



## ÖĞRETMENLERİN ÖDEVE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: ORTAMSAL ETMENLERE DAİR NİTEL BİR ÇALIŞMA

Adem Sultan TURANLI<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Kayseri/Türkiye

### ÖZET

Bu çalışma, ödevle ilgili konularda öğretmenlerin düşüncelerine nitel bir yaklaşımla bakmak ve bu düşüncelerin ortamsal etmenlerce nasıl oluşturulduğunu belirlemek için yürütülmüştür. Genelleme kaygısı taşımayan çalışma için veriler, alanyazından ve amaçsal örneklem yöntemiyle seçilen üç öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Seçilen öğretmenlerin istekli ve görüşlerini paylaşmaya hazırlıklı olması ölçüt olarak belirlendi ve ayrıca, kişisel ve ortamsal özellikler öğretmenlerin seçiminde belirleyici oldu. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümlemesine tabi tutuldu. Bulgular, öğretmen görüşlerinin farklılık gösterdiğine ve bu farklılıkların öğretmene ve ortama ait bazı ortamsal özelliklerce (öğretmenin deneyimi, öğrenci nitelikleri, sınıflardaki öğrenci sayıları, vb.), şekillendirildiğine işaret etmiştir. Öğretmenlerin beklentilerinin, gençken daha yüksek olduğu ve deneyimle beraber, öğrencilere daha az sorumluluk yükledikleri belirlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* Ödev, Öğretmen Düşünceleri, Öğrenci Nitelikleri, Ortam Özellikleri

### ABSTRACT

## TEACHERS' OPINIONS ABOUT HOMEWORK: A QUALITATIVE STUDY ON CONTEXTUAL FACTORS

This study aimed to have a qualitative investigation of teachers' thoughts and identify how their thoughts are formed by contextual variables. Without any intention to generalize the conclusions, the data were gathered through the literature review and from the interviews held with three teachers selected through purposive sampling. Teacher willingness to participate and to share their thoughts was set as criteria in teacher selection. The interviews were content analyzed. The findings indicate that teachers' thoughts differ, and these differences are formed by some contextual variables (teaching experience, students' attributes, number of students in classes, etc.). When teachers are younger, their expectations are higher and as they get older, they place less responsibility on their students.

*Key Words:* Homework, Teachers' Thoughts, Students' Attributes, Contextual Attributes

---

\* Yazar: [turanli@erciyes.edu.tr](mailto:turanli@erciyes.edu.tr)

## GİRİŞ

Ödevle ilgisi olan tarafların (öğretmen, öğrenci ve anne babalar) kafaları, ödev sürecinin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda oldukça karışıktır. Bir yandan öğretmen ve okul diğer yandan ise anne babalar ve öğrenciler, çoğu zaman birbirleriyle örtüşmeyen beklenti içinde olabilmekte ve belli bir uygulamayı çok değişik algılayabilmektedir. Alanyazın da bu konuda çeşitli ve zaman zaman da çelişen öneriler ileri sürmektedir. Bu çeşitlilik içinde, öğretmenler arasındaki yaklaşım farkları öğrenciler için önemli sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu konuda yapılan birçok araştırmaya ve çok sayıda eğitimbilimcinin görüş ve önerilerine rağmen; ortak bir anlayışın olmaması dikkat çekicidir. Öğretmen, öğrenci ve anne baba grupları içindeki görüş farklılıkları da dikkate değer bir konudur. Taraflardan birinin (öğretmen) konu hakkındaki beklenti ve algılarını irdeleyen bu çalışma öncesinde görüşlerdeki çeşitliliğe/farklılığa işaret etmek için, kısa bir alanyazın taramasında yarar vardır.

*Yarar ve Önem:* Çoğu öğretmen ödevi bir öğretim yöntemi olarak (Hong & Lee, 2000) ya sınıfta öğrenilen bir konunun pekiştirilmesi ya da sonraki derslere hazırlıklı gelmesini sağlamak için kullanır. Öğretmen-öğrenci-veli iletişimini sağlamak için verilen ödevler (Van Voorhis, 2004) tanışma işini kolaylaştırır da (Bryan & Nelson, 1994), kamuoyu beklentilerini karşılamak için verilen ödevler (Van Voorhis, 2004) öğrenmenin bireyselliğinden ötürü herkes için yararlı olmayabilir (Van Voorhis, 2003). Genel bir deyişle, ödev akademik uğraşlarla geçen zamanı artırırken (Bursuck, 1994), öz-disipline ve çalışma alışkanlıklarına katkı sağlamakta ve ebeveynleri okula yakınlaştırmaktadır (Walberg, Paschal & Weinstein, 1985).

Ödevle ayrılan süreyle başarı arasında olumlu bir ilişkinin varlığı dile getirilmektedir (Cooper, 1989a; Walberg, Fraser & Welch, 1986; Epstein, 1988; Keith & Cool, 1992). Diğer yandan, bazıları bu değişkenler arasında olumlu bir ilişkinin olmadığını (Check & Ziebell 1980) veya bu ilişkinin nedensellikten açıklanamayacağını (Van Voorhis, 2003) belirtmektedir. Ayrıca, ödevin, ilköğretim düzeyinde hiçbir katkı sağlamadığı, fakat ortaokul veya ortaöğretim düzeyinde sınırlı miktarda verilmesi halinde bir miktar yararlı olduğu (Cooper ve diğerleri, 2006), daha az ödevin başarıya daha çok katkı sağladığı (Hallam, 2004) ve küçük yaşta öğrenciler için (3-12. sınıf) beslenme gibi ders dışı etmenlerin; akademik başarı üzerinde ödevden daha etkili olabildiği (Bennett & Kalish, 2006) ileri sürülmektedir. Ayrıca Kohn'a (2006a) göre, ödevin yararlı olduğu algısı, yararlı olacağına ilişkin beklentilerden kaynaklanmaktadır.

Walberg, Paschal ve Weinstein'e (1985) göre ödevle uğraşma, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırır. Ayrıca, bazı araştırmacılara (Epstein, 1985) göre ödev, anne baba-okul ilişkisini olumlu etkiler. Fakat bu savı reddeden iddialar (Kralovec & Buell, 2000; Kohn, 2006a) bir yana, ödevler çocuk ve aile için sıkıntı kaynağı olabilir (McReynolds, 2005); ödev, doğrudan veya dolaylı olarak, aileye önemli bir yük yükler (Kralovac & Buell, 2001) ve öğrencinin dinlenmeye ve sosyalleşmeye ayıracağı zamanı sınırlar (Baumgartner ve diğerleri, 1993).

