

2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU ÖZTAŞ

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖDEV NİTELİĞİNİN ÖĞRENMEYE KATKISININ DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU ÖZTAŞ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖDEV NİTELİĞİNİN ÖĞRENMEYE KATKISININ DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU ÖZTAŞ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal BAY

GAZİANTEP
TEMMUZ 2023

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Cansu Öztaş**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim

Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tezin Başlığı : Ödev Niteliğinin Öğrenmeye Katkısının Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması**Tezin Savunma Tarihi :** 05/07/2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

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

Prof. Dr. Erdal BAY
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleriİmzası

Prof. Dr. Erdal BAY (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Birsal AYBEK

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Cansu Öztaş

Öğrenci Numarası: 212604111001

Tezin Savunma Tarihi: 05/07/2023

ÖNSÖZ

Tüm dünyada ve ülkemizde tartışmalı konular içerisindeki yerini yıllardır koruyan ve öğretim süreçlerinde öğretmenlerce sıkça tercih edilen ödevler eğitim sistemimizde var olması gereken ancak daha etkili uygulanması konusuna yönelik çözümler geliştirilmesinin gerekli olduğu bir öğretim stratejisidir. Ödevlere yönelik mevcut eleştirel bakış açısının aksine ödevlerin faydalı olduğu varsayımından hareketle ödev niteliğinin hangi şartlarda öğrenme üzerinde daha etkili olabildiğinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Tasarlanan eylem planının değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerle alanyazına katkıda bulunacak sonuçlar elde edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle araştırmam boyunca öneri ve katkılarıyla bana rehberlik eden, bilgi birikimi ve tecrübeleri ile ufkumu açan, desteğini her daim hissettiğim ve örnek aldığım değerli bir bilim insanı ve saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Erdal BAY'a çok teşekkür ederim.

Araştırmama vermiş olduğu katkılarından ve yol göstericiliğinden dolayı saygıdeğer hocam Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez savunmamda jüriliğe katılmayı kabul ederek beni onurlandıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Doç. Dr. Birsal AYBEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmamın yürütülmesinde ve uygulanmasında benden desteklerini esirgemeyerek çalışmaya verdikleri katkılarından dolayı okul idarecilerine, öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, sıkıntılı zamanlarımda göstermiş oldukları sabır ve hissettirdikleri sonsuz sevgileriyle beni iyileştiren, bana inanan, desteklerini hep hissettiğim, güç kaynağım ve en büyük şansım olan annem, babam ve abime minnettarım.

Temmuz 2023

Cansu ÖZTAŞ

ÖZET

ÖDEV NİTELİĞİNİN ÖĞRENMEYE KATKISININ DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ÖZTAŞ, Cansu
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal BAY
Temmuz-2023, 153 sayfa

Bu çalışmanın amacı pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisini değerlendirmek ve öğretmen ve öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları ile bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Bu araştırmada teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Tasarlanan eylem planı araştırma bağlamı çerçevesinde hazırlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Eylem planı hazırlama aşamasında; araştırma bağlamı olarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde devlete bağlı bir ilkokuldaki dördüncü sınıf şubelerinden üçünde öğrenim görmekte olan 68 öğrenci ile bu sınıfların öğretmenleri ve Fen Bilimleri dersi “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi belirlenmiştir. Eylem planı farklı ödev türleri (pekiştirme, hazırlık, geliştirme) kullanılacak şekilde tasarlanmış ve planda kullanılmak üzere farklı niteliğe sahip ödevler geliştirilmiştir. Öğretmenlere ödevle yönelik eğitim verilerek öncelikle eylem planı 1 uygulanmış ardından eylem planı 2’nin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Veri toplama araçları olarak çoktan seçmeli testler, SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testler, görüşme formları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Çoktan seçmeli testlerin analizinde Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi, SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin analizinde puanlama anahtarı, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların analizinde ödev türlerinin tümünün öğrenmeye katkı sağladığı, geliştirme ödevlerinin ise bu anlamda diğer ödev türlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinin arttığı, öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim sağlandığı gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: ödev, ödev niteliği, geliştirme ödevleri, ilkokul, Bayesci istatistik

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF HOMEWORK QUALITY INTO LEARNING: AN ACTION RESEARCH

ÖZTAŞ, Cansu

MA Thesis,

Institute of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Department

Supervisor: Prof. Dr. Erdal BAY

July-2023, 153 pages

This study aims to evaluate the effect of the quality of homework types (practice, preparatory, and extension) on student achievement and to examine the cognitive characteristics and attitudes of teachers and students towards homework quality before and after the action plan, the problems encountered during this process and the solution offers for them. In this study technical/scientific/collaborative action research methodology was implemented. The action plan was designed, prepared, implemented, and evaluated within the scope of the research context. During the preparation of the action plan, 68 students attending in three distinct classes of the fourth grade of a state primary school during the spring term of the 2021-2022 academic year, the teachers of these classes and the Science course “Lighting and Sound Technologies” unit were determined as the research context. The action plan was designed to use different types of homework (practice, preparatory, and extension), and in line with this, homework with different qualities was developed to be used within the scope of the plan. By training teachers about homework, the implementation of action plan two was started after action plan one was first implemented. Multiple choice tests, tests based on SOLO taxonomy, interview protocols, and the researcher’s diary were the instruments of the study. In data analysis, for multiple-choice tests, repeated measures ANOVA based on Bayesian statistics; a rubric for the tests based on SOLO taxonomy; and a descriptive analysis technique for the data obtained from the teacher and student interviews were used. The research concluded that all homework types contribute to learning while extension homework is more effective than other homework types. It was observed that the cognitive characteristics of teachers and students towards homework have increased, and a positive change has been created in students’ attitudes towards homework.

Keywords: homework, homework quality, extension homework, primary school, Bayesian statistics

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Sayıtlar	14
1.6. Tanımlar	14

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Ödev Kavramı	16
2.2. Ödevin Önemi	18
2.3. Ödev Türleri	21
2.4. İlgili Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi	31
3.1.1. Alanyazın Taranması	31
3.2. Sorunun Belirlenmesi	32

3.3. Araştırma Deseninin Belirlenmesi	34
3.4. Eylem Planının Geliştirilmesi	35
3.4.1. Araştırma Bağlamı	36
3.4.2. Ödevlerle İlgili Planların Geliştirilmesi	39
3.5. Eylem Planının Uygulanması	49
3.5.1. Öğretmenlere Eğitim Verilmesi	49
3.5.2. Eylem Planı 1'in Uygulanması	50
3.5.3. Eylem Planı 2'in Uygulanması	50
3.6. Eylem Planının Değerlendirilmesi	51
3.6.1. Çoktan Seçmeli Test	52
3.6.2. SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Test	59
3.6.3. Görüşme Formları	63
3.6.4. Araştırmacı Günlüğü	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödevlerinin Niteliğinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	69
4.1.1. Çoktan Seçmeli Başarı Testi Sonuçlarına Göre (Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi) Ödev Niteliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	69
4.1.2. SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Test Sonuçlarına Göre (Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi) Ödev Niteliğinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	82
4.2. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi ve Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	89
4.2.1. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	89
4.2.2. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	91
4.3. Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi ve Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	94
4.3.1. Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	95
4.3.2. Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular	97
4.4. Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödevlerinin Uygulandığı Süreçte Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	102

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma	107
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma	110
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma	112

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma	113
---	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	116
6.2. Öneriler	118

KAYNAKLAR	121
EKLER	128
ÖZGEÇMİŞ	153



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Ödev türleri	23
Tablo 2.2. İlgili araştırmalara ilişkin genel özet	28
Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler, veri tabanları ve tarih aralığı	32
Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	37
Tablo 3.3. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri	38
Tablo 3.4. “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi öğrenme alanları, kazanımları ve bu kazanımlara ait işleniş süreleri	39
Tablo 3.5. Eylem planı faz 1	46
Tablo 3.6. Eylem planı faz 2	47
Tablo 3.7. Eylem planı faz 3	48
Tablo 3.8. Akran öğretimine ilişkin bilgiler	49
Tablo 3.9. Faz 1’e ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri	54
Tablo 3.10. Faz 2’ye ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri	54
Tablo 3.11. Faz 3’e ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri	55
Tablo 3.12. Çoktan seçmeli testlerin özellikleri	56
Tablo 3.13. Çoktan seçmeli testlerin uygulanması esnasında dikkat edilen hususlar	57
Tablo 3.14. Çoktan seçmeli testlerin uygulandığı öğrenci sayıları	57
Tablo 3.15. SOLO taksonomisine göre öğrenme düzeyleri	59
Tablo 3.16. SOLO taksonomiye göre hazırlanmış test soruları	61
Tablo 3.17. SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin uygulandığı öğrenci sayıları	62
Tablo 3.18. Öğrencilerin verdikleri cevapların SOLO taksonomisine göre sınıflandırılmasında kullanılan puanlama anahtarı	62
Tablo 3.19. Öğretmen görüşme formlarında yer alan sorular	64
Tablo 3.20. Görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler	65
Tablo 3.21. Öğrenci görüşme formlarında yer alan sorular	66
Tablo 3.22. Görüşme formlarının uygulanması aşaması	67
Tablo 4.1. Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi model bulguları	70
Tablo 4.2. Etki değerleri analizine ait bulgular	71
Tablo 4.3. Ödev türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular	72
Tablo 4.4. Test türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular	73
Tablo 4.5. Betimleyici istatistikten elde edilen bulgular	74

Tablo 4.6. Öğrencilerin SOLO taksonomiye göre sınıflandırılmış öğrenme düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri	83
Tablo 4.7. Öğrencilerin SOLO taksonomiye göre sınıflandırılmış öğrenme düzeyleri arasındaki geçişlerin farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri	87
Tablo 4.8. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular	90
Tablo 4.9. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular	92
Tablo 4.10. Öğrencilerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular	95
Tablo 4.11. Öğrencilerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular	97
Tablo 4.12. Öğretmenlerin pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaştığı sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular	103
Tablo 4.13. Öğrencilerin pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaştığı sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular	105



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Araştırma sürecinde izlenen adımlar	30
Şekil 3.2. Eylem planı sürecinde izlenen adımlar	35
Şekil 3.3. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflar	37
Şekil 3.4. Eylem planı 1'in uygulanması aşamasında izlenen adımlar	40
Şekil 3.5. Eylem planı 2'nin uygulanması aşamasında izlenen adımlar	41
Şekil 3.6. Eylem planının değerlendirilmesi aşamasında kullanılan veri toplama araçları izlenen adımlar	52
Şekil 4.1. Öğretmenlerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri	93
Şekil 4.2. Öğretmen görüşlerine göre eylem planı öncesi ve sonrası öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları	94
Şekil 4.3. Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri	99
Şekil 4.4. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinin ödev türüne göre gösterdiği değişim	99
Şekil 4.5. Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik tutumları	100
Şekil 4.6. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik tutumlarının ödev türüne göre gösterdiği değişim	101

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 4.1. Betimleyici istatistik verilerinden elde edilen bulgulara ait grafik	75
Grafik 4.2. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri	77
Grafik 4.3. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hazırlık ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri	77
Grafik 4.4. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre geliştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri	78
Grafik 4.5. 4/A sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri	79
Grafik 4.6. 4/B sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri	80
Grafik 4.7. 4/C sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri	81
Grafik 4.8. Ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait SOLO taksonomi düzeyleri	84

KISALTMALAR

GÖ: Geliştirme Ödevleri
HÖ: Hazırlık Ödevleri
PÖ: Pekiştirme Ödevleri

EKLER**Sayfa**

Ek 1. Ödevler	128
Ek 2. Ödev Değerlendirme Rubriği	134
Ek 3. Çoktan Seçmeli Başarı Testleri	135
Ek 4. Başarı Testlerinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Belirtke Tablosu	145
Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu 1	146
Ek 6. Öğretmen Görüşme Formu 2	147
Ek 7. Öğrenci Görüşme Formu 1	148
Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu 2	149
Ek 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Farklı Ödev Türlerine Ait SOLO Taksonomi Düzeyleri	150
Ek 10. Etik Kurul İzin Belgesi	152

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma ödev niteliğinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Araştırmaya temel alınan problem durumu farklı boyutlarda ele alınabilir. Araştırmanın problem durumuna yönelik bu boyutlar ve buna bağlı olarak araştırmaya duyulan gereksinim aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Ödev nedir?

Günümüz eğitim anlayışının bilgiyi edinme ortamlarının okullardan ibaret olmadığı görüşü ile gelişen ve değişen dünyada öğrenilmesi gereken bilgilerin hızla arttığı gerçeği birleştirildiğinde, bireylerin bilgiyi elde etmede ortam sınırlılığını aşması ve yaşanan gelişmelere ayak uydurması gereklilikleri ortaya çıkmaktadır. Kapsamlı çalışmalarıyla ödevle yönelik önemli araştırmalara imza atan Harris Cooper (1994), ödevi öğrencilere okul dışı saatlerde yapılması için öğretmenlerce atanan görevler olarak tanımlamıştır. Ödevlerin akılda kalıcılığı ve anlama düzeyini artırma, boş zamanlarda öğrenme gerçekleştirmeye teşvik etme, okula yönelik olumlu tutum, daha iyi çalışma alışkanlığı kazandırma gibi akademik etkileri yanında bağımsızlık ve sorumluluğu teşvik etmesi gibi akademik olmayan getirilerinin de bulunduğunu belirtmiştir. Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş (2014) ise öğretmen, öğrenci ve ailelerin ödevlerin temel amacının okulda öğrenilen dersin tekrarı gibi görme eğiliminde olduğunu ancak ödevleri aile ile okul arasında iletişim sağlayan bir köprü

veya öğrencinin aileden bağımsız kendi kendine bir problemle baş etmeyi sağlayabileceği araç şeklinde tanımlayan öğretmenlerin de yer aldığını, ödevlerin aslında bu söylenenlerin tamamı olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ödevlerin okul dışında kullanılan, öğrenmeye katkı sağlayabilecek bir öğretim aracı olmasıyla birlikte niteliğine göre farklı amaçlara hizmet edebileceği de söylenebilir.

Ödev niçin gereklidir?

Öğrenci davranışlarında kalıcı izli değişiklik sağlanabilmesi için sınıf ortamında kazandırılanlar sınıf dışında da pekiştirilerek desteklenmelidir (Şen ve Gülcan, 2012). Eğitim yalnızca okullarla sınırlı değildir ve sınıf dışındaki uygulamalarının biri de ev ödevleridir. Kalabalık sınıfların olduğu ülkemizde her öğrenci bireysel öğrenme imkânı bulamadığı gibi her etkinliğe dahil olamamaktadır. Öğretmenlerin bu durum karşısında başvurduğu stratejilerden biri de ev ödevleri olmaktadır. Ev ödevleri öğretimin her kademesinde eğitimciler için vazgeçilmez olmuştur (Öcal, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre de öğretmen bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada rehber olandır. Öğrenci ise bilgiyi alan yerine yapılandıran konumundadır ve öğretmen rehberliğinde araştırma ve inceleme yapmalıdır. Bu imkânın okul içinde karşılanamaması okul dışında da eğitim ortamları düzenlenmesini gerektirmektedir (Deveci, 2011). Benzer şekilde Gürlevik'e (2006) göre Türkiye'de ve dünyada, öğrenci merkezli, öğrenmeye istekli olma üzerine dayalı, fazla kaynaktan çalışma yapmaya önem veren eğitim anlayışı hakimdir ancak eğitim sistemlerindeki aksaklıklar bunları karşılama konusunda yetersizliğe sebep olduğundan dersi destekleyici, konu hakkında araştırma yapmaya yöneltici ödevler benimsenmektedir. Üstelik ödevler öğrencilere akademik başarı, okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi, yeni alanlarla tanışma, kurallara uyma, işe zamanında başlama ve bitirme, sorumluluk üstlenme, kendi başına iş yapabilme yeteneği kazandırma gibi katkılar da sunmakta ve aile ile okul arasında köprü işlevi görmektedir (Büyüktokatlı, 2009). Gür'e (2003) göre ödevi öğretimde kullanmanın amacı bilimsel düşünme, bilgi kaynaklarına ulaşma, neden sonuç ilişkisi kurma, kendini yenileme, yönetici ve girişimci olmayı öğretme ve problem çözme becerisi, toplumsal bilinç, iletişim becerileri kazandırma ile akıl, bilgi ve de teknolojiyi üretmeyi sağlamaktır. Bu bağlamda ödevlerin, istenilen bilgi ve becerilerin kazandırılmasına hizmet edebilecek yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Ancak ödevler, öğretmenlerce sıkça tercih edilen bir yöntem olma özelliğini de

taşımasına rağmen eğitim dünyasında tartışmalı konular içerisindeki yerini korumaya devam etmektedir. Bu durum ödevlere yönelik hem olumlu ve hem de olumsuz pek çok yorum bulunmasından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak ortak bir görüş birliğine varılamamış ve yıllarca hem eğitimciler hem aileler hem de öğrenciler arasında tartışma yaratmaya devam etmiştir.

Ödevle yönelik tartışmaların kaynağı nedir?

20. yüzyılın başlarında, eğitimciler ev ödevlerinin genellikle disiplinli zihinler yaratmaya yardımcı olduğuna inanmışlardır. Ancak 1940'a gelindiğinde, ev ödevinin diğer ev faaliyetlerine müdahale ettiğine dair artan endişe, bu duruma karşı bir tepkiyi ateşlemiştir. Bu eğilim, 1950'lerin sonlarında Sovyetlerin Sputnik'i piyasaya sürmesi, ABD eğitiminin titizlikten yoksun olduğu endişesine yol açtığından tersine dönmüş ve okullar, ödevleri bir çözüm aracı olarak görmüşlerdir. 1980'e gelindiğinde ise bazı öğrenme teorisyenlerinin ev ödevinin öğrencilerin ruh sağlığına zararlı olabileceğini iddia etmesiyle, eğilim yeniden tersine dönmüştür. O zamandan beri, ev ödevi lehinde ve aleyhinde hararetli tartışmalar çoğalmaya devam etmiştir (Marzano ve Pickering, 2007). Ödevle yönelik farklı görüşlerin aradan geçen zamana ve yapılan çalışmaların çokluğuna rağmen ortak bir noktada birleşememiş olması ödevlerin halen araştırmaya değer bir konu olduğunu ve elde edilecek sonuçları açısından önemini koruduğunu göstermektedir.

MacBeath ve Turner (1990) ise ev ödevlerinin zor ve karmaşık bir öğrenme şekli olduğu için tartışmalı olduğunu belirtmiştir. Çünkü nelerin çocuğu öğretmen gözetimi olmadan olumlu veya olumsuz etkileyeceğini ve yapılan işin fayda mı yoksa zarar mı vereceğini belirlemek çok güçtür. Ancak ev ödevleri hakkındaki olumsuzluklar çok konuşulsa da bunlardan çok daha azı vardır ve öğretmenlerce en çok değer verilen çalışma öğrencilerin kendi inisiyatifleri ile yaptıkları ürünlerdir. Öğrenciler ödevleri kendi zamanlarında, kendi coşkuları ile sürdürür. Ödevler konusundaki bu çelişki konuya gösterilen ilginin azlığından kaynaklanmaktadır.

Ödevle yönelik olumlu eleştiriler nelerdir?

Ödevin eğitim içindeki yerini anlamak için bu konuda yapılan çalışmaları incelemek gerekmektedir. Bu konuda kapsamları ve elde ettikleri sonuçlar açısından etkili ve de önemli bulunan araştırmalar meta-analiz çalışmalarıdır. Cooper (1989a) ödevle yönelik ilk meta-analiz çalışmasında ödevlerin farklı sınıf seviyelerinde farklı

etki büyüklüklerine sahip olduğunu ortaya koyarak ödev etkisinin sınıf seviyesi yükseldikçe arttığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 4-6. sınıflarda etki büyüklüğü 0,15, başarı üzerindeki yüzdelik kazanç 6'dır. 7-9. sınıflarda etki büyüklüğü 0,31, yüzdelik kazanç 12 iken bu durum 10-12.sınıflarda 0,64 etki büyüklüğü ve %24'lük kazancı başka bir deyişle öğrenme üzerinde %24'lük başarı artışını işaret etmektedir. Araştırma sonuçları alt seviyelerde ödevin daha az etkiye sahip olduğunu gösterse de Cooper (1989b), ilkokul öğrencilerine ödev verilmesini önermektedir. Çünkü küçük çocuklar için ev ödevleri çalışma alışkanlığı ve okula karşı olumlu tutum geliştirilmesi ile öğrenmenin okulda olduğu kadar evde de gerçekleşebileceği fikrine ulaşılmasına yardımcı olacaktır. Ödevle ilişkin ikinci büyük meta-analiz çalışmalarına imza atan Cooper, Robinson ve Patall (2006) bu araştırmalarında ise 2,3 ve 4.sınıflarda ev ödevinin olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymakla birlikte uygun ödevlerin verildiği bir sınıftaki öğrencilerin ödev verilmeyenlere göre %23 daha yüksek başarı puanı aldığını ortaya koymuştur. Her iki araştırma (Cooper, 1989a; Cooper vd., 2006) araştırmacıları tarafından şöyle özetlenmektedir: öğrencilerin yaptıkları ev ödevi miktarı ile başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ödevlerin eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirten Robert J. Marzano, ödevlerin etkisi hakkında Cooper ile aynı fikirdedir. Ödevlerin özellikle alt sınıflarda sınırlı da olsa faydalı olduğunu belirtmektedir. Marzano'nun araştırmaları da, ev ödevinin etkisinin çocuklar büyüdükçe önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Marzano, uzun yıllar süren araştırmalarından elde ettiği sonuçlar aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu öne sürdüğü öğretim stratejileri belirlemiştir. Bu öğretim stratejilerine ait etki büyüklüklerini yüzdelik kazançlara çevirerek faydaların daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlamıştır. 134 çalışmadan elde edilen meta-analiz sonuçlarına göre ödevler 0,77 ortalama etki büyüklüğüne sahiptir ve başarı üzerinde %28'lik artış sağlamaktadır (Marzano, Pickering ve Pollock, 2001). Yapılan çalışmaların oldukça kapsamlı olduğu düşünüldüğünde elde edilen sonuçlar ödevlerin öğrenci üzerindeki etkisinin azımsanmayacak ölçüde önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer bir etki Hattie'nin (2009) yapmış olduğu araştırma bulgularında da görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ödevlerin etkisi ilköğretim öğrencileri için

0,15 ‘tir. Ortaöğretimde ise bu değer önemli ölçüde artarak 0,64’e ulaşmaktadır. Bu durum ortaöğretim öğrencileri için ödevlerin belirgin bir farkla faydalı olduğunu göstermektedir. Hattie (2009) bu durumun sebebinin küçük yaştaki öğrencilerin destek almadan çalışamama, ilgili olmayan bilgileri filtreleyememe ve dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçamama olduğunu öne sürerek ödevlerden vazgeçilmesini değil onları geliştirmeyi vurgulamıştır. Ayrıca fazla miktarda ödevin başarı üzerinde olumsuz etkiye sebep olabileceğini eklemiştir. Ödevlerin öğretmenlerce dikkatle izlenmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

Ödevlere yönelik çarpıcı bir araştırma ödevin etkilerinin, öğretmenin sağladığı geri bildirimle ilgili olarak büyük ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur (Walberg, 1999). Araştırma sonuçlarına göre notlandırılmayan veya hakkında yorum yapılmayan ev ödevi, 0,28’lik etki büyüklüğüne ve öğrencilerin başarı düzeyinde %11’lik artışa sahipken, ödevler derecelendirildiğinde etki büyüklüğü 0,78’e ve öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki artış ise %28’e kadar çıkmaktadır. Öğretmen ödevle yazılı yorumlar sağladığında ise etki 0,83’e, başarıdaki artış ise %30’luk bir değere yükselmektedir.

Anlamli ve uygun ödevlerin önemi göz önüne alındığında ev ödevleri öğretmenler için zahmetli konular arasına girmektedir. Öğretmenler düzenli olarak ödev verdiklerinde ve öğrenciler ödevleri bilinçli bir şekilde yaptıklarında öğrenci başarısı önemli ölçüde artmaktadır ve çocuklar üst sınıflara geçtikçe akademik faydaların da arttığı görülmektedir. Ayrıca ödev, çocukların iyi alışkanlıklar ve tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilir. Çocuklara öz disiplini ve sorumluluğu öğretebilir. Daha da önemlisi, öğrenme sevgisini teşvik edebilir. Ödevlere ilişkin sorunların üstesinden gelinmesi ev ödevlerini daha az stresli, daha eğlenceli ve daha anlamlı hale getirebilir ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerisinde ustalaşmalarına da yardımcı olabilir (Paulu, 1998). Ödevlere yönelik olumlu eleştirilere bakıldığında öncelikli olarak akademik başarının göz önünde bulundurulduğu ancak ödevlerin öğrenci üzerindeki tek olumlu etkisinin bununla sınırlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Ödevle yönelik sorunlar nelerdir?

Ödevlere yönelik en tartışmalı konulardan biri öğrencilerin ödevle ne kadar zaman harcadıklarıdır. Cooper (2007) araştırmalarında elde ettiği bulguları bir araya getirerek günlük ev ödevlerinin, öğrenci sınıf düzeyi ile çarpılarak 10 dakika kadar

sürmesi gerektiğini belirten “10 dakika kuralını” ileri sürmüştür. Bu durumda ideal ödev süresi 10 dakika çarpı öğrenci sınıf düzeyi kadardır. Ancak ödevde harcanan zamana odaklanmak asıl noktanın kaçırılmasına sebep olabilir. Ödev üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmı ev ödevlerinin olumlu etkileri, ev ödevi için ayrılan zaman veya ev ödevi miktarından ziyade öğrencinin tamamladığı ödev miktarı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Bu yüzden basit bir biçimde ödev vermek, istenen etkiyi yaratmayabileceği gibi yanlış yapılandırılmış ödevler öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye bile sebep olabilir. Öğretmenler öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkarabilecek ödevler planlamalı ve vermelidir (Marzano ve Pickering, 2007). Bu konuda devreye ödev niteliği girmektedir. Ödev niteliği ödevlerin kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere yönelik olmasından, ödev verme sürecinin başından sonuna kadar dikkat edilmesi gereken noktalara kadar pek çok özelliği barındıran geniş bir ifadedir. Ödevin farklı amaçlara hizmet etmesi, ödevde ayrılan zaman, öğrenci düzeyine uygunluk, ödevlere verilen geri bildirim gibi birçok özellik ödevlerin nitelikli olmasını sağlayacak unsurlardır.

Ev ödevleri ile ilgili bir başka sorun ebeveynlerin ödevlere ne ölçüde dahil edilmesi gerektiğidir. Alanyazında ödevlerin bu boyutuna ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow (1995) ödevlerin, bilgi sınırlılıkları ve zaman nedeniyle ebeveynlerin ödevde yardım konusunda genellikle hazırlıksız hissetmelerine sebep olduğunu belirtmektedir. Perkins ve Milgram (1996) ise evdeki öğrenme sürecini ebeveynleriyle paylaşmanın öğrencilerin ödevde yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuş ve ebeveynlerin çocuklarının ev ödevi stillerine ilişkin artan farkındalığının, öğrenme için fayda sağlayabileceğini öne sürmüştür. Benzer bir şekilde Van Voorhis de (2004) öğretmenlerin velileri okul çalışmalarına dahil etmesinin derse yönelik tutum ve başarıyı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardan da görüldüğü üzere ödevler eğitimciler kadar ebeveynleri de ilgilendiren bir konudur.

Öğretmenlerin ödevlere yönelik hatalı davranışlarda bulunmalarının gözlemlenmesi bu konudaki bir diğer sorundur. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin verdikleri ödev miktarlarının çok fazla ya da çok az olduğu, bazı öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerini göz önünde bulundurmadan ödev verdikleri ya da ödevleri yeterince iyi açıklamadıkları bilinmektedir (Türkoğlu vd., 2014). Bu

durumda öğretmenlerin ödevle yönelik bilişsel özelliklerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları öğretmenin gözüne girmek veya öğretmenden eleştiriyi duymamak için ya da anne-baba baskısı sebebiyle ödev yapmaktadır. Bu durumda çocuğu ödev yapmaya iten şeyin olumsuz duygular olduğu söylenebilir. Oysa öğrencilerin pozitif duygular içinde, güvende hissederek ödev yapmaları da mümkündür. Ödevler çok fazla verildiğinde yorgunluk, stres, arkadaşlık ilişkilerinde sorun ve sosyal ortamlardan izole olma gibi etkilere sebep olabilmektedir (Odabaş ve Aslan, 2020). Bu durumda ödevle yönelik sorunların ödevin kendisinden, velilerden veya öğretmenlerden kaynaklı olmasının dışında öğrencilerden kaynaklı olabileceği de söylenebilir. Önemli olan kaynağı ne olursa olsun sorunların üstesinden gelmek ve etkililiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan ödevlerin istenilen amaca ulaşmasına hizmet edebilmesini sağlamaktır.

Ödevle yönelik olumsuz eleştiriler nelerdir?

Ödevlere yönelik olumlu eleştiriler olsa da oldukça popüler olan olumsuz eleştiriler de mevcuttur. Cooper (1994), ödevlerin olumlu etkilerinin yanında akademik ilgiyi azaltacağı, öğrencinin çok fazla zaman harcaması gereken ödevlerden sıkılacağı, ebeveynlerin müdahale etmesi, ödevlerin kopyalanması ve sosyalleşmenin engellenmesi gibi olumsuzluklara sebep olabileceğini de ifade etmiştir.

Ödevle yönelik tartışmaların zamanla daha da popüler bir hale gelmesi ödev konusunun TIME dergisinin kapağına taşınmasına dahi sebep olmuştur. Ocak 1999 tarihli dergi konuya “Çok fazla ödev” başlığı ve “Çocuklarımıza nasıl zarar veriyor ve ebeveynler bununla ilgili ne yapmalı?” ifadeleri ile yer vermiştir. Dergideki yazı ise "Ödev Ailemi Yedi Bitirdi: Çocuklar Şaşkın, Aileler Stresli" şeklinde başlamaktadır ve yazıda ödevlerin büyümenin küçük sıkıntılarından biri olarak hatırlandığı, öğrencilerin ödevle ayırdıkları zamanın fazla olduğu belirtilmektedir (TIME, 1999).

Ödevlere yönelik bir başka olumsuz yorum ise ödevlerin, ayrılan zamanın fazlalığı ve evde ödev üzerine yaşanan tartışmalar sebebiyle aile yaşamını olumsuz etkilediği, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere zarar verdiği şeklindedir (Kralovec ve Buell, 2000). Bennett ve Kalish (2006) ise ödevlerin niceliği ve niteliğini eleştirerek çok fazla ödevin ailecek geçirilecek zamana zarar verdiğini ve öğretmenlerin ödev verme konusunda iyi eğitim almadıklarını ileri sürmüştür. Ev

Ödevi Efsanesi adlı kitabın yazarı Kohn (2006), çok fazla ödev verilmesinin öğrenciler üzerinde kötü yönde psikolojik sorunlara yol açabileceğini ifade etmektedir.

Türkiye’de ise ödevlerin kaldırılmasının veya yasaklanmasının sıkça gündeme geliyor oluşu, yarı yıl ve yaz tatillerinde ödev verilip verilmemesi gerektiği konularının tartışılması ve bu konularda basında yer alan haberler ödevlerin niteliği ile ilgili çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uygun olmayan ödevlerin faydası çok az olabilir veya bu ödevler hiç fayda sağlamayabildiği gibi öğrenci başarısını düşürebilir. Bu yüzden ev ödevlerine yönelik olumsuz eleştirilerin ikna edici anekdotlar sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla okullar ödevlerin doğru şekilde kullanılmasını sağlamak için politikalarını güçlendirmelidir. Bir bölge veya okulun ödevleri tamamen kaldırması güçlü bir öğretim aracının çöpe atılması demektir. Ödevlerin en önemli avantajı, öğrenmeyi okul gününün ötesine taşıyarak başarıyı artırabilmesidir. O halde ev ödevi kullanımını bırakmak için diğer akademik faaliyetlerin faydalarını ortadan kaldırmadan veya azaltmadan, okul günü sınırları içinde benzer bir etki yaratan başka bir uygulama belirlenmek zorundadır ve bu kolay bir başarı değildir. Daha iyi bir yaklaşım, öğretmenlerin ev ödevini etkili bir şekilde kullanmasını sağlamak olacaktır (Marzano ve Pickering, 2007). Ödevle yönelik olumsuz eleştiriler incelendiğinde ödev aleyhindeki yorumların kaynağının ödevlerin uygulama yönteminden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumda temel sorun ödevlerin varlığı değil bu konudaki hatalı uygulamalardır.

Ödev türleri nelerdir?

Öğretim faaliyetlerinin ulaşılmak istenen amaca ve kazandırılması gereken becerilere göre farklılaşması söz konusu olduğundan ödevlerin de değişkenlik göstermesi gerekmektedir. Ödevlerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı çalışmalar mevcuttur (Ergün ve Özdaş, 1997; Chouinard, Archambault ve Rheault, 2006; Cooper, 2007). Ödevlerin sınıflandırılmasında amaç, beceri, miktar, çalışma biçimi, öğrenci seçimi, zaman ve içerik gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Ödevler Türkoğlu ve diğerleri (2014) tarafından farklı sınıflandırmalardan özetle amaçları veya şekillerine göre pratik alıştırmalar, hazırlık ödevleri ve geliştirme ödevleri olarak üç gruba ayrılmıştır. Pratik ödevler edinilmiş yeni bilginin tekrarını içerirken, hazırlık ödevleri gelecek derslere temel bilgi kazandırma amacı taşımaktadır. Geliştirme ödevleri ise öğrencinin kişisel bilgisi ile hayal gücünü geliştirme imkânı kazandırdığı

gibi yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi de geliştirmektedir. Bu durumda öğrencilere sunulan ödevlerin kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere göre farklılaştırılabileceği söylenebilir.

Araştırmaya niçin gereksinim duyulmuştur?

Ödevler eğitimin her kademesinde öğrencilere sunulan unsurlardan biridir. Ödevlere eğitim sistemimizde, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması, öğrencide düzenli çalışma alışkanlığı geliştirmesi ve öğrenimi desteklemesi amacıyla sıkça yer verilmektedir (Odabaş ve Aslan, 2020). Ödevlerin öğrencilere sağlayacağı katkıların gerçekleştirilmesi ancak ödevlerin etkin kullanılması ile mümkündür. Yeşilyurt (2006) araştırmasında nitelikli ödevlerin konunun daha iyi anlaşılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ödevlerin olumlu etkilerinin en doğru şekilde nasıl kazandırılacağı ve öğrencilerin ödevle yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması sorunlarına çözüm aramanın, beraberinde olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ödevlerin aynı zamanda sınıflandırılma gereği duyulan konulardan biri olduğu da görülmektedir. Bu durum farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrenci başarısı ve ödevle yönelik tutum üzerindeki etkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Öğretim süreçleri içerisinde fazlaca başvuru alan ödevlerin öğrenciler üzerinde çeşitli etkilere sebep olduğu ortadadır. Nitekim alanyazında da ödev uygulamalarının etkililiği üzerine pek çok araştırma mevcuttur. Ancak alanyazına bakıldığında yapılan çalışmaların genellikle ödevle yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Alpayar, 2020; Büyüktokatlı 2009; Çetinkaya, 2019; Deveci, 2011; Duban, 2016; Ersoy ve Anagün, 2009; Genç, 2019; Gürlevik, 2006; Kalsen, Kaplan ve Şimşek, 2020; Kalyoncu, 2020; G. Kaplan, 2018; Kırmızıgül, 2018; Oğuz, 2010; Ok, 2018; Özer ve Öcal, 2013; Yel, 2019; Yılmaz, 2013). Alanyazında ödevin akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur (Aklar, 2019; Atlı, 2012; Elgit, 2019; Hizmetçi, 2007; B. Kaplan, 2006; Özben, 2006; Taşlıcalı, 2020; Üstünel, 2016; Yılmaz, 2013). Bunların dışında ödevle yönelik tutum (Atlı, 2012; Elgit, 2019; Öcal, 2009) ile metaforik algı (Cımbız, Köksal, Köksal, Coşkun Cımbız, Köksal, 2019; Ekici ve Akdeniz, 2018; Emeksever ve Kozan, 2019) çalışmalarına yer verildiği de görülmektedir. Dikkat çekici olan alanyazının farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalara

sahip olmadığıdır. Oysa eğitim sistemi içerisindeki önemi her fırsatta vurgulanan ödevlerden elde edilecek en yüksek düzeyde faydanın sağlanabilmesi, farklı amaçlara hizmet eden farklı nitelikteki ödevlerin etkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Yukarıdaki gerekçelerden hareketle bu çalışmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Ödev niteliğinin öğrenmeye katkısı nedir?”

1.2.Araştırmanın Amacı

Ödevler eğitim içindeki yeri oldukça önemli olan ve öğrenme süreci üzerinde farklı boyutlarda etkilere sahip öğretim stratejilerinden biridir. Bu çalışmada farklı ödev türlerinin ödev kurallarına uygun olarak, doğru bir şekilde planlanmış halde nitelikli hale getirilerek verildiği takdirde öğrencilerin öğrenmelerine katkısının nasıl olacağı araştırılmak istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisini değerlendirmektir. Öğretmen ve öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine ilişkin bilişsel özellik ve tutumları ile bu süreçte yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek çalışmanın bir diğer amacıdır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerine etkisi nedir?
 - 1.1. Çoktan seçmeli başarı testi sonuçlarına göre (ön test-son test-kalıcılık testi) ödev niteliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi nedir?
 - 1.2. SOLO taksonomiye göre hazırlanmış test sonuçlarına göre (ön test-son test-kalıcılık testi) ödev niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerine etkisi nedir?
2. Öğretmenlerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir?
 - 2.1. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir? Bu bağlamda, i) Öğretmenler ödev kavramını nasıl tanımlamaktadır? ii) Öğretmenler ödevi hangi amaçlarla vermektedir? iii) Öğretmenlerin ödev verme sürecinde

dikkat ettikleri noktalar nelerdir? iv) Öğretmenlerin ödevin gerekliliğine ilişkin tutumları nelerdir?

2.2. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir? Bu bağlamda, i) Öğretmenlerin farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrenmeye katkısına yönelik görüşleri nelerdir? ii) Öğretmenlere göre öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları nelerdir?

3. Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir?

3.1. Öğrencilerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir? Bu bağlamda, i) Öğrenciler ödev kavramını nasıl tanımlamaktadır? ii) Öğrencilerin ödev bilgilendirmelerine yönelik görüşleri nelerdir? iii) Öğrencilerin ödevlerin kontrolüne yönelik görüşleri nelerdir? iv) Öğrencilerin ödevlerin öğrenmeye katkısına yönelik görüşleri nelerdir? v) Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları nelerdir?

3.2. Öğrencilerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumları nelerdir? Bu bağlamda, i) Öğrencilerin farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrenmeye katkısına yönelik görüşleri nelerdir? ii) Öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları nelerdir?

4. Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4.1. Öğretmenlere göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4.2. Öğrencilere göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4.3. Araştırmacı günlüğüne göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ödev niteliğinin öğrenmeye katkısının değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmanın önemi farklı boyutlarla ele alınabilir. Araştırmanın önemine ilişkin bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Alandaki uygulamalı ilk çalışmalardan olması açısından:

İlgili alanyazın incelendiğinde ödevle yönelik görüş, ödevlerin akademik başarıya etkisi, ödevle yönelik tutum ve algıya ilişkin pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Oysa farklı amaçlara hizmet eden farklı nitelikte ödev türleri bulunmaktadır ve bu ödev türlerinin etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ülkemizde farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrenmeye katkısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik uygulamalı ilk çalışmalardan olması açısından önemlidir. Araştırma buna ek olarak ödev niteliğinin ödevle yönelik tutum üzerinde etkili olup olmayacağını ortaya koyması açısından da önemli bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın ana ve alt amaçlarının ödev niteliğinin öğrenme üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi, karşılaşılan sorunların ortaya konması ve çözüm üretilmesi süreci ile alanyazındaki sınırlılığı ortadan kaldırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kullanılan yöntem açısından:

Bu çalışma araştırmacının uygulama içinde bizzat yer alarak belirlenen bağlam çerçevesinde mevcut durumu ortaya koymanın yanı sıra var olan sorunların çözülmesi ile katılımcıları ve uygulamayı geliştirmeyi esas alan eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiş olması açısından önemlidir.

