldurmuş, öğrenme eksiklerini ortaya çıkarmıştır:

- *5'ten 3 çıktı kaldı 2.*
- *Dur bakalım, hatırla büyük olandan değil eksilenden çıkarını çıkarıyoruz.*
- *Komşudan bir onluk aldım 13 oldu 13'ten 5 çıktı 8 kalır.*
- *Aferin, işte böyle devam, komşuya ne olacaktı unutma.*
- *Komşu 3'tü 1 azaldı 2 kalır, 2'den 1 çıktı 1. Sonuç 18.*

Geri bildirim verme süreci ile ilgili olarak Kaan Öğretmen her zaman ödev kontrolü yapamadığını, sınıf geneline sorular sorarak soru cevap yöntemiyle öğrencilerden geri bildirim aldığını dile getirmiştir;

...Genelde soru cevap şeklinde geri bildirim alıyorum. Onun dışında ödev kontrolü dediğim gibi her zaman yapamıyorum. Zamandan dolayı sıkıntı olduğundan genelde soru cevap öğrencilerle birebir geri bildirim yapamıyorum. Sınıf geneline soru soruyorum cevap alıyorum bu şekilde geri bildirimlerim sağlıyorum...

Kaan Öğretmen geri bildirim sağlama sürecinde ödevdeki soruları öğrencilere okutmakta, soruları cevaplayacak öğrencileri bazen gönüllü öğrencilerden bazen ise gönüllü olmayan öğrencilerden seçmektedir. Soru sorduğu öğrenciden cevap alamazsa “Evet, bu soruyu kim cevaplamak ister?” ifadesini sınıfa yönlendirip soruyu cevaplayacak gönüllü bir öğrenci seçmektedir.

Elif Öğretmen geri bildirim verme sürecinde soruların tahtada öğrenciler tarafından çözüldüğünü, yanlış olan öğrencilere doğru yolu anlattıktan sonra her öğrencinin kendi yanlışını düzeltmesini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca zaman zaman akran değerlendirmesi yöntemini de kullandığını vurgulamıştır;

...Dediğim gibi günlük olarak ödevi kontrol etme, bu geri bildirim sürecine öğrencileri de katıyorum. Öğrencilere tek tek kontrol yapmıyorum. Etkinliği tahta üzerinde hep beraber yapıyoruz, iyi öğrencileri kaldırıyorum. Zaten yanlış yapıldığı zaman o yanlış yapan kişiyi de uyarıyorum. Doğrusunu nasıl olduğunu anlatıyorum. Herkes kâğıdında hata yapmışsa düzeltiyor zaten. Akran değerlendirmesi de yapabiliyoruz. Arkadaşı geldiğinde ödevini inceliyor. Bunu da yapabiliyoruz bazen...

Elif Öğretmen ödevdeki sorulardan birini çözmesi tahtaya kaldırdığı öğrenciyle arasında geçen diyalogta sorunun çözümünü anlattırarak, öğrencinin yanlış yaptığı yerde ipucu vererek yanlışını düzeltmesini sağlamıştır:

- *Soruyu nasıl çözdün anlat bakalım.*
- *7 sayısından 8 çıkmaz, komşuya gidip bir onluk aldım. 17'den 8 çıktı 9 kaldı. Sonra 6'dan 2 çıkardım 4 kaldı, sonuç 49.*
- *Komşu komşu huuu?*
- *Komşumuzdan onluk aldığımız için 1 düşürdük 5 kaldı, 5'ten 2 çıktı 3 kalır, sonuç 39.*
-

c) Geri Bildirim ve Ödül-Ceza Sistemi

Kaan Öğretmen ev ödevlerine geri bildirim verme ile ilgili olarak ayrıca bir ödül-ceza sisteminin olduğunu, ödevini yapan öğrencileri değişken zaman aralıklarında kırtasiye malzemeleri ile ödüllendirdiğini, ödevini yapmayan öğrencileri cezalandırmak için ise aileleri ile görüşerek yaptırımlar uygulattığını şu şekilde ifade etmiştir:

...Ödev kontrolünü mümkün olduğunca yapmaya çalışıyorum. Ama bazı zamanlar böyle değişken aralıklı zamanlarda soru cevap yapıyorum. Ödev kontrolü yapıyorum. Öğrencilerden böyle hepsini ödevini tam yapanlara ödülle karşılık veriyorum. Kırtasiye malzemesinden filan ödülleri veriyorum. O şekilde pekiştirici sağlıyorum. İşte ödev yapmayanlara da yaptırım konusunda aileleriyle görüşüyorum. Ödev yapmaları konusunda önerilerde bulunuyorum. Bu şekilde yani ödül konusunda sürekli ödül vermiyorum. Tabi değişken aralıklarla ödevini yapanlara ödülünü veriyorum...

Elif Öğretmen de ödül-ceza şeklinde bir uygulama yaptığını, ödevlerini yaparak en fazla artı toplayan öğrencisini ayın öğrencisi seçtiğini ve ona bir hediye verdiğini; ödevini yapmayan öğrencileri ise teneffüse çıkartmayarak cezalandırdığını belirtmiştir:

“...Mesela ödevini yapmamışsa unutmuş da teneffüse çıkmıyor. Öyle bir cezamız var. Ben aylık olarak en çok artı toplayan öğrencim ayın öğrencisi oluyor. Ben bu ona bir oyun hediye ediyorum. İsteddiği yere oturma hakkı kazanıyor. Böyle ödülllerimiz var. Ve bu onların çok hoşuna gidiyor. Artı kazanma duygusu, gayreti beni de mutlu ediyor...”

d) Geri Bildirim Verme Süresi

Aylin Öğretmen geri bildirim verme süresini genellikle bir ders, haftasonu veya tatil sonrası günlerde ise ödev miktarının fazla olmasından dolayı iki ders olarak dile getirmiştir:

...Eğer gerçekten fazla soru varsa ve hafta sonun veya tatil çıkışıysa, pazartesi ise mesela o gün tabi ki fazla zaman alıyor iki ders gibi. Onun haricinde ben özenli olarak bakmaya çalışıyorum çocukların, ödevlerin ama genel olarak önce bir sınıf başkanımıza aktarıyoruz. Sonrasında ben yine dediğim gibi şüphelendiğim ve eksiği olan çocuklara da ekstrasından bakmaya çalışıyorum. Diğerlerine göz gezdirmem yetiyor zaten yaptıklarını bildiğim çocuklar için. O yüzden bir 15-20 dakika bazen bir ders sürüyor...

Kaan Öğretmen ise zaman problemi yaşadığından dolayı geri bildirim verme süresi ile ilgili olarak “...Her gün gerçekleştiremesek de gerçekleştirdiğimiz zamanlarda 15-20 dakika...” şeklinde ifade etmiştir. Elif Öğretmen de güne gün bir ders saatinde gerçekleştirdiğini “...Dediğim gibi günlük olarak ödevi kontrol etmeyi ilk derste mutlaka veririm. İlk ders kontrolle geçiyor...” sözleriyle belirtmiştir.

e) Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Çerçevesinde Öğretmen Yeterlikleri

Geri bildirim verme ile ilgili sürecine yönelik olarak Aylin Öğretmen ödevleri ilk olarak sınıf başkanına yapıldı/yapılmadı şeklinde kontrol ettirmekte ve ödevlerini yapmayan öğrencilerle görüşme sağlayarak ödevlerini neden yapmadıklarıyla ilgili geri bildirim almaktadır daha sonra ödevdeki sorular tahtada öğrenciler tarafından çözülmektedir. Kaan Öğretmen ödevlerde yer alan soruları sınıf geneline sorular sorarak, soru cevap yöntemiyle öğrencilerden geri bildirim almaktadır. Elif

Öğretmen ise geri bildirim verme sürecinde soruları tahtada öğrencilere çözdürmekte, yanlış olan öğrencilere doğru yolu göstermektedir.

Boud ve Dawson (2021) tarafından geliştirilen öğretmen geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinde öğretmen yeterlikleri makro yeterlikler, orta yeterlikler ve mikro yeterlikler altında incelenmiştir.

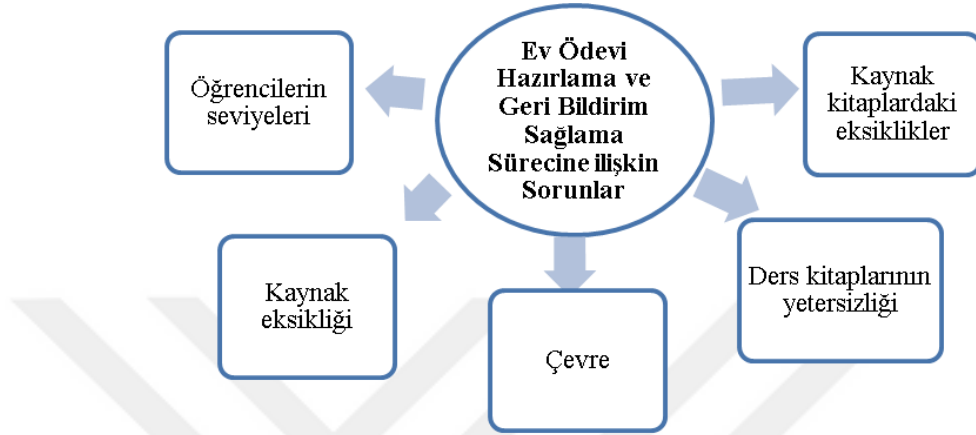
Makro yeterliklerle ilgili olarak, çalışma katılımcıların, öğrencilerin geri bildirimde bulunmaktan çekinmeyecekleri olumlu bir geri bildirim ortamı oluşturmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca üç katılımcının da geri bildirimini yalnızca akademik başarı sağlamak değil günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi için kullandığı söylenebilir. Elif Öğretmen ve Aylin Öğretmen'in öğrencileri geri bildirim süreçlerine dâhil etmek için tahtada soruyu nasıl çözdüğünü anlattırma, akran geri bildirimini ile kendini ve akranlarını düzeltme fırsatı sağlama gibi bazı stratejiler geliştirdikleri ve iki öğretmenin de geri bildirim verme süreçlerini birer ders saati zaman ayırarak yönettikleri, bu süreçte tüm öğrencilere adil ve eşit bir şekilde kapsayıcı geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Ayrıca Elif Öğretmen ödev vermedeki en temel amacının geri bildirim almak ve buna göre eğitim süreçlerini iyileştirmek olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada, makro yeterlikler arasında yer alan “meslektaşlarını koordine eder” ilkesine dair bir bulguya rastlanmamıştır.