*Okul-Aile İşbirliği:* İlköğretim öğrencileri, ödev yapma konusunda anne babalarından bazı şeyler öğrenirken (Cooper, 1989a), ortaöğretimde anne-babaların çocuklarına verebileceği yardım sınırlı olmaktadır (Dauber & Epstein, 1993; Hallam, 2004; Xu & Corno, 2003). İlk yıllarda anne babalar hem akademik olarak çocuklarına daha fazla yardım edebilmekte hem de onlara karşı daha anlayışlı davranabilmektedirler (Hallam, 2004). Fakat çoğu ebeveyn ödevlerinde, çocuklarına nasıl yardım edebileceklerini bilmemekte (Epstein & Lee, 1995), öğrenmelerine ket vurmakta (Cooper, Lindsay & Nye, 1999), hatta zarar vermektedir (Cooper, 1989a). Ödev, okul ile aile arasında köprü görevi görse (Hallam, 2004) de, işbirliğinin

niteliğine ilişkin beklentiler farklılık göstermektedir (Gill & Schlossman, 2003; Berresford & Hardie, 1996).

*Miktar, Nitelik ve Denetleme:* Ödev için ayrılacak sürenin, birinci sınıf için 10 dakika ve sonraki her sınıf için 10 dakika daha eklenerek hesaplanması (Cooper, 2001) veya ilk üç yıl 20-30 dakika ve sonraki üç yıl ise 30-60 dakika olacak şekilde planlanması önerilmektedir (Van Voorhis, 2004). Fakat bu, tüm ödevlere ayrılacak süredir. Oldukça farklı bir yaklaşımla Strother (1984) ilköğretim öğrencilerinin günde en az bir saat, ortaöğretim öğrencilerinin ise en az iki saat ödev yapmasını önermektedir. Fakat öğretmenlerin başarılı öğrenci gruplarına daha fazla ödev verdiği bilinmektedir (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Hallam'a (2004) göre çoğu öğretmen, ödevin önemli olduğunu kabul etse de, planlamaya ve uygulamaya gereken özeni göstermez. Örneğin henüz tam olarak bilmediği bir konuya ilişkin ödevle karşılaşan öğrenci, yanlış öğrenme riskiyle karşı karşıyadır (Kralovac & Buell (2001; Walberg, Paschal & Weinstein, 1985). Bu nedenle ödevler, genel kabullere göre değil, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre ve öğretmenin bireysel kararlarına dayalı olarak verilmelidir (Bryan & Burnstein, 2004). Yani ödevlerin bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde tasarlanması, dikkatle değerlendirilmesi ve öğrenciye dönüt verilmesi gerekir (Cooper, 1989b; Hallam, 2004). Ayrıca Hallam'a göre, öğretmenin tutumu ödevde verdiği önemi yansıtacağı için, öğrencinin ve anne babaların konuyu ciddiye almasını sağlar.

Alanyazının da işaret ettiği üzere ödev; öğretmen, veli ve öğrencilerin paylaştığı ortak bir yaşantı alanını oluşturur; fakat grupların algı ve beklentileri bir birinden farklılık gösterebilmektedir. Öte yandan beklenti ve algılar homojen olmayıp, her bir grubun içerisinde bireyler arasında da farklılıklar gözlenmektedir. Farkların sebeplerine ilişkin araştırmalar alana önemli yararlar sunacaktır. Farklı niteliklere (deneyim, çalışılan okul/semt ve öğrenci özellikleri, medeni hal, ders yükü, vs.) sahip sınırlı sayıda (üç) öğretmenle yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin beklenti ve algı farklarını oluşturan etmenlere ışık tutmaya hedeflemiştir. Bu anlayışla, çalışmanın araştırma sorusu; “*Ödevle ilgili konularda öğretmenlerin düşünceleri nelerdir ve bu düşünceler öğrenme ortamıyla ve öğretmenle ilintili etmenlerle nasıl etkileşmektedir?*” olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Verilerin, görüşme yöntemiyle elde edildiği bu nitel çalışma, öğretmenlerin farklı ödev yaklaşımlarının gerekçelerine ışık tutmayı amaçlamıştır. Genelleme kaygısı olmayan bu çalışmada, çalıştıkları ortam ve yaşları itibarıyla birbirinden farklı, ilköğretim ikinci kademede çalışmakta olan üç öğretmen çalışma kapsamına alınmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, alanyazına ve sınırlı sayıda görüşmeden elde edilen verilere dayalıdır. Bu sınırlılık, genellemelerden kaçınılmasını gerekli kılsa da, elde edilen bulguların, yapılacak daha kapsamlı çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bir başka deyişle, bu çalışma herhangi bir denenceyi test etmek için yapılmamış; aksine, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için denence geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla yürütülmüştür. Katılımcıların konuyla ilintili görüşleri içerik açısından çözümlenerek bir takım bulgu ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

*Katılımcılar:* Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için amaçsal örneklem yöntemiyle (*purposive sampling*), deneyim süreleri ve çalışma ortamları farklı üç öğretmen, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan tatmin edici ve doğru cevaplar alabilmek için, *tanışıklık* ve *gönüllülük*, öğretmen seçimi için temel ölçütler olarak benimsendi. Çünkü bu yaklaşımla

seçilen öğretmenlerin güvene dayalı olarak daha az çekingen davranacağı ve görüşlerini daha rahat paylaşacakları düşünüldü. Uygun seçim yapabilmek için araştırmacı, değişik okullarda çalışan 15 öğretmenle ön görüşmeler yaparak, başlangıçta belirlenmiş ölçütlere uygunluklarını belirlemeye çalıştı. Görüşmeler sonunda istekli üç öğretmen belirlenmiş ve ayrıntılı görüşme için kendilerine yer ve zaman bildirildi.

Görüşme yapılan öğretmenlerin temel özellikleri, genel bir fikir vermesi için kendi ağızlarından aşağıda belirtilmiştir. Burada dile getirilen özellikler, öğretmenlerle yapılan ön görüşmede ortaya çıkan ve genel yaklaşımlarını etkilediğine yaygın bir şekilde inanılan özelliklerdir.

*Ali Bey (AB): Öğretmenliğe geçen yıl (2007-2008) başladım. Bekârim. İl merkezinde varoş diye tanınlanabilecek bir semtte çalışıyorum. Bir ilköğretim okulundayım ve okulda benden büyük ve deneyimli iki İngilizce öğretmeni daha var. Haftada 20 saatten daha fazla derse giriyoruz. Sınıflarda çoğunluğu kız olmak üzere 20-25 öğrenci var.*

*Berkant Bey (BB): 6 yıllık bir öğretmenim. İki yıllık evliyim ve henüz çocuğum yok. Merkeze yakın bir ilçedeyim ve çalıştığım ilköğretim okulundaki iki İngilizce öğretmeninden biriyim. Daha deneyimli olduğum için, zümre başkanıyım da. İkimiz de 20 saatin altında derse giriyoruz. Sınıflarda, çoğunluğu erkek ortalama 30 öğrenci var.*

*Cemal Bey (CB): 14 yıllık İngilizce öğretmeniyim ve 10 yıllık evliyim. Üç çocuğum var (8, 7 ve 3 yaşlarında). İl merkezindeki bir ilköğretim okulunda çalışıyorum ve dört İngilizce öğretmeni daha var. İki benden daha deneyimli ve diğer ikisiyle nerdeyse yaşıtz. Haftada ortalama 20 saat derse giriyoruz. Sınıflarda, 35-45 arası var.*

