

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN ÖDEV YÖNETİM STRATEJİLERİ İLE ÖDEV AMAÇ,  
ÖDEV İLGİ VE ÖDEVE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Didem İYİÖZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2019**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN ÖDEV YÖNETİM STRATEJİLERİ İLE ÖDEV AMAÇ,  
ÖDEV İLGİ VE ÖDEVE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Didem İYİÖZ**

**Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özlem KAF**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sedat KANADLI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2019**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN  
(Danışman)

**Üye:** Doç. Dr. Özlem KAF

**Üye:** Doç. Dr. Sedat KANADLI

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20

Prof. Dr. Serap ÇABUK  
Enstitü Müdürü

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

## ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim..... / ..... / 2019

Didem İYİÖZ

## ÖZET

### ÖĞRENCİLERİN ÖDEV YÖNETİM STRATEJİLERİ İLE ÖDEV AMAÇ, ÖDEV İLGİ VE ÖDEVE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Didem İYİÖZ**

**Yüksek Lisans Tezi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN**

**Ağustos 2019, 120 sayfa**

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Betimsel türde olan bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) bulunan ilkokullarda okuyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 932 4. sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010a) tarafından geliştirilmiş, İflazoğlu Saban (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış orjinal ismi “Homework Survey” olan “Ev Ödevleri Anketi” ile ev ödevlerine yönelik algılanan tutum ve başarıyı ölçmek için toplam 8 madde olan “Algılanan Tutum” ve “Algılanan Başarı” ölçekleri ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve değişkenlere arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ödev yönetim stratejilerinden çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile başatme, dikkati odaklama stratejilerini etkin bir şekilde uygulayabildikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin motivasyon stratejilerini orta düzeyde ve duygu kontrol stratejilerini düşük düzeyde uygulayabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin ödev amaçlara yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ödev ilgi düzeyleri, ödev tamamlama düzeyleri, öğretmen geri bildirimi, algılanan ödev tutum ve başarı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ödev yönetim stratejileri ile ödev amaçları, ödev ilgi (motivasyon ve duygu kontrol stratejileri hariç), algılanan ödev başarı ve tutumları (duygu kontrol stratejileri hariç) arasında

anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ile ödev yönetim stratejilerinden çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile başatme, dikkati odaklama stratejileri arasında anlamlı bir fark belirlenirken, motivasyon ve duygu kontrol stratejileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet ile öğrenen odaklı ödev amaç arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarken, yetişkin ve akran odaklı ödev amaç açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve ödev tamamlama, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutum arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey ile sadece çevre ve duygu kontrol stratejileri ile öğrenen odaklı ödev amaç arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ödev yönetim stratejileri uygulama düzeyi arttıkça ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutum düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ödev yönetim stratejileri, ev ödevi, ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutum.

**ABSTRACT****EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' HOMEWORK  
MANAGEMENT STRATEGIES AND HOMEWORK OBJECTIVES,  
HOMEWORK INTERESTS AND ATTITUDES TOWARDS HOMEWORK****Didem İYİÖZ****Master Thesis, Department of Primary Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN****August 2019, 120 pages**

The main aim of this study is to determine homework management strategies of primary school fourth graders, homework aim, homework interest, perceived homework achievement and attitudes and their relationships. The sample of this research which is descriptive type consists of 932 4th grade students who worked in the primary schools of Adana in Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir provinces during 2016-2017 education period and accepted to participate in the research. The research data was collected with “Homework Survey” which developed by Xu (2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010a) and adopted by İflazoğlu (2005); “Homework Achievement” and Homework Attitude” which developed by Hong and Milgram (1995) and adopted by İflazoğlu (2005), “Personal Information Form” which developed by Bacanlı (1997) and organized by the research. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test were used in the analysis of the data.

As a result of the research, it was determined that the students could effectively apply the strategies of coping with environment, time, distraction and focusing from the homework management strategies. However, it was observed that students were able to apply their motivation strategies at medium level and emotion control strategies at low level. It was revealed that the students had a high level of knowledge about homework objectives. In addition, homework interest levels, homework completion levels, teacher feedback, perceived homework attitude and achievement levels were found to be high. In the research, it was determined that there is a significant difference between homework management strategies and homework objectives, homework interest (except

motivation and emotion control strategies), perceived homework achievement and attitudes (except emotion control strategies). While there is a significant difference between gender and homework management strategies, environment, time, coping with distraction, focusing strategies, there is no significant difference between motivation and emotion control strategies. While there was a significant difference between gender and learner-focused homework aim, there was no significant difference between adult and peer-focused homework aim. A significant difference was found between gender and homework completion, homework interest, perceived homework achievement and attitude. It was found that there was a significant difference between socio-economic level and environment and emotion control strategies only between learner-focused homework aim. As a result, it is seen that homework aim, homework interest, perceived homework achievement and attitude levels increase as students' application level increases.

**Keywords:** Homework management strategies, homework, homework purpose, homework interest, perceived homework achievement and attitude.



## ÖN SÖZ

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejilerinin incelendiği bu araştırmanın; gerek yükseköğretim düzeyinde bu alanda eğitim verilirken gerek ilkokullarda bu alanla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılırken eksikliklerin ortaya konması, çözüme yardımcı olması ve ödev yönetim stratejileri alanında benzer araştırmalar yürütecek olan araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Araştırmamın tüm aşamalarında bilgi, destek ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan değerli hocam/ danışmanım Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a; yüksek lisans ders aşaması döneminde bilgilerinden faydalandığım değerli bilim insanları Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr. Mediha SARI, Doç. Dr. Özlem KAF ve Dr. M. Sencer BULUT'a; tez savunma jürimde bulunarak değerli katkılar sunan Doç. Dr. Sedat KANADLI'ya sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim. Ayrıca yüksek lisansa birlikte başladığım süreçte beni yalnız bırakmayan, birlikte yol aldığım değerli arkadaşım Burçin COŞKUN' a ve özellikle tez yazım aşamasında bana çok büyük katkılarda bulunan, desteğini esirgemeyen ve hep yanımda olan sevgili arkadaşım Hüseyin CAN'a teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her alanında bana destek olan, her zaman yanımda olan ve bütün başarılarımın mimarı olan sevgili annem Hatice İYİÖZ, sevgili babam İbrahim İYİÖZ ve sevgili ablam Tuğba SALER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Didem İYİÖZ

Adana / 2019

## İÇİNDEKİLER

|                               | Sayfa       |
|-------------------------------|-------------|
| <b>ÖZET .....</b>             | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>          | <b>vi</b>   |
| <b>ÖN SÖZ .....</b>           | <b>viii</b> |
| <b>KISALTMALAR .....</b>      | <b>xii</b>  |
| <b>TABLolar LİSTESİ .....</b> | <b>xiii</b> |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b> | <b>xvi</b>  |
| <b>EKLER LİSTESİ .....</b>    | <b>xvii</b> |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu.....      | 3  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 6  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 6  |
| 1.4. Sayıtlar.....            | 9  |
| 1.5. Sınırlılıklar .....      | 10 |
| 1.6.Tanımlar.....             | 10 |

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar .....                                 | 11 |
| 2.1.1. Ödev Yönetim Stratejileri.....                           | 11 |
| 2.1.2. Ödev Yönetim Stratejileri ve Öz-düzenleyici Öğrenme..... | 11 |
| 2.1.3. Ödev Yönetim Stratejileri ve İrade Kontrolü .....        | 13 |
| 2.1.4. Ödev Yönetim Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri .....  | 14 |
| 2.1.5. Ödevin Amaçları.....                                     | 17 |
| 2.1.6. Ödev Çeşitleri .....                                     | 18 |
| 2.1.7. Ödevin Olumlu ve Olumsuz Etkileri .....                  | 19 |
| 2.1.8. Ödevle İlişkin Tutum .....                               | 20 |
| 2.1.9. Ödev-Aile İlişkisi.....                                  | 21 |
| 2.1.10. Öğrenci Ödev İlişkisi.....                              | 21 |

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 2.1.11. Öğretmen Geri Bildirimi.....         | 22 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....               | 24 |
| 2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....    | 24 |
| 2.2.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar ..... | 30 |
| 2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi .....  | 35 |

### **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| 3.1.Araştırma Modeli .....                | 37 |
| 3.2. Evren / Örneklem.....                | 37 |
| 3.3. Verileri Toplama Araçları.....       | 42 |
| 3.3.1. Ev Ödevleri Anketi.....            | 42 |
| 3.3.2. Algılanan Ödev Başarı Ölçeği ..... | 50 |
| 3.3.3. Algılanan Ödev Tutum Ölçeği.....   | 52 |
| 3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....           | 54 |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....           | 54 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....              | 55 |

### **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

|                                                                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geri Bildirimi<br>Ödev İlgi, Ödev İlişkin Tutum, Algılanan Ödev Başarı, Algılanan Ödev Tutum<br>Düzeylerine İlişkin Bulgular.....      | 56 |
| 4.2. Ödev Yönetim Stratejilerinin; Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve<br>Tutum Düzeylerine Göre Durumu.....                                                                                 | 64 |
| 4.3. İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi,<br>Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey<br>Değişkenlerine göre Durumu..... | 73 |
| 4.4. Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geribildirimi, Ödev İlgi,<br>Algılanan Ödev Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişki .....                                                             | 81 |

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

|                                                                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi, Ödev Tutum, Öğretmen Geri Bildirimi, Algılanan Ödev Başarı, Algılanan Ödev Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum .....                              | 83 |
| 5.2. Ödev Yönetim Stratejileri; Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum.....                                                                                      | 94 |
| 5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları ile Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum ..... | 96 |

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 6.1. Sonuçlar .....                                  | 101 |
| 6.2 Öneriler .....                                   | 107 |
| 6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....               | 107 |
| 6.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... | 108 |

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b>  | <b>110</b> |
| <b>EKLER .....</b>    | <b>119</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b> | <b>120</b> |

**KISALTMALAR**

**HMS:** Homework Management Scale

**HPS:** Homework Purpose Scale



## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                           | <b>Sayfa</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları ....                                                                               | 38           |
| <b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....                                                            | 38           |
| <b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....                                                            | 39           |
| <b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Birey Sayısına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....                                                               | 39           |
| <b>Tablo 5.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesine Ait Ev Olup Olmadığına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....                                                   | 40           |
| <b>Tablo 6.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Oda Sayısına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....                                                         | 40           |
| <b>Tablo 7.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesine Ait Ulaşım Aracı Olup Olmadığına Dair Yüzde ve Frekans Dağılımları.....                                         | 41           |
| <b>Tablo 8.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....                                            | 41           |
| <b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Puanları .....                                                                                                     | 56           |
| <b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeği Puanları.....                                                                                                         | 59           |
| <b>Tablo 11.</b> Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeği Puanları .....                                                                                                             | 59           |
| <b>Tablo 12.</b> Öğrencilerin Öğretmen Geri Bildirim Puanları .....                                                                                                       | 61           |
| <b>Tablo 13.</b> Öğrencilerin Ödev İlgi Puanları.....                                                                                                                     | 61           |
| <b>Tablo 14.</b> Öğrencilerin Ödev İlişkin Tutum Puanları.....                                                                                                            | 62           |
| <b>Tablo 15.</b> Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarısı Puanları.....                                                                                                       | 63           |
| <b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Puanları .....                                                                                                         | 63           |
| <b>Tablo 17.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenen Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....  | 64           |
| <b>Tablo 18.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yetişkin Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... | 66           |

|                                                                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 19.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Akran Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....            | 67 |
| <b>Tablo 20.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ödev İlgi Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                         | 69 |
| <b>Tablo 21.</b> Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algılanan Ödev Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                           | 70 |
| <b>Tablo 22.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algılanan Ödev Tutum Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları                    | 72 |
| <b>Tablo 23.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları .....                                                  | 73 |
| <b>Tablo 24.</b> Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları .....                                                             | 74 |
| <b>Tablo 25.</b> Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları.....                                                                   | 75 |
| <b>Tablo 26.</b> Öğrencilerin Ödev İlgi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları.....                                                                   | 75 |
| <b>Tablo 27.</b> Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları .....                                                      | 76 |
| <b>Tablo 28.</b> Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları .....                                                       | 76 |
| <b>Tablo 29.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                     | 77 |
| <b>Tablo 30.</b> Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                               | 78 |
| <b>Tablo 31.</b> Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                                    | 79 |
| <b>Tablo 32.</b> Öğrencilerin Ödev İlgi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                                    | 80 |
| <b>Tablo 33.</b> Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarı ve Algılanan Ödev Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 80 |

|                                                                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 34.</b> Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geribildirimi, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları (N=932)..... | 81 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|





## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                                | <b>Sayfa</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Şekil 1.</b> Ödev yönetim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri.....           | 46           |
| <b>Şekil 2.</b> Öğretmen geribildirimi doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri .....       | 46           |
| <b>Şekil 3.</b> Ödev amaç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri .....             | 48           |
| <b>Şekil 4.</b> Ödev ilgi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri                   | 49           |
| <b>Şekil 5.</b> Ödev tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri .....            | 50           |
| <b>Şekil 6.</b> Algılanan ödev başarı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri ..... | 51           |
| <b>Şekil 7.</b> Algılanan ödev tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri .....  | 53           |

**EKLER LİSTESİ****Sayfa**

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| <b>EK 1.</b> Anket Uygulama İzni ..... | 119 |
|----------------------------------------|-----|



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim en genel anlamda kasıtlı kültürleme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim yaşam boyu ve yaşamın her alanında devam eden bir süreçtir. Okul ya da okul benzeri ortamlarda gerçekleştirilen eğitim, toplumun ve devletin belirlediği genel ve özel amaçlara ulaşılmasını sağlayacak programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler bu programa/programlara uygun bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam ederler (Yüksel, 2004). Ülkemizde ve dünyada gerçekleşen sosyal, siyasal, bilimsel, ekonomik sebeplerden ötürü okullarda uygulanan programlarda değişiklikler gerçekleşmektedir. Bunun nedeni eğitim hayatın bir parçasıdır ve dinamik bir yapıya sahip olmasıdır. Ülkemizde de benimsenmiş olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile öğrencilerin bilgiyi öğretmen rehberliğinde etkin bir biçimde kendi ön yaşantılarından hareketle yorumlayarak elde etmeleri amaçlanmıştır (Doğanay ve Sarı, 2012). Yapılandırmacılık yaklaşımı ile öğrenciye öğrenmeyi öğrenmesi, kendi öğrenmesini düzenleyecek fırsatlar tanınması ve hayatın her anında öğrenmeyi sağlamak için uygun ortamlar hazırlanması sağlanabilir. Kuiper'a (2002) göre yapılandırmacı yaklaşım sosyal ve bilişsel kuramlarla birlikte üstbilişsel özellikleri ortaya çıkarmakta ve kendi öğrenmesini düzenleyen davranışları içeren üstbilişsel gelişimi sağlamaktadır. Vygotsky (1978) sosyo-kültürel kuramı ile yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde olduğunu, kendi yaşam deneyimleriyle öğrenebildiği öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini ve bunu yaparken öğrencinin çevresindekilerle (akran ve yetişkinler) etkileşim içinde olması halinde içsel gelişimini sağlayabileceğini savunmaktadır.

Eğitim sadece okulda değil yaşamın her alanında yer almaktadır (Babadoğan, 1990). Eğitim yaşantıları okul içinde ve okul dışında planlanmış öğrenme yaşantılarıdır (Demirel, 1999). Günümüzde yaşam boyu ve hayatın her anında öğrenme esas alınmıştır. Çünkü öğrenme sürekli ve bireyseldir. Öğrenmede bireysel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Eskiden olduğu gibi öğrencileri sadece sayısal ve sözel derslerdeki başarısına göre değerlendirmekten öte bugün çoklu zeka kuramı ile birlikte bireylerin farklı zeka alan profilleri olduğu dolayısıyla öğrenirken her bir öğrencinin farklı zeka alanlarını kullandığının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bireylerin hem çoklu zeka alanlarını hem de içlerinde var olan yetenekleri ortaya

koyabilmeleri için duygusal zekalarını da olumlu yönde işleyebilmek var olan potansiyeli açığa çıkarmak bakımından çok önemli olabilir. Bunlarla birlikte her bireyin farklı zeka alanlarında baskınlığı olduğu gibi farklı öğrenme stillerine ve bunlara bağlı olarak öğrenme stratejilerini daha etkin bir biçimde kullanma çabası içinde oldukları göz önünde bulundurmadan yapılan her türlü eğitim uygulaması eksik kalabilir. Bu nedenle hem okul içi öğrenmeler hem de okul dışı öğrenmelerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hizmet edecek şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim sürecinin sadece okul içi öğrenmelerle sınırlı olmadığı düşünüldüğünde en önemli okul dışı öğrenme etkinliklerinden biri ev ödevleridir (Atlı, 2012). Barnes (2001), ödevlerin uzun yıllardır evrensel biçimde öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. Öğrenme sırasında ödev; öğrenciler için bilimsel düşünme alışkanlıkları geliştirmek, bilgiye kendi çabalarıyla erişmeyi sağlamak, problem çözme yeteneğini geliştirmek, neden sonuç ilişkisini kurmak ve kendi öğrenme yöntemini düzenlenmesini öğretmek için etkili bir yöntemdir (Hizmetçi, 2007). Okul dışında öğrenmenin devamını sağlayan yöntemlerden biri olan ev ödevleri öğrenmede kalıcılığı sağlayan bir öğrenme yöntemi olmakla birlikte bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesi için önemli bir fırsattır.

Ödevlerle ilgili birçok araştırma ve tanım yapılmıştır. Birkaç tanesi şu şekildedir; Hong ve Lee' ye (1999) göre ödevler okullarda sıklıkla kullanılan öğretme stratejilerindendir. Cooper (2001a) ödevi okuldaki ders saatleri dışında öğretmenlerin öğrencilere verdiği sorumluluklar olarak tanımlamaktadır. Gür (2002) ödevi öğrencinin öğrendiklerini tekrar ederek öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinde kendi öğrenmesine aktif katılım gösterebilmesinde en önemli etken olarak açıklamıştır. Yücel (2004, s.148) “Ödev, belli bir konu veya ünite ile ilgili olarak öğrencilerden yapmaları istenen zihinsel veya bedensel çalışmalardır.” biçiminde dile getirmektedir. “Ödev öğrencinin okul dışı zamanlarda okulda gördüğü yeni davranışları kazanmak ve pekiştirmek amacı ile bireysel ya da grup olarak yaptığı çalışmalardır” (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014, s.16). Sonuç olarak ödev ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde birbirini destekleyen ve tamamlayan ifadelerle karşılaşmaktayız. Ödevler okul ve okul dışı yaşantı arasında bağlantı kurmak için öğrencilerin pekiştirme, tekrar etme, üst düzey bilişsel özelliklerini geliştirme, sosyal yönlerini geliştirmek için yapılan, öğretmenler tarafında verilen okul görevleri şeklinde yorumlanabilir. Son yıllarda ulaşılabilen araştırmaların ödevlere daha önceki bu tanımların biraz daha ötesine geçen bir faaliyet olarak baktıkları görülmektedir (Xu ve

Wu, 2013; Xu, 2014; Hong, Mason, Peng ve Lee, 2015). Bu araştırmalar (Xu, 2006, 2008b, 2009, 2010a; Xu ve Wu, 2013; Xu, 2014) ödevi sadece akademik başarı açısından ele almaktan öte öğrencinin yaşam boyu öğrenme stratejileri gelişirmesinin bir yolu olarak görmektedir. Öğrenenin ödev yaparken uygun yönetim stratejileri kullanma davranışı kazanması ile birlikte kendi öz-düzenleyici öğrenme yönetimini kullanarak öğrenmeyi öğrenmesi sağlanabilir. Bu da öğrenenin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmesini, kullanmasını ve öğrenmeyi değerlendirmesini sağlar.

### 1.1. Problem

Günümüz eğitim programlarında; “yapılandırmacı yaklaşım”, “öğrenci merkezli öğretim”, “çoklu zeka kuramı”, “aktif öğrenme”, “öğrenme stilleri” vb. üzerinde durulmaya çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2005). Böylece eğitim sisteminde bilgiyi yapılandırarak ortaya yeni ürünler koyabilecek bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. Bu gelişmeler eğitim sisteminin öğrenci merkezli olmasını ve bu sayede öğrencinin bilgiyi elde edebilen, bilgiyi üretebilme becerisi geliştirebilen ve problem çözme yeteneklerine sahip bireyler haline almasını sağlamaktadır. Bu bağlamda günümüzde öğrenciler eğitim sürecinin edilgen bir parçası olmaktan çıkmış daha etkin bir hale kavuşmuşlardır. Eğitim sürecindeki bu anlayış değişimi ile beraber öğrencinin başarısında önemli bir etken olduğu düşünölen ödevlere bakış da değişmektedir. Öğrencilere vereceğimiz ödevler ezbere yönelik ya da sadece tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler olmamalıdır. Bunun yerine ödevler öğrenilen bilgiyi öğrencinin hayatta uygulamasını sağlayacak ve üst bilişsel yetenekleri geliştirecek bir yöntem olarak kullanılmalıdır. Ödevlerin öğrenciler için bilişsel, duyuşsal, sosyal açıdan bireysel gelişimlerinde olumlu birçok etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu olumlu etkiler ödevin seviyesinin, süresinin ve miktarının iyi ayarlanması ile gerçekteşebilir. Öğrencilere başaramayacakları kadar zor ödevler vermek yerine onların günlük hayatta da uygulayabilecekleri, üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekteşirebilecekleri ödevler verilmelidir (Yeşilyurt, 2006). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme, kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlayabilme ve üst düzey bilişsel öğrenmeleri gerçekteşirebilmeleri için okul dışı zamanda çok sık kullanılan ev ödevlerinin de önemli bir rolü vardır. Bu durumda öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenleyici ödev yönetim stratejilerinin kullanımı ödev yapımının verimliliğini artıracığı gibi öğrencinin öğrenmelerini düzenleyici stratejiler kullanmasına da katkı da bulunabilir.

Yurt içinde ve yurt dışında ev ödevlerinin etkisi ile ilgili, ev ödevlerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli tutumlarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Öğrenciler ödevden hoşlanmasalar da faydalı bulmaktalar ve düzenli ödev veren öğretmenlerin mesleklerinde daha iyi olduğunu düşünmektedirler (Hallam, 2004). Öcal'ın (2009) araştırmasına göre öğrenciler ödevle yönelik olumlu tutuma sahiptir. Öğrencilerin ödev yapma tercihleri, öğrenim gördükleri kurum türlerine ve bölümlerine göre de değişebilmektedir (Gündüz, 2005). Cooper, H., Robinson J.C. and Patall, E.A. (2006), ödevlerin öğrencilerin okula, öğretmene ve programa yönelik tutumlarını etkilemekte olduğunu açıklamıştır. Bu durumun sebebini ise verilen ödevlerin niteliği ve öğretmenin yaklaşımı ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. McMullen (2007), araştırmasında öğrencilerin ödevlerle ilgili tutumlarını etkileyen en önemli nedenlerin aile ve öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin olumlu bir tutuma, velilerin ise olumsuz tutuma sahip olduğu ancak öğrencilerin olumlu tutumlarında ailelerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarının çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Birçok öğrenci ödevi isteksizce, ceza almamak için yapmakta veya yetişkinler tarafından verilen sorumluluğu yerine getirme amacıyla tamamlamaktadır (Hong, Mason, Peng ve Lee, 2015).

Yapılan çalışmalarda ev ödevlerini bütün öğretim kademelerinde birçok farklı bakış açısı ve birçok değişken açısından incelenmiştir (Hallam, 2004; Xu ve Corno, 2006; McMullen, 2007; Xu, 2009, 2010b, 2014; Xu ve Wu, 2013; Hong, Mason, Peng ve Lee, 2015). Ancak günümüzde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birlikte eğitim alanında gerçekleşen yeni bakış açıları ve buna dayanan yeni araştırma konuları ortaya çıkmıştır. Özellikle bireyin yaşam boyu öğrenmesi, bireysel farklılıkları dikkate alınarak kendini geliştirebilmesi ve potansiyelinin açığa çıkarılması hedeflenen eğitim çalışmalarında öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme yönetim stratejileri konuları üzerinde durulması gereken eğitim adına önem arz eden konulardır. Öğrencinin yaşam boyu öğrenmesini gerçekleştirebilecek stratejiler oluşturması ve bunları uygulayabilmesi bunu yaparken de duygusal durumunu kontrol edebilmesi öz-düzenleyici öğrenmenin gerçekleşmesi sonucu oluşabilir. Bu çalışmada ele alınan ödev yönetim stratejileri ise öz-düzenleyici öğrenmenin bir parçasıdır. Bu nedenledir ki okul dışı zamanda gerçekleşen önemli bir öğretim yöntemi olan ev ödevleri yönetim stratejileri de öz-düzenleyici öğrenmeyi uygulamak için öğrencilere olanak sağlayabilir. Bu çalışma öz-düzenleyici öğrenme ile ilişkili olan ödev yönetim stratejilerini ele almıştır. Ödevler öz-düzenleyici öğrenme ile yakından ilişkili olan önemli bir okul görevidir (Cooper, 1989; Corno, 1993, 2000; Xu ve Corno, 1998; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Warton, 2001;

Xu, 2004, 2009). Çevreyi hazırlama, zamanı ayarlama, dikkat kontrolü, motivasyonu izleme ve negatif duyguları kontrol etmeyi içeren ödev yönetim stratejileri bazı çalışmalar da bir dizi farklı değişkenle (cinsiyet, okul konumu, sosyo-ekonomi, sınıf düzeyi, ödev ilgi, ödev tutum, ödev amaç vb.) incelenmiştir (Xu, 2006, 2007, 2009, 2010a, 2014; Xu ve Wu, 2013). Öğrenme stratejilerinin okul dışı öğrenmelerde de kullanılabilmesi için ödev görevi ve ödev yönetim stratejilerinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle etkili öğrenmede ödev yönetim stratejilerinin önemi belirlenmelidir. Bu çalışmada ilkokul kademesinde ödev yönetim stratejileri ele alınmıştır. İlkokul çağında öğrenme ve ödev yönetim stratejilerini geliştirmek öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşantılarında bu stratejileri uygulamalarını sağlayabilir. İlgili alan yazında farklı öğretim kademelerindeki (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) öğrencilerin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum vb. değişkenleri ele alan birden çok (Xu ve Corno, 2006; Xu, 2007, 2008b, 2009, 2010a; Xu ve Wu, 2013) araştırmaya rastlanmıştır. Ülkemizde ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde bu konuda sadece İflazoğlu Saban (2013a, 2013b, 2016) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş araştırmalara rastlanmıştır. Ülkemizde ödev yönetim, ödev amaç, ödev ilgi ve ödevlere ilişkin tutum puanlarının ilkokul düzeyinde sınındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırma yapılması önemlidir. Çalışma ile ödev yönetim stratejilerinin ilkokul kademesindeki durumunun betimlenmesi, aynı zamanda ödev yönetim stratejilerinin ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev tutum ve başarı ilişkisi ortaya konulacaktır.

“Ödevler, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının önemli göstergeleridir. Zamanında ve titiz bir biçimde ödev hazırlayan öğrenciyle baştan savma ödev hazırlayan ya da hiç ödev hazırlamayan öğrencinin çalışma tutum ve alışkanlıklarının farklı olduğu kesindir.” (Küçükahmet, 1998). Öğrenciler birçok etkenden ötürü ev ödevlerine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin ödevlere karşı tutumu, ilgisi, kaygı düzeyi ödev esnasında öğrenmeyi etkileyen durumlardır. Bu nedenle öğrencilerin ev ödevlerine karşı gösterdikleri tutum, ilgi ve motivasyonu birbirinden farklı birçok değişken açısından incelemek faydalı olabilir. Öğrencilerin; çevre, zaman yönetimi, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkati odaklama, duygu kontrolü gibi değişkenleri içeren ödev yönetim stratejileri ile öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı faktörlerden oluşan ödev amaçlarını ortaya koymak; aynı zamanda ödev yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Bu çerçevede araştırmanın problemi; İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutumları arasında bir ilişki olup olmadığıdır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri; ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutuma göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri; ödev amaç, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutum puanları cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevi yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi ve ödev ilişkili tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin en temel amaçlarından biri bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için bireyin yaşam boyu ve hayatın her anında öğrenmeye açık olması çok önemlidir. Bireyin potansiyelini açığa çıkararak kapasitesini en üst seviyeye taşıyabilmesi kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bu da topluma ve bireyin kendisine faydalı olmasını sağlayacaktır. Bu durumun eğitimde gerçekleşebilmesi için bireysel farklılıklar dikkate alınarak bireylerin kapasitelerini sonuna kadar kullanabilecekleri ortamlar oluşturmak çok önemlidir. Bireyin duygusal zekası göz ardı edilmeden bireye kendi öğrenmesini düzenlemesine olanak tanıyan öğrenmeyi öğrenme yetileri kazandırmak gerekmektedir. Bu durum öğrenme ve öz-düzenleme stratejilerinin okullarda aktif bir şekilde kullanılması ile gerçekleştirilebilir. Kişinin kendi öğrenmelerini düzenlemesinde okul içi yaşantılar kadar okul dışı öğrenme faaliyetleri olan ev ödevleri de çok önemlidir. Çünkü ev ödevleri okul dışı bir ortamda kişinin kendi materyallerini, zamanını, yardım ihtiyacını ve duygusal durumunu



hazırladığı bir durumdur. Uygun ödev yönetim stratejileri uygulayarak yapılan ev ödevleri öğrenmeye önemli katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda ödev yönetim stratejileri öz-düzenleyici öğrenmenin okul dışında da gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın öğrenen için önemi ödev yaparken ödev yönetim stratejilerini kullanma alışkanlığı kazanarak kendi öğrenmesini düzenleme sorumluluğu alması ve böylelikle yaşam boyu öğrenme yetisi kazanabilmesini sağlamaktır. Öğrenenlerin bu yetiyi kullanma düzeyleri, tercih dereceleri ayrıca ödev stratejilerini kullanırken öncelikleri çalışmamız sonucunda ortaya konulmuştur. Öğrenenin ödev öncesinde, ödev sırasında ve sonrasında hangi stratejileri, ne şekilde ve hangi önem sırasıyla kullanacağı hakkında açıklayıcı bir çalışma çıkarılmıştır. Bu çalışmadan faydalanan bir öğrenci herhangi bir ödev stratejisine sahip olmasa dahi genel olarak diğer öğrenenlerin ödev stratejileri hakkında bilgi sahibi olabilecektir. Aynı zamanda öğretmen, ebeveyn ve eğitim programı aracılığıyla ödev yönetim stratejilerinin geliştirmesine yönelik yapılacak her çalışma öğrenciler için fayda sağlayacaktır.