Uygulandığı öğretim kademesi açısından:

Ödevlere yönelik tartışmanın en çok olduğu öğretim kademesi ilkökuldür. Ödevlerin özellikle küçük yaştaki öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik pek çok eleştiri mevcuttur. Araştırmanın ilkökul seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirilecek

şekilde planlanması ödev niteliğinin bu kademedede öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak olması açısından önemlidir.

Politika geliştiricilere kaynak olması açısından:

Ödevlerin dünyada ve Türkiye’de tartışmalı konular arasında yer aldığı bilinmektedir. Ancak tartışma kaynağının uygulamadaki eksiklikler veya ödev verme sürecinde göz önünde bulundurulmayan noktalar olduğu söylenebilir. Bu durumda çalışma, amaçladığı biçimde farklı niteliğe sahip ödevlerin doğru uygulamalarla kullanılmasından elde edilen sonuçların ödev politikası geliştirilmesi konusuna yön verebilecek olması nedeniyle önemlidir.

Ödevlere yönelik olumsuz eleştirilere kaynak olan nedenlerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacak olması açısından:

Ödevler, hakkında hem olumlu hem de olumsuz pek çok eleştirinin yer aldığı sadece eğitim dünyasındaki kişileri değil toplumun her kesimini ilgilendiren ve hemen herkesin üzerine fikir yürütebildiği bir konudur. Bu durum bazı kesimlere ödevlerin gerekli olduğunu düşündürse de bazıları tarafından ödev ortadan kaldırılması gereken bir uygulama olarak görülmektedir. Oysa yıllardır süren tartışmaların fikir birliğine varılarak son bulmasına engel olan yanlış veya eksik uygulamalardır. Ödevler farklı amaçlara hizmet edebilecek şekilde çeşitlendirildiğinde, öğrenciler için anlamlı ve uygun şekilde tasarlandığında uygulama kaynaklı sorunların ortadan kaldırılması sağlanabilir. Araştırma uygulanması planlanan ödev türü niteliklerinin etkilerini ortaya koyacak olması açısından önemlidir.

Öğretmenlere kaynak olması açısından:

Ödevlerin çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar aracılığıyla etkili bir öğretim stratejisi olarak belirlendiği bilinmektedir. Bu çalışmada kullanılan ödevler ise istenen etkiyi yaratabilecek özelliklere sahip olacak şekilde farklı türlerde tasarlanmıştır. Bu nedenle bu çalışma öğretmenlere yürüttükleri öğretim süreçlerinde yardımcı olması veya hazırlayacakları ödevlere örnek teşkil edebilecek olması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerle
- Fen bilimleri dersi “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi bağlamıyla
- Çeşitli ödev türlerinden pekiştirme, hazırlık ve geliştirme türünde hazırlanmış olan ödevlerle
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özelliklere uygun olduğu ve katılımcıların ölçme araçlarında yer alan sorulara gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ödev: Öğrencilerin dersten arta kalan zamanlarda yapmaları için öğretmenleri tarafından verilen derse hazırlanmayı veya çoğu zaman derste öğrenilmiş olan konuları pekiştirmeyi, genişletmeyi ya da tamamlamayı amaçlayan etkinliklerdir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Ödev niteliği: Ödevin; öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenilecek konuya hazırlık, edinilen bilgilerin geliştirilmesi gibi verilme amaçlarına uygun olarak, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde öğrenci seviyesine paralel olması, ödevin tamamlanması gereken süre, miktarı ve zorluğu itibarıyla ödev kurallarına uygun planlanmasını aynı zamanda öğrencinin ödev yapmaya motive olmasını, ödevle yönelik bilişsel özellik ve olumlu tutum geliştirilmesini, öğrencinin kendi kendine öğrenme gerçekleştirebilmesini ve doğru dönüt ve düzeltmelerle öğrenmeye sağlayacağı katkının artırılmasını sağlayacak özelliklere sahip olmasıdır.

Pekiştirme ödevleri: Öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağlayan alıştırmalar türü ödevlerdir.

Hazırlık ödevleri: Öğrenilecek konular için ön bilgi kazanılmasını sağlayan ödevlerdir.

Geliştirme ödevleri: Öğrencilerin yaratıcılık, hayal gücünü kullanma, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanarak daha önceden edinmiş olduğu bilgileri genişletmesini sağlayan ödevlerdir (Türkoğlu vd., 2014).

SOLO taksonomi: Öğrenme düzeylerini değerlendirmede kullanılan beş basamaklı bir sınıflandırmadır. Bu basamaklar en alt basamaktan en üst basamağa doğru şu şekilde sıralanır: yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkilendirilmiş yapı, soyutlanmış yapı (O'Neill ve Murphy, 2010).

Bilişsel özellik: Eğitim yoluyla kazandırılmak istenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak üç grupta toplandığı sınıflandırmanın bilgi ile ilgili olan, zihinsel süreç boyutlarını içeren bilişsel alanını içermektedir. Temel alınan konunun bilinip bilinmediğini veya sahip olunan bilgilerin yeterliliği ve kullanılabilirliğini ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal alt yapı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Ödev Kavramı

Ödevler eğitim dünyasındaki tartışmalı yerini korusa da vazgeçilmez olma özelliğinden hiçbir şey kaybetmemiştir. Dolayısıyla eleştirilerin üzerinde yoğunlaştığı bir konu olan ve öğrenme üzerindeki etkisi sıkça dile getirilen ödevin tanımı üzerine de farklı görüşler bulunmaktadır. Ödevle yönelik yaptığı kapsamlı meta-analiz çalışmalarıyla bu konuda önemli sonuçlar elde eden Cooper (1994), ödevi öğrencilere okul dışı saatlerde yapılması için öğretmenlerce atanan görevler olarak tanımlamıştır. Ödevlerin öğrenmenin kalıcılığını ve başarıyı artırdığını ve bağımsızlığa ve sorumluluk sahibi olmaya yönelttiğini de belirtmiştir.

McEwan (1998), ödevin iş ve çalışmalar olduğu yönündeki tanımında ödevin standart çalışma düzeninin dışında kaldığı vurgusunu yapmıştır. Ödevleri ulaşılmak istenen hedef için fazladan zaman ayırarak yoğun çalışma gerektiren durumlarla örneklendirmiştir. Literatürde ödevleri okul dışı veya ders dışı kavramlarıyla ilişkilendiren fazlaca tanım mevcuttur. Örneğin MacBeath ve Turner'e (1990) göre ödevler hem evde tamamlanması gereken belirli bir görev gibi dar bir kapsamla betimlenirken hem de okul dışında gerçekleşen öğrenme şeklinde tanımlanmıştır. Tanımlarına öğrenci takdirine bağlı olarak üstlenildiği eklenmiştir. Benzer şekilde

Ergün ve Özdaş (1997) için ödev, çocukların ders dışı zamanlarda hazırlamaları için öğretmenler tarafından, bazen derse hazırlık ve çoğu kez de derste öğrenilenleri pekiştirmek, genişletmek ve tamamlamak amaçlı verilen çalışmalardır. Tanıma ek olarak genelde yazılı olmakla beraber sözlü ev ödevleri de verilebileceği, bireysel veya grup halinde yapılan ödevlerin de bulunduğu belirtilmiştir. Turanlı'nın (2007) ödev tanımı okulda yürütülenlerin okul dışında tamamlanması amacıyla verilen ek çalışmalar şeklindedir.

Ödevle ilgili farklı tanımlara bakıldığında dikkati çeken noktalardan biri bu tanımların ortak noktasının okul dışında yapılan çalışmalar olduğudur. Tanımların bu özellik dışında pekiştirme kavramını da sıkça bulundurmaları ödev kavramıyla ilgili genel bir kanının oluştuğunu düşündürmektedir. Örneğin ödev, Sarıgöz (2011) tarafından öğrencilere okulda öğrenilenleri evde tekrar etmeleri ve eksik kalan yönleri tamamlayabilmeleri amacıyla öğretmenler tarafından verilen ek çalışmalar şeklinde ifade edilmiştir. Bu sayede derste öğrenilemeyen veya gözden kaçırılan noktaların tekrar yaparken veya verilen soruları cevaplarken pekiştirilerek öğrenilmesinin sağlanacağı belirtilmiştir. Benzer şekilde Kalsen ve diğerleri (2020) ödevleri, öğrencilere derste kazandırılmak istenen kazanımların pekiştirilmesi amacıyla verilen ders dışı etkinlikler olarak tanımlamıştır. Ancak tanım pekiştirme ile sınırlandırılmayarak bilgi düzeyinden uygulama düzeyine geçilmesi için verilen etkinliklerin de ödev işlevi olan çalışmalar olduğu belirtilmiştir. Ödev kavramını pekiştirme ile ilişkilendiren bir diğer tanımlama Küçükahmet (2002) tarafından yapılmıştır. Ödev, öğrenilenleri pekiştiren materyaller olarak tanımlanırken çalışmaya dair alışkanlıkların ne derece iyi olduğunun gösterilmesini sağlayacağı da belirtilmiştir.

Ödevle ilgili tanımlamaların okul dışı ya da pekiştirme gibi kavramlarla daraltılmasının yanında farklı anlamlar yüklenerek değişkenlik gösterdiği de görülmektedir. Örneğin, Gür (2003) ödevin bir aktif öğrenme etkinliği olduğunu belirtmiştir. Bu sayede öğrencinin bilgi ve beceri kazanırken öğrenmeyi öğrenmesinin de sağlanacağını belirtilmesi ödevde daha geniş bir kapsam getirmektedir. Oğuzkan da (1989) ödevi, öğrencilerden belirli bir konu veya ünite ile ilişkili yapmaları istenen zihinsel ve bedensel çalışmaların bütünü şeklinde tanımlamıştır. Öğretim sürecinin sınıf dışına çıkan uzantısı olduğunu ve öğrenme çalışmalarının önem ve anlam

kazanmasında etkili bir araç olduğunu belirterek ödevin etkilerine de vurgu yapılmıştır. Gürlevik'in (2006) ödev tanımını daha da genişlettiği görülmektedir. Ödev, dersi destekleme ya da öğrenciyi bir konu hakkında araştırmaya yöneltme amacıyla ülkemizde ve dünyada kabul gören ve de uygulanan bir eğitim ve öğretim faaliyeti olarak tanımlanırken; ödevlerin öğrencinin bağımsız düşünebilmesini, sorumluluk duygusunu ve kendine güvenini geliştirirken, aynı zamanda öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmasını ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasını ön plana aldığı belirtilmiştir.

Farklı tanımlardan yola çıkılarak ödev, öğrenme faaliyetini okul dışına çıkarırken öğrencilere öğrendiklerinin kalıcılığını artırma, başarıya ulaşma, çalışma alışkanlığı kazandırma, bağımsızlık ve sorumluluk sahibi olma gibi katkıları aktif bir öğrenme süreci ile kazandıran bir öğretim faaliyeti şeklinde tanımlanabilir.

2.2. Ödevin Önemi

Ödevin öneminin anlaşılması için büyük ölçüde ne amaçla verildiğine, işlevlerine ve etkilerine bakmak gerekmektedir. Amacı belirlenmiş bir ödev birey üzerinde sebep olacağı etki derecesinde önemlidir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretim süreçlerinde ödevlere farklı amaçlarla başvurulduğu ve ödevlerin birey, aile ve toplum üzerinde pek çok etkiye sebep olduğu görülmektedir. Ödevler aşağıda açıklanan nedenlerden dolayı önemlidir.

Ödevler öğrenme üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir:

Ödevlerin üzerinde etkili olduğunun düşünüldüğü en önemli konulardan biri öğrenmedir. Büyüktokatlı (2009), ödevi derste öğrenilen becerilerin uygulanması, değerlendirilmesi ve pekiştirilmesi olarak tanımlarken, öğretme/öğrenme sürecinin ders süresi ile kısıtlı kalmayıp daha geniş zamana yayılmasına da olanak sağladığını belirtmiştir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin verilen konuyu anlayıp anlamadığını karar verebilecektir ve öğrencilere de öğrenilenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme şansı vererek bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesini sağlayacaktır.

Ödevdeki amaç öğrencinin okulda öğrenmeye başladığı konunun okul dışı zamanlarda da öğrenmeye devam etmesini sağlamaktır. Bu sayede öğrenciye, derste öğrenmeye çalıştığı konu üzerinde daha geniş zamanda düşünme ve konuyu çok

boyutlu öğrenmesi için olanak sağlamaktadır (Türkoğlu vd., 2014). Ok (2018) benzer bir şekilde ödevlerin amacının, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlama ve öğrenilenlerin pekiştirme yoluyla kalıcı hale getirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Ödevlerin öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi veya geliştirilmesi gibi işlevleri nedeniyle bilgilerin kalıcılığını sağladığı söylenebilir. Bu durumda ödevlerin öğrenmeyi olumlu etkileyen bir strateji olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında ödevlerin akademik başarı dolayısıyla öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine yönelik ulusal ve uluslararası pek çok araştırma bulunmaktadır (Cooper, 1989a; Cooper vd., 2006; Hattie, 2009; Marzano vd., 2001; Walberg, 1999; Atlı, 2012; Elgit, 2019; B. Kaplan, 2006; Özben, 2006; Üstünel, 2016; Yılmaz, 2013).

Ödevler sosyal beceriler üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir:

Ödev yapımında kazanılması gereken sosyal beceriler; duygu ve düşünceleri ifade etme, başkalarına güven, riskleri karşılama, yeni arkadaşlıklara açıklık, söylemek istenileni doğru aktarma, sürekli sosyal ilişkiler oluşturma, değişik düşüncelere sahip olmayı normal karşılayıp kabul etme ve iletişim becerilerini geliştirme olarak belirtilmiştir. (Gür, 2003). Ödevler bireysel olduğu gibi grup ile de yapılabilir. Bu durumda ödevlerin sosyal beceriler üzerinde de olumlu etkiye sebep olacağı söylenebilir.

Ödevler öğrencilere kazandıracakları çeşitli kişisel beceriler nedeniyle önemlidir:

Etkin öğrenmede ödevleri kullanmanın amacı Gür'e (2003) göre bilimsel düşünmeyi, bilgi kaynaklarına ulaşmayı, neden sonuç ilişkisi kurmayı, kendini yenilemeyi, yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek; problem çözme becerilerini, toplumsal bilinci kazandırmak, akıl, bilgi ve teknoloji üretebilmeyi sağlamaktır. Benzer şekilde Ok (2018), ödevlerin amacını öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırabilme, etkili iletişim becerileri kazandırma, öğrencinin ders ile geçirdiği zamanı artırma şeklinde belirtmiştir.

Ödevye yönelik tanımların çoğu ödevin evdeki çalışmalarla ilişkilendirildiğine işaret etmektedir. Bu durumda ödevler öğrencilerin kendi başlarına yaptıkları bir öğrenme etkinliği olarak görülebilir. Bireyin bağımsız çalışma yapabilmesi zamanla bu durumun alışkanlık haline gelmesini sağlayabileceği gibi bireye öz düzenleme, öz

yönetim, bireysel hızı doğrultusunda öğrenme gerçekleştirme gibi getiriler de kazandırabilir.

Ödevler bilgiye erişme, öğrenmeyi öğrenme ve bilgi kaynaklarını kullanmayı öğrenme üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir:

Öğretmenler birçok nedenden dolayı ödev verirler. Verilen ödevler çocuklara öğrenilenleri gözden geçirme ve uygulama; ertesi günün dersi için hazırlanma; kütüphane, kaynak materyaller ve ansiklopedi gibi kaynakları kullanmayı öğrenme; konuları sınıf içinde izin verilenden daha fazla sürede eksiksiz tamamlama konularında yardımcı olabilir (Paulu, 1998). Ödevlerin bahsedilen durumlar üzerindeki etkisinin genel olarak verilen ödevin niteliğine göre değişebileceği söylenebilir. Örneğin bir araştırma ödevi öğrenciye bu tür kazançlar sağlanması konusunda diğer ödev türlerine göre daha etkili olabilir.

Ödevler iletişimsel ve siyasal işlevleri nedeniyle önemlidir:

Ödevler Van Voorhis'e (2004) göre eğitimsel, iletişimsel ve siyasal olmak üzere üç ana işleve sahiptir. Türkoğlu ve diğerlerine (2014) göre öğretmenlerin öğretimsel olarak nitelediği ödevler alıştırma, sonraki derse hazırlanma, bireysel gelişimi destekleme çalışmalarıdır. Öğretmenlerin bir kısmınınsa öğretmen, öğrenci, veli arasında iletişim artırma hedefine hizmet edecek ödevler verdiği görülmektedir. Yönetmelikte yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi, toplumun beklentilerinin karşılanabilmesi noktasında ödevlerin politik bir amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Eğitim programlarının temel işlevlerinden biri devletin eğitim politikası ve uygulamaları arasında köprü kurmasıdır. Ödevler de eğitim programlarını tamamlayan etkinliklerdir (Odabaş ve Aslan, 2020). Ödevlerin hem öğretimsel hem de sosyal ve politik işlevlerinden dolayı pek çok açıdan önemli olduğu görülmektedir. Birey üzerinde değişikliğe sebep olan planlı öğretim çalışmalarının bir parçası olan ödevlerin bireye kazandıracığı yetkinlikler dışında yaratacağı iletişimsel ve siyasal etkiler sebebiyle toplumu da büyük ölçüde değiştirecek güce sahip olduğu söylenebilir.

Ödevler aileler üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir:

Ödevler öğrenci, aile ve öğretmen arasında iletişim işlevi görmektedir. Çoğu eğitimci daha az sıklıkta kullansa da öğretmenler ebeveyn-öğretmen iletişimi, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve akran etkileşimini teşvik edebilecek ödevler geliştirebilir. Bazı öğretmenler öğrencilerden, belli bir konuda çocuğunun nasıl performans

sergilediğinin farkında olan anne-baba için bir test veya projeyi öğrenci ile birlikte gözden geçirmelerini ister. Ebeveyn-öğretmen iletişimine dönük düzenli ödevler çocukların ilerlemesinin en son değişiklikleri ile yansıtılmasını ve karne günündeki sürprizlerin önlenmesini sağlar (Van Voorhis, 2004). Öğrenciler ödevlerini tamamlama konusunda ailelerinden destek aldıklarında onlara kendileri ile ilgilenme şansı vermiş olurlar. Bu durumda ödevlerin aile ve öğrenci arasındaki iletişimi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

2.3. Ödev Türleri

Ödev yaklaşımlarındaki çeşitlilik kendini ödev türleri konusunda da göstermektedir. Ödevler farklı bakış açıları ile çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır.

Ergün ve Özdaş (1997) ödevleri çeşitli açılardan gruplara ayırmıştır. Kendi özellikleri ve öğrencilerin çalışmaları açısından altı grup ev ödevi sayılabileceğini belirtmiştir. Bunlar:

- Bilgi ve beceri ortaya koyan ev ödevleri,
- Bilgi genişleten ev ödevleri,
- Bilgi ve becerinin sistematikleştirildiği ev ödevleri,
- Önceden belli durum ve verilen örneklerle göre bilgi ve becerinin uygulanmasını sağlayan ev ödevleri,
- Yeni durum ve örneklerle belli bilgi ve becerinin uygulandığı ev ödevleri,
- Yeni bilgi ve malzemeler işlenen ev ödevleridir.

Öte yandan ev ödevleri şekil olarak çeşitlendirildiğinde sayfa, paragraf, ünite, bölüm veya konu, problem, proje halinde olabileceği gibi egzersiz, alıştırmalar, deney ile bireysel ya da grup şeklinde de olabilir. Ders kitabı, roman, deneme, piyes gibi eserleri okumak ve özetlemek; kitap veya kaynak listesi hazırlamak; radyo-TV programları yapmak; müze, tarihî ve turistik yerleri gezmek ve rapor etmek; uzmanlarla görüşmek, kişisel ve grup halinde projeler geliştirmek ise diğer ödev türleri olarak sayılabilir.

Chouinard vd. (2006) ise ödevleri hazırlık ödevleri, geliştirici ödevler, tamamlayıcı ödevler ve yaratıcı ödevler olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Hazırlık ödevleri konuyu işlemeyi önce öğrencileri zihinsel, fiziksel ve psikolojik açıdan hazırlamak amacıyla verilen ödevlerdir ve böylece öğrenciler sürece aktif katılarak ön

bilgileri harekete geçirilmiş olmaktadır. Geliştirici ödevlerle öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatla ilişkilendirip eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Tamamlayıcı ödevlerle öğrenciler eksik kalan çalışmalarını tamamlayarak konuları gözden geçirmektedir. Yaratıcı ödevler ise hayal gücüne dayalı araştırma, inceleme, çözüm önerisi geliştirme gibi yorumlar dikkat alınarak yapılan ödevlerdir (akt. Güneş, 2014).

Cooper (2007) ödevleri öğretimsel amaçlarına göre alıştırma, hazırlık, genişletme, kaynaştırma ya da bütünleştirme ödevleri şeklinde sınıflandırmıştır. Alıştırma niteliğindeki ödevler öğrenilenin tekrarını sağlarken hazırlık niteliğindeki ödevler ön bilgi kazanılmasını sağlamak amacıyla verilmektedir. Genişletme ödevleri bilgi ve becerilerin yeni durumlara eklenmesidir. Bütünleştirme ödevleri ise bilgi ve becerilerin yeni ürünler için kullanılmasıdır. Cooper (2007) ödevleri öğretimsel olmayan amaçlara göre de türlere ayırmıştır. Bunlar aile-çocuk etkileşimi sağlayan ödevler, gereksinim giderici ödevler, cezalandırıcı nitelikte ödevler ve toplumsal ilişkileri güçlendirici ödevlerdir.

Ödevlerin sınıflandırılmasına dair tek bir görüş olmamasına rağmen farklı sınıflandırmaların ortak özelliklerinden hareketle ortaya genel bir çerçeve çıkarılabilir. Türkoğlu ve diğerleri (2014) ödevleri üç gruba ayırmıştır. Bunlar pratik alışırtmalar, hazırlık ödevleri ve geliştirme ödevleridir.

Pratik alıştırtmalar: Edinilen yeni bilgi ve becerilerin uygulanması, gözden geçirilmesi, pekiştirilmesi ve tekrar edilmesi olanağını sunan ödevlerdir.

Hazırlık ödevleri: Öğrencileri işlenecek derslere daha iyi hazırlamak için temel bilgi kazandırma amaçlı verilen ödevlerdir.

Geliştirme ödevleri: Öğrencilerin kendilerini geliştirip hayal güçlerini zorlamalarına dayanan ödevlerdir. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme geliştirilmektedir.

Ödevlerin en çok alıştırma amacıyla verildiği ve bu nitelikteki ödevlerin daha çok tekrara yönelik olduğu belirlenmiştir. Hazırlık ödevleri ise öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini yükseltmek amacıyla verilmektedir. Bazı ödevler ise her iki niteliği de bir arada taşıyabilir. Ödevler öğrenilen bilgi ve becerileri bir ürün olarak ortaya koymak üzere kapsamlı hale de getirilebilir. Ödev türlerine yönelik farklı görüşler Tablo 2.1'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 2.1. *Ödev türleri*

		Ödev Türleri
Ergün ve Özdaş (1997)		Bilgi ve beceri ortaya koyan ev ödevleri
		Bilgi genişleten ev ödevleri
		Bilgi ve becerinin sistematikleştirildiği ev ödevleri
		Önceden belli durum ve verilen örneklerle göre bilgi ve becerinin uygulanmasını sağlayan ev ödevleri
		Yeni durum ve örneklerle belli bilgi ve becerinin uygulandığı ev ödevleri
		Yeni bilgi ve malzemeler işlenen ev ödevleri
Chouinard vd. (2006)		Hazırlık ödevleri
		Geliştirici ödevler
		Tamamlayıcı ödevler
		Yaratıcı ödevler
Cooper (2007)	Öğretimsel amaçlara göre ödevler	Alıştırma
		Hazırlık
		Genişletme ödevleri
		Kaynaştırma ya da bütünleştirme ödevleri
	Öğretimsel olmayan amaçlara göre ödevler	Aile-çocuk etkileşimi sağlayan ödevler
		Gereksinim giderici ödevler
		Cezalandırıcı nitelikte ödevler
		Toplumsal ilişkileri güçlendirici ödevler
Türkoğlu vd. (2014)		Pratik alıştırmalar
		Hazırlık ödevleri
		Geliştirme ödevleri

Sonuç olarak, niteliğini farklı amaçlarla verilmesinden alan ödevler öğretmenin kazandırmak istediği bilgi veya becerilere göre çeşitlendirilebilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ülkemizde son on yılda doğrudan ödev konusu ile ilgili yapılmış olan makale ve tez çalışmalarına yer verilmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Özer ve Öcal (2013) sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarını, izledikleri stratejileri ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ev ödevleriyle ilgili olarak genellikle doğru uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk (2013) yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada yapılandırılmış ev ödevlerinin öğrencilerin okumaya daha erken

geçmelerinde etkili olduğu ancak okuma hızlarının artmasında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin, incelenmesinin ve programa katkı sağlanmasının amaçlandığı çalışmada ise Yılmaz (2013) verilen ödevlerin öğrencilerin okul başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Duban (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkında görüşleri, sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerinin yararlarına ilişkin görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin ev ödevleriyle ilgili yaşadıkları sorunlara cevap aramıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ev ödevi verilmesine karşı olumlu bir bakış açısına sahiptir ve öğrencilere ev ödevi verilmesinin yararlı olduğuna inanmaktadırlar.

“Ödevin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Üstünel (2016) ödev ile ilgili deneysel ve ilişkisel araştırmaların etki büyüklüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Analiz sonucunda, ödevin akademik başarıya etkisinin 0,54 etki büyüklüğü ile pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekici ve Akdeniz’in (2018) lise öğrencilerinin ödevle yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında ödev kavramıyla ilgili 120 metafor belirledikleri görülmüştür. Toplam 11 kategoride toplanan metaforlardan elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin ödev yapmaktan hoşlanmadıkları ve ödevin yararına inanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında anketlerden faydalanan G. Kaplan (2018), öğretmenlerin ödevleri gerekli bulduğu, velilerin ise bu konuda kararsız kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar ise öğrencilerin ödev dışında matematik dersine çok zaman ayırmadıkları, öğretmenlerin genel olarak öğretimsel amaçlı, alıştırma sorusu ve test çözme türünde ödevler verdikleri, öğrencilerin ödevleri yapıp yapmadıklarını düzenli olarak kontrol ettikleri fakat yazılı geri bildirim vermeyi tercih etmedikleri şeklindedir. Ayrıca araştırmaya göre öğrencilerin ödev yapmayı istememeleri öğretmen ve velilerin ortak sorunudur.

Ok (2018), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin ev ödevi olgusuna yükledikleri anlamların incelenmesini amaçlamıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplandığı araştırmada öğretmenlerin ev ödevlerini pekiştirme, tekrar, görev ve sorumluluk olarak gördükleri, velilerin de benzer biçimde ödevde tekrar, pekiştirme ve görev anlamlarını yükledikleri, öğrencilerinse ödev kavramını sıklıkla kapalı mekanlarla resmettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından algı ölçekleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığına görüldüğü çalışmada Uçar (2018) ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Elde edilen nicel veri analizlerine göre öğrencilerin matematik ödevlerine ilişkin algıları genel olarak olumludur. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin ödevlendirmelere yönelik algılarının da olumlu olduğu görülmüştür. Nitel veri analizlerine göre ise öğrenciler ödevlerin gereklilik sebeplerini pekiştirme yapmak ve not yükselmesi olarak görmektedir. Öğretmenler konunun pekiştirilmesi ve TEOG sınavına hazırlık amacıyla ödev verdiklerini belirtmişlerdir. Velilerin birçoğu ise ödevin öğrenci faydası için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Aklar (2019), amacını ailenin ev ödevi desteği, öğretmenin ödev kontrolü, ev ödevinin niteliği ve niceliği (harcanan süre) ve öğrencilerin matematik ev ödevlerine yönelik tutumlarının (beklenti, değer) ve ödev tamamlama çabasının matematik başarısı ile ilişkisini incelemek şeklinde belirttiği araştırmasında belirtilen değişkenlerin matematik başarısı ile ilişkisini 5. sınıf ve 8. sınıflar için ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçları karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 5. sınıfta ev ödevine harcanan süre, ailenin desteği, öğrencilerin ev ödevlerine yönelik beklentileri ve ödev tamamlama çabalarının matematik başarıları ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. 8. sınıfta ise öğrencilerin matematik ev ödevlerine ayırdıkları süre ve ev ödevlerine yönelik beklentileri matematik başarısı ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak her iki sınıfta matematik ev ödevleri ile ilgili değişkenlerin matematik başarısı ile ilişkisinde farklılıklar görüldüğü belirtilmiştir.

“İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Çetinkaya (2019), ilkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin

görüşleri ve tercihleri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak pekiştirme, hayata hazırlama, araştırma yapmaya katkı sağlama amacıyla ödev verdikleri ve araştırma, materyal hazırlama, sunum türünde ödevleri tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Emeksever ve Kozan'ın (2019) ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ödev kavramıyla ilgili metaforlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler ödevle ilgili 56 metafor belirtmiştir. 6 farklı kategoride toplanan bu metaforlara göre öğrencilerin çoğu ödevle yönelik olumlu görüşe sahiptir. En fazla metafor üretilen kategori ise akademik olarak ödev kategorisidir.

Elgit (2019) araştırmasında ilkokul 2. sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış ev ödevleri verilerek geri bildirimin gerçekleştirildiği deney grubunda matematik başarıları diğer deney gruplarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Geleneksel ev ödevleri verilerek geri bildirim uygulamasının yapıldığı grupta ise başarı düzeyinde anlamlı düzeyde bir artış görülmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle yapılandırılmış ev ödevlerinin geri bildirim ile birlikte uygulandığında öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2019), ilkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesini amaçladığı çalışmasında verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde etmiştir. Bu verilerle, ödevlerle ilgili yaşanan bazı sorunlar olduğu ancak buna rağmen ödevlerin öğrencileri akademik yönden geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmaları ve ödev sorumluluklarını almaları üzerine yorum yapmıştır. Velilerse verilen ödevlerin daha faydalı olması için öğretmenlerin ödevleri kontrol etmelerini ve dönüt vermelerini önermiştir.

Yel (2019), çalışmasında ödevlendirmelerin öğrencilere etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ödevlendirmenin öğrenci gelişimine etkisi akademik (bilişsel), duyuşsal ve sosyal alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin akademik

(bilişsel) boyutta olumlu iken, duyuşsal ve sosyal boyutta daha az düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Alpayar (2020), “Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi” adlı araştırmasında Trafik Güvenliğı dersinde verilen üç farklı türdeki ödevden öğretmenin beklentilerinin ne olduğu ve bu beklentilerin öğrencilerde karşılığını bulup bulmadığını belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrencilere yönelik iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ödevleri hem eğitsel hem de eğitsel olmayan amaçlar doğrultusunda vermektedir ve ödevde bakış açıları genel olarak olumludur. Katılımcı öğrencilerden hiçbirisi ödevde yönelik olumsuz görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin ödevleri betimlemek için kullandıkları ifadelerden yola çıkılarak, öğretmenin ödevleri veriş amacının genel olarak öğrencilerde karşılık bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalsen ve diğeri (2020) araştırmalarında ilkokullara devam eden öğrencilere verilen ev ödevlerine ilişkin okul müdürü, sınıf öğretmeni ve veli görüşlerini karşılaştırmalı olarak betimlemeyi amaçladıklarını belirtmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ödevlerin pekiştirme ve akademik başarıyı artırma sebebiyle gerekli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın velilerin çoğu ödevlerin öğrencileri geliştirmede ve akademik başarıyı artırmadığını şeklinde görüş belirtmiştir.

Kalyoncu (2020), ilkokul 4.sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koyduğu çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin ödevde yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ancak ödevlerin kontrolü, aile desteğı, çevre koşulları ve çalışma ortamı konularında zaman zaman sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 2.2.’de ilgili araştırmalara ilişkin genel özetlere yer verilmiştir.

Tablo 2.2. *İlgili araştırmalara ilişkin genel özet*

Yazar	Yıl	Tür	Çalışma Grubu	Yöntem	Araştırma Konusu
Özer ve Öcal	2013	Makale	Sınıf öğretmenleri	Betimsel çalışma	Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamaları, izledikleri stratejiler ve bu uygulama ve stratejileriyle ilgili görüşleri
Şentürk	2013	Yüksek lisans tezi	1.sınıf öğrencileri	Son test kontrol gruplu model	Yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi
Yılmaz	2013	Yüksek lisans tezi	Sınıf öğretmenleri	Durum çalışması	İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi
Duban	2016	Makale	Sınıf öğretmenleri	Nitel araştırma	Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine ilişkin görüşleri
Üstünel	2016	Yüksek lisans tezi	Ödev ve akademik başarıyı inceleyen çalışmalar	Meta-analiz	Ödev ile ilgili deneysel ve ilişkisel araştırmaların etki büyüklüklerini belirlemek
Ekici ve Akdeniz	2018	Makale	Lise öğrencileri	Olgubilim (fenomenoloji)	Ödevle yönelik metaforik algı
Kaplan	2018	Yüksek lisans tezi	Ortaokul öğrencileri, öğretmen ve veliler	Karma yöntem çalışması	Ortaokul matematik dersi ev ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri
Ok	2018	Yüksek lisans tezi	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler	Olgubilim (fenomenoloji)	Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin ev ödevi olgusuna yükledikleri anlamların incelenmesi
Uçar	2018	Yüksek lisans tezi	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler	Karma yöntem	Öğretmen, öğrenci ve velilerinin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesi
Aklar	2019	Yüksek lisans tezi	5. sınıf ve 8. Sınıf öğrencileri	İlişkisel araştırma	Matematik dersinde verilen ev ödevinin öğrenci matematik başarısı ile ilişkisinin incelenmesi
Çetinkaya	2019	Yüksek lisans tezi	Sınıf öğretmenleri	Olgubilim (fenomenoloji)	İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri
Emeksever ve Kozan	2019	Makale	3. sınıf ve 4. Sınıf öğrencileri	Olgubilim (fenomenoloji)	İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ödev kavramıyla ilgili metaforları belirlemek
Elgit	2019	Yüksek lisans tezi	2.sınıf öğrencileri	Eşit olmayan kontrol grup deseni	Matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin

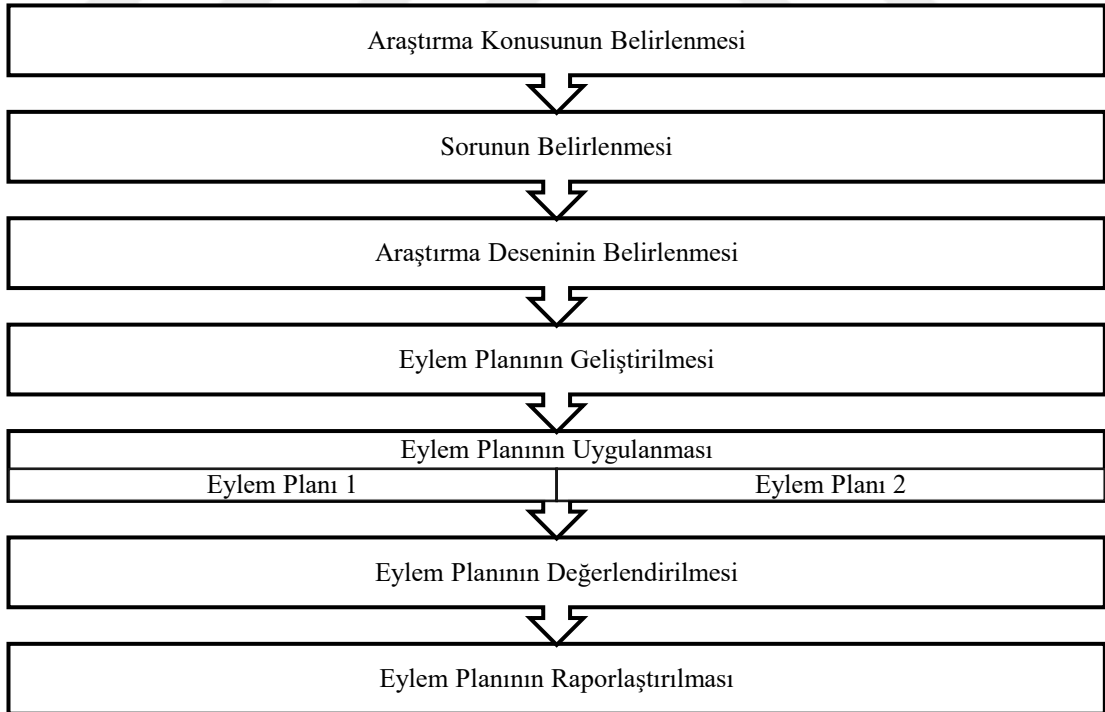
					öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi
Genç	2019	Yüksek lisans tezi	Öğrenci, öğretmen ve veliler	Olgubilim (fenomenoloji)	İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi
Yel	2019	Yüksek lisans tezi	Öğretmenler	Tarama araştırması	Ödevlendirmelerin öğrencilere etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri
Alpayar	2020	Makale	4.sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri	Durum çalışması	Ödevle yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri
Kalsen vd.	2020	Makale	Okul müdürleri, öğretmenler, veliler	Nitel araştırma	Ödevle yönelik okul müdürü, öğretmen ve veli görüşleri
Kalyoncu	2020	Yüksek lisans tezi	4.sınıf öğrencileri ve öğretmenler	Durum çalışması ve fenomenoloji	Ev ödevine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Tabloda görüldüğü üzere ülkemizde son on yılda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. En fazla sayıda çalışmaya 2019 yılında rastlanmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle ödevle ilişkin öğretmen, öğrenci veya veli görüşleri, ödevin akademik başarıya etkisi, ödevle yönelik tutum gibi konularda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bunlar dışında ödev ile ilgili olarak metaforik algı ve meta-analiz çalışmalarının yapıldığı araştırmalar da görülmüştür. Çalışma gruplarında hem öğretmen ve öğrencilere hem de velilere yer verildiği görülmektedir. Kullanılan yöntemlere bakıldığında ise en çok olgubilim (fenomenoloji) çalışmalarının yer aldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sürecinde gerçekleştirilen aşamalara ve her bir aşamada yapılan işlemlere yer verilmiştir. Araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.1'deki gibidir.



Şekil 3.1. *Araştırma sürecinde izlenen adımlar*

3.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmada ilk olarak araştırma alanı ve kapsamı belirlenmiştir. Bu bağlamda tüm dünyada eğitim sistemlerinde tartışmalara yol açan ödev konusu üzerine odaklanılmıştır. Öğretmenler tarafından sıkça başvurulanan bir yöntem olan ödevlerin, öğretimin okul süreci dışında da etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için önemli olduğu düşüncesi araştırılacak konunun belirlenmesindeki en önemli noktayı oluşturmaktadır. Ödev araştırmanın problem durumunda da belirtildiği üzere dünyada ve ülkemizde oldukça dikkat çeken bir konudur. Hakkında olumlu ve olumsuz pek çok eleştirinin yapıldığı ödevler, kapsamlı çalışmalar sonucu öğrenme üzerinde etkili bir strateji olarak kabul edilmiştir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak ödev araştırmanın temel konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde neyin araştırılmak istendiğine odaklanılırken bir yandan da araştırmanın yapılabilirliği adına gerekli sınırlandırmalara gidilmiştir. Araştırmacının öğrencilere öğretim programları kapsamında bulunan bilgi ve becerileri kazandırırken kullanılan yöntemlerden biri olan ödevleri farklı niteliklere sahip olacak şekilde planlayarak uygulayabilecek olması araştırma konusunun sınırlandırılmasında etkili olan faktörlerdir. Kullanılacak farklı nitelikteki ödevlerin sınırlandırılarak belirlenmesinde ise kavramsal çerçevede de belirtildiği üzere genel anlamıyla hazırlık, pekiştirme ve geliştirme türlerinin yer aldığı sınıflandırma etkili olmuştur.

Ödevlerin niteliğinin öğrenme üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinin özgün ve literatüre katkı sağlayacak nitelikte bir çalışma olacağı, öğretmenlere faydalı sağlayacağı ve araştırmacının kendi öğretim uygulamalarını geliştireceği düşünülmektedir.