**Görüşmeler:** Görüşmeler, alanyazın taramasında belirlenen ve uygulamada önemli görülen konularla sınırlı tutulmaya çalışılmış ve sekiz konu belirlenmiştir. Hazırlanan soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı için eğitim bilimleri alanında çalışmakta olan iki uzmana danışılmış ve gerek görülen noktalarda soru maddelerinde iyileştirmeler yapılmıştır. Ayrıca, ilköğretim ikinci kademedede çalışmakta olan (katılımcı öğretmenlerden farklı) dört öğretmenden, görüşme sorularını okumaları istenmiş ve sorulardan ne anladıkları sorularak, soruların güvenilirliği test edilmiştir. Bu aşamada da iki soruyla ilgili düzeltme yapılmıştır. Bu sürecin sonunda görüşme soruları; aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Ödevle ilişkin genel yaklaşımınız nedir?
2. Ödevleri kısa veya uzun vadede, öğrenciler için faydalı buluyor musunuz?
3. Öğrencilerin ilgisini ödev çekmeye yönelik yaklaşımınız nedir?
4. Öğrencilere verilen ödev miktarını nasıl buluyorsunuz?
5. Ödev için aileden yardım alınması ve evde yardımcı kaynak bulundurma konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Ödevlerin teslim edilmesiyle ilgili temel yaklaşımınız nedir?
7. Öğrenciler yeterince ilgiyle ve istekle ödev yapıyor mu ve derse katılımları nasıl?
8. Okul dışı etkinliklere ve eğlenceye öğrencilerin ayırdığı zamana ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Katılımcılarla farklı günlerde görüşülmüş ve görüşme öncesinde rahatlamaları için 5-10 dakikalık sohbetten sonra mülakata geçilmiştir. Başta belirlenmiş sorulara ek olarak, görüşme esnasında ilave sorular da sorulmuştur. Her bir öğretmenle yaklaşık bir saat görüşülmüştür. Uzun ve sıkıcı olmalarını engellemek ve görüşme notlarının düzenlenmesinde araştırmacıya

kolaylık sağlaması için, her bir görüşme ikiye bölünerek 20 dakikalık bir ara verilmiştir. Bir başka deyişle, bu aralar, katılımcılar tarafından dinlenmek ve araştırmacı tarafından (katılımcılar görüntülü ya da sesli kayıt istemedikleri için) görüşme notlarını düzenlemek için kullanılmıştır.

Görüşmeler sonunda görüşmelerin dökümü yapılmış (dilsel açıdan eksikleri tamamlama ve/veya düzenleme), öğretmenlerin ifadeleri temalarına göre kodlanmıştır. Belirlenen kodlar, araştırmanın sorularına ışık tutacak şekilde belli başlı kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu yöntemle, sekiz soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, 11 kategori altında toplanmıştır. Kodlama ve yeniden gruplandırma aşamasında; soruları hazırlama aşamasında görüşünden yararlanılan iki uzmanla yeniden görüşülerek, yapılan işlemlerin doğruluğu konusunda uzman teyidi alınmıştır.

*Sınırlılıklar:* Araştırmanın genelleme kaygısı bulunmadığından, veriler alanyazından ve üç öğretmenden elde edilmiştir; bu nedenle genellemeden kaçınılması ve sonuçların fikir oluşturması amacıyla kullanılmasında yarar vardır. Diğer yandan, araştırmacı öğretmenlerin düşüncelerini ve yaklaşımlarını çarpıtmadan ifade etmeleri için gerekli tedbirleri aldıysa da, sonuçtan emin olunamaz; bu nedenle, cevapların içten ve doğruyu yansıttığı ancak varsayılabilir. Bu sınırlılık, verilerin görüşme yoluyla elde edildiği çalışmalarda genel olarak mevcuttur. Son olarak, gerek kodlama gerekse oluşan kodları yeniden gruplandırma aşamasında araştırmacının kanaati esas olduğundan, bir takım nesnelliklerin oluşması olasıdır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmacının tercih ettiği bir sıra içinde bu bölümde sunulmuştur. Katılımcıların birbirinden habersiz verdiği yanıtlar; belirlenmiş kategoriler altında, bu bölümde bir arada sunulmuş ve gerekli yerlerde karşılaştırmalar yapılmıştır. Bazı konulardan, birden fazla kategori altında bahsedilmiş olması kategorilerin birbirine ilişkili olmasından kaynaklanmış bir durumdur.

*1. Öğretmenlerin Ödevle Yüklediği Önem:* Ödev yapmanın yararı ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri

AB, lisans programı esnasında öğretmenlerinden edindiği bilgiler doğrultusunda ödevin uzun ve kısa süreli yararına inanmaktadır; gerçi bu görüşünü destekleyebileceği yeterince deneyimi olmadığını belirtirken, BB ödevin yararlı olduğunu birçok deneyimli öğretmenden de duyduğunu belirtmiştir. Kendisinin de bu konuda olumlu düşünmekle birlikte bir takım tereddütlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Farklı sıklık ve tarzda da olsa, AB ve BB öğrencilerine ödev vermekle birlikte, çabaları ödev yapan öğrenci sayısını artırmamıştır. Aksine, her iki öğretmenin öğrencileri de başlangıçta daha çok ödev yaparken, sonraya doğru bu sayı azalma eğilimi göstermiştir. Bu gerekçeyle BB, ödev konusunda kendince daha gerçekçi ve faydacı bir yaklaşım içinde kalarak az sayıda fakat öğrenci için *yüksek değeri olan ve kolay* ödevler verme eğilimindedir. Diğer yandan, ödevlerin hazırlanmış bir şekilde bazı İnternet sitelerinde ‘servis edildiğini’ veya bazı anne babaların ödevleri, çocuklarının yerine yaptığını bilmekle birlikte CB, yasadaki kaynaklanan sorumluluklarını yerine getirmeyi gerekli ve yeterli bulmaktadır. Öte yandan CB; ödev yapmanın yakın zamanda yapılacak sınavlara hazırlanmada yardımcı olabildiğini fakat uzun vadede yarar sağlamadığını ve hatta bunun zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, CB öğretmenlerin ödev konusundaki çabalarını ‘*acemilik, vakit kaybı ve boşa giden emek*’ olarak değerlendirmektedir. CB’ye göre,

öğrenci ve hatta aile için önemli olan, öğrencinin ödevden iyi bir not almasıdır; onun gözünde, dönem projeleri ve performans ödevlerinin tek faydası, öğrencilere not ortalamalarını yükseltme şansı taşımasıdır. Aynı şekilde ona göre, öğrencilerin bu çalışmaları ciddiye almalarından dolayı derse verdikleri önem ve öğretmene duydukları saygı artmaktadır. Yani, dolaylı da olsa CB'nin gözünde ödevin niteliğinin herhangi bir önemi yoktur; çünkü ona göre öğrenci, ödevi sadece yüksek not almak için yapmaktadır.