Öğretmen açısından bu araştırmanın yararları birçok noktada ele alınmaktadır. Yapılan başka çalışmalarda göz önüne alındığında öğretmenler için ödev önem arz eden bir yöntemdir. Öğretmenler öğrencilerin okula ödev yaparak gelmesinin fayda sağladığını düşünmektedirler. Bu noktada öğretmenin ve öğrencinin ödevden en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için öğrencinin öz düzenleyici öğrenmenin bir parçası olan ödev yönetim stratejilerini kullanmasının sağlanması gerekmektedir. Öğretmen bu çalışmayı incelediğinde öğrenenin ödev esnasında dikkat dağınık ve motivasyonlarını düşürücü etkenlerin varlığını görecektir. Öğrenenlerin ödev öncesindeki motivasyonlarının ödev esnasındaki motivasyonlarından daha fazla etken olması öğretmenlere şu uyarıyı yapmaktadır: Ödevlerin öğrencilerin içsel ve dışsal bireysel özelliklerine uygun olması, ilgi çekici olması, ödev amacın iyi aktarılması gerekmektedir. Yine öğretmenler bu çalışmadan faydalandığında öğrencilerin çevre düzenlemelerinden materyale ve çalışma ortamına yüksek düzeyde önem verdiklerini görecektir. Bu noktada öğretmenler gerek ebeveynler ile gerekse okul idaresi ile iletişim halinde olarak ödevle ilişkin materyallerin sağlanması ve çalışma ortamının ödev ve öğrenenlere uygun hale getirilmesi için önlem almalıdır. Çevre stratejilerine yüksek düzeyde önem verilmesi çalışma sonucunda açıkça ortaya çıkmış olup bu çalışma ebeveynler açısından da önemlidir. Çünkü ebeveynler öğrencilerin tercihlerini gözettiğinde bu çalışma sonucunda yer alan verilere göre hareket ettiklerinde hem öğrenenlerin ödev stratejilerindeki eksiklerini daha iyi anlayabilecekler. Hem de

öğrenenlerin ödev esnasındaki ihtiyaçlarını karşılayabileceklerdir. Bu çalışmanın öğretmen için bir faydası da şudur: Ödev amacının neler olduğu açık bir biçimde ortaya konmaktadır. Öğretmen ortaya konan çalışmalardan yararlanarak ödev verme amaçlarını belirleyebilir. Çalışmamızda öğrenciler için öğretmenin onayını almak ödev amaçlarından biri olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin ödev yapma nedenlerinden biri öğretmenden alacakları dönütlerdir. Bu nedenle ödev sürecinin sonunda öğretmenlerin ödevleri kontrol ederek öğrencilere geri dönüt vermelerinin önemi çalışmamızda belirtilmiştir. Tüm bu bilgilerin ödev sürecinde öğretmenlerimize katkı sağlayacağı ortadadır.

Ödevlerin öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler için önemi göz önüne alındığında bu çalışma eğitim politikalarını oluşturan politika uygulayıcıları açısından da önem arz etmektedir. Bu noktada öncelikle politika uygulayıcıları bu çalışmayı incelediklerinde öğrenenleri etkileyen çevre, zaman, dikkat, motivasyon, duygu kontrol stratejileri açısından bilgi sahibi olacaklardır. Çevre stratejileri inceleyen bir eğitim politikası uygulayıcısı öğrenenin neye ihtiyacı olduğunu öğrenecektir. Öğrenenin öncelikle ödev yaparken çalışma materyali ve çalışma ortamına ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde eğitim politikası uygulayıcısı fırsat eşitliği ve sosyal adalet için tüm öğrenenlerin çalışma materyali ve çalışma ortamına sahip olması gerektiğini açıkça anlayacaktır. Yine eğitim politikası uygulayıcısı öğrenenlerin çalışma materyallerine hem okul hem de ev bazında karşılaması gerektiğini bu çalışmayı inceledğinde anlayabilecektir. Tüm bunlarla birlikte ödevin öğrenen, öğretmen ve diğer faktörler açısından önemi eğitim politikacılarının ödevin eğitim programı üzerindeki rolünün farkına varması gerektiğini göstermektedir. Ödev tüm dünyada neredeyse bütün öğretmenlerce uygulanan bir öğretim yöntemiye bu yönünden en iyi şekilde faydalanmayı sağlamak eğitim politikacılarının görevi olmalıdır. Öğrencinin yaşam boyu öğrenmesini düzenleyebilecek yeteneğe sahip olması günümüz eğitim politikasının amaçlarından biridir. Bu noktada kendi öğrenmesini düzenleyerek yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan ödev yönetim stratejilerinin uygulanacağı eğitim fırsatları yaratmak eğitim programına katkıda bulunacaktır.

İlkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ev ödevi yönetim stratejilerini belirlemek ve ev ödevi yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi ve ödevle ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma ev ödevlerine yönelik düşünceleri çok boyutlu bir şekilde ele alabilmemizi sağlayacaktır. Xu'ya (2010a) göre ortak ve yaygın bir faaliyet olan ev ödevlerinin eğitimde önemli bir yere

sahip olduğu kabul görmektedir. Bu nedenle bu konuyu birçok ayrı faktöre bağı olarak ele almak bu konudaki araştırmalar adına daha aydınlatıcı olabilir. Bu alışma ev ödevi konusunda çalışma ortamı, ev ödevlerine karşı motivasyon, dikkat dağınlıklığı, zaman ayarlama, ev ödevine ailenin etkisi, ev ödevlerine öğretmenin ilişkisi, öğretmen geri dönüt stratejileri, akranların ev ödevlerine etkisi, öğrenci ödev tutumlarını inceleyen birçok değişkenin ilişkisini aynı anda kapsayan bir araştırmadır. Bu araştırmanın önemi ev ödevi yönetim stratejilerinin kullanımını ortaya koymak ayrıca öğrencinin tutumu, ilgisi, ödev amaç stratejileri gibi değişkenler ile ev ödevi yönetim stratejilerinin ilişkisini açığa çıkarmaktır. Öcal'a (2009) göre öğrencilerin amaçlarını anlamadıkları, ezbere dayalı, sıkıcı ödevler öğrencilere daha çok zarar verebilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren verilen ödev alışkanlıkları öğrencilerin olumlu tutum beslemesini sağlayacak yönde olmalıdır. Küçük yaşta oyunlaştırarak verilen ödevler ve aktarılan ders konuları bazen çok daha faydalı olabilir. Ödev konusunda alışkanlıklar, tutumlar ve stratejiler okuldaki eğitimin başlangıcının ilk yıllarında belirlenmektedir. Bu nedenle ilkokulda ev ödevi yönetim stratejileri konusunun ele alınması gerekmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin ev ödevlerine yönelik algılanan ödev başarı ve tutumlarını ele almaktayız. Öğrencilerin ev ödevlerine yönelik ilkokul çağlarında oluşturdukları tutumlar ilerideki eğitim hayatlarında da devamlılık sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonucunda ilkokul çağında ki öğrencilerin geliştirdiği yönetim stratejilerinin ödevle karşı olumlu ya da olumsuz tutumları oluşmasına etkisi incelenmiştir. İlkokul ağında uygun ödev stratejileri belirleyen ve olumlu ödev tutumuna sahip olan öğrenciler eğitim hayatlarında bu tutum ve stratejileri devam ettirebilirler.

Ülkemizde özellikle ödev yönetim, ödev amaç puanlarının ilkokul düzeyinde sınındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırma yapılması önemlidir. Bu çalışmanın aynı zamanda alan yazındaki ilkokul kademesinde ödev yönetim stratejileri konusunda ki araştırmalarda bulunan eksikliği tamamlayacağı ve bu konuda sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının ve bu doğrultuda getirilecek önerilerin politika uygulayıcıları öğretmenler, veliler ve program geliştirmeciler açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şöyledir:

1. Araştırmada öğrenciler veri toplama araçlarını içten ve samimi bir biçimde yanıtlamıştır. Öğrencilerin veri toplama araçlarını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerinde ilkokul 4. sınıfa devam eden 932 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010a) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu Saban (2013) tarafından uyarlanan “Ev Ödevleri Anketi” “Ödev Yönetim Stratejileri”, “Ödev Amaç”, “Ödev Tamamlama”, “Ödev İlgi”, “Öğretmen Geribildirim”, “Ödev İlişkin Tutum” ölçekleri- ile Hong ve Milgram (1995) tarafından geliştirilen “Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Ölçeklerinden” elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6.Tanımlar

**Ev ödevi:** “Ödev öğrencinin okul dışı zamanlarda okulda gördüğü yeni davranışları kazanmak ve pekiştirmek amacı ile bireysel ya da grup olarak yaptığı çalışmalardır” (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014, s.16).

**Öz Düzenleyici Öğrenme:** Zimmerman (1989), öz-düzenleyici öğrenmeyi, bir hedefe ulaşmaya yönelik, öğrenen tarafından kendiliğinden üretilen düşünceler, duygular ve davranışlar olarak tanımlamaktadır.

**Tutum:** Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Uçar, 2008).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

##### 2.1.1. Ödev Yönetim Stratejileri

Ödev yapmak, daha iyi çalışma alışkanlıkları ve arzu edilen öz düzenleme stratejileri geliştirmek için önemli bir araç olarak görülmüştür (Cooper, 1989; Corno, 1996; Xu ve Corno, 2004; Xu ve Wu, 2013). Ödev yönetimi öz düzenleyici öğrenmenin bir parçasıdır. Ödev yönetimi öğrencilerde zamanlarını ayarlamak, çalışma alanlarını düzenlemek, kendilerini takip etmek, dikkatlerini odaklamak, ev ödevi yapma isteklerinin gücünü sürdürmek, dikkati dağılmasını en aza indirmek ve istenmeyen duygularla baş etmek (Corno,2004) gibi özelliklerin gelişmesine katkıda bulunur. İrade kontrolü, ev ödevi yönetimi için özellikle önemlidir (Xu veWu, 2013). Xu (2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009) tarafından geliştirilen ödev yönetim stratejileri ödev yaparken çevreyi düzenleme, zamanı yönetme, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon sağlama, dikkati odaklama, duygu kontrolü sağlama olmak üzere altı alt boyutta değerlendirilir. Okul öğrenmeleri dışında öğrenme sorumluluğu alma fırsatı tanıyan ev ödevlerini ödev yönetim stratejilerini kullanarak yerine getirmenin sonucu öğrenciler kendi öğrenmelerini düzenleyerek öz düzenleyici öğrenme stratejilerini gerçekleştirebilirler. Öz düzenleyici öğrenme faaliyetinde olması gerektiği gibi her öğrencinin ödev yapma çabalarını etkileyecek biyolojik, gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulursa ödev yönetimide daha ileri düzeye ilerleyebilir (Pintrich,2004). Alan yazında ödev yönetim stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalarda ödev yönetiminin aile yardımı, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik çevre gibi bir çok değişkenden etkilenebildiğini ortaya koymaktadır ( Xu ve Corno, 2004; Xu, 2004, 2007, 2008; Xu veWu, 2013).

##### 2.1.2. Ödev Yönetim Stratejileri ve Öz-düzenleyici Öğrenme

Ödev çocuk hayatında özel bir rol oynar. Bir öğretmenin öğrenme ortamını yakından düzenlediği ve çocuk faaliyetlerini izlediği sınıf dışına öğrenmeyi taşır. Ödevin öz-düzenleyici yönlerinin sıklıkla belirtilmesi şaşırtıcı değildir (Corno, 2000; Xu ve Corno, 2004; Xu, 2004; Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Xu ve Yang, 2015).

Ödevlerin akademik amaçları yanı sıra öz-düzenleyici öğrenmeyi sağlama amaçlarında vardır. “Ödevler ile birlikte öğrenciler bir yandan yeni bilgiler öğrenme fırsatı elde ederken, diğer yandan bu öğrendiklerini pekiştirir. Genellikle derse hazırlık, öğrenilenleri pekiştirmek ve genişletmek amacıyla verilen ödevler, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlar” (Gümüşeli, 2004). Epstein ve Van Voorhis (2001) hazırlık, uygulama, katılım, kişisel gelişim, aile-çocuk ilişkisi, aile-öğretmen iletişimi, akran etkileşimi, politika, toplum ilişkileri ve ceza olmak üzere ödev yapmak için on amaçtan oluşan bir liste hazırlamıştır. Van Voorhis (2004) 10 amaçtan oluşan sınıflandırmayı üçe düşürdü. Bunlar; Öğretimsel amaçlar, iletişimsel amaçlar ve politik amaçlar. Cooper’ a (2001a) göre ödev verme sebeplerini öğretimsel ve öğretimsel olmayan amaçlar biçiminde ayırılabilir.

#### Öğretimsel amaçlar ;

1. Alıştırma niteliğinde
2. Hazırlık niteliğinde,
3. Konuyu detaylı inceleme,
4. Konuyu diğer konularla ilişkilendirme

#### Öğretimsel olmayan amaçlar;

1. Aile çocuk etkileşimi
2. Gereksinimleri giderici yönergeler
3. Cezalandırıcı
4. Toplumsal ilişkiler

Ev ödevinin en büyük amacı ise öğrencilerin iyi çalışma alışkanlıklarını ve öz-yönetim ve zamanı iyi organize etme gibi öz-düzenleme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Cooper, 1989; Corno, 1993; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Warton ,2001; Xu ve Yuan, 2003; Xu ve Corno, 2006). Ödev yapmak daha iyi çalışma alışkanlıklarına ve öz-düzenleme stratejilerini geliştirebilmek için önemli bir araç olarak görülmüştür (Cooper, 1989; Corno, 1996; Xu ve Corno, 2004; Warton ,2001; Xu ve Wu, 2013). Xu ve Wu’ ya (2013) göre son zamanlarda her nasılsa öğrencilerin kendi ödev yönetimleri için çabaları inceleme konusu oldu. Bu durum daha önceleri pekiştirme, tekrar amacıyla öğretmenler tarafından verilen görevler olarak algılanan

ödevleri öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir yöntem haline getirdi. Öğrencinin aktif hale geldiği öğrenme çevreleri ile hem okul hayatında hem okul dışı öğrenme yaşantılarında kullanacakları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri geliştirmeleri ile öz-düzenlemeli öğrenme gündeme gelmiştir. Zimmerman (1989), öz-düzenlemeli öğrenmeyi; belirlenen amaca ulaşmaya yönelik, öğrenci tarafından kendi kendine yaratılan düşünceler, duygular ve davranışlar olarak dile getirmektedir. “Kuramsal çerçeve göstermektedir ki öz-düzenleme öğrenme ile ödev yönetimi direk ilgilidir. Öz-düzenleme ile öğrenen öğrenciler ödev yönetimi kullanımına daha fazla adapte olabiliyorlar” (Xu ve Wu, 2013). Bu durum öz-düzenleme öğrenme ve ödev yönetimi arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenci okul ortamı dışında ev ortamında da ödev görevlerini kendi öğrenme yöntemleri ile yerine getirmektedir. Bu ödev görevini yerine getirirken öz-düzenleme ile kendi içsel motivasyonunu da sağlayabilmektedir. Çevreyi düzenleme, zaman yönetimi, dikkat ayarlama, motivasyon izleme ve duygu kontrolünü içeren ödev yönetim stratejilerinin hedef yönelimi, görev değeri, görev ilgisi, tutum etkisi ve diğer etkilerden oluşan değişkenlerden etkilendiği düşünülmektedir (Xu ve Wu, 2013). Öğrenciler için sadece bilişsel yeterlilik seviyesini temsil ediyor gibi görünen ödevler aslında ödev yaparken kaygı ve endişe durumunu bastırabilmek gibi psikolojik özelliklerin kontrolünü de yansıtır ( Hong, Mason, Peng ve Lee ,2015). Ödev yönetimi bireyin okul dışı zamanda ki öğrenme faaliyetlerini ortam, zaman ve dikkat bakımından düzenlemesi ve duygusal açıdan motivasyonunu ve duygusal durumunu düzenlemesini gerektirir. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenci bilişsel olarak uygun öğrenme stratejilerini belirlerken duygusal durumunu da düzenlemelidir. Bu nedenledir ki öz-düzenleme öğrenmeyi gerçekleştiren birey ödev yönetim stratejilerini de kullanırken hem bilişsel hem duygusal durumunu düzenleyebilir.

### **2.1.3. Ödev Yönetim Stratejileri ve İrade Kontrolü**

Eğitimde başlıca öz-düzenleme modelleri arasında (örneğin, öz-düzenlemenin bilişsel ve sosyokültürel yönleri), Corno'nun istemli kontrol modeli (Boekaerts ve Corno, 2005; Corno, 2004) özellikle ödevle ilgilidir, çünkü bu model esas olarak hedefler belirlendikten sonra ortaya çıkan amaçların uygulanmasıyla ilgilidir. Özellikle öncelikleri sıralama, engelleri kaldırma, kaynakları yönetme, zamanı düzenleme ve

duygusal durumları düzenleme (Corno, 2004) gibi öz-düzenleme faaliyetleri ile ilgilidir. Ödev yönetim stratejileri öz-düzenleyici öğrenme ile ilişkili olduğu gibi irade kontrolü ile de ilişkilidir (Xu ve Wu, 2013). İrade bir görevi tamamlamak için gerekli kuvvet ve çabanın peşinde olmayı ifade eder (Corno ve Mandinach, 1983). İrade kontrolü ise öncelikle bir hedef belirlemek ve bu hedefi gerçekleştirmek için potansiyel dikkat dağıtıcılar ve diğer engeller karşısında hedefi gerçekleştirmeye karşı niyetli olmaktır (Xu ve Wu, 2013). İrade kontrolü ödev yönetim stratejilerin de öğrencinin dikkat dağınıklığını, duygusal durumlarını ve motivasyonunu kontrol altında tutması ile ilişkilendirilebilir. İrade kontrolü amaca ulaşma faaliyetlerini; zamanı düzenleme, dikkat dağıtıcıları erteleme, emek, istek, öz düzenleme gibi özelliklerle ilişkilendirirken motivasyon terimi amaç sürecini; ilgiler, istekler, ihtiyaçlar, güdüler, değerleri tanıma ve seçme gibi özelliklerle ilişkilendirmektedir (Corno ve Mandinach, 1983). Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında irade kontrolü onların motivasyon ve duygusal kontrollerinin önemini olduğunu ortaya koymaktadır. Ödev yönetim stratejilerinde de motivasyon ve duygu kontrolü sağlamak gerekmektedir. Ödev görevini gerçekleştirmeyi hedefleyen öğrenci bilişsel olarak kendi öğrenme durumunu hazırladığı gibi dikkatini, duygusal durumunu ve motivasyonunu da ayarlayacak stratejiler uygulamalıdır. Öz-düzenleyici öğrenen kişi ödev yönetim stratejilerini uygulayarak ödev görevini hem bilişsel stratejileri hem duygusal kontrolünü sağlayarak gerçekleştirebilir. Bu durumda ödev görevi konunun kalıcı öğrenilmesini gerçekleştirdiği gibi problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme yeteneklerini kazandıran öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini sağlar.

#### **2.1.4. Ödev Yönetim Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri**

Bugünün eğitim anlayışında öğrencinin öğrenme durumuna her yönden aktif olarak katılması esas alınmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesini sağlayan öğrenme stratejileri geliştirmesi ve kullanması böylece öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini sağlayarak yaşam boyu etkili öğrenme sağlayabilmesi günümüz eğitim programının önemli bir amacıdır. “Etkili öğrenmenin en önemli ögesi, öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenciler, okullarda etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrenme stratejilerini öğrenme ve kullanma gereksinmesi içindedirler” (Özer, 2002, s.1). Öğrencinin duyuşsal halini etkilemek ve yeni edineceği bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirmesini sağlamak öğrenme stratejilerinin amacıdır (Weinstein ve



Mayer, 1986; akt. Belet ve Yaşar, 2007). Eğitim programı doğrultusunda okullardaki faaliyetler öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan öğrenme stratejilerini geliştirmesini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Öğrencilerin okullarda öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve bilgiyi kendileri işleyerek öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu durum öğrenme stratejilerini kullanmanın önemini gündeme getirmiştir. Öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrenci kendi öğrenmesi için gerekli duygusal ve bilişsel durumunu düzenler ve bu uygulamayı süreklilik haline getirebilir. Okul öğrenmeleri dışında öğrenmenin devamlılığının okul dışında da gerçekleşmesi adına önemli bir yöntem olan ev ödevlerini de okul öğrenmelerinde olduğu gibi öğrenme stratejileri doğrultusunda ele almak gerekmektedir. Çünkü okulda başlayan öğrenme evde ev ödevleri ile devam etmektedir. Bu durumda kendi öğrenmelerini düzenleyen stratejiler geliştiren ve uygulayan öğrenciler ev ödevlerinde de kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için stratejiler uygulamaya devam ederler. Bu şekilde okul dışında da etkili öğrenme gerçekleşebilir.

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayan yöntemlerin hepsidir. Öğrenme stratejileriyle öğrencinin bilgiyi kendi başına işleyerek yaşam boyu kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak hedeflenir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel, 2004). Bu durum da Foyle' in (1988) dediği gibi öğrenci başarısında sınıf içi kullanılan yöntemler kadar etkili olan ödev öğrenmenin kalıcılığını hedefleyen öğrenme stratejileri içinde önemli bir yöntemdir. Öğrencinin aile ve öğretmen yardımı aldığı ancak kendi başına bağımsız olarak yaptığı ödevler öğrenme stratejilerinin kullanılacağı etkili alanlardan biridir. Öğrencinin ödev için uyguladığı stratejiler öğrenmenin kalıcılığını gerçekleştirir ve öğrenme stratejileriyle karşılıklı olarak birbirini destekler.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie' in (1993) geliştirdikleri modelde öğrenme stratejileri üç ana başlık altında incelenmektedir. Bu modele göre ana başlıklar sırasıyla; “Bilişsel Stratejiler”, “Metabilişsel Stratejiler” ve “Kaynak Yönetimi” dir. Bilişsel Stratejiler boyutu; yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme şeklindedir. Metabilişsel stratejiler boyutu; düzenleme, takip etmedir. Kaynak yönetimi ise zaman, çalışma ortamı, çaba, akran işbirliği, yardım isteme yönetimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Ödev yönetim stratejileri ile Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie' in (1993) geliştirdikleri öğrenme stratejileri boyutu olan “Metabilişsel Stratejiler” ve “Kaynak Yönetimi” arasında ilişki olduğu ortadadır. Çevreyi düzenleme, zaman yönetimi, dikkat ayarlama, motivasyon izleme ve duygu kontrolünü içeren ödev yönetim stratejileri iyi çalışma alışkanlıkları ve kendi kendine öğrenmeyi düzenleme

stratejilerinden (Xu ve Corno, 2006) oluşan ödev yönetim stratejileri kaynak yönetimi ve metabilişsel öğrenme stratejileri ile bağlantılıdır. Öğrenme stratejilerinde “Kaynak Yönetimi” başlığı altında yer alan çevre ve zaman düzenlemesi, akran işbirliği ve yetişkin yardımı öğrenme stratejileri okul ortamında uygulandığı gibi ödev yönetim stratejilerinde de uygulanabilir. Çünkü ödev yönetim stratejilerinde benzer faktörler (Çevre düzenlemesi, zaman yönetimi, akran ve yetişkin işbirliği vb.) içermektedir. Kaynak yönetimi stratejileri zaman, çalışma ortamı, akran işbirliği, dikkat ve çaba gibi stratejiler hem okul öğrenmelerinde hem de okul dışı öğrenmenin devamını sağlayan ev ödevlerinde kullanılarak ödev stratejilerini destekleyebilir. Öğrenme stratejileri ve ödev stratejileri arasındaki fark ödev stratejilerinin sadece ödev sürecinde uygulanmasıyken öğrenme stratejileri yaşam boyu her alanda uygulanabilir. Öğrenme stratejisini henüz keşfedememiş öğrenen ödev süresince ödev stratejisini uygularken bireysel öğrenme stratejisini de keşfedebilir.

Ödevler öğretmenler tarafından pekiştirme ve tekrar amacıyla sıklıkla verilmektedir. Öğrenme stratejilerini düzenlerken öğrencinin uyguladığı öğrenme stratejilerinden tekrar stratejileri, bilgiyi kodlamak ve uzun süreli beleğe yerleştirmek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğrenme stratejileri dikkat dağıtıcı etkenlerden uzak durmayı ve amaçlanan bilgilere odaklanmayı sağlar (Doğanay, 2007). Ev ödevleri stratejileri kullanımının faktörlerinden biri de dikkat dağıtıcılardan uzak durma çabasıdır. Okulda edinilen bilgiyi tekrar ve hatırlama amacı ile ev ödevlerini uygulayan öğrenci, ödev harici de öğrenme stratejilerini kullanmaya devam edebilir.

Öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamaktan daha fazlasıdır. Öğrenme stratejileri öğrenme işlevinin daha verimli olmasını sağlar ve öğrenciye kendi başına, özgürce, öğrenme sorumluluğu alarak öğrenebilme özelliği kazandırır. Öğrenme stratejilerinin amacı öğrencilerin yalnız bilişsel yönden gelişmesi değil duyuşsal zekalarının da gelişimini sağlamaktır (Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008). Öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi için sadece bilişsel stratejiler yeterli olmamaktadır. Duyuşsal stratejiler hem öğrenme stratejilerinde hem de ev ödevi yönetim stratejilerinde önemli bir yer tutmaktadır. “Bu stratejiler, dikkate odaklanma, konsantrasyonu sürdürme, endişeyi kontrol etme ve güdülenmeyi sağlama için kullanılan stratejilerdir” (Doğanay, 2007). Duyuşsal stratejiler öğrenmeyi öğrenmeyi sağlayarak öğrencinin kalıcı şekilde öğrenme faaliyetinde uygulaması gereken davranışları ve düşünceleri belirler. Öğrenen bu şekilde kendi öğrenme yöntemlerini belirlerse hayatı boyunca kendi öğrenmesini düzenleyebilmektedir.

Bireyin duyuşsal stratejileri uygulaması ile öğrenmeye karşı güdülenmesi, tutumu, ilgisi, motivasyonu olumlu hale getirilebilir.

Ödev yönetim stratejilerinde de öğrenme stratejilerinde olduğu gibi ödevle karşı tutum, ilgi, motivasyon, duyguların kontrolünü içeren duyuşsal durumu düzenleyen stratejiler kullanılmaktadır. Yine ödev yönetim stratejilerinin içinde yer alan motivasyon, duygu kontrol stratejileri duyuşsal durumun gelişimi için önem arz etmektedir. Duyuşsal stratejilerin geliştirilmesi bilgiyi edinmeyi ve edinilen bilginin kalıcılığını sağlamayı kolaylaştıracaktır. Bu açılardan baktığımızda öğrenme stratejilerinde yer alan bilişsel, duyuşsal ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanan öğrenciler bu yetilerini ödev yönetim stratejilerini kullanırken de uygulayabilirler. Ödev yönetim stratejileri okul dışı zamanda öğrenme stratejilerinin kullanımını sağlayan ve böylece kalıcı ve etkili öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde öğretmenlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek süreci planlamaları, öğrenciye uygun çevreyi hazırlamaları, öğrencilerin düşünmesine yönelik etkinlikler geliştirmeleri ve öğrencileri ile birlikte öğrenilen bilgiyi öğrenme sürecinde yeniden yeniden düzenleyerek yapılandırmaları beklenmektedir (MEB, 2005). Günümüzde öğretim programlarının öğrenci merkezli oldukları söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin kendi bireysel farklılıklarına göre kendi öz- düzenleyici öğrenme yöntemlerini oluşturan, üst-bilişsel düşünme becerilerini kullanmasına imkân veren ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlayan ödevler verilmesi günümüz öğretim programlarını amacına ulaştıracaktır (Öcal, 2009). Bu durumda öğrenen kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olacak ödev yönetim stratejilerini kullanarak okul dışında öğrenme sorumluluğunu alabilecektir.

### **2.1.5. Ödevin Amaçları**

“Ödevler, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının önemli göstergeleridir. Zamanında ve titiz bir biçimde ödev hazırlayan öğrenciyle baştan savma ödev hazırlayan ya da hiç ödev hazırlamayan öğrencinin çalışma tutum ve alışkanlıklarının farklı olduğu kesindir” (Küçükahmet, 1998). “Ödevler ile birlikte öğrenciler bir yandan yeni bilgiler öğrenme fırsatı elde ederken, diğerk yandan bu öğrendiklerini pekiştirir. Genellikle derse hazırlık, öğrenilenleri pekiştirmek ve genişletmek amacıyla verilen ödevler, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlar” (Gümüşeli, 2004, s.2). Atlı’ya (2010) göre; ev ödevi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak ve yaşantıya aktarılması amacıyla

veriliyor. Xu' nun (2009) çalışması ödev amacının öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı amaçlar olmak üzere üç ayrı ve birbiriyle ilişkili faktörden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005), ödev amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Ödevi zamanında ve itinalı biçimde yapma davranışı kazandırmak
- Planlı çalışma düzeni geliştirme
- İhtiyaç duyulan materyalleri sağlamak
- Öğrencinin ödevi bir sorumluluk ve görev olarak görmesini sağlamak
- Ödev sürecinde kaynakları düzenlemek
- İletişim kurma, gerekli materyalleri hazırlama özellikleri kazandırmak
- Ödevde sonuçtan ziyade sürece önem vermeyi sağlamak
- Tartışma ve soru sorma özellikleri kazandırmak
- İşbirlikli çalışmayı sağlamak
- Üst bilişsel düşünmeyi geliştirmek
- Araştırarak, keşfederek öğrenme davranışını geliştirmek
- Gözlem, deney, araştırmaya yönelik etkinliklerden keyif almayı sağlamak, başarmanın hazzını tatma duygusu ile motivasyonu arttırmak

Ders dışı etkinliklerinden birisi olan ödevler de bu amaçla öğretmenin rehberliğinde yapılan planlı çalışmalardır. Öğrencinin, okulda kazanmış olduğu tutum, bilgi ve becerileri okul dışındaki zamanlarında geliştirmek ve onları pekiştirmek amacıyla yapılır (Hizmetçi, 2007).

#### 2.1.6. Ödev Çeşitleri

Lee ve Pruitt'e (1979) göre; öğrencilere hazırlamaları için verilen ödevler, dört temel gruba ayrılabilirler. Bunlar:

1. Uygulama ödevleri: Öğrenilen bilginin kalıcı olması ve hayatta kullanılabilmesini sağlamak.
2. Derse hazırlık ödevleri: Derslere hazırlık yapılmasını sağlamak.
3. Ek bilgi ödevleri: Öğrencinin öğrendiklerinin üzerine daha fazla bilgi ekleyebilmesi ve öğrendiklerini geliştirebilmesini sağlamak.

4. Yeni bir ürün ortaya koyan proje ödevleri: Öğrencinin öğrendiklerini sentezleyerek yeni bir ürün yaramasını sağlamak (Akt. Gündüz, 2005).

MEB'e (2011) göre ise hazırlık ve geliştirme ödevleri olarak ayrılır.

1. Hazırlık ödevleri: Derslere daha iyi hazırlanmak için kullanılır.
2. Geliştirme Ödevleri: Öğrencini bilgiyi içselleştirmesi, analiz ve sentezleyerek yeni bir ürün ortaya koyabilmesi ve bu sayede üst bilişsel özelliklerini kullanabilmesini sağlar.

### 2.1.7. Ödevin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Ödevler öğrencilerin okuldaki derslerini pekiştirmesi ve öğrendikleri bilgiyi kontrol etmek için önemlidir. Ayrıca ödevler kazanılan bilginin daha farklı alanlarda ve daha yaratıcı biçimde değerlendirilmesini sağlar (Ergün, 1997; akt. Yücel, 2004). Ödevler konusunda ödevlerin başarıya, sosyal yaşantıya, aile yaşantısına ve birçok yönden ödevlerin bireye olan etkileri tartışılmıştır ve hala tartışılmaktadır.

Ev ödevlerini uygulayan öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri ödevin yararlı olup olmadığı konusunda birbirinden farklı düşüncelere sahiptir. Bazen aileler ve öğrenciler ödevlerin çokluğundan ve öğrencilerin sosyal yaşamını kısıtladığından yakınabilir. Hallam (2004) belli bir miktar da ödevin, başarıda artış sağladığı ancak çok fazla verilmesi durumunda herhangi bir fark oluşturmadığını belirtmektedir. Ancak dengeli miktarda verilmesinin faydalı olacağını söylemektedir. Ödev verme sıklığı ve öğrencilerin ödevlerini tamamlama zamanı ödevi etkilemektedir (Kralovec ve Buell, 2001). Ayrıca her aile aynı eğitim düzeyine veya aynı maddi imkanlara sahip olmayabilir. Bu durumda öğrenciler ödev yapma konusunda aynı imkanlara sahip olmayabilir. Kralovac ve Buell (2001) ayrıca ödevin öğrencinin sosyallığe ve eğlenceye ayıracağı zamanı kısıtladığını söylemektedir.

Ödevlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde ödevlerin yararı ve zararı hakkında birçok tartışma vardır. Cooper' a (1989) göre alinyazında ödevin etkisiyle ilgili görüşler çokta tutarlı değildir. Ancak doğru stratejiler içeren ev ödevlerinin öğrencilerin eğitimine birçok fayda sağladığı yadsınamaz. “Ev ödevleri öğrencilere bağımsız çalışma, bilgi ve yeteneklerinin farkına varma, düzenli ders çalışma, eksikleri tamamlama, okul dışında ki bilgi kaynaklarını kullanma ve sorumluluk yerine getirmeyi

öğrenmeyi sağlar” (Atlı, 2012). Cooper (1994) ödevlerin öğrencilerin derslerde başarılı olmasını sağladığı gibi kendi öğrenme sorumluluğunu alma yeteneğini geliştirdiğini ve ebeveyn okul işbirliğini sağladığını belirtilmiştir (Akt. Aladağ ve Doğu, 2009). Ev ödevleri ve akademik başarıya olan etkisi inceleyen araştırmalar ödevin olumlu etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Hill (2003) doktora tezinde, öğretmen adayı öğrencilerin üzerinde yaptığı çalışmada ek ödev vermenin öğrenci başarısını artırdığı bulgusuna ulaşmıştır (Akt. Gündüz, 2005). McMullen (2007) araştırmasında ev ödevi miktarının akademik başarıyı arttırmada rolünün çok yüksek olduğunu savunmuştur. Ayrıca Van Voorhis’ e (2004) göre ödev öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi sağlamanın bir yoludur. Ödev sayesinde öğrencilerin akademik durumunu veliler takip edebilmektedir. Böylelikle eğitim öğretim sürecinin içine velide dahil edilmektedir.

Cooper (2007) ödevin pozitif faydalarını ;

- “1. Kısa süreli akademik etkiler
- 2. Uzun dönemli akademik etkiler,
- 3. Akademik olmayan etkiler,
- 4. Ailenin katılımını içeren etkiler.” şeklinde belirtmiştir (Akt. MEB, 2011).

Ödevlerin pozitif etki gösterebilmesi için öğretmen, öğrenci, okul ve ev çevresidir (Hizmetçi, 2007). Bilen (1982), ödevin öğrencinin başarısını artırabilmesi için öğretmen tarafından bilinçli ve öğrencilerin özellikleri göz önünde tutularak verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kütükte (2010) öğretmenler ve yetişkinler tarafından yapılan ödev kontrol ve geri bildiriminin bir çok eksiklik içerdiğini bu durumda ödevden alınacak verimi azalttığını öne sürmektedir

### **2.1.8. Ödeve İlişkin Tutum**

Öcal’ ın (2009) araştırmasına göre öğrenciler ödeve yönelik olumlu tutuma sahiptir. Hong ve Lee’ye (2000) göre öğretmenler ödevi bir öğretim yöntemi gibi görmektedir. Ödev yönteminin başarılı olması için öğrencinin ödevi yapabilme sorumluluğuna sahip olması gereklidir (Akt.Turanlı, 2007). Öğrenciler ödevi sınıftaki öğrenmeyi geliştiren bir yöntem olarak görmekten ziyade bir külfet olarak görmek ve hoşlanmadıkları bir faaliyet olarak algılamaktadırlar (Aytuna, 1963). Öğrencilerin ödev yapma tercihleri, öğrenim gördükleri kurum türlerine ve bölümlerine göre

değişebilmektedir (Gündüz, 2005). Öğrencinin dışsal ve içsel olarak güdülenmesi ödev yapma süresini ve ödevi tamamlama isteğini arttırmaktadır (Hancock, 2000; akt. Gürlevik, 2006). McMullen (2007) araştırmasında ödevin akademik başarıda önemli bir etken olduğunu, ödev yapan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ayrıca sosyal açıdan da gelişim sağladığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin tutumlarını etkileyen en önemli nedenlerin aile ve öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin olumlu bir tutuma velilerin ise olumsuz tutuma sahip olduğu ancak öğrencilerin olumlu tutumlarında ailelerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarının çok önemli olduğu ortaya konmuştur.

### **2.1.9. Ödev-Aile İlişkisi**

“Öğrenci ve dolayısıyla okul başarısında veli okul işbirliğinin önemli payının olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Bunun için son yıllarda gerek eğitim alanında yapılan araştırmalar ve gerekse okul geliştirme kapsamında yürütülen etkinliklerin çoğu okul veli işbirliği, veli katılımına ayrılmaktadır” (Gümüşeli, 2004). Ödev yaparken aile ve çalışma ortamı önemlidir (Cooper, 2001a). Ailelerin çocukların başarısına katkıda bulunabilmeleri için, öğrenmelerini düzenleyebilecekleri bir çevre sağlamaları gereklidir (Gümüşeli, 2004). Gümüşeli’ne (2004) göre, ev ödevlerinde aile de önemli bir rol üstlenmelidir. Öğrenciler ev ödevleri sayesinde bir yandan aktif öğrenme gerçekleştirir bir yandan öğrendiklerini pekiştirirler. Bu süreçte ailenin bu konudaki rolü, öğrenciye gerekli araç ve gereçleri sağlamak, yardıma ihtiyacı olduğunda ona rehberlik etmek, ödevlerini düzenli yapmasını sağlamak, ödevle karşı motive etmek gibi etkinliklerden oluşur. “Öğretmen ev ödevlerini verirken mümkün olduğunca velilerinde desteğini almalıdır. Öğretmen öğrencinin ev ödevlerini yapabilmek için yeterli imkana ve yeterli desteğe sahip olduğundan emin olmalıdır” (Yeşilyurt, 2006, s. 49). Aileler çocuklarda ev ödevi davranışı yolu ile öz-sorumluluk geliştirmesinde rol oynayabileceğini gösteren ampirik kanıtlar önem taşımaktadır (Xu ve Corno, 2003). Bu noktada ev ödevi sürecinde ailenin rehberliği, yardımı, desteği, gözetimi ve denetimi öğrencinin ödev yapma davranışının gelişmesine ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yetisi kazanmasını sağlayacaktır.

### **2.1.10. Öğrenci Ödev İlişkisi**

Cooper (2001b) , “Homework for All in Moderation” başlıklı çalışmasında ev ödevinin sınıf seviyesiyle bağlantılı olduğunu açıklar. Ev ödevinin lise öğrencileri için

en üst seviyede etki yaptığını, ilkokulda ise hiçbir etkisinin olmadığını açıklamıştır. İlköğretimde verilen ev ödevinin akademik olmayan faydalarına odaklanılmasını gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda öğrencilere verilen ödevleri yaş ve sınıf seviyelerine uygun olması; ödevin çeşidi ve miktarının öğrenciye uygunluğu önem taşımaktadır.

“Ödevler sınıfın, dersin, öğrencinin durumuna göre değişiklik gösterebilir. Ödevler öğrencinin durumuna göre; yaşına, seviyesine, öğrenme stiline, baskın zekâ alanına uygun olarak verilirse amaç hâsıl olmuş olur” (Hizmetçi, 2007). Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alarak öz-düzenleyici çalışma ortamı sağlayabilmesi için kendilerine uygun öğrenme stratejileri geliştirmesi gerekir (Yılmaz, 2013). Bu bağlamda evde ki ödev yapma ortamlarının öğrencilerin bireysel tercihleri ve öğrenme öncelikleri dikkate alınmalıdır. (Hizmetçi, 2007). Öğrenciler ödev sürecinde bireysel farklılıklarına uygun ödev yapma yöntemleri geliştirirler. Ödevlerini yaparken içsel ve dışsal faktörler onlar için önem taşımaktadır. Cooper’a (1989) göre öğrenci yeteneğini, motivasyonunu, not seviyesinin ve diğer bireysel farklılıklar (cinsiyet, ekonomi) ödevi etkileyen dışsal faktörlerdir. İçsel faktörler ise ödev sürecinin (amaç ve sosyal bağlam), ev topluluk faktörleri ve sınıf takibi. Corno ve Mandinach (2004) ödev katılımının kısmen bilişsel kısmen duygusal olduğunu söylemektedir.

#### **2.1.11. Öğretmen Geri Bildirimi**

Barnes (2001) 4. sınıflar üzerine çalışma yapmış ve öğrenci, veli, öğretmen tutumlarını incelemiştir. Barnes (2001) öğretmenlerin ödevler için olumlu bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Babadoğan’ın (1990) “Ev Ödevlerinin Eğitim Programları İçindeki Yeri” başlıklı çalışmasında ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ödev verilmesini bir zorunluluk olarak gördüğü sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ödevleri öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri ve öğrendiklerini pekiştirmeleri için vermektedir (Turanlı, 2007). Epstein ve Polloway’a (1993) göre ödevlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları ve düzeylerine uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ödevlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde verilmesi ve etkili biçimde geri dönüt verilmesi ödevin verimliliğini arttırmaktadır (Cooper, 1989). Öğrenciye fazla miktarda ödev vermenin hiçbir anlamı olmayacaktır. Tam tersi öğrencilerin olumsuz davranışlar edinmesine sebep olabilir. Oysa Hallam’a (2004) göre, öğretmenlerin ödev verirken bir plan



program yapması ve ödevleri kontrol ederek geri dönüt vermesi gereklidir. Ayrıca öğretmen ödevlere yönelik nasıl bir tutum izlerse ebeveyn ve öğrencilerde öğretmene yönelik tutum sergileyecektir.

Birtakım ödev düzeltme teknikleri şunlardır: Sınıfça düzeltme, kümece düzeltme, yanlışlar karşılıklı düzeltme, öğretmenin öğrenciyle birlikte düzeltmesi, kendi kendine düzeltme (Türkoğlu, İflazoğlu Saban, Karakuş, 2014).

Ersoy ve Anagün' e (2009) göre, “Ödevin öneminin anlaşılmasında; öğretmenin tutumu, ödevleri değerlendirmesi, sonuçları öğrencilerle paylaşması ve velilerle geliştirdiği işbirliği belirleyici olmaktadır. Özellikle velinin ödev sürecine katılımında; velinin eğitim düzeyi, öğrencinin sınıfı, öğretmenin yaklaşımı ve işbirliğine açık olması gibi etmenler etkili olabilmektedir” ( s. 60).

Kapıkıran ve Kıran'a (1999) göre; öğretmenler öğrencilere her gün derslerini pekiştirmeleri ve derse hazırlıklı gelmeleri için ödevler verirler. Ev ödevinin niteliği ve sayısı konusunda her öğretmen farklı bir uygulama yapar. Bazı öğretmenler miktar olarak fazla ödev verirken ödevin niteliğini önemsememektedir. Bazı öğretmenler ise daha az, ancak öğrenciyi zihinsel olarak geliştirilecek ödevler vermektedirler. Öğretmenler birbirlerinden farklı tarzlarda ödev verdikleri gibi öğrencilerde bu ödevleri farklı tarzlarda yaparlar. Ödevlerini düzenli yapan ya da zamanında yapmayan öğrencilerde bulunmaktadır. Bu noktada öğrencilerin ödevlere karşı tutumu ve isteği devreye girmektedir. Özer ve Öcal' a (2013) göre; öğrencilerin ödevlere ilişkin tutumları öğretmenlerin ödevler konusunda izledikleri stratejilerle doğrudan ilgilidir. Öcal'a (2009) göre öğrencilerin amaçlarını anlamadıkları, ezbere dayalı, sıkıcı ödevler öğrencilere daha çok zarar verebilmektedir. Öğrenciler ödevlerini öncelikli olarak anlamlandırabilmelidir daha sonra ise ödevi yaparken hem eğlenmeli hem de araştırmalar yaparak, yaparak yaşayarak öğrenmelidirler. Problem çözme yöntemlerini kullanarak yaptıkları ödevler yaşantılarında daha faydalı olur. Öğretmen ödevin amacını ve nasıl yapılacağını açık bir şekilde anlatmalıdır. Küçük yaşlardan itibaren verilen ödev alışkanlıkları öğrencilerin olumlu tutum beslemesini sağlayacak yönde olmalıdır. Küçük yaşta oyunlaştırarak verilen ödevler ve aktarılan ders konuları bazen çok daha faydalı olabilir (s. 42). Sadece nicelik açısından zengin ödevler vermek öğrencilerin ödevlerden soğumasına neden olabilir. Öğrencilere niceliği fazla olan ödevlerden ziyade nitelikli ödevler verilmesi ödevlerin faydalı olmasını sağlayacaktır.

Öcal'a (2009) göre, ev ödevleri öğrencilerin okuldaki başarılarını etkilemektedir. Bunun dışında ev ödevleri tekrar ve pekiştirme yararının dışında da öğrenciler için

olumlu etkileri içermektedir. Bugün bilişsel, duyuşsal gibi yönlerden birçok yararı olduğu düşünülen ev ödevlerini öğretmenler önemli bir öğretim yöntemi olarak uygularlar. Ev ödevlerinin akademik başarıyı olumlu etkilemesinin dışında da birçok faydası vardır. Ev ödevinin öğrencilere yaşam boyu sahip oldukları kendi kendine disiplin, bağımsızlık ve sorumluluk gibi kişisel özellikleri öğretir. Ev ödevi çocuklara kendi yetenek düzeylerinde çalışmaları ve kendi ilgilerini keşfetmeleri için çocuklara yardım eder (Hill, 1992; akt. Kapıkıran ve Kıran, 1999).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında ev ödevleri alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezi ile makalelerin içerik analizi yer almaktadır.

### **2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Babadoğan’ın (1990), ilkokullarda ödevlerin yararları konusunda öğretmen ve veli görüşlerine yer verdiği çalışmasında ev ödevinin program içerisindeki yerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ödev verirken öğrencinin gereksinimlerine ve düzeyine uygun verilmesi gerektiği belirtmiştir.

Kapıkıran ve Kıran (1999) ‘Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi’ adlı araştırmada, ilkokul üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin ödevlerin okul başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın örnekleminde 41 öğrenci vardır. Ön test sonuçları ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gür (2002) “Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmasında, ev ödevi yapma stillerinin akademik başarı ile olan ilgisi araştırılmıştır. Çalışmaya, Balıkesir ve ilçelerinde yer alan altıncı, yedinci ve 8. sınıflardaki 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonunda cinsiyete göre ödev tercihleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmış ve ödev yapma tercihlerinin; akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Başarı oranı daha az olan öğrencilerin motive edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ebeveyn yardımının okuldaki başarıyı etkilediği bulunmuştur.

Yücel’in (2004) yaptığı “Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışması lise düzeyinde öğrencilerin kimya derslerinde ev ödevlerine karşı tutumları incelenmiştir. Bu amaçla, Eskişehir’de bulunan Fatih Fen Lisesi’nde okumakta olan 250 öğrenciye, 45

tutum cümlesinden oluşan bir anket uygulanmış, anket sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda likert tipi 17 cümleden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ödevler için hazırlanan tutum ölçeği, öğrencilerin bu konudaki tutumlarını ölçmeye yarayan tek boyutlu güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır.

Gündüz (2005) araştırmasında, geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarıları ve ödevle ilişkin tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi bireysel ödev uygulaması, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde etkili olabildiği ve geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının öğrencilerin ödevle ilişkin tutumları üzerindeki etkilerinin birbirlerinden üstün olmadığı görülmüştür.

Hizmetçi ve İflazoğlu (2006), ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin ödevler hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılında, Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan beş kamu ilköğretim okulunda yapılmıştır. Çalışmada 25 öğretmen bulunmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim sınıf öğretmenlerinin hepsinin ödev verdiğini, ödevleri daha çok pekiştirme amacıyla vermiş oldukları, ödevleri verirken tahtaya yazma ve sözel ifadeyi tercih ettikleri, ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmediklerini, ödevleri denetledikleri ve sonucunda pekiştireç sundukları belirlenmiştir.

Gürlevik (2006) araştırmasında ortaöğretim matematik dersinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara İlinde 50 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 200 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin bir çoğu neden ödev verdiklerini bilmektedirler. Öğretmenlerin yarısından fazlası konuyu pekiştirici nitelikte alıştırmaya ödevleri verirken, beşte üçü hatırlatıcı nitelikte ayrıntılı inceleme ve araştırma ödevleri vermektedir. Ödevleri değerlendirirken öğretmenlerin çoğunluğu, ödevlerin eksik ve iyi taraflarını belirtmekte, ödevleri kısa sürede kontrol edip sonuçlarını öğrencilere bildirmektedir. Öğrencilerin sadece %33'ü ödevleri severek ve isteyerek yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kaplan (2006) çalışmasını fen bilgisi dersi “Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik” ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrencilerin başarı düzeyine ve kavram öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. Araştırmanın örneklemini aynı okulun 6-A sınıfında okuyan 35, 6-B sınıfında okuyan 37 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenci oluşturmuştur. Konuların ödev vererek işlenmesi öğrencinin dersteki başarısına ve ödevle karşı tutumuna olumlu etki etmektedir

Özben (2006) araştırmasında ilköğretim Fen Bilgisi öğretiminde ev ödevlerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini ele almıştır. Araştırma 2005–2006 öğretim yılında Ankara ili, Kazan İlçesi, Kayı İlköğretim Okulundaki 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Sonuçlarda ilköğretim fen bilgisi eğitiminde ev ödevlerinin başarısı olumlu yönde olduğu, kavram hatırlatma ve ayırt etmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Yeşilyurt (2006) lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma yapmıştır. Lise düzeyinde 25 öğrenci ile görüşülmüştür. Sonuç olarak biyoloji dersinde başarıyı arttırmak için ödevin amacının iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Hizmetçi' nin (2007) çalışması; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesindeki 15 okul ve okullardaki 719 öğrenci oluşturmuştur. Sonuçta öğrencilerin hemen hemen hepsinin yetişkinler tarafından motive edilmesi gerektiği, ödev sırasında atıştırmayı ve ödev çevresinin fazla aydınlık olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların çalışırken yetişkin gözetimine ihtiyaç duyduğu ve akranlarıyla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki; motivasyon, atıştırmaya, görsel ve yapılandırma alt faktörleri açısından anlamlı bulunmuştur.

Turanlı (2007) çalışmasında, okullarda sıkça bir öğretim tekniği olarak yararlanılan ödevle ilişkin çeşitli boyutları incelemiştir. Çalışmanın sonucunda eğitimcilerin, ailelerin ve öğrencilerin ödevi yararı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları, öğrenciye akademik katkısı olması ile beraber çok fazla ödevinde olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Aladağ ve Doğu' nun (2009) çalışması, ilköğretim okullarının II. kademesindeki öğrencilerin Fen ve Teknoloji derslerinde verilen ev ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Konya ilinde 426 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Sonuç olarak; ev ödevlerinin fen ve teknoloji dersini öğrenmede, anlamada, pekiştirmede önemli bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin ödevleri kontrol etmesinin olumlu tutum sağladığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin işbirliği çalışma yöntemiyle yaptıkları ödevlerin öğrenmede kalıcılığı artırdığı belirlenmiştir.

Büyüktokatlı (2009) araştırmasını, ilköğretimde ev ödevi uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini incelemek, öğretmenlerin ev ödevi verme stillerinde benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu tespit etmek amacıyla yapmıştır. Nitel araştırma

yöntemiyle yapılmış bir araştırmadır. Sonuçlarda; ev ödevlerinin öğrenciye göre açık ve net olması, öğrencinin ilgisini çekmesi, ödev miktarının öğrenciye göre olması ve öğrencinin ödev yapma amacını bilmesinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Şeker'in (2009) çalışmasının amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda Mersin ili Tarsus ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerden beşinci sınıfta okuyan 297 veli ile çalışılmıştır. "Aile Katılım Ölçeği" puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ancak, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve yakınlık düzeyi ile anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenler, velilerin katılımını yetersiz bulduklarını, aile katılımının öğrenci başarısını arttırdığını düşündükleri görülmüştür. Veliler ise okul etkinliklerine katıldıklarını ve öğrencilerin okul durumunu izlediklerini, okul-aile işbirliğinin önemli olduğunu düşündüklerini ve veli olarak çocuklarının okul yaşamında etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Ersoy ve Anagün (2009) tarafından yapılan 'Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri' adlı çalışma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir'deki sekiz sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak araştırma öğretmenlerin pekiştirme için ödev verdiklerini, öğrencilerin yaratıcı ürünler ortaya koyacağı ödevlere fazla yer vermediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin ödev konusunda internet, öğrenci ve veli kaynaklı problemler yaşadıkları bulunmuştur.

Öcal (2009) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında öğretmenlerin ve ailelerin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, öğretmen ve velilerin ev ödevlerine yönelik stratejilerini belirlemek için anket formu, öğrencilerin tutumlarını belirlemek üzere ise tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Adana ili Seyhan İlçesi sınırları içinde bulunan okullarda görev yapan 100 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 125 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin velileri olan 119 kişiden oluşmaktadır. Sonuç olarak elde edilen bulgular göstermektedir ki; öğrencilerin ödevle ilişkin tutumlarının pozitif yöndedir. Cinsiyet, sınıf seviyesi ve verilen ödev türlerine göre öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin ödev zamanı ile tutumları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur.

Oğuz'un 2010'da ortaya koyduğu çalışması ortaöğretim coğrafya derslerinde ev ödevi ile ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış bir araştırmayı kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Yozgat ili sınırları içindeki okullarda görev yapan 75 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ev ödevlerinin, öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini, zamanı planlı kullanma alışkanlığı kazandırdığını, sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin başarısını artırdığını düşünmektedir.

Gedik ve Altıntaş, Kaya (2011) tarafından yapılan çalışma fen ve teknoloji derslerindeki ev ödevi uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymak, verilen ev ödevlerinin öğrenciler açısından anlamlı olup olmadığını tespit etmek ve öğrencilerin ev ödevleriyle ilgili önerilerini almak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırma, 2010-2011 bahar yarıyılında Gaziantep ili Şehit Kamil ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulu yedinci ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler ödevlerin pekiştirme ve tekrar amaçlı verildiğini ve ev ödevlerinin kendilerine fayda sağladığını öne sürmüştür. Öğrencilerin öğretmen ile ilgili görüşlerinin ödevlere karşı olumlu duygu, düşünceleri ödevi tamamlama isteğini etkilemektedir.

Atlı'nın (2012) çalışmasında ilköğretim Fen ve Teknoloji ders öğretiminde ev ödevlerinin öğrencinin kavram öğrenme düzeyi, akademik başarısı ve ev ödevlerine yönelik tutumlarının üzerine etkisi ele alınmıştır. Çalışma grubu olarak Niğde İli Altunhisar ilçe merkezinde yer alan Barbaros İlköğretim Okulu ve Mustafa Necati İlköğretim Okulu'ndan deney grubu (21 öğrenci) olarak, diğeri ise kontrol grubu (21 öğrenci) olarak seçilmiştir. Araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; 2004 Fen ve Teknoloji öğretim programında verilen ev ödevleri uygulamalarına ek olarak ev ödevi verilen ve verilmeyen gruplar arasında kavram başarılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve tutum ölçeği sonunda, akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Arslananhan'ın (2013) araştırması ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve tutum puanları ile bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki 24 ilköğretim kurumunda öğrenim gören 2013 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular; öğrencilerin algısal

öğrenme stillerinden işitsel öğrenme stilini tercih ettiklerini, öğrenme sırasında yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını, farklı yöntemleri kullanmayı ve ılık ya da serin bir ortamda çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ödev sürecinde, öğrencilerin büyük bir kısmının kendileri, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi ve dokunsal ödevleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutumlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Yılmaz'ın (2013) yaptığı “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe Ödev Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışması 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ve ilçelerinde, ilköğretim 4 ve 5. sınıfları okutan 60 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler tarafından verilen ödevlerin akademik başarıyı arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Şentürk (2013) tarafından yapılan çalışmada yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Polatlı ilçesi İnönü ilköğretim Okulu'nda okuyan 24'ü deney, diğer 24'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Yapılandırılmış ev ödevleri ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama, görsel okuma ve anlama, dikte ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde; öğrencilerinin yazım kurallarına uymalarında ve daha erken okumaya geçmelerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
2. Yapılandırılmış ev ödevleri ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının arttırılmasında anlamlı bir etkiye sahip değildir.
3. Araştırma boyunca yapılan gözlemler ışığında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla ödevlerini daha özenli, eksiksiz ve hatasız yaptıkları, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre yazılarının daha okunaklı ve düzgün olduğu saptanmıştır.

Özer ve Öcal (2013) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarını, izledikleri stratejileri ve görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılarak veriler değerlendirilmiştir. Anket, Adana ilinde bulunan basit tesadüfî yöntemle belirlenen 11

ilköğretim okulundan seçilen 100 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin ödevlere ilişkin doğru uygulamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Gedik ve Orhan (2013) “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Ödevleri Hakkında Görüşleri” isimli araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Erzurum il merkezine bağlı Yakutiye ilçesindeki tüm ilköğretim 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 202 öğrenci görüşü kullanılmıştır. Sonuçlar cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı bir fark olduğunu çıkarmıştır.

### 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Pascal Weinstein ve J. Walberg (1984) öğrenmede ödevin etkisini inceleyen nitel bir çalışma oluşturmuşlardır. İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli ödev stratejilerinin akademik başarıları ve tutum üzerindeki etkisini inceleyen ampirik çalışmaları bir araya getirerek incelemişlerdir. Sonuçlara göre ev ödevini destekleyen uygulamaların %85 etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre evin psikolojik çevresinin öğrenmeye etki ettiği, günlük verilen ödevlerin ara sıra verilen ödevlerden daha etkili olduğu, notla değerlendirilen veya öğretmen tarafından yorum yapılan ödevlerin başarı üzerinde en kuvvetli etkiye sahip olduğu, ödevlerin en fazla dördüncü ve beşinci sınıflar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Foyle ve Bailey (1985) ödevin başarıya etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ev ödevi verilen ve verilmeyen öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıklar, ev ödevi uygulamalarında kızlar ve erkekler arasındaki başarı farklılıkları incelenmiştir. Örneklem grubunu Amerikan Tarihi derslerinde kayıtlı 131 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler uygulama ödevi, hazırlık ödevi ve hiçbir ödev almayan olarak üç gruba ayrıldı. Bulgular, ev ödevi verilen ve verilmeyen öğrenciler arasında başarı notunda anlamlı farklılıklar olduğunu, cinsiyetler arasında ise önemli bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Araştırmanın önerileri ise ev ödevlerinin düzenli olarak verilmesi, not verilmesi ve anında dönüt yapılması şeklindedir.

Cooper ,Harris; Lindsay, James J.; Nye, Barbara; Greathouse, Scott (1998) öğrenciler tarafından tamamlanan ödev, ödev miktarı, öğrenci ödev tutumu ve bunun başarıya olan etkisini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada 709 öğrenci ve 82 öğretmen oluşan örneklem grubuna anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenler tarafından verilen ödevlerin öğrenciler tarafından tamamlanma oranı, öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç



olarak ev ödevi miktarı ile öğrenci başarısı arasında zayıf bir ilişki saptanmıştır. Özellikle 6. ile 12. sınıflar arasındaki öğrenciler tarafından tamamlanan ev ödevi miktarı ile başarıları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. İkinci ve 4. sınıflar arasındaki öğrenciye verilen ev ödevi öğrencilerde olumsuz tutumlar oluşturmaktadır. Üst sınıflarda ödevle karşı daha olumlu tutum beslendiği bulunmuştur.

Hong (1998) ödev stilleri, ödev çevresi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı ev ödevi stili, ev ödevi çevresi ve ev ödevinin akademik başarısı değişkenlerini incelemektir. Çalışmanın örneklemini 134'ü erkek 138'i kız toplam 272 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya göre başarısı yüksek olan öğrencilerin başarısı düşük olan öğrencilere göre ebeveynleri tarafından daha iyi motive edildikleri, çalışma ortamlarının ve kaynak kitaplarının daha yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu araştırma aile katılımının ve öğrencinin ödev yapma ortamının akademik başarı için önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Cooper (2001b), çalışmasında ev ödevinin sınıf seviyesiyle bağlantılı olduğunu açıklar. Ev ödevinin lise öğrencileri için en üst seviyede etki yaptığını, ilkokulda ise hiçbir etkisinin olmadığını açıklamıştır. İlköğretimde verilen ev ödevinin akademik olmayan faydalarına odaklanılmasını gerektiğini savunmuştur. Kazandırılacak becerilerin ise zaman yönetimi, boş zamanları değerlendirme şeklinde olması gerektiğini söylemiştir.

Barnes (2001) tezinin araştırma sonuçlarını 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevi uygulamalarını yedi gün süresince inceleyerek ortaya koymuştur. Çalışma ödev miktarı, ödevde harcanan zaman, ödev türleri, bireysel farklılıklar, öğretmen kural ve politikaları, veli katılımı gibi değişkenler üzerine kurulmuştur. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anket oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini 4. sınıf öğrencileri ve onların velileriyle öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ailelerin % 90'nın çocuklarının ihtiyacı olduğu ve ev ödevlerini anlamadıkları gerekçesiyle çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olamadıkları belirtilmiştir. Ev ödevine karşı katılımcıların tutumları incelendiğinde en olumlu tutumun öğretmenlere, en olumsuz tutumun velilere ait olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetler açısından tutumlar incelendiğinde ise kız öğrencilerin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Cooper, Jackson, Nye ve J. Lindsay (2010) ilkokul öğrencilerinin performans değerlendirmelerinde ev ödevinin etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır.

2. ve 4. sınıf seviyesinde 428 öğrenci ve velisi çalışmada katılımcı olarak kullanılmıştır. Araştırmacılar değişkenler arasında ilişkiyi incelemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Aileler tarafından ev ödevlerine katılım dikkat dağınıklığının yok edilmesi ile pozitif işkili bulunulmuştur. Ayrıca ev ödevlerine yönelik öğrenci tutumu ile sınıf derecesi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ödev miktarı, öğrenci yeteneği ve aile kolaylaştırması ile öğrenci tutumu arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

McMullen (2007) tez çalışmasında akademik başarıda ödev zaman etkisini araştırmıştır. Bu amaçla ev ödevi zaman ve miktar faktörünün akademik başarıya etkisini incelemiştir. Lise öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma öğrencinin ev ödevi miktarında artışa yol açan politikayı ve ödev miktarının artışıdaki meydana gelen etkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ev ödevi miktarının akademik başarıyı arttırmada rolünün çok yüksek olduğu savunulmuştur.

Gertrude I. Booth (2010) öğrenci başarısına ve motivasyonunda ev ödevlerinin etkisini ortaya koymak amacıyla çalışmasını oluşturmıştır. Yüksek lisans tez çalışmasında bu amaç doğrultusunda ev ödevlerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı ile ilişkisini değerlendirmiştir. Katılımcılar yaşları 18 ile 16 arasında değişen 33 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuç olarak araştırmacı ödev ile öğrenci motivasyon ve başarısı arasında önemli bir bağlantı olduğu görüşüne varılmıştır.

Xu ve Corno (2004) öğrencilerin çeşitli sınıf seviyelerinde ödev deneyimlerinin incelemiştir. Araştırma, asırlık ödev yapma pratiğine farklı bir ışık tutuyor ve ödevin çocukluğun önemli bir işi olduğunu gösteriyor. Ödev, çocuk için bir görevdir. Bu işi iyi yapmak okulda başarıyı sağlar. İşyerinde olduğu gibi çocuklar ev ödevi ile sorumluluk gösterirler ve görevleri yönetmede yetenekli olurlar. Bu olumlu sonuçlar, öğrencilerin bilgisinin derinleşmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, yazarlar ödevin bir başka erdeminin, çocukları bir gün sahip oldukları işlere hazırlayabilmesidir; kazançlı istihdam için çocukların yetenekleri geliştirebilir.

