

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV STİLLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serpil HİZMETÇİ

DANIŞMAN: Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2007

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV STİLLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serpil HİZMETÇİ

DANIŞMAN: Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU
(Danışman)

Üye : Yard. Doç. Dr. Filiz YURTAL

Üye : Yard. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

..../..../....

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV STİLLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serpil HİZMETÇİ

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

Haziran 2007, 78 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı düzeyleri, kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarıları ve ödevlere karşı tutumları ile ödev stillerinin sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesindeki 15 okul ve bu okulların 5. sınıflarına devam eden 719 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin ödev stilleri Hong ve Milgram,(1996) tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”, algılanmış başarı ve tutumları bu ölçeğe eklenen 8 madde (Hong ve Milgram, 1996) ile sosyo-ekonomik düzeyleri ise Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ile belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğrencilerin büyük bir kısmının; aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi, ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı ve ödev yapma ortamında fazla ışığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin çalışırken yanlarında otorite figürünün olmasını, yapılandırılmış ödevleri ve akranlarıyla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki; motivasyon, atıştırma, görsel ve yapılandırma alt faktörleri açısından anlamlı bulunmuştur. Bununla beraber ödev stilleri ile algılanmış

ödev başarısı ve tutumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasında motivasyon, dokunsal, yapılandırma, görsel ve otorite figürü alt faktörlerinde istatistiksel olarak farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Algılanan Ödev Başarısı, Ödev Tutumu, Ödev, Ödev Motivasyonu, Ödev Stilleri,

ABSTRACT**AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STYLES OF
HOMEWORK OF 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND
THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT****Serpil HİZMETÇİ****Thesis of Master of Arts, Department of Education Sciences****Supervisor: Yard. Doç. Dr. Ayten IFLAZOĞLU****June 2007, 78 pages**

The main aim of this study is the determination of the relationship between the styles of homework of 5th grade elementary students and their academic success. Furthermore, in the scope of this aim the relationship between the styles of homework of 5th grade elementary students and the levels of their academic achievement, their success in homework in the frame of their own perception, their attitudes towards homework and whether the styles of homework revealed differences regarding socio – economic levels and sex was determined.

The research study is a descriptive study based on the relational scan model. The samples of the present study were built of 15 schools from the district Ceyhan in Adana and 719 students attaining the 5th grades of these schools. The styles of homework in this study were determined according to “The Scale of Determining Homework Motivation and Homework Style” developed by Hong and Milgram, (1996), their perceived success and attitude was determined with the help of 8 items (Hong and Milgram, 1996) added to this scale, and their socio – economic levels were determined based on “The Questionnaire of Determining Socio – Economic Levels” developed by Bacanlı (1997).

In the frame of the outcome of this study, it has been determined that the majority of students prefer being motivated by their family and teachers, having snacks in-between the process of doing homework and prefer a luminous study environment.

Besides, it has been observed that many students prefer accompany of authoritative figures, and studying with the aid of previously made homework and mates. The relationship between the styles of homework of students and their academic success has been found significant in the perspective of motivation, having snacks, visual and structural sub – factors. In addition, it has been observed that there are statistical differences between styles of homework and perceived homework achievement and attitude, sex and socio – economic level and motivation, and the sub – factors of contact, structuring, visual and authoritative figures.

Key Words: Achievement and Attitude of Perceived Homework, Homework, Homework Motivation, Styles of Homework

ÖNSÖZ

Öğrenmenin yalnızca okulla sınırlı olamayacağı gerçeği, okul dışındaki sürecin de kontrol edilmesi ve düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Okul dışındaki öğrenme süreci öğrencilerin öğrenme yaşantılarının kalıcılığı açısından çok önemlidir. Bu süreçte öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için okul içi olduğu kadar okul dışı öğrenmelere de gereksinim vardır. Öğrencinin okul dışındaki zamanlarda, okulda görmüş olduğu yeni davranışları kazanmak ve pekiştirmek; araştırma yaparak bilimsel düşünmeyi ve bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek; problem çözme becerilerini kazandırmak; neden sonuç ilişkisini kurmayı öğretmek amacıyla her sınıf düzeyinde ödevler verilmektedir. Öğrencilerin ders dışı zamanlarında bireysel ya da grup olarak yaptıkları bu çalışmalar, eğitimde ödev olarak adlandırılmaktadır. Her öğrencinin ödev yapmaya yönelik motivasyon kaynağını, gücünü, öğrencilerin ödevi nasıl, nerede, ne zaman ve kiminle yapmayı tercih ettiklerinin ortaya koyulması, yani öğrencilerin ödev stillerinin belirlenmesi ödev aktivitelerinin düzenlenmesi ve uygulanması açısından hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli ipuçları sunabilir.

Ülkemizde bu konuda yapılmış kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin ödev stillerinin belirlenmesi, belirlenen ödev stillerinin öğrencilerin akademik başarıları, ödev başarıları ve ödevlere karşı tutumları açısından incelenmesinin öğretmen ve ailelere ödevler açısından bir yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmayla, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stillerinin akademik başarı açısından incelenmesine çalışılmıştır.

Araştırma süresince planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden öncelikle çalışmanın her aşamasında bana yardım edip, destek olan ve her aşamada beni motive eden danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU na; süreç içinde bana her konuda yardımcı olan hocalarım sayın Yard. Doç. Dr. Kamuran TARIM, Yard. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI, Özkan ÖZGÜN ve Mediha SARI'ya teşekkürler.

Araştırmanın yürütüldüğü okullardaki çalışanlara ve öğrencilere; bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı na (EF2006YL31); Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına; çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman destek olan, arkadaşlarıma, nişanlım Savaş KESKİN'ne, kuzenim Vildan HİZMETÇİ ve aileme sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Türkçe Özet	i
İngilizce Özet.....	ii
Önsöz.....	iii
Kısaltmalar Listesi	iv
Ekler Listesi.....	v
Tablolar Listesi	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1.Problem.....	3
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Ödev	8
2.2. Ödev Türleri.....	10
2.3. Ödevlerin İşlevleri.....	11
2.4. Ödevlerin Değerlendirilmesi Ve Düzeltilmesi.....	12
2.5. Ödev Ortamı.....	14
2.6. Ödev Motivasyonu ve Stilleri	16
2.6.1. Motivasyonun Kaynağı.....	17
2.6.2. Motivasyonun Gücü.....	17
2.6.2.1. Israr.....	17
2.6.2.2. Sorumluluk.....	18
2.6.3. Organizasyon	18
2.6.3.1. Yapılandırma.....	18

2.6.3.2. Düzen.....	19
2.6.3.3. Yer.....	19
2.6.3.4. Zaman.....	19
2.6.4. Çevresel Uyarılar	19
2.6.4.1. Ses	19
2.6.4.2. Işık.....	20
2.6.4.3. Isı.....	20
2.6.4.4. Çevre Düzeni	21
2.6.5. Algısal ve Bedensel Değişkenler.....	21
2.6.5.1. İşitsel, Görsel, Dokunsal, Kinestetik	21
2.6.5.2. Atıştırma	22
2.6.5.3. Hareketlilik	22
2.7.6. Sosyolojik Uyarılar	22
2.6.6.1. Yalnız ve Akranla Birlikte	22
2.6.6.2. Otorite Figürü.....	24
2.7. Türk Eğitim Sisteminde Ödevin Yeri.....	25
2.7. İlgili Araştırmalar	28

BÖLÜM III

YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Evren Ve Örneklem.....	36
3.3. Uygulama.....	37
3.4. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4.1. Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği.....	38
3.4.2. Algılanan Ödev Başarısı Ve Ödevlere Karşı Tutum	43
3.4.3. Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Anketi.....	43
3.5. Verilerin Çözümü.....	43

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. Ödev Stillerine İlişkin Bulgular	44
4.2. Akademik Başarıları Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular	46

4.3 Akademik Başarıya Göre Ödev Stilleri İle İlgili Bulgular	49
4.4. Algılanmış Ödev Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular.....	49
4.5. Tutum Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular.....	51
4.6. Cinsiyete Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular	53
4.7. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular	53

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç	58
5.2. Öneriler	59
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	59
5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER	67
ÖZGEÇMİŞ	78

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	37
Tablo 2: Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları	37
Tablo 3: Ödev Motivasyonu ve Stilleri Ölçeği Maddelerinin Anti- İmaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları Ve Alt-Üst Grup t Değerleri.....	42
Tablo 4: Öğrencilerin Ödev Stillerine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 5: Akademik Başarıları Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 6: Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Ödev Stilleri Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları.....	49
Tablo 7: Algılanmış Ödev Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 8: Tutum Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 9: Cinsiyete Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve T-Testi Sonuçları	54
Tablo 10: Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Ölçeği.....	67
Ek 2: Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Uygulama Ölçeği.....	70
Ek 3: Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar Ve Boyutlara Göre Madde Dağılımı.....	71
Ek 4: Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi	73
Ek 5: Ödev Motivasyonu Ve Stilleri Ölçeği; Ana Kategori Ve Alt Boyutlara Yönelik Değerlendirme Ölçütler.	74
Ek 6: Algılanmış Ödev Başarısı Soruları.....	75
Ek 7: Algılanmış Ödev Tutumu Soruları.....	76
Ek 9: İzin Belgesi	77

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı gelişim, bireylerin kendilerini yenilemelerini ve bu değişime ayak uydurmalarını sağlayacak becerilerle donatmalarını zorunlu kılmıştır. Bu çerçevede bireysel ve toplumsal olarak belirlenen hedeflere ulaşmada geçmiş yüzyıllarda olduğu gibi bireylere bilgiyi aktarmak yerine, kendilerine gerekli olan bilgilere ulaşmalarını sağlayıcı yolları, yöntemleri kazandırmak büyük önem taşımaya başlamıştır. Doğanay'ın, (2000) belirttiği gibi, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülen eğitim anlayışının, hızla değişen günümüz dünyasında, gereksinimlere yanıt vermede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bilginin üretilmesi ve paylaşılmasındaki bu hızlı gelişim eğitim-öğretim sürecinde okulların yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Artık ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışları yerine, bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinen, bilgiyi sürekli gelişimin bir aracı olarak gören ve öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışları benimsenmeye başlanmıştır.

Eğitim alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri eğitim sistemine yansıtmak amacıyla öncelikle; öğrenen, bilgiye erişim yol ve yöntemlerini bilen, yeni bilgi üretebilen, bilgi ve becerilerini karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabilen bireyler yetiştirmek hedef olarak belirlenmiş ve ülkemizde ilköğretim mihver dersleri ile Türkçe, Matematik programları bu doğrultuda yenilenmiştir (MEB, 2005). Bu değişikliklerle okuldaki eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olarak görülmeye başlanmış ve bu nedenle çocukların, sınıf ortamında düzenlenen etkinliklere aktif olarak katılmaları, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Milli eğitimin genel amaçları çerçevesinde bireylerin eğitiminin yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenmenin yalnızca okulla sınırlı olmadığı gerçeğinden hareketle, okul dışındaki sürecin de kontrol edilmesi ve düzenlenmesi öğrencilerin öğrenme yaşantılarının kalıcılığı açısından çok önemlidir. Öğrencinin okul dışındaki zamanlarda,

okulda görmüş olduğu yeni davranışları kazanmak veya pekiştirmek amacıyla yaptığı çalışmalar da planlı eğitimin bir parçası ve destekleyicisidir. Bu süreçte öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için okul içi olduğu kadar okul dışı öğrenmelere de gereksinim vardır. Öğrencilerin ders dışı zamanlarında bireysel ya da grup olarak yaptıkları bu çalışmalar, eğitimde ödev olarak adlandırılmaktadır (Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007; Zentall, Goldstein, 1999).

Ödevler öğrenme sürecinin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynar. Başka bir deyişle ödev öğrenmede öğrencilere; araştırma yaparak bilimsel düşünmeyi ve bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek; problem çözme becerilerini kazandırmak; neden sonuç ilişkisini kurmayı ve kendilerini yenilemeyi öğretmek için etkili bir yöntemdir. Ödev ayrıca toplumsal bilinç ile iletişim becerilerini kazandırmak; akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak ve girişimci insan olmayı öğretmede bir araç olarak da kullanılabilir (Gür, 2003; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2007).

Geliştirilen ilköğretim programı çerçevesinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenen sınıf içi öğrenme ortamlarının yanında ödev yapma sürecinin de dikkatlice gözden geçirilmesi ve öğrenci temel alınarak yapılandırılması gerekmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve bu süreçle ilgili kararları kendisinin alması önemlidir. Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, nasıl konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği ile ilgili bir dizi kararlar alınır. Bu çerçevede önemli olan öğrenenin, bir başkasının öğretmen, anne, baba, başka bir öğretici- kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışmasını sağlamaktır. Böylece öğrenci kendi kendine, sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir (Açıkgöz, 2003; Güven, 2004). Kısacası, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili kararlar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verilmesi sürecinde başarılı olmak için, öğrencilerin sınıf içi ve dışı öğrenmelerini kolaylaştıran öğrenme ortamlarını ve tercihlerini bilmeleri gerekir.

Bu bağlamda evdeki ödev yapma ortamlarının öğrencilerin bireysel tercihleri ve öğrenme öncelikleri göz önüne alınarak yapılandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin ödev yapma sürecinde motivasyon, ses, ışık, mobilya düzeni vb. konularda kendi stillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Hong ve Lee'ye, (2000) göre öğrencilerin kendi stilleri doğrultusunda ödev yapmaları onların ödev başarılarına ve ödevlere karşı tutumlarına olumlu etki etmektedir. Bu nedenle öğrencinin kendi stillerinin farkında olması ve ödev yapma ortamını kendi stilleri doğrultusunda belirlenmesi öğrenme açısından çok önemlidir.

1.1.Problem

Ödev her yaşta ve her sınıf düzeyinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Ödev öğretmenler tarafından okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verilen görevler ya da öğrencinin normal ders zamanının dışında ailesinin yardımını alarak ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 1989a). Genellikle öğretimin sınıf dışına taşan bir uzantısı olan ödev aynı zamanda öğrenme etkinliklerinin önem ve anlam kazanmasında, yeni deneyimlerin edinilmesinde en etkili araçlardan biridir (Oğuzkan, 1985).

Okul içi ve okul dışı öğrenme birçok konuda benzerlik gösterir. Bu iki ortamda da öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda öğrenme süreçlerini işletme biçimleri genellikle benzerdir. Aynı sınıf seviyesindeki öğrenciler evde ve okulda öğrenme özellikleri çerçevesinde aynı öğrenme becerilerini kullanırlar. Diğer taraftan okuldaki öğrenme ortamı, sınıf dinamizmi ve öğretmenin etkisi, sınıf içi öğrenme ortamını sınıf dışı öğrenme ortamından ayırır. Çünkü sınıf içinde öğrenciler öğretmenin öğretimi düzenleme şekline bağlı olarak içerikte sunulan bilgileri öğrenmeye çalışırlar. Sınıf dışı öğrenme ortamında ise öğrenciler kendi bireysel tercihleri doğrultusunda ödevlerini ne zaman, nerede, nasıl ve kiminle birlikte yapacaklarına kendileri karar verebilirler.

Sınıftaki her bir öğrencinin bireysel özelliklerine uygun öğretim yapmanın zorluğu bilinmektedir. Özellikle, sınıf mevcutlarının fazlalığı öğretimi bireyselleştirmenin önünde büyük bir engeldir. Bütün bu zorluklara karşın öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarını ve benzerliklerini bilirlerse daha etkili öğretim yapma şansını yakalayabilirler (Gözütok, 2004). Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğrenme-öğretme etkinliğinin niteliği düşmekte, bu durum öğrencilerin sınıf ortamında tam öğrenmelerini engellemektedir. Dolayısıyla ödev çalışmaları kalabalık sınıf

mevcutlarına sahip olan ülkemizde, çok önem taşımaktadır. Amaçlara uygun olarak yaptırılacak ödev çalışmalarıyla öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları ve bu süreçte daha başarılı olmaları sağlanabilir.

Ödevlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde ödevlerin öğrencilerin eğitimine birçok fayda sağladığı görülmektedir; ödevlerin akademik başarıya katkısının yanında öğrencilere ders çalışma becerilerini kazandırdığı, sorumluluk alma becerisini arttırdığı ve aile okul ilişkisini geliştirdiği belirtilmiştir (Cooper, 1994). Ödevlerin beklenen faydaları oluşturmaları birçok faktöre bağlıdır. Bunlar; öğretmen, öğrenci, sınıf atmosferi ve evdeki çalışma ortamıdır.

Ödev öğrencinin derste öğrenmeye çalıştığı konuyu çok boyutlu olarak, bireysel hızı ve tercihleri doğrultusunda öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Dunn, Beaudry ve Klaves (1989) yaptıkları araştırmada; sınıf içinde öğrencilerin bireysel tercihleri ile eşleşen koşullar sağlandığında, öğrencilerin başarısının arttığını ve öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirlemişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin okul dışı öğrenme koşullarının bireysel tercihleri doğrultusunda düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ödevleri kendi stilleri doğrultusunda yapmaları büyük önem taşımaktadır. Bunun için ödev yaparken öğrencilerin ses, ışık, mobilya düzeni ve ısı vb. değişkenler açısından tercihlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ödevleri tek başına mı bir yetişkinle mi yapmaktan hoşlandığı veya yapılandırılmış ödevleri mi yapılandırılmamış ödevleri mi tercih ettikleri ve bu çerçevede öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin bilinmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Bir başka deyişle, ödev yapma stillerinin belirlenmesi ve okul dışı eğitim ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi yoluyla okul-dışı faaliyetlerin amaçlarına ulaşması beklenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin ödev stilleri nasıldır?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre ödev stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile ödev stilleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algılanmış ödev başarı düzeylerine göre ödev stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödevlere karşı tutumlarına göre ödev stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ödev stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ödev stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Önem

Eğitim programları içerisinde büyük bir öneme sahip olan ev ödevleri konusunda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ülkemizde daha çok ödevin akademik başarıya etkisi ile ilgili araştırmaların yanında ödev üzerinde harcanan zamanın öğrenci başarısında bir farklılık yaratıp yaratmadığı, ev ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar veya öğrencilerin ödevle yönelik tutumları ile ödev miktarı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır (Akın,1998; Çetinkaya, 1992; Demirel, 1989; Yapıcı, 1995). Bu çalışmaların çoğu ödevin özellikleri (çeşitleri, kalite, miktar, notlandırma, geri bildirim) üzerine odaklanmıştır. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde öğrencilerin ödev stillerini belirlemeye ilişkin bir araştırmaya rastlanmıştır (Gür, 2003). Gür'ün araştırmasında ödev stilleri ile başarı arasındaki ilişkiye bakılmış, ödev stillerinin diğer değişkenler (sosyo-ekonomik düzey, ödevle karşı tutum) açısından incelenmesi yapılmamıştır. Ayrıca çalışmada ödev stilleri profili oluşturulmamış yalnız akademik başarı ile ödev stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışmada ise ödev stilleri, akademik başarının yanında ödev başarısı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ödevle karşı tutum açısından da değerlendirilmiştir.