**2. Ödevlerin İlgi Çekici Olup Olmaması:** Ödevlerin ilginç olup olmaması ve bu konuda öğretmenlere düşen görevlere ilişkin öğretmen görüşleri

Üç öğretmenin, ödevlerin niteliğine ve ilgi çekici olmasına ilişkin düşünceleri oldukça farklı görünmektedir. AB, ödevlerin *ilginç olmasının* gerekliliğini vurgularken, BB için *yararlılık* daha fazla önem kazanmaktadır. AB, genel anlayışına paralel olarak ödevin, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre iyi bir öğretmen, bu anlayışla bir takım çalışma yapıları hazırlamalı ve öğrenci ilgisini canlı tutmalıdır. CB'ye göre ise ödevin ilgi çekici olup olmaması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konu bile değildir; çünkü ona göre ödev doğası gereği sıkıcı ve yararsızdır. Nadiren verilen proje ve performans ödevlerine ilişkin bile öğrencilerin 'aşırı seçici' davranmaları, CB'yi ümitsizliğe iten bir neden gibi görünmektedir. Yani CB, *öğrencilere ilginç ödevlerin verilmesi* gerekliliği vurgusunu anlamlı bulmamaktadır; çünkü ona göre ödevleri zaten aile fertlerinden biri yapmakta veya öğrenci hazır olarak bir yerden almaktadır. Bu nedenle, proje ve performans ödevi gibi öğrencilerin isteğine bırakılması gereken uygulamalarda bile öğrencinin ne yapacağına, CB karar vermektedir.

**3. Öğrencilerin Ödevlere İlgisi:** Öğrencilerin ödevlere karşı gösterdikleri istek ve özene ilişkin öğretmen görüşleri

AB, öğrencilerin ödevlerine yeterince özen göstermediğini düşünmektedir; dahası onları derslere karşı genel olarak da ilgisiz bulmaktadır. Öğrencilerin, ödevlerinden ve ders içindeki dikkat eksikliklerinden genel olarak memnun olmadığını ve bu tutumun kendini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Gene de, bu davranışların oluşturduğu olumsuzlukları gidermenin kendi görevi olduğu düşüncesiyle, öğrencilerine anlayışla yaklaşmaya ve ilgi çekici etkinlikler hazırlamaya çalışmaktadır. Diğer yandan BB, öğrencilerin ilgisizliğini, öğrencilerin doğasıyla açıklamaya çalışmaktadır. Ona göre, sadece öğretmenin çabası, öğrencilerin ilgisini uyandırmaya yetmez ve 'ilgi' içkin bir olgu olup öğrenci bunu birlikte getirir. Yine BB'ye göre, bu ilgi, bazı öğrencilerde vardır ve bazılarında yoktur; bu yüzden öğrenci ilgisini artırmaya yönelik öğretmenin çabası tek başına anlamlı değildir. Diğer yandan CB, öğrencilerin ödevine ilgisinin, dikkate değer bir unsur olduğunu dahi düşünmemektedir. Zaten ona göre, ödevin kendisi de bir yüküdür ve ne tür konular seçilirse seçilsin öğrenci beğenmeyeceği için, ilgi eksikliğinin bir sorun olarak düşünülmemesi gerekir. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması da, öğrencilerin ilgisini önemsememesinin bir başka nedenidir.

**4. Ödev Konusunda Öğretmenlerin Çabası:** Ödev konusunda öğretmenlerin gösterdiği ve/veya göstermeleri gereken çaba konusunda öğretmen görüşleri

AB bütün gayretine rağmen öğrencilerin ödevine yönelik ilgisizlikleri yüzünden, kendini de sorumlu görmektedir; eldeki yardımcı kaynaklarının sınırlı olması ve alternatif ödevler verememesi AB'yi üzmektedir. Ayrıca, bu sorunu zamanla ve deneyimle aşacağını ummaktadır. BB ise ödevleri; yararlılık ölçütünü temel alarak verdiğini, öğrencilerin ödevleri

ilginç bulup bulmamasının kendisiyle ilişkili olmadığını ve istekli öğrencilerin böyle bir sorununun olmadığını veya olmaması gerektiği düşünülmektedir. Ona göre, aile bu aşamada sorumluluk üstlenerek öğrenciyi bilgilendirmek ve ilgisini canlı tutmaya çalışmak zorundadır. BB'ye göre, ilgili öğrenciler daha bilinçli davranmakta ve ödevde gereken önemi vermektedirler. BB, öğrencilerden genel olarak öğretmenin ödev uygulamalarındaki çabasını desteklemelerini ve özenli davranmalarını beklemektedir.

*5. Ödev Konusunda Öğrencilerin Desteklenmesi:* Öğrencilerin ödev konusunda nasıl desteklemeleri gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri

AB daha çok 'çevreci' bir yaklaşımı destekleyerek, ödev yapma konusunda öğrencilerin kendi hallerinde bırakılmasının doğru olmadığını belirtmiştir; Ona göre, öğretmen ve aile ödev konusunda sorumluluk üstlenirse, ödev öğrenciye önemli yararlar sağlayabilir. Bunun yanı sıra AB, öğrencilerin merakının mutlaka giderilmesi ve öğrencilerin gerektiği şekilde yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Fakat BB; karar ve sorumluluğun çoğunlukla öğrenciye bırakılmasının ve istekli öğrencilerin çabalarının desteklenmesinin daha yerinde bir yaklaşım olacağını ileri sürmüştür; ona göre yetişkinler kendilerine ihtiyaç olunca rehber rolü üstlenmeli ve bu anlayışla okula destek olmalıdır. Bu konuda CB daha farklı bir yaklaşımla, ödevin sadece istekli öğrencilere verilmesi gerektiğini ve yapılan veya yapılmayan ödevlerin bir şekilde notla değerlendirilmesinin, sorunlara neden olduğunu düşünülmektedir: Bu yüzden, CB'ye göre; isteksizce ödev yapmaktansa, dinlenmeye zaman ayırmaları öğrenciler için daha yararlı olacaktır.