Orta yeterliliklerle ilgili olarak, üç katılımcı da derste geri bildirim sağlayabilecekleri uzunlukta ödev tasarlamakta, teknolojiyi uygun şekilde kullanmakta, öğrenciyi harekete geçmeye teşvik etmekte, geri bildirimdeki etki seviyesini en üste çıkarmak için zamanında geri bildirim sağlamakta ve öğrencilere verdikleri sözlü bildirim yanı sıra veliler ile görüşme sağlamaktadır. Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen öğrencilerinden anlamadığı konular hakkında geri bildirim talep etmelerini beklemektedir. Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen'in akran geribildirimini uyguladığı ayrıca Elif Öğretmen'in öğrencilere öz değerlendirmeyi teşvik ettiği söylenebilir.

Mikro yeterliklerle ilgili olarak, tüm katılımcıların öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek ödevler tasarladığı ve öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarını gözeterek uygun geri bildirim verdiği söylenebilir.

4.6. Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin ev ödevi hazırlama ve geri bildirim sağlama süreciyle ilgili karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde farklı konularda sorunlar yaşandığı görülmüştür bu sorunlar Şekil 4.9’da verilmiştir.



Şekil 4.9. Ev ödevi hazırlama ve geri bildirim sağlama sürecine ilişkin sorunlar

Şekil 4.9’da ev ödevleri ile ilgili sorunlar şeklinde oluşturulan temaya ait beş adet kod geliştirilmiştir. Bu kodlar, öğrencilerin seviyeleri, kaynak eksikliği, çevre, ders kitaplarının yetersizliği ve kaynak kitaplardaki eksikliklerdir.

Katılımcıların farklı görüşlerde olduğu görülmüş olup, oluşturulan kodlar dahilinde oluşan farklılıklar, katılımcılara göre eşleştirilmiştir. Bu işlem Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Ev ödevi hazırlama sürecine ilişkin sorunlar

Tema	Kodlar	Kişi
Ev Ödevi Hazırlama Sürecine İlişkin Sorunlar	Çevre	Aylin, Kaan
	Öğrenci seviyesi	Aylin, Elif
	Ders kitaplarının yetersizliği	Aylin, Kaan
	Kaynak eksikliği	Kaan
	Kaynak kitaplardaki eksiklikler	Elif

Tablo 4.7’de sunulan tema ve kodlar incelendiğinde, ev ödevi hazırlama sürecine ilişkin sorunlar temasında en çok vurgulanan kodların çevre ve öğrenci seviyesive ders kitaplarının yetersizliği olduğu görülmektedir.

a) Aylin Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreciyle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Matematik dersi bağlamında ev ödevlerinin hazırlanması ve verilmesi sürecine ilişkin olarak Aylin Öğretmen, bir önceki soruda verdiği cevabı tekrarlayarak, devletin vermiş olduğu kaynaklarda konu konu şekilde ilerlemenin mümkün olmamasından dolayı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu ise konu ile örtüşmeyen, yetersiz kaynaklar şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca okulun bulunduğu çevreden kaynaklı olarak da öğrenci seviyelerinin düşük olduğunu ve ödev hazırlanmasında çok uğraştığını, bunun da çok fazla zaman alıcı bir durum içerisinde olduğunu belirtmiştir:

...Sorunlarla karşılaşmamızın sebebi biraz da bulunduğumuz çevre. Bazı çocuklar gerçekten yapabiliyor, bazıları yapamıyor, dengesiz bir profil olduğu için sınıfta ben hazırlarken bu nedenle zorlanıyorum. Yani zor soruları çok fazla soramıyorum. Biraz orta düzey ve alt düzey sorular sormak durumunda kalıyorum. O nedenle açıkçası çevreden kaynaklı bir zorlanma var. Evet, yani ona dikkat ederek ben ödev hazırlamak durumundayım. Yoksa herhangi bir şekilde al bu ödevi ver istediği gibi çocuk yapsın diyemiyorum maalesef. Çünkü dönüt alamadığım için bu nedenle ona dikkat etmem gerekiyor. Dedim gibi öğrenci profili biraz beni zorluyor. Onların düzeyine uygun veya bir tık üstü ödev vermek için çabalıyorum...

Aylin Öğretmen geri bildirim verme sürecinde karşılaştığı sorunların öğrencilerin ödevi yanlış anlaması, işlem hatası yapan öğrenci sayısının çok olması şeklinde ifade etmiş ayrıca velilerin ödevlere geri bildirim verme konusunda ilgisiz olduğunu vurgulamıştır:

...Özellikle matematik gibi bir derste sınıfımızda öğrenciler ödevi anlamayabiliyor ya da sınıf genelinde işlem hatası olmak üzere çok fazla yanlış yapan çocuklarım da oluyor. O nedenle onların da işlem hatasını düzeltmeye yönelik çalışmalar yapıyoruz. Ayrıca veliler ödevler konusunda biraz ilgisiz, kontrol etmiyorlar çocuk yanlış yapıyorsa o şekilde okula geliyor ancak okul doğru cevabı öğreniyor...

Ayrıca Aylin Öğretmen “...hep bahaneler üretildiği için geri bildirim vermeye çalışırken çok fazla vakit alıyor. Bu artı eksi meselesi özellikle çok fazla vakit alıyor...” şeklinde ifade ederek geri bildirim konusunda zaman sıkıntısı yaşadığını dile getirmektedir.

b) Kaan Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreciyle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Kaan Öğretmen ise konu ile ilgili olarak kaynak eksikliği, okulun bulunduğu çevre ve ders kitaplarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığını dile getirmiştir:

...Şimdi kaynak kitap aldım ben çocuklara kaynak kitap aldırıyordum ödev hazırlama konusunda biraz daha rahat olurum. O konuda biraz sıkıntı yaşıyorum.

Bulunduğum okulun çevresinden dolayı, ailelerin ekonomik durumundan dolayı kaynak kitap kaldıramadım. Bu yüzden biraz fazla hazırlamak durumundayım. Ders kitaplarında da ödevler, etkinlikler birazcık yetersiz olduğu için işte mecbur kendim hazırlamak zorundayım...

c) Elif Öğretmen'in Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreciyle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Ödev hazırlama konusunda Elif Öğretmen ise öğrenci seviyelerinin birbirine yakın olmadığını bundan dolayı zorluklar yaşadığını ve kaynak kitaplardaki bazı yanlışlıklardan dolayı ödev hazırlanması ve verilmesi aşamasında sorunlar yaşadığını belirtmiştir:

...Ben genellikle zaten hazır ödev kullanıyorum, içerisinde sınıfımızın seviyesine uygun olmayan etkinlik gibi durumlar oluyor. Bazen hazırlayan kişinin de gözünden kaçmış olabilir. Yanlış sorular, yanlış etkinlikler olabiliyor. Bunlarla karşılaşabiliyoruz...

Geri bildirim sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili olarak ise veli beklentilerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır;

...Benim çalıştığım bölgede veliler de tabi biraz daha bilinçli ve beklenti yüksek. Bir de ne kadar sıkı tutarsanız çocuklar ona alışıyorlar. Ödevini unutan ya da yapmayı hemen paylaşıyorum. Veli de bana şu sebepten dolayı, yaptı ama yaptığını evde unuttu ya da işte canı yapmak istemedi, gezmeye gittik yapmadı şeklinde dönütler de bulunuyorlar. Ben de eğer bilerek yapmadıysa hem öğrenciyi cezalandırıyorum hem de diyorum ki bir daha tekrarlanmasın diye. Eğer ödevini yapıp evde unutmuşsa da fotoğrafını istiyorum ki çocuk güven duygusu oluşsun bir daha aynı hatayı yapmasın diye. Güven duygusunu şimdiden kazanamazlarsa ilerde çok zorlanırlar...

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı ev ödevi uygulamasını sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek ve sınıf öğretmenlerinin ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda ev ödevlerinin doğası, ev ödevlerinin verilme amacı, ödev verirken yararlanılan kaynaklar, ödev hazırlama ve verme sürecine ilişkin olarak temel alınan ilkeler, ev ödevlerine ilişkin geri bildirimler ve ödev hazırlama ve verme sürecindeki sorunlar incelenmiş ve yorumlanmıştır.

5.1. Ev Ödevinin Doğası

Ev ödevi, Cooper (2001) tarafından öğretmenler tarafından verilen öğretici olan veya olmayan, belli bir sürede tamamlanması gereken görevler olarak tanımlanmıştır. Ödevi farklı biçimde tanımlayan öğretmenlerin ödev tanımları ile ödevlerinin temel aldığı eğitim felsefesi benzerlik göstermektedir. Daha çok davranışçı eğitim felsefesine uygun ödevler veren Kaan öğretmen tanımında sadece pekiştirmeyi vurgularken Aylin Öğretmen'in ve Elif Öğretmen'in pekiştirmenin yanı sıra bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırma ve aldığı geri bildirimler sonucunda öğrenme sürecini düzenleme hedefleri yapılandırmacı eğitim felsefesine uygundur. Ayrıca katılımcılar, ev ödevleri belirli özelliklerle donatıldığında (örneğin, kısa, amaçlı, sık ödevler, yüksek kalite) öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı görüşündedir, bu durum alanyazında da kanıtlanmıştır (Dettmers vd., 2010; Fernández-Alonso vd., 2015; Rosário vd., 2015).

