



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV SÜRECİNE YÖNELİK ALGI
DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI ÖĞRETİM ELEMANI
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Celal Gül

Danışman: Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM danışmanlığında hazırlamış olduğum “Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeyleri ve Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Tez Yazarı Celal Gül



JÜRİ KABUL VE ONAY

Celal Gül tarafından hazırlanan “**Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeyleri ve Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 09/07/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından oy birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Üye (Başkan): Doç. Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

Üye (Danışman) Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

ONAY

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

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilgi ve deneyimiyle yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehber olan, akademik gelişimimde çok önemli bir yer tutan, desteğini her zaman hissettiğim kıymetli danışmanım Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecimde desteğini esirgemeyen ve çalışmama çok büyük katkılar sunan değerli hocam Prof. Dr. Nail YILDIRIM'a da teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecimde bilgileri ve tecrübeleriyle bana değer ve bilgi katan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma da ayrı ayrı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan, desteğini, iyi dileklerini, dualarını her zaman yüreğimde hissettiğim ve yüksek lisans sürecimde ahirete uğurladığım canım babama, bu süreçte sevgisi, duaları ve sabrıyla beni bir an bile yalnız bırakmayan anneme, onlardan uzakta olsam da manevi desteklerini her zaman seslerinde bulduğum ablalarım ve canım yeğenlerime de sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte kader ortaklığı yaptığım, her adımında yanımda olan, tezimin tamamlanmasında büyük manevi desteğe sahip, kıymetli arkadaşım Mustafa Menevşe'ye de teşekkürü borç bilirim. Varlığı ve destekleri bu süreci daha anlamlı ve kolay kılmıştır.

ÖZET

LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV SÜRECİNE YÖNELİK ALGI DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gül, Celal

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Veda Yar Yıldırım

Temmuz 2025, xiii+81 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel bir çalışma olan bu araştırma için 4 alt problem belirlenmiş, alt problemlere cevap verilirken betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 727 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri 'Yükseköğretimde Ödev Süreci Ölçeği' ile algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri ise 'Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları Ölçeği' ile ölçülmüştür. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi, sınıf ve bölüm değişkenine göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi, lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algı düzeylerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerini yordama seviyesini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken Jamovi 2.3.34 programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları her bir alt probleme cevap verecek şekilde ortaya koyulmuştur. Birinci alt problemde katılımcıların ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının betimsel analizi yapılmış, ölçeklere ait ortalamalar verilmiş, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İkinci alt probleme yanıt verilirken lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları cinsiyet değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterse de bu farklılığın etki değeri küçük çıkmıştır. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları bölüm değişkenine göre de anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu iki değişken bazı bölümlerde küçük etkide anlamlı farklılık, bazı bölümlerde ise orta etkide anlamlı farklılık göstermiştir. Üçüncü alt problemde ise lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Buna göre lisans öğrencilerinin olumsuz öğretim elemanı davranışları azaldıkça, ödev süreci algıları arttığı görülmektedir. Dördüncü alt problemde ise lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarının öğretim elemanı davranışları tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular tartışılmış ve alan yazındaki ilgili konularla olan benzerlik ve farklılıklar belirtilmiştir. Öneriler kısmında ise farklı bölgelerdeki üniversitelerde karma yöntemlerle daha derinlemesine çalışmalar yapılmasının ve öğretim elemanlarına yönelik etkili iletişim seminerlerinin verilmesinin alan yazına ve öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerine katkı sağlayacağı düşünüldüğü ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisans Öğrencileri, Ödev, Ödev Süreci, Öğretim Elemanı Davranışları

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTION OF THE HOMEWORK PROCESS AND THEIR PERCEPTIONS OF INSTRUCTOR BEHAVIORS

Gül, Celal

Master's Thesis, Division of Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veda Yar Yıldırım

July 2025, xiii+81pages

The purpose of this study was to examine the relationship between undergraduate students' perception of the homework process and their perceptions of instructor behaviours. This quantitative study was structured around four sub-problems, and both descriptive and correlational survey models were utilized to address them. The participants of this study were selected through a convenient sampling method and consisted of 727 undergraduate student studying at Tokat Gaziosmanpaşa University. The aim of the study was to examine the relationship between undergraduate students' perceptions of the homework process and their perceptions of instructor behaviors. The "Homework Process Scale in Higher Education" was used to measure students' perceptions of the homework process, while the "Perceived Instructor Behaviors Scale" was used to assess their perceptions of instructor behaviors. To examine whether students' perceptions of the homework process and perceived instructor behaviors differed by gender, independent samples t-test was conducted. One-way ANOVA was applied to investigate the differences based on class level and academic department. The relationship between the two main variables was analyzed using the Pearson correlation coefficient, and a simple linear regression analysis was conducted to determine whether perceived instructor behaviors significantly predicted students' perceptions of the homework process. All analyses were carried out using the Jamovi 2.3.34 statistical software. The results of the study were presented according to the four sub-problems. In response to the first sub-problem, descriptive statistics were reported, including means, standard deviations, skewness, and kurtosis values of the scale scores. Regarding the second sub-problem, the findings revealed that neither variable showed a statistically significant difference according to gender. Although the students' perceptions of the

homework process showed statistically significant differences by class level, the effect size was found to be small. Significant differences were also observed by department; in some departments, the effect sizes were small, while in others they were moderate. As for the third sub-problem, a significant negative correlation was found between students' perceptions of instructor behaviors and their perceptions of the homework process. This indicates that as negative instructor behaviors decreased, students' perceptions of the homework process improved. Finally, the results of the fourth sub-problem showed that students' perceptions of instructor behaviors significantly predicted their perceptions of the homework process. The findings were discussed and the similarities and differences with the related topics in the literature were identified. In the recommendations section, it was emphasized that conducting more comprehensive studies through mixed methods across universities in different regions, as well as offering effective communication seminars for instructors, could make valuable contributions to the literature and enhance student-instructor relationships.

Keywords: Undergraduate Students, Homework, Homework Process, Instructor Behaviours

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Kavramlar.....	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Yükseköğretim	7
Kalite	9
Ödev	11
Ödev Türleri.....	12
Ödevin Veriliş Amaçları.....	13
Ödevin Öğrenme Üzerindeki Etkileri	14
Ödevin Öğrenme Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	15
Ödevin Öğrenme Üzerindeki Olumsuz Etkileri	15
Öğretim Elemanı Davranışları	16
Ödev ve Öğretim Elemanı Davranışları ile İlgili Yapılan Çalışmalar	18
Ödev konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar	18
Ödev konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar	22
Öğretim elemanı davranışları alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar	25
Öğretim elemanı davranışları alanında yurt dışında yapılmış çalışmalar	26
BÖLÜM III	28

YÖNTEM	28
Araştırmanın Modeli	28
Örnekleme.....	28
Veri Toplama Araçları	29
Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları Ölçeği	29
Yükseköğretimde Ödev Süreci Ölçeği	30
Veri Toplama Süreci	31
Verilerin Analizi.....	31
BÖLÜM IV.....	35
BULGULAR.....	35
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	35
Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algı Düzeyleri	35
Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri ...	36
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
Lisans Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algı Düzeyleri ..	38
Lisans Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeyleri	39
Lisans Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algısı Düzeyleri.....	40
Lisans Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Öğretim Elemanı Algısı Düzeyleri	42
Lisans Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algısı Düzeyleri ..	43
Lisans Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Öğretim Elemanı Algısı Düzeyleri	45
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
BÖLÜM V	51
TARTIŞMA	51
Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	51
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	52
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	54
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	56
BÖLÜM VI.....	59
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	59
SONUÇLAR	59
ÖNERİLER.....	60
Araştırmacılar İçin Öneriler	60
Uygulayıcılar İçin Öneriler	61
KAYNAKÇA.....	62

EKLER.....	78
Ek 1.Etik Kurulu Raporu.....	78
Ek 2. Anket Çalışma İzni	79
Ek 3. Yazarın Özgeçmişi.....	80



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi	29
Tablo 2. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeyleri.....	35
Tablo 3. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışları Algı Düzeyleri.....	36
Tablo 4. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	38
Tablo 5. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	39
Tablo 6. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları ...	39
Tablo 7. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	40
Tablo 8. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	41
Tablo 9. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	41
Tablo 10. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışları Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	42
Tablo 11. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	42
Tablo 12. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algısı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	43
Tablo 13. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	44
Tablo 14. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	46
Tablo 15. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 16. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	47

Tablo 17. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	48
Tablo 18. Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	50



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasındaki Doğrusallık..... 49



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve kavramlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ödevler, öğrencinin okulda görmüş olduğu bilgi ve öğretileri pekiştirme amacıyla verilen ve bu kazanımları okul dışında da destekleyen yardımcılardır. Planlı eğitimin bir parçası olan ödev gerek grup halinde gerekse de bireysel olarak yapılarak okul dışı öğrenmeyi desteklemektedir (Sönmez Ektem ve Yıldız, 2017). Genel olarak öğrenmeyi destekleme, öğrencinin eksik olduğu konuları tamamlamaya çalışma, gelecek derslere hazırlık yapma gibi çeşitli anlamlar yüklenen ödev zaman zaman öğrenciye not veya ceza vermek amaçlarıyla da kullanılmaktadır (Ok ve Çalışkan, 2019). Veriliş amaçları farklılık gösterse de ödevlerin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz, akademik ve akademik olmayan etkileri olduğu bilinmektedir. Günümüzde gelişen eğitim ortamlarında bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla ve öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkmasıyla daha aktif duruma gelen öğrenciler daha fazla ödev sorumluluğu almakta, eğitim faaliyetlerine katılarak, deneyimleyerek, yaparak dahil olmakta ve farklı yönlerden gelişim göstermektedir (İşbulan, Çam ve Bağcı, 2022).

Ödevler öğrencilerin özgüven, yaratıcılık, iş birliği gibi özelliklerini geliştirirken, yanlış anlaşılan ya da anlaşılmayan ödevler öğrencilerde strese sebep olabilmektedir (Yar Yıldırım, 2018). Bu gibi durumlarda öğrenci, öğretmen ve veliler arasında sorunlar meydana getiren ödevler, konusundan hayata olan katkısına, uzunluğundan kısalığına, azlığından çokluğuna kadar tartışmalara konu olmaktadır. Bütün bu tartışmaların dışında ödevlerin akademik olarak öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri tekrar etmelerine ve yeni öğrenmelere ön hazırlık yapmalarına yardımcı olduğu da göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Ünal, Yıldırım ve Sürücü, 2018). Bu husus hakkında Turanlı (2007) öğrencilerin ödev yapmayı genel olarak sevmeseler de ödevi yararlı gördüklerini, ayrıca makul oranda ve düzenli ödev veren öğretmenleri başarılı bulduklarını belirtmiştir.

Yükseköğretim seviyesinde diğer öğrenim kademelerinde olduğu gibi ödevler oldukça önemli bir yere sahiptir. Ödev ve okul başarısını inceleyen Akaslan (2017) yükseköğretimde ödev yapan öğrencilerin akademik başarılarının yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ödev yapan öğrenciler arasında daha

fazla sayıda ödev yapan öğrencilerin daha yüksek ortalama notlara sahip olduğunu belirten araştırmacı ödevlerin okul başarısında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak ödev verirken gelişigüzel değil öğrencilerin ilgisinin ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu, onlara seçenekler sunulan ve araştırmaya sevk eden, ödev seçiminde olabildiğince kişiselleştirilmiş yaklaşımlarla bireysel farklılıklara önem verilen ödevlerin tercih edilmesi yükseköğretimde ödevlerin daha etkin olarak kullanılmasında ve öğrenci öğretim elemanı arasında olumlu ilişkiler gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir (Moore, Caines, Rice ve Buttery, 2019). Şahin ve İnce (2019) yükseköğretimdeki öğrencilerin sadece ödev verip bu ödevleri kontrol edip bırakan öğretim elemanları yerine, öğrencilere olumlu ve olumsuz geri bildirim yapan öğretim elemanlarının öğrencilerin ödevlere olan bakış açılarını olumlu şekilde etkilediğini yani ödev hususunda öğretim elemanlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Barkley (2010) akademik koçluk alanında yaptığı çalışmasında öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi daha aktif hale getirerek öğrenme süreçlerinin geliştirilebileceğini ve öğretim elemanlarının destekleyici yaklaşımlarının öğrencilerin ödev süreçlerine doğrudan etki edebileceğini belirtmiştir. Arslan ve Özdamar (2020) da geliştirdikleri otomatik ödev kontrol programını tanıttıkları çalışmada lisans öğrencilerinin bu program hakkında en olumlu düşüncelerinin hızlı geri dönüt alabilme, adaletli, objektif, herkese eşit bir değerlendirme olduğu şeklinde belirtmekte ve dolaylı olarak bu özelliklerin öğrencileri ödev konusunda motive ettiğini açıklamaktadır. Bu hususlara önem veren ve öğrencilere gerek yaşamda gerekse akademik olarak başarılı olmalarını sağlayacak geri beslemelerde bulunan öğretim elemanları öğrencilerin öğrenmesi ve devamlılığında anahtar görev üstlenmektedir (Tinto, 1999).

Kalite hayatın her alanında ve her sektörde karşılaşılan bir kavramdır, bu yüzden onlarca farklı şekilde tanımlı yapılabilmektedir (Ermiş, 2016). Çeşitli özellikler bakımından kalite kullanıma ve zamana uygunluk, gereksinim ve beklentileri karşılayabilme yeteneği, sorunların ortadan kaldırılabilmesi ve çıkabilecek problemler durumları için önceden tedbir alınması olarak ifade edilebilir (Yatkın, 2004). Eğitimde kalite ise istenilen hedefleri gerçekleştirme derecesi, başarılın değerlendirilmesi ve bu başarının ne derecede hak edildiğinin ölçülmesi olarak nitelendirilmektedir (Göksoy, 2014). Eğitimde kalite uygulamalarının temelini orta çağda ortaya çıktığı, bu temellerin hesap verilebilirlik ve kendini yönetebilirlik ilkelerine dayandığı görülmektedir (Canatan, 2020). Yükseköğretimde kalite ise Harvey'e (2006) göre öğrenme deneyimleriyle öğrencilere değer katan, eğitimde kurumsal misyonu yerine getirmeyi amaçlayan bir

değişim sürecidir. Bu süreçte öğrenme ortamının istendik davranışlar geliştirmekte çok etkili olduğu düşüncesinden yola çıkılırsa, çağın gereksinimlerine uygun nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılandığı öğrenim kurumlarında görev yapan öğretmen elemanlarının davranışları arzu edilen öğrenci özelliklerinin oluşmasını sağlayarak ödevde ve dolaylı olarak eğitimde kaliteyi arttıracakı düşünülebilir (Kaya, Taşdan, Kop ve Metin, 2012).

Yar Yıldırım'ın (2018) belirttiği üzere ödev hem öğretmeni hem öğrenciyi etkileyen bir süreçtir ve bu süreç öğrenci-öğretmen iletişimini zorunlu kıldığından eğitimin iki temel paydaşının birbirlerine karşı olan algılarının olumlu anlamda gelişeceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin oluşturduğu demokratik ve hoşgörülü ortamlar öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir (Samancı ve Yıldırım, 2015).

Schiefele ve Schaffner (2015) öğretim elemanlarının sahip oldukları öğretim motivasyonu ve tercih ettikleri öğretim uygulamaları ile öğrenciler üzerinde kritik bir etkiye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Lauerman ve Berger de (2021) öğretim elemanlarının davranışlarının öğrencilerin akademik motivasyonu ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir rol oynadığını belirterek öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin birçok alanda önemli olduğunu vurgulamıştır. Webb ve arkadaşları (2008) bu etkileşimin öğrencilerin öğrenme süreçlerinin şekillenmesinde oldukça etkili olduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilerle girdikleri etkileşimler sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan ve düşüncelerden hareketle öğretim elemanlarının algılanan davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve ödev süreçleri yardımıyla öğretim elemanları ve öğrencilerin arasındaki etkileşimin eğitimde kaliteyi artırma konusunda oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında öğrencilerin ve öğretmenlerin ödevlerle alakalı düşüncelerine, yaşadıkları problemlere, etkili ödevin nasıl olduğuna, demokratik, etik ve etik olmayan davranışlarının öğrencilere göre neler olduğuna ve bunlara benzer konulara dair birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde öğrencilerin ödev sürecine yönelik bakış açılarına etki eden faktörlerin genel olarak sorulduğu görülse de özellikle öğretim elemanlarının davranışlarını nasıl algıladıkları ve bu algılamının ödev sürecine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine dair bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu sebeple söz konusu çalışmanın öğretim elemanı olan kişilerin algılanan davranışlarının lisans öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarına ne derece etki ettiğinin araştırılması ilgili alan yazına katkı sağlayacakı düşünülmektedir. Lisans öğrencilerinin öğretim elemanı

davranışlarından ne derece etkilenecek ödev süreçlerini devam ettirdiklerine ait bir çalışmaya alan yazında rastlanmaması bu alanda bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu düşünceler ışığında söz konusu araştırmanın problem cümlesi ‘Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişki nasıldır?’ olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde ödev konusunda farklı sınıf ve öğretim düzeylerinde yapılan çalışmalara rastlanabilmektedir. Ayrıca algılanan öğretim elemanı davranışlarının da çeşitli açılardan incelendiği görülmektedir. Güneş’in (2014) eğitimde ödev tartışmaları adlı çalışması ödevin geçmişten başlayarak nasıl bir anlama sahip olduğunu, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerine katkılar sunduğunu hatta aile içi iletişim ve etkileşimi bile arttırdığını, belirli kural ve ilkelere dikkat edildiği zaman ödevin olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Ünal, Yıldırım ve Sürücü (2018) ise eğitim fakültesinden öğrencileri örneklem olarak yaptıkları çalışmada etkili ödevin nasıl olabileceği ve öğrencilerin ne tür ödevleri etkili gördüklerini ortaya koymaktadır. Yar Yıldırım (2020) da üniversite öğrencilerinin ödevler hakkındaki görüşlerinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin ödevler hakkındaki görüşlerini ve bu süreçte yaşadıkları bazı sorunları belirtmektedir. Ödevin öğrenciyle beraber en büyük paydaşı olan öğretmenlerin ödev hakkındaki düşüncelerinin incelendiği bir çalışmada ise Duban (2016) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu ve bu öğretmenlerin ödevler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu, veli yardımıyla beraber öğrencilerin ödev sorumluluğu kazanmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Öğretim elemanı davranışlarının incelendiği çalışmalar incelendiğinde ise demokratiklik kavramının önemi vurgulanarak öğrencilerin öğretim elemanlarını ne derece adil bulduklarını araştıran çalışmalar göze çarpmaktadır (Erdem ve Sarıtaş, 2006; Kaya, Taşdan, Kop ve Metin, 2012). Ayrıca alan yazın incelendiğinde etik konusu temel alınarak yapılmış öğretim elemanlarının etik ve etik dışı olan davranışlarının öğrencilere sorulduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Samancı ve Yıldırım, 2015; Gedik Dinç ve Gizir, 2019).