Bu nedenle araştırmanın ödevlerle ilgili bu yöndeki açığı azaltacağı ve yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Değişen eğitim programıyla birlikte öğrenen merkezli eğitime ağırlık verilmiş ve sınıf içi öğrenme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin en önemlisi olan ödevlerin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak şekillendirilmesi ve gerekli ortamların hazırlanması da önem kazanmaktadır. Ödevlerini yaparken öğrencilerin kendi öğrenmelerine en uygun şekilde ve ortamda bulunmalarının, öğrencilerin hem ödev başarılarını hem de akademik başarılarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin ödev stillerinin belirlenmesinin ve öğrencilere bu doğrultuda çalışma ortamı düzenlenmesinin önemini arttırmaktadır. Ayrıca ödev stilleri kapsamında öğrencilerin kim tarafından motive edilmekten hoşlandıkları, ödevlerin kendilerine nasıl iletilmesini (yapılandırılmış olarak, görsel yollarla v.b.) istedikleri veya ödevleri yalnız mı akranlarıyla birlikte mi yapmak istedikleriyle ilgili tercihlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin bu tercihler doğrultusunda ödevleri yapılandırması açısından önemlidir. Yenilenen ilköğretim programı çerçevesinde ödev konusunun yeniden ele alınarak düzenlenmesi de ödevlerin öğrencilerin ödev motivasyonu ve stillerine ilişkin tercihleri açısından sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda genelde yapılandırılmış olarak verilen ve akran gruplarıyla çalışmayı gerektiren proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin ödev stilleriyle uyum gösterip göstermediği ile ilgili sonuçların bilinmesinin öğretmen, veli ve programın tüm uygulamacıları açısından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın alanyazındaki bir eksiği tamamlayacağı ve sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda konu araştırmaya değer bulunmuştur.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 5.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden aldıkları notlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ödev: Öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri, kimi zaman okuma-yazma kimi zaman da çözülmesi gereken bir problem veya izlenmesi gereken bir televizyon programı şeklinde düzenlenebilen öğrencinin ailesinin yardımını alarak ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktivitelerine genel olarak ödev denilmektedir (Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2005).

Ödev Stilleri: Ödev yapmaya yönelik motivasyon kaynağını, gücünü, öğrencilerin ödevi nasıl, nerede, ne zaman ve kiminle yapmayı tercih ettiklerini ortaya koyan profildir (Hong ve Milgram,2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ödev, ödev türleri, ödevlerin işlevleri, ödev verilirken dikkat edilmesi gereken noktalar, ödevlerin değerlendirilmesi-düzeltilmesi, ödev ortamı, ödev motivasyonu ve stillerinden söz edilmiştir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde ülkemizde ödev stilleri ile akademik başarı, algılanan ödev başarısı ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aşağıda bu konularla ilgili kuramsal açıklamalara ve yapılan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Ödev

Öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri, kimi zaman okuma-yazma kimi zaman da çözülmesi gereken bir problem veya izlenmesi gereken bir televizyon programı şeklinde düzenlenebilen öğrencinin ailesinin yardımını alarak ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktivitelerine genel olarak ödev denilmektedir (Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2005). Ödevler, öğrencilerin okuldaki öğrenme sürecinin devamını sağlayan ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak en önemli aktivitelerden biridir. Genellikle öğretimin sınıf dışına taşan bir uzantısı olan ödev aynı zamanda öğrenme etkinliklerinin önem ve anlam kazanmasında, yeni deneyimlerin edinilmesinde en etkili araçlardan biridir. Okulda öğrenilen bilgi ve yaşantıların kalıcılığını sağlamak veya bu bilgi ve yaşantıları genişletmek amacıyla öğretmenler tarafından hemen hemen her sınıf düzeyinde öğrencilere ev ödevleri verilmektedir. (Başar, 2001; Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2005; Zentall, Goldstein, 1999).

Ödevi etkin öğrenmede kullanmanın amacı: öğrenciye araştırma yaparak bilimsel düşünmeyi, bilgi kaynaklarına ulaşmayı ve neden sonuç ilişkisini kurmayı öğretmektir. Ayrıca öğrencilerin ödevi akran grubuyla yapması onların sosyal becerilerini geliştirerek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, başkalarına güven ve olabilecek riskleri karşılayabilme, yeni arkadaşlıklara açık olma, söylemek istediğini karşı tarafa

doğru anlaşılabilirlik şeklinde aktarabilme, değişik düşüncelere sahip olabilmeyi normal karşılama ve kabul etme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur. Ödevlerin olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmacılar, (Clark ve Clark, 1989; Corno, 1996; Zentall ve Goldstein, 1999) ödevin öğrencinin eğitimine açılan bir pencere olduğunu ve ev ile okul arasındaki iletişimi sağlamada önemli olduğunu belirtmektedirler. Ödev yapılmasının; öğrencilerin okulda öğrendiklerinin pekiştirilmesini sağladığını belirten araştırmacılar ayrıca ödevlerin olumlu etkilerinin ancak etkili kullanılması durumlarında yararlı olacağını savunmuşlardır. Bu açıdan ödevler, etkili kullanılamazsa öğrencilerde memnuniyetsizliğin, ailelerde ise aile içi uyumsuzluğun sebebi olarak görülmektedir. Ayrıca kimi öğretmenlerce ödev, zaten söz dinlemeyen öğrencilere verilmesi idarece zorunlu tutulan ekstra aktiviteler olarak değerlendirilmektedir (Zentall, Goldstein, 1999).

Ödev yapma-yapmama ve akademik başarı arasındaki ilişkinin farklı açılardan değerlendirmesinin yapıldığı birçok araştırma (Cooper, 1994; Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse, 1998) sonucunda farklı sınıf düzeyinde ödev yapmanın akademik başarıyı arttırdığı ve ödev başarısının ödev tipine, puanlama sistemine ve ödevin içeriğine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ödevler farklı açılardan bakılması gereken ve üzerinde özenle durulması gereken bir yapıya sahiptir. Ödev konusu her toplumda farklı açılardan ele alınmış ve çok tartışılmış bir konudur. Ödevlerin eğitim öğretimle ilgili bilimsel niteliği, akademik başarıyla olan ilişkisi, ödev yaparken harcanan zaman, ödevlere karşı tutum, ödev cinsiyet ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişki ayrı ayrı üzerinde durulması ve araştırılması gereken olgulardır. Bununla beraber ödev çeşitleri, öğretmen öğrenci ve veli arasındaki ilişki ile ödev stilleri açısından ödev politikalarının dikkatlice gözden geçirilmesi gereklidir.

İyi bir ev ortamı ve ailenin ilgisinin ödev yapmada ve akademik başarıyı arttırmada vazgeçilmez bir rolü vardır. Bazı istisnalar dışında ödevlerin olumlu ve olumsuz etkileri aynı anda ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; ödevler çalışma alışkanlıklarını geliştirirken aynı zamanda da boş zaman etkinliklerinin yapılmasını engellemektedir. Bu etkileri en aza indirmek ve olumlu etkilerin ortaya çıkmasını sağlamak tamamen öğretmenin elindedir (Türkoğlu, İflazoğlu, ve Karakuş 2005).

Bununla beraber hayatın her bölümünde olduğu gibi ödevlere ilişkin tutum da başarı açısından büyük bir belirleyicidir. Ödevlere ilişkin olumlu tutum ev ödevlerinin yararlı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Ödevlerin yararları da iki çerçevede ele alınır. İlki kişisel becerilerin gelişimine yardımcı olması ikincisi ders çalışma becerilerini kazanılmasıdır. Diğer yandan öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili olumsuz tutumlarının kaynağı; ailelerin engellemeleri, ısrarları ve destek sağlamamaları olarak belirtilebilir (Cooper, Lindsey, Nye ve Greathouse,1998; Cooper, 1989b).

2.2. Ödev Türleri

Ödevler farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Ödevlerin genel olarak; 1. Bilgi ve beceriyi ortaya koyan, genişleten ve sistematikleştiren ödevler. 2. Önceden belli durumlara göre bilgi ve beceriyi uygulamaya olanak veren ödevler. 3. Bilgi ve becerinin yeni bir duruma veya örneklerle göre yeniden yapılandırılmasını gerektiren ödevler olarak üç grupta sınıflandırıldığı görülmüştür (Cooper, 2001; Coutts, 2004; Özdaş, 1997; Van Voorhis 2004).

Öğretmenlerin öğretimsel olarak niteledikleri ödevler alıştırma ve bir sonraki derse hazırlık çalışmaları, bireysel gelişimi destekleyen çalışmalardır. Araştırmalar öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından verilen ödevlerin amacının, ya sınıfta öğrenilen konunun tekrarlanmasını sağlamak ya da bir sonraki derse hazırlanmak olduğunu ortaya koymuştur. Ödevler aynı zamanda öğrencilerin öğrenme olgusuna katılımını ve sahip oldukları bilgi ve becerilerini uygulamaya dönük kullanmalarına olanak tanımaktadır. Birçok öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamaktadır; bazı öğrenciler bilgilerini sınıftaki çalışmalara aktif olarak katılarak, konuşarak paylaşmaktan ve bu yolla öğrenmekten hoşlanırken bazıları ise bilgiyi sınıfta sessizce dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Sessizce dinlemeyi tercih eden öğrenciler ile derse aktif olarak katılan öğrencilerin kavramları algılama düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak konuşmaktan ve derse katılmaktan hoşlanan öğrencilere sessizce dersi dinlemeleri söylenirse bu öğrencilerin derste anlatılan konuları anlama düzeyleri düşmekte ya da dikkatleri dağılmaktadır. Bu bağlamda ödevler aynı zamanda öğrencilerin bireysel tercihlerine göre öğrenmelerine de olanak tanımaktadır. (Cooper, 2001; Polloway, Epstein, Bursuck, Jayanthi ve Cumblad, 1994). Alıştırma ve bir sonraki derse hazırlık çalışmalarının dışında öğrencilerin bireysel gelişime olanak

tanıyacak çalışmalar da farklı bir ödev türüdür. Bireysel gelişime olanak tanıyacak çalışmalar yapma başlı başına bir öğretimsel amaç olmakla beraber öğrenciler ödevler aracılığıyla kendi sorumluluklarının farkına varıp ödevlerini tamamlamaları gerektiğini ve ailenin ya da öğretmenin bu konuda onları uyarmak zorunda olmadığını anlayabilecek bir gelişim gösterirler (Warton, 1997). Öğrencilerin bu tür bireysel gelişimlerini sağlayacak ödevler yeni eğitim- öğretim programı çerçevesinde özellikle performans ve proje ödevleri adı altında önem kazanmıştır. Performans ve proje ödevleri kapsamında, uzun süreli ve geniş içerikli, daha çok günlük yaşam becerilerini geliştirecek yönde ödevler verilmeye başlanmıştır.

Performans ödevleri, öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır. Projeler, ise geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Proje çalışmaları, ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Böylelikle öğretmenler öğrencilerin grup arkadaşları ile çalışmalarına olanak tanıyacak ödevleri vererek hem öğrenciler arasındaki fikir alışverişini sağlayabilir hem de öğrencilerin güçlü oldukları yönleri birbirleri ile paylaşmalarına olanak tanıyarak ödevleri daha ilgi çekici hale getirebilirler (Corno, 2000; Leone ve Richards, 1989).

2.3. Ödevlerin İşlevleri

Öğrencilerin düzeyine ve öğretim amacına uygun olarak öğretmenlerin bütün ödev türlerini kapsayacak şekilde çalışmalar yaptırmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenin ödev türleri bakımından tercihlerinin ödev verilen derslere, sınıf ortamına ve öğretmenin ödev vermedeki amacına göre değişebileceği göz ardı edilmemelidir. Etkili ve düzenli kullanıldıklarında ödevler öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Ödevlerle ilgili yapılan araştırmalar (Akın, 1998; Clark, 1988; Çetinkaya, 1992; Demirel, 1989; Johnson ve Pontius, 1989; Pascal, Weinstein, Walberg, 1984; Yapıcı, 1995) incelendiğinde, ödevlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar çerçevesinde ödevlerin öğrencileri aktif öğrenme için yönlendirdiği, motive ettiği ve ödev yaparken öğrencilerin bireysel hızları doğrultusunda çalışmalarına izin verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca

ödevlerin, öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olduğu, sorumluluk alma ve zamanı etkili kullanma becerisi kazandırdığı da belirtilmektedir. Ödevler bunları gerçekleştirirken, öğrencilerin bir sonraki derse hazırlanmalarına ve öğrenilenleri tekrar etmelerine olanak sağlarlar. Bunun dışında ödevlerin, öğrenci-okul-ev arasındaki bağlantının kurulmasını sağladığı, öğrenciye kısa sürede dönüt ve düzeltme olanağı sunduğu için üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Bu nedenle Akın'ın da belirttiği gibi (1998) ödevler eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır ve önemli bir tekniktir. Ayrıca amacına uygun kullanıldığında akademik başarıyı arttırdığı da tartışılmaz bir gerçektir.

Araştırmalar incelendiğinde ödevlerin öğrenmede etkili olabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı prosedürler, önemli noktalar olduğu görülmektedir (Bilen,1993; Binbaşoğlu, 1994; Clark, 1988; Foyle ve Bailey, 1985; Gren ve Rankin, 1985; Kemertaş,1995; Slend ve Schliff, 1988;). Bu önemli noktaları şöyle sıralayabiliriz: Ödevde tüm öğrencilerin ayracağı yeterli zaman miktarı göz önünde bulundurulmalı ve ödevle ilgili açıklama yapmak için derste yeterli süre ayrılmalıdır. Ayrıca ödev açık, iyi tanımlanmış olmalı ve öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Yaratıcılığı teşvik edici, ilginç ödevler verilmeli ve bu ödevler değerlendirilip öğrenciye dönüt verilmelidir. Ödevlerden istenen yararın sağlanabilmesi için anne-babaların ödevler konusunda bilgilendirilmesinin çok önemli olduğu da araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Özellikle proje ve performans ödevleri verilmeden önce aileler ve öğrenciler puanlama sistemi, değerlendirme kriterleri ve ödevden beklenenler ile ilgili olarak tam olarak bilgilendirilmelidir.

2.4. Ödevlerin Değerlendirilmesi ve Düzeltilmesi

Ödevlerin işlevlerinin gerçekleşmesi ve ödev yapma alışkanlığının kazandırılmasının, büyük ölçüde o ödevin değerlendirmesine bağlı olduğunu savunan araştırmacılar, ödevlerin okunup değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Okunmayan ve değerlendirilmeyen ödevlerin öğrencileri ilgisizliğe götürebileceğini, düzenli bir şekilde toplanan ve kontrol edilip değerlendirilen ödevlerin ise, öğrencilere bu tür çalışmaların gerekli olduğunu gösterdiğini belirtmektedirler. Hemen

değerlendirilerek öğrenciye geri verilen ödevler öğretmene konunun ne kadar anlaşıldığına ilişkin fikir ve öğrenciye hataları, başarıları konusunda bilgi verir. O halde ödevlerin öğretmen-öğrenci ve veliye dönüt düzeltme vererek öğrencilerin yönlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Değerlendirilme aşamasında ayrıca ödevlerin üzerine eğitici notlar yazılması ve öğrencilere geri dağıtılmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenin ödev üzerine yazdığı ifade öğrenciyi geliştirici nitelikte olmalıdır. Takdir edici ifadelere de yer verilmelidir ve mutlaka kullanılmalıdır (Binbaşioğlu, 1994; Fidan, 1986; Özdaş, 1997; Yapıcı, 1995).

Ödevler ister ev, ister sınıf, isterse araştırma niteliğindeki ödevler olsun kesinlikle öğretmenin kontrolünden geçmelidir. Öğretmen tarafından kontrol edilmeyen ödevler öğrenciye yararlı olmadığı gibi, onları baştan savmacılığa ve ödev yapmamaya sevk eder (Binbaşioğlu, 1994, s. 214).

Ödev değerlendirmede öğrenci ödevi kendisi değerlendirip düzeltebilir, öğrenciler birbirlerinin ödevlerini değerlendirip düzeltebilir veya ödevi öğretmen bizzat kendisi değerlendirip düzeltebilir. Öğrencinin kendi ve arkadaşlarının ödevini düzeltirken objektif olup olmadığının kontrolü gerekebilir. Fakat öğrenci ödevini kendi değerlendirip düzelttiği zaman kendine güven duyacağı için, böyle bir yolu tercih etmenin bireysel gelişim açısından yararlı olacağı düşünülebilir (Temel, 1989, s.13).

Araştırmacılar düzeltme tekniklerini beş şekilde sınıflamışlardır. Bunlar; sınıfça, kümece ve karşılıklı düzeltme ile öğretmenin öğrenciyle birlikte düzeltmesi veya kendi kendine düzeltmedir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmalar eş zamanlı olarak hem öğretmen hem de aile tarafından değerlendirilebilir. Anne babalar, çocuklarının ev ödevlerini kontrol etmelidirler. Ödevlerin okulda sunulmadan önce evde anne babalar tarafından kontrol edilmesi, çocuklara yaptıkları hataları düzeltme ve eksiklerini tamamlama fırsatı verecektir. Çocuğun ödevini bitirince ailesi tarafından da takdir edilmesi öz güven ve öz disiplinini geliştirici bir pekiştireç olacaktır (Dinçer ve Ulutaş 2005).

Resmî Gazete’de yayımlanan 27.8.2003 tarihli ve 25212 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 35 maddesindeki açıklamalara göre projeler ve performans ödevleri öğretmenlerce belirlenen ölçütlere göre hazırlanan

değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilirler. Öğrencilere performans ödevi ve proje ödevleri verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim ederler. Projeler teslim edildikleri yarıyılta değerlendirilir.

Bu şekilde yeni uygulamalarla, öğrencinin ödev değerlendirme kistaslarının belirlenmesinden, ödevin değerlendirilmesine kadar geçen sürede katılımlarını gerektirecek şekilde bir düzenlemeye gidilmiştir. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine olanak sağlanmıştır denilebilir.

Ödevlerin iletilmesi ve değerlendirilmesi, ödevlerin büyük oranda sınıf içinde gerçekleşen bölümleridir. Ancak ödevlerle ilgili düzenlemelerin yalnızca sınıfta yapılması yeterli değildir. Ödev yapılan ortamların düzenlenmesi, ödev yapma süresinin belirlenmesi ve öğrencilerin ödev yapmaları için motive edilmelerinde öğretmen ve velilere önemli görevler düşmektedir.

2.5. Ödev Ortamı

Öğrenme ortamı ve bu ortamın özelliklerinin öğrenmeyi etkilediği kabul edilen bir olgudur. Dolayısıyla okul içi öğrenme ortamlarının düzenlenmesi kadar okul-dışı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği de önem kazanmaktadır. Öğrenciler kendi tercih ettikleri ortamlarda kendilerini daha rahat ve güvende hissederler ve daha iyi öğrenirler. Öğrenenin öğrenme çevresinde çalışmasını etkileyen pek çok etken bulunmaktadır.

Herkesin kendine özgü bir çalışma tercih vardır. Kimileri iyi yapılandırılmış kaynakları tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı, açık uçlu problemleri çözmeyi araştırmayı tercih edebilir. Öğrenme ortamının; ses, ısı, ışık gibi özellikleri ve vücudun duruş biçimi ile ilgili tercihler de kişilere göre değişkenlik gösterir. Hareketi tercih eden öğrenciler, sürekli oturmaktan sıkılırlar. Önemli olan öğrenme alanını öğrenciye uygun hale getirmektir (Açıkgöz, 2003). Aileler genellikle çocuklarının kendi odalarında, tek başına ve sessiz bir şekilde çalışmalarının okul başarısını arttıracacağına inanır ve onları böyle çalışmaya zorlarlar. Ancak herkesin farklı koşullarda çalışmayı tercih ettiği bilinmektedir (Erden ve Altun,2006).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bilgileri almada ve öğrenme süreci açısından öğrenciler arasında önemli bireysel farklılıklar olduğunu ve her öğrencinin kendi stiline uygun öğretim ortamında en iyi öğrendiğini ortaya koymuştur. Her öğrencinin belirli türdeki öğretim uygulamasına tepkisi, sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Erden ve Altun, 2006; Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Öğrenme üzerinde etkili olan çok sayıda bireysel farklılıktan söz edilebilir. Bireysel farklılıklar, öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini ve öğrenmenin kalıcılığını etkiler. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrencilerin stilleri doğrultusunda düzenlenmesinin gerekliliğı ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler için en uygun çalışma ortamlarının, öğrencilerin stilleri doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir.