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu her gün ev ödevi vermektedir ve bu ödevlerin daha çok çalışma kağıdı türündedir (Yıldırım, 2018; Yılmaz 2013). Araştırmada Elif Öğretmen ve Kaan Öğretmen'in her gün ev ödevi verdiği Aylin

Öğretmen'in haftada üç ya da dört kez ödev verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf düzeyine ve öğrenme yeteneklerine uygun ödevler hazırlamaya çalıştıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma öğretmenlerin verdiği ödev tasarımları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Farklı sosyo ekonomik çevrelerde görev yapan öğretmenlerden bazıları ödev türü olarak açık uçlu klasik sorulardan oluşan ödevleri tercih ederken, bazıları ise boşluk doldurma veya bulmacaları bazıları ise test sorularını tercih etmişlerdir. Ödev seçimlerinde işlenen konu ve ulaşılabilirlik açısından öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi faktörlerin de etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, ödev tasarımında herkese uyacak tek bir yaklaşımın olmadığını ve öğretmenlerin ödev türlerini seçerken öğrencilerinin benzersiz özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili ve işlenen konuyla uyumlu ödevler oluşturmanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri ve uzmanlığı, ev ödevlerinin anlaşılması ve özelleştirilmesi düzeyinde rol oynayabileceği anlaşılmıştır. Buna göre öğretmenlere uygun materyallere erişim ve konu hakkındaki anlayışlarını geliştirme konusunda kaynak ve destek sağlamak, onların etkili ev ödevi tasarlama becerilerini geliştirebileceği söylenebilir. Bütünler ve Güler (2017), öğretmenlerin öğrenme hedeflerine, müfredat standartlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ödevler tasarlamaları gerektiğini öne sürmektedir. Ödevler zorlayıcı ancak ulaşılabilir olmalı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katılmalarına olanak sağlamalıdır. Benzer şekilde, Yılmaz vd. (2022), öğrencilerin matematiğin günlük yaşamlarındaki pratik uygulamalarını görmelerine olanak tanıyan, konuyla ilgili ve özgün ev ödevlerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu bağlamda bulguların Yılmaz vd. (2022) ve Bütünler ve Güler'in (2017) çalışma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmüştür.

5.2. Ev Ödevlerinin Amaçları

Ödev uzun zamandır eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmuştur ve öğrenmeyi güçlendirmenin, sorumluluğu teşvik etmenin ve anlayışı derinleştirmenin bir aracı olarak hizmet etmektedir. İlkokul seviyesini konu alan çalışmalar incelendiğinde eğitici amaçla verilen ödevlerde pekiştirme ve tekrar (Alpayar, 2020; Baynazoğlu, 2018; Kalsen vd., 2020; Özenç, 2020), görev ve sorumluluk (Arapı & Hamel, 2021; Özpolat vd., 2017; Pfeiffer, 2018; Scott & Glaze, 2017), bilginin kalıcılığını sağlama (Ndebele, 2018; Tam & Chan, 2016; Ünal vd., 2018), derse ön

hazırlık (Alpayar, 2020; Ok & Çalışkan, 2019; Ünal vd., 2018) ve aile katılımını sağlama (Arapi & Hamel, 2021; Özenç, 2020; Özpolat vd., 2017) amaçlarının ön plana çıktığını gözlenmektedir. Eğitici olmayan amaçla verilen ödevlere, öğretmenlerin veli ve idare beklentisi gibi dış beklentileri karşılama gerekliliği hissetmesi sonucu ödev vermek zorunda hissetmesi (Baynazoğlu, 2018; Kalsen vd., 2020; MEB, 2011; Özenç, 2020) ve ceza yöntemi olarak kullanması (Davidovitch & Yavich, 2017; Tam & Chan, 2016) örnek verilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı ödev vermenin, özellikle de matematik dersinde ödev vermenin pekiştirmeyi sağlamak için önemli olduğunu belirtmiş, Aylin Öğretmen ve Elif Öğretmen buna ek olarak bireysel çalışma alışkanlığı kazanmak için önemli olduğunu vurgulamıştır. Cooper vd.'ne (2006) göre ev ödevleri sınıfta gerçekleşen öğrenmenin pekiştirilmesinde ve genişletilmesinde çok önemli bir rol oynar, öğrenciler ev ödevlerine katılarak anlayışlarını pekiştirebilir, problem çözme becerilerini uygulayabilir ve öz disiplin ve zaman yönetimi becerilerini geliştirebilirler. Van Voorhis'e (2004) göre ev ödevleri, kendi kendine öğrenmeyi ve sorumluluğu teşvik eder. Öğrenciler ödev görevlerini yapılandırılmış sınıf ortamı dışında tamamlayarak zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenir, disiplin ve azim geliştirirler. Katılımcılara göre özellikle matematik dersi için bu durum önemlidir; çünkü güçlü bir temel oluşturmak ve matematik becerilerinde akıcılığı geliştirmek için düzenli pratik yapmak gerekir. Konunun pekiştirilmesinde ve öğrencilerin anlayışının arttırılmasında ödevin rolünün farkında olan katılımcılar ev ödevlerinin öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmesine, sorumluluk duygusunu geliştirmeye, öğrencilerin iç motivasyonuna ve geri bildirimlerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bu bulgular, ödevin akademik başarıyı artırmak ve öğrenmeyi teşvik etmek gibi faydalarını vurgulayan mevcut diğer araştırmalarla uyumludur (Cooper, 2001; Dettmers vd., 2010; Fernández-Alonso vd., 2015; Rosário vd., 2015). Ayrıca katılımcılar zaman yönetimi ile ilgili herhangi bir ifadede bulunmamıştır; buna göre katılımcıların zaman yönetimini sağlamak amacıyla ev ödevi vermediği söylenebilir. Literatürde yer alan Ok ve Çalışkan'ın (2019) çalışmasında da, öğretmenlerin ev ödevleri ile öğrencilere katkı açısından düşünceleri sorulduğunda, çok küçük bir kısmının zaman yönetimi kazandığını ifade ettiği görülmüştür.

5.3. Ev Ödevi Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar

Üç öğretmen de devlet tarafından dağıtılan kitapların yetersiz olduğunu bu yüzden ödev verirken ders kitaplarının yanı sıra ek kaynaklar, sosyal medya ve eğitim sitelerinden bulunan kaynakların fotokopi yoluyla çoğaltılması yöntemlerine başvurduklarından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin etkili ev ödevi etkinlikleri tasarlamalarına yardımcı olmak için ders kitaplarına benzer ek kaynak ve materyallere olan ihtiyaçtan özellikle bahseden Arslan ve Arseven'in (2022) etkinlik bazlı ödevlere erişimin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirebildiğini veya ihtiyaçların karşılanamamasının öğrenme sürecini olumsuz etkileyebildiğini belirten çalışma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların tümü hazır ödevleri sınıflarındaki öğrenci seviyesine uygun biçimde düzenlediğini belirtmiştir. Bu bakımdan bulgular önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri, hazır kaynakları değiştirmeden, hazır çalışmaları değiştirerek ve ödevi kendisi hazırlayarak şeklinde üç farklı biçimde ev ödevini hazırlamaktadır. Ev ödevini hazırlarken hazır kaynakları kullanan öğretmenler; internetteki eğitim ile ilgili sitelerden, ders kitaplarından, kaynak kitaplardan veya diğer öğretmenlerden aldıkları çalışmaları hiç değiştirmeden öğrencilere vermektedir (Demir & Yaman, 2020). Öğretmenlerin, hazır kaynakları olduğu gibi kullanmaları öğrencilere fayda sağlamayabilir. Ancak her öğrencinin farklı seviyede olduğu, ilgilerinin farklı olduğu ve kendine özgü özellikleri olduğu göz önüne alındığında hazır ödevler her öğrenciye uygun olmayabilir. Ayrıca internet sitelerindeki çalışmaların ne derece uygun olduğu bilinmemekte ve denetlenmemektedir. Bu sebeple öğretmenler hazır çalışmaları inceleyerek ve değişiklikler yaparak kendi sınıflarına bu ödevleri uyarlayabilir (Akbaba & Tüzemen, 2015).

5.4. Ev Ödevlerinin Hazırlanma Sürecinde Temel Alınan İlkeler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hazırlama sürecinde öğrenci düzeyine uygun olma, güncellik, hayatilik, anlaşılır olma, kısa ve öz olma, işlenilen konuyu kapsama, ayırt edicilik ilkelerini temel aldığı görülmüştür. Yıldırım'ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin ödevlerinde seviyeye uygun olma, programa dayalı olma, kapsamlı olma, seçici olma, araştırmaya teşvik edici olma ve pekiştirici olma ilkelerini temel aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yararlanılan/temel alınan ilkeler arasında en fazla öğrenci seviyesine uygunluk ve nitelikli olmalı ve günlük hayatla

ilgili olma ilkeleri tercih edilmiştir. Ev ödevinin nitelik boyutu birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Elgit'e (2019) göre ilkokul öğrencilerine de ödev verilmeli ancak verilen ödevler çok uzun süreli olmamalı; 15-20 dakika gibi kısa süre içerisinde yapılabilecek, nitelik seviyesi yüksek ödevler olmalıdır. Yaşam boyu öğrenmeyi vurgu yapan Kapıkıran ve Kıran'a (1999) göre ödevler öğrenmeleri pekiştirici özellikte olmalı ve gereksiz tekrarlar içermemelidir. İlkokulun ilk üç sınıfında ev ödevleri, öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırmalı ve uzun olmamalıdır. Ayrıca çalışmada öğrenci başarısının artırılmasında ev ödevlerinin hem niceliğine hem de niteliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Nitelik kadar günlük hayata uygunluk boyutu da birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin, Aksu'ya (2018) göre ev ödevleri öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek oluşturulan, aktif öğrenmeyi sağlayan etkinliklerdir. Yuladur & Doğan'a (2009) göre ödevler ders başarısına katkısının yanı sıra öğrencilerin öz disiplin becerilerini de geliştirmelerine imkân sağlar. Hill & Nave'in (2009) araştırmasında ortaya koyulan ödevler düzenli bir şekilde kontrol edilmelidir, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Duru ve Çöğmen (2017) hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin etkinlik temelli (proje, tasarım..vb.) ödevlerden hoşlandıklarını, çok zaman alan, yazı yazma ve okuma gibi ödevlerden hoşlanmadıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin ilgilerini çeken ödevleri yaptıklarından bahsetmesi de araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.5. Ev Ödevlerine Geri Bildirim Verme