Alan yazında lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarıyla nasıl bir ilişkisi olduğuna dair bir çalışmaya ise

rastlanılamamıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri nedir?
2. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?
 - a. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri cinsiyet, sınıf ve bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri cinsiyet, sınıf ve bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri arasında istatistiksel olarak ilişki var mıdır?
4. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri algıladıkları öğretim elemanı davranışları tarafından istatistiksel olarak yordanmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

İlgili alan yazın incelendiğinde ödev konusuyla alakalı çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların genel olarak ödevin akademik başarıya olan etkisi (Arslan, 2021; Dursun, 2021), öğrenci, veli ve öğretmenlerin verilen ödev hakkındaki görüşleri (Bağlama, 2022; Ok, 2018; Tilgel, 2010 Yel, 2019) ve çeşitli modellerin ödev stres düzeyi (Aydın, 2016) ve motivasyonuna etkileri (Kayacık, 2013) üzerine olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda ödevin etkilediği durumlar üzerine çalışmalara rastlanan alan yazında ödev yapmayı etkileyen faktörler üzerine yapılmış çalışma sayısının çok daha az olduğu dikkat çekmektedir. Gedik Dinç ve Gizir'in (2019) belirttiği gibi öğretim sürecinin temel aktörü olan öğreticiler, öğrenciler için birer rol model, mesleki rol ve kültür aktarıcıları olarak önemli bir yere sahiptirler. Öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde bu denli etkileri olan öğreticilerin ödev konusu üzerinde ne kadar etkili oldukları da araştırmaya değer bir konu olarak düşünülmektedir ve bu

anlamda alan yazına katkıda bulunulmak istenmektedir. Yapılan bu çalışmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında ne tür bir ilişki olduğu incelenmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular lisans düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarıyla ödev sürecine olan bakış açıları arasında bir ilişki olup olmadığı, eğer var ise öğretim elemanı davranışlarının lisans öğrencilerinin ödev sürecine dair algılarını ne şekilde etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde öğrencilerin öğretim elemanı davranışlarını ne şekilde algıladığı ve ödev sürecinin daha verimli geçirilmesine yardımcı olacağı düşünülen bulgular alan yazına sunulmuştur. Bu çalışma bulgularının öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin ödev sürecinde önemini ortaya koyarak uygulayıcı kişilere ve politika belirleyicilere anlamlı bir veri kaynağı olacağı ve eğitimde kalitenin ödev süreçlerindeki bu iletişimle daha da artacağına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarını ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerini ortaya çıkarmada yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarıyla ilgili elde edilen veriler yalnızca kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

Kavramlar

Ödev: Yerine getirilmesi, yapılması insanlık ve yasalar bakımından gerekli olan iş ve davranıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği çalışmalardır (TDK).

Algı: Duyu organlarımız tarafından taşınan duyuşsal verileri örgütleyip yorumlama gücü (Bakan ve Kefe, 2012).

Davranış: İnsanların tek tek veya toplu olarak bir ortamdaki hareket tarzı, etki ve tepkilerini karşılayan bir kavram (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2015).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal yapısını oluşturan kavramlar yükseköğretim, kalite, ödev ve öğretim elemanı davranışları başlıkları altında incelenmiştir.

Yükseköğretim

Yükseköğretim ve üniversite kavramları birbirleri yerine kullanılan ama farklı anlamlara sahip iki kavramdır. Yükseköğretim genel olarak lise sonrasını ve üçüncül kurumları kapsayan daha bütünsel bir kavramı ifade ederken üniversiteler bir derece veya unvanın verildiği yükseköğretim kurumlarının bir parçasıdır (Sarıbaylı, 2023). Latince ‘Universitas’ kelimesinden gelen ve başlarda öğretmen-öğrenci birliği anlamında kullanılan bu kavram zamanla bilimlerin birliği anlamını kazanmıştır (Öztürk, 2019). Eski dönemlerden beri önemli bir toplumsal kurum olarak ortaya çıkan üniversiteler (Doğramacı, 2007) bilimsel çalışmaların üretildiği, evrensel bilgilerin tarih boyunca çıkış noktası olduğu kurumlar olarak nitelendirilmektedir (Arslan, 2024).

İlk yükseköğretim kurumunun hangisi olduğuna dair kesin bir kanıt olmasa da birçok araştırmacı bu kurumun Platon’un ‘Akademi’sinden ve Aristo’nun ‘Lise’sinden izler taşıdığını belirtmektedir (Aytaç, 2012). Ayrıca resmi kurum olarak üniversitelerin ortaya çıkışını Ortaçağ’ın başlarına dayandıran uzman görüşleri de yaygındır (Ergin Kocatürk, 2021). Charle ve Verger (2005) de Paris, Bologna ve Oxford üniversitelerinin günümüz üniversite yapısına ışık tuttuğunun altını çizerek modern üniversite yapısının Ortaçağ dönemlerinde doğduğunu belirtmişlerdir. Wissema (2009) da üniversite tarihini üç farklı döneme ayırarak Ortaçağ ya da birinci kuşak üniversite, Humbolt ya da ikinci kuşak üniversite ve üçüncü kuşak üniversitelerden bahsetmiştir.

Birinci kuşak yükseköğretim kurumları genel olarak din adamları, tıp doktorları ve hukukçular yetiştirmeyi amaçlamış ve ‘akademisyenler topluluğu’ olarak nitelendirilmişlerdir. Bu tarz yükseköğretim kurumlarına örnek olarak gösterilebilecek Paris Üniversitesi’nin ilk dönemlerinde sadece teoloji, tıp ve hukuk alanında eğitimler verilmiştir (Ülgen, 2010). Bu dönemdeki yükseköğretim kurumları yeni akademik bilgilere ulaşmaktan ziyade geçmişten gelen bilgilerin ve bakış açısının sabit tutulmasını, öğrencilerin merkezi otoritenin, kralın veya kilisenin koyduğu kuralları kabul etmesini amaçlamışlardır (Yöntem, 2023). Bu dönemde görev yapan öğretim elemanları bilgiyi olduğu gibi kabul edip aktarım yapmayı ana faaliyet alanı olarak gördükleri için

yükseköğretimde yeni araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürütmemişlerdir (Saklı ve Akdoğan Akbulut, 2017).

İkinci kuşak yükseköğretim kurumları Clark'ın modellemesine göre araştırma öncelikli eğitim-öğretim programlarına odaklanan bir amaç doğrultusunda faaliyet yürütmüşlerdir (Yöntem, 2023). Birinci nesil üniversitelerden farklı olarak bu kurumlarda esas amaç eski bilginin tekrar edilip öğretilmesinden ziyade yeni bilgiler üretmeye yönelik araştırmalar yapılmasıdır (Ayten, 2016). 1810 yılında Berlin Üniversitesi'ni kuran ve bu döneme adı verilen Humboldt'a göre araştırma kavramı üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarını birbirinden ayıran önemli bir unsurdu, bu yüzden araştırma ve eğitim ayrılmaz bir bütün içerisinde birlikte yürütülmeliydi (Babüroğlu, 2003). Bu fikir kapsamında Humboldt üniversiteleri eğitim ve araştırmanın birleştirilmesi, araştırma alanında görev alan öğrenci ve akademisyenlere özgür alanlar sağlaması, genişletilmiş eğitim programı ve çalışma alanları oluşturulması konusunda önemli etkiler bırakmışlardır (Ağçay, 2019). Bu olumlu etkilere rağmen kamudan beklenen finansal fonlara olan bağımlılığın fazla olması, bütçe oluşturma ve yönetme eksiklikleri, yapılan araştırmalardan beklenen etkin sonuçların alınamaması bu kurumların yoğun eleştiri almasına yol açmış ve araştırma odaklı üniversite anlayışından üretilen bilgilerin ticari gelir sağladığı ve işlevsel olarak kullanılabilirdiği üçüncü nesil üniversitelere geçişin temelini oluşturmuştur (Baş, 2015).

Üçüncü nesil, modern üniversitelerin ilk örneği olarak gösterilen ve Humboldt tarafından 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi idealist Alman düşünce adamlarının fikirleri doğrultusunda daha fazla araştırma odaklı olarak önceki üniversitelerden ayrılmaktadır (Çetinsaya, 2014). Araştırma odaklı olmasının yanı sıra yenilikçi olması, bilgi üretilmesi, yayılması ve toplumsal yarar için yeniden paylaşılması üçüncü nesil üniversitelerin temel dayanak noktalarını oluşturmaktadır (Ayten, 2016).

19. yüzyıla kadar basit nitelikte olan ve sadece bilgi vermeyi amaçlayan üniversiteler bu dönemden sonra sadece bilgi vermekle yetinen değil, bilgi üretmekten de sorumlu olma özelliğini kazanmıştır (Sarıbaylı, 2023). 1900'lü yılların ortalarından itibaren yaşanan toplumsal karışıklıklar ve krizleri çözme amaçlı ortaya çıkan neoliberalizm akımından etkilenen üçüncü nesil üniversiteler bilgi üretme vazifesinin yanı sıra bölgesel ve küresel ihtiyaçlara karşılık verebilmek için girişimci bir nitelik

kazanarak piyasa için gerekli işgücünü karşılayan kurum kimliğini de üstlenmiştir (Özcan, 2020; Özer, 2011).

Wissema (2009) üçüncü nesil üniversitelerin özelliklerini açıklarken ana faaliyet alanlarının ikinci nesil üniversitelerde olduğu gibi araştırma yapmak olduğunu, bu araştırmaların mono-disipliner olmasında ziyade disiplinler arası olmasını ve Ar-Ge kuruluşları ile uyum içerisinde yürütülmesini ifade etmiştir. Üniversiteler arasındaki rekabetin altını çizen Wissema üçüncü nesil üniversitelerin akademisyenler ve öğrenciler için fırsatlar yaratan, uzlaşma ve yaratıcılığın itici güç olarak geniş kitlelere hizmet eden kozmopolit bir yapıda olması gerektiğinin de altını çizmiştir. Ayrıca önceki nesil üniversitelerden farklı olarak üçüncü nesil üniversitelerde devlet desteği daha az ve dolaylı olarak yapılmaktadır. Yapılan ödenekler bağımsız kuruluşlar tarafından araştırma ve eğitimi destekleme amacıyla aktarılmaktadır (Ayten, 2016).

Araştırma ve eğitimi desteklemek amacıyla bağımsız kuruluşlardan sağlanan kaynakların etkin ve verimli kullanımı, bu kurumların çıktılarının kalite odaklı olarak izlenmesini gündeme getirmiştir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında kalite, sadece iç işleyişin değil; aynı zamanda dış paydaşlara karşı hesap verebilirliğin de bir göstergesi haline gelmiştir (Harvey ve Green, 1993). Dolayısıyla, üniversitelerin faaliyetlerinin niteliğini değerlendirmek ve sürekli iyileştirme süreçlerini kurumsallaştırmak, kalite kavramının yükseköğretimdeki merkezi konumunu ortaya koymaktadır.

Kalite

Sistemlerin hata yapma olasılıkları ve insanın mükemmeliyetçi yaklaşımıyla birlikte kalite kavramı ortaya çıkmıştır. Literatürde kalite tanımı yapılırken anlam birliği görülmesi de kalite her sektörün kendine özgü anlamlar yüklediği bir kavramdır (Pelin, Sert ve Yürümez, 2022). Kalite kavramı içinde bulunduğu çağa, topluma, iş alanına ve diğer birçok ögeye göre de değişiklik göstermektedir (Canatan, 2020). Kavram olarak 20.yüzyılda kullanılmaya başlanan lakin içerik olarak milattan önceki Hammurabi kanunlarında da görülen kalite kavramı (Engin, Uluağaç, Çağlı ve Karaman, 2023) kelime anlamı olarak bir ürün veya hizmetin belirlenen ihtiyaçları karşılayabilme kabiliyeti şeklinde tanımlanmıştır (Pelin ve diğerleri, 2022). Eğitim alanında bakıldığında ise kalite; eğitim hedeflerini yerine getirme konusunda değerlendirme yapma, yapılan çalışmanın başarıyı ortaya koyduğunu ve bunu yaparken bazı normlara, kriterlere,

hedeflere göre faaliyetlerde bulunulduğunu ve mezunların istenilen özelliklerde olma durumu olarak nitelendirilmektedir (Göksoy, 2014).

Eğitimde kalite konusuna süreç olarak bakıldığında ilkökul düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar bir silsilenin varlığı söz konusudur. Bu silsile kalite kavramının devamlılığı konusunda kalite güvencesi olgusunun da ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Aziz, 2020). Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun araştırma, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile idari hizmetlerinin düzenli, sistematik ve kapsamlı olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir (Gür ve Özer, 2012). Bu anlamda Avrupa’da inovasyon ve kalite alanlarında ABD ile rekabet ve artan yükseköğretim öğrencisi sayısı gibi sorunlar eğitim alanında köklü reformların yapılması gerekliliğini meydana getirmiştir. 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları bu sorunların çözümü için iş birliğinin önemini belirterek Bologna Bildirisi’ne imza atmışlardır (Yalı, 2017).

Yükseköğretimde kalite güvencesi ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak, anlaşılır ve karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) uygulamak, öğretim elemanı ve öğrencilerin hareketliliğini kolaylaştırmak ve yaygınlaştırmak, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı (European Higher Education Area, EHEA) cazip hale getirmek gibi temel amaçları olan Bologna Bildirgesi’ne (Elmas, 2012) Türkiye, Hırvatistan, Güney Kıbrıs ve Lihtenştayn ile birlikte 2001 yılında imza atarak sürece dahil olmuştur. Bu kapsamda 11 Mart 2005 tarihinden itibaren tüm yükseköğretim kurumlarında Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulaması zorunlu hale getirilmiştir. 20 Eylül 2005 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve 25942 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmelik gereğince Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuş ve Bologna Süreci kapsamında önemli adımlar atılmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007).

23 Temmuz 2015 tarihli 29423 sayılı resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren ‘Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’ kapsamında oluşturulan ve Yükseköğretim Kurumu’na bağlı olarak çalışan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) ile YÖDEK geçerliliğini kaybetmiştir (www.ululararasi.yok.gov.tr). 1 Temmuz 2017 tarihinde 7033 sayılı kanun ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen madde 35

hükümlerine göre YÖKAK bağımsız bir kurum haline gelmiştir (Uludağ, Bora ve Çatal, 2021). Yükseköğretim Kalite Kurulu, ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre yükseköğretim kurumlarının araştırma, eğitim-öğretim faaliyetleri ve idari hizmetlerini değerlendiren, akreditasyon süreçleri, iç ve dış kalite güvencesi, bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürüten, özel bütçesi olan, mali ve idari olarak bağımsız bir kuruluştur. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kapsamında süreçlerin gerçekleştirilmesine yönelik izleme ve değerlendirmeler Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir (Taşçı ve Lapçın, 2023).

Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak, akreditasyon kurumlarının tanınma süreçlerini ve yetkilendirme süreçlerini yürütmek, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün yaygınlaştırılmasını ve benimsenmesini sağlamak gibi temel amaçlara sahip olan YÖKAK toplamda 13 üyeden oluşmaktadır. Bu 13 üye içerisinde Yükseköğretim Kurumu YÖK’ün seçtiği üç, Üniversiteler Arası Kurul ÜAK’ın seçtiği üç, Milli Eğitim Bakanlığı MEB’in bir, Mesleki Yeterlilik Kurumu MYK’nın bir, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu TÜBİTAK’ın bir, Türk Akreditasyon Kurumu TÜKAK’ın bir Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği TOBB’un bir ve öğrencileri temsilen bir üye bulunmaktadır (www.yokak.gov.tr).

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından belirlenen ulusal kalite güvence çerçevesi kapsamında, program çıktıları ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları büyük önem taşımaktadır. Kurul üyelerinin uzmanlıkları doğrultusunda şekillenen bu süreç, öğrenci başarısını ölçmede pedagojik araçların niteliğine özel vurgu yapmaktadır (YÖKAK, 2023). Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden ve eğitim-öğretim sürecine doğrudan katkı sağlayan akademik görevlerden biri olan ödevler hem öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde hem de kalite güvencesi süreçlerinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle, ödevin pedagojik değeri ve uygulanma biçimi, yükseköğretim kalite anlayışıyla doğrudan ilişkili bir unsur olarak ele alınmalıdır

Ödev

Ödev ile alakalı literatür incelendiğinde ödevin birçok tanımı olduğu görülmektedir (Bükrü, 2024; Egemen, 2024; Eren, 2024). Trautwein ve Köller (2003) ödevin tanımını öğretmenler tarafından verilen görevler olarak geniş bir bakış açısıyla yapar. Cooper (1994) ise ödevin verilme amacına, miktarına, bireysel veya grup olarak

yapılmasına, notla değerlendirmeye tabii olup olmamasına göre farklı anlamlar kazandığının altını çizerek ödevi genel bir ifadeyle öğrencilere okul dışı saatlerde yerine getirmeleri için verilen görevler olarak niteler. Epstein ve Van Voorhis (2001) ise ödevi başarılı öğrencilerin ve başarılı okulların göstergelerinden biri olarak tanımlar ve ödevlerin öğrencilere pratik yapma, derse hazırlık ve sosyal iletişimlerini geliştirme konularında yardımcı olduğunu belirtir. Canfield ve Zuccaro (2016) bahsedilen özelliklerin yanı sıra ödevlerin etkili bir geribildirim aracı da olduğunu belirterek öğrenme hatalarını düzeltmede ve öğrencilere doğru çözümler sunmada ödevlerin önemli bir rol oynayabileceğinin altını çizmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğretim sürecinin sınıf dışına taşan kısmı olarak nitelendirilen ödev, okuldaki öğrenme etkinliklerinin anlam kazanmasında ve yeni deneyimlerin elde edilmesinde etkili bir araçtır. Ödev, normal çalışma düzeni dışında öğrencilerin bireysel veya akranlarıyla beraber yaptıkları iş veya çalışmalar olarak da tanımlanabilmektedir (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014). Öğrencilerin belirli konular çerçevesinde araştırma, inceleme ve gözlemler yaparak yeni bilgiler edinmelerini sağlayan veya edindikleri bilgileri pekiştiren ödevler (Ada ve Çetin, 2002) öğrencilerin problem çözebilme yeteneklerini ve bilimsel düşünebilme yeteneklerini geliştiren yardımcılardır (Şen ve Gülcan, 2012; Bükrü, 2024).

Ödev Türleri

Okulda öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi, yeni konularla alakalı araştırmalar yapılması, öğrenilen bilgilerin düzenlenmesi veya öğrenilecek konulara ön hazırlık yapılması gibi farklı amaçlarla ödevler verilebilir (Özkaya, 2024). Van Voorhis (2004) öğretmenlerin en çok pratik yapma, derse hazırlık, kişisel gelişim, derse katılım, aile, akran ve öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi amacıyla öğrencileri ödevlendirdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları en çok verilen ödev tiplerinin bitirilmemiş okul çalışmaları, alıştırma ve öğrencilerin gelişimine yardımcı olup üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olduğunu ortaya koymuştur (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014). Bu doğrultuda pratik alıştırma, hazırlık, ödevleri ve geliştirme ödevleri şeklinde üç çeşit ödev türünden bahsedilebilir (Ertütüncü, 2024).

Pratik alıştırma, derste öğrenilen temel kuralların ve bilgilerin hatırlanmasına ve uygulamaya dökülmesine yardımcı olan ödevlerdir. Bu alıştırma edinilen bilgilerin içselleştirilmesi ve daha anlamlı hale gelmesi için önemlidir (Koç Akran, 2021). Pratik alıştırma ders kitaplarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında veya öğretmenler

tarafından hazırlanan ek dosyalar halinde eğitim sürecinin parçası olarak kullanılıp öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarını sağlayabilirler (Erdem, 2025). Pratik alıştırmalar ayrıca öğrenilen bilgilerin kalıcı olması konusunda da önemli bir rol oynamaktadır (Turan ve Duruhan, 2023).

Hazırlık ödevleri genel olarak üst sınıflarda verilen ve öğrencilerin bir sonraki ders ya da konu için yeterli altyapı bilgisine sahip olmasını amaçlayan ödevlerdir. Bu tarz ödevler verilirken öğretmenlerin doğru ve etkili yönergeler vermeleri ödevlerin amacının yerine gelmesi için önemlidir (Doyle ve Barber, 1990). Doğru yönergelerle verilen hazırlık ödevleri bir sonraki ders kullanılacak olan materyal veya işlenecek olan konuya öğrencilerin dikkatlerini çekerek öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlamakta ve kalıcı öğrenmelerin önünü açmaktadır (Özkaya, 2024).