Okulda öğretmenin öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlemesi oldukça zordur. Bu nedenle sınıfta öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme ortamları ile gerçekteki öğrenme ortamları arasında farklılıklar vardır. Evde ise öğrenci öğrenme ortamı hakkında daha belirleyici olabilir. Ancak yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okulda birçok şeyi tercih edemedikleri gibi evde de ödevlerini kendi tercihleri doğrultusunda yapamadıkları saptanmıştır. Bunun sebebi, evdeki öğrenme durumlarını ebeveynlerin belirlemesidir. Örneğin Hong, 1999’da yaptığı araştırma sonucunda ailelerin öğrencilerin ödev yapma tercihlerinin farkında olduklarını ama buna rağmen çocuklarının kendi tercihlerine göre ödev yapmalarını engellediklerini belirtmektedir.

Zentall ve Goldstein, (1999); Clark ve Clark, (1989) yaptıkları araştırmalarda, ödevlerin öğrencilerin tercihleri doğrultusunda belirlenen en uygun yerlerde yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Öğrencinin en iyi ödev yapabileceğı yeri seçmesine olanak vermek gerekir. Bazı öğrenciler ödevlerini yapmak için mutfak, yemek odası gibi gürültülü yerleri seçerken bazıları ise özel ve sessiz yerleri veya kendi odalarını tercih ederler. Seçilen yerin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte olması gerekir. Ortam öğrencinin ödev performansını geliştirmeye teşvik edici ve ödev yapma sürecinin devamlılığını sağlama amacıyla öğrencinin tercihleri ile uyumlu olmalıdır.

Öğrenme ortamı öğrencinin ödev yaparken kendi düzenini sağlamasında çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenme ortamı öğrencinin ihtiyaç duyduğu her şeyi içermelidir. Ev ortamları farklılıklar gösterebilir. Bazı ev ortamları öğrenciye ait çalışma odası içerirken kimileri de tüm ailenin ortak kullanım alanlarından oluşmaktadır. Ev ortamlarının kalabalık olması durumunda ailelerin evde bulunan mobilyaları öğrencilerin tercihleri doğrultusunda çalışma yapabilecekleri şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Birçok öğrenci öğrenilmesi gereken zor bir konu olduğunda sessiz bir ortamı tercih ederken, bazı öğrenciler çalışma ortamında ses varken daha iyi çalışırlar. Ödev yaparken sesi tercih edenler televizyon sesi, radyo sesi veya sokaktan gelen sesleri duyarak çalışabilirler ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Hong ve Milgram, 2000).

Etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlamak çok önemlidir. Öğrenciler çalışma ortamlarında kendilerini iyi hissettiklerinde ödev başarılarının ve ödevlere ilişkin tutumlarının olumlu yönde etkilenmesi söz konusudur. Ancak öğrencilerin çalışma ortamlarını genellikle kendi stilleri doğrultusunda düzenleyemedikleri, bununla birlikte yaş ilerledikçe bu konuda daha ısrarcı oldukları ve mümkün oldukça çalışma ortamlarını kendilerine göre düzenledikleri belirlenmiştir (Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, ve Topham, 2000).

2.6. Ödev Motivasyonu ve Stilleri

Ödev performansı yani ödev çalışmalarına başlama, devam etme ve bitirme süreci bireysel performansa ve bireysel motivasyon profiline göre değişebilir. Ödev verildiğinde öğrenci ödevin hepsini yapıp yapmayacağına, ödev için ne kadar zaman ayıracağına kendi karar verir. Ödev motivasyonu, kişinin ödevde başlamasını ve ödevi isteyerek yapmasını etkileyen faktörlerden oluşur. Bunlar öğrencinin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Hong ve Milgram, 1999). Ödev stilleri ödev yapma sürecinde öğrencinin öğrenmesini etkileyen ve tüm süreci kapsayan değişkenleri içine alan tercihleri içermektedir. Motivasyon kaynak ve güç olarak iki kategoriye ayrılır. Ödev yapmadaki motivasyonun üç kaynağı olduğu düşünülür; öğrenen kişi kendini motive edebilir, ailesi veya öğretmeni onu motive edebilir. Ödev yapmadaki motivasyon gücünün ise iki boyutu vardır; sorumluluk ve ısrardır. Ödev stilleri ise; organizasyon, çevresel uyaranlar, algısal ve bedensel değişkenler ve

sosyolojik uyaranlar başlıkları altında ele alınmıştır. Organizasyon; yapılandırma, düzen, yer ve zaman alt boyutlarından oluşmaktadır. Çevresel uyaranlar kendi içinde dört alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; ses, ışık, ısı ve çevre düzeni faktörleridir. Algısal ve bedensel değişkenler; işitsel, görsel, dokunsal, kinestetik, atıştırma ve bedensel enerji alt faktörlerini içerir. Sosyolojik uyaranların alt faktörleri; kendi kendine çalışma veya akran grubuyla çalışma ve otorite figürü ile çalışma şeklindedir (Ek:1). Hong ve Milgram, (1999) tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonu ve Stilleri” modeli, kategoriler ve alt boyutlarına ilişkin açıklamalar sırasıyla verilmiştir.

2.6.1. Motivasyonun Kaynağı

Bu kategori, öğrencilerin akademik öğrenme için sahip olduğu motivasyonun düzeyi ve /veya türü ile ilgilidir. Yani, bir öğrencinin okuldaki öğrenmeyle ilgisinin bir uzantısıdır. Kendi kendine (içgüdüsel) ya da akranlarıyla iletişim kurarak mı yoksa yetişkin geribildirimi ve pekiştireçleriyle mi motive olduğu ile ilgilidir. Motive olmuş öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidir. Bunlara ne yapmaları gerektiği, mevcut hangi kaynaklardan yararlanacakları, eğer ihtiyaçları olursa nasıl yardım isteyecekleri açık söylenir. Motive olmamış çocuklara ise, kısa ödevler verilmelidir. Algısal güçlerini tamamlayıcı kaynaklar verilmelidir. Bu öğrenciler öğrenme konusunda coşkulu ve istekli değildirler. Çünkü öğrenmeyi zor bulurlar. Düz anlatımı destekleyici olarak daraltılmış ya da çok duyulu öğretim paketleri, programlanmış öğretimi kullanmak ya da tartışmak onların öğrenmeleri ve benlik tasarımlarını geliştirmek için yardımcı olabilir (<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 44-45).

2.6.2. Motivasyonun Gücü

2.6.2.1. Israr

Israr öğrencilerin öğrenme ya da öğretim işindeki kararlılığını ifade eder. Yapılması için bir görev verildiğinde bazı öğrenciler onu tamamlayana kadar üzerinde çalışırlar. Eğer gereksinim duyarlarsa bir sınıf arkadaşlarına ya da zorluğun üstesinden nasıl geleceklerini açıklamaları için bir kaynağa başvururlar. Kısa süreli dikkate sahip öğrenciler çalıştıkları işe uzun süre devam edemezler. Bu çocuklar herhangi bir zorluk

gördükleri zaman ilgilerini kaybederler, sinirlenmeye, hayal kurmaya başlarlar ya da sosyal etkinliklerle işlerinden daha çok ilgilenirler.

(<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 41).

2.6.2.2. Sorumluluk

Sorumluluk sahibi öğrenciler her zaman verilen ödevi takip eder, yapabildiklerinin en iyisini yaparak tamamlarlar ve bunlara çok fazla rehberlik yapılmaz ya da ne yapacakları söylenmez. Bu öğrenciler, anlaşılabilir ve tamamlanabilir, açıkça belirtilmiş ödevlere; üstesinden gelebilecekleri düzeyde bilgi sağlayan kaynaklara; görev zor gelirse yardım isteyebilecekleri yerlerin isimlerine; geleceklerini kararlaştırmaları için kendi kendilerini değerlendirebilecekleri önerilere ve hedeflerindeki başarılarını göstermeleri için alternatif önerilere gereksinim duyarlar. Ancak çoğu öğrenci sorumluluk sahibi değildir. Ödevler zor geldiği zaman bu öğrenciler, arkadaşlarına rahatsızlık vermeye başlayabilirler. Ayrıca kolayca öğrenemedikleri zaman cesaretleri kırılır ya da sıkılırlar. Bu öğrencilere öğrenme stillerine ve ödev stillerine uygun yollarla hitap etmek gerekir.

(<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 46–47)

2.6.3. Organizasyon

2.6.3.1. Yapılandırma

Bu boyut öğrencilerin yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri ile ilgili tercihleriyle ilgilidir. Yapı, üzerinde çalışma ve bir ödevi tamamlama için kurallar oluşturmaktır. Tanımlanmış zaman içinde, özel bir yolla tamamlanması gereken şeyleri içine alır. Yaratıcı çocuklar katı prensipler altında zorlanırken diğerleri ise bu kurallar olmadan öğrenmeyi korkutucu ve etkisiz bulmaktadırlar. Böylece kendi çalışmalarını organize etmeleri için değişik fırsatlar sunulduğunda bunu iyi kullanan yaratıcı çocukları saptamak gerekir. Aynı şekilde yaratıcı çocukları saptamak ne kadar önemliyse iyi tanımlanmış yönergeler ve prosedürler verilmeden rahat bir şekilde öğrenemeyen çocukları saptamak da o kadar önemlidir.

(<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 46–47).

2.6.3.2. Düzen

Bu boyut ise öğrencilerin ödevleri belli bir düzenle yapıp yapmama konusundaki tercihleri ile ilgilidir. Bazı öğrenciler çalışmaya başlamadan önce ödevlerini belli bir sıraya koymayı tercih ederlerken bazıları ise ödevlerini belli bir düzen olmadan yapmayı tercih ederler. Öğrencilerin düzen tercihleri kimi zaman kolay ödevden zor ödevye doğru olurken kimi zaman da ders programındaki ders sırasına göre olmaktadır (Hong ve Milgram, 2000).

2.6.3.3. Yer

Öğrencilerin evde ödevlerinin yapabilecekleri belirli bir yer olup olmaması ve ödevlerini hep aynı yerde yapıp yapmadığı bu boyutun içeriğini oluşturmaktadır.

2.6.3.4. Zaman

Zaman boyutu, gün boyunca bireylerin farklı zamanlardaki enerji düzeyleri ile ilgili durumları içerir. Bazı çocuklar sabahın erken saatlerinde kendilerini daha dinç hissederler ve en iyi bu saatlerde çalışırlar. Oysa bazıları bu saatlerde kendilerini uykulu hissederler ve öğle saatlerinde daha iyi çalışırlar. Ancak bazıları öğle saatine kadar da uykularını açamayabilirler. Bu nedenle daha geç saatlerde çalışmayı tercih ederler (<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2006, Dunn, Dunn ve Price, 1979, 51).

2.6.4. Çevresel Uyarılar

2.6.4.1. Ses

Yaşadığımız ortamda, bulunduğumuz mekanın içinden ve dışından gelen sesler işitiriz. İnsanların farklı seslere karşı tepkileri de farklıdır. Bu boyut öğrencilerin, öğrenirken öğrenme ortamındaki ses tercihlerini tanımlamaktadır. Bazı çocuklar gürültülü ya da müzikli bir ortamda daha kolay çalışırlar, diğer bir deyişle gürültüye önem vermezler. Bazı öğrenciler ise çalışırken diğerlerine oranla daha sessiz bir ortam

isterken, bazıları yoğunlaşmak için tamamen sessiz bir ortam isterler. Birçok öğrenci ödev yaparken konsantre olmak için sessiz bir ortama gereksinim duyar, bazı öğrenciler ise çalışma ortamlarında ses olduğu zaman çalıştıkları konuyu daha iyi anlarlar. Sessiz ortamda verimli çalışan çocuklara mümkünse evde sesten uzak bir çalışma ortamının ayrılması faydalı olabilir. Çalışma ortamında sesi tercih eden çocuklar için ise çalışma ortamında müzik sesi olması verimli olabilir (Erden ve Altun, 2006; Hong ve Milgram, 2000; Dunn,Dunn ve Price, 1979,41). De Gregoris'in (1986) yaptığı araştırma sonucunda çalışma ortamlarında müziği tercih edenlerin, müziğin çalışma ortamındaki rahatsızlık verici diğer etkenleri bastırdığı tercih ettiklerini belirlemiştir (Akt. Hong ve Milgram, 2000).

2.6.4.2. Işık

Işık boyutu çalışma ve öğrenme sırasında tercih edilen ışık düzeyini tanımlar. Öğrenmeler çoğunlukla görme duyumuzu kullanarak gerçekleştiği için ışığın dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkisi var. Öğrencilerin yumuşak, loş ya da parlak ışıktan hangisini tercih ettikleri ile ilgilidir. Çünkü bazı çocuklar ışığa karşı aşırı duyarlılık göstermelerine karşın bazı çocuklar çok fazla parlak ışığa gereksinim duyarlar. Loş ışıktaki öğrenen bireyler sürekli olarak yetişkinlerin tepkisi ile karşılaşır ve sürekli olarak ışıklarını açmaları için hatırlatmalarla karşılaşır. Oysaki bu çocuklar parlak ışıktaki gerginliklerinin arttığını belirtmektedirler. Birçok çocuk normal ışıktaki daha iyi çalışmaktadır. Bazıları çok ışığı tercih ederlerken bazıları ise az ışıklı ortamlarda çalışmayı tercih ederler. Bunun yanında yetersiz ışık göz yorgunluğuna ve gerilmeye neden olabilir. Diğer yandan çok yoğun flüoresan ışık bazı çocukları çok uyarır ve aşırı hareketlilik ile gerginliğe neden olur. (Dunn, Dunn ve Price,1979,41–43; Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2006; Dunn, Krimsky, Murray ve Quinn, 1985).

2.6.4.3. Isı

Isı boyutu, ödev yaparken öğrencilerin ısı düzeyleri tercihlerini içerir. Bazı insanlar ısı arttığında kendilerini uyuşuk hissederler ve iyi çalışmazlar. Bazıları ise serin ortamda çalışamazlar ve verimlilikleri azalır. Isının algılanmasının göreceli olduğu bilinmektedir. Çalışma ortamı ideale yakın ısıtılmalı ve çocuğun giysileri ile ideal vücut ısını bulmasına izin verilmelidir (Dunn, Dunn ve Price, 1979, 41; <http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000;

Erden ve Altun, 2006). Genellikle öğrenciler rahat oldukları için ılık ortamlarda ödev yapmayı tercih ederler. Bazıları ise kendilerini dinç hissettikleri için serin bir ödev yapma ortamını isterler (Murray 1983). Aşırı sıcak ortamlar insanın hem beynini hem de zihnini yorar. Bununla birlikte hem evde hem de okulda aşırı sıcak ortamlar öğrenmeyi güçleştirir. Diğer bir yandan ortam çok soğuk olduğunda öğrencinin öğrenmeye ilgisi düşer (Wood, 1987). Bu nedenle ailelerin ortamı ısı bakımından ayarlamaları gerekmektedir.

2.6.4.4. Çevre Düzeni

Ödev yaparken öğrencilerin tercih ettikleri oda ya da mobilya düzenlenmesini içeren boyuttur. Öğrencilerin sıra ya da sandalyeye oturarak çalışma ya da farklı mobilyaları; kanepe, yaslanılacak bir yer, yerdeki halı ya da minder kullanarak çalışma gibi alternatiflerden hangisini tercih ettikleri ile ilgilidir. Aileler çoğunlukla düzenli olmayan ortamların çocuğun dikkatini dağıttığını düşünürler. Fakat çalışma ortamında mobilya düzeninin ayarlanması, çalışılacak konuya ve çocuğun tercihlerine göre değişiklik gösterebilir. Bir kitap rahat bir koltukta okunabilirken, matematiksel ve yazı ödevleri yapmak bir masa gerektirebilir. Rahat oldukları zaman en iyi düşünen, ödevlerini yaparken sık sık yere uzanan ya da rahat bir sandalyeye oturan çocuklar, bir sırada oturmayı güç bulabilirler. Öğrenciler standart ölçülere ve şekillere nadiren uyum gösterirler. Çoğu, onlara sunulan tek biçimdeki bu sandalyeler kendilerine uygun boyutlarda olmadığı zaman, kısa bir süre sonra rahatsızlık hissetmeye başlarlar. Bu çocuklar, böyle durumlarda pasif bir durumda kalamazlar, daha uygun yerlere gereksinim duyarlar. Öğrencinin nerede öğrendiği, o öğrendiği sürece problem olmamalıdır (<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 41; Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2006).

2.6.5. Algısal ve Bedensel Değişkenler

2.6.5.1. İşitsel, Görsel, Dokunsal

Dinleme, görme ve dokunma yoluyla öğrenme bu boyutu oluştururlar. Çoğu zaman, sanki tüm öğrenciler öğrenmeyi tek yolla gerçekleştiriyormuş gibi işlem yapılır. Oysa bazı öğrenciler öğrenme materyallerini sesli olarak duymayı tercih ederken

bazıları da devin duyumsal bir şekilde öğrenmeyi tercih ederler. Bazı öğrenciler de bu öğrenme şekillerinin birleşimi ile daha iyi öğrenirler. Kimi öğrenci öğrenirken biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık gösterirken kimi ise ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık gösterir. Bazı çocuklar düşünce ve duyguları ifade etmek için vücudu kullanmayı tercih ederler (Dunn, Dunn ve Price, 1979, 49; Gardner, 1993 <http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Denig ve Lovelance, 2001).

2.6.5.2. Atıştırma

Öğrenme etkinlikleri sırasında yeme, içme ya da sakız çiğneme gereksinimlerini ifade eden bir boyuttur. Bazı öğrenciler çalışırken zaman zaman ara vererek bir şeyler atıştırır ya da bir şeyler içerler. Fizikçiler yiyeceğe, sıklıkla harcanan enerjinin yerine getirilmesi için gereksinim duyulduğunu ileri sürmektedir. Bazı insanlar odaklanmayı denerken gerginliği azaltmak ve rahatlamak için bir şeyler atıştırabilirler (Hong ve Milgram, 2000; <http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>). Dunn, Dunn ve Price, (1979) araştırmalarında öğrenirken yemelerine izin verilen çocukların öğrenmelerinin, notlarının ve tutumlarının iyileştiğini bulmuşlardır.

2.6.5.3. Hareketlilik (Yer Değiştirme)

Öğrenme sırasında gereksinim duyulan hareketlilikle ilgili durumdur. Öğretmenler hareketli öğrencilerin sıkı bir disipline gereksinim duyduklarını belirtirler. Oysa, bu öğrenciler öğrenme ortamında büyük bir oranda hareketliliğe ihtiyaç hissettikleri için vücut duruşunu değiştirmeksizin iyi bir şekilde öğrenemezler. Bazıları ise uzun süre fiziksel pozisyonlarını değiştirmeden öğrenebilirler (Dunn, Dunn ve Price, 1979; <http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Hong ve Milgram, 2000).

2.6.6. Sosyolojik Uyaranlar

2.6.6.1. Yalnız ve Akranla Birlikte Ödev Yapma

Çalışırken tek başına veya akran grubuyla çalışma konusundaki tercihleri içermektedir. Bazı öğrenciler tek başlarına çalışmayı tercih ederken bazıları başka

birileriyle çalışmayı tercih ederler. Bazıları için de, bu durum konuya göre farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler tartışma, etkileşim olduğundan dolayı bir grubun üyesi olarak çalışmayı tercih ederler. Tek başına çalışmayı tercih eden öğrenciler en iyi yalnız başlarına öğrenirler. Bu öğrenciler için evde ayrı bir çalışma odası yoksa, masaları duvara yaslamak çözüm olabilir. Bazıları yalnız bazıları küçük gruplar halinde çalışmayı tercih ederler. Grupla çalışmanın psikolojik ve sosyolojik yararlarının yanında olumsuz etkileri de vardır. Örneğin; verilen ödev grup içinde eşit olarak bölüştürülememiş olabilir. Bu az sorumluluk alan öğrenciyi diğerlerine göre daha az çalışmaya yönlendirebilir. Ödevlerini tamamlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip öğrenciler daha çok tek başına çalışmayı tercih etmektedirler. Yapılan bir araştırmada tek başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin daha yüksek başarıya sahip oldukları görülmüştür (Erden ve Altun, 2006; Hong & Lee, 1999; Hong, 1998; Hong & Nelson, 1994; Dunn ve Dunn, 1978; Hong ve Milgram, 2000).