Öğretmenin sınıfta sağladığı ödev geri bildirimi, ödevin öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini artırmak için önemli bir araçtır (Walberg ve Paik, 2000; Núñez vd., 2015; Rosário vd., 2015) ve ödev kalitesinin önemli bir yönüdür (Cooper, 2001). Bununla birlikte, ilkokul düzeyinde öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin bakış açıları ve öğretmenlerin sınıfta belirli türdeki ev ödevi geri bildirimini seçip kullanmalarının nedenleri hakkında ayrıntılı bilgi sınırlıdır (Bang vd., 2009; Deslandes, 2009; Rosário vd., 2015). Benzer şekilde Duban'ın (2016) çalışması, ödevlerinin kontrol edilmemesi durumunda öğrencilerin motivasyonlarını kaybedebileceklerini vurgulayarak, kapsamlı değerlendirmenin önemini altını çizmektedir. Çalışmada tüm katılımcılar ev ödevleri konusunda geri bildirim sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak geri bildirim sağlama süreçlerinde; öğretmenlerin geri bildirimi sınıf başkanlarıyla etkileşime geçip ödevlerin yapılıp yapılmadığını onlara kontrol ettirmesi, soruların sınıfta tahtada

çözülmesi, kişisel olarak geri bildirim verme, akran geri bildirimi gibi farklı yöntemler kullandıkları görülmüştür. Geri bildirim vermedeki titizlik katılımcılar arasında farklılık göstermiştir; Elif Öğretmen ve Aylin Öğretmen öğrencilerin konuyu anlamalarını değerlendirmenin bir yolu olarak geri bildirim öncelik verirken Kaan Öğretmen geri bildirim üzerinde bu kadar duramadığını, her gün ödev kontrolü yapamadığını belirtmiştir. Yu (2021), farklı Çin okullarında 27 öğretmenin öğrencilerine yazılı geri bildirim verirken yaşadıkları öğrenme deneyimlerini araştırmış ve öğretmenlerin çoğunluğunun bunu kendileri için bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini ve bu deneyimlerin geri bildirim okuryazarlıklarını artırdığına inandıklarını, çünkü bu deneyimlerin geri bildirim uygulamalarının farklı işlevleri, rolleri ve stratejileri hakkındaki anlayışlarını geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencileriyle aşamalı etkileşim yoluyla kapsamlı geri bildirim yaklaşımını değiştirdiklerini; öğrencilerin kapsamlı geri bildirimden fayda sağlamadığını ve öğrencilerin bakış açısından daha az etkili görüldüğünü fark ettikten sonra daha odaklı geri bildirim vermeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Etkili geri bildirim, ödevlerin öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini arttırmada önemli bir rol oynar (Walberg & Paik, 2000; Núñez vd., 2015; Rosário vd., 2015). Güncel literatürde, etkili geri bildirim için yalnızca öğretmenin değil, öğrencilerin de rollerinin giderek daha fazla takdir edildiği görülmektedir (Gravett vd., 2020). Öğrenci ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığı fikri giderek daha popüler hale gelmektedir (Kleijn, 2021). Ancak öğretmen geri bildirim okuryazarlığı ile ilgili konular daha az araştırılmıştır (Xu & Carless, 2017; Yu & Liu, 2021). Bu bağlamda, bazı araştırmacılar Çin’de öğretmen geri bildirim okuryazarlığı üzerine araştırmalar yapmıştır. Örnek vermek gerekirse, Xu ve Carless (2017) çalışmalarında sözlü sunumlarda akran geri bildiriminin etkililiğinin, öğretmenlerin becerilerine ve öğretmen modellemesinin yanı sıra zamanlama, miktar ve işlevlerle ilgili gerçek müdahalelerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, kaliteli geri bildirim sağlama ve öğrencilerin öğretmenlerine ve akranlarına güven duyarak bilişsel ve sosyal açıdan bu geri bildirim süreçlerine hazır olmaları açısından öğretmen geri bildirim okuryazarlığı kavramını örneklendirmiştir. Bu çalışmada daha yüksek sosyo-ekonomik özelliklere sahip çevrede görev yapan ve daha düşük sosyo ekonomik özelliklere sahip çevrede görev yapan öğretmenlerin ödevlere geri bildirim sağlama süreçlerini daha fazla özen gösterdiği ancak orta düzeyde sosyo ekonomik özelliklere sahip çevrede görev yapan öğretmenin bu

konuda daha az kaygı yaşadığı görülmüştür. Bu durum, yüksek sosyo ekonomik çevrede velilerin beklentisi, daha düşük sosyo ekonomik çevrede ise imkanların kısıtlı olması ile açıklanabilir.

5.6. Ev Ödevi Hazırlama ve Geri Bildirim Sağlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar ödev verme ve geri bildirim sağlama sürecinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Ödev verme ve geri bildirim sağlama sürecinde karşılaşılan ortak sorun devlet tarafından dağıtılan kitapların ödev verme konusunda yetersiz olmasıdır. MEB tarafından ilk kez 2022-2023 eğitim-öğretim yılında dağıtılan çalışma kitaplarının, konu değil de ünite bazlı ilerlediğini ve bunun ödev verme sürecini sekteye uğrattığını dile getirmişlerdir. Ödev verme ve geri bildirim sağlama sürecinde düşük ve orta sosyo ekonomik çevrede yaşanan sorunlar sınıf içerisindeki öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıkları, imkânların kısıtlı olması, çevrenin olumsuz etkileri ve aile katılımı sorunları şeklinde saptanırken yüksek sosyo ekonomik çevrede ise farklı olarak çevrenin (veli) beklentileri karşılamak öne çıkmıştır. Kazak (2021) çalışmasında daha düşük sosyo-ekonomik profile sahip bir çevrede okul başarısının da daha düşük olduğu, velilerin ilgisinin daha az olduğu ve maddi kaynaklardan dolayı daha fazla materyallere ulaşamadığı belirtilmiştir. Aile katılımı konusunda ise düşük sosyo ekonomik çevrede görev yapan katılımcı velilerin desteklerinin sınırlı olduğunu, zor ödevler verdiğinde ailesinden yardım alamayan öğrencilerin ödevi yapamayıp o sorunun cevabını öğrenmeden okula geldiğini, orta sosya ekonomik çevrede görev yapan katılımcı ise velilerin öğrencilere yeteri kadar vakit ayırmadıklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak Aksu ve Karaçöp'ün (2015) çalışmalarında da ev ödevlerine yönelik aile katılımlarının başarıyı olumsuz bir şekilde etkilediği ve öğrencilerin özgüvenlerini yitirici bir hareket olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020) ebeveynlerin çocuklarını matematik ödevleriyle desteklemede bazı zorluklarla karşılaşabileceklerini ortaya koymuşlardır. Konu bilgisi eksikliği, kavramları açıklama zorluğu, zaman kısıtlılığı gibi zorluklar tespit edilmiştir. Bu zorluklar, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kapsamlı bir yaklaşım sağlamak amacıyla ebeveynler ve öğretmenler arasında etkili iletişime duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Morkoyunlu ve Konyalıoğlu'na (2020) göre etkili iletişim, açık beklentiler, uygun katılım ve destek ile sorumluluk arasındaki denge, ödevlerin başarılı bir şekilde

tamamlanmasını sağlayan temel faktörlerdir. Oysa Kaplan Can ve Gelbal (2022) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn desteğinin öğrencilerin matematikteki akademik başarısı üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, ebeveyn desteği, öğrencilere elverişli bir öğrenme ortamı, teşvik, motivasyon ve konunun daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Öğretmenlerin özellikle ilkokulda ödev geri bildirimini konusundaki anlayışlarını araştırmak, daha önceden yapılmış olan ev ödevi araştırmalarına (örneğin, niceliksel sonuçların daha iyi açıklanmasına yardımcı olmak; ev ödevi geri bildirimini önlemlerini iyileştirmek) ve eğitim uygulamalarında öğretmen ve politika yapıcılara yeni bakış açıları sağlayabilmektedir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, araştırmaya katılan tüm katılımcıların ev ödevi verme konusunda fikir birliği içerisinde oldukları görülmüştür. Bu durum matematik dersi özelinde de aynı şekilde gerçekleşmiş olup, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde ev ödevlerini önemsedikleri ve sıklıkla ev ödevleri verdikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamı matematik dersi özelinde incelenmiş olmasından kaynaklı olarak, verilen ödevleri katkı sunmaları hakkında, yine tüm katılımcıların fikir birliği içerisindeydi. Verilen ev ödevlerinin pekiştirme, işlenilen konuları daha iyi öğrenme gibi katkıları olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar genel olarak ev ödevini işlenilen konu ertesinde verdikleri ortaya konmuş, bu konudaki sıklığın her gün konu işlenirse her gün ev ödevi verme şeklinde gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların ev ödevi verme, ev ödevi sıklığı ve matematik dersi özelinde ev ödevi verme ve öğrenciye katkısı açısından benzer görüştedirler.

Katılımcılar matematik dersi özelinde ev ödevi türü açısından farklı düşüncelere sahiptir. Burada açık uçlu klasik sorular şeklinde ev ödevi veren katılımcı olduğu gibi, boşluk doldurma ve bulmaca şeklinde ev ödevi veren katılımcılar da vardır. Ayrıca işlenilen konuya göre değişen ev ödevi veren katılımcı da bulunmaktadır. Burada katılımcılar ayrışmaktadır. Bunun nedeni olarak ise, her

bir katılımcının bulunduğu çevre, ulaşılabilirlik, sosyo-ekonomik düzey gibi durumlar dile getirilebilir. Buna göre okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özellikleri, öğretmenlerin ev ödevi hazırlama ve verme konusundaki tutumlarını etkilemiştir.