Geliştirme ödevleri, bazı kaynaklara göre genişletme ve yaratıcı ödevler, (Çelebi ve Arslantaş, 2021) öğrencilerin hayal gücüne daha çok hitap eden, bilgiyi ezberlemekten ziyade onu kullanmaya yönelik becerileri isteyen ödevlerdir. Geliştirme ödevleri öğrencileri sınıflarda başlayan işlerin ötesine geçmeye teşvik ederek yaratıcı ve hayal gücüne dayalı bilginin peşinden sürükler ve bilginin tekrarından ziyade üretime odaklıdır (Doyle ve Barber, 1990). Bu tarz ödevlerde öğrencilerin sorunlara yaratıcı çözüm önerileri getirebilmeleri, yorum yapma becerileri ve düşüncelerini dışa vurabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir (Bükrü, 2024).

Ödevin Veriliş Amaçları

İlgili literatür incelendiği zaman ödevin veriliş amaçlarıyla ilgili farklı maddeler göze çarpmaktadır. Epstein (1983) ilgili literatürden ve öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmalardan yola çıkarak ödevin verilmesini 7 farklı amaca bağlamıştır. Buna göre ödevler pratik yapma, derse katılım, kişisel gelişim, aile-çocuk ilişkilerini geliştirme, politik, aileyi okulda olanlardan haberdar etme ve ceza verme amacıyla verilmektedir. Epstein ve Voorhis (2001) ilerleyen zamanda yaptıkları çalışmada bu maddelere aile-öğretmen etkileşimi ve akran etkileşimini de ekleyerek ödevlerin öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik etme gücünü ve birbirlerinden yeni bilgiler öğrenme imkanını arttırdığının altını çizmişlerdir. Doyle ve Barber (1990) ödevin veriliş amaçlarında 5 ana başlık altında bahsetmekte ve ödev vermenin en temel amacının öğrencilerde iyi bir disiplin anlayışı oluşturması olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmacılara göre ödevler programdaki yoğunluğu hafifleterek öğrencilere okul dışında da öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu öğrenme fırsatlarıyla girişkenlik, bağımsızlık ve sorumluluk duygularını

da geliştiren öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri genişletip okul ve ev arasındaki mesafeyi birbirine daha da yakınlaştırmaktadırlar.

Cooper (2001) ödevin verilif amaçlarını öğretimsel ve öğretimsel olmayan başlıkları altında sıralamıştır. Öğretimsel amaçlarına bakıldığında ödevler alıştırma yapma, derse hazırlık, konuyu detaylı inceleme ve konuyu önceki konularla ilişkilendirme amacıyla verilmektedir. Öğretimsel olmayan amaçlarına bakıldığında ise ödevler aile-öğrenci ve öğretmen etkileşimini sağlama, toplumsal ilişkileri güçlendirme veya öğrenciyi cezalandırma amacıyla verilebilmektedir. Xu (2005) önceki çalışmalardan farklı bir şekilde öğrencilere yönelttiği sorularla ödevlerin yapılma amaçlarını ortaya koymuş ve dolaylı yoldan ödevlerin verilme amaçlarının altını çizmiştir. Buna göre ödevler sorumluluk bilinci kazandırma, bağımsız çalışma becerilerini güçlendirme, çalışma becerileri kazanma, okulda öğrenmeyi destekleme, aile, öğretmen ve akran onayı getirme amaçlarıyla yapılmakta ve dolayısıyla bu amaçlarla verilmektedir.

Literatürü özetlemek gerekirse ödevlerin verilif amaçlarının en temel çerçevede öğretimsel amaçlar, iletişimsel amaçlar ve politik amaçlar olarak üç ana başlık altında verildiği görölmektedir. Öğretimsel amaçlarla verilen ödevler genel olarak öğrencilerin bir sonraki ders için yaptığı çalışmalar, alıştırmalar ve daha çok bireysel gelişimi destekleyen görevlerdir. İletişimsel amaçlarla verilen ödevler adından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenlerle arasındaki etkileşimi arttıran ve grup çalışmasını destekleyen tarzda etkinliklerdir. Politik amaçlarla verilen ödevler ise toplumdaki beklentilerin karşılanması ve yönetmeliklerde belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi amacıyla verilen ödevlerdir (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014).

Ödevin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

İlgili literatüre göre ödevin öğrenciye sağladığı çeşitli avantajlar ve dezavantajlar bulunmaktadır. Kamuoyunda da ödevin faydalı mı zararlı mı olduğu konusunda bitmeyen tartışmalar vardır (Çelebi ve Arslantaş, 2021). Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes ve Gomes (2016) ödevi okuldaki öğrenme zamanını arttırma ve öğrencilerdeki bağımsız çalışma özelliklerini geliştiren olumlu bir enstrüman olarak nitelerken, aşırı miktarda ve tekrara düşen ödevlerin ise öğrencileri duygusal yorgunluğa düşüren olumsuz görevler olarak belirtmişlerdir. Çalışmanın bu kısmında ödevin öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir.

Ödevin Öğrenme Üzerindeki Olumlu Etkileri

Cooper (1994) ödevlerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ‘kısa vadede başarı ve öğrenme, uzun vadeli akademik etkiler, akademik olmayan etkiler ve ailenin okul işlerine daha yoğun katılımı’ olarak dört başlık altında sıralamıştır. Bu bağlamda ödevler öğrencilere anlamayı arttırma, bilgiyi hafızada tutma, daha iyi eleştirel düşünme gibi ani öğrenme etkileri bırakmaktadır. Uzun vadede ise ödevler öğrencilerde daha iyi bir çalışma alışkanlığı, okula karşı daha gelişmiş tutumlar ve boş zamanlarda öğrenmenin teşvik edilmesi gibi özellikleri geliştirmektedir. Öğrencilerin kendi kendine yön vermeleri, öz disiplin kazanarak zaman yönetimi özelliklerini geliştirmeleri, merak duygusunu arttırmaları ve bağımsız problem çözebilme yeteneklerini geliştirmesi ödevlerin akademik olmayan olumlu özellikleri olarak sıralanmıştır.

Edwards (2017) Cooper’dan (1994) farklı olarak ödevin okulda öğrenilen bilgilerin bir tekrarı, bir özeti olduğunun altını çizmiş ve ödevleri faydalı akşam işi olarak nitelendirmiştir. Ödevlerin ayrıca okuldaki ‘denetim’ olarak kullanılan sınavlara bir hazırlık aracı olduğunun altını çizen araştırmacı, öğrencilerin ödevler aracılığıyla bağımsız çalışma becerilerini geliştirdiklerini vurgulamıştır. Yapılan araştırmalar düzenli ödev yapan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ödev yoluyla unutkanlığın etkileri azalmakta ve yapılan tekrarlar öğrenilen bilginin kalıcılığını arttırmaktadır (Öcal, 2009).

Ödevin Öğrenme Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Ödevlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye neden olduğunu savunan araştırmacılar ödevin öğrencilerde olumsuz tutumlar geliştirdiği düşüncesini ön plana çıkartmaktadır (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014). Deveci (2011) bu olumsuz tutumların fazla zaman alan ev ödevlerinin öğrencilerin kendilerine, ailelerine ve akranlarına zaman ayırmasına engel olduğundan dolayı oluştuğunu belirtmektedir.

Cooper (1994) ödevlerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini sıralarken fiziksel ve zihinsel olarak yaşanan yorgunlukların öğrencilerde akademik ilgiyi azaltma ihtimalinden bahsetmektedir. Ayrıca ödev tamamlama veya ödevi daha iyi yapma konusunda öğrencilerin baskı altında olması, kopya çekilerek ya da yardımın ötesine geçen desteklemelerin öğrenciler üzerinde ödevin olumsuz özellikleri olarak dikkat çekmektedir. Cooper ve Valentine (2001) ayrıca öğrencilerin sosyalleşmelerinin ödevle ayıracakları zaman nedeniyle engellenmesini öğrencilerde sıkılma duygusunu arttıracaklarını ve olumsuz etkilere neden olabileceğini vurgulamaktadır.

Ergün ve Özdaş (1997) ödevlerin olumsuz etkilerinden bahsederken ödevi öğrenci için çok zaman harcayan bir yük olarak nitelemektedir. Okula karşı ilgi ve motivasyonu düşük öğrenciler için daha da olumsuz durumlar meydana getiren ödevler yeterli destek ve araştırma malzemesine sahip olmayan, yazısı kötü olan öğrenciler için fırsat eşitsizliği anlamına da gelmektedir. Ödevlerin ne kadarını öğrencilerin kendisinin yaptığı ne kadar kopya çektiği ne oranda hileye başvurduğunun belli olmaması, öğrencilere tek tek geri bildirimin verilmesinin çok uzun süreler alması da ödevin olumsuz etkileri arasında gösterilmektedir.

Öğretim Elemanı Davranışları

Öğretmenlik mesleği 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 'Devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği' olarak tanımlanmıştır (m.43). Bu ihtisas mesleğini verimli bir şekilde yerine getirebilmek için özel uzmanlık bilgisi ve çeşitli yeterlilikleri bünyesinde bulundurması gereken öğretmenler insani ilişkiler yönünden de geniş bir kitleyle muhatap olan bir meslektir (Şişman, 1999). Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, ders içeriği ne kadar işlevsel seçilirse seçilsin, eğitimde beklenen sonucun alınabilmesi için alanında yetkin ve iyi öğretmenler bu sürecin kilit noktalarıdır (Demirel ve Kaya, 2006). Kademesi her ne olursa olsun bireyin öğrenmesi gereken bilgiler, beceri ve tutumlar nitelikli öğretmenler olmadan istenilen etkiyi yaratamazlar (Özdemir ve Yalın, 2000). Dolayısıyla öğretmenler bireylerin ve toplumun gelişimine şekil veren, istendik davranışların gelişmesinde kılavuz olan, insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren adeta birer davranış mühendisleridir. (Pehlivan, 2008).

Özden (2002) iyi bir öğretmenin temel özelliklerini kişisel ve mesleki özellikler olarak ikiye ayırarak açıklamaktadır. İyi bir öğretmen her şeyden önce mesleğini ve öğretmeyi seven, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran öğretmendir. Öğretmenlik mesleği etkili iletişim becerileri gerektiren bir meslek olduğu için öğretmenin ses tonu, beden dili ve hitabet yeteneği oldukça önemlidir. İyi bir öğretmen olmak bilgi ve becerilerle beraber tutum ve davranış yönünden de öğrencilere olumlu bir referans olmayı gerektirir. (Şahin, 2011). Bu yüzden iyi bir öğretmen öğrencilerine karşı saygılı, anlayışlı, adaletli, tutarlı ve demokratik olmalıdır (Karakurt, 2023). Bir öğretmen kişilik özellikleri olarak ne kadar iyi olursa olsun mesleki olarak yetersiz ise etkili bir öğretmenlik yapamaz. Mesleki olarak ise iyi bir öğretmen genel kültür, pedagojik formasyon ve alan bilgisi ile ilgili yeterliklere sahiptir. Öğretmenler temel görevleri olan öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için bu

alanlarda etkili olmak zorundadırlar (Özden, 2002). Genel kültür bilgi ve becerileri öğretmenlerin çoğu zaman ders içindeki olay ve olguları daha etkili bir şekilde açıklamalarına ve farklı disiplinlerin bilgisini kullanarak dersi öğrenciler için daha anlaşılır kılmalarına yardımcı olmaktadır. Özel alan bilgi ve becerileri ise öğretmenlerin öğretmekle sorumlu oldukları alanlardaki yetkinliklerini ifade eden bir boyuttur ve iyi bir öğretmenin öğreteceği alanın kavramlarına ve kapsamına bütün olarak hâkim olması beklenmektedir. Özel alan bilgi ve becerilerinin öğrencilere öğretilmesi konusunda uygun fırsat ve imkanları yaratma yeteneği ise öğretmenin pedagojik olarak yeterli olmasına bağlıdır ve pedagojik yetkinliklere sahip bir öğretmen öğrencilerde daha zevkli, daha anlaşılır ve kalıcı öğrenmeler meydana gelmesine yardımcı olur (Sönmez, 2003).

Öğretmen davranışları öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Smith, 1979. Akt; Ölmezler Öztürk, 2012) ve bu yüzden öğretmen davranışları öğrenci motivasyonunu arttıracak yönde olmalıdır (Kahraman, 2014). Öğretmenin sergilediği davranış ve tutumlar öğrenci ile arsındaki ilişkiyi, öğrencinin derse katılım ve öğrenme düzeyini, sınıf ortamını ve öğretim programının amacına ulaşip ulaşmamasını etkilemektedir (Brophy, 2000). Tezcan (1997) öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini okul içindeki ve okul dışındaki etki alanları olarak iki kategoriye ayırmıştır. Öğretmenler okul içinde bilgilendirmeler, nasihat etmeler, sırdaşlık etmeler gibi yöntemlerle öğrencilerde davranış değişikliğine yol açabilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerde sosyal gerçekliğin doğru, faydalı, olumlu, güzel kavramlarına uygun manalar yükleyerek onların sosyalleşmelerine de uygun ortamı sağlamaktadırlar. Okul dışında ise özellikle kırsal çevrelerde en aydın kişilerden olan öğretmenler halkla dolaysız ve yoğun bir ilişki içerisindeyler ve gerek halka gerekse de öğrencilere birer danışman, model ve ilham kaynağı olmaktadır (Ergün, Karabacak, Korkmaz ve Küçük, 2018).

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının algılanan davranışları makro düzeyde eğitim programlarından beklenen hedeflere ulaşma mikro düzeyde ise öğrencilerin konuyu öğrenmesinde çok büyük öneme sahiptir. Öğretim elemanının davranışlarına öğrenciler tarafından anlam yüklenir ve öğretim elemanları öğrencilere göre demokrat, otoriter veya kuralcı olarak nitelendirilir. Algılanan öğretim elemanı davranışlarını öğrencilerin okulda veya okul dışındaki hal ve tavırlarını önemli derecede etkilemektedir. Öğrencilerin öğretim elemanının davranışlarını algılama şekli akranlarıyla, ailesiyle ve toplumla olan ilişkilerini geliştirici bir etkiye sahiptir (Kara ve diğerleri, 2015). Yapılan çalışmalarda öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki etkileşimin

sıklığı öğrencilerin akademik başarısına da etki etmektedir (Brown, 2004). Bu nedenlerle öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki ilişkinin olumlu ve yapıcı olması önemli bir husustur (Durmuşçelebi, 2013). Kumral (2009) öğrenciler tarafından olumlu olarak algılanan öğretim elemanı davranışlarını öğrencisiyle iyi iletişim kuran, paylaşıma giren ve insan olarak ona saygı duyan öğretim elemanı olarak sıralarken öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarını ise iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, katı, saygısız ve sert tutumlar olarak sıralamaktadır ve öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki iletişimin eğitim süreçlerine olumlu yansıyacağını altını çizmektedir.

Ödev ve Öğretim Elemanı Davranışları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında çalışmanın temel kavramları olan ödev ve öğretim elemanı davranışlarıyla ilgili alan yazında bulunan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarının özetleri sunulmuştur.

Ödev konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar

Türkdal (2023) yüksek lisans tezinde öğrenci ve akademisyenlerin lisansüstü ödevlere yönelik düşüncelerini incelemiştir. Yaptığı nitel çalışmada 20 akademisyen ve lisansüstü öğrencisi ile görüşmeler yapan Türkdal öğrencilerin ödev sürecinde akademisyen yardımının eksikliğinden, kaynak bulma sıkıntısından, çeviri gereken ödevlerde yaşanan sıkıntılardan, ödevlerin yanlış anlaşılmasından ve neye göre değerlendirme olacağını bilmemelerinden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Akademisyenler ise öğrencilerin kopya ödevler getirerek intihale dikkat etmemeleri ve yaptıkları ödevlerde kaynak belirtmemeleri gibi etik sorunların yanında yapılan ödevlerde anlatım bozukluğu ve imla hataları gibi teknik sorunlar olduğunu da belirtmişlerdir. Bu çalışmada ödev yapmanın öğrencilere planlama, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi, öz güven, öz yeterlik, sorumluluk kazanma, iş birliği yapma, kendini ifade edebilme gibi birçok açıdan katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı ödevlerin daha verimli hale gelmesi için verilen ödevlerin amacına uygun, uygulanabilir, sistematik olmasını ve geri dönüt mekanizmasının etkin kullanılmasını öneriler kısmında belirtmektedir.

Yar Yıldırım (2018) ise yaptığı çalışmada ortaokul düzeyinde verilen ödevler hakkında sürecin üç paydaşı olan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı Tokat ilinde bir ortaokulda okuyan öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve bu okulda çalışan öğretmenlere kendi hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamış ve elde ettiği bulgular neticesinde öğrenci, öğretmen ve velilerin ödevleri

faydalı bulduklarını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenci, öğretmen ve veliler ödevlerin tekrar ve pekiştirme amaçlı verildiği hususunda da hem fikirlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin düzenli olarak ödev yaptıkları, eğlenceli buldukları Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri ve Görsel Sanatlar gibi derslerin ödevlerini yapmayı daha çok sevdikleri belirtilmiştir. Ödev yapmanın strese sebep olduğunu belirten öğrenci ve velilerin bu konuda öğretmenler ile aynı fikirde olmadıkları çalışmada göze çarpmaktadır.

Yar Yıldırım (2020) üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında ise 8 farklı fakülteden 76 öğrenci ile görüşmeler yapmış ve öğrencilerin ödevler sayesinde kendilerine çeşitli kazanımlar sağlasa da bazı problemler yaşadıklarını aktarmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin ödev konusunda zaman, kaynak, veri ve öğretim elemanları ile etkileşim sorunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Yar Yıldırım (2021) yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında dört farklı üniversitede öğrenim gören 400 öğrenciden veri toplayarak lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik tespitlerini ortaya koymuştur. Ödev süreci, ödevin faydaları, ödevin şekli, ödevin sonuçları ve ödevin özellikleri gibi 5 farklı faktör ve 28 maddeden oluşan ölçekteki tüm faktörlerin kendi aralarında anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

Şahin ve İnce (2019) yaptıkları çalışmada Coğrafya bölümü öğrencilerinin ödev destekli eğitim üzerine düşüncelerini incelemişlerdir. 78 öğrencinin katılımcı olduğu bu çalışmada öğrencilere anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin üçte birinin coğrafya ödevi yapmaktan hoşnut olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmının ödevleri sıkıcı bulması, verilen ödevleri faydasız ve zor olarak nitelenmesi, genelinin ise araştırmayı destekleyici ödevlerin verilmesini olumlu karşılaması dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin ödevleri gelişimleri konusunda birer destekçi olarak gördüğü ve zor olmamak şartıyla verilen ödevlerin gerekliliğini belirttiklerini ifade etmektedir.

Ünal, Yıldırım ve Sürücü (2018) üniversite öğrencilerinin etkili kabul ettikleri ödevleri belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesinde okuyan 310 eğitim fakültesi öğrencisinden veri toplamıştır. Verileri açık uçlu anketle toplayan araştırmacılar katılımcılara çeşitli sorular sorarak serbestçe cevaplamalarını istemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencileri gelecekte öğretmen oldukları zaman derslerinde uygulayabileceği tarzlardaki ödevleri etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatını

bulabilecekleri özgün ve tasarlama tarzında yapılacak çalışmaları etkili ödev kategorisine koyduklarını belirtmişlerdir.

Ok ve Çalışkan (2019) ödev konusunda öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmalarında 37 öğretmen ve 222 veliden yarı yapılandırılmış görüşme formu, 335 öğrenciden ise ev ödevleriyle alakalı çizdikleri resimlerden veriler toplayarak nitel bir çalışma ortaya koymuşlardır. İlkokul düzeyinde devlet ve özel okul öğrencilerinden veri toplayan araştırmacılar öğrencilerin çizdikleri resimlerde genel olarak çocuk figürü, kitap, defter, masa, sandalye, kalem, silgi gibi figürlerin çoğunlukta olduğunu sundukları tabloda ortaya koymaktadırlar. Veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı 9'ar soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulayan araştırmacılar velilerin ödevler konusunda çoğunlukla tekrar ve pekiştirme amacıyla verildiğini, öğrencilere görev ve sorumluluk bilinci kazandırmaya yardımcı olduğunu ve derse ön hazırlık görevi gördüğünü düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise veliler ile benzer olarak ödev denildiği zaman pekiştirme ve tekrar ile görev ve sorumluluk temaları üzerinde durdukları tablolarda görülmektedir. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken husus ise bazı öğretmenlerin ödevi zorlama ve eziyet yöntemi olarak kullandıklarını belirtmeleridir.