Xu ve Corno (2006) araştırmaları ortaokulda cinsiyet ve aile yardımı gibi faktörlerin öğrencilerin ev ödevi yönetim stratejilerine olan etkilerini incelemiştir. Çalışma 238 kırsal bölgede yaşayan ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada kovaryans analizi ile veri analizi yapılmıştır. Ödev yönetim stratejileri ile ilgili 5 farklı boyuttan oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Bunlar çalışma ortamı, zaman yönetimi, dikkat, motivasyon ve duygu yönetiminden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin erkeklere göre zamanı daha etkili kullandıkları, duygularını daha iyi

kontrol edip, daha iyi motive oldukları sonucu yönündedir. Aynı zamanda ailelerinden yardım alan öğrencilerin daha iyi motive olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Xu (2007) lise öğrencilerine yönelik ödev amaç ölçeğini uyguladığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında Ödev Amaç Ölçeği üzerindeki puanları geçerliliğini test etmeyi amaçlamıştır. Ölçek kırsal 681, kentsel 306 lise öğrencisine uygulanmıştır. İlk olarak, doğrulayıcı faktör analiz kırsal örneklem üzerinde yürütülmüştür. Ölçek üç ayrı ilişkili faktörü içerir. Bunlar öğrenme odaklı nedenleri, yetişkin odaklı nedenleri ve akran - odaklı nedenlerdir. Sonuçlar kentsel lise öğrencilerinin, kırsal öğrencilerle karşılaştırıldığında yetişkin odaklı ödev amaç stratejilerini benimsediğini ortaya koyuyor.

Xu (2008a) ortaokul öğrencilerinin ödevle olan ilgisini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, öğrenci başarısı ve okul yerinin bir dizi ödev yönetim stratejilerini etkileyebilir olup olmadığı incelemek. Katılımcılar 8. sınıfta okuyan 1046; 11. sınıfta okuyan 849 öğrenciden oluşmaktadır. Değişken olarak sınıf düzeyi ele alınmıştır. Ödev ilgi varyansın çoğu sınıf düzeyinde meydana geldi. Öğrenci düzeyinde, ödev ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kızların ev ödevi ilgisinin erkeklere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Xu (2008b) çalışmasının amacı, 699 kırsal ve 482 kentsel 8. sınıf öğrencisini kullanarak Ödev Yönetimi Ölçeğindeki (HMS) puanların geçerliliğini test etmektir. Çalışma, HMS'nin 5 ayrı ancak ilgili faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur: çevreyi düzenleme, zamanı yönetme, dikkati dağıtma, motivasyonu izleme ve duyguyu kontrol etme. Sonuçlar, kentsel öğrencilerin 5 alanın 2'sinde, yani dikkati odaklama ve motivasyonu izleme stratejilerinde kırsal akranlarından daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koydu. Bulgular ayrıca, HMS'nin ödev ödevlerini tamamlama olasılığı az ya da çok olan öğrenciler arasında farklılaştığını gösterdi.

Xu' nun (2009) bu çalışmasının amacı, öğrenci başarısının ve okul konumunun bir dizi ödev yönetimi stratejisini etkileyip etkileyemeyeceğini incelemektir. Çalışmada 633 kırsal ve 306 kentsel öğrenci yer almıştır. Bu ödev yönetimi stratejileri şunları içerir: (a) uygun bir çalışma ortamının ayarlanması, (b) zaman yönetimi, (c) dikkat dağınıklığının ele alınması, (d) motivasyonun izlenmesi ve (e) olumsuz duyguların kontrol edilmesi. Çalışma sonucunda düşük başarıda öğrenciler ile karşılaştırıldığında, yüksek başarıdaki öğrencilerin ödev yaparken daha sık kendi çalışma alanını düzenlemek, zamanını yönetmek, motivasyon izlemek ve duygu kontrolü sağlamak için

çalıştıkları bildirildi. Kentsel ortaokul öğrencileri, kırsal akranlarına kıyasla, ödev sırasında daha fazla motive olduklarını bildirdiler.

Xu' nun (2010a) bu çalışmasının amacı, 681 kırsal ve 306 kentsel lise öğrencisini kullanarak ödev amaç ölçeğinin puanların geçerliliğini test etmektir. İlk olarak, kırsal örnek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar, ödev amaçlı ölçeğin, öğrenen odaklı nedenler, yetişkinlere odaklı nedenler ve akran odaklı nedenler de dahil olmak üzere üç ayrı ancak ilgili faktörden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu faktör yapısı kentsel örneklemden elde edilen verilerle test edilmiştir. Kentsel lisesi öğrencileri, kırsal akranları ile karşılaştırıldığında, yetişkinlere yönelik nedenlerle ödev yapmak için daha fazla çaba göstermektedir.

Xu (2010b) orta okullarda ödev amaç ölçeğini uyguladığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 52 sınıftan 969 8. sınıf öğrencisi, 45 sınıftan 831 11. sınıf öğrencisinin ödev yapmak için amaçları incelenmiştir. Ödev amaç ölçeği üç ayrı ilişkili faktörü içerir. Bunlar öğrenme odaklı nedenleri, yetişkin odaklı nedenleri ve akran - odaklı nedenlerdir. Bu 3 faktör ödevle ilgi, öğretmen geribildirim, ödevle karşı duygusal tutum, aile ödev yardımı ile ilişkilendirilmiştir. Ödev dikkati ile yetişkin odaklı ve öğrenen odaklı etkenler olumsuz ilişkili bulunmuştur. Her üç faktörde ödevle ilgi, öğretmen geribildirim, ödevle karşı duygusal tutum, aile ödev yardımı ile olumlu ilişkili bulunmuştur.

Xu' nun (2010c) bu çalışmasında cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ev ödevi yönetimi stratejileri ve ev ödevi tamamlama davranışları arasında bağlantı bulunmuştur. Katılımcılar, 370 8. sınıf ve 315 11. sınıf öğrencisi de dahil olmak üzere ABD'de 685 Afrikalı Amerikalı öğrenciydi. Özellikle, erkeklerle karşılaştırıldığında, kızlar çalışma alanlarını yönetmek, motivasyonu izlemek ve olumsuz duyguları kontrol etmek için daha sık çalıştıklarını bildirdiler. Buna ek olarak, kızlar, atanan ödevlerini tamamlama olasılığının daha yüksek olduğunu ve ödevleri olmadan sınıfa gelme olasılığının daha düşük olduğunu bildirdiler. Öte yandan, sınıf düzeyi (sekizinci sınıflar vs 11.sınıflar) ödev yönetimi stratejileri ve ödev tamamlama davranışları ile ilgili değildi.

Xu (2011) çalışmasında ortaokul düzeyinde ödev tamamlanmasını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Katılımcılar 8. sınıfta okuyan 1046; 11. sınıfta okuyan 849 öğrenciden oluşmaktadır. Ödev tamamlamadaki varyansın çoğu öğrenci düzeyinde, ebeveyn eğitimi ve öğretmen geribildirim sınıf düzeyinde iki önemli belirleyici olarak bulunmuştur. Öğrenci düzeyinde, ödev tamamlama ile öğretmen geribildirim, ödev, ödev ilgi ve ödev yönetimi yapmak için öğrenme odaklı nedenleri ile ilişkilendirilmiştir.

Öğrenci düzeyinde, ödev ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kızların ev ödevi tamamlama davranışının erkeklere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Xu (2012) çalışmasında ortaokul düzeyinde öğrencilerin ödev çevre yönetimini bazı değişkenlere göre ampirik modellerini incelemiştir. Katılımcılar 8. sınıfta okuyan 866; 11. sınıfta okuyan 745 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci düzeyi ev ödevi çevre yönetimi, öğrenme odaklı nedenlerle (okul öğrenimini güçlendirmek ve sorumluluk duygusu geliştirmek için ödev yapmak), ödev ilgisi, aile ödevi yardımı, akademik başarı ve öğretmen geri bildirimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan ev ödevi çevre yönetimi, televizyon ve akran odaklı nedenlerle harcanan zaman miktarı ile olumsuz bir şekilde ilişkiliydi (akranlarla çalışmak ve onay almak için ödev yapmak).

### 2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili alan yazında ödevlere ilişkin farklı değişkenlerin incelendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda genel olarak: Ödevin niteliği, niceliği, öğretmen ve öğrencilerin ödevlerden beklentileri, amaçları; öğretmen, öğrenci, ebeveyn ödev hakkında görüşleri, tutumları; öğrencilerin ödevle ilişkin tutumları, ilgileri, amaçları; ödev ve öğrenci başarısı vb. ilişkiler incelenmiştir. Geçmişteki çalışmalar ödevin akademik başarısı ve akademik faydası üzerine odaklanmışken günümüzde ödevin üst bilişsel özellikleri (öz düzenleyici öğrenme, öğrenme stratejileri geliştirme gibi) geliştirmedeki faydası ele alınmaya başlamıştır. Ödev yönetim stratejileri konusunda ise Xu' nun öncülüğünde birden çok araştırma yapılmıştır. Xu (2008b, 2008c, 2009, 2010c) ödev yönetim stratejilerini belirlemek için ölçme aracı geliştirilmiş ve farklı örneklemelerde (ilkokul, ortaokul, lise vb.) geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarını paylaşmıştır. Xu(2008b, 2008c, 2009,2010c) yaptığı araştırmalarda ayrıca, ödev yönetim stratejilerinin; cinsiyet, okul konumu, sosyal düzey, sınıf düzeyi, öğrenci başarısı, ödev ilgi, ödev tamamlama gibi değişkenlerle ilişkisini de incelemiştir. Ödev yönetim stratejileriyle cinsiyet, okul konumu, öğrenci başarısı gibi değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Yine Xu (2009, 2010a, 2010b) yaptığı araştırmalarda kendi geliştirdiği ödev amaç ölçeğinin; öğrenci düzeyi, sınıf seviyesi, ödev ilgi, ödev tamamlama, okul konumu, öğrenci başarısı, sosyo-ekonomik düzey, ödev yönetim stratejilerini içeren bazı

değişkenler ile ilişkisini incelenmiştir. Ödev amaç faktörleri; ödev ilgi, öğretmen geribildirimi, ödev karşı duygusal tutum, aile ödev yardımı ile ilişkili bulunmuştur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, durumu olabildiğince tam bir şekilde tanımlar. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

#### 3.2. Evren / Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) bulunan ilkokulların 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde Adana ilinin Çukurova İlçesinde 27, Sarıçam İlçesinde 44, Seyhan İlçesinde 86, Yüreğir İlçesinde 74 toplamda 231 ilkokul bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014, s.85). Bu çerçevede Adana ili Çukurova İlçesinde 4, Sarıçam İlçesinde 5, Seyhan İlçesinde 4, Yüreğir İlçesinde 3 toplamda 16 İlkokulda bulunan 4. sınıf şubelerindeki öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Sonuç olarak veri toplama sürecinde okulda bulunan ve anketleri eksiksiz yanıtlayan 932 4. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları*

| Cinsiyet | N   | %     |
|----------|-----|-------|
| Kız      | 508 | 54.5  |
| Erkek    | 424 | 45.5  |
| Toplam   | 932 | 100.0 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 508'inin (% 54.5) kız, 424'ünün (% 45.5) ise erkek olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Eğitim Düzeyi    | N   | %    |
|------------------|-----|------|
| Hiçbiri          | 19  | 2.0  |
| İlkokul-Ortaokul | 313 | 33.6 |
| Lise             | 335 | 35.9 |
| Üniversite       | 244 | 26.2 |
| Yüksek Lisans    | 21  | 2.3  |
| Toplam           | 932 | 100  |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 335'inin (%35.9) lise düzeyinde, 313'unun (%33.6) ilk-orta okul düzeyinde, 244'ünün (%26.2) üniversite, 21' inin (%2.3) yüksek lisans düzeyinde, 19'unun ise (%2) herhangi bir eğitim düzeyinde öğrenim görmemiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.



Tablo 3.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Eğitim düzeyi | N   | %    |
|---------------|-----|------|
| Hiçbiri       | 38  | 4.1  |
| İlk-Orta Okul | 382 | 41.0 |
| Lise          | 301 | 32.3 |
| Üniversite    | 197 | 21.1 |
| Yüksek Lisans | 14  | 1.5  |
| Toplam        | 932 | 100  |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 382'sinin (%41.0) İlk-Orta Okul düzeyinde, 301'inin (%32.3) Lise düzeyinde, 197'sinin (%21.1) Üniversite, 38'inin (%4.1) Hiçbir eğitim düzeyinde, 14'ünün (%1.5) ise Yüksek Lisans düzeyinde öğrenim görmüş olduğu ortaya çıkmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin aile birey sayısına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Birey Sayısına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Birey sayısı | N   | %    |
|--------------|-----|------|
| 3 ve üstü    | 94  | 10.1 |
| 4-5          | 701 | 75.2 |
| 6-7          | 110 | 11.8 |
| 8 ve üstü    | 27  | 2.93 |
| Toplam       | 932 | 100  |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 701'inin (%75.2) 4-5, 110'unun (%11.8) 6-7, 94'ünün (%10.1) 3, 27'sinin (%2.9) 8 ve üstü bireyin olduğu ailelerden geldiği ortaya çıkmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailesine ait ev olup olmadığına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesine Ait Ev Olup Olmadığına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Aile ev | N   | %    |
|---------|-----|------|
| Evet    | 636 | 68.2 |
| Hayır   | 296 | 31.8 |
| Toplam  | 932 | 100  |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 636'sının (%68.2) ailesine ait ev olduğu , 296'sının ise (%31.8) ise ailesine ait ev olmadığı görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin evlerindeki oda sayısına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Oda Sayısına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Oda sayısı       | N   | %    |
|------------------|-----|------|
| Tek oda          | 5   | 0.5  |
| Tek oda ve salon | 33  | 3.5  |
| 2 oda ve salon   | 252 | 27.0 |
| 3 oda ve salon   | 382 | 41.0 |
| 4-5 oda ve salon | 260 | 27.9 |
| Toplam           | 932 | 100  |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 382'sinin (%41.0) 3 oda ve salonu, 260' ının (%27.9) ise 4-5 oda ve salonu, 252'sinin (%27.0) 2 oda ve salonu, 33'ünün (%3.5) tek oda ve salonu, 5'inin (%0.5) tek odası olduğu ortaya çıkmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailesine ait ulaşım aracı olup olmadığına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesine Ait Ulaşım Aracı Olup Olmadığına Dair Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Aile ulaşım aracı | N   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Evet              | 613 | 65.8 |
| Hayır             | 319 | 34.2 |
| Toplam            | 932 | 100  |

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 613'ünün (%65.8) ailesine ait ulaşım aracı olduğu, 319'unun ise (%34.2) ise ailesine ait ulaşım aracı olmadığı görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

| Aylık gelir      | N   | %    |
|------------------|-----|------|
| 1000 TL'den az   | 147 | 15.8 |
| 1001-3000 TL     | 418 | 44.8 |
| 3001-5000 TL     | 198 | 21.2 |
| 5001-7000 TL     | 80  | 8.6  |
| 7001-10000 TL    | 30  | 3.2  |
| 10000 TL ve üstü | 59  | 6.3  |
| Toplam           | 932 | 100  |

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir bilgileri şu şekildedir; 418'inin (%44.8) 1001-3000 TL arası, 198'inin (%21.2) 3001-5000 TL arası, 147'sinin (%15.8) 1000 TL'den az, 80'inin (%8.6) 5001-7000 TL arası, 59' unun (%6.3) ise 10000 TL ve üzeri, 30'unun (% 3.2) ise 7001-10000 TL arası aylık geliri olduğu görülmektedir.

### 3.3. Verileri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010) tarafından geliştirilmiş, İflazoğlu Saban (2013, 2013a, 2016) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış orjinal ismi “Homework Survey” olan “Ev Ödevleri Anketi” ile ev ödevlerine yönelik tutumu ölçmek için Hong ve Milgram (1995) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan her biri 4’er madde olan “Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Ölçekleri” ile “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Ev Ödevleri Anketi

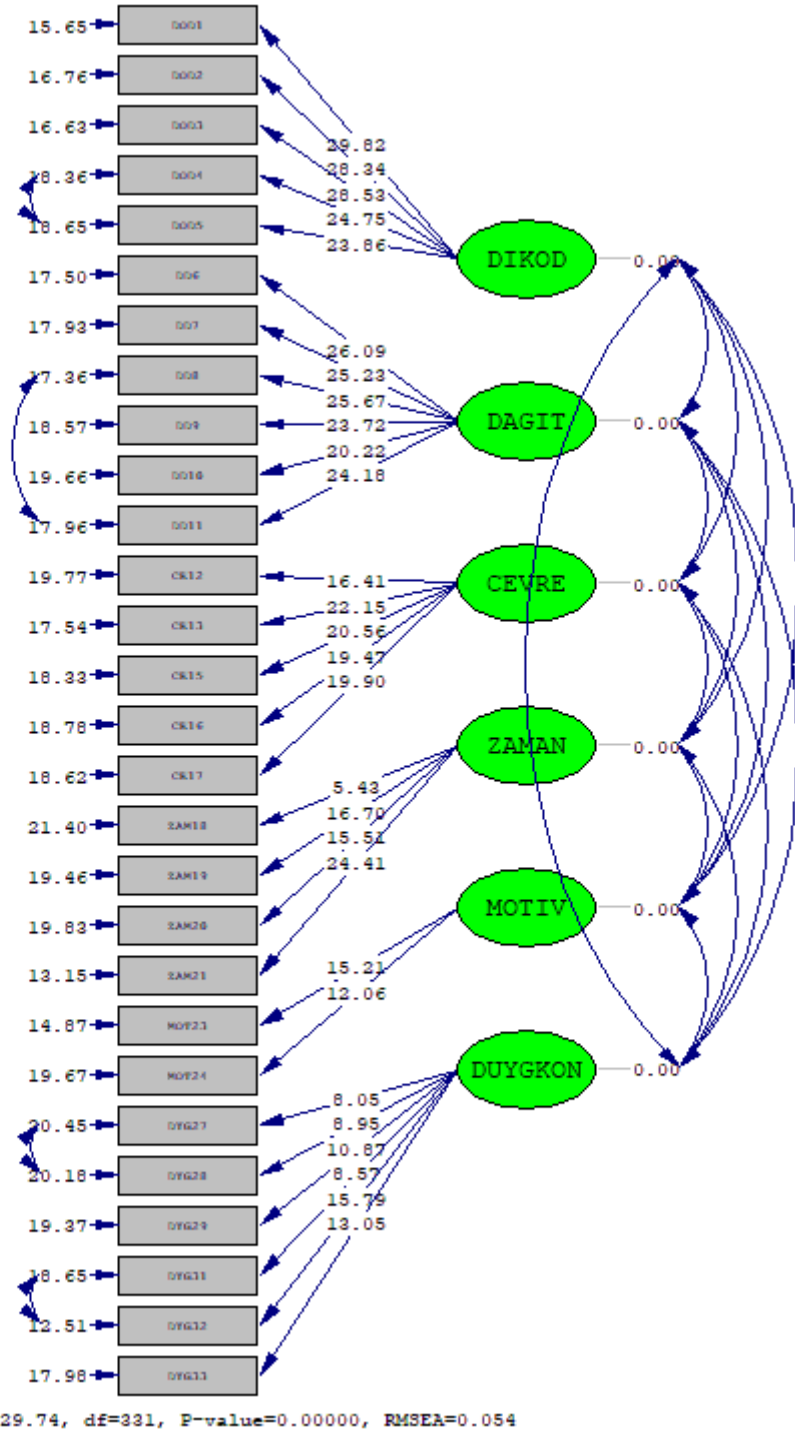
Ev Ödevleri Anketi “Homework Survey” Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010) tarafından geliştirilmiş İflazoğlu Saban (2013, 2013a) tarafından Türkçeye uyarlanmış bir ölçme aracıdır. Anket toplam 76 maddeden oluşmaktadır. Anket; ödev yönetim stratejileri (çevre düzenleme, zamanı yönetme, dikkati odaklama, motivasyon, dikkat dağınıklığı ile baş etme, duygularını kontrol etme olmak üzere kendi içinde 6 ayrı faktör içerir.), ödev amaç ölçeği (akran odaklı nedenler, yetişkin odaklı nedenler, öğrenen odaklı nedenler olmak üzere kendi içinde 3 ayrı faktör içerir.), öğretmen geri bildirimi, ödev ilgi, ödevle ilişkin tutum ve ödev tamamlama olmak üzere 6 ayrı boyutta ölçeklerden oluşmaktadır.

- 1) Ödev yönetimi ölçeği (çevreyi düzenleme, zaman yönetimi, dikkatin dağılması ile baş etme, motivasyonun kontrolü, dikkati odaklama, ve duygularını kontrol etme)
- 2) Öğretmen geribildirimi ölçeği
- 3) Ödev amaç ölçeği (Akran odaklı nedenler, Yetişkin odaklı nedenler, Öğrenen odaklı nedenler)
- 4) Ödev ilgi ölçeği
- 5) Ödevle ilişkin tutum
- 6) Ödev tamamlama

**1) Ödev Yönetimi Ölçeği (Homework Management Scale-HMS; Xu, 2008b, 2008c):** Ödev yönetimi ölçeği, çevreyi düzenleme, zaman yönetimi, dikkatin dağılması ile baş etme, motivasyonun kontrolü, dikkati odaklama ve duygularını kontrol etme

olmak üzere geliştirilen altı ödev yönetim stratejisi dikkate alınarak Xu and Corno (2003) tarafından geliştirilen beşli likert tipi [asla (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4), her zaman (5)] ile 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek “Çevreyi Düzenleme” (6 maddeli alt ölçek örnek madde, “Sessiz bir yere çekilirim”), “Zaman Yönetimi” (5 maddeli alt ölçek örnek madde, “Öncelikler belirleyip, ona göre plan yaparım”), “Dikkatin Dağılması ile Baş etme” (6 maddeli alt ölçek örnek madde, “Ödevimi yaparken başka şeylerle ilgilenirim (örn. Kalemle oynarım)”), “Motivasyonun Kontrolü” (4 maddeli alt ölçek örnek madde, “Ödevi daha ilginç kılacak yollar bulurum”), “Dikkati Odaklama” (5 maddeli alt ölçek örnek madde, “Telefon mesajı göndermek için ödevi bırakırım”), ve “Duygularını Kontrol Etme” (9 maddeli alt ölçek örnek madde, “Sakin olmaya çalışırım”) olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Dikkatin dağılması ile baş etme ve dikkat odaklama alt ölçeğindeki maddeler ters puanlanmaktadır. Altı alt ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla çevreyi düzenleme; 0.75, zaman yönetimi; 0.74, dikkatin dağılması ile baş etme; 0.74, motivasyonun kontrolü; 0.83, dikkati odaklama; 0.70 ve duygularını kontrol etme 0.80 bulunmuştur. Ödev yönetim stratejileri ölçeğinin orijinali 6 boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. İflazoğlu Saban (2013a) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla; 0.72, 0.70, 0.83, 0.70, 0.82 ve 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin 4. sınıf düzeyinde ilk defa kullanılması nedeniyle yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçüm modeli altı faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Modelde “DIKOD-Dikkat Odaklama”, “DAGIT-“Dikkatin Dağılması ile Baş etme”, “CEVRE-Çevreyi Düzenleme”, “ZAMAN-Zaman Yönetimi”, “MOTIV-Motivasyonun Kontrolü”, “DUYGUKON-Duygularını Kontrol Etme”olarak geçen faktörler bağımsız diğer adıyla örtük değişkenleri, her bir boyutu oluşturan maddeler olarak geçen bağımsız değişkenlere ait birimler ise bağımlı diğer adıyla gözlenen değişkenleri ifade etmektedir.



Şekil 1. Ödev Yönetim Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

Doğrulayıcı faktör analizi ile ilk kontrol edilen parametre gözlenen değişkenlerin t değerinin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyidir. Şekil 1’de modele ait t değerleri gösterilmektedir. Şekil 1’de ölçeği oluşturan maddelerin altı faktörlü çözümüne ilişkin t

değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96'yı geçerse .05 düzeyinde, 2.56'yı geçerse .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede, Şekil 1 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durum her bir maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil ettiğini göstermektedir.

Parametre değerlendirmesinden sonra ölçeğin bir bütün olarak değerlendirilmesine geçilmiştir. Ölçüm modelinin değerlendirilebilmesi için uyum indexlerine bakmak gerekmektedir. Elde edilen uyum indekslerinde ilk ele alınması gereken değer  $\chi^2/df$  bu araştırmada  $\chi^2/df = 3,71$  tür ve orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde; RMSA=0.054 (<0.05- <0,08), SRMR=0.074 (<0.05- <0,08), NNFI=0.96, CFI=0.97, IFI=0.97, NFI=0.95 ve GFI=0.91 bulunmuştur. Bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'nın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede elde edilen değerlerin orta ve iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

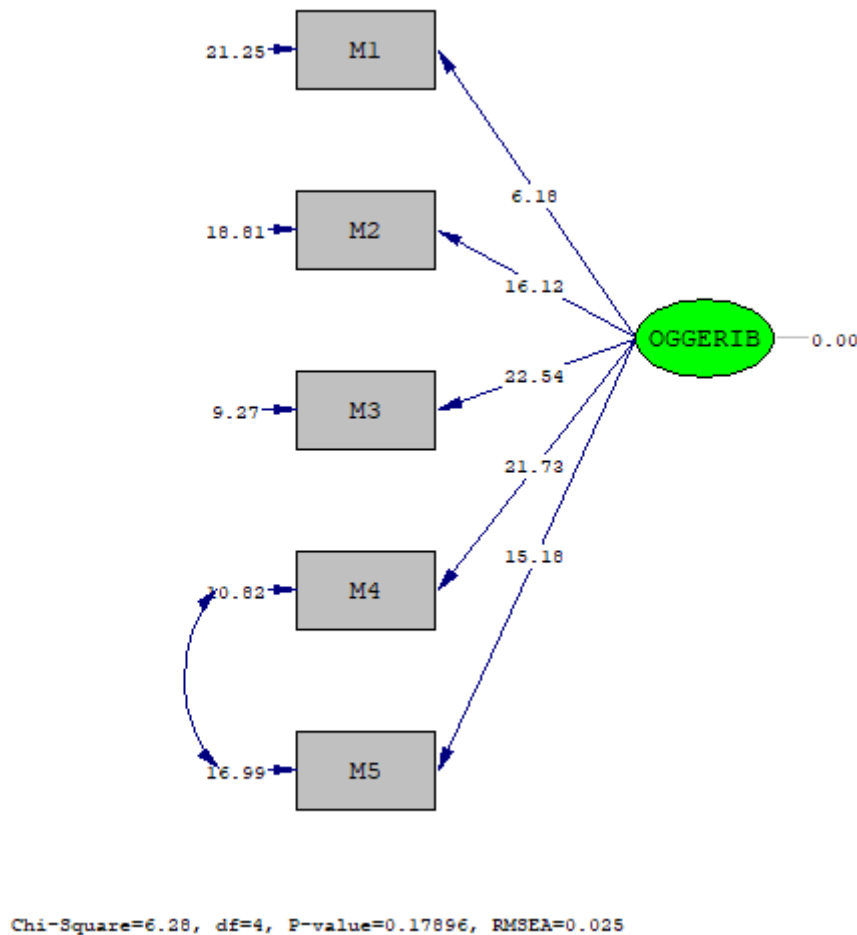
Bu araştırmada analizler sonunda kalan madde sayısı ve cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla “*DIKOD-Dikkat Odaklama 5 madde-0.91*”, “*DAGIT-“Dikkatin Dağılması ile Baş etme 6 madde-0.88*”, “*CEVRE-Çevreyi Düzenleme 5 madde-0.76*”, “*ZAMAN-Zaman Yönetimi 4 madde-0.72*”, “*MOTIV-Motivasyonun Kontrolü 2 madde-0.85*”, “*DUYGUKON-Duygularını Kontrol Etme 6 madde-0.62*” olarak hesaplanmıştır.

## 2) Öğretmen Geribildirimi Ölçeği [Teacher Feedback; Xu, (2008a)]:

Öğretmen geri bildirimi ölçeği 5 ayrı maddeden oluşan bir bölümdür. Xu (2008a) çalışmasında cronbach alfa katsayısını .79 olarak bulmuştur. Bu araştırmada cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .73 olarak hesaplanmıştır. Örnek maddeler, (*Verilen ödevin ne kadarı sınıfta tartışılır?; Verilen ödevin ne kadarı öğretmenler tarafından toplanır?...)*

Öğretmen geribildirimi ölçeği ile ilgili bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 2’de görülmektedir. Şekil 2’de tek bir faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Şekil 2 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durumda bütün maddelerin ölçekte yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir. Model bir bütün olarak değerlendirildiğinde  $\chi^2/df = 1.545$  ‘dir ve mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde;

RMSA=0.025<0.05, SRMR=0.012<0.05 mükemmel uyum düzeyinde bulunmuştur. Diğer uyum indeksleri de; NNFI=1.00, CFI=1.00, IFI=1.00, NFI=1.00 ve GFI=1.00 bulunmuştur. Bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede elde edilen değerlerin mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.



Şekil 1 Öğretmen geribildirimi doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

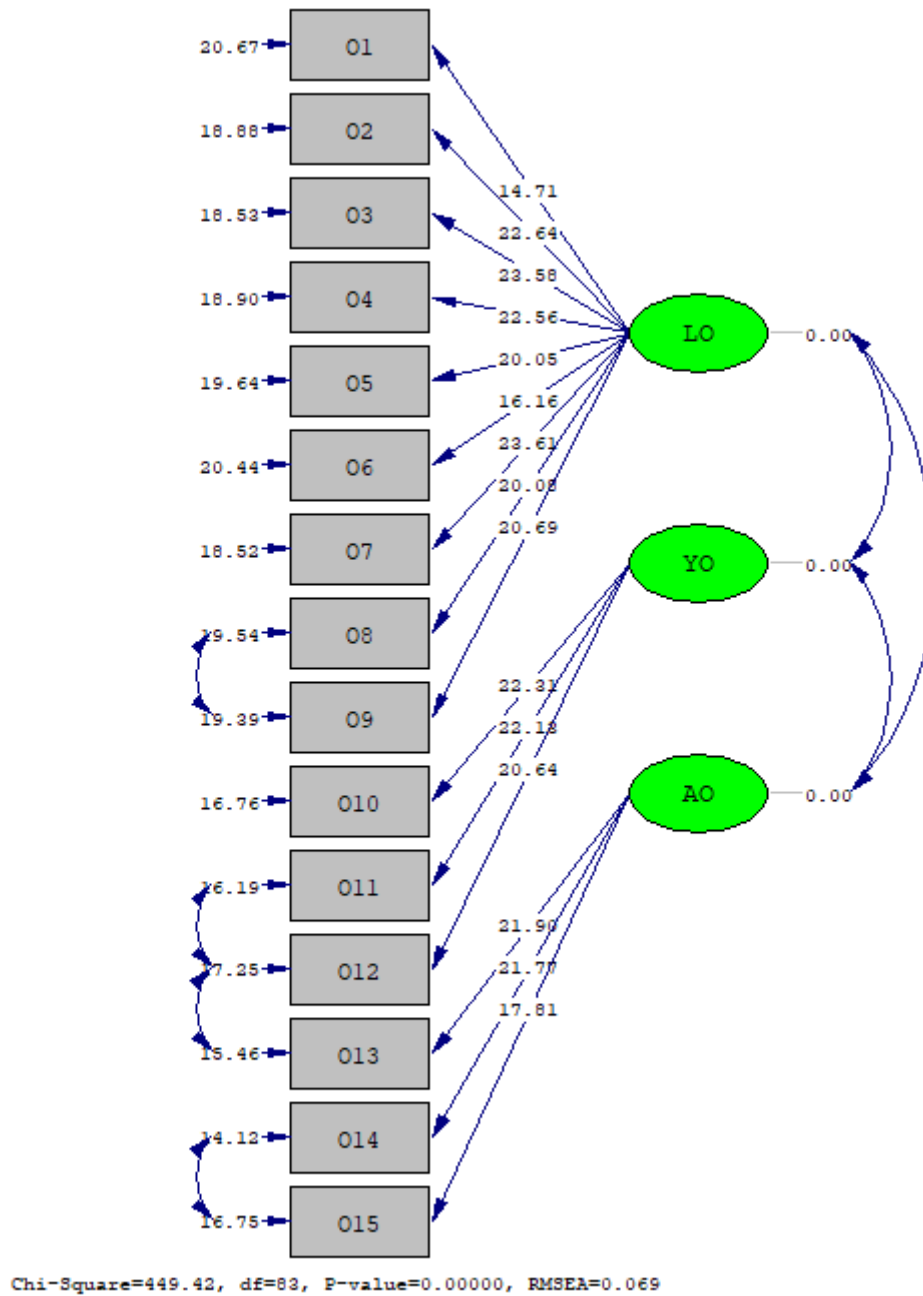
### 3) Ödev Amaç Ölçeği [Homework Purpose Scale (HPS); Xu, (2009, 2010)]

Ölçek öğrencilerin ödev yapmanın amacını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde yanıtlanan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Öğrenme Odaklı Nedenler (9 maddeli alt ölçek örnek madde, “Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemiz için bir fırsat verir” Yetişkin Odaklı Nedenler (3 maddeli alt ölçek örnek madde, “Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar”) ve Akran Odaklı Nedenler (3



maddeli alt ölçek örnek madde, “Ödev yapmak sınıf arkadaşlarımızın onayını almamızı sağlar”) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Xu (2009) yaptığı çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısını öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .90, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .79 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .79 bulmuştur. İflazoğlu Saban (2013a) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin üç boyutlu yapısı korunmuş ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için 87, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .74 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .77 hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise; cronbach alfa güvenirlik katsayısı öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .82, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .76 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .74 hesaplanmıştır.