*6. Ödevler İçin Aileden Yardım Alma:* Ödevlerin yapılması sırasında aile üyelerinden yardım alınmasıyla ilgili öğretmen görüşleri

AB, aileden birinin öğrenciye ödevlerinde yardımcı olmasını ve bu yolla öğretmenin yükünün paylaşılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. AB, bazı aile üyelerinin yardım çabalarının, çocuğun öğrenme sürecine zarar verebileceğini düşünse de, genel olarak bunun olumlu bir eylem olduğunu düşünülmektedir. Hatta bazı ödevleri de bu desteğin olacağı beklentisine dayalı olarak vermektedir ve öğrencinin aile içinden bir kişiden destek alacağını ummaktadır. Bir anlamda aileyi kasten okulun içine çekmeye çalışmaktadır. CB ise, AB'dan tamamen farklı düşünülmektedir; ona göre aile öğrencinin ödevlerine kesinlikle karışmamalıdır. Daha doğrusu, çocuğu teşvik etmeli ama ödevlerine doğrudan müdahale etmemelidir. Hâlbuki verdiği sınırlı sayıda dönem projeleri ve performans ödevleri bile, çoğunlukla anne babaların yardımıyla, hatta onlar tarafından yapılmakta ama öğrenci tarafından yapılmış gibi not verilmektedir. Bir başka deyişle, ona göre, 'yeni' öğretim ve ödev yaklaşımları (aile-okul-öğrenci işbirliği), ilgili kişilerin (anne baba, öğrenci ve öğretmen) kafasını karıştırmaktadır. Diğer yandan BB'nin tutumu, diğer iki öğretmenin arasında orta bir yol gibidir. Ona göre aile, çocuğa destek olmakla sorumludur fakat bunun kontrollü ve öğrencinin öğrenmesine yardımcı olacak bir şekilde yürütülmesi gerekir. BB'ye göre; aile ve öğretmen birlikte, ödevlerin ihtiyaçtan kaynaklandığına öğrenciyi inandırabilirse, öğretmenler de daha gerçekçi ve işe yarar ödevler verebilecektir. Oysaki BB'ye göre, aileler yardım konusunda aşırıya kaçmakta ve BB bu nedenle, ödevleri değerlendirirken niteliğini hemen hemen hiç önemsememektedir.

*7. Dersler İçin Ek Materyal Bulundurma:* Ödev ve dersler için yardımcı kaynak bulundurulması konusundaki öğretmen görüşleri

Öğrencilerin ek materyal bulundurmalarına ilişkin de öğretmenler farklı görüştedirler. AB'ya

göre başarılı olmak isteyen öğrencinin bu hedef doğrultusunda, pahalı olsalar da bazı kaynakları temin etmesi gereklidir. Bu masraflar, öğrencilerin dersi veya okulu daha ciddiyetle takip etmelerine yol açabilir. BB ise, kaynak bulundurmaya ilgili öğrenci imkânlarını merkeze alan bir yaklaşım içindedir; yani bu tür kitaplar genellikle pahalı olduğundan, ailenin ekonomik durumu uygunsa bu kaynaklar temin etmeli; aksi halde öğrenci arkadaşlarından yararlanmalıdır. CB, ilave kaynağa öğrencinin değil öğretmenin gereksinimi olduğunu düşünmektedir. Fakat ona göre, öğretmen gerekli hazırlığı yapıp sınıfa gitmeli ve öğrencinin ek kaynak gereksinimi bu şekilde giderilmelidir. Ona göre, bu yaklaşım aynı zamanda, okul dışında öğrencinin kendinden veya aileden kaynaklanan yanlış öğrenmelerin de önünü kesecektir.

**8. Ödevlerin Denetlenmesi:** Ödevlerin denetimi için nelerin yapıldığı ve/veya yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Ödevlerin takip edilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin de oldukça farklı olduğu belirlenmiştir. CB ödev olarak sadece performans ödevi ve dönem projesi verirken, diğerlerinin (AB ve BB), sistemin önerdiklerinin ötesine geçip kendilerine ‘ilave yükler’ oluşturdukları görülmektedir. Bu yükler kendilerince, ya özveri (BB) ya da bir tür sorumluluk (BA) olarak algılanmaktadır. Diğer yandan, üç öğretmen de vermiş oldukları ödevleri, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek için, farklı şekilde ve farklı amaçlarla denetlemektedirler. Oluşan yüke rağmen ödevi önemli bulduğu için AB’nin, her hafta düzenli olarak verdiği, teslim edilen ödevlere ayrıntılı dönütler yazdığı fakat daha deneyimli olan BB ve CB’nin ise dönüt vermeyi daha az anlamlı buldukları belirlenmiştir. AB, her bir ödevde, niteliğine göre bir not verdiğini ve bu notu öğrenciye ilan ederken ayrıntılı yazılı geribildirimde de bulunduğunu belirtmiştir. Ödevlere verdiği bu notların, teşvik edici olması için dönem sonunda ortalamaya da katacağını da öğrencilere duyurmuştur. AB’nin; verdiği ödevlerin kendine önemli bir yük getirdiği ve birkaç akşamını bunları incelemeyi ayırdığı fakat bundan zorsunmadığı görülmektedir. Çünkü ona göre bu, öğretmen olarak sorumluluklarından biridir ve öğrenciye geribildirimde bulunmak, öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Oysaki böyle bir uygulamanın çok vakit alacağı ve öğretmenin bu yük altında bunalmasına yol açabileceği düşüncesiyle, BB teslim edilen ödevin niteliğini göz ardı etmekte, teşvik ve geribildirim için sadece artı/eksi vermeyi yeterli görmektedir. BB ödev konusunda seçici olmasına ve daha seyrek sıklıkta ödev vermesine rağmen, ödevleri incelemeyi gerekli görmemektedir. Ona göre, ödev sadece istekli öğrencilerin işine yaramaktadır ve bu öğrencilerin de çok ciddi bir denetime ihtiyaçları yoktur. CB ise verdiği ödevlerin yüküne ilişkin şikâyetçi görünmemektedir çünkü çok sınırlı sayıda ödev vermekte ve bunları da içerik olarak derinlemesine incelememektedir. Bunun yanında CB, öğretmenler arasında benzer ödev yaklaşımları oluşturmanın, öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını düşünmektedir.

**9. Ödevler İçin Tanınan Süre:** Ödevlerin yapılması için tanınan süre ve ödevlerin teslimi ile ilgili öğretmen yaklaşımları

Öğretmenlerin beyanları gösteriyor ki, verilen ödevlerin teslimi için tanınan süre ve öğrencilerin ödevleri vaktinde teslim etmelerine ilişkin öğretmen tutumları ve algıları farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilere yeterli süreyi tanıdıklarını ve ikisi (AB ve CB) geç teslim edilen ödevleri kabul ettiklerini belirtmişlerdir. AB, ödevin önceden belirtilmiş süre içinde (sonraki hafta) teslim edilmesini beklerken, öğrencilerin ısrar etmesi durumunda veya makul gerekçelere bağlı olarak süreyi uzatabildiğini belirtmiştir. AB’nin; öğrencilerin suiistimal edebileceği düşüncesiyle takındığı katı tutumu bu şekilde



esnetmesi dikkat çekicidir. Ona (AB) göre öğrenciler, öğretmenin gösterdiği çabaya paralel bir tutum içerisinde olmalıdır. BB ödevlerin çoğunlukla daha kısıtlı bir sürede yapılıp (takip eden derste) teslim edilmesini istemektedir ve geç getirilen ödevleri almama konusunda AB'den daha katı bir tutum içindedir; ona göre geç gelen ödevler hiçbir şartla dikkate alınmamalıdır. Bu tavrını, çok sık olmayan ve gerçekten gerekli gördüğü ödevleri veriyor olmasıyla açıklamaktadır. Yani BB'ye göre, çok sık ödev vermemek bir tür ödül ve öğrencilerin de bu 'iyi niyeti' kötüye kullanmaması gerekir. Diğer yandan, kararlı tutum takınmanın, öğrencilerin ödev yapmayı ciddiye almasını sağlayacağını düşünmektedir. Ayrıca, BB kimlerin ödev verip vermediği ve vermeyenlerin neden ödev vermedikleri ile ilgilenmemektedir. CB ise, ödevleri toplama konusunda BB'den daha az katı bir tutum içindedir. Öğretmen, ödevle ilgili süreçleri resmi kuralları içerisinde yürütmektedir; ödevi, bir tür mecburiyet olarak gören ve faydalı bulmayan öğretmen, geciktirilen ödevlerin bir sonraki derste teslim edilmesini beklemektedir. Ödevin yapılması sırasında diğer aile üyelerinden yardım alındığı varsayımı, ödevlerin içeriğini önemsizleştirdiğinden öğretmen, ödev notunu sadece ödevin genel görüntüsüne göre vermektedir.