Duban (2016) sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri konusundaki görüşlerini incelediği çalışmada Afyonkarahisar'da görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Kendi hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerini toplayan araştırmacı ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin ev ödevlerinin verilmesi konusunda olumlu bakış açısına sahip olduklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler ev ödevi verilmesinin öğrencilere fayda sağlayacağı şeklinde görüşler bildirmiş ve ailelerin çocuklara ev ödevlerinde yardımcı olarak sorumluluk bilinci kazandırmada yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Sönmez Ektem ve Yıldız (2017) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik sahip oldukları görüşleri incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar Konya iline bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 50 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yaparak verilerini elde etmişlerdir. Elde ettikleri verileri betimsel analiz ile analiz eden araştırmacılar görüşme yaptıkları öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilere ev ödevi verdiklerini ve verdikleri ödevlerin pekiştirici özellikte olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının ödev verirken öğrencilerin seviyesine dikkat ettikleri, genel olarak dil bilgisi, okuma-yazma becerisi ve kelime bilgisini arttırmaya yönelik ödevleri tercih ettikleri araştırma sonuçlarında ortaya konulmaktadır.

Gündüz (2005) yaptığı doktora tezi çalışmasında geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-iş birliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerin ödevle ilişkin tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde okuyan 58 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada deneysel deneme modellerinden eşitlenmemiş gruplardan oluşan desen kullanılarak gruplara tarafsız atamalar yapılmış, farklı gruplara farklı yöntemlerle ödev çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre geleneksel-çevrimiçi ve bireysel- iş birliğine dayalı ödev uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca bu gruplardaki öğrencilerin ödevle ilişkin tutumları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Cımbız, Köksal, Köksal, Coşkun Cımbız ve Köksal (2019) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin ödev kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Yaptıkları çalışmada Tokat Bilim ve Sanat Merkezi 4.sınıf öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmış ve öğrencilerden ödev kavramını canlı veya cansız herhangi bir nesneye, bitkiye, hayvana, spora vs. benzetmeleri istenmiştir. Depremden çığa farklı metaforlar ortaya koyan öğrencilerin çoğunluğu ödevleri geliştirici ve zor olarak tanımlarken kalan öğrencilerin ödevi zorunluluk, sıkıcı ve gereksiz olarak tanımladıkları belirtilmiştir.

Turanlı (2007) yaptığı çalışmada gerçek bir ikilem olarak tanımladığı ödevin verilip verilmemesi hususunda bu kavramın çeşitli boyutlarını yaptığı alan yazın taraması neticesinde ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında ödevin üç farklı sac ayağı olan öğretmen, öğrenci ve velilerin ödevin verilip verilmemesi konusunda birbirlerinden farklı düşüncelere sahip olduğu, ödevin akademik başarıya katkı sağlasa bile fazla verildiği zaman öğrencinin çalışma isteğini azaltıp sosyal hayatını engelleyebileceği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ailelerin öğrencilere ödev konusunda nasıl yardımcı olmaları gerektiğinin belirsizlik içinde olduğu gibi öğretmenlerin sıkça kullandığı bu öğretim tekniğine dair birçok sorunun da cevap beklediği belirtilmektedir.

Yalçın (2019) yüksek lisans tez çalışmasında çevrimiçi İngilizce ödevlerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Gölhisar Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 49 öğrenci bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcıları deney ve kontrol grubu olarak ayıran Yalçın, çalışmasını 12 hafta boyunca sürdürmüştür. Her iki gruba ön test ve son test uygulanmış, bu süre zarfı içerisinde deney grubuna Edmodo üzerinden kontrol grubuna ise geleneksel

kâğıt-kalem kullanılarak yapılması istenen ödevler verilmiştir. Süreç sonunda çevrimiçi ödev verilen deney grubundan bu ödev yöntemi üzerine yarı yapılandırılmış görüşme formuyla geri dönütler alınmıştır. Araştırma sonuçları hem çevrimiçi hem de geleneksel ödevin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını göstermektedir. Ayrıca çevrimiçi ödevleri yapan öğrencilerin akademik başarısının geleneksel yöntemlerle ödev yapan öğrencilerin yaklaşık iki katına yakın olduğu belirtilmektedir.

Ödev konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar

Martinez (2011) Latin kökenli göçmen öğrencilerin ödev rutinlerini incelediği çalışmasında ödevlerin genel olarak öğrenci başarısına olumlu etki ettiğini fakat buna rağmen öğrencilerin ödev yapmamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulardan öğrencilerin içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin ödevlere karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği gözle çarpılmaktadır. Ayrıca öğrenciler ödev yapmama gerekçelerini motivasyon eksikliği, zaman yönetimi sorunları ve fazla ödev miktarının yarattığı bıkkınlık olarak belirtmişlerdir.

Trautwein ve Lüdtke (2009) ödev motivasyonu ve çabasını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında farklı sınıflardaki öğrencilerin ödev motivasyonu, çabası, ödev kalitesine ve kontrolüne ilişkin çabalar açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre sorumlu kişilik özelliğine, beklenti ve değer inançlarına sahip öğrencilerin incelenen derslerin tamamında ev ödevi çabaları anlamlı şekilde yordanmıştır. Çalışmada elde edilen bir başka bulguya göre ise verilen ödevin kalitesi hem öğrenci motivasyonunu hem de ödev çabasını anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin aile geçmişi, ebeveyn özellikleri ile ödev motivasyonları arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkarılamamıştır.

Letterman (2013) lisans öğrencilerin ev ödevlerine yönelik algılarını ve bu algılarını etkileyebilecek faktörleri incelediği çalışmasında 180 lisans öğrencisiyle üç dönem boyunca çeşitli araştırmalar yürütmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler ödevleri tamamlamayı önemli bir iş olarak görmekte ve anlamlı gördükleri ev ödevlerinin önemini kabul etmektedirler. Öğrenciler, ödevleri güzel bir şekilde tamamladıklarında öğretim elemanları tarafından takdir edilmenin de kendileri açısından önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ödevlerin ders notuna dahil edilmesi gerektiğini belirten öğrenciler, ev ödevi tamamlayarak aldıkları bonus puanların artmasıyla beraber olumlu ödevlere karşı daha olumlu tepkiler ortaya koymuşlardır.

Kalenkoski ve Pabilonia (2014) oldukça kapsamlı olan çalışmalarında lise öğrencilerinin ev ödevlerine ayırdıkları zamanın lise not ortalaması ve üniversiteye devam etme durumlarını incelemiştir. 805 öğrencinin örnekleme oluşturduğu bu çalışmada kız öğrencilerin haftalık ortalama 7.6 saat ödev yaparak yüz üzerinden 83 başarı ortalaması ile mezun olurken erkeklerin haftalık ortalama 5.2 saat ödev yaparak 78 başarı ortalamasıyla mezun olduğu belirtilmektedir. Elde edilen bulgulara göre ev ödevlerinin öğrencilerin not ortalamaları üzerinde az da olsa anlamlı pozitif etkiye sahip olduğundan söz edilebilir. Ayrıca ev ödevlerinin erkek öğrencilerin üniversiteye devam etme olasılığı üzerinde istatistiksel olarak pozitif bir etkisi bulunmaktadır.

Kogan ve Rueda (1997) öğretmen yönlendirmeli ödevler ile öğrenci merkezli ödevlerin öğrenme güçlüğü olan azınlık öğrencilerin ödev teslim oranı ve ödevle yönelik tutumları üzerindeki etkisini karşılaştırdığı çalışmasında Los Angeles bölgesinde bir liseden 40 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrenci merkezli ödevlerin geri dönüşü öğretmen yönlendirmeli ödevlere göre bütün öğrencilerde daha hızlı olmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmen yönlendirmeli geleneksel ödevler yerine daha modern öğrenci merkezli ödevleri tercih etmişler. Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları da eğlenme düzeyi, anlama, fayda ve değere yönelik algılar gibi faktörlerle ilişkili bulunmuştur.

Carlsson (2008) lise öğrencilerinin İngilizce dersinde verilen ödevlere yönelik düşüncelerini incelediği çalışmasında iki gruba ayırdığı sekiz öğrenciyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görüşme yapılan öğrencilerin hepsi ödevin kendilerinde strese sebep olduğunu belirtmiş ve bu konuda ödev yapmak için verilecek ek sürelerin iyi bir çözüm olacağını vurgulamışlardır. Çalışmada ayrıca ödevlerin herkese aynı verildiğini ve bireysel farklılıklara dikkat edilmediğinin de altı çizilmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında Carlsson ödevlerin sınıf ortamında daha fazla tartışılmasını ve öğrenciye özgü çalışma stratejileriyle çeşitlendirilmesinin gerekli olduğunu önermektedir.

Chin, Lin ve Chen (2022) Tayvanlı öğrencilerin ödev sıklığı, ödev süresi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında matematik dersinde verilen ödevlerin sıklığının akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğinin altını çizmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik ödevlerine harcadıkları süre de matematik başarı düzeylerini pozitif şekilde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ödevlere ayırdıkları zaman 90 dakikaya kadar matematik başarılarına olumlu etki gösterirken matematik ödevlerine 90 dakikadan fazla zaman ayıran öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir etkiye rastlanmamıştır. Bu durum araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin belli bir süreden fazla ödev vakit ayırmalarının matematik dersindeki akademik başarılarına olumlu etki etmediğini ortaya koymaktadır.

Pan, Feng ve Yuan (2019) lisans eğitiminde ödevin önemsizliği isimli çalışmalarında Çin’de bir üniversitede öğrenim gören farklı sınıflardaki mühendislik öğrencilerine aynı derse giren aynı öğretim elemanı tarafından bir çalışma yürütmüşlerdir. Buna göre bu öğretim elemanı sınıflardan birinde sadece ders içi uygulamalar yaptırırken diğer sınıfa hem dersi içi uygulamalar yaptırmış hem de ders sonrası için ödevler verilmiştir. Dönem sonunda elde edilen karşılaştırmalı sınav sonuçlarına göre ödev miktarının azaltılması uygulaması öğrencilerin sınav performansında iyileşmeler sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere uygulanan isimsiz anket neticesinde öğrencilerin daha az ödev daha çok ders içi uygulama düşüncesini desteklediğinden bahsedilmektedir.

Buijs ve Admiraal (2013) 50 kişiden oluşan üniversite öncesi 11. sınıf öğrenci grubunun tarih derslerine daha hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi uygulamalarda daha ilgili ve katılımcı bir tutum sergilemeleri amacıyla bir pilot çalışmaya dayalı dört farklı ödev türü tasarlanmıştır. Ön test, son test ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen araştırma bulgularına göre ödevleri yapan ve ödevlerle daha fazla vakit geçiren öğrencilerin ders içi katılımları da belirgin bir şekilde artış göstermektedir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin derse katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermediği de belirtmektedir.

Gou, Yang, Chen, Cao ve Chen (2024) öğretmenlerin ödevlere verdiği geri bildirimler ve öğrencilerin ödev duyguları ve akademik benlik algıları arasındaki ilişkinin cinsiyet farklılıklarına yönelik çok gruplu bir analizini yaptıkları çalışmada üç farklı geri bildirim türü ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz ödev duyguları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ödevin tahtada kontrol edilmesi ve yapıcı yorumlar şeklinde verilen geri bildirim türleri ile öğrencilerin olumlu ödev duyguları üzerinde olumlu etkiler yaratırken bu iki bildirim türü ile öğrencilerin olumsuz ödev duygularında azalmalar saptanmıştır. Son geri bildirim türü olan ödevlerin notlandırılması ile öğrencilerin ödev duyguları arasında bir bağlantı bulunamamıştır.

Öğretim elemanı davranışları alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar

Kumral (2009) öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algılarını incelediği çalışmasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin dördüncü sınıf öğrencilerinden dört maddelik bir form ile verilerini toplamıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik olumlu ve olumsuz algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanları hakkında 'derse hazırlıklı gelme, öğrenci ile iyi iletişim ve paylaşım, öğrenciye değer verme ve saygı duyma, derslerde daha esnek kurallara sahip olma' gibi olumlu algılara sahip olduklarını belirtirken bir kısmı ise 'iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı, saygısız ve küçümseyici tavırlar' gibi olumsuz algılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tartışma kısmının en son bölümünde bu çalışmanın sadece öğrencilerin gözünde öğretim elemanlarının nasıl algılandığına yönelik olduğunu ve öğretim elemanı-öğrenci arasında yaşanan olumsuz durumların en aza indirilmesine yönelik yeni yollar üretilmesinde faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) çalışmalarında lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 11 farklı lisans programında öğrenim gören 642 lisans öğrencisine kendilerinin geliştirmiş olduğu anket formunu uygulayan araştırmacılar öğrencilerin öğretim elemanı davranışları, ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin genel olarak olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarının iletişim kurarken sıcakkanlı, samimi ve anlayışlı olmadığını belirterek bu olumsuz düşüncelerin nelerden kaynaklı olduğunu aktarmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının demokratik olup olmaması da öğrencilerin görüşlerini etkilediği belirtilmektedir. Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları hakkında ağırlıklı olarak olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir. Çalışmanın öneriler kısmında araştırmacılar öğretim elemanı ve öğrenciler arasında iletişimin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Partlak (2014) yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin algılarına göre motive edici öğretmen davranışları konusunu işlemiştir. Çalışmanın örneklemini Ufuk Üniversitesi Hazırlık okulundaki 17 öğretmen ve 299 öğrenciyi oluşturmuştur. Çalışmada veriler uygulanan ölçek, açık uçlu sorular ve mülakat soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında cinsiyetin öğretmen davranışlarını algılamada anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilere göre en motive edici öğretim

elemanı davranışının öğretim elemanının öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmesi, destekleyici ve sıcakkanlı olması, derslere mizah katabilmesi olduğu vurgulanmaktadır.

Samancı ve Yıldırım (2015) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmada söz konusu öğretmen adaylarının algılarına göre demokratik ve demokratik olmayan öğretim elemanı davranışlarını incelemişlerdir. Kazım Karabekir Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 110 öğrenciden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının özgür düşünce ve ifade ortamı oluşturmayı, adil davranmayı, alınan kararlarda sınıfın genelinin fikrinin alınmasını ve öğrencileri etkin dinlemeyi demokratik öğretim elemanı olarak algıladıkları göze çarpmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin özgür hissettikleri sınıf ortamlarında daha verimli ve yüksek motivasyonlu bir şekilde eğitim sürecine dahil olduklarının altını çizmektedir. Çalışmada ayrıca öğretim elemanlarının ayrımcılık yapma davranışlarının, düşüncelerinin önemsenmemesinin ve öğretim elemanlarının otoriter davranışlar sergilemesinin öğrenciler tarafından anti-demokratik davranışlar olarak algılandığı belirtilmektedir.

Erdem ve Sarıtaş (2006) Pamukkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 319 öğrenciyi örneklem alarak yaptıkları çalışmada öğretim elemanı davranışlarının öğrenciler tarafından ne derece demokratik olarak nitelendirildiğini incelemişlerdir. Geliştirdikleri likert tipi ölçek ile verilerini toplayan araştırmacılar öğrencilerin öğretim elemanlarını %61,4 oranında ‘genellikle’ %36,8 oranında ise ‘nadiren’ demokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratikliğine yönelik algılarının cinsiyete ve öğrenim türüne göre değişiklik göstermediği fakat sınıfa göre farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanı davranışları alanında yurt dışında yapılmış çalışmalar

Martin (2019) öğrencilerin iyi öğretim elemanı algılarını incelediği çalışmada eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 269 lisans öğrencisine anket uygulamıştır. Yapılan bu çalışma neticesinde öğretmen adayı lisans öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının dikkat etmesi ve geliştirmesi gereken özellikler ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok saygılı bir tutuma sahip, açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilen, alanına hâkim, iyi iletişim kurabilen ve empati yeteneğine sahip öğretim elemanlarını iyi olarak nitelemişlerdir.

Kazár (2014) lisans öğrencilerinin performanslarında öğretim elemanlarının rollerini incelediği çalışmada Macaristan’da okuyan lisans öğrencilerine anket

uygulamıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre öğretim elemanları öğrencilerin ders başarısında kilit bir role sahiptir. Öğretim elemanlarının derslerine yönelik değerlendirmeler yapmaları, tutumlarını iyileştirmeye yönelik adımlar atmaları, öğrencilere karşı ilgili ve yardımsever olmaları öğrencilerin ders sonuçları üzerinde iyileştirici etki edebileceği araştırma sonuçlarında altı çizilen önemli hususlardır.

Chepcieng, Mbugua ve Kariuki (2006) devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan lisans öğrencilerinin öğretim elemanı-öğrenci ilişkisine yönelik algılarını incelediği karşılaştırmalı çalışmada Kenya'daki devlet ve vakıf üniversitelerinden 30'ar öğrenci lideriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilere göre daha olumlu algılara sahip oldukları, devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilerin ise kalabalık sınıflardan dolayı daha olumsuz algılara sahip oldukları belirtilmektedir.

Noori, Said, Nor ve Ghani (2020) Afganistan'daki bir üniversitede öğretim elemanı davranışları ve lisans öğrencilerinin motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin motivasyonunda ve akademik başarısında önemli bir rol oynadığını, pozitif davranışlar sergileyen öğretim elemanlarının öğrencileri daha fazla motive ederek daha iyi performans sergilemelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Mushaathoni ve Cekiso (2022) öğrencilerin öğretim elemanlarının motivasyon stratejilerine yönelik algıları ile İngilizceye ve bir akademik derse karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 150 lisans öğrencisine anketler uygulamışlardır. Araştırma bulguları öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı soru sormalarına izin veren, geri bildirim sağlayan, olumlu öğrenme davranışlarını teşvik eden gibi olumlu algılara sahip olduklarını ve İngilizceye karşı da olumlu tutumlar beslediklerini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, örneklemeden, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı araştırmanın yöntem ve modelini belirlemede en temel ölçütlerden biridir (Özkul, 2021). Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin inceleneceği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu tarama yöntemi iki veya daha çok sayıda değişkenin kendi aralarındaki değişim varlığını ve derecesinin belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Bu bağlamda ilişkisel tarama modeli, var olan durumu betimleyip değişkenler arası ilişkileri analiz ederek araştırmacılara önemli veriler sağlamaktadır. Ayrıca model, çok sayıda katılımcıdan anket veya ölçek aracılığıyla veri toplanmasını kolaylaştırdığı için sosyal bilimlerde tercih edilen pratik ve etkili yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024).

Örneklem

Bu araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 öğrenim yılı güz ve bahar dönemlerinde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin lisans bölümünde öğrenim gören 10 farklı bölümden 727 öğrenci oluşturmaktadır. 50.000 kişilik bir evrende %5 güven aralığı tolerans gösterilebilir hata için gerekli olan örneklem sayısı olan 381 olmasına rağmen (Anderson, 1990. Akt; Balcı, 2010) seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemine göre ihtiyaç duyulan büyüklüğe ulaşılan kadar en ulaşılabilir katılımcılara (Kum,2022) gidilmiş ve elde edilen maksimum sayıda örnek üzerinde çalışılmıştır.