Araştırmalarda (Dunn, Ginnitti, Murray, Rossi ve Quinn, 1990; Miles, 1987; Perin 1984) öğrencilere tek başlarına veya akranları ile çalışma fırsatı verildiğinde bunun öğrencilerin bir yetişkinle çalışmalarından daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda küçük çocuklara nazaran büyük çocukların, akranlarıyla çalışmayı daha çok özümstedikleri belirlenmiştir. Aileler çocuklarının düşüncelerini dinler ve tercihlerini uygularlarsa, çocukların hem okulda hem de okul dışında önemsendiklerini düşündüklerinden dolayı daha başarılı olacakları söylenebilir.

Öğretmenler ödev verirken öğrencilerin bu konudaki görüşlerini göz önünde bulundurmalarıdır. Örneğin; grupla çalışmayı tercih eden öğrencilere grup ödevleri, tek başına çalışmayı tercih edenlere ise bireysel ödevler verilmelidir. Diğer yandan sürekli tek başına çalışmayı tercih edenlere grup ödevleri de verilmelidir. Çünkü grup çalışmaları sosyal becerilerin gelişmesine ve gelecekteki grup başarısına katkı sağlar.

Öğretmenler grup ödevi vermeden önce öğrencilere ödev yaparken görev dağılımını nasıl yapacaklarını anlatmalıdır (Ma,1996). Bir başka deyişle verilecek grup ödevleri öğretmen tarafından çok iyi planlanmalı ve gruptaki her bir öğrencinin sorumluluk almasına uygun olmalıdır. Aileler ise genellikle çocuklarının tek başlarına ödev yapmalarına alışmışlardır. Başka çocukların kendi evlerine gelmeleri veya kendi

çocuklarının başka çocukların evlerine gitmesi onlar için alışkın oldukları bir durum değildir. Öğretmenler bu konuda aileleri de bilgilendirmelidirler.

2.6.6.2.Otorite Figürü

Bazı öğrenciler bir otorite veya öğretmenle çalışırken kendilerini baskı altında hissederler. Başarısızlık korkusu nedeniyle, utangaçlıkla birlikte odaklanmaya çalışırken gergin olurlar. Bu tip öğrenciler için rahat ortamda öğretmenle çalışmak yerine tek başına öğrenme daha iyidir. Bazıları ise arkadaşlarıyla çalışmazken öğretmenleriyle daha iyi çalışırlar (<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>; Dunn, Dunn ve Price, 1979, 48; Hong ve Milgram, 2000).

Campbell (1997) öğrencilerin özgürlüklerine düşkün olduklarını fakat özgürlüğün de belli sınırlar içinde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Birçok öğrenci kendilerini yönlendirecek otorite figürlerine ihtiyaç duyarlar. Hong, Tomoff, Wozniak, Carter ve Topham (2000) araştırmalarında otorite figürünü tercih etmeyen öğrencilerin velilerinin bu durumu inkâr ettiklerini belirlemişlerdir. Bazı ailelerin çocuklarına kendi problemlerini kendileri çözmeleri konusunda şans vermedikleri ve probleme kendileri müdahale ederek sorunu kendilerinin çözdükleri belirlenmiştir. Bu müdahale çoğunlukla olumsuzluklarla sonuçlanmaktadır. Çünkü bazı aileler sorunları kendilerinin öğrenim süreçlerindeki deneyimleri ile değerlendirerek çözmeye çalışmaktadırlar. Bu da çoğunlukla aile bireyleri ve öğrenci arasında bir çatışma çıkmasına sebep olmaktadır.

Ailelerin ödev yapma sürecinde önemli rolleri vardır. Ailelerin özellikle çocuklarına iyi bir ödev yapma ortamı sağlamaları çok önemlidir. Ödev yapma sürecinde ailelerin çocuklarına karşı tavırları çocukları kendilerine yakınlaştırmalarından çok uzaklaştırabilir. Aileler bu konuda sabırlı olmayı öğrenmelidir. Aileler çocuklarına emir vermenin yerine pozitif noktalar üzerinde durmalı ve övgüyü doğru zamanda vermelidir.

Birçok aile çocuklarına okulda ve evde çalışırken güvenirlir. Özellikle başarılı çocuklara karşı duyulan güven çoktur. Diğer taraftan bazı çocuklar başarılı olsalar bile yanlarında bir otorite figürü olarak ebeveynlerinin olmasını isteyebilirler. Bu öğrenciler ödev yaparken yanlarında bir yetişkin ile çalıştıklarında daha başarılı olmaktadır.

Diğer yandan birçok başarılı öğrenci yetişkinlerin kendilerini sorumlu bireyler olarak gördüklerini düşündükleri için ödev yaparken yanlarında bir yetişkin olmasının gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Düşük başarıdaki öğrencilerin ailelerinin kendilerine güvenmediklerini düşündükleri için yanlarında bir büyüğe daha çok gereksinim duydukları, yaptıkları ödevle başa çıkamayacaklarını düşündükleri için otorite figürüne sığınmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Hong ve Milgram, 2000).

Bryan ve Nelson (1994) yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında ailelerinden yardım alabildiklerini, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha çok otorite figürüne ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda küçük yaştaki öğrenciler büyük olanlara oranla ödev yaparken yanlarında bir büyüğün olmasını daha çok tercih etmektedirler. Ödev yaparken yanlarında bir yetişkin olmasını tercih eden öğrenciler bu kişiyi ve müdahaleyi bir destek ve ilginin bir kanıtı olarak algılamaktadırlar.

2.7. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde Ödevlerin Yeri

Ödevlerin eğitim sistemi içindeki yeri eğitim-öğretimin tamamlanması açısından önemlidir. Öğretmenlerin planlayıp uyguladığı eğitim-öğretim tekniklerinden biri de ödevdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın konu ile ilgili belgeleri incelendiğinde hemen hemen her öğretim döneminde ödevlerle ilgili olarak bir genelge yayınladığı görülmüştür. Fakat ödev konusundaki uygulama kargaşası genelgelerle açıklığa kavuşmamıştır.

Ödevlerin Türk Milli Eğitim Sistemindeki yerini belirlemek amacıyla 1976 yılında yayınlanan Resmi Gazete'de "Ev ödevleri" başlığı altında yayınlanan genelgede aşağıdaki maddeye yer verilmiştir (10 Kasım 1976 tarihli ve 15759 sayılı Resmi Gazete, s.10).

"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 gözönünde 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 öğretime kontrol edilmeli, öğretmen tarafından yanlışlar üzerinde durulmalıdır”.

Bu yönetmelikte ev ödevlerinin okulda yapılması eve getirilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Ev ödevleri bu yönetmelikle mümkün olduğunca azaltılmaya çalışılmıştır.

Resmi gazetede 1987 yılında yayınlanan ev ödevleri konusundaki bir sonraki yönetmelik incelendiğinde (27 Ağustos 1987 tarihli ve 19557 sayılı Resmi Gazete, s.9); Bir önceki yönetmelikte ev ödevleri ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencisine hiç verilmezken bu yönetmelikle 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yetişmeleri amacıyla gerektiğinde ev ödevi verilebileceği ifade edilmektedir. Bu sınıf düzeylerinde öğrencilerden basit hesaplar yapmaları, harfleri veya kelimeleri kopya etmeleri ya da bir etkinlik formunu doldurmaları istenebilir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise yönetmeliklerin her ikisinde de belirtildiği gibi 2 saatten fazla zaman almayacak ev ödevi verilmesi ön görülerek ev ödevleri zamanla sınırlandırılmaya çalışılmıştır.

Ardından Talim Terbiye Kurulu tarafından 9 Kasım 1989 tarih ve 310.1 / 5743 numaralı genelge ile okullara duyurulan yönetmelik çıkarılmış ve buna göre:

1. *İlkokulun ilk üç sınıfında ödev verilmemeli*
2. *İlkokulun son iki sınıfında kaynak bulma ve inceleme yöntemlerini öğreten ödevler verilmeli*
3. *İlkokullarda hazırlık çalışmaları süre yetmediği zaman eve verilmeli*
4. *İlkokuldaki eğitici çalışmalar, mevcut ilkökul yönetmeliği ve programına göre hazırlanmış bulunan ilkökul öğrenci karnesinin davranış gelişimi bölümünde değerlendirilmeli.*

Her üç genelge de incelendiğinde maddeler arasında Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan 17. madde “evde, çevrede, her yerde ve her fırsatta eğitim” ilkesiyle çelişen maddelerin yer aldığı görülmüştür. Eğitim okulla sınırlandırılmayacak

bir olgudur. Önemli olan, yönetmeliklerden ödevlerin kaldırılması veya sınırlandırılması değil, ödevlerin öğrencilerin araştırma yapma ve kendini geliştirmeye yönelik beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması ve sunulmasıdır.

Uygulanmaya 2004–2005 eğitim-öğretim yılında başlanan yeni ilköğretim programı çerçevesinde ödev konusu tekrar ele alınmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Bu programda grup çalışmasını gerektiren proje ödevleri ile öğrencileri araştırma yapmaya ve farklı yaşantılar kazanmaya yönlendiren performans ödevleri üzerinde durulmuştur.

Resmî Gazete’de yayımlanan 27.8.2003 tarihli ve 25212 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

Madde 4 – Bu Yönetmelikte geçen;

- 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 derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar.

Bu programla beraber alıştırma ödevlerinden çok öğrencilerin daha çok grup halinde çalışmalarını gerektiren, yapılandırılmış ödevlere yer verilmesi ön görülmüştür.

Bu çerçevede kimi zaman ailenin birebir katılımını gerektiren ödevler verilirken, kimi zaman da ödev konusu öğrencilerin bireysel çalışmalarını zorunlu kılan türde düzenlenmiştir. Öğrencilerin bireysel veya grup çalışması ile ilgili tercihleri ya da çalışma ortamlarının kişisel tercihlere göre düzenlenmesine bu anlamda büyük önem verilmeye başlanmıştır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Hong, (1998) yaptığı çalışmada ödev stilleri, ödev ortamı ve akademik başarıyı incelemiştir. Bu çalışmayı 272 7. sınıf öğrencisi (134 erkek ve 138 kız) ile Amerika’da yürütmüştür. Öğrencilerin ilk olarak yılsonu akademik başarıları üç grup altında (alt, orta ve üst) ikinci olarak ödev başarıları üç grup altında (alt, orta ve üst) son olarak algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarıları üç grup altında (alt, orta ve üst) ele alınmıştır. Bu üç grubun başarı notları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stillerinin değerlendirilmesi bu üç başarı grubu çerçevesinde yapılmıştır. Genel olarak yüksek başarıya düzeyine sahip öğrencilerin daha çok kendisi, ailesi ve öğretmenleri tarafından daha çok motive edildiği, ödevlerini yaparken fazla ışığı ve tek başına çalışmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber hem tercih edilen hem de gerçek ödev stilleri açısından yüksek ödev başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük ödev başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok aileleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Hong, Milgram ve Rowell (2004) araştırmalarında, öğrenen merkezli ödev yaklaşımı programını teorik olarak incelemiş ve birkaç araştırmanın sonuçlarını karşılaştırarak uygulamaya yönelik öneriler sunmuşlardır. Çalışmada ödev motivasyonu ve tercihleri ile ilgili teorik bilgilere de verilmiştir. Ayrıca ödev motivasyonu ve tercihleri ile ilgili bir model geliştirilmiş ve velilerin ödev motivasyonu ve tercihleri ile ilgili eğitilmesini temel alan model ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Ödevin bir eğitim aracı olarak gelişmesini sağlamak amacıyla katılım programlarının düzenlenmesinin ve öğrenci, veli, öğretmen ve diğer eğitimciler arasında yakın bir ilişkinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Hong ve Milgram (1999) çalışmalarında, öğrencilerin gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkinin kültür ve cinsiyet açısından değerlendirilmesini yapmışlardır. Araştırmada ödev stilleri ile algılanmış ödev

başarısı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Örneklemini Amerika'dan 272 7. sınıf (134 erkek 138 kız) öğrenci ile Kore'den 219 7. sınıf (115 erkek ve 104 kız) öğrencinin oluşturduğu çalışmada öğrencilerin çoğunun gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stillerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki kültür arasında ses, ışık, motivasyon, düzen ve otorite figürü kategorilerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Örneğin Koreli öğrencilerin belirttiklerine göre Amerikalı öğrencilere oranla daha aydınlık bir ortamda ödev yaptıkları ve ödev yapmak için genellikle aynı yerleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hareket gerektiren ödevleri yapmaktan daha çok hoşlandıkları kızların ise erkeklere göre daha aydınlık yerlerde ödev yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Amerikalı öğrencilerin Koreli öğrencilere göre daha yüksek ödev başarı puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Hong ve Lee (2000) çalışmalarında, Çinli öğrencilerin ödev stilleri ve ödev yapma ortamlarını incelemişlerdir. Öğrencilerin algıları doğrultusundaki ödev başarıları ve tutumları ödev stillerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca, cinsiyet ve ödev stilleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmaya 329 5. sınıf ve 244 7. sınıf Çinli öğrenci katılmıştır. Araştırmada ödev stilleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yüksek ödev başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük ödev başarı düzeyine sahip öğrencilere göre aileleri ve öğretmenleri tarafından daha çok motive edilmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ödevlere ilişkin olumlu tutum geliştiren öğrencilerin diğer öğrencilere göre tek başına çalışmayı daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Yüksek başarı puanı alan öğrencilerin düşük başarı puanları alanlara göre fazla ışıklı ortamı daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Bununla beraber düşük başarılı öğrencilerin ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Hong, Milgram ve Perkins (1995) bu araştırma ile ailelerin çocuklarının ödev stilleriyle ilgili farkındalıklarını ve bu farkındalıkların öğrencilerin başarı ve tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Koreli 182 Amerikalı 93 beşinci ve altıncı sınıf öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre Amerikalı ve Koreli öğrencilerin ödev stilleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Koreli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre ödevlere karşı daha olumlu tutum geliştirdiği ve Koreli ailelerin Amerikalı ailelere göre çocuklarının ödev tercihleri konusunda daha çok fikir sahibi oldukları bulunmuştur. Her iki kültürde de ödevlere karşı tutum ile aile farkındalığı arasında ilişki, ailenin farkındalığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiden daha fazla bulunmuştur.

Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff ve Lee (2000) çalışmalarında farklı kültürlerde ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, ödev konusuyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı ve ödev konusunun yaş ve kültür değişkenleri açısından nasıl farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmayı amaçlanmışlardır. Çalışmanın örneklemini 249 yedinci sınıf Çinli öğrenci ve 95 yedinci, 63 dokuzuncu sınıf Amerikalı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin ödev görüşleri üç ana kategori ve sekiz alt kategoride değerlendirilmiştir. Ödev özellikleri kategorisinde: a) ödev zorluğu b) ödev kalitesi c)ödev miktarı; ödev içeriği kategorisinde: a)ödev tipleri: yapılandırılmamış, b) ödev tipleri: yapılandırılmış, c)ödev konusu; bireysel ödev tercihler kategorisinde ise a) ödev tercihleri (tek başına akranla v.b.) b) ödev yaparken hoşlanılan ve hoşlanılmayan olgular yer almıştır. Araştırma sonuçları kültürel açıdan ödevler ile ilgili öğrenci yorumları ve bakış açılarının farklılaştığını ortaya koymuştur. Çinli öğrencilerin daha çok ödev konusuyla ilgili açıklamalar yaptığı, Amerikalı öğrencilerin açıklamalarında ise ödevlerin özelliği ve bireysel tercihlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Yaşla ilgili açıklamalara bakıldığında ise büyük öğrencilerin ödev yaparken daha çok sıkıldıklarını ve ödevlerin kendilerine anlamsız gelmeye başladığını belirttikleri görülmüştür.

Muhlenbruk, Cooper, Nye ve Lindsay (2000) yaptıkları çalışmada; ev ödevleri ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 82 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere ödevler ile ilgili sorular sorulmuştur. İlköğretimde ev ödevi ve başarı arasındaki ilişkinin daha zayıf olmasının sınıfta verilen ödevlerin çeşitliliği ile ilgili olmadığı görülmüştür. Sonuçlara göre; ilköğretimde öğretmenler daha çok öğrencilerin ‘zamanı iyi kullanabilme’ becerilerini geliştirmek için ödev verdikleri, bunun yanında orta öğretimde öğretmenlerin ödev verme amacının, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir. İlköğretimde ödevlerin sınıfta öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla da kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Pascal, Weinstoin ve Walberg (1984), ödevlerin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaları bir araya getirerek değerlendirmişlerdir. Yaptıkları taramalar sonunda istatistiksel sonuçları açıkça verilmiş 15 araştırmaya ulaşmışlardır. Etki büyüklüğünün % 85 oranında ödev yapan gruplar lehine olduğu bulunmuştur. Araştırma da elde edilen önemli bulgular, 1) Ödev verilen gruplarda hiç ödev verilmeyen gruplara göre daha kalıcı öğrenme gerçekleşmiştir. 2) Her gün verilen ödevlerin ara sıra verilen ödevlerden

daha fazla etkili olduğu görülmüştür. 3) Ödev alan gruplarda yer alan öğrenciler okuma ve sosyal bilimlere ilişkin testlerde daha başarılı olmuşlardır. Araştırmada ayrıca sürekli değerlendirilen ve öğretmenin takdirini, övgüsünü alan gruplarda öğrencilerin hem daha başarılı olduğu hem de derse ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği vurgulanmıştır.

Cooper (2001), yaptığı meta-analiz çalışmasında ödev verilen sınıflardaki öğrenciler ile ödev verilmeyen sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu karşılaştırmada 3300 öğrenci, 85 sınıf ve 30 okulu kapsayan 17 araştırma raporunun sonuçları kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçları; 1) Ödev yapan öğrencilerin ödev yapmayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını, 2) Sınıf düzeyleri yükseldikçe ödev yapan öğrencilerin daha olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Bu durum okulöncesi-üçüncü sınıf arasında ödevlerin hiç ya da daha az verilmesi, 4., 5. ve 6. sınıflarda ise ödevlerin genellikle çocuklara çalışma alışkanlıklarını kazandırmak için verildiği ve bu sınıf düzeylerinde çalışma becerilerini kazanan çocuklar doğal olarak üst sınıflarda daha başarılı olmaktadır şeklinde açıklanmaktadır. 3) Ödev yapan öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve zeka alanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. 4) Ödevlerin verildiği konu alanı ile başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Hatta bu konuda elde edilen veriler beklenenlerin dışındadır. Çünkü ödevlerin en az matematik başarılarını, ikinci olarak okuma ve dil becerilerini en çok da fen bilgisi ve sosyal bilgilerdeki akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur. 5) Çalışma sonucunda başarı notlarının standart testlerle belirlenmesi ile sınıfta yapılan testlerle belirlenmesi arasında bir fark bulunmamıştır. Ancak yine de ödev yapan öğrencilerin standart testlerden çok öğretmen yapımı testlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu da öğrencilerin yaptıkları ödevlerin genellikle okulda öğrenilenlerle ilgili olduğu ile açıklanabilir. 6) Hafta içinde fazla ödev yapmak ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. 7) Ödevlerin öğrencilerin okula, öğretmene ve konu alanına ilişkin tutumlarını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum tamamen ödevlerin niteliği ve öğretmenin yaklaşımı ile ilgili olarak açıklanabilir.

Barnes (2001) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerine verilen ödevleri farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada ödevlere harcanan zaman, ödev tipleri, ödevi tamamlama süreci, bireysel farklılıklar, ödev politikaları ve rehberliği, öğrenci veli ve öğretmenlerin ödevlere ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma

sonucunda; birçok öğretmen ve velinin öğrencilerin ödev yapmak için zaman ayırdığı ama ödevleri tamamlamadıkları konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödev konularını verirken bireysel farklılıkları dikkate almadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası ödev verirken öğrencilere rehberlik ettiklerini belirtilmiştir. Ailelerin %90'ı öğrencilere ödev yaparken yardımcı olduklarını açıklamaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin ödevlere ilişkin tutumları incelendiğinde öğrenci ve velilere göre öğretmenlerin ödevlere ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri, öğrencilerin de ailelere göre daha olumlu tutum içinde oldukları açıklanmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri araştırma bulgularıyla ortaya koyulmuştur.