*10. Ödev Miktarı:* Öğrencilere verilen/verilmesi uygun görülen ödev miktarına ilişkin öğretmen görüşleri

Ödevin öğrenci üzerinde oluşturduğu yük konusunda AB'nin görüşü, diğerlerinden farklıdır. AB'ye göre, haftalık 8-10 cümlelik ödevler zorsunulmaması gereken ödevlerdir ve öğrencinin ancak 5-10 dakikasını alır; bu nedenle de öğrencilerin ödev miktarıyla ilgili şikâyetleri anlamlı değildir. Ona göre, diğer öğretmenler genel olarak fazla ödev vermektedir; AB'nin bu yargısı, öğrencilerin düşüncelerini önemsediğini işaret etmekle birlikte, bütün derslerin öğrenci üzerinde oluşturduğu toplam ödev yükünü dikkate almamaktadır. Sadece kendi dersini öne çıkaran bir değerlendirme yapmakta ve '8-10 cümlelik ödev' diyerek öğrenci için alabileceği zamanı azımsamaktadır. BB ise öğrencilere verilen ödevleri çok bulduğundan daha seçici ve faydacı yaklaşmaktadır; öğrenciye yarar sağlayacak konularda ödev vermektedir; BB'ye göre, diğer derslerde de benzer yaklaşımlar sergilenirse, ödev uygulamasının gerçek muhatabı olan öğrenciler zorsunmadan bu ödevleri yapabilecektir. CB ise proje ve performans ödevlerini, yararsız fakat resmi sorumluluğu olarak gördüğünden, ilave bir değerlendirmede bulunmamıştır.

*11. Ders Dışı Etkinliklere Zaman Ayırma:* Öğrencilerin ders dışı etkinliklere ve eğlenceye zaman ayırmalarına ilişkin öğretmen görüşleri

AB diğer öğretmenlerden daha katı ve idealist bir tutum içindedir: Ona göre ders dışında da öğrenciler okula endeksli yaşamalı ve bütün eylemlerinde geleceği düşünerek karar vermelidir. Oysaki ona göre, öğrencilerin çoğu boş vakitlerini gereksiz etkinliklerle geçirmektedir. Öğrencilerin, gelecekteki sınavlar için günde yaklaşık üç saat çalışmaları gerekmektedir; bu yüksek bir beklentidir. Diğer yandan, öğrencilerin eğlenmeye de haklarının olduğunu düşünmekle birlikte, öğretmenlerin önerilerini dikkate almalarını ve arkadaşlarının yanlış yönlendirmelerine kapılmamalarını önermektedir. BB'nin bu konudaki düşünceleri AB'nin düşünceleriyle benzerlik göstermektedir. Önemli iki fark ise, çocuğun zamanını planlaması için aileye yüklediği görev ve günlük çalışma süresini 2-3 saatle sınırlı tutmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin az okuduğuna ilişkin vurgusu da dikkat çekicidir ve ona göre, öğretmenlerin önerdiği planlar, ailenin durumu bilinmediğinden, gerçekçi olmayabilir. CB ise diğer ikisinden oldukça farklı bir şekilde ve 'anlayışla' öğrenciye yaklaşmaktadır. Ona göre öğrencilerin okuldaki programları zaten yeterince yüküdür ve bu nedenle eve yeni yükler taşımaya gerek

yoktur. Ona (CB) göre daha yüksek bir başarı hedefleniyorsa, öğrenci evde daha çok dinlenmeli, eğitici TV programları izlemeli ve iyi kitaplar okumalıdır. Bir başka deyişle CB, okulca yürütülecek iyi bir öğretme süreci ve anne babaların yapacağı dikkatli bir yönlendirmeyle öğrencilerin daha az yoğun ama daha verimli bir zaman geçirmelerinin sağlanabileceğini düşünmektedir.

Yukarıda genişçe sunulan bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Daha genç olan öğretmenin (AB), beklenileceği üzere daha idealist olduğu, öğretmenler deneyim kazandıkça, ödevle ilişkin ümitlerini yitirdikleri ve daha seçici oldukları ve olumsuz tutum takındıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra BB ve CB'nin evli olması ve bazı ailevi sorumluluklarının bulunması, ödev konusunda daha kolaycı yaklaşımları benimsemelerine yol açıyor olabilir.
2. Mesleğinde yeni bir öğretmen olarak AB'nin öğrencilerinden yüksek beklentiler içerisinde olduğu, BB ve CB'nin ise çeşitli sorunlardan (sınıfların kalabalık olması, ailevi yükler) dolayı, ödev konusunda daha az gayretli davrandıkları düşünülebilir. Ayrıca, AB ve BB öğrencinin akademik yönünü ve CB'nin ise öğrencinin rahatını önemseyen bir yaklaşım içinde oldukları gözlenmektedir.
3. Ödevle ayrılan zaman konusunda ise AB'nin daha idealist, CB'nin, kendi işini kolaylaştırıcı ve BB'nin ise hem öğrenci hem de öğretmenin sınırlılıklarını dikkate alan bir tavır içinde olduğu söylenebilir.
4. Öğretmenlerin ödevle ilgili olarak okul ve ailenin işbirliği içinde olmasına dair görüşleri, deneyimlerine koşut bir şekilde farklılık göstermektedir. İdealist öğretmen (AB), yeni yaklaşımları destekleyecek şekilde bir işbirliğini önerirken, çok daha fazla deneyimi olan öğretmenler, okul aile işbirliğinin sorun bile oluşturabileceğini düşünmektedir. Ayrıca, gerek dersler gerekse ödevler için ek materyalin bulundurulması konusundaki yaklaşımları da genel tutumlarıyla paralellik göstermektedir.
5. Öğretmenler farklı sıklıkta ve zorlukta ödev vermekle birlikte, ödev yapmaları için öğrencilere yeterince süre tanıdıklarını belirtmekte ve ödevlerin takibiyle ilgili yürüttükleri süreçleri de makul bulmaktadırlar. Her bir öğretmen, bu süreçleri kendilerine göre aklileştirmektedir.
6. Öğrencilerin ödevleri yeterince önemsemedikleri ve gereken özeni göstermedikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, genç ve idealist bir öğretmen olarak AB, ödevlerin ilgi çekici olup olmamasından kendini sorumlu tutarken, ödev vermenin gereğine inanmayan CB için ise bu önemsiz bir konudur. Ayrıca, öğrencilerin ilgisizliğine yönelik öğretmen algılamalarının, öğretmenlerin önceki yaşantılarına göre farklılaştığı düşünülebilir.
7. Üç öğretmen de boş zamanın okul yaşamını destekleyecek şekilde kullanılmasını önerirken, AB ve BB bu sürenin daha çok ders çalışarak kullanılmasını, CB ise nitelikli dinlenmeyle geçirilmesini önermektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmenlerin ödevle ilişkin yaklaşımlarının dikkate değer farklılıklar gösterdiğine işaret etmektedir. Farklılıkların; ödevle atfedilen önem, verilecek ödev miktarı, denetleme yaklaşımı, aileyle işbirliği ve öğrencilerin okul dışındaki etkinliklerine ayıracakları zamanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