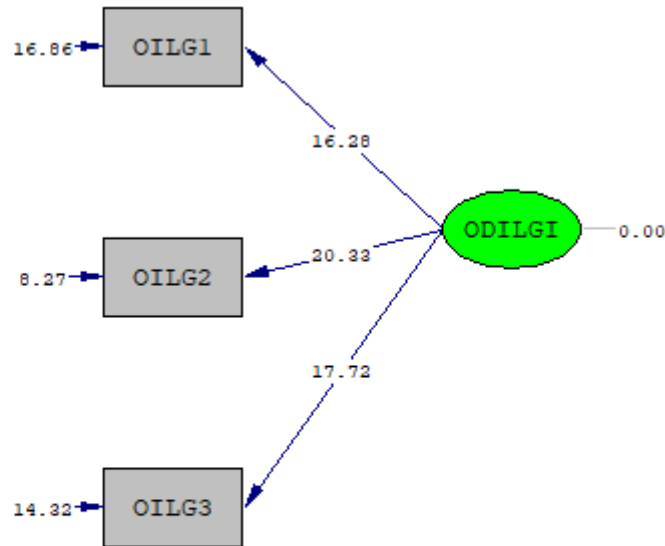
Ödev amaç ölçeği ile ilgili bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 3’de görülmektedir. Şekil 3’de üç faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Şekil 3 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durumda bütün maddelerin ölçekte yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir. Model  $\chi^2/df = 5.40$ ’dır kabul edilebilir uyum sınırında bir değere işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise; RMSA=0.069<0.08 kabul edilebilir, SRMR=0.048<0.05 iyi uyum düzeyinde bulunmuştur. Diğer uyum indeksleri de; NNFI=0.97, CFI=0.98 IFI=0.98, NFI=0.97 ve GFI=0.94 bulunmuştur. Bu değerlerin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’nın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede Elde edilen bu değerlerle modelin bu çalışmada kullanılabileceği ancak farklı örneklerde test edilmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



Şekil 2. Ödev amaç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

**4) Ödev İlgi Ölçeği [Homework Interest Scale; Xu, (2009)]:** Ödev ilgi ölçeği 3 maddeden oluşan bir bölümdür. Xu (2009) çalışmasında cronbach alfa katsayısını .82 olarak bulmuştur. Bu araştırmada cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Örnek maddeler, (Genel olarak sence sana verilen ödevler, Genel olarak ödevler hakkında ne düşünüyorsun?..)

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 4'te görüldüğü gibi t değerleri ve diğer bütün parametrelerde mükemmel bir uyumu göstermiştir.

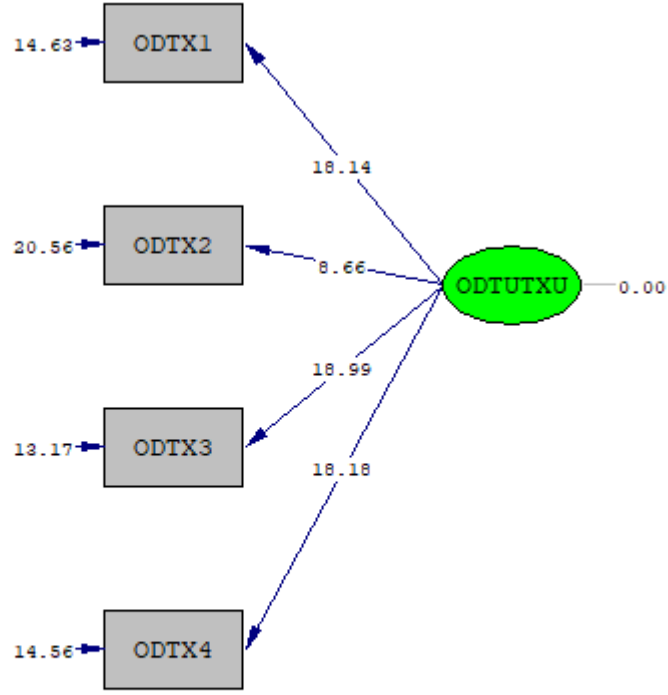


Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 3. Ödev ilgi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

**5) Ödev Tutum Ölçeği [Affective Attitude Toward Homework Scale; Xu, (2008a)]:** Tutum etkisi 4 ayrı maddeden oluşan bir bölümdür. Xu (2008a) çalışmasında croanbach alfa katsayısını .86 olarak bulmuştur. Bu araştırmada cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .65 olarak hesaplanmıştır. Örnek maddeler, (Ödev yapma isteğim diğer okul dışı etkinliklerden....; Ödev yaparken dikkatim diğer okul dışı etkinliklerde....)

Ödev tutum ölçeği ile ilgili bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 5’de görülmektedir. Şekil 5 parametrelerin tek bir faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Şekil 5 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durumda bütün maddelerin ölçekte yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir. Model bir bütün olarak değerlendirildiğinde  $\chi^2/df = 1.17$  ‘dir ve mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde; RMSA=0.013<0.05, SRMR=0.011<0.05 mükemmel uyum düzeyinde bulunmuştur. Diğer uyum indeksleri de; NNFI=1.00, CFI=1.00, IFI=1.00, NFI=1.00 ve GFI=1.00 bulunmuştur. Bu değerlerin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede elde edilen değerlerin mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.



Chi-Square=2.34, df=2, P-value=0.31067, RMSEA=0.013

Şekil 4. Ödev tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

#### 6) Ödev Tamamlama Ölçeği [Homework Completion Scale; Xu, (2011)]:

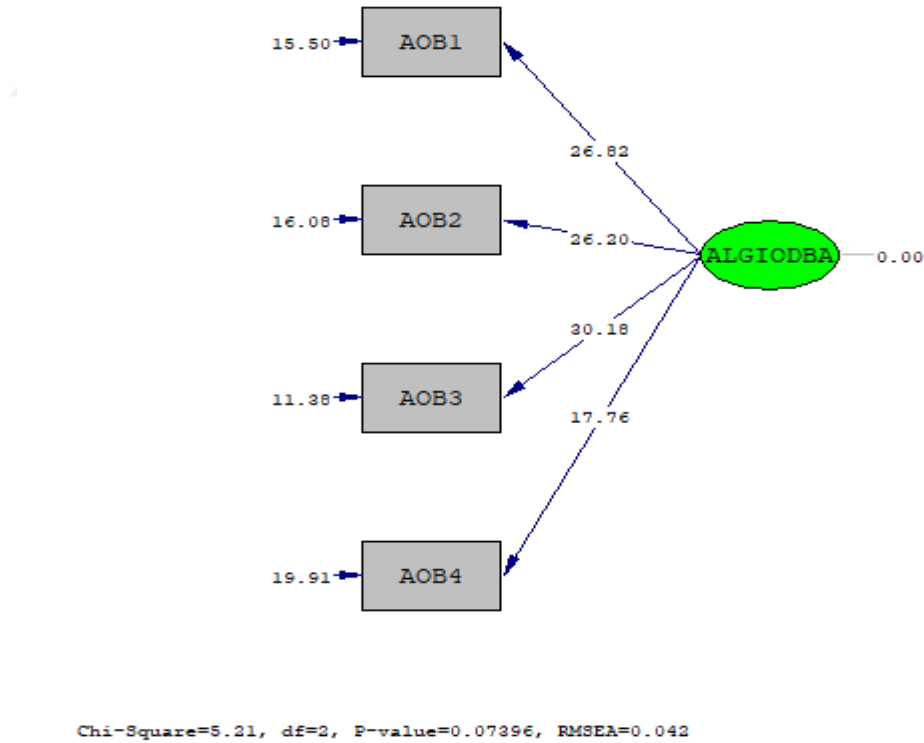
Ödev tamamlama 2 ayrı maddeden oluşan bir bölümdür. Xu (2011) çalışmasında croanbach alfa katsayısını .72 olarak bulmuştur. Bunlara ek olarak öğrencilerden yanıt seçenekleri hiç (1), birazını (2), yaklaşık yarısını (3), çoğunu (4), hepsini (5) şeklinde değişen “Bazı öğrenciler ödevlerini zamanında bitirir, bazıları nadiren zamanında bitirir. Ödevlerinin ne kadarını zamanında yaparsın? Sorusu ile yanıt seçenekleri asla (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4), her zaman (5) oluşan “Ne sıklıkla sınıfa ödevsiz gelirsin? sorusunu yanıtlamaları istenmiştir.

#### 3.3.2. Algılanan Ödev Başarı Ölçeği

Algılanan Ödev Başarı Ölçeği: Hong ve Milgram (1995, 1999, 2000) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödev başarısını belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de “Asla”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Herzaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin alt

boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri algılanan ödev başarı için .77 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach Alpha değeri .83 olarak belirlenmiştir.

Algılanan ödev başarı ölçeği ile ilgili bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 6’da görülmektedir. Şekil 6’da parametrelerin tek bir faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Şekil 6 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durumda bütün maddelerin ölçekte yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir. Model bir bütün olarak değerlendirildiğinde  $\chi^2/df = 2.605$  ‘dir ve iyi bir uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde; RMSA=0.042<0.05, SRMR=0.012<0.05 mükemmel uyum düzeyinde bulunmuştur. Diğer uyum indeksleri de; NNFI=0.99, CFI=1.00, IFI=1.00, NFI=1.00 ve GFI=1.00 bulunmuştur. Bu değerlerin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede elde edilen değerlerin iyi ve mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

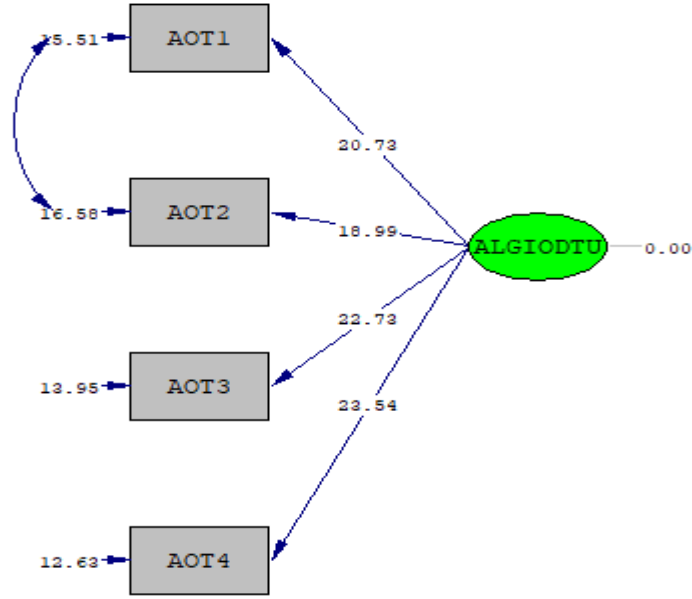


Şekil 5. Algılanan ödev başarı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

### 3.3.3. Algılanan Ödev Tutum Ölçeği

Hong ve Milgram (1995, 1999, 2000) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2011, 2012) tarafından uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödevlere karşı tutumunu belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de “Asla”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin Cronbach Alpha değerleri ödevle ilişkin tutum için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach Alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan ödev tutum ölçeği ile ilgili bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 7’de görülmektedir. Şekil 7’de parametrelerin tek bir faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri .01 düzeyinde anlamlı gözlenmiştir. Bu durumda bütün maddelerin ölçekte yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir. Model bir bütün olarak değerlendirildiğinde  $\chi^2/df = 1.56$ ’dır ve mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde;  $RMSA = 0.024 < 0.05$ ,  $SRMR = 0.0050 < 0.05$  mükemmel uyum düzeyinde bulunmuştur. Bunların yanında  $NNFI = 1.00$ ,  $CFI = 1.00$ ,  $IFI = 1.00$ ,  $NFI = 1.00$  ve  $GFI = 1.00$  bulunmuştur. Bu değerlerin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000). Ölçekte yer alan AOT1 ve AOT2 arasında yapılan bir modifikasyon ile elde edilen değerlerin mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.



Şekil 6. Algılanan ödev tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

Sonuç olarak; Ödev amaç ve ödev yönetim stratejileri, ödev ilgi, öğretmen geri bildirimi, ödev tutum, ödev tamamlama boyutları ile ilgili ödev anketi ölçek bataryası Xu (2008a) tarafından oluşturulmuştur. Xu bu ölçek bataryasından oluşan ödev anketini ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde kullanmıştır (Xu ve Corno, 2006; Xu, 2007; Xu, 2008; Xu, 2009; Xu, 2010; Xu ve Wu, 2013). Xu tarafından oluşturulan ödev anketi ölçek bataryası İflazoğlu Saban tarafından türkçeye çevirilmiş ve uyarlanmıştır. İflazoğlu Saban (2013a) bu ölçekleri üniversite düzeyinde öğrencilere uygulamış ve uyarlamasını yapmıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları bölümünde yukarıda da takip edilebileceği gibi Xu (2008a) tarafından oluşturulan İflazoğlu Saban tarafından uyarlanan bu ölçeklerin hepsinin öncelikle 4. sınıf örneklemindeki psikometrik durumları ortaya konulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları bütün ölçeklerin bu çalışmada kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yine de özellikle ödev yönetim ve ödev amaç ölçeklerinin yeni örneklemlerde test edilmesi önemlidir.

### 3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; anne-babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, aileye ait evin olup olmadığı, evdeki oda sayısı, ailenin ortalama aylık geliri, ailenin sahip olduğu eşyalar vb. sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek üzere sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan toplam sosyo-ekonomik düzey puanı elde edilebilmektedir. Toplam sosyo-ekonomik düzey puanının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye giren öğrenciler belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Ev ödevleri anketi ile ilgili ülkemizde yapılan uyarılama çalışmasının (2013) örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Bu nedenle bu araştırmada kullanılan “ev ödevleri anketi” sorularının ilkökul 4. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışma Adana İl merkez ilçelerinde bulunan ve ilkökul 4. sınıfa devam eden toplam 122 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere “Kişisel Bilgiler Formu”, “Ev Ödevleri Anketi” ve “Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Ölçekleri” dağıtılmıştır. Öğrenciler yaklaşık 40 dakikalık bir sürede ölçme araçlarına yanıt vermişlerdir. Uygulama sonrası yapılan analizler doğrultusunda ölçme araçlarındaki soruların öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve 4. sınıf düzeyinde de geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceği görülmüştür.

Uygulamaya geçildikten sonra verilerin toplanması süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Toplam 958 öğrenciye “Kişisel Bilgiler Formu”, “Ev Ödevleri Anketi” ve “Algılanan Ödev Başarı Anketi” ve “Algılanan Ödev Tutum Anketi” dağıtılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçme araçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Anketler yaklaşık 30-45 dakikalık bir sürede yanıtlanmıştır. Toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek gözden geçirilmiş ve büyük oranda boş bırakılan ya da birden fazla seçenekte işaretle bulunulan anketler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak toplam 932 anket araştırmaya dahil edilmiştir.



### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 programı kullanılacaktır. Araştırmada verileri sınıflandırmak amacıyla frekans ve yüzdelik değerleri, dağılımın orta noktasını göstermek amacıyla aritmetik ortalama, dağılımdaki değerlerin ortalamaya göre ne uzaklıkta olduğunu ölçmek amacıyla standart sapma, iki değişken arasında fark olup olmadığını test etmek için t testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve değişkenlere arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Ev Ödevi Anketi, beşli ve dörtlü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Beşli likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı “asla”, 1.81 – 2.60 aralığı “nadiren”, 2.61 – 3.40 aralığı “bazen”, 3.41 – 4.20 aralığı “sık sık”, 4.21 – 5.00 aralığı da “her zaman” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Dörtlü likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.75 aralığı “hiç katılmıyorum”, 1.76 – 2.50 aralığı “katılmıyorum”, 2.51 – 3.25 aralığı “katılıyorum”, 3.26 – 4.00 aralığı, “tamamen katılıyorum” seçeneklerine karşılık gelmektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme oluşturan öğrencilerden toplanan veriler doğrultusunda her bir alt amaçla ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geri Bildirimi Ödev İlgi, Ödev İlişkin Tutum, Algılanan Ödev Başarı, Algılanan Ödev Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan 4. sınıf öğrencilerin ödev yönetim stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Puanları*

|                              |     | Madde                                             | N   | X    | SS   | Stretejileri<br>Kullanma<br>Düzeyi |
|------------------------------|-----|---------------------------------------------------|-----|------|------|------------------------------------|
| Dikkati Odaklama             | 1.  | İnternette gezinmek için ödevi bırakırım.         | 932 | 1.36 | 0.92 | Asla                               |
|                              | 2.  | Oyun oynamak için ödevi bırakırım.                | 932 | 1.41 | 0.95 | Asla                               |
|                              | 3.  | Maillerime bakmak için ödevi bırakırım.           | 932 | 1.24 | 0.79 | Asla                               |
|                              | 4.  | Mesaj göndermek için ödevi bırakırım.             | 932 | 1.30 | 0.83 | Asla                               |
|                              | 5.  | Chat yapmak için ödevi bırakırım.                 | 932 | 1.29 | 0.88 | Asla                               |
|                              |     | Toplam                                            | 932 | 1.32 | 0.76 | Asla                               |
| Dikkat Dağımlığı<br>Baş etme | 6.  | Ödev yapma zamanı hayallere dalarım.              | 932 | 1.88 | 1.26 | Nadiren                            |
|                              | 7.  | Yaptığım işle alakasız sohbet ederim.             | 932 | 1.47 | 1.01 | Asla                               |
|                              | 8.  | Ödevimi yaparken başka işlerle ilgilenirim.       | 932 | 1.71 | 1.15 | Asla                               |
|                              | 9.  | Yiyecek içecek bişeyler bulmak için ödev keserim. | 932 | 1.58 | 1.07 | Asla                               |
|                              | 10. | Favori Tv programı için ödevi bırakırım.          | 932 | 1.52 | 1.03 | Asla                               |

|               |                                                                                                     |     |      |      |           |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------|
|               | 11. Daha eğlenceli işler için ödevi bırakırım.                                                      | 932 | 1.44 | 0.97 | Asla      |
|               | Toplam                                                                                              | 932 | 1.60 | 0.85 | Asla      |
| Çevre         | 12. Ödev için gerekli materyalleri hazırlarım.                                                      | 932 | 4.42 | 0.98 | Her zaman |
|               | 13. Sessiz bir yere çekilirim.                                                                      | 932 | 4.26 | 1.09 | Her zaman |
|               | 14. Çalışma masasını boşaltırım.                                                                    | 932 | 3.96 | 1.27 | Sık sık   |
|               | 15. Çalışmak için yeterli alan hazırlarım.                                                          | 932 | 4.40 | 0.99 | Her zaman |
|               | 16. Tv' yi kapatırım.                                                                               | 932 | 4.26 | 1.17 | Her zaman |
|               | Toplam                                                                                              | 932 | 4.26 | 0.80 | Her zaman |
| Zaman         | 17. Öncelikleri belirleyip ona göre plan yaparım.                                                   | 932 | 4.28 | 1.08 | Her zaman |
|               | 18. Yapılması gerekenleri bir sıraya koyarım.                                                       | 932 | 4.39 | 1.02 | Her zaman |
|               | 19. Ödev yapmam için kalan süreyi kendime hatırlatırım.                                             | 932 | 4.04 | 1.20 | Sık sık   |
|               | 20. Ödev yapmaya ara vermek istediğimde kendime ödevi bitirene kadar çalışmam gerektiğini söylerim. | 932 | 3.82 | 1.29 | Sık sık   |
|               | Toplam                                                                                              | 932 | 4.14 | 0.85 | Sık sık   |
| Motivasyon    | 21. İyi çabam için kendimi överim.                                                                  | 932 | 2.80 | 1.58 | Bazen     |
|               | 22. İyi iş çıkardığım için kendimi överim.                                                          | 932 | 2.91 | 1.56 | Bazen     |
|               | Toplam                                                                                              | 932 | 2.86 | 1.47 | Bazen     |
| Duygu Kontrol | 23*. Ödev yüzünden sinirlenirim                                                                     | 932 | 2.03 | 1.30 | Sık sık   |
|               | 24. Daha önce yaptığım hataların canımı sıkmasına izin vermem                                       | 932 | 2.53 | 1.38 | Nadiren   |
|               | 25. Kendime yapılması gereken şeylere dikkat etmem gerektiğini hatırlatırım                         | 932 | 3.45 | 1.31 | Sık sık   |
|               | 26. Aile üyelerimden yardım isterim.                                                                | 932 | 3.44 | 1.31 | Sık sık   |
|               | 27. Arkadaşlarımdan yardım isterim.                                                                 | 932 | 2.02 | 1.30 | Nadiren   |
|               | 28. Yardım için internete bakarım.                                                                  | 932 | 2.52 | 1.38 | Nadiren   |
|               | Toplam                                                                                              | 932 | 3.12 | 0.81 | Bazen     |

\* Ters madde

Tablo 9'da yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin dikkati odaklama stratejileri alt ölçeğindeki maddelere ilişkin ortalama puanlarının 1.00 – 1.80 aralığı

“asla” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler bu ölçekte yer alan “1. İnternette gezinmek için ödevi bırakırım”, “2. Oyun oynamak için ödevi bırakırım” gibi maddelere “asla” katılmadıkları yani dikkatlerini odaklama sorunu yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Ödev yönetim stratejilerinden dikkat dağınıklığı ile baş etme stratejileri maddelerinin genellikle “asla” tercih edilmediği görülmektedir. Ölçeğin ortalama puanlarının 1.00 – 1.80 aralığı “asla” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. “7. Yaptığım işle alakasız sohbete dalarım” ifadesine “asla” cevabını vermişlerdir. Yani öğrencilerin çok düşük düzeyde katılması demek öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile baş edebildiklerini göstermektedir. “6. Ödev yapma zamanı hayallere dalarım” ifadesi diğerlerinden farklı olarak “nadiren” gerçekleşmektedir ve öğrencilerin nadiren de olsa hayallere dalarak dikkatlerinin dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejilerinden çevreyi düzenleme stratejilerinin hemen hemen hepsini “her zaman” kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sadece “14. Çalışma masasını boşaltırım” stratejisini her zaman değil “sık sık” kullandıkları belirlenmiştir.

Ödev yönetim stratejilerinden zamanı yönetme stratejilerinin öğrenciler tarafından “her zaman” veya “sık sık” kullanıldığı görülmektedir. “19. Ödev yapmam için kalan süreyi kendime hatırlatırım” ve “20. Ödev yapmaya ara vermek istediğimde kendime ödevi bitirene kadar çalışmam gerektiğini söylerim” stratejileri “sık sık” düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 9’da yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin motivasyon stratejilerini çoğunlukla “bazen” kullandıkları görülmektedir.

Ödev yönetim stratejilerinden duygu kontrolü stratejilerinin genellikle “sık sık” “nadiren” ve toplamda “bazen” kullanıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler aile üyelerinden sık sık yardım istediklerini, arkadaşlarından ve internetten nadiren yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ödev tamamlama ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeği Puanları*

|                | Madde                                          | N   | X    | Ss   | Düzeyi |
|----------------|------------------------------------------------|-----|------|------|--------|
| Ödev Tamamlama | 1. Ödevlerinin ne kadarını zamanında yaparsın? | 932 | 4.47 | 0.90 | Çoğunu |
|                | 2*. Okula ne sıklıkla ödevsiz gelirsin.        | 932 | 4.22 | 0.99 | Asla   |

\*Ters madde

Tablo 10'da yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ödevlerinin çoğunu zamanında yaptıkları ve sınıfa ödevlerini asla yapmadan gelmedikleri görülmektedir.

Ödev amaç ölçeği ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

*Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeği Puanları*

|                          | Madde                                                                          | N   | X    | Ss   | Düzeyi              |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|---------------------|
| Öğrenen Odaklı Ödev Amaç | 1.Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.                     | 932 | 2.94 | 1.09 | Katılıyorum         |
|                          | 2.Ödev yapmak zamanı nasıl kullanacağımızı öğrenmemize yardımcı olur.          | 932 | 3.36 | 0.80 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 3.Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemizi sağlar.          | 932 | 3.53 | 0.72 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 4.Ödev yapmak sorumluluk duygusu geliştirmeye yardımcı olur.                   | 932 | 3.49 | 0.73 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar.                           | 932 | 3.23 | 0.92 | Katılıyorum         |
|                          | 6.Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.                             | 932 | 3.18 | 1.03 | Katılıyorum         |
|                          | 7.Ödev yapmak çalışma becerilerini öğrenmemize yardımcı olur.                  | 932 | 3.49 | 0.72 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 8.Ödev yapmak iyi not almamıza yardımcı olur.                                  | 932 | 3.62 | 0.67 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 9.Ödev yapmak sizi bir sonraki derse hazırlar.                                 | 932 | 3.54 | 0.71 | Tamamen Katılıyorum |
| Yetişkin Odaklı Amaç     | Toplam                                                                         | 932 | 3.37 | 0.54 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 10.Ödev yapmak ailemizin okuldaki öğrenmelerimiz konusunda farkındalığı artır. | 932 | 3.33 | 0.81 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 11.Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar.                         | 932 | 3.29 | 0.91 | Tamamen Katılıyorum |
|                          | 12.Ödev yapmak ailemizin onayını almamızı sağlar.                              | 932 | 3.16 | 0.98 | Katılıyorum         |
|                          | Toplam                                                                         | 932 | 3.25 | 0.74 | Katılıyorum         |

|                        |                                                                  |     |      |      |             |
|------------------------|------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-------------|
| Akran Odaklı Ödev Amaç | 13.Ödev yapmak sınıf arkadaşlarınızın onayını almanızı sağlar.   | 932 | 2.83 | 1.09 | Katılıyorum |
|                        | 14.Ödev yapmak size sınıf arkadaşlarınızla çalışma imkanı verir. | 932 | 3.21 | 0.91 | Katılıyorum |
|                        | 15.Ödev yapmak size arkadaşlarınızdan öğrenme fırsatı verir.     | 932 | 2.99 | 1.05 | Katılıyorum |
|                        | Toplam                                                           | 932 | 3.01 | 0.83 | Katılıyorum |

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin ödev amaç ölçeğinin öğrenen odaklı nedenler alt ölçeğindeki maddelerin çoğuna “Tamamen” katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sadece “1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.”, “5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar” ve “6. Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.” ifadelerine “katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Ödev amaç ölçeğinin yetişkin odaklı nedenler alt ölçeğinde de öğrencilerin hemen hemen bütün ifadeler katıldıkları ya da tamamen katıldıkları görülmektedir. Ödev amaç ölçeğinin akran odaklı nedenler alt ölçeğinde ise diğer iki alt ölçekten farklı olarak bütün ifadeler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin öğretmen geri bildirimi ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Öğrencilerin Öğretmen Geri Bildirim Puanları*

| Madde                                                             | N   | X    | Ss   | Düzeyi          |
|-------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------------|
| 1.Verilen ödevin ne kadarı sınıfta tartışılır?                    | 932 | 2.83 | 1.44 | Yaklaşık yarısı |
| 2.Verilen ödevin ne kadarı öğretmenler tarafından toplanır?       | 932 | 3.43 | 1.51 | Çoğu            |
| 3.Verilen ödevin ne kadarı öğretmenler tarafından kontrol edilir? | 932 | 4.10 | 1.25 | Çoğu            |
| 4.Verilen ödevin ne kadarı öğretmenler tarafından notlandırılır?  | 932 | 4.02 | 1.36 | Çoğu            |
| 5.Verilen ödevin ne kadarı toplam nota eklenir?                   | 932 | 4.01 | 1.39 | Çoğu            |
| Toplam                                                            | 932 | 3.67 | 0.97 | Çoğu            |

Tablo 12 incelendiğinde, öğrenciler öğretmen geri bildirim ölçeğindeki davranışların büyük bir çoğunluğunun sınıflarında çoğunlukla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında ödevlerin sınıfta tartışılması maddesine öğrencilerin – yaklaşık yarısı- diyerek orta düzeyde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerinin ödev ilgi ölçeği puanlarına ilişkin dağılım Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

*Öğrencilerin Ödev İlgi Puanları*

| Madde                                            | N   | X    | Ss   | Düzeyi                               |
|--------------------------------------------------|-----|------|------|--------------------------------------|
| 1.Genel olarak sence sana verilen ödevler.....   | 932 | 3.44 | 1.08 | İlginç                               |
| 2.Genel olarak ödevler hakkında ne düşünüyorsun? | 932 | 3.98 | 1.23 | Biraz seviyorum                      |
| 3.Ödev okula ilgini nasıl etkiler?               | 932 | 4.08 | 1.18 | Biraz arttırıyor                     |
| Toplam                                           | 932 | 4.35 | 1.22 | Çok<br>(ilginç,seviyorum,arttırıyor) |

Tablo 13’de verilen bilgilere göre öğrencilerin ödev ilgi puanları ödevleri ilginç buldukları, biraz sevdikleri ve başarılarını biraz arttırdığı şeklindedir. Toplam puan

açısından bakıldığında ise öğrencilerin ilgi puanlarının Çok (ilginç, seviyorum, artırıyor) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin ödevle ilişkin tutum ölçeği puanları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.