Gür'ün (2003) çalışmasında, ev ödevi yapma stillerinin başarı ile ilişkisini ve ev ödevi yapma stillerinin yapısını belirlemiştir. Çalışmaya, Balıkesir ve ilçelerinde bulunan 4 ilköğretim okulundan, yüz 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma sonunda kız ve erkek öğrencilerin ödev tercihleri ile akademik başarı ilişkisine bakılmış ve ödev yapma tercihlerinin; akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Genel olarak, başarıları yüksek olan öğrencilerin tersine, başarıları düşük öğrencilerin, mutlaka motive edilmeleri gerektiği ve bu öğrencilerin düzensiz oldukları belirlenmiştir. Aile katılımının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödev yapma stillerinden yola çıkarak öğrencilerin tercihlerine göre öğretmenlere ve velilere bazı önerilerde bulunulmuştur. Ödev stilleri ve farklı ödev çeşitleri arasındaki ilişki araştırmaya değer bir konudur. Aileler çocuklarının ödev stili tercihlerini belirleyerek, onlara ödevlerini kendi tercih ettikleri yolları kullanarak yapmaları için yardım edebilirler. Öğrencinin bireysel tercih profili fark edilebilir ve öğrencinin ödevini yapacağı ortam buna göre düzenlenebilir. Eğer aileler bu çabayı gösterirse ödevler büyük bir olasılıkla daha etkili olacaktır, öğrencilerin ödev karşılığı tutumları daha olumlu olacak ve ödevler konusunda aile içi çekişmeler azalacaktır.

Demirel (1989), ilkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların öğrencilerin erişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma 56 ilkokul beşinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu iki grup üzerinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde İngilizce Testi ön test olarak verilmiş ve deney grubuna ünitelerdeki hedefleri destekleyici alıştırmalar verilmiştir. Ünite sonunda İngilizce Testi son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, ödevlerin deney ve kontrol gruplarının erişimleri

arasında anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur. Deney grubunun toplam (bilgi ve kavrama) erişim puanları kontrol grubunun toplam erişim puanları ortalamasından yüksek çıkmıştır. Araştırma çerçevesinde ev ödevlerinin öğrencilerin yabancı dil erişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Tertemiz (1991), ilkokul 5. sınıf matematik dersi “silindir konusunun” öğretiminde, ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları ödevin deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Matematik başarısının artırılmasında ödevlerin önemli bir rolü olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca ödev verilerek ödevler üzerinde tartışmanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinde de daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırma çerçevesinde dönüt, düzeltme ve pekiştirme çalışmalarının kalıcılığı sağladığı belirtilirken ödev verilip yalnızca dönüt verilen grupta da kalıcılığın hiç ödev verilmeyen gruptan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çetinkaya (1992) çalışmasında Adana ilindeki merkez ortaokullara devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenleri ve öğrenci velilerinin ev ödevleriyle ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerini almayı ve uygulamaya yönelik işlevsel önerilerde bulmayı amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerine, öğrencilere ve velilere anket uygulamıştır. Ankette ev ödevlerinde ipuçlarının kullanılıp kullanılmadığı, bireysel farklılıklar doğrultusunda ödev verilip verilmediği, alıştırmaları tarzında ödevlerin verilip verilmediği, ödevlere harcanan zamanı ne kadar olduğunu, dönüt, düzeltme ve pekiştirmeçlerin yeterli düzeyde kullanılıp kullanılmadıkları ile ilgili sorulara cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğu ev ödevi verildiğini, öğrencilerin ev ödevi türünü seçemediklerini, genelde alıştırmalar türü ödevler verildiğini belirtmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğu ev ödevlerinin kısmen kontrol edilip dönüt verildiğini, ödevlere ortalama 1-2 saat zaman ayrıldığını açıklamışlardır.

Yapıcı (1995) ilkokul 4. ve 5. sınıf öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerini belirlenmek amacıyla Bolu ili Düzce ilçesinde bulunan on ilkokulun 4. ve 5. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri ile çalışma yapmıştır. Araştırmada; 40 öğretmen, 400 öğrenci ve 364 veliye ulaşılmıştır. Verilerin

toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci, öğretmen ve veli anket formları kullanılmıştır. Çalışmaya katılan gruplar ödev verilirken açıklamalar için yeterince zaman ayrıldığını, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığını ve öğretmenlerin ödevleri sadece yapıp yapılmadığı açısından kontrol ettiklerini, içerik olarak değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ödev notlarının karne notlarına eklendiği ve velilerin ödevlerini yaparken öğrencilere yardım ettikleri belirlenmiştir.

Babadoğan (1990), çalışmasında ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yerini belirlemek amacıyla ev ödevlerinin kuramsal yapısını değerlendirerek, öğretmen ve velilere altı soruluk bir anket uygulamıştır. Ankette, öğretmen ve velilere ödev algılarını, ödev verme ile ilgili düşüncelerini ve ev ödevleri ile ilgili önerilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmen ve aileler tarafından ödevin evde yapılmak üzere verilen çalışmalar olarak algılandığı, ödev verilmesinin gerekli olduğunun savunulduğu ve ödev konusundaki beklentilerinin de ödevin çalışmaya ayrılan süreyi arttırması olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve veliler ödevlerin araştırmacılığı ve yaratıcılığı geliştirici yönde olması gerektiği yönünde bir öneride bulunmuşlardır.

İflazoğlu ve Hizmetçi (2005), çalışmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine ne tür ödevlerin hangi sıklıkla verildiğini, ödevlerin öğrenciler tarafından nasıl yapıldığını ve nasıl değerlendirildiğini belirlemişlerdir. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2004–2005 Eğitim Öğretim Yılı ikinci yarısında, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan 6 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu sınıf öğretmenleri ile görüşülerek belirlenen ve her sınıftan ödev yapma konusunda iyi-orta-düşük düzeyde olan birer öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin hepsinin ödev verdikleri, ödevlerinin daha çok derse hazırlık ve derste öğrenilenleri pekiştirme niteliğinde olduğun, öğretmenlerin ödevle ilgili açıklama yerine uyarılarda bulunduğu, ödevleri daha çok yazılı bir şekilde ilettikleri, ödevlerin en az 1-2 saatlik zaman kullanımını gerektirdiği, öğrencilerin ödevlerini yaparken bilgi eksikliği ve ödevleri anlayamama gibi nedenlerden dolayı bir çok zorlukla karşılaştıkları ve bu

zorluklarla kendi kendilerine baş etmek yerine aile üyelerinden ya da öğretmenlerinden yardım alarak baş etmeye çalıştıkları, ödevlerini bitirdikten sonra kontrol etmedikleri, öğretmenlerin de ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmedikleri sadece yapılıp yapılmadıklarını belirlemek üzere bir değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir.

Hizmetçi ve İflazoğlu (2006), çalışmalarında, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin ödevler hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmada ödevlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğrencilere ödev verilip verilmediği veriliyorsa ne tür ödevler verildiği, ödev verme sıklığı ile ödevlerin nasıl iletildiği ve ödevlerin nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı birinci yarıyılında, Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan 5 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklemini 25 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin hepsinin ödev verdikleri, verdikleri ödevlerin daha çok derste öğrenilenleri pekiştirme niteliğinde olduğu, verilen ödev türü ile bağlantılı olarak öğretmenlerin ödev verme amaçlarını derste öğrenilenleri pekiştirme şeklinde açıkladıkları, ödevleri daha çok tahtaya yazarak ve sözlü olarak iletme biçimini tercih ettikleri, ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmedikleri sadece yapılıp yapılmadığını belirlemek üzere bir değerlendirme yaptıkları ve yapanları ödüllendirdikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin akademik başarıları, algılanan ödev başarıları ve tutumları ile öğrencilerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerinin ödev stilleri açısından değerlendirilmesi tarama modelinin konusunu oluşturmuştur.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2004, s.81)

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 öğretim yılı Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma evrenini oluşturan Ceyhan ilçesinde bulunan tüm ilköğretim okullarına ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Araştırmanın örnekleme yansızlık ilkesine uyularak “basit tesadüfî örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Ceyhan ilçesinden

tesadüfî olarak belirlenen 15 ilköğretim okulundaki 719 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	348	48.4
Erkek	371	51.6
Toplam	719	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin 348’i (%48,4) kız, 371’i (%51,6) erkektir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.: Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	f	%
Alt	264	36.7
Orta	243	33.8
Üst	212	29.5
Toplam	719	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin 264’ü (%37,7) alt sosyo-ekonomik, 243’ü (% 33,8) orta sosyo-ekonomik ve 212’si (%29,5) üst sosyo-ekonomik düzeydendir.

3.3.Uygulama

Uygulamalardan önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması 40 dakika sürmüştür.

Araştırmada aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1. 2005–2006 Eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana İli Ceyhan İlçesindeki, bir resmi ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan toplam 25 öğrenci ile odak grubu oluşturulmuş ve “ödev motivasyonu ve ödev stilleri ölçeği” öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçeğin uygulanmasının ardından öğrencilerle görüşülmüş ve anlamadıkları ifadeleri belirtmeleri istenmiştir.

2. Öğrencilerin dönütleri doğrultusunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmıştır.

3. Asıl Uygulama, 2006–2007 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde, Adana İli Ceyhan İlçesindeki, 15 devlet ilköğretim okulunda okuyan 719 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

4. Dönem sonunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi, Matematik ve Türkçe dersleri başarı notları toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Hong ve Milgram (1996a) tarafından geliştirilen İflazoğlu (2005) tarafından uyarlanan “Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutumlarını ölçmek amacıyla yine Hong ve Milgram (1996a) tarafından geliştirilen 8 madde kullanılmıştır. Bu maddeler “Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği”ne eklenerek uygulanmıştır. Araştırmada ikinci bir değişken olarak akademik başarı alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı kullanılmamış, birinci yarıyıl sonu Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Türkçe derslerinden aldıkları başarı notları esas alınmıştır. Akademik başarı notları hesaplanırken öğrencilerin bu derslerden aldıkları notların ortalaması alınmıştır.

3.3.1. Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği

Araştırmada ödev motivasyonlarını ve ödev stillerini öğrencilerin kendi yanıtları aracılığı ile belirleyen, Hong ve Milgram (1996a) tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği (ÖMÖS)” kullanılmıştır. Ölçek 6 ana kategori ve

21 alt boyuttan oluşmaktadır. Kategori, alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan madde sayısı aşağıdaki gibidir.

- 1) Motivasyonun kaynağı; kendisi (3 madde), aile (3 madde), öğretmen (3 madde) alt boyutlarında 9,
- 2) Motivasyonun gücü; hız (3 madde), ısrar (3 madde) alt boyutlarında toplam 6,
- 3) Organizasyon; yapı (3 madde), düzen (3 madde) , yer (3 madde) ve zaman (3 madde) alt boyutlarında 12,
- 4) Çevresel uyaranlar; ses (3 madde), ışık (3 madde), ısı (3 madde) ve çevre düzeni (3 madde) alt boyutlarında 12,
- 5) Algısal ve bedensel değişenler; İşitsel (3 madde), görsel (3 madde), dokunsal (3 madde), kinestetik (3 madde) , bedensel enerji (3 madde) ve atıştırma (yeme-içme) (3 madde) alt boyutlarında 18,
- 6) Sosyolojik Uyaranlar; ödevi yalnız -bir akranyla yapma (3 madde) ve otorite figürüyle yapma (3 madde) alt boyutlarında 6 madde olmak üzere toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin kategori ve alt boyutlara göre dağılımı Ek 3'te verilmiştir.

Ölçekte yer alan 63 ifadeden 15'i olumsuz 48'i olumlu maddedir. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “ Katılıyorum”, “Karar Vermem Zor”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumlu maddeler 5'ten 1'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır.

Özgün ölçeğin faktöryel (yapı) geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin faktör yapısına ilişkin önerilen modelin geçerli olduğunu göstermiştir. Özgün ölçekteki faktörlerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Faktörler için bulunan alfa değerleri, 0.54 ile 0.87 arasında değişmektedir (Hong ve Milgram, 2000).

Türkiye’de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları İflazoğlu (2005, 2007) tarafından yapılmıştır. İflazoğlu (2005, 2007) ölçeği uyarlarken aşağıdaki aşamaları izlemiştir;

1. Öncelikle özgün formu İngilizce olan ölçeği Türkçe’ye çevirmiş ve İngiliz dili alanında uzman olan üç kişiye kontrol ettirerek gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Daha sonra Türk Dili konusunda uzman olan iki kişi ölçeğin Türkçe çevirisinin dil bilim açısından uygunluğunu, iki ölçme değerlendirme uzmanı ise aracın hem biçim hem de

madde yapısı ve ölçek noktaları konusunda görüş bildirmiş ve bu doğrultuda düzeltmeler yapılmıştır.

2. Ardından odak grubu oluşturularak 30 kişilik bir beşinci sınıfta ölçek uygulanmıştır. Öğrenciler ile soruların anlaşılabilirliği birer birer kontrol edilmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler tekrar uzman kişilerle incelenip ölçeğe son şekli verilmiştir.

3. Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği'nin (ÖMÖS) Türk öğrencilerden toplanan veriler üzerinde nasıl bir faktör yapısı göstereceğinin incelenmesi için ölçek Adana ili Merkez ilçelerinde ilköğretim 5. sınıfa devam eden 1619 öğrenciye uygulanmıştır.

4. Elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre ÖMÖS açıklayıcı faktör analizi varimax dik döndürme tekniğine göre özgün ölçekteki faktör yapısı için önerilen model ile kısmen benzerlik gösteren bir çözüme ulaşılmıştır. Dokuz faktörde toplanan bu çözümün açıkladığı toplam varyans miktarı %59'dur. Altı kategori yirmi bir faktörlü bir yapıdan oluşan özgün ölçeğin yapısıyla bu sonuçlar karşılaştırıldığında beş kategorideki 28 madde dokuz faktörde toplanırken bu kategorilerdeki 29 madde faktörler dışında kalmıştır. Ayrıca özgün ölçekte motivasyonun gücü kategorisinde yer alan maddelerin (hız, ısrar) işlemediği görülmüştür.

5. Ölçeğin Türkçe formu için alfa değerleri 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri .35 ile .76, madde toplam korelasyonları .62 ile .90 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 1.32 ile 4.61; standart sapma değerleri ise .67 ile 1.55 arasında bulunmuştur.

Bu tez kapsamında, farklı bir örneklem ile çalışılması ve ödev stillerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerin sınırlılıklarının olduğunun bilinmesi nedeniyle Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği"nin geçerlik-güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Bu amaçla ölçek Adana ili Ceyhan İlçesinde bulunan 872 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre ÖMÖS açıklayıcı faktör analizi varimax dik döndürme tekniğine göre ölçekten 39 madde çıkarılmış ve geriye kalan 23 madde 8 faktör altında toplanmıştır. Sekiz faktörde

toplanan bu çözümün açıkladığı toplam varyans miktarı %55'tir. Bu maddelerden 6'sı (10,45,5,51,59,28. maddeler) motivasyon alt boyutunda birinci faktöre, 3'ü (60,40,4. maddeler) atıştırma alt boyutunda ikinci faktöre, 3'ü (37,61,11. maddeler) ışık alt boyutunda üçüncü faktöre, 2'si (16,31 maddeler) görsel alt boyutunda dördüncü faktöre, 2'si (19,33. maddeler) dokunsal alt boyutunda beşinci faktöre, 3'ü (34,56,17. maddeler) otorite alt boyutunda altıncı faktöre, 2'si (39,12.maddeler) yapılandırma alt boyutunda yedinci faktöre, 2'si (24 ve 58. maddeler) yalnız-akranla birlikte alt boyutunda sekizinci faktöre yerleştikleri görülmüştür. Tüm bu maddelerin faktör yüklerinin .55 ile .86 arasında olduğu görülmüştür. KMO örneklem yeterliliği değeri de .74 olarak bulunmuştur.

Alt ölçeklerin madde- toplam korelasyonları motivasyon alt ölçeği için .55 - .78 arasında, atıştırma alt ölçeği için .83 - .85 arasında, ışık alt ölçeği için .75 - .85 arasında görsel alt ölçeği için .76, dokunsal alt ölçeği için .86, otorite alt ölçeği için .56 - .77, yapılandırma alt ölçeği için .76 - .77 arasında ve yalnız-akranla birlikte alt ölçeği için .70-.81 bulunmuştur.

İç tutarlık katsayıları, motivasyon alt ölçeği için .76, atıştırma alt ölçeği için .81, ışık alt ölçeği için .72, görsel alt ölçeği için .54, dokunsal alt ölçeği için .69, otorite figürü alt ölçeği için .52, yapılandırma alt ölçeği için .50 ve yalnız-akranla birlikte alt ölçeği için .44 değerindedir.

ÖMSÖ için test- tekrar test korelasyon katsayısını belirlemek amacıyla örneklemden tesadüfî olarak seçilen 40 öğrenciye iki hafta arayla ölçekte kalan 23 madde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda test-tekrar test korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

İflazoğlu'nun (2006) Adana merkez ilçelerinden oluşan örneklem üzerinde yaptığı uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması ile bu tezin örneklemini üzerinde yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışması temelde benzerlik gösterirken, birkaç boyutta farklı çözümlere ulaşıldığı görülmüştür. Bunlar; Ses alt faktörü İflazoğlu'nun çalışmasında yer alırken, bu çalışmada ses alt faktörüne ilişkin maddeler işlememiştir. Ayrıca İflazoğlu'nun dokunsal alt faktöründe dört madde (33,19,26,2) yer alırken, bu çalışmada dokunsal alt faktöründe iki madde (19, 33) yer almıştır.

Tablo 3 : Motivasyonu ve Stilleri Ölçeği Maddelerinin Anti- İmaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları Ve Alt-Üst Grup t Değerleri

Maddeler	Faktörler								Anti İmaj Korelasyon katsayısı	Ortak varyans	ortalama	Standart sapma	Madde alt ölçek	Alt ve üst Gruplar t değeri
	1	2	3	4	5	6	7	8						
10	.78								.80	.65	4.64	.77	.76	14.29
45	.73								.83	.55	4.64	.76	.70	14.96
5	.72								.80	.56	4.62	.79	.71	14.66
51	.64								.87	.44	4.30	1.11	.71	21.95
39	.64								.82	.46	4.70	.66	.63	15.47
28	.55						.17	.24	.84	.43	4.70	.75	.60	14.77
60		.85							.73	.75	3.03	1.55	.87	63.00
40		.84							.74	.71	3.04	1.51	.85	54.26
4		.83							.77	.70	2.90	1.51	.84	54.86
37			.85						.64	.76	3.70	1.38	.85	44.72
61			.80						.68	.67	3.94	1.23	.79	24.65
11			.75	-.22					.67	.63	2.72	1.42	.77	50.00
16				.76					.70	.62	3.54	1.30	.81	28.63
31				.76					.66	.60	3.11	1.44	.85	35.04
19					.86				.63	.76	4.20	1.06	.87	26.64
33									.62	.76	4.10	1.10	.88	33.49
34		.15				.77	.23		.67	.70	3.46	1.40	.78	38.75
56						.56	-.23		.64	.60	2.46	2.23	.58	15.73
17				-.46					.70	.65	3.11	1.44	.77	36.79
39	.15	.20		.20		.74	.76		.78	.63	4.40	.96	.83	21.26
12	.17						.77		.79	.65	4.44	.91	.80	21.69
24				-.19				.81	.50	.72	2.35	1.34	.80	40.92
58		.15			.21	.23		.70	.70	.64	3.66	1.33	.80	44.08
Öz değerler	3.38	2.76	2.00	1.56	1.48	1.33	1.12	1.02						
%	14.71	12.01	8.70	6.80	6.41	5.80	4.89	4.41						
Açıklanan varyans									Toplam %63.65					
Ranjı	55-78	83-85	75-85	76-76	86-86	56-77	76-77	70-81						
Madde sayısı	6	3	3	2	2	3	2	2						
Cronbach Alpha	.76	.81	.72	.54	.69	.52	.50	.44						

3.3.2. Algılanan Ödev Başarısı Ve Ödevlere Karşı Tutum

“Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği”ne eklenen dört ifade öğrencinin kendi algısı doğrultusundaki ödev başarısını dört ifade de ödevlere karşı tutumunu belirlemeye yöneliktir. Bu sekiz ifade de “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Karar Vermem Zor”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir (Ek: 6, Ek:7).