Katılımcıların tümü, ev ödevini vermelerindeki amacın, konunun pekiştirilmesi olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere sorumluluk verme, içsel dürtü sağlama, çalışma alışkanlığı kazandırma ve geri bildirim verme gibi amaç dâhilinde de ödevlerin verildiği belirtilmiştir. Ev ödevinin pekiştirme amaçlı verilmesi, konunun iyi bir şekilde işlenmesi, sınıf içerisinde konuyu anlama düzeyi gibi etkenlerden kaynaklı olarak yapılmaktadır. Katılımcılar, sınıf içindeki öğrenme düzeyinin farklı olmasından kaynaklı olarak bu amacı temel almaktadır.

Ev ödevlerinin hazırlanması konusunda katılımcıların yine sınıf düzeyine uygun bir şekilde ödev hazırlama girişiminde bulundukları dile getirilebilir. Katılımcı örneklerinin farklı çevre ve farklı sosyo-ekonomik düzey grubunda olmalarına karşın, her sınıf içerisinde farklı düzeyde öğrenme becerilerine sahip öğrenciler bulunduğundan, ödevlerin hazırlanmasındaki en temel ilke öğrenci düzeyine uygun olmasıdır. Bununla birlikte ödevin gündelik hayatta geçerliliği adına hazırlanması ve işlenilen konuyu kapsamaması da diğer ilkelerdir. Burada daha tecrübeli olan katılımcının, özellikle konunun kavranması temelinde ev ödevini ilke edindiği dile getirilebilir. Bu durum, yaşanan deneyimlerin bir sonucu olarak açıklanabilir.

Katılımcıların tamamı, 2022-2023 öğretim yılı içerisinde MEB tarafından ilk kez dağıtılan ek kaynakların, konu ile bütünlük sağlamadığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Ev ödevlerinin hazırlanmasına yönelik kullandıkları kaynaklar olarak katılımcılar, ders ve etkinlik kitapları ile internet kaynaklarını kullandıklarını ifade ederken, buradan kopyala yapıştır şeklinde değil de, konunun özünü anlayıp, öğrenci seviyelerine uygun bir şekle koyma biçiminde ödevleri hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Yine mesleki tecrübe olarak daha deneyimli olan katılımcının ödevlerini sosyal medya, fotokopi, ders kaynakları, internet vb. gibi kaynakları tarayıp daha geniş bir soru havuzundan öğrencilerinin düzeyine uygun olanları özel bir şekilde hazırladığını dile getirmiştir. Burada da, ev ödevi verirken öğrenci seviyesine uygunluk ilkesinin temel ilke olarak alındığı görülmektedir.

Geri bildirim verme ile ilgili olarak, tüm katılımcılar verdikleri ev ödevlerine dönüt sağlamaktadır. Ancak geri bildirim sağlama süreçlerinde kullandıkları yöntemler farklılık göstermektedir. Bir katılımcı geri bildirimini sınıf başkanlarıyla etkileşime geçip ödevlerin yapılıp yapılmadığını artı-eksi verme şeklinde kontrol ettirmekte ve bunun ardından eksi alan öğrencilerle görüşme sağlamaktadır. Başka bir katılımcı düzenli olarak geri bildirim veremediğini geri bildirim verdiğinde soru cevap yöntemiyle sınıfa sorular sorduğunu ifade etmiştir. Diğer bir katılımcının ise soruların sınıfça tahtada çözülmesi, kişisel olarak geri bildirim verme, akran geri bildirim gibi farklı yöntemler kullandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, ev ödevi, matematik dersi özelinde ev ödevi ve geri bildirim süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmada, mesleki deneyimlerin farklılığından ve okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreden kaynaklı olarak, yöntem ve uygulamalarda farklılıklar bulunmaktadır. Açıklayıcılık ve anlaşılabilirlik açısından mesleki deneyimi daha fazla olan ve daha yüksek sosyo ekonomik çevrede görev yapan katılımcının ev ödevi ve geri bildirim verme konularında daha titizlikle davrandığı dile getirilebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde ortaya çıkan sonuçlara uygun olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

a) Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ödev tasarımı sürecinde bireysel farklılıklara dikkat edilerek öğrencinin ihtiyaçları ve öğrencinin ödevi ulaşma imkanları göz önünde bulundurulmalıdır.
- “Öğrenmeyi öğrenme” sürecinde öğrencilere dersin hedeflerine ya da amacına ulaşmaları için geri bildirim sağlanmalıdır.

b) Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı sayıda katılımcıyla ve/veya farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapılabilir.
- Aynı sosyo ekonomik çevrede farklı mesleki deneyim seviyesinin ev ödevi ve geri bildirim uygulamaları üzerindeki etkisinin araştırılması, etkili yaklaşımlara ilişkin daha fazla bilgi sağlayabilir.

- Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum analizi yönteminden yararlanılmıştır. Uygun araştırma yöntemi ve uygun çalışma grubuyla nicel araştırmalar yapılarak araştırma genişletilebilir.

c) Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Politika yapıcılar ve eğitim kurumları, öğretmenlerin etkili uygulamaları hayata geçirmelerini desteklemek için ödev ve geri bildirim süreçleriyle ilgili konuları hizmet içi eğitim programlarına dâhil etmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere ödevin amacının ve öneminin vurgulanmasının, onların sınıflarında etkili ödev uygulamalarına yer vermelerini sağlamak için çok önemli olduğu ve bildirimin zamanında, yapıcı ve öğrencinin ilerlemesini teşvik eden etkili olduğu konularına yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, E., & Vural, R. A. (2015). İlkokul 2. sınıf matematik dersi kapsamında verilen ev ödevlerinin incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 47-85.
- Ajjawi, R., Molloy, E., Bearman, M., & Rees, C. E. (2017). Contextual influences on feedback practices: An ecological perspective. *Scaling up assessment for learning in higher education*, 129-143.
- Akbaba, A., & Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 32, 119-138. doi:10.9761/JASSS2716.
- Akın, Z. (1998). *Ödevin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aksu, D. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde ev ödevi: Hong Kong örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(4), 66-79.
- Aktay, S. (2005). *İlköğretim eğitim ve öğretim ilkelerinin ilköğretim okullarında gerçekleştirilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 112-130.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 114.
- Aladağ, C., & Doğu, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 15-23.
- Alpayar, C. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 42-60.
- Altun, M. (2016). *İlkokullarda (1, 2, 3, 4. sınıflarda) matematik öğretimi* (20. Baskı). Aktüel Alfa Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Apaydın, Z. & Aydın, H. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arapi, E., & Hamel, C. (2021). What differences between parents' and teachers' views about their relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326.
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 verilerine göre Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 256-276.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.

- Arslan, Ö., & Arseven, İ. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 196-232.
- Arslanhan, Ş. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Ateş, H. K. & Gül, M. (2017). Sınıf yönetimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (7), 443-478.
- Atlı, S. (2012). *4.sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, D. (2022). *Farklılaştırılmış ev ödevi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- Bachman, L., & Damböck, B. (2018). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.
- Barnes, S. (2001). *Ladder to learning or stairway to stress: A study of grade 4 homework practices*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Prince Edward Island, Canada.
- Başkan, Ö. (1996). *Bilimsel davranış: Bilim eğitiminde tarihsel boyut*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 33-47.
- Baykul, Y. (2016). *İlkokulda matematik öğretimi* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice* (43)3, 189-196.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Keonghee, T. H. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from non-dominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarıları üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student selfevaluative capacities. *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students* (pp. 113-122). Routledge.

- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.
- Carless, D. (2020). Double duty, shared responsibilities and feedback literacy. *Perspectives on Medical Education*, 9(4), 199-200.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1324. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Ceylan, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde ödev özdüzenlemesi eğitiminin öğrencilerin akademik özyeterlik, problem çözme becerileri ve ders başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 359-380.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). *Seven principles to good practice in undergraduate education*. The Johnson Foundation Inc.
- Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104.
- Collier, S. (2007). Homework: what the research says. *Homework types and its effect on student achievement*. ERIC, 3, 1-3.
- Connors, N. A. (1992). *Homework: A new direction*. (5th ed.). National Middle School Association.
- Cool, V.A., & Keith T.Z. (1991). Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 28-44.
- Cooper H., James J. L., Barbara N. & Scott G. (1998). Relationships among attitudes about homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, (9), 70-83.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. Retrieved from ERIC database. (EJ398958).
- Cooper, H. (1994). Homework research and policy: A review of the literature. *Research/Practice*, 2(2), 1-10.
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-45
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Corwin Press.
- Cooper, H. (2008). *Homework: what the research says. research brief*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H., Valentine, J., Lindsay, J.J. (1999). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 1-9.
- Çağlayan, A. (2002). *Anne, baba ve eğitimcilere aspirin öğütler*. Bilge Yayıncılık.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çetinkaya, K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çetinkaya, K. & Uzunkol, E. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 59-75.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2016). Matematik öğretmenlerinin yanlış cevaplara verdikleri dönütlerin öğrenci özsayıgıları üzerindeki rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 523-555.
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of students, parents, and teachers on homework in elementary school. *International Education Studies*, 10(10), 90-108.
- Davis, K. (2020). *An investigation into programme level approaches to feedback: Influences on students' learning and feedback literacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edinburgh Napier University.
- Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: Supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296.
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H. & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. GBC Education Pub.
- Demir, F., & Yaman, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 25-35.
- Demirel, M. (1989). *İlkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dettmers, S., Trautwein, U. & Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
- Doğru, M., & Aydoğdu, M. (2004). *Fen bilgisi derslerinde ev ödevlerine karşı öğrenci görüşleri ve ev ödevlerinin öğrenci başarısına etkisi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cilt: III, 1671-1680.
- Doyle, M. A. & Barber, B. S. (1990). *Homework as a learning experience: What research says to the teachers*. Retrieved from ERIC database. (ED319492).
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 55-67.
- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Eccles, J. (1983). *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). Freeman.
- Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 691-725.
- Ektem, İ. S., & Yıldız, S. B. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 78-91.
- Elgit, A. (2019). *İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisi*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Erdem, A. (2011). İletişim sürecinde geri bildirimin önemi ve iletişime katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3).
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (Altıncı baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları.
- Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geri bildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1(4), 283-309.
- Gravett, K., Kinchin, I. M., Winstone, N. E., Balloo, K., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., & Medland, E. (2020). The development of academics' feedback literacy: Experiences of learning from critical feedback via scholarly peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 651-665.
- Grodner, A. ve Rupp, N. (2013). The role of homework in student learning outcomes: Evidence from a field experiment. *Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.770334>
- Gün, H. (1995). Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.
- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25.
- Gür, H. (2002). *Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi*. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül 16-18, 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Gürbilek, N. (2014). *Ev ödevi*. Metis Yayınları.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gyeltshen, L. (2016). Exploring the relationship between parent's socioeconomic status and student academic performance in urban primary schools of Bhutan. *International Journal of Current Research*, 8,(08), 37461-37464.