3.1.1. Alanyazın Taranması

Araştırma problemi belirlendikten sonra çalışmaya kuramsal temel oluşturmak, daha önce yapılan araştırmaları incelemek ve elde edilecek sonuçları tartışmak için alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasında hem Türkçe hem de İngilizce olarak “*ödev, ev ödevi, ödev önem, ödev etki, ödev başarı, ödev tutum, ödev görüş*” gibi anahtar kelimelerle arama yapılmıştır. Böylece Yök’e ait tez kataloğu ile Google Scholar, Eric, Proquest, Science Direct gibi uluslararası veri tabanlarından

faydalanılarak yayımlanmış ve yayımlanmamış doktora ve yüksek lisans tezleri, hakemli ve hakemsiz dergilerde yayımlanmış makaleler ve konferans sunumlarına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan veri tabanları, anahtar kelimeler ve tarih aralığı Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler, veri tabanları ve tarih aralığı

Anahtar Kelimeler	Veri Tabanı	Tarih Aralığı
• Ödev, ev ödevi/homework • Ödev önem/homework importance • Ödev etki/homework effects • Ödev başarı/homework success • Ödev tutum/homework attitude • Ödev görüş/homework view • İlkokul ödev/homework primary school	• YÖK’e ait tez kataloğu • Google Scholar • Eric • Proquest • Science Direct • ULAKBİM	• 1982-2022 yılları arası

3.2. Sorunun Belirlenmesi

Araştırmaya konu olan ödevlere yönelik sorunların belirlenmesinde aşağıdaki durumlar etkili olmuştur:

- Ödevin, hem olumlu (Cooper, 1989a; Cooper vd., 2006; Hattie, 2009; Marzano vd., 2001; Walberg, 1999) hem de olumsuz (Bennett ve Kalish 2006; Kohn 2006; Kralovec ve Buell, 2000) eleştirilerin yer aldığı araştırmalara ve farklı yönleriyle ele alındığı pek çok kaynağa sahip (Hoover-Dempsey vd., 1995; MacBeath ve Turner, 1990; Marzano ve Pickering, 2007; Paulu, 1998; Perkins ve Milgram, 1996; Van Voorhis, 2004) üzerinde fikir birliğine varılamamış tartışmalı ve de eğitim dünyasındaki gündemini yıllardır koruyan bir konu olması
- Literatürün ödevle yönelik görüşlerin, tutumların ve ödevin akademik başarıya etkisinin incelendiği aynı zamanda meta-analiz ve metafor gibi çalışmaları da (Aklar, 2019; Alpayar, 2020; Atlı, 2012; Büyüktokatlı 2009; Cımbız vd., 2019; Çetinkaya, 2019; Deveci, 2011; Duban, 2016; Elgit, 2019; Ekici ve Akdeniz, 2018; Emeksever ve Kozan, 2019; Ersoy ve Anagün, 2009; Genç, 2019; Gürlevik, 2006; Hizmetçi, 2007; Kalsen vd., 2020; Kalyoncu, 2020; B. Kaplan, 2006; G. Kaplan, 2018; Kırmızıgül, 2018; Oğuz, 2010; Ok, 2018; Öcal, 2009; Özben, 2006; Özer ve Öcal, 2013; Taşlıcalı, 2020; Üstünel, 2016; Yel, 2019; Yılmaz, 2013) içeren geniş bir alanyazına sahip olmasına rağmen farklı nitelikteki ödevlere yer verilen çalışmalar açısından sınırlı olması ve literatürde

ödev niteliğinin öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma bulunmaması

- Araştırmacının mesleki deneyimleri sonucu öğretmenlerin genellikle tek tip ödev kullanması ile nitelikli ödev verilmesi konusundaki yetersizliklerini gözlemlemesi ve de kendi ödev uygulamalarını geliştirmeye gereksinim duyması
- Araştırmacının mevcut durumu ortaya koymak için yaptığı görüşmelerle ödev kavramının öğretmenlerce genel olarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi durumu ile özdeşleştirildiğini, buna paralel olarak da ödev verme amaçlarının tekrarlarla öğrenmeyi kalıcı hale getirmek olduğunu belirtmeleri, akademik başarıları yüksek öğrencilerle akademik başarıları düşük olan öğrenciler arasında ödev sorumluluğunun yerine getirilmesi ve öğrencilerin ödevle yönelik tutumun da bu sebeple değişkenlik gösterdiği, ödevle yönelik sorunların ise genellikle akademik başarıları düşük öğrencilerden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşması
- Araştırmacının ödevlerin ne kadar etkili kullanıldığını belirlemek için yaptığı gözlemleri sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin yetenek ve düzeylerine uygun olarak farklı türde ödevler vermediği sonucuna ulaşması, ödevle yönelik geri dönütlerin genellikle ödevin tamamlanmış olup olmadığının belirtilmesi ile sınırlı olduğunu fark etmesi
- Araştırmacının, öğretmenlerin farklı türden ödevlerden faydalanma durumlarını belirlemek amacıyla verilen ödevleri incelemesi sonucu öğretmenlerin görüşlerini destekleyecek nitelikte genellikle pekiştirme türünde ödevler verildiği sonucuna ulaşması, öğretmenlerin nadiren de olsa hazırlık türünde ödevler verdiğinin ancak hazırlık türündeki bu ödevlerin de genellikle kaynaktan deftere yazı yazma şeklinde olduğunu ortaya koyması.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı araştırma konusunun kapsamı daraltılarak ödev niteliğinin öğrenme düzeyine etkisinin incelenmesine karar verilmiştir.

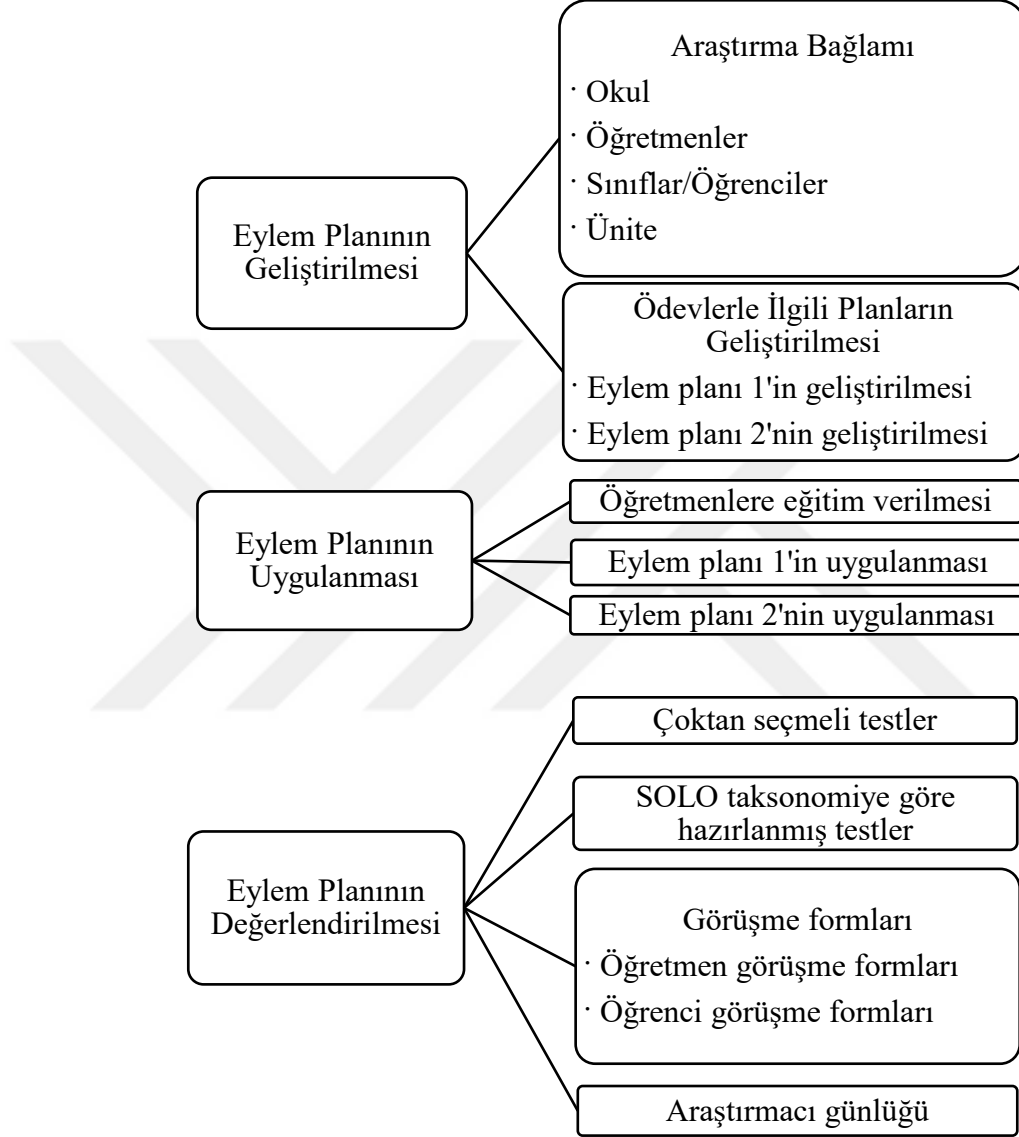
3.3. Araştırma Deseninin Belirlenmesi

Eylem araştırması, uygulayıcının uygulamanın içinde bulunduğu, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması ve çözülmesine yönelik veri toplama ve analiz etme işlemlerini içeren bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Var olan soruna yönelik durumun olumlu yönde değiştirilmesi bir bakıma geliştirilmesi amacını taşımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Sonuç olarak bir araştırmada yeni bilgi veya bulgular üretmek yerine sorunları çözüme kavuşturarak öğretimi ve katılımcıları geliştirmek amaçlanmışsa eylem araştırması yöntemini kullanmak uygun olabilir (Saracaloğlu ve Eranıl, 2019). Eylem araştırmaları doğası gereği müdahaleyi gerektirdiğinden araştırmacı konuyu belirlerken sadece mevcut durumu ortaya koymayı değil, geliştirmeyi de esas almıştır.

Nitel araştırmalarda temel alınan pozitivist, eleştirel, postmodernist ve yorumlayıcı paradigmlar mevcuttur. Bu çalışmanın temel aldığı yaklaşım ise yorumlayıcı paradigmadır. Farklı araştırmaların ödevin etkili olduğunu ortaya koyduğunu bilinmektedir. Bu araştırmada ise ödevin öğrenme üzerinde nasıl daha etkili olabileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan hareketle bu araştırmada alanyazında belirtilen farklı nitelikteki ödev türlerinin uygulamada hangisinin daha etkili olabileceğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlandığı için eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel/işbirlikçi deseninin kullanılması planlanmıştır. Bu desende belirlenmiş kuramsal çerçeve sürecinde kullanılan bir uygulamayı test etme ve değerlendirme amaçlanmaktadır. Buna göre uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulayabildiği gibi süreci de analiz ederek değerlendirme yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eylem araştırmasının tercih edilmesi ile birlikte araştırmacı, etkili öğretim yöntemlerinden ödevin kullanıldığı bir çalışmada aynı zamanda bir uygulayıcı olarak sürece bizzat katılarak ve karşılaşılan sorunların gözlemini yaparak uygun çözüm yollarını bulma imkânına sahip olacaktır.

3.4. Eylem Planının Geliştirilmesi

Araştırmada desene bağlı olarak aşağıdaki eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır.



Şekil 3.2. Eylem planı sürecinde izlenen adımlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bağlamı ortaya konulmuş ve uygulanacak olan eylem planının aşamaları açıklanmıştır. Ocak'a (2021) göre eylem planı hazırlama süreci uygulama sürecinin nasıl olacağı, katılımcıların kimlerden oluşacağı, veri toplama araçlarının neler olacağı, verilerin nasıl kaydedileceği, veri analiz süreçlerinin nasıl işletileceği gibi sorulara cevap olmalıdır. Kazanımlar,

kazanımlara uygun yöntem, teknik ve materyaller, aşamaların süresi gibi sürece ilişkin tüm bilgiler detaylandırılmalıdır. Benzer şekilde Saracaloğlu ve Eranıl (2019) bu süreci hangi etkinliğin kim tarafından ve ne zaman, hangi kaynaklar ile nasıl yapılacağına karar verilmesi olarak tanımlamıştır. Eylem planı adımlarını pratiğe dönüştürmek adına yapılacakların sıraya koyulması işlemidir. Bu anlamda eylem planının geliştirilmesi aşamasında gerçekleştirilen adımlar aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Araştırma Bağlamı

Araştırma bağlamında

- i) *Çalışmanın yapıldığı okul,*
- ii) *Çalışmaya katılan öğretmenler,*
- iii) *Çalışmaya katılan sınıflar/öğrenciler,*
- iv) *Araştırmanın yürütülmesi için seçilen ünite yer almaktadır.*

i) Okul

Araştırmanın yapılacağı okulun seçiminde uygulamanın araştırmacı tarafından yürütülecek olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle çalışma için araştırmacının görev yaptığı okul seçilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okul Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesinde devlete bağlı bir ilkokuldur. Okul eğitim öğretime 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında başlamıştır. Eğitim-öğretime tüm gün olarak başlayan okul, öğrenci sayısının artışı ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ikili öğretim uygulamasına geçiş yapmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul il merkezine uzak yeni bir yerleşim noktasında bulunmaktadır ve genel olarak sosyoekonomik açıdan düşük seviyedeki ailelerin yerleştiği bir bölgededir. Alt düzeyde bir okul olduğu söylenebilir. Okulda zemin katta ve birinci katta altışar adet olmak üzere toplam 12 derslik bulunmaktadır. Okul bünyesinde 1 Müdür, 2 Müdür Yardımcısı ile 7 kadrolu, 13 sözleşmeli ve 6 ücretli öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü 4. sınıf seviyesinde 5 şube bulunmaktadır. 4. sınıf zümresinde bulunan 5 sınıf öğretmeninden 2'si kadrolu, 1'i sözleşmeli, 2'si ücretlidir. Araştırmanın yürütülmek istendiği okulun idaresi çalışmanın yürütülmesi için izin vermiştir.

ii) Öğretmenler

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma araştırmacının kendisi de dahil olmak üzere 4. sınıf okutmakta olan üç sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirilmek istendiği sınıfların öğretmenleri araştırmanın yürütülmesi için gerekli tüm uygulamalara izin vermiş, ödev performanslarını değerlendirmeyi ve süreci gözlemlemeyi gönüllü olarak kabul etmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

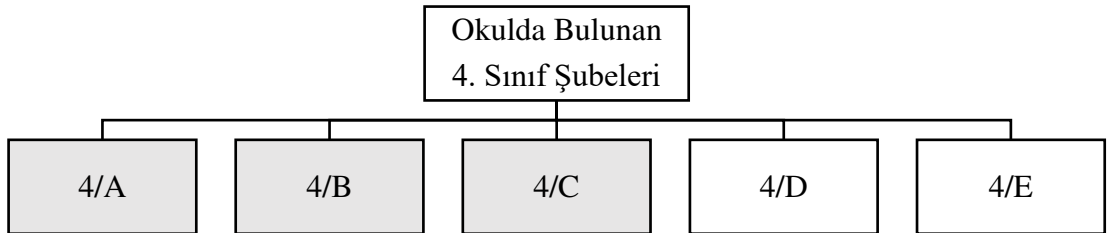
Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	24	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	1 yıl
Ö2	Erkek	37	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	12 yıl
Araştırmacı öğretmen	Kadın	30	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	8 yıl

Katılımcı öğretmenlerin ikisi kadın biri erkek olup tamamı sınıf öğretmenliği bölümünden mezundur. Katılımcı öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri ise değişkenlik göstermektedir.

iii) Sınıflar / Öğrenciler

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf düzeyinin seçiminde araştırmacının okuttuğu sınıf düzeyi etkili olmuştur. Çalışmada yer alan öğrenciler 4. sınıf seviyesinde öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerini araştırmanın yürütüldüğü okulun beş adet şubesi bulunan dördüncü sınıflarının 3 şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma okulda bulunan dördüncü sınıf şubelerinden 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfları gösteren şema Şekil 3.3’teki gibidir.



Şekil 3.3. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflar

Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıfı kapsayacak şekilde gerçekleştirilirken, yarı yapılandırılmış görüşmeler her sınıf için başarı düzeyleri göz önüne alınarak belirlenmiş olan üst-orta-alt grupları temsil eden ikişer adet öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem çalışma derinliğine zengin bilgi içermekte olan durumların seçilmesine olanak sağlar. Böylece araştırmacı amaca yönelik merkeze alınan önemde konular hakkında daha çok şey öğrenebilir (Patton, 2018). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ise araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örnekleme oluşturacak öğrenciler uygulamaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kapsamında yapılacak görüşmeler için ses kayıt cihazının kullanımında velilerden onay alınmıştır. Belirlenen sınıflar başarı seviyesi açısından heterojen bir yapı sergilemektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin mevcutları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri*

Çalışma Grubu Adı / Sayısı	Cinsiyet		Sınıf / Sınıf Mevcudu		
Öğrenciler	Kız	Erkek	4/A	4/B	4/C
86	42	44	29	30	27

Araştırma üç farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 86 adet dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 42'sini kız, 44'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

iv) Ünite

Bu çalışma ilköğretim Fen Bilimleri dersi 4. sınıf öğretim programında yer alan “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesinde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüleceği ünitenin seçiminde farklı türden ödevlerin niteliğinin değerlendirilmesine uygun sayıda ve nitelikte kazanımlara sahip olması etkili olmuştur. Ayrıca uygulama sürecinde kullanılacak olan “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesindeki konuları çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce görmemiş olmaları ve ilgili davranışları kazanmamış olmaları da ünitenin seçimindeki diğer nedenlerdir. Yıllık planda bu üniteye ayrılan zaman 21 (yirmi bir) ders saatidir. Ünite kapsamında yıllık planda belirtilen kazanımlar ve ders saatleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi öğrenme alanları, kazanımları ve bu kazanımlara ait işleniş süreleri

Ünite	Öğrenme Alanı	Hafta	Süre (Saat)	Kazanımlar
AYDINLATMA VE SES TEKNOLOJİLERİ	F.4.5.1. Aydınlatma Teknolojileri	1. Hafta	3	F.4.5.1.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır.
		2. Hafta	3	F.4.5.1.2. Gelecekte kullanılabilecek aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.
	F.4.5.2. Uygun Aydınlatma	3. Hafta	3	F.4.5.2.1. Uygun aydınlatma hakkında araştırma yapar.
				F.4.5.2.2. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.
	F.4.5.3. Işık Kirliliği	4. hafta	3	F.4.5.3.1. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular.
				F.4.5.3.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar.
		5. Hafta	3	F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.
	F.4.5.4. Geçmişten günümüze ses teknolojileri	6. Hafta	3	F.4.5.4.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerini karşılaştırır.
				F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır.
	F.4.5.5. Ses Kirliliği	7. Hafta	3	F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular.
				F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.
				F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.

Araştırmanın yürütüldüğü ünite 5 öğrenme alanı ve 12 kazanımdan oluşmaktadır. İlkokul dördüncü sınıfta haftalık ders saati 3 saat olan Fen Bilimleri dersi kapsamındaki bu ünite için önerilen süre 7 haftadır.

3.4.2. Ödevlerle İlgili Planların Geliştirilmesi

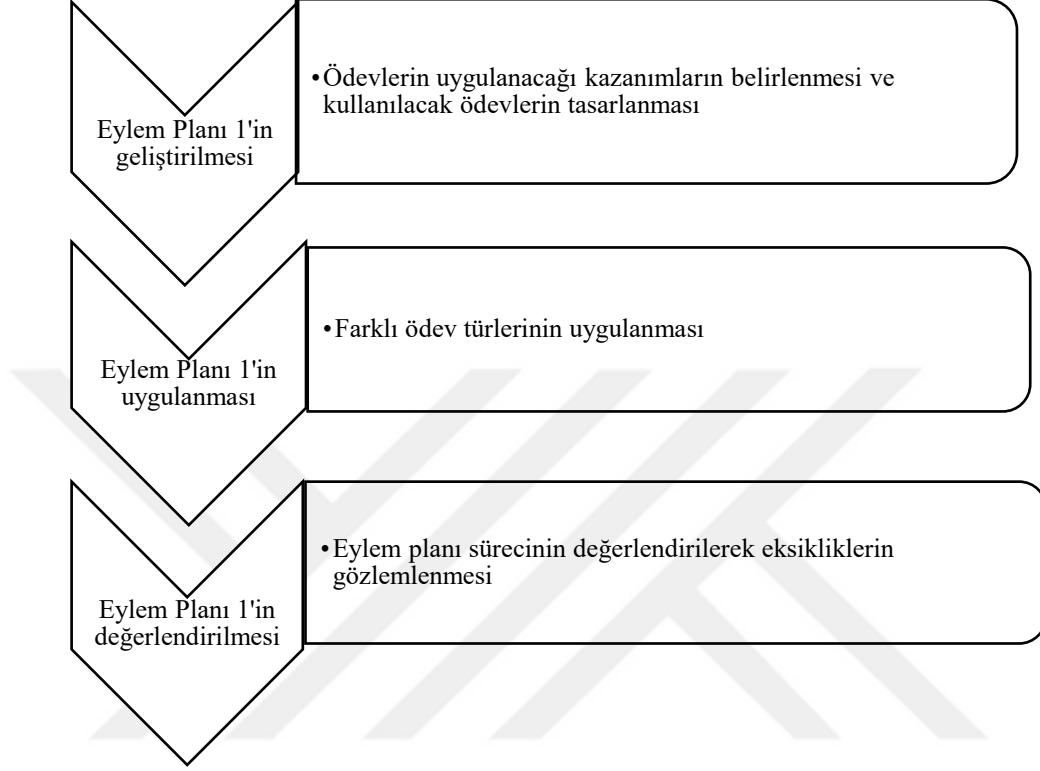
Ödevlerle ilgili planların geliştirilmesinde

i) Eylem planı 1’in geliştirilmesi,

ii) Eylem planı 2’nin geliştirilmesi aşamaları yer almaktadır.

i) Eylem Planı 1'in Geliştirilmesi

Eylem planı 1'in uygulanması aşamasında izlenen adımlar Şekil 3.4'te özetlenmiştir.

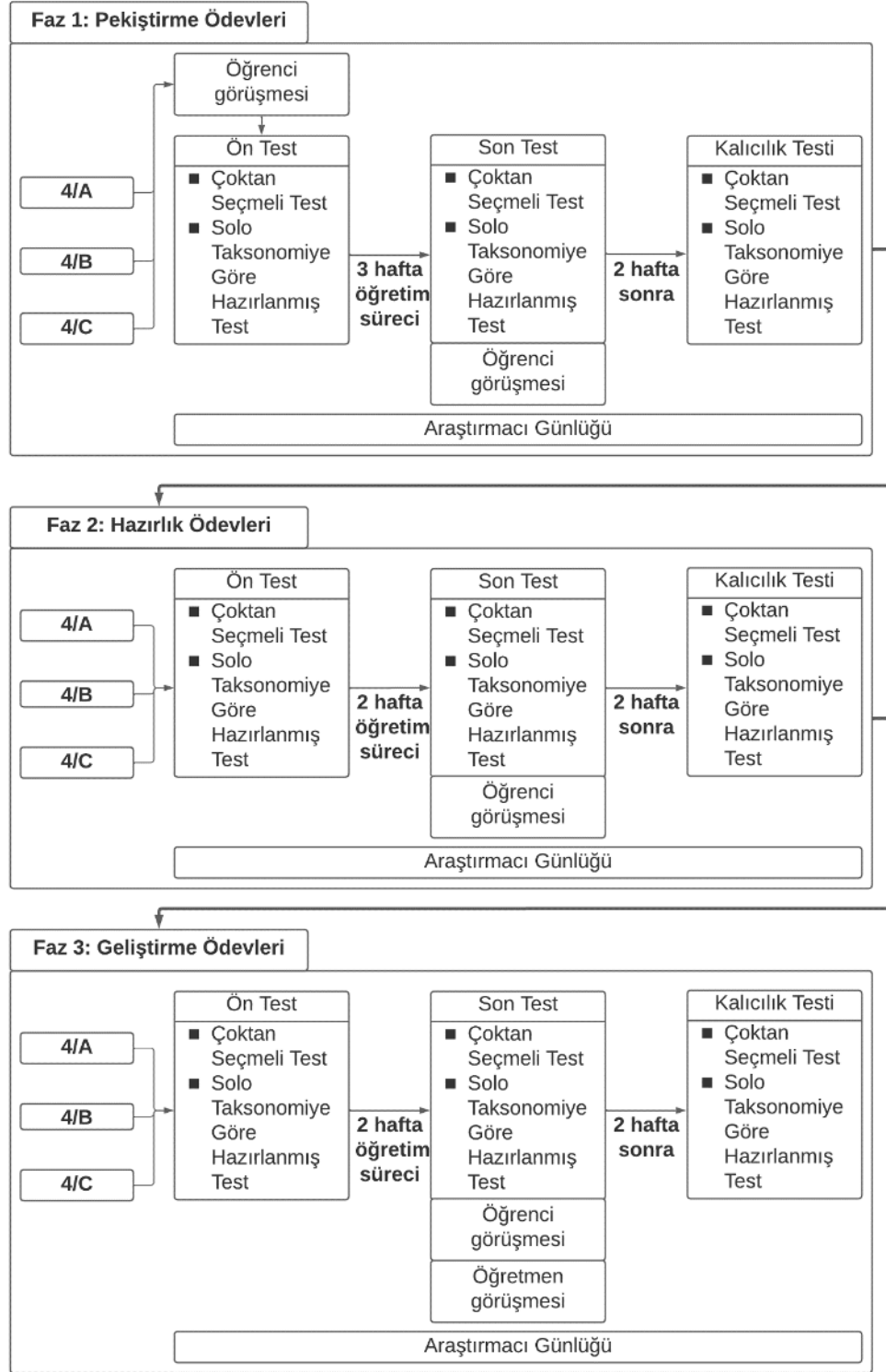


Şekil 3.4. Eylem planı 1'in uygulanması aşamasında izlenen adımlar

Eylem planı 1'in uygulanması süreci Şekil 3.4'te görüldüğü üzere üç adımda gerçekleştirilecek şekilde tasarlanmıştır.

ii) Eylem Planı 2'nin Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında etkisinin inceleneceği ödev türleri ve veriliş sıraları ile hangi kazanımlarda uygulanacağı bilgilerine bu bölümde yer verilmiştir. Farklı nitelikte ödevlerin kullanılacağı eylem planı tasarımı Şekil 3.5'te özetlenmiştir.



Şekil 3.5. Eylem planı 2'nin uygulanması aşamasında izlenen adımlar

Araştırmanın amacı ödev niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisini değerlendirmek olduğundan farklı amaçlara hizmet edecek farklı nitelikteki ödevler hazırlanması uygun görülmüştür. Şekil 3.5'te görüldüğü üzere araştırmada etkisi

incelenmek üzere üç ödev türüne karar verilmiştir. Bunlar, öğrencilerin derste edinilenlerin uygulanması, gözden geçirilmesi ve tekrar edilmesini sağlayan pekiştirme ödevleri; derste işlenecek olan konuya önceden çalışarak temel bilgilerin kazanılmasını sağlayan hazırlık ödevleri; öğrenilenlerin yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşünme ile geliştirilmesini sağlayan geliştirme ödevleridir. Bu türlerin seçiminde kapsamlı bir alanyazın taramasının ardından çeşitli kaynaklarda da aynı şekilde yer verilen temel üç ödev türü olduğunun görülmüş olması, bu ödev türlerinin kullanılabilirlik açısından öğrencilerin özelliklerine uygun olduğunun düşünülmesi etkili olmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü ünite öğrenme alanları, kazanımlar ve bunların ağırlıkları göz önünde bulundurularak aşamalandırılmıştır. Her bir aşamaya faz adı verilerek hangi aşamada ne tür ödevlerin kullanılacağına, ödevlerin sayısına, içeriğine ve süresine, ödevlerin yapılması aşamasında öğrencilerden yapmaları beklenen davranışlara, ödevlerin nasıl değerlendirileceğine karar verilmiştir. Ders işleniş sürecinde kazanımlara ayrılan süre yıllık plan göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. İşleniş esnasında konunun kesintilere uğramaması için ünite, içeriğin farklılaştığı noktalardan fazlara ayrılırken kazanımlar arasındaki bağlantıların zora sokulmamasına dikkat edilmiştir. Yeterli ve dengeli miktarda kazanımı karşılayacak biçimde, öğrenci özellikleri de göz önünde bulundurularak her faz için ikişer adet ödev kullanılmasına karar verilmiştir.

Eylem planının geliştirilerek uygulama aşamasına geçilmesinin öncesinde eğitim-öğretim yılı içerisinde kullanılan ders kitabından, çeşitli kaynak kitaplardan, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile internet kaynaklarından yararlanılmış ve uygulanacak ödevler belirlenmiştir.

Ödevlerin etkili olabilmesi ve öğrenmeye katkı sağlayabilmesi veya diğer bir deyişle işlevsel bir yapıya sahip olması için bulundurması gereken özellikler vardır. Bu özellikler ödevlerin planlanması ve tasarlanması aşamasında mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın amaçlarına uygun yürütülebilmesinin uygun şekilde hazırlanmış ödevler gerektirdiğinden hareketle ödevler, alanyazından ve uzman görüşlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde kullanılacak ödevlerin hazırlanması aşamasında faydalanan, alanyazında yer almış “ödevlerin

sahip olması gereken özellikler, nasıl ödevler verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin ödev verirken izlemeleri gereken yollar” gibi konulara da yer verilmiştir.

Ödev tasarım sürecinde dikkat edilen hususlar:

Ödevlerin hazırlanmasında ilk olarak ödevlerin öğretme-öğrenme sürecinde işlevlerini yerine getirmesini sağlayabilmesi için sahip olması gereken özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Brown, Oke ve Brown (1982) bu özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

Ödevler;

- Sınıfta öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamalıdır,
- Öğrencilerin bir sonraki ders için hazırlıklı olmasını sağlamalıdır,
- Öğrencileri bireysel olarak kendi başlarına çalışmaya yönlendirmelidir,
- Çalışma alışkanlığını geliştirerek yapılacak üst düzey etkinliklere yönelik olumlu tutum kazanılmasını sağlamalıdır,
- Üst düzeydeki bilişsel özelliklerin gelişmesini sağlamalıdır.

Ödevlerin uygulanabilir olmasını sağlayacak ilkelere şunlardır:

- Ödevler sınıfta çalışılan konularla ilgili olmalıdır.
- Ödevler teslim edilmesi gereken tarih ya da ne zaman geri dönüt verilebileceği gibi öğrenciler tarafından anlaşılır bir düzene sahip olmalıdır.
- Ödevler çeşitlendirilmelidir.
- Ödevler öğrencilerin üstesinden gelebileceği miktarda ve zorlukta olmalıdır.
- Ödevler bireysel inisiyatif ve özgünlüğe olanak sağlamalıdır.
- Ödevler kendine güveni geliştirmelidir.
- Yapılan ödevler takdir edilmelidir.
- Öğretmenler öğrencilere ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda rehberlik etmeli ve destek olmalıdır.
- Ödevler amaçları açık, iyi planlanmış ve sistematik bir yapıya sahip olmalıdır (MacBeath ve Turner, 1990).

Ödev verirken izlenecek adımların başında, eğitime dair etkinliklerin bütününe olduğu gibi öğrenciyi hedeften haberdar etmek vardır. Öğrenci ödevi ne için yaptığını bilmelidir. Ödevi niçin yaptığını bilmek ödevin yapılması ve amacına

ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Anlamlı ve uygun bir ödev yapma sürecinin ardından son olarak ödevlerin değerlendirilmesi ve düzeltilmesi aşamasına gelinmektedir. Bu sayede öğrencilerin olumlu davranışları kazanması ve öğretmenlerinden alacakları sözel ödüller aracılığıyla bu davranışları kalıcı hale getirmeleri mümkün olmaktadır. Öğretmenler ödevin amacına uygun yapıldığına, temiz ve düzenli olduğuna ve Türkçe dil kurallarına uygunluğuna da ödev kontrolleri ile karar vermektedir. Ayrıca öğretmen ödevleri kontrol ederken yanlışları işaret etmeli, kontrol sonrası ödevi öğrenciye geri vermeli, son olarak yanlışları inceleyerek eleştiri kadar övgülere de yer vermelidir (Türkoğlu vd., 2014). Araştırma sürecinde öğrencilerin ödevi değerlendirirken göz önünde bulundurulacak ölçütlere ilişkin bilgi sahibi olması amacıyla ödevle ilgili bilgi verilmesinin yanında değerlendirme ölçekleri de öğrencilerle paylaşılmıştır.

Araştırmada ödevlerin hazırlanmasından değerlendirilmesi işlemlerine kadar geçen süreçte yukarıda belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfların öğretmenlerine verilen eğitim bu süreçte dikkat edilmesi gereken tüm noktaları içermektedir. Öğrenciler, psikolojik gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye sebep olmaması için yapabileceklerinden fazla miktarda ödevden sorumlu tutulmamışlardır. Verilen ödevlerin yapılması için gereken sürenin de öğrenci sınıf düzeyine uygun olması gerektiği göz önünde bulundurularak ödevlerin belirlenmesi aşamasında Cooper (2007) tarafından ileri sürülen “10 dakika kuralı” dikkate alınmıştır. Geliştirilen ödevlere, öğrenci seviyesine uygunluğu ve verilen ödev yönergelerinin anlaşılabilirliği konusunda uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemelerle son hali verilmiştir.

Ödevlerin öğrenci seviyelerine uygun olmasına, ulaşılması istenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayacak biçimde olmasına, öğrenciler için anlamlı olmasına ve öğrencileri ödevi yapmaya motive edecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak ödevler; öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine kendi kendilerine anlamlı öğrenmelerine, öğrendikleri üzerinde düşünmelerine, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerine ve öğrendiklerini kontrol edebilmelerine olanak sağlayabilecek şekilde geliştirilmiştir.

Etkili ödevlerin sahip olması gereken özellikleri barındıran, süreç içerisinde kullanılan farklı niteliklere sahip farklı türdeki ödevlere Ek 1’de yer verilmiştir.

Ödevlerin değerlendirilmesinde kullanılan ödev değerlendirme rubriği ise Ek 2’de yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar ve araştırmacının kişisel deneyim ve gözlemleri ile öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemeleri ödevlerin genel olarak edinilmiş yeni bilginin tekrarını içeren pekiştirme türünde verildiğine yönelik sonuçlar ortaya çıkardığından ilk fazın pekiştirme türü ödevlerden oluşması yönünde karar alınmıştır. Ayrıca araştırmaya öğrencilerin yapmaya, öğretmenlerin de uygulamaya alışkın olduğu türden ödevlerle başlanılmasının her iki taraf için daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın ikinci fazında hazırlık ödevleri kullanılmasına, üçüncü fazda geliştirme türünde ödevlere yer verilmesine karar verilmiştir. Hazırlık ve geliştirme türü ödevlerin sıralamasının belirlenmesinde ise nitelikleri etkili olmuştur. Hazırlık ödevleri ön bilgileri harekete geçirme işlevi görürken geliştirme türü ödevler üst düzey öğrenmeleri hedef aldığından bu sıralama uygun görülmüştür. Kullanılacak olan ödev türü, ödevlerin amacı ve süresi, ödev türünün kullanılacağı öğrenme alanı ve kazanımlar, ödevlerden beklenenler, ödevlerin değerlendirilmesi ile öğrencilere geri dönüt verilmesi Tablo 3.5, Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’de özetlenmiştir.

Tablo 3.5. Eylem planı faz 1

Ödevin Amacı	Süreç	Öğrenme Alanı	Kazanım	Ödev	Ödevden Beklenenler	Değerlendirme ve Geri Bildirim
Öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi, gözden geçirilmesi ve uygulanmasını sağlamak.	1. ve 2. hafta	Aydınlatma Teknolojileri	F.4.5.1.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır. F.4.5.1.2. Gelecekte kullanılabilecek aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.	1. Pekiştirme Ödevi	· Aydınlatma araçlarının isimleri, temel özellikleri ve geçmişten günümüze doğru sıralanışına dair bilgilerin tekrar edilmesi · Aydınlatma araçlarının harcadığı enerji ve kullanım süreleri göz önünde bulundurarak karşılaştırılması	Değerlendirme rubriği aracılığıyla bireysel değerlendirme yapılarak geri bildirimler verilmiştir.
	3. hafta	Uygun Aydınlatma	F.4.5.2.1. Uygun aydınlatma hakkında araştırma yapar. F.4.5.2.2. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.	2. Pekiştirme Ödevi	· Uygun aydınlatmaya ve aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı için alınacak önlemlere yönelik bilgilerin tekrar edilmesi	

Eylem araştırmasının birinci fazında kullanılacak olan pekiştirme ödevleri 4 kazanımı ve 3 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. 1. pekiştirme ödevinin “Aydınlatma Teknolojileri” öğrenme alanının sınıfta işlenişinin ardından verilmesine karar verilmiştir. “Uygun aydınlatma” öğrenme alanının işlenişinin ardından 2. pekiştirme ödevi verilmesi uygun görülmüştür.

Tablo 3.6. Eylem planı faz 2

Ödevin Amacı	Süreç	Öğrenme Alanı	Kazanım	Ödev	Ödevden Beklenenler	Değerlendirme ve Geri Bildirim
Derste işlenecek olan konunun önceden araştırılarak ön bilgi edinilmesini sağlamak	4. hafta	Işık Kirliliği	F.4.5.3.1. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular.	1. Hazırlık Ödevi	· Işık kirliliğinin nedenlerine yönelik araştırma yapılarak edinilen bilgilerin sunulması	Değerlendirme rubriği aracılığıyla bireysel değerlendirme yapılarak geri bildirimler verilmiştir.
	5. hafta		F.4.5.3.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar. F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	2. Hazırlık Ödevi	· Işık kirliliğinin olumsuz etkilerine yönelik araştırma yapılarak edinilen bilgilerle ışık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler sunulması	

Eylem araştırmasının ikinci fazında kullanılacak olan hazırlık ödevleri 3 kazanımı ve 2 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. Hazırlık ödevlerinin kullanılacağı bu aşamada ödevler kazanım işlenişinin öncesinde verilecek ve öğrencilerin derse gelmeden önce bilgi sahibi olmaları sağlanacaktır.

Tablo 3.7. Eylem planı faz 3

Ödevin Amacı	Süreç	Öğrenme Alanı	Kazanım	Ödev	Ödevden Beklenenler	Değerlendirme ve Geri Bildirim
Öğrenilenlerin yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak geliştirilmesini sağlamak	6. hafta	Geçmişten günümüze ses teknolojileri	F.4.5.4.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerini karşılaştırır. F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır.	1. Geliştirme Ödevi	· Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerinin karşılaştırılması ve bu araçların icat edilmemesi durumunda yaşamımızda ne tür değişikliklerin olacağını sorgulanması · Geçmişten günümüze ses teknolojilerinin göstermiş olduğu değişimi göz önünde bulundurarak gelecekte kullanılabilecek ses teknolojilerinin ne tür özelliklere sahip olabileceğine dair tahminde bulunulması ve hayal edilen tasarımın tanıtılması · Ses şiddetini değiştirmeye yarayan araçları ve bu araçların olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıtan bir afiş tasarlanması	Değerlendirme rubriği aracılığıyla bireysel değerlendirme yapılarak geri bildirimler verilmiştir.
	7. hafta	Ses Kirliliği	F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar. F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	2. Geliştirme Ödevi	· Ses kirliliğinin nedenlerinin ve sebep olabileceği olumsuz etkilerinin sorgulanarak açıklanması · Ses kirliliğini ortadan kaldırabilecek çözüm yolları üretilmesi, bu çözüm yolları içerisinde sorunu en kısa sürede çözecek en az maliyetli olanının seçilmesi ile seçilen çözüm yolunun hazırlanan ölçek aracılığıyla öğrenci tarafından değerlendirilmesi	

Eylem araştırmasının üçüncü fazında kullanılacak olan geliştirme ödevleri 5 kazanımı ve 2 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. “Geçmişten Günümüze Ses Teknolojileri” ve “Ses Kirliliği” olmak üzere iki öğrenme alanı bulunmaktadır. 1. geliştirme ödevinin “Geçmişten Günümüze Ses Teknolojileri” öğrenme alanına ait kazanımların verilmesinin ardından, 2. geliştirme ödevinin “Ses Kirliliği” öğrenme alanı kazanımlarının işlenişinin ardından verilmesine karar verilmiştir.