3.3.3. Sosyo- Ekonomik Düzey Belirleme Anketi

Öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği ile ilgili bilgi toplamak amacıyla “Sosyo- Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” dağıtılmıştır (Ek:4). Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik düzey ölçeği araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Ölçekte 14 soru yer almaktadır. İlk üç soru öğrencilerin yaşını, cinsiyetini ve ailede kaçınıcı çocuk olduğunu belirlemektedir. Diğer 11 soru öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini saptamaya yöneliktir. Ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerlerine bakılarak alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye giren öğrenciler belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü

Öğrencilerin ödev yapma tercihleri ile ailenin sosyo ekonomik durumu, akademik başarıları, algılanmış ödev başarı ve tutumları ile cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını anlamak için tek yönlü varyans analizi, kovaryans analizi ve cinsiyet için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Öğrencilerin ödev stillerine ilişkin dağılımları belirlenirken, ölçeğin değerlendirme kriterlerine bağlı kalınmıştır. Bunun için her bir alt ölçek için ödev stilleri toplam puanları standartlaştırılarak T-puanları bulunmuştur. Bu puanlar dikkate alınarak T puanı<40 ise düşük, T puanı>40 ise yüksek olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı puanları, algılanan ödev başarı ve tutum puanları düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen puanlar standartlaştırılarak T-puanları bulunmuştur. Bu puanlar dikkate alınarak T puanı<40 ise düşük, T puanı 50 ± 10 ise orta ve T puanı>60 ise yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ödev stillerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; öğrencilerin akademik başarıları ile ödev stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Aşağıda, araştırmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ödev stillerini belirlemek amacıyla “Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği”nden aldıkları puanların sonuçları yüzde ve frekans olarak tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ödev yapma sürecinde öğretmenleri ve aileleri tarafından motive edilmeyi tercih etmeyenler 121 (%16.8) iken, tercih edenler 598 (%83.2) olduğu görülmektedir. Atıştırma alt boyutu açısından sonuçlara bakıldığında, 175 (%24.3) öğrencinin ödev yaparken bir şeyler yemeği (atıştırmayı) tercih etmedikleri, 544’sinin (%72.7) ise tercih ettikleri görülmüştür. Işık ile ilgili tercihler incelendiğinde öğrencilerin 145’inin (%20.2) ödev yapma ortamında az ışığı tercih ettikleri, 574’inin (%79.8) ise fazla ışığı tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin 147’sinin(%20.4) ödevlerini görsel olarak almayı tercih etmedikleri, 572’sinin (%79.6) ise ödevlerini görsel olarak almayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dokunsal ödevleri tercih etme durumları ile ilgili olarak, 147 (%20.4) öğrencinin dokunsal ödevleri tercih etmedikleri, 572 (%79.6) öğrencinin ise dokunsal ödevleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin 124’ünün (%17.2) çalışırken yanlarında otorite figürünün olmasını tercih etmediği, 595’inin (% 82.8) ise otorite figürünü tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin 101’i (%14) yapılandırılmamış ödevleri tercih ettiklerini belirtirken, 618’i (%86) ise yapılandırılmış ödevleri tercih ettiğini belirtmişlerdir. Yalnız çalışmayı tercih edenlerin sayısı 105 (%14.6) iken, akranlarıyla çalışmayı tercih edenlerin sayısı 614 (%85.4)’tür.

Gür (2003) araştırmasında ödev stillerinin her öğrenci için farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılaşmanın bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Aile ve öğretmenler öğrencilerin ödev stillerini belirleyerek, öğrencilere ödev konusunda daha çok yardımcı olabilirler. Aileler bu tercihler doğrultusunda ödev yapma ortamını düzenleyebilir, öğretmenler ise ödev verirken ve ödevleri düzenlerken öğrencilerin ödev stillerini göz önünde bulundurabilirler.

Tablo 4: Öğrencilerin Ödev Stillerine Göre Dağılımları (N=719)

Alt boyutlar	Tercih etme etmeme durumları	f	%
Motivasyon	Güdümlü olmayan	121	16.8
	Güdümlü olan	598	83.2
Atıştırma	Tercih etmeyen	175	24.3
	Tercih eden	544	72.7
Işık	Az ışık tercih eden	145	20.2
	Yüksek ışık tercih eden	574	79.8
Görsel	Tercih etmeyen	147	20.4
	Tercih eden	572	79.6
Dokunsal	Tercih etmeyen	147	20.4
	Tercih eden	572	79.6
Otorite figürü	Tercih etmeyen	124	17.2
	Tercih eden	595	82.8
Yapılandırma	Tercih etmeyen	101	14.0
	Tercih eden	618	86.0
Yalnız- akranla birlikte	Yalnız çalışmayı tercih eden	105	14.6
	Akranla çalışmayı tercih eden	614	85.4

4.3. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre (*düşük, orta ve yüksek*) ile ödev stilleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ÖMSÖ alt boyutlarından “motivasyon” [$F(2,716) = 8.928; p < .01$], “atıştırma” [$F(2,716) = 4.268; p < .05$], “görsel” [$F(2,716) = 10.068; p < .01$], “dokunsal”, [$F(2,716) = 3.284 p < .05$], “yapılandırma” [$F(2,716) = 14.690; p < .01$] alt boyutları açısından anlamlı farkların olduğu, “ışık”, “otorite figürü”, “yalnız- akranla birlikte” alt boyutları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe-F testi uygulanmıştır.

Scheffe-F testi sonuçları motivasyon ve yapılandırma alt boyutları açısından orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Atıştırma ve görsel alt boyutları açısından ise düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dokunsal alt boyut açısından yüksek ve orta arasında orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde yüksek ve orta akademik başarı düzeyine sahip öğrenciler, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih etmektedirler. Hong (1998), Satır (1996) ve Çelenk (2003) yaptıkları araştırmalarda bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Hong (1998) ödev stilleri, ödev yapma ortamı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; yüksek başarıya sahip öğrencilerin, aileleri, kendileri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi düşük başarıya sahip öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.

Satır (1996)’ın yaptığı araştırmada ise; Çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen ve çocuğunun başarısızlığında onu çalışırsan başarısın sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine Çelenk (2003) eğitim açısından

destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarısının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Özellikle yüksek başarıya sahip öğrencilerin aile ve öğretmen motivasyonunu tercih etmesi, onların aileleri ve öğretmenleri tarafından desteklendiğini ve bu desteğin onların başarılı olmalarında etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ve ailelerin olumlu desteği ve motivasyonunun öğrencilerin kendilerine güvenmeleri açısından da çok önemli olduğu düşünülebilir.

Düşük akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, orta akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Hlawaty (2002) araştırmasında bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca yine düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilere göre ödevlerinin kendilerine görsel olarak iletilmesini daha çok tercih etmektedirler.

Düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler yüksek ve orta akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre ödevlerinin kendilerine görsel olarak iletilmesini daha çok tercih etmektedir. Bununla beraber orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere göre dokunsal ödevleri daha çok tercih ettikleri bunun yanında yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin yapılandırılmış ödevleri, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerden daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Hong ve Lee (2000) ve Hong (1998) çalışmalarında bu bulguyu destekler sonuçlar bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarında; hem akademik başarı açısından hem de öğretmenlerin belirlediği ödev kalitesi puanları açısından yüksek başarıya sahip öğrencilerin, düşük başarıya sahip öğrencilere göre yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Genel anlamda öğrencilerin ödevler konusunda kendilerine tam ve anlaşılır bilgi verilmesini istedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu konuda özellikle ödev olarak verilen konu hakkında bilgi vermesi, değerlendirme kriterlerini belirtmesi ve kaynakların temini ile ilgili gerekli açıklamaları yapmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5: Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt faktörler	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-F
Motivasyon	Düşük	138	4.42	.59	8.928	.000	Orta~ düşük Yüksek~düşük
	Orta	418	4.65	.51			
	Yüksek	163	4.61	.66			
	Toplam	719	4.60	.57			
Atıştırma	Düşük	138	3.22	1.19	4.268	.014	Düşük~ Orta
	Orta	418	2.84	1.30			
	Yüksek	163	2.90	1.43			
	Toplam	719	2.93	1.32			
Işık	Düşük	138	3.56	.81	1.455	.234	
	Orta	418	3.44	1.18			
	Yüksek	163	3.34	1.20			
	Toplam	719	3.44	1.12			
Görsel	Düşük	138	3.70	1.06	10.068	.000	Düşük~ Orta Düşük~ Yüksek
	Orta	418	3.24	1.12			
	Yüksek	163	3.17	1.20			
	Toplam	719	3.31	1.14			
Dokunsal	Düşük	138	4.11	.91	3.284	.038	Orta ~Yüksek
	Orta	418	4.23	.88			
	Yüksek	163	4.02	1.20			
	Toplam	719	4.16	.97			
Otorite figürü	Düşük	138	2.98	.88	.049	.952	
	Orta	418	2.96	1.04			
	Yüksek	163	2.95	1.11			
	Toplam	719	2.96	1.02			
Yapılandırma	Düşük	138	4.20	.85	14.690	.000	Orta~ düşük Yüksek ~ düşük Yüksek ~ Orta
	Orta	418	4.49	.71			
	Yüksek	163	4.65	.62			
	Toplam	719	4.47	.74			
Yalnız-akranla birlikte	Düşük	138	2.84	.87	1.352	.259	
	Orta	418	3.01	1.11			
	Yüksek	163	2.95	1.16			
	Toplam	719	2.97	1.08			

4.2. Akademik Başarıya Göre Ödev Stilleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi dersleri akademik başarı puanlarının ortalaması alınarak hesaplanan akademik başarı ortalamaları ile ödev stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla “Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeğinden (ÖMSÖ) aldıkları puanlar ile akademik başarı ortalama puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Ödev Stilleri Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (n=719)

Alt boyutlar	Akademik başarı ortalaması
Motivasyon	.14**
Atıştırma	-.13**
Işık	-.05
Görsel	-.18**
Dokunsal	-.03
Otorite figürü	-.04
Yapılandırma	.22**
Yalnız-akranla birlikte	.03

*p<.05, **p<.01

ÖMSÖ alt boyutları ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki katsayıları incelendiğinde *motivasyon* ve *yapılandırma* alt boyutları ile akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, *atıştırma* ve *görsel* alt boyutları ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, diğer alt boyutlarla akademik başarı arasında ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.4. Algılanmış Ödev Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarı düzeylerine göre (*düşük*, *orta* ve *yüksek*) ödev stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde “motivasyon” [F (2,716) =62.011; p<.01], “Dokunsal”, [F (2,716) =10.845 p<.01], “Yapılandırma” [F (2,716) = 31.442; p<.01] alt boyutları açısından anlamlı farkların olduğu, atıştırma, ışık, görsel, otorite figürü ve yalnız-akranla birlikte alt boyutları açısından anlamlı farkların olmadığı görülmektedir.

Kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarı düzeyleri farklı öğrencilerin ödev stilleri arasındaki farkı belirlemek için Scheffe-F testi uygulanmıştır.

Tablo 7: Algılanmış Ödev Başarı Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt faktörler	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	f	p	Scheffe-F
Motivasyon	Düşük	108	4.08	.55	62.011	.000	Yüksek-düşük Orta - düşük
	Orta	394	4.66	.51			
	Yüksek	217	4.74	.55			
	Toplam	719	4.60	.57			
Atıştırma	Düşük	108	2.97	1.14	.459	.632	
	Orta	394	2.96	1.30			
	Yüksek	217	2.86	1.41			
	Toplam	719	2.93	1.31			
Işık	Düşük	108	3.26	1.00	1.644	.194	
	Orta	394	3.48	1.10			
	Yüksek	217	3.45	1.21			
	Toplam	719	3.43	1.12			
Görsel	Düşük	108	3.33	.93	.234	.792	
	Orta	394	3.26	1.09			
	Yüksek	217	3.35	1.32			
	Toplam	719	3.31	1.14			
Dokunsal	Düşük	108	3.84	.95	10.845	.000	Yüksek- düşük Yüksek- orta Orta- düşük
	Orta	394	4.14	.97			
	Yüksek	217	4.36	.92			
	Toplam	719	4.16	.97			
Otorite figürü	Düşük	108	3.07	.86	1.378	.253	
	Orta	394	2.98	1.01			
	Yüksek	217	2.88	1.11			
	Toplam	719	2.96	1.02			
Yapılandırma	Düşük	108	3.98	.78	31.442	.000	Yüksek- düşük Orta- düşük
	Orta	394	4.52	.67			
	Yüksek	217	4.61	.73			
	Toplam	719	4.47	.74			
Yalnız-akranla birlikte	Düşük	108	3.06	.88	1.641	.195	
	Orta	394	3.00	1.09			
	Yüksek	217	2.86	1.16			
	Toplam	719	2.97	1.08			

Scheffe-F testi sonuçları motivasyon, dokunsal ve yapılandırma alt boyutları açısından orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarı düzeyleri dikkate alındığında yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Hong (1998) ve Hong ve Lee (2000) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda algılanmış ödev başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Bu sonuç öğrenme ortamında yetişkinlerin öğrencilerin başarısı ile ilgili çok önemli bir role sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen özellikle okul ortamında çok önemli bir role sahipken aileler de evdeki çalışma ortamı açısından en az öğretmenler kadar önemli bir role sahipler. Bununla beraber yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre dokunsal ödevleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerden yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

4.5. Tutum Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin ödevlere ilişkin tutum düzeylerine göre (*düşük, orta ve yüksek*) ödev stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde tutum puan düzeyleri açısından “motivasyon” [$F(2,716) = 29.772$; $p < .01$], “Görsel”, [$F(2,716) = 10.229$; $p < .01$], “dokunsal” [$F(2,716) = 20.97$; $p < .01$], “Yapılandırma” [$F(2,716) = 17.090$; $p < .01$], alt boyutlarında anlamlı farkların olduğu atıştırma, ısıtma, otorite figürü ve yalnız- akranla birlikte alt boyutlarında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi tutum düzeyindeki öğrenciler lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe-F testi uygulanmıştır. Scheffe-F testi sonuçları motivasyon, görsel, dokunsal ve yapılandırma alt boyutları açısından orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 8: Tutum Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt faktörler	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	f	p	Scheffe-F
Motivasyon	Düşük	84	4.16	.68	29.772	.000	Yüksek- düşük Orta-düşük
	Orta	528	4.66	.52			
	Yüksek	107	4.64	.57			
	Toplam	719	4.60	.57			
Atıştırma	Düşük	84	2.77	1.26	3.407	.034	
	Orta	528	2.90	1.33			
	Yüksek	107	3.22	1.27			
	Toplam	719	2.93	1.32			
Işık	Düşük	84	3.34	1.05	.569	.567	
	Orta	528	3.44	1.15			
	Yüksek	107	3.52	1.05			
	Toplam	719	3.44	1.12			
Görsel	Düşük	84	3.02	1.02	10.229	.000	Yüksek-düşük Yüksek-orta Orta-düşük
	Orta	528	3.28	1.13			
	Yüksek	107	3.72	1.23			
	Toplam	719	3.31	1.14			
Dokunsal	Düşük	84	3.58	1.15	20.978	.000	Yüksek-düşük Yüksek-orta Orta-düşük
	Orta	528	4.19	.94			
	Yüksek	107	4.45	.75			
	Toplam	719	4.16	.97			
Otorite figürü	Düşük	84	2.85	1.02	.614	.541	
	Orta	528	2.97	1.05			
	Yüksek	107	3.01	.92			
	Toplam	719	2.96	1.02			
Yapılandırma	Düşük	84	4.03	.89	17.090	.000	Yüksek-düşük Orta-düşük
	Orta	528	4.53	.69			
	Yüksek	107	4.51	.71			
	Toplam	719	4.47	.74			
Yalnız-akranla birlikte	Düşük	84	2.90	1.04	.646	.524	
	Orta	528	2.96	1.10			
	Yüksek	107	3.07	1.03			
	Toplam	719	2.96	1.08			

Tablo 8 incelendiğinde yüksek ve orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin, düşük tutum düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla beraber yüksek ve orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin düşük tutum düzeyine sahip öğrencilere göre dokunsal ödevleri daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Öğrenci gerekli desteği görmez ve başaracağına olan inancı zayıflarsa, başarısızlığı kabul eden ve hiç çaba göstermeyen bir öğrenci olarak karşımıza çıkar (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Ödevlere karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler genelde ödev yapmaktan hoşlanan, ödevlerin kendilerine yararlı olacağını düşünen öğrenciler olarak bilinirler. Senemoğlu (2004) tutumu, bireyin herhangi bir şeye veya çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerdeki seçimini etkileyen kazanılmış bir durum olarak belirtmiştir. Öğrencilerin ödevlere karşı tutumu onların ödevlerle ilgili seçimlerini etkileyebilir. Bu bağlamda bazı ödev stilleri boyutlarda yüksek tutum düzeyine sahip öğrenciler ile düşük tutum düzeyine sahip öğrenciler arasında farklar görülmesi beklenebilir. Ayrıca yüksek ve orta tutum düzeyine sahip öğrenciler ödevlerini görsel olarak almayı düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerden daha çok tercih ediyorlar. Yine yüksek ile orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin düşük tutum düzeyine sahip öğrencilere göre yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Hong ve Lee (2000) araştırmalarında, algılanmış tutum düzeyleri ile ödev stilleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde; yapılandırma, görsel ve yalnız-akranla birlikte alt boyutları açısından yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

4.6. Cinsiyete Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ödev stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Cinsiyete Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Motivasyon	Kız	348	4,60	,54	-,028	717	,380
	Erkek	371	4,60	,59			
Atıştırma	Kız	348	2,93	1,30	,011	717	,849
	Erkek	371	2,93	1,32			
Işık	Kız	348	3,47	1,12	-,768	717	,689
	Erkek	371	3,41	1,12			
Görsel	Kız	348	3,28	1,12	-,680	717	,468
	Erkek	371	3,34	1,16			
Dokunsal	Kız	348	4,21	,94	1,262	717	,398
	Erkek	371	4,11	,98			
Otorite figürü	Kız	348	2,92	1,06	-1,119	717	,015
	Erkek	371	3,00	,98			
Yapılandırma	Kız	348	4,50	,75	,963	717	,939
	Erkek	371	4,44	,71			
Yalnız-akranla birlikte	Kız	348	2,99	1,10	,468	717	,678
	Erkek	371	2,95	1,06			

Öğrencilerin cinsiyete göre ödev stilleri incelendiğinde sadece “otorite figürü” alt boyut ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde $[t(717) = -1,119, p < 0,05]$ farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır (kız $\bar{X} : 2,92$ erkek $\bar{X} : 3,00$).

Hong (1999) araştırmasında Koreli ve Amerikalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre ödev stillerini karşılaştırmış ve araştırma sonucunda erkek ve kız öğrencilerin ödev stilleri arasındaki benzerliklerin farklılıklardan daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin daha çok akranlarıyla ödev yapmayı tercih ettikleri, erkek öğrencilerin ise bir otorite figürünü kızlardan daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Neden erkeklerin kızlara göre daha fazla otorite figürünü tercih ettiklerini veya kızların akranlarıyla ödev yapmayı neden erkeklere göre daha çok tercih ettiklerini açıklamak zor olabilir (Hong ve Mılgam, 1999). Amerikalı erkek öğrenciler kız öğrencilere göre formal düzeni (ödev yaparken sırada veya masa başında oturmayı tercih etme) daha

fazla tercih ederken Koreli kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre formal olmayan bir düzende ödev yapmayı daha çok tercih etmektedirler. Farklılık açısından başka bir örnek olarak Koreli kız öğrenciler hep aynı yerde ödev yapmayı erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmeleri, cinsiyete göre ödev stillerinin her kültürde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıkların bazıları örneğin kız öğrencilerin daha düzenli ortamlarda ödev yapmak istemesi veya erkek öğrencilerin ödev yapma süresince sürekli hareket etmek istemeleri gibi beklenen yönde olabilirken; bazı farklılıkların nedenlerini açıklamak zorlaşabilir.