### Sonuçlar

Katılımcı öğretmenler, verilen ödevlerin bir şekilde takip edilmesini gerekli görmekte fakat nasıl denetleneceği ve ne şekilde geri bildirimde bulunulacağı konusunda farklı düşünülmektedirler. Öğretmenlere göre, sıkça verilen ödevler sadece öğrenci için değil, öğretmen için de bir yük haline almaktadır. Bu nedenle, öğretmenler ya daha az ödev vermekte ya da değerlendirme aşamasında daha az titiz davranmaktadır. Oysa bu durum ödevin işe yaraması için geri bildirim vermenin zorunlu olduğu (Hallam, 2004; Kohn, 2006b) tespitiyle ters düşmektedir. Öğretmenlere göre aileden birilerinin öğrenciye bilinçsizce yardım etmesi, öğretmenin ödevle ve ödev kontrolüne yüklediği anlamı azaltmaktadır. Oysaki hemen hemen her öğrencinin aile içindeki bir 'bilenden' yardım aldığı ve hatta bazen ödevini bu kişiye yaptırdığı bilinmektedir (Turanlı, 2009a).

Uygulamada yaşanan sorunlar, verilmesi gereken ödev miktarına ilişkin öğretmen algılarını etkilemektedir. Düzenli olarak her hafta ödev vermek veya hemen hemen hiç ödev vermemek arasında tercihler dile getirilirken, öğretmenlerin tutumlarını bir şekilde gerekçelendirdikleri gözlenmektedir. Ödev yapmanın yararına olan inanç, daha sık ödev vermekle sonuçlanmaktadır. Bunun aksi olarak da, ödev uygulamalarının yeterince yarar sağlamadığına veya öğrenciye yük getirdiğine olan inanç ise, ödev vermektan kaçınmaya yol açmaktadır.

Verilen ödev miktarı, öğretmenin genel yaklaşımına göre farklılaşmaktadır; mesleki yıpranma, ödevle atfedilen önemi azaltmaktadır çünkü geçmişte verdiği ödevlerin, öğrenciye hedeflenen katkıyı yapmadığını düşünen öğretmen, çekilen zahmete değmediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin, ders dışı etkinliklere ve eğlenceye ayrılan zamana ilişkin görüşleri de farklılık göstermektedir. Genç öğretmen, kendi dinamizmini ve istekliliğini öğrenciden de beklemektedir. Eğlenceye daha az zaman harcanılması ve gelecek kaygısıyla, öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınması beklenmektedirler. Ancak mevcut durumda öğrencilerin boş zamanlarının önemli bir kısmını ödev yaparak veya ders çalışarak geçirdikleri bilinmektedir (Turanlı, 2009a). Bununla birlikte, deneyimle ve belki de çocuk sahibi olmayla kazanılan duygudaşlık (empati) becerisi, dersin yanında eğlencenin de gerekli olduğu algısını kazandırmaktadır. Sınav sisteminden ötürü öğrencilerin sürekli bir baskı altında oldukları düşünüldüğünde, duygudaşlığın önemli bir ihtiyaç olduğu görülür. Bir başka deyişle, Kohn'un (2006b) da belirttiği gibi bu yaşta çocukların oyun ihtiyacı göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur.

Ödevin kısa ve uzun vadeli yararlarına ilişkin algılar da, deneyime paralel bir seyir izlemektedir. Genç ve daha idealist olan öğretmen, ödevleri daha yararlı bulurken deneyimle beraber bu algının değiştiği ve ödevle daha az önem atfedildiği görülmektedir. Ödevler kısa vadeli hedefler için yararlı bulunurken, uzun vadede etkilerinin az olduğu düşünülmektedir. Veli ve öğrencilerle yapılan bir çalışmada da önemli sayıda öğrenci ve velinin ödevleri ve ödev yapmayı, özellikle uzun vadeli hedefler için yeterince yararlı bulmadığı belirlenmiştir (Turanlı,

2009a). Benzer durumlara atfen Kohn (2006b), ödevin ancak yararlı olacağı düşünülünce, anlam kazanacağını belirtmektedir.

Ödevlere karşı ilgisizliğin nedeni çoğunlukla yeterince açık değildir. Bazen öğretmenlerin öğrenci ilgisine olan duyarsızlıklarından, bazen de öğrencilerin isteksizliğinden kaynaklanabilir. Çoğu zaman öğrenmeye ve ödevle yönelik ilgiyi canlı tutmak zor olmakla birlikte, Feldman'ın (2004) da işaret ettiği gibi, öğretmenin bu konuda çaba göstermesi ve ilgi çekecek konuları belirlemesi önemlidir. Diğer yandan, özellikle daha az deneyimli öğretmenler; ödevin öğretmen, öğrenci ve anne babaların ortak bir sorumluluğu olduğunu, her zaman için ilginç ödevlerin bulunamayacağını dile getirmekte ve bu durumda da anne babaların yönlendirmede yardımcı olmalarını önermektedir. Bir başka deyişle, genç öğretmenler ailenin ödev yapmasında çocuklara yardımcı veya en azından yönlendirici bir rol üstlenmesini beklemektedir. Yardımcı kaynakların bulundurulması konusunda da benzer eğilimler gözlenmektedir. Daha genç (veya yeni) olan öğretmen, kaynakların temin edilmesi konusunda daha idealist görülmektedir; onlara göre aileler gerektiğinde bu tür kitapları temin etmelidir. A

### **Öneriler**

Deneyimi ve nitelikleri ne olursa olsun, bir öğretmenin ödev vermeye ilgili bütün düşünce ve uygulamalarının doğruluğunu iddia etmek akılcı olmaz. Meslekte geçirilen yıllar bir yandan tecrübe anlamı taşısa da, yıpranmaya da yol açmaktadır. Bu yüzden, iyi ödev uygulamalarına yönelik etkin bir model tasarlarken, öğretmenlerin söylem ve uygulamaları dikkatle incelenmeli ve seçici davranılmalıdır. Diğer yandan, aynı kurum içerisindeki öğretmenlerin farklı ödev yaklaşımları, uygulamada önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu gerekçeyle ödev uygulamalarına ilişkin bütün öğretmenlerin uyacağı bazı genel kararların alınması (Simplicio, 2005) ve ayrıntıların ise öğretmenlere bırakılması uygun olabilir. Örneğin, öğretmenlerin düzenli olarak ve belli aralıklarla ödev vermeleri, ödevlerin teslimi konusunda kararlı durmaları ve anne babaları da ödev yapma sürecine dâhil etmeleri beklenebilir (Feldman, 2004).