*Öğrencilerin Ödevle İlişkin Tutum Puanları*

| Madde                                                                  | N   | X    | Ss   | Düzeyi                                       |
|------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|----------------------------------------------|
| 1.Ödev yapma isteğim diğer okul dışı etkinliklerden...                 | 932 | 3.16 | 1.17 | Hemen<br>hemen aynı                          |
| 2.Ödev yaparken dikkatim diğer okul dışı etkinliklerde...              | 932 | 3.02 | 1.34 | Hemen<br>hemen aynı                          |
| 3.Ödev yaparken ruh halim diğer okul dışı etkinlikleri yaparkinden ... | 932 | 3.37 | 1.11 | Hemen<br>hemen aynı                          |
| 4.Okul dışı etkinliklerle karşılaştırıldığında ödev yapmak...          | 932 | 3.50 | 1.57 | Diğer<br>aktiviteler<br>kadar<br>hoşlandığım |
| Toplam                                                                 | 932 | 4.35 | 1.22 | Çok<br>hoşlandığım                           |

Tablo 14’de verilen bilgilere göre 4. sınıf öğrencilerinin ödevle ilişkin tutum ölçeği puanlarının ilk üç maddesinde ödev yapma isteği, dikkati, ruh halinin diğer okul dışı etkinliklerle “hemen hemen aynı” olduğu görülmektedir. Öğrenciler “Okul dışı etkinliklerle karşılaştırıldığında ödev yapmanın diğer aktiviteler kadar hoşlandıkları bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Toplam puan açısından bakıldığında olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin algılanan ödev başarı puanları Tablo 15’de verilmiştir.



Tablo 15.

*Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarısı Puanları*

| Madde                                                 | N   | X    | Ss   | Düzeyi    |
|-------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------|
| 1.Bana verilen ödevleri bitiririm                     | 932 | 4.68 | 0.73 | Her zaman |
| 2.Ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.        | 932 | 4.71 | 0.69 | Her zaman |
| 3.Ödevlerimi düzenli olarak yaparım.                  | 932 | 4.64 | 0.76 | Her zaman |
| 4.Ödevlere not verilecek olsa en yüksek notu alırdım. | 932 | 4.24 | 0.94 | Her zaman |
| Toplam                                                | 932 | 4.57 | 0.64 | Her zaman |

Tablo 15’de yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev başarısı puanlarının çok yüksek olduğu ve başarı için gerekli olan ödevleri bitirme, en iyi şekilde yapma düzenli yapma davranışlarını gerçekleştirdikleri ve ödevlerden en yüksek notu alabileceklerin düşündükleri görülmektedir.

Algılanan ödev tutum puanları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

*Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Puanları*

| Madde                                                                       | N   | X    | Ss   | Düzeyi    |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------|
| 1.Ödev yapmayı severim.                                                     | 932 | 4.34 | 1.09 | Her zaman |
| 2.Ödevlerimi genellikle isteyerek yapmam.                                   | 932 | 4.29 | 1.13 | Her zaman |
| 3.Ödevlerden öğrendiklerim, okulda öğrendiklerimi kolaylaştırıyor.          | 932 | 4.59 | 0.83 | Her zaman |
| 4.Ödevlerin, öğrenmemi sağlayan en iyi yollardan biri olduğunu düşünüyorum. | 932 | 4.50 | 0.98 | Her zaman |
| Toplam                                                                      | 932 | 4.43 | 0.81 | Her zaman |

Tablo 16’da yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev tutum puanlarının çok yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Ödev Yönetim Stratejilerinin; Ödev Amaç, Ödev İlgisi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Düzeylerine Göre Durumu

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının öğrenen odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenen Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği | Öğrene Odaklı Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|---------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt                 | 146 | 336.58          | 2  | 80.98          | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta                | 604 | 457.98          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst                 | 182 | 598.99          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Zaman                            | Alt                 | 146 | 338.37          | 2  | 75.81          | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta                | 604 | 459.19          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst                 | 182 | 593.55          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme      | Alt                 | 146 | 574.26          | 2  | 37.75          | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta                | 604 | 461.08          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst                 | 182 | 398.04          |    |                |       | Orta~Üst     |
| Motivasyon                       | Alt                 | 146 | 420.90          | 2  | 16.13          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                | 604 | 457.69          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                 | 182 | 532.33          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt                 | 146 | 524.74          | 2  | 13.61          | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta                | 604 | 461.90          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst                 | 182 | 435.04          |    |                |       |              |
| Duygu Kontrol                    | Alt                 | 146 | 405.86          | 2  | 19.14          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                | 604 | 461.03          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                 | 182 | 533.30          |    |                |       |              |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının öğrenci odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 80.98$ ,  $p<0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)}= 75.81$ ,  $p<0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)}= 37.75$ ,  $p<0.05$ ); motivasyon ( $X^2_{(3)}= 16.13$ ,  $p<0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)}= 13.61$ ,  $p<0.05$ ) duygu kontrolü ( $X^2_{(3)}= 19.14$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde öğrenci odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon ve duygu kontrolü alt ölçeğinde farkın alt, orta ve üst arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının yetişkin odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yetişkin Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği | Yetişkin Odaklı Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|-----------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt                   | 141 | 408.68          | 2  | 65.64          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                  | 472 | 417.86          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                   | 319 | 564.03          |    |                |       |              |
| Zaman                            | Alt                   | 141 | 403.06          | 2  | 88.80          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                  | 472 | 408.53          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                   | 319 | 580.32          |    |                |       |              |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme      | Alt                   | 141 | 486.98          | 2  | 19.39          | .0001 | Alt~Üst      |
|                                  | Orta                  | 472 | 495.51          |    |                |       | Orta~Üst     |
|                                  | Üst                   | 319 | 414.53          |    |                |       |              |
| Motivasyon                       | Alt                   | 141 | 441.17          | 2  | 12.78          | .002  | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                  | 472 | 444.94          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                   | 319 | 509.59          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt                   | 141 | 494.70          | 2  | 8.02           | .018  | Alt~Üst      |
|                                  | Orta                  | 472 | 476.75          |    |                |       | Orta~Üst     |
|                                  | Üst                   | 319 | 438.87          |    |                |       |              |
| Duygu Kontrol                    | Alt                   | 141 | 421.15          | 2  | 24.88          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta                  | 472 | 439.56          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                   | 319 | 526.40          |    |                |       |              |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının yetişkin odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)} = 65.64$ ,  $p < 0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)} = 88.80$ ,  $p < 0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)} = 19.39$ ,  $p < 0.05$ ); motivasyon ( $X^2_{(3)} = 12.78$ ,  $p < 0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)} = 8.02$ ,  $p < 0.05$ ) duygu kontrolü ( $X^2_{(3)} = 24.88$ ,  $p < 0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre, zaman, motivasyon ve duygu kontrolü alt ölçeklerinde yetişkin odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat

dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının akran odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Akran Odaklı Ödev Amaç Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği |      | Akran Odaklı Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|------|--------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt  | Alt                | 149 | 454,89          | 2  | 36.03          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 432,39          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 557,11          |    |                |       |              |
| Zaman                            | Alt  | Alt                | 149 | 446,93          | 2  | 46.82          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 428,95          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 570,69          |    |                |       |              |
| Dikkat Dağınıklığı               | Alt  | Alt                | 149 | 475,19          | 2  | 13.30          | .0001 | Alt~Üst      |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 486,47          |    |                |       | Orta~Üst     |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 412,22          |    |                |       |              |
| Baş etme                         | Alt  | Alt                | 149 | 422,78          | 2  | 24.07          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 448,11          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 539,85          |    |                |       |              |
| Motivasyon                       | Alt  | Alt                | 149 | 430,68          | 2  | 13.20          | .001  | Orta~Alt     |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 488,50          |    |                |       | Orta~Üst     |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 436,36          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt  | Alt                | 149 | 377,31          | 2  | 53.10          | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta | Orta               | 555 | 448,12          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst  | Üst                | 228 | 569,52          |    |                |       | Üst~Orta     |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının akran odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 36.03$ ,  $p<0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)}= 46.82$ ,  $p<0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)}= 13.30$ ,  $p<0.05$ ); motivasyon ( $X^2_{(3)}= 24.07$ ,  $p<0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)}= 13.20$ ,  $p<0.05$ ) duygu kontrolü ( $X^2_{(3)}= 53.10$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre, zaman, motivasyon ve alt ölçeklerinde akran odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Duygu kontrolü alt ölçeğinde alt, orta ve üst grupları arasında üst ve orta gruplarda yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak dikkat dağınıklığı ile baş etme alt ve orta grup öğrencilerin; dikkati odaklama da ise orta grup öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Ödev Yönetim Örneklemini oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının ödev ilgi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ödev İlgili Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği | Ödev İlgili Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|-------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt               | 130 | 308.08          | 2  | 78.60          | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta              | 678 | 472.24          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst               | 124 | 601.21          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Zaman                            | Alt               | 130 | 355.10          | 2  | 63.70          | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta              | 678 | 460.05          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst               | 124 | 618.58          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme      | Alt               | 130 | 656.70          | 2  | 63.70          | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta              | 678 | 458.76          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst               | 124 | 309.40          |    |                |       | Orta~Üst     |
| Motivasyon                       | Alt               | 130 | 450.61          | 2  | 63.70          | .709  |              |
|                                  | Orta              | 678 | 470.62          |    |                |       |              |
|                                  | Üst               | 124 | 460.65          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt               | 130 | 609.52          | 2  | 63.70          | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta              | 678 | 456.06          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst               | 124 | 373.61          |    |                |       | Orta~Üst     |
| Duygu Kontrol                    | Alt               | 130 | 482.44          | 2  | 63.70          | .740  |              |
|                                  | Orta              | 678 | 464.95          |    |                |       |              |
|                                  | Üst               | 124 | 458.27          |    |                |       |              |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının ödev ilgi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları duygu yönetimi ve motivasyon alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 78.60$ ,  $p<0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)}= 63.70$ ,  $p<0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)}= 63.70$ ,  $p<0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)}= 63.70$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev ilgi düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de

farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

*Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algılanan Ödev Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği | Ödev Başarı Düzeyi | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|--------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt                | 212 | 252.87          | 2  | 202.87         | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta               | 287 | 468.63          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst                | 433 | 569.68          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Zaman                            | Alt                | 212 | 256.78          | 2  | 189.41         | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta               | 287 | 475.27          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst                | 433 | 563.37          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme      | Alt                | 212 | 652.16          | 2  | 140.65         | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta               | 287 | 426.41          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst                | 433 | 402.17          |    |                |       |              |
| Motivasyon                       | Alt                | 212 | 450.96          | 2  | 19.08          | .0001 | Üst~Alt      |
|                                  | Orta               | 287 | 419.27          |    |                |       | Üst~Orta     |
|                                  | Üst                | 433 | 505.41          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt                | 212 | 617.76          | 2  | 126.36         | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta               | 287 | 437.00          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst                | 433 | 412.00          |    |                |       |              |
| Duygu Kontrol                    | Alt                | 212 | 465.87          | 2  | .096           | .953  |              |
|                                  | Orta               | 287 | 462.93          |    |                |       |              |
|                                  | Üst                | 433 | 469.18          |    |                |       |              |



Ödev yönetim stratejileri puanlarının ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları duygu yönetimi alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 202.87$ ,  $p<0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)}= 189.41$ ,  $p<0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)}= 140.65$ ,  $p<0.05$ ); motivasyon ( $X^2_{(3)}= 19.08$ ,  $p<0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)}= 126.36$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev başarı düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon alt ölçeğinde farkın alt, orta ve üst arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algılanan Ödev Tutum Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeği | Ödev Tutum Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------------|------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Çevre                            | Alt              | 257 | 273.20          | 2  | 211.370        | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta             | 218 | 469.03          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst              | 457 | 574.00          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Zaman                            | Alt              | 257 | 296.70          | 2  | 185.561        | .0001 | Orta~Alt     |
|                                  | Orta             | 218 | 436.14          |    |                |       | Üst~Alt      |
|                                  | Üst              | 457 | 576.47          |    |                |       | Üst~Orta     |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme      | Alt              | 257 | 617.39          | 2  | 155.135        | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta             | 218 | 496.58          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst              | 457 | 367.30          |    |                |       | Orta~Üst     |
| Motivasyon                       | Alt              | 257 | 430.14          | 2  | 8.271          | .016  | Orta~Alt     |
|                                  | Orta             | 218 | 499.24          |    |                |       |              |
|                                  | Üst              | 457 | 471.33          |    |                |       |              |
| Dikkat Odaklama                  | Alt              | 257 | 576.60          | 2  | 100.806        | .0001 | Alt~Orta     |
|                                  | Orta             | 218 | 474.22          |    |                |       | Alt~Üst      |
|                                  | Üst              | 457 | 400.90          |    |                |       | Orta~Üst     |
| Duygu Kontrol                    | Alt              | 257 | 444.08          | 2  | 4.000          | .135  |              |
|                                  | Orta             | 218 | 493.30          |    |                |       |              |
|                                  | Üst              | 457 | 466.32          |    |                |       |              |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları duygu yönetimi alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 211.37$ ,  $p<0.05$ ); zaman ( $X^2_{(3)}= 185.56$ ,  $p<0.05$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme ( $X^2_{(3)}= 155.14$ ,  $p<0.05$ ); motivasyon ( $X^2_{(3)}= 8.27$ ,  $p<0.05$ ); dikkat odaklama ( $X^2_{(3)}= 100.81$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev tutum düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon alt ölçeğinde farkın orta ve alt arasında orta grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

#### 4.3. İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenlerine göre Durumu

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim strateji puanlarının cinsiyet göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Ödev Yönetim                    |          |     |           |      |        |     |       |
|---------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Stratejileri                    | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | t      | Sd  | p     |
| Çevre                           | Kız      | 509 | 4.36      | .74  | 4.157  | 930 | .0001 |
|                                 | Erkek    | 423 | 4.15      | .84  |        |     |       |
| Zaman                           | Kız      | 509 | 4.21      | .79  | 2.650  | 930 | .008  |
|                                 | Erkek    | 423 | 4.06      | .91  |        |     |       |
| Dikkat Dağınıklığı ile Baş etme | Kız      | 509 | 1.47      | .77  | -5.306 | 930 | .0001 |
|                                 | Erkek    | 423 | 1.76      | .92  |        |     |       |
| Motivasyon                      | Kız      | 509 | 2.82      | 1.47 | -.851  | 930 | .395  |
|                                 | Erkek    | 423 | 2.91      | 1.47 |        |     |       |
| Dikkat Odaklama                 | Kız      | 509 | 1.22      | .60  | -4.877 | 930 | .0001 |
|                                 | Erkek    | 423 | 1.46      | .89  |        |     |       |
| Duygu Kontrol                   | Kız      | 509 | 2.62      | .98  | -1.493 | 930 | .136  |
|                                 | Erkek    | 423 | 2.72      | 1.03 |        |     |       |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Çevre alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.36$  ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 4.15)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $t_{(4.157)} = .0001$  ,  $p>0.05$ ). Zaman alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.21$  ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 4.06)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. ( $t_{(2.650)} = .008$  ,  $p>0.05$ ). Dikkat dağınıklığı ile baş etme alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 1.47$  ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 1.76)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $t_{(-5.306)} = .0001$  ,  $p>0.05$ ). Dikkat odaklama alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.00$  ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 3.65)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. ( $t_{(5.758)} = .000$  ,  $p>0.05$ ). Motivasyon alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 2.82$ ) ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 2.91)$  ve duygu yönetimi alt ölçek puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 2.62$  ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 2.72)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Öğrencilerin ödev tamamlama ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.

*Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

|                | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS  | t     | Sd  | p     |
|----------------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| Ödev Tamamlama | Kız      | 509 | 4.45      | .68 | 4.582 | 930 | .0001 |
|                | Erkek    | 423 | 4.22      | .82 |       |     |       |

Öğrencilerin ödevlerini tamamlama davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t testinde; öğrencilerin ödev tamamlama puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.45$ ,  $(\bar{X}_{Erkek} = 4.22)$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. ( $t_{(930)} = 4.582$ ,  $p<0.01$ ).

Öğrencilerin ödev amaç ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.

*Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

|          | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS  | t     | Sd  | p    |
|----------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|------|
| Öğrenen  | Kız      | 509 | 3.42      | .49 | 2.877 | 930 | .004 |
| Odaklı   | Erkek    | 423 | 3.32      | .60 |       |     |      |
| Yetişkin | Kız      | 509 | 3.25      | .73 | -.341 | 930 | .733 |
| Odaklı   | Erkek    | 423 | 3.27      | .77 |       |     |      |
| Akran    | Kız      | 509 | 3.00      | .83 | -.154 | 930 | .877 |
| Odaklı   | Erkek    | 423 | 3.01      | .83 |       |     |      |

Ödev amaç puanlarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Öğrenen odaklı ödev alt boyut puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 3.42$  ,  $\bar{X}_{Erkek} = 3.32$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $t_{(930)} = 2.877$ ,  $p < 0.05$ ). Yetişkin odaklı ödev amaç alt boyut puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 3.25$  ,  $\bar{X}_{Erkek} = 3.27$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akran odaklı ödev amaç alt boyut puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 3.01$  ,  $\bar{X}_{Erkek} = 3.01$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin ödev ilgi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

*Öğrencilerin Ödev İlgi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

|      | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | t     | Sd  | p     |
|------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| Ödev | Kız      | 509 | 3.99      | .83  | 5.758 | 930 | .0001 |
| İlgi | Erkek    | 423 | 3.65      | 1.00 |       |     |       |

Öğrencilerin ödev karşı ilgilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t testinde; öğrencilerin ödev ilgi puanları

( $\bar{X}_{Kız} = 4.00$  , ( $\bar{X}_{Erkek} = 3.65$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. ( $t_{(930)} = 5.758 .000$  ,  $p > 0.05$ ).

Öğrencilerin algılanan ödev başarı ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

*Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

|           | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS  | t     | Sd  | p     |
|-----------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| Algılanan | Kız      | 509 | 4.66      | .52 | 4.531 | 930 | .0001 |
| Ödev      | Erkek    | 423 | 4.47      | .74 |       |     |       |
| Başarı    |          |     |           |     |       |     |       |

4. sınıf öğrencilerinin ödev başarılarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t testinde; öğrencilerin algılanan ödev başarı puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.66$ , ( $\bar{X}_{Erkek} = 4.47$  ) ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $t_{(930)} = 4.531$ ,  $p < 0.01$ ).

Öğrencilerin algılanan ödev tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

*Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları*

|           | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS  | t     | Sd  | p     |
|-----------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| Algılanan | Kız      | 509 | 4.53      | .73 | 4.257 | 930 | .0001 |
| Ödev      | Erkek    | 423 | 4.31      | .90 |       |     |       |
| Tutum     |          |     |           |     |       |     |       |

4. sınıf öğrencilerinin ödev tutumlarına ilişkin algılarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t

testinde; öğrencilerin algılanan ödev tutum puanları ( $\bar{X}_{Kız} = 4.53$ , ( $\bar{X}_{Erkek} = 4.31$ ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. ( $t_{(930)} = 4.257$ ,  $p < 0.01$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev yönetim stratejileri puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev                        |                 |     |                 |    |                |      |                     |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|---------------------|
| Yönetim Stratejileri Ölçeği | Sosyo Eko Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p    | Anlamlı Fark        |
| Çevre                       | Alt             | 326 | 431.41          | 2  | 9.250          | .010 | Orta~Alt<br>Üst~Alt |
|                             | Orta            | 258 | 476.69          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 491.82          |    |                |      |                     |
| Zaman                       | Alt             | 326 | 451.29          | 2  | 1.657          | .437 |                     |
|                             | Orta            | 258 | 472.99          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 475.94          |    |                |      |                     |
| Dikkat Dağınıklığı Baş etme | Alt             | 326 | 465.01          | 2  | .051           | .975 |                     |
|                             | Orta            | 258 | 469.60          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 465.60          |    |                |      |                     |
| Motivasyon                  | Alt             | 326 | 467.68          | 2  | .011           | .994 |                     |
|                             | Orta            | 258 | 466.32          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 465.53          |    |                |      |                     |
| Dikkat Odaklama             | Alt             | 326 | 471.74          | 2  | 1.959          | .375 |                     |
|                             | Orta            | 258 | 449.91          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 473.90          |    |                |      |                     |
| Duygu Kontrol               | Alt             | 326 | 436.46          | 2  | 7.731          | .021 | Üst~Alt             |
|                             | Orta            | 258 | 467.76          |    |                |      |                     |
|                             | Üst             | 348 | 493.71          |    |                |      |                     |

Ödev yönetim stratejileri puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları sadece çevre ve duygu kontrolü ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [çevre ( $X^2_{(3)}= 09.25$ ,  $p<0.05$ ); duygu kontrolü ( $X^2_{(3)}= 7.73$ ,  $p<0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre sosyo-ekonomik düzey alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Duygu kontrolü alt ölçeğinde alt ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev tamamlama ölçeğinden aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

*Öğrencilerin Ödev Tamamlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

|           | Sosyo-Ekonomik | Sıra |            |    |       |      |
|-----------|----------------|------|------------|----|-------|------|
|           | Düzye          | N    | Ortalaması | Sd | $X^2$ | p    |
| Ödev      | Alt            | 326  | 443.30     | 2  | 5.409 | .067 |
| Tamamlama | Orta           | 258  | 465.01     |    |       |      |
| Ölçeği    | Üst            | 348  | 489.34     |    |       |      |

Öğrencilerin ödev tamamlama puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev amaç ölçeğinden aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.



Tablo 31.

*Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev Amaç Ölçeği          | Sosyo Eko Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p    | Anlamlı Fark |
|---------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|--------------|
| Öğrenen Odaklı Ödev Amaç  | Alt             | 326 | 446.40          | 2  | 7.770          | .021 | 3~1          |
|                           | Orta            | 258 | 449.23          |    |                |      | 3~2          |
|                           | Üst             | 348 | 498.14          |    |                |      |              |
| Yetişkin Odaklı Ödev Amaç | Alt             | 326 | 452.06          | 2  | 4.393          | .111 |              |
|                           | Orta            | 258 | 453.31          |    |                |      |              |
|                           | Üst             | 348 | 489.81          |    |                |      |              |
| Akran Odaklı Ödev Amaç    | Alt             | 326 | 453.61          | 2  | 1.275          | .529 |              |
|                           | Orta            | 258 | 469.52          |    |                |      |              |
|                           | Üst             | 348 | 476.33          |    |                |      |              |

Öğrencilerin ödev amaç puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları sadece öğrenen odaklı ödev amaç alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [Öğrenen odaklı ödev amaç ( $X^2_{(3)} = 7.77$ ,  $p < 0.05$ )]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın öğrenen odaklı alt ölçeklerinde sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ödev ilgi ölçeğinden aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

*Öğrencilerin Ödev İlgisi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Ödev İlgisi Ölçeği | Sosyo Eko Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p    | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|--------------|
| Ödev               | Alt             | 326 | 475.07          | 2  | 1.191          | .551 |              |
| İlgi               | Orta            | 258 | 472.23          |    |                |      |              |
| Toplam             | Üst             | 348 | 454.23          |    |                |      |              |

Öğrencilerin ödev ilgi puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutum ölçeğinden aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33.

*Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarı ve Algılanan Ödev Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Ölçekleri | Sosyo Eko Düzey | N   | Sıra Ortalaması | Sd | X <sup>2</sup> | p    |
|------------------------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|
| Algılanan                                | Alt             | 326 | 446.94          | 2  | 4.610          | .100 |
| Ödev                                     | Orta            | 258 | 461.64          |    |                |      |
| Başarı                                   | Üst             | 348 | 488.43          |    |                |      |
| Algılanan                                | Alt             | 326 | 469.63          | 2  | .089           | .956 |
| Ödev                                     | Orta            | 258 | 466.12          |    |                |      |
| Tutum                                    | Üst             | 348 | 463.85          |    |                |      |

Öğrencilerin algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutum puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.4. Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geribildirimi, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, öğretmen geribildirimi, ödev ilgi, algılanan ödev başarı ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34.

*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Öğretmen Geribildirimi, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları (N=932)*

|               | Öğrenen<br>Odaklı | Yetişkin<br>Odaklı | Akran<br>Odaklı | Öğreten<br>Geribildirim | Ödev<br>İlgi | Algılanan<br>Ödev<br>Başarı | Algılanan<br>Ödev<br>Tutum |
|---------------|-------------------|--------------------|-----------------|-------------------------|--------------|-----------------------------|----------------------------|
| Çevre         | .349**            | .218**             | .131**          | .231**                  | .361**       | .504**                      | .475**                     |
| Zaman         | .374**            | .245**             | .188**          | .242**                  | .331**       | .508**                      | .458**                     |
| Dikkat dağ.   | -.182**           | -.051              | -.024           | -.132**                 | -.393**      | -.352**                     | -.309**                    |
| Motivasyon    | .105**            | .095**             | .146**          | .031                    | .041         | .098**                      | .069*                      |
| Dikkat odak   | -.120**           | -.011              | .031            | -.065*                  | -.312**      | -.253**                     | -.213**                    |
| Duygu kontrol | .152**            | .180**             | .228**          | .118**                  | -.052        | .063                        | .065*                      |

Tablo 34’ te görüldüğü üzere yetişkin ve öğrenen odaklı ödev amaç puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde; motivasyon, duygu kontrol strateji puanları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen odaklı ödev amaç ile dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Yetişkin ve akran odaklı ödev amaç ile dikkat

dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı zamanda akran odaklı ödev amaç ile çevre, zaman, motivasyon stratejileri arasında düşük düzeyde; sadece duygu kontrol stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ( $p<.01$ )

Öğretmen geri bildirimi alt ölçeği puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde( $p<.01$ ); dikkat dağınıklığı ile baş etme( $p<.01$ ), dikkati odaklama stratejileri( $p<.05$ ) arasında ise negatif aynı zamanda düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Duygu kontrol strateji puanları arasında ise ( $p<.01$ ) düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken; motivasyon stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Ödev ilgi puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde; dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında ise negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ödev ilgi puanları ile duygu kontrol strateji ve motivasyon stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Algılanan ödev başarı ve tutum ölçeği puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde bir anlamlılık bulunmaktadır. Algılanan ödev başarı ve tutum ölçeği puanının dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama stratejisinin negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır. Algılanan ödev başarı ile motivasyon stratejileri arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken; duygu kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. ( $p<.01$ ) Algılanan ödev tutum ile motivasyon,duygu kontrol stratejileri arasında düşük düzeyde anlamlılık vardır. ( $p<.05$ )

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum, öğretmen geri bildirimi, algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutumlarına yönelik elde edilen bulgular, ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

#### **5.1. Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi, Ödev Tutum, Öğretmen Geri Bildirimi, Algılanan Ödev Başarı, Algılanan Ödev Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırmada öğrencilerin çevreyi düzenleme stratejilerini aktif bir biçimde kullandıkları ve öğrencilerin çalıştıkları ortamı düzenleyerek ödev yapma davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde, çevresel düzenlemenin öz düzenleyici öğrenmenin önemli bir yönü (Corno, 1986; 1993; Kuhl, 1985; Pintrich, 2004; Wolters, 2003; Zimmerman, 1989, 1994, 1998, 2008; akt. Xu, 2012) olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin ödevlerini yaparken gerekli materyallere sahip olmaları, yeterli çalışma alanına sahip olmaları, sessiz bir ortam sağlama ve tv unsuru çevresel düzenleme davranışında öğrencilerin yüksek düzeyde önem verdikleri etmenler olarak görülmektedir. Sadece çalışma masasını boşaltma davranışı etkisinin yine yüksek düzeyde olmakla beraber diğer çevresel etkenlere oranla çevre stratejilerinde daha az tercih edildiği görülmektedir. Kaynaklar iyi yönetildiğinde ve ödev ortamı düzenlendiğinde öğrenciler için ödevlerin çekici olabileceği Xu ve Corno, (2004) tarafından da vurgulanmıştır. Kaynaklar arasında bilgi kaynakları ders kitapları, internet, hesap makineleri, kağıtlar, donanımlar ve ev ödevi ortamını beraberinde getirebilecek sessiz bir alan bulunmaktadır (Xu ve Corno, 2004). Öğrenciler çevresel stratejilerini belirlerken ve bu stratejileri önem sırasına göre değerlendirirken bilinçli bir tercih yapmış olabilirler. Çünkü ödev çevre yönetminde önemli olan materyaller ve çalışma alanı düzenlemek öğrenciler için yüksek düzeyde tercih edilmiştir. Diğer etkenlere nazaran daha düşük düzeyde tercih edilen çalışma masasının boşaltılması hususunun ise öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Xu'nun (2012) araştırmasına göre ev ödevi çevre yönetimi öğrenme odaklı nedenler, ev ödevine ilişkin ilgi, aile ödev yardımı, akademik başarı ve

öğretmen geribildirimini ile olumlu ilişkili olduğu görülmüştür. Ev ödevi çevre yönetiminin yetişkin izleme (aile ödevi yardımı ve öğretmen geribildirimini) ile pozitif bir ilişki halinde olduğu ve (Pintrich, 2004; Wolters, 2011: akt: Xu, 2012) çevre düzenlemenin ev ödevlerinde aile yardımı ile ilgili olduğu (Corno ve Xu, 2003; Xu, 2004; Xu ve Corno, 1998) önceki ilgili mevcut alan yazınla de desteklenmiştir. Ev ödevi çevre yönetimi ile ilgili bulgular, cinsiyet, yetişkin izleme ve öğrenci tutumları da dahil olmak üzere ev ödevi çevre yönetimini etkileyebilecek bir dizi faktöre işaret etmiştir (Xu, 2012).

Araştırmamız sonucunda ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin zamanı yönetme stratejisini sık sık ve her zaman kullandıklarını göstermektedir. Öğrenciler, öncelikleri belirleyip ona göre plan yapma ve yapılması gerekenleri bir sıraya koyma becerilerini her zaman gerçekleştirmektedir. Bununla beraber bu becerilerin ödevde başlamadan önceki zaman planlaması olduğu değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ödev yapmak için kalan süreyi kendilerine hatırlatma ve ödev yapmaya ara vermek istediklerinde kendilerine ödevi bitirene kadar çalışmaları gerektiğini söyleme becerileri ise sık sık gerçekleşmekle beraber bu becerilerin ise ödevde başladıktan sonraki zaman planlaması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zaman yönetimi noktasında en önemli husus, ödevde başlamadan önce ve ödevde başladıktan sonraki zaman planlaması ayrımıdır. Ödevde başlamadan önce öğrenci; ödevle ilişkin önceliklerin ve önem sırasının farkında olup, ödev öncesi zaman planlamasını her zaman uygulayabilmektedir. Ancak ödevde başladıktan sonraki zaman planlamasında ise “her zaman” değil sadece “sık sık” düzeyde uygulama gerçekleştiği görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin ödev esnasında zamanı yönetirken ödevde başlamadan önceki zaman planlaması becerilerinin azaldığı anlaşılmaktadır. Ödev yapımı sırasında zaman planlaması becerisinin azalmasında; ödevlerin öğrencilerin öğrenme yapısı, ilgisi, yaşına uygunluğu, ödevin miktarı farklılar gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Xu (2006) bir örneğinde genel olarak cinsiyet farkının, özellikle ev ödevi zaman yönetimi ile ilişkilendirilebileceğini söylemektedir. Bu durum cinsiyet, sosyal düzey gibi etkenlerinde zaman yönetimi stratejilerinin kullanımını etkilediğini gösterir. Zimmerman (1998) zaman yönetimini öz-düzenleyici süreçlerden biri olarak kavramsallaştırmıştır (Akt. Xu, 2012) Öğrenci düzeyinde ev ödevi zaman yönetimi kendi kendine bildirilen not, ev ödevi yapmak için öğrenme odaklı nedenler, ev ödevi ortamını düzenlemede öğrenci girişimi ile pozitif ilişkilidir (Xu, 2009).

Öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile baş etme stratejilerindeki maddelere çoğunlukla “asla” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaratan etkenleri asla yapmadıkları anlamına gelmektedir. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile baş etme stratejileri alt ölçeğindeki maddelere ilişkin ortalama puanlarının 1.00 – 1.80 aralığı “asla” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler bu ölçekte yer alan “Ödev yapma zamanı hayallere dalarım”, “Ödevimi yaparken başka işlerle ilgilenirim.” gibi maddelere “nadiren” ve “asla” şeklinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin maddelerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin “asla” ifadelerini tercih etmiş olması dikkat dağınıklığı ile baş edebildiklerini göstermektedir. Yine öğrencilerin dikkati odaklama stratejilerindeki maddeleri de “asla” ifadesiyle tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin dikkati odaklama stratejileri alt ölçeğindeki maddelere ilişkin ortalama puanlarının 1.00 – 1.80 aralığı “asla” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler bu ölçekte yer alan “İnternette gezinmek için ödevi bırakırım”, “Oyun oynamak için ödevi bırakırım” gibi maddelere “asla” ifadesiyle katıldıklarını; yani dikkatlerini odaklama sorunu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile baş edebilme ve dikkati odaklama stratejilerini gerçekleştirmede başarılı olduğu görülmektedir. Xu ve Corno (1998) araştırmalarına göre ebeveynlerin aracılık ettiği günlük ev ödevi deneyiminin, çocukların ev ödevi yapmakla ilişkili çeşitli zorluklar ve dikkat dağıtıcı unsurlarla başa çıkmayı öğrenmeleri için fırsatlar sağladığını açıkça göstermiştir. Küçük çocukların dikkat dağıtıcı ile başa çıkmak büyük çocuklara göre daha zor olduğu ve küçük çocuklar daha az etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu görülmektedir (Xu, 2007). Xu ve Corno (1998) çocukların dikkat dağıtıcılarla baş edebilmelerinde ebeveynlerin önemli rolü olduğunu söylemektedir. Örnek olarak Xu (2004) yaptığı çalışmada dikkat dağıtıcı öğelere karşı bazı öğrencilerin yeterince disipline olmadıklarını bazılarının ise bunu sağlayabildiğini gözlemlemiştir. Örneğin bazı öğrenciler bir tv programını ödevlerini yaptıktan sonra izleyerek dikkat dağıtıcı etken olan tv izleme davranışını kontrol etmişlerdir. Bazı öğrencilerin aileleri yapmak istedikleri şeyi bir ödül olarak kullanarak ödevleri yapma davranışını göstermeleri konusunda rehberlik yapmışlardır. Bu sonuçlara göre aile rehberliği ile öğrencilerin ödev yaparken dikkat dağıtıcı etmenlerden uzaklaşması sağlanabilir. Ayrıca dikkat dağınıklığı ile baş edebilme stratejisi öğrencinin sınıf seviyesiyle ilgili olduğu için daha küçük yaştaki öğrencilerin dikkati odaklama ve dikkat dağıtıcılardan uzak durma konusunda aile rehberliğine daha çok ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ödev yönetim stratejilerinden motivasyon stratejilerine genellikle “bazen” ifadesiyle katıldıkları görülmektedir. Motivasyonun izlenmesinin ve kontrolünün öğrenmede ilgiyi artırabileceği ve sürdürebileceği bulgusu kendi kendini düzenleyen öğrenmede önemli bir hipotezdir (Corno, 2000; Corno ve Mandinach, 2004; Xu, 2008). Bu durum da ödev yaparken de motivasyon sağlamanın önemli olduğunu dile getirebiliriz. Xu (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerini motive etmek için duygusal durumlarını düzenleme davranışı gösterdiklerini belirtmiştir. Yine Xu ve Corno (2005) öğrencilerin ödevi daha ilginç hale getirmek ve motivasyonlarını sağlayabilmek için çeşitli stratejiler kullanmakta olduklarını söylemektedirler. Xu (2008b) çalışmada ödevlere yönelik üç tür motivasyonel yönelimin (akran odaklı, yetişkin odaklı ve öğrenme odaklı nedenler) bulunduğunu söylemiştir. Ödev amaç öğrencilerin motivasyonlarını düzenlemede belirleyicidir. Bu durum bize öğretmen ve ebeveyn izlemesinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Xu ve Corno (1998) motivasyon stratejilerini uygulama konusunda öğrencilere rehberlik etmenin olumlu olacağını dile getirmektedir. Öğretmen ve ebeveyn yardımı ile motivasyonu düzenlemeye başlayan öğrenciler zamanla motivasyon stratejilerini uygulamayı alışkanlık haline getirebilirler ve ödev yaparken kendi başlarına motivasyon sağlayabilirler.

Ödev yönetim stratejilerinden duygu kontrolü stratejilerine genellikle “nadiren” ifadesiyle katılım olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin ödev yaparken ailelerinden istenen yardım “sık sık” tercih edilirken akranlardan yardım isteme davranışı “nadiren” tercih edilmektedir. Öğrencilerin ödev yaparken yardım alma durumunda tercihlerinin aile, internet ve akranlar olmak üzere şekillenmektedir. Bu noktada ilkokul düzeyinde öğrencilerin sosyal çevrelerinin henüz gelişmediği anlaşılmaktadır. İnternet her ne kadar “nadiren” tercih edilse de sıralamada aileden sonra ikincil olarak tercih edilmesi internetin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenciler ödevlerini yerine getirirken en büyük yardımın ailelerinden geleceğini düşünmektedirler. Yine ilkokul seviyesinde öğrencilerin interneti etkin olarak kullanamadıkları bu yüzden daha az tercih ettikleri söylenebilir. Aile tercihinin “sık sık” tercih edilmesi ödev stratejilerinde ailenin önemini de bir kez daha ortaya koymaktadır. Xu ve Corno’ nun (2003) çalışmasında da bu çalışmayı destekler nitelikte aile yardımının duygu kontrol stratejilerini uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada çıkarılacak diğer bir husus da; öğrencilerin ödev stratejilerinde öğretmen-aile işbirliğinin doğrudan bir etki alanına sahip olmasıdır. Arkadaş yardımı maddesinin



“nadiren” tercih edilmesinin nedenleri daha detaylı olarak araştırılmalı ve ödev stratejilerinde grup çalışmalarına önem veren öğrenme stratejilerini kullanmaya ağırlık verilmelidir. Çalışmalar ilköğretim ve diğer sınıf seviyelerinde yetişkin tarafından ödev gözetiminin ve denetiminin (Corno, 1996, 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003) yetişkinlerin sağladığı yardımın ve ihtiyaç durumunda öğrenciye acilen anlamlı bir şekilde yanıt verilmesinin etkili çalışma alışkanlıklarını teşvik ettiğini göstermektedir. Kısacası ödev yaparken çocukların performansını desteklemek için en uygun koşulları sunmak ebeveynler, öğretmenler ve diğerleri tarafından işbirliği yaparak sağlanmaktadır. Ebeveynler, öğretmenler ve diğer etkenlerin işbirliği ile hareket etmesi öğrencilerin ödev görevlerini kademeli ve kararlı bir şekilde yönetmede daha sorumlu ve yetenekli olmalarına yardımcı olduğu görülmektedir (Xu ve Corno, 2004). Öğrenciler zamanla okulda olduğu gibi ev ödevlerinde daha fazla kişisel sorumluluk almaya başlarlar. Öğretmenler ve ebeveynler rehberlik fırsatlarını destekleyici biçimde birlikte çalışmalıdır (Xu ve Corno, 2004).

Ödev yönetim stratejileri konusunda Xu ve Corno’nun (2003) çalışması şu sonuçları göstermektedir: Çevre düzenlemek ve duygu kontrol ev ödevlerinde aile yardımı ile ilgilidir. Ödev yönetimi standart başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aile ve okul standartlarının ve uygun geri bildirimin ergenlik çağındaki öğrencilerin ev ödevlerini yönetme becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olacağı söylenebilir. Xu ve Corno (2003) çalışmasında öğrencilerin ödev yönetim stratejileri geliştirme sürecini şu şekilde ortaya koymuştur: Öğrenciler ilköğretimden ortaokula geçince işlerin bir parçası olmaya başlıyorlar. Sekizinci sınıf öğrencisi ödevi okul sonrası yapılacaklarda ortaya yerleştirmiş ödevi diğer etkinliklere kıyasla başa koymadığını ancak ondan bir şeyler öğreneceğini bildiğini söylemiştir. Ortaokul sırasında öğrenciler iyi çalışma alışkanlıklarını geliştirme, çalışma becerilerini geliştirme ve onları daha sorumlu daha bağımsız hale getirme özetle ödev yönetme konusunda daha yetenekli hale gelme durumu sergilemektedir. Xu ve Corno (2003) ödev yönetimi davranışı kazanmanın eğitim hayatında yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili bir süreç olduğunu belli alışkanlıkları tekrar etme sonucu bir süre sonra davranış biçimi aldığını söylemiştir. Xu ve Yuan (2003) ebeveynlerin ve öğretmenlerin ödevin okul öğrenimini güçlendirmenin ve öz düzenleyici nitelikleri geliştirmenin bir yolu olduğunu ortaya koydu. Öğrenciler genellikle kendilerini kontrol etmelerini sağlayan öz-düzenleme yöntemi ile ödev yapma faaliyetlerini yönlendirebilirler. Bunlar, örneğin, planlama, çalışma alanı düzenleme, ödev niyet gücünü sürdürülmesi, dikkat

dağıtıcılardan uzaklaşma ve istenmeyen duyguları azaltma (Xu 2008b) dahil olmak üzere, ödev yönetme stratejileridir (Xu ve Yang, 2015) Saydığımız ödev yönetim stratejilerini uygulayan öğrenciler okul dışında öğrenme stratejilerini kullanarak yaşam boyu öğrenme stratejilerini her alanda kullanabilirler. Ödev yaparken zaman, çevre ve zihinsel dikkat dağıtıcıları düzenlemek önemlidir (Xu ve Corno 1998). Bu süreçte öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilere rehberlik yapması öğrencilerin bu stratejilere erişebilmesini kolaylaştıracaktır. Xu ve Corno' nun (1998) araştırması da anne baba rehberliğinde çocukların önemli çalışma alışkanlıkları ve yönetim stratejileri geliştirmesi için fırsat sağladığını ortaya koyar. Xu ve Corno (2004) çalışmalarında ödev yönetim stratejileri geliştirmekte öğrencilerin gereken rehberliği alması sonucu zamanla bu stratejileri edinebilecekleri öngörülmektedir. Yani sınıf seviyesi yükseldikçe ödev stratejileri uygulamak daha da artacaktır. Bu çalışma ilkökul da uygulanmasına rağmen öğrencilerin ödev yönetim stratejilerini sıklıkla uyguladıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak ilkökul öğrencilerinin üzerinde öğretmen ve ebeveyn kontrolünün daha fazla sağlanabilmesi gösterilebilir. Öğrencilerin öğretmenleri bir otorite figürü olarak görmesi de ödev sorumluluğunu almakta ilkökul öğrencilerini etkilemiştir denilebilir. Bu durumda ülkemizde de ortaokul ve lise öğrencilerinin ödev stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçülüp buna göre sınıf seviyesi ile ilişkisine karar verilebilir.

Araştırmamız sonucunda öğrencilerin ödevlerini zamanında yaptıkları ve ödevlerini tamamlayarak sınıfa geldikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen, akran ve aile etkisi ile ödevleri tamamlama davranışını gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Okullarda öğrencilerin ödevlerini zamanında yapma davranışlarının nedeninin genel itibarıyla öğretmen ve akran etkileri olduğu söylenebilir. Ödev yaparken bilişsel ve duygusal açılardan öğrencinin içsel güdülenmesi ve ödev yönetimini sağlayabilmesi önemlidir. İçsel motivasyon sağlayarak ödev tamamlama davranışında bulunmaları öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını sağlamış olacaktır. Bu sayede kendi öğrenmesini düzenleyebilir. Bunun sağlanması için öğretmen ve okul rehberliği çok önemlidir. Bunun için öğretmen tarafından öğrencinin ödevin amacını bilmesi ve dikkatini çekmesi sağlanmalıdır. Bu koşullar sağlandığında öğrenciyi içsel güdülenmeye, duyuşsal zekasını kullanarak motive olmaya ve kendini disipline edebilme becerileri edinmeye sevk edebiliriz. Xu ve Corno'nun (2004) çalışmasında sınıfta herkes ödevini tamamlama davranışını yerine getiriyorsa hem bireysel öğrencilerin gelişimine hem de grubun gelişimine katkı sağladığını söylemektedir. Ödev tamamlama davranışının sadece öğrencinin bireysel gelişimini değil sınıfın genel

gelişimini destekleyen bir etken olduğu söylenebilir. Çünkü ödevlerle derse hazırlıklı gelen öğrenciler ders sırasında birbirlerine daha fazla katkıda bulunabilirler. Alan yazındaki çalışmalara baktığımızda şu gibi örnekler görmekteyiz: Xu'nun (2011) çalışmasını incelersek ödev tamamlamadaki varyansın çoğunun sınıf düzeyinde değil öğrenci düzeyinde gerçekleştiği, ödev tamamlaması büyük ölçüde bireysel öğrenci özellikleri ve deneyimlerinin sonucu olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmalara baktığımızda kızların ödevlerini tamamlama olasılığının daha yüksek olduğu bulgusu, kızların ödevlerini tamamlamada daha fazla girişimde bulunduğunu göstermektedir (Harris ve ark. 1993; Genç ve Warrington, 1996). Yine Xu'nun (2006) başka bir çalışmasında kız öğrencilerin ödevlerini tamamlamak için daha fazla zaman harcadıklarını, ödevlerini yapmadan derse gelme davranışlarının az olduğunu ve ödevi daha az sıkıcı buldukları ortaya çıkmaktadır. Ev ödevi tamamlama akademik başarı ile pozitif ilişkilidir (Xu ve Wu, 2013). Alan yazın ödev tamamlamanın ödev yönetimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Cooper ve ark, 1998; Xu, 2005).

Öğrenen odaklı amaçlara öğrencilerin genellikle tamamen katıldıkları görülmektedir. Öğrenciler ödevin kazandırmış olduğu sorumluluk alma, zamanı kullanma, derste öğrenilenleri tekrar etme, iyi not alma ve bağımsız çalışabilme becerisi edinme yetilerinin farkındadırlar. Xu'nun (2008a) çalışmasında alınan notun ödev ilgisiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. İyi not alımı ödev yapma davranışını artırmakta, ödevde olan ilgiyi artırmaktadır. Xu ve Yuan'ın (2003) çalışmasında öğrencilerin ödev yapmak için birincisi iyi notlar almak ve kötü nottan kaçınmak, ikincisi ise beklentilere uymak olmak üzere iki nedene öncelik verdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Xu ve Yuan'ın çalışmasıyla paralel olarak öğrencilerin öncelikle ödev yapma amacının iyi not almak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sadece “1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.” ve “6. Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.” ifadelerine “katılıyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.” maddesini diğer maddelerde olduğu gibi “tamamen katılıyorum” şeklinde değil de “katılıyorum” şeklinde ifade etmelerinin nedeni öğretmenin ödev yapma amacını öğrencilere tam olarak aktaramadığı şeklinde değerlendirilebileceği gibi ödevlerin öğrencilerin yapısına uygun olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Yukarda belirtmiş olduğumuz ödev yapma sırasında zaman yönetiminde de öğrencilerin diğer seçeneklere oranla daha az etkin oldukları görülmektedir. Ödev esnasında zaman yönetimi ve ödevin disipline etme özelliğine yönelik öğrencilerin tercihleri birlikte

değerlendirildiğinde ödevlerin öğrencilerin yapısına uygun olmadığı eleştirisi getirilebilir. Xu'ya göre öğrencilerin ödev uygulamalarının doğası, ödev amaçlarının anlaşılması ve ödev yaptıkları ortamlar hakkında kendi görüşlerini ve analizlerini uygulamak ve daha iyi çalışma alışkanlıklarını teşvik etmenin yollarını bulmak için kritik bir ihtiyaç vardır (Xu, 2007). Yine Xu ve Yuan'ın (2003) bahsettiği gibi öğrencinin kişisel sorumluluk geliştirmesi ve çalışma becerileri öğrenmesi ödev yapmak için başka bir nedendir. Çocukların kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve kendi hızlarını, zamanlarını, enerjilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmenin bir yolu ödevler olabilir. Bu noktada öğrencilerin ödev amaçlarını bilmesi ve bu amaçlara uygun ödev davranışları geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğrencilere verilen ödevlerin; ödev amacını geliştirmeye, ödev ile ulaşılmak istenen kendi öğrenmesini düzenleme davranışı geliştirmeye ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya olanaklı olması gerektiği düşünülebilir.

Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaç maddelerine genel olarak tamamen katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapma davranışı gösterme nedenlerinde yetişkin denetiminin ve yetişkin onayı almanın önemli bir etken olduğu görülmektedir. Xu ve Corno (1998) yetişkinler için ödevin okul öğrenmelerini pekiştirmeyi ve öğrenciler için ise yetişkinlerden onay almayı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi Xu ve Corno (1998) öğrencilerin yetişkinlerden onay alma amacıyla ödev yaptıklarını çalışmalarında belirtmişlerdir. Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaçlarda öğretmen onayını aile onayından daha önemli düzeyde tercih ettiği görülmektedir. Bu durum ilkökul öğrencileri için öğretmenin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, Trautwein ve diğerleri (2006) İsviçre'de yaptığı çalışmada öğretmen kontrolünün, öğrenci ödev çabası üzerinde önemli olduğunu ve öğrencinin ödev tutumunu ve davranışını etkileyebileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bazıları çok az ebeveyn yardımı almaktayken bazıları hiç yardım almamaktadır. Çalışmalar ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenin beklentilerini netleştirdiğinde ve çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunda derhal cevap verilmesinin öğrencilerin daha etkin çalışmaya teşvik ettiğini göstermektedir (Corno, 1996; 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003; akt; Xu ve Corno, 2004). Ödevlerin yapılmasında öğrencilere verilecek desteğin nasıl yapılması gerektiği konusunda bazı görüşler vardır. Bazıları öğretmenler ve ebeveynlerin ödevler konusunda öğrencilere koçluk yapması gerektiğini, zamanı yönetimlerine yardımcı olmalarını ve kendi yaşam deneyimlerini paylaşmaları gerektiğini söylemiştir (Xu ve Yuan, 2003). Öğretmen öğrenme faaliyetlerinin kasıtlı

olarak çocuğun etkinliklerini ebeveynlerin izlemesi için evde düzenler böylece sınıftaki yaşamı evdeki yaşama geçirir (Xu ve Corno, 2004) Sonuç olarak ebeveyn, öğretmen tarafından koordine edilmiş çabalar çocukların alanlarını, zamanlarını, dikkatlerini, motivasyon kaynaklarını yönetmede ve ödev performanslarını desteklemede en uygun koşulları sunuyor.

Öğrencilerin akran odaklı ödev amaç maddelerini diğer ödev amaç ölçeklerinden farklı olarak “tamamen katılıyorum” şeklinde değil “katılıyorum” şeklinde tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ödev amaç belirlemede akran etkisinin diğer alt boyutlara oranla daha az olduğu söylenebilir. Leone ve Richards (1989) yaptığı araştırmada bu çalışma ile aynı doğrultuda olarak; öğrencilerin ödevi tamamlarken akranları ile karşılaştırıldığında bir ebeveyn ile daha özenli ödev tamamlama davranışı içinde olduğunu bildirmiş ve ebeveyn yardımının çocuklar için ödevi daha ilginç ve çekici yapmada önemli bir rol oynayabilmekte olduğunu bulmuştur (Akt. Xu, 2008). Ancak alan yazındaki çalışmalar okula ödev yaparak gelen öğrencilerin bireysel gelişiminden ziyade grup gelişimini sağladığını bize göstermektedir. Okula ödev yaparak gelen öğrenciler okuldaki öğrenmenin gelişimine daha çok katkı sağlayabilir. Bu noktada öğrenciler ödevlerini yaparak hem kendi öğrenmelerine hem de birbirilerinin öğrenmelerine katkıda bulunabilirler.

Bulgularda öğrenciler öğretmen geri bildirim ölçeğindeki davranışların çoğunun gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler ödevlerin sınıfta tartışılması maddesinin yaklaşık yarısının sınıfta gerçekleştiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu durum bize öğretmenlerin sınıfta verilen ödevi tartışma davranışını yeterli düzeyde yerine getirmediğini gösteriyor. Öğrencilerin ödev geri bildirim alması ödevin amacının yerine getirilip getirilmediğini ortaya koymak için çok önemlidir. Xu'nun (2008a) araştırmasında öğretmen geri bildirimlerinin ödev ilgiye etkisi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin ödev yaparken motive olması, öğretmen onayı ve geri bildirim alması öğrencinin ödev yapma davranışı kazanmasında ve ödevle ilgi duymasında etkilidir. Xu ve Yuan (2004) araştırmalarında önemli bir konu olarak ödevlerin denetlenmesine değinmiştir. Sonuç olarak ev ödevlerinin çoğunlukla yetişkinler tarafından gevşek bir şekilde denetlenmekte olduğuna ve yetişkinlerin çocuklara ödev hususunda nasıl yardımcı olabilecekleri ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları keşfedilmiştir. Öğretmenler bir amaç için ödev vermektedir (Warton, 2001). Bu amaçlardan biri öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini kalıcı hale getirmektir. Bu süreçte öğretmen ödev verirken öğrencinin düzeyine uygun olarak, öğrenme amaçlarını

gerçekleştirmeye yönelik ödevler vermeleri daha uygun olabilir. Bu sırada öğrenciye ödevin amacını da bildirmeleri gerekebilir. Çocukların neden ödev yaptıklarının farkında olmaları ödev yapma sürecinde motive olmaları için etken olabilir. Öğretmenin ödev kontrolü, denetimi ve geri bildirimi ödev süreci için önemli olduğu çıkarımında bulunabiliriz. Öğrenci yaptığı ödevin geri dönütünü alarak öğrenme davranışında bulunarak eksikleri tamamlayabilir. Ayrıca öğretmen onayı alması onun ödev yapma davranışı gelişimine katkıda bulunabilir. Ödev denetimi öğrencinin okula ödev yaparak gelme davranışını artırabilir. Bu sayede öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu almasına katkıda bulunan ödev yapma davranışını kazanabilir. Trautwein ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışma öğretmen kontrolünün öğrenci düzeyinde ev ödevi çabasının yordayıcısı olduğunu ve öğretmen geri bildirimlerinin öğrencilerin ev ödevi davranışını etkilediğini söylemektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin ödevle yönelik ilgi durumları; ödevleri ilginç buldukları, biraz sevdikleri ve başarılarını biraz arttırdığı şeklindedir. Çeşitli çalışmalarda öğrenciler tarafından algılanan ödev ilgi incelenmiştir (Chen ve Stevenson, 1989; Cooper ve ark., 1998; Verma ve ark., 2002; Xu ve Corno, 1998; Xu ve Yuan, 2003). Öğrencilerin ödevle ilgi duyma nedenleri arasında yetişkin odaklı, öğrenen odaklı nedenler ağır basmakta olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin ilköğretim düzeyinde olmaları ödev ilgi düzeylerinin yüksek olmasını sağlayan etmenlerden biri olabilir. Xu ve Yuan (2003), Kent merkezinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerini nasıl algılandığını incelemiştir. Bazıları ödevleri ilginç olarak görmekteyken birçok öğrenci şikayet etmişlerdir. Buna ek olarak, ödevlerini okul sonrası saatlerde en sevdikleri etkinliklerden biri olarak görmemektedirler. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, ödevlerini önemli etkinlikler listesinin ortasında bir yere yerleştireceklerini söylemişlerdir. Verma ve ark. (2002) çalışmasında öğrencilerin sınıf çalışmalarına kıyasla ödevlerde daha stresli ve yorgun olduklarını ortaya koymuştur. Alan yazındaki çalışmalar özellikle kızların ev ödevini daha ilginç bulduklarını söylemektedir (Xu, 2006). Xu' nun (2008a) çalışmasında ödev ilgisindeki varyansın çoğu, sınıf düzeyinde değil, öğrenci düzeyinde gerçekleştiğinden, ödev ilgisi büyük ölçüde bireysel öğrenci özellikleri ve deneyimlerinin (yani, arka plan değişkenleri, yetişkin izleme ve öğrencilerin ödev sürecindeki rolü) bir işlevi olarak görülmüştür. İlk olarak, arka plan değişkenlerine ilişkin bulgular, daha önceki bir çalışmadan elde edilen bulgularla uyumlu: Kızlar, erkeklerle karşılaştırıldığında, ödevleri daha ilginç olarak kabul etmektedirler (Xu, 2006). Xu (2004) lisedeki öğrencilerin ödevleri ortaokuldakilere göre daha az ilginç

buldukları belirlenmiştir. Araştırmaların diğer bir sonucunda ise öğrencilerin ev ödevlerine ilgisinin ev ödevi miktarı ile pozitif ilişkili olduğu (Cooper ve ark.1998; Xu ve Corno, 1998) ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda, ödev ilginin bireysel özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi..) ve dışsal faktörler (ödev miktarı gibi) ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bulgularda verilen bilgilere göre dördüncü sınıf öğrencilerinin ödevle ilişkin tutum ölçeği puanlarının ilk üç maddesinde ödev yapma isteği, dikkati, ruh halinin diğer okul dışı etkinliklerle “hemen hemen aynı” olduğu görülmektedir. Öğrenciler “Okul dışı etkinliklerle karşılaştırıldığında ödev yapmanın diğer aktiviteler kadar hoşlandıkları bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Toplam puan açısından bakıldığında olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ödevle karşı olumlu tutuma sahip olması ödevle karşı ilgi düzeylerinin yüksek olması ile ilgilidir. Ödevle ilgi duyan öğrenciler ödevlerini yaparken olumlu bir tutum izleyebilirler. Xu (2006), 426 lise öğrencisi tarafından bildirildiği üzere, cinsiyet ve sınıf düzeyini ödev ilgi ve ödevle karşı duygusal tutum ile ilişkilendirmiştir. Bu bulgular, duygusal tutumun, öğrencilerin genel olarak ödevlere yaklaşma biçimini ve ödevleri özellikle ilginç olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Xu (2008a) ödevle karşı duygusal tutumun, ödev ilgisini tahmin etmede baskın bir rol oynadığını bulmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutum ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde “her zaman” algılanan ödev başarı ve tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kendi algılarına göre ödevlerini düzenli, en iyi şekilde yaptıkları ve tamamladıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin ödevlerini isteyerek yaptıklarını, ödevin öğrenmeye katkı sağladığını düşündüklerini, ödevi sevdiklerini ve motive olduklarını söyleyebiliriz. Saban ve Arslanhan’ın (2015) çalışmasına baktığımız zaman öğrencilerin bir çoğunun algılanan ödev başarıları orta düzeydeyken bir çoğunun ödevle yönelik tutumlarının da orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Saban ve Arslanhan’ın (2015) araştırmasında algılanan ödev başarı ve tutum puanları incelendiği zaman öğrencilerin bir çoğunun ev ödevi sürecinde kendi kendine içsel olarak motive olduğu, yine bir çoğunun aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edildiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin, ödev yaparken içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Hizmetçi (2007) de yaptığı çalışmada öğrencilerin ödev yapma sürecinde yüksek motivasyon düzeyinde olduklarını belirtmiştir.

## 5.2. Ödev Yönetim Stratejileri; Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırma sonucu elde edilen bulguları incelediğimizde öğrenen odaklı ödev amaç ile bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkati odaklama, duygu kontrolü) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. İstatistiksel karşılaştırmalar sonucunda çevre ve zaman alt ölçeklerinde öğrenci odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine bir ilişki söz konusudur. Xu' nun (2012) araştırmasında da ev ödevi çevre yönetimi ile öğrenme odaklı nedenler arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yine bu çalışma ile aynı doğrultuda olarak Xu, (2009) çalışmasında zaman yönetimi stratejisi ile öğrenen odaklı amaçlar arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur. Xu'nun (2010a) yaptığı bir başka çalışmada diğer çalışmalarda olduğu gibi öğrenme odaklı nedenler ile zaman yönetimi ve ortamı düzenlemenin pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanarak diyebiliriz ki: Öğrenen odaklı ödev amaca yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler çevre düzenleme stratejilerini ve zaman yönetimi stratejilerini etkin biçimde uygulamaktadır. Yine öğrenen odaklı amaç ile dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklamada alt grup lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenen odaklı amaca sahip öğrenciler ödev yaparken dikkat dağınıklığı ile baş edebiliyor ve dikkatini ödevde odaklayabiliyor diyebiliriz. Motivasyon ve duygu kontrolü ve öğrenen odaklı ödev amaç arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum bize öğrenen odaklı ödev amacı yüksek düzeyde olan öğrencilerin motivasyon ve duygu kontrolü sağlama noktasında da başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Xu (2008a) çalışmasında öğrenme odaklı nedenlerin öğrencilerin motivasyonlarını düzenlemede belirleyici olduğunu söylemektedir. Xu ve Corno, (2005) öğrencilerin ödev yaparken motivasyonlarını sağlayabilmek için çeşitli stratejiler kullanmakta olduğunu söylemiştir. Xu ve Wu'nun (2013) çalışmasında öğrenci düzeyinde ev ödevi yönetimi öğrenme odaklı nedenler ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen odaklı amaçlara (ödev yapmak sınıfta olanları anlamamızı sağlar, öğrenilenleri tekrar etmemizi sağlar, zamanı yönetmeyi öğrenmemizi sağlar, iyi not almamızı sağlar, derse hazırlık sağlar, disiplin oluşturmamızı sağlar, sorumluluk almamızı sağlar) sahip öğrenciler ödev yönetim stratejilerini (çevre düzenleme, zaman yönetimi, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkati



odaklama ve duygu kontrol) aktif bir şekilde kullanarak ödev yapımı sırasında kendi öğrenmesini düzenleyebilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde yetişkin odaklı ödev amaç ile çevre, zaman, motivasyon ve duygu kontrolü stratejileri arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine bir ilişki varken dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama stratejileri ile alt ve orta grup lehine bir ilişki vardır. Xu ve Wu'nun (2013) çalışması da bu çalışmayı destekler nitelikte öğrenci düzeyinde ev ödevi yönetimi yetişkin odaklı nedenler ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bize öğretmen ve veli onayını alma amacıyla ödev yapan öğrencilerin çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkati odaklama ve duygu kontrol stratejilerini kullanmakta olduklarını göstermektedir. Xu (2008a) yaptığı çalışmada öğrenen odaklı nedenler kadar yetişkin odaklı ve akran odaklı nedenlerinde ödev motivasyonu sağlamada önemli olduğunu dile getirmektedir. Aile rehberliği, aile yardımı ve aile denetiminin dikkat dağıtıcı etkilerden uzak durmak ve çevreyi düzenlemek konusunda etkili olduğuna dair araştırmalar vardır (Xu ve Corno,1998; Xu, 2004). Çalışmalar yetişkin tarafından ödev gözetiminin ve denetiminin yetişkinlerin sağladığı yardımın öğrencilerin ödev yönetim alışkanlıklarını geliştirdiğini göstermektedir (Corno, 1996; 2000; Xu ve Corno, 1998; 2003; Xu, 2004). Xu ve Corno (2004) yetişkin çabalarının çocuklarda alanlarını, zamanlarını, dikkatlerini, motivasyon kaynaklarını yönetme konusunda etkisi olduğunu söylemektedir. Xu ve Corno (1998) çalışmalarında ödev hazırlamanın sebebinin ebeveyn ve öğretmenlerden onay almak olduğunu savunmuş; öğretmen ve ebeveyn tutumlarının birbirini etkilediğini belirtmiştir. Çalışmamızda akran odaklı ödev amaç ile çevre, zaman, motivasyon ve duygu kontrol stratejileri arasında üst grup lehine anlamlı bir ilişki görülmektedir. Akran etkisi ile ödev yapma amacı güden öğrenciler çevre, zaman, motivasyon ve duygu kontrol stratejilerini de yerine getirmektedir. Aynı zamanda dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama stratejileri ile akran odaklı ödev amaç arasında alt grup lehine anlamlı bir ilişki olması akran odaklı ödev amaç oluşturan öğrencilerin dikkat stratejilerini de etkili kullanabildiklerini göstermektedir. Xu ve Wu'nun (2013) çalışmasında ödev yönetimi ile öğrenen odaklı ve yetişkin odaklı nedenlerle anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın bu çalışmanın tersine akran odaklı nedenlerle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Xu'nun (2012) yaptığı başka bir çalışmada ödev çevre yönetimi akran odaklı öğrenme ile olumsuz ilişkili çıkmıştır.