3.5. Eylem Planının Uygulanması

Eylem planının bu bölümü

i) Öğretmenlere eğitim verilmesi,

ii) Eylem planı 1'in uygulanması,

iii) Eylem planı 2'nin uygulanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Eylem planının uygulanmasına yönelik adımlar aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

3.5.1. Öğretmenlere Eğitim Verilmesi

Araştırma araştırmacının öğretmeni olduğu sınıf dışında iki farklı sınıfta da yürütüleceğinden ödevle yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasının ardından ödevlerin verilmesi, öğrencilere tanıtılması, ödevden ne beklendiğinin açıkça ifade edilmesi ve ödevlerin değerlendirilerek öğrencilere geri dönüt verilmesi aşamalarında sorunla karşılaşılması için araştırmacı tarafından öğretmenlere eğitim verilerek uygulama öncesi akran öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Eğitim kapsamında ödev kavramı, ödev türleri, ödevlerin amaçları, ödevlerle ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, ödevlerin nasıl verilmesi gerektiği, ödev vermede izlenecek yol ve ödevlerin değerlendirilmesi ile düzeltilmesi, öğretmen-aile iş birliği konularında bilgi verilerek etkili ödev örnekleri sunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan akran öğretime yönelik bilgiler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Akran öğretime ilişkin bilgiler

Eğitim süresi	60 dk
Eğitimin hedefi	Eylem planı sürecinde karşılaşılabilecek sorun ve yaşanabilecek aksaklıkların engellenmesi
Eğitim konuları	Ödev kavramı Ödev türleri Ödevlerin amaçları Ödevlerle ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri Ödevler nasıl verilmelidir? Ödev vermede izlenecek yol Ödevlerin değerlendirilmesi ile düzeltilmesi Öğretmen-aile iş birliği Etkili ödev örneklerinin sunumu

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere 60 dakika süren eğitimde öğretmenlere ödev kavramı ve farklı boyutları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

3.5.2. Eylem Planı 1'in Uygulanması

Araştırmacı uzman görüşlerine başvurarak son halini verdiği ve farklı türde ödev uygulamalarının kullanıldığı eylem planı 1 için hazırlamış olduğu tasarımı iki haftalık bir süreçte gerçekleştirmiştir. Eylem planı 1, Fen Bilimleri dersi 4. sınıf öğretim programında yer alan “Maddenin Özellikleri” ünitesi kapsamında öğrencilere pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinden birer adet ödev verilmesi ve ödevlere gerekli dönütlerin verilmesi sürecinden oluşmaktadır. Eylem planı 1'in uygulama sürecinde karşılaşılan durumlar olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilerek eylem planı 2'nin uygulama sürecine katkıda bulunacak veriler elde edilmiştir. Eylem planı 2 elde edilen veriler aracılığıyla geliştirilmiştir.

3.5.3. Eylem Planı 2'nin Uygulanması

Araştırmada farklı türden ödevlerin öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme düzeyleri üzerine etkisi inceleneyeceğinden kazanım öncesi ve kazanım sonrası uygulanacak olan çoktan seçmeli ve SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlere yer verilen bir süreç izlenmiştir. Öğrenmelerin ne derece kalıcılık sağladığının belirlenmesi içinse her bir fazın bitiminden iki hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin farklı türden ödevlerin niteliğine yönelik görüşleri, araştırmanın bir diğer problemi olduğundan öğrenci görüşmeleri yapılması da eylem planı dahilindedir. Kullanılan ölçme araçlarına araştırmanın bir sonraki bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir. Geliştirilen plana alan uzmanları ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonucunda revize edilerek son hali verilmiştir. Araştırmaya ait ikinci eylem planının uygulaması 7 haftalık bir süreçten oluşmaktadır. Son öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması ve üçüncü fazın kalıcılık testinin uygulanması göz önüne alındığında ünitenin tamamlanmasını takip eden iki haftalık bir süreç de bu süreye eklenmiş ve toplam dokuz haftalık bir planlama yapılmıştır. Eylem planı 2'nin uygulanması sürecinin başında öğrencilere ünite süresince yapılacaklara dair ön bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin ödevler ile ilgili ne yapacaklarına ilişkin kendilerinden istenenleri net bir şekilde görebilmeleri için ödev değerlendirme rubriği hakkında bilgi verilmiştir.

Eylem planı, uygulama esnasında üç sınıfın da süreç içerisindeki adımları aynı şekilde izlemesi ile tamamlanmıştır. Bu ortak çalışma sırasında araştırmacı dışındaki

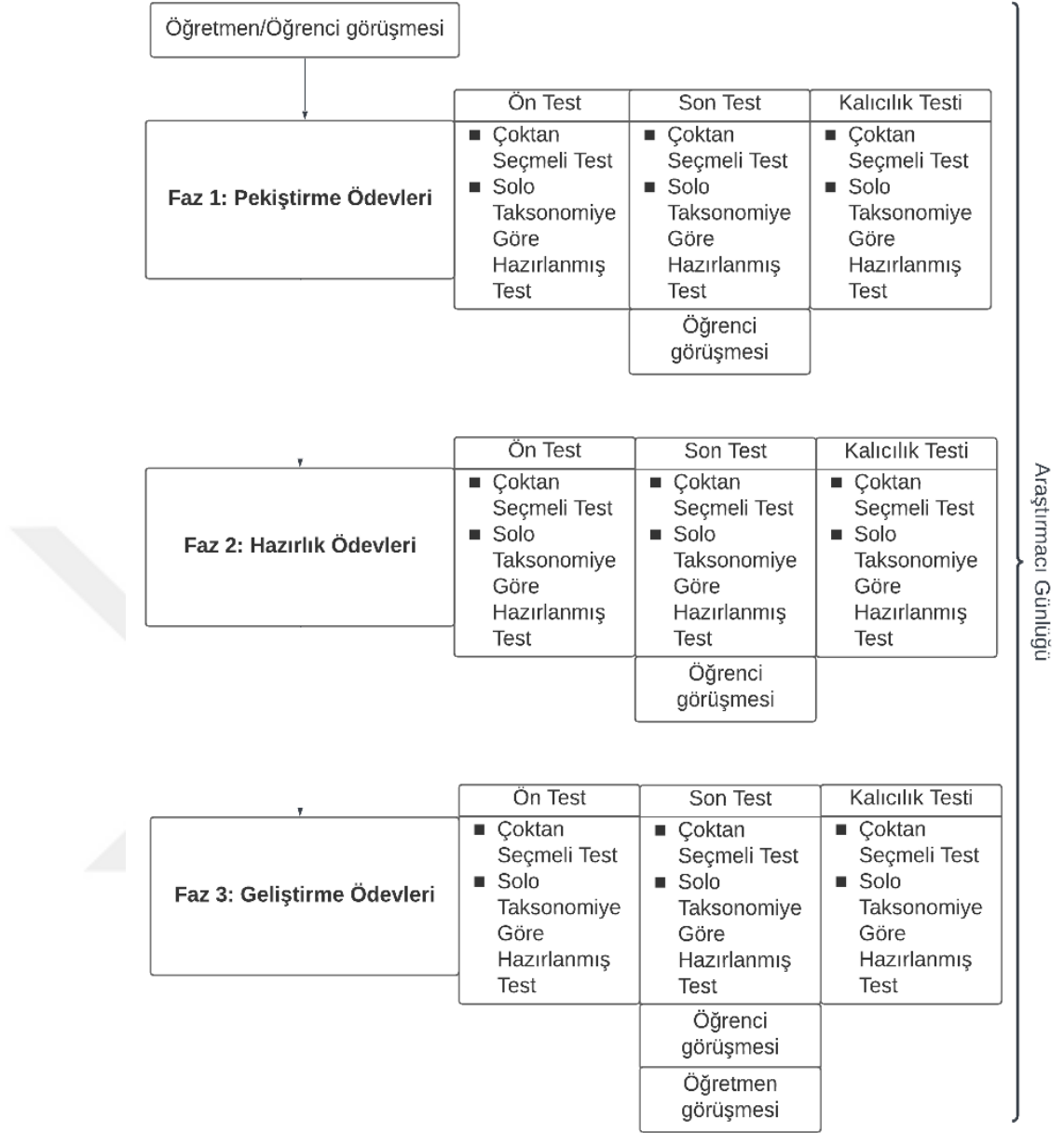
diğer iki sınıf öğretmeni ile öğrenciler araştırmacı tarafından gözlemlenerek araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Süreç boyunca araştırmacı, plana uygun hareket edilmesi için öğretmenlerle iletişim halinde kalarak öğretmen ve öğrencilerin sorularını da cevaplamıştır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha doğru ilerlemesi açısından faydalı olmuştur.

Ödevlerin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen rubrikler her bir çocuk için ayrı ayrı olmak üzere tüm uygulayıcı öğretmenler tarafından doldurularak öğrencilere ödevlerle ilgili geri dönütler verilmiştir. Sonuç olarak ödevlerin uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde plana uygun hareket edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü üç sınıfta (4/A, 4/B, 4/C) belirlenen süre içerisinde ödev uygulamaları sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.6. Eylem Planının Değerlendirilmesi

Bu bölümde araştırmada kullanılan her bir ölçme aracı ayrı ayrı ele alınarak geliştirilmesi ve uygulanması aşamaları ile elde edilen verilerin analiz edilmesi başlıklarına yer verilmektedir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- i) Çoktan seçmeli testler,*
- ii) SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testler,*
- iii) Görüşme formları,*
- iv) Araştırmacı günlüğü.*



Şekil 3.6. Eylem planının değerlendirilmesi aşamasında kullanılan veri toplama araçları ve izlenen adımlar

Çalışma gruplarına çoktan seçmeli testler, SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testler ve görüşme formları uygulanmıştır. Karşılaşılan durumlar süreç boyunca araştırmacı günlüğüne notlar alınarak kayıt altına alınmıştır.

3.6.1. Çoktan Seçmeli Test

Araştırmada kullanılan çoktan seçmeli testlerin geliştirilmesi, uygulanması ve bu testlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi süreci açıklanacaktır.

i) Çoktan Seçmeli Testlerin Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeylerini belirlemek, uygulama sonrası gelişimlerini ve gösterdikleri gelişimin kalıcılığını saptamak amacıyla çoktan seçmeli maddelerden oluşan başarı testleri geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirme süreci test kapsamına alınacak davranışların belirlenmesi, soruların hazırlanarak ön deneme test formunun oluşturulması, sorularda yer alan maddelerin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve son olarak elde edilen sonuçlara göre ana teste alınacak soruların belirlenmesidir (Ayhan, 2010). Araştırma üç farklı türde ödev türünün niteliğinin etkisini değerlendirmeye odaklı olduğundan üç adet başarı testi geliştirilmiştir. Her bir test için aynı adımlar takip edilerek uygulamada kullanılacak olan son hallerine karar verilmiştir. Çoktan seçmeli testlerin geliştirilmesi aşamasında testlerde yer alacak her bir maddenin yıllık planda yer alan kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Testlerin hazırlanma sürecinde ders kitabı, kaynak kitaplar, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 1. faz için 43, 2. faz için 29, 3. faz için 30 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli testlere son halleri verilmeden önce her bir testte yer alan sorular kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliği testte yer alan maddelerin ölçmek istenilen davranışları ne derece temsil ettiğidir. Bu yüzden kapsam geçerliği testte yer alan maddelerin sayısı ve kalitesi ile yakından ilişkilidir (Büyüköztürk vd., 2020). Testlerde yer alan soruların dil ve anlatım uygunluğu açısından da incelenmesinin ardından her bir faz için 15 maddeden oluşan üç adet çoktan seçmeli test elde edilmiştir. Elde edilen testler Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde öğrenim gören, “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” dersini almış 36 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Madde güçlüğü bilgi ve becerilerin ölçülmek istendiği testlerde yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranıyken, madde ayırt ediciliği bireyleri ne derecede ayırt ettiğidir (Büyüköztürk vd., 2020). Çoktan seçmeli testlerde yer alan soruların madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri Tablo 3.9, Tablo 3.10 ve Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.9. *Faz 1'e ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri*

Madde No	Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
+1	0,5	0,68
+2	0,8	0,62
+3	0,5	0,76
+4	0,5	0,51
+5	0,6	0,43
+6	0,5	0,68
+7	0,3	0,43
+8	0,3	0,51
+9	0,5	0,62
+10	0,6	0,62
+11	0,4	0,51
+12	0,7	0,65
+13	0,3	0,68
+14	0,5	0,70
+15	0,4	0,54

+Teste dâhil edilen maddeler

Uygulama sonucunda tüm maddelerin madde ayırtıcılık gücü indekslerinin 0,3 veya üzerinde olduğu görüldüğünden maddeler üzerinde değişikliğe gidilmeden 15 soruluk bir başarı testi elde edilmiştir. Buradan hareketle bilen ve bilmeyeni ayırt edebilecek bir başarı testi geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca testin 15 maddesine ilişkin ortalama güçlük ise 0,59'dur. Bu veriler testin ortalama güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,83 olarak hesaplanması testin kullanılabilirlik güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.10. *Faz 2'ye ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri*

Madde No	Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
-1	0,2	0,08
+2	0,4	0,80
-3	0,1	0,30
+4	0,4	0,50
-5	0,2	0,22
-6	0,1	0,58
-7	-0,2	0,75
+8	0,3	0,27
+9	0,3	0,69
+10	0,4	0,52
+11	0,4	0,44
+12	0,7	0,69
+13	0,4	0,72
+14	0,9	0,55
+15	0,6	0,61

+Teste dâhil edilen maddeler, -Teste dâhil edilmeyen maddeler

Uygulama sonucunda madde ayıricılık gücü indeksi 0,3'ün altında olan 5 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde ayıricılık gücü indeksi 0,3 ve üzerinde olanlar ise değiştirilmeden alınarak 10 soruluk çoktan seçmeli bir test elde edilmiştir. Buradan hareketle bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt edebilecek bir başarı testi geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca testin 10 maddesine ilişkin ortalama güçlük ise 0,57'dir. Bu veriler testin ortalama güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır. Bu durum testin kullanılabilecek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11. Faz 3'e ait test maddelerinin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri

Madde No	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
+1	0,3	0,50
+2	0,5	0,61
+3	0,3	0,63
-4	-0,1	0,33
-5	-0,1	0,16
-6	0	0,58
+7	0,4	0,58
+8	0,3	0,77
+9	0,3	0,19
+10	0,6	0,50
+11	0,4	0,38
+12	0,6	0,47
+13	0,7	0,50
+14	0,5	0,47
+15	0,4	0,83

+Teste dâhil edilen maddeler, -Teste dâhil edilmeyen maddeler

Uygulama sonucunda madde ayıricılık gücü indeksi 0,3'ün altında olan 3 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde ayıricılık gücü indeksi 0,3 ve üzerinde olanlar ise değiştirilmeden alınarak 12 soruluk çoktan seçmeli bir test elde edilmiştir. Buradan hareketle bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt edebilecek bir başarı testi geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca testin 12 maddesine ilişkin ortalama güçlük ise 0,53'dür. Bu veriler testin ortalama güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu durum testin kullanılabilecek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Çoktan seçmeli testlerin geliştirilmesi aşaması ile elde edilen testlerin özellikleri Tablo 3.12'de özetlenmiştir.

Tablo 3.12. Çoktan seçmeli testlerin özellikleri

	Başarı Testi 1	Başarı Testi 2	Başarı Testi 3
Faydalanılan kaynaklar	Ders kitabı Kaynak kitaplar EBA İnternet kaynakları	Ders kitabı Kaynak kitaplar EBA İnternet kaynakları	Ders kitabı Kaynak kitaplar EBA İnternet kaynakları
Amaç	Pekiştirme ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının analizi	Hazırlık ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının analizi	Geliştirme ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının analizi
Uygulama	Ön test Son test Kalıcılık testi	Ön test Son test Kalıcılık testi	Ön test Son test Kalıcılık testi
Soru havuzundaki madde sayısı	43	29	30
Madde analizlerinin hesaplanması için hazırlanan deneme testlerinde yer alan soru sayıları	15	15	15
Madde analizleri sonucu elde edilen uygulanabilir madde sayısı	15	10	12
Madde ayırıcılık gücü indeksleri	0,3 ile 0,8 aralığında değişmektedir.	0,3 ile 0,9 aralığında değişmektedir.	0,3 ile 0,7 aralığında değişmektedir.
Madde güçlük indeksleri	0,43 ile 0,76 aralığında değişmektedir.	0,08 ile 0,80 aralığında değişmektedir.	0,16 ile 0,83 aralığında değişmektedir.
Testin ortalama gücüğü	0,59	0,57	0,53
Testin güvenirlik katsayısı	0,83	0,70	0,78

Bu süreç sonunda 15, 10 ve 12 maddeden oluşan çoktan seçmeli üç adet başarı testi elde edilmiştir (Ek 3). Elde edilen başarı testlerinin kapsam geçerliğinin teste dâhil edilmeyen maddelerden dolayı etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi için belirtke tablosu oluşturulmuştur ve tabloya göre testlerin kapsam geçerliğini sağladığı görülmüştür (Ek 4). Elde edilen başarı testlerinin 3 sınıfa (4/A, 4/B, 4/C) ön test, son test ve kalıcılık testi olarak değiştirilmeden uygulanmasına karar verilmiştir.

ii) Çoktan Seçmeli Testlerin Uygulanması

Öğrenmeye katkısının değerlendirilmesinin amaçlandığı farklı türdeki ödevlerin kullanıldığı üç aşamalı eylem planı sürecine ait veriler öncelikle çoktan seçmeli testler aracılığıyla toplanmıştır. Çoktan seçmeli test, ön test uygulaması kapsamında her bir faza ait kazanımların verilmesinden önce çalışma grubunda bulunan üç sınıfın tüm öğrencilerine uygulanmıştır. Son test uygulamaları da tüm

öğrencileri içerecek şekilde fazlara ait kazanımların işlenişinden sonra gerçekleştirilmiştir. Son testlerin uygulanacağı zamanın belirlenmesinde o faza ait son ödevin teslim edilerek gerekli dönüt ve düzeltmelerin tüm öğrenciler için tamamlanmış olması dikkate alınmıştır. Kalıcılık testleri ise son testlerin uygulanmasından iki hafta sonra yapılmıştır. Her bir faz için ayrı olarak hazırlanan üç adet çoktan seçmeli test tüm sınıflara ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere toplamda üç kez değiştirilmeden yüz yüze uygulanmıştır. Çoktan seçmeli testlerin uygulanması esnasında dikkat edilen hususlar Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Çoktan seçmeli testlerin uygulanması esnasında dikkat edilen hususlar

	Uygulama Şekli	Uygulama Süresi	Dikkat Edilen Hususlar
Ön Test	Yüz yüze	15 dk	Öğretim süreci öncesinde uygulanmıştır. Testin not amaçlı yapılmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Testin dağıtılması ve cevaplanarak toplanması süreci hızlıca tamamlanmıştır.
Son Test	Yüz yüze	15 dk	Öğretim süreci sonunda uygulanmıştır. Testin not amaçlı yapılmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Sorular üzerinde yoğunlaşmalarına izin verilmeden toplanmıştır. Öğrencilerden yalnızca cevabını net olarak bildikleri soruları cevaplamaları istenmiştir.
Kalıcılık Testi	Yüz yüze	15 dk	Öğretim sürecinin bitiminden iki hafta sonra uygulanmıştır. Testin not amaçlı yapılmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin sorular üzerinde yoğunlaşmalarına izin verilmeden hızlıca toplanmıştır.

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere çoktan seçmeli testlerin uygulanması aşamasında dikkat edilen hususlar arasında benzer ve farklı yönler bulunmaktadır.

Araştırma sürecinin uzunluğu ve bu süreçte öğrenci devamsızlığı gibi durumların gerçekleşmesi çoktan seçmeli testlerin uygulanabildiği öğrenci sayılarının değişkenlik göstermesine sebep olmuştur. Çoktan seçmeli testleri cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Çoktan seçmeli testlerin uygulandığı öğrenci sayıları

	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Faz 1	83	82	83
Faz 2	84	85	84
Faz 3	86	85	79

Tablo 3.14'ten de anlaşılacağı üzere çalışma grubundaki bütün öğrenciler çoktan seçmeli testlerin tamamına katılım gösterememiştir.

iii) Çoktan Seçmeli Testlerin Analizi

Öğrencilere uygulanan çoktan seçmeli testlerde doğru cevap verilen her bir madde (1) puan olarak hesaplanmış ve her bir öğrencinin toplam puanı elde edilmiştir.

Faz 1, Faz 2 ve Faz 3' ait ön test, son test ve kalıcılık testlerinden herhangi birinde uygulama eksiği olan öğrencilerin tüm sonuçları değerlendirme dışı bırakıldığından analizde 68 adet öğrenciden alınan veriler analiz edilmiştir.

Çoktan seçmeli testlerin uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre karşılaştırma yapılacağından dolayı Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi tercih edilmiştir.

Bayesci istatistiğin kullanılmasının sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hipotezleri desteklendi desteklenmedi kapsamından çıkararak verilerin her iki hipotezi de ne oranda desteklediği mantığını kullanması
- Veri dağılımı ile ilgilenmemesi
- Küçük örneklemelerde etkili olarak kullanılabilmesi.

Bayesci istatistikte genel olarak Bayes faktörü (BF_{10}) hesaplanmaktadır. BF_{10} değeri ile H_1 hipotezinin desteklenme durumu ve H_0 hipotezinin desteklenme durumu incelenmektedir. Değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir.

$BF_{10} < 1$: Veriler, H_0 lehine H_1 'den daha fazla kanıt sağlamaktadır. Kanıtın gücü, BF_{10} değerinin ne kadar küçük olduğuna bağlıdır.

$1/3 \leq BF_{10} < 1$: H_0 için anekdot niteliğinde kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$1/10 (0,1) \leq BF_{10} < 1/3 (0,33)$: H_0 için orta düzeyde kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$1/30 (0,033) \leq BF_{10} < 1/10 (0,1)$: H_0 için güçlü kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$BF_{10} < 1/30 (0,033)$: H_0 için çok güçlü kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$BF_{10} = 1$: Veriler hem H_0 hem de H_1 altında eşit derecede olasıdır, bu durum her iki hipotezin lehine kanıt olmadığı anlamına gelmektedir.

$BF_{10} > 1$: Veriler H_1 lehine H_0 'dan daha fazla kanıt sağlamaktadır. Kanıtın gücü, BF_{10} değerinin ne kadar büyük olduğuna bağlıdır.

$1 \leq BF_{10} < 3$: H1 için anekdot niteliğinde kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$3 \leq BF_{10} < 10$: H1 için orta düzeyde kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$10 \leq BF_{10} < 30$: H1 için güçlü kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

$BF_{10} \geq 30$: H1 için çok güçlü kanıt olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi tablolar veya grafikler aracılığıyla aktarılmıştır.

3.6.2. SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Test

Bu bölümde araştırmada kullanılan SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin geliştirilmesi, uygulanması ve bu testlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi süreci açıklanacaktır.

i) SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Testlerin Geliştirilmesi

Bu araştırmada öğrencilerin ödevler aracılığıyla ulaştıkları öğrenme seviyesini tespit etmek amacıyla SOLO taksonomiye göre hazırlanmış sorular kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken ve öğrenci cevapları sınıflandırılırken dikkate alınan SOLO Taksonomisi Biggs ve Collis tarafından (1982) geliştirilmiştir. SOLO ifadesi “Structure of Observed Learning Outcomes” kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır ve “Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı” anlamına gelmektedir (Arı, 2013). Böylece verilen yanıtlar aracılığıyla öğrencilerin bilgileri kavrama düzeylerine dair bilgi alınmaktadır. SOLO Taksonomisi beş düzeyli bir yapıdır ve niceliksel ve niteliksel olarak iki kategori altında toplanmıştır. Taksonomiye ait düzeyler Tablo 3.15’te görülmektedir (O’Neill ve Murphy, 2010).

Tablo 3.15. *SOLO taksonomisine göre öğrenme düzeyleri*

	Düzye	Özellikler
Niceliksel	Yapı Öncesi (YÖ)	Yeteneksiz, alan hakkında bilgisi olmayan
	Tek Yönlü Yapı (TYY)	İlgili bir özellik biliniyor.
	Çok Yönlü Yapı (ÇYY)	İlgili çeşitli bağımsız yönler biliniyor.
Niteliksel	İlişkilendirilmiş Yapı (İY)	Bilginin farklı yönleri birleştirilmiştir.
	Soyutlanmış Yapı (SY)	Bilgi yeni bir alan içinde genelleştirilmiştir.

SOLO taksonominin beş düzeyi aşağıdaki gibi açıklanabilir (Brabrand ve Dahl, 2009).

1. Yapı öncesi: Taksonominin en alt basamağıdır. Öğrenci bu düzeyde kendisinden beklenen görevi uygun bir biçimde yerine getirememektedir, konu dışı bilgiler veya yönlerle dikkati dağılmıştır. Uygun olmayan, ilgisiz, hatalı içeriklerle yöntem veya süreçler kullanır. İlgisiz bilgi kullanılır ve ana nokta anlaşılmamıştır. Anlamlı bir şey öğrenilmemiştir. Dağınık bilgi parçaları kazanılmışsa da bunlar düzensiz ve gerçek içerikten uzaktırlar.

2. Tek yönlü yapı: Öğrenci tek bir alana odaklanmıştır. En az bir bilgi, yöntem ya da kavram uygulanabilir. Anlama düzeyi düşüktür. Konuya tek bir bakımdan ilgilidir ve bağlantı kurabilir. Bilgiyi aktarma, basit yönergeleri yerine getirme, kendi sözcükleriyle anlatma, ayırt etme, isimlendirme ve sayma yapabilir.

3. Çok yönlü yapı: Öğrenci birden fazla uygun ve doğru bilgiye sahiptir ama bunları birleştirememektedir. Konuya birkaç farklı açıdan bakılabilir ancak bunlar birbiri ile bağlantılı olmadan ele alınır. Tek tek sayma, tanıma, sınıflandırma, birleştirme, yöntem uygulama, yapılandırma yapabilir ve uyulması gerekenleri yerine getirebilir.

4. İlişkilendirilmiş yapı: Öğrenci parçaları birleştirebilir. Bu sayede tutarlı bir anlama sahip olur. Bilginin sentezi söz konusudur. Farklı görüşler arasındaki ilişkileri ve bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya geldiğini anlayabilir. Karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme, kuram uygulama gibi işlemler yapabilir ve sebep-sonuç ilişkisini anlayabilir.

5. Soyutlanmış yapı: Taksonominin en üst basamağıdır. Öğrenci bilgiyi daha yüksek bir biçimi temsil edecek şekilde genelleyebilir. Her ne kadar ilişkilendirilmiş yapıya benzeseler de bilgi, işlem, kavram ve deneyim bilgi alanı dışında öğrenilir. Öğrenci yapıyı farklı bakış açısı ile algılayabilir ve yeni alanlara aktarabilir. Genelleme, hipotez kurma, eleştiri yapma ve kuram oluşturma yeterliliğine sahiptir.

Üç faza ayrılmış olan “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesindeki öğrenme düzeylerinin farklı ödev türleri etkisi ile hangi seviyede olduklarını tespit etmek için SOLO taksonomisine uygun olacak şekilde hazırlanmış testlerin geliştirilmesinde her bir maddenin yıllık planda yer alan kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanması sürecinde ders kitabı ve kaynak kitaplardan faydalanılarak kapsam geçerliği ve dil uygunluğu incelenmiş, uzman desteği ile maddelere son hali verilmiştir. Yapılan çalışmalarla her faz için birden fazla basamak içeren birer adet test sorusu elde edilmiştir. Elde edilen sorular Tablo 3.16’da verilmektedir.

Tablo 3.16. *SOLO taksonomiye göre hazırlanmış test soruları*

Eylem Planı Faz 1	Bilge, ilkokul dördüncü sınıfa giden bir öğrencidir ve ödevlerini okuldan gelip bir süre dinlendikten sonra hemen yapar. Akşam olduğundaysa ödevlerini kontrol etmesi için babasının işten gelmesini bekler. Babası ile ödevlerini kontrol etmek için çalışma masasının başına oturduğu bir akşam beklenmedik bir şekilde elektrik kesilir ve karanlıkta kalırlar. Bilge karanlıktan korkar ve babası ona korkmaması gerektiğini, insanların bundan yüzlerce yıl önce bile elektrik kullanmamalarına rağmen aydınlanabildiklerini söyler. Bilge babasına bunu hangi araçlarla yaptıklarını sorar, babası ise geçmişte kullanılan aydınlatma araçlarını sıralar. Bilge babasından öğrendikleriyle aydınlatma araçlarının yıllar içinde ne kadar büyük bir gelişim gösterdiğini düşünürken aklına şu soru takılır: “Kim bilir aydınlanmamızı sağlayan bu araçlar gelecekte ne kadar da değişecek?” Yukarıdaki paragrafta anlatıldığı gibi geçmişten günümüze aydınlatma araçları büyük bir gelişim göstererek farklılaşmıştır. Sizce geçmişte kullanılan aydınlatma araçları ile günümüzde kullandığımız aydınlatma araçları arasındaki farklar nelerdir? Karşılaştırınız. Gelecekte kullanılması için bir aydınlatma aracı hayal ediniz, hayalinizdeki tasarımın özelliklerini yazınız.
Eylem Planı Faz 2	Ben bir deniz kaplumbağası yavrusuyum. Annem beni bu kıyıya bırakalı altmış gün oldu. Kabuklarımın yavaş yavaş çatlamasıyla yumurtadan çıkma zamanımın geldiğini anladım. Sonunda kabuğum çatladı ve kendimi kardeşlerimin yanında uçsuz bucaksız bir kumsalda buldum. Hemen denize kavuşmalıydık ve bunun için denizden gelen ışığa doğru ilerleyerek yönümüzü bulmalıydık. Ben de etrafıma baktım ve ışıkların olduğu tarafa yöneldim. Ancak kardeşlerimden bazılarının tam tersi yöne ilerlediğini görerek telaşa kapıldım. Oysa ben denizin sesini çok yakından duyabiliyor hatta onu görebiliyordum. Bir an önce denize ulaşmalıydım ancak kardeşlerimi burada bırakamazdım. Hızlıca onların yanına gitmeye karar verdim ve şöyle bağırdım: “Sevgili kardeşlerim deniz bu tarafta!” Sesimi duyar duymaz yönlerini değiştirip hızlıca bana doğru ilerlediler. Kısa süre sonra kendimizi serin sularda bulduk. Geriye dönüp baktığımda kardeşlerimin neden yanıldığını anlamıştım... Yukarıdaki paragrafa göre yavru deniz kaplumbağalarının yollarını kaybetmesinin nedeni ne olabilir? Yaşanılan bu sorunu çözmek için neler yapılabilir?
Eylem Planı Faz 3	Kendinizi hem bina hem de yol yapım çalışmalarının yapıldığı, trafiği yoğun, etraftaki insanların yüksek sesli çeşitli faaliyetlerde bulunduğu kalabalık bir caddede hayal ediniz. Ne tür olumsuzluklar yaşayabilirsiniz? Yaşayacağınız olumsuzlukları gidermek için neler yapılabilir?

Elde edilen sorular, yanıtlarının SOLO taksonomisinin farklı düzeylerine karşılık olabilmesi amacıyla yanıtın tek bir düzeyden oluşabileceği şekilde değil, basamaklı bir yapıda oluşturulmuştur.

ii) SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Testlerin Uygulanması

Uygulama öncesinde öğrencilere SOLO taksonomiye göre düzenlenmiş soruları nasıl cevaplamaları gerektiği ile ilgili bilgiler verilmiştir. SOLO taksonomik testler 3 sınıfa (4/A, 4/B, 4/C) çoktan seçmeli testler de olduğu gibi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak değiştirilmeden yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama bir ders saati

kadar (40 dk) sürmüştür. SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testleri cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 3.17'deki gibidir.

Tablo 3.17. *SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin uygulandığı öğrenci sayıları*

	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Faz 1	83	82	83
Faz 2	84	84	84
Faz 3	86	86	79

Tablodan da anlaşılabacağı üzere çalışma grubundaki tüm öğrenciler SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin tamamına katılım gösterememiştir.

iii) SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Testlerin Analizi

Testlerden elde edilen veriler, çalışma grubundaki her bir öğrencinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonrası öğrenme düzeylerinin SOLO taksonomik sınıflandırmaya göre belirlenmesinde kullanılmıştır.

SOLO taksonomisi beş öğrenme evresinden oluştuğundan öğrencilerin verdikleri cevapların hangi düzeye işaret ettiğinin belirlenmesinde puanlama anahtarı kullanılmıştır. Kullanılan puanlama anahtarı Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. *Öğrencilerin verdikleri cevapların SOLO taksonomisine göre sınıflandırılmasında kullanılan puanlama anahtarı*

Düzeyler	Cevap özellikleri
Yapı Öncesi (YÖ)	Öğrenci soruyu anlamamıştır. Soruyu hiç cevaplamamıştır veya verdiği cevap konu ile ilgili değildir.
Tek Yönlü Yapı (TY)	Öğrenci soruyu anlamıştır. Öğrencinin soruyu cevaplamaya çalışırken vermiş olduğu cevapların tamamı doğru değildir. Konu ile ilgili tek bir doğru bilgi kullanmıştır.
Çok Yönlü Yapı (ÇY)	Öğrenci soruyla ilgili birkaç doğru bilgi kullanmıştır ama bu bilgiler arasında ilişki kuramamıştır. Konuyla ilgili birbirinden bağımsız bilgiler vermiş olabilir.
İlişkilendirilmiş Yapı (İY)	Öğrenci konu ile ilgili bilgileri bilir ve kullandığı bilgiler arasında ilişki kurabilmiştir. Karşılaştırma yapabilmıştır.
Soyutlanmış Yapı (SY)	Öğrenci konu ile ilgili genelleme yapabilmıştır. Yeni bir ürün yaratabilmiştir. Akıl yürüterek farklı çözüm önerileri sunabilmiştir.

Faz 1, Faz 2 ve Faz 3' a ait ön test, son test ve kalıcılık testlerinden herhangi birinde uygulama eksiği olan öğrencilerin tüm sonuçları değerlendirme dışı bırakıldığından analizde 68 adet öğrenciden alınan veriler analiz edilmiştir. Öğrenci cevaplarının SOLO taksonomiye göre belirlenmesi aracılığıyla ödevlerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerden elde edilen bulgular taksonominin her bir basamağına ait frekans ve yüzde değerleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. Tabloda eylem planında yer alan fazlara ait ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları farklı ödev türlerinin etkisinin belirlenmesi amacıyla ayrı ayrı belirtilmiştir. Ardından ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait SOLO taksonomi düzeylerini gösteren grafik ile sonuçlar daha anlaşılır hale getirilmiştir. Öğrencilerin SOLO taksonomiye göre sınıflandırılmış öğrenme düzeyleri arasındaki geçişlerin farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri de tablo üzerinde gösterilerek ödev türlerinin hangi düzeyde ne derecede değişime sebep olduğu özetlenmiştir.

3.6.3. Görüşme Formları

Araştırmada,

- i) *Öğretmen görüşme formları ve*
- ii) *Öğrenci görüşme formları* olmak üzere iki farklı görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formları ile öğrenci görüşme formlarının geliştirilmesi, uygulanması ve analizi bu bölümde açıklanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu yaklaşımda katılımcıya araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmış olan sorular yöneltilerek, bilgi derinliği sağlamak esastır. Soruların daha önceden hazırlanmış olması cevapların düzenlenmesi ve analizinde kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada diğer veri toplama araçlarına ek olarak görüşme formlarının kullanılmış olması derinlemesine süreç incelenmesi gerektiren eylem araştırması şeklinde yürütülen çalışma için önem arz etmektedir. Bu sayede aşamalılık içeren sürecin hangi aşamalarında ne tür durum veya sorunlarla karşılaşıldığı çalışma grubundan doğrudan alınacak olan görüşlerle açık bir şekilde ortaya konulacaktır. Böylece elde edilen verilerle ulaşılabilecek sonuçların yanı sıra, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yollarının üretilmesine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

i) Öğretmen Görüşme Formlarının Geliştirilmesi

Eylem planı sürecinin başında mevcut durum analizi yapabilmek adına sınıf öğretmenlerinin ödev niteliğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile farklı niteliğe sahip ödev türlerinin kullanıldığı sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla süreç sonunda bir kez daha yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir. Bu amaçla hazırlanan formlarda yer alan sorular alan uzmanından görüş alınarak düzenlenmiştir. Çalışma grubu dışındaki 1 öğretmen ile ön görüşme yapılarak soruların amaca hizmet edip etmediği test edilmiştir. Çalışmalar sonucu görüşme formlarında yer alan sorulara son halini verilmiştir. Mevcut durum analizi için kullanılan görüşme formu; yaş, öğrenim durumu, kıdem gibi katılımcı özellikleri ile ilgili soruların yer aldığı birinci bölüm (kişisel bilgiler) ve ödevle yönelik yedi sorunun yer aldığı ikinci bölümden (öğretmen görüşleri) oluşmuştur (Ek 5). Süreç sonunda kullanılmak üzere farklı ödev türlerinin kullanıldığı üç farklı aşamaya yönelik öğretmen görüşlerinin alınması için üç soruluk ikinci öğretmen görüşme formu geliştirilmiştir (Ek 6). Öğretmen görüşme formlarında yer alan sorular Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Öğretmen görüşme formlarında yer alan sorular

Eylem planı uygulaması öncesi yöneltilen sorular	Eylem planı uygulaması sonrası yöneltilen sorular
- Ödev kavramını açıklar mısınız? - Öğrencilerinize hangi amaçlarla ödev vermektedirsiniz? - Ödevlerin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? - Ödevlerin öğrencilere hissettirdiği duygular nelerdir? - Ödev uygulamalarında sorun yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür sorunlar yaşadığınızı açıklayınız. - Ödev belirlemekten verdiğiniz ödevlerin teslim edilmesine kadar geçen süre içerisinde hangi adımları izliyorsunuz? Özellikle dikkat ettiğiniz noktalar var mı? Var ise bunlar nelerdir? - Ödev uygulamalarına yönelik önerileriniz nelerdir?	- Öğrencilerinize konuları işledikten sonra verdiğiniz pekiştirme ve tekrar etme olanağı sunan ödevlerin öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız. - Öğrencilerinize konuya geçmeden önce verdiğiniz hazırlık ödevlerinin öğrencilerin sonraki konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız. - Öğrencilerinize konuları işledikten sonra verdiğiniz kendilerini geliştirme ve hayal dünyalarını kullanma olanağı sunan ödevlerin öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız.

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere öğretmenlere eylem planı uygulaması öncesinde yöneltilen sorular ödevle ilişkin genel bakış açısını ortaya koymaya yöneliktir. Eylem planı uygulaması sonrası yöneltilen sorularla ise kullanılan ödev türlerine ilişkin görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

ii) Öğrenci Görüşme Formlarının Geliştirilmesi

Yapılacak görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme soruları hazırlanırken alan uzmanı görüşü alınmış, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme soruları çalışma grubu dışında iki öğrenciye uygulanarak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler her sınıf için başarı düzeyleri göz önüne alınarak belirlenmiş olan üst-orta-alt grupları temsil eden ikişer adet öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş başarı düzeyine öğrencilerin yazılı sınav sonuçlarından elde ettikleri puanlara göre karar verilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. *Görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgiler*

	Alt	Orta	Üst	Toplam
4/A	1K 1E	2K	1K 1E	6
4/B	2K	1K 1E	1K 1E	6
4/C	2K	1 K 1E	2 E	6
Toplam	6	6	6	18

Araştırma süreci başında öğrencilerin ödevle yönelik mevcut görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir. Mevcut durum analizi için kullanılan görüşme formu ödev yapılırken günlük ortalama harcanan süre bilgisini içeren birinci bölüm (kişisel bilgiler) ile ödevle yönelik dokuz sorunun yer aldığı ikinci bölümden (öğrenci görüşleri) oluşmaktadır (Ek 7). Üç farklı türde ödevin yer aldığı araştırmada, verilen ödevlere yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla her faz sonunda görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu görüşmeler için ikinci öğrenci görüşme formu geliştirilmiştir (Ek 8). Öğrenci görüşme formlarında yer alan sorular Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Öğrenci görüşme formlarında yer alan sorular

Eylem planı uygulaması öncesi yöneltilen sorular	Eylem planı uygulaması sonrası yöneltilen sorular
• Ödev denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız. • Öğretmeniniz ödev verdiğinde ne hissediyorsunuz? • Verilen ödevlerle ilgili bilgilendirme yapılıyor mu? Yapılıyorsa ne tür bilgiler veriliyor? • Ödevlerinizi yapmaya başladığınızda ne hissediyorsunuz? • Ödev yaparken sorun yaşıyor musunuz? Sorun yaşıyorsanız sizce nedeni nedir? • Ödevlerinizi tamamladığınızda ne hissediyorsunuz? • Verilen ödevler kontrol ediliyor mu? Kontrol ediliyorsa nasıl kontrol ediliyor? • Ödevlerin konuyu daha iyi anlamanıza yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? • Sizce ödevler nasıl olmalıdır?	• Öğretmeninizin konuyu bitirdikten sonra verdiği pekiştirme ödevlerini aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir? • Öğretmeninizin konuyu geçmeden önce verdiği hazırlık ödevlerini aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir? • Öğretmeninizin konuyu bitirdikten sonra verdiği konuya farklı açılardan bakmanızı gerektiren, hayal gücünüzü kullandığınız ödevleri aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir?