Öğrenciye yarar sağlamaları halinde ancak, ödevler anlamlı bulunmaktadır. Aksi halde ödevler, öğrenciye ve aileye gereksiz bir yük oluşturmaktadır (Kohn, 2006b; Turanlı, 2009a). Bu gerekçeyle öğretmenin, vereceği ödevleri miktar ve içerik açısından iyi seçmesi gerekir. Çoktan öğrenilmiş konularla ilgili ödevler, hem sıkılmaya hem de zaman kaybına yol açarken (Simplicio, 2005) temel unsurları henüz kavranmamış konularda verilecek ödevler de öğrencilerin yanlış öğrenmesine yol açabilir. Bu yüzden, temel ilkeleri kavranmış ve uygulamaya gereksinim duyulan konularda ödev verilmelidir.

Buna bağlı olarak, verilen ödevlerin ne kadar vakit alabileceği de öğretmenlerin üzerinde düşünmesi gereken bir konudur. Bağlamdan kaynaklanan ihtiyaçlar ne olursa olsun, belli yaşta öğrencilerin duygusal anlamda zarar görmeden altından kalkabileceği ödev miktarı dikkatle belirlenmelidir. Öğrencilerin oyun oynamaya da ihtiyaçlarının olacağı akılda bulundurulmalıdır (Kohn, 2006b). Kişisel farklılıklar gözlenirse bile, belli yaş grubunun ortak özellikleri, yol gösterici olacaktır. Yaş grubu açısından düşünülünce, verilen ödevlerin ilgi çekici olması da gerekir. Her ödevin öğrencide ilgi uyandırmasını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır ama öğrenci ilgisinin tamamen göz ardı edilmesi, ödevden uzaklaşmaya yol açacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci ilgisini çekecek ödev türlerini belirlemesi gerekir (Feldman, 2004).

Verilen ödevlerin işlevsel olması da önemli bir konudur. Öğrencilerin çeşitli sınavlar için yoğun hazırlık yaptıkları düşünülünce, yararlı bulunmayan ödevlerin zaman kaybı olarak algılanabileceği görülür. Okuldaki sınavlara (kısa vadeli fayda) veya Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'na (uzun vadeli fayda) hazırlanma, öğrenciler için öncelikli hedeflerdir. Bu nedenle ödevler, bir şekilde konunun pekiştirilmesinde ve hedefe ulaşmada yardımcı olmalıdır (Warton, 2001).

Ödevle ilişkin öğrenci ve ebeveynlerin algı ve beklentileri bir takım farklılıklar göstermektedir (Turanlı, 2009b) ve bu farklılıklar aile içinde iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Bu bağlamda bütün tarafların (öğretmen, öğrenci ve ebeveyn) beklenti, sorumluluk ve sorunları inceleyen kapsamlı çalışmaların artması, alana önemli katkılar sağlayacağı gibi, taraflar arasındaki çatışma ve yanlış anlamaların azaltılmasına yardımcı olabilir.

### KAYNAKLAR

- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades, *Exceptionality*, 4(3), 177-185.
- Bennett, S. & Kalish, N. (2006). *The Case against Homework: How Homework is Hurting Our Children and What We Can Do about It*. Crown Publishers: New York
- Beresford, E. & Hardie, A. (1996). Parents and secondary schools: A different approach? Bulunduğu Eser: J. Bastiani & S. Wolfendale (Ed.) *Home-School Work in Britain: Review, Reflection and Development*. David Fulton: London
- Bryan, T. & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: lessons from special education, *Theory into Practice*, 43, 213-219.
- Bryan, T. & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students, *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-99.
- Bursuck, W. (1994). Introduction to the special series on homework, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 466-469.
- Check, J. F. & Ziebell, D. G. (1980). Homework: A dirty word, *The Clearing House*, 54, 439-441.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, Longman: NY.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework, *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). Homework for all - in moderation, *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H., Civey, J. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003, *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Bulunduğu Eser: N. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* (53-71). Suny Press: New York.

- Epstein, J. L. & Lee, S. (1995). National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades. Bulunduğu Eser: B. A Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L Hampton (Ed.) *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (108-154). Sage: Thousand Oaks, CA
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement, *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students* (Center of Research on Elementary and Middle schools Report No. 26). Johns Hopkins University: Baltimore, MD.
- Feldman, S. (2004). The Great homework debate, *Teaching K-8*, 34 (5), 6.
- Gill, B. P. ve Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives, *Teachers College Record*, 105(5), 846-871.
- Hallam, S. (2004). Current Findings - Homework: The Evidence, *British Educational Research Association Research Intelligence*, 89, 27-29.
- Hong, E. & Lee, K. (2000). Preferred homework style and homework environment in high- versus low-achieving Chinese students, *Educational Psychology*, 20(2), 125-137.
- Keith, T. Z. & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement, *School Psychology Quarterly*, 7, 207-226.
- Kohn, A. (2006a). Abusing Research: The study of homework and other examples, *Phi Delta Kappan*, (September), 8-22.
- Kohn, A. (2006b). Down with homework, *Instructor*, 116 (2), 43-68.
- Kralovac, E. & Buell, J. (2001). End homework now, *Educational Leadership*, 58 (7), 39-42.
- Kralovac, E. & Buell, J. (2000). *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Beacon: Boston.
- Simplicio, J. S. C. (2005). Homework in the 21st century: The antiquated and ineffectual implementation of a time honored educational strategy, *Education*, 126 (1), 130-142
- Solomon, Y., Warnin, J. & Lewis, C. (2002). Helping with homework as a site of tension for parents and teenagers, *British Research Educational Journal*, 28(4) 603-622.
- Strother, D.B. (1984). Homework: Too much, just right, or not enough? *Phi Delta Kappan*, 28, 423-426.
- Turanlı, A. S. (2009a). Students' and Parents' Perceptions of Homework, *Eğitim ve Bilim*, 34, (153), 61-73.
- Turanlı, A. S. (2009b). Students' perceptions of teachers' behaviors of social-emotional support and students' satisfaction with the classroom atmosphere, *Eğitim Araştırmaları (EJER)*, 9 (35), 129-146.

- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement, *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs, *Theory into Practice*, 43(3), 205-12.
- Walberg, H. J., Fraser, B. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students, *The Journal of Educational Research*, 79, 133-139.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. & Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning, *Educational Leadership*, 42, 76-78.
- Warton, P. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students, *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165.
- Xu, J. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students, *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.