Ödev ilgi ile çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın ödev ilgi ile motivasyon ve duygu

kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani ödevde ilgi düzeyi fazla olan öğrenciler çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejilerini etkili kullanabilmekteyken; ödevde ilgi düzeyi öğrencilerin motivasyon ve duygu kontrol stratejilerini etkileyen bir değişken değildir. Xu'nun (2008a) çalışmasında ödev ilgi öğrenci düzeyinde ev ödevi motivasyonu, öğretmen geri bildirimi ve duygusal tutumla olumlu ilişkili bulunmuştur. Ancak not seviyesi ile ödev ilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Xu (2004) lisedeki öğrencilerin ödevleri ortaokuldakilere göre daha az ilginç buldukları tespit edilmiştir. Araştırmalar öğrencilerin ev ödevlerine ilgisinin ev ödevi miktarı ve sınıf düzeyi ile ilişkili (Cooper ve ark.1998; Hinton ve Kern, 1999; Xu ve Corno, 1998) olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencinin ödevde ilgi duyması için ödevin miktarının öğrencinin gelişimine uygun olması gerekmektedir. Öğrencilerin ödevlerini daha ilginç hale getirmek için çeşitli stratejiler kullandıklarına dair nitel bulgular (Xu ve Corno, 1998) görülmektedir. Bu çalışmada da ödev ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin ödev yönetim stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tutum düzeyleri ile ödev yönetim stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. İstatistiksel sonuçlar incelendiğinde ödev tutum düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejilerini uygulayabildikleri görülmektedir. Alan yazını da incelediğimizde ödev yönetiminin duygusal tutumdan etkilendiğini görmekteyiz (Xu ve Wu; 2013). Yine başka bir çalışma çevre yönetimi ile öğrenci tutumlarının ev ödevi çevre yönetimini etkileyebileceğini ifade etmektedir (Xu, 2011).

Öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutumu ile ödev yönetim stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde algılanan ödev başarı ve tutum ile çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkati odaklama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Algılanan ödev başarı ve tutumu yüksek düzey olan öğrenciler duygu kontrol haricinde diğer yönetim stratejilerini etkin kullanabilmektedir.

### **5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ödev Yönetim Stratejileri, Ödev Amaç, Ödev İlgi, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları ile Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum**

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında anlamlı bir

ilişki görülürken motivasyon ve duygu kontrol stratejileri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çevre ve zaman stratejilerini kız çocuklarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Xu' nun (2006) araştırması erkeklerle karşılaştırıldığında kızların çalışma alanlarını yönetmek, zamanlarını düzenlemek konusunda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu durumda kız öğrencilerin ödev yaparken çalışma ortamı ve materyalleri düzenleme, zamanı planlayabilme davranışlarında daha özenli davrandıkları söylenebilir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama stratejileri ile cinsiyet arasında ise anlamlı ama negatif yönde bir ilişki söz konusu olduğu için kız çocuklarının dikkat stratejilerini uygulama konusunda daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Xu' nun (2006) çalışmasında kız öğrencilerin erkeklere kıyaslandığında duygularını izlemekte daha başarılı olmalarına karşın bu araştırmada cinsiyet durumu motivasyon ve duygu kontrol stratejilerini arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Xu (2006) bir örneğinde genel olarak cinsiyet farkının, özellikle ev ödevi zaman yönetimi ile ilişkilendirilebileceğini söylemektedir. Bu durum cinsiyet, sosyal düzey gibi etkenlerinde zaman yönetimi stratejilerinin kullanımını etkilediğini gösterir. Yine başka bir çalışma bize kızların erkeklerle karşılaştırıldığında ödev yönetimi stratejilerini daha sık kullandığını söylemektedir (Xu, 2007). Xu (2010c) çalışmasında; erkek çocuklara kıyasla kız çocuklarının çalışma alanını yönetme, motivasyon izleme ve olumsuz duyguyu kontrol etmek için daha sıkı çalıştıklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin cinsiyet durumları ile ödev tamamlamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Cinsiyet durumunun ödevi zamanında yapma ve tamamlama üzerinde bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Xu (2010c) yaptığı çalışma sonucu Afro- Amerikalı kızların erkeklerden daha fazla ödevini tamamlama davranışı göstermekte olduğunu bulmuştur. Ödev yönetim stratejilerini daha aktif kullanan kız öğrencilerin ödevlerini tamamlama olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin ödevlerini tamamlamada daha fazla girişimde bulunduğunu gösteren önceki çalışmalar (Harris ve ark., 1993; Genç ve Warrington, 1996; Xu, 2006 ; Xu, 2011) mevcuttur. Bu araştırmada önceki çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin cinsiyet durumları ile ödev tamamlamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları ile öğrenen odaklı amaçları arasında anlamlı bir ilişki söz konusuysen yetişkin ve akran odaklı ödev amaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenen odaklı amaç düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin ödev yapma

amaçlarını, ödevlerin faydalarını, ödev yaparken kendilerini disipline etmenin önemini daha iyi kavradıkları ve uygulayabildiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet durumları ile ödev ilgileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde ödevle yönelik ilgiye sahip oldukları görülmektedir. Xu (2006), 426 lise öğrencisi tarafından bildirildiği üzere, cinsiyet ve sınıf düzeyini ödev ilgi ve ödevle karşı duygusal tutum ile ilişkilendirmiştir. Bu araştırma ile paralel olarak Xu (2006) kız çocuklarının ödev ilgilerinin erkeklerden fazla olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları ile algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutum düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda kız öğrencilerin ödevlere karşı daha olumlu tutum besledikleri ve ödev konusunda kendilerini başarılı buldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Harris, Nixon, ve Rudduck, 1993; Hong ve Milgram, 1999; Honigsfeld ve Dunn, 2003; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier, ve Guay, 1997; akt. Xu, 2008) kızların ödevlere karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ve aynı yaştaki erkeklere göre daha yüksek içsel motivasyon, sebat ve sorumluluk seviyesine sahip olduklarını söylemektedir.

Ödev yönetim stratejileri puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan istatistiksel sonuçlara göre çevre ve duygu kontrol stratejileri ile sosyo-ekonomik düzey arasında üst grup öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey ile zaman, dikkat dağınıklığı ile başetme, motivasyon, dikkati odaklama stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuçlara bakılırsa sadece çevre ve duygu kontrol açısından anlamlı farklılık olmasının nedenleri şu şekilde değerlendirilebilir: Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrenciler rahat çalışma ortamı, gerekli materyallerin temini gibi çevresel koşulları düzenleme olanaklarına daha fazla sahip olabilmektedirler. Bu durumda çevre stratejilerini daha etkin kullanabilirler. Sosyo-ekonomisi zayıf olan öğrenciler ise gerekli çevresel koşulları düzenleyebilme açısından yeterli olanağa sahip olamayabilirler. Xu (2006) duygu kontrolü stratejileri uygulama da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin daha başarılı olduğunu söylemiştir. Ayrıca bir örneğinde sosyo-ekonomik düzey gibi etkenlerin zaman yönetimi stratejilerinin kullanımını etkilediğini söylemektedir. Xu (2007) bir başka çalışmada aile yardımı alan öğrencilerin ödevlerini daha sıkı yönettiklerini bildirmiştir. Aile yardımı duygu

kontrolünü sağlayan bir etmendir. Ödev yaparken öğrenciye aile yardımının sağlanması duygu kontrolü stratejilerini kullanma konusunda öğrencinin gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca ailenin çalışma ortamı oluşturma ve zaman yönetimi konusunda öğrenciye yardımda bulunması öğrencinin çevre ve zaman stratejilerini uygulamasını kolaylaştırır. Buradan hareketle dolaylı olarak ta olsa, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencinin çevre stratejilerini uygulamasında önemli bir etkindir denilebilir.

Araştırma bulgularını incelediğimizde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrenen odaklı ödev amaçları arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki grupta yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki varken; sosyo-ekonomik düzey ile yetişkin ve akran odaklı ödev amaçlar açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrenen odaklı amaçlara sahip olma düzeyleri de artmaktadır. Bu durumu üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin neden ödev yaptıkları, ödevin onlara sağladığı faydanın ne olduğu, ödev yaparken izlenmesi gereken yolların ne olduğu, ödev yapmanın kendini disipline etme davranışını geliştirdiği konularında daha bilinçli olduklarını ortaya koymaktadır. Xu (2009) çalışmasında kent ortamında yaşayan öğrencilerin yetişkin odaklı nedenlerle ödev yapma davranışının kırsal kesimde yaşayan öğrencilerden fazla olduğunu bulmuştur. Xu (2010a) başka bir çalışma da kentsel ve kırsal lise öğrencileri arasında yetişkinlere yönelik ödev yapma nedenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiş ve bu durumun nedenini şu şekilde açıklamıştır: Kırsal gençlik yetişkin onayı ile ödev yapmak için daha az motive hissetmektedir. Kırsal lise öğrencilerinin, kentsel akranlarıyla karşılaştırıldığında, aileleriyle daha az zaman geçirdikleri ve ebeveynleri ile daha geleneksel olma eğiliminde oldukları ve beklentileri dolayısıyla akran kültürü ile çatışma halinde olma olasılığı daha yüksek olduğu için aileleriyle daha az tatmin edici ilişkiler bildirdikleri (Gandara, Gutierrez, ve O'Hara, 2001) söylenebilir. Böylece, kırsal lise öğrencilerin özellikle ebeveyn onayı aramak için ödev yapması daha az olasıdır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyler ile algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutum, ödevle ilişkin ilgi puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ödev tamamlama davranışı, ödevle ilişkin ilgi, algılanan başarı ve tutumlarını etkileyen bir etmen olmamıştır. Algılanan ödev başarı ve tutum ile sosyo-ekonomik düzeyi inceleyen İflazoğlu ve Hong (2011) 5-8. sınıflarla yaptıkları çalışmalarında alt sınıflardaki öğrencilerin daha üst sınıflardaki öğrencilere göre

dokunsal ödevleri tercih ettiklerini ve kendi kendilerine, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuş, sonrasında da ulaşılan bu sonuçlar çerçevesinde hem uygulamaya yönelik hem de yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

#### 6.1. Sonuçlar

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejilerinin alt ölçeği olan çevre yönetim stratejileri ölçeğine verdikleri cevapları incelediğimizde genellikle “Her zaman” ifadesini tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin sadece “3. Çalışma masasını boşaltırım” stratejisini “Sık sık” şeklinde tercih ettiği belirlenmiştir.
2. Ödev yönetim stratejilerinden zamanı yönetme stratejilerinin öğrenciler tarafından genellikle “Her zaman” ve “Sık sık” şeklinde tercih edildiği görülmektedir.
3. Ödev yönetim stratejilerinden dikkat dağınıklığı ile baş etme stratejileri maddelerinin genellikle “Asla” şeklinde tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin maddelere asla şeklinde katılması, öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile baş edebildiklerini göstermektedir.
4. Öğrencilerin motivasyon stratejileri ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde “Bazen” ifadesini tercih ettikleri görülmektedir.
5. Öğrenciler dikkati odaklama stratejileri alt ölçeğindeki maddelere “Asla” ifadesiyle katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin maddelere asla şeklinde katılması, öğrencilerin dikkatlerini odaklama sorunu yaşamadıklarını göstermektedir.
6. Ödev yönetim stratejilerinden duygu kontrolü stratejilerini genellikle “nadiren” tercih ettikleri görülmektedir. Sadece “32. Aile üyelerimden yardım isterim.” ifadesinin “Sık sık” tercih edilen strateji olduğu belirtilmiştir.

7. Ödev tamamlama ölçeğine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ödevlerini zamanında yaptıkları ve sınıfa ödevlerini tamamlayarak geldikleri görülmektedir.
8. Öğrencilerin ödev amaç ölçeğinin öğrenen odaklı nedenler alt ölçeğindeki maddelerin çoğuna “Tamamen” katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sadece “1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.” ve “6. Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.” ifadelerine sadece “katılıyorum” şeklinde katıldıkları belirlenmiştir. Ödev amaç ölçeğinin yetişkin odaklı nedenler alt ölçeğinde de öğrencilerin hemen hemen bütün ifadelerine “Tamamen” katıldıkları belirlenmiştir. Ödev amaç ölçeğinin akran odaklı nedenler alt ölçeğinde ise diğer iki alt ölçekten farklı olarak bütün ifadelerine “katılıyorum” şeklinde görüş bildirildiği belirlenmiştir.
9. Öğrenciler öğretmen geri bildirim ölçeğindeki davranışların büyük bir çoğunluğunun sınıflarında büyük çoğunluğunun gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında “1. Verilen ödevlerin ne kadarı sınıfta tartışılır?” maddesine öğrenciler “yaklaşık yarısı” ifadesiyle orta düzeyde görüş bildirmişlerdir.
10. Ödev ilgi ölçeğini incelediğimizde öğrencilerin ödevle ilişkin ilgilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
11. Araştırmamız sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin ödevle karşı tutum ölçeği puanlarının ilk üç maddesi orta düzey bir tutum olduğunu gösterirken “Okul dışı etkinliklerle karşılaştırıldığında ödev yapmak...” maddesinin daha yüksek düzeyde tercih edilmiş olduğu görülmektedir. Toplam puana baktığımızda öğrencilerin ödev tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.
12. Araştırmamız bulguları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin algılanan ödev başarı ve tutum düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
13. Ödev yönetim stratejileri puanlarının öğrenci odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları, bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkat odaklama, duygu kontrolü) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde öğrenci odaklı ödev



amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon ve duygu kontrolü alt ölçeğinde farkın alt, orta ve üst arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

14. Ödev yönetim stratejileri puanlarının yetişkin odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları, bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkat odaklama, duygu kontrolü) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre, zaman, motivasyon ve duygu kontrolü alt ölçeklerinde yetişkin odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir.
15. Ödev yönetim stratejileri puanlarının akran odaklı ödev amaç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları, akran odaklı ödev amaç düzeyleri ile bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkat odaklama, duygu kontrolü) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Çevre, zaman, motivasyon alt ölçeklerinde yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın akran odaklı ödev amaç düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında gerçekleştiği ve üst gruptaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Duygu kontrolü alt ölçeğinde alt, orta ve üst grupları arasında üst ve orta gruplarda yer alan öğrencilerin lehine bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etmede alt ve orta grup öğrencilerin; dikkati odaklamada ise orta grup öğrencilerin lehine bir ilişki olduğu gözlenmiştir.
16. Ödev yönetim stratejileri puanlarının ödev ilgi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları duygu kontrol ve motivasyon alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkat odaklama) açısından istatistiksel

olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev ilgi düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir.

17. Ödev yönetim stratejileri puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları duygu kontrol alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkat odaklama) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev başarı düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon alt ölçeğinde farkın alt, orta ve üst arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.
18. Ödev yönetim stratejileri puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistik sonuçları duygu kontrol alt boyutu dışındaki diğer bütün alt ölçekler (çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, motivasyon, dikkat odaklama) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre ve zaman alt ölçeklerinde ödev tutum düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama alt ölçeklerinde de farkın yine alt, orta ve üst grupta olan öğrenciler arasında ancak alt ve orta grup lehine olduğu gözlenmiştir. Motivasyon alt ölçeğinde farkın orta ve alt arasında orta grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.
19. Ödev yönetim stratejileri puanlarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Çevre stratejileri ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Zaman

stratejileri ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Dikkat dağınıklığı ile baş etme stratejileri ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Dikkat odaklama stratejileri ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Motivasyon ve duygu kontrol stratejileri ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

20. Öğrencilerin ödevlerini tamamlama davranışlarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde; öğrencilerin ödev tamamlama düzeylerinin puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.
21. Ödev amaç puanlarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları alt ölçeklerine göre belirlenmiştir. Öğrenen odaklı ödev alt ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yetişkin odaklı ödev amaç alt ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akran odaklı ödev amaç alt boyut ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
22. Öğrencilerin ödevine karşı ilgilerinin cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde; öğrencilerin ödev ilgi düzeylerinin ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.
23. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev başarılarına ilişkin algılarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde; öğrencilerin algılanan ödev başarı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.
24. Dördüncü. sınıf öğrencilerinin ödev tutumlarına ilişkin algılarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde; öğrencilerin algılanan ödev tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.
25. Ödev yönetim stratejileri puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları sadece çevre ve duygu kontrolü ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın çevre stratejileri ile sosyo-ekonomik düzey alt, orta ve üst grupları

arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Duygu kontrolü alt ölçeğinde alt ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

26. Öğrencilerin ödev tamamlama puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan araştırma sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
27. Öğrencilerin ödev amaç puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçları sadece öğrenen odaklı ödev yönetimi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın öğrenen odaklı alt ölçeklerinde sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.
28. Öğrencilerin ödev ilgi puanlarının sosyo-ekonomik düzey ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
29. Öğrencilerin algılanan ödev başarı ve algılanan ödev tutum puanlarının sosyo-ekonomik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
30. Ödev yönetim stratejileri, ödev amaç arasındaki ilişkiye bakıldığında yetişkin ve öğrenen odaklı ödev amaç puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde; motivasyon, duygu kontrol strateji puanları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen odaklı ödev amaç ile dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Yetişkin ve akran odaklı ödev amaç ile dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı zamanda akran odaklı ödev amaç ile çevre, zaman, motivasyon stratejileri arasında düşük düzeyde; sadece duygu kontrol stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
31. Öğretmen geri bildirimi alt ölçeği puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde; dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında ise negatif aynı zamanda düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Duygu kontrol strateji puanları arasında ise düşük düzeyde bir

ilişki bulunmaktayken; motivasyon stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

32. Ödev ilgi puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde; dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejileri arasında ise negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ödev ilgi puanları ile duygu kontrol strateji ve motivasyon stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
33. Algılanan ödev başarı ve tutum ölçeği puanları ile çevre, zaman strateji puanları arasında orta düzeyde bir anlamlılık bulunmaktadır. Algılanan ödev başarı ve tutum ölçeği puanının dikkat dağınıklığı ile baş etme ve dikkati odaklama stratejisinin negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır. Algılanan ödev başarı ile motivasyon stratejileri arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken; duygu kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Algılanan ödev tutum ile motivasyon, duygu kontrol stratejileri arasında düşük düzeyde anlamlılık vardır.

## 6.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejilerinin çevre, zaman, dikkat dağınıklığı ile baş etme, dikkati odaklama stratejilerine çok yüksek ve yüksek düzeyde sahip iken motivasyon ve duygu kontrol stratejilerine orta ve düşük düzeyde sahiplerdir. Bu durumda öğrencilerin ödev yaparken motivasyon ve duygu kontrol stratejilerini sağlamakta güçlük çektiğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyon ve duygu kontrolünü sağlamaları için ödev yönetim stratejilerinin öğrenmeye sağladığı katkı konusunda okul, veli ve öğretmenler bilinçlendirilmeli ve öğretmen, veli işbirliği yapılmalı, öğrencilerin ödev stratejilerini uygulamalarını sağlayacak imkan ve destek verilmelidir. Bu noktada öğretmen ve öğrencileri bilinçlendirmek için ödevler konusunda eğitimler verilebilir. Çünkü ödevler okul dışı öğrenme sorumluluğunu almayı sağlayan en önemli öğedir. Ödev yönetim

stratejilerini sahip olarak yetişen öğrenci yaşam boyu kendi öğrenmesini düzenleyecek stratejilere sahip olur denilebilir. Bu nedenle öğrencilerin ödev yönetim stratejilerini uygulayabilecekleri koşullar oluşturulmalı ve ödev yönetim stratejilerini kullanma konusunda öğrenciler yüreklendirilerek rehberlik yapılmalıdır.

2. Araştırmada öğrencilerin ödev yönetim stratejileri uygulama düzeyi yükseldikçe öğrenen, yetişkin ve akran odaklı ödev amaçlar daha yüksek düzey sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ödev stratejileri uygulayan öğrencilerin ödev yapma amacına sahip olarak bu stratejileri gerçekleştirdiğini gösterir. Bu durumda düşük düzeyde ödev yönetim stratejilerine sahip öğrencilerin ödev amaç edinmekte sıkıntı yaşadığını söyleyebiliriz. Aile, öğretmen, akran ve diğerlerinin desteğiyle öğrencilerin neden ödev yaptıklarını kavramaları ve ödev yapmak için amaç oluşturmaları sağlanırsa öğrenciler ödev yönetim stratejilerini gerçekleştirebilirler.
3. Yine araştırma sonucunda ödev yönetim stratejileri ile ödev ilgi, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutum ve çevre, zaman, motivasyon, dikkat stratejileri arasında bir ilişki vardır. Öğrencilerin ödev ilgi, algılanan ödev başarı ve tutumlarının pozitif olması ödev yönetim stratejilerini uygulayabildiklerini gösterir. Bu takdirde öğrencilerin ödevle ilişkin ilgilerini, tutumlarını olumlu hale getirmek için okul, aile ve öğretmen tarafından çalışmalar yapılmalıdır. Aile ve öğretmenler öğrencilerin ödev yaparken çalışma ortamlarını düzenleme, dikkat dağıtıcı etkileri uzaklaştırma, motivasyon sağlama gibi öğrencilerin ödev yönetim stratejilerini uygulayacakları ortamlar hazırlamalıdır.

### 6.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum, öğretmen geri bildirimi, ödev tutum, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarını belirlemek için betimsel tarama yöntemine yer verilmiştir. Yapılacak araştırmalarda gözlem, görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması, ödev yönetim stratejilerinin uygulanma düzeyini derinlemesine inceleme fırsatları sunacak hem de

uygulama sürecinde yaşanan aksaklıkların tespit edilip bu faktörler üzerinde durulmasına yardımcı olacaktır.

2. Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri için gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda kırsal alanlarda bulunan ve diğer eğitim kademesinde ki öğrencilerin de ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum, öğretmen geri bildirimi, ödev tutum, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının incelenmesi daha farklı olanaklara sahip öğrencilerin ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum, öğretmen geri bildirimi, ödev tutum, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.
3. Bu araştırma Adana ili ile sınırlı tutulmuştur. Başka illerde ki uygulamalar ödev yönetim stratejileri, ödev amaç, ödev ilgi, ödev tutum, öğretmen geri bildirimi, ödev tutum, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının farklı sosyo-kültürel alanlarda ki öğrencilerin incelenmesine olanak sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aladağ, C. ve Doğu, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 16-22.
- Arslanhan, Ş. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Atlı, S. (2012). *4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytuna, H. (1963). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve problemleri*. (2. Baskı). Ankara.
- Barnes, S. (2001). *Ladder to learning or stairway to stres: A Study of grade homework practices*. Unpublished master thesis, Prince Edward University.
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programları içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 745-767.
- Belet D. ve Yaşar Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1), 69-86.
- Bilen, M. (1999 ). *Plandan uygulamaya öğretim*. (8. Baskı). Yargı Yayıncılık.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White plains, NY: Longman.



- Cooper, H. (2001a). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. (2nd ed.). California: Corwin Press, Inc.
- Cooper, H. (2001b). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-45.
- Cooper, H., Lindsay J., James J., Nye, B., Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B.ve J. Lindsay, J. (2010). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Cooper, H., Robinson, J.C. and Patall, E.A., (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *American Educational Research Association*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106, 1669-1694.
- Corno, L. and Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Corno, L. and Mandinach, E. (2004). What we have learned about student engagement in the past twenty years. *Big Theories revisited*, 4, 299-328.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Doğanay A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay A. ve Sarı M. (2012) Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M. and Patton, J. R. (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by

- students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities, *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50.
- Epstein, J. L. and Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Ersoy, A. ve Anagün Ş.S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 1(3), 58-79.
- Foyle, H.C and Bailey, G.D. (1986). Homework: The human relations bridge between school and home. *The Journal of Educational Research*, (88), 106-208.
- Foyle, H. C. (1988). Homework: Suggestions for Educators. Washington, DC: US Dept. of Education, <http://eric.ed.gov/?id=ED432602> (Erişim Tarihi: 26.05.2019)
- Gertrude I. B. (2010). *The effects of homework assessment on student motivation and achievement*. Unpublished master's thesis, Central Washington University.
- Gedik, N. ve Orhan, S. (2013). İlköğretim 6. Ve 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 135-148.
- Gedik, N., Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2011). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Journal of European Education*, 7-11.
- Gür, H. (2002). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. <http://www.matder.org.tr> (Erişim Tarihi:15.02.2016)
- Gürlevik, Ş. (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2, 14-17.
- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hallam, S. (2004). Current findings - homework: The evidence. *British Educational Research Association Research Intelligence*, 89, 27- 29.
- Hizmetçi, S (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Hinton M.L. and Kern L. (1999). Increasing homework completion by incorporating student interests. *Journal of Research in Rural Education*, 1(4), 231-241.
- Hong, E. (1998). Homework style, homework environment and academic achievement. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2),7-23.
- Hong, E. and Lee, K. (1999). Preferred homework style and homework environment in high-versus lowachieving Chinese students. <http://eric.ed.gov/?id=ED432602> (Erişim Tarihi: 07.10.2016)
- Hong E., Mason E., Peng Y. ve Lee N. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, 21(7-8), 491-514
- Hong, E., Milgram, R.M. and Perkins, P.G. (1995). Homework style and homework behavior of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 28, s. 197-207.
- Hong, E. and Milgram, R., M. (1999). Preferred and actual homework style: A crosscultural examination. *Educational Research*, 41 (3), 251-265.
- Hong, E. and Milgram, R., M. (2000), Homework: Motivation and learning preference. Westport, CT: Bergin Garvey.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Iflazoglu, A. and Hong, E. (2011). Homework motivation and preferences in Turkish students. *Research Papers in Education*, 1-21. The DOI number is: 10.1080/02671522.2010.529581
- Iflazoglu, A. and Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 57–72, DOI: 10.1080/02568543.2011.632066
- İflazoğlu Saban, A. (2016). An investigation of the relationship between students' views on homework and their learning styles. *European Scientific Journal*. 12(7), 47-63.
- İflazoğlu Saban, A. (2013a). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ödev İlgileri Ve Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. 18 -19 Ekim Portugal-Braga at the University of Minho.

- İflazoğlu Saban, A. (2013b). Study of the validity and reliability study of the homework purpose scale: A psychometric evaluation. *Measurement*, 46(1), 4306–4312
- İflazoğlu, A. ve Hizmetçi, S. (2006). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma örneği*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara.
- İflazoğlu Saban, A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*. 8 (40), 540-547.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 54-60.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç Çakmak E, Ö.E. Akgün, Karadeniz Ş., Büyüköztürk Ş., Demirel F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Kralovec, E. and Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58 (7), 39-42
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (9. Baskı). İstanbul: Alkim Yayınları.
- Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı, görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Oğuz, M. A. (2010). *Orta öğretim coğrafya derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Özben, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 133-149.
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri*. Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu'nda sunulan bildiri. İstanbul.
- Mcmullen, S. (2007). The impact of homework time on academic achievement, the university of north carolina at chapel hill. <http://www.learndoeearn.org/For-Educators> (Erişim Tarihi: 15.12.2016)
- MEB. (2005), *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtımı el kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2011), *İlköğretim okullarındaki 1-5. sınıf ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırılması*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Pascal Weinstein and J. Walberg (1984). The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *The Journal of Education Research*. 78 (2), 97-104.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich P, Smith D, Garcia T and McKeachie. W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 53 (3), 801-813.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Turanlı, A.S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek. *Gaziosmanpaşa*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 136-154.
- Türkoğlu A., İflazoğlu Saban A., Karakuş M. (2014) *Eğitim sürecinde ödev*. (2. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Trautwein U., Ludtke O., Niggli A., and Schnyder I. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438.
- Uçar, D. (2008). *Endüstri meslek liselerinde t.c. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinde öğrencilerin bölümleriyle ilgili proje ödevi hazırlamalarının derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into Practice*, 43(3), 205-12.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain ve Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*. New York Scientific American Books, 34-40.
- Yeşilyurt S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 37-53.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yücel, A. S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının güncellenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 147-159.
- Yüksel S. (2004). *Örtük program*. (1. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary school. *Theory College Record*, 106(9), 1786-1803.
- Xu, J. (2005). Purposes For Doing Homework Reported By Middle and High School Students. *Journal of Education Research*, 99(1), 46–55.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational and Psychological*. 26(1), 73-91.
- Xu, J. (2007). Homework purpose scale for high school students: A Validation study.

- Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459–476.
- Xu, J. (2008a). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45, 1180-1205.
- Xu, J. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *Elementary School Journal*, 109, 82-95.
- Xu, J. (2008c). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Elementary School Journal*, 68, 304-324.
- Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 19(2), 28-42.
- Xu, J. (2010a). Homework purposes scale for high school students: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459-476.
- Xu, J. (2010b). Homework purposes reported by secondary school students: A multilevel analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 171-182.
- Xu, J. (2010c). Gender and homework management reported by African American students. *Educational Psychology*, 30(7), 755-770.
- Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. *Journal of Education Research*, 171-182.
- Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. *Educational Psychological*, 32(2), 183-200.
- Xu, J. ve Wu H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Research in Rural Education*, 106, 1-3.
- Xu, J. (2014). Regulation of motivation: predicting students' homework motivation management at the secondary school level. *Research Papers in Education*, 29(4), 457–478.
- Xu, J. and Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*. 100, 402-436.
- Xu, J. and Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- Xu, J. and Corno, L. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233.

- Xu, J. and Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 2-12.
- Xu, J. and Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25-44.
- Xu, J. and Yang, F. (2015). Examining the Psychometric Properties of the Homework Management Scale for High School Students in China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 268-277.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.



## EKLER

## EK 1. Anket Uygulama İzni



T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.7068257

16.05.2017

Konu : Didem BİLGİ'nin Uygulama İzni

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 25/04/2017 tarihli ve 52921519-199/E.17905 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Didem BİLGİ'nin "*Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri ile Ödev Amaç, Ödev İlgisi ve Ödevle İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 11/05/2017 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda söz konusu uygulama çalışmasının 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
16.05.2017

Turan AKPINAR  
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik Ağı : <http://adana.meb.gov.tr>

E-posta : [ange11@meb.gov.tr](mailto:ange11@meb.gov.tr)

Adres : Döğeme Mahallesi Mücahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1505

Faks: (0 322) 458 83 92

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9539-b7a4-3245-614a-485d kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Didem İYİÖZ  
Doğum Tarihi: 03.11.1988  
Doğum Yeri : Seyhan  
Yabancı Dili : İngilizce  
Medeni Durum : Bekar  
E-mail : ddmz.8888@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU

2015-2019: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
2006-2010: Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
2002-2005: Lise, Şehit Temel Cingöz Lisesi  
1999-2002: Ortaokul, Emine Nabi Menemencioğlu İlköğretim Okulu  
1994-1999: İlkokul, Emine Nabi Menemencioğlu İlköğretim Okulu

### İŞ DURUMU

2010- 2017 : Aladağ Boztahta İlköğretim Okulu, Adana.  
2017- : Turgut Reis İlkokulu, Adana.