Öğrencilerden veri toplamak için araştırmacı ve anketörler 'Google Forms' aracılığıyla çevrimiçi anketler uygulayarak ve kampüs içerisinde toplu alanlarda ve sınıflarda karekod basılı ilanları öğrencilere taratarak verileri elde etmişlerdir. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	206	28.3
	Kadın	521	71.7
	Toplam	727	100
Sınıf	1.sınıf	232	31.9
	2.sınıf	152	20.9
	3.sınıf	190	26.2
	4.sınıf	153	21.0
	Toplam	727	100
Bölüm	Diş Hekimliği Fak.	40	5
	Eğitim Fak.	237	32.6
	Fen-Edebiyat Fak.	50	6.9
	Hukuk Fak.	30	4.1
	İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	99	13.6
	İslami İlimler Fak.	50	6.9
	Mühendislik ve Mimarlık Fak.	34	4.7
	Sağlık Bilimleri Fak.	81	11.1
	Spor Bilimleri Fak.	74	10.2
	Ziraat Fak.	32	4.4

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin 521’i (%71.7) kadın, 206’sı (%28.3) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise 1.sınıf öğrencileri 232 (%31.9) kişi ile en yoğun grubu oluştururken 2.sınıf öğrencileri 152 (%20.9) kişi ile en düşük katılımı sağlayan sınıf düzeyi olmuştur. Katılımcıların okudukları bölümler içerisinde en yoğun grubu 237 (%32.6) kişi ile Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri 99 kişi ve %13.6’lık oranla ikinci sırada yer alırken Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri 81 kişi ve %11.1’lik oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Tabloya göre araştırmaya en az katılım sağlayan fakülteler ise Hukuk, Ziraat ve Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi öğrencileri olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada elde edilen veriler Yar Yıldırım (2021) tarafından geliştirilen ‘Yükseköğretimde Ödev Süreci Ölçeği’ ile Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından geliştirilen ‘Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları Ölçeği’ ile toplanmıştır. Belirtilen ölçekler sanal ortamda katılımcılara sunulmuş ve ‘Google Forms’ uygulaması ile veriler online olarak elde edilmiştir.

Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları Ölçeği

Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek lisans öğrencilerinin dersini aldıkları öğretim elemanlarının davranışlarını ne şekilde algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın taslak hali 2014-2015 eğitim

öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 1904 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Uygulanan bu ölçek uygulama öncesi ve sonrasında uzman görüşleri alınarak, ilgili literatür incelenerek, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak kapsam, görünüş ve yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın yüzde 56.70'ini açıklayan 24 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise bu ölçeğin yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir. Uygulanan test-tekrar test yöntemiyle elde edilen puanlar arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı $r=0.86$ olarak tespit edilmiş ve bu bulgulara dayanarak algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçümler yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında bildirilen Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .857, .786, .789, .756 ve .907'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları “Yetersiz Öğretim Elemanı” alt boyutu için $\alpha = .851$, “Asabi Öğretim Elemanı” alt boyutu için $\alpha = .807$, “Anlayışlı Öğretim Elemanı” alt boyutu için $\alpha = .743$, “Otoriter Öğretim Elemanı” alt boyutu için $\alpha = .904$ ve toplam ölçek için $\alpha = .945$ bulunmuştur. Elde edilen bulgular, orijinal çalışma ile büyük ölçüde örtüşmekte ve ölçümlerin bu çalışma örnekleminde de güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimde Ödev Süreci Ölçeği

Yar Yıldırım (2021) üniversite öğrencilerinin perspektifinden ödev alma ve tamamlama sürecine yönelik bir ölçek geliştirme ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmayı amaçladığı çalışmasında iki farklı grubu örnek olarak belirlemiş ve 2019-2020 yıllarında dört farklı üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerini örneklem olarak kullanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde 368 öğrencinin örneklem olarak gösterildiği çalışmada ödev yapma süreci, ödevin şekli, ödevin faydaları, ödevin sonuçları ve ödevin özelliklerinden oluşan 5 faktör ve 28 maddeye olduğu belirlendi. Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: $\chi^2/df = 2.36 < 4$; CFI= 0.91; TL= 0.90; RMSEA= 0.05; SRMR = 0.05. 400 öğrencinin örneklem olarak kullanıldığı doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları bileşik güvenilirlik katsayıları ile doğrulandığı ve yakınsak geçerliğin her bir faktörün ortalama varyans çıkarımı hesaplanarak test edilmesi bu ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir ölçek olduğunu ve yükseköğretimde ödev konusunun bu ölçek kullanılarak incelenebileceğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda bileşik güvenilirlik katsayıları; birinci alt boyut için .90, ikinci alt

boyut için .95, üçüncü alt boyut için .92, dördüncü alt boyut için .90 ve beşinci alt boyut için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri birlikte değerlendirildiğinde ise bileşik güvenirlik değeri .94'tür. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yükseköğretimde Ödev Süreci Ölçeği'ne ilişkin yapılan geçerlik analizlerinde, ortalama açıklanan varyans (AVE) değeri birinci alt boyut için .52, ikinci alt boyut için .77, üçüncü alt boyut için .80, dördüncü alt boyut için .64 ve beşinci alt boyut için .51 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, ölçeğin faktörlerinin yeterli yakınsak geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda 'Ödevin yapılma süreci' alt boyutu için $\alpha = .86$, 'Ödevin Veriliş Biçimi' alt boyutu için $\alpha = .89$, 'Ödevin Faydaları' alt boyutu için $\alpha = .79$, 'Ödevin Sonuçları' alt boyutu için $\alpha = .86$, 'Ödevin Özellikleri' alt boyutu için $\alpha = .82$ ve toplam ölçek için $\alpha = .94$. değerleri çıkmıştır. Bu çalışmada ise birinci alt boyut için $\alpha = .89$, ikinci alt boyut için $\alpha = .91$, üçüncü alt boyut için $\alpha = .87$, dördüncü alt boyut için $\alpha = .92$, beşinci alt boyut için $\alpha = .91$ ve toplam ölçek için $\alpha = .96$ Cronbach Alpha değerleri elde edilmiştir. Bu değerler tüm alt boyutlar ve toplam ölçek için güvenilir Cronbach Alpha değerlerinin olduğunu ve ölçeğin çok güçlü iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin en başında ölçekleri kullanılacak olan araştırmacılardan elektronik posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Veriler 2024 yılının mart ayı içerisinde Google Forms linki öğrenci WhatsApp gruplarında paylaşılarak ve anketörler aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Ayrıca bu form karekod haline getirilerek kampüste, dersliklerde ve çeşitli ortamlarda öğrencilere dağıtılmış, bu şekilde ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla dört farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler Jamovi 2.3.34 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Herhangi bir nicel değişkenin normal dağılım sergileyip sergilemediği normal dağılım özelliklerini temel alan kriterlere göre değerlendirilir. Nicel değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu testler aracılığıyla da test edilebilir. Nicel değişkenlerin normal dağılımları istatistiksel olarak test edildiğinde testin

p değerine göre normal dağılım olup olmadığına karar verilebilir fakat bu tek başına bağlayıcı bir gereklilik değildir. Öncelikli ya da önemli olan dağılım kriterleridir ve bu kriterlere göre karar vermek daha sağlıklıdır (Cevahir, 2020). Bu sebeple araştırmada kullanılacak istatistiksel analiz yöntemlerine karar vermek için ilk olarak lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin çarpıklık değeri -0.472, basıklık değeri ise 0.072, algılanan öğretim elemanı davranışları düzeylerinin çarpıklık değeri 0.341, basıklık değeri ise -0.550 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin hem genel hem de alt boyut ortalamaları -1 ila +1 arasında olduğundan lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca incelenen Q-Q Plot grafiklerinde verilerin düz doğru üzerinde ve yakınında yer aldığı görülmekte, Histogram grafiğinde ise çan eğrisine yakın şekillerde olduğu görülmekte ve normal dağılım varsayımlarının olduğu yorumlanmaktadır (Şengül Avşar, 2022). Araştırmanın birinci alt probleminde söz konusu değişkenlerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Bu amaçla kullanılacak ölçeklerdeki farklı alt boyutların her birine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin yapılacağına karar vermek için Levene's homojenlik testi uygulanmış bu testten elde edilen sonuçlara göre homojenliğin sağlandığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı fark olduğu zaman farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Parametrik testlerde grup varyansları eşit ise post-hoc testlerinden Tukey HSD seçilmiştir. Parametrik olmayan testlerde gruplar arası fark olduğunda farkın kaynağını belirtmek için Games-Howel testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlı çıktığı durumlarda etki büyüklüğü eta-kare (η^2) testi ile hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü sonuçlar yorumlanırken dikkate alınması gereken önemli bir istatistiksel değerdir. Hipotez testlerinde etki büyüklüğü hesaplanarak daha anlaşılır

sonuçlar elde edilmektedir. Bu testlerde fark elde edilirse etki büyüklüğüne bakılır. Test sonuçları bağımlı değişkene ait puanlarda elde edilen toplam varyansın ne kadarlık bir kısmının bağımsız değişkenden kaynaklandığına dair bilgi sunmaz. Etki büyüklüğü yani eta kare değeri ile bu durum anlaşılır. Eta kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam değişimin ne kadarlık kısmını açıkladığını gösterir ve 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0,01 ‘küçük’, 0,06 ‘orta’ ve 0,14 düzeyindeki eta kare değeri ise ‘büyük’ etki olarak yorumlanır (Cohen,1992. Akt; Güler, 2021).

Çalışmanın üçüncü alt probleminde lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu için kullanılan ölçeklerin aralarındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için değişkenlerin normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple parametrik testlerden Pearson Korelasyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. İlişkilerin düzeyini belirlemek için 0.00 ile 0.30 arasında ise “düşük düzey”, 0.30 ile 0.70 arasında ise “orta düzey”, 0.70 ile 1.00 arasında ise “yüksek düzey” ölçütleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Dördüncü alt probleme yanıt aranırken ise lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi bir değişkenin diğer bir değişken veya değişkenler tarafından nasıl açıklandığını belirlemeye çalışır (Gülbüz ve Şahin, 2017). Regresyon modelinde bir bağımlı bir bağımsız değişken olduğu durumlarda basit doğrusal regresyon olarak adlandırılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bu çalışmada da lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları bağımlı değişken, algılanan öğretim elemanı davranışları ise bağımsız değişken olduğu için basit doğrusal regresyon testi yapılmıştır.

Basit doğrusal regresyonun varsayımları için değişkenlerin nicel olup normal dağılım göstermelerine dikkat edilmiştir. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0.472 ve 0.072, öğretim elemanı davranışları algılarının çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla 0.341 ve -0.550 olarak bulunmuş ve normal dağılım kriterinin sağlandığı görülmüştür (Şengül Avşar, 2022).

Diğer bir varsayım olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması gerekliliğinin sağlanması için korelasyon testi yapılmış ve sonuç $p < .05$ bulunarak iki

değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cevahir, 2020). Ayrıca doğrusallık varsayımı için lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarına ait saçılım grafikleri incelenmiş ve normallik kriterlerinin sağlandığı görülmüştür (Şengül Avşar,2022).

Hataların ilişkisiz olması varsayımında otokorelasyon durumuna bakmak için Durbin-Watson testi yapılmış ve 0-4 arasında değerler alması gereken bu testin en istendik değer olan 2'ye çok yakın olduğu (DW=2.08, $p>0.5$) görülmüştür. Varyansların homojenliğinin kontrol edildiği Fitted vs Residuals grafiğinde ise herhangi bir örüntünün olmaması varyans homojenliğinin büyük oranda sağlandığını göstermektedir (Şengül Avşar, 2022).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, lisans öğrencilerinin ödev süreçlerine yönelik algı düzeylerine, algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerine ve bahsedilen algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine, aralarında istatistiksel olarak ilişki olup olmadığına ve öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarının algıladıkları öğretim elemanı davranışları tarafından yordanıp yordanmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları her bir alt boyut ve madde için ayrı ayrı şekilde aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algı Düzeyleri

Lisans öğrencilerinin ödev süreçlerine yönelik algı düzeylerini ortaya koyan bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeyleri

Sıra	Madde	Ortalama	Standart Sapma
1.Alt Boyut	Ödevin Yapılma Süreci	3.25	0.924
1.1.	Yapılan ödevlere ilişkin dönütler yapıcıdır.	3.25	1.20
1.2.	Ödevin yapılma sürecinde gerekli dönütler için hocalar öğrencilere yeterli zamanı ayırmaktadırlar.	3.23	1.24
1.3.	Ödev yapma süreci başka kazanımları da beraberinde getirmektedir.	3.60	1.18
1.4.	Ödev süreci sonunda öğrencide başarı hazzı oluşmaktadır.	3.43	1.23
1.5.	Ödevler öğretim süreci sonunda tüm yaşamda kullanılmaktadır.	2.95	1.22
1.6.	Ödevin yapılma sürecinde zaman zaman dönütler verilmektedir.	3.11	1.13
1.7.	Ödevlerin değerlendirilmesinde gösterilen emek, çaba, sonuca yansımaktadır.	3.40	1.25
1.8.	Ödevin yapılma sürecinde öğrenciler hocalarla sürekli etkileşim halindedirler.	3.03	1.23
2.Alt Boyut	Ödevin Veriliş Biçimi	3.19	1.04
2.9	Ödevler verilirken öğrencide yaratıcılığa teşvik edici nitelikte olması dikkate alınmaktadır.	3.21	1.24

2.10	Ödevler ilgi çekici nitelikte verilmektedir.	3.11	1.25
2.11	Ödevler açık, iyi tanımlanmış bir yönergeyle verilmektedir	3.25	1.21
2.12	Ödevler verilirken öğrencinin yapabileceği zorlukta olması dikkate alınmaktadır.	3.30	1.23
2.13	Ödev verilme sürecinde öğrenciyle istişare edilmektedir.	3.16	1.28
2.14	Ödevler verilme sürecinde ödevin kazanımları konusunda öğrenciler motive edilmektedir.	3.11	1.25
3.Alt Boyut	Ödevin Katkıları	3.37	1.14
3.15	Ödev, özsaygıyı artırmaktadır	3.36	1.28
3.16	Ödev, özgüveni artırmaktadır.	3.38	1.28
3.17	Ödev, sosyalleşmeye katkıda bulunmaktadır.	3.37	1.27
4.Alt Boyut	Ödevin Kazanımları	3.73	1.03
4.18	Ödev, mevcut kaynakları kullanma becerisini geliştirmektedir.	3.67	1.18
4.19	Ödev öğrenilenleri pekiştirmektedir	3.71	1.19
4.20	Ödev, bilgiye ulaşma becerisini geliştirmektedir	3.75	1.16
4.21	Ödev, bağımsız çalışma becerisini geliştirmektedir	3.69	1.16
4.22	Ödev, sorumluluk duygusu kazandırmaktadır.	3.85	1.16
5.Alt Boyut	Ödevin Özellikleri	3.48	1.01
5.23	Ödev, derste yapılanları kalıcı hale getirmekte katkıda bulunmaktadır	3.62	1.18
5.24	Ödev, yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunmaktadır	3.37	1.20
5.25	Ödev, öğrenmeyi desteklemektedir	3.68	1.20
5.26	Ödev, öğretimde öğrenme fonksiyonlarını tamamlama özelliği bulunmaktadır.	3.55	1.13
5.27	Ödev, ders için ayrılan zamanı çoğaltmaktadır.	3.51	1.24
5.28	Ödev, çalışma isteğini artırmaktadır.	3.13	1.29

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin orta-üst düzeyde ödev süreci algısına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.40$, $ss=0.918$). Ölçeğin ödevin yapılma süreci boyutu için 3.25, ödevin verilmiş biçimi boyutu için 3.19, ödevin katkıları boyutu için 3.37, ödevin kazanımları boyutu için 3.73 ve ödevin özellikleri alt boyutu için 3.48 ortalamaları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan lisans öğrencileri en çok ‘Ödev, sorumluluk duygusu kazandırmaktadır’ maddesine ($\bar{x}=3.85$), en az ise ‘Ödevler öğretim süreci sonunda tüm yaşamda kullanılmaktadır’ maddesine ($\bar{x}=2.95$) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri

Lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışları Algı Düzeyleri

Sıra	Madde	Ortalama	Standart Sapma
1.Alt Boyut	Yetersiz Öğretim Elemanı	2.34	0.941
1.1	Öğretim elemanı dersini iyi anlatıyor*	2.53	1.18
1.4	Öğretim elemanı dersi iyi yönetemiyor	2.54	1.25
1.5	Öğretim elemanını sevmiyorum	2.43	1.31

1.10	Öğretim elemanı sınıfa hakim olamıyor	2.17	1.21
1.14	Öğretim elemanı işine özen göstermiyor	2.17	1.24
1.17	Öğretim elemanı mesleğini sevmiyor	2.34	1.20
1.24	Öğretim elemanı kararsız biridir	2.23	1.26
2.Alt Boyut	Asabi Öğretim Elemanı	2.46	0.960
2.2	Öğretim elemanı adil davranıyor*	2.60	1.20
2.6	Korkudan öğretim elemanına soru soramıyorum	2.37	1.35
2.8	Öğretim elemanına itiraz edemiyorum	2.67	1.32
2.11	Öğretim elemanı sınırlı davranıyor	2.27	1.26
2.18	Öğretim elemanına sıkıntılarımı anlatamıyorum	2.46	1.28
2.21	Öğretim elemanını anlamakta zorluk çekiyorum	2.40	1.26
3.Alt Boyut	Anlayışlı Öğretim Elemanı	2.67	0.833
3.3	Öğretim elemanı “en iyisini ben bilirim” diyor	2.76	1.32
3.7	Öğretim elemanı fikirlerime önem veriyor*	2.66	1.20
3.12	Öğretim elemanını kendime yakın hissediyorum*	2.88	1.22
3.15	Öğretim elemanı beni cesaretlendiriyor*	2.90	1.22
3.19	Öğretim elemanı bana destek olmuyor	2.30	1.24
3.23	Öğretim elemanının tepkisinden çekiniyorum	2.55	1.35
4.Alt Boyut	Otoriter Öğretim Elemanı	2.13	1.06
4.9	Öğretim elemanı her konuda beni suçluyor	2.01	1.22
4.13	Öğretim elemanı beni azarlıyor	1.98	1.19
4.16	Öğretim elemanı beni notla korkutuyor	2.39	1.32
4.20	Öğretim elemanı hep bağırıyor	1.95	1.17
4.22	Öğretim elemanı moralimi bozuyor	2.34	1.32

*: Ters Madde

Tablo 3’te yer alan bulgular incelendiğinde lisans öğrencilerinin düşük öğretim elemanı algı puanlarına ($\bar{x}$ =2.40, ss=0.863) sahip oldukları görülmektedir. Lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları algısını ölçmek için kullanılan

bu ölçekteki maddeler olumsuz yönde ifade edilmiş maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla düşük ortalama puanlar öğrencilerin, öğretim elemanlarının bu olumsuz davranışları sergilemediği yönünde bir algıya sahip olduklarının göstergesidir. Yani öğrencilerin bu düşük puanları orta-üst derecede olumlu öğretim elemanı davranışlarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçeğin yetersiz öğretim elemanı boyutu için 2.34, asabi öğretim elemanı boyutu için 2.40, anlayışlı öğretim elemanı boyutu için 2.67, otoriter öğretim elemanı alt boyutu için ise 2.13 ortalamaları bulunmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yanıt aranmıştır.