- Han, Y. (2019). Written corrective feedback from an ecological perspective: The interaction between the context and individual learners. *System*, 80, 288-303.
- Han, Y., & Xu, Y. (2019). The development of student feedback literacy: The influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680-696.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Heron, M., Medland, E., Winstone, N., & Pitt, E. (2021). Developing the relational in teacher feedback literacy: exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1932735>
- Hill, D. & Nave, J. (2009). *Power of ICU: The end of student apathy...reviving engagement and responsibility*. TN: NTLB Publishing.
- Hizmetçi, S., & İflazoğlu, A. (2006). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma örneği. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, 427-433. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hoo, H.-T., Deneen, C., & Boud, D. (2021). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>
- Hord, S. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B. & Donald D. D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(1), 1-18.
- İleri, S. A. (2013). *The attitudes of TOBB ETU preparatory class students towards homework and the effect of homework assignments on student achievement* yüksek lisans tezi. TOBB Üniversitesi, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: V Yayınları,
- İstencioğlu, T. (2022). *Investigating teachers' views and practices of feedback in English language education in middle schools from a teacher feedback literacy framework perspective*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Jiang, L., & Yu, S. (2021). Understanding changes in EFL teachers' feedback practice during covid-19: Implications for teacher feedback literacy at a time of crisis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 509-518.
- Johnson, David W., & Roger T. Johnson. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Joughin, G., Boud, D., Dawson, P., & Tai, J. (2021). What can higher education learn from feedback seeking behaviour in organisations? Implications for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 80-91.
- Kaloyanova, N. (2017). The homework of elementary school students – problems and perspectives. *Knowledge - International Journal*, 17(2), 359-366.
- Kalsen, C., Kaplan, İ., & Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.

- Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4. sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf "Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik" ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan Can, G. & Gelbal, S. (2022). Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ev ödevleri hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1) , 863-922.
- Kara, C. (2021). *A qualitative study of feedback literacy in higher education: uncovering enhancing and impeding factors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karaçöp, A., & Aksu, F. F. (2016). Öğrencilerinin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 456-476.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. *Türkiye’de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler*, 47-84.
- Kaya, V. H. & Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir?. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161.
- Ketonen, L., Nieminen, P., & Hähkiöniemi, M. (2020). The development of secondary students’ feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407-417.
- Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Open University Press.
- Koç Akran, S. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 9(1), 74-95.
- Kohn, A. (2006). Abusing research: The study of homework and other examples, *Phi Delta Kappan*. 9-22.
- Kohn, A. (2007). Dipping themselves in deeper: More misleading claims about the value of homework. *Phi Delta Kappan*, 88(7), 514-517.
- Konan, N., Çelik, O. ve, Çetin,R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Self-reported sources of stress in seniorhigh school students. *Psychological Reports*, 94, 314-316.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.

- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 38-42.
- Laconte, T.R. (1981). *Homework as a learning experience: What research says to the teacher?* Retrieved from ERIC database. (ED217022).
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524-536.
- Lee, J., & Pruitt, K. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools? *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 53(1), 31-35.
- Lenahan, M. C., Dunn, R., Inghan, J., Signer, B., & Murray, J. B. (1994). Effects of learning-style intervention on college students' achievement, anxiety, anger and curiosity. *Journal of College Student Development*, 35, 461-467.
- Li, Y., & Han, Y. (2021). Practitioners respond to Icy Lee's "Teacher written corrective feedback: Less is more". *Language Teaching*, 54(1), 149-151.
- Ma, M., Wang, C., & Teng, M. F. (2021). Using learning-oriented online assessment to foster students' feedback literacy in L2 writing during Covid-19 pandemic: A case of misalignment between micro- and macrocontexts. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 597-609.
- Macbeth, A. (2003). *Homework in Europe: a discussion paper prepared for the European*. Unpublished Paper. ERIC.
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing, and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 1-15.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Matei, S., & Ciasca, L. (2015). Primary Teachers Opinion about Homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36.
- McNamara, T., & Hill, K. (2011). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395-420.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- MEB (1989). *Ortaokul ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelik*, 1-9. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/119.pdf>
- MEB (2004). *Öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında hazırladığı yönetmelik*, 1-4. https://aktepesehitkoksalkasaltial.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/120953/dosyalar/2020_09/30135714_19102721_dersdeitimretim.pdf?CHK=72741494dd0bb5dc247bb277f3f71351
- MEB (2007). Ölçme Ve Değerlendirme Yönetmeliği, Resmi gazete, 16251, 8 Ekim 2007 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- MEB (2011). İlköğretim okullarındaki (1-5. Sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması. EARGED, Ankara.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi gazete, 29072, 26 Temmuz 2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2019). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 1-16. https://kumlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/03151303_meb-okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeli.pdf
- MEB. (2020). *Öğretmenler İçin El Kitabı: Geri Bildirim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540.
- Morkoyunlu, Z., & Konyalıoğlu, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik ders başarılarının ebeveyn desteği açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(1), 16-27.
- Muijs, D. I., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. Paul Chapman Publishing.
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, D. Leutner, & R. Brunken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 181–195). Waxman.
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8(1519), 1-9.
- Ndebele, M. (2018). Homework in the foundation phase: Perceptions of principals of eight public primary schools in Johannesburg. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-12.
- Noble, C., Billett, S., Armit, L., Collier, L., Hilder, J., Sly, C., & Molloy, E. (2020). “It’s yours to take”: Generating learner feedback literacy in the workplace. *Advances in Health Sciences Education*, 25(1), 55-74.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers’ feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational research*, 108(3), 204-216.
- O’Donovan, B., C. Rust, M. Price. 2016. A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949.
- Ok, M. & Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students’ utilization of tutors’ formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4), 369–386.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özben, G. B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. Ç., & Erkin, E. (2015). Enhancing mathematics achievement of elementary school students through homework assignments enriched with metacognitive questions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1415-1427.

- Özenç, M. (2020). What do the primary school teachers think about homework? A phenomenological study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 381-400.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Psikolojik testler*. PDREM Yayınları.
- Özpolat, T., Karakoç, B. ve Kara, K. (2017). İlkokulda verilen ev ödevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1849-1890.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1), 27-44
- Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford University Press.
- Paker, T. (2015). *Durum çalışması. nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. 119-134. Anı Yayıncılık.
- Papandreu, A. (1991). *Homework in teaching and learning*. Retrieved from ERIC database. (ED352811)
- Pektaş, A. K., & Ulucan, P. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 84-100.
- Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case study of a public school in the Western Cape Province. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10.
- Phil, S., Elliott, J., & Lauchlan, F. (1997). Dynamic assessment and its potential for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 12(4), 234-239.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). "Now that's the feedback I want!" Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Pretty, G. M., Andrewes, L., & Collett, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22(4), 346-358.
- Raj, R. P., & Chand, S. P. (2023). Access and equity: The relationship between parent's socioeconomic status and secondary school student's academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(3), 1013-1032. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16354a>
- Resmi Gazete (1976). İlköğretim yönetmeliği. Sayı: 15759. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15759.pdf>
- Resmi Gazete (1989). İlkokul yönetmeliği. Sayı: 20321. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20321.pdf>
- Rodgers. C. R. (2006). Attending to student voice: the impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209-237
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Rowell, L. L., & Hong, E. (2002). The role of school counsellors in homework intervention. *Professional School Counselling*, 5(4), 202-207.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: How shall we know them?* (2nd Ed.). Routledge Falmer.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schimmel, B. J. (1998). Providing meaningful feedback in courseware. *Instructional designs for microcomputer courseware* (pp. 183-195). Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C. M., & Glaze, N. (2017). Homework policy and student choice: Findings from a Montessori charter school. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 1-18.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. 6-9.

- Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (46), 319-344.
- Shepard (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Shubert, T. H. (2004). *Applying self-recording and self-graphing skills to homework* (Unpublished master's thesis). The University of Georgia.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2012). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance but does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 44-56.
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95, 323-332.
- Slavin, Robert E. (1987). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Prentice Hall.
- Souter, D. H. (2009). *The nature of feedback provided to elementary students by teachers in schools where grading and reporting are standards-based*. Georgia State University.
- Soylu, C., & Topaloğlu, C. (2015). Bilişsel davranışçı terapide ev ödevi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 280-288.
- Sönmez, V. (2011). Bilimsel araştırma süreci ve erişimi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 49-59.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Swanson, B. (2001). *How important is homework*. ERIC.
- Şahin, Ç., & Altınay, B. Y. (2008). The after school studies oriented towards doing homework in primary schools. *Hitit University Graduate School of Social Sciences Journal* 1(1), 41-52.
- Şen, H., & Gülcan, M. (2012). İlköğretim 4 ve 5 sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilköğretilere yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tam, V. C., & Chan, R. (2016). What is homework for? Hong kong primary school teachers' homework conceptions. *School Community Journal*, 26(1), 25-44.
- Tan, Ş. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Taşlıcalı, Ö. (2020). *Ödev verme sıklığının ve ödev yapma sürelerinin 4. sınıf matematik derslerinde öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). *Genel açıklamalı sözlük*. TDK Yayınları.
- Thomas, J., Allman, C., & Beech, M. (2004). *Assessment for the diverse classroom: A handbook for teachers*. Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services.
- Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6150-6166.
- Topçu, F. (2007). *Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ile yabancı okullarının bu sistem üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi.

- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Tuck, J. 2012. "Feedback-giving as social Practice: Teachers' perspectives on feedback as institutional requirement, work and dialogue." *Teaching in Higher Education* 17(2), 209-221. doi:10.1080/13562517.2011.611870.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2009). Görme engelli öğrencilerin bilgiyi edinmelerinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin farklılaşan etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2) 1-11.
- Türkoğlu A., İflazoğlu Saban A. & Karakuş M. (2007) *Eğitim sürecinde ödev*. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Ünal, A. , Yildirim, A., & Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 555-574.
- Van Heerden, M. (2020). "It has a purpose beyond justifying a mark": Examining the alignment between the purpose and practice of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 359–371.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-12.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: best practices that support diverse needs*. ASCD.
- Vogt, K., Tsagari, D., Csépes, I., Green, A., & Sifakis, N. (2020). Linking learners' perspectives on language assessment practices to teachers' assessment literacy enhancement (tale): Insights from four European countries. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 410–433.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., & Weinstein T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *The Journal of Educational Leadership*, 42(7), 76-79.
- Warton, M. P. (2001). The forgotten voice in homework: Views of students. *Educational Psychologists*, 36(3), 155-165.
- Wiesenthal, R., Cooper, B.S., Greenblatt, R., & Marcus, S. (1997). Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 348-370.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*. 70, 1. Feedback for Learning. Pages 10-16. ASCD.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). "It'd be useful, but I wouldn't use it": Barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041.
- Wood, J. (2021). A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1173-1190.
- Xu, J. (2010). Homework purposes reported by secondary school students: a multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 103, 171-182. doi:10.1080/00220670903382939
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community school. *School Community Journal*, 13(2), 25-44.
- Xu, Y., & Carless, D. (2017). "Only true friends could be cruelly honest": Cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1082-1094.

- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, D. (2020). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yaklaşımlarını etkileyen bazı değişkenlerin ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Ye Han & Yueting Xu (2019). The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2019.1689545
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, V. Y. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.
- Yıldız, H., Bozpolat, E., & Hazar, E. (2022). Feedback literacy scale: A study of validation and reliability. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(19), 2214-2249.
- Yılmaz, A., Ustun, A. B., & Guler, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 98-116.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Yu, S. (2021). Feedback-giving practice for L2 writing teachers: Friend or foe? *Journal of Second Language Writing*, 52 (100798), 1-14.
- Yuladur, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını artırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Arts and Sciences*, 12(2), 211-238
- Yücel, A. S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Kimya derslerinde verilen ev Ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 147-159.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli Meslektaşım,

Bu görüşme formu “Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevi Verme ve Geri Bildirim Sağlama Süreçlerinin İncelenmesi: Matematik Dersi Örneği” araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu görüşme formu II bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm kişisel bilgiler, II. Bölüm görüşme sorularından oluşmaktadır. Lütfen size yöneltilen açık uçlu soruları en uygun şekilde cevaplayınız. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları dürüst ve samimi şekilde cevaplamanız gerekmektedir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar kişi ve kurum adı belirtmeden tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Aydın Tuğrul ÖZKAYA

Gaziantep Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Cinsiyet:

Kıdem:

Yaş:

Eğitim Düzeyi:

Sınıftaki öğrenci sayısı:

II. BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Ev ödevi verme konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce öğrencilere ev ödevi verilmeli midir? Neden?
- 2) Matematik dersi açısından ev ödevi verme konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- 3) Sizce Matematik dersi için verdiğiniz ev ödevleri öğrencilere katkı sağlıyor mu? Evetse nasıl? Hayırsa neden?
- 4) Matematik dersi bağlamında,
 - a) Ne sıklıkla ev ödevi veriyorsunuz?
 - b) Genellikle ne tür ödevler veriyorsunuz?
 - c) Hangi amaçlarla ev ödevi veriyorsunuz?
 - d) Ödev hazırlama ve verme sürecinde hangi ilkeleri temel alıyorsunuz?
 - e) Ödev hazırlama sürecinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir?
 - f) Ev ödevi hazırlama ve verme sürecinde sorun yaşıyor musunuz? Evetse, karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
 - g) Verdiğiniz ev ödevleriyle ilgili geribildirim veriyor musunuz? Evetse bu süreci nasıl yönetiyorsunuz? Bu süreçte sorun yaşıyor musunuz? Evetse ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Ek 2. Ev Ödevleri

3.SINIF ÇIKARMA APARTMANI

Yüzlük Onluk Birlik

Yüzlük Onluk Birlik

eksi varsa

Eksilen

Çıkan

Sırasıyla Birlikleri, Onlukları, Yüzlükleri Çıkar.

Yüzlük Onluk Birlik

Fark (Kalan)

Tek ☐ Çift ☐

Onluğa Yuvarla

Yüzlüğe Yuvarla

www.zehra-ogretmen.com
@zehra_ogrtmn

Adı :
Soyadı :
Sınıfı ve No :



MATEMATİK

Çıkarma İşlemi



SORU

Aşağıdaki çıkarma işlemlerini yapınız. Her çıkarma işleminin yanındaki harfi aşağıda cevabını gördüğün kutucuğa yazınız. Bakalım kimler şifreyi doğru bulacak.

$$\begin{array}{r} 758 \\ - 319 \\ \hline \end{array}$$

Y

$$\begin{array}{r} 500 \\ - 247 \\ \hline \end{array}$$

L

$$\begin{array}{r} 368 \\ - 190 \\ \hline \end{array}$$

O

$$\begin{array}{r} 652 \\ - 219 \\ \hline \end{array}$$

K

$$\begin{array}{r} 704 \\ - 594 \\ \hline \end{array}$$

A

$$\begin{array}{r} 248 \\ - 149 \\ \hline \end{array}$$

M

$$\begin{array}{r} 573 \\ - 185 \\ \hline \end{array}$$

A

$$\begin{array}{r} 806 \\ - 207 \\ \hline \end{array}$$

Ç

$$\begin{array}{r} 654 \\ - 456 \\ \hline \end{array}$$

I

$$\begin{array}{r} 610 \\ - 215 \\ \hline \end{array}$$

K

$$\begin{array}{r} 974 \\ - 275 \\ \hline \end{array}$$

O

$$\begin{array}{r} 987 \\ - 788 \\ \hline \end{array}$$

Ç

$$\begin{array}{r} 908 \\ - 712 \\ \hline \end{array}$$

A

$$\begin{array}{r} 412 \\ - 221 \\ \hline \end{array}$$

R

$$\begin{array}{r} 540 \\ - 141 \\ \hline \end{array}$$

K

ŞİFRE

199 198 395 110 191 99 388

599 178 433

399 699 253 196 439

www.ufukkoca.com

Online Etkinlik Çözmek İçin TIKLAYIN !

UFUK KOCA

Adı :

Soyadı :

Sınıfı ve No :



MATEMATİK

Çıkarma İşlemi



YB	OB	BB
6	5	0
- 3	4	1

YB	OB	BB
4	7	6
- 1	8	5

YB	OB	BB
5	5	5
- 4	7	6

YB	OB	BB
7	8	8
- 3	9	5

YB	OB	BB
4	8	2
- 1	9	1

YB	OB	BB
6	9	4
- 1	0	8

YB	OB	BB
8	4	5
- 6	8	7

YB	OB	BB
7	0	2
- 1	5	5

YB	OB	BB
5	7	5
- 3	9	6

YB	OB	BB
9	0	5
- 1	5	6

YB	OB	BB
7	1	5
- 5	3	8

YB	OB	BB
4	6	3
- 1	6	9

YB	OB	BB
3	5	0
- 1	7	1

YB	OB	BB
9	3	5
- 6	5	4

YB	OB	BB
9	1	4
- 2	1	5

BİLGİ

$$\begin{array}{r} 732 \\ - 254 \\ \hline 478 \end{array}$$

2 den 4 çıkamaz komşuya gider bir onluk alırsınız. 10+2 den 4 çıkar 8 kalır.

3 onluktan 1 tanesini verdiğimiz için 2 onluk kaldı. 2 onluktan 5 onluk çıkamaz.

Komşuya gider 1 yüzlük alırsınız. 10 onluk + 2 onluktan 5 onluk çıkar 7 onluk kalır.

6 yüzlükten 2 yüzlük çıkar 4 yüzlük kalır.

www.ufukkoca.com

Online Etkinlik Çözmek için TIKLAYIN !

UFUK KOCA

Adı :
Soyadı:

3. Sınıf
Matematik

Çıkarma İşlemi
Onluk Bozarak-3

Aşağıdaki çıkarma işlemlerini yapınız.

$\begin{array}{r} 923 \\ - 176 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 175 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 159 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 258 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 983 \\ - 258 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 259 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 177 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \\ - 289 \\ \hline \end{array}$

Aşağıdaki çıkarma işlemlerini yapınız.

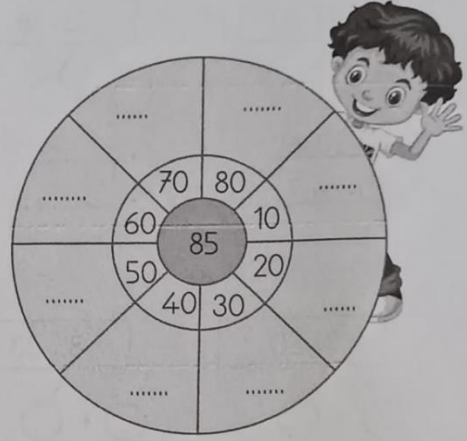
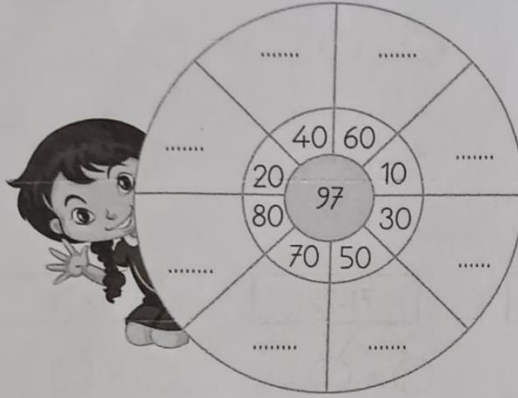


- = ...	- = ...	- = ...
- = ...	- = ...	- = ...