4.7. Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Ödev Stillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre (*alt, orta ve üst*) ödev stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde “motivasyon” [$F(2,716) = 4.397; p < .01$], “Görsel”, [$F(2,716) = 7.665; p < .01$], “Otorite Figürü” [$F(2,716) = 4.582; p < .01$] ve “Yapılandırma” [$F(2,716) = 5.372; p < .01$] alt boyutları açısından anlamlı farkların olduğu, atıştırma, ışık, dokunsal ve yalnız akranla birlikte alt boyutları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin ödev stilleri arasındaki farkı belirlemek için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Scheffe-F testi sonuçları motivasyon ve yapılandırma boyutları açısından orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan bu sonuçlara göre görsel ve otorite figürü alt boyutları açısından alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 10 incelendiğinde üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha fazla tercih etmeleri, hem eğitim ortamında hem de aile ortamında “ait olma” ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına bağlanabilir (Bempechat, 2004) .

Tablo 10: Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Ödev Stilleri Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt faktörler	Sosyo-ekonomik düzey	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-F
Motivasyon	Alt	264	4.51	.58	4.397	.013	Orta~ Alt Üst -Alt
	Orta	243	4.64	.56			
	Üst	212	4.65	.55			
	Toplam	719	4.60	.57			
Atıştırma	Alt	264	2.93	1.23	.003	.997	
	Orta	243	2.92	1.34			
	Üst	212	2.93	1.39			
	Toplam	719	2.93	1.32			
Işık	Alt	264	3.49	.98	.496	.609	
	Orta	243	3.42	1.17			
	Üst	212	3.39	1.23			
	Toplam	719	3.44	1.12			
Görsel	Alt	264	3.53	1.07	7.665	.001	Alt ~ Orta Alt ~ Üst
	Orta	243	3.19	1.17			
	Üst	212	3.18	1.18			
	Toplam	719	3.31	1.14			
Dokunsal	Alt	264	4.22	.87	.929	.396	
	Orta	243	4.16	.98			
	Üst	212	4.09	1.06			
	Toplam	719	4.16	.96			
Otorite figürü	Alt	264	3.09	.96	4.582	.011	Alt – üst
	Orta	243	2.95	1.04			
	Üst	212	2.81	1.06			
	Toplam	719	2.96	1.02			
Yapılandırma	Alt	264	4.35	.82	5.372	.005	Orta~ alt Üst-alt
	Orta	243	4.53	.67			
	Üst	212	4.54	.67			
	Toplam	719	4.47	.73			
Yalnız-akranla birlikte	Alt	264	2.95	1.00	.722	.486	
	Orta	243	2.92	1.12			
	Üst	212	3.04	1.14			
	Toplam	719	2.97	1.08			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre ödevleri görsel olarak almayı daha çok tercih etmektedirler. Yüksek ile orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre ödevlerini bir büyüğün kontrolünde yapmayı daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Bunun yanında orta ve üst sosyo- ekonomik düzeye sahip öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre yapılandırılmış ödevleri tercih ettikleri saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaların bulgularına dayanarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Öğrencilerin ödev stilleri ÖMSÖ' de yer alan faktörlere göre değerlendirilmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir kısmının; aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi, ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı ve ödev yapma ortamında fazla ışıgı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin çalışırken yanlarında otorite figürünün olmasını, yapılandırılmış ödevleri ve akranlarıyla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür.
2. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki; motivasyon, atıştırma, görsel ve yapılandırma alt faktörleri açısından anlamlı bulunmuştur.
3. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre ödev stilleri arasındaki farklar;
 - a. Yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi ve yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri,
 - b. Düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek ve orta akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre ödevlerinin kendilerine görsel olarak iletilmesini ve ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı daha çok tercih ettikleri,
 - c. Orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere göre dokunsal ödevleri daha çok tercih ettikleri,
4. Öğrencilerin algılanmış ödev başarılarına göre ödev stilleri arasındaki farklar;

- a. Yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük başarıya sahip öğrencilere göre aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri ayrıca bu öğrencilerin dokunsal ve yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri,
5. Öğrencilerin ödev tutumlarına göre ödev stilleri düzeyleri arasındaki farklar;
 - a. Yüksek ve orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin, düşük tutum düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi daha çok tercih ettikleri, dokunsal ve yapılandırılmış ödevleri ve ödevlerini görsel olarak almayı daha çok tercih ettikleri,
6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ödev stilleri arasındaki farklar;
 - a. Öğrencilerin cinsiyete göre ödev stilleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ödev yaparken yanlarında bir otorite figürünün olmasını daha çok tercih ettikleri,
7. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ödev stilleri arasındaki farklar;
 - a. Üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi ve yapılandırılmış ödevleri ayrıca ödevlerini bir büyüğün kontrolünde yapmayı daha çok tercih ettikleri,
 - b. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre ödevleri görsel olarak almayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerle, veliler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılabilir.

2. Öğretmenlerin ödev stilleri konusunda bilgilendirilerek bu konudaki farkındalıkları arttırılabilir. Bu şekilde öğretmenlerin öğrencilerini bu açıdan tanıyabilmeleri ve ödev sürecini bu doğrultuda düzenlemeleri sağlanabilir.

5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ödev stillerinin belirlemesi ile sınırlıdır. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin ödev stilleri belirlenip ödev stillerinin sınıf seviyeleri açısından incelemesi yapılabilir.
2. Ödev stilleri ile öğrencilerin ödev başarıları arasındaki farklar incelenmiştir. Ödev stilleri ile öğretmenler tarafından belirlenen ödev başarı düzeyleri arasındaki farklar incelenebilir.
3. Yapılan araştırmada öğrencilerin ödev stilleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrencilik dönemlerindeki ödev yapma tercihleri belirlenebilir. Çocukların ve ebeveynlerinin ödev stilleri arasındaki ortak ve farklı yönleri araştırılabilir.
4. Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamını arasındaki ilişkiyi incelenebilir.
5. Ödev stilleri ile öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
6. Ölçeğin farklı örneklerde uygulanması yapılarak ödev stilleri ile ilgili Türkiye genelinde standart bir ölçeğe ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003), *Aktif öğrenme* 5. baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, Z. (1998). “Ödevin öğrenci başarısına etkisi” Denizli: P.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Babadoğan, C. (1990), “Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri” *A.Ü. EBF Dergisi* 23(2), 745-767
- Bacanlı, H. (1997), Sosyal ilişkilerde Benlik: “*Kendinin ayarlamının psikolojisi*” İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2001), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnes, S. (2001), “Ladder to Learning or Stairway to Stres: A Study of Grade 4 Homework Practices”.
<http://www.collectionscanada.ca/obj/54/82/dsk3/ftp05/mq64757.pdf> (13 Kasım 2006)
- Bempechat, J. (2004), “The motivation benefits of homework: a social-cognitive perspective”. *Theory Into Practice*, 44 (3), 106-113
- Binbaşıoğlu, C.(1994), *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.Birsen Yayınevi. İstanbul
- Bloom, B. S. (1979), *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: M.E. B. Basımevi.
- Bryan, T. ve Nelson, C. (1994), “Doing homework: Perspectives of elementary and juinior high scholl students” *Journal of Learning Disabilities*, 27, 488-499.
- Clark, F. ve Clark, C. (1989), *Hassle free homework: A six-week plan for parents and children to take the pain out of homework*. New York: Doubleday.
- Clark, T. (1988), “Creative and communicative homework” *Hispania*. 71, 699-704.
- Cooper H. (1994), “Homework research and policy: A review of the literature”.
Research/Practice, 2(2)[Online].<http://carei.umn.edu/ResearchPractice/v2n2/homework.html> [saat: 15.55, tarih:13Kasım 2005].
- Cooper H. (2001), *The battle over homework: Comman ground for administrators, teacher, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H. (1989), *Homework*. White Plains, NY: Longman.

- Cooper, H., Lindsey, J.J., Nye, B., ve Greathouse, S. (1998), "Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement." *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Corno, L. (2000), "Looking at homework differently". *The Elementary School Journal*, 100 (5), 529–548.
- Coutts, P. M. (2004), "Meanings of homework and implications for practice". *Theory Into Practice* 43 (3), 182–189.
- Çetinkaya, A. (1992), "Adana ili merkez ortaokullarında ev ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar". Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Demirel, M. (1989), "İlkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların öğrenci erişimine etkisi". Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Dinçer, Ç ve Ulutaş, İ (2005), "Öğretmenler ve anne babalar ev ödevlerine nasıl yardımcı olabilirler?" <http://www.egitim.com/aile/> (15 Eylül 2005)
- Doğanay, A. (2000), "Yaratıcı düşünme", (Ed.) Şimşek, A., *Sınıfta demokrasi*. s.171–211 Ankara: Eğitim Sen Yayınları 2000.
- Dunn, R.; Bearudry, J.S. ve Klavas, A. (1989), "Survey of research on learning styles", *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Dunn, R.; Dunn K. Ve Price, G.E. (1979), Learning Style Inventory. Lawrence, KS: Price Systems *Educational Research Journal*, 41(3), 251-265.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006), *Öğrenme Stilleri*. İstanbul. Morpa yayınları.
- Fidan, N. (1986), *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Foyle, H. C. ve Bailey, G. D. (1985), "Homework in the classroom: Can it make a difference in student achievement?". (ED 294–504), 1–12.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gözütok, F.D. (2004), *Öğretmenliği geliştirim*. İkinci Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gren, C. ve Rankin, P. T. (1985), "Detroit high school student perception regarding homework and study habits". (ED 282–963). 1–23.
- Gür, H. (2003), "Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi". www.matder.com.tr (saat: 13.30 tarih:25.03.2006)

- Güven, M. (2004), “Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki”.
Eskişehir:
- Hlawaty, H. (2002), “Comparative analysis of the learning styles of german versus other adolescent from diverse nations by age, gender and academic achievement level”,
Dissertation Abstracts International, 63 (6), 2112
- Hong, E., Milgram, R. M. ve Perkins, P.G. (1995), Homework style and homework behavior of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 197-207.
- Hong, E., Milgram, R. ve Rowell L. (2004), Homework motivation and preference: a learner-centered homework approach *Theory Into Practice*, 43, 2.
- Hong, E., ve Milgram, R. M. (2000), *Homework: Motivation and Learning Preference*. Westport, CT: Bergin Garvey,.
- Hong, E. (1998), Homework style, homework environment, and academic achievement, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Hong, E. Tomoff, J., Wozniak, E., Carter, S., ve Topham, A., (2000), “Parent and student attitudes toward homework intervention and their effect on homework achievement and attitude.” *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Hong, E., Topham, A., Carter, S., Wozniak, E., Tomoff, J., ve Lee, K., (2000), “A cross-cultural examination of the kinds of homework children prefer,” *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1.
- Hong, E. ve Lee K. (2000), “Chinese Parents' awareness of their children's homework style and homework behaviour and its effect on achievement.” *Educational Research*, 44, pp.133-145
- Hong, E. ve Milgram, R. M. (1999), “Preferred and actual homework style: a cross-cultural examination,” *Educational Research*, 41, pp. 251-265.
- <http://learn.humanesources.com/research.html> (2007). “Research”. (saat:13.00 tarih:25.03.2007)
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>
- http://www.ideefixe.com/Kitap/urun_liste.asp?kid=5295&query=0&f=1 “Research”. (saat:13.00 tarih:25.03.2007)
- <http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning-Styles.html> “Research”. (saat:15.00 tarih:26.05.2007)

http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf“Research”.

(saat:12.00 tarih:05.04.2007)

<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>“Research”. (saat:16.00

tarih:25.03.2007)

<http://bartin.meb.gov.tr/zorta/intmsj>“Research”. (saat:13.00 tarih:25.05.2007)

Hizmetçi, S. ve İflazoğlu, A. (2006), “İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Örneği” *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara 2. 427–433*

İflazoğlu (2007), “Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Ölçeği Uyarlama Çalışması” *III. Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi. Adana.*

İflazoğlu, A. ve Hizmetçi, S. (2005), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Örneği”. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.*

Johnson, P. K. ve Pontius, A. (1989), “Homework: A survey of teacher beliefs and practices”. *Educational Research. 31(1), 36-45.*

Jong ,Westerhof ve Creemers (1996), “Homework and student math achievement in junior high schools” <http://www.springerlink.com>

Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. On üçüncü Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004), “Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları”. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.1-11*

Küçükahmet, L. (1998), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (9. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.

Leone, C. M. ve Richards, M. H. (1989), “Classwork an homework in early adolescence: The ecology of achievement”. *Journal of Youth and Adolescence, 18 (6), 531-548.*

Ma, X. (1996), “The effect oh cooperative homework on mathematics achievement of Chinese high school student”. *Educational Studies in Mathematics, 31, 379-387.*

M.E.B,(2005) *İlköğretim1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Milli Eğitim Müdürlüğü Basım evi Ankara.

Milgram, R.M. ve Hong, E. (1996a), *Homework Preference Questionnaire*, Unpublished document, Tel-Aviv University, School of Education and University of Nevada, Las Vegas, College of Education.

- Milgram, R.M. ve Hong, E. (1996b), *Homework Questionnaire*, Unpublished document, Tel-Aviv University, School of Education and University of Nevada, Las Vegas, College of Education.
- Muhlenbruk, Cooper, Nye ve Lindsay (2000), "Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels" <http://www.springerlink.com>
- Oğuzkan, F. (1985), *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara:Emel Matbaacılık.
- Özdaş A. (1997), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul (26)
- Pascal, R.A.; Weinstein, A.; Walberg, H.J. (1984), "The effects of homework on learning: A qualitative synthesis". *Jornal of Education Research*. 78(2), 97-104.
- Pizzo, J., Dunn, R., ve Dunn, K. (1990), "A sound approach to improving reading: Responding to student' learning styles". *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 6(3), 249-260.
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., ve Cumblad, C. (1994), "Homework practices of general education teachers". *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 500-509.
- Slend, S. J.ve Schliff, J. (1988), "The many dimension of homework". *Acedemic Threapy*. 23(4). 397-403.
- Temel, A (1989), "Öğrenci ödevlerinin bilinçli verilmeli" *Çağdaş Eğitim*, 14 (140), 12-14
- Tertemiz, N. I. (1991), "Ödevin başarıya etkisi". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 81, 56-57.
- Yıldırım, A., Doğanay, A.ve Türkoğlu, A.(2000), *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma Ve Öğrenme Yöntemleri*. 1. baskı.Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. İflazoğlu, A. ve Karakuş, M. (2007), *İlköğretimde ödev*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Van Voorhis, F. L. (2004), "Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs". *Theory Into Practice* 43 (3), 205-213.
- Warton, P. M. (1997), "Learning about responsibility: Lessons from homework". *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.
- Willis, M. ve Hodson, V. K.,(1999), "*Discover Your Child's Learning Style.*" California: Prima Punlishing.
- Yapıcı, N. (1995), "İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi". Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Zentall, S. S.ve Goldstein, S. (1999), "*Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*". US: Specialty Pres, Inc.

EK 1: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği

Açıklama: Sevgili öğrenci;

Aşağıdaki cümleler ödevlerin farklı yönleriyle ilgilidir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve ödev yapmakla ilgili olarak tercihlerinizi en iyi tanımlayan yanıtı seçiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Cevabınızdan emin değilseniz ödevinizi yapma tercihlerinize en yakın olan cevabı işaretleyiniz.

Yrd. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu & Serpil Hizmetçi

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karar Vermem Zor	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ödevlerimi sessiz bir yerde yapmayı tercih ederim.					
2. Deneyler ya da gerçek yaşam deneyimlerini içeren ödevleri tercih ederim.					
3. Ödevimi yaparken tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
4. Ödevimi yaparken bir şeyler yemeyi severim.					
5. Ödevimi ailem benimle gurur duysun diye en iyi şekilde yapmayı isterim.					
6. Ödevimi yaparken evde ya da odada dolaşmaktan hoşlanırım.					
7. Ödev yaparken bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözene kadar çalışmaya devam ederim.					
8. Ödevimi yaparken elimden gelenin en iyisini yapmayı severim.					
9. Ödevlerimin hepsini aynı yerde yapmaktansa farklı farklı yerlerde yapmayı tercih ederim (örneğin; oturma odası, yatak odası, mutfak gibi).					
10. Ödevimi öğretmenim benimle gurur duysun diye iyi yapmayı isterim.					
11. Ödevimi çok aydınlık bir ortamda değil az ışıklı bir ortamda yapmayı tercih ederim					
12. Ödevimi nasıl yapacağım konusunda bana iyi ve tam bir açıklama yapılmasını isterim.					
13. Ödevimi yaparken bir müzik ya da televizyon sesi olmasını isterim.					
14. Ödevle ilgili açıklamaları yazılı almak yerine öğretmenden duymayı tercih ederim.					
15. Ödevimi sıramda ya da masamda oturarak yapmayı tercih ederim.					
16. Ödevimle ilgili açıklamaların bana sözlü olarak değil yazılı olarak verilmesini tercih ederim.					
17. Ödevimi yaparken etrafımda büyüklerimin olmasını tercih ederim.					
18. Ödevlerime mümkün olduğunca çabuk başlayıp bir an önce bitirmeyi tercih ederim.					

EK 1: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeğinin devamı					
19. El becerisi kullanmayı gerektiren ödevler yapmayı tercih ederim (çizim yapma, şekil oluşturma, yazma gibi).					
20. Her gün belirli bir saatte ödevlerimi yapmayı tercih ederim.					
21. Ödevlerimi belli bir düzene göre yapmayı tercih ederim (örneğin; kolay ödevlerden zor ödevlere ya da ders programındaki ders sırasına göre).					
22. Ödevlerim için gerekli olan bilgiyi yazılı ya da basılmış bir kaynaktan okumak yerine birinden dinlemeyi tercih ederim.					
23. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yapmayı severim.					
24. Çok ödevim olduğunda arkadaşlarımla değil, tek başıma yapmayı tercih ederim.					
25. Zor olsalar bile tüm ödevlerimi bitirmeyi isterim.					
26. Bir yerleri ziyaret etmek, deney yapmak gibi gerçek deneyimleri içeren ödevler yapmayı isterim.					
27. Ödevlerimi evde hep aynı yerde yapmayı tercih ederim.					
28. Ödevlerimi ailemi memnun edecek şekilde yapmayı isterim.					
29. Ödevlerimi rahat bir koltukta ya da yatakta uzanır şekilde yapmayı tercih ederim.					
30. Ödevimi yaparken kımıldamadan oturmak yerine oldukça sık hareket etmek daha çok hoşuma gider.					
31. Ödevle ilgili açıklamaları sınıfta öğretmenden duymak yerine yazılı olarak almayı tercih ederim.					
32. Ödevlerimin belirli bir düzende olmasını tercih ederim.					
33. El becerisi gerektiren ödevleri severim (örneğin; şekil yapma, çizim yapma vb.).					
34. Ödevlerimi yanımda bir büyüğüm varken yapmayı isterim.(örneğin; anne, baba,abi,abla)					
35. Ödevlerimi iyi yapmayı isterim.					
36. Ödevlerimi teslim etme tarihine çok az bir süre kalana kadar yapmayı ertelemeyi tercih ederim.					
37. Ödevlerimi az ışıklık bir ortamda değil aydınlık bir ortamda yapmayı tercih ederim.					
38. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yaparım.					
39. Ödevlerimde ne yapmam gerektiğinin bana tam olarak söylenmesini isterim.					
40. Ödev yaparken dikkatimi toplamama yardım ettiği için bir şeyler yemeyi ya da sakız çiğnemeyi severim.					
41. Çalışmaya başlamadan önce ödevlerimi belli bir sıraya koymayı tercih ederim.					
42. Ödevimi her gün aynı saatte yapmak yerine benim için uygun olan herhangi bir zamanda yapmayı tercih ederim.					