Lisans Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algı Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymaya yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Ödevin Yapılma Süreci	0.0452	0.832
Ödevin Veriliş Biçimi	1.5821	0.209
Ödevin Katkıları	0.1454	0.703
Ödevin Kazanımları	0.8966	0.344
Ödevin Özellikleri	0.8648	0.353
Ödev Süreci Toplam	2.4683	0.117

*p>.05

Tablo 4'te Levene's testi ile varyansların homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ödevin yapılma süreci alt boyutunda (Levene's $F=0.0452$), ödevin veriliş biçimi alt boyutunda (Levene's $F=1.5821$), ödevin katkıları alt boyutunda (Levene's $F=0.1454$), ödevin kazanımları alt boyutunda (Levene's $F=0.8966$), ödevin özellikleri alt boyutunda (Levene's $F=0.8648$) ve ödev süreci ölçeğinde toplamında (Levene's $F=2.4683$) varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Tüm alt boyutlar homojen dağılım gösterdiği için lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	Sd	T	P
ÖdevinYapılma Süreci	Erkek	206	3.24	0.955	725	-0.2607	0.794
	Kadın	521	3.26	0.912	725		
Ödevin Veriliş Biçimi	Erkek	206	3.21	1.090	725	0.268	0.789
	Kadın	521	3.18	1.014	725		
Ödevin Katkıları	Erkek	206	3.43	1.165	725	0.947	0.344
	Kadın	521	3.34	1.129	725		
Ödevin Kazanımları	Erkek	206	3.67	1.088	725	-1.057	0.291
	Kadın	521	3.76	1.010	725		
Ödevin Özellikleri	Erkek	206	3.45	1.042	725	-0.360	0.719
	Kadın	521	3.48	0.997	725		

*p<0.05

Tablo 5’te yer alan cinsiyetler arası anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılmış bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından; ödevin yapılma süreci [$t(725) = -0.2607$, $p > .05$], ödevin veriliş biçimi [$t(725) = 0.268$, $p > .05$], ödevin katkıları [$t(725) = 0.947$, $p > .05$], ödevin kazanımları [$t(725) = -1.057$, $p > .05$] ve ödevin özellikleri [$t(725) = -0.360$, $p > .05$] boyutları için anlamlı farklılık göstermemektedir.

Lisans Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymaya yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’s Test	
	F	P
Yetersiz Öğretim Elemanı	1.9792	0.160
Asabi Öğretim Elemanı	0.0012	0.972

Anlayışlı Öğretim Elemanı	1.7078	0.192
Otoriter Öğretim Elemanı	0.7419	0.389
Öğretim Elemanı Toplam	0.1036	0.748

* $p > .05$

Tablo 6’da Levene’s testi ile varyansların homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yetersiz öğretim elemanı alt boyutunda (Levene’s $F=1.9792$), asabi öğretim elemanı alt boyutunda (Levene’s $F=0.0012$), anlayışlı öğretim elemanı alt boyutunda (Levene’s $F=1.7078$), otoriter öğretim elemanı alt boyutunda (Levene’s $F=0.7419$) ve algılanan öğretim elemanı ölçeği genel toplamında (Levene’s $F=0.1036$) varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Tüm alt boyutlar homojen dağılım gösterdiği için lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	n	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Yetersiz Öğretim Elemanı	Erkek	206	2.30	0.959	725	-0.765	0.445
	Kadın	521	2.36	0.933	725		
Asabi Öğretim Elemanı	Erkek	206	2.36	0.946	725	-1.814	0.070
	Kadın	521	2.50	0.963	725		
Anlayışlı Öğretim Elemanı	Erkek	206	2.59	0.775	725	-1.785	0.075
	Kadın	521	2.71	0.853	725		
Otoriter Öğretim Elemanı	Erkek	206	2.12	1.088	725	-0.246	0.805
	Kadın	521	2.14	1.048	725		

* $p < .05$

Tablo 7’de yer alan cinsiyetler arası anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılmış bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından; yetersiz öğretim elemanı [$t(725) = -0.765$, $p > .05$], asabi öğretim elemanı [$t(725) = -1.814$, $p > .05$], anlayışlı öğretim elemanı [$t(725) = -1.785$, $p > .05$] ve otoriter öğretim elemanı [$t(725) = -0.246$, $p > .05$] boyutları için anlamlı farklılık göstermemektedir.

Lisans Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algısı Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin ödev süreci algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Ödevin Yapılma Süreci	2.044	0.106
Ödevin Veriliş Biçimi	1.275	0.282
Ödevin Katkıları	0.785	0.503
Ödevin Kazanımları	2.114	0.097
Ödevin Özellikleri	1.524	0.207

*p>.05

Tablo 8'deki sonuçlara göre ödevin yapılma süreci (Levene's F=2.044), ödevin veriliş biçimi (Levene's F=1.275), ödevin katkıları (Levene's F=0.785), ödevin kazanımları (Levene's=2.144), ödevin özellikleri (Levene's F=1.524) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre boyutlar normal dağılım sergilediği için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak ödev süreci ölçeğinin tüm alt boyutlarının analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	P	Fark(Tukey)	η^2
Ödevin Yapılma Süreci	1.Sınıf	232	3.18	0.841	1.614	0.186	1. ve 4.Sınıf	.01
	2.Sınıf	152	3.38	0.874				
	3.Sınıf	190	3.23	1.003				
	4.Sınıf	153	3.25	0.984				
Ödevin Veriliş Biçimi	1.Sınıf	232	3.05	0.992	3.058	0.028	1. ve 4.Sınıf	.01
	2.Sınıf	152	3.31	1.016				
	3.Sınıf	190	3.16	1.105				
	4.Sınıf	153	3.32	1.010				
Ödevin Katkıları	1.Sınıf	232	3.34	1.100	0.607	0.611	1. ve 4.Sınıf	.01
	2.Sınıf	152	3.48	1.106				
	3.Sınıf	190	3.34	1.211				
	4.Sınıf	153	3.35	1.144				
Ödevin Kazanımları	1.Sınıf	232	3.71	0.975	0.557	0.644	1. ve 4.Sınıf	.01
	2.Sınıf	152	3.82	0.936				
	3.Sınıf	190	3.72	1.114				
	4.Sınıf	153	3.71	1.106				
Ödevin Özellikleri	1.Sınıf	232	3.44	0.978	0.379	0.768	1. ve 4.Sınıf	.01
	2.Sınıf	152	3.54	0.950				
	3.Sınıf	190	3.46	1.088				
	4.Sınıf	153	3.49	1.019				

*p<.05

Tablo 9'daki sonuçlara göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları sınıf düzeyine göre ödevin yapılma süreci (F=1.614), ödevin katkıları (F=0.607), ödevin kazanımları (F=0.557) ve ödevin özellikleri (F=0.379) dağılımları için istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Bununla birlikte ikinci alt boyut olan ödevin veriliş biçimi ($F=3.058$) açısından bakıldığında ise lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanılmaktadır ($p<.05$). Yapılan Tukey Testi sonucunda 1.sınıflar ($\bar{x}=3.05$) ve 4.sınıflar ($\bar{x}=3.32$) arasında 4.sınıflar lehine rastlanan anlamlı farklılığın eta değerinin .01 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre lisans öğrencilerinin ödev süreci algılarının ödevin veriliş biçimi alt boyutunda sınıf değişkeninden düşük düzeyde etkilendiği belirtilebilir.

Lisans Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Öğretim Elemanı Algısı Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışları Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yetersiz Öğretim Elemanı	0.474	0.701
Asabi Öğretim Elemanı	1.975	0.116
Anlayışlı Öğretim Elemanı	1.215	0.303
Otoriter Öğretim Elemanı	0.799	0.495

* $p>.05$

Tablo 10'daki sonuçlara göre yetersiz öğretim elemanı (Levene's $F=0.474$), asabi öğretim elemanı (Levene's $F=1.975$), anlayışlı öğretim elemanı (Levene's $F=1.215$) ve otoriter öğretim elemanı (Levene's $F=0.799$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Elde edilen sonuçlara göre boyutlar normal dağılım sergilediği için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak öğretim elemanı davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarının analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Yetersiz Öğr. Elemanı	1.Sınıf	232	2.29	0.915	0.988	0.399
	2.Sınıf	152	2.29	0.926		

	3.Sınıf	190	2.42	0.977		
	4.Sınıf	153	2.38	0.947		
Asabi Öğr. Elemanı	1.Sınıf	232	2.48	0.940		
	2.Sınıf	152	2.42	1.005	0.754	0.520
	3.Sınıf	190	2.54	0.992		
	4.Sınıf	153	2.40	0.905		
Anlayışlı Öğr. Elemanı	1.Sınıf	232	2.70	0.798		
	2.Sınıf	152	2.54	0.839	1.764	0.154
	3.Sınıf	190	2.72	0.887		
	4.Sınıf	153	2.72	0.802		
Otoriter Öğr. Elemanı	1.Sınıf	232	2.13	1.072		
	2.Sınıf	152	2.03	0.992	0.980	0.402
	3.Sınıf	190	2.22	1.099		
	4.Sınıf	153	2.13	1.053		

*p<.05

Tablo 11'deki sonuçlara göre lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışlarına yönelik algıları sınıf düzeyine göre yetersiz öğretim elemanı ($F=0.988$), asabi öğretim elemanı ($F=0.754$), anlayışlı öğretim elemanı ($F=1.764$) ve otoriter öğretim elemanı ($F=0.980$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Lisans Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Ödev Süreci Algısı Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algısı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Ödevin Yapılma Süreci	1.102	0.290
Ödevin Veriliş Biçimi	0.823	0.595
Ödevin Katkıları	0.873	0.549
Ödevin Kazanımları	1.682	0.090
Ödevin Özellikleri	0.844	0.575

*p>.05

Tablo 12'deki sonuçlara göre ödevin yapılma süreci (Levene's $F=1.102$), ödevin veriliş biçimi (Levene's $F=0.823$), ödevin katkıları (Levene's $F=0.873$), ödevin kazanımları (Levene's $F=1.682$) ve ödevin özellikleri (Levene's $F=0.844$) alt boyutları için homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin okudukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik homojen dağılım görülen bu alt boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Lisans Öğrencilerinin Ödev Süreci Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	η^2
Ödevin Yapılma Süreci	Diş Hekim.	40	2.89	0.779	2.98	0.002	Diş Hekimliği-Fen Edebiyat	0.037
	Eğitim Fak.	237	3.23	0.860			Eğitim Fak-Fen Edebiyat	
	Fen-Edebiyat	50	3.70	1.001			Fen Edebiyat- Sağlık Bil.	
	Hukuk Fak.	30	3.33	0.979			Fen Edebiyat-Ziraat Fak.	
	Müh.veMim.	34	3.29	0.791				
	Sağlık Bil.	81	3.16	0.968				
	Spor Bil.	74	3.29	0.951				
	Ziraat Fak.	32	2.83	0.910				
	İİBF	99	3.33	0.910				
Ödevin Veriliş Biçimi	İslami İlimler	50	3.33	1.044	6.00	<.001	Diş Hek.-Eğitim Fak.	0.071
	Diş Hekimliği	40	2.48	0.891			Diş Hek.-Fen Edebiyat	
	Eğitim Fak.	237	3.12	0.975			Diş Hek.-Hukuk Fak.	
	Fen-Edebiyat	50	3.81	1.127			Diş Hek.-Spor Bilimleri	
	Hukuk Fak.	30	3.36	1.051			Diş Hek.-İİBF	
	Müh. VeMim.	34	3.07	0.801			Diş Hek.-İslami İlimler	
	Sağlık Bil.	81	3.01	1.045			Eğitim Fak.-Fen Ede.	
	Spor Bil.	74	3.35	0.995			Fen Ede.-Müh ve Mim.	
	Ziraat Fak.	32	2.81	1.061			Fen Edebiyat-Ziraat Fak.	
Ödevin Katkıları	İİBF	99	3.37	1.021	3.49	<.001	Diş Hek.-Eğitim Fak.	0.043
	İslami İlimler	50	3.35	1.069			Diş Hek.-Fen Edebiyat	
	Diş Hekimliği	40	2.80	1.037			Diş Hek.-Spor Bilimleri	
	Eğitim Fak.	237	3.42	1.079			Diş Hekimliği-İİBF	
	Fen-Edebiyat	50	3.81	1.240			Fen Edebiyat-Ziraat Fak.	
	Hukuk Fak.	30	3.32	1.023				
	Müh. VeMim.	34	3.55	1.131				
	Sağlık Bil.	81	3.19	1.068				
	Spor Bil.	74	3.51	1.151				
Ödevin Kazanımları	Ziraat Fak.	32	2.77	1.140	2.95	0.003	Diş Hek.-Fen Edebiyat	0.037
	İİBF	99	3.42	1.199			Fen Edebiyat-Sağlık Bil.	
	İslami İlimler	50	3.52	1.180			Fen Edebiyat-Ziraat Fak.	
	Diş Hekimliği	40	3.42	0.997				
	Eğitim Fak.	237	3.83	0.950				
	Fen-Edebiyat	50	4.20	0.941				
	Hukuk Fak.	30	3.75	0.874				
	Müh. VeMim.	34	3.91	0.937				
	Sağlık Bil.	81	3.58	1.064				
Ödevin Özellikleri	Spor Bil.	74	3.67	1.136	3.06	0.002	Diş Hek.-Fen Edebiyat	0.039
	Ziraat Fak.	32	3.26	1.177			Fen Edebiyat-Sağlık Bil.	
	İİB Fak.	99	3.64	1.079			Fen Edebiyat-Ziraat Fak.	
	İslami İlimler	50	3.79	1.087				
	Diş Hekimliği	40	3.10	0.941				
	Eğitim Fak.	237	3.53	0.942				
	Fen-Edebiyat	50	3.98	1.038				
	Hukuk Fak.	30	3.45	0.913				
	Müh. VeMim.	34	3.59	0.849				
	Sağlık Bil.	81	3.29	1.046				
	Spor Bil.	74	3.59	1.050				
	Ziraat Fak.	32	3.07	1.046				
	İİB Fak.	99	3.45	1.067				
	İslami İlimler	50	3.42	1.035				

*p<.05

Tablo 13'teki sonuçlara göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri okudukları bölüm değişkenine göre ödevin yapılma süreci (F=2.98), ödevin veriliş biçimi (F=6.00), ödevin katkıları (F=3.49), ödevin kazanımları (F=2.95) ve ödevin özellikleri (F=3.06) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05).

Ödevin yapılma süreci boyutu için; Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}$ =3.73) ile Diş Hekimliği Fakültesi ($\bar{x}$ =2.89), Eğitim Fakültesi ($\bar{x}$ =3.23), Sağlık

Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.16$) ve Ziraat Fakültesi ($\bar{x}=2.83$) öğrencileri lehine farklılık gözlemlenmiştir. Ödevin veriliş biçimi alt boyutu için; Diş Hekimliği Fakültesi ($\bar{x}=2.48$) öğrencileri aleyhine Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=3.12$) , Fen ve Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3.81$), Hukuk Fakültesi ($\bar{x}=3.36$), Spor Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.35$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{x}=3.37$) ve İslami İlimler Fakültesi($\bar{x}=3.35$) öğrencileri arasında farklılık göze çarpmaktadır. Bu alt boyutta ayrıca Fen ve Edebiyat Fakültesi($\bar{x}=3.81$) öğrencileri lehine Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=3.12$), Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi ($\bar{x}=3.07$), Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.01$) ve Ziraat Fakültesi ($\bar{x}=2.81$) öğrencileri arasında farklılığa rastlanılmaktadır.

Ödevin katkıları alt boyutu için; Diş Hekimliği Fakültesi($\bar{x}=2.80$) öğrencileri aleyhine Eğitim Fakültesi($\bar{x}=3.42$), Fen ve Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3.81$), Spor Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.51$) ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{x}=3.42$) öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutta ayrıca Fen ve Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3.81$) öğrencileri lehine Ziraat Fakültesi ($\bar{x}=2.77$) öğrencileri arasında da farklılığa rastlanmıştır.

Ödevin kazanımları alt boyutu için; Fen ve Edebiyat Fakültesi($\bar{x}=4.20$) öğrencileri lehine Diş Hekimliği Fakültesi($\bar{x}=3.42$) öğrencileri, Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.58$) öğrencileri ve Ziraat Fakültesi ($\bar{x}=3.26$) öğrencileri arasında farklılık göze çarpmaktadır. Ödevin alt boyutu özellikleri için; Fen ve Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3.98$) öğrencileri lehine Diş Hekimliği Fakültesi ($\bar{x}=3.10$) öğrencileri, Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{x}=3.29$) öğrencileri ve Ziraat Fakültesi ($\bar{x}=3.07$) öğrencileri arasında farklılığa rastlanılmaktadır.

Alt boyutlara dair etki büyüklükleri incelendiğinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin ödevin yapılma biçimi, ödevin katkıları, ödevin kazanımları ve ödevin özellikleri alt boyutlarında okudukları bölüm değişkeninden düşük düzeyde, ödevin veriliş biçimi alt boyutunda ise orta düzeyde etkilendiği belirtilebilir.

Lisans Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Öğretim Elemanı Algısı Düzeyleri

Bu bölümde lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışlarına yönelik algı düzeylerinin okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Lisans Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretim Elemanı Davranışları
Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi
Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yetersiz Öğretim Elemanı	1.99	0.038
Asabi Öğretim Elemanı	1.71	0.084
Anlayışlı Öğretim Elemanı	3.45	<.001
Otoriter Öğretim Elemanı	2.22	0.019

*p>.05

Tablo 14'teki sonuçlara göre asabi öğretim elemanı (Levene's F=1.71) alt boyutundaki dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre asabi öğretim elemanı boyutu normal dağılım sergilediği için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışlarına yönelik algı düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak öğretim elemanı davranışları ölçeğinin asabi öğretim elemanı ve alt boyutunun analizinde varyansların dağılımı homojen olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular tablo 15'te verilmiştir. Yetersiz öğretim elemanı, anlayışlı öğretim elemanı ve otoriter öğretim elemanı alt boyutlarında ise homojen dağılım olmadığından dolayı parametrik olmayan test tekniklerinden biri olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Bu alt boyutlara ait bulgular ise tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı
Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	η^2
Asabi Öğr. Elemanı	Dış Hekimliği	40	2.94	0.885	2.28	0.016	Dış Hek.-Fen-Ede.	0.028
	Eğitim Fak.	237	2.47	0.954				
	Fen-Edebiyat	50	2.22	1.000				
	Hukuk Fak.	30	2.81	1.045				
	Müh. Ve Mim.	34	2.38	0.852				
	Sağlık Bil.	81	2.53	0.891				
	Spor Bil.	74	2.36	0.843				
	Ziraat Fak.	32	2.38	0.848				
	İİBF	99	2.40	1.080				
	İslami İlimler	50	2.34	0.994				

*p<.05

Tablo 15'teki analiz sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algısı bölüm değişkenine göre asabi öğretim elemanı ($F=2.32$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Asabi öğretim elemanı boyutu için; Diş Hekimliği Fakültesi ($\bar{x}=2.94$) öğrencileri ile Fen ve Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=2.22$) öğrencileri arasında Diş Hekimliği öğrencileri lehine farklılık gözlemlenmiştir. Ölçekteki maddelerin olumsuz şekilde ifade edildiği göz önünde bulundurulduğunda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Diş Hekimliği Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu öğretim elemanı davranışları algısına sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu alt boyuta dair etki büyüklüğü incelendiğinde ise lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışlarına yönelik algı düzeylerinin asabi öğretim elemanı alt boyutunda okudukları bölüm değişkeninden düşük düzeyde etkilendiği belirtilebilir.

Tablo 16. Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yönelik Algı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	sd	X^2	p	Fark	η^2
Yetersiz Öğr. Ele.	Diş Hekimliği	40		9	16.2	0.064		
	Eğitim Fak.	237						
	Fen-Edebiyat	50						
	Hukuk Fak.	30						
	Müh. Ve Mim.	34						
	Sağlık Bil.	81						
	Spor Bil.	74						
	Ziraat Fak.	32						
	İİBF	99						
	İslami İlimler	50						
Anlayışlı Öğr.Ele.	Diş Hekimliği	40		9	24.6	0.03	Diş.Hek-Fen-Ede.	0.03
	Eğitim Fak.	237					Diş Hek.-İİBF	
	Fen-Edebiyat	50					Diş Hek.-İslami İl.	
	Hukuk Fak.	30						
	Müh. Ve Mim.	34						
	Sağlık Bil.	81						
	Spor Bil.	74						
	Ziraat Fak.	32						
	İİBF	99						
	İslami İlimler	50						
Otoriter Öğr. Ele.	Diş Hekimliği	40		9	24.5	0.04		
	Eğitim Fak.	237						
	Fen-Edebiyat	50						
	Hukuk Fak.	30						
	Müh. Ve Mim.	34						
	Sağlık Bil.	81						
	Spor Bil.	74						
	Ziraat Fak.	32						
	İİBF	99						
	İslami İlimler	50						

* $p<.05$

Tablo 16'da yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeylerinin bölüm değişkenine göre yetersiz öğretim elemanı alt boyutunda ($\chi^2=16.2$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği

görülmektedir ($p>.05$). Anlayışlı öğretim elemanı ($\chi^2=24.6$) alt boyutunda ise Dış Hekimliği Fakültesi öğrencileri lehine, Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrenciler ve İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Otoriter öğretim elemanı alt boyutunda ($\chi^2=24.5$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmesine rağmen ($p<.05$) yapılan Games-Howel testi sonucunda bölümler arası anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemünde ‘Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna yanıt bulabilmek için parametrik testlerden Pearson Korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretim Elemanı Davranışları Algısı
Ödev Süreci Algısı	r	-0.327
	df	-725

$p<.05$

Tablo 17’ye göre lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ile algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r=-0.327$, $p<.001$). Bu bulgu öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarının azalmasının, öğrencilerin ödev sürecine ilişkin algılarını daha olumlu hale getirdiğini göstermektedir. Ölçekte olumsuz yapıdaki ifadelerin kullanılmış olması nedeniyle düşük öğretim elemanı puanları daha olumlu davranış algısını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu negatif korelasyon olumlu bir ilişki şeklinde yorumlanabilir.