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere öğrencilere eylem planı uygulaması öncesinde yöneltilen sorular ödevle ilişkin genel bakış açılarını ortaya koymaya yöneliktir. Eylem planı uygulaması sonrası yöneltilen sorular aracılığıyla ise öğrencilere verilen ödev türlerine ilişkin görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

iii) Görüşme Formlarının Uygulanması

Öğretmen görüşmeleri araştırmacının öğretmeni olduğu sınıf dışındaki diğer iki şubenin sınıf öğretmeni ile süreç başında ve sonunda olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin uygun bulduğu zaman dilimlerinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşmeleri için 3 şubeden başarılarına göre üst, orta, alt grubu temsil eden ikişer öğrenci seçilmiştir. Böylece her şubeden altışar adet olmak üzere toplam 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrenci görüşmelerinin daha sağlıklı yürütülmesi için okul zümre odası kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme yapmadan önce yapacağı görüşmenin not verme niteliği taşımadığını, esas olanın ne düşünüldüğünün ortaya konulması olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı öğrenciden rahat olmasını isteyerek soru hakkında düşündüklerini doğru ya da yanlış cevaplama kaygısı duymadan ifade etmesi

gerektiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden alınan yazılı izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formlarının uygulanması aşaması Tablo 3.22’de özetlenmiştir.

Tablo 3.22. *Görüşme formlarının uygulanması aşaması*

Görüşme Yapılan Kişi/Sayısı	Görüşme Şekli	Görüşme Formu	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi	Görüşme Sayısı
Öğretmen/2	Yüz yüze	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Okul zümre odası	20 dk	2
Öğrenci/18	Yüz yüze	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Okul zümre odası	10 dk	4

Tablo 3.22’de görüldüğü üzere öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler hem görüşme yapılan kişi sayısı hem de yapılan görüşmelerin sayısı açısından farklılık göstermektedir.

iv) Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken veriler sistematik ve açık olacak biçimde betimlendikten sonra açıklanarak yorumlanır. Neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ile sonuçlara ulaşılması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Analizin yapılabilmesi için öncelikle görüşmelerde alınan ses kayıtları dinlenmiş ve yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler okunup görüşme sorularına paralel olarak belirlenmiş temalara uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Verilerin desteklenmesi için gerekli yerlerde kullanılacak doğrudan alıntılara karar verilmiştir. Genel çerçeve dışında kalan veriler dahil edilmemiş ve gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınılmıştır. Son olarak bulgular araştırmacı tarafından karşılaştırma veya ilişkilendirmelerle yorumlanmıştır. Analiz sürecinde temaların belirlenmesi, elde edilen verilerin uygun temalar altında toplanması ve yorumlanması gibi tüm aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.6.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. Günlükler bireysel gözlem, duygu, tepki, yorum ve açıklamalara erişimde yararlı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eylem araştırmalarında ise görüşmelerden elde edilen verilerin derinleştirilip zengin bilgiler sunulması amacıyla kullanılabilir.

Araştırmacı günlük tuttuğunda araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili gözlemler ve düşünceler kayıt altına alınmış olur (Saracaloğlu ve Eranıl, 2019).

Araştırmacı eylem araştırması sürecinin tamamında, öğrencilere dev verilmesinden ödevlerin teslim edilmesine kadar geçen süre içerisinde karşılaştığı kayda değer tüm durum ve sorunları kendi bakış açısıyla değerlendirdiği bir araştırma günlüğü tutmuştur. Böylece araştırmacı aynı zamanda uygulayıcısı olduğu süreç içindeki deneyimlerini doğrudan aktararak araştırmaya katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin süreçteki tutumuna ilişkin notlar ve farklı nitelikteki ödevlere dair olumlu ya da olumsuz düşünceler ödevlere yönelik karşılaşılan sorunların belirlenmesinde araştırmaya önemli bir veri kaynağı olarak hizmet etmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma problemleri ve alt başlıklarına uygun olacak şekilde incelenmiştir.

4.1. Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödevlerinin Niteliğinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ödev türlerinin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerine etkisine ilişkin bulgular çoktan seçmeli test ve SOLO taksonomiye hazırlanmış test sonuçlarına göre incelenmiştir.

4.1.1. Çoktan Seçmeli Başarı Testi Sonuçlarına Göre (Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi) Ödev Niteliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğrenci başarılarının farklı ödev türlerinin niteliğinin etkisiyle ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu amaçla, kullanılan Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi sonuçları ile ödev türleri ve test türleri karşılaştırmalarında yararlanılan Post Hoc test sonuçlarına yer verilmiştir.

Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi model bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Bayesci istatistiğe dayalı tekrarlanan ölçümler ANOVA testi model bulguları*

Modeller	P(M)	P(M veri)	BF _M	BF ₁₀	Hata %
Null model (incl. subject)	0.200	5.72*10 ⁻⁷⁸	2.29*10 ⁻⁷⁷	1.00	
Test	0.200	3.70*10 ⁻¹¹	1.48*10 ⁻¹⁰	6.48*10 ⁶⁶	0.771
Ödev_türü	0.200	1.17*10 ⁻⁷⁴	4.67*10 ⁻⁷⁴	2040.81	0.630
Test*Ödev_türü	0.200	1.12*10 ⁻⁷	4.47*10 ⁻⁷	1.95*10 ⁷⁰	2.017
Test+Ödev_türü+Test*Ödev_türü	0.200	1.000	3.58*10 ⁷	1.75*10 ⁷⁷	1.492

Note. All models include subject.

Yukarıdaki tabloda kullanılan modellerin yorumu şu şekildedir:

- Test: Ön test, son test ve kalıcılık testi performansı arasında anlamlı farklılıklar vardır.
- Ödev_türü: Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin öğrenci performansı üzerinde anlamlı farklı etkileri vardır.
- Test * Ödev_türü: Test ve ödev türü arasında anlamlı bir etkileşim vardır. Bu, farklı testlerde (ön test, son test, kalıcılık testi) farklı ödev türlerinin (pekiştirme, hazırlık, geliştirme) öğrenci performansı üzerinde farklı etkileri olduğunu gösterir.

Tablo 4.1'e göre, en iyi model (5. model), test sonuçları, ödev türleri ve bunların etkileşimini dikkate alan modeldir. Bu model, $P(M|veri) = 1.000$ ve en düşük hata yüzdesi (1.492%) ile en iyi performansı gösterir. Bu sonuç, ödev türlerinin ve testlerin, öğrencilerin sınav başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Başka bir deyişle ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemeye yönelik kullanılması gereken modeldir. Testlerin (ön test, son test ve kalıcılık testi), ödev türlerinin (pekiştirme, hazırlık ve geliştirme) ve bu faktörler arasındaki etkileşimin ortaya konulması için etki değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizin istatistiksel sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Etki değerleri analizine ait bulgular

Etkiler	P(dahil)	P(dahil veri)	BF _{dahil}
Test	0.600	1.000	∞
Ödev_türü	0.600	1.000	$1.80 \cdot 10^{10}$
Test * Ödev_türü	0.200	1.000	$3.58 \cdot 10^7$

Yukarıdaki tabloda yer alan değerlerin yorumu şu şekildedir:

- Test etkisi:

P(dahil): Test etkisinin modelde yer alma öncesi olasılığı 0.600'dür.

P(dahil|veri): Test etkisinin verilere göre modelde yer alma sonrası olasılığı 1.000'dir. Bu değer, testlerin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

BF_{dahil}: Test etkisi için Bayes faktörü öncesi oranı ∞ 'dur. Bu değer, testlerin modelde kesinlikle yer alması gerektiğini ifade eder.

- Ödev_türü etkisi:

P(dahil): Ödev türü etkisinin modelde yer alma öncesi olasılığı 0.600'dür.

P(dahil|veri): Ödev türü etkisinin verilere göre modelde yer alma sonrası olasılığı 1.000'dir. Bu değer, ödev türlerinin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

BF_{dahil}: Ödev türü etkisi için Bayes faktörü öncesi oranı $1.80 \cdot 10^{10}$ 'dur. Bu yüksek değer, ödev türlerinin modelde yer almasının önemli olduğunu ifade eder.

- Test * Ödev_türü etkisi (etkileşim):

P(dahil): Test ve ödev türü etkileşiminin modelde yer alma öncesi olasılığı 0.200'dür.

P(dahil|veri): Test ve ödev türü etkileşiminin verilere göre modelde yer alma sonrası olasılığı 1.000'dir. Bu değer, testler ve ödev türleri arasındaki etkileşimin önemli olduğunu gösterir.

BF_{dahil}: Test ve ödev türü etkileşimi için Bayes faktörü öncesi oranı $3.58 \cdot 10^7$ 'dir. Bu yüksek değer, etkileşimin modelde yer alması gerektiğini ifade eder.

Sonuç olarak testlerin, ödev türlerinin ve bunlar arasındaki etkileşimin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Test, ödev türü ve bunlar arasındaki etkileşimin test türleri (ön test, son test ve kalıcılık) ile ödev

türlerine göre (pekiştirme, hazırlık, geliştirme) karşılaştırılması için Post Hoc Testleri kullanılmıştır. BF_{10} değerlerinin yorumlanmasında bu testlerden elde edilen sonuçlar kullanılmıştır. Tablo 4.3 ödevler arası karşılaştırma sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.3. *Ödev türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular*

	Öncül Oranlar	Sonuç Oranları	$BF_{10, U}$	Hata %
Geliştirme ve Hazırlık Ödevleri	0.587	1.39	2.37	0.00871
Geliştirme ve Pekiştirme Ödevleri	0.587	$1.10 \cdot 10^7$	$1.86 \cdot 10^7$	$9.88 \cdot 10^{-14}$
Hazırlık ve Pekiştirme ödevleri	0.587	15.17	25.82	$9.34 \cdot 10^{-4}$

Not: "Sonuç oranları, tüm karşılaştırmalarda null hipotezinin geçerli olduğu öncül olasılığın 0.5 olarak sabitlenmesiyle çoklu testler için düzeltilmiştir (Westfall, Johnson ve Utts, 1997). Bireysel karşılaştırmalar, ön tanımlı t-testine ve Cauchy (0, $r = 1/\sqrt{2}$) öncülüne dayanmaktadır. Bayes faktöründeki "U", düzeltilmemiş olduğunu belirtir."

Tablo 4.3 ödev türlerine göre (pekiştirme, hazırlık, geliştirme) post hoc (sonrası) karşılaştırmaların sonuçlarını göstermektedir. Bu düzeyler arasındaki farkları değerlendiren tablo, öncesi oranlar, sonrası oranlar, Bayes faktörleri ve hata yüzdeleri gibi bilgiler sunmaktadır.

Geliştirme ve hazırlık ödevleri arasındaki karşılaştırmada, öncesi oran 0.587, sonrası oran 1.39, Bayes faktörü 2.37 ve hata yüzdesi 0.00871 olarak bulunmuştur. Bayes faktörü sonucuna göre H_1 hipotezi, yani geliştirme ve hazırlık ödevleri arasında fark vardır hipotezi için anekdot (az düzeyde) kanıt sunmaktadır.

Geliştirme ve pekiştirme ödevleri arasındaki karşılaştırmada ise öncesi oran 0.587, sonrası oran $1.10 \cdot 10^7$, Bayes faktörü $1.86 \cdot 10^7$ ve hata yüzdesi $9.88 \cdot 10^{-14}$ olarak bulunmuştur. Bayes faktörü sonucuna göre H_1 hipotezi, yani geliştirme ve pekiştirme ödev sonuçları arasında fark vardır hipotezi için çok güçlü kanıt sunmaktadır. Bu durum geliştirme ödevlerinin pekiştirme ödevlerine kıyasla öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündürebilir.

Son olarak, hazırlık ve pekiştirme ödevleri arasındaki karşılaştırmada öncesi oran 0.587, sonrası oran 15.17, Bayes faktörü 25.82 ve hata yüzdesi $9.34 \cdot 10^{-4}$ olarak

bulunmuştur. Bayes faktörü sonucu göre H1 hipotezi, yani hazırlık ve pekiştirme ödev sonuçları arasında fark vardır hipotezi için güçlü kanıt sunmaktadır. Bu durum hazırlık ödevlerinin pekiştirme ödevlerine kıyasla öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündürebilir.

Bu sonuçlar, ödev türlerinin öğrencilerin başarısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 4.4 testler arası karşılaştırma sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.4. *Test türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular*

	Öncül Oranlar	Sonuç Oranları	BF _{10, U}	Hata %
Ön test ve Son test	0.587	2.06*10 ⁴⁰	3.51*10 ⁴⁰	2.71*10 ⁻⁴⁶
Ön test ve Kalıcılık testi	0.587	5.36*10 ³⁶	9.13*10 ³⁶	2.07*10 ⁻⁴³
Son test ve Kalıcılık testi	0.587	0.320	0.545	0.0405

Not: "Sonuç oranları, tüm karşılaştırmalarda null hipotezinin geçerli olduğu öncül olasılığın 0.5 olarak sabitlenmesiyle çoklu testler için düzeltilmiştir (Westfall, Johnson ve Utts, 1997). Bireysel karşılaştırmalar, ön tanımlı t-testine ve Cauchy (0, $r = 1/\sqrt{2}$) öncülüne dayanmaktadır. Bayes faktöründeki "U", düzeltilmemiş olduğunu belirtir."

Tablo 4.4 test türlerine göre (ön test, son test, kalıcılık testi) post hoc (sonrası) karşılaştırmaların sonuçlarını göstermektedir. Tablo, bu testler arasındaki farkları değerlendirmekte ve öncesi oranlar, sonrası oranlar, Bayes faktörleri ve hata yüzdeleri gibi bilgiler sunmaktadır.

Ön test ve son test arasındaki karşılaştırmada öncesi oran 0.587, sonrası oran 2.06*10⁴⁰, Bayes faktörü 3.51*10⁴⁰ ve hata yüzdesi 2.71*10⁻⁴⁶ olarak bulunmuştur. Bayes faktörü sonucuna göre H1 hipotezi, yani ön test ve son test başarıları arasında fark vardır hipotezi için çok güçlü kanıt sunmaktadır. Bu, öğrencilerin son test başarısının ön testten sonra önemli ölçüde arttığını düşündürebilir.

Ön test ve kalıcılık testi arasındaki karşılaştırmada öncesi oran 0.587, sonrası oran 5.36*10³⁶, Bayes faktörü 9.13*10³⁶ ve hata yüzdesi 2.07*10⁻⁴³ olarak bulunmuştur. Bayes faktörü sonucuna göre H1 hipotezi, yani ön test ve kalıcılık testi başarıları arasında fark vardır hipotezi için çok güçlü kanıt sunmaktadır. Bu,

öğrencilerin kalıcılık testi başarısının ön teste göre önemli ölçüde arttığını düşündürebilir.

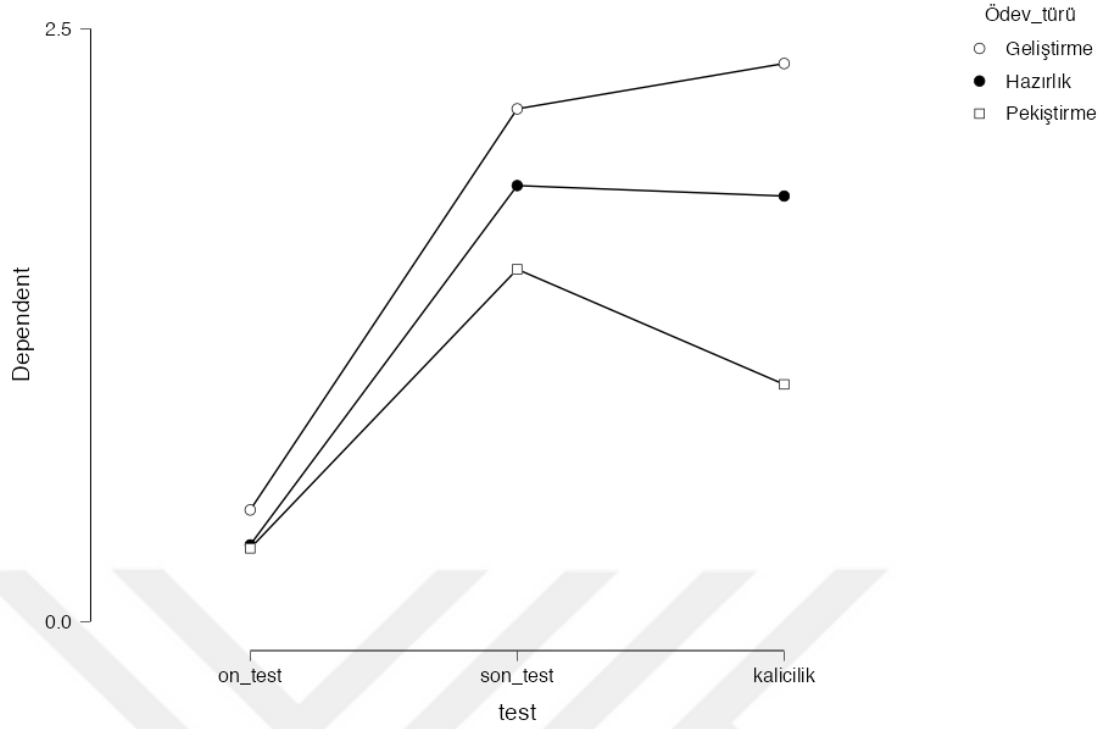
Son test ve kalıcılık testi arasındaki karşılaştırmada ise öncesi oran 0.587, sonrası oran 0.320, Bayes faktörü 0.545 ve hata yüzdesi 0.0405 olarak bulunmuştur. Bayes faktörü sonucuna göre H_0 hipotezi, yani son test ve kalıcılık testi başarıları arasında fark yoktur hipotezi için anekdot (düşük) kanıt sunmaktadır. Bu öğrencilerin son test ve kalıcılık testlerinin benzer ya da farklı olduğuna ilişkin ciddi kanıt sunulmadığını göstermektedir.

Elde edilen verilerin betimleyici analizi Tablo 4.5'te verilmektedir.

Tablo 4.5. *Betimleyici istatistikten elde edilen bulgular*

Test	Ödev Türü	Ortalama	Standart Sapma	Veri Sayısı
Ön test	GÖ	0.471	0.585	68
	HÖ	0.324	0.633	68
	PÖ	0.309	0.465	68
Son test	GÖ	2.162	1.323	68
	HÖ	1.838	1.410	68
	PÖ	1.485	0.938	68
Kalıcılık Testi	GÖ	2.353	1.182	68
	HÖ	1.794	1.345	68
	PÖ	1.000	0.773	68

Elde edilen bulgular daha iyi anlaşılması Grafik 4.1'deki gibi özetlenmiştir.



Grafik 4.1. *Betimleyici istatistik verilerinden elde edilen bulgulara ait grafik*

Ön testlerden elde edilen sonuçlara göre; geliştirme ödev türü için ortalamanın 0.471, standart sapmanın 0.585 olduğu görülmektedir. Hazırlık ödev türünde ortalama 0.324, standart sapma 0.633 değerini almıştır. Pekiştirme ödev türü için ise ortalama 0.309, standart sapma 0.465 değerindedir. Bu değerler, ön testte öğrencilerin başlangıç performanslarının benzer olduğunu göstermektedir.

Son testte; geliştirme ödev türü için ortalamanın 2.162, standart sapmanın 1.323 olduğu görülmektedir. Hazırlık ödev türünde ortalamanın 1.838, standart sapmanın 1.410 değeri aldığı görülmüştür. Pekiştirme ödev türü için ise ortalama 1.485, standart sapma 0.938 değerindedir. Bu değerler, son testte öğrencilerin performansını en çok geliştirme ödevlerinin artırdığını, hazırlık ödevlerinin ise bu anlamda ikinci sırada olduğunu gösterir.

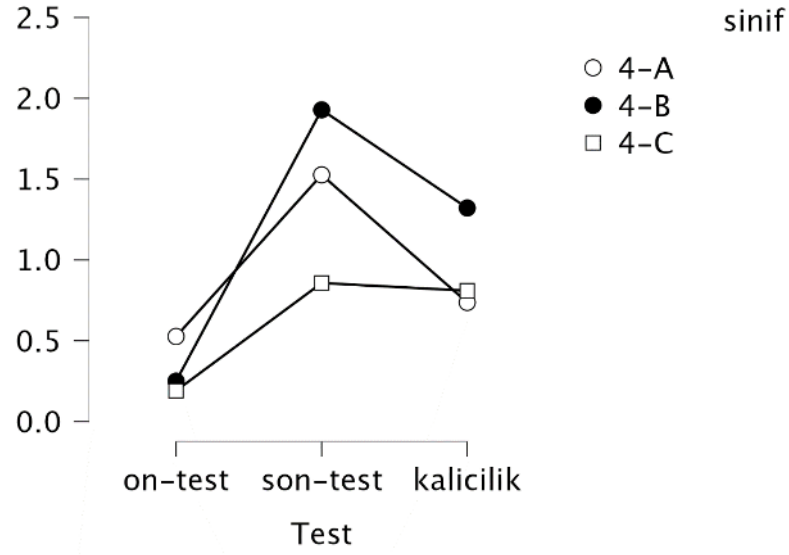
Kalıcılık testinde ise geliştirme ödev türü için ortalamanın 2.353, standart sapmanın 1.182 olduğu görülmektedir. Hazırlık ödev türünde ortalama 1.794, standart sapma 1.345 değerindedir. Pekiştirme ödev türü için ise ortalama 1.000, standart sapma 0.773 değerini almıştır. Kalıcılık testi sonuçları, geliştirme ödevlerinin uzun vadede öğrenci performansını en çok artıran ödev türü olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.5 ve Grafik 4.1 farklı ödev türlerinin öğrenci başarısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu özetlemektedir. Geliştirme ödevlerinin özellikle son test ve kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında öğrenci başarısını en çok artıran ödev türü olduğu görülmektedir.

Araştırma soruları çoktan seçmeli başarı testi sonuçlarına göre ödev niteliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisini sınıf bağlamında incelemeyi içermemektedir. Ancak farklı ödev türlerinin etkisinin araştırmanın yürütüldüğü sınıflar bağlamında verilmesinin elde edilen sonuçları destekleyeceği ve olası tartışmaları engelleyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın bulgular başlığı altında pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre araştırmanın yürütüldüğü sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) göstermiş olduğu başarı düzeyi grafikleri ile her bir sınıfın (4/A, 4/B ve 4/C) pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına ait başarı düzeyi grafiklerine yer verilme gereği duyulmuştur.

i) Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödev Türlerinde Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Araştırmanın Yürütüldüğü Sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) Göstermiş Olduğu Başarı Düzeyi Grafikleri

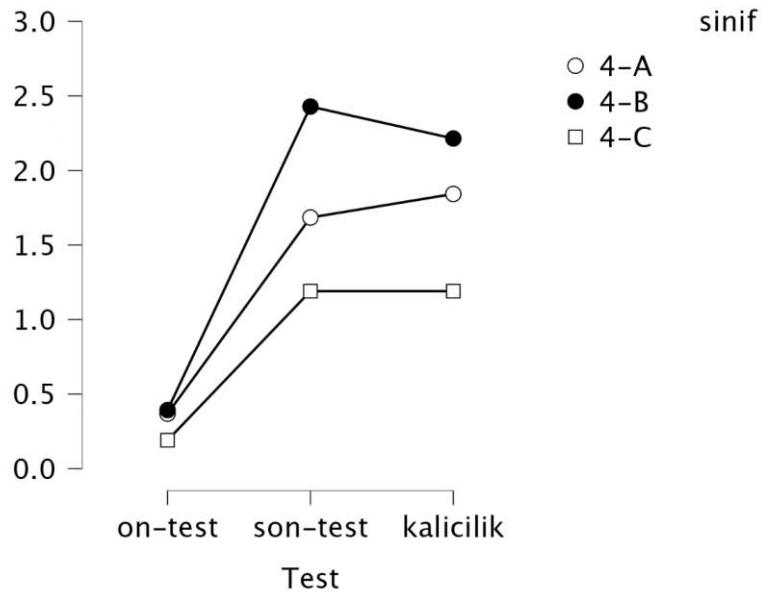
Bu bölümde araştırmanın yürütüldüğü sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre her bir ödev türüne ait (pekiştirme, hazırlık, geliştirme) başarı düzeyi grafiklerine yer verilmiştir. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri Grafik 4.2'deki gibidir.



Grafik 4.2. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri

Grafik 4.2’de görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre her üç sınıfta da (4/A, 4/B ve 4/C) pekiştirme ödev türünün uygulandığı süreç sonunda başarı düzeyinde artış gözlemlenmiştir. Pekiştirme ödevlerinde en yüksek başarı düzeyi 4/B sınıfına aittir.

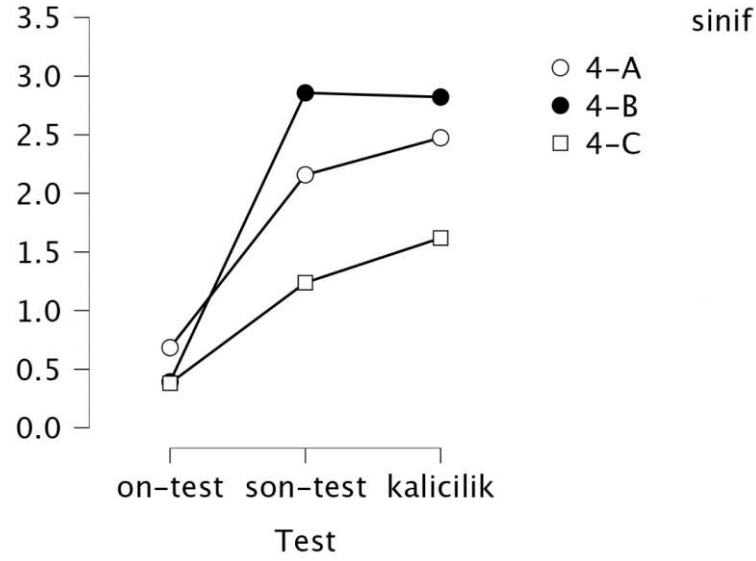
4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hazırlık ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri Grafik 4.3’teki gibidir.



Grafik 4.3. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hazırlık ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri

Grafik 4.3'te görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre her üç sınıfta da (4/A, 4/B ve 4/C) hazırlık ödev türünün uygulandığı süreç sonunda başarı düzeyinde artış gözlemlenmiştir. Hazırlık ödevlerinde en yüksek başarı düzeyi 4/B sınıfına aittir.

4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre geliştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri Grafik 4.4'teki gibidir.



Grafik 4.4. 4/A, 4/B ve 4/C sınıflarının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre geliştirme ödev türünde göstermiş oldukları başarı düzeyleri

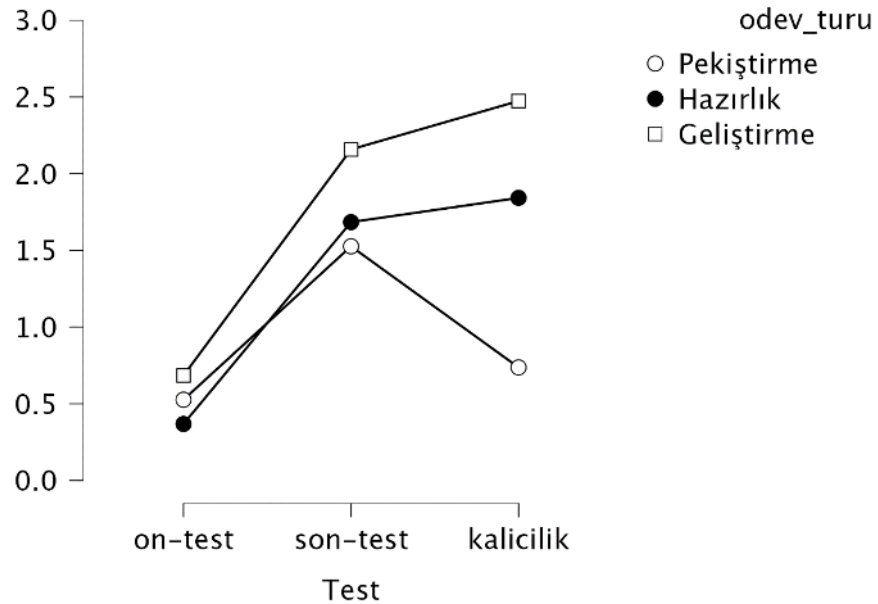
Grafik 4.4'te görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre her üç sınıfta da (4/A, 4/B ve 4/C) geliştirme ödev türünün uygulandığı süreç sonunda başarı düzeyinde artış gözlemlenmiştir. Geliştirme ödevlerinde en yüksek başarı düzeyi 4/B sınıfına aittir.

Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre araştırmanın yürütüldüğü sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) göstermiş olduğu başarı düzeyi grafiklerinde görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre her üç sınıfta da (4/A, 4/B ve 4/C) tüm ödev türlerinde başarı düzeyinde artış gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle ödev uygulamaları sınıf bağlamında incelendiğinde de benzer sonuçlar alındığı ve ödevlerin başarı düzeyinde artış sağladığı görülmektedir. Bu durum ödevlerin öğrenme düzeyi üzerinde katkısı olduğunu destekler niteliktedir.

Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinin tamamında en yüksek başarı düzeyi araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfa (4/B) aittir. Bu durum araştırmacının ödev uygulamalarındaki bilişsel özelliklerinin diğer öğretmenlerden olumlu yönde farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak ödev türlerinin tamamında aynı sınıfın en yüksek başarıyı göstermiş olmasından dolayı öğrenme sürecine süreçte kullanılan yöntem, sınıf performansı gibi ödev dışında bir faktörün etki etmediği söylenebilir.

ii) Sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödev Türlerinde Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Başarı Düzeyi Grafikleri

Bu bölümde her bir sınıfın (4/A, 4/B ve 4/C) pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre başarı düzeylerinin grafiklerle gösterimi yer almaktadır. 4/A sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri Grafik 4.5'teki gibidir.

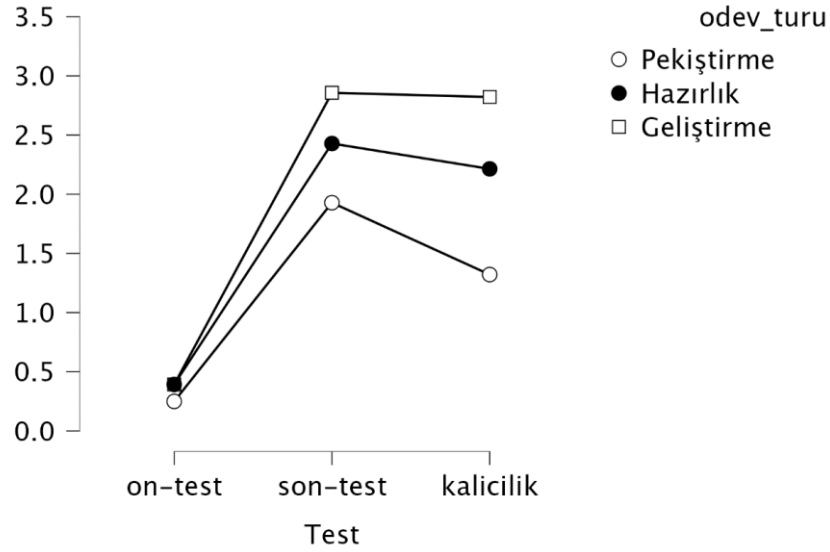


Grafik 4.5. 4/A sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri

Grafik 4.5'te görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre 4/A sınıfının başarı düzeyi tüm ödev türlerinde artış göstermektedir. Başarı düzeyinde en

fazla artış sağlayan ödev türü geliştirme ödevleridir. Geliştirme ödevlerini başarı üzerinde sağladığı artış miktarına göre sırasıyla hazırlık ve pekiştirme ödevleri izlemektedir.

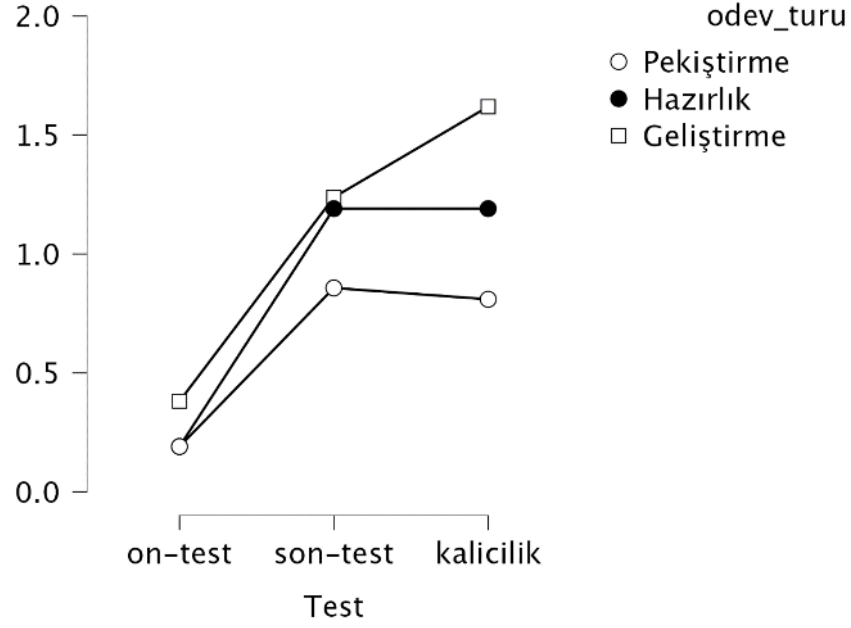
4/B sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri Grafik 4.6'daki gibidir.



Grafik 4.6. 4/B sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri

Grafik 4.6'da görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre 4/B sınıfının başarı düzeyi tüm ödev türlerinde artış göstermektedir. Başarı düzeyinde en fazla artış sağlayan ödev türü geliştirme ödevleridir. Başarı düzeyinde en fazla artış sağlayan ikinci ödev türü hazırlık ödevleridir. Başarı üzerinde sağladığı artış miktarı en az olan ödev türü pekiştirme ödevleridir.

4/C sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri Grafik 4.7'deki gibidir.



Grafik 4.7. 4/C sınıfının ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde göstermiş olduğu başarı düzeyleri

Grafik 4.7’de görüldüğü üzere son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre 4/C sınıfının başarı düzeyi tüm ödev türlerinde artış göstermektedir. Başarı düzeyinde en fazla artış sağlayan ödev türü geliştirme ödevleridir. Geliştirme ödevlerini başarı üzerinde sağladıkları artış miktarına göre sırasıyla hazırlık ve pekiştirme ödevleri takip etmektedir.

Sınıfların (4/A, 4/B ve 4/C) pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerine ait ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre başarı düzeyi grafiklerinde görüldüğü üzere her üç sınıfta da (4/A, 4/B ve 4/C) tüm ödev türlerinde başarı düzeyinde artış gözlemlenmiştir. En yüksek başarı düzeyi tüm sınıflarda geliştirme ödevlerine aittir. Geliştirme ödevlerinin ardından en yüksek düzeyde başarı artışı hazırlık ödevlerinde görülmektedir. Başarı üzerinde sağladığı artış miktarı en az olan ödev türü pekiştirme ödevleridir. Son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı nitelikteki ödev türlerinin uygulandığı eylem planı süreci sonunda üç sınıfta da başarı düzeyinde artış görülmesi ödevlerin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenme üzerinde en fazla katkı sağlayan ödev türü, sınıf bağlamında inceleme yapıldığında da geliştirme ödevleri olmuştur.

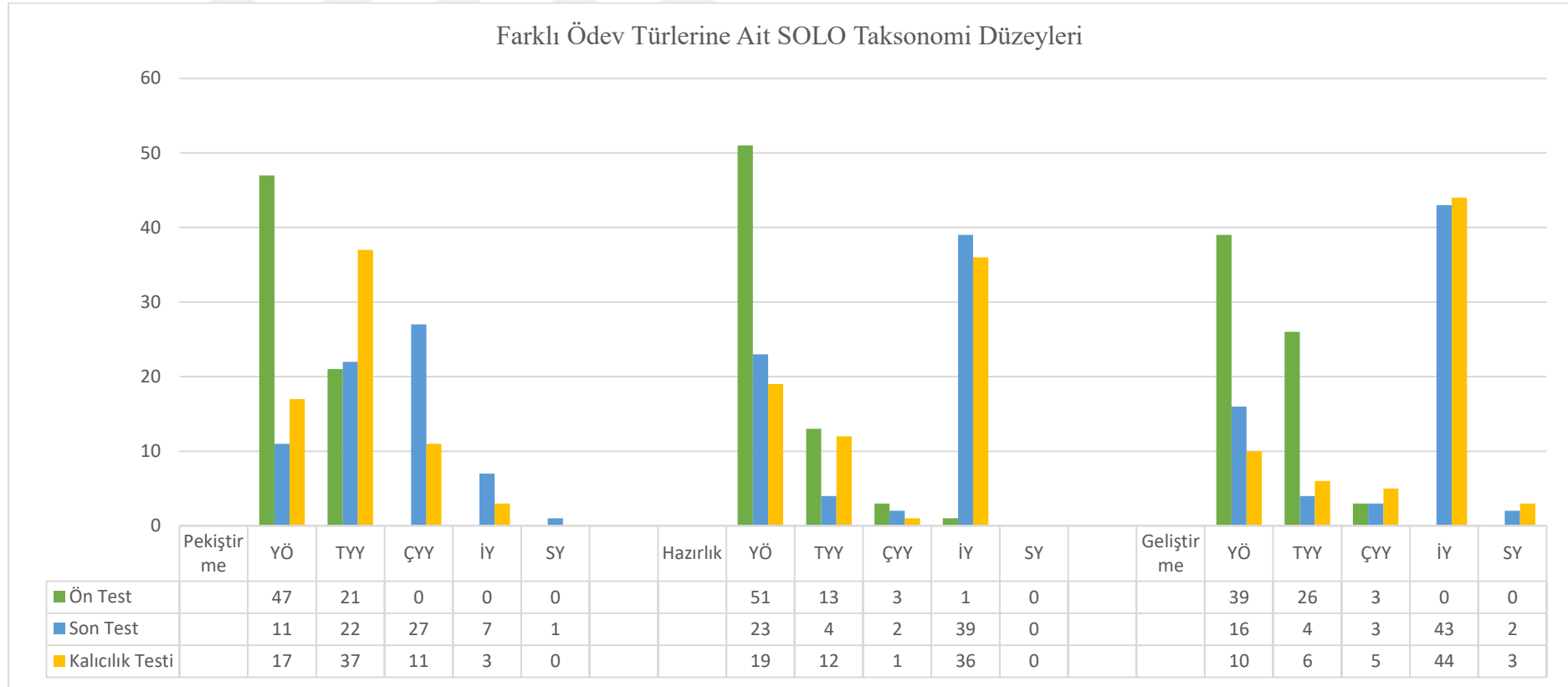
4.1.2. SOLO Taksonomiye Göre Hazırlanmış Test Sonuçlarına Göre (Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi) Ödev Niteliğinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin farklı ödev türlerinin etkisiyle ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre gösterdiği değişim SOLO taksonomik sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Çalışma grubundaki her bir öğrencinin öğrenme düzeyinin ön test, son test ve kalıcılık testi kapsamında belirlenmesinin ardından her bir düzeydeki öğrenci sayıları ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin SOLO taksonomiye sınıflandırılmış öğrenme düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin SOLO taksonomiye göre sınıflandırılmış öğrenme düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri

	Faz 1: Pekiştirme Ödevleri						Faz 2: Hazırlık Ödevleri						Faz 3: Geliştirme Ödevleri					
	Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi		Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi		Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
YÖ	47	69,1	11	16,2	17	25	51	75	23	33,8	19	27,9	39	57,4	16	23,5	10	14,7
TYT	21	30,9	22	32,3	37	54,4	13	19,1	4	5,9	12	17,6	26	38,2	4	5,9	6	8,8
ÇYT	-	-	27	39,7	11	16,2	3	4,4	2	2,9	1	1,5	3	4,4	3	4,4	5	7,4
İT	-	-	7	10,3	3	4,4	1	1,5	39	57,4	36	53	-	-	43	63,2	44	64,7
ST	-	-	1	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,9	3	4,4

Elde edilen bulgular farklı ödev türleri baz alınarak Grafik 4.8'deki gibi özetlenmiştir.