SH ZİHİNDEN ÇIKARMA İŞLEMİ

- 3 Aşağıdaki çarkların ortasında verilen sayıdan çevresindeki sayıları çıkaralım. Dıştaki çemberin ilgili bölümüne işlem sonucunu yazalım.



- 4 Aşağıdaki çıkarma işlemlerini zihinden yapalım.

300 → 50 = ...
 → 30 = ...
 → 90 = ...

98 → 50 = ...
 → 30 = ...
 → 10 = ...

62 → 20 = ...
 → 10 = ...
 → 30 = ...

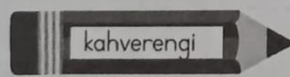
550 → 90 = ...
 → 70 = ...
 → 50 = ...

85 → 30 = ...
 → 40 = ...
 → 10 = ...

630 → 60 = ...
 → 20 = ...
 → 10 = ...

Onluk Bozarak Çıkarma İşlemi

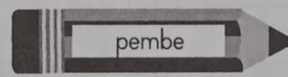
MATEMATİK



kahverengi

$$653 - 219$$

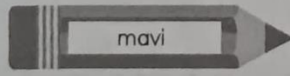
$$524 - 357$$



pembe

$$425 - 167$$

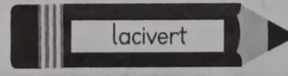
$$542 - 389$$



mavi

$$420 - 248$$

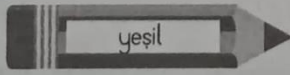
$$705 - 398$$



lacivert

$$413 - 165$$

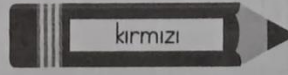
$$533 - 299$$



yeşil

$$924 - 568$$

$$510 - 266$$



kırmızı

$$327 - 109$$

$$433 - 177$$

Ad Soyadı	ÇIKARMA İŞLEMİ		Veli İmzası
Verilen çıkarma işlemlerini yapınız. Çıkan sonuçları en yakın onluğa yuvarlayınız.			
$\begin{array}{r} 951 \\ -398 \\ \hline 553 \end{array}$	$\begin{array}{r} 812 \\ -536 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 312 \\ -128 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 743 \\ -299 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 518 \\ -230 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 947 \\ -254 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 636 \\ -189 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 708 \\ -238 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 954 \\ -358 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 534 \\ -295 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 674 \\ -148 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 346 \\ -167 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 730 \\ -154 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 467 \\ -379 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 696 \\ -148 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 574 \\ -279 \\ \hline \end{array}$
Verilen çıkarma işlemlerini yapınız. Çıkan sonuçları en yakın yüzlüğe yuvarlayınız.			
$\begin{array}{r} 953 \\ -466 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 600 \\ -243 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 846 \\ -178 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 734 \\ -160 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 765 \\ -297 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 507 \\ -235 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 432 \\ -135 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 543 \\ -293 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 767 \\ -389 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 764 \\ -177 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 670 \\ -198 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 346 \\ -167 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 548 \\ -254 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 546 \\ -265 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 686 \\ -178 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 585 \\ -297 \\ \hline \end{array}$

MATEMATİK - FEN BİLİMLERİ - HAYAT BİLGİSİ

Aşağıdaki çıkarma işlemlerini yapın.

753 - 198	476 398	965 - 376	687 265	945 476
753 - 198	476 398	965 - 376	687 265	945 476
753 - 198	476 398	965 - 376	687 265	945 476
753 - 198	476 398	965 - 376	687 265	945 476

Verilen rakamlarla istenilenleri yapın.

"2 - 7 - 5"	"1 - 6 - 2"
En büyük çift :	En büyük çift :
En büyük tek :	En büyük tek :
En küçük çift :	En küçük çift :
En küçük tek :	En küçük tek :
"0 - 3 - 9"	"5 - 4 - 8"
En büyük çift :	En büyük çift :
En büyük tek :	En büyük tek :
En küçük çift :	En küçük çift :
En küçük tek :	En küçük tek :

Verilen hareketleri eşleştirin.

Kırmızı ışığa yaklaşan araba	Yön değiştirme
Yeşil ışıkta geçen araba	Hızlanma
Dünyamızın hareketi	Yavaşlama
Topacın hareketi	Dönme
Beşiğin hareketi	Sallanma
Viraja yaklaşan araba	
Rotasını değiştiren uçak	
Duvardan seken top	
Duvar saatinin sarkacı	

Verilen kaynakları kullanırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini yazınız.

Elektrik :
.....
Su :
.....
Doğalgaz :
.....
Plastik :
.....
Kağıt :
.....

Günün Sözü : Hafif acılar konuşabilir ama derin acılar dilsizdir. Seneca

3

Onluk Bozma Gerektiren ve Gerektirmeyen
Çıkarma İşlemi

A. Aşağıda basamaklara ayrılarak verilen çıkarma işlemlerini yapalım.

$$\begin{array}{r} 6 \text{ yüzlik} + 9 \text{ onluk} + 7 \text{ birlik} \\ - 3 \text{ yüzlik} + 6 \text{ onluk} + 5 \text{ birlik} \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \text{ yüzlik} + 6 \text{ onluk} + 7 \text{ birlik} \\ - 2 \text{ yüzlik} + 4 \text{ onluk} + 3 \text{ birlik} \\ \hline \end{array}$$

B. Aşağıda verilen çıkarma işlemlerini yapalım.

$$\begin{array}{r} 875 \\ - 432 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 239 \\ - 127 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 618 \\ - 401 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 379 \\ - 127 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 917 \\ - 478 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 309 \\ - 287 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 512 \\ - 269 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 753 \\ - 692 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 549 \\ - 387 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 901 \\ - 697 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 450 \\ - 279 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 814 \\ - 576 \\ \hline \end{array}$$

$$386 - 264 = \dots\dots\dots$$

$$509 - 307 = \dots\dots\dots$$

$$884 - 654 = \dots\dots\dots$$

$$123 - 112 = \dots\dots\dots$$

$$969 - 618 = \dots\dots\dots$$

$$709 - 508 = \dots\dots\dots$$

$$759 - 447 = \dots\dots\dots$$

$$681 - 420 = \dots\dots\dots$$

$$358 - 234 = \dots\dots\dots$$

$$412 - 101 = \dots\dots\dots$$

$$890 - 260 = \dots\dots\dots$$

$$947 - 721 = \dots\dots\dots$$

2

7 Hafta Matematik Ödevim

Adı Soyadı: _____

Aşağıdaki işlemleri yapınız.

682	802	523	620	975
- 283	- 696	- 378	- 162	- 396
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

885	813	344	813	382
- 256	- 354	- 135	- 346	- 125
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

683	860	361	940	790
- 284	- 371	- 133	- 464	- 171
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

601	437	620	452	850
- 464	- 288	- 262	- 108	- 376
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

646	861	322	414	994
- 428	- 592	- 113	- 205	- 246
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

941	941	522	892	311
- 762	- 552	- 124	- 223	- 183
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

672	585	918	500	804
- 158	- 229	- 359	- 212	- 406
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

493	911	661	773	601
- 156	- 659	- 323	- 526	- 343
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

Ek 3. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU
Ödev Verme Amaçları

	K1	K2	K3
Pekiştirme ve tekrar			
Görev ve sorumluluk verme			
Bilginin kalıcılığını sağlama			
Aile katılımını sağlama			
Derse ön hazırlık			
Zaman yönetimi becerisi kazandırma			
Öğrencileri zorlama/cezalandırma			
Başarıyı artırma			
Motivasyon sağlama			
Araştırma becerilerinin geliştirilmesi			
Bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırma			
Geri bildirim sağlama			
Dış beklentilerin karşılanması			
Öz değerlendirme			
Sınavlara hazırlama			
Öğretimi iyileştirme			
Diğer			

Ödev Verirken Temel Alınan/Yararlanılan İlkeler

	K1	K2	K3
Kazanıma uygunluk			
Öğrenci seviyesine uygunluk			
İçeriğin nitelikli olma			
Günlük hayatla ilişkili olma			
Kısa ve öz olma			
Bireysel farklılıklara uygunluk			
Yaratıcılığı destekleme			
İlgi çekici olma			
Açık ve anlaşılır olma			
Ulaşılabilir/ekonomik olma			
Yapılandırılmış olma			
Diğer			

Ek 4. Etik Kurul İzin Belgesi

- 6) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21.04.2022 tarih, 176914 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Aydın Tuğrul ÖZKAYA)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut KALMAN'ın danışmanlığını yürüttüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aydın Tuğrul ÖZKAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevi Tasarlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;



Ek 5. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-57124354
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Aydın Tuğrul ÖZKAYA)

09/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 24.05.2022 tarihli ve 187714 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Aydın Tuğrul ÖZKAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevi Tasarlama ve Geri Bildirim Sağlama Süreçlerinin İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ilçesine bağlı bulunan İlkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ilçesine bağlı bulunan İlkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8
Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mtd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU,Şef.E.YILDIRIM
Unvan : Memur
İnternet Adresi: gaziantep.meb.gov.tr
Faks:3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c772-326e-3d60-955b-3eb8 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Aydın Tuğrul Özkaya, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2019 yılında mezun oldu. 2020 yılından itibaren Gaziantep merkezde sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

VITAE

Aydın Tuğrul Özkaya graduated from Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching in 2019. He has been working as a classroom teacher in a primary school in Gaziantep since 2020.