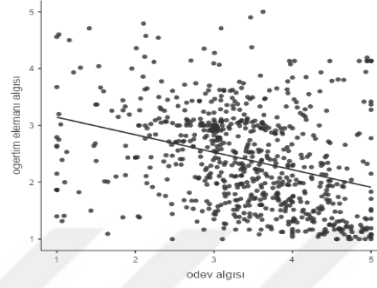
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan ‘Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri algıladıkları öğretim elemanı davranışları tarafından istatistiksel olarak yordanmakta mıdır?’ sorusu için gerekli varsayımlar test edildikten sonra basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Birinci varsayım olan normal dağılım varsayımı için bu çalışmadaki iki değişkenin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0.472 ve 0.072, öğretim

elemanı davranışları algılarının çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla 0.341 ve -0.550 olarak bulunmuş ve normal dağılım kriterinin sağlandığı görülmüştür

İkinci varsayım olan ‘doğrusallık’ için regresyon modelinde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerekmektedir. Bunun için bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki saçılım grafiğine bakılmış ve sonuç Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasındaki Doğrusallık

Şekil 1’e göre bağımlı değişken olan öğrencilerin ödev süreci algısı ve bağımsız değişken olan öğretim elemanı davranışları arasında doğrusal bir ilişki görülmektedir. Şekil incelendiğinde veri noktalarının negatif eğimli regresyon doğrusu etrafında rastlantısal olarak dağıldığı görülmektedir. Bu durum değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve doğrusal regresyon modelinin uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü varsayım olan bağımsız hatalar yani otokorelasyon varsayımına göre her iki gözleme ait hatalar bağımsız olmalıdır. Bu varsayım karşılanmaz ise yani hatalar arasında otokorelasyon olursa regresyon modeline ait standart hatalar geçersiz olacak ve güven aralıkları etkilenecek anlamlılık testleri yanlış sonuçlar verecektir. Otokorelasyon varsayımında sıklıkla kullanılan Durbin-Watson testine göre DW değeri 0 ila 4 arasında değişir ve 2’ye eşit olması durumunda otokorelasyon olmadığı anlamı çıkar (Şengül Avşar, 2024). Yapılan analiz sonucunda Durbin-Watson değeri 2.08 ($p > .05$) bulunmuş ve varsayımın sağlandığı görülmüştür.

Dördüncü varsayım olan hataların normal dağılımı varsayımına göre regresyon analizi sonucunda tahmin edilen değerler ile gözlenen değerler arasındaki farklar/artıklar (tahmin hataları) normal dağılım sergilemelidir (Cevahir, 2020). Bu normallik varsayımının kontrolünde her iki değişkenin birlikte saçılım grafiği ve Q-Q plot grafiği incelenmelidir (Şengül Avşar, 2024). Saçılım grafiklerinde noktaların yatay sıfır çizgisinin etrafında rastgele dağılması beklenirken Q-Q plot grafiğinde ise noktaların 45

derece çizgisinin üzerinde veya yakınında olması beklenmektedir. Yapılan analizlerde lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarına ait saçılım grafiğinde noktaların yatay sıfır çizgisine yakın şekilde rastgele dağıldığı ve Q-Q plot grafiğinde 45 derecelik çizgi üzeri ve yakınında dağılım göstererek hataların normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür.

Yukarıda belirtilen basit doğrusal regresyon varsayımları doğrulandıktan sonra araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna cevap vermek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiş ve yapılan analizler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	4.241	0.0953	-	44.50	$p<.001$
Öğretim Elemanı Davranışları Algısı	-0.348	0.0373	-0.327	-9.33	$p<.001$

Not: Bağımlı Değişken: Ödev Süreci Algısı

Tablo 18’e göre lisans öğrencilerinin ödev süreci algıları ile algıladıkları öğretim elemanı davranışları orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemekte ($R=0.327$, $R^2=0.107$, $p<.001$) ve öğretim elemanı davranışları algısı toplam varyansın %10.7’sini açıklamaktadır. Yani öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarının %10.7’lik kısmı öğretim elemanı davranışları algısı tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarındaki 1 birimlik artışın öğrencilerin ödev sürecine yönelik olumlu algılarında 0.327 birim azalmaya sebep olmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları ele alındığında ise algılanan öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin ödev süreci algıları üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazın kapsamında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk sorusu çerçevesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarının ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının ne düzeyde olduğuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde lisans öğrencilerinin orta-üst seviyede ödev algılarına sahip oldukları, özellikle ödevin kazanımları alt boyutunda ve ödevin sorumluluk duygusu kazandırdığının belirtildiği maddede yüksek oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ödevleri yalnızca yerine getirilmesi gereken bir görev olarak değil, öğrenme sürecinin destekleyici bir parçası olarak gördüklerine işaret etmektedir. Öğrenciler, ödev süreci boyunca aldıkları yönlendirmeleri, sürece dair sahip oldukları kontrol duygusunu ve bu süreçte elde ettikleri akademik katkıyı fark etmekte ve önemsemektedir.

Ünal, Yıldırım ve Sürücü (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin genel olarak olumlu ödev algılarına ve ödevin kazanımlarıyla alakalı olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Şahin ve İnce (2019) elde ettikleri bulgularda öğrencilerin ödevlerin daha iyi öğrenmeye katkı sağladığı yönünde olumlu algılara sahip olduklarını belirtmektedirler. Karcı Aktaş, Gündoğdu ve Vural (2020) da bu çalışmayla benzer şekilde öğrencilerin ödevler hakkında öğrenilen bilgileri tekrar etme, sorumluluk duygusu kazanma, çalışma becerilerini geliştirme gibi olumlu düşünce ve algılara sahip olduklarını belirtmektedir. Cımbız ve arkadaşları (2019) ise özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları metaforik çalışmada öğrencilerin ödevleri geliştirici olarak nitelendirmesi ve bu yönde metaforlar geliştirmesiyle olumlu algılara, ödevleri zor, zorlayıcı ve zorunluluk gibi kategorilerde nitelendirerek aynı zamanda olumsuz algılara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışı düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kullanılan

ölçekteki maddelerin olumsuz ifadelerle yazılması bu düşük algı düzeylerinin öğrencilerin öğretim elemanlarının olumsuz özellikleri konusunda düşük algı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler öğretim elemanı davranışlarına yönelik olumlu algılara sahiptirler. Bu sonuç, öğretim elemanlarının ders dışı süreçlerde de öğrencilerle etkili bir iletişim kurduklarını, yönlendirici ve destekleyici tutum sergilediklerini düşündürmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını, ödev süreciyle doğrudan ilişkilendirmekte ve bu davranışların kendilerini nasıl etkilediğini fark etmektedirler.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerini cesaretlendirdiği ve fikirlerine önem verdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Bayrakdar'ın (2016) çalışmasındaki öğrencilerin öğretim elemanı algılarını olumlu yönde etkileyen tutumlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanı dersini iyi anlatamıyor, dersini iyi yönetemiyor, işini sevmiyor gibi maddelere düşük oranda katıldıklarını belirterek bu konularda genel olarak olumlu algılara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç Şahin'in (2011) öğrencilerin ne tür öğretim elemanı davranışlarını etkili bulduğu yönünde yaptığı çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Asabi öğretim elemanı davranışları alt boyutuna da düşük düzeyde katıldıklarını belirten öğrenciler öğretim elemanlarına korkudan soru soramıyorum, itiraz edemiyorum, öğretim elemanı sinirlidir gibi maddelere düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Kumral'a (2009) göre de lisans öğrencileri öğrencilere değer veren ve onlarla iyi iletişim kurabilen öğretim elemanlarına karşı olumlu algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır ve dolayısıyla bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Lisans öğrencilerinin ödev süreci algılarında sınıf düzeyine göre ise çok küçük düzeyde bir farklılık görülmüştür. Dördüncü sınıflar lehine ortaya çıkan bu fark, öğrencilerin yükseköğretim boyunca geçirdikleri süre arttıkça ödevlere yönelik daha olumlu duygular geliştirdiği, ödevin önemi ve faydalarını süreç içerisinde daha iyi kavradığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Algılanan öğretim elemanı davranışlarında ise

sınıfa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bölüm değişkenine göre ise lisans öğrencilerinin ödev süreci algılarına göre küçük ve orta etki düzeyinde anlamlı farklılıklar, lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algılarına göre ise küçük düzeyde anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Burada Diş Hekimliği Fakültesi öğrencileri aleyhine olan anlamlı farklılıkların bölümde verilen ödevlerin zorluğundan ve öğretim elemanlarının öğrenci hatalarına karşı olan tavırları ve tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri lehine olan anlamlı farklılıkların ise görece daha az zorluk seviyesinde ödevlerden ve öğretim elemanlarının öğrenci hatalarına karşı daha anlayışlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hong, Peng ve Rowell (2009) çalışmalarında ödev süreci algılarına yönelik cinsiyete göre bir farklılığa rastlamamışlardır. Kaçkar, Shumow, Schmidt ve Grzetic (2011) ise çalışmalarında cinsiyete ve yaş düzeyine göre öğrencilerin ödev algılarının farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Pendergast, Nickens, Pham ve Canivez (2018) bu sonuçtan farklı olarak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha yüksek ödev algısına sahip olarak nitelediklerini belirtmişlerdir. Xu (2006) da çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ödev algılarına sahip olduğunu belirtmekte lakin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanılmadığının da altını çizmektedir. Deringöl (2022) de bu sonuçlara paralel şekilde matematik dersi için kız öğrencilerin daha yüksek ödev algılarına ve ödev alışkanlıklara sahip olduklarını ve kız çocuklarının erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir. Arıkan ve Altun'un (2007) çalışmaları ise öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklı ödev algılarına sahip olabileceği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada lisans öğrencilerinin algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Gündüzalp ve Demirtaş da (2020) lisans öğrencilerinin öğretim elemanı algılarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin olumlu ve olumsuz çok fazla öğretim elemanı davranışı algıları olduğunu belirtmiş fakat cinsiyete veya sınıfa göre bir farklılığın altını çizmemişlerdir. Kaya, Sungurtekin ve Deniz de (2017) öğretim elemanı kaynaklı sorunları inceledikleri çalışmada öğrencilerin farklı türlerdeki öğretim elemanı algılarında bahsetmiş fakat cinsiyet ve sınıfa göre bir farklılıktan söz etmemişlerdir.

Geçer (2013) çalışmasında cinsiyet, sınıf ve bölüme göre bir farklılıktan söz etmese de öğrencilerin öğretim elemanlarından liderlik ve rehberlik gibi rol beklentilerinin

olduğunun altını çizerek bu tarz yaklaşım sergileyen öğretim elemanlarının öğrencilerin algılarını olumlu yönde etkilediğinden bahsetmektedir. Koçak'ın (2021) çalışmasında ise öğretim elemanlarının profesyonel tutumları ve öğrenci merkezli anlayışları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımlarının öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarında olumlu gelişmelere sebep olabileceği düşünülmektedir. Genç (2007) de bu bulgulara paralel olarak sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ideal öğretim elemanı algılarını tespit etmeye yönelik olan çalışmasında öğrencilerin alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür gibi özellikleri ideal öğretim elemanında aradıklarını ve bu algıların cinsiyet veya öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Geçer ve Ergin (1999) öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini inceledikleri çalışmada öğrenci algılarının cinsiyete ve sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği, bölümlere göre ise anlamlı farklılıklara rastlandığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da öğretim elemanı davranışları algısı, öğrencilerin okudukları bölüme göre küçük düzeyde olsa da anlamlı farklılık göstermektedir. Göçen Kabaran ve Uşun'un (2017) çalışmalarında da lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarına yönelik sahip olduğu algılar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ile algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki olup olmadığına yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular, lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin ödev sürecine dair düşünce ve tutumlarının, öğretim elemanının tutum ve yaklaşımından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, adil, açıklayıcı, yönlendirici ve destekleyici davranışlarla karşılaştıklarında ödev sürecine daha fazla dahil olmakta ve bu süreci daha anlamlı bulmaktadır.

Bu çalışmada lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışlarına ilişkin algılarıyla ödev sürecine yönelik algıları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir. Örnek olarak Letterman ve Dugan (2004) öğretim elemanlarının açıklayıcı, destekleyici ve adil tutumlarının öğrencilerin öğrenim ve ödev süreçlerini karşı daha anlamlı ve daha faydalı bulmalarına yardımcı

olduğunu belirtmektedir. Chepcieng, Mbugua ve Kariuki (2006) da çalışmalarında bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak öğrencilerin hedeflerinde, değerlerinde, tutumlarında ve algılarında öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerinin ve onların davranışlarının büyük etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Kazar (2014) ise öğretim elemanlarının ödev sürecinde zamanında verdikleri geri bildirimlerin, açık yönergeler sunarak öğrencilere rehberlik etmelerinin öğrencilerin ödev motivasyonlarını arttırdığını belirtmektedir.

Lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarını sadece öğretim elemanının etkilemediğini ortaya koyan başka çalışmalara da alan yazında rastlanılmaktadır. Örneğin Trautwein ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada ödevlerin niteliği ile öğrencilerin ödev süreci algıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenciler anlamlı, gerçek yaşamla ilişkili ve eleştirel düşünmeyi destekleyen ödevlere karşı daha olumlu algılara sahiptirler. Xu (2010) da buna benzer şekilde öğrencilerin ödev algılarının sadece not almak için verilen ve belli bir amacı olmayan ödevler tarafından olumsuz olarak etkilendiğini ortaya koymaktadır. Xu (2008) aynı zamanda öğrencilerin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinin sahip oldukları zaman yönetimi becerileriyle de güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Çalışmasında öğrencilerin ödev motivasyonları ve zaman yönetimi becerilerini inceleyen araştırmacı zaman yönetimi zayıf olan öğrencilerde ödevlerin bir stres kaynağı olduğunun ve ödev sürecine karşı olumsuz algılar geliştiğinin altını çizmektedir. Bembenutty (2011) ise öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarının sahip oldukları içsel motivasyonla ilişkili olduğunu ve kendilerinin öğrenme sorumluluğunu üstlenen ve ödevi kişisel gelişim aracı olarak gören öğrencilerin ödev sürecine yönelik daha pozitif algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmayla paralel şekilde Şahin İzmirli, Çalışkan ve İzmirli (2019) de öğrencilerin ödev süreçlerine yönelik algılarının içsel motivasyonlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Yar Yıldırım (2020) çalışmasında bu araştırma sonuçlarına paralel olarak ödev sürecinde öğretim elemanları davranışlarının etkili olduğunu, lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz davranışları sonucu ödev algılarının değişebildiğini ortaya koymaktadır. Türkdal (2023) da çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin ödev sürecinde öğretim elemanı davranışlarından olumlu veya olumsuz olarak etkilendiğini belirtmektedir.

Şahin ve İnce (2019) ise lisans öğrencilerinin, ödev yaparken öğretim elemanlarının desteğini görmelerinin ve öğretim elemanlarının ödev sürecine katkı sağlamalarının öğrencilerin çoğunlukla görmek istediği bir davranış olduğunu belirtmekte ve araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ersoy ve Özden (2011) de öğretmen adaylarının ödev algılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında lisans öğrencilerinin ödev alışkanlıklarının bazılarının öğretim elemanı kaynaklı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanının esnek davranışlarının lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

Letterman' ın (2013) elde ettiği bulgular da öğretim elemanlarının iyi yapılmış ödevlerin farkında olmasının ve olumlu geri dönütler vermesinin yani olumlu insani davranışlarda bulunmasının öğrencilerin ödev süreci algılarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Katz, Kaplan ve Gueta' nın (2010) bulguları da öğrencilerin ödev süreci algılarında öğretici davranışlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilere sağlanan öğretmen desteğinin ,ihtiyaç düzeyinden bağımsız olarak, her seviyede ödevlere yönelik olumlu motivasyon sağlama konusunda etkili bir faktör olduğu belirtilmiştir. Feng, Xie, Gong, Gao ve Cao (2019) da benzer şekilde öğrencilerin ödev algıları ile öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin öğretmen desteği ile ödev motivasyonları ve çabaları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Nunez ve arkadaşları (2018) da bu bulgularla benzer şekilde öğrencilerin ödev sürecine yönelik algıları ve öğretmen davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusu çerçevesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarının öğretim elemanı davranışları tarafından istatistiksel olarak yordayıp yordanmadığına cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarında öğretim elemanı davranışları anlamlı bir yordayıcıdır. Bu durum, öğrencilerin ödev sürecine yönelik yaklaşımlarının sadece bireysel motivasyonlarıyla değil, aynı zamanda öğretim elemanlarıyla yaşadıkları etkileşimle de şekillendiğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretim elemanının öğrenciyle kurduğu ilişki, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