Grafik 4.8. Ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait SOLO taksonomi düzeyleri

Tablo 4.6'daki veriler ve Grafik 4.8 incelendiğinde her üç ödev türünde de ön test sonuçlarının YÖ düzeyde yoğunlaştığı görülürken son test sonuçlarında bu durumun değişkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bir diğer deyişle son test sonuçlarına bakıldığında her üç ödev türünde de SOLO taksonomisinin en alt basamağı olan YÖ düzey azalmıştır. Öğrenme düzeyleri pekiştirme ödevlerinin uygulaması sonrası ÇYY, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulaması sonrası ise İY düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu durumda ödev uygulamalarının genel olarak öğrenme düzeylerinde gelişme sağladığı diğer bir deyişle öğrenmeye katkı sunduğu söylenebilir. SOLO taksonomisinin niceliksel iki boyutundan bir diğeri ve taksonominin ikinci basamağı olan TYY düzeyindeki değişim; pekiştirme ödevleri uygulaması sonrası yalnızca 1 öğrenci ile artış gösterirken hazırlık ve geliştirme ödevlerinde azalış göstermektedir. Hazırlık ödevleri sonrası TYY düzeyindeki azalış miktarı %13,2 iken geliştirme ödevlerinde %32,3 olmuştur. SOLO taksonomisinin niceliksel son boyutu ve aynı zamanda üçüncü basamağı olan ÇYY düzeyine pekiştirme ödevlerinde ön testte rastlanmazken son testte bu düzeye 27 öğrenci geçiş yapmıştır. Uygulama öncesinde ÇYY düzeyindeki öğrenci sayısı hazırlık ödevlerinde 3 iken 2'ye gerilemiştir. Geliştirme ödevlerinde ise üçer öğrenci ile sabit kalmıştır. Bu durum niceliksel öğrenme boyutları üzerindeki olumlu yönde değişime en fazla pekiştirme ödevlerinin etki ettiğini göstermektedir. SOLO taksonomisinin niteliksel boyutu olan İY düzeylerindeki değişim ise her üç ödev türünde de artış göstermektedir. Bu durum ödev uygulamalarının öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sebep olduğunu göstermektedir. Artış miktarı pekiştirme ödevlerinde %10,3; hazırlık ödevlerinde %55,9; geliştirme ödevlerinde 63,2'dir. Bu duruma göre İY düzeyine geçişte en fazla katkıyı geliştirme ödevlerinin sağladığı söylenebilir. Geliştirme ödevlerini sırası ile hazırlık ve pekiştirme ödevleri takip etmektedir. SOLO taksonomisinin en üst basamağı olan SY düzeyine ön testlerin hiçbirinde rastlanmazken son testlerde pekiştirme ödevlerinde 1, geliştirme ödevlerinde 2 öğrencinin bu düzeye geçiş yaptığı görülmektedir. Bu durum niteliksel ve daha üst düzey öğrenme boyutlarındaki artışa en fazla geliştirme ödevlerinin etki ettiğini göstermektedir.

Ödev uygulamalarının bitiminden iki hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında pekiştirme ödevlerinde en fazla sayıda TYY düzeyi görülürken, hazırlık ve geliştirme ödevlerinde en çok rastlanılan düzey İY olmuştur. Her üç ödev türünde de ön test sonuçlarında en fazla YÖ düzeyin görüldüğü göz önüne

alındığında kalıcı öğrenmelerin bu durumun aksine daha üst düzeylerde yoğunlaşmış olması ödev uygulamalarının öğrenme düzeylerinin artışı ile birlikte kalıcılığına da katkı sağladığını göstermektedir. İY düzeyindeki öğrenci sayısı pekiştirme ödevlerinde 3 (%4,4); hazırlık ödevlerinde 36 (%53); geliştirme ödevlerinde ise 44 (%64,7) olmuştur. İY düzeyine en az sayıda pekiştirme ödevlerinde rastlanırken en fazla sayıda geliştirme ödevlerinde rastlanmış olması öğrenmenin kalıcılığına en fazla etki eden ödev türünün geliştirme ödevleri olduğunu göstermektedir. SOLO taksonomisinin en üst öğrenme basamağı olan SY düzeyi pekiştirme ve hazırlık ödevlerinin kalıcılık testlerinde görülmezken geliştirme ödevlerinde 3 öğrencinin bu seviyede yer almış olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışma grubundaki her bir öğrencinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre farklı ödev türlerine ait SOLO taksonomi düzeylerini belirten tablo, Ek 9'da verilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak farklı yapılar arası geçiş frekansları bulunmuş ve yüzde değerleri hesaplanarak Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin SOLO taksonomiye göre sınıflandırılmış öğrenme düzeyleri arasındaki geçişlerin farklı ödev türlerine ait frekans ve yüzde değerleri

	Faz 1: Pekiştirme Ödevleri				Faz 2: Hazırlık Ödevleri				Faz 3: Geliştirme Ödevleri			
	Ön Testten Son Teste		Son Testten Kalıcılık Testine		Ön Testten Son Teste		Son Testten Kalıcılık Testine		Ön Testten Son Teste		Son Testten Kalıcılık Testine	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
YÖ→YÖ	11	16,2	8	11,8	23	33,8	16	23,5	15	22	9	13,2
YÖ→TYY	17	25	3	4,4	3	4,4	7	10,3	3	4,4	3	4,4
YÖ→ÇYY	15	22	-	-	1	1,5	-	-	2	2,9	1	1,5
YÖ→İY	4	5,9	-	-	24	35,3	-	-	19	28	3	4,4
YÖ→SY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TYY→YÖ	-	-	7	10,3	-	-	-	-	1	1,5	1	1,5
TYY→TYY	5	7,4	15	22	1	1,5	3	4,4	1	1,5	3	4,4
TYY→ÇYY	12	17,6	-	-	-	-	-	-	1	1,5	-	-
TYY→İY	3	4,4	-	-	12	17,6	1	1,5	21	30,9	-	-
TYY→SY	1	1,5	-	-	-	-	-	-	2	2,9	-	-
ÇYY→YÖ	-	-	1	1,5	-	-	1	1,5	-	-	-	-
ÇYY→TYY	-	-	17	25	-	-	-	-	-	-	-	-
ÇYY→ÇYY	-	-	8	11,8	1	1,5	-	-	-	-	3	4,4
ÇYY→İY	-	-	1	1,5	2	2,9	1	1,5	3	4,4	-	-
ÇYY→SY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İY→YÖ	-	-	1	1,5	-	-	2	2,9	-	-	-	-
İY→TYY	-	-	2	2,9	-	-	2	2,9	-	-	-	-
İY→ÇYY	-	-	2	2,9	-	-	1	1,5	-	-	1	1,5
İY→İY	-	-	2	2,9	1	1,5	34	50	-	-	41	60,3
İY→SY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,5
SY→YÖ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SY→TYY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SY→ÇYY	-	-	1	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-
SY→İY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SY→SY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,9

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere ön test ile son test sonuçları karşılaştırıldığında pekiştirme ödevlerine ait en büyük değişim 17 öğrenci ile (%25) YÖ-TYY arasında olmuştur. Bu durumu 15 öğrenci ile (%22) YÖ-ÇYY arası değişim izlemektedir. Üçüncü sıradaki en büyük değişim ise 12 öğrenci ile (%17,6) TYY-ÇYY arasındadır.

Ayrıca pekiştirme ödev türünde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin aynı kaldığı veya üst düzeylere yükseldiği görülmektedir. Hazırlık ödev türünde en büyük değişim 24 öğrenci ile (%35,3) YÖ-İY arasında olmuştur. Hazırlık ödev türünde de benzer şekilde öğrenci öğrenme düzeyleri aynı kalmış veya daha üst seviyelere çıkmıştır. Geliştirme ödev türünde en büyük değişim 21 öğrenci ile (%30,9) TYY-İY arasında olurken bu durumu 19 öğrenci ile (%28) YÖ-İY arası değişim izlemektedir. Son olarak geliştirme ödev türünde de öğrenci öğrenme düzeylerinin aynı kaldığı veya üst düzeylere yükseldiği görülmektedir. Her üç ödev türünde de en büyük değişimlerin daha üst seviyelere yükselme şeklinde olduğu görüldüğünden ödev uygulamalarının öğrenme düzeyleri üzerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Ön testler ile son testler arasındaki değişimlerin en yüksek oranda olduğu geçişlerin ödev türü bazında incelenmesi sonucu pekiştirme ödev türünde en büyük geçişlerin SOLO taksonomisinin niceliksel boyutları arasında (YÖ-TYY/YÖ-ÇYY/TYY-ÇYY) olduğu görülmüştür. Bu durum hazırlık (YÖ-İY) ve geliştirme ödevlerinde (TYY-İY/YÖ-İY) niceliksel boyutlardan niteliksel boyutlara geçiş şeklindedir. Bu nedenle hazırlık ve geliştirme ödevlerinin üst düzey öğrenme boyutlarına geçişte daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca pekiştirme ödev türünde en büyük değişimlerin bir üst basamağa yükselme olduğu görülürken hazırlık ve geliştirme ödev türlerindeki en büyük değişimler iki veya üç basamak yukarıya yükselme şeklindedir. Bu durum hazırlık ve geliştirme ödevlerinin öğrenme düzeyleri arasındaki geçişlerde pekiştirme ödevlerine göre olumlu yönde daha büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Son test uygulamalarından iki hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında pekiştirme ödevlerindeki en büyük değişim 17 öğrenci ile (%25) ÇYY-TYY arasında olmuştur. Bu durumu TYY düzeyindeki 15 öğrencinin (%22) öğrenme düzeyinin değişmeyerek TYY düzeyinde kalması durumu takip etmektedir. Hazırlık ödevlerinde en yüksek frekansa sahip durum 34 öğrencinin (%50) öğrenme düzeyinin İY düzeyinde sabit kalmasıdır. Geliştirme ödevlerinde ise 41 öğrenci (%60,3) İY düzeyinde kalarak bu ödev türünün sahip olduğu en büyük değeri belirlemiştir. Elde edilen bulgular her üç ödev türünün de öğrenmenin kalıcılığına olumlu etki ettiğini göstermekle birlikte kalıcılığı sağlamada hazırlık ve geliştirme ödevlerinin pekiştirme ödevlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geliştirme ödevleri ile hazırlık ödevleri karşılaştırıldığında ise geliştirme ödevlerinin bu anlamda hazırlık türü ödevlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi ve Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğretmen görüşleri farklı ödev türlerinin uygulandığı eylem planı öncesi ve sonrası iki farklı zamanda alınmıştır. Bu amaçla araştırmanın yürütüldüğü üç şubenin araştırmacı dışındaki iki öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Eylem planı öncesi yapılan görüşmelerde öğretmenlere ödev kavramı, ödev verme amaçları, ödevlerin gerekliliği, ödevlerin öğrencilere hissettirdiği duygular ve ödev verme sürecinde izledikleri adımlara ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar		Alıntı
Ödevin tanımı	Eksik	Hazırlık-Pekiştirme (Ö1-Ö2) Geliştirme (Tanım yok)	Ö1: ...derste öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayan şey. Bazen de hazırlık. (hazırlık-pekiştirme)
	Tam	-	Ö2: Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek veya öğrendiği bilgilerin ne kadar öğrenildiğini test etmek amaçlı etkinlik. (hazırlık-pekiştirme)
Ödev vermekteki amaç	Derse hazırlık	Hazırlık (Ö1)	Ö1: Bazen hazırlık, çoğu zaman pekiştirme amaçlı veriyorum.
	Konuyu pekiştirme	Pekiştirme (Ö1-Ö2)	Ö2: Genelde pekiştirme amaçlı veriyorum.
	Konuyu geliştirme	Geliştirme (Görüş yok)	
Ödevin gerekliliği	Evet, gerekli.	Öğrenmeyi olumlu etkileme (Ö1-Ö2)	Ö1: Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar.
		Bilgi kalıcılığı sağlama (Ö2)	Ö2: Tekrarlar bilginin kalıcılığını artırır.
	Hayır, gerekli değil.	-	-
Öğretmenlere göre öğrencilerin ödevle yönelik tutumu	Olumlu	Mutlu (Ö1)	Ö1: Bazı öğrenciler ödev aldıklarında çok mutlu oluyor, ödev yapmayı seviyorlar.
		Yapma isteği duyma (Ö1-Ö2)	Ö2: Ödevi sürekli verdiğinizde değil zaman zaman verdiğinizde yapma isteği duyuyorlar.
	Olumsuz	Kaygı (Ö2)	Ö1: Bazıları yapmaktan kaçıyor, korku, kaygı, telaş duyuyor.
		Bıkmış olma (Ö1)	Ö2: Sürekli ödev verdiğinizde yapmaktan bıkmış oluyorlar.
Ödev verme sürecinde dikkat edilen durumlar	Evet, dikkat ettiğim noktalar var.	Yapılabilir miktarda (Ö1)	Ö1: Çok ödev vermiyorum. Öğrencilerin kendilerine zamanı kalsın istiyorum.
		Süre belirleme (Ö1-Ö2)	Ö2: Ödevin tamamlanması gereken süreyi söylerim.
		Ailenin bilgilendirilmesi (Ö2)	Ö2: Aileye ödevin yapılıp yapılmadığını haber veririm.
		Ödev kontrolü (Ö1-Ö2)	Ö1, Ö2: Artı-eksi şeklinde notlar alırım.
		Dönüt-düzeltilme (Ö2)	Ö2: Öğrenci sayımız fazla ve süremiz az olduğu için bireysel olarak cevaplamak zor oluyor. Sınıfa yapılamayan yerleri sorar ve çözerim.
		Öğrencilerin yeteneğine göre farklı ödev verme	-
		Öğrenci düzeyine göre farklı ödev verme	-
	Hayır, dikkat ettiğim noktalar yok.	-	-

Öğretmenlerin ödevle yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ödevin tanımını eksik yaptıkları ve ödev kavramını derse hazırlık ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi ile sınırlandırdıkları görülmektedir. Bu durum ödev vermelerindeki amaçla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin her ikisi de ödevleri pekiştirme amaçlı verdiklerini belirtirken yalnızca biri konuya hazırlık amacıyla da ödev verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin geliştirme türündeki ödevlere yönelik herhangi bir ifadelerine rastlanmamıştır. Bu durum süreç boyunca gözlem ve incelemelerde bulunan araştırmacının araştırmacı günlüğüne not ettiği gözlemlerle de desteklenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin ödevin tanımı ve kapsamında dışında türlerine yönelik de yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin her ikisi de ödevin gerekli olduğunu belirtmiştir. Gerekliklik duymalarının sebebinin öğrenme sürecine olumlu katkı ve bilginin kalıcılığını sağlama olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre öğrenciler ödevle yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutum göstermektedir. Olumlu tutumlar “ödev yapmaktan mutluluk duyma” ve “ödev yapmaya istek duyma” şeklindeyken olumsuz tutumlar “ödevle ilişkin kaygı” ve “sürekli ödev yapmaktan bıkmak” biçimindedir.

Öğretmenlerden her ikisi de ödev verme sürecinde belirledikleri önemli noktalar olduğunu belirtmiştir. Bu konuda iki öğretmenin ortak noktasının “ödevi tamamlamak için gerekli süreyi belirleme ve öğrencilere bildirme” ile “ödevlerin kontrol edilmesi” olduğu görülmüştür. Ancak ödev kontrolünün genel olarak yapıp yapılmadığının belirlenmesi ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden yalnızca biri sınıfça düzeltme yapıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik görüşleri incelendiğinde ödev kavramı, ödevin amaçları, ödevin öğrenciye sağladığı katkılar, ödev türleri ve ödev uygulamaları sürecinde izlemeleri gereken yollar hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırmacının sürece dair gözlemleri bu durumu destekler niteliktedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Eylem Planı Uygulaması Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere eylem planı sonrası yapılan görüşmelerde farklı türdeki ödevlerin konunun öğrenilmesine yardımcı olup olmadığı ve öğrencilerin farklı ödev

türleri ile karşılaştıklarında hissettikleri duygular sorulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen soruların cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 4.9’da özetlenmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular

Temalar	Ödev türleri		Kodlar	Alıntı
Öğrenmeye katkı	Pekiştirme Ödevleri	Evet, katkı sağlar.	Bilginin kalıcılığını sağlama (Ö1) Konunun daha iyi anlaşılması (Ö2)	Ö1: <i>Daha kalıcı bir öğrenme sağladığını düşünüyorum.</i> Ö2: <i>Konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu düşünüyorum.</i>
		Hayır, katkı sağlamaz.	-	-
	Hazırlık Ödevleri	Evet, katkı sağlar.	Ön bilgi edinilmesi (Ö1-Ö2) Kendi kendine öğrenme gerçekleştirmeleri (Ö2)	Ö1: <i>Boş bir beyinle gelmelerindense birkaç kelime bile anımsamış olmaları faydalı.</i> Ö2: <i>Kendi başına öğrenme gerçekleştirdiler.</i>
		Hayır, katkı sağlamaz.	-	-
	Geliştirme Ödevleri	Evet, katkı sağlar.	Yaratıcılık geliştirme (Ö1-Ö2) Fikir üretme (Ö2)	Ö1: <i>... kendileri yaratmayı çok sevdikleri için daha faydalı buldum.</i> Ö2: <i>Değişik fikirler üretmeye çalıştılar.</i>
		Hayır, katkı sağlamaz.	-	-
Öğrenci Tutumu	Pekiştirme Ödevleri	Olumlu	Severek yapma (Ö1-Ö2) Eğlenceli bulma (Ö1-Ö2) Heyecan duyma (Ö2)	Ö1: <i>Çoğu sevdi, yaparken eğlendi.</i> Ö2: <i>Heyecanlandılar, eğlenerek ve severek yaptılar.</i>
		Olumsuz	-	-
	Hazırlık Ödevleri	Olumlu	Severek yapma (Ö1) Yapma isteği duyma (Ö1-Ö2) Araştırma isteği (Ö1-Ö2) Merak duyma (Ö2)	Ö1: <i>Pekiştirme ödevlerinden daha çok sevdiklerini ve daha hevesli yaptıklarını gördüm.</i> Ö2: <i>...izin isteyip kütüphaneyi kullananlar oldu, heveslendiler.</i>
		Olumsuz	-	-
	Geliştirme Ödevleri	Olumlu	Severek yapma (Ö1) Yapma isteği duyma (Ö1, Ö2)	Ö1: <i>En çok bu ödevleri sevdiğini gördüm. Çünkü yaratıcı şeyleri seviyorlar.</i> Ö2: <i>İsteyerek yaptılar.</i>
		Olumsuz	-	-

Öğretmenlerin eylem planı uygulaması sonrası farklı ödev türlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödev türlerinin her üçünün de öğrenmeye katkı

sağladığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre ödev türleri ayrı ayrı ele alınarak incelendiğinde pekiştirme ödevlerinin öğrenmeye katkısının “bilginin kalıcılığını sağlama” ve “konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olma” olduğu görülmüştür. Hazırlık ödevlerinin ise “ön bilgi edinilerek derse hazırlıklı gelinmesi” ve “öğrencinin kendi kendine öğrenme gerçekleştirme” açısından katkı sağladığı belirtilmiştir. Son olarak öğretmenler geliştirme ödevlerinin katkısını “yaratıcılık geliştirme” ve “fikir üretme” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre öğrenciler verilen ödevlere yönelik olumsuz tutuma sahip değildir.

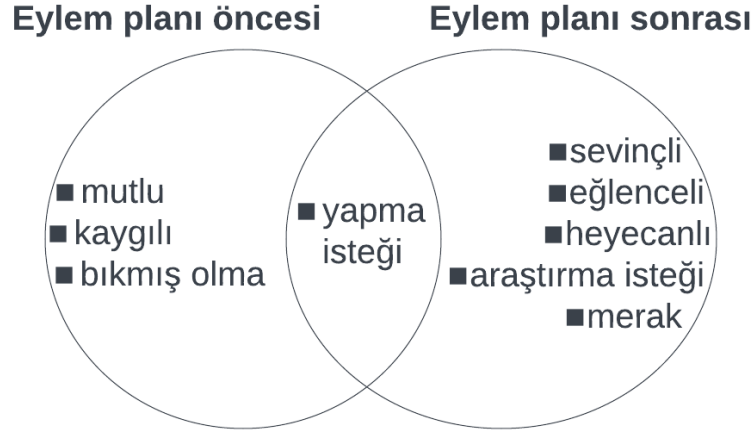
Öğretmenlerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri Şekil 4.1’de özetlenmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin ödevle yönelik bilişsel özelliklerine işaret eden ifadelerde eylem planı öncesi ve sonrası benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Ancak eylem planı öncesi görüşleri eylem planı sonrası görüşlerden ayıran herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Öğretmenlerin eylem planı sonrasındaki ifadelerinde artış ve farklılık olması bilişsel özelliklerinin arttığını göstermektedir. Bu değişimin araştırma kapsamında verilen eğitim ve farklı ödev türlerinin kullanıldığı uygulama sürecine katılım göstermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik tutumları Şekil 4.2’de özetlenmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmen görüşlerine göre eylem planı öncesi ve sonrası öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik tutumlarında tek ortak nokta ödevlerin yapma isteği uyandırmasıdır. Ayrıca eylem planı öncesi ödevlere yönelik tutumlarda olumsuz ifadelerle rastlanırken eylem planı sonrası olumsuz hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin farklı nitelikteki ödevlerin kullanıldığı eylem planı sonrası ödevlere yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere göre öğretmenlerin zaman zaman araştırmacı öğretmenin hazırladığı ödevlere ilişkin soruları olduğu görülmüştür. Hazırlık ödevlerinin uygulama fazında araştırmacının öğretmenlere, hazırlık ödevlerinin konunun sınıfta öğretiminin yapılmadan önce verilmesi gerektiğini hatırlatma gereği duyarak uyarıda bulunması gerekmiştir. Geliştirme ödevlerinde en büyük sorun öğrencilere ödevden ne beklenildiğinin aktarılması konusunda yaşanmıştır. Ödev sürecinin amacına uygun şekilde gerçekleştirilmesi büyük oranda öğrenciye ödevi ne için ve nasıl yapacağını bildirilmesine bağlı olduğundan araştırmacı duruma müdahale etmiştir.

4.3. Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi ve Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada bir diğer problem olarak öğrencilerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Görüşmeler her sınıf için başarı düzeyleri göz önüne alınarak belirlenmiş olan üst-orta-alt grupları temsil eden ikişer öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenci görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile alınmıştır.

4.3.1.Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Öncesi Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Eylem planı öncesi öğrencilerle yapılan görüşmelerde ödev yaparken harcadıkları süre, ödev kavramının anlamı, ödevle yönelik duyguları, öğretmenlerinin ödevlerle ilgili yaptığı bilgilendirmeler, öğretmenlerinin ödevleri kontrol etme yöntemleri ve ödevlerin faydalı olup olmamasına ilişkin ne düşündükleri hakkında sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin bulgular tablo 4.10’da özetlenmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin eylem planı uygulaması öncesi ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular

Temalar			Kodlar
Ödevle ayrılan süre			Yarım saatten daha az (f=3)
			Yarım saat ile 1 saat arası (f=10)
			1 saat ile 2 saat arası (f=3)
			2 saatten fazla (f=2)
Ödev kavramı			Evde yapılır (f=4)
			Görev (f=2)
			Öğrenmeyi sağlar (f=8)
			Sorumluluk (f=4)
			Tekrar (f=5)
			Alıştırma (f=2)
Ödevle yönelik tutum	Ödev verildiğinde	Olumlu (f=15)	Sevinçli/mutlu/iyi (f=15)
		Olumsuz (f=2)	Çoksa üzülürüm. (f=1) Eksiklerimin olduğu derstense üzülürüm. (f=1)
	Ödev yapmaya başladığında	Olumlu (f=16)	Sevinçli/mutlu/iyi (f=11) Heyecan (f=4) Sorumlu (f=1)
		Olumsuz (f=2)	Çoksa kaygılı (f=1) Eğlenceli değilse mutsuz ve stresli (f=1)
	Ödev tamamlandığında	Olumlu (f=18)	Sevinçli/mutlu/İyi (f=12) Rahatlık (f=7)
		Olumsuz (f=0)	-
	Ödevle bilgilendirme	Yapılır (f=18)	Ne amaçla yapılacağını belirtilmesi (f=1) Nasıl yapılacağı bilgisi (f=12) Nerelerden faydalanılacağı bilgisi (f=9) Süre bilgisi (f=7) Dikkat edilecek noktaların bilgisi (f=4)
		Yapılmaz (f=0)	-
Ödev kontrol süreci		Kontrol edilir. (f=18)	Yapıldı-yapılmadı şeklinde kontrol edilir. (f=18) Doğru, yanlış veya eksik şeklinde belirtilir. (f=11) Ödev cevaplanır. (f=6)
		Kontrol edilmez. (f=0)	-
Öğrenmeye katkı		Evet, katkı sağlar. (f=18)	Öğrenme (f=11) Akılda kalıcılık (f=6) Tekrar yapma olanağı (f=1)
		Hayır, katkı sağlamaz. (f=0)	-

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=10) ödev için ayırdıkları zamanın “yarım saat ile 1 saat arası” olduğunu belirtmiştir. Ödevlerine “yarım saatten daha az” (f=3), “1 saat ile 2 saat arası” (f=3) ve “2 saatten fazla” (f=2) zaman ayıran öğrenciler olduğu da görülmektedir. Öğrenciler ödev kavramını genel olarak “öğrenmeyi sağlama” ifadesi (f=8) ile ilişkilendirmiştir. Öğrencilerden 5’inin ödevi “tekrar”, 2’sinin “alıştırma” şeklinde tanımlamasının öğretmenlerin genellikle pekiştirme türünde ödev vermeleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerine “*İşlediğimiz konuları öğretene şey...*”, “*Okuldaki dersin tekrarı...*” örnek gösterilebilir. Bunlardan farklı olarak öğrencilerden 4’ü ödev kavramını “sorumluluk”, 2’si “görev” olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin ödevle yönelik tutumları ödev verildiğinde, ödev yapmaya başlandığında ve ödev tamamlandığında şeklinde üç ayrı başlıkta incelenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üç ayrı zaman diliminde de olumlu tutuma sahip olduklarını belirten ifadeler kullanmıştır. Ödev verildiğinde ve ödevle başlandığında hissedilen olumsuz duyguların ödev miktarı veya ders başarısı ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu görüşlere ait ifadeler “*Çoksa üzülürüm, azsa sevinirim.*”, “*İyi olduğum dersten verilmişse sevinirim, eksiklerimin olduğu dersten verilmişse üzülürüm.*” şeklindedir. Ödev yapmaya başlandığında hissedilen olumsuz duygulara ilişkin görüşler ise “*Çoksa kaygılı, azsa iyi hissederim.*”, “*Eğlenceli ise mutlu, değilse mutsuz ve stresli olurum.*” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı ödevin tamamlanmasına yönelik olumlu tutum sergilemektedir.

Öğrencilerin tamamı (f=18) ödevle yönelik bilgilendirme yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilere göre öğretmenlerin ödev ile ilgili verdiği bilgiler “nasıl yapılacağı” (f=12), “nerelerden faydalanılacağı” (f=9), “süre” (f=7), “dikkat edilecek yerler” (f=4) ve “ne amaçla yapıldığı” (f=1) ile ilgilidir.

Öğrencilerin tamamı (f=18) ödevlerin öğretmenleri tarafından kontrol edildiğini belirtmiştir. Bu durum öğretmen görüşleri ile uyumludur. Öğrencilerden tamamının ödevlerin “yapıldı-yapılmadı şeklinde kontrol edilir” şeklinde görüş belirtmesi, öğretmenlerin “*Artı-eksi şeklinde notlar alırım.*” ifadesi ile örtüşmektedir. Öğrencilerden 11’i ödev kontrolüne yönelik “doğru, yanlış veya eksik şeklinde belirtilir” ifadesini destekleyecek nitelikte cevaplar vermiştir. Ancak bu ifadenin gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapıldığı anlamını taşıdığı söylenememektedir.

Öğrencilerden yalnızca 6'sının "ödev cevaplanır" şeklindeki görüşe sahip olmasının da bu durumu desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin tamamı (f=18) ödevlerin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ifadeler "öğrenme" (f=11), "akılda kalıcılık" (f=6) ve "tekrar yapma olanağı" (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genel olarak ödevle yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve ödevlerin öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılabilir.

4.3.2. Öğrencilerin Eylem Planı Uygulaması Sonrası Ödev Niteliğine Yönelik Bilişsel Özellik ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerle eylem planı sonrası yapılan görüşmelerde farklı türdeki ödevleri aldıklarında ne hissettikleri ve farklı ödev türlerinin konuyu anlamalarına yardımcı olup olmadığına dair ne düşündükleri hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 4.11'de özetlenmiştir.

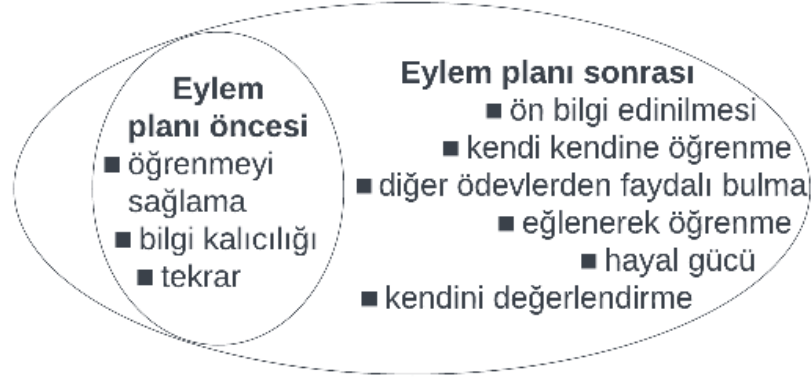
Tablo 4.11. Öğrencilerin eylem planı uygulaması sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarına ilişkin bulgular

Temalar	Ödev Türleri	Kodlar	
Farklı Ödev Türlerine Yönelik Tutum	Pekiştirme Ödevleri	Olumlu (f=9)	Zevkli/eğlenceli (f=5) Sıkıcı değil (f=4)
		Olumsuz (f=5)	Sıkıcı (f=4) Sınava hazırlık gibi (f=1)
	Hazırlık Ödevleri	Olumlu (f=5)	Zevkli/eğlenceli (f=3) Heyecanlı (f=2)
		Olumsuz (f=0)	-
	Geliştirme Ödevleri	Olumlu (f=16)	Zevkli/eğlenceli (f=9) Heyecanlı (f=2) Diğer ödevlerden farklı/şaşırtıcı (f=4)
		Olumsuz (f=0)	-
Öğrencilere Göre Farklı Ödev Türlerinin Öğrenmeye Katkısı	Pekiştirme Ödevleri	Evet, katkı sağlar. (f=18)	Faydalı. (f=4) Konuyu daha iyi öğrenme (f=9) Tekrar etme olanağı (f=4) Akılda kalıcılık (f=2)
		Hayır, katkı sağlamaz. (f=0)	
	Hazırlık Ödevleri	Evet, katkı sağlar. (f=18)	Faydalı. (f=2) Ön bilgi edinme (f=5) Kendi kendime öğrenme (f=10) Akılda kalıcılık (f=1)
		Hayır, katkı sağlamaz. (f=0)	
	Geliştirme Ödevleri	Evet, katkı sağlar. (f=18)	Faydalı. (f=7) Diğer ödevlerden daha faydalı (f=4) Konunun daha iyi öğrenilmesi (f=5) Akılda kalıcılık (f=1) Eğlenerek öğrenme (f=1) Hayal gücümü zorlama (f=5) Kendimi değerlendirme (f=2)
		Hayır, katkı sağlamaz. (f=0)	

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin farklı ödev türlerine yönelik hem olumlu ve hem de olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin pekiştirme ödev türüne yönelik olumlu tutum içeren görüşleri “zevkli/eğlenceli” (f=5) ve “sıkıcı değil” (f=4) şeklinde iken olumsuz tutum içeren görüşleri “sıkıcı” (f=4) ve “sınava hazırlık gibi” (f=1) şeklindedir. Hazırlık ödev türüne yönelik olumlu tutum içeren ifadeler “zevkli/eğlenceli” (f=3) ve “heyecanlı” (f=2) şeklindeyken; olumsuz tutum içeren herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Geliştirme ödevlerinde diğer ödev türlerinden farklı olarak “diğer ödevlerden farklı/şaşırtıcı” (f=4) ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Geliştirme ödev türüne yönelik olumsuz bir tutum belirlenmemiştir.

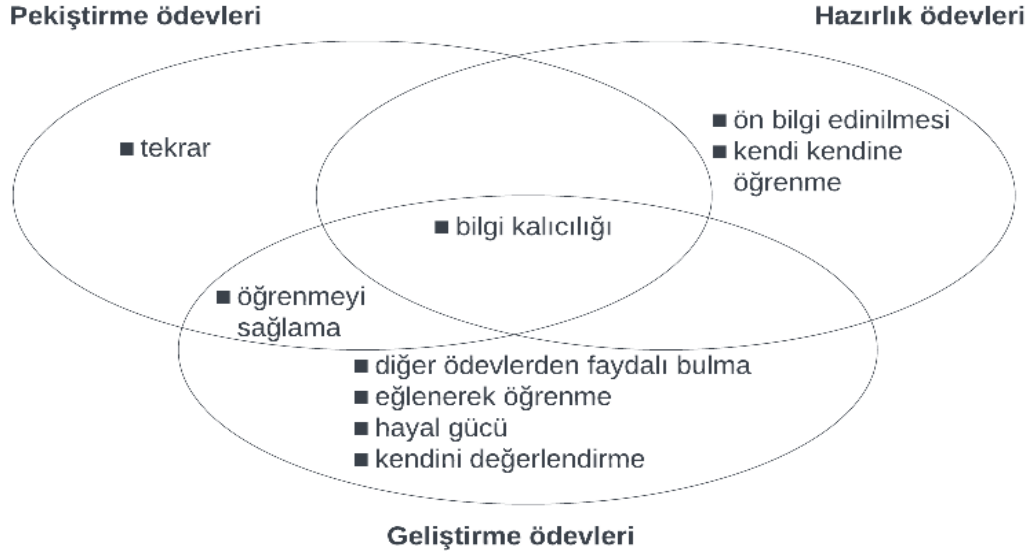
Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (f=18) araştırma sürecinde kullanılan tüm ödev türlerinin öğrenmeye katkı sağladığını belirten ifadelerde bulunmuştur. Bu durum öğretmen görüşleri ile de uyum göstermektedir. Öğrenmeye katkı teması altında, pekiştirme ödevleri en çok “konuyu daha iyi öğrenme” (f=9), hazırlık ödevleri en çok “kendi kendime öğrenme” (f=10), geliştirme ödevleri en çok “konuyu daha iyi öğrenme” ve “hayal gücümü zorlama” (f=5) ifadeleri ile ilişkilendirilmiştir. Pekiştirme ödevlerine yönelik “*Faydalı çünkü bir kere dinlediğim bir konuyu unuturum. Bu şekilde tekrar hatırlıyorum, unutmamış oluyorum.*”, “*Faydalı çünkü tekrar yapmış oluyorum.*” ifadeleri örnek verilebilir. Hazırlık ödevlerine yönelik görüşlere “*Öğretmen soru sorduğunda hemen cevap verebildim.*”, “*Önceden bilgim olduğum için öğretmenim anlattığında daha iyi anladım.*”, “*Öğretmenimiz anlatmadan kendi kendime öğrendim ve mutlu oldum.*”, “*Bilgim olduğu için konuyu anlarken zorlanmadım.*” ifadeleri örnek verilebilir. Geliştirme ödevlerini 4 öğrenci “diğer ödevlerden daha faydalı” bulduğunu belirtmiştir. Bu ödev türüne yönelik görüşlere “*Kendimi de değerlendirdim...konuyu daha iyi anladım.*”, “*Daha faydalıydı diğer ödevlerden farklı olarak. Daha çok şey öğretti bana.*”, “*Çözüm yolu ürettik. Diğer ödevlerden farklı.*”, “*Konunun bilmediğim yönlerini öğrendim.*”, “*Başta zor olacağını düşünmüştüm ama düşündüğüm gibi değilmiş, giderek kolaylaştı.*” ifadeleri örnek verilebilir.

Öğrencilerin eylem planı sonrasında ödev niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinde yaşanan değişim Şekil 4.3’te özetlenmiştir.



Şekil 4.3. Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin eylem planı sonrasında ödev niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinde değişim gözlemlenmektedir. Öğrencilerin eylem planı sonrasında ödevlere yönelik görüşlerinin çeşitlilik kazanması bilişsel özelliklerinin arttığını göstermektedir. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri ödev türüne göre daha ayrıntılı incelenmiş ve görüşlerin gösterdiği değişim Şekil 4.4'te özetlenmiştir.

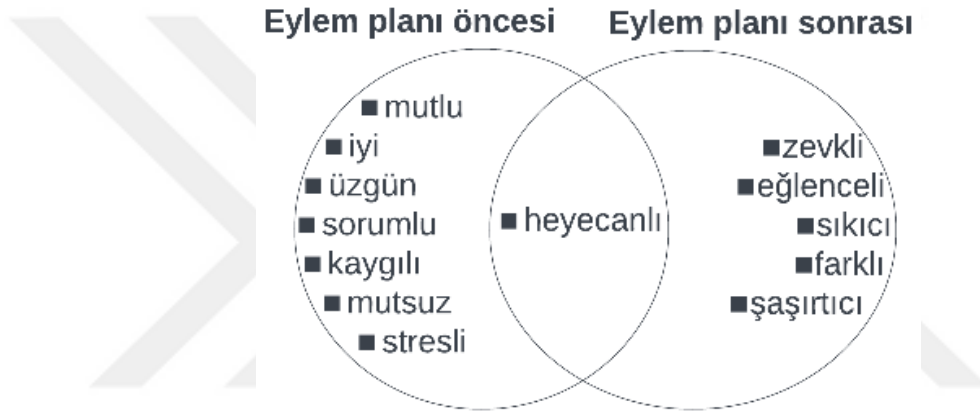


Şekil 4.4. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinin ödev türüne göre gösterdiği değişim

Öğrencilerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özellikleri ödev türüne göre ayrı ayrı ele alındığında ödev türleri arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Üç ödev türüne yönelik ortak görüş ödevlerin bilginin kalıcılığını sağladığı yönündedir. Öğrencilere göre pekiştirme ödevleri ile geliştirme ödevleri

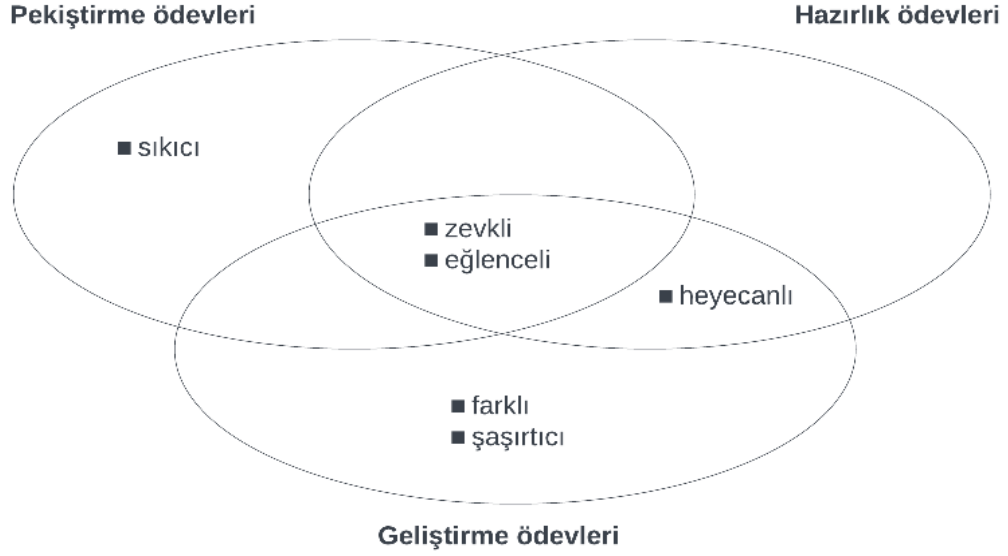
öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Pekiştirme ödevlerini diğerlerinden ayıran özellik öğrenilenlerin tekrarına olanak sağlamasıdır. Hazırlık ödevlerini diğer ödev türlerinden ayıran özellikler ön bilgi edinilmesini ve kendi kendine öğrenme gerçekleştirilmesini sağlamasıdır. Geliştirme ödevlerini diğer ödevlerden ayıran özelliklerin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Geliştirme ödevlerine yönelik “diğer ödevlerden faydalı bulma, eğlenerek öğrenme, hayal gücünü kullanma ve kendini değerlendirme” görüşleri bu ödev türünü diğer ödevlerden ayıran özelliklerdir.

Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik tutumlarında gözlenen değişim Şekil 4.5’te özetlenmiştir.



Şekil 4.5. Öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası ödev niteliğine yönelik tutumları

Şekil 4.5’te görüldüğü üzere öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrasında ödev niteliğine yönelik görüşlerindeki tek ortak tutum heyecanlı olmalarıdır. Eylem planı öncesi tutumlarda olumsuz ifadeler daha fazla yer almaktadır. Eylem planı sonrasında öğrencilerin ödevine yönelik tutumlarında görülen farklılık göz önüne alındığında, farklı nitelikteki ödev türlerinin öğrencilerin ödevine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik tutumlarının ödev türüne göre değişimi Şekil 4.6’da özetlenmiştir.



Şekil 4.6. Öğrencilerin eylem planı sonrası ödev niteliğine yönelik tutumlarının ödev türüne göre gösterdiği değişim

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları ödev türüne göre ayrı ayrı ele alındığında tutumlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üç ödev türüne yönelik ortak tutumları ödevleri zevkli ve eğlenceli bulmalarıdır. Öğrencilerin hazırlık ve geliştirme ödevlerine yönelik ortak tutumu ödevde duydukları heyecandır. Diğer ödev türlerinde rastlanmayıp geliştirme ödevlerinde karşılaşılan tutumlar ise geliştirme ödevlerinin farklı ve şaşırtıcı bulunmasıdır. Eylem planı sonrası ödev türlerinin niteliğine yönelik tek olumsuz görüş pekiştirme ödev türüne aittir ve olumsuz tutum içeren ifade bu ödev türünün sıkıcı bulunmuş olmasıdır.

Öğrencilerin ödev türünün niteliğine yönelik bilişsel özelliklerinin pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerine göre farklılık göstermesi öğrencilerin süreç içerisinde ödevde yönelik bilişsel özelliklerinin başka bir deyişle ödevde yönelik bilgi ve yeterliliklerinin arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin ödevde yönelik tutumlarının ödevin niteliğine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Eylem planı sonrası olumsuz tutumların azaldığının görülmesi ile birlikte olumsuz tutum içeren ifadenin yalnızca pekiştirme ödev türüne ait olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu süreçte araştırmacı kendi öğrencilerini de doğrudan gözlemleme fırsatı bulmuştur. Öğrencilerin, her ne kadar pekiştirme ödevleri ile daha fazla karşılaşmış olsalar da araştırmacı tarafından

hazırlanmış pekiştirme ödevlerini aldıklarında diğer ödevlerden farklı karşıladıkları görülmüştür. Bu durumun araştırma için hazırlanan ödevlerin daha kapsamlı ve nitelikli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırlık ödevlerinde araştırma yapmaya ilgili oldukları ve öğrenmeyi kendi başlarına gerçekleştirecek olmaktan mutluluk duydukları fark edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bilgileri sınıf arkadaşlarına sunması esnasında bazı öğrencilerin heyecanlı olduğu bazılarınsa bunu yapmaktan kaçındığı gözlemlenmiştir. Geliştirme ödevleri öğrencilerin üzerine en fazla soru yönelttikleri ödevler olmuştur. Öğrencilerin en fazla tasarım yapma gerektiren ödev bölümlerinde zorlanmalarına karşın ödevde yönelik en keyif aldıkları aşamanın tasarımı sınıfta sunma olduğu gözlemlenen bir diğer önemli noktadır.

4.4. Pekiştirme, Hazırlık ve Geliştirme Ödevlerinin Uygulandığı Süreçte Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Eylem planı sonrası yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrencilerin farklı ödev türlerinin yer aldığı süreçte yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara sunabilecekleri çözüm önerilerine dair görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.12’de özetlenmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaştığı sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Ödev sürecinde genel olarak yaşanan sorunlar	Ödevin tamamlanmaması (Ö1-Ö2)		Ö2: Başarısı düşük öğrenciler sadece bildiği yerleri yapıyor.	
	Ödevin yapılmaması (Ö1-Ö2)		Ö1: Ödev verilen derse göre değişiyor. Çalışkanlıkla alakalı olmuyor.	
Farklı ödev türlerinde yaşanan sorunlar	Pekiştirme Ödevleri	Evet, sorun yaşadım.	Öğrencilerin ödev yapmayı istememesi (Ö1-Ö2)	Ö2: Öğrenci dersi dinlemişse yapıyor, dinlememişse yapamıyor. Sorun derse ilgi ile alakalı. Ö1: Çok yazı içeren ödevleri yapmaktan kaçtıklarını düşünüyorum.
		Hayır, sorun yaşamadım.	-	-
	Hazırlık Ödevleri	Evet, sorun yaşadım.	Yanlış bilgiye ulaşma (Ö1) İlgisizlik (Ö2)	Ö1: Bazı öğrenciler bilgiye ulaşamadığını söyledi ama bahane olabilir. Sorun ödevin niteliği ile ilgili değil, öğrenci ile ilgili. Ö2: Yapmama sebebi öğrencinin ödevde karşı ilgisizliği.
		Hayır, sorun yaşamadım.	-	-
	Geliştirme Ödevleri	Evet, sorun yaşadım.	Malzeme eksikliği (Ö1) Her öğrencide etkili olmama (Ö2)	Ö1: Yapmak istemeyeni görmedim. Ama bazı öğrenciler malzeme eksikliğinden dolayı doğru yapamadı. Ö2: Akademik başarısı düşük öğrencilerde diğerleri ile aynı etkiyi göstermedi.
		Hayır, sorun yaşamadım.	-	-
Çözüm önerisi	Pekiştirme Ödevleri	Çözüm önerim var.	Yazıya dönük olmamalı (Ö1) Dersi konusunun anlaşılmasını sağlamak (Ö2)	Ö1: Ödevler materyale dayalı olsun. Ö2: Öğrencileri derse ilgi duymaları ile ilgili uyarmak, konuyu öğrenmelerini sağlamak...
		Çözüm önerim yok.	-	-
	Hazırlık Ödevleri	Çözüm önerim var.	Kaynak tavsiyesinde bulunmak (Ö1) Ödevde yönelik bakış açısını değiştirmek (Ö2)	Ö1: Güvenilir kaynak tavsiyesi yapılabilir. Ö2: Başarısız öğrencilerin ödevde karşı bakış açısını değiştirmek olabilir.
		Çözüm önerim yok.	-	-

	Geliştirme Ödevleri	Çözüm önerim var.	Malzeme temini (Ö1) Akademik başarıyı artırma (Ö2) Veliler sürece dahil edilmeli (Ö2)	Ö1: <i>Malzeme bulabilecekleri yerleri söylemek çözüm olabilirdi.</i> Ö2: <i>Veliler evde yönlendirme yapmıyor, onlar da sürece katkı sunmalı.</i>
		Çözüm önerim yok.	-	-

Öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların genel olarak ödevin tamamlanmaması veya yapılmaması olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumları öğrenci başarısı veya öğrencinin derse ilgisi ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar farklı ödev türleri baz alınarak ayrı ayrı incelendiğinde ise öğretmenler, pekiştirme ödev türlerinde öğrencilerin “yapmayı istememe” durumları ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu durumun sebebini “derse ilgi” veya “ödevin yazı yazmaya yönelik olduğu” şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin pekiştirme ödev türünde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri “ödevin yazı yazmaya dönük olmaması” ve “ders konusunun anlaşılmasının sağlanması” şeklindedir.

Öğretmenler hazırlık türü ödevlerde ise öğrencilerin araştırmaları sonucunda “yanlış bilgiye ulaşması” ve “ödevde ilgi duymama” sorunları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma çözüm olarak “öğrencilere kaynak tavsiyesinde bulunmak” ve “öğrencilerin ödevde bakış açısını değiştirmek” önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretmenler geliştirme ödevlerinde, verilen ödevin niteliğine bağlı olarak “malzeme eksikliği”, “her öğrencide aynı derecede etkili olmadığı” sorunları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çözüm önerisi olarak “öğrencilere bu tür ödevlerde, ödevi yapmak için gerekli malzemeleri temin edebilecekleri yerleri belirtmek”, “akademik başarıyı artırmak” ve “velilerin sürece dahil edilmesi” şeklinde ifadelere yer vermişlerdir. Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.13’te özetlenmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaştığı sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Ödev sürecinde genel olarak yaşanan sorunlar	Pekiştirme Ödevleri	Konuyu yeterince anlamamış olmak/konuya yönelik eksik veya hatalı bilgilerin olması (f=8) Ödevdeki soruları anlamamış olmak (f=1)
	Hazırlık Ödevleri	Konunun öğretiminin yapılmamış olması (f=6) Araştırma yaparken zorlanmak (f=1) Ödevde anlam verememe (f=8)
	Geliştirme Ödevleri	Ödevin tamamlanması için konu üzerinde fazlaca düşünmeyi gerektirmesi (f=5) Nasıl yapılacağını bilinememesi (f=1) Fazla beceri gerektirdiğini düşünme (f=1)
	Ödev veya öğrenci kaynaklı olmayan sebepler	Ebeveyn (f=1) Kardeş (f=1)
Ödev yaparken zorlanma ve yardım alma gereği duyma	Pekiştirme Ödevleri	Hayır, zorlanmadım. (f=3)
		Evet, zorlandım ve yardım aldım. (f=8)
		Evet, zorlandım ama yardım almadım. (f=7)
	Hazırlık Ödevleri	Hayır, zorlanmadım. (f=5)
		Evet, zorlandım ve yardım aldım. (f=11)
		Evet, zorlandım ama yardım almadım. (f=2)
	Geliştirme Ödevleri	Hayır, zorlanmadım. (f=5)
		Evet, zorlandım ve yardım aldım. (f=11)
		Evet, zorlandım ama yardım almadım. (f=2)
Öneriler	Orta zorlukta olmalı (f=2)	
	Ortalama miktarda olmalı (f=1)	
	Kitaptan deftere yazma şeklinde olmalı (f=1)	
	Resim, boyama, maket yapma şeklinde olmalı (f=6)	
	Araştırma olmalı (f=3)	
	Eğlenceli olmalı (f=4)	
	Araştırma olmalı (f=2)	
	Öğretmenimizin verdiği gibi olmalı (f=4)	

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin ödevlerle ilgili yaşadıkları sorunların ödev türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler pekiştirme ödevlerinde genel olarak “ödev konusu yeterince anlamamış olmak/konuya yönelik eksik veya hatalı bilgilerin olması” sebebiyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık ödevlerinde ise “konunun öğretiminin yapılmamış olması” ve “ödevde anlam verememe” ödev yaparken zorlanılan durumların başında gelmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerine şu örnekler verilebilir: “*Garip buldum. Alışmadığım bir şey.*”, “*Şaşırdım, öğretmen neden böyle bir ödev verdi anlamadım.*”, “*Nasıl yapacağımı düşündüm.*”. Öğrencilerin, henüz sınıfta öğretimi yapılmamış konularla ilgili derse hazırlık amaçlı verilen ödevlere anlam verememiş olmaları bu tür ödevlerle ilk defa karşılaşmış olduklarını veya bu tür ödevlere daha önce çok az yer verilmiş olduğunu

göstermektedir. Geliştirme ödevlerinde sorun yaşanmasına veya zorlanılmasına sebep olan durum ise “konu üzerinde fazlaca düşünmeyi gerektirme”, “nasıl yapılacağıının bilinmemesi” ve “fazla beceri gerektirdiğini düşünme” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadelerle “*Zor olduğunu düşündüm. Nasıl yapacağımı bilemedim.*” ve “*Çok şey istedi bizden. Kendimi zorlamam gerekti.*” örnek verilebilir.

Öğrencilerin ödev yaparken zorlanma ve yardım alma gereği duymaya yönelik görüşlerine bakıldığında pekiştirme ödevlerinde 3 öğrenci; hazırlık ve geliştirme ödevlerinde ise 5 öğrenci zorlanmadıklarını belirtmiştir. Zorlanan öğrenci sayıları yardım alma durumları göz önüne alınmadığında pekiştirme ödevlerinde 15; hazırlık ve geliştirme ödevlerinde ise 13 olmuştur. Öğrencilerin alışkın oldukları pekiştirme ödevlerinde daha az zorlanmaları beklenirken bu durumun hazırlık ve geliştirme ödevleri lehine olması öğrencilerin bu tür ödevleri daha eğlenceli veya merak uyandırıcı bulmasından dolayı hissettiği yapma isteği ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Pekiştirme ödevlerinde zorlanan öğrenci sayısı daha fazla olmasına rağmen bu ödev türünde yardım alma gereği duyan öğrencilerin sayısının daha az olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ödevlere yönelik önerilerine bakıldığında en fazla frekansa sahip görüş (f=6) “resim, boyama, maket yapma şeklinde olmalı” görüşü olmuştur. Bu durumdan hareketle öğrencilerin el işi veya becerisi gerektiren, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanacakları ödevleri daha çok sevdikleri anlamı çıkarılabilir. Öğrencilerden 4’ü ödevin “eğlenceli” olması önerisinde bulunurken, 3 tanesi “alıştırma”, 2 tanesi “araştırma” olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si ödevin niteliği değil zorluğu veya miktarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bunlardan biri “orta zorlukta olmalı”, biri “ortalama miktarda olmalı” şeklindedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada ödev niteliğinin öğrenmeye katkısının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç çerçevesinde ilk olarak farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerinde etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ödev niteliğinin öğrenme düzeyine etkisini belirlemek için çoktan seçmeli testler ile SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerden faydalanılmıştır. Test sonuçları ön test, son test ve kalıcılık testleri kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca farklı ödev türlerinin ödev niteliğine bilişsel özellik ve tutum üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar aracılığıyla süreç içinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek çözüm önerilerine ilişkin görüşlere de ulaşılmıştır.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma

Araştırmanın birinci problem durumu olan “Pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin niteliğinin öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt olarak öncelikle çoktan seçmeli testlerden elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Çoktan seçmeli testler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar ödevlerin türünden bağımsız bir şekilde öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Geliştirme ve hazırlık ödev türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular geliştirme ve hazırlık ödevleri arasında fark olduğu destekleyecek niteliktedir. Geliştirme ve pekiştirme ödevlerinin

karşılaştırılmasından elde edilen bulgular geliştirme ödevlerinin öğrenci başarısı üzerinde pekiştirme ödevlerinden daha önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Hazırlık ve pekiştirme ödevleri arasındaki karşılaştırma sonuçları ise hazırlık ödevlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin pekiştirme ödevlerine kıyasla önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Test türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin son test başarıları ön test başarılarına göre önemli ölçüde artmıştır. Benzer şekilde ön test ile kalıcılık testi başarılarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kalıcılık testi başarıları da ön test başarılarına göre önemli ölçüde artış göstermektedir. Bu durum ödevlerin öğrenmeye katkısının yanı sıra öğrenilenlerin kalıcılığına da olumlu etki ettiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi arasındaki karşılaştırmada ise başarı düzeyinin farklılaştığına ilişkin yeterli düzeyde bulguya ulaşılamamıştır. Ödev türlerinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ön testlerde benzer olan öğrenci başarılarının son testlerde farklılaştığını ortaya koymuştur. Geliştirme ödev türünün kullanıldığı süreç sonunda uygulanan test sonuçlarının diğer ödev türlerinin kullanıldığı süreçlerden elde edilen sonuçlardan daha yüksek başarıya sahip olması öğrenci başarısını en çok geliştirme ödevlerinin artırdığını göstermektedir. Geliştirme ödevlerini öğrenci başarısına sağladığı katkı yönünden hazırlık ödevleri takip etmektedir. Kalıcılık testi sonuçları, son testlerden elde edilen sonuçlara paralel olarak geliştirme ödevlerinin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde de en büyük etkiye sahip ödev türü olduğunu göstermektedir. Bu durum geliştirme ödevlerinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmesi ile ilişkilendirilebilir. Pekiştirme ödevlerinin öğrenilen konuların tekrarı niteliğinde olması öğrenmeyi her ne kadar olumlu etkilese de diğer ödev türlerine göre daha az etkili olduğu söylenebilir. Hazırlık ödevleri öğrencilere ön bilgi kazandırmayı amaçlayan ödevlerdir. Öğrenmeye ve öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik etkisinin pekiştirme ödevlerinden daha fazla oluşu hazırbulunuşluğa ve ön bilgiye sahip olmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisi ile açıklanabilir.

Çoktan seçmeli testlerin öğrenci başarısına etkisinin sonuçlarını desteklemesi için elde edilen verilerin sınıf bağlamında da incelenmesine karar verilmiştir. Ödev uygulamaları sonucunda üç şubede de öğrenci başarısında artış olduğu görülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü üç şubede de öğrenci başarısını en çok artıran ödev türünün geliştirme ödevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğrenci başarısını en çok

geliştirme ödevlerinin artırdığı sonucunun sınıf bağlamıyla da desteklenmesi sağlanmıştır. Geliştirme ödevlerinin ardından öğrenci başarısına en çok katkı sağlayan ödev türünün benzer şekilde üç şubede de hazırlık ödevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü şubelerin başarı sıralamasının üç ödev türünde de benzerlik göstermesi sürece ödev niteliği dışında bir faktörün etki etmediğini göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi çoktan seçmeli testler dışında SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testler aracılığıyla da cevaplanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ödevlerin etkisi ile SOLO taksonomisinin daha üst basamaklarına yükselmesi ödevlerin öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Ödevlerin öğrenme düzeyine etkisinin ödev türleri açısından incelenmesi sonucu pekiştirme ödevlerinin en fazla SOLO taksonomisinin niceliksel boyutlarına, hazırlık ve geliştirme ödevlerininse taksonominin niteliksel boyutlarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinden iki hafta sonra uygulanan kalıcılık testlerinin ön testlerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması ödev uygulamalarının öğrenme düzeylerini artırmanın yanı sıra kalıcılığına da katkı sağladığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasındaki SOLO taksonomi düzeyleri arasındaki değişime ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde her üç ödev türünde de en fazla frekansa sahip geçişlerin daha üst basamaklara yükselme şeklinde oluşu ödev uygulamalarının öğrenme düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu dolayısıyla öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Ön testlerden son testlere doğru öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yükseldiği veya aynı kaldığı görülmüştür. Pekiştirme ödevleri sonucunda öğrenme düzeyleri arasındaki en büyük değişim taksonominin niceliksel boyutları arasında olmuştur. Hazırlık ve geliştirme ödev türlerinde yaşanan en yüksek frekansa sahip değişimler niceliksel basamaklardan niteliksel basamaklara geçiş şeklindedir. Bu durum üst düzey öğrenme boyutlarına geçişte hazırlık ve geliştirme ödevlerinin pekiştirme ödevlerine oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular araştırmada kullanılan ödev türlerinin kalıcılığı da olumlu etki ettiğini göstermektedir. Öğrenmenin kalıcılığını sağlamada hazırlık ve geliştirme ödevlerinin pekiştirme ödevlerine göre daha etkili olduğu ortaya konan bir diğer sonuçtur. SOLO taksonomisine göre daha üst düzey öğrenme basamaklarına çıkılmasını sağlayan geliştirme ve hazırlık ödev türlerinde kalıcılığın

da daha üst düzeylerde olması üst düzey öğrenmelerin öğrenmenin kalıcılığını artıracığı yönündeki görüşlerle örtüşmektedir.

Araştırmanın çoktan seçmeli testler ile SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerden elde edilen sonuçları birbirine paralellik göstermektedir. Literatürde ödev uygulamalarının akademik başarıyı artırdığına yönelik pek çok çalışma mevcuttur (Atlı, 2012; Elgit, 2019; Genç, 2019; B. Kaplan, 2006; Özben, 2006; Üstünel, 2016; Yılmaz, 2013).

Sonuç olarak çoktan seçmeli ve SOLO taksonomik testlerden elde edilen sonuçlar ile bu ölçme araçlarından elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlılığı ödevlerin öğrencilerin başarısını artırdığı ve öğrenme düzeylerinin üst basamaklara yükselmesini sağladığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin farklı ödev türlerinin etkisi ile anlamlı bulunacak düzeyde değişiklik göstermesi ile de ödev türleri kendi içlerinde öğrenmeye katkı sağlama düzeyine göre sıralanabilir. Geliştirme ödevleri öğrenmeye en fazla katkı sağlayan ödev türü olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine sunacakları ödevleri seçerken dikkate almaları gereken bir faktör olduğunu göstermektedir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmen görüşleri eylem planı öncesi ve sonrası olarak iki ayrı zamanda alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan ilk görüşme ödev ve yönelik genel görüşlere ulaşılmasını sağlarken ikinci görüşme farklı ödev türlerine yönelik olmuştur. Öğretmenlerin ödev kavramına ait tanımlamaları ödevin derse hazırlık ve pekiştirme kavramları ile sınırlandırıldığını göstermektedir. Öğretmenler bu duruma paralel olarak genelde konunun tekrarı veya pekiştirilmesi amaçlı ödev verdiklerini belirtmiştir. Bu durum Ersoy ve Anagün (2009), Gürlevik (2006) ve Uçar'ın (2018) araştırmalarında ulaşılmış olduğu “öğretmenlerin genellikle pekiştirme amaçlı ödevler verdikleri” sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin ödevlerin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ise olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenler ödevi gerekli bulma sebeplerini “öğrenmeyi olumlu etkilediği” ve “bilginin kalıcılığını sağladığı” şeklinde ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuç, Oğuz'un (2010) araştırmasında ulaşılmış olduğu öğretmenlerin “ödevlerin başarı ve kalıcılığı artırdığı” yönündeki görüşleri de desteklemektedir. Benzer bir sonuç Özer ve Öcal'ın

(2013) yaptığı araştırmada da görülmektedir. Bu durum Kalsen ve diğerlerinin (2020) ulaştığı ödevlerin öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve başarının artması gerekçesiyle gerekli bulunduğu yönelik görüşle de örtüşmektedir. Kalyoncu (2020) ise araştırmasında öğretmenlerin ödevin gerekliliğini savundukları yönünde görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler ödevle yönelik olumlu veya olumsuz tutum sergilemektedir. Öğretmenler bu durumu öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlere göre akademik başarısı yüksek öğrenciler ödevlerini isteyerek yapmaktadır. Öğretmenlerin ödev verme süreçlerinde dikkat ettikleri noktalar “yapılabilir miktarda ödev vermek, ödevin tamamlanması için gerekli süreyi belirlemek, aileleri ödev konusunda bilgilendirmek, ödevi kontrol etmek” ve “ödevle geri bildirim vermek” olmuştur. Öğretmenlerin ortak olarak belirttiği görüş “ödevin tamamlanması için gerekli süreyi belirlemek” ve “ödevi kontrol etmek” olmuştur. Benzer sonuçlar Alpayar (2020), Büyüktokatlı (2009), Çetinkaya (2019), G. Kaplan (2018) ve Kalyoncu’da (2020) görülmektedir. Öğretmenlere ait görüşlerden birinin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudu fazlalığı sebebiyle bireysel dönüt ve düzeltmeler yapılamadığı şeklinde olması Öcal’ın (2009) araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin farklı ödev türlerinin kullanıldığı süreçlere yönelik görüşlerine bakıldığında pekiştirme, hazırlık ve geliştirme türündeki tüm ödevlerin öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler pekiştirme ödev türlerinin öğrenmeye katkısını “bilginin kalıcılığını sağlama” ve “konunun anlaşılmasını sağlama” ifadelerini kullanarak belirtmişlerdir. Hazırlık ödevlerinde dikkati çeken kavram “ön bilgi edinilmesi” olmuştur. Öğretmenler geliştirme ödev türünün öğrenmeye katkısını “yaratıcılık geliştirme” ve “fikir üretme” ifadeleri ile aktarmışlardır. Öğretmenlerin eylem planı öncesinde ödevle dair daha dar kapsamlı bilgilere sahipken, eylem planı sonrasında ödevi daha farklı ifadelerle ilişkilendirmeleri süreç içerisinde ödevle yönelik daha profesyonel bir yaklaşım içine girdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler süreçte kullanılan üç ödev türünde de öğrencilerin olumsuz tutum sergilemediklerini gözlemlediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler üç ödev türünün de öğrenciler tarafından severek yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin eylem planı öncesinde alınan görüşlerinde öğrencilerin ödevle yönelik olumsuz tutumlara da sahip olduklarını belirttikleri düşünüldüğünde farklı amaçlara

hizmet eden nitelikli ödevlerin, öğrenciler üzerinde akademik başarıya katkı sağlamak dışında ödevle yönelik olumlu tutum geliştirilmesine de katkı sağladığı söylenebilir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile öğrencilerin ödev niteliğine yönelik bilişsel özellik ve tutumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Öğrencilerle yapılan ilk görüşme eylem planı öncesinde ödevle yönelik genel görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin ödev kavramını “evde yapılır, görev, öğrenmeyi sağlar, sorumluluk, tekrar, alıştırma” kavramları ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Deveci (2011), Ok’un (2018) araştırmaları sonucunda elde ettiği bulgular bu durumla uyum göstermektedir. Öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarından elde edilen görüşler ödev verildiğinde, ödev yapmaya başladığında ve ödev tamamlandığında şeklinde üç başlık altında toplanmıştır. Ödevle yönelik olumsuz görüş belirten öğrenciler bu durumun gerekçesini “ödev miktarının fazla oluşu, ödev verilen dersteki başarılarının düşük olması ve ödevin eğlenceli olmaması” olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı ödevlerin öğretmenler tarafından kontrol edildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamı ödevlerin öğrenmeye katkı sağladığına inanmaktadır. Benzer sonuçlara Kalyoncu (2020) ve Öcal’ın (2009) araştırma sonuçlarında da rastlanmaktadır.

Öğrencilerin farklı türdeki ödevlerin niteliğine yönelik görüşleri araştırmanın üçüncü problemi kapsamında incelenmiştir. Öğrencilerin olumlu tutuma yönelik en fazla sayıda görüş belirttikleri ödev türünün geliştirme türü ödevler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin olumsuz görüş belirttiği tek ödev türü pekiştirme ödevleridir ve en dikkati çeken yorum “sıkıcı” ifadesi olmuştur. Öğrencilerin tamamının uygulanan üç ödev türünü de faydalı bulduğu görülmektedir. Öğrenciler ödevleri “konunun daha iyi anlaşılmasını, öğrenmeyi ve aynı zamanda öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da sağlaması, tekrar etme olanağı vermesi, ön bilgi edinilmesi, kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmesi, kendini değerlendirme” gibi katkılar sunması açısından faydalı bulmaktadır. Alanyazında ödevin konunun anlaşılmasını sağlama, tekrar ve pekiştirme olanağı verme gibi etkilerinin olduğuna yönelik öğrenci görüşlerine sahip çeşitli araştırmalar mevcuttur (Deveci, 2011; Kalyoncu, 2020; Odabaş, 2022; Ok, 2018; Öcal, 2009; Uçar, 2018). Öğrencilerin eylem planı sonrası ödevi neden faydalı bulduklarına yönelik görüşlerinin eylem planı öncesine göre

farklılaşmış olmasına bağlı olarak farklı türdeki ödevlerin niteliğinin öğrencilerin ödevye yönelik bilişsel özelliklerini artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin ödev niteliğine yönelik en fazla sayıda görüş belirttiği ödev türü geliştirme ödevleridir. Geliştirme ödevlerini öğrenci görüşlerine göre diğer ödevlerden ayıran özellikler “diğer ödevlerden faydalı bulma, eğlenerek öğrenme, hayal gücü ve kendini değerlendirme” şeklindedir.

Sonuç olarak öğrencilerin farklı ödev türlerinin niteliğine bağlı olarak geliştirdiği bilişsel özellik ve tutumlar, öğrenme üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sebep olabileceği düşüncesinden hareketle öğretmenlerin farklı ödev türleri kullanmayı göz önünde bulundurmaları gerektiğine işaret etmektedir.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguları Tartışma

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi pekiştirme, hazırlık ve geliştirme ödevlerinin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar ve bu soruna yönelik çözüm önerilerinin neler olduğudur. Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ayrı ele alınarak incelenmiştir. Öğretmenler ödev sürecinde genel olarak ödevlerin tamamlanmaması veya yapılmaması sorunu ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun öğrenci başarısı veya öğrencinin ödev verilen derse ilgisi ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin farklı ödev türlerinin uygulanması aşamasında karşılaştıkları sorunların ödevye göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin pekiştirme ödev türüne yönelik karşılaştıkları sorun konusunda “öğrencilerin ödev yapmayı istememesi” şeklinde ortak görüşe sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin pekiştirme ödev türünde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri “ödevin yazıya dönük olmaması” ve “ders konusunun anlaşılmasının sağlanması” şeklindedir. Hazırlık ödev türünün uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunlar “yanlış bilgiye ulaşma” ve “ödevye duyulan ilgisizlik” şeklindedir. Bu durum öğrencilerin araştırma yaparak doğru kaynaklardan doğru bilgiye ulaşma konusunda eksiklikleri olduğunu düşündürebilir. Öğretmenler sorunların çözümüne yönelik olarak “öğrencilerin doğru bilgiye ulaşabileceği kaynaklara yönelik tavsiyede bulunmak” ve “ödevye yönelik bakış açısını değiştirmek” önerilerinde bulunmuşlardır. “Ödevye yönelik bakış açısını değiştirmek” ifadesinin doğrudan hazırlık ödevleri ile ilgili olmadığı, öğretmenin ifadesinden de yola çıkılarak akademik başarısı düşük olan öğrencilerin genel olarak ödevlere ilgi duymaması

durumu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Geliştirme ödev türüne yönelik sorunlarsa öğrencilerin ödevi yapmak için “gerekli malzemelere ulaşamaması” ve “ödevlerin her öğrencide etkili olmaması” şeklindedir. Geliştirme ödevlerinde yaşanıldığı belirtilen malzeme eksikliği sorunu benzer şekilde Deveci (2011) ve Çetinkaya’nın (2019) da araştırmalarında yer verdikleri sıkıntılardandır. Öğretmenler geliştirme ödevlerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak “malzeme temin edilebilecek yerlerin belirtilmesi”, “akademik başarıyı artırma” ve “velilerin ödev yapma sürecine dahil edilerek öğrencilere karşı yönlendirici olmalarının sağlanması” şeklindedir.

Öğrencilerin farklı ödev türlerinin uygulanması aşamasında karşılaştıkları sorunların ödev türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler pekiştirme ödev türünde en çok konuyu yeterince anlamamış oldukları gerekçesi ile sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ön bilgi edinilmesinin sağlanması amacını taşıyan hazırlık ödevlerinde yaşadıkları sorunları genel olarak “konunun öğretiminin yapılmamış olması” ve “ödev anlam verememe” şeklinde belirtmeleri öğretim süreçlerinde bu tür ödevlere yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hazırlık ödevlerinin öğrenci başarısı ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri nedeniyle öğrenmeye katkı sağladığı görüldüğünden öğretmenlerin ödev verme süreçlerinde bu durumu göz önünde bulundurmaları gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin geliştirme ödevlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin en fazla sayıda görüş belirttikleri ifade “ödevin tamamlanması için konu üzerinde fazlaca düşünmeyi gerektirmesi” şeklindedir. Bu durum araştırmadan elde edilen geliştirme ödevlerinin daha üst düzey öğrenme düzeylerine katkı sağladığı sonucu ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin üç ödev türünde de zorlandıklarını veya yardım alma gereği duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ödevlerin nasıl olması gerektiğine yönelik önerilerinden elde edilen sonuçlara göre el becerisi gerektiren, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ödevlere karşı olumlu yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Öğretim pek çok faktörün bir araya geldiği karmaşık bir süreç olduğundan sorunlar yaşanması kaçınılmazdır. Bu sorunlar doğrudan öğrenci kaynaklı olabileceği gibi başka faktörlerin etkisiyle de ortaya çıkabilir. Burada önemli olan sorunun görmezden gelinmemesi ve sebebinin ortaya konulması ve çözülmesidir. Farklı ödev türlerinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmacı tarafından fark edilen sorunların başında, araştırmanın yürütüldüğü üç sınıftan kendi sınıfı dışındaki sınıflarda bulunan öğrencilere ödevden ne istenildiğinin yeterince aktarılmamış olması

yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin yaş grubu itibariyle sorun yaşanmasının normal olabileceğini düşündürürken öğretmenlerin bu konuda daha dikkatli davranması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerde en yüksek başarıya sahip sınıfın araştırmacının kendi sınıfı olmasının görülmesi, araştırmacının ödevlerin kullanıldığı öğretim sürecini daha profesyonelce gerçekleştirdiğini düşündürmektedir. Ödevin yapılış sürecinde dikkat edilmesi gerekenlerin ve ödevde verilen geri bildirimlerin aktarımının farklılaşması ödevler aracılığıyla ulaşmak istenen hedefin ne derece kazanıldığını etkilemiş görülmektedir. Bu durumun daha sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve öğretim süreçlerinde ödevi kullanmakta olan öğretmenlere nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Ödev niteliğinin öğrenmeye katkısının değerlendirildiği bu çalışmada araştırma sorularına paralel olarak elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Çalışma grubu öğrencilerinin çoktan seçmeli test sonuçları incelendiğinde eylem planı sonrası öğrenci başarılarında artış olduğu görülmüştür. Bu durum ödevlerin öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu ve öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir.
- Öğrencilerin ödev uygulamalarının bitiminden iki hafta sonra tekrar uygulanan çoktan seçmeli test sonuçlarında ön test sonuçlarına göre daha yüksek başarı göstermesi ve bu testlerden elde edilen sonuçların son test sonuçları ile farklılık göstermemesi ödevlerin bilgilerin kazanılması kadar kalıcılığı üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
- Ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçların analizinde ödev türlerinin üçünün de öğrenme üzerinde etkili olduğu; bu ödev türleri içerisinde en etkilisinin geliştirme türü ödevler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çalışma grubu öğrencilerinin öğrenme düzeylerine ait sonuçlarının SOLO taksonomik sınıflandırmaya göre incelenmesi sonucu ödevlerin etkisi ile öğrenme seviyelerinde daha üst basamaklara doğru değişim olduğu görülmüştür. Bu durumda ödevlerin öğrenme seviyeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu dolayısıyla öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir.
- SOLO taksonomiye göre hazırlanmış testlerin kalıcılık uygulaması sonuçlarının daha üst düzeylerde yoğunlaşmış olması ödev uygulamalarının öğrenme düzeylerinin gelişiminin yanı sıra kalıcılığına da katkı sağladığını göstermektedir.
- Pekiştirme ödevleri taksonominin en fazla niceliksel boyutları üzerinde değişime sebep olurken hazırlık ve geliştirme ödevlerinin daha üst ve niteliksel boyutlara doğru değişim sağladığı görülmüştür. Üst düzey öğrenme seviyelerine ulaşan öğrenci sayıları ve yüzde değerlerine bakıldığında en fazla katkıyı geliştirme ödevlerinin sağlaması ulaşılan bir diğer sonuçtur. Benzer şekilde öğrenmenin kalıcılığına da en fazla etki eden ödev türünün geliştirme ödevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Eylem planı öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin ödev konusundaki bilişsel özellikleri veya yeterlilikleri düşük düzeydedir. Öğretmenlerin eylem planı sonrası görüşlerine bakıldığında bu durumun değiştiği gözlemlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin araştırma kapsamında aldıkları eğitim ve yaptıkları uygulamalarla bilişsel özelliklerinin ve yeterlilik düzeylerinin arttığı söylenebilir.
- Öğrencilerle eylem planı öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin ödev kavramına ve ödevin öğrenmeye sağladığı katkıya ilişkin görüşlerinin kapsamının dar olduğu görülmüştür. Öğrencilerle eylem planı sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin ödevle yönelik bilişsel özelliklerinin arttığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ödevlerin öğrenmeye olan katkısına yönelik görüşlerindeki ifadelerinin ödev niteliğine göre farklılık göstermesi de bu durumu desteklemektedir. Ayrıca görüşme yapılan bütün öğrenciler her üç ödev türünün de öğrenmelerine katkı sağladığına yönelik görüş belirtmiştir.
- Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ödev niteliğine yönelik tutumları farklı ödev türlerinin niteliğinin etkisi ile olumlu yönde bir değişim göstermektedir.

Öğrenci görüşlerine göre ise öğrencilerin eylem planı öncesi tutumlarında olumsuz ifadelerle daha fazla rastlanmaktayken eylem planı sonrası ödevlerin niteliğine bağlı olarak tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Bu durum farklı ödev türlerinin kullanılmasının öğrencilerin ödevle yönelik tutumları üzerinde olumlu etki sağladığını göstermektedir.

Sonuç olarak ödevlerin dahil edildiği öğretim süreçlerinin öğrenci başarısını artırdığı, öğrenme düzeylerinde daha üst basamaklara doğru değişim sağladığı özetle öğrenmeye katkı sağladığı, öğrenci başarısı ve öğrenme düzeyleri üzerinde en etkili ödev türünün ise geliştirme ödevleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin farklı nitelikteki ödevleri kullanmaları ödevle yönelik kendi bilişsel özelliklerini ve öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

i) Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma eylem araştırması deseninde yapılan bir araştırmadır. Farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Araştırmada veri toplama araçları olarak çoktan seçmeli testler, SOLO taksonomiye hazırlanmış testler ve görüşme formları ile araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Farklı ölçme araçları kullanılabilir.
- Araştırmada faydalanılan ödevler öğrencilerin bireysel çalışmalar yapacağı türdendir. Öğrencilere takım çalışması gerektiren ödevler verilebilir.
- Araştırmada pekiştirme, hazırlık ve geliştirme türünde ödevler kullanılmıştır. Farklı ödev türleri eklenerek etkileri incelenebilir.
- Araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile Fen Bilimleri dersinde uygulanmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde, farklı öğretim kademelerinde veya derslerde yapılabilir.
- Araştırma tek bir ünitenin farklı öğrenme alanlarına ait farklı kazanımlarıyla yürütülmüştür. Ödev türlerinin etkisi aynı kazanım üzerinden belirlenmeye çalışılabilir veya araştırma farklı ünitelerle yapılabilir.

ii) Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin genellikle pekiştirme türünde ödevler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenci başarısını en fazla artıran, üst düzey öğrenme düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip olan özetle öğrenmeye en fazla katkı sağlayan ve öğrencilerin ödevle yönelik olumlu geliştirmesinde en etkili olan ödev türünün geliştirme ödevleri olduğu sonucuna ulaşıldığından öğretmenlerin geliştirme ödevleri vermesi önerilmektedir.
- Hazırlık ödevleri öğretimi yapılacak konuya dair ön bilgi edinilmesini amaçlayan ödevlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler hazırlık ödevlerine çok az yer vermektedir. Hazırlık ödevleri öğrencilerin olumlu tutum gösterdiği ve araştırmada kullanılan ödev türleri içerisinde öğrenmeye en fazla katkı sağlayan ikinci ödev türüdür. Öğretmenlere hem öğrenmeye sağlayacağı katkı hem de öğrencilere kendi kendine öğrenme gerçekleştirme olanağı sunması açısından bu tür ödevleri vermeleri önerilmektedir.
- Pekiştirme ödevleri öğrenilen konuların tekrarına yönelik olduğundan tasarlanması en kolay ödev türü olarak düşünülebilir ancak ödevin öğrenmeye sağlayacağı katkının aynı zamanda ödevin nitelikli olmasına da bağlı olduğundan ödevler geliştirilirken bu duruma dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.
- Farklı ödev türlerinin kullanıldığı süreçlerin sonunda öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği görüldüğünden öğretmenler verdikleri ödevleri çeşitlendirebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin yetenek veya düzeylerine göre farklı türde ödevler vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ödevler öğrencilerin bireysel özellik veya ihtiyaçlarına göre farklılaştırılarak verilebilir.
- Ödevlerin öğrenciler tarafından amacına uygun olarak tamamlanması öğrencilere ödevden ne beklenildiğinin belirtilmesi ile mümkündür. Bu yüzden verilen ödevlere yönelik beklentinin öğrencilere açıkça belirtilmesi önerilmektedir.