EK 1: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği					
43. Evde ödevlerimi yapabileceğim belirli bir yerin olmasını tercih ederim.					
44. Tüm vücudumu kullanmamı gerektiren deney yapmak, bir yere gitmek gibi ödevleri yapmayı severim.					
45. Öğretmenimi memnun etmek için ödevlerimi iyi yapmak isterim.					
46. Öğretmenimden ödevimi alır almaz çalışmaya başlarım.					
47. Ödevlerimi yazın sıcak, kışın serin yerde yapmayı isterim.					
48. Öğretmenimin, ödevlerimi yapma şeklini farklı bir çok yol içinden seçmeme izin vermesini tercih ederim.					
49. Ödevlerim için bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda bir yerden ya da birinden duymak yerine, yazılı kaynaklardan (kitap, dergi vb.) faydalanmayı tercih ederim.					
50. Ödevlerimi yaparken aynı yerde uzun süre oturmayı tercih ederim.					
51. Annem-babam beni beğensin diye ödevlerimi iyi yapmayı isterim.					
52. Sıradan ödevler yerine ellerimle bir şeyler yapmamı ya da oluşturmamı gerektirecek ödevleri tercih ederim.					
53. Ödevimi yaparken çevrede hiç ses olmamasını tercih ederim.					
54. Ödevimi yaparken rahat bir sandalye ve masa yerine sürekli oturduğum masa ve sandalyede oturmayı tercih ederim.					
55. Ödevlerimi yapmada her zaman başarılı olmak istiyorum.					
56. Etrafımda bir büyüğüm olmadan ödev yapmayı tercih ederim.					
57. Ödevle ilgili açıklamaların yazılı değil sözlü yapılmasını tercih ederim.					
58. Ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte yapmayı tercih ederim.					
59. Ödevlerimi iyi yaparak öğretmenimi mutlu etmeyi isterim.					
60. Dikkatimi toplamama yardımcı oldu için ödev yaparken bir şeyler yemeği ya da içmeği severim.					
61. Ödevimi iyi aydınlatılmış bir yerde yapmayı tercih ederim.					
62. Ödevler uzun ve zor olduğunda genellikle onları bitirmeyi istemem.					
63. Ödevimi her gün farklı zamanlarda değil, okuldan eve gelir gelmez ya da belirli zamanda yapmayı isterim.					

EK 2: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği

Açıklama: Sevgili öğrenci; Aşağıdaki cümleler ödevlerin farklı yönleriyle ilgilidir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve ödev yapmakla ilgili olarak tercihlerinizi en iyi tanımlayan yanıtı seçiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Cevabınızdan emin değilseniz ödevinizi yapma tercihlerinize en yakın olan cevabı işaretleyiniz. Teşekkürler

Yrd. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu & Serpil Hizmetçi

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karar Vermem Zor	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ödevlerimi yaparken aynı anda bir şeyler yemek hoşuma gider.					
2. Ailem benimle gurur duysun diye ödevlerimi iyi ve tam yapmayı isterim.					
3. Öğretmenim benimle gurur duysun diye ödevimi iyi yapmayı isterim.					
4. Ödevimi çok aydınlık bir ortamda değil az ışıklı bir ortamda yapmayı tercih ederim.					
5. Ödevimi nasıl yapacağım konusunda bana iyi ve tam bir açıklama yapılmasını isterim.					
6. Ödevimi yaparken etrafımda büyüklerimin olmasını tercih ederim.					
7. Ödevleri elimden geldiğince çabuk başlayıp çabuk bitirmeyi tercih ederim.					
8. El becerisi kullanmayı gerektiren ödevler yapmayı tercih ederim (çizim yapma, şekil oluşturma, yazma gibi).					
9. Çok ödevim olduğunda arkadaşlarımla yapmaktansa, tek başıma yapmayı tercih ederim.					
10. Ödevlerimi evde hep aynı yerde yapmayı tercih ederim.					
11. Ödevlerimi ailemi memnun edecek şekilde yapmayı isterim.					
12. Ödevle ilgili açıklamaları sınıfta öğretmenden duymak yerine yazılı olarak almayı tercih ederim.					
13. El becerisi gerektiren ödevleri severim (örneğin; bloklardan şekil yapma, çizim vb)					
14. Ödevlerimi yanımda bir yetişkin varken yapmayı isterim.					
15. Ödevlerimi az ışıklık bir ortamda değil aydınlık bir ortamda yapmayı tercih ederim.					
16. Ödevlerimde ne yapmam gerektiğinin bana tam olarak söylenmesini isterim.					
17. Ödev yaparken dikkatimi toplamama yardım ettiği için bir şeyler yemeyi severim.					
18. Öğretmenimi memnun etmek için ödevlerimi iyi yapmak isterim.					
19. Annem-babam beni beğensin diye ödevlerimi iyi yapmayı isterim.					
20. Yanımda bir yetişkin olmadan ödev yapmayı tercih ederim.					
21. Ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte yapmayı tercih ederim.					
22. Ödevlerimi iyi yaparak öğretmenimi mutlu etmeyi isterim.					
23. Dikkatimi toplamama yardımcı olduğu için ödev yaparken bir şeyler yemeği severim.					
24. Ödevimi iyi aydınlatılmış bir yerde yapmayı tercih ederim.					

EK 3: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar ve Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı
Hong ve Milgram (2001)

Alt boyutlar	Maddeler
Motivasyon kaynağı	
1. Kendisi	8. Ödevimi yaparken elimden gelenin en iyisini yapmayı severim. 35. Ödevlerimi iyi yapmayı isterim. 55. Ödevlerimi yapmada her zaman başarılı olmak istiyorum.
2. Aile	5. Ödevimi ailem benimle gurur duysun diye en iyi şekilde yapmayı isterim. 28. Ödevlerimi ailemi memnun edecek şekilde yapmayı isterim. 51. Annem-babam beni beğensin diye ödevlerimi iyi yapmayı isterim.
3.Öğretmen	10. Ödevimi öğretmenim benimle gurur duysun diye iyi yapmayı isterim. 45. Öğretmenimi memnun etmek için ödevlerimi iyi yapmak isterim. 59. Ödevlerimi iyi yaparak öğretmenimi mutlu etmeyi isterim.
Motivasyonun gücü	
4. Hız	18. Ödevlerime mümkün olduğunca çabuk başlayıp bir an önce bitirmeyi tercih ederim. 36. Ödevlerimi teslim etme tarihine çok az bir süre kalana kadar yapmayı ertelemeyi tercih ederim. 46. Öğretmenimden ödevimi alır almaz çalışmaya başlarım.
5. Israr	7. Ödev yaparken bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözene kadar çalışmaya devam ederim. 25. Zor olsalar bile tüm ödevlerimi bitirmeyi isterim. 62. Ödevler uzun ve zor olduğunda genellikle onları bitirmeyi istemem.
Organizasyon	
6. Yapılandırma	12. Ödevimi nasıl yapacağım konusunda bana iyi ve tam bir açıklama yapılmasını isterim. 39. Ödevlerimde ne yapmam gerektiğinin bana tam olarak söylenmesini isterim. 48. Öğretmenimin, ödevlerimi yapma şeklini farklı bir çok yol içinden seçmeme izin vermesini tercih ederim.
7. Düzen	21. Ödevlerimi belli bir düzene göre yapmayı tercih ederim (örneğin; kolay ödevlerden zor ödevlere ya da ders programındaki ders sırasına göre). 32. Ödevlerimin belirli bir düzende olmasını tercih ederim. 41. Çalışmaya başlamadan önce ödevlerimi belli bir sıraya koymayı tercih ederim.
8. Yer	9. Ödevlerimin hepsini aynı yerde yapmaktansa farklı farklı yerlerde yapmayı tercih ederim (örneğin; oturma odası, yatak odası, mutfak gibi). 27. Ödevlerimi evde hep aynı yerde yapmayı tercih ederim. 43. Evde ödevlerimi yapabileceğim belirli bir yerin olmasını tercih ederim.
9. Zaman	20. Her gün belirli bir saatte ödevlerimi yapmayı tercih ederim. 42. Ödevimi her gün aynı saatte yapmak yerine benim için uygun olan herhangi bir zamanda yapmayı tercih ederim. 63. Ödevimi her gün farklı zamanlarda değil, okuldan eve gelir gelmez ya da belirli zamanda yapmayı isterim.
Çevrenin düzenlenmesi	
10. Ses	1. Ödevlerimi sessiz bir yerde yapmayı tercih ederim. 13. Ödevimi yaparken bir müzik ya da televizyon sesi olmasını isterim. 53. Ödevimi yaparken çevrede hiç ses olmamasını tercih ederim.
11. Işık	11. Ödevimi çok aydınlık bir ortamda değil az ışıklı bir ortamda yapmayı tercih ederim. 37. Ödevlerimi az ışıklık bir ortamda değil aydınlık bir ortamda yapmayı tercih ederim. 61. Ödevimi iyi aydınlatılmış bir yerde yapmayı tercih ederim.

EK 3: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar ve Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı devamı	
12. Sıcaklık	23. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yapmayı severim. 38. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yaparım. 47. Ödevlerimi yazın sıcak, kışın serin yerde yapmayı isterim.
13. Mobilyaları düzeni	15. Ödevimi sıramda ya da masamda oturarak yapmayı tercih ederim. 29. Ödevlerimi rahat bir koltukta ya da yatakta uzanır şekilde yapmayı tercih ederim. 54. Ödevimi yaparken rahat bir sandalye ve masa yerine sürekli oturduğum masa ve sandalyede oturmayı tercih ederim.
Algısal-bedensel değişkenler	
14. İşitsel	14. Ödevle ilgili açıklamaları yazılı almak yerine öğretmenden duymayı tercih ederim. 22. Ödevlerim için gerekli olan bilgiyi yazılı ya da basılmış bir kaynaktan okumak yerine birinden dinlemeyi tercih ederim. 57. Ödevle ilgili açıklamaların yazılı değil sözlü yapılmasını tercih ederim.
15. Görsel	16. Ödevimle ilgili açıklamaların bana sözlü olarak değil yazılı olarak verilmesini tercih ederim. 31. Ödevle ilgili açıklamaları sınıfta öğretmenden duymak yerine yazılı olarak almayı tercih ederim. 49. Ödevlerim için bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda bir yerden ya da birinden duymak yerine, yazılı kaynaklardan (kitap, dergi vb.) faydalanmayı tercih ederim.
16. Dokunsal	19. El becerisi kullanmayı gerektiren ödevler yapmayı tercih ederim (çizim yapma, şekil oluşturma, yazma gibi). 33. El becerisi gerektiren ödevleri severim (örneğin; şekil yapma, çizim yapma vb.). 52. Sıradan ödevler yerine ellerimle bir şeyler yapmamı ya da oluşturmamı gerektirecek ödevleri tercih ederim.
17. Kinestetik	2. Deneyler ya da gerçek yaşam deneyimlerini içeren ödevleri tercih ederim. 26. Bir yerleri ziyaret etmek, deney yapmak gibi gerçek deneyimleri içeren ödevler yapmayı isterim. 44. Tüm vücudumu kullanmamı gerektiren deney yapmak, bir yere gitmek gibi ödevleri yapmayı severim.
18. Atıştırma	4. Ödevimi yaparken bir şeyler yemeyi severim. 40. Ödev yaparken dikkatimi toplamama yardım ettiği için bir şeyler yemeyi ya da sakız çiğnemeyi severim. 60. Dikkatimi toplamama yardımcı oldu için ödev yaparken bir şeyler yemeği ya da içmeği severim.
19. Hareketlilik	6. Ödevimi yaparken evde ya da odada dolaşmaktan hoşlanırım. 30. Ödevimi yaparken kımıldamadan oturmak yerine oldukça sık hareket etmek daha çok hoşuma gider. 50. Ödevlerimi yaparken aynı yerde uzun süre oturmayı tercih ederim.
Kişiler-arası ilişkiler	
20. Yalnız- akranla birlikte	3. Ödevimi yaparken tek başıma çalışmayı tercih ederim. 24. Çok ödevim olduğunda arkadaşlarımla değil, tek başıma yapmayı tercih ederim. 58. Ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte yapmayı tercih ederim.
21. Otorite Figürü	17. Ödevimi yaparken etrafımda büyüklerimin olmasını tercih ederim. 34. Ödevlerimi yanımda bir büyüğüm varken yapmayı isterim.(örneğin; anne, baba, abi, abla) 56. Etrafımda bir büyüğüm olmadan ödev yapmayı tercih ederim.

EK 4: Sosyo- Ekonomik Düzey Belirleme Anketi

Aşağıdaki soruları içinde yetiştirdiğiniz aileyi göz önüne alarak yanıtlayınız.

1. Adınız, Soyadınız :
2. Yaşınız :
3. Cinsiyetiniz :
4. Ailede kaçınıcı çocuksunuz:
5. Anne ve babanız : () Birlikte () Boşandı () Ayrı yaşıyorlar
6. Babanız : () Sağ () Ölü
7. Anneniz : () Sağ () Ölü
8. Babanız : () Öz () Üvey
9. Anneniz : () Öz () Üvey
10. Babanızın öğrenim durumu:

() a. Hiçbir okul mezunu değil	() d. Yüksek okul mezunu
() b. İlkokul mezunu	() e. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)
() c. Ortaokul/ Lise mezunu	
11. Annenizin öğrenim durumu:

() a. Hiçbir okul mezunu değil	() d. Yüksek okul mezunu
() b. İlkokul mezunu	() e. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)
() c. Ortaokul/ Lise mezunu	
12. Babanızın mesleği:

() a. İşçi (Toprak, sanayi vb.)	() d. Esnaf / Tüccar
() b. çiftçi (kendi toprağında)	() e. Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
() c. Memur	
13. Annenizin mesleği:

() a. Ev hanımı	() d. Esnaf / Tüccar
() b. çiftçi (kendi toprağında)	() e. Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
() c. Memur	
14. Ailenizdeki birey sayısı (siz, anneniz- babanız ve kardeşleriniz evlenenler dâhil):

() a. 8- daha fazla kişi	() c. 4-5- kişi
() b. 6-7 kişi	() d. 3 kişi
15. Oturduğunuz ev:

() a. Kira	() b. Kendimize ait	() c. Lojman
-------------	----------------------	---------------
16. Evimizdeki oda sayısı(mutfak hariç):

() a. Tek oda	() d. 3 oda ve salon
() b. Tek oda ve salon	() e. 4-5 oda ve salon
() c. 2 oda ve salon	
17. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:

() a. Soba (her türlü)	() b. Kalerifer	() c. Kat kaloriferi veya klima
--------------------------	------------------	----------------------------------
18. Oturduğunuz evin serinletme düzeni:

() a. Hiçbir serinletme aracı yok	() b. Vantilatör	() c. Klima/ split klima
------------------------------------	-------------------	---------------------------
19. Ailenizin ortalama aylık geliri:

() a. 350 YTL' den az	() c. 501-650 YTL	() e. 801- 950 YTL
() b. 351- 500 YTL	() d. 651- 800 YTL	() f. 950 YTL ve üstü
20. Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa yanına parantez içinde belirtiniz.)

() a. Buzdolabı	() g. CD'li ve kumandalı müzik seti
() b. Derin dondurucu	() h. Uydulu ve kablolu TV
() c. Bulaşık makinesi	() i. Özel araba
() d. Telefon	() j. Bilgisayar
() e. Ev (daire)	() k. Yazlık ev
() f. Otomatik çamaşır makinesi	() l. Yayla evi

**EK 5: Ödev Motivasyonu ve Stilleri Ölçeği; Ana Kategori ve Alt Boyutlara
Yönelik Değerlendirme Ölçütleri**

ÖMSÖ Ölçeğinde Yer Alan Ana Kategoriler	ÖMSÖ Ölçeğinde Yer Alan Ana Kategorilere Göre Alt Boyutlar	Düşük ve Yüksek Puan Değerlerine Yönelik Ölçütler
Motivasyonun kaynağı	1. Kendi kendine motive olma 2. Aile motivasyonu 3.Öğretmen motivasyonu	Kendi kendine motive olma olmama Aile tarafından motive olmayı seçme seçmeme Öğretmen tarafından motive olmayı seçme seçmeme
Motivasyonun gücü	1. Hız 2. Israr	Hızlı olma olmama Düşük ısrar yüksek ısrar
Organizasyon	1. Yapılandırma 2. Düzen 3. Yer 4. Zaman	Yapılandırılmış ödevleri tercih etme etmeme Sürekli aynı düzeni tercih etme etmeme Aynı yerde ödev yapma farklı yerlerde ödev yapma Aynı zamanlarda ödev yapma farklı zamanlarda ödev yapma
Çevresel uyaranlar	1.Ses 2.İşık 3.İsı 4.Çevre düzeni	Sessizliğe karşı sesi tercih etme Düşük ışığa karşı yüksek ışığı tercih etme Serinliğe karşı sıcaklığı tercih etme İnformal düzen yerine formal düzeni tercih etme
Algısal ve Bedensel Değişkenler	1. İşitsel 2. Görsel 3. Dokunsal 4. Kinestetik 5. Atıştırma 6. Hareketlilik	Ödevleri işitsel almayı tercih etme etmeme Görsel ödevleri tercih etme etmeme Dokunsal ödevleri tercih etme etmeme Kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih etme etmeme Ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı tercih etme etmeme Ödev yaparken hareketli olmayı tercih etme etmeme
Sosyolojik Uyaranlar	1. Yalnız-akranla birlikte 2. Otorite Figürü	Ödevleri yalnız yapmayı tercih etme-akranla yapmayı tercih etme Ödevleri bir yetişkinle birlikte yapmayı tercih etme etmeme.

EK 6: Algılanmış Ödev Başarısı Soruları

1. Bana verilen ödevleri her zaman bitiririm.
2. Ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.
3. Ödevlerimi düzenli olarak yaparım
4. Ödevlere not verilecek olsa en yüksek notu alırdım.

EK 7: Algılanmış Ödev Tutum Sorular

1. Ödev yapmayı severim.
2. Ödevlerimi genellikle isteyerek yapmam.
3. Ödevlerden öğrendiklerim okulda öğrendiklerimi kolaylaştırıyor.
4. Ödevlerin öğrenmemi sağlayan en iyi yollardan biri olduğunu düşünüyorum.

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1297/60717
KONU:Tez

24.11.2006

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 16.11.2006 tarih ve 3861 sayılı yazılarında;

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Serpil HİZMETÇİ' nin, İlimiz Ceyhan ilçesine bağlı merkez İlköğretim Okullarında "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı Tez çalışması yapabilmesi için izin talep etmektedirler.

Söz konusu Tez çalışmasının İlimiz Ceyhan ilçesine bağlı ekli dilekçesinde belirtilen merkez İlköğretim Okullarında Eğitim – Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Müdür

OLUR
27/11/2006

Reşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı : Serpil HİZMETÇİ
Doğum Tarihi : 30/12/1980
Doğum Yeri : Libya- Tobruk
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Adres : Akdeniz mah. 10. sok. no. 16 HATAY/ ANTAKYA
E- posta : turuncush@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2002-2007 Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

1998-2002 Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

1995-1998 Kurtuluş Lisesi

1994-1995 Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu

1992- 1994 Süleyman Nazif Ortaokulu

1987-1992 Cengiz Topel İlkokulu

İŞ DENEYİMİ:

2002-2004 : Diyarbakır İli Silvan İlçesi Atatürk P.İ.O.

2004-2006 : Adana İli Yüreğir İlçesi Kiremithane İlköğretim Okulu

2006-.....: Adana İli Ceyhan İlçesi Büyükmangıt Şehitler İlköğretim Okulu