İçme ve Büyük (2023) ideal öğretmen özelliklerinin öğrenciler tarafından belirtildiği çalışmasında öğrencilerin öğretmenleri sadece eğitici olarak görmediklerini, birey olarak karakterinin ve bu karakterin sınıfa yansımalarının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ideal öğretmeni eğlenceli, anlayışlı, adil ve empati kurabilen kişiler olarak tanımlamaları öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin ödev algılarında da yordayıcı bir unsur olabileceğini göstermektedir. Ünver (2005) de çalışmasında öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında öğrenci merkezli öğretim yapmasına etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının uygulama sırasında öğrenci merkezli eğitim yapmasında destekleyici ya da engelleyici olmasının öğretmen adayları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenci davranış ve tutumlarında anlamlı bir yordayıcı olduğunun göstergesi olan bu sonuç mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Arıkan ve Altun (2007) ise sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği adaylarıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğretim elemanlarının ödev verirken dikkat etmesi gereken hususlara değinmiş ve öğrencilerinin ödev algılarının öğretim elemanlarının kullandığı teknik ve verdikleri ödev türleri tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin ödev algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Farmer (2018) etkili öğretmen özelliklerinin sınıf içindeki öğrenci motivasyonunu incelediği çalışmada öğretmen davranışlarının ve etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin motivasyonu ve ödev sürecine katılımı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu ödev sürecinde öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin ödev süreci algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Koçak ve Kirazcı'nın (2002) çalışması da öğrencilerin ödev sürecinde ödevin anlamının ve amacının açıkça belirtilmesinin, açık ve anlaşılır açıklamalar yapılmasının, kendilerine rehberlik edilmesinin, yani öğretim elemanı davranışlarının olumlu tutumlar ve algılar yarattığını belirtmiş, olumlu öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarında anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Aydeniz (2020) yaptığı çalışmada öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Tünkler (2022) de sosyal bilgiler dersindeki öğrenci motivasyonunu beklenti-değer yaklaşımı açısından incelediği çalışmasından öğrencilerin ders motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiş ve geleneksel öğretim sergileyen,

düşünme süreçlerine yönelmek yerine ezberci öğretim stratejileri sergileyen öğretmen davranışlarının bu durumda etken olabileceğini belirtmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar verilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kısımda araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları orta-üst seviyededir. Öğrenciler en yoğun olarak ödevin kendilerinde sorumluluk duygusu kazandırdığını belirtmekte ve ödevin kazanımları konusunda üst düzey algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Lisans öğrencilerinin öğretim elemanı algıları ise düşük seviyededir. Bunun sebebi ölçekte kullanılan maddelerin olumsuz şekilde yazılmasıdır. Başka bir ifadeyle, lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarına yönelik algılarının düşük, olumlu davranışlarına yönelik algıları ise orta-üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkenine göre ise Diş Hekimliği Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ödev süreci algıları diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algıları da benzer şekilde cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkenine göre ise Diş Hekimliği Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farka sahip olduğu söylenebilmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algı düzeyleri ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma verileri öğretim elemanlarının algılanan

olumsuz davranışlarının azaldıkça lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algılarının arttığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanı davranışları öğrencilerin ödev sürecine yönelik algı düzeylerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bu iki değişken arasında anlamlı negatif ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada lisans öğrencilerinin ödev sürecine yönelik algıları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde gelecekte yapılabilecek araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar neticesinde araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Bu çalışma sadece Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde okuyan lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması açısından sınırlıdır. Ayrıca bu üniversitedeki tüm fakültelerin çalışmaya dahil edilmemiş olması da bir sınırlılıktır. Bu bağlamda belirtilen üniversite ve bölümlerin yanı sıra farklı bölgelerden farklı üniversitelerde ve tüm bölümleri kapsayacak şekilde bir çalışılma yürütülmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar neticesinde öğrencilerin ödev süreci algılarının orta-üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak farklı bölümlerden lisans öğrencileriyle görüşmeler yapılarak bu olumlu algılara nelerin daha çok sebep olduğu ve öğrencilerin bu olumlu algılarının daha da artırılması hususunda neler yapılabileceği noktasında veriler toplanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada lisans öğrencilerinin öğretim elemanı davranışları algıları anketle ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılabilecek görüşmelerle, sadece anketle veri toplamaktan ziyade, öğrencilerden öğretim elemanlarına yönelik daha derin cevaplar alınmasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma öğrencilerin ödev sürecine ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarına yönelik bir çalışmadır ve elde edilen sonuçlar önceki bölümlerde sunulduğu gibidir. Öğretim elemanlarının ödev sürecine yönelik düşüncelerinin ve

algıladıkları öğrenci davranışlarının araştırılmasının farklı bir pencereden öğretim elemanı-öğrenci-ödev süreci üçgenine bakılmasını sağlayacağı ve alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarının azaldıkça öğrencilerin ödev süreci algılarının artması bu çalışmanın en belirgin sonucudur. Bunun ışığında öğretim elemanlarına etkili iletişim ve öğrencilerle diyaloglarını geliştirebilecek seminerler verilmesi öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanı davranışları algılarının gelişmesine vesile olacağı ve ödev sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin ödev sürecine yönelik algılarının öğretim elemanı davranışlarıyla ilişkili olduğunu görülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarında ödevin sadece bir değerlendirme aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir pedagojik yöntem olarak yeniden tanımlanması ve bu doğrultuda ulusal düzeyde çerçeve programların oluşturulması önerilmektedir.

Üniversitelerde ödev verme, değerlendirme ve geri bildirim sağlama süreçlerinin şeffaf ve pedagojik ilkelere uygun şekilde yürütülmesini temin etmek amacıyla kalite güvencesi sistemleri içine entegre edilecek bir “ödev yönetim politikası” geliştirilmelidir. Bu politika ile ödevlerin niteliği, öğretim elemanlarının rehberlik düzeyi ve öğrenci memnuniyeti gibi ölçütler periyodik olarak izlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin M.Ö. (2002). *Eğitim öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayınları
- Ağçay, F. (2019). *Üçüncü nesil üniversiteler: Kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler ile başarı unsurlarının belirlenmesine yönelik üniversite paydaşları üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akaslan, D. (2017). Yüksek öğretimde okul başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Researcher*, 5(4), 224-241.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Altun, E. ve Arıkan, Y.D. (2007). Sınıf ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödev Sitelerini Kullanımına Yönelik Bir Araştırma. *İlköğretim Online*. 6(3), 366–376.
- Arslan, A. (2021). *Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, A. ve Özdamar, N. (2020). Yükseköğretimde programlama derslerine yönelik bir otomatik ödev notlandırma sistemi önerisi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 42-51.
- Arslan, K. (2024). *Eğitim diplomasisi ve yükseköğretim politikası bağlamında yumuşak güç unsuru olarak uluslararası öğrenciler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 222-229.
- Aydeniz, N. (2020). Öğretmen öğrenci ilişkisi açısından ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi. *Edebali İslamiyat Dergisi*, 4(1), 209-237.

- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ayten, A. M. (2016). Yükseköğretim kurumlarında stratejik sürdürülebilir alan yönetimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 142-154.
- Aziz, A. (2020). Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi ve iletişim eğitimi Akreditasyonu. *Yeni Yüzyıl’da İletişim Çalışmaları*, 1(1), 12-29.
- Babüroğlu, O. N. (2003). *Eğitimin geleceği: Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Publications.
- Bağlama, Y. (2022). *Ortaokul öğrencilerine verilen fen bilimleri ödevleri ve geribildirimlerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Barkley, A. P. (2010). “Academic coaching” for enhanced learning, higher levels of student responsibility, and greater retention. Agricultural & Applied Economics Association’s’da sunuldu. Colorado, Amerika.
- Baş, M. (2015). *Türkiye’de girişimci üniversitenin oluşturulmasına ilişkin bir model önerisi ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bayrakdar, N. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerine göre derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayan öğretim elemanı davranışları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3033-3053.
- Bembenutty, H. (2011). Meaningful homework completion: The role of self-regulation, delay of gratification, and academic motivation. *Self-regulated learning* (pp. 233–255).
- Brophy, J. (2000). Teaching. Educational Practices Series--1.

- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 515-533.
- Buijs, M. ve Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1279–1296.
- Bükrü, E. (2024). *Eğitim kademelerine göre öğrencilerin ödev kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, E. (2020). *Yükseköğretim Kalite Kurulu: Kurum gösterge raporları analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Canfield, S. L. ve Zuccaro, S. G. (2016). Digital homework for kinematics and dynamics of machinery. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 44(2), 165-182.
- Carlsson, T. (2008). *Homework for English from the Students' Perspectives*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malmö Högskola, İsveç.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları
- Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Chepcheng, M. C., Mbugua, S. N. ve Kariuki, M. W. (2006). University students' perception of lecturer-student relationships: a comparative study of Public and Private Universities in Kenya. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 80.
- Chin, J. M. C., Lin, H. C. ve Chen, C. W. (2022). Homework and learning achievements: How much homework is enough?. *Educational Studies*, 48(3), 408-423.

- Cımbız, A. T., Köksal, Ç., Köksal, M., Cımbız, T. C. Ve Köksal, T. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin “ödev” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 19-31.
- Cooper, H. (1994). Homework research and policy: A review of the literature. *Research/Practice*, 2(2), 1-10.
- Cooper, H. (2001). Homework for All--in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. ve Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143-153.
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A. ve Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 139-148.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New Delhi: Sage publications.
- Çelebi, C. ve Arslantaş, S. (Editörler) (2021). *Öğrenme ve öğretme sürecinde ödev*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinsaya, G. (2014). *Yükseköğretim için bir yol haritası: Yeni YÖK Yükseköğretim Kurulu 2014 raporu*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Çiçek, Ş., Koçak, S. ve Kirazcı, S. (2002). Importance and frequency of various teacher and student behavior on student participation in physical education class. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 7(4), 3-14.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Deringöl, Y. (2022). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 56-64.
- Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dinç, R. G. ve Gizir, S. (2019). Öğrencilerin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 29-39.

- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Doyle, M. A. E., ve Barber, B. S. (1990). *Homework as a learning experience. What research says to the teacher. (Third Edition)*. Washington: National Education Association,
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 55-67.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Dursun, B. (2021). *Çevrimiçi ödev, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Edwards, W. (2017). *What is the point of homework and should schools set it?*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Bedfordshire, England.
- Egemen, E. (2024). *Students' homework self-regulation and homework practices: the case of students from different educational cycles in Yozgat*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ektem, İ.S. ve Yıldız, S. B. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 78-91.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim dergisi*, (3), 137-141.
- Engin, O., Uluagaç, F., Çağlı, S. D. ve Karaman, S. (2023). Türkiye’de Mühendislik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Süreçlerinin Analizi. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 8(3), 237-248.
- Epstein, J. L. (1983). Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Erdem, A. (2025). *Türkçe dersinde verilen ev ödevleri hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (1.-4.sınıflar)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları: PAÜ örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 525-538.
- Eren, G. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin ev ödevlerine ilişkin algıları, karar alma süreçleri ve davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ergin Kocatürk, H. (2021). *Türkiye'de yükseköğretim yönetimi: Tarihsel dönüşüm, sistem koordinasyonu ve kurumsal yönetim*. Yayınlanmamış doktora tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergin, A. ve Geçer, A. (1999). Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim biçimleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 32(1).
- Ergün, M ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık
- Ergün, M., Karabacak, N., Korkmaz, İ. ve Küçük, M. (Editörler.), (2018). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ermiş, M. (2016). *ISO 9001: 2008 Kalite yönetim sistemi uygulamalarının eğitim kurumları kalitesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Ersoy, A. ve Özden, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Ödevlerinde İnternette İntihal Yapmalarında Öğretim Elemanının Rolüne İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 608-619.

- Ertütüncü, C. (2024). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Farmer, A. (2018). The impact of student-teacher relationships, content knowledge, and teaching ability on students with diverse motivation levels. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 13-24.
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L. ve Cao, Y. (2019). Effects of Parental Autonomy Support and Teacher Support on Middle School Students' Homework Effort: Homework Autonomous Motivation as Mediator. *Frontiers in Psychology*, 10, 612.
- Geçer, A. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim elemanı-öğrenci iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 349-367.
- Genç, S. Z. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim*, 35(173), 210-218.
- Gou, R., Yang, X., Chen, X., Cao, C. ve Chen, N. (2024). The relationship between teachers' homework feedback, students' homework emotions, and academic self-esteem: A multi-group analysis of gender differences. *Social Psychology of Education*, 27(5), 2605-2635.
- Göçen Kabaran, G. ve Uşun, S. (2017). Metaphors of Education Faculty Students on Perceptions of Faculty and Instructors. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(2), 35-49.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gür, B. ve Özer, M. (2012). Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi. Seta Çalıştay
- Güler, Ş.Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-iş birliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe – yöntem – analiz* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Harvey, L. (2006). *Understanding quality. EUA Bologna handbook: Making Bologna work*, 1(1), 1-29.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Kaçkar, H.Z., Shumow, L., Schmidt, A. ve Grzetic, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Hong, E. Peng Y. ve Rowell, L.L. (2009). Homework self-regulation: grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*.
- <https://www.yokak.gov.tr/y-hakkimizda/#> 16.04.2025 erişim tarihi
- İçme, T. ve Büyük, U. (2023). İdeal öğretmen ve öğrenci özellikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(2), 16-33.
- İşbulan, O., Çam, E., ve Bağcı, H. (2023). The Effect of the Homework Process on Academic Procrastination Behavior in Higher Education. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 280-288.
- Kahraman, E. (2014). *Students' perceptions of teacher motivational behaviors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalenkoski, C. M. ve Pabilonia, S. W. (2014). *Does high school homework increase academic achievement?* IZA Discussion Paper No.8142. Institute of Labor Economics.

- Kara, A., İzci, Eyüp., Köksalan, B. ve Zelyurt, H. (2015). Algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 1(1), 21-32.
- Karakurt, G.S. (2023). *Algılanan ebeveyn stili, öğretmen davranışları ve öz düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcı Aktaş, C., Gündoğdu, K. ve Akar Vural, R. (2020). Yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin ödev alışkanlıklarının ve okul dışı etkinliklerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 683-703.
- Katz, I., Kaplan, A. ve Gueta, G. (2009). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Kaya, H. İ., Taşdan, M., Kop, Y. ve Metin, M. (2012). The perceptions of the prospective teachers about the democratic attitudes of the teaching staffs (City of Kars case). *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2(1), 39-50.
- Kaya, M.F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 176-195.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazár, K. (2014). The role of lecturers in students' performance. *University of Szeged, Hungary. ICOTS9 (2014) Contributed Paper. Hungary: University of Szeged*.
- Koç Akran, S. K. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 74-95.
- Koçak, S. (2021). Relationship between teachers' professional attitudes and the student-centered teacher behaviors. *Political Economy and Management of Education*, 2(1), 1-13.

- Kogan, S. ve Rueda, R. (1997). Comparing the Effects of Teacher-Directed Homework and Student-Centered Homework on Return Rate and Homework Attitudes of Minority Learning Disabled Students.
- Kum, O. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 92-102.
- Lauermann, F. ve Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441.
- Letterman, D. (2013). Students perception of homework assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(2), 113-122.
- Letterman, M. R. ve Dugan, K. B. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development. *College Teaching*, 52(2), 76-79.
- Martín, P. A. (2019). Student perceptions of a good university lecturer. *Educacao e Pesquisa*, 45, e196029.
- Martínez, S. (2011). An examination of Latino students' homework routines. *Journal of Latinos and Education*, 10(4), 354-368.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574
- Moore, R., Caines, A., Rice, A. ve Buttery, P. (2019). Behavioural cloning of teachers for automatic homework selection. In *Artificial Intelligence in Education: 20th International Conference, AIED 2019, Chicago, IL, USA, June 25-29, 2019, Proceedings, Part I* 20 (pp. 333-344).
- Mushaathoni, M. ve Cekiso, M. (2022). Students' perceptions of lecturers' motivational strategies and their attitudes towards the English language and an academic English module. *Literator-Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*, 43(1), 1904.
- Noori, A. Q., Said, H., Mohamad Nor, F. ve Abd Ghani, F. (2020). The relationship between university lecturers' behaviour and students' motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11C), 15 - 22

- Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 594-620.
- Öcal, S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ölmezler Öztürk, E. (2012). *Teacher motivational behaviors in language classrooms: how do students and language instructors perceive them?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özcan, B. (2020). *Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Nobel Dağıtım.
- Özden, Y. (2002) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Özkaya, A. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi tasarlama ve geri bildirim sağlama süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, S. (2019). *Üniversite ve özerklik. üniversite özerkliğinin göstergeleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Pan, Z., Feng, Z. ve Yuan, H. (2019, July). The *Unimportance of Homework in College Education*. In 2019 Scientific Conference on Management, Education and Psychology (Vol. 1, pp. 21-24). The Academy of Engineering and Education.

- Partlak, İ. (2014). *Teacher motivational behaviors: A study at Ufuk University preparatory school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Pelin, M., Sert, H. ve Yürümez, Y. (2022). Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK): Değerlendirme süreçleri ve deneyim paylaşımı. *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 7(3), 506-510.
- Pendergast, L.L., Nickens, L., Pham, Pham, S. ve Canivez, G.L (2018). Race and Gender Differences in Teacher Perceptions of Student Homework Performance: a Preliminary Examination. *Contemp School Psychol* 22, 294–302 (2018).
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. ve Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168-180.
- Saklı, A. R. ve Akbulut Akdoğan, H. T. (2017). *Dünyada ve Türkiye’de Üniversitelerin Tarihi Gelişimi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları.
- Samancı, O. ve Yıldırım, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının demokratik ve demokratik olmayan tutum ve davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 115-128.
- Sarıbaylı, F. (2023). *Azerbaycan yükseköğretim sistemi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Schiefele, U. ve Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary educational psychology*, 42, 159-171.
- Gündüzalp, S. ve Demirtaş, Z. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Gözüyle Öğretim Elemanları. *Journal of Higher Education and Science*.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin İzmirli, Ö., Çalışkan, G. ve İzmirli, S. (2019). Çevrimiçi ödev gönderme ve dönüt alma sürecinde öğrenci katılım davranışları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 206-229.
- Şahin, V. ve İnce, Z. (2019). Coğrafya bölümü öğrencilerinin ödev destekli öğretim üzerine görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 696-707.
- Şen, H.Ş. ve Gülcan, M.G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29:29-41
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşcı, D. ve Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi (11. baskı)*. Ankara: (Kendi yayını).
- Tilgel, H. (2010). *Attitudes of university preparatory school students towards ICT enhanced homework*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA journal*, 19(2), 5-9.
- Trautwein, U. ve Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15, 115-145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. ve Niggli, A. (2006). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and context characteristics. *Learning and Instruction*, 16(6), 456–473.

- Turan, Y. ve Duruhan, K. (2023). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi kapsamında verilen ödevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 30-55.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 136-154.
- Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci motivasyonu: beklenti-değer yaklaşımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 219-236.
- Türkdal, Y. N. (2023). *Akademisyenlerin ve öğrencilerin lisansüstü ödevlere yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Türkoğlu, A., Saban, İ. A. ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Trautwein, U. ve Lüdtke, O. . (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.
- Uludağ, G., Bora, M. ve Çatal, S. (2021). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sistemi ve öğrenci katılımının önemi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Ülgen, P. (2010). Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki üniversiteler ve eğitim/the universities and education in Europe in the late middle ages. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 347-372.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (48), 555-574.
- Ünver, G. (2005). Öğretmen adayının öğrenci merkezli öğretim yapmasına uygulama öğretmeninin etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(322),23-30.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205–212.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D. ve Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary educational psychology*, 33(3), 360-381.

- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. (Çev. Devrim, N. ve Belge, T.) İstanbul: Yaylacık Matbaacılık.
- www.sozluk.tdk.gov.tr/ [Türk Dil Kurumu Sözlükleri](http://www.sozluk.tdk.gov.tr/)
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*.
- Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(2), 304-324.
- Xu, J. (2010). Predicting homework attitudes and behaviors: The role of perceived parental involvement and student homework engagement. *Educational Psychology*, 30(5), 513-530.
- Yalçın, A. (2019). *The effects of online EFL assignments on student success: Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) Gölhisar Vocational School (GVS)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği'nde yükseköğretim çalışmaları: Bologna süreci ve Türkiye üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 143-154.
- Yar Yıldırım, V. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen ödevler hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 233-246.
- Yar Yıldırım, V. (2021). Homework process in higher education scale (HPHES): A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 120-134.
- Yatkın, A. (2004). *Toplam kalite yönetimi* (Vol. 2). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yel, M. (2019). *Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK]. (2023). *Kurumsal dış değerlendirme süreci uygulama esasları*. <https://www.yokak.gov.tr>

Yöntem, E. (2023). *Yükseköğretimde değişen eğitim politikaları bağlamında kalite güvencesi: İngiltere, Kore ve Türkiye üzerine bir analiz*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.



EKLER

Ek 1.Etik Kurulu Raporu

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
26.03.2024	06	01-36

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 06.13- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 11.03.2024 tarih ve 410279 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Lisans Öğrencilerinin Ödev Sürecine Yönelik Algı Düzeyleri ve Algıladıkları Öğretim Elemanı davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM Celal GÜL (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 2. Anket Çalışma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2024-417287



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-36763901-044-417287
Konu : Anket Çalışma İzni

29.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Celal GÜL'ün, Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışması kapsamında biriminiz öğrencileri üzerinde uygulama çalışması yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı ve ekleri

Dağıtım:

Diş Hekimliği Fakültesi Dekanlığına
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Eczacılık Fakültesi Dekanlığına
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığına
Hukuk Fakültesi Dekanlığına
İslami İlimler Fakültesi Dekanlığına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dekanlığına
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Tıp Fakültesi Dekanlığına
Ziraat Fakültesi Dekanlığına
Devlet Konservatuarı Müdürlüğüne
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne
Adalet Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Tokat Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne
Tokat Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 3. Yazarın Özgeçmişi
ÖZGEÇMİş