- Ödevlerin öğrenmeye sağlayacağı katkı aynı zamanda ödevde verilen geri dönüşlere bağlıdır. Ödevlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağının belirtilmesi, ödevlerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması önerilmektedir.

iii) Politika geliştiricilere yönelik öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin ödev konusundaki bilişsel özelliklerinin ve yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinden itibaren öğretmenlere bu konuda eğitim verilerek profesyonel bir bakış açısı kazanmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere öğretim süreçlerinde ödev kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Ülkelerin eğitim sistemlerine ait ödev politikaları geliştirmeleri sağlanabilir.
- Okulların eğitim-öğretim yaptıkları kademe ve öğrencilerinin sosyokültürel özellikleri göz önüne alınarak kendi ödev politikalarını geliştirmelerine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aklar, S. (2019). *Matematik ev ödevi değişkenlerinin matematik başarıları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 42-60.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Atlı, S. (2012). *4. sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayhan, İ. (2010). Eğitimcilere yol göstermesi açısından Tab analiz programı kullanarak başarı testi hazırlama sürecinde izlenecek adımlar. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (2), 79-101.
- Bennett, S. & Kalish, N. (2006). *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*. New York: Crown.
- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Pres.
- Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *High Education*. 58, 531–549.
- Brown, M., Oke, F. E. & Brown, D. P. (1982). *Curriculum and instruction: an introduction to methods of teaching*, Mc Millan Education, Nigeria Hong Kong.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cımbız, A. T., Köksal, Ç., Köksal, M., Coşkun Cımbız, T. & Köksal, T. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin “ödev” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 19-31.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains. New York: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.
- Cooper, H. (1994). Homework research and policy: a review of the literature. *Research/Practice*, 2(2), 1-10.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. (Third edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Çetinkaya, K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 55-67.
- Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Lise öğrencilerinin “ödev” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 135-162.

- Elgit, A. (2019). *İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Emeksever, A. & Kozan, D. (2019, Ekim). *İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ödev kavramına ilişkin metaforik algıları*. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve metodları*. İstanbul, Kaya Matbaacılık.
- Ersoy, A. & Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(1), 58-79.
- Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 1-25.
- Gür, H. (2003). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. <http://www.matder.org.tr/ev-odevi-yapma-stillerinin-akademik-basariya-etkisi/> adresinden edinilmiştir.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435–450.

- Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.
- Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4.sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf ‘yaşamımızı yönlendiren elektrik’ ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızıgül, H. G. (2018). *Ortaokul matematik dersinde verilen ev ödevlerine yönelik veli görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2000). *The end of homework: how homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayınevi.
- MacBeat, J. & Turner, M. (1990). Learning out of school: homework, policy and practice. A Research Study Commissioned By The Scottish Education Department. *Sales and Publications*, Glasgow: Jordanhill College.
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum.
- McEwan, E. (1998). *Ödevimi köpekler kaptı, çocuğunuzun ödev sorunlarıyla başa çıkmanızın yolları, ana babalara pratik öneriler*. Hyb Yayıncılık.

- Ocak, G. (2021). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar*. Pegem Akademi.
- Odabaş, C. (2022). *Çevrimiçi ödevlerin önceki başarılar öz-yeterlik sorumluluk motivasyon ve akademik başarı bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odabaş, C. & Aslan, E. (2020). Ödev ve ödev uygulamaları. E. Bay & R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili öğretim stratejileri içinde* (s. 355-382). Pegem Akademi.
- Oğuz, M. A. (2010). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri (Yozgat ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Emel Matbaacılık.
- Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- O'Neill, G. & Murphy, F. (2010). Guide to taxonomies of learning. *UCD Teaching and Learning/ Resources*.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özben, B. D. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. & Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1). 133-149.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Paulu, N. (1998). *Helping your students with homework: a guide for teachers*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

- Perkins, P. G. & Milgram, R. B. (1996). Parental involvement in homework: a double-edge sword. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6(3), 195–203.
- Saracaloğlu, A. S. & Eranıl, A. K. (2019). *Eğitimde eylem araştırmaları*. Nobel Yayın.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1(1), 80-87.
- Şen, H. Ş. & 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.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşlıcalı, Ö. (2020). *Ödev verme sıklığının ve ödev yapma sürelerinin 4. sınıf matematik derslerinde öğrenci başarısı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TIME (1999). Too much homework. How it's hurting our kids, and what parents should do about it. <https://content.time.com/time/covers/0,16641,19990125,00.html> adresinden edinilmiştir.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 136-154.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu Saban, A. & Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev*. Anı Yayıncılık.
- Uçar, G. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstünel, M. F. (2016). *Ödevin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-212.
- Walberg, H. J. (1999). Productive teaching. In H. C. Waxman ve H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice research*, 75–104. Berkeley, CA: McCutchen.
- Westfall, P. H., Johnson, W. O. & Utts, J. M. (1997). A Bayesian perspective on the Bonferroni adjustment. *Biometrika*, 84(2), 419-427.
- Yel, M. (2019). *Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ek 1. Ödevler**Ödev No:** 1**Ders:** Fen Bilimleri**Ünite:** Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**Bölüm:** Aydınlatma Teknolojileri**Kavramlar:** Geçmişten günümüze aydınlatma teknolojileri, aydınlatma araçlarının önemi**Ödevin amacı:**

- Aydınlatma araçlarının isimleri, temel özellikleri ve geçmişten günümüze doğru sıralanışına dair bilgilerin tekrar edilmesi
- Aydınlatma araçlarının harcadığı enerji ve kullanım süreleri göz önünde bulundurarak karşılaştırılması

Ödevin süresi: 01-04/04/2022 (3 gün)**Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:**

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ders kitabımızın konuyla ilgili sayfalarını ve ders defterimize eklediğimiz notlarımızı dikkatlice okuyunuz.
- Ödev kağıdımızda yer alan bölümleri sizden istenenler doğrultusunda dikkatlice doldurunuz.

Öğrencinin Adı, Soyadı: Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
TOPLAM				

Ödev No: 2**Ders:** Fen Bilimleri**Ünite:** Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**Bölüm:** Uygun Aydınlatma**Kavramlar:** Uygun aydınlatma ve önemi, aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı**Ödevin amacı:**

- Uygun aydınlatmaya ve aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı için alınacak önlemlere yönelik bilgilerin tekrar edilmesi

Ödevin süresi: 08-18/04/2022 (10gün*)**Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:**

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ders kitabımızın konuyla ilgili sayfalarını ve ders defterimize eklediğimiz notlarımızı dikkatlice okuyunuz.
- Ödev kağıdımızda yer alan bölümleri sizden istenenler doğrultusunda dikkatlice doldurunuz.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
TOPLAM				

* 11-15/04/2022 tarih aralığının yarı yıl tatili olmasından kaynaklanmaktadır.

Ödev No: 3**Ders:** Fen Bilimleri**Ünite:** Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**Bölüm:** Işık Kirliliği**Kavramlar:** Işık kirliliği**Ödevin amacı:**

· Işık kirliliğinin nedenlerine yönelik araştırma yapılarak edinilen bilgilerin sunulması

Ödevin süresi: 18-22/04/2022 (4 gün)**Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:**

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Sınıfta size tanıtılmış olan bilgi kaynakları içerisinde hangisi veya hangilerinden faydalanacağınızı belirleyiniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ödev kağıdınızda yer alan bölümleri sizden istenenler doğrultusunda dikkatlice doldurunuz.
- Edindiğiniz bilgilerin sunumunu sınıfta arkadaşlarınıza yapınız.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
SUNMA Etkili ve dikkat çekici sunum yapma				
TOPLAM				

Ödev No: 4

Ders: Fen Bilimleri

Ünite: Aydınlatma ve Ses Teknolojileri

Bölüm: Işık Kirliliği

Kavramlar: Işık kirliliği ve olumsuz etkileri, ışık kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler

Ödevin amacı:

· Işık kirliliğinin olumsuz etkilerine yönelik araştırma yapılarak edinilen bilgilerle ışık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler sunulması

Ödevin süresi: 25-29/04/2022 (4 gün)

Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Sınıfta size tanıtılmış olan bilgi kaynakları içerisinde hangisi veya hangilerinden faydalanacağınızı belirleyiniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ödev kağıdınızda yer alan bölümleri sizden istenenler doğrultusunda dikkatlice doldurunuz.
- Edindiğiniz bilgilerin sunumunu sınıfta arkadaşlarınıza yapınız.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
SUNMA Etkili ve dikkat çekici sunum yapma				
TOPLAM				

Ödev No: 5**Ders:** Fen Bilimleri**Ünite:** Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**Bölüm:** Geçmişten Günümüze Ses Teknolojileri**Kavramlar:** Ses düzeyini değiştirmeye yarayan teknolojiler, işitme yetimizi geliştirmeye yönelik teknolojiler, ses kayıt teknolojileri**Ödevin amacı:**

- Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerinin karşılaştırılması ve bu araçların icat edilmemesi durumunda yaşamımızda ne tür değişikliklerin olacağının sorgulanması
- Geçmişten günümüze ses teknolojilerinin göstermiş olduğu değişimi göz önünde bulundurarak gelecekte kullanılabilecek ses teknolojilerinin ne tür özelliklere sahip olabileceğine dair tahminde bulunulması ve hayal edilen tasarımın tanıtılması
- Ses şiddetini değiştirmeye yarayan araçları ve bu araçların olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıtan bir afiş tasarlanması

Ödevin süresi: 13-16/05/2022 (3 gün)**Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:**

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Ders kitabımızın konuyla ilgili sayfalarını ve ders defterimize eklediğimiz notlarımızı dikkatlice okuyunuz.
- Afiş tasarımında faydalanacağınız araç ve gereçleri (kağıt, karton, boya kalem, resim vb.) belirleyiniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ödev kağıdınızda yer alan bölümleri sizden istenenler doğrultusunda dikkatlice doldurunuz.
- Tasarımınızın sunumunu sınıfta arkadaşlarınıza yapınız.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
SUNMA Etkili ve dikkat çekici sunum yapma				
TOPLAM				

Ödev No: 6**Ders:** Fen Bilimleri**Ünite:** Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**Bölüm:** Ses Kirliliği**Kavramlar:** Ses kirliliği ve olumsuz etkileri, ses kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler**Ödevin amacı:**

- Ses kirliliğinin nedenlerinin ve sebep olabileceği olumsuz etkilerinin sorgulanarak açıklanması
- Ses kirliliğini ortadan kaldırabilecek çözüm yolları üretilmesi, bu çözüm yolları içerisinde sorunu en kısa sürede çözecek en az maliyetli olanının seçilmesi ile seçilen çözüm yolunun hazırlanan ölçek aracılığıyla öğrenci tarafından değerlendirilmesi

Ödevin süresi: 20-23/05/2022 (3 gün)**Ödev yaparken izleyeceğiniz yol:**

- Yapacağınız ödevle ilgili ailenize bilgi veriniz.
- Kullanacağınız araç ve gereçleri hazırlayınız.
- Ders kitabınızın konusuyla ilgili sayfalarını ve ders defterimize eklediğimiz notlarımızı dikkatlice okuyunuz.
- Ödev kağıdınızda yer alan “sorunu ortadan kaldırmak için bulduğunuz çözüm yollarını listeleme, listenizde yer alan çözüm yollarından en kısa sürede etkili olabilecek, en az maliyetli olanını belirleme, belirlediğiniz çözüm yolunu bulundurdıkları özellik bakımından gözden geçirme” bölümlerini dikkatlice doldurunuz.
- Bulduğunuz çözüm yolunun sunumunu sınıfta arkadaşlarınıza yapınız.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: 4/ ...

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme				
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama				
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme				
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi				
SUNMA Etkili ve dikkat çekici sunum yapma				
TOPLAM				

Ek 2. Ödev Değerlendirme Rubriği

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	İyi	Orta	Yeterli	Yeterli değil
	4	3	2	1
ZAMANLAMA Ödevi zamanında teslim etme	Ödev zamanında teslim edildi.	Ödev 1 gün sonra teslim edildi.	Ödev 2 gün sonra teslim edildi.	Ödev 3 gün sonra veya daha fazla gecikmeli olarak teslim edildi.
TAMAMLAMA Ödevin bölümlerini amaca uygun tamamlama	Amaca uygun bütün bölümler dikkate alınarak tamamlanmış.	Amaca uygun çoğu bölüm dikkate alınarak tamamlanmış.	Amaca uygun bölümler kısmen dikkate alınarak tamamlanmış.	Amaca ve bölümlerin gerektirdiği özelliklere uygun değil.
İÇERİK Yeterli ve doğru bilgi toplama ve bilgileri doğru şekilde düzenleme	Yeterli ve doğru bilgilerle tamamlanmış.	Çoğu yeterli ve doğru bilgilerle tamamlanmış.	Kısmen yeterli ve doğru bilgilerle tamamlanmış.	Yeterli ve doğru bilgilerle tamamlanmamış.
ÖZGÜNLÜK Ödevin özgün ve yaratıcı fikirler içermesi	Ödevdeki fikirler yaratıcıdır.	Ödevdeki fikirler çoğunlukla yaratıcıdır.	Ödevdeki fikirler kısmen yaratıcıdır.	Ödevdeki fikirler yaratıcı değildir.
SUNMA Etkili ve dikkat çekici sunum yapma	Ödev etkili ve dikkat çekiciydi.	Ödev çoğunlukla etkili ve dikkat çekiciydi.	Ödev kısmen etkili ve dikkat çekiciydi.	Ödev etkili ve dikkat çekici değildi.
TOPLAM				

Ek 3. Çoktan Seçmeli Başarı Testleri

Başarı Testi 1

1. Katı haldeki hayvansal yağ gibi yavaş yanan maddelerin eritilmesinin ardından eritilen bu maddelerin bir fitilin üzerine dökülmesi ile elde edilmiştir. Günümüzde de kullanılmaktadır.

Paragrafta bahsedilen aydınlatma aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kandil B) Meşale
C) Mum D) Gaz lambası

2. İnsanlar gaz lambasının icadından önce meşale, kandil ve mum kullanmaktaydı. Ancak gaz lambasından önce kullanılan bu aydınlatma araçlarının kullanımı oldukça zordu. İlk olarak 9.yüzyılda üretilen gaz lambalarında ham petrol kullanılmaktaydı. Bin yedi yüzlü yıllarda geliştirilerek önce evlerin sonra sokakların aydınlatılmasında kullanılması ile giderek yaygınlaştı.

Paragrafa göre gaz lambasının icat edilmesinde etkili olan neden aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kendinden öncekilerin kullanımının zor olması
B) Kullanımının kısa süreli olması
C) Petrolün pahalı bir kaynak olmaması
D) Taşınabilmesi

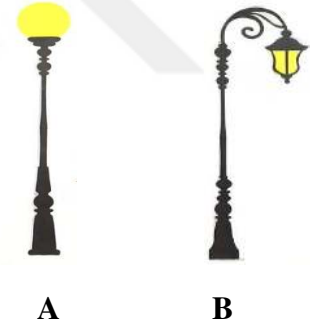
3. Aşağıdaki tabloda her aydınlatma aracı bir sembolle gösterilmiştir.

Ampul	★
Kandil	●
Gaz lambası	■
Floresan lamba	▲

Aydınlatma araçlarını geçmişten günümüze sıralarsak sembollerin görünümü nasıl olur?

- A) ★ - ● - ■ - ▲
B) ■ - ● - ★ - ▲
C) ★ - ▲ - ■ - ●
D) ● - ■ - ★ - ▲

4.



Yukarıdaki sokak aydınlatmaları hakkında verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) A lambası tasarruflu aydınlatma sağlar.
B) B lambası ışığın gökyüzüne gitmesini engellemiştir.
C) B lambasının aydınlatması yanlıştır.
D) A lambası sokak aydınlatması için daha uygundur.

5. ☐ Ampuller, floresan lambalardan daha tasarrufludur.

☐ Halojen lambalar ampullerden fazla ışık yaymaktadır.

☐ Led lambalar floresandan daha uzun ömürlüdür.

Yukarıdaki ifadelerden doğru olanların önündeki kutucuklar boyandığında hangi seçeneği elde ederiz?

- A) ☐ B) ☐ C) ☐ D) ☐
- ☐ ☐ ☐ ☐
- ☐ ☐ ☐ ☐

6. I. Ortamdaki ışık ne kadar çok ve parlaksa göz sağlığımız için o kadar faydalıdır.

II. Televizyon, tablet, bilgisayar gibi araçları karanlıkta kullanmak göz sağlığımızı korur.

Yukarıdaki ifadeler için hangisi söylenebilir?

- A) Her ikisi de doğrudur.
- B) Her ikisi de yanlıştır.
- C) Yalnız I doğrudur.
- D) Yalnız II doğrudur.

7. Aşağıdakilerden hangisi aydınlatma teknolojilerinin faydalarından değildir?

- A) Fabrikaların aydınlatılması ile geceleri de üretim yapılmaktadır.
- B) Hastanelerde ameliyatların yapılmasını kolaylaştırmıştır.
- C) Güneş ışığına ihtiyacımız kalmamıştır.
- D) Cadde ve sokakların aydınlatılması sayesinde geceleri de güvende olmamızı sağlamaktadır.

8.



Mert sağ elini kullanan bir öğrencidir.

Buna göre ders çalışırken ışık kaynağı doğru bir şekilde nasıl yerleştirilmelidir?

- A) Işık masanın tepesine yerleştirilmelidir.
- B) Işık sağ taraftan gelmelidir.
- C) Masanın iki yanına da ışık kaynağı yerleştirilmelidir.
- D) Işık sol taraftan gelmelidir.

9. Aşağıdakilerden hangisi enerji tasarrufuna yönelik bir davranış değildir?

- A) Gereksiz lambaların kapatılması
- B) Ampul yerine led lambaların kullanılması
- C) Sokak lambalarının gökyüzüne yönlendirilmesi
- D) Ortamın uygun ampullerle yeterince aydınlatılması

10. I. Bilgisayar ve televizyon karşısında uzun süre kalmalıyız.

II. Güneşe çıplak gözle bakmamalıyız.

III. Çok fazla aydınlatılmış ortamlar tercih etmeliyiz.

IV. Çok az aydınlatılmış ortamlar göz sağlığımız için faydalıdır.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) I B) II C) III D) IV

11. Selma öğretmen Fen bilimleri dersinde dört öğrencisini aşağıdaki aydınlatma araçlarını anlatmaları için görevlendirmiştir.



Yeşim Murat Nil Batuhan

Sunumlar günümüze en uzak aydınlatma aracından başlanarak yapılacağına göre 3. sunumu yapacak olan öğrenci aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yeşim B) Murat
C) Nil D) Batuhan

12. I. Uçakların gece iniş ve kalkış yapabilmesi için havaalanlarında aydınlatma teknolojileri kullanılır.

II. Ambulans, itfaiye ve polis araçlarında ikaz amacıyla aydınlatma teknolojileri kullanılır.

III. Fotoğrafçılar, fotoğrafların güzel ve net olması için aydınlatma teknolojileri kullanır.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi veya hangileri aydınlatma teknolojilerinin insan yaşamına olumlu etkilerindendir?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) II ve III
D) I, II ve III

13. Bir öğretmenin Fen Bilimleri dersinde sorduğu soru ve öğrencilerinin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Öğretmen: Neden tasarruflu ampuller kullanmalıyız?

Gökçe: Daha az enerji harcamak için.

Başar: Ülke ekonomisine katkı sağlamak için.

Doğa: Daha güçlü ışık sağlamak için.

Anıl: Yüksek enerji ile uygun aydınlatma sağlamak için.

Buna göre öğretmenin sorusuna hangi öğrenciler doğru cevap vermiştir?

- A) Gökçe ve Doğa
B) Anıl ve Doğa
C) Gökçe ve Başar
D) Başar ve Anıl

14.



1. Günümüzde kullanılır.
2. Işık şiddeti azdır.
3. Aydınlattığı alan büyüktür.
4. Uzun süre kullanılır.



1. Geçmişte kullanılmıştır.
2. Işık şiddeti fazladır.
3. Aydınlattığı alan küçüktür.
4. Uzun süre kullanılmaz.

Yukarıdaki ifadelerde geçmişte ve günümüzde kullanılan aydınlatma araçlarının karşılaştırılması yapılırken kaçınıcı maddede hata yapılmıştır?

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

15. Aydınlatma araçlarını tasarruflu kullanarak aile ve ülke bütçesine katkı sağlamış oluruz.

Yukarıdaki ifadeye göre aşağıdakilerden hangisini yapmak bu durumun tam tersi etkiye sebep olur?

- A) Binaları güneş ışığından faydalanacak şekilde inşa etmek
- B) Güneş ışığından mümkün olduğunca az yararlanmak
- C) Lambaların tozunu düzenli şekilde almak
- D) Normal ampuller yerine tasarruflu ampuller kullanmak

Başarı Testi 2

1. Gökyüzüne yönelen aydınlatma araçları aşağıdakilerden hangisine zarar vermektedir?

- A) Deniz kaplumbağalarına
- B) Göçmen kuşlara
- C) Balıklara
- D) Böceklerle

2. Aşağıdaki yerleşim yerlerinden hangisinde ışık kirliliğinin daha az olması beklenir?

- A) Köy
- B) Kasaba
- C) İl
- D) İlçe

- 3. I. Bitkilerin ve ağaçların erken çiçek açması
- II. Yarasa gibi gece avlanan canlıların avlanamaması
- III. Elektrik enerjisi israfı
- IV. Göçmen kuşların zamanından önce veya sonra göç etmesi
- V. Işığın karanlıkta saklanan böcekleri kendisine çekmesi

Yukarıda yer alan etkilerden kaç tanesi ışık kirliliği sonucu oluşmaktadır?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

4. “Yapılan bir araştırmaya göre kırsal bölgelerde geceleri görülen yıldız sayısı 2000 iken şehir merkezlerinde bu sayı yaklaşık 5’tir.”

Aşağıdakilerden hangisi bu duruma bağlı olarak geliştirilmiş bir çözümdür?

- A) İnsanların şehir merkezinden köylere göç etmesi
- B) Teleskobun icat edilmesi
- C) Gökyüzü gözlemlerinin yapılmamasına karar verilmesi
- D) Gözlemevlerinin şehir dışında, okyanusların ortasındaki adalarda ve tepelerin üzerinde kurulması

5. Canan, Fen Bilimleri defterine aşağıdaki bilgileri yazıyor.

- Binalarda harekete duyarlı lambalar kullanmak ışık kirliliğini azaltır.
- Gökyüzündeki yıldızlar gökyüzüne yönelen ışıklar sayesinde daha net görülür.
- Işık kirliliği aydınlatma araçlarının yanlış kullanımı sonucu oluşur.
- Taşıtların artması ışık kirliliğine sebep olmaz.
- Park, bahçe ve spor alanlarının fazla aydınlatılması ışık kirliliğine sebep olur.

Canan, defterine yazdığı her doğru bilgi için 10 puan alıp, her yanlış cevabında 3 puan kaybedecektir. Doğru bilgilerin sayısı yanlış bilgilerden fazla ise ek olarak 15 puan kazanacaktır.

Bu durumda Canan kaç puan alır?

- A) 21
- B) 30
- C) 39
- D) 41

6.

	Işık bir enerji türüdür.
	Reklam panoları, mağaza vitrinleri, park ve bahçe aydınlatmaları ışık kirliliğine yol açar.
	İnsanlar daha fazla aydınlanma için enerji tüketimine teşvik edilmelidir.
	Bina girişlerinde otomatik ampuller kullanılmalıdır.
	Binaların dıştan aydınlatılmasına sınırlama getirilmelidir.

Yukarıdaki tabloda doğru ifadelerle “✓” işareti konulduğunda tablonun görünümü nasıl olur?

A)

✓
✓
✓
✓

B)

✓
✓
✓

C)

✓
✓
✓
✓
✓

D)

✓
✓
✓
✓

7.

- aydınlatmalar
- azdır
- fazladır
- doğal hayata

Aşağıdaki cümleler yukarıdaki kelimelerle eşleştirilerek boşluklar tamamlanacaktır.

- Işık kirliliği kırsal bölgelerde daha.....

- Işık kirliliğinin olumsuz etkileri vardır.

- Gereksiz yere yapılan ışık kirliliğine sebep olur.

Bu durumda hiçbir cümle ile eşleşmeyen kelime hangisidir?

A) aydınlatmalar

B) azdır

C) fazladır

D) doğal hayata

8. I. Sokak lambaları güneş yeteri kadar aydınlatığında otomatik olarak sönmelidir.

II. Işıklandırma aşağı yönde değil yukarı yönde olmalıdır.

III. Gece kapanan iş yerlerinin ışıkları gece boyu açık bırakılmalıdır.

Yukarıdakilerden hangileri ışık kirliliğini önlemeye yönelik değildir?

A) Yalnız I

B) I ve II

C) II ve III

D) I, II ve III

9. I. Işıklı reklam ve ilan panoları 24 saat açık bırakılmalıdır.

II. Zaman ayarlı sokak lambaları kullanılmalıdır.

III. En çok ışık veren lambalar kullanılmalıdır.

IV. Geceleri tüm sokak lambaları yakılmamalıdır.

Yukarıda verilenlerden hangileri ışık kirliliğini azaltmaya yönelik önlemlerdendir?

- A) I ve III
- B) II ve IV
- C) I, II ve IV
- D) II, III ve IV

10.

Aydınlatma teknolojileri teknolojinin diğer alanlarında olduğu gibi yanlış kullanıldığında zararlı etkiler doğurabilir.

D

Y

Işık kirliliği ülke ve aile ekonomisine ekonomik zarar verir.

Sokak lambalarının yanlış yerleştirilmesi ışık kirliliğine neden olur.

D

Y

1. çıkış

2. çıkış

D

Y

3. çıkış

4. çıkış

Yukarıda verilen birbiriyle bağlantılı ifadelerin doğru (D) ya da yanlış (Y) oluşuna göre yukarıdan aşağıya doğru ilerlendiğinde kaç numaralı çıkışa ulaşılır?

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

Başarı Testi 3

1.

Fonograf $\Rightarrow$ ▲ $\Rightarrow$ Kaset $\Rightarrow$ ●

Ses teknolojilerinin geçmişten günümüze sıralanışında ▲ ve ● yerine hangileri yazılmalıdır?

- | | |
|-------------|----------|
| ▲ | ● |
| A) Gramofon | CD çalar |
| B) Radyo | Plak |
| C) Gramofon | Pikap |
| D) Ampul | CD çalar |

2.

Kansere sebep olabilir.	Dikkat dağınıklığı yaratabilir.
Kalp atışları ve kan dolaşımı değişebilir.	Soğuk algınlığı oluşabilir.

Yukarıdaki tabloda ses kirliliğinin olumsuz etkilerinin olduğu kutucukları boyarsak tablo nasıl görünür?

- | | |
|----|----|
| A) | B) |
| | |
| C) | D) |
| | |

3. “Evimiz şehir merkezinde kalabalık bir cadde üzerindedir. Üstelik havaalanı da evimize çok yakın bir konumdadır.”

Yukarıdaki paragrafta evinin özelliklerini anlatan ev sahibi maruz kaldığı ses kirliliğinden kurtulabilmek için nasıl bir çözüm bulmalıdır?

- A) Cadde üzerinde başka bir yere taşınmalıdır.
- B) Sürekli kulaklık kullanmalıdır.
- C) Trafiğe çıkmamalıdır.
- D) Evinde ses yalıtım malzemeleri kullanmalıdır.

4. I. Siren ses şiddetini artırır ve uyarı amaçlı kullanılmaktadır.

II. Ses kaynağından uzaklaştıkça sesin şiddeti artmaktadır.

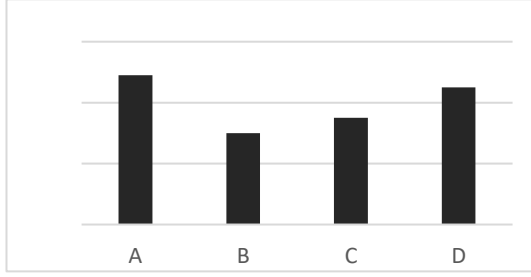
III. Strafor (köpük) ses yalıtımında kullanılan bir malzemedir.

IV. İnsan sesi yapay ses kaynağıdır.

Yukarıdaki bilgilerden kaçısı doğrudur?

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

5.



Yukarıdaki grafik A, B, C ve D ortamlarındaki ses şiddetlerini göstermektedir.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) En sessiz ortam C'dir.
- B) A ortamındaki insanlar gürültülü bir ortamda değildirler.
- C) D ortamındaki insanlar B ve C ortamlarındakilerden daha sessiz bir yerdedirler.
- D) A ortamındaki ses kirliliği diğerlerinden fazladır.

6. Gökhan: Karşı binamızda inşaat çalışması var.

Elif: Yan dairedaki komşumuz televizyonunu yüksek seste kullanıyor.

Demir: Caddeden trafiğin oluşturduğu gürültü geldiği için evimize ses yalıtımı yaptırдық.

Yağmur: Müzik dinlerken kulaklık kullanırım.

Mehmet: Dedemde işitme kaybı olduğu için işitme cihazı kullanıyor.

Arda: Kardeşimin uyanmaması için asla zili çalmam.

Hangi öğrencilerin vermiş olduğu ifadeler ses kirliliği olduğuna yöneliktir?

- A) Gökhan ve Elif
- B) Gökhan, Elif ve Demir
- C) Yağmur ve Arda
- D) Gökhan, Yağmur ve Mehmet

7.

Zaman	Sabah	Öğle	Akşam
Kişi sayısı	85	330	270

Yukarıdaki tablo bir alışveriş merkezine sabah, öğle ve akşam saatlerinde gelen ziyaretçi sayısını göstermektedir.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisini söylemek doğru olur?

- A) Sabah saatlerinde yaşanan ses kirliliği akşam yaşananlardan fazladır.
- B) En fazla gürültü öğle saatlerinde oluşmaktadır.
- C) Akşam yaşanan ses kirliliği sabah saatlerinden azdır.
- D) Ziyaretçi sayısı arttıkça ses kirliliği miktarı düşecektir.

8. I. Elektrik süpürgesi ve çamaşır makinesi gibi aletler geç saatlerde çalıştırılmamalıdır.

II. Binalarda harekete duyarlı lambalar kullanılmalıdır.

III. Binalar güneş ışığı alacak şekilde konumlandırılmalıdır.

IV. Evlerin duvarlarına köpük gibi maddeler yerleştirilmelidir.

V. Aydınlatma uygun yönde yapılmalıdır.

VI. Araç kornaları gereksiz yere kullanılmamalıdır.

Yukarıdaki yöntemler ışık ve ses kirliliği önleme durumlarına göre nasıl sınıflandırılabilir?

Işık kirliliği	Ses kirliliği
A) I – II – III	IV – V- VI
B) II – III – IV	I – V- VI
C) II – III – V	I – IV – VI
D) I – IV – V	II – III – VI

9. Su– S Tuğla– R Çift cam– N
Köpük– C Elyaf– A

Yukarıdaki kelimelerden her biri bir harfi temsil etmektedir. Buna göre ses yalıtımında kullanılan malzemelerin temsil ettiği harflerle hangi kelime yazılabilir?

- A) NAR B) SAR
C) CAN D) SAN

10. “Mahmut amca pazarda meyve ve sebze satışı yapmaktadır. Sabahın erken saatlerinde tezgahını kuran Mahmut amca akşama kadar satış yapmaktadır.”

Yukarıdaki bilgiye göre akşama kadar çalışan Mahmut amca için hangisi söylenemez?

- A) Ses kirliliğine maruz kalmıştır.
B) Sinirli ve gergin olabilir.
C) Baş ağrısı yaşayabilir.
D) Sakin bir gün geçirmiştir.

11. Aşağıdakilerden hangisi sesin şiddetini artıran araçların yararlarından değildir?

- A) Sesimizi çok daha uzağa iletmemizi sağlarlar.
B) Düşük frekanstaki sesleri duymamızı sağlarlar.
C) Geniş alanlarda ses iletimini sağlarlar.
D) Kulak sağlığını korumamızı sağlarlar.

12. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Uzun süre yüksek sese maruz kalmak işitme kaybına sebep olabilir.
B) İnsan kulağı her frekanstaki sesi duyabilir.
C) Kırsal bölgeler ses kirliliğinin yoğun olduğu yerlerdir.
D) Üretim tesisleri ve fabrikaları şehir içine yapmak ses kirliliğini önler.

Ek 4. Başarı Testlerinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Belirtke Tablosu

Başarı Testleri	Öğrenme Alanı	Kazanımlar	İlgili Soru
Başarı Testi 1	F.4.5.1. Aydınlatma Teknolojileri	F.4.5.1.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır.	1/2/3/5/7/11/12/14
		F.4.5.1.2. Gelecekte kullanılabilecek aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.	-
	F.4.5.2. Uygun Aydınlatma	F.4.5.2.1. Uygun aydınlatma hakkında araştırma yapar.	4/6/8/10
		F.4.5.2.2. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.	5/9/13/15
Başarı Testi 2	F.4.5.3. Işık Kirliliği	F.4.5.3.1. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular.	2/5/7/10
		F.4.5.3.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar.	1/3/4/5/6/7
		F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	5/6/8/9
Başarı Testi 3	F.4.5.4. Geçmişten günümüze ses teknolojileri	F.4.5.4.1. Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerini karşılaştırır.	1
		F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır.	2/4/11
	F.4.5.5. Ses Kirliliği	F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular.	5/6/7/12
		F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.	2/10/12
		F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	3/4/8/9/12

Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu 1**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU-1**

Değerli Meslektaşım;

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans eğitimi tez çalışmam kapsamında ödevlerin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerini incelemektedirim. Bu amaçla veri toplamak için tarafımdan bir form hazırlanmıştır. Form “Kişisel Bilgiler” ve “Ödev Yönelik Öğretmen Görüşleri” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya ayıracağınız kıymetli zamanınız, iş birliğiniz ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Cansu ÖZTAŞ

Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

1- Yaş:

2- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3- Öğrenim durumunuzu belirtiniz.

() Lisans () Yüksek Lisans

4- Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

II. BÖLÜM**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

1. Ödev kavramını açıklar mısınız?

2. Öğrencilerinize hangi amaçlarla ödev vermektedirsiniz?

3. Ödevlerin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Ödevlerin öğrencilere hissettirdiği duygular nelerdir?

5. Ödev uygulamalarında sorun yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür sorunlar yaşadığınızı açıklayınız.

6. Ödev belirlemekten verdiğiniz ödevlerin teslim edilmesine kadar geçen süre içerisinde hangi adımları izliyorsunuz? Özellikle dikkat ettiğiniz noktalar var mı? Var ise bunlar nelerdir?

7. Ödev uygulamalarına yönelik önerileriniz nelerdir?

Ek 6. Öğretmen Görüşme Formu 2**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU-2**

1- Öğrencilerinize konuları işledikten sonra verdiğiniz pekiştirme ve tekrar etme olanağı sunan ödevlerin öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız.

2- Öğrencilerinize konuya geçmeden önce verdiğiniz hazırlık ödevlerinin öğrencilerin sonraki konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız.

3- Öğrencilerinize konuları işledikten sonra verdiğiniz kendilerini geliştirme ve hayal dünyalarını kullanma olanağı sunan ödevlerin öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu tür ödevler verdiğinizde ne hissettiklerini gözlemliyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar var mı? Cevabınız evet ise nedenini ve çözüm önerilerinizi açıklayınız.

Ek 7. Öğrenci Görüşme Formu 1**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU-1**

Sevgili Öğrenciler;

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim ve ödevlerin etkililiği üzerine öğrenci görüşlerini incelemekteyim. Siz değerli öğrencilerin düşünceleri araştırmam için önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar bu araştırma dışında kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar için teşekkür ederim.

Cansu ÖZTAŞ

Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

- 1- Cinsiyetiniz: : ☐ Kız ☐ Erkek
- 2- Ödevinizi yaparken günlük ortalama harcadığınız süre ne kadardır?
- ☐ Hiç ödev yapmam ☐ Yarım saatten daha az ☐ Yarım saat ile 1 saat arası
- ☐ 1 saat ile 2 saat arası ☐ 2 saatten fazla

II. BÖLÜM**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

- 1- Ödev denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
- 2- Öğretmeniniz ödev verdiğinde ne hissediyorsunuz?
- 3- Verilen ödevlerle ilgili bilgilendirme yapılıyor mu? Yapılıyorsa ne tür bilgiler veriliyor?
- 4- Ödevlerinizi yapmaya başladığınızda ne hissediyorsunuz?
- 5- Ödev yaparken sorun yaşıyor musunuz? Sorun yaşıyorsanız sizce nedeni nedir?
- 6- Ödevlerinizi tamamladığınızda ne hissediyorsunuz?
- 7- Verilen ödevler kontrol ediliyor mu? Kontrol ediliyorsa nasıl kontrol ediliyor?
- 8- Ödevlerin konuyu daha iyi anlamanıza yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 9- Sizce ödevler nasıl olmalıdır?

Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu 2**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU-2**

1- Öğretmeninizin konuyu bitirdikten sonra verdiği pekiştirme ödevlerini aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir?

2- Öğretmeninizin konuyu geçmeden önce verdiği hazırlık ödevlerini aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir?

3- Öğretmeninizin konuyu bitirdikten sonra verdiği konuya farklı açılardan bakmanızı gerektiren, hayal gücünüzü kullandığınız ödevleri aldığınızda ne hissettiniz? Bu ödevlerin konuyu anlamanızda faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu ödevi yaparken zorlandınız mı veya yardım aldınız mı? Cevabınız evet ise sizce nedeni nedir?



Ek 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Farklı Ödev Türlerine Ait SOLO Taksonomi Düzeyleri

	Faz 1: Pekleştirme Ödevleri			Faz 2: Hazırlık Ödevleri			Faz 3: Geliştirme Ödevleri		
	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Ö1	TYT	ÇYT	TYT	TYT	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö2	TYT	ÇYT	TYT	TYT	İT	İT	ÇYT	İT	İT
Ö3	YÖ	İT	YÖ	TYT	TYT	İT	TYT	İT	İT
Ö4	YÖ	TYT	YÖ	YÖ	YÖ	TYT	TYT	İT	İT
Ö5	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	TYT	TYT
Ö6	TYT	İT	ÇYT	TYT	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö7	YÖ	İT	TYT	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	İT	İT
Ö8	TYT	TYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö9	TYT	ÇYT	TYT	TYT	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö10	YÖ	TYT	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ
Ö11	YÖ	TYT	TYT	YÖ	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö12	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	İT
Ö13	TYT	TYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	YÖ	İT
Ö14	TYT	ÇYT	İT	YÖ	İT	İT	ÇYT	İT	İT
Ö15	TYT	İT	TYT	YÖ	TYT	TYT	ÇYT	İT	İT
Ö16	TYT	ÇYT	TYT	TYT	İT	İT	YÖ	YÖ	YÖ
Ö17	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	TYT	İT	SY
Ö18	YÖ	TYT	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	TYT	YÖ
Ö19	TYT	TYT	YÖ	TYT	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö20	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö21	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö22	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	İT	İT
Ö23	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	YÖ	ÇYT	ÇYT
Ö24	TYT	ÇYT	ÇYT	YÖ	YÖ	TYT	YÖ	İT	İT
Ö25	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	ÇYT
Ö26	YÖ	İT	İT	TYT	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö27	YÖ	TYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö28	YÖ	ÇYT	ÇYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö29	YÖ	ÇYT	TYT	TYT	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö30	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	ÇYT	YÖ	YÖ	İT	İT
Ö31	YÖ	ÇYT	TYT	YÖ	İT	İT	YÖ	İT	İT
Ö32	TYT	ÇYT	ÇYT	YÖ	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö33	TYT	ÇYT	TYT	YÖ	İT	İT	TYT	İT	İT
Ö34	TYT	ÇYT	ÇYT	YÖ	İT	İT	YÖ	YÖ	YÖ

Ek 10. Etik Kurul İzin Belgesi

- 7) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21.04.2022 tarih, 177160 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Cansu ÖZTAŞ)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Erdal BAY'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Programı öğrencisi Cansu ÖZTAŞ'ın "Ödev Niteliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkinliğinin Analizi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

ASLI GİBİDİR

ÖZGEÇMİŞ

Cansu ÖZTAŞ, ortaöğrenimini Seyhan Rotary Anadolu Lisesi'nde tamamlayarak, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2014 yılında mezun oldu. Cansu ÖZTAŞ, 2014 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Cansu ÖZTAŞ completed her secondary education at Seyhan Rotary Anatolian High School and then graduated from Çukurova University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching in 2014. Cansu ÖZTAŞ has been working in the primary schools of the Ministry of National Education as a primary teacher since